



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Filosofia

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN FILOSOFIA
INDIRIZZO: FILOSOFIA TEORETICA E PRATICA
CICLO XXIII

**INSEGNARE CONCETTI
UNA RICERCA DI DIDATTICA DELLA FILOSOFIA**

Direttore della Scuola: Ch.mo Prof. Giovanni Fiaschi

Coordinatore d'indirizzo: Ch.ma Prof.ssa Francesca Menegoni

Supervisore: Ch.mo Prof. Luca Illetterati

Dottorando: Alberto Gaiani

A Cristina e a Renato,
le mie radici.

Ad Anna, a Matteo e a Sara,
il mio tronco, i miei rami, le mie foglie.

Non è curioso che un essere tanto immenso come la balena veda il mondo attraverso un occhio tanto piccolo e ascolti il tuono attraverso un orecchio che è più piccolo di quello di una lepre? Ma anche se i suoi occhi fossero larghi come la lente del grande telescopio di Herschel, e le sue orecchie capaci come portici di cattedrali, allungherebbe forse ciò la vista o affinerrebbe l'udito alla balena? Niente affatto. E perché dunque cercate di «allargarvi» la mente? Sottilizzatela, piuttosto.

HERMAN MELVILLE, *Moby Dick*

È chiaro, comunque, che si tratta di una bisnonna con Opinioni. Credo che stia rovinando Lenore, e credo che ne sia consapevole, e credo che se ne infischi. Da quel poco che sono riuscito a capire deve aver raccontato a Lenore di essere in possesso di alcune parole dal potere tremendo. No, sul serio. Non cose, o idee. Parole. A quanto pare quella donna è ossessionata dalle parole. Sull'argomento non ho né intendo avere le idee chiare, ma sembra che all'università fosse una specie di fenomeno, che addirittura abbia vinto una borsa di studio a Cambridge, il che, effettivamente, a quei tempi e per una donna non dev'esser stato facile; comunque sia, a Cambridge ha studiato lettere classiche e filosofia e chissà cos'altro con un professore che era una specie di genio pazzoide e si chiamava Wittgenstein ed era convinto che tutto sia parole. Sul serio. Non ti parte la macchina? È un problema di linguaggio. Sei incapace di amare? Sono le spire del linguaggio. Hai il raffreddore? Semplice: costipazione di sedimenti linguistici.

DAVID FOSTER WALLACE, *La scopa del sistema*

Mi piace molto insegnare; soprattutto perché, mentre insegno, apprendo.

JORGE LUIS BORGES, *Sette conversazioni con Borges*

Indice

Riassunto	p. 15
Abstract	p. 15
Ringraziamenti	p. 17
Introduzione	p. 21
Parte prima. L'insegnamento della filosofia in Italia	p. 53
1. L'insegnamento della filosofia in Italia dall'Unità al fascismo (1861-1923)	p. 53
1.1. I primi programmi di filosofia	p. 53
1.2. Il positivismo e la filosofia 'scientifica'	p. 60
1.3. Tra Ottocento e Novecento: l'impianto sistematico	p. 62
2. La riforma Gentile	p. 65
2.1. I caratteri della riforma	p. 65
2.2. I presupposti della riforma	p. 70
3. Dopo Gentile: la scuola e la filosofia in età fascista (1925-1943)	p. 79
3.1. L'eredità gentiliana	p. 79
3.2. La politica dei ritocchi: Fedele e il sommario storico	p. 80
3.3. Manovre di avvicinamento: il gascismo e i cattolici	p. 83
3.4. Tramonto e oblio del gentilianesimo	p. 85
3.5. De Vecchi e la scuola fascistissima	p. 88

4. Una filosofia per la scuola repubblicana	p. 93
5. La Liberazione e gli anni Cinquanta	p. 100
5.1. La democrazia, la scuola e la filosofia	p. 100
5.2. Cancellare la treccie del neoidealismo: la filosofia italiana dopo la liberazione	p. 110
5.3. Il marxismo italiano del dopoguerra	p. 114
5.3.1. La linea di Togliatti: l'operazione Gramsci' e la via italiana al socialismo	p. 114
5.3.2. Lo storicismo di Gramsci	p. 119
5.3.3. Lo storicismo come forma mentale?	p. 122
5.4. Il nuovo che avanza: nascita e morte del neoilluminismo italiano	p. 128
5.5. Filosofia e storia della filosofia	p. 137
5.5.1. Una questione di antica data	p. 137
5.5.2. La Liberazione e lo storicismo 'nuovo'	p. 139
5.5.3. I primi convegni neoilluministi e la riemersione della problematica storiografica	p. 142
5.5.4. La storia della filosofia come problema: prodromi ed esordi	p. 144
5.5.5. Le premesse del convegno fiorentino	p. 147
5.5.6. Firenze 1956: la filosofia come sapere storico	p. 153
5.6. La nostra base di partenza	p. 159
6. Gli anni Sessanta	p. 168
6.1. La didattizzazione della discussione sull'insegnamento della filosofia	p. 168
6.2. «Cambiare il mondo, non interpretarlo»: la filosofia italiana degli anni Sessanta	p. 173

7. Gli anni Settanta	p. 182
7.1. Il dibattito sull'insegnamento della filosofia	p. 182
7.1.1. La crisi dell'insegnamento della filosofia: le proposte abolizioniste	p. 182
7.1.2. Le premesse dell'abolizionismo	p. 187
7.1.3. L'entrata in campo della SFI e il naufragio dell'abolizionismo	p. 191
7.1.4. Cambio di passo	p. 193
7.1.5. Un bilancio degli anni Settanta e qualche novità	p. 197
7.2. Venti di transizione: la filosofia italiana negli anni Settanta	p. 203
7.2.1. La rottura dell'unità nazionale	p. 205
7.2.2. La crisi del marxismo italiano	p. 207
7.2.3. Alternative postmarxiste	p. 208
7.2.3.1. Il postmoderno	p. 208
7.2.3.2. Nascita della koiné ermeneutica	p. 210
7.2.3.3. La filosofia analitica, la logica e la filosofia della scienza	p. 212
7.2.3.4. La storia della filosofia e la professionalizzazione del mestiere di storico	p. 215
8. Il dibattito recente	p. 219
8.1. La riflessione sull'insegnamento della filosofia dagli anni Ottanta ai giorni nostri	p. 222
8.1.1. I prodromi di una nuova fase	p. 222
8.1.2. Quattro libri del 1980	p. 226
8.1.3. Il percorso verso le proposte della commissione Brocca	p. 231
8.1.3.1. Temi di discussione	p. 233
8.1.3.2. A chi serve la filosofia?	p. 235

8.1.3.3. Superare il manuale e dare autonomia agli insegnanti	p. 238
8.1.3.4. Una ricerca sul campo	p. 243
8.1.3.5. Una storia documentale	p. 246
8.1.3.6. Ripartire da Kant	p. 247
8.1.3.7. Strumenti per la programmazione	p. 252
8.1.4. La rivoluzione a portata di mano	p. 256
8.1.4.1. Le proposte della commissione Brocca	p. 256
8.1.4.2. Studi critici	p. 260
8.1.4.3. Il testo filosofico	p. 261
8.1.5. La filosofia nella scuola del Duemila	p. 263
8.1.5.1. Questioni aperte	p. 263
8.1.5.2. La commissione dei Saggi	p. 266
8.1.6. Le più recenti line di ricerca	p. 270
8.1.6.1. La lettura dei classici	p. 271
8.1.6.2. Acquisire competenze	p. 272
8.1.6.3. Studi di didattica	p. 272
8.1.6.4. Argomentare	p. 273
8.1.6.5. Insegnare la filosofia contemporanea	p. 275
8.1.6.6. Il ruolo della Società Filosofica Italiana	p. 276
8.1.6.7. L'insegnamento della filosofia nella storia	p. 277
8.1.6.8. Studi di taglio teoretico	p. 278
8.1.7. Oggi, 2010	p. 279
8.2. Il dibattito filosofico italiano degli ultimi trent'anni (1980-2010)	p. 287
8.2.1. Gli strumenti a disposizione	p. 287
8.2.2. Tirare le somme	p. 290
8.2.3. Tripudio postmoderno	p. 295

8.2.4. Tramonti (1). L'italocentrismo, la diatriba tra storici e teoretici, la funzione di baricentro della Società Filosofica Italiana	p. 300
8.2.5. Tramonti (2). La koiné ermeneutica, l'impegno politico, lo storicismo	p. 304
8.2.5.1. Fine della koiné ermeneutica	p. 305
8.2.5.2. Storia, filosofia e politica	p. 308
8.2.5.3. Congedo dallo storicismo	p. 312
8.2.6. Un'epoca di passaggio?	p. 315
9. Materiali per una proposta nuova	p. 319
Parte seconda. Verso una didattica per parole	p. 321
10. L'insegnamento della filosofia all'estero	p. 321
10.1. Uno sguardo complessivo	p. 323
10.2. Crisi generale?	p. 325
10.3. La presenza della filosofia nella scuola secondaria	p. 326
10.3.1. Resistenze e problemi	p. 326
10.3.2. Modelli di riferimento	p. 331
10.3.3. Francia	p. 335
10.3.4. Germania	p. 348
10.3.5. Gran Bretagna	p. 358
10.3.6. Spagna	p. 364
11. Le finalità dell'insegnamento della filosofia a scuola	p. 374
11.1. Dare ragione di una presenza	p. 375
11.2. Insegnare il senso critico	p. 380
11.3. Perché si insegna filosofia a scuola: gli argomenti	p. 386

11.3.1. L'argomento culturale	p. 387
11.3.2. L'argomento etico-politico	p. 388
11.3.3. L'argomento logico-argomentativo	p. 390
11.3.4. Buoni argomenti?	p. 391
11.4. Analisi e critica degli argomenti	p. 393
11.4.1. Avere una cultura	p. 393
11.4.1.1. Quale cultura?	p. 393
11.4.1.2. Cultura umanistica	p. 394
11.4.1.3. Conseguenze e rischi	p. 396
11.4.2. Comprendere le ragioni degli altri	p. 398
11.4.2.1. Solo la filosofia?	p. 399
11.4.2.2. Filosofia e democrazia	p. 402
11.4.3. Imparare a pensare	p. 403
11.4.3.1. Insegnare a pensare	p. 404
11.4.3.2. Come insegnare a pensare?	p. 406
11.5. A cosa serve insegnare filosofia: critica delle prospettive 'esterniste'	p. 414
11.6. A cosa serve insegnare filosofia: in cammino verso i concetti	p. 416
12. Insegnare concetti	p. 419
12.1. La filosofia come sapere concettuale	p. 422
12.1.1. Di che cosa si occupa la filosofia	p. 422
12.1.2. Il fine della filosofia	p. 429
12.1.3. Un sapere di concetti	p. 435
12.1.4. Un problema di concetto	p. 441
12.2. Che cosa è un concetto	p. 442
12.2.1. Il campo di gioco	p. 442
12.2.2. Domande, risposte, problemi	p. 446
12.2.3. Il dibattito contemporaneo: le premesse	p. 450

12.2.4. Il dibattito contemporaneo: la posta in gioco	p. 453
12.2.5. Il dibattito contemporaneo: questioni aperte	p. 458
12.3. Dai concetti alle parole	p. 461
12.3.1. Il noto e il conosciuto	p. 461
12.3.2. Inciampare in problemi	p. 465
12.3.3. I problemi e la storia	p. 469
12.3.4. Lo strano e il familiare	p. 474
12.3.5. La storia concettuale	p. 480
13. Una didattica per parole	p. 494
13.1. Insegnare filosofia a partire dalle parole	p. 494
13.2. Implicazioni e sviluppi	p. 496
13.2.1. Approccio generale	p. 496
13.2.2. Storia e filosofia	p. 501
13.2.3. Fare filosofia	p. 506
13.3. Obiezioni e risposte	p. 514
13.3.1. Obiezioni di tipo teorico	p. 514
13.3.1.1. Cose, non concetti	p. 514
13.3.1.2. Quali concetti?	p. 516
13.3.1.3. La perspicuità delle parole	p. 519
13.3.1.4. Originalità	p. 523
13.3.1.5. Necessità	p. 525
13.3.1.6. Eclettismo	p. 526
13.3.1.7. Riconoscimento politico, istituzionale, culturale	p. 528
13.3.2. Obiezioni sul piano pratico e operativo	p. 529
13.3.2.1. Messa in opera	p. 529
13.3.2.2. Controllabilità	p. 532
13.3.2.3. Uniformità	p. 535
13.3.2.4. Programmi	p. 537

13.3.2.5. Manuali e strumenti didattici	p. 538
13.3.2.6. Valutazione	p. 541
13.4. Punti di forza	p. 545
Appendice. L'insegnamento della filosofia nella scuola italiana dopo il 1945: i testi dei programmi e delle proposte di riforma	p. 549
1. Programma della Sottocommissione Alleata dell'Educazione (1944)	p. 549
2. Proposte della commissione Brocca	p. 555
3. L'insegnamento della filosofia nella scuola del 2000. Testo della commissione Berlinguer (Documento di sintesi, 2000)	p. 577
4. Indicazioni nazionali (2010)	p. 585
Bibliografia	p. 589

Riassunto

Nella scuola italiana si insegna filosofia negli ultimi tre anni degli indirizzi liceali sotto forma di storia della filosofia.

Lo scopo di questa ricerca è mostrare che per l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria di secondo grado può essere un buon approccio partire da alcune parole che si usano ordinariamente e che non vengono considerate problematiche. La filosofia offre un vasto arsenale di contenuti e di metodi per mettere in questione concetti che di solito assumiamo in modo irriflesso o diamo per scontati. La ricerca è divisa in due parti. Nella prima parte viene ricostruita la storia dell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana alla luce dell'evoluzione del dibattito filosofico nel nostro paese. Nella seconda parte viene presentata la didattica per parole e ne vengono messe in luce le premesse e le implicazioni teoriche. Qui si mostra come l'analisi di un concetto sia inseparabile da una prospettiva storica.

Alla fine di questo percorso la didattica per parole si mostra come un approccio che può essere adottato per insegnare filosofia a scuola in alternativa o accanto al metodo storico, poiché, insieme all'analisi di tipo storico, permette l'acquisizione di una competenza più direttamente concettuale.

Abstract

In Italian schools Philosophy is taught as History of Philosophy in the last three years of some courses of secondary schools.

The aim of my research is to show that teaching Philosophy through some basic words can be a good approach to teach this subject at school. The words that are interesting for this approach are those that we use on a daily basis and do not consider problematic. Philosophy gives useful contents and methods in order to call into question concepts that we give for granted or we often use without a critical approach.

My research is divided in two parts. In the first part I illustrate the history of Philosophy teaching in Italian education with relation to the philosophical debate in our Country. In the second part I present the 'teaching Philosophy through words' approach and discuss its assumptions and theoretical implications. In this part I show that a concept's analysis is not separable from historical perspective.

At the end of my research, the 'teaching philosophy through words' approach shows to be a good approach to teach Philosophy beyond or beside the historical method. In fact, the 'teaching Philosophy through words' approach leads to the acquisition of conceptual competence, together with an historical comprehension of the philosophical debate.

Ringraziamenti

Ci sono diverse persone alle quali devo molto. Con tutti loro ho contratto un debito notevole: ciascuno di loro mi ha insegnato molto di più di quanto io sia stato in grado di ricambiare.

Senza Luca Illetterati niente di tutto questo sarebbe stato com'è: ha letto, discusso, commentato, corretto, indirizzato, spinto, frenato, contenuto, spronato, e molto altro. La sua presenza costante e il suo infaticabile interesse sono stati fondamentali, nel vero senso della parola. Questo lavoro è anche suo.

Questa ricerca ha potuto essere svolta grazie ad una borsa a tema vincolato stanziata dalla SSIS del Veneto. A questa istituzione – e in particolare a Giuseppe Micheli, principale sostenitore dell'iniziativa – va il mio ringraziamento più cordiale per aver creato le condizioni materiali perché io potessi svolgere questo lavoro.

Nei tre anni in cui ho effettuato questa ricerca ho imparato moltissimo dalla frequentazione del seminario hegeliano della scuola di dottorato del Dipartimento di Filosofia dell'Università degli Studi di Padova. Non ho mai avuto la percezione di essere circondato da così tante intelligenze sottili come durante quegli incontri: fare filosofia con loro è stato qualcosa di naturale, avvincente, divertente. Qualcosa di molto simile al camminare o al respirare. A tutte le persone che vi hanno preso parte, e particolarmente a Francesca Menegoni e ad Antonio Nunziante, devo un ringraziamento speciale.

Ho trovato una fonte inesauribile di idee negli incontri sulle neuroscienze coordinati da Franco Chiereghin e Gian Luigi Brena. A loro due, e a tutti i partecipanti di quegli incontri, devo molto per gli stimoli, la profondità, la chiarezza. Marina Santi non mi ha mai fatto mancare il suo sostegno gentile e le domande giuste. Enrico Berti mi ha dato preziosi suggerimenti sulle vicende recenti delle elaborazioni dei documenti ministeriali sull'insegnamento della filosofia nella scuola italiana: per me è stata una vera fortuna potermi confrontare con una delle personalità più eminenti del dibattito italiano sulla didattica della filosofia degli ultimi quarant'anni. Massimiliano Carrara mi ha aiutato molto con le teorie dei

concetti dibattute in seno alla filosofia analitica contemporanea; inoltre, grazie ad un seminario che ha organizzato invitando Christopher Hughes, mi ha aperto gli occhi su un mondo che non conoscevo e che ho cominciato a frequentare da profano interessato. Giuseppe Duso e Carlo Scilironi mi hanno ascoltato con gentilezza e partecipazione, e mi hanno fatto riflettere su alcuni aspetti che non avevo considerato. La gran parte di quello che ho capito rispetto alla lunga vicenda della storia della filosofia in Italia l'ho imparato frequentando il seminario diretto da Gregorio Piaia e Giuseppe Micheli nell'anno accademico 2009-2010. Franco Biasutti e Gian Paolo Terravecchia mi hanno rivolto delle critiche intelligenti, delle quali ho cercato di tenere conto. Laura Rigoli mi ha aiutato con il tedesco, e il suo è stato un aiuto determinante. Giovanni Realdi non ha mai smesso di darmi buone idee, né mai smetterà, mi auguro. Mario Trombino mi ha regalato un libro introvabile, e fondamentale per il mio lavoro. Ascoltando una lezione di Aldo Magris di alcuni anni fa ho cominciato a riflettere sulla connessione tra profondità e concretezza, che ho usato nell'ultimo capitolo.

Mentre ho condotto questa ricerca, grazie alla lungimiranza degli organi direttivi della scuola di dottorato del Dipartimento di Filosofia dell'Università degli Studi di Padova e del Preside della mia scuola, ho potuto continuare ad insegnare filosofia per alcune ore presso il Liceo Scientifico paritario "Rogazionisti" di Padova. Ai miei studenti di questi anni e a quelli degli anni passati devo molto: mi hanno costretto a pensare continuamente su quello che faccio in classe, mettendomi quotidianamente in discussione. Senza saperlo, mi hanno dato idee e mi hanno aiutato a rendere più chiare alcune parti di questo lavoro.

Durante l'anno accademico 2009-2010 ho potuto contribuire allo svolgimento del corso di perfezionamento in Metodologia dell'insegnamento filosofico, diretto da Luca Illetterati. Mi è stato utilissimo per capire, imparare, conoscere. A Ilaria Malaguti e a tutti i corsisti devo molte idee e molti stimoli che mi hanno fatto pensare.

Infine, la persona che mi è stata più di tutte vicina e quella che mi ha sempre aiutato a mettere tutto in una giusta proporzione è Anna. Senza di lei niente di

tutto questo avrebbe senso, e a lei, insieme ai miei genitori e ai miei figli, dedico il mio lavoro di questi anni.

Nonostante tutto ciò, l'unico responsabile di imprecisioni, omissioni ed errori rimango io.

Introduzione

La tesi che sostengo in questa ricerca è che è possibile insegnare filosofia a scuola in un modo diverso rispetto a come si è fatto in passato e a come si continua a fare ai nostri giorni.

Tradizionalmente nella scuola italiana si insegna filosofia negli ultimi tre anni degli indirizzi liceali e l'insegnamento della filosofia viene impartito sotto forma di insegnamento di storia della filosofia. Di solito si pensa che l'insegnamento della filosofia secondo un'impostazione storica sia colpa – o merito, a seconda delle posizioni che si vogliono sostenere – di Giovanni Gentile, che nel 1923 riforma la scuola italiana e, con essa, lo studio della filosofia. Ma la questione non è così semplice né così lineare.

Certamente questa convinzione ha alcune buone ragioni dalla sua parte, ma non è del tutto vero che ci sia un rapporto diretto tra il modo in cui Gentile pensava l'insegnamento della filosofia a scuola e il modo in cui questo si è poi concretamente realizzato in tutto il periodo che dagli anni di Gentile conduce al nostro tempo. Invece, il modello vincente di insegnamento è quello che si afferma con il programma del 1936, il quale, emendato dai tratti fascisti nel 1944, diventa il programma che ha tenuto banco fino alla pubblicazione delle *Indicazioni nazionali* del 2010, ovvero il programma che è ancora in vigore nell'anno scolastico 2010-2011, dato che le nuove direttive ministeriali per la filosofia diventeranno operative a partire dall'anno scolastico 2012-2013. In ogni caso, lungo la linea che porta da Gentile alle *Indicazioni nazionali* 2010 l'impostazione storica rimane, in un modo o nell'altro, la cifra dell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana.

Attraverso questa ricerca propongo di passare da un insegnamento della filosofia centrato sugli autori ad un insegnamento centrato sui concetti, anche se questo non significa abbandonare del tutto il riferimento alla storia della filosofia. La via attraverso la quale giungere ai concetti è aperta dalle parole che usiamo ordinariamente. In questo senso, l'insegnamento della filosofia diventa un modo per mettere in questione alcuni nodi problematici che stanno dietro alle parole che

usiamo tutti i giorni. Alla base di questa impostazione sta l'idea che Hegel presenta nella prefazione della *Fenomenologia dello spirito* quando scrive che il noto, proprio perché viene assunto in quanto noto e quindi dato per scontato, non è conosciuto. La strada che seguirò è un tentativo di mettere in pratica questa idea nell'insegnamento a scuola, e cioè di rendere l'insegnamento della filosofia un modo attraverso il quale si giunge ad una maggiore consapevolezza dei presupposti problematici di ciò che di solito consideriamo ovvio e che siamo portati a considerare non meritevole di essere discusso.

Per sostenere questa tesi svolgerò un percorso che si divide in due parti.

La prima parte ha un'impostazione di tipo storico. Il quadro che in essa viene delineato ha come scopo principale quello di creare le condizioni affinché al termine di questo percorso si possa dire con una certa sicurezza che conosciamo l'oggetto di cui ci stiamo occupando, l'insegnamento della filosofia nella scuola italiana.

Perciò presenterò gli snodi fondamentali della vicenda dell'insegnamento della filosofia dal 1861 ai giorni nostri. Il 1861 viene assunto come *terminus post quem* perché soltanto a partire da allora si creano le condizioni per parlare di una scuola italiana con il significato che attribuiamo tuttora a quest'espressione. A partire dall'unità d'Italia mostrerò gli sviluppi dell'insegnamento della filosofia a scuola nel tardo Ottocento, nei primi del Novecento, nella riforma di Gentile, nelle revisioni alla linea gentiliana in epoca fascista, nella legislazione dei primi anni dopo la caduta del regime, nei dibattiti e nelle proposte di riforma di tutto il dopoguerra fino ai nostri giorni.

La seconda parte di questo lavoro ha un taglio più marcatamente teorico. Inizialmente prenderò in considerazione il modo in cui si insegna filosofia a scuola in altri paesi. Questo servirà a mostrare la possibilità di impostazioni del tutto diverse da quella italiana e a riflettere su alcuni spunti interessanti che sono molto lontani dalla nostra sensibilità.

La ricognizione su ciò che succede all'estero è fondamentale per creare la base di un confronto più radicale con ciò che accade nel nostro paese. Sulla scorta dei risultati della prima parte e di questa ricognizione al di fuori dei confini

nazionali metterò in questione i presupposti inindagati che stanno alla base dell'impostazione italiana almeno di tutti gli ultimi sessantacinque anni, vale a dire dal 1945 ai giorni nostri. Per farlo mi concentrerò soprattutto sugli argomenti che vengono portati a sostegno dell'insegnamento della filosofia a scuola. Cercherò di dimostrare che, pur essendo buoni argomenti, tutti relegano in secondo piano un aspetto fondamentale della filosofia, e precisamente il suo essere un sapere concettuale. In particolare, tutti sembrano giustificare la presenza della filosofia nei piani di studio della scuola secondaria sulla base di vantaggi che l'insegnamento della filosofia permette di ottenere su piani diversi, tra i quali quello dell'imparare a pensare e quello della cittadinanza attiva e responsabile giocano un ruolo di importanza primaria, quasi esclusiva.

Avanzerò l'idea che questi argomenti non siano né scorretti né irrilevanti, ma il loro problema sta nel fatto che perdono ciò che costituisce un carattere proprio della filosofia: il suo essere un sapere di tipo concettuale.

Quindi, sulla base di alcune suggestioni che provengono da Berlin [1962] e di alcune interpretazioni del pensiero di Hegel [Illetterati 2009], mostrerò in che senso si possa intendere che la filosofia né un sapere di tipo concettuale. A questo proposito dedicherò un certo spazio all'analisi degli sviluppi recenti dell'indagine filosofica sui concetti, per mostrare come l'idea che qui sostengo della filosofia come sapere concettuale non sia riducibile ad un'idea della filosofia come teoria dei concetti.

Una volta acquisito questo risultato mostrerò in che senso i concetti di cui si occupa la filosofia non possano essere separati dalla dimensione della storia della filosofia. Per farlo mi appoggerò ai contributi di Williams [1993; 2005; 2006] e Koselleck [1979].

Infine presenterò la proposta di una didattica per parole, che intende coordinare la dimensione concettuale e quella storica all'interno di un approccio che renda l'insegnamento della filosofia un'attività di problematizzazione di ciò che consideriamo noto.

La prospettiva che viene presentata nella prima parte risponde allo scopo di offrire un quadro il più possibile chiaro e articolato sulla base del quale poter discutere la proposta che presenterò nella seconda parte del mio lavoro. Alle spalle di questo tentativo di ricostruzione sta un presupposto assai diffuso nella storia del pensiero occidentale, ma che io assumo nella formulazione che ne diede Luigi Einaudi nelle sue *Prediche inutili*: come si può deliberare senza conoscere? Perciò il mio scopo principale è costruire una base per la seconda parte di questo lavoro, cioè per la proposta del modello dell'insegnamento della filosofia per parole.

La ricostruzione storica che verrà presentata nella prima parte di questa ricerca si appoggia soprattutto a due contributi fondamentali, che ad oggi risultano insuperati: quello di Telmon [1970], che crea un quadro complessivo della storia dell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana dall'Unità al 1970, e quello di Scalera [1990a; 1990b], che arriva sino alla soglia degli anni Novanta e che ha il pregio di riprodurre tutta una serie di documenti importanti per ricostruire la vicenda di cui si occuperà questa prima parte della ricerca. Oltre a questi due, farò riferimento ad altri studi che presentano delle ricostruzioni storiche: sono le ricerche di Berti [1980], Furneri [1994], Girotti [1999; 2005], Polizzi [1998; 1999], Stelli e Lanari [2001], Vigone e Lanzetti [1987].

Nell'ultimo capitolo porrò a tema il dibattito sull'insegnamento della filosofia degli ultimi trent'anni. Rispetto a questo periodo non è stata condotta un'analisi come quella che propongo in questa ricerca.

Il filone in cui si colloca tutta questa prima parte della ricerca tiene conto del fatto che questo è un problema che non riguarda la scuola italiana in senso stretto, cioè, in primo luogo, gli insegnanti che vi hanno lavorato e vi lavorano, o gli studenti che hanno occupato i suoi banchi lungo un secolo e mezzo. La questione ha un raggio più ampio.

In Italia, infatti, la riflessione in questo ambito vanta una lunga, complessa e – per molti versi – gloriosa tradizione: l'elaborazione di modelli e proposte per l'insegnamento della filosofia a scuola ha da sempre impegnato molti docenti universitari e filosofi di professione. Anzi, si potrebbe dire, senza tema di esagerare,

che le migliori intelligenze filosofiche italiane si sono misurate su questa questione sin dai primi momenti in cui si è presentata come problema. Per questo in Italia c'è una lunga storia di contributi e di riflessioni, che ha prodotto un dibattito articolato, il quale ha conosciuto fasi di grande fervore e fasi di stanchezza. Questo dibattito mostra i suoi effetti in una letteratura molto ampia. Perciò non è un azzardo affermare che l'insegnamento della filosofia a scuola è stato una questione che ha accompagnato la riflessione filosofica italiana nelle sue variegate vicende. Questa ricerca si inquadra in questo sfondo e in questo contesto.

Per certi versi, il riferimento alla situazione italiana rischia di confinare tutto il mio discorso in un ambito provinciale o autoreferenziale. Cercherò di evitare di ragionare sull'insegnamento della filosofia a scuola come se fosse un problema solo ed esclusivamente italiano, il che è un patente fraintendimento che rischia di inficiare tutto quello che sosterrò nel percorso che qui verrà presentato.

D'altra parte, però, il mio non è un discorso sull'insegnamento della filosofia a scuola che pretende di valere in modo generale o universale. Certo, farò riferimento anche alla situazione che si è creata in altri paesi e mi capiterà di tirare in ballo elementi del dibattito internazionale; ma il campo in cui la mia prospettiva pretende di valere è la scuola italiana. Questo non esclude che possa essere valida anche per altri contesti: di fatto, però, non mi porrò mai il problema di presentare le tesi che sosterrò con una formulazione che possa aspirare ad un valore assoluto, applicabile in ogni tempo e in ogni luogo.

Il riferimento alla situazione italiana, insomma, costituisce la preconditione di questa ricerca: anche se, come ho già detto, con il rischio di una chiusura, questo restringimento di campo è reso necessario dalla complessità del problema e dal tipo di soluzione che intendo proporre.

Per evitare di perdere il riferimento al contesto generale in cui la filosofia di cui qui mi occupo (la filosofia insegnata *a scuola*), e quindi per avere un'idea sulla storia della scuola italiana in generale e per appoggiarmi ad analisi scientifiche del sistema di istruzione italiano, tra le molte opere a disposizione ho potuto avvalermi

dei contributi di Cives [1990], Dei [2007], Santoni Rugiu [1989; 2007], Scotto di Luzio [2007]. Accanto a questi ho consultato anche i saggi di Campione e Tagliagambe [2008], Ferroni [1997] e Russo [2005], che hanno il pregio di fare il punto generale sulla situazione della scuola italiana e non si risparmiano diverse considerazioni critiche.

In tutto questo, però, la mia attenzione è andata esclusivamente a quella che oggi si chiama scuola secondaria di secondo grado, che fino a qualche tempo fa si chiamava semplicemente scuola superiore. E, tra tutti, mi sono trovato a fare i conti soprattutto con l'indirizzo liceale dato che ad oggi la filosofia è presente solo negli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado che vengono classificati come licei¹.

Il mio dunque non sarà un discorso di tipo generale sull'insegnamento della filosofia e non si rivolgerà alla scuola italiana nel suo complesso, ma avrà al centro soltanto un problema che, almeno fino ad oggi, riguarda soltanto l'indirizzo liceale. Che poi tutto questo possa essere esteso anche ad altri indirizzi dell'istruzione secondaria ampliando la presenza della filosofia nella scuola italiana è un aspetto che potrà risultare da alcuni sviluppi di questo lavoro e del quale, a dire il vero, si discute già da un certo tempo. Nei fatti però oggi la filosofia continua ad essere insegnata soltanto ai licei.

Oltre a tutto ciò, in questa prima parte della ricerca presenterò una considerazione critica della storia dell'insegnamento della filosofia della scuola italiana.

¹ Le *Indicazioni nazionali* pubblicate dal Ministero nel 2010 classificano come licei il liceo artistico (con i suoi sei indirizzi: arti figurative, architettura e ambiente, design, audiovisivo e multimediale, grafica, scenografia), il liceo classico, il liceo linguistico, il liceo musicale e coreutico, il liceo scientifico (con due indirizzi: tradizionale e opzione scienze applicate), il liceo delle scienze umane. La filosofia è presente negli ultimi tre anni di tutti questi corsi di studi. Nei licei artistico, linguistico, musicale e coreutico e scientifico opzione scienze applicate viene insegnata per due ore settimanali. Nei licei classico, scientifico tradizionale e delle scienze umane per tre ore settimanali.

Negli studi recenti di didattica della filosofia si avverte la denuncia di una fase di declino della riflessione sull'insegnamento della filosofia a scuola. Dopo un fermento che è cominciato negli anni Settanta, oggi non si vedono all'orizzonte grandi dibattiti e proposte innovative. Di recente Firrao [2005] ha descritto un clima di riformismo fallito e ha affermato la necessità di fare il punto della situazione per ritrovare il bandolo della matassa. Qualche anno prima, Cambi aveva aperto il suo *Insegnare a apprendere la filosofia* con una domanda: che senso ha continuare a fare ricerca in questo ambito quando la scuola è arenata in una «attesa senza riforme» o, peggio, in un «miniriformismo alla deriva, spesso privo di organicità, di respiro, di spessore politico e storico, oltre che culturale»? La prima risposta che si dava era riduttiva, almeno ad un primo sguardo, ma proprio per questo molto significativa: bisogna continuare a fare ricerca nell'ambito della didattica della filosofia per «non perdere il ricordo di un dibattito» che ha avuto fasi interessanti, esiti intelligenti, proposte importanti. «Un dibattito che “il grande freddo” della scuola e della cultura contemporanea ha destinato all'archivio» [Cambi 2000, p. 7].

Il fatto che le ricerche in questo ambito conoscano una fase di contrazione è attestato anche da altri elementi: continuano ad essere pubblicati libri e articoli, alcuni dei quali sono di notevole interesse, ma in generale sembra che la questione dell'insegnamento della filosofia a scuola – della sua impostazione, dell'opportunità o meno di una sua possibile riforma, di un cambiamento nei metodi, nei contenuti, nei programmi – non sollevi più quegli ideali, quelle battaglie e quei toni che per lungo tempo hanno accompagnato la discussione sull'insegnamento della filosofia nella scuola italiana. Le pubblicazioni attuali sembra che non abbiano una risonanza paragonabile a quella che ottenevano, in ambito politico e culturale, le pubblicazioni analoghe di venti, trenta, quarant'anni fa.

Non è mia intenzione consacrare questo lavoro al rinverdire i fasti di quelle discussioni né, tantomeno, perdermi in una *laudatio temporis acti*. Non ho l'ambizione di riaccendere gli ideali, le battaglie e i toni, anche perché, come si vedrà, essi assumevano senso e valore all'interno di un contesto politico, accademico e filosofico che oggi è del tutto mutato.

Invece, l'intento di questa ricerca è contrastare l'assuefazione al dato di fatto. Infatti ciò che sta dietro – in modo implicito – all'attuale fase dimessa del dibattito sull'insegnamento della filosofia a scuola è la convinzione che, tutto sommato, le cose vadano bene così come sono. Si è provato in molti modi e in tempi diversi a cambiare i programmi, i metodi, i criteri di impostazione generale, ma tutte queste vicende si sono sempre concluse con un nulla di fatto, o con conquiste di entità irrisoria rispetto ai propositi di partenza di chi si faceva alfiere di un movimento di cambiamento.

Immediatamente alle nostre spalle, infatti, stanno due occasioni perdute: le proposte della commissione Brocca e il lavoro della Commissione dei Saggi. Nel corso della ricerca analizzerò nello specifico quello che è emerso da questi due gruppi di lavoro incardinati nel Ministero della Pubblica Istruzione, ma qui mi preme soltanto sottolineare che nessuna di queste proposte ha prodotto cambiamenti a livello istituzionale, anche se in esse si è dispiegato uno sforzo enorme, che ha coinvolto decine di persone e che forse non ha avuto eguali nella riflessione sull'insegnamento della filosofia nella scuola italiana.

Sin dall'inizio della storia repubblicana in Italia si produce un ampio dibattito sulla scuola in generale e sull'insegnamento della filosofia più nello specifico. Ci si interroga su quale sia la scuola adatta al regime democratico che si instaura dopo la seconda guerra mondiale e, di conseguenza, su quale sia il ruolo che dovrà occupare la filosofia, che a partire dall'opera riformatrice di Gentile viene considerata la colonna portante del sistema educativo. Questo dibattito genera convegni, discussioni, ricerche, e coinvolge una larga fetta degli insegnanti e dei docenti universitari italiani di filosofia, divenendo uno dei temi ricorrenti della discussione filosofica e culturale. Negli anni Settanta e Ottanta vedono la luce numerose pubblicazioni e inizia una discussione ad ampio raggio, sino a giungere al momento cruciale in cui, negli anni Novanta, per ben due volte si è aperta una discussione sulla riforma della scuola a livello istituzionale e, in questi contesti, una discussione sull'insegnamento della filosofia che ha avuto un rilievo del tutto peculiare. Insomma, la questione dell'insegnamento della filosofia è stata dibattuta per decenni e in certi frangenti ha risvegliato ardori e acceso gli animi.

Trascuriamo per un momento il fatto che questa esposizione è del tutto sommaria e frammentaria. Qui è sufficiente porre attenzione ad un aspetto minimo, che segna in modo irreparabile tutta la questione che affronterò in questo lavoro: tutte queste idee, tutti questi dibattiti, tutti questi libri e articoli e convegni, tutte queste proposte non hanno prodotto alcuna conseguenza a livello istituzionale e, fino alle *Indicazioni nazionali* del 2010, è rimasto in vigore il programma del 1944. Per un tempo molto lungo si è insegnata la filosofia così come, più o meno, la si è insegnata a partire dal 1936. Inoltre, come mostrerò, le *Indicazioni nazionali* che il Ministero ha pubblicato nel 2010 introducono delle novità rilevanti, ma non sono né il frutto di un movimento come quello che aveva animato il dibattito degli anni addietro e che ha portato ai lavori delle commissioni Brocca e dei Saggi, né, per altro verso, assolvono fino in fondo al compito di riformare i programmi del 1944.

Questa è l'origine dello scoraggiamento che domina nelle parole di chi nei tempi recenti si è occupato dell'insegnamento della filosofia a scuola. Oggi l'atteggiamento più prudente sembra essere quello di chi accetta l'impossibilità di un cambiamento a breve termine e si limita a gestire l'ordinaria amministrazione con i mezzi a disposizione. In ogni caso, il tono delle richieste di riforma e delle proposte di cambiamento si è di molto affievolito. Non per demerito di chi ha continuato ad occuparsi di didattica della filosofia, ma per questa sensazione di impossibilità di cambiare le cose, questa resistenza a livello istituzionale che ha generato – e non poteva non generare – un senso di frustrazione.

È evidente che questo discorso chiama in causa delle questioni per certi versi epocali, le radici delle quali vanno ricercate nella storia della cultura e della politica italiane, e in modo più specifico della politica culturale del nostro paese. Sono questioni che ancora oggi vengono dibattute. Qui non verranno affrontate in modo diretto e non verrà proposta alcuna soluzione che possa aspirare ad avere un taglio politico-culturale nel significato a cui si è appena fatto riferimento. È vero che il problema dell'insegnamento della filosofia ha un aspetto che deve essere risolto dal punto di vista della politica culturale (e quindi dalla politica e dalla cultura) per quel che riguarda le (non) scelte che sono state compiute almeno negli ultimi sessantacinque anni. Ma tutto ciò travalica il raggio d'azione di questa ricerca.

Questo lavoro agisce su un altro versante. La mia prima preoccupazione sarà concentrare gli sforzi su ciò che è nel potere di un insegnante, ciò che si può ragionevolmente pensare di fare se si vuole perseguire una qualche innovazione senza dover passare attraverso una rivoluzione epocale che cambi le cose su scala nazionale, a partire dai vertici ministeriali per arrivare all'ultimo anello della catena di comando. Partirò dal presupposto che un atteggiamento rivoluzionario di questo genere, oltre ad essere utopistico, rischia di essere troppo dispendioso; e senza dubbio può essere dannoso, proprio per il fatto che uno degli esiti più probabili ai quali si va incontro consiste nell'impantanarsi in discussioni eterne e senza costrutto, che alla fine – e alla luce degli avvenimenti recenti – hanno l'unico risultato di appiattare ogni spinta riformatrice, spegnere ogni ardore, smussare ogni angolo. Rinunciare a mettere al primo posto un obiettivo politico significa questo: non porsi obiettivi di massima, ma agire sull'esistente provando a coglierne gli aspetti positivi e ad integrarlo con qualcosa di diverso. In ogni caso, mettendolo integralmente in discussione.

Che tutto questo possa avere una qualche ripercussione sull'ambito politico in senso ampio, sulle scelte di politica culturale, sulla formulazione di nuovi programmi, sulla elaborazione e messa in opera di nuovi strumenti didattici, è evidente. Ma questo non è l'obiettivo principale di questo lavoro e tutto quello che scriverò potrà essere ricondotto a questo ambito soltanto in seconda battuta.

Sulla base delle osservazioni presentate fino ad ora, il punto fondamentale di questa parte del mio lavoro – la 'considerazione critica' del problema di cui ho parlato sopra – consiste nel rileggere la vicenda storica dell'insegnamento della filosofia nella scuola cercando di coglierne i nessi con la cultura filosofica italiana. Per fare questo non basta confrontarsi soltanto con l'opera di quanti si sono dedicati al problema dell'insegnamento della filosofia, ma si deve allargare l'obiettivo sul dibattito filosofico italiano, così come ha fatto Telmon [1970] e come suggerisce Stelli [Stelli e Lanari 2001].

Sullo sfondo di questa impostazione agisce quello che scrive Telmon [1970, p. 86] quando, citando un saggio di Sansone del 1955, fa sua la tesi che «la scuola si rinnova in funzione delle grandi idealità civili e dei grandi movimenti culturali», e subito nota che gli unici movimenti culturali che hanno saputo imporre una riforma scolastica sono quello liberale e quello gentiliano.

Nel corso della prima parte della ricerca dunque proverò a mostrare come siano esistiti dei grandi movimenti culturali e delle grandi idealità civili che hanno agito sulla riflessione sull'insegnamento della filosofia, ma anche come il perdersi di queste idealità e di questi movimenti in alcune congiunture storiche abbia determinato, quasi nella stessa misura, le vicende di questa riflessione.

La situazione di fatto è chiara. Ad oggi ci troviamo ad insegnare filosofia all'interno di un orizzonte ben definito che prevede due aspetti fondamentali: (a) la filosofia viene insegnata soltanto in alcuni indirizzi della scuola secondaria superiore; (b) la filosofia viene insegnata principalmente come storia della filosofia, secondo un impianto che mette al centro gli autori. Su questo secondo aspetto, il taglio storico, possiamo vantare una specie di primato mondiale, visto che secondo il rapporto UNESCO del 2007 l'insegnamento della filosofia in Italia può essere considerato «l'archetipo» di una didattica centrata sulla storia della filosofia [UNESCO 2007, p. 68]. Ma per affrontare la questione in generale possiamo chiederci: da dove viene tutto questo? Ci sono dei punti significativi nel dibattito filosofico italiano che giustificano la persistenza di questa impostazione? È mai stato messo in discussione questo impianto? Con quali esiti?

A queste domande cercherò di rispondere in questa prima parte del mio lavoro. L'assunto di fondo di questa parte della ricerca – e quindi ciò che sarò tenuto a problematizzare e a dimostrare – è che il dibattito sull'insegnamento della filosofia a scuola sia strettamente legato al dibattito filosofico nazionale. Non tanto per i temi specifici o specialistici che vengono trattati sui libri, nelle aule universitarie, sulle riviste, nei convegni, ma per il clima che si respira, per le prospettive che vi prendono vita, per le discussioni metafisologiche che nascono e si affermano.

Tutto ciò ha a che fare con quella che si potrebbe chiamare la cultura filosofica italiana, anche se è evidente che questa espressione rischia di essere vuota o vaga o fuorviante. E forse qui vale la pena di effettuare un breve chiarimento preliminare, per non rimanere nella vaghezza di espressioni fumose come ‘clima filosofico’, ‘prospettive in senso lato’, ‘cultura filosofica’.

Nell’espressione ‘cultura filosofica italiana’ ogni singolo termine, a ben guardare, fa problema. Questo si vede già soltanto parlando di ‘cultura’ in generale. Che cosa significa ‘cultura’? Che cosa è culturale e che cosa no? Chi o che cosa stabilisce l’appartenenza all’ambito culturale?

Se poi alla cultura si aggiunge l’aggettivo ‘filosofica’, i problemi si moltiplicano. Che cosa si intende per ‘filosofico’? Ammesso che si giunga ad un accordo intorno al ‘filosofico’, che cosa concorre a formare una ‘cultura filosofica’? È sufficiente redigere un catalogo minuzioso di tutti i libri, i saggi, gli articoli pubblicati all’interno di una determinata area geografica, in un’epoca determinata che si colloca tra due date stabilite in modo chiaro e univoco? Come si distinguono le idee e come si distribuiscono i pesi all’interno di un dibattito filosofico? E poi: esiste *una* cultura filosofica o si danno sempre e necessariamente *più* culture filosofiche in contemporanea?

Infine, l’introduzione del riferimento ad un carattere nazionale, complica ancora di più la faccenda. Da una parte, parlare di ‘italianità’ in questo ambito denuncia un atteggiamento di chiusura, una pretesa poco ragionevole di autoreferenzialità: come se si potesse fare filosofia solo rivolgendosi al proprio vicino di casa o al proprio dirimettaio. Dall’altra, il riferimento al carattere nazionale implica una consapevolezza condivisa di appartenenza ad un orizzonte comune: tutti quelli che fanno filosofia in Italia, allora, dovrebbero sentirsi parte di un unico corpo, contraddistinto da ciò che italiano non è.

Su queste basi, tutto il discorso sulla ‘cultura filosofica italiana’ oggi suona strano o poco sensato. Senza dubbio frequentato da pochissimi. Fanno eccezione a questa generale disinteresse alcuni studi recenti [Bencivenga 2008; Esposito 2010], ma in generale la questione non viene avvertita come un tema urgente sul quale misurarsi.

Il primo problema che balza agli occhi è la questione dell'italianità. Oggi, nel 2010, ma già da un paio di decenni, le comunità di ricerca alle quali i filosofi si sentono di appartenere non hanno un carattere linguistico e nazionale. Anzi, è più facile incontrare filosofi che hanno più dimestichezza con colleghi tedeschi, australiani o statunitensi di quanta ne abbiano con chi lavora nel loro stesso dipartimento. Oggi, inoltre, è venuto meno anche il senso di una 'cultura filosofica', che poteva avere un valore in un contesto in cui chi si occupava di filosofia aveva (e per certi versi non poteva non avere) un ruolo rispetto alla società e alla politica, che nella maggior parte dei casi si traduceva in un impegno di cui l'intellettuale si investiva o veniva investito. Il filosofo era, innanzitutto, un uomo pubblico e doveva assolvere alla propria funzione politica e pedagogica – nel senso dell'educazione e dell'acculturamento della masse – prima di ogni altra.

Al giorno d'oggi questa prospettiva è passata di moda o vive nei propositi di una frazione minoritaria di chi fa filosofia: si assiste, al contrario, ad una chiusura disciplinare e ad una crescita di specializzazione che rende inattuale – e per molti aspetti non più praticabile – la disposizione di apertura verso chi non ha una consuetudine scientifica con la filosofia. Insomma, è venuta meno l'idea dell'impegno (che in alcuni momenti si è ritenuto inderogabile) dell'intellettuale che parla alle masse.

Quindi, se si intende 'cultura filosofica italiana' in un senso forte, che sia portatore di un criterio caratterizzante e marcatamente identitario, oggi si fa riferimento a qualcosa che poteva valere nel contesto in cui Spaventa o Gentile o Garin scrivevano, ma non più ai giorni nostri. Sono venuti meno i presupposti che sostengono la plausibilità di una 'cultura filosofica italiana'. In modo particolare sembra discutibile che sia utile o interessante parlare di 'cultura' e di 'italianità' nel momento in cui ci si addentra nell'ambito della ricerca filosofica.

Perciò, quando farò ricorso a queste espressioni e, in modo particolare, quando userò l'espressione 'cultura filosofica italiana', intenderò riferirmi ad un complesso di questioni e di atteggiamenti che emergono come lo sfondo di riferimento delle questioni specifiche che via via vengono discusse.

Chiamerò in causa questo ambito ‘culturale’ solo per cercare di mostrare come tendenze e sensibilità diverse sono nate e si sono esaurite, come si sono incontrate e scontrate, e, soprattutto, per comprendere alcuni elementi dei quali tenere conto per elaborare una proposta di insegnamento della filosofia. Di certo non cercherò di offrire nuove etichette o classificazioni di sapore manualistico: non proporrò nuovi –ismi per leggere la storia recente del dibattito filosofico nazionale. Non ho alcuna pretesa di scrivere – o riscrivere – una storia della filosofia italiana, ma vorrei soffermarmi su alcuni punti che mi sembrano particolarmente significativi per capire come ciò che si è detto e scritto sulle riviste filosofiche, nei libri e nelle aule universitarie abbia condizionato l’elaborazione di idee sull’insegnamento della filosofia a scuola.

In questo percorso cercherò di conferire un ampio spazio alle diverse vicende che hanno riguardato l’insegnamento della filosofia nella scuola italiana. Insisterò molto sul periodo che va dalla Liberazione agli anni Sessanta, per dimostrare che a questa altezza si può rinvenire il nucleo delle questioni che riguardano l’insegnamento della filosofia nell’Italia repubblicana. Qui si giocano gli aspetti teoretici fondamentali del dibattito contemporaneo sull’insegnamento della filosofia a scuola, nel quale questa ricerca intende collocarsi, qui si fissano i paletti e si definiscono i sommi capi del problema. Le questioni teoretiche di base, con le quali ancora oggi facciamo i conti, si sono squadernate nei primi quindici o venti anni dopo la Liberazione. Ancora oggi, come mostrerò, i termini in discussione non possono essere compresi se non a partire da quel dibattito.

Questo non significa che gli altri periodi verranno trascurati o relegati a poche formule di circostanza. Dedicherò ampio spazio anche al dibattito ottocentesco e primonovecentesco; analizzerò nel dettaglio alcune questioni emerse nel corso degli anni Settanta; mi soffermerò a lungo sulla letteratura degli ultimi trent’anni, quelli che vanno dal 1980 al 2010.

In generale, cercherò di leggere la vicenda storica dell’insegnamento della filosofia (le controversie, le proposte, le riforme, le riforme mancate) in stretta connessione con la riflessione filosofica che si è andata sviluppando in Italia, con

una attenzione particolare alle ‘mode culturali’ e ai movimenti profondi che hanno percorso questa riflessione: quegli atteggiamenti intorno ai quali si sono raccolti diversi autori o gruppi di ricerca, anche se magari si occupavano di questioni molto diverse (le grandi idealità civili e i grandi movimenti culturali sopra nominati).

In questo lavoro di ricognizione nella cultura filosofica nazionale mi avvarrò soprattutto dell’opera di due autori che, seppure da posizioni a volte molto differenti, hanno dato un contributo fondamentale alla comprensione e alla critica della cultura italiana: Bobbio e Garin. In alcuni loro saggi che fanno da spina dorsale alla prima parte di questo lavoro [Bobbio 1955; 1977; 1986; Garin 1966a; 1966b; 1976a; 1978] ho trovato una storia ricostruita con grande cura dei dettagli, che non è erudizione fine a se stessa, ma che cerca sempre di cogliere una temperie. In questo modo entrambi cercano di fare luce su quello che si può chiamare ‘cultura’, mostrando come sia composta di tante componenti differenti che a volte si accordano, a volte confliggono, a volte si trasformano².

² Devo aggiungere che, oltre a Bobbio e a Garin, nel vasto panorama della letteratura sulla filosofia e sulla cultura italiane del Novecento mi sono stati molto utili alcuni studi che, in modi molto diversi tra loro, portano elementi utili alla comprensione del problema. Anche se magari nel corpo del testo non citerò direttamente gli studi e gli autori – e senza alcuna pretesa di nominare tutti i titoli di una bibliografia molto ampia –, devo dire che ho tratto vantaggio dalla consultazione dei saggi di Agazzi [1980a], Antiseri e Tagliagambe [2008a], Badaloni *et al.* [1992], Bausola *et al.* [1985], Bedeschi [1994; 2002], Bobbio *et al.* [1988], Bollati [1996], Bonghi e Minazzi [2008], Bortolin [1990], Cantarano [1998], Cassano [1973], Cotroneo [1992], Dal Pra e Minazzi [1992], Di Giovanni [1988; 2002; 2003; 2005; 2006; 2009], Ferrari [1998; 2006], Firrao [2001], Galfré [2005], E. Gentile [2001], Maggi [2003], Mathieu [1978], Mondolfo [1962], Montano [2002], Pasini e Rolando [1991], Pompeo Faracovi [1985], Prini [1996], Restaino [1994], Ricci [2008], Rizzo [1982; 1994; 2007], Paolo Rossi [1969; 1999; 2009a; 2009b], Pietro Rossi [2009a], Pietro Rossi e Viano [1991; 2004], Santucci [1991; 1995; 1996; 2004], Sasso [1993], Savorelli [2003], Scarantino [2007], Verra [1976], Verri [1983], Viano [1985; 2006; 2007], Vigorelli e Zanantoni [2000]. Sono studi a volte molto diversi tra loro, ma accumulati dall’intento di fare luce sulla cultura filosofica italiana contemporanea, e sul rapporto che il dibattito filosofico ha intrattenuto con la cultura italiana in senso ampio. Riguardo a quest’ultimo aspetto, e cioè la cultura italiana in senso ampio, tra i titoli di una bibliografia mastodontica mi sono avvalso degli studi di Anderson [2009], Asor Rosa [1975], Bobbio [1955; 1973;

Nel caso specifico dell'Italia (e con la pretesa di dire qualcosa di sensato solo in relazione alla situazione italiana), l'idea che ne ho tratto è che le varie riflessioni filosofiche sono nate in seno ad una precisa cultura, ne hanno subito l'influenza e l'hanno influenzata a sua volta. Le tracce di questa influenza reciproca sono rintracciabili nei libri, nelle riviste, nei quotidiani, nei resoconti dei dibattiti pubblici.

D'altra parte, la cultura ha avuto una funzione importante nel fornire argomenti e spunti alla politica, esercitando così un'influenza sulla società, sulla sua organizzazione e sulla sua gestione.

Ne viene che in questo contesto la scuola è uno dei 'prodotti' politico-sociali più significativi perché è l'istituzionalizzazione di tendenze culturali, alla base delle quali agiscono (spesso al di sotto della soglia della consapevolezza) idee filosofiche. Si potrebbe dire allora che la scuola non è altro che l'organizzazione di un piano educativo-didattico (un corso di studi articolato in diversi indirizzi) che mira a raccogliere gli elementi importanti ai fini di una formazione culturale nazionale, uniformandola.

Secondo questa proposta interpretativa la riflessione filosofica è uno degli elementi che concorrono alla formazione dell'impianto culturale di un popolo, di una nazione, di uno Stato (che sono il popolo, la nazione e lo Stato italiani); e la scuola è l'istituzionalizzazione di questo impianto culturale. È per questo che la mia ricerca si muoverà su piani differenti e farà riferimento ora al dibattito filosofico, ora al dibattito culturale in senso ampio, ora alla politica scolastica, alla ricerca di connessioni che portino alla luce i motivi che danno senso alla domanda sull'insegnamento della filosofia a scuola.

Dunque, si tratta di leggere la storia dell'insegnamento della filosofia in nella scuola italiana tenendo sempre d'occhio ciò che accade nella filosofia italiana, e nel

1977], Bollati [1996], Boringhieri [2010], De Mauro [2010], d'Orsi [2000], Garin [1976b; 1991], Mangoni [1985; 1999], Nacci [2009], Ragone [1999], Tranfaglia e Vittoria [2007], Turi [1990; 1997; 2002b].

dibattito culturale in senso più ampio. Ma a questo proposito si rende necessaria un'ulteriore precisazione.

In questa ricerca non farò i conti con *la* cultura italiana: prenderò in esame solo quegli aspetti che entrano in contatto con la discussione filosofica. Si tratta di una restrizione importante perché è evidente che la 'discussione filosofica' riguarda (è conosciuta da) una stretta minoranza della popolazione italiana, anche se i suoi effetti possono portare cambiamenti che riguardano molti³. Al tempo stesso, questa precisazione stringe di molto anche il campo degli argomenti culturali (nel senso più ampio del termine) che verranno chiamati in gioco: si tratterà di tenere presente, almeno in trasparenza e come riferimento in disparte, l'ampio dibattito sul ruolo dell'intellettuale e la domanda sulla possibilità o meno che la politica accolga istanze che vengono dagli intellettuali.

Questo approccio non è neutro perché implica una serie di scelte e di presupposti, tantomeno è autoevidente; perciò si espone ad alcune obiezioni.

In primo luogo si potrebbe obiettare che quella che qui si designa con l'espressione 'cultura filosofica' è un'entità vaga o inesistente. Chi sostiene un punto di vista del genere potrebbe asserire che ci si può confrontare sulle opere dei singoli autori e sulle discussioni che ne sono scaturite, ma il tentativo di cogliere la cultura in cui li si vuole includere è un'operazione indebita (e forse qualcun altro potrebbe sostenere che non è possibile perché si cerca qualcosa che non c'è o che non si può dimostrare che ci sia). Così nel mio discorso la cultura potrebbe essere presa per una entità sovraindividuale: una specie di contenitore, un elemento di classificazione e di semplificazione. Una convenzione forse utile, sicuramente non necessaria.

³ Come mostrerò più avanti, in questo ordine di problemi è emblematico il caso del movimento che ha discusso l'ipotesi di una 'filosofia per tutti'. Fino alla fine degli anni Novanta questo era diventato quasi uno slogan, un motivo condiviso; sarebbe stato un cambiamento profondo della scuola italiana. Al giorno d'oggi, come è accaduto per gran parte degli argomenti dibattuti alcuni anni fa, anche in merito alla proposta di allargamento dell'insegnamento della filosofia il tono si è abbassato di molto.

Oppure, radicalizzando questa obiezione, si potrebbe intendere la cultura filosofica come un'emanazione di un pensiero di matrice idealistico-gentiliana, giungendo a sostenere che questa pretesa cultura filosofica si fonda sull'idea che esiste *una* filosofia che è manifestazione di *uno* spirito; e la cultura filosofica italiana non sarebbe altro che l'esplicitazione nei fatti di questa profonda unitarietà.

A queste obiezioni si potrebbe rispondere che quello che qui viene indicato con l'espressione 'cultura filosofica italiana' (o con 'filosofia italiana') non vuole essere altro che il complesso di idee e dibattiti che si affacciano sul panorama del nostro paese: ciò che si trova consultando gli articoli, i libri, i resoconti dei convegni. Di tutto ciò io mi propongo di cogliere soltanto alcuni aspetti che interessano il tema di cui mi occupo e di metterli in connessione tra loro: non ho, come ho già detto, alcuna ambizione di fare una storia di *tutta* la cultura filosofica italiana dell'ultimo secolo e mezzo. Tantomeno il mio lavoro ha l'ambizione di dimostrare che la filosofia sia – o non sia – intrinsecamente *una* o *unica* o *molteplice* o altro.

In secondo luogo, la mia impostazione sembra assumere in modo irriflesso il presupposto della preminenza di ciò che può essere considerato 'culturale', qualunque cosa possa significare questo aggettivo. Dietro questa preminenza del culturale si trovano questioni complesse e spinose: il ruolo degli intellettuali (cioè degli alfieri o dei depositari della cultura, poco importa se autoproclamati o riconosciuti come tali) e della formazione della classe dirigente. Questioni che sembrano superate nel contesto attuale, ma non lo sono: nel dibattito pubblico torna continuamente a galla il problema del ruolo dell'intellettuale, soprattutto in rapporto alla formazione della classe dirigente⁴.

⁴ Anche la questione del ruolo degli intellettuali in Italia è stata sottoposta ad una grande attenzione, che ha avuto un'ampia risonanza anche nel dibattito pubblico. Solo per fare un esempio, ancora oggi, nel corso del 2010, la discussione sul ruolo degli intellettuali ha visto numerosi interventi sulle pagine di due quotidiani a grande diffusione come «Il Sole 24 Ore» e «la Repubblica». I termini in cui oggi si discute di questo argomento sono analoghi a quelli che si usavano un secolo fa: intellettuali organici e disorganici, il ruolo della cultura nella società, il rapporto tra politica e

L'insegnamento della filosofia a scuola risente in modo particolare di tutto ciò, soprattutto per il fatto che ancora oggi resiste la delimitazione dell'insegnamento della filosofia agli indirizzi liceali. Cioè, detto in altro modo, resiste quell'assunto gentiliano della filosofia come punta di diamante della formazione della classe dirigente in un contesto che non ha più nulla a che fare con le condizioni (materiali, politiche, sociali, culturali) nelle quali Giovanni Gentile aveva pensato la sua riforma.

Nel corso della ricerca mostrerò in che modo questo riferimento alla cultura filosofica italiana non debba essere inteso secondo questa chiave di lettura e, in seconda battuta, mostrerò come l'insegnamento della filosofia a scuola non possa essere giustificato da motivazioni che abbiano a che fare con l'apprensione di una cultura, l'assunzione di una disposizione intellettuale e, men che meno, con la formazione della classe dirigente.

In terzo luogo – e questa mi sembra un'obiezione di peso maggiore –, si potrebbe obiettare che occuparsi di cultura filosofica *italiana* significa escludere sulla base di un criterio politico-geografico la maggior parte delle riflessioni interessanti di cui i filosofi abbiano lasciato un segno da Talete in poi. Prima di affrontare questa obiezione, può essere utile brevemente ripercorrere le tappe della questione.

Il fatto che il criterio della nazionalità non si attagli alla filosofia – perché i libri e le idee circolano secondo percorsi imprevedibili, al di là di confini politici e identità linguistiche o culturali – era chiaro già a Spaventa [1862], il primo a mettere sul tavolo la questione di una filosofia italiana subito dopo l'unità del 1861. È solo a

cultura, ecc. Dal punto di vista di un'analisi di taglio scientifico, abbiamo a disposizione una bibliografia molto ampia, che annovera sia contributi specificamente italiani sia traduzioni di opere che hanno in qualche modo influenzato il dibattito nazionale. Io ho fatto ricorso agli studi di Ajello [1979; 1997], Asor Rosa [2009], Bauman [1987], Benda [1927], Berardinelli [1997], Bobbio [1993], Capitani e Villa [1999], Cofrancesco [1999], d'Orsi [2001], Garin [1974; 1997], Gramsci [1955], Leone De Castris [2001], Lucia [2003], Paolo Rossi [2009b], Salvadori [1963], Serri [2005], Sosso [2004], Spinella e De Giovanni [1977], Spriano [1977], Turi [2002a], Walzer [1988].

questo punto infatti che il problema di una filosofia italiana assume un senso e un valore particolari, ed è logico che sia così. La questione era stata affrontata anche in precedenza (per esempio da Cuoco), ma è ora che comincia ad esistere un'entità politica nazionale di cui indagare la filosofia.

Tra il novembre e il dicembre del 1861, lo stesso anno della prima unità d'Italia, Spaventa tiene a Napoli un corso che poi, con il titolo di *La filosofia italiana nelle sue relazioni con la filosofia europea*, conoscerà una certa fortuna e diverse riedizioni. Giovanni Gentile ne cura e ne ripubblica due edizioni, una nel 1908 e una nel 1926. Ciò che Spaventa vuole sostenere è che la filosofia italiana è «in sé tutta la filosofia moderna» [Spaventa 1862, p. 30] e la *Prolusione* del corso si conclude con un'esortazione.

Studiamo noi stessi, la storia del nostro pensiero, ma senza temere o spregiare il pensiero di un'altra nazione, in cui si raccoglie egualmente il patrimonio della speculazione europea. Studiando anche questo pensiero, noi studieremo meglio noi stessi; giacché esso non è altro in sostanza che lo stesso nostro pensiero in altra forma. Così noi avremo come due coscienze in una, cioè una maggior coscienza. [Spaventa 1862, p. 32]

La questione della nazionalità della filosofia è dominante poi nell'opera di Giovanni Gentile⁵, che si forma sotto la guida di Jaja, allievo di Spaventa. Già dalla tesi di laurea su Rosmini e Gioberti, il tema assume una rilevanza che poi tornerà in molti luoghi degli scritti gentiliani e che, in modo molto significativo, è il punto su

⁵ Alla fine degli anni Sessanta vedono la luce due volumi che raccolgono le pagine gentiliane di *Storia della filosofia italiana* [G. Gentile 1969] in un'edizione curata da Garin. Questo, oltre a costituire un punto significativo perché vengono raccolti e organizzati gli studi gentiliani di filosofia italiana, testimonia una continuità di interessi tra i due nel campo del carattere nazionale della filosofia: la *Storia della filosofia italiana* di Garin è del 1966. Alcuni anni dopo, nel 1975, Garin pubblica il saggio *Gentile storico della filosofia*, in cui accoglie l'opera di Gentile storico e rifiuta quella di Gentile sistematico, e tra le righe si propone come il continuatore dell'indagine storiografica gentiliana. Nella premessa all'edizione del 1994 de *L'umanesimo italiano* Garin dichiara che il suo lavoro è in una continuità esplicita con quello di Gentile [Garin 2008, p. X, n. 1].

cui Gentile insiste nella prima lezione ai maestri di Trieste nel 1919, all'indomani della 'conclusiva' unità d'Italia.

Di lì a poco, il tema della nazionalità della filosofia avrebbe trovato una sponda formidabile nel nazionalismo che si stava diffondendo in modo massiccio e che avrebbe trovato nel fascismo italiano una piena istituzionalizzazione: e questo costituisce un problema centrale nel dopoguerra, perché la Liberazione in campo filosofico viene da più parti avvertita come l'apertura della circolazione delle idee dopo la provincializzazione forzata.

Ma il 1945 non chiude la questione: un'enfatizzazione della tradizione filosofica nazionale del pensiero filosofico è al centro delle riflessioni di Togliatti, che detta la linea culturale del PCI negli anni Cinquanta.

D'altra parte, se si guarda a come il problema è stato trattato dalla 'comunità scientifica', si vede che dopo Spaventa – e oltre a Gentile, che ne fa un vessillo – se ne sono occupati in modo sistematico Fabiani [1890], Piccoli [1925], Sciacca [1942], Garin con le sue *Cronache* del 1955 e la sua *Storia della filosofia italiana* del 1966 [Garin 1966a; 1966b], Lombardi [1958].

È significativo il fatto che da un certo punto in poi – grossomodo dagli anni Settanta del Novecento in poi – non si avverta più la necessità di offrire una visione sistematica della tradizione nazionale: non si scrivono più 'storie della filosofia italiana', ma si producono opere che fanno il punto sullo stato della filosofia italiana (come, per esempio, quelle di Verra [1976], Bausola *et al.* [1985], Bobbio *et al.* [1988], Badaloni *et al.* [1992], Firrao [2001]), e con una attenzione sempre minore rivolta alla 'italianità': il problema della tradizione nazionale perde via via interesse e si aprono altri terreni di ricerca e di discussione. Ci sono dei motivi per tutto questo, sui quali tornerò negli ultimi capitoli di questa prima parte.

Da un punto di vista generale, però, non intendo prendere una posizione che miri a dimostrare come tutto ciò non possa che essere positivo, né la posizione contraria che analizza questa situazione come una iattura irreparabile; non voglio indulgere a nessun tono venato da nostalgie per un tempo in cui si aveva una chiara concezione della tradizione in cui si era immersi; non voglio nemmeno riproporre una ripresa di un 'nazionalismo filosofico' che diventa ridicolo nel momento stesso

in cui viene nominato, e che tra l'altro non saprei nemmeno come declinare. Il mio obiettivo è di altro tipo.

Quello che è interessante ai fini di questa ricerca è il dibattito filosofico italiano in relazione all'insegnamento della filosofia nella scuola italiana.

Se questo insegnamento viene posto come problema – ed è ciò che intendo fare –, non si può fare a meno di analizzarlo in relazione al contesto in cui esso sussiste. Il contesto del problema di cui mi occupo è l'Italia, la sua politica scolastica, la sua cultura pedagogica o educativa, la circolazione delle idee all'interno del contesto italiano. Perciò verrà messa a tema la situazione specifica italiana nello scorcio di questo primo decennio del XXI secolo e verrà formulata una proposta che abbia senso in questo contesto; questa proposta costituirà la seconda parte del mio lavoro.

Per concludere la questione sulla liceità o meno di un criterio che abbia a che fare con un'indicazione nazionale, devo dire che il mio lavoro si rifà a quanto scrive Viano [1985, pp. 45-47], che propone un criterio di 'unità debole': la nazionalità non può essere una categoria interpretativa forte in ambito filosofico, perché il pensiero filosofico è esposto a troppi influssi e troppe variabili per potersi identificare del tutto con una collocazione geografica determinata. In questo modo si esclude il ricorso a qualsiasi principio (spirito, tradizione, o altro) che dovrebbe informare di sé la filosofia italiana per garantirle un fondamento unitario e una manifestazione sistematica. E così,

il problema del carattere della filosofia italiana può forse essere ancora affrontato; ma solo con la disposizione ad ammettere che questo carattere eventualmente costituisca un tratto *minore* della stessa filosofia italiana, e (a maggior ragione) un aspetto locale della filosofia contemporanea in generale. Ci si deve aspettare che da esso derivi alla cultura filosofica italiana *un'unità debole* e che gli aspetti per cui la filosofia italiana si presenta come unitaria non siano i più importanti, quelli che dominano tutti gli altri e lasciano su di essi la loro impronta. Bisogna perciò

aspettarsi che il carattere della filosofia italiana contemporanea consista non in un contenuto dottrinale uniforme, nella permanenza di principî o temi, ma vada cercato magari nelle *circostanze* in cui essa ha operato o alle quali ha fatto riferimento oppure nelle *tecniche* con cui si è venuta costituendo. [Viano 1985, p. 47]

Per come viene intesa qui, la cultura filosofica italiana è l'intreccio di queste circostanze e di queste tecniche. Non è questione di provincialismo o di chiusura, e parlare di cultura filosofica italiana non sottintende nessun giudizio di valore ('noi siamo meglio degli altri', 'l'Italia è la culla della filosofia' o amenità congeneri) e nessun manifesto programmatico ('conserviamo la tradizione patria').

Si tratta semplicemente della delimitazione dell'ambito nel quale questa ricerca si muove, lo sfondo a partire dal quale verrà condotta l'indagine sull'insegnamento della filosofia a scuola.

Nella seconda parte entrano in gioco problemi diversi, che potrebbero essere definiti di natura più teorica rispetto a quelli che attraversano la prima parte. Ciò accade perché in questa seconda parte tutto lo sforzo è indirizzato a sostenere la proposta di un insegnamento della filosofia a scuola centrato sulla dimensione concettuale e fondato sulla messa in questione di alcune parole.

L'assunzione di fondo che sorregge la seconda parte di questa ricerca è che la filosofia sia, a tutti gli effetti, una delle forme in cui si danno quelle che in inglese vengono denotate come *humanities* e che in italiano vengono di solito classificate come discipline umanistiche, cosa che non è per nulla priva di conseguenze.

Si può partire da questo presupposto senza metterlo sotto esame, non perché tutte le possibili discussioni in merito siano prive di valore o di fondamento, ma soltanto per adeguare il discorso che qui si svolge all'idea diffusa secondo la quale la filosofia – anche in presenza di raffinate elaborazioni logico-formali o di una metodologia di ricerca che non ha nulla da invidiare a quella delle scienze matematiche o naturali – viene considerata una disciplina umanistica. Ciò non comporta un particolare sbilanciamento verso istanze storicistiche, retoriche,

irrazionalistiche, onnicomprensive. La filosofia può essere considerata una delle *humanities* semplicemente perché è una disciplina discorsiva, all'interno della quale anche le forme più astratte di rigore dimostrativo mirano a risolvere problemi che sono posti dall'uomo e che riguardano, in misure diverse e variabili, l'esistenza dell'uomo e il suo rapporto con il mondo, fisico o mentale che sia – e senza che a queste espressioni venga conferita una qualsiasi connotazione di sapore anche vagamente postmoderno o esistenzialistico in senso lato. Ovviamente rimane il fatto che si può discutere se la filosofia sia o no una disciplina umanistica, ed è un tema che è stato affrontato diverse volte. Ma in generale si accetta il fatto che lo sia. Per semplicità e per brevità, assumerò questa posizione, tenendo aperta la possibilità di discutere la questione in modo più approfondito nel caso in cui se ne dia l'occasione.

Ammesso il presupposto sulla base del quale la filosofia viene considerata una disciplina umanistica, rimane il problema di come declinare tutto ciò nella pratica di insegnamento a scuola.

L'idea che guida questa ricerca è che per insegnare la filosofia a scuola in modo che la sua presenza possa godere di una giustificazione solida e convincente si debba innanzitutto trovare un elemento specifico di cui la filosofia è portatrice e, sulla base di esso, costruire l'approccio attraverso il quale mettere concretamente in atto l'insegnamento della filosofia.

La proposta che avanzo è che questo elemento specifico consista nel fatto che la filosofia è un sapere concettuale. Quindi l'obiettivo principale – anche se non l'unico – dell'insegnamento della filosofia a scuola può essere condensato nell'espressione che dà il titolo a questo lavoro: insegnare concetti.

Il riferimento all'ambito concettuale costringe a due precisazioni.

In primo luogo, bisognerà mostrare in che modo sostenere che la filosofia è un sapere concettuale non possa essere considerato sinonimo di sostenere che il compito della filosofia è spiegare che cos'è un concetto o, in altri termini, formulare una teoria dei concetti. Per fare ciò effettuerò un'incursione nel territorio delle

teorie dei concetti contemporanee. Il mio scopo sarà di mostrare come l'intendere la filosofia come un sapere concettuale si uova per così dire alle spalle di tutte le ricerche che presuppongono un approccio cognitivistico o gnoseologico in senso lato. Perciò non entrerà nel merito di una teoria dei concetti, e quindi non formulerò né teorie né proposte né critiche sistematiche. Invece mi riferirò alle diverse analisi dei concetti per mostrare come la questione sia centrale per la filosofia e come questo punto di vista possa essere importante in virtù della connotazione della filosofia come sapere concettuale.

Tutto ciò, in ogni caso, solleverà un problema rilevante che riguarda il modo in cui si intende il concettuale. Il problema principale diventa allora se esistano alcuni concetti dei quali la filosofia si occupa in modo specifico o esclusivo, cioè dei concetti filosofici. Se si sposasse una formulazione forte di questa demarcazione tra filosofico e non filosofico ne discenderebbero molti problemi, che possono soprattutto essere ricondotti all'idea che la filosofia sia la regina delle scienze o un sapere del tutto straordinario. Mostrerò come si può accettare l'idea che la filosofia sia un sapere concettuale senza andare ad arenarsi nelle secche delle pretese di superiorità.

In secondo luogo, sostenere che l'elemento proprio della filosofia sul quale si vuole fare leva per insegnarla a scuola è il suo essere un sapere di tipo concettuale implica una chiara presa di posizione a livello metafilosofico, e cioè un'idea di filosofia che non è né neutrale né priva di conseguenze.

Il solco in cui si colloca questa ricerca è una concezione della filosofia intesa come indagine razionale, con l'enfasi che cade proprio sull'esercizio della razionalità. È ovvio: questa è una formulazione vaga, che andrà approfondita e spiegata nelle sue articolazioni fondamentali, altrimenti rischia di non dire nulla. Infatti dire che la filosofia è un'indagine razionale non solo non è per nulla autoevidente, ma rischia di essere uno slogan usurato, che non si capisce bene su quali elementi intenda fondarsi e a quali conseguenze conduca. Tutto ciò, anzi, lascia in piedi molte domande, prima tra tutte quella che concerne la razionalità a

cui si fa riferimento; e d'altra parte non è pacifico nemmeno il fatto che la filosofia sia indagine razionale o, altrimenti, non sia.

Sotto questa prospettiva c'è un lungo contenzioso tuttora in atto tra chi sostiene la razionalità come il carattere precipuo della ricerca filosofica e chi invece pensa che la filosofia sia un sapere narrativo, poetico, iniziatico, non del tutto riducibile alla dimensione logica e razionale: un sapere che si dà per cenni e per tracce ambigue, che mantiene sempre un fondo oscuro e imperscrutabile, e che non riesce mai a squadernarsi nella piena luce di una trasparenza cristallina, come invece vorrebbero i tanti filosofi che si invaghiscono dei metodi e dei risultati delle scienze esatte, ammesso e non concesso che le 'scienze esatte' – espressione già di per sé problematica – si diano mai 'nella piena luce di una trasparenza cristallina'.

Sono questioni che torneranno spesso a galla nel corso di tutta la ricerca, ma fin da ora vale la pena dichiarare che non ho intenzione di proporre una concezione di filosofia che schiacci tutte le altre e riesca ad imporsi come dominante, anche se chiarezza, rigore e precisione costituiscono caratteri fondamentali dell'idea di filosofia che sostengo. La mia ottica tenderà ad essere inclusiva. E questo già sembra richiamare in causa uno dei maggiori tabù della filosofia italiana contemporanea: il sincretismo e tutti i difetti che può portare con sé, come sostiene per esempio Viano [1985].

Cercherò di non cadere nei tranelli delle giustapposizioni affascinanti e nella ricerca del colpo ad effetto, ma mi riserverò il privilegio di poter affrontare tutti i testi filosofici che chiamerò in causa senza distinzione di parrocchie, tutti come parti di un panorama unitario che si potrebbe chiamare – usando un nome il più neutro possibile, anche se non del tutto neutro – 'tradizione filosofica', in cui non vigono regole restrittive su quali libri valga la pena leggere e quali no. Cercherò di evitare il principale rischio a cui di solito vanno incontro le varie forme di sincretismo, e cioè quello di un relativismo approssimativo in cui tutto si annacqua e *anything goes*, sotto l'egida dello sbalordimento intellettuale. Ma non rinuncerò a mettere insieme 'pezzi di filosofia' che provengono da tradizioni e da tempi differenti.

La connotazione della filosofia come sapere concettuale non ambisce ad essere una prospettiva egemonica o – peggio – una definizione che risolve i problemi in ambito metafilosofico, che mette tutti d'accordo o che chiude la questione: non mi propongo di pronunciare la parola finale e risoltrice nel dibattito sull'insegnamento della filosofia a scuola, ma soltanto di offrire al dibattito una proposta che possa essere il più circostanziata possibile.

In sintesi si può dire che la seconda parte del mio lavoro è animata da questa riflessione: se si vuole provare a pensare qualcosa di nuovo rispetto all'impostazione dell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana, non basta esporre una qualsiasi nuova invenzione. Spesso, infatti, in letteratura si trovano proposte che sono, per così dire, maturate sul campo e nate da pratiche. Molto spesso queste sono buone pratiche didattiche, ma non è questo il punto.

La proposta che presenterò dovrà essere fondata sotto l'aspetto teoretico e, quindi, bisognerà mostrare quali assunzioni e quali presupposti stanno dietro a questa elaborazione, e quali ragionamenti la sostengono. In breve: esplicitare tutti gli elementi teorici che la sostengono e mostrarne le implicazioni. Inoltre, sarà importante evitare di voler fare gli inventori di qualcosa di rivoluzionario che dovrebbe, almeno nelle intenzioni di chi se ne proclama scopritore, sovvertire l'ordine esistente per instaurare qualcosa di radicalmente nuovo.

Il riferimento alla situazione di fatto – con le sue molte pecche, ma anche con i suoi punti di forza – non potrà essere eluso. È ovvio che rimane come un punto centrale il fatto che tutto questo non è *la* soluzione del problema dell'insegnamento della filosofia a scuola, ma è discutibile, emendabile, migliorabile – ed anzi chiede di essere interrogato, discusso, corretto, potenziato.

Si tratterà allora non di proporre una visione pretenziosa ed esclusiva della filosofia, ma di affrontare un'analisi di alcuni fondamentali che possano proporsi come elementi condivisi – di base, appunto – sui quali erigere un modello di insegnamento della filosofia che funzioni il più possibile in modo inclusivo. Cioè che non escluda a priori l'uno o l'altro modo di intendere la filosofia, il suo insegnamento, il metodo che si ritiene debba seguire, gli oggetti delle sue indagini.

Anzi, l'ambizione più grande di questo lavoro consiste nel cercare un approccio che permetta, nel modo più ampio e produttivo possibile, di mettere a frutto i punti di forza di cui ogni insegnante è in possesso: la sua formazione specifica, le sue inclinazioni, le linee di interesse nell'ambito della ricerca. La filosofia come sapere concettuale è la strada che verrà percorsa per mettere in luce questi elementi fondamentali.

Il rischio evidente di questa impostazione, che vale la pena di mettere in luce già a questa altezza, è un ecumenismo troppo accentuato che annacqui la stessa filosofia e, di conseguenza, l'insegnamento della filosofia, rendendolo un calderone in cui tutto o quasi ha diritto di cittadinanza, dalla logica formale alla poesia, passando per l'arte astratta, le scienze naturali, la teologia, l'informatica. Il rischio, insomma, di una filosofia che sia caratterizzata dall'essere un sapere che è dappertutto e in ogni dove, e può essere dispensato a piccole dosi e senza particolari controindicazioni: un pizzico qui, un pizzico lì, come il prezzemolo. Purché non se ne metta troppa. Perché altrimenti, come il prezzemolo quando è troppo, rovina tutto.

Tutto ciò dovrà essere evitato. Ma, anche se non proporrò una visione pretenziosa ed esclusiva della filosofia, come si è già visto, non sosterrò un'idea della filosofia come di un qualcosa che si trova ovunque ci si giri e che si accompagna bene con tutto. Se c'è un punto su cui Gentile aveva una ragione sacrosanta è la sua lotta contro gli 'elementi di filosofia'. Per noi, con lessico più moderno, quella battaglia potrebbe essere resa nei termini di una opposizione alla filosofia 'in pillole'.

Per questo bisognerà cercare una connotazione della filosofia che sia abbastanza ampia e accogliente (vista l'inclusività di cui parlavo sopra) e che, d'altra parte, possa offrire un chiaro criterio di individuazione, una sorta di piattaforma comune per ciò che pretende di definirsi 'filosofico', evitando uno sminuzzamento o una diluizione della filosofia. Proverò a perseguire questo obiettivo, ancora una volta, attraverso la considerazione della filosofia come un sapere concettuale.

A questo proposito, il dilemma fondamentale all'interno di cui ci si deve muovere sarà costituito dall'alternativa tra 'storico' e 'concettuale'. E per quello che riguarda questa ricerca, l'idea di fondo è che, se questa alternativa è intesa come escludente, questa prospettiva è legata ad un fraintendimento generale e ad una esasperazione di alcuni atteggiamenti che in origine non avevano l'intenzione di creare mondi separati e incompatibili.

In Italia tutto questo ha avuto una rilevanza particolare dato il clima culturale tra le due guerre, prima, e nell'immediato dopoguerra, poi. Ne è venuta una spaccatura profonda e inconciliabile che grossomodo ha assunto questa forma. Da un lato, vista con gli occhi di chi ha abbracciato la vocazione storica, si pensa che solo facendo storia della filosofia ci si può tenere lontani dalle fantasie e dai voli pindarici dei filosofi teoretici o autoproclamati tali: la vera filosofia è la storia della filosofia, tutto il resto è passatempo per signore dal parrucchiere, vacuo esercizio retorico. Tutto è già stato detto, scritto, pensato: invece di cercare di dare prova della propria sagacia, si stia un po' di più sui libri e si mediti sulle parole che la tradizione ci offre. Dall'altro lato, vista con gli occhi di chi si sente abitato dalla fiamma del teoreta, si pensa che se si fa filosofia sul serio, cioè filosofia teoretica, si pensa in proprio, si inventano teorie, si dicono cose nuove sul mondo. Non si impiega tutto il proprio tempo ingobbiti a leggere e a compulsare polverosi libri altrui: quello, tutt'al più, è lavoro per filologi, topi di biblioteca o collezionisti di francobolli. Ovviamente la questione non sta in termini così banali, ma gli atteggiamenti di fondo non sono molto distanti da questa caricatura [Poggi 2000].

Nel corso della ricerca cercherò di mostrare che questa dicotomia è una falsa alternativa. Cioè, detta altrimenti, cercherò di mostrare che entrambe queste posizioni hanno delle ragioni che vale la pena sostenere, ma hanno entrambe torto nel momento in cui pretendono di porsi come assolute, asserendo di essere depositarie di un criterio di demarcazione che invalida la posizione avversaria e la degrada a pseudofilosofia. Questo vale in primo luogo in relazione all'insegnamento della filosofia a scuola: cercherò di mostrare come non siamo costretti a scegliere

tra l'uno e l'altro e, quindi, come possiamo (dobbiamo) cercare una via che non perda gli aspetti migliori dell'uno e dell'altro.

L'insegnamento della filosofia a scuola non potrà che giovare del superamento di questa dicotomia, visti e considerati i limiti che le impostazioni puramente storica e puramente problematica dimostrano. Se poi questo discorso possa essere esteso anche al di fuori dei limiti dell'insegnamento della filosofia a scuola, è una questione che qui non affronterò, sebbene non abbia alcuna difficoltà ad ammettere che ciò che cercherò di sviluppare in relazione al mio problema specifico potrebbe essere esteso ad un discorso più ampio. Di fatto, però, non tratterò il problema di questa possibile estensione o generalizzazione.

Queste considerazioni sono importanti in relazione alla strada che qui verrà percorsa, la filosofia come sapere concettuale. Infatti, ciò che qui sembra che sia assunto (la filosofia è innanzitutto un sapere concettuale) è precisamente ciò che bisogna provare a dimostrare. In secondo luogo, se riuscirò a portare elementi a sostegno della filosofia come sapere concettuale, l'accordo tra l'ambito filosofico (che in senso ampio, e per riferirsi ad un luogo comune culturale, potrebbe essere definito umanistico *tout court*) e le prospettive delle singole discipline scientifiche potrebbe trovare una strada attraverso la quale questa prospettiva di integrazione delle diverse forme di sapere viene resa possibile all'interno di un orizzonte chiaro, rigoroso, esplicito, discutibile. Anzi, forse la stessa distinzione tra 'umanistico' e 'scientifico-tecnologico' vedrà messi in difficoltà i capisaldi sulla base dei quali è diventata un luogo comune, un specie di condizione insuperabile che ci è stata affibbiata insieme al peccato originale.

Tutti i saperi si muovono già all'interno di alcuni elementi fondamentali che assumono, mentre la filosofia chiede per sé il ruolo del sapere che si occupa di questi elementi fondamentali. Questi elementi fondamentali sono i concetti. Le nozioni che i diversi saperi assumono si fondano su concetti o, se questa formulazione appare troppo decisa, fanno riferimento ad un ambito concettuale che viene presupposto come dato. Questi concetti o questo ambito concettuale è ciò di cui la filosofia si occupa. Quindi la filosofia si muove all'interno dell'ambito delle

nozioni dei diversi saperi *prima* che queste vengano articolate, analizzate, declinate in modo concreto in un sapere disciplinare determinato. E questo ‘prima’ non indica un’anteriorità temporale né una superiorità in termini assiologici. È un ‘prima’ logico. La filosofia si occupa dei concetti prima che questi assumano una determinazione particolare, prima che vengano applicati a questa o a quell’altra descrizione di un ambito della realtà, di un oggetto, di un evento, di un processo. Questo è il carattere rilevante del fare filosofia che mi interessa mettere in risalto. Non è l’unico e nemmeno forse il più fondamentale, ma è senza dubbio una condizione necessaria perché si possa parlare di filosofia e fare filosofia, in qualunque modo si voglia intendere questo ‘fare’.

Su queste basi la proposta della didattica per parole che viene presentata e discussa nell’ultimo capitolo di questa ricerca mira a rendere l’insegnamento della filosofia a scuola un modo per far studiare la filosofia facendo filosofia.

I due punti di forza dell’approccio per parole sono il riferimento alle opere dei filosofi e la produzione da parte degli studenti di elaborati che, in forme diverse, possano costituire un’esperienza di filosofia a misura di studenti che frequentano gli ultimi tre anni della scuola secondaria.

In questo senso la didattica per parole intende raccogliere sia l’aspetto delle conoscenze sia quello delle competenze, considerandole inseparabili per la buona riuscita di un insegnamento filosofico che voglia mettere in risalto proprio gli aspetti specificamente filosofici.

Parte prima

L'insegnamento della filosofia in Italia

1. *L'insegnamento della filosofia in Italia dall'Unità al fascismo (1861-1923)*

1.1. *I primi programmi di filosofia*

Fino al 1923 l'insegnamento della filosofia nella scuola superiore italiana viene regolato principalmente dalla legge Casati (1859), poi rivista e corretta da Coppino (1867).

La legge Casati è la prima legge organica italiana: viene approvata nel 1859 e, dopo il 1861, è estesa a tutto il Regno d'Italia e continuerà ad essere estesa ai territori che via via entrano a farne parte. Fino a questo punto gli Stati italiani non hanno dedicato attenzioni particolari all'organizzazione dell'istruzione secondaria, «lasciando che tale compito fosse assolto dai tradizionali collegi laici e ecclesiastici o dai precettori privati» [Ambrosoli 1990, p. 107].

Da un punto di vista generale, la legge Casati risponde alle esigenze della oligarchia borghese piemontese. Ne viene una scuola elitaria, divisa tra un indirizzo tecnico fine a se stesso e un indirizzo liceale che garantisce l'accesso all'università. Quest'ultima è la via che devono intraprendere i membri della futura classe dirigente. L'indirizzo liceale è di stampo prettamente umanistico.

Però la scuola di Casati, pur essendo in evidente continuità con la tradizione dell'umanesimo gesuitico, ha la necessità di smarcarsi dal monopolio dei religiosi nel campo dell'insegnamento e viene posta sotto il controllo diretto dello Stato.

Su queste basi si rendono chiari alcuni elementi portanti nella impostazione della politica scolastica del neonato Stato italiano: la scuola viene organizzata secondo un modello elitario che mira alla formazione della classe dirigente e che ha la propria spina dorsale nella tradizione umanistica e classica. Lo Stato avoca a sé la sua gestione, 'laicizzandola' rispetto al predominio dell'educazione impartita dai vari

ordini religiosi nei secoli precedenti. L'istruzione italiana nasce sotto l'insegna di una scuola liberale e centralizzata [Santoni Rugiu 1989, pp. 3-8; Scalera 1990a, pp. 21-22].

Per quanto concerne la filosofia, la legge Casati prevede che venga insegnata in riferimento ad uno schema prettamente umanistico negli ultimi due anni dell'istruzione superiore. L'insegnamento deve essere impartito secondo un modello «naturale e socratico» [Telmon 1970, p. 11], ma non esiste un chiaro indirizzo: nel 1860 Mamiani, pur non prevedendo alcun programma, consiglia di presentare i contenuti filosofici secondo una successione storica [Girotti 2005, p. 50]. L'opera di Mamiani non gode di buona fama: Telmon mostra come egli abbia introdotto una «filosofia del conformismo», che «in un'atmosfera di necessario compromesso culturale-scolastico» cercava di salvare l'influenza della filosofia settecentesca dell'esperienza combinandola con gli esiti spiritualistici della «cultura “liberale-moderata” del Risorgimento» [Telmon 1970, p. 30]. Manca un'impronta chiara e le direttive ministeriali sono nebulose, ma almeno una questione è evidente: la scuola italiana assume una forte connotazione umanistica [Ambrosoli 1990, p. 110; Scotto di Luzio 2007, pp. 22-24]. Questa impostazione ha la sua radice nell'impianto gesuitico [Telmon 1970, p. 12; Scotto di Luzio 2007, pp. 32-40] che era «fortemente squilibrato sul piano umanistico» e che, a partire dalla fine del Cinquecento, era stato la matrice dell'«umanesimo devoto» [Sirignano 2004, p. 75 e p. 68].

L'Italia subito dopo l'Unità non è un'anomalia, non si discosta da una tendenza che aveva percorso l'Europa negli ultimi secoli: la radice gesuitica aveva influenzato larga parte dell'istruzione europea a partire dal Seicento. Uno studio recente mostra come il classicismo di cui la *Ratio Studiorum* si fa portatrice sia assunto nei secoli a «tipologia culturale propria e costitutiva del moderno gentiluomo di antico regime», tanto che si può parlare di un vero e proprio «metronomo classicista» [Quondam 2004, p. 383 e p. 387].

Non vengono emanati programmi ufficiali fino a quando, nel 1863, Amari introduce il primo programma ministeriale. La filosofia va insegnata secondo un impianto di tipo sistematico e si compone di tre parti: logica, metafisica ed etica⁶.

Ne viene «un programma-guazzabuglio, una congerie varia» [Girotti 1999; 2005, p. 50] che manca di orientamento teoretico e pedagogico. Ma almeno due punti sono segnati: la filosofia va insegnata in forma sistematica (e, va da sé, non storica) e gli insegnanti devono attenersi ai programmi di insegnamento. La conseguenza più significativa è che sulla base di questa formulazione del programma comincia a diffondersi l'uso di manuali scolastici, a loro volta tripartiti e sistematici, che presto diventeranno il riferimento più importante – e spesso il riferimento unico – per l'insegnamento di filosofia.

Con la prima definizione dei programmi di insegnamento iniziano a diffondersi i manuali scolastici, che assumono una configurazione tripartita in logica, metafisica ed etica, in ottemperanza ai programmi ministeriali. L'uso dei manuali acquista presto i caratteri di un riferimento obbligato e di uno strumento privilegiato dell'insegnamento, dando così inizio a una forma di trasmissione della filosofia condensata nel dettato autorevole e precostituito di un libro di testo, che – nella sua diffusa fortuna – condurrà a una omogeneità di riferimenti epperò costituirà una barriera persistente alle successive proposte innovative. [Polizzi 1998]

⁶ A questo proposito va segnalato un problema. La stretta relazione tra la tripartizione sistematica e la scansione temporale nei tre anni è sostenuta da Girotti [1999; 2005, p. 50], che afferma che la logica andava insegnata nel primo anno, la metafisica nel secondo, l'etica nel terzo. Stelli sostiene invece che solo con «i programmi Boselli del 1888 tale tripartizione viene fatta corrispondere ai tre anni liceali» [Stelli e Lanari 2001, p. 22]. Nelle *Istruzioni* del 1867 [Telmon 1970, pp. 27-29; Scalera 1990a, pp. 24-27], che si possono considerare il documento che dà un'impronta alla legislazione post-unitaria in materia, non si trova traccia esplicita della scansione triennale della suddivisione in logica, metafisica ed etica. Probabilmente tutto ciò era lasciato implicito perché era un'ovvia conseguenza dell'adozione di un'impostazione sistematica. Quindi sembra che Girotti abbia torto e Stelli ragione sul punto della ripartizione triennale di logica, metafisica ed etica. Però tutta la vicenda dà ragione alla tesi più significativa di Girotti. Infatti tutto ciò ben si accorda con l'idea di una totale assenza di indirizzo nei primi anni dopo l'Unità.

La legge Coppino del 1867 è il primo snodo significativo per l'insegnamento della filosofia. Poco meno di un secolo dopo Spirito la definirà «di schietta impronta positivistica» [Telmon 1970, p. 27].

In effetti, l'arrivo del positivismo nel dibattito filosofico nazionale risale a questo periodo [Restaino 1985a; 1985b; 1985c]: nel 1866 Pasquale Villari è il primo a parlare di positivismo in Italia con l'articolo *La filosofia positiva e il metodo storico* [Rizzo 1994, p. 39, n. 21]. Le *Istruzioni per l'insegnamento della filosofia nei licei* del 1867 sono il primo documento ufficiale in cui è presente un'analisi specifica e dettagliata degli elementi fondamentali dell'insegnamento della filosofia e indicazioni operative per gli insegnanti. Infatti qui per la prima volta si trova la chiara consapevolezza che «dalla natura e dai confini di tale insegnamento si trae il metodo che gli appartiene» [Scalera 1990a, p. 25]: la riflessione sull'insegnamento della filosofia è un problema filosofico. Detto altrimenti, la domanda su come si debba insegnare la filosofia sta tutta all'interno del campo della filosofia stessa, e la filosofia deve interrogarsi su di essa.

Per avere un'idea delle implicazioni che ciò comporta, vale la pena leggere una parte di queste *Istruzioni*.

Si desidera pressoché da tutti che l'insegnamento di filosofia nelle scuole secondarie, senza perdere solidità, od anzi acquistandola maggiore, più s'adatti alla 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 svogliono dalla filosofia, sien tralasciate; poi mettasi cura d'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 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 stesso. [Telmon 1970, p. 27]

Si può dire che i punti salienti delle *Istruzioni* di Coppino consistono in questi elementi:

- (a) la filosofia che si insegna a scuola deve essere commisurata agli interessi dei giovani e non perdersi in questioni troppo specialistiche;
- (b) il valore dell'insegnamento della filosofia sta nell'educare a ragionare, appoggiando su basi solide («principi ben definiti», «fatti bene osservati»);
- (c) bisogna evitare di far cadere gli studenti nello scetticismo e per questo bisogna sempre far riferimento a ciò di cui loro hanno esperienza (il «noto»);
- (d) la dimensione pratica del fare filosofia (l'«esercizio del pensiero») deve prevalere sulla dimensione teorica.

Su queste basi Coppino trasforma lo schema logica-metafisica-etica in psicologia-logica-morale; conferma e rinforza l'impianto sistematico; introduce le esercitazioni, che consistevano nel leggere alcuni testi filosofici in greco o in latino (soprattutto da Cicerone), oppure nel risolvere quesiti logici («a ben distinguere la forma del ragionamento dalla sofistica, e sollevarsi alla definizione dei più importanti concetti») [Scalera 1990a, p. 27].

Il fulcro della questione, ciò da cui tutto il resto dipende, è che si vuole fare in modo che l'insegnamento della filosofia affronti la 'filosofia elementare', cioè nei suoi elementi semplici e originari. La 'filosofia elementare' deve distinguersi dalla 'filosofia superiore'. La prima va insegnata a scuola con il fine di «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». La seconda va insegnata all'università e ha come fine il «rendersi perfetti nella filosofia» [Scalera 1990a, pp. 24-25]. Gli 'elementi di filosofia' saranno uno dei principali obiettivi polemici di Giovanni Gentile.

I ministri successivi mettono più volte mano ad una riforma dell'istruzione, e più volte introducono cambiamenti riguardanti anche l'insegnamento della filosofia, principalmente in riferimento al numero di anni e al numero di ore settimanali di insegnamento. Per i programmi non si tratta di riforme sostanziali, ma in alcuni casi

vengono introdotte importanti – anche se in molti casi effimere – novità. In generale si può dire che la scuola risente della forte influenza del positivismo nel dibattito filosofico italiano di quegli anni.

A questo proposito è emblematico un saggio del 1868 di Pasquale Villari, nel quale, a proposito della scuola secondaria, il decano del positivismo italiano si schiera per il modello tedesco: in Germania l'insegnamento della filosofia si concentra solo sulle parti «che non richiedono ancora una troppo grande forza speculativa, e che hanno raggiunto tutta la precisione voluta in quell'età». E conclude sostenendo che non si tratta di eliminare proprio del tutto la filosofia, «importa però molto tenerla nei limiti richiesti della istruzione secondaria» [Telmon 1970, p. 31].

Fa capolino – seppure appena accennata da un «bandire del tutto la filosofia non vorrei» – una questione che agiterà per lungo tempo il dibattito sull'insegnamento della filosofia a scuola: se non si riesce a trovare una strada utile per insegnarla, tanto vale abolirne la presenza nel corso di studi scolastici e lasciarla all'università. Per inciso, come si vedrà, questa è una tendenza che si ripresenta ciclicamente nel dibattito sulla filosofia a scuola in Italia: i due momenti in cui alcuni sostengono con forza questa posizione sono gli ultimi decenni dell'Ottocento e, in tempi a noi vicini, negli anni Settanta del Novecento, quando si pensa di sciogliere la filosofia in un contenitore più ampio, quello delle scienze sociali. In nessuno dei due casi il movimento abolizionista ha avuto la meglio a causa delle opposizioni che ha incontrato e della sua intrinseca debolezza.

Nel 1881 Baccelli formula un programma più dettagliato e più limitato che, prendendo come riferimento preminente il pensiero di Aristotele, prevede l'insegnamento di 'Logica aristotelica', 'Etica aristotelica', 'Platone' e 'Cicerone': e concede così uno spazio all'analisi e al commento dei classici, anche se questo comporta l'eliminazione di tutto ciò che non è Aristotele, Platone e Cicerone.

Nel 1884 Coppino, al suo terzo ministero, intende riformare i programmi radicalmente e adotta questa scansione: 'logica formale' e 'psicologia' nel primo anno; 'induzione', 'etica', 'sociologia' e 'diritto' nel secondo; 'disegno storico della filosofia antica, medievale e moderna' nel terzo. Qui si trova uno snodo importante.

Per la prima volta si parla di un insegnamento di tipo storico che, secondo il ministro, «sarà più efficace a formare e ad invigorire l'abito severo di meditare e di ricercare, se riuscirà a far sì che negli alunni si svegli la coscienza della difficoltà dei problemi che da secoli affaticano il pensiero filosofico» [Scalera 1990b, p. 140].

L'obiettivo di Coppino è di salvaguardare la «doppia attinenza» della filosofia con gli studi scientifici e con gli studi classici [Telmon 1970, p. 39], problema che fino a questo punto non è mai stato formulato in questi termini né, a maggior ragione, affrontato. Bisogna mantenere il ruolo di coordinazione delle scienze senza perdere di vista che la filosofia ha di volta in volta assunto le forme di una realizzazione storica determinata (le differenti filosofie dei vari filosofi). Tuttavia, l'insegnamento di tipo storico è limitato all'ultimo anno di corso e, come è stato notato, collocato in un contesto saldamente «positivista ed empirista» [Girotti 1999].

Boselli nel 1888 mette mano alla recente riforma Coppino, eliminando l'insegnamento della storia della filosofia e riportando i programmi nell'alveo del sistema tripartito: l'ortodossia sistematico-positivistica viene riaffermata con decisione. La 'filosofia scientifica' sancisce definitivamente il proprio ruolo. Come scrive Stelli, essa ha sostituito la filosofia scolastica – o, più propriamente, tomistica – e ne ha assorbito «la pretesa di “verità” indiscutibile, ma anche la funzione di garante della coesione e dell'ordine sociale [...] contro gli “errori” del “teologismo”, da una parte, e le “aberrazioni del socialismo”, dall'altra» [Stelli e Lanari 2001, p. 22]. La storia della filosofia continua ad essere considerata inessenziale – anzi, dannosa – nell'orizzonte di questa filosofia scientifica.

Il punto finale delle riforme ottocentesche di matrice sistematico-positivistica può essere considerato il 1892, quando i ministri Villari e Martini restringono il programma a 'elementi di psicologia' (primo anno), 'elementi ed esercizi di logica' (secondo anno), 'elementi di etica' (terzo anno).

1.2. *Il positivismo e la 'filosofia scientifica'*

Lo sfondo a partire dal quale queste riforme traggono forza è la cultura positivista, che gioca un ruolo di primo piano nel dibattito filosofico italiano di fine Ottocento.

Nel campo delle periodizzazioni storico-filosofiche di solito si tende a procedere per grandi generalizzazioni, che hanno il grande pregio di aiutare a comprendere un'età ma rischiano di far perdere di vista dettagli importanti. Una di queste generalizzazioni consiste nell'identificare gli ultimi decenni dell'Ottocento come l'età del positivismo. Garin [1966a, vol. 3] ha mostrato come nella seconda metà dell'Ottocento le correnti più in vista della filosofia italiana fossero quella positivista e, in secondo luogo, quella hegeliana; ma anche come accanto ad esse sopravvivevano tendenze spiritualistiche discendenti da Rosmini e Gioberti e tendenze tomistiche. Anche la diffusione dei manuali di filosofia testimonia questa differenziazione: i due testi più diffusi, quello di Cantoni e quello di Fiorentino⁷, sono molto distanti da un pensiero positivista in senso stretto [Telmon 1970, pp. 42-43].

Tuttavia, fatta salva questa precisazione, bisogna constatare che il positivismo ha un ruolo determinante per quello che riguarda l'indirizzo dell'insegnamento filosofico. In questo ambito gli obiettivi polemici contro i quali i positivisti si scagliano possono essere tutti raccolti sotto un'unica insegna: la radice umanistica della scuola italiana. Le conseguenze da eliminare di questo umanesimo

⁷ In modo particolare, l'impostazione del Fiorentino è di derivazione kantiana, e questo introduce un ulteriore elemento sulla scena del dibattito italiano della fine dell'Ottocento. *Elementi di filosofia ad uso dei licei* viene pubblicato nel 1877, rivisto nel 1881 e ristampato ventuno volte fino al 1901; Gentile nel 1907 cura la ristampa della prima edizione degli *Elementi*, e questo solleva un vespaio di polemiche in merito al travisamento che Gentile avrebbe operato del neokantismo di Fiorentino. Di tutto questo dà conto *Gli «Elementi di filosofia» di Francesco Fiorentino* di Rizzo [1994, pp. 13-29]. Fiorentino, d'altra parte, pubblica anche un *Compendio di storia della filosofia* in corrispondenza dei programmi del 1884, il quale verrà poi ripreso e ripubblicato come *Compendio* da Carlini (1921-1922) e come *Manuale* da Guzzo (1941) [Telmon 1970, pp. 43-44, n. 54].

secondo i positivisti sono la prosopopea («bandire assolutamente dal liceo le lezioni oratorie», scrive Villari [Telmon 1970, p. 35]) e il carattere elitario e discriminatorio della distinzione tra scuola classica e scuola tecnica, che era stato sancito dalla riforma Casati e che aveva nella filosofia, oltre che nel latino, un elemento caratterizzante.

In generale, dunque, si cerca di eliminare dalla scuola l'eccesso di retorica (la «pseudofilosofia sermocinante» di cui parla Garin [1966b, vol. 1, p. 13]) correggendolo con una maggiore diffusione della cultura scientifica, la quale avrebbe anche dovuto essere l'elemento su cui fare forza per abolire il carattere elitario della scuola secondaria italiana.

Tuttavia, il dualismo tra istruzione classica e istruzione tecnica non viene superato; e anche la maggiore penetrazione della scienza – o di una 'filosofia scientifica' – nell'insegnamento non ottiene un successo determinante. Si può perciò affermare che il positivismo italiano non è riuscito a dare un'impronta significativa all'insegnamento della filosofia a scuola, e questo è accaduto perché, come notano diversi interpreti, non ha potuto contare su un'elaborazione teoretica che sostenesse le posizioni che si volevano far valere⁸.

D'altra parte, bisogna notare che in quest'epoca accade qualcos'altro di interessante rispetto alla questione dell'insegnamento della filosofia nella scuola: vengono pubblicati i primi studi organici di didattica della filosofia. Nel 1888 vede la luce *La filosofia e la scuola* di Angiulli [Telmon 1970, pp. 38-39; Stelli e Lanari 2001,

⁸ Scrive Garin: «Il positivismo aveva sì battuto in breccia la sospirata oratoria spiritualistica, ma si era alla fine chiuso in una ristretta visione dell'esperienza, in una sempre più povera contraffazione metafisica del naturalismo, in una paurosa mutilazione dell'uomo. La collaborazione di qualche naturalista di mente debole, di qualche scienziato sprovveduto, aveva impaludato il suo appello al concreto nel feticismo del fatto. L'umana ragione, esaltata a parole, era stata degradata a mera registrazione di accadimenti. Frettolose generalizzazioni operate sul piano delle scienze naturali erano state arbitrariamente innalzate al rango di sintesi filosofiche» [Garin 1966b, vol. 1, p. 22]. E Bobbio dà inizio al suo *Profilo ideologico del Novecento italiano* così: «Nonostante la grande coalizione antipositivistica dei primi anni del secolo, il positivismo in Italia era morto prima di nascere: la reazione contro il positivismo fu una grande bufera scatenata per abbattere un fuscillo» [Bobbio 1986, p. 7].

pp. 23-26], e nel 1891 *La scuola classica e l'insegnamento della filosofia* di Ferrari. La questione dell'insegnamento filosofico comincia ad essere riconosciuta e posta in modo esplicito. Ad essa vengono dedicati studi monografici.

1.3. *Tra Ottocento e Novecento: l'impianto sistematico*

Per ciò che riguarda l'impostazione generale dell'insegnamento della filosofia dopo il 1892 non si danno altri mutamenti fino al 1923.

In questo periodo la scuola italiana vive dei momenti di cambiamento, come la riforma Daneo-Credaro del 1911, importante soprattutto per ciò che concerne la scuola elementare, mentre nell'ambito specifico dell'insegnamento della filosofia, continuano ad esserci discussioni. Celeberrima è quella che avviene nel 1907 tra Salvemini e Gentile, sulla quale si tornerà più avanti. Comunque, queste discussioni sono molto vivaci e a tratti addirittura aspre, anche perché ci si trova in un momento di transizione in cui quel che rimane del positivismo non è più in grado di dettare una qualsivoglia linea culturale o filosofica e, d'altra parte, il regno vacante ha già un pretendente: in questo momento, infatti, la ripresa dell'idealismo si fa arrembante. Ci si trova ad un crocevia di tensioni, dibattiti, scontri per l'egemonia culturale e filosofica. Dal punto di vista istituzionale, tuttavia, non ne esce nulla: nessuna riforma viene promulgata. In breve, fino alla riforma Gentile la legge Casati, pur tra rimaneggiamenti e manipolazioni, è il modello di riferimento [Polizzi 1998] e la filosofia viene insegnata in modo sistematico, con una decisa inclinazione alla forma di 'elementi' di filosofia.

L'origine di questo impianto sistematico secondo Scalera [1990a, p. 22] deriva da un lato dall'impostazione della *Ratio Studiorum* gesuitica, filtrata attraverso la sistematica di Wolff, dall'altro si ispira alla riforma francese di Cousin del 1830⁹. Ma non si tratta soltanto di una contingenza storica o di una presa di

⁹ La riforma di Cousin vuole mettere in risalto la filosofia come la disciplina in grado di rifondare l'unità morale e civile della Francia in concomitanza con l'inizio della monarchia liberale orleanista. La finalità primaria dell'insegnamento della filosofia secondo Cousin era l'educazione

posizione nel solco di una tradizione: l'impianto sistematico ottiene anche una giustificazione dal pensiero filosofico del tempo in cui si afferma, poiché risponde pienamente alle esigenze del positivismo che si afferma negli ultimi decenni dell'Ottocento.

Il metodo sistematico diventa allora *il* modello di insegnamento della filosofia, anche se, d'altra parte, ciò impone un sacrificio: la filosofia deve ridurre le proprie pretese e proporsi come obiettivo soltanto di essere il sapere che compie la sintesi dei risultati delle scienze empiriche. Però, sebbene questo sia un tratto così importante, i positivisti e i loro simpatizzanti non chiariscono in modo soddisfacente su quali basi e secondo quali criteri la filosofia possa ambire ad essere sintesi delle scienze.

Infatti sul limitare del XIX secolo, in corrispondenza della crisi del positivismo e di fronte alla ripresa hegeliana e ai «dirompenti conati irrazionalistici» [Telmon 1970, p. 45], con una significativa inversione di tendenza i programmi del 1894 mantengono la tripartizione in elementi di psicologia, di logica e di etica, ma alla filosofia viene richiesto di ricoprire una funzione ancillare rispetto alle materie letterarie, e non più rispetto a quelle scientifiche: «La filosofia e le scienze debbono nel liceo essere, più che altro, un aiuto degli insegnamenti letterari» [Telmon 1970, p. 54, n. 66].

Pertanto, ciò con cui si troverà a fare i conti Gentile non è soltanto un insegnamento della filosofia impostato da un punto di vista sistematico, ma, più profondamente, un insegnamento della filosofia che non ha una chiara collocazione concettuale: vale da infarinatura sulle questioni essenziali (si studiano gli 'elementi di filosofia', non la filosofia), ma non riesce a giustificarsi come autonomo e si

all'autonomia di giudizio [Scalera 1990a, p. 13]. Su Cousin e la sua influenza sul Risorgimento italiano rimane fondamentale lo studio di Mastellone [1955]. Sulla notevole vicinanza culturale – e, ovviamente, le notevoli differenze – tra Italia e Francia rimando allo studio di Mangoni [1985]. Questo rapporto tra la cultura italiana e quella francese è particolarmente significativo rispetto alla questione specifica dell'insegnamento della filosofia a scuola, proprio perché l'Italia e la Francia sono due modelli di riferimento per il modo in cui la filosofia è presente nell'istruzione secondaria [SFI 1996a; Trombino 1996]. Su questo punto si tornerà nella seconda parte della ricerca.

rifugia ora sotto l'ala delle scienze empiriche, ora sotto l'ala delle discipline letterarie.

2. *La riforma Gentile*

2.1. *I caratteri della riforma*

Gentile vuole ripensare la scuola e orientarla secondo un chiaro principio pedagogico: l'insegnamento umanistico costituisce il vertice dell'istruzione scolastica. Nel 1900, in un saggio su *L'insegnamento della logica e la filosofia nei licei*, Gentile scrive:

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. [G. Gentile 1932a, p. 217]

Quando scrive queste righe, Gentile è all'inizio della sua carriera di pubblicista e il dibattito filosofico italiano è in piena trasformazione. Il positivismo italiano mostra la corda, ma si deve ancora aspettare qualche anno per la consacrazione del neoidealismo, che verrà allo scoperto con la prolusione gentiliana del 1903 a Napoli, intitolata *La rinascita dell'idealismo*. Ma già in questo breve estratto emergono alcuni punti fondamentali che guideranno Gentile nella sua riflessione sull'insegnamento della filosofia: scuola classica, formazione spirituale, formazione della classe dirigente.

Nelle *Avvertenze generali* dei programmi d'esame del 1923, che costituiscono il frutto maturo della riflessione gentiliana sull'insegnamento della filosofia, si legge:

Fin dall'inizio il liceo-ginnasio dev'essere un istituto di coltura umanistico-storica: [...] prepara da lontano, preparando l'uomo: l'uomo morale, che è a suo posto nella Storia, e perciò sa il travaglio faticoso 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. [Scalera 1990b, p. 185]

È l'insegnamento umanistico – e non quello scientifico-tecnologico – che secondo Gentile riassume in sé gli aspetti più importanti dell'istruzione: la cultura umanistica porta alla consapevolezza del grado di civiltà raggiunto, della propria libertà e del proprio dovere. Soprattutto porta a galla la «più profonda coscienza della propria personalità». Il liceo classico diviene la punta di diamante e il modello di riferimento di tutto il sistema scolastico italiano.

Per imprimere una svolta radicale al metodo di insegnamento fino ad allora adottato, sempre nelle *Avvertenze generali* Gentile indica con forza che questo insegnamento umanistico, pur senza perdere il proprio carattere estetico, deve «farsi più storico» [Scalera 1990b, p. 185]. Dunque, in prima approssimazione, si può affermare che la rottura che la riforma Gentile effettua rispetto al suo recente passato consiste principalmente in questo. L'educazione deve avere un carattere umanistico e questo carattere si mostra in modo specifico e pregnante nell'impostazione storica. Il termine 'umanistico' qui indica l'essenza spirituale dell'uomo (l'«uomo morale») e richiama alla necessità di una formazione 'integrale', cioè non settoriale, non tecnica.

Più nello specifico, venendo alle questioni che riguardano da vicino la filosofia, gli aspetti caratterizzanti della riforma gentiliana possono essere sintetizzati in alcuni punti significativi.

(a) *Scuola 'filosofica'*: la filosofia diventa il cardine dell'insegnamento umanistico e assume «uno status di assoluto privilegio», la funzione direttiva che la teologia ricopriva nel modello educativo medievale e gesuitico [Scalera 1990a, p. 47].

(b) *Libertà di insegnamento*: vengono introdotti i programmi d'esame, abolendo la prescrittività dei programmi di insegnamento. Già nel 1901 Gentile sostiene che «non il programma fa il maestro, ma il maestro fa il programma: questo è un fatto indiscutibile» [G. Gentile 1932a, p. 223]. E

nel 1905 scrive: «Programma e uniformità di metodo, due belle cose per altre materie di insegnamento; ma per la filosofia sono la morte» [G. Gentile 1932a, p. 226]¹⁰.

- (c) *Contro gli 'elementi di filosofia'*: viene abbandonata l'idea dell'insegnamento degli 'elementi' di filosofia e si cerca la profondità del pensiero, il confronto con le questioni essenziali. In *L'insegnamento della filosofia nei licei* del 1900 Gentile chiarisce come la pensa in termini sui quali si tornerà più avanti: la filosofia può essere elementare, ma solo nel senso di 'iniziale'. Una filosofia elementare nel senso di una filosofia divisa in elementi o in di particelle «è un assurdo» [G. Gentile 1921, p. 7].
- (d) *Circolarità di filosofia e storia della filosofia*: la filosofia viene intesa come coincidente con la sua storia. Ne è documento emblematico il saggio *Il circolo della filosofia e della storia della filosofia* [G. Gentile 1913a, pp. 138-149]. E rientra in questo ordine di problemi il fatto che a partire da Gentile l'insegnante di filosofia sia colui che è incaricato anche dell'insegnamento della storia. Anche se per la precisione bisogna aggiungere che Gentile aveva previsto che il docente di filosofia dovesse anche insegnare, oltre alla storia, l'economia politica, che sarà espunta nel 1945 dal ministro Ruiz [Girotti 1999].
- (e) *Abolizione del manuale*: l'insegnante deve fare ricorso soltanto alle opere dei grandi filosofi, perché la filosofia non è quella che si trova nelle

¹⁰ Schematicamente, si può delineare la vicenda dei programmi di filosofia in questo modo. I programmi sistematici rimangono in vigore dal 1863 al 1923. Dal 1923 al 1936 vengono promulgati soltanto programmi d'esame. Nel 1936 vengono reintrodotti i programmi di insegnamento, ma questa volta secondo un impianto storico. Dal 1936 al 2010 i programmi non sono stati sostanzialmente riformati, eccettuata la defascistizzazione del 1944. Nel 2010 sono state pubblicate le *Indicazioni nazionali* che introducono rilevanti novità rispetto ai programmi precedentemente in vigore, ma che in sostanza ricalcano un'impostazione di tipo storico, come si vedrà. In generale, dunque, si può dire che l'impostazione complessiva dei programmi di filosofia rimane costante dal 1936 a oggi.

sintesi di seconda e terza mano, ma si scopre soltanto nello spirito che si mostra nelle opere dei classici. Anche se a questo proposito è necessaria una precisazione: Gentile non è pregiudizialmente contrario all'uso del manuale. Ne ammette l'utilità a livello universitario, come dimostra il saggio *Per l'insegnamento della storia della filosofia* del 1916 [G. Gentile 1932a, pp. 281-285] e, d'altra parte, come segnala Colombo [2004, p. 35, n. 90], cura diverse edizioni degli *Elementi di filosofia ad uso dei licei* di Fiorentino (nel 1907, nel 1915, nel 1920, nel 1924), considerandolo uno strumento adatto «a muovere l'intelligenza e a far sentire il bisogno di una ulteriore elaborazione di concetti». Gentile è contrario, questo sì, all'uso che si faceva del manuale come unico testo di riferimento.

Guardando al testo della legge Gentile per la filosofia al liceo classico [Scalera 1990b, pp. 185-188] si vede che vengono indicate quattro serie di testi filosofici, all'interno delle quali si possono scegliere gli argomenti e gli autori da trattare: le prime due riguardano il problema della conoscenza, la terza il problema morale, la quarta un insieme di opere che il candidato è chiamato ad esporre «inquadrando storicamente l'autore prescelto». La prima e la seconda serie, entrambe attinenti al problema della conoscenza, si distinguono tra loro per gli autori di riferimento: la prima si rivolge a opere di Platone, Aristotele, Descartes, Kant, Hegel, e altri; la seconda elenca testi di Lucrezio, Bruno, Galilei, Locke, Leibniz, Berkeley, Hume, e altri. Quindi si distinguono, grossomodo, per i due filoni che seguono: la prima più di stampo intellettualistico/razionalistico/idealistico, la seconda più vicina al pensiero materialista/empirista/sensista.

Questo è il programma d'esame per il liceo classico. Per il liceo scientifico è predisposta una scelta tra due possibilità: (a) il problema della scienza nella sua storia (Gentile non indica opere da leggere, ma argomenti da trattare: scienza antica, scienza medievale, rinascimento e naturalismo, ecc.); (b) l'esposizione e il commento di un classico scelto nella serie B e di uno della serie D dei testi indicati per il liceo classico. Nelle *Avvertenze* per il liceo scientifico Gentile, dopo avere confermato quanto vale in generale per il liceo classico, nota: «Il programma di filosofia è più ristretto; ma vi si aggiunge parte di storia delle idee scientifiche

almeno nella loro connessione con la filosofia» [Scalera 1990b, p. 187]. Per l'esame dell'istituto magistrale le letture filosofiche diventano funzionali alla didattica dell'arte, della religione, della scienza, all'educazione morale; in alternativa alcune opere filosofiche possono essere lette come classici di pedagogia [Scalera 1990b, pp. 187-188].

Dunque, tenendo il fuoco puntato sul programma del liceo classico che fa da modello per tutti gli altri, perché Gentile propone come riferimento per l'esame quattro serie di testi filosofici così articolate? La risposta è contenuta dalle *Avvertenze* che Gentile pone in coda ai programmi d'esame di filosofia.

Poiché studiare filosofia non significa già studiare certa determinata materia, ma sollevarsi a considerare filosoficamente certi problemi, non c'è nella filosofia una parte elementare diversa da quella propriamente dottrinale e sistematica. Ci sono, invece, problemi fondamentali (conoscenza e moralità) e atteggiamenti fondamentali dello spirito (intellettualismo, empirismo, criticismo, idealismo). Si ammettono due tipi di esame. Uno che faccia svolgere e chiarire i due problemi della conoscenza e della moralità: l'altro che faccia esporre e valutare i quattro atteggiamenti fondamentali. [Scalera 1990b, pp. 186-187]

L'esame, dunque, si svolgerà a partire dalla lettura dei classici che ciascun insegnante avrà scelto, e la stessa modalità d'esame è opzionale: va selezionata tra le quattro possibilità proposte. La libertà del docente è molto ampia. Forse troppo ampia: gli insegnanti, disorientati, rifiuteranno l'impostazione della riforma Gentile e tenderanno presto a rifugiarsi nell'esposizione dossografica [Polizzi 1999, p. 34].

2.2. *I presupposti della riforma*

Non si può comprendere la portata della riforma gentiliana se non si comprende il terreno su cui cresce e il contesto in cui matura. Per fare ciò è di grande aiuto la ricerca di Colombo [2004] sulla pedagogia filosofica di Gentile¹¹.

Questo studio mostra come l'interesse pedagogico di Giovanni Gentile abbia preceduto la formulazione matura della sua filosofia attualistica e abbia costituito – anche grazie alle pressioni di Donato Jaja, maestro di Gentile a Pisa – il primo banco di prova sul quale il filosofo si è misurato¹². I due documenti di questa riflessione gentiliana sono *L'insegnamento della filosofia nei licei* del 1901 (poi

¹¹ Accanto ad essa vanno segnalati i saggi di Abete [1971], che consiste in una sintesi introduttiva ai temi della pedagogia gentiliana, e di Manno [2003], che calca la mano sulla caratterizzazione dell'attualismo come 'pedagogia mistica', che avrebbe nel *Sommario di pedagogia* il proprio manifesto. Per Manno questa lettura comporta tre evidenti ricadute: (a) l'ascrizione della filosofia gentiliana nel filone mistico-neoplatonico; (b) l'individuazione dell'attualismo come fondazione teoretica del fascismo; (c) il perseguimento esplicito della pedagogia gentiliana della rimozione di ogni residuo democratico dalla scuola italiana. Il saggio di Manno tende ad enfatizzare alcuni elementi della filosofia di Gentile lasciandone in ombra altri: per sintetizzarne l'intento di fondo si può dire che mira a dimostrare l'identificazione tra il pensiero gentiliano e il fascismo senza alcuna distinzione. Come si avrà modo di vedere nel seguito di questa ricerca, la questione che riguarda 'il grado di fascismo' (identificazione? distanza? rapporto strumentale?) della riforma Gentile è stata ed è tuttora oggetto di discussioni: sia gli studi che la affrontano nello specifico [Ostenc 1980; Charnitzky 1994; Galfré 2000] sia quelli che se ne occupano in un'ottica più complessiva [Ambrosoli 1990; Scotto di Luzio 2007; Santoni Rugiu 2007] tendono a dare una visione meno *tranchante* e più attenta ai dettagli. L'analisi dello stesso rapporto di Gentile con il fascismo [Calandra 1987; Zappoli 2003] ha avuto di recente sviluppi interessanti nella ricerca di Tarquini [2009], anche se le opposizioni e le convergenze fasciste nel 1922-23 rispetto alla riforma sono già state studiate da Ostenc [1985]. In via generale mi sembra che si possa accogliere l'osservazione di Galfré [2000, p. 20] che sostiene che «il rapporto tra riforma e regime, se non fu di identificazione, non fu neanche di estraneità». Questa 'via di mezzo' è la linea interpretativa che seguirò.

¹² Per le notizie su Giovanni Gentile faccio riferimento soprattutto ai lavori di Coli [2004], Romano [2004] e di Turi [2006]; in secondo piano mi sono stati utili anche gli studi di Del Noce [1990], Natoli [1989], Sasso [1995; 1998] e Tarquini [2009].

ripubblicato con il titolo *Difesa della filosofia* [G. Gentile 1921]) e *Scuola e filosofia* del 1908 (i cui saggi verranno poi ripubblicati sia in *La nuova scuola media* [G. Gentile 1925] sia in *Educazione e scuola laica* [G. Gentile 1932a]). Ed è altrettanto significativo che anche dopo la stesura completa del sistema¹³ e la consacrazione politica Gentile abbia continuato a ripubblicare i suoi scritti pedagogici, aggiungendo nuovi elementi [G. Gentile 1928; 1932b] e seguitando a limare i vecchi contributi. Due anni prima della morte, nel 1942 Gentile licenzia la quinta edizione riveduta del *Sommario di pedagogia*, a testimonianza di un impegno mai venuto meno.

Gentile inizia la sua carriera di insegnante presso i licei a Campobasso e a Napoli, e ben presto realizza che l'insegnamento della filosofia soffre di numerosi problemi di ordine pratico e teorico. Ma il problema principale è che manca una riflessione filosofica che dia un fondamento solido alla presenza della filosofia nel curriculum scolastico. Gentile ha in mente una scuola liberale-risorgimentale, che abbia come obiettivo la formazione di un'élite intellettuale, la futura classe dirigente italiana. Lo sforzo che intraprende consiste in una sistemazione – teorica, prima ancora che burocratico-operativa – della scuola italiana.

Il punto di partenza di questo percorso può essere ravvisato nella polemica che Gentile ingaggia con Chiarini. Questi era il direttore generale dell'istruzione durante il ministero Baccelli e nel 1894 aveva proposto di limitare l'insegnamento della filosofia al solo ultimo anno di liceo per quattro ore settimanali e di abolire la cattedra di filosofia con la motivazione che

ciò che si può utilmente studiare al liceo sono gli elementi di logica e di etica; e questi li possono insegnare meglio due professori di materie letterarie, quel d'italiano per esempio e quello di storia, che non un filosofo di professione; il quale

¹³ Gentile pubblica la prima edizione di *La riforma della dialettica hegeliana* nel 1913; il *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* sempre nel 1913; la *Teoria generale dello spirito come atto puro* nel 1916; i due volumi del *Sistema di logica come teoria del conoscere* tra il 1917 e il 1922. Pertanto si può ben dire che il sistema assume la sua forma definitiva tra il 1913 e il 1922. In seguito Gentile effettuerà molte revisioni della sua opera sistematica, ma mai correzioni sostanziali.

sarà sempre tentato dall'ambizione della sua scienza d'oltrepassare quei modesti confini e quell'umile linguaggio, entro i quali deve contenersi l'insegnamento filosofico liceale, se vuole essere utile. [Colombo 2004, p. 27]

Chiarini aveva poi applicato la sua proposta in sei licei a livello sperimentale, aveva giudicato positiva questa sperimentazione e nel 1899 aveva steso una relazione pubblicata sul «Bollettino ufficiale del ministero della Pubblica Istruzione» in cui si prospettava l'eliminazione dell'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria italiana.

Gentile risponde nel 1900¹⁴ con *L'insegnamento della filosofia nei licei*: nella prima nota alle edizioni successive egli stesso dichiara che contro la relazione di Chiarini del 1899 «è diretto tutto il libro» [G. Gentile 1921, p. 13, n. 1].

In questo testo si trovano *in nuce* gli elementi che poi attraverseranno tutta la riflessione di Giovanni Gentile sull'insegnamento della filosofia a scuola, ma qui per brevità si può prendere in esame la prefazione che Gentile stila vent'anni dopo, datata significativamente «Roma, 4 novembre 1921», a tre anni precisi dalla vittoria italiana nel primo conflitto mondiale.

Nel periodo che intercorre tra la prima pubblicazione e la riedizione del 1921 Gentile ha costruito il suo sistema e ha affermato il suo ruolo nella cultura filosofica italiana, ma non è disposto a sedersi sugli allori e a dismettere i toni bellicosi. Dissolto il positivismo, agli occhi di Gentile il rischio più evidente per il dibattito filosofico nazionale è la perdita del contatto con la radice risorgimentale. La riedizione di *L'insegnamento della filosofia nei licei* allora assume il carattere di una *Difesa della filosofia* – nuovo titolo dell'opera –, perché la filosofia va sempre difesa dalle sue possibili derive – come quella di cui sono fautori i cattolici, che negli stessi anni cominciano ad avere una presenza sulla scena filosofica italiana che Gentile

¹⁴ Poco dopo, nello stesso anno Gentile dà un contributo altrettanto significativo, in polemica con Masci che aveva mosso obiezioni 'tardo-positivistiche' al suo libro sulla filosofia nei licei: interviene sulla «Rivista di filosofia pedagogia e scienze affini» con un articolo intitolato *Discussioni pedagogiche*, poi ripubblicato come *L'insegnamento della logica e della filosofia nei licei* [G. Gentile 1932a, pp. 205-218].

vive come una pericolosa minaccia alla laicità dello Stato, alla quale egli era devoto in ragione della sua grande vicinanza agli ideali risorgimentali –, ma anche e soprattutto perché non si è ancora raggiunta una consapevolezza dell'importanza della presenza della filosofia nella scuola italiana.

L'opera è ampia e conserva una sua freschezza, nonostante sia il frutto di una temperie particolare e abbia intenti polemici direttamente legati all'epoca in cui è stata scritta. La prefazione del 1921 è molto utile a coglierne le direttrici fondamentali, perché qui Gentile riconsidera il suo scritto di vent'anni addietro e, per mostrarne il valore anche a distanza di tempo, ne presenta una sintesi.

La filosofia deve diventare la spina dorsale della scuola italiana, ma questo

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 gl'insegnanti che collaborano alla stessa scuola, coadiuvino l'opera di quello di filosofia, facendo per lo meno sentire il limite in cui si restringe la loro parte, e rispettando e insegnando a rispettare quelle questioni alla quali essi non si affacciano per deliberato proposito. Bisognerebbe che tutta, insomma, la cultura che entra nella scuola, fosse orientata in guisa da promuovere, o almeno consentire la riflessione filosofica. [G. Gentile 1921, p. 6]

L'espressione 'scuola filosofica', che poi verrà coniata per indicare uno dei principi che informano la visione di Gentile, qui ha la sua spiegazione più semplice: la scuola deve favorire – o almeno non impedire – la nascita di un *habitus* filosofico nelle menti degli studenti che le frequentano. Che cosa possa significare 'habitus filosofico' secondo Gentile è questione che non rimane irrisolta, e anzi ha un'importanza capitale, come si vedrà. Intanto però è importante sottolineare che questo «promuovere, o almeno consentire la riflessione filosofica» è il punto di partenza dell'argomentazione gentiliana. La filosofia, d'altra parte, non è semplicemente il principio che dà forma alla scuola di Gentile. Deve avere anche un ruolo di impegno in primo piano, deve essere materia di insegnamento. Ma quale filosofia andrà insegnata a scuola? Come dovrà essere insegnata?

Fino ad allora la legislazione sull'insegnamento della filosofia aveva seguito le oscillazioni ottocentesche tenendo però sempre fermo un principio: la filosofia andava insegnata a scuola nella sua forma elementare, sotto la dicitura di 'elementi di filosofia'. La 'filosofia superiore' era riservata a quanti l'avrebbero studiata all'università.

Invece, secondo Gentile,

la filosofia per produrre i buoni frutti che si ha ragione di attenderne, dovrebbe poter entrare a scuola senza snaturarsi. Anche nel liceo la filosofia dovrebbe essere... filosofia, sia pure elementare. Elementare potrà essere nel senso di una filosofia, per così dire, iniziale: la quale non si potrà far valere in maniera perentoria di fronte alla coscienza filosofica più elevata storicamente raggiunta, ma dovrà essere nondimeno, in se stessa una totalità organica e completa. Una filosofia elementare nel senso che consti di elementi, di particelle, in cui si delibi questo o quel problema e si acquisti questa o quella idea, [...] una tale filosofia è un assurdo. Perché chi dice filosofia, dice sistema e pensiero unitario; e con frammenti o elementi non si ottiene unità e non si ricostruisce mai né un pensiero, né altro che abbia vita e significato. [G. Gentile 1921, p. 7]

Gli insegnanti che pretendono di insegnare 'elementi' non fanno null'altro che ridurre la filosofia ad «una serie di conoscenze utili» [G. Gentile 1921, p. 8]. Ma la filosofia per Gentile non è e non può essere erudizione: se si riduce ad essere questo la filosofia «è una nuova causa di malattia che si aggiunge alle altre; laddove essa dovrebbe essere una medicina o un corroborante» [G. Gentile 1921, p. 9]. La conclusione a cui il filosofo giunge è lapidaria: così come è insegnata in quel tempo, la filosofia a scuola fa più male che bene.

Questo però non deve fare cadere nella posizione di chi sostiene la necessità di eliminare l'insegnamento della filosofia dai licei. Per due ragioni. La prima è che è impossibile che la scuola non trasmetta alcuna filosofia. La filosofia che si insegna a scuola può essere cattiva e dovrebbe essere sostituita con una 'buona filosofia', ma non ci può essere scuola senza filosofia.

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. [G. Gentile 1921, p. 10]

La seconda è che la 'cattiva filosofia' che si insegna a scuola non è altro che la conseguenza ovvia dello stato della filosofia accademica e della cultura filosofica italiana in generale. Ma negli ultimi decenni, scrive Gentile, la riflessione filosofica italiana è migliorata e si intravede una nuova aurora della filosofia nazionale (di cui Gentile si sente il principale artefice, anche se non lo dice esplicitamente).

Che cosa si ricava da queste letture?

In sintesi si possono cogliere le linee che dominano la riflessione di Gentile sull'insegnamento della filosofia e che nel 1923 riceveranno un'espressione compiuta nella riforma della scuola. La scuola deve essere 'filosofica' nel senso che deve mirare alla promozione di uno spirito critico e sistematico, e non ad un accumulo di conoscenze; deve cercare di far nascere la capacità di abbracciare un tutto unitario e non di collezionare frammenti che non si sanno mettere insieme. In tutto questo la filosofia gioca un ruolo fondamentale perché essa «non è una o più conoscenze, ma è pensiero, non è contenuto, ma forma del sapere» [G. Gentile 1921, p. 9]. Questo è l'abito filosofico che la scuola deve proporsi di perseguire nella propria missione educativa¹⁵.

La stessa questione che si sta qui delineando può essere vista anche in negativo: ciò che la scuola non deve essere o ciò che la scuola deve cessare di essere. Seguendo Colombo [2004, p. 79], bisogna testimoniare che Gentile già in una relazione del 1907 si scaglia contro il diletterismo, la retorica «e simili vizi derivanti da una certa indole estetizzante» [G. Gentile 1932a, p. 113] che hanno dominato a lungo la cultura italiana. Con una pari violenza Gentile si pronuncia contro la

¹⁵ «La scuola media non è dunque scuola di scienza, ma di preparazione alla scienza: deve far germinare il senso del problema (in questa prospettiva i programmi, di cui Gentile auspicava la riduzione, si sarebbero convertiti da fine a mezzo), la coscienza del valore dell'uomo» [Colombo 2004, p. 71].

«cultura micrologica» che, travasandosi dall'università nella scuola, ha portato alla «spiritualità a pezzettini» di insegnanti iperspecializzati che hanno fatto ripiegare la scuola su un insegnamento puramente formalistico [G. Gentile 1932a, pp. 113-119]. E a questo proposito scrive:

L'ideale della nostra cultura è l'ideale letterario, senza l'uomo; l'ideale scientifico, senza natura in rapporto con l'uomo, e quindi senza uomo; l'ideale filosofico, anch'esso, senza uomo. E donde salterà fuori, dunque, il nostro uomo? [G. Gentile 1932a, p. 128]

Ecco il punto. Ecco perché nelle *Avvertenze* del 1923 Gentile sottolinea con forza che il liceo-ginnasio è la chiave di volta del sistema scolastico italiano, e si fonda su una cultura storico-umanistica. L'umanesimo della tradizione rinascimentale e risorgimentale è il fuoco attorno al quale organizzare il sistema educativo italiano. L'uomo che ha in mente Gentile non è un uomo dalle conoscenze frammentarie o iperspecializzate; deve essere capace di avere una visione integrale. E questa, secondo Gentile, non può che essere data da una cultura umanistica e storica, all'interno della quale la filosofia ha il ruolo di principio di organizzazione e di autoconsapevolezza allo stesso tempo.

Si capisce bene, dunque, come il punto di vista di Gentile sia del tutto opposto rispetto all'impostazione del tardo Ottocento di una filosofia che veniva insegnata come una disciplina tra le altre e soltanto come una serie di nozioni elementari da apprendere. Su questa base è evidente come non ci possa essere spazio nella riforma Gentile per l'insegnamento manualistico 'elementare': la filosofia deve essere colta nel suo farsi e nel suo darsi, e ciò accade soltanto nelle opere dei filosofi.

Come si è già visto, Gentile non conduce una battaglia contro i manuali in quanto tali, anche se è importante notare che questi manuali non sono quelli che conosciamo noi – di impianto storico-filosofico –, ma quelli tardo-ottocenteschi improntati alla divisione sistematica. Gentile si scaglia contro l'uso del manuale che lo innalzava a massimo (e unico) testo di riferimento. Se la filosofia è la capacità di

cogliere l'universalità e di riflettere criticamente su essa, è evidente che un insegnamento manualistico è quanto di più lontano vi possa essere dallo spirito della riforma Gentile: un insegnamento di questo tipo intende la filosofia come un insieme di contenuti da trasmettere e apprendere, o come una particolare tecnica del discorso che l'uomo ha svolto nella sua esperienza culturale. L'uomo che Gentile vuole formare non 'sa' la filosofia nel senso che conosce autori, opere, problemi. Questo costituisce un aspetto necessario dell'insegnamento della filosofia, ma non è sufficiente. L'uomo che Gentile vuole formare 'sa' la filosofia nel senso che ha appreso un modo di porsi i problemi, di non dare per scontato ciò che il senso comune impone, di essere consapevole dei limiti e delle potenzialità del proprio pensiero e della propria impresa conoscitiva¹⁶. Ciò non ha bisogno di manuali, e anzi è in opposizione rispetto ad ogni forma stereotipata di insegnamento. Per Gentile deve venire meno «ogni determinismo, ogni rapporto necessitante fra metodo e contenuto dell'insegnamento» [Colombo 2004, p. 103]. L'insegnante è colui che è chiamato a trasmettere la filosofia, ma questa trasmissione deve essere un evento che accade ogni volta di nuovo: non c'è metodo, non c'è manuale, non c'è programma. C'è solo il testo filosofico, il luogo in cui la filosofia si manifesta nel suo farsi. Il docente è il centro propulsore di questa attività educativa e filosofica. E, schematicamente, si può dire che l'insegnante 'pratica' la filosofia con i propri scolari, perché senza questa dimensione pratica si cadrebbe nel misticismo contro il quale Gentile si pronuncia con forza (e più tardi invece sarà uno dei principali capi

¹⁶ L'*Introduzione alla filosofia* inizia così: «La filosofia si potrebbe definire come un grande sforzo compiuto dal pensiero riflesso per conquistare la certezza critica delle verità che sono il patrimonio del senso comune e della coscienza ingenua: di quelle verità che ogni uomo si può dire senta naturalmente, e che costituiscono la struttura solida della mentalità di cui ognuno si serve per vivere. Si potrebbe quindi anche definire scherzosamente l'arte di render difficile quel che per sua natura è facile. Ma avvertendo subito, almeno per non convertire in una banale e assurda critica della filosofia questa che può essere una riflessione seria sul suo ufficio specifico, che questa arte non è arbitrio malinconico e infecondo dei professionali della filosofia o frutto di uno spirito malsano, anzi lo sviluppo necessario e in fine benefico del pensiero umano, indispensabile alla vita intellettuale e morale dell'uomo» [G. Gentile 1933, p. 1].

di imputazione che i suoi oppositori gli contesteranno); vive in comunione con i propri studenti, e questa comunione può realizzarsi soltanto con l'essere 'pienamente uomo' del docente; compie sacrificio di sé e si offre come uomo esemplare; non cessa mai di perseguire il dovere di essere un uomo che vuole realizzarsi come spirito, cioè non cessa mai di studiare [Colombo 2004, p. 112].

È evidente come l'impostazione gentiliana implichi presupposti e conseguenze che chiedono di essere discussi, che poi, in effetti, sono stati molto discussi. Ma, al di là di ciò, qui è importante cogliere le linee generali di questa impostazione.

Un presupposto importante che sta alla base della concezione gentiliana dell'insegnamento della filosofia è l'*unità* [Bellezza 1975], che agisce in almeno tre momenti importanti:

- (a) il sapere è *uno* e organico («Uno o molti che siano i maestri, la scuola è possibile a un patto: che il sapere sia uno, e ogni sua parte rispecchi il tutto» [G. Gentile 1913b, vol. 2, p. 119]);
- (b) educatore ed educando diventano *uno* dal punto di vista spirituale (l'educazione non è altro se non attività che riguarda lo spirito [G. Gentile 1913b, vol. 1, pp. 125-131]);
- (c) la filosofia è *una* e si identifica con la storia della filosofia [G. Gentile 1907; 1913a, pp. 138-149].

Altri presupposti, connessi tra loro e con l'unità appena menzionata, sono l'«attualità» (la realtà non è mai il dato, ma il darsi di un processo) e la 'spiritualità' (l'essenza dell'uomo e del mondo è lo spirito: la realtà è questo stesso spirito che si svolge e si manifesta). Alcuni di questi aspetti ritorneranno in altri passaggi di questa ricerca.

3. *Dopo Gentile: la scuola e la filosofia in età fascista (1925-1943)*

3.1. *L'eredità gentiliana*

Le idee che Giovanni Gentile espone sin dagli esordi della sua carriera ricevono una realizzazione nella riforma che vede la luce nel 1923. Gentile è il primo ministro della Pubblica Istruzione che Mussolini incarica dopo la marcia su Roma, e il fatto che la riforma Gentile sia diventata legge in seno al fascismo italiano ha portato a molte discussioni sul legame più o meno organico dell'impianto pedagogico gentiliano con il totalitarismo fascista.

Qui si può non affrontare di petto questo problema¹⁷, ma si può partire dalla constatazione di Galfré [2000] che, con uno studio storico molto approfondito, dimostra che è meglio evitare le connotazioni ideologiche radicali («è stata una riforma fascistissima, totalitaria sin dai suoi elementi primi»; «è stata una riforma liberale che ebbe col fascismo una rapporto puramente strumentale e contingente»). Se non si può provare la totale organicità della riforma al regime fascista, non si può nemmeno provare la sua estraneità al regime. In questo modo si può accettare la convivenza di elementi liberali ed elementi fascisti all'interno della riforma del 1923, senza per questo travisare quelli che rimangono i suoi punti caratterizzanti: la centralità della filosofia, il carattere elitario dell'educazione nazionale, la laicità della scuola, l'impianto umanistico in senso forte, il riferimento alla classicità.

D'altra parte, il ruolo che Gentile ricopre in seno al fascismo non è del tutto lineare. Negli anni Venti accetta entusiasticamente la tessera e ne diventa uno dei più importanti referenti culturali, ma ben presto verrà messo da parte e isolato. Infatti negli anni Trenta il fascismo segue una via diversa da quella che Gentile

¹⁷ La discussione di questo aspetto si può trovare nelle ricerche di Charnitzky [1994] e Ostenc [1980]. Per la comprensione della politica scolastica fascista in generale si possono vedere anche gli studi di Bellucci e Ciliberto [1978] e G.L. Williams [1994]. Sono utili, seppure in misura minore, anche De Santis [1996?], Tomasi [1969] e Villeggia [2007]. Per l'inquadramento generale della politica culturale fascista, tra i titoli di una bibliografia davvero molto ampia, si può fare riferimento agli studi di E. Gentile [1996; 2001; 2005] e Turi [2002a].

aveva indicato e il suo peso nella politica culturale del regime è definitivamente ridotto: un elemento determinante in tutto questo è la firma dei Patti Lateranensi del 1929, ai quali Gentile, devoto alla radice laica risorgimentale del suo pensiero, non acconsentirà mai. Nonostante questo allontanamento, il filosofo non ritratterà mai la sua adesione al regime e nel 1943 aderirà anche alla Repubblica di Salò. Nell'aprile del 1944 viene ucciso per mano di un commando partigiano e sulla sua morte sono state avanzate diverse interpretazioni [Canfora 2005]. Insomma, il rapporto che lega Gentile al fascismo, lungi dall'essere classificabile in due battute, è complesso e articolato [Tarquini 2009].

Tutta questa vicenda gode di un punto di osservazione particolare se viene osservata con uno stretto riferimento alla politica scolastica del regime: l'allontanamento dalla linea culturale gentiliana si riflette in quella che Codignola nel '27 chiama la «timorosa e ingannatrice politica dei ritocchi» [Ostenc 1980, p. 155].

3.2. *La politica dei ritocchi: Fedele e il sommario storico*

Il primo a muoversi in questa direzione è Fedele, che nel 1925 introduce nuovi vincoli¹⁸. Viene abolita l'opzionalità della modalità d'esame e le opere da leggere diventano quattro (Gentile ne aveva lasciato indeterminato il numero): vanno scelte tra cinque gruppi di letture classificati in 'filosofia antica', 'filosofia del Cristianesimo', 'filosofia moderna prima di Kant', 'filosofia moderna da Kant in poi', 'filosofia contemporanea'.

Il legislatore sottolinea che le quattro letture «debbono essere scelte in modo da comprendere opere dell'antichità e opere di tempi posteriori, opere di prevalente

¹⁸ La legge Fedele è contenuta nel Regio Decreto del 31 dicembre 1925. Non si può non notare la stretta vicinanza temporale con le 'leggi fascistissime'. Il 24 dicembre 1925 viene istituita la figura del 'capo del governo', sostitutiva del 'presidente del consiglio': Mussolini diventa responsabile unicamente davanti al re e non è tenuto a rendere conto dei suoi atti al consiglio dei ministri e al parlamento.

interesse teorico e opere di prevalente interesse morale» [Scalera 1990b, p. 191]. Quindi, oltre a stabilire in modo univoco il numero di testi, Fedele introduce – ed è la prima volta che ciò viene enunciato in modo esplicito – l’esigenza di spaziare, di toccare punti diversi e distanti per dare una formazione ad ampio raggio, che includa argomenti ed epoche differenti: cosa che in Gentile era del tutto assente. Si va verso una concezione estensiva del sapere; l’idea è che si debbano ‘sapere molte cose’.

Il passo da qui alla prescrizione dell’adozione di un manuale è davvero breve, e infatti è ciò che accade: l’esame dovrà vertere sulle quattro opere, che devono essere esposte nel loro «logico organismo», illustrandone passi e «rispondendo ad interrogazioni sugli antecedenti e sullo svolgimento della dottrina esposta nella storia del pensiero filosofico», della quale il candidato «dovrà avere studiato un sommario» [Scalera 1990b, p. 191]. Questo è il punto. Il sommario è l’antenato dei nostri manuali, ed è impostato dal punto di vista storico (ha come scopo l’analisi degli «antecedenti» e dello «svolgimento»).

Il proposito di Gentile di abolire il manuale dall’insegnamento della filosofia è durato, dunque, un battito di ciglia. La riforma del 1923 aveva cancellato i manuali sistematici di radice scolastico-positivista, la legge Fedele del 1925 reintroduce l’obbligatorietà del riferimento al sommario, ma questa volta si tratta di una presentazione storica.

Tuttavia, poiché gli strali gentiliani contro l’insegnamento di tipo sistematico-positivistico erano ormai diventati patrimonio condiviso e poiché ci si trovava nella condizione di contraddire apertamente Giovanni Gentile – forse il filosofo più noto e più ascoltato nell’Italia del tempo – senza poter contrapporre al suo attualismo una filosofia di peso paragonabile, l’estensore del programma Fedele usa una certa cautela ed è costretto a ricorrere ad un ampio giro di frasi. E nelle *Avvertenze* scrive:

Per la *filosofia*, si dichiara esplicitamente che il sommario storico prescritto – e di cui il candidato indicherà alla Commissione l’autore – non deve fare per sé stesso materia d’esame: il candidato dovrà cioè essere interrogato su uno o più capitoli di

questo sommario il quale è prescritto unicamente nel testo del programma perché ritenuto mezzo di studio necessario all'inquadramento storico delle opere filosofiche intorno alle quali sarà chiamato a conferire. Non si vuole che le notizie storiche abbiano un semplice valore biografico o monografico, nel qual caso sarebbe bastato prescrivere cenni storici intorno al pensiero dei quattro autori prescelti, ma servano alla collocazione storica di ciascuno di essi nello svolgimento della filosofia, che vive tutta nella sua storia, organismo e unità, non semplice riunione di parti ma implicazione di tutte le questioni in ciascuna, sicché ciascuna ha rapporto non occasionale ma essenziale con le altre. Naturalmente le notizie di storia della filosofia possedute dal candidato non devono essere straniate dal piano generale della storia del mondo in cui egli vive che egli ha studiato, così da rappresentare la filosofia come sequestrata dalla vita, mentre essa è bensì svolgimento e sistema di concetti, ma di concetti formulati in certi tempi e luoghi da uomini che furono partecipi, anch'essi della vita del loro tempo. [Scalera 1990b, p. 193]

Insomma: sommario storico sì, ma con molte cautele, perché non deve essere per se stesso materia d'esame. È uno strumento e non un fine, bisogna saper tenere d'occhio l'intero, la filosofia è vita, e via lambiccando. Ma, al di là di tutto, il punto è chiaro: bisogna studiare un sommario storico.

Lo stesso paragrafo, riportato scrupolosamente identico, si trova nei programmi del 1930 [Scalera 1990b, p. 197] e nei programmi del 1933 [Scalera 1990b, p. 201]. Perciò si può desumere che, almeno fino ai primi anni Trenta, la linea del regime è quella che si afferma nel 1925. Pur in apparente accordo con l'impostazione generale data da Gentile (di cui è prova la sottolineatura della necessità del legame tra filosofia e storia), la legge del 1925 stravolge l'intenzione della riforma del 1923. Il lessico è analogo ('svolgimento', 'organismo e unità', 'sistema di concetti'), ma lì dove Gentile cercava la profondità del pensiero che si spinge a riflettere sui fondamenti primi, qui si cerca l'ampiezza, l'estensione, la conoscenza di più argomenti possibili. L'introduzione del sommario storico risponde a questa esigenza.

Il primo colpo alla scuola pensata da Gentile è assestato e ha colto il segno.

3.3. *Manovre di avvicinamento: il fascismo e i cattolici*

Gentile aveva trovato una decisa opposizione da parte dei cattolici [Pazzaglia 1985], ma aveva mantenuto la posizione, segnando una distanza notevole tra la linea culturale del governo presieduto da Mussolini e le richieste dei cattolici. Il principio che voleva far valere era, ancora una volta, quello della laicità della scuola e, a maggior ragione, quello della laicità dell'insegnamento della filosofia.

Su questo terreno Fedele opera una 'controriforma' e viene accusato di tradimento da Gentile. Fondandosi sul principio che la scuola non deve mirare a sconvolgere le menti dei giovani ma difenderne l'equilibrio, Fedele alleggerisce i programmi e introduce alcune letture che ritiene edificanti: aggiunge alla lista di autori Agostino d'Ippona, Tommaso d'Aquino, Anselmo d'Aosta, Pascal. «Civiltà cattolica» plaude al mutamento di linea, e Ostenc [1980, pp. 132-134] nota come a livello dei programmi la clericalizzazione fosse assai forte, molto più forte della fascistizzazione. Da questo punto di vista, il rovesciamento dei presupposti della riforma Gentile non poteva essere più profondo: Gentile propugnava la laicità ad ogni livello della scuola (anche se non si trattava né di ateismo né di irreligiosità [G. Gentile 1932a, pp. 95-167]), mentre la linea di Fedele è espressione di quella tendenza che sta cominciando ad affermarsi in quel tempo e prepara il terreno di quell'accordo tra Stato e Chiesa che sfocerà poi nel Concordato del '29.

Il 1927 è l'anno in cui gli attacchi alla riforma Gentile si moltiplicano: gli obiettivi contro i quali le proteste si indirizzano sono i programmi, ritenuti troppo pesanti. In questo senso, i programmi di filosofia costituiscono un problema particolare perché, nonostante l'abbinamento delle cattedre di storia e filosofia, le lacune in storia rimangono macroscopiche [Ostenc 1980, pp. 160-162]: gli insegnanti sono portati a sacrificare la storia a vantaggio della filosofia.

Nel luglio del 1928 Fedele si dimette e al suo posto diventa ministro Belluzzo. Questi proviene da una formazione tecnico-scientifica: è docente del Politecnico e ha ricoperto la carica di ministro dell'economia. Gentile gli si oppone con forza e scatena una campagna paventando il rischio che la scuola italiana pieghi in una direzione tecnico-scientifica. Nel settembre del 1929 Giuliano, che è

considerato appartenente alla cerchia di Gentile, sostituisce Belluzzo: il pericolo del tradimento della 'scuola umanistica' sembra scongiurato. In ogni caso, di fatto né Belluzzo né Giuliano mettono mano ai programmi di filosofia.

Però ben altri pericoli incombono per la scuola gentiliana, e ben più gravi: tutti riconducibili al clericalismo che i Patti Lateranensi sanciscono. Come scrive Ostenc [1980, p. 178], i Patti Lateranensi e il Concordato permettono l'affermarsi di una «massiccia offensiva clericale», che ha nella scuola un obiettivo primario: bisogna distruggere lo spirito idealistico; questo, come conseguenza, conduce ad un'accelerazione del processo di fascistizzazione.

Il riconoscimento reciproco tra il regime e la chiesa porta un vantaggio ad entrambi a spese dell'attualismo gentiliano: il regime può contare su un apparato religioso solido, la gerarchia cattolica può assumere un ruolo di guida culturale. Le cose non sono così banalmente semplici e saranno ulteriormente complicate dall'irruzione di nuove riflessioni e di nuovi elementi negli anni Trenta. Però, sembra assodato che

[f]ino ai Patti Lateranensi, i fascisti colti restarono dunque assai vicini alla politica scolastica di Gentile, anche quando non condividevano il suo idealismo. La fascistizzazione della scuola non si presentava dunque come una lotta tra le diverse correnti culturali all'interno del fascismo, ma come la battaglia del partito contro la cultura. [Ostenc 1980, p. 165]

E in tutto questo la chiesa si augura la vittoria del partito perché questo avrebbe creato uno spazio – sulle rovine dell'attualismo – sul quale far radicare le proprie idee.

Quando vengono siglati i Patti Lateranensi tutta la stampa fascista usa toni entusiastici; Gentile è l'unico ad avanzare delle obiezioni di fondo. E si capisce bene perché: l'articolo 36 del Concordato riconosce «nella dottrina cristiana il fondamento e il coronamento dell'istruzione pubblica» [Ostenc 1980, p. 188].

3.4. Tramonto e oblio del gentilianesimo

Oltre ad esser l'*annus horribilis* dell'istruzione pubblica italiana (viene adottato il libro unico per le elementari, il Ministero della Pubblica Istruzione diventa Ministero dell'Educazione Nazionale), il 1929 è l'anno in cui il ruolo di primo piano di Giovanni Gentile nella politica culturale italiana va in crisi.

Nel maggio di quest'anno a Roma si tiene un congresso in cui Gemelli si scaglia contro Gentile e i suoi seguaci sostenendo che «in un paese cristiano, a giovani figli di genitori cattolici, il maestro non ha il diritto di propinare il veleno filosofico, il veleno dell'idealismo» [Ostenc 1980, p. 189]. I gentiliani escono dal congresso sconfitti e alcuni (Carlini, Guzzo) preferiscono aderire al cattolicesimo.

Nel 1930 i gentiliani denunciano il rischio che la filosofia venga eliminata come disciplina autonoma e diventi *ancilla theologiae*, ma il ministro Giuliano non dà ascolto a questi timori: agli idealisti diventa chiaro che non è più possibile «influenzare il fascismo dall'interno» [Ostenc 1980, p. 190].

Se gli anni Venti, almeno fino ad un certo punto, sembrano mostrare un dominio incontrastato della figura di Giovanni Gentile, gli anni Trenta segnano la fine di questo ruolo di primo piano e la differenziazione del dibattito filosofico italiano¹⁹. Gentile perde mordente sia sul piano politico sia sul piano culturale. Il fascismo vira verso posizioni misticheggianti di cui l'apertura della Scuola di mistica fascista a Milano nel 1930 è un segno inequivocabile. Gentile ha sempre sostenuto con forza l'istanza della ragione, ma ora il regime sceglie di venerare

la concezione religiosa della vita, la rivendicazione dello spirito eroico dello squadristo, l'interiorizzazione dell'idea fascista attraverso la fede e la sua consacrazione col martirio, l'universalità della rivoluzione fascista, la lotta

¹⁹ Il dibattito è molto ampio ed è stato oggetto di molti studi. Si possono vedere quelli di Bobbio [1977; 1986], d'Orsi [2000], Escher Di Stefano [2005], Faraone [2002], Garin [1966b], Genna [2006], Pompeo Faracovi [1985], Restaino [1994], Rizzo [2002], Santucci [1991], Trincia [2005], Vigorelli e Zanantoni [2000].

all'intellettualismo tradizionale, la centralità del motto "credere obbedire combattere". [Colombo 2004, p. 176, n. 171].

Spinetti nel 1933 organizza il primo convegno anti-idealista [Colombo 2004, pp. 178-182], con il chiaro proposito di cercare un'alternativa all'attualismo: la trova in un misto di spiritualismo, volontarismo e irrazionalismo riconducibili all'orizzonte fascista. Una parte dei pensatori cattolici vi aderisce in chiave antigentiliana: sulle pagine della «Rivista di filosofia neoscolastica» Bontadini tesse le lodi di un'«educazione guerriera» che consiste nella «disciplina intellettuale e dedizione di se stessi all'Unità superiore alla patria». E aggiunge:

Lo spirito critico [...] esercitato come lo può essere dai più, è precisamente il contrario di tale educazione. Di critici, di filosofi – nel senso tecnico della filosofia – alla Patria ne bastano pochi, quei pochi dai quali soltanto la filosofia può aspettare un qualche giovamento. Occorre, invece, alla patria che tutti sappiano, meglio che criticare, Obbedire. Lo spirito critico popolarizzato equivale almeno potenzialmente all'Anarchia. [Colombo 2004, pp. 181-182]

Ma c'è anche dell'altro. In quegli anni, infatti, Banfi movimentava il dibattito filosofico da Milano [Scarantino 2007, pp. 47-112] e nel 1933 pubblica *Concetto e sviluppo della storiografia filosofica*, il primo saggio di una storiografia che intende superare la prospettiva attualistica [Paolo Rossi 1969, pp. 92-107; Cotroneo 2005; Magnano San Lio 2005]. Nello stesso periodo l'esistenzialismo viene discusso per la prima volta in Italia [Faraone 2002].

In generale, come scrive Bobbio,

[s]e di una crisi dell'idealismo, in particolare del magistero gentiliano, si può parlare, questa fu provocata, come è noto, dall'alleanza fra il fascismo e la chiesa cattolica dopo il Concordato. Del resto la crisi dell'idealismo avvenne nel seno stesso della filosofia gentiliana con il connubio fra idealismo e cattolicesimo da un lato, e con il problematicismo di Ugo Spirito. *La vita come ricerca* (1937) di Spirito può ben

essere considerata come una delle maggiori manifestazioni di crisi di un'egemonia.
[Bobbio 1988, p. 330]

Si tratta di una crisi dovuta a fattori interni ed esterni: l'irruzione del nuovo si somma alle crepe che si aprono in campo attualistico. Ed è sulla base di questa crisi che, sempre secondo Bobbio, si radicano in Italia le «filosofie militanti», che muovono i loro primi passi nel dibattito italiano degli anni Trenta: l'esistenzialismo di Abbagnano e Pareyson e il neopositivismo di Geymonat e Colorni.

Dal punto di vista della legislazione che riguarda l'insegnamento della filosofia, nel 1930 Giuliano mantiene lo stesso impianto dei programmi del 1925 e non compie variazioni significative, fatta salva l'introduzione della *Dottrina del fascismo* da leggere e commentare durante le ore di filosofia.

In questo momento di transizione, in cui il fascismo italiano si affranca dal suo primo e più pesante mentore culturale (e da questo derivano, tra l'altro, la ricerca di una nuova base culturale e concettuale e una forte spinta per concludere l'opera di fascistizzazione della scuola), questo allontanamento da Gentile viene sancito dalla conferma dell'impianto dei programmi del 1925. Ostenc, cita un passo interessante di uno studio del 1977 di Ricuperati su *La scuola italiana e il fascismo*, in cui questa conferma assume una dimensione specifica: non si tratta di una linea che viene scelta per caso o per insipienza, ma dietro c'è un preciso disegno.

Il regime preferì sempre più la storia della filosofia svincolata da una seria lettura diretta, sia perché questo permetteva sviluppi retorici cari al fascismo, sia per l'offensiva cattolica contro una grande parte degli autori moderni (da Giordano Bruno a Leibniz, a Kant, a Rousseau, a Hegel, a Schopenhauer fino allo stesso Gioberti), sia per le sempre più rigide obiezioni del regime stesso contro autori come Rousseau e Humboldt. [Ostenc 1980, p. 203]

Il ministro Ercole, successore di Giuliano, nel 1933 assume la stessa impostazione del 1925 e del 1930, e procede alla revisione degli autori invisi al regime e ai suoi sostenitori.

Nel luglio dello stesso 1933 Mussolini decide di porre fine alla ‘politica dei ritocchi’ alla riforma Gentile: la scuola è ormai fascistizzata. Ora si tratta di procedere alla fascistizzazione amministrativa: viene resa obbligatoria l’iscrizione al partito per tutti gli operatori scolastici e l’intromissione dei gerarchi nell’istituzione scolastica non viene soltanto riconosciuta e autorizzata, ma regolata per una sua applicazione sistematica [Ostenc 1980, p. 210].

3.5. *De Vecchi e la scuola fascistissima*

Per la scuola italiana e per l’insegnamento della filosofia il punto cruciale è il 1936, quando De Vecchi compie la ‘bonifica della scuola’.

Non si tratta più di fascistizzare l’istituzione scolastica, l’opera è ormai conclusa. Ora la scuola deve diventare «profondamente fascista in tutte le sue manifestazioni» [Ostenc 1980, p. 214]. La scuola deve diventare la fucina dei fascisti di domani e il suo scopo è «l’acquisto da parte dei giovani di una cultura unitaria e viva, della cultura fascista»²⁰ [Scalera 1990b, p. 203].

Per conseguire questo obiettivo il ministro procede ad una centralizzazione completa in cui il provveditore provinciale assume la mansione di ‘prefetto della scuola’; estende il controllo statale su tutti i manuali scolastici in uso nella scuola media (il che significa che questo controllo, fino ad allora esercitato solo sui testi per la scuola elementare e per il primo ciclo di scuola media, viene esteso ai licei e a tutte le scuole medie superiori); abolisce l’autonomia universitaria, ponendo così sotto il controllo dello Stato tutti gli istituti di istruzione superiore [Ostenc 1980, pp. 214-222].

L’istruzione italiana è del tutto assoggettata al controllo statale. La scuola diventa, ora sì, completamente ‘scuola di regime’. Ma De Vecchi non spinge la sua ‘bonifica’ sino ad alterare l’impianto classicista della scuola italiana, confermando

²⁰ È il primo punto delle *Avvertenze generali per l’insegnamento* del 1936.

così – ancora una volta – una tendenza presente dall'Unità in poi [Ostenc 1980, p. 221].

In tutto ciò è significativo l'atteggiamento che De Vecchi mantiene nei confronti dell'insegnamento della filosofia: abolisce i programmi d'esame, torna alla prescrizione di programmi di insegnamento e stravolge in modo definitivo l'impianto della riforma gentiliana.

In questo quadro di riferimento, la filosofia e la pedagogia (punto 12 delle *Avvertenze generali*) devono essere insegnate secondo «una esposizione storica, impostata per problemi, accompagnata dalla lettura di alcuni classici» [Scalera 1990b, p. 203]. La prospettiva di Gentile è capovolta.

Nella riforma del 1923 la storia serviva per contestualizzare le opere, che erano il cuore dell'insegnamento della filosofia; ora la storia è diventata il fulcro e le letture diventano accompagnamento. L'insegnamento della filosofia ha spostato il proprio baricentro e fa perno sulla storia della filosofia, che va studiata nella sua interezza; la lettura e la discussione dei classici sono diventate accessorie. Lo spirito che aveva animato la riforma di Giovanni Gentile è del tutto perduto.

Gentile, inteso come riforma, era morto e sepolto: le trasformazioni posteriori avevano stravolto l'impostazione dottrinale, indirizzandola in senso storico-politico e dossografico, grazie all'introduzione di un orripilante fardello enciclopedico. [...] La dossografia aveva preso il sopravvento [Girotti 2005, p. 61].

Si capisce meglio la portata della riforma di De Vecchi se si legge per esteso il preambolo introduttivo al programma di filosofia.

Il corso di filosofia deve essere preceduto da un'introduzione la quale miri a porre in luce che la filosofia non è qualcosa di avulso dalla vita, ma è anzi la vita stessa. Tutti gli uomini si pongono il problema filosofico, ma solo nella coscienza filosofica questo assume quella piena consapevolezza che non ha nella coscienza comune. 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 1990b, pp. 203-204]

L'insegnamento della filosofia si divide in due parti: un'introduzione che deve mettere in evidenza la peculiarità del pensiero filosofico e lo studio della storia della filosofia, che non ha più un ruolo funzionale all'«inquadramento» delle letture ma deve assumere autosufficienza e dignità autonoma. È evidente dalla lettura dei programmi che i tempi dedicati all'introduzione della disciplina e allo studio storico sono sproporzionati. L'introduzione presumibilmente ricopre un breve arco temporale all'inizio delle lezioni; lo studio dello svolgimento storico del pensiero filosofico occupa i tre anni, che risultano così suddivisi: nel primo anno va insegnata la storia della filosofia dalla nascita del pensiero greco alla fine della scolastica; nel secondo dal rinascimento fino a Kant; nel terzo dall'idealismo postkantiano al neoidealismo.

Per ogni anno di corso è prevista la lettura di un'opera o di estratti di un'opera «organicamente collegati», da scegliersi all'interno di una lista. Nel terzo anno è obbligatoria la lettura di *La dottrina del Fascismo* di Mussolini, nell'ambito della discussione del problema morale e della dottrina dello Stato.

In sintesi si può dire che i programmi del 1936 segnano questi punti fondamentali [Scalera 1990b, pp. 126-128]:

- (a) sono programmi di insegnamento come quelli pregentiliani (e non d'esame, come quelli di Gentile), ma sono differenti dai programmi pregentiliani perché adottano un'impostazione storica e ripartiscono con precisione i contenuti nei tre anni;
- (b) aboliscono la didattica fondata sulla libertà del docente e introducono un forte riferimento prescrittivo al programma ministeriale;
- (c) accentuano l'impostazione storicistica utilizzando un apparato concettuale di chiara matrice neoidealistica – di cui è emblema l'espressione «la successione storica è lo stesso sviluppo del pensiero» –, e questo accade paradossalmente in un momento in cui l'attualismo è

entrato in una crisi profonda e si cerca in ogni modo di recidere i legami con Gentile;

- (d) usano una suddivisione schematica astratta, che si fonda sul presupposto dell'evoluzione del pensiero filosofico nelle diverse epoche storiche;
- (e) introducono elementi di indottrinamento politico;
- (f) emarginano la lettura dei classici.

In generale, scrive Telmon,

[p]aradossalmente, mentre i programmi del 1936 venivano attribuiti ad “una specie di ondata polemica antigentiliana” (ed infatti lo spirito della riforma gentiliana si allontanava ancora di più), lo schema proposto rivelava connotati di fondo idealistici; e si era in un momento non certo troppo favorevole alla filosofia, considerando gli ambienti ufficiali, in cui spiccavano i temi “ruggenti” della conquista e della potenza. [Telmon 1970, p. 105]

A De Vecchi succede Bottai, gerarca fascista che ha avuto un ruolo di primo piano in diverse vicende del regime, famoso per essere il redattore della *Carta del lavoro* del 1926, documento fondamentale per la politica economica e sindacale del fascismo nel quale venivano istituite le corporazioni. Stando a quanto ne scrive Santoni Rugiu, Bottai «mirava a una scuola più popolare al posto della selettiva scuola gentiliana, a un modello pedagogico che piacesse ai classicisti tradizionalisti ma anche agli innovatori» [Santoni Rugiu 2007, p. 107].

L'Italia non è più un paese prevalentemente agricolo, questi sono gli anni in cui l'industria sopravanza l'agricoltura per impiego e prodotto. Per fare fronte ad una condizione economica e sociale in così rapida evoluzione, Bottai inventa una nuova parola d'ordine: bisogna far nascere un nuovo umanesimo, un «umanesimo del lavoro». Questo potrebbe essere un punto interessante riguardo alla questione dell'insegnamento della filosofia, perché avrebbe potuto portare ad una prospettiva diversa rispetto a tutto ciò che fino ad allora aveva costituito i termini del problema. Ma le cose sono andate diversamente.

Il disegno complessivo di Bottai consiste in una conferma dei cinque anni di scuola elementare che potevano essere seguiti da due anni di istruzione post-elementare senza sbocchi (la 'scuola artigiana') o una scuola media 'unica'. Questa è una novità, perché unifica i corsi inferiori ginnasiali, tecnici e magistrali, che dalla riforma Gentile fino ad allora sono rimasti rigidamente distinti. Parallela alla scuola media unica viene previsto l'avviamento professionale triennale, che può continuare in una 'scuola tecnica'. Per tutto il grado superiore, Bottai non intende introdurre riforme, tranne l'estensione a cinque anni dell'istruzione magistrale.

Si notano almeno due elementi fortemente in contrasto con l'impostazione gentiliana: l'abolizione della distinzione degli indirizzi medi inferiori poteva essere un primo ma significativo passo nella direzione di un'apertura della scuola nei confronti delle masse popolari – e, se non proprio in questi termini, almeno in un esplicito rifiuto di una chiusura verso di esse – e l'accento sulla dimensione tecnica o tecnologica avrebbe potuto avere, come possibile conseguenza, la riconsiderazione dei presupposti umanistici o classicistici su cui si fondava l'intero impianto dell'istruzione superiore a partire dalla riforma gentiliana.

Questi sono elementi che chiamano in causa questioni molto vicine a quelle che verranno dibattute in età repubblicana a partire dal 1945 e, per certi versi, rendono la riforma di Bottai molto più vicina ai problemi che la scuola ha affrontato nel dopoguerra rispetto all'impostazione che prende il via con Gentile e, in un modo o nell'altro, è un riferimento costante per tutti gli anni Trenta. Su tutto questo, però, lo scoppio del secondo conflitto mondiale e la successiva entrata in guerra dell'Italia ha un'influenza determinante. Viene approvata la scuola media unica, ma tutto il resto viene accantonato: la politica scolastica diventa un problema del tutto marginale per un paese in guerra. Va da sé che per l'insegnamento della filosofia non si registra alcuna novità rispetto ai programmi del 1936.

4. *Una filosofia per la scuola repubblicana*

Nel 1944, nel pieno della guerra di liberazione che investe l'Italia, gli Alleati incaricano un gruppo di studiosi di prendere le misure idonee per defascistizzare la scuola italiana e approntare dei programmi di insegnamento per l'Italia che usciva dal Ventennio. Il 28 luglio 1944 nasce la Sottocommissione Alleata dell'Educazione, a capo della quale sta Carleton W. Washburne, un pedagogista americano allievo di Dewey, che prima di ricevere questo incarico in Italia ha condotto studi a sostegno di una scuola che fornisca a tutti cognizioni necessarie per inserirsi nella società, senza nozionismi, ma valorizzando le disposizioni individuali [Furneri 1994, pp. 51-55].

I programmi elaborati dalla commissione Washburne entrano in vigore nell'anno scolastico 1945-46, ma chi si attende rivoluzioni radicali rimane deluso. Su tutto prevale l'esigenza di defascistizzare la scuola, cosa che consiste principalmente – e si potrebbe dire esclusivamente – nell'espunzione della *Dottrina del Fascismo* che De Vecchi aveva reso obbligatoria. Per il resto, la Sottocommissione Alleata assume l'impianto generale dei programmi del 1936. Furneri [1994] sostiene che questo accade perché i ministri italiani allora in carica sono tutti di estrazione crociana. Ciò significa che, da un lato, sono poco inclini ad accogliere le istanze di una situazione sociale in rapido rivolgimento; dall'altro, che tutto sommato il linguaggio dei programmi che echeggia l'attualismo gentiliano non è poi così lontano dal loro orizzonte. A questo proposito Telmon riporta un brano illuminante tratto da un saggio di Mario Sansone:

se i primi ministri della Pubblica Istruzione [nell'Italia liberata] si chiamarono Omodeo, De Ruggiero, Arangio-Ruiz, tutti di formazione crociana, storicistica e meridionale, quale ripugnanza sostanziale potevano avvertire per una scuola il cui spirito rispondeva alla loro profonda formazione intellettuale, e quindi alle loro reali idealità civili, e che cosa potevano fare? [Telmon 1970, p. 111, n. 142]

Tra l'altro, per comprendere questo quasi-immobilismo a livello istituzionale, oltre ad una motivazione di tipo filosofico o culturale, bisogna guardare anche alle esigenze della *Realpolitik* che si affacciano in quel momento: si teme che dietro alla riforma della scuola si celi l'insidia di un colpo di mano delle forze anticapitalistiche di matrice sovietica, che hanno avuto un ruolo di primo piano nella guerra di liberazione. I comunisti potrebbero approfittare di questo momento di incertezza per forgiare una scuola ideologica a loro misura.

Per farla breve, nel grande caos istituzionale che regna in Italia in quel momento, la riforma dei programmi assume una linea conservatrice, secondo la quale il primo (e forse unico) obiettivo da raggiungere consiste nell'eliminazione di riferimenti espliciti al fascismo. L'elaborazione delle basi sulle quali edificare la scuola post-fascista è un problema che non viene affrontato alla radice.

Per ciò che riguarda la filosofia è facile cogliere come i programmi che hanno regolato l'insegnamento della filosofia a partire dal 1945 siano il calco, con lievi variazioni e alcune integrazioni, dei programmi De Vecchi. Ciò significa che sino alle *Indicazioni nazionali* del 2010, per sessantacinque anni sono rimasti in vigore dei programmi che sono stati formulati a partire da quello che aveva imposto De Vecchi nel 1936. Basta leggere la premessa che apre la sezione dedicata alla filosofia: le parti in corsivo sono prese di peso dai programmi del 1936²¹.

Il corso di filosofia deve essere preceduto da un'introduzione la quale miri a porre in luce che la filosofia non è qualcosa di avulso dalla vita, ma è anzi la vita stessa che vuol farsi consapevole di sé, onde realizzare gradualmente il processo verso la liberazione. Tutti gli uomini si pongono il problema filosofico, ma solo nella coscienza filosofica questo assume quella piena consapevolezza che non ha nella coscienza comune. Occorre accennare ai caratteri peculiari della filosofia, per cui essa si distingue dalle scienze speciali e dalle altre forme di attività spirituali, nonché ai legami imprescindibili che a queste la uniscono. A tale introduzione deve seguire nel triennio una trattazione storica, non limitata al solo inquadramento degli autori letti, ma diretta ad approfondire la genesi delle singole dottrine e i loro

²¹ Faccio riferimento al testo riportato in *Appendice* alle pp. 549-554.

rapporti reciproci, mettendo cioè in rilievo che la successione storica è lo stesso sviluppo del pensiero. Inoltre lo svolgimento del pensiero filosofico dev'essere considerato in continuo rapporto con l'evoluzione politica, sociale ed economica, vale a dire con la storia tutta che rimane essenzialmente una anche attraverso la varietà dei cosiddetti "fattori" che la compongono. [Scalera 1990b, p. 210, corsivo mio]

Nel 1944 l'unica frase cassata rispetto al 1936 è la parentesi che dice «uno per ciascun anno, oltre alla *Dottrina del Fascismo*», che si trovava dopo «non limitata al solo inquadramento degli autori letti».

Anche la scansione degli autori nei tre anni riprende i programmi del 1936. Nel primo anno va insegnata la storia della filosofia dalla nascita del pensiero greco alla fine della scolastica; nel secondo dal rinascimento fino a Kant; nel terzo dall'idealismo postkantiano al neoidealismo, con una coda – e questo è forse l'unico tratto di messa al passo con i tempi – che va fino al fenomenismo relativistico e al pragmatismo.

Nell'illustrare questa ripartizione vengono mantenuti i toni pomposi – e sotto sotto intrisi di precomprensioni che vengono spacciate per dati oggettivi – che derivano dai programmi precedenti. Solo come esempio si può leggere la prima parte del programma del primo anno di corso.

La ricerca di un elemento unitario universale come causa prima del pensiero greco, presofistico. Impossibilità di trovare tale causa prima fra gli elementi della natura. Il delinarsi della dialettica dell'essere e del divenire. La convinzione naturalistica della necessità di un approfondimento della conoscenza della natura perché tale sintesi possa effettuarsi; l'atomismo.

L'insufficienza del naturalismo. Il merito dei sofisti: il problema dell'uomo. Il loro demerito: la perdita coscienza dell'esistenza unitaria universale. La ripresa di tale coscienza con la socratica teoria del concetto; sintesi dell'importanza dell'universalità affermata dal naturalismo presofistico e dell'importanza della soggettività affermata dai sofisti.

Insufficienza del concetto socratico. L'idea platonica. La reminiscenza. Critica aristotelica del dualismo platonico. La necessaria immanenza della forma sostanziale nelle cose. L'universale. Il concetto di potenza e di atto. Il primo motore.

Decadenza della potenza speculativa: analisi dei sistemi dei maestri (accademici e peripatetici). Il prevalere dell'interesse etico (storici ed epicurei). L'assurdo del pensiero che vuole stabilire limiti a se stesso (scetticismo).

Il programma poi continua fino alla fine della scolastica, ma già la lettura di questo brano aiuta a rendersi conto del fatto che l'estensore del documento ragiona sulla base di meriti e demeriti, insufficienze e superamenti, arretratezza e sviluppo progressivo. Senza contare il fatto che vengono affibbiate al pensiero antico categorie che sono del tutto anacronistiche rispetto ad esso, come, per esempio, 'naturalismo', 'teoria del concetto', 'soggettività', 'universalità'; che sono, traditi e deturpati attraverso diversi passaggi di mano in mano, concetti ascrivibili a Giovanni Gentile e che avevano senso nella sua prospettiva filosofica.

Insomma, questi programmi del 1944, che poi sono stati assunti dalla legislazione dell'Italia repubblicana, riprendono quasi *in toto* i programmi del 1936, se si eccettuano alcune variazioni non sostanziali e alcuni aggiornamenti. Il tratta di più profonda innovazione consiste nella espunzione di qualsiasi riferimento al fascismo.

Le aggiunte, d'altra parte, mostrano la mano del correttore, che si è formato alla scuola del pragmatismo statunitense: si parla di «processo verso la liberazione», dei rapporti di distinzione e di prossimità con le scienze speciali e con le «altre forme di attività spirituali», della necessità di porre in connessione lo sviluppo del pensiero filosofico con «l'evoluzione politica, sociale ed economica». Timidamente si introducono degli aspetti di apertura e di confronto con altri saperi. Ma il risultato è una commistione di elementi che provengono da ambiti concettuali differenti: i programmi del 1936 risentono ancora – pur volendosene discostare – di una terminologia attualistica; su questo impianto 'cripto-gentiliano' vengono

innestati motivi che provengono dal pragmatismo americano, ma che sono al di fuori del loro contesto di riferimento.

In breve, se è vero che i programmi che sono rimasti in vigore per sessantacinque anni «non sono più quelli compilati da Gentile nel 1923, bensì quelli “epurati” nel 1944 dai segni più vistosi dell’ideologia di regime, introdotti prevalentemente con i programmi del 1936» [Scalera 1990b, p. 124], è vero anche che non è più chiaro quale riflessione, quale impianto concettuale e quale orizzonte teoretico sostengono l’insegnamento della filosofia nella scuola italiana. Questo discorso vale in parte anche per le *Indicazioni nazionali* pubblicate nel 2010, come mostrerò più avanti.

Tutto ciò, sia chiaro, serve soltanto a chiarire i presupposti del problema che qui si sta affrontando. Non è questione di vagheggiare un ritorno ad un’ideologia ‘pura’ che guidi l’opera degli insegnanti di filosofia né si tratta di sostenere la necessità di un ‘pensiero forte’ – che tra l’altro è indisponibile sul mercato attuale – che impronti una futura riforma. Ciò che è fondamentale, a livello descrittivo, è che tutto ciò che è accaduto dopo la nascita della Repubblica in direzione di una riforma ha assunto un carattere di proposta o di mini-riforma [Cambi 2000], ma non ha mai ricevuto una collocazione legislativa in una riorganizzazione di ampio respiro, confermando nei fatti l’impostazione dei programmi del 1944, cioè del 1936.

Da tutto ciò si possono ricavare alcune indicazioni.

Fino alle *Indicazioni nazionali* 2010, per ciò che riguarda l’insegnamento della filosofia nella scuola italiana si sono fatti i conti con programmi che risalgono alla prima metà del Novecento. Ne è prova il fatto che le letture consigliate per l’ultimo anno del liceo includono autori come Varisco, Spaventa, Boutroux, Blondel, Fiorentino – punti di riferimento della cultura filosofica italiana tra fine Ottocento e inizio Novecento, poi rapidamente passati di moda – e non fanno cenno a nulla che sia stato scritto dopo gli anni Trenta del XX secolo. Di più: la parte generale che indica gli argomenti da affrontare termina con l’evoluzionismo, l’idealismo storicistico, il fenomenismo relativistico, il pragmatismo, e i loro principali sviluppi nel pensiero contemporaneo [Scalera 1990b, p. 212]. Nulla che sia stato pensato o scritto dopo i primi del Novecento. Nei programmi ministeriali

italiani in vigore ancora nell'anno scolastico 2009-2010 non c'è traccia di Heidegger, di Wittgenstein e di molti altri che hanno dato un contributo al pensiero filosofico novecentesco. Il che potrebbe scatenare una certa ilarità.

Ma, al di là di queste note di colore, per stare alla sostanza si può vedere come l'insegnamento della filosofia a scuola sia stato per lungo tempo immaginato come composto di due parti non equivalenti: l'introduzione allo studio della filosofia e la trattazione storica degli argomenti. Le stesse dei programmi del 1936.

La prima parte – soltanto introduttiva, quindi da svolgersi nei primi momenti in cui si comincia ad insegnare in una classe del primo anno del triennio – chiama in gioco alcuni elementi che potrebbero essere ricondotti a due ordini di questioni: il legame profondo tra pensare filosofico e vita («non è qualcosa di avulso dalla vita») con preciso riferimento al ruolo della filosofia come assunzione di consapevolezza contro la concezione irriflessa della coscienza comune (e qui si usa il termine 'liberazione'); la necessità di evidenziare la peculiarità della filosofia (che tipo di sapere è – ammesso e non concesso che sia *una forma* di sapere – la filosofia? che rapporto intrattiene con gli altri saperi?).

La seconda parte invece copre l'intero arco del triennio e consiste nella trattazione storica degli argomenti e degli autori. I punti caratteristici di questa seconda parte possono essere identificati in tre elementi: non ci si deve limitare ad un inquadramento degli autori, ma bisogna osservare la genesi delle singole dottrine e loro rapporti reciproci; la filosofia è *una* e si manifesta nello sviluppo del pensiero o dei diversi pensieri, e anche la storia di questo sviluppo è *una*; lo svolgimento del pensiero filosofico deve essere osservato in continuo rapporto con l'evoluzione politica, sociale ed economica. A conferma di quanto si diceva sopra rispetto ad una scarsa chiarezza sull'orizzonte concettuale che sostiene l'insegnamento della filosofia, si può notare come i primi due punti (genesì delle dottrine, unità e sviluppo del pensiero) risentono in modo evidente dell'impostazione gentiliana; il terzo punto (apertura alla riflessione politica, sociale ed economica) invece riprende, in modo superficiale, l'inclinazione pragmatista a considerare la filosofia come un sapere che ha il proprio tratto caratteristico nella capacità di creare le basi per l'azione nella società.

Dunque, per sintetizzare al massimo, secondo il programma ministeriale in vigore dall'anno scolastico 1945-1946 ai giorni nostri l'insegnamento della filosofia a scuola si fonda su due elementi: la filosofia è una forma di conoscenza del tutto particolare e distinta dalle altre scienze, e la sua specificità basilare consiste nel farci assumere un grado di consapevolezza che non si dà se non nella riflessione filosofica. La via per conoscere la filosofia è la storia della filosofia, perché «la successione storica è lo stesso sviluppo del pensiero».

Si è giunti, insomma, ad un'impostazione 'cripto-gentiliana', in cui i presupposti attualistici agiscono estrapolati dal loro contesto e senza che si possa fare riferimento esplicito all'orizzonte concettuale del neoidealismo italiano. Dal punto di vista teoretico, questo è il vero problema dell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana per molto tempo, e per certi versi ancora ai nostri giorni: un insegnamento di matrice gentiliana, ma senza che si possa contare sui presupposti che Gentile aveva giustificato nella sua riflessione. Gentile 'senza Gentile', ecco il problema della filosofia nella scuola italiana del dopoguerra.

5. *La Liberazione e gli anni Cinquanta*

5.1. *La democrazia, la scuola e la filosofia*

Il dopoguerra si apre sotto il segno della liberazione. Come scrive Viano [1985, p. 47], il problema della filosofia italiana del dopoguerra è un «doppio problema di liberazione». Ci si vuole liberare dal fascismo – e «la scelta più facile consisteva nell'identificare la cultura fascista con la filosofia di Gentile» [Viano 1985, p. 47] – e ci si vuole liberare dal crocianesimo, perché il pensiero di Croce «era stato una delle matrici di quella cultura conservatrice che aveva finito con il prevalere del fascismo e di cui il fascismo si era fatto lo strumento» [Viano 1985, p. 48]. La filosofia dell'Italia repubblicana deve allora configurarsi come nettamente distinta dalla filosofia idealistica che aveva fornito – almeno nell'interpretazione che se ne dava allora – le pezze d'appoggio per la giustificazione della dittatura fascista.

Con la data evocativa del 25 aprile 1945 Geymonat pubblica i suoi *Studi per un nuovo razionalismo* e indica uno dei percorsi che seguirà la filosofia italiana del dopoguerra: la rivendicazione di un ruolo di primo piano per un modello di ragione radicalmente diverso da come era stato inteso dalla filosofia neohegeliana. Nel 1945 viene fondato a Milano il «Centro di metodologia e analisi del linguaggio»; a Roma nasce il «Centro di sintesi»; nel 1946 a Torino Abbagnano, Bobbio, Geymonat e altri fondano il «Centro di studi metodologici» [De Natale 1987, p. 141, n. 29].

Nel novembre del 1946 a Roma si tiene un congresso internazionale di filosofia che pone a tema le nuove direzioni dell'indagine filosofica: l'esistenzialismo, il materialismo storico, l'analisi dei principi della scienza e del linguaggio [Telmon 1970, p. 114 e ss.]. Sono tematiche estranee alla riflessione gentiliana e crociana, e coinvolgono in prima linea una nuova generazione di filosofi italiani.

Si comincia così a parlare apertamente dei 'giovani', che rimettono in discussione il ruolo e i temi della riflessione filosofica italiana. Telmon [1970, p. 114, n. 3] evidenzia come luoghi in cui questo ruolo dei giovani è emerso con maggiore forza il convegno di Bologna del 1953 su «Il problema della filosofia, oggi» – in cui

viene discusso il senso del compito da attribuire alla filosofia nel mondo di allora, scegliendo in modo evidente una inclinazione socio-culturale – e quello che si tiene sempre a Bologna nel 1957, “La ricerca filosofica nella coscienza delle nuove generazioni”, a cui farò riferimento anche più avanti.

Si afferma una linea di frattura – la ‘liberazione’ in campo filosofico – in cui cominciano ad avere spazio espressioni che devono segnare una distanza e mostrare i segni del cambiamento: i ‘giovani’, il ‘*neorazionalismo*’, la fine del provincialismo e l’apertura internazionale. E tutto questo, per inciso, si traduce in un netto rifiuto dell’enfasi sulla dimensione nazionale, sostenuta con forza da Gentile.

Sono anni in cui la scena della cultura filosofica italiana è in grande fermento. Un attore di primo piano, in questo momento, diventa la Società Filosofica Italiana, che viene ricostituita nel 1952 per iniziativa della Società Filosofica Milanese. Il 1° giugno 1952 viene nominato il comitato per il progetto di statuto e ne fanno parte Abbagnano, Banfi, Battaglia, Lamanna, Sciacca, Spirito e Stefanini; la segreteria provvisoria viene affidata a Dal Pra. Le migliori intelligenze filosofiche italiane sono impegnate in questa opera di rinnovamento. La SFI rinasce ponendosi come scopo «un idoneo ordinamento delle strutture culturali didattiche e pratiche della ricerca filosofica» [Telmon 1970, p. 137] e vengono invitati a farne parte i docenti universitari, i docenti di scuola, i laureati e i cultori della materia. Negli anni Cinquanta la SFI organizzerà numerosi convegni nazionali e un convegno internazionale [Telmon 1970, pp. 137-138, n. 42].

Oltre ad assumere un ruolo di guida nel dibattito filosofico italiano, la SFI si pone il problema dell’insegnamento della filosofia nella scuola: nel 1954 viene creata una commissione per studiare la questione dell’abbinamento di filosofia e storia. Viene elaborato e distribuito un questionario, e il problema viene discusso in più riprese. Nel 1957 il presidente Battaglia nota che la discussione ha portato alla luce opinioni molto diverse in merito all’abbinamento di filosofia e storia, tanto che si rinuncia a prendere una posizione decisa e la questione viene lasciata in sospenso: «Forse la materia non è matura per nuovi provvedimenti» [Telmon 1970, p. 141].

Da questo punto in avanti, come nota Telmon, l’azione della Società Filosofica Italiana nell’ambito della didattica della filosofia a scuola è andata sempre

più indebolendosi. Questa fase di debolezza dura per tutti gli anni Sessanta. L'azione di traino della SFI riprenderà con forza all'inizio degli anni Settanta; e proprio lo studio di Telmon, pubblicato nel 1970, va considerato uno degli elementi che hanno stimolato questo rinnovamento di interesse per il problema dell'insegnamento della filosofia in seno alla SFI.

Nell'immediato dopoguerra, il problema che l'instaurazione del regime democratico porta con sé è la costruzione di una scuola che ne sia espressione [Calamandrei 2008]. Una scuola democratica deve avere, tra molte altre, due caratteristiche fondamentali: deve essere quanto di meno ci sia che assomigli ad una scuola d'*élite* e deve farsi portatrice di un pensiero che non abbia fondamenti dogmatici o autoritari. In entrambi i casi, si potrebbe usare semplicemente la parola 'apertura' per sintetizzare quello che deve essere il carattere fondamentale della scuola democratica: una scuola aperta a tutti i cittadini italiani, senza alcuna distinzione di censo, e una scuola aperta ai diversi contributi della cultura internazionale, senza preclusioni: la cultura 'umanistica' e quella 'scientifica' devono godere di una condizione paritetica. Si tratta allora di dare inizio ad un'opera di riforma ad ampio raggio che ripensi i fondamenti e le articolazioni della scuola italiana, che presenta ancora l'aspetto assunto durante il ventennio fascista: la riforma degli alleati nel 1944 si era limitata ad eliminare gli elementi di stretta vicinanza al fascismo.

De Nicola, capo di Stato provvisorio, nel 1947 firma il decreto che istituisce la commissione per la riforma della scuola, ma già nel 1948 gli entusiasmi sono spenti. La riforma non riesce a decollare: manca un approfondimento delle implicazioni socio-culturali del problema e non si riesce a trovare un criterio di conformità.

Passato il periodo della scelta fra democrazia liberale e democrazia collettivista o, come si diceva, fra oriente e occidente, in seguito alle sempre maggiori acquisizioni di potere delle rappresentanze cattoliche, è comprensibile come l'opposizione si radicalizzasse fra "laicismo" e "confessionalismo", fino a lasciare in secondo piano i

temi della riforma, in senso “popolare”, delle istituzioni scolastiche. [Telmon 1970, p. 120]

Sugli aspetti ‘tecnici’ di una riforma che dovrebbe rinnovare la scuola italiana alla radice prevalgono gli aspetti legati allo scontro politico-ideologico e nella discussione sull’aspetto che deve assumere la scuola democratica diventa centrale il tema della laicità.

Il problema non è nuovo. Se ne era già discusso nel 1907, al congresso di Napoli della Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media, dove si erano scontrate due diverse concezioni di scuola laica: quella di Gentile e quella di Salvemini [Telmon 1970, pp. 56-64; Salvadori 1963, pp. 166-191]. Lì Gentile si pronunciava contro una scuola che pretendesse di essere neutrale e che così, a suo dire, si addormentava nel formalismo. Secondo Gentile, era necessario abbracciare un’idea forte di scuola e di insegnamento. La religione non poteva essere scacciata dalla scuola senza lasciare un vuoto che il pensiero libero e critico non era in grado di riempire. La religione semmai poteva essere sostituita dall’insegnamento filosofico, che solo poteva ambire ad assumere l’abito di una nuova religione dello spirito – e qui il riferimento non può non essere la formulazione che Gentile ne avrebbe dato nel suo attualismo. Salvemini invece criticava l’identificazione che Gentile faceva tra scuola laica e scuola neutrale. La scuola laica, sosteneva, è una scuola che deve educare all’indipendenza e alla libertà di pensiero, e rifiutare i preconcetti dogmatici e tradizionali. L’unica caratteristica che testimonia la laicità della scuola sta nel fatto che non vi si insegna nulla che non sia frutto di ricerca critica e razionale. Lo scontro tra Gentile e Salvemini implicava tutta una serie di conseguenze rispetto al metodo di insegnamento della filosofia (storico o sistematico?) e una serie di considerazioni rispetto al contesto di quella discussione: si era in una fase di interregno, visto che la cultura positivista italiana era agonizzante e la ripresa dell’hegelismo che aveva preso il via nel 1903 non si era ancora affermata.

Nel tempo che va dai primi del Novecento a tutti gli anni Trenta la linea gentiliana – quella di una religione dello spirito da identificarsi con la filosofia –

prevarrà, ma la parole di Salvemini rimarranno un riferimento imprescindibile per coloro che vorranno difendere una scuola fondata sulla ricerca critica e razionale.

Nell'immediato dopoguerra il problema sta ancora negli stessi termini in cui veniva discusso in quegli anni, ma con una complicazione in più: la prospettiva gentiliana non è più utilizzabile, almeno non attraverso un richiamo esplicito. Tutto ciò che puzza di gentilianesimo – cioè, per il sentire del tempo, di una filosofia che si era prestata a fare da scendiletto al fascismo – è ostracizzato. E questa condanna, alla fine, coinvolgeva in senso ampio tutto quello che poteva essere ricondotto alla macrocategoria di 'neoidealismo'. Ivi compresi Croce e il crocianesimo, che, nonostante non siano sovrapponibili o facilmente accomunabili a Gentile e al gentilianesimo e, invero, vadano ricondotti ad un orizzonte liberale mai compromesso con il fascismo mussoliniano, in questo momento sembrano avviati ad un tramonto rapido ed irreversibile²².

Scartati Gentile e il neoidealismo, i contendenti in campo in questo momento sono riferibili a due schieramenti: i laici e i cattolici. Il campo laico, come si vedrà più avanti nello specifico, è composito e accoglie visioni molto diverse tra loro: in questo momento può essere connotato soltanto in via negativa come lo schieramento non-cattolico. I cattolici, invece, avanzano delle rivendicazioni sul piano culturale fondandosi sulla enciclica *Humani generis* del 1950, nella quale Pio XII condanna senza appello «le espressioni fluttuanti e vaghe della nuova filosofia». Le nuove filosofie da rifiutare sono: «evoluzionismo, panteismo, monismo,

²² Sulla indebita associazione di Croce e Gentile all'interno di un'unica famiglia filosofica si sono concentrati diversi studi, per esempio quello di Maggi [2003]. Ma la consapevolezza di una netta distinzione tra la riflessione crociana e quella gentiliana è recente. Per lungo tempo la categoria storiografica di 'neoidealismo italiano' ha funzionato come un grande contenitore indifferenziato in cui raccogliere il filone di pensiero riconducibile a Croce e a Gentile, che, in diverse forme, ha esercitato una sorta di egemonia sulla cultura italiana, almeno dai primi del Novecento fino agli anni Trenta. Oggi, a dire il vero, l'espressione 'neoidealismo italiano' si trova ancora usata (per esempio da Mustè [2008] o dalla maggior parte dei manuali di storia della filosofia che vengono usati a scuola), ma con una cognizione di causa differente rispetto a quella che ha costituito la linea interpretativa dominante fino ad almeno tutti gli anni Settanta.

idealismo, immanentismo, pragmatismo, materialismo dialettico, esistenzialismo storicismo». Insomma, si salva soltanto la neoscolastica. L'enciclica viene interpretata come un richiamo ad una maggiore intransigenza nei confronti della riflessione filosofica sorta in seno alla cultura contemporanea [Telmon 1970, p. 121]. Su questa base i cattolici conducono la loro campagna per un insegnamento della filosofia che, secondo la loro prospettiva, dovrebbe avere due possibili strade davanti a sé: la sua abolizione o, se questa non dovesse avere luogo, il suo esercizio in forma sistematica. L'impianto storico viene rifiutato.

Nel maggio del 1951 a Pisa si tiene un congresso al quale aderiscono, pur senza parteciparvi, anche Croce e Salvemini. Il congresso assume sin dalle prime battute la forma di una difesa del modello storico dell'insegnamento della filosofia contro le pretese di ingerenza confessionali. Ma la classificazione degli schieramenti in campo non è semplice, poiché non si può parlare di una netta contrapposizione tra 'cattolici-sistematici' e 'laici-storici'. Come mostra Telmon [1970, pp. 121-124], non mancano voci laiche che si pronunciano a sfavore del metodo storico né voci cattoliche, come quella di Sciacca, che invece ne sostengono il valore. Senza entrare in modo dettagliato in questo dibattito, è interessante notare che il problema attorno al quale si agita la discussione intorno all'insegnamento della filosofia a scuola è, già negli anni immediatamente successivi al 1945, il problema che riguarda la liceità, l'utilità e l'eventuale precisazione dell'impostazione storica.

Negli stessi anni Albeggiani pubblica un saggio sulla *Didattica dell'insegnamento filosofico* in cui emerge un'altra questione che rimarrà centrale fino ai giorni nostri: l'importanza della lettura del testo filosofico. Bisogna evitare di ridurre l'insegnamento della filosofia ad una successione manualistica, sostiene l'autore. Invece, bisogna salvare quello che era l'aspetto migliore della riforma di Gentile, la lettura dei classici [Telmon 1970, pp. 124-126].

Nel corso del 1951 la Consulta Didattica lavora per elaborare una proposta di riforma dei programmi scolastici. Per ciò che riguarda la filosofia, la proposta di nuovi programmi viene articolata come segue: dopo una breve introduzione sui problemi filosofici e sulle loro soluzioni più significative, bisogna condurre una «delineazione storica che si proponga di dare rilievo e luce ai sommi pensatori che

quei problemi hanno approfondito, dando conveniente posto al pensiero italiano (Platone, Aristotele, S. Agostino, S. Tommaso, Cartesio, Kant, Vico, Gioberti, Rosmini, ecc.)» e effettuare una «lettura organica di un'opera filosofica dei maggiori autori per ciascuno dei tre anni». L'obiettivo dichiarato è duplice: mettere fine alla troppo frequente lettura di autori minori che sono inadatti a essere letti e compresi dagli studenti; tentare una sintesi tra i sostenitori del metodo storico e i sostenitori dell'insegnamento «istituzionale ed elementare» [Telmon 1970, p. 128].

Contro questa proposta si levano le voci di personaggi autorevoli come Croce e Visalberghi per denunciare il rischio che l'insegnamento della filosofia a scuola diventi una cosa poco seria perché, in quanto filosofia di Stato, ridurrebbe a nulla la libertà di insegnamento e, d'altra parte, per cercare una mediazione tra metodo storico e metodo sistematico, li depotenzierebbe entrambi assumendone soltanto gli aspetti di debolezza. A stretto giro replica il direttore della Consulta, Calò, che intende mostrare come la lettura dei classici consenta il mantenimento della libertà di insegnamento – pur dando delle limitazioni – perché non è un elenco prescrittivo.

Siamo all'inizio degli anni Cinquanta e queste sono solo alcune delle discussioni che ottengono spazio sulle riviste, sui libri, nei convegni. Ciò che però è rilevante è che le domande principali che riguardano la filosofia a scuola sono già state formulate. È utile insegnare la storia della filosofia? L'enfasi sulla dimensione storica non porta a perdere la dimensione teoretica? Quale è il ruolo e lo spazio che si è disposti a garantire alla lettura dei classici? Come si vedrà, queste stesse domande hanno dato un'impronta al corso della discussione degli ultimi sessantacinque anni e ancora oggi individuano punti sui quali ci si deve misurare.

Nel 1953, a conferma della ventata di apertura che porta il dibattito italiano a confrontarsi con le tendenze internazionali, l'insegnamento della filosofia in Italia viene analizzato all'interno dell'inchiesta promossa dall'UNESCO (*L'enseignement de la philosophie. Enquête internationale*). L'estensore della parte che riguarda l'Italia è Calogero, che costruisce il suo contributo intorno alla questione della mancata riforma dell'insegnamento della filosofia nel dopoguerra: i programmi sono quelli del 1944, che però ricalcano quelli del 1936 [Telmon 1970, pp. 113-114]. Questo

rapporto internazionale – che ha avuto una ripresa e un seguito solo nel 2007 – è un punto molto importante per l'insegnamento della filosofia in Italia perché è il primo momento in cui si esce dalla dimensione prevalentemente nazionale del dibattito e si comincia a confrontarsi con le pratiche e le impostazioni adottate all'estero. In passato i modelli di insegnamento stranieri ai quali si era fatto riferimento erano essenzialmente quello francese e, in misura minore, quello tedesco. Il rapporto UNESCO invece dà un respiro internazionale che non si è mai sperimentato prima.

Un ulteriore snodo da evidenziare nel dibattito degli anni Cinquanta è il congresso di Roma del 1956 [Telmon 1970, pp. 171-200]. Il 1956, come si vedrà più avanti, è una data significativa anche per altri motivi, ma per quello che interessa qui è sufficiente registrare, tra il 5 e il 7 maggio di quest'anno, l'organizzazione ad opera del Centro Didattico Nazionale del "Convegno nazionale di studio sulla Didattica della Filosofia". Gli stessi organizzatori lo indicano come il primo momento istituzionale nel quale viene discusso in modo dettagliato il problema dell'insegnamento della filosofia.

I contributi vengono suddivisi in tre tipi di relazioni, che si occupano del problema generale dell'insegnamento della filosofia, dei problemi didattici relativi ai vari periodi della storia della filosofia, di problemi strettamente didattici (metodi di insegnamento, lettura dei classici, esami). Secondo Telmon il punto di forza del convegno sta nell'aver riunito docenti universitari di filosofia e di pedagogia di diverso indirizzo e nell'averli portati a discutere intorno ad un problema specifico; il punto di debolezza, invece, sta nella scarsa partecipazione degli insegnanti secondari.

I relatori sono personalità di primo piano nel dibattito filosofico nazionale di quel tempo, e tra loro spiccano i nomi di Spirito, Dal Pra, Lombardi, Fabro, M. Gentile, Calogero. Nel corso dei lavori di questo convegno si segnala un problema che poi, in misure diverse, rimarrà costante nella discussione sull'insegnamento della filosofia a scuola fino ai giorni nostri: la maggior parte dei contributi proviene da docenti che insegnano all'università. E questo è un punto critico perché, se da un lato è necessario notare l'originalità e la profondità del contributo dei filosofi di

professione, è anche vero che dall'altro lato i docenti della scuola secondaria hanno un ruolo marginale, che in parte li esautorata: si parla del loro lavoro, ma loro non sono gli artefici dei contributi più importanti della discussione.

Questa considerazione, per inciso, non va presa come vera in assoluto: l'immagine di un corpo di insegnanti di scuola secondaria che attendono in modo passivo le direttive che vengono imposte dall'accademia è uno stereotipo. Lo si vedrà più avanti, quando, nell'analisi dei contributi recenti alla didattica della filosofia, si noterà che una buona parte della ricerca degli ultimi trent'anni è stata condotta in prima linea da insegnanti di scuola; e, d'altra parte, negli ultimi tempi la 'contaminazione' tra scuola e università è diventata una realtà sempre più frequente e ha dato diversi risultati. Bisogna notare, però, che questo è un elemento di rilievo che va tenuto sotto esame in modo costante e che già nella seconda metà degli anni Cinquanta si manifesta nella sua criticità: quale può essere il rapporto tra università e scuola nella ricerca sulla didattica della filosofia? Come coinvolgere gli insegnanti della scuola secondaria in questa ricerca?

A parte questa nota sul ruolo dei docenti, rispetto alle relazioni che vengono lette e discusse nel convegno di Roma, vale la pena isolare alcuni punti importanti.

Spirito sostiene che, essendo problematico il concetto stesso di filosofia, l'insegnamento della filosofia è un problema insolubile. Non si può insegnare *la* filosofia, è questo il punto. Occorre allora abbassare le pretese e rifugiarsi in qualcosa di più modesto: un nozionismo di piccolo cabotaggio. Perché – e questo è il secondo aspetto importante – non è pensabile che la filosofia sia comunicabile a decine di migliaia di alunni. La massa non può essere permeabile, in quanto massa, alla filosofia. Emergono due questioni centrali, che nell'impostazione di Spirito sono strettamente connesse: il problema dell'insegnabilità della filosofia e il ruolo della filosofia nella scuola di massa.

Sulla lunghezza d'onda di Spirito, A. Agazzi sottolinea il carattere di propedeuticità che tutti gli insegnamenti devono rivestire nella scuola: non può darsi insegnamento specialistico o monografico. Perciò, riguardo alla filosofia vanno rifiutati sia il riferimento al sistema (non si può insegnare filosofia a scuola presupponendo una totalità da ricomporre in tutte le sue parti) sia la degenerazione

storicistica che pretende di insegnare la storia della filosofia in modo cronachistico ed enciclopedistico. La via per insegnare filosofia a scuola sta in una accorta sintesi di storia della filosofia e lettura dei classici. In altri termini: bisogna liberarsi dall'esigenza di insegnare *tutta* la storia della filosofia e, soprattutto, l'insegnamento deve organizzarsi intorno alla lettura dei classici.

La stessa enfasi sulla lettura dei testi, a detrimento dell'impostazione centrata sul manuale (uno degli «strumenti più depressivi della nostra tradizione pedagogica» [Telmon 1970, p. 193]), si trova nell'intervento di M. Gentile che invita a capovolgere il rapporto ormai consolidato tra manuale e autore, riportando la lettura dei classici al centro dell'opera dell'insegnante.

Il congresso di Roma, in sintesi, mette a fuoco alcuni problemi che torneranno a galla negli anni successivi. In primo luogo, pone – e non affronta – un problema di metodo della ricerca sulla didattica della filosofia: quale è il ruolo dell'università, cioè dell'istituzione deputata a formare gli insegnanti e a elaborare idee? Come coinvolgere gli insegnanti di scuola secondaria nella ricerca e nella formulazione di proposte? In secondo luogo, pone il problema del ruolo e del metodo dell'insegnamento della filosofia a scuola, e prova a suggerirne qualche soluzione. Seppure con i toni critici di Spirito, ci si rende conto che la filosofia deve trovare una propria collocazione in una scuola di massa. Un primo passo che cerca di rendere funzionale la filosofia alla scuola di massa senza perdere la peculiarità del discorso filosofico sta nella lettura dei classici.

Si può dire che questa sottolineatura dell'importanza della lettura diretta delle opere dei filosofi, ben prima del tentativo di istituzionalizzazione della commissione Brocca, ha costituito il filo rosso del dibattito sulla didattica della filosofia nel dopoguerra almeno a partire dalla metà degli anni Cinquanta, sia come punto di riferimento positivo a cui tendere, sia come elemento negativo dal quale rifuggire. Infatti, oltre ai molti che in tempi diversi sottolineano la necessità di un maggiore rapporto con i testi, c'è anche chi considera questa impostazione pericolosa: nel 1960, per esempio, qualcuno sostiene che mettere i giovani a confronto diretto con i filosofi significa metterli di fronte a qualcosa che non è alla loro portata, in nome di un poco accorto 'adultismo' [Telmon 1970, p. 215].

5.2. *Cancellare le tracce del neoidealismo: la filosofia italiana dopo la Liberazione*

Il neoidealismo – inteso come posizione filosofica forte, come scuola di pensiero, come orizzonte di riferimento in grado di stabilire temi sui quali discutere e dettare linee di ricerca – ha cominciato a dissolversi a partire dagli anni Trenta del Novecento, per scomparire dalla scena filosofica italiana subito dopo la seconda guerra mondiale e la caduta del fascismo.

Ora, senza voler incappare in semplificazioni manualistiche, da tempo si è raggiunta la consapevolezza che non si può parlare di ‘egemonia’ del neoidealismo italiano nella prima metà del XX secolo, se non a determinate condizioni. Anzi, di recente si è giunti ad un buon grado di dettaglio anche nella distinzione tra Croce e Gentile, tanto che in un saggio del 1998 intitolato *Ma è davvero esistito l’idealismo italiano* Maggi [2003, pp. 7-33] mette in questione l’associazione dei due filosofi, ormai divenuta canonica sotto l’etichetta di ‘neoidealismo italiano’.

Ora, senza addentrarsi troppo nell’argomento e accettando gli inviti alla prudenza, per questioni di semplicità si può parlare di un idealismo italiano, sapendo che si sta usando un’etichetta, una classificazione utile al discorso, e non una descrizione indiscutibile di dati di fatto. Però, anche assunto ciò, rimane il problema di un altro luogo comune della storia recente della filosofia italiana: il crollo del neoidealismo. Il problema è già venuto a galla quando si è analizzata la dissoluzione dell’influenza di Gentile e dei gentiliani sulla politica scolastica del regime fascista, ma qui vale la pena di vedere come viene trattato negli studi che approfondiscono la questione. Le interpretazioni di questo aspetto della storia della filosofia italiana sono molte, ma ci si può riferire ad alcuni punti salienti.

Già negli anni Cinquanta Pietro Rossi [1957c] sostiene che la guerra ha accelerato la dissoluzione dell’idealismo italiano che si era già manifestata a partire dal 1935, intendendo così mostrare che il neoidealismo non ha goduto di un dominio incontrastato nel dibattito filosofico italiano fino al 1945, perché già prima di questa data si mostravano crepe e divergenze. Restaino [1994] collega la crisi e la ‘diaspora’ dell’attualismo negli anni Trenta allo scontro con il neotomismo cattolico della

scuola di Gemelli e con la ratificazione del Concordato. Garin [1966b] attribuisce alla diffusione dell'esistenzialismo negli anni Quaranta – anche se poi ne contesta l'effettiva portata 'rivoluzionaria' rispetto al neoidealismo – la rottura dell'isolamento, e quindi il tramonto del periodo di maggior forza culturale del neoidealismo. Secondo Viano [2006] gli anni Quaranta sono il momento della diffusione di tendenza spiritualistiche, fenomenologiche ed esistenzialistiche che sfaccettano il quadro della filosofia italiana. De Natale [1987] è molto chiaro sul fatto che non è vero che la filosofia italiana sia stata monoliticamente neoidealistica per tutta la prima metà del Novecento: oltre a sottolineare che lo stesso idealismo era scisso al suo interno tra crocianesimo e attualismo, De Natale mostra come nel dibattito filosofico nazionale resistessero impostazioni positivistiche, neokantiane, sperimentaliste, neotomiste.

Quindi, tenendo conto di queste ricostruzioni, si può affermare che il neoidealismo ha giocato un ruolo dominante e che ha costituito un punto di riferimento inaggirabile, ma non che è stato l'unico attore del dibattito filosofico italiano della prima metà del Novecento. Ormai questa è una consapevolezza diffusa. Si capisce allora come parlare di 'egemonia' dell'idealismo in Italia tra il 1900 e gli anni Trenta assuma un significato specifico, che deve tenere conto di queste considerazioni.

Detto ciò, il problema che qui interessa è il passaggio al dibattito del dopoguerra, e questo passaggio, come ha scritto Viano, avviene sotto il segno di una liberazione che si presenta come una dissoluzione del neoidealismo.

Che questi concetti (liberazione, dissoluzione, idealismo) abbiano consistenza o no è una questione che è stata analizzata e discussa approfonditamente negli anni che hanno seguito la fine della guerra fino ai giorni nostri, come si è visto. Ma in quel momento preciso, l'uscita dalla dittatura e l'inizio di qualcosa di nuovo e di sconosciuto sono avvenuti, nell'ambito della filosofia italiana, sotto il segno di questa liberazione: allora l'espressione 'dissoluzione del neoidealismo' non era una semplice interpretazione storiografica, ma indicava ciò che muoveva gli animi e infuocava i dibattiti. Poi, in tempi successivi, verrà contestata questa 'dissoluzione', verranno introdotti *distinguo* e alcuni mostreranno

che tutto sommato la liberazione veniva proclamata a parole e ricercata come la panacea per tutti i mali, ma non era altro che un'illusione o uno slogan sotto il quale si univano gli sforzi di molti. Chi ha vissuto quella temperie, però, ha sostenuto che «forse fu un miraggio; ma anche i miraggi contano» [Viano 1985, p. IX]. La percezione che allora era diffusa è quella di un compito innovatore e una missione modernizzatrice. Si trattava di decidere quale strada prendere: la messa al bando di tutto ciò che odorava di neoidealismo apre uno spazio enorme. A quale destini stava andando incontro la filosofia italiana liberata dalla dittatura gentiliana-crociana?

Si affermeranno diverse letture di questa liberazione. Una che andrà per la maggiore viene espressa da Semerari [1968], che sostiene in modo esplicito che il neoidealismo italiano è stato da un lato la reazione conservatrice all'avanzata dello scientismo positivista – peraltro piuttosto debole nella sua declinazione italiana – e dall'altro l'argine contro l'avanzata del marxismo che si stava affermando nel tardo Ottocento (Loria, Labriola). Secondo questa interpretazione l'idealismo non sarebbe stato altro se non un movimento filosofico di chiusura, che non avrebbe potuto poi non trovare una sua sponda nella chiusura politica di un regime totalitario.

In ogni caso, al di là delle singole voci che si pronunciano sulla questione, in generale i principali capi di imputazione che nell'immediato dopoguerra vengono contestati al neoidealismo italiano sono la chiusura provinciale, l'enfatizzazione della dimensione nazionale, l'assunzione di un principio assoluto indimostrabile, il rifiuto della scienza, l'esaltazione della dimensione estetica-retorica-umanistica a scapito di quella tecnico-scientifica. Per giunta – sebbene ciò non fosse imputabile direttamente a Croce e a Gentile, ma ad alcuni dei loro seguaci – come aggravante viene addotto il fatto che una parte dei neoidealisti italiani tradiscono la loro estrazione laica e risorgimentale, dando origine ad un cattolicesimo di destra o ad uno spiritualismo cattolico che offriva una sponda perfetta per i tentativi di restaurazione della scolastica cattolica. Sul punto vale la pena leggere quanto scrive Ferrari nella sua ricostruzione della filosofia italiana del dopoguerra.

L'esigenza di condurre nuove esperienze, di confrontarsi con autori e correnti che a lungo erano rimasti emarginati dalla filosofia italiana, l'urgenza di liberarsi (talvolta sbrigativamente) dal peso di una tradizione che veniva interpretata come il retaggio di un'epoca storica comunque conclusa, e infine l'acuta percezione dell'inadeguatezza della figura del filosofo accademico legato a formule e a problemi intemporalmente, furono all'origine – negli anni successivi alla Liberazione – di un euforico clima di attesa e di rinnovamento, che forse non diede vita ad analisi nitide e proposte attentamente vagliate, ma che pure consentì un più rapido processo di integrazione della cultura filosofica italiana nel panorama della filosofia contemporanea in Europa e nel mondo, favorendo un significativo mutamento almeno per due aspetti: il progressivo abbandono degli strumenti concettuali che avevano caratterizzato la composita tradizione idealistica e una più audace apertura nei confronti delle discipline – filosofiche e non solo filosofiche – che per decenni erano rimaste estranee alla formazione della figura 'professionale' del filosofo. [Ferrari 1998, p. 9]

Istanze marxiste, difesa della laicità, ripresa vigorosa di un movimento filosofico cattolico, recupero del dialogo con le scienze: sono alcuni dei temi sul tappeto in questi anni. E questi non sono soltanto i tratti di novità di alcune posizioni filosofiche che animano un dibattito o che intendono sostenere tesi destinate a rimanere confinate nell'ambito degli addetti ai lavori. Ciò per cui si lotta è qualcosa di più: un ruolo direttivo rispetto alla cultura dell'Italia repubblicana.

Nel complesso, per orientarsi si può accogliere la proposta di Restaino [1994], il quale divide la sua analisi della filosofia italiana dopo il 1945 in capitoli che corrispondono a tre aree culturali: quella marxista, quella laica e quella cattolica. All'interno di queste tre aree possono essere collocati tutti i pensatori di rilievo del primo dopoguerra, quando questa classificazione può essere impiegata con profitto; nei decenni seguenti i contorni di questa divisione si confonderanno sempre di più, fino a renderla inutilizzabile a partire grossomodo dalla fine degli anni Settanta. Più avanti si vedrà perché questo accade.

Dato che i pensatori riconducibili all'orizzonte cattolico non hanno contribuito in modo significativo ai temi che sono rilevanti per questa ricerca²³, mi concentrerò sull'area marxista e su quella laica, intendendo per 'laica' l'area che più o meno comprende pensatori di estrazione liberale, azionista, neoilluminista e, in generale, tutti quelli che non intendono sottoporsi ad una linea stabilita da una gerarchia o da un gruppo dirigente, di una chiesa o di un partito. Assumerò come punto di riferimento il lavoro di Restaino [1994], che di volta in volta integrerò con altri contributi, soprattutto quello di Ferrari [1998].

5.3. *Il marxismo italiano del dopoguerra*

5.3.1. *La linea di Togliatti: l'operazione Gramsci' e la via italiana al socialismo*

I due anni successivi alla liberazione sono «di estrema e rumorosa libertà» [Restaino 1994, p. 256] e possono essere compendati dalla vicenda della rivista di Vittorini, «Il Politecnico», fondata nel 1945 e chiusa nel 1947, dopo un'aspra polemica con i più alti dirigenti del partito comunista. Il sogno di Vittorini consiste in una cultura di sinistra completamente libera e pluralista; Togliatti invece ha bisogno di una cultura che si schieri compatta sulle posizioni del partito comunista. Ciò vale a maggior ragione a partire dal 1947, quando, a seguito della 'dottrina Truman', i comunisti vengono esclusi dal governo²⁴.

²³ Per tutto ciò che concerne la filosofia di matrice cattolica si può fare riferimento soprattutto agli studi di Bausola [1985; 1988] e Prini [1996], e, in seconda battuta, a quelli di Agazzi [1980a], Bortolin [1990], Escher Di Stefano [2005], Invitto [1985], Santinello [1988], Ricci [2008].

²⁴ Il 12 marzo del 1947 Harry Truman annuncia ufficialmente la politica del *containment* e dichiara l'intenzione degli USA di opporsi all'espansione del comunismo in Europa e in Asia. Qui viene solitamente collocato l'inizio della guerra fredda, anche se la politica di contrasto al comunismo era già nei fatti da tempo. Le conseguenze politiche in Europa dell'annuncio di Truman sono immediate. In Italia, il 30 aprile del 1947 De Gasperi dichiara che DC, PSI e PCI non sono più in

Nel 1946 Castelli organizza a Roma un congresso, “Esistenzialismo e marxismo”, che dedica circa la metà dei suoi lavori ad un’analisi del materialismo storico, con la partecipazione di studiosi di diversa estrazione (Banfi, Della Volpe, Spirito, Vanni Rovighi). Poteva sembrare un modo, scrive Viano, per avvicinare l’ultima novità scoperta in Italia nel recente passato, cioè l’esistenzialismo, con «quella che sarebbe diventata una moda nell’Italia uscita dalla guerra» [Viano 2006, p. 71].

Nel complesso, il marxismo italiano è stato un fenomeno culturale complesso che ha inciso in profondità nella filosofia e nella politica del nostro paese²⁵.

Negli anni immediatamente successivi alla fine della guerra, il richiamo al marxismo proviene da due esigenze delle quali si deve tenere conto. Da un lato, ha una radice profonda nella vicenda complessa della resistenza italiana, nella quale i comunisti avevano giocato un ruolo di primo piano – e quindi il marxismo si propone come una dottrina politica che esce vittoriosa dalla guerra di liberazione. Dall’altro, si propone come una via d’uscita eminentemente filosofica rispetto al neoidealismo.

In questa rinascita e affermazione su larga scala dell’interesse per il marxismo, si gioca anche un altro tema di grande importanza per quella che sarà poi la cultura filosofica italiana – e la cultura italiana *tout court* – negli anni a venire: una differenza tra ciò che accade in Italia del Nord e ciò che invece succede nel Mezzogiorno. A questo proposito Restaino [1994] usa una formula, ‘vento del Nord’ e ‘brezza del Sud’, che ha avuto una certa eco negli studi che lo hanno seguito. Le regioni centrosettentrionali escono dall’esperienza partigiana e dalla guerra civile; le regioni centromeridionali hanno vissuto una liberazione di genere

grado di governare da soli il paese. Il governo (il terzo governo De Gasperi) si dimette il 13 maggio. Il 31 maggio entra in carica il quarto governo De Gasperi, dal quale sono esclusi socialisti e comunisti.

²⁵ Per l’analisi del marxismo italiano del dopoguerra che viene condotta in questa ricerca i riferimenti più importanti sono gli studi di Anderson [2009], Bedeschi [1985; 1994], Pietro Rossi [2009b]. In seconda battuta, quelli di Badaloni [1975], Bruno [1979], Cassano [1973], Lissa [1988], Restaino [2005].

diverso, caratterizzata dall'occupazione degli eserciti Alleati e da diverse compromissioni. Questa disparità si riflette anche nell'ambito culturale e filosofico.

Nella cultura dell'Italia appena uscita dalla guerra, il punto di riferimento più autorevole è Benedetto Croce. Intorno alla sua figura si giocano le tensioni che animano le spinte di rinnovamento di quegli anni. Si tratta di decidere se e quanto mantenere operativo del pensiero di Croce nella cultura italiana. Togliatti – e cioè il detentore di quella che pretendeva di essere l'unica versione ortodossa del marxismo, coincidente con la dottrina del PCI – sceglie una 'via crociana'. La linea togliattiana stabilisce che la cultura marxista ufficiale deve privilegiare il confronto con Croce e con la tradizione filosofica esclusivamente italiana. Secondo Restaino, in questo può essere colto un limite della strategia politico-culturale e filosofica di Togliatti: nel non avere colto con sufficiente chiarezza che i filosofi settentrionali sono su posizioni molto diverse, rispetto alle quali il magistero crociano ha scarsissima influenza²⁶. Nell'Italia del Sud, invece, Croce e il suo pensiero rimangono ancora riferimenti imprescindibili.

Tutto ciò ha ripercussioni sul lungo periodo molto più pesanti rispetto agli effetti che porta nell'immediato. Nei primi anni dopo la guerra la linea di Togliatti rapidamente prevale e si afferma come unica e irrinunciabile: è la dottrina ortodossa

²⁶ Solo per capire il clima che si respirava, vale la pena leggere una pagina di *Cultura antifascista*, l'articolo di Felice Balbo pubblicato sull'ultimo fascicolo de «Il Politecnico» prima della chiusura della fine del 1947. «Oggi l'Italia culturale è tutta piena di Benedetto Croce (e, recentemente, del Croce deteriore) e ancora è tutta piena, contrariamente alle apparenze, di Gentile. La mentalità papiniana, giuliottesca, prezzoliniana è rimasta come un substrato generalizzato e diffuso nel retroterra culturale di troppi. Le categorie di giudizio, sia culturale, sia politico, si muovono ancora spessissimo su un terreno che va da quello del Mussolini tipico a quello teocratico della "Civiltà Cattolica", a quello del più stracco "spiritualismo cattolico" di importazione francese e di un esistenzialismo libresco ed estrinseco, mescolati spesso l'uno e l'altro a scientismi tardivi e contraddittori. *In Italia si è rimasti soprattutto senza Gramsci, ma anche senza Dorso e senza Gobetti*: voglio dire che la ripresa della nostra coscienza storica dopo la Liberazione non è ancora avvenuta: dal "medievalismo", dall'idealismo in genere, dal gentilismo, da tutta quella mentalità che è stata la giustificazione logica del fascismo non siamo ancora usciti». Il passo è citato da Restaino [1994, p. 266].

che deve essere osservata da tutti coloro che intendono collocarsi nell'orbita del PCI. Invece porterà delle conseguenze più problematiche a medio e lungo termine, quando, a partire da un decennio più tardi, la cultura marxista comincerà a perdere il suo carattere monolitico e conoscerà diverse crisi e l'infiltrazione di varie versioni eterodosse, sino allo sfaldamento che può essere collocato grossomodo negli anni Ottanta [Bedeschi 1994].

Questi aspetti torneranno in altri passaggi di questa ricerca. Ora invece, per restare all'interno dell'intervallo temporale che è a tema in questo capitolo, bisogna cercare di capire in che cosa consiste la linea politico-culturale e filosofica che Togliatti riesce ad imporre. Innanzitutto, egli promuove una vasta azione editoriale, favorendo la comparsa di riviste come «Rinascita», «Il Politecnico», «Società». Su queste pagine si aprono discussioni che hanno come baricentro il marxismo e che coinvolgono molti filosofi e intellettuali di diversa estrazione. In secondo luogo, mette ai margini tutti i contributi marxisti 'intransigenti', che propugnavano un radicale cambiamento dei temi e dei metodi della ricerca filosofica, riconducibili perlopiù a filosofi che operano in Italia centrosettentrionale: Preti, Balbo, Banfi, Geymonat, Luporini, Della Volpe.

La linea culturale che Togliatti riesce ad imporre è quella che poi è stata indicata come l'«operazione Gramsci»: bisogna fare i conti con la tradizione filosofica precedente, ma non per azzerarla.

Si tratta invece di coinvolgerla in un dialogo costruttivo, in una linea di continuità liberale, democratica e «italiana» che parte da Vico e attraverso De Sanctis, Spaventa, Labriola, Croce, giunge fino a Gobetti, Dorso, Salvemini e Gramsci. [Restaino 1994, pp. 261-262]

La dimensione nazionale è fondamentale per Togliatti: egli ritiene che l'intellettuale comunista debba essere formato per affrontare la situazione politica specifica nella quale si trova ad operare, quella italiana per l'appunto. Le proposte dei vari Geymonat, Della Volpe, Luporini, Preti, agli occhi di Togliatti hanno il grave difetto di non tenere conto di questa necessità di collocarsi in un contesto

determinato, che presenta caratteristiche del tutto peculiari: l'Italia appena uscita dalla guerra. Per questo i vari marxismi concorrenti a quello di Togliatti vengono accusati di essere astratti e avulsi dalla realtà; perciò vengono messi nell'angolo.

Tuttavia, è evidente che una linea culturale forte come quella che Togliatti intende istituire ha bisogno di riferimenti precisi e riconosciuti, di un *corpus* di dottrine al quale richiamarsi, di un serbatoio di elementi condivisi al quale fare appello.

Nel primo periodo che segue la fine della guerra Togliatti non ha ancora a disposizione gli strumenti per imporre la sua linea. Nell'aprile del 1947, nel discorso commemorativo nel decennale della morte di Gramsci, viene indicata la strada: saranno gli scritti gramsciani degli anni del carcere a fare da riferimento per la cultura ufficiale del PCI. Nel 1947 Einaudi pubblica le *Lettere dal carcere*. I *Quaderni del carcere* vengono pubblicati sempre da Einaudi in sei volumi tra il 1948 e il 1951. I materiali dei *Quaderni* non vengono presentati nella loro forma originale, frammentaria e disorganizzata (cosa che invece accadrà nella riedizione del 1975), ma raggruppati in nuclei tematici (*Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce, Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, ecc.).

Nel frattempo, sempre nel 1947, «Rinascita» pubblica quattro supplementi dal titolo *Guida ai classici del Marxismo*, che in copertina espongono i ritratti di Marx, Engels, Lenin e Stalin, ma all'interno, accanto ai testi delle autorità assolute del comunismo mondiale, si trovano ampi brani tratti dalle opere di Labriola e di Gramsci.

La consacrazione ufficiale del pensiero marxista italiano è in tal modo avvenuta. È la linea Labriola-Gramsci che viene affermata e rivendicata nella sua originalità accanto a quella dei classici ufficiali. [Restaino 1994, p. 280]

Quella che poi verrà chiamata l'«operazione Gramsci» consta di questi elementi. Dimostra una grande abilità di pianificazione da parte di Togliatti e una tenace determinazione nel perseguire l'obiettivo che si era prefisso.

Questa massiccia operazione di indirizzamento della cultura marxista può contare su tutta una serie di iniziative collaterali che concorrono a formare le basi necessarie a cui devono riferirsi tutti gli intellettuali che intendono collocarsi nell'orbita del marxismo ufficiale italiano, quello del PCI. Per questo la casa editrice del partito (Rinascita, poi Editori Riuniti) pubblica diversi testi di Marx, Lenin, Stalin, «accuratamente evitando i marxisti eterodossi, da Rosa Luxemburg a Trotskij, dal giovane Lukács a Korsch, a Bloch» [Restaino 1994, p. 281].

Da una parte, quindi, la cultura ufficiale del PCI può contare su una solida relazione con i classici sui quali si impernia la linea madre a cui si intende fare riferimento, la letteratura comunista sovietica. In questo modo viene preservato il rapporto fondamentale con l'URSS, il 'legame di ferro' di cui hanno parlato diversi storici del PCI. D'altra parte, però, si afferma una 'via italiana al socialismo', che ha dato avvisaglie di sé sin dalla 'svolta di Salerno' del 1944, quando Togliatti afferma la possibilità di collaborazione con le altre forze politiche antifasciste e, in questo modo, sdogana il partito, collocandolo nel novero delle forze politiche che potevano ambire ad un ruolo di primo piano una volta che il fascismo fosse stato sconfitto definitivamente. La via italiana al socialismo consiste nell'assumere una linea politica che tenga conto della specificità della situazione italiana e che rifiuti dunque la pedissequa applicazione del modello sovietico. Questa via italiana che il PCI intraprende sotto la guida di Togliatti mostra alcuni suoi caratteri di rilievo proprio sul piano culturale e filosofico. Anzi, forse si potrebbe dire che gli elementi culturali e filosofici che Togliatti decide di favorire sono destinati proprio a fare da spina dorsale alla via italiana al socialismo.

5.3.2. Lo storicismo di Gramsci

Seguendo l'interpretazione di Restaino [1994], il tratto rilevante della linea culturale e filosofica che Togliatti riesce ad imporre è il marxismo come storicismo. L'autorità alla quale ci si deve richiamare è Gramsci. Ciò risulta soprattutto da *II*

materialismo storico e Benedetto Croce, primo dei quaderni gramsciani pubblicato nel 1948.

Lo storicismo di Gramsci si definisce in contrapposizione a quello di Croce. Quest'ultimo è speculativo e «non sarebbe niente altro che una forma di moderatismo politico» [Gramsci 1948, p. 219], depotenziamento reazionario e conservatore di una dottrina filosofica progressista. Lo storicismo di Gramsci, invece, assume senso nel contesto della filosofia della prassi, cioè del materialismo storico.

Senza voler procedere all'ennesima interpretazione gramsciana e senza volersi disperdere in un argomento che è stato innumerevoli volte trattato, qui si può leggere una pagina di Gramsci che, tra le molte che potrebbero essere citate, aiuta a comprendere la questione.

Filosofia e storia. Cosa occorra intendere per filosofia, per filosofia in un'epoca storica, e quale sia l'importanza e il significato delle filosofie dei filosofi in ognuna di tale epoche storiche. Assunta la definizione che B. Croce dà della religione, cioè di una concezione del mondo che sia diventata norma di vita, poiché norma di vita non s'intende in senso libresco ma attuata nella vita pratica, la maggior parte degli uomini sono filosofi in quanto operano praticamente e nel loro pratico operare (nelle linee direttive della loro condotta) è contenuta implicitamente una concezione del mondo, una filosofia. La storia della filosofia come si intende comunemente, cioè come storia delle filosofie dei filosofi, è la storia dei tentativi e delle iniziative ideologiche di una determinata classe di persone per mutare, correggere, perfezionare le concezioni del mondo esistenti in ogni determinata epoca e per mutare quindi le conformi e relative norme di condotta, ossia per mutare la attività pratica nel suo complesso.

Dal punto di vista che a noi interessa, lo studio della storia e della logica delle diverse filosofie dei filosofi non è sufficiente. Almeno come indirizzo metodico, occorre attirare l'attenzione sulle altre parti della storia della filosofia; cioè sulle concezioni del mondo delle grandi masse, su quelle dei più ristretti gruppi dirigenti (o intellettuali) e infine sui legami tra questi vari complessi culturali e la filosofia dei filosofi. La filosofia di un'epoca non è la filosofia di uno o altro filosofo, di uno o

altro gruppo di intellettuali, di una o altra grande partizione delle masse popolari: è una combinazione di tutti questi elementi che culmina in una determinata direzione, in cui il suo culminare diventa norma d'azione collettiva, cioè diventa «storia» concreta e completa (integrale). [Gramsci 1948, pp. 21-22]

Ciò che risalta in questo brano e che conferisce un senso complessivo allo storicismo di Gramsci è il richiamo alla dimensione pratica, politica, «concreta». Questo, sia detto per inciso, è un elemento fondamentale in rapporto a Togliatti, se è vero, come scrive Bocca [1973], che egli concepiva la politica come qualcosa che assume senso solo nell'azione reale concreta, nella storia; il che significa, per vederla sotto un'altra prospettiva, che per Togliatti il valore dell'azione politica non dipende in primo luogo dai principi che vengono proclamati, ma da ciò che si riesce a mettere in atto, da ciò che si riesce a portare a manifestazione nel mondo storico. «La dottrina e la linea del partito sono nei fatti che compiamo».

È chiaro allora che il richiamo a Gramsci non porta ad un rifiuto netto dell'opera di Croce. Gramsci ne respinge le articolazioni, gli sviluppi e gli esiti, ma non l'intento di fondo [Faenza 1992]. Lo storicismo crociano, seppure infestato di residui di trascendenza, metafisica e teologia, è pur sempre uno storicismo e Gramsci intende collocare il proprio pensiero proprio in questa orbita. Per questo Croce è l'interlocutore con il quale bisogna fare i conti. Il compito che ci si deve assumere è allora quello di rimettere l'uomo in piedi, «di farlo camminare con i piedi e non con la testa» [Gramsci 1948, p. 215].

Per comprendere in che cosa consista questo raddrizzamento e in che modo si deve connotare il nuovo storicismo anti-crociano, si può leggere un'altra celeberrima pagina tratta dal primo dei *Quaderni* pubblicato nel 1948.

La filosofia della prassi deriva certamente dalla concezione immanentistica della realtà²⁷, ma da essa in quanto depurata da ogni aroma speculativo e ridotta a pura storia o storicità o a puro umanesimo. Se il concetto di struttura viene concepito

²⁷ Con «concezione immanentistica della realtà» Gramsci si riferisce ad Hegel, che così viene individuato come il pensatore all'origine della filosofia della prassi.

«speculativamente», certo esso diventa un «dio ascoso»; ma appunto esso non deve essere concepito speculativamente, ma storicamente, come l'insieme dei rapporti sociali in cui gli uomini reali si muovono e operano, come un insieme di condizioni oggettive che possono e debbono essere studiate coi metodi della «filologia» e non della «speculazione». [...]

Non solo la filosofia della prassi è connessa all'immanentismo, ma anche alla concezione soggettiva della realtà, in quanto appunto la capovolge, spiegandola come fatto storico, come «soggettività storica di un gruppo sociale», come fatto reale che si presenta come fenomeno di «speculazione» filosofica ed è semplicemente un atto pratico, la forma di un contenuto concreto sociale e il modo di condurre l'insieme della società a foggarsi una unità morale. [...] La filosofia della prassi è la concezione storicistica della realtà, che si è liberata da ogni residuo di trascendenza e di teologia anche nella loro ultima incarnazione speculativa; lo storicismo idealistico crociano rimane ancora nella fase teologico-speculativa. [Gramsci 1948, p. 191]

Chiamare in causa lo storicismo qui ha un significato ben preciso. Significa che la realtà va pensata e compresa come fatto storico, cioè è la dimensione in cui «gli uomini reali si muovono e operano». Questa realtà è costituita da un insieme di «condizioni oggettive», che vanno indagate in modo scientifico e rigoroso, con i metodi della filologia, e sulle quali è inutile (o, peggio, dannoso) produrre speculazioni che non tengano conto dei fatti materiali, storici, concreti.

5.3.3. Lo storicismo come forma mentale?

Sul concetto di storicismo grava un dibattito secolare, nel quale non si è giunti ad un accordo condiviso sul significato stesso di 'storicismo', figurarsi sui suoi metodi, i suoi obiettivi, i suoi oggetti di ricerca. Basta scorrere alcune opere introduttive [d'Orsi 2002; Pietro Rossi 1966; Tessitore 1997] per vedere all'opera molte concezioni diverse di storicismo. Ancora oggi la questione è, almeno in certi settori del dibattito filosofico contemporaneo, aperta e discussa: a Napoli,

Tessitore e i suoi allievi mantengono aperto il dibattito e continuano a dedicare un gran numero di pubblicazioni allo storicismo e alle questioni ad esso connesse²⁸.

Per orientarsi, però, si può accogliere l'indicazione di Pietro Rossi, che segnala come il termine 'storicismo' indichi riflessioni e processi culturali molto difformi tra loro, in relazione a diversi contesti e a diversi presupposti teorici che vengono assunti, tanto che sarebbe più consono parlare di 'storicismi' anziché di 'storicismo'. Ma, nonostante tutto ciò, un carattere basilare condiviso dalle diverse riflessioni che vi si richiamano può essere rinvenuto in un senso generico di 'storicismo', «che designa il ricorso alla considerazione storica come strumento fondamentale (e quindi preminente o esclusivo) di comprensione, se non della realtà, almeno delle manifestazioni di vita degli uomini» [Pietro Rossi 1966, p. 449].

Questo è un punto essenziale in rapporto alle pagine gramsciane che sono state scorse. Infatti nell'impostazione di Gramsci non viene ricusato il riferimento all'idealismo in senso ampio: l'eredità della filosofia classica tedesca viene anzi rivendicata e Hegel viene considerato come una sorgente della quale non si può fare a meno. Da questo punto di vista c'è una consonanza notevole tra la riflessione di Gramsci e i motivi crociani (e anche con quelli gentiliani, che però rimangono perlopiù sullo sfondo o confinati a brevi cenni). A partire da Hegel, però, Croce e Gentile sviluppano teorie che secondo Gramsci prendono una deriva «teologico-speculativa». Il pensiero di Marx, che è stato a lungo studiato sia da Croce sia da Gentile [Genna 2003; Giannantoni 1988; Restaino 2005], è il terreno su cui si deve

²⁸ La bibliografia recente sullo storicismo è molto vasta. Il riferimento principale di questa ricerca sono le analisi di Pietro Rossi [1956; 1966; 1991]. Un cospicuo contributo è stato dato dalla scuola che discende da Pietro Piovani e della quale Tessitore è esponente principale: si pensi solo che tra il 1995 e il 2010 lo stesso Tessitore ha pubblicato in 10 volumi i suoi *Contributi alla storia e alla teoria dello storicismo*. Questi studi sono funzionali alla difesa di una declinazione specifica dello storicismo, lo storicismo critico e problematico, che mira a presentarsi come una filosofia dell'individualità e dell'alterità su una base per l'appunto storicistica in continuità con la riflessione di Piovani [Cacciatore 1993; Tessitore 1997]. Più in generale, si possono vedere gli studi di Cacciatore [1994], Cacciatore, Cantillo e Lissa [1997], Cambi [2008], Diaz [1956], Martirano e Massimilla [2002], Nuzzo [2007], Tessitore [1971].

giocare il rovesciamento di quella prospettiva ancora intrisa di presupposti metafisici.

Non è in discussione la centralità – o meglio il ruolo di vero e proprio fondamento – della storia. Questo è un punto assodato, che accomuna le intenzioni di fondo sia di Croce sia di Gramsci (e di molti altri con loro). Ciò che fa problema è il modo in cui la storia viene concepita. Agli occhi di Gramsci lo storicismo di Croce è un falso storicismo, reazionario e conservatore. Bisogna riprendere la riflessione di Marx sulla prassi per declinare lo storicismo in una forma che davvero tenga conto delle grandi forze progressiste che stanno assumendo un peso sempre maggiore sulla scena politica che Gramsci ha davanti.

Questo disegno complessivo può essere visto come un tratto di continuità tra Croce e Gramsci, soltanto di segno opposto: questa prospettiva è stata sostenuta da diversi studi, tra i quali va segnalato il già citato saggio di Faenza [1992] sulla *concordia discors* tra i due. Su queste basi è interessante osservare alcuni possibili sviluppi di questa continuità.

Una implicazione della quale bisogna tenere conto è quella che investe l'ambito pedagogico o educativo in senso ampio. Alcuni anni fa è stato condotto uno studio su *Storicismo e pedagogia* [Scuderi 1995], che nel sottotitolo porta i nomi dei quattro autori che tratta: Vico, Cuoco, Croce, Gramsci. Si noti: tutti italiani, tutti riconducibili – sebbene in modi molto diversi – all'orizzonte dello storicismo, tutti che in qualche maniera hanno a che fare con l'ambito pedagogico. Vico, Cuoco, Croce e Gramsci indicano una linea di sviluppo: quella dello storicismo italiano che non si è mai disinteressato della dimensione educativa e che, anzi, vi si è dedicato con fervore. La storia è la strada maestra per la formazione del cittadino.

Una relazione organica corre dunque tra storicismo e pedagogia. L'incivilimento dell'uomo, una globale visione della vita, l'incremento e miglioramento di essa, il totale coinvolgimento delle forze ed attività dell'uomo costituiscono punti forti del nesso pedagogia-storicismo. [Scuderi 1995, p. 23]

Qui ci stiamo avvicinando al nucleo della questione. Infatti tra le righe di questo brano si possono cogliere diversi elementi che ricorrono spesso nel discorso sull'insegnamento della filosofia nella scuola. L'idea che la storia possa fornire in modo privilegiato una comprensione del mondo, condensata nella famosa formula *historia magistra vitae*. L'idea che questa comprensione storica del mondo consenta di agire – o sia l'unica forma di sapere che permette di agire – in modo consapevole e, dunque, che la storia possa fornire un criterio di orientamento per il futuro. L'idea di origine umanistico-rinascimentale che l'incivilimento sia un obiettivo inderogabile e che la via maestra per conseguirlo passi attraverso il riferimento alla classicità, e cioè ad autori, testi, documenti che testimonino la grandezza di qualcosa che si è manifestato nel passato. Sono tutti elementi interconnessi e potrebbero tutti andare sotto un'unica macrocategoria, 'mentalità storicistica', che ha i suoi capisaldi nella enfattizzazione dell'azione dell'uomo nella storia, della funzione pedagogica della cultura, dell'educazione tramite i classici, della formazione del buon cittadino, della capacità di intervenire nell'agone politico, del ruolo della cultura (cioè degli intellettuali) nella dimensione pubblica, della dimensione nazionale.

Gramsci si colloca in una prospettiva del genere [Capitani e Villa 1999]. Per cogliere ciò, è sufficiente leggere un passo in cui espone la genealogia e gli obiettivi della filosofia della prassi.

La filosofia della prassi presuppone [...] la Rinascita e la Riforma, la filosofia tedesca e la rivoluzione francese, il calvinismo e l'economia classica inglese, il liberalismo laico e lo storicismo che è alla base di tutta la concezione moderna della vita. La filosofia della prassi è il coronamento di tutto questo movimento di riforma intellettuale e morale, dialettizzato nel contrasto tra cultura popolare e alta cultura. Corrisponde al nesso Riforma protestante più Rivoluzione francese: è una filosofia che è anche una politica e una politica che è anche una filosofia. [Gramsci 1948, pp. 86-87]

La filosofia della prassi è il punto di approdo di un processo plurisecolare che parte da Hegel e porta a compimento la rivoluzione storicistica: superando tutte le versioni ‘teologico-speculative’, lo storicismo di Gramsci si propone come «storicismo assoluto o umanesimo assoluto» [Gramsci 1948, p. 105]. Dove, *en passant*, vale la pena notare come l’espressione ‘storicismo assoluto’ viene trattata come sinonima di ‘umanesimo assoluto’. Ciò andrà tenuto in conto quando verrà chiamato in causa Garin, dato che costituisce il presupposto dichiarato della sua ‘filosofia come sapere storico’.

Togliatti assume questo impianto e lo rende la base della cultura marxista ufficiale che il PCI difende e divulga. Questo è il senso dell’“operazione Gramsci”: il marxismo italiano ha nello storicismo – in questo storicismo di marca gramsciana – un baluardo vitale.

Questa linea non viene accettata in modo acritico da tutti gli intellettuali che si richiamano all’area del PCI e negli anni sarà al centro di discussioni e di polemiche [Badaloni 1962; Gruppi 1976; Rossanda 1965], ma a partire dagli anni Cinquanta stabilisce il canone al quale deve conformarsi l’intellettuale marxista. Pertanto sono chiari i motivi per cui, secondo le più recenti ricostruzioni di quel periodo [Restaino 1994; Ferrari 1998], è lecito affermare che lo storicismo gramsciano pregiudica il lavoro filosofico di questi anni, favorendo l’affermarsi di un clima adatto ad un grande impegno storiografico e, allo stesso tempo, ad accese discussioni sul rapporto tra la filosofia e la storia della filosofia. In questo senso, l’azione culturale-filosofica di Togliatti, per quanto criticabile, ha svolto un ruolo di indirizzamento che non può essere trascurato e che ha lasciato un’impronta profonda negli studi filosofici del nostro paese. La figura intorno alla quale si incrociano questi temi è quella di Eugenio Garin, sul quale si tornerà in seguito.

Anche l’esigenza che sta alla base di questa azione culturale e filosofica è, nella sua essenza, riportabile a Gramsci. Questi infatti riteneva che la presa del potere politico dovesse essere preceduta da una presa di potere di tipo culturale: prima ci si doveva imporre nelle menti, poi l’affermazione nei fatti sarebbe risultata stabile e vincente.

Il grande sforzo di ottenere un'egemonia nell'ambito culturale è cruciale per Togliatti e per il partito comunista nell'immediato dopoguerra. Infatti la 'dottrina Truman' del 1947 e l'elezione del primo Parlamento repubblicano (18 aprile 1948) mettono nell'angolo il PCI: l'unità antifascista della Liberazione è perduta definitivamente e sul piano politico il marxismo italiano è destinato ad un ruolo minoritario nella politica nazionale. La linea filoatlantica di De Gasperi riaggrega «tutte le forze che avevano fiancheggiato il fascismo attorno al partito cattolico» [Pinzani 1976, p. 2484] emarginando i partiti di sinistra. Sono gli esordi della guerra fredda in casa nostra, e l'Italia sarà uno dei luoghi in cui la contrapposizione dei blocchi si farà sentire in modo particolare.

Di fronte allo scacco politico, Togliatti intensifica il suo sforzo per «conservare e possibilmente accrescere la presa sulla cultura italiana realizzata negli anni 1945-47» [Restaino 1994, p. 281]. Ma i dieci anni della guerra fredda corrispondono ad una stasi sul piano teorico: si ripetono i miti di fondazione, si incensa la tradizione di recente istituita, si leggono e si rileggono i testi canonici. Come nota Ferrari,

almeno sino al 1958, anno in cui si tenne il primo convegno di studi gramsciani, prevalse non solo una certa tendenza agiografica, ma una considerazione per molti versi astorica dei *Quaderni* di Gramsci, quasi che in quella sua meditazione carceraria si esaurisse l'orizzonte della cultura contemporanea. [Ferrari 1998, p. 43]

Insomma, a fronte di una grande attività esegetica, non si trovano rilevanti elaborazioni teoretiche. Il dibattito esce da questa ingessatura soltanto dopo il 1956, dopo l'invasione dell'Ungheria e dopo il XX congresso del PCUS dove Kruscev denuncia i crimini dello stalinismo e infrange il mito dell'Unione Sovietica come mitica terra promessa. Siamo alle soglie degli anni Sessanta e in quel contesto riprenderemo il filo del discorso.

5.4. *Il nuovo che avanza: nascita e morte del neoilluminismo italiano*

Dopo il 1945 la contrapposizione con il neoidealismo è una priorità assoluta, ed è dall'esigenza di questo taglio netto che nasce, tra gli altri fermenti filosofici dell'epoca, il neoilluminismo o neorazionalismo²⁹. Per comprendere ciò di cui si tratta, in via preliminare è necessario un chiarimento dei termini 'neoilluminismo', 'neorazionalismo' e 'razionalismo critico', che si trovano usati per identificare ciò di cui si occuperà questo paragrafo. Sono sinonimi o si distinguono tra loro? Possiamo contare su diverse interpretazioni.

Paolo Rossi [1969, pp. 91-107] usa l'espressione 'neorazionalismo' solo in riferimento al pensiero di Banfi e della sua scuola, con riferimento in special modo al saggio banfiano del 1933 sulla storiografia filosofica, attestando così la nascita di una concezione storiografica alternativa a quella attualistica. Dal Pra [1985] parla di 'razionalismo critico' in riferimento ad un dibattito filosofico molto ampio, che combacia grosso modo con quello identificato da Semerari [1968] con il termine 'neoilluminismo'. De Natale [1987] attribuisce ad Abbagnano la paternità dell'espressione 'nuovo illuminismo' (che vede la luce nel saggio del 1948 *Verso un nuovo illuminismo: J. Dewey*) e a Geymonat la paternità del 'neorazionalismo' (gli *Studi per un nuovo razionalismo* sono del 1945; nel 1953 pubblica i *Saggi di filosofia neorazionalistica*), distinguendo in questo modo i due termini a partire dalle personalità che li formulano.

Quindi, in sintesi, non c'è accordo se si possa trattare 'neoilluminismo', 'neorazionalismo' e 'razionalismo critico' come sinonimi perfettamente sovrapponibili. Per quello che riguarda questa ricerca si farà riferimento ad una concezione ampia del richiamo alla ragione che è condiviso da questi movimenti e che, se non permette di identificare le tre espressioni, almeno segna un denominatore comune, tolto il quale né il neoilluminismo, né il neorazionalismo, né

²⁹ Oltre agli studi generali di Restaino [1994] e Ferrari [1998], in questo ambito ho consultato i contributi di Dal Pra [1985], De Natale [1987], Ferrari [1985], Mori [2006], Pasini e Rolando [1991], Semerari [1968], Viano [2006].

il razionalismo critico stanno più in piedi. Spiegare in che cosa consista questo richiamo alla ragione è un compito che verrà affrontato nella pagine che seguono.

Al di là delle questioni terminologiche, bisogna notare come da molti questo momento venga vissuto nel complesso come un secondo Risorgimento [Viano 1985] o, almeno, come l'uscita dall'orizzonte ristretto del neoidealismo crociano e gentiliano, indicato come colpevole di avere isolato e bloccato il dibattito filosofico italiano. Intorno alla figura di Nicola Abbagnano si coagula un movimento filosofico di rottura, che poi incarna il «mito laico di una stagione del neoiluminismo italiano, ricca di carica rinnovatrice e “sprovincializzante”» [Pasini e Rolando 1991, p. IX].

Dunque, in via preliminare, si può dire che il neoiluminismo è un movimento filosofico che si sviluppa negli anni Cinquanta del Novecento, che intende rompere con gli schemi neoidealistici e che si propone essenzialmente due scopi: tutelare la laicità della cultura filosofica italiana e rinnovare lo stile filosofico italiano nel suo complesso. Le parole d'ordine che dominano nel neoiluminismo sono l'appello alla ragione, la lotta contro la metafisica e la riscoperta dell'empirismo. Tutto questo può essere sostenuto soltanto tramite una netta contrapposizione con l'impostazione neoidealistica che era andata per la maggiore almeno fino alla metà degli anni Trenta e il recupero – o l'immissione *ex novo* – di temi neopositivistici, neokantiani, analitici, esistenzialistici nel dibattito filosofico italiano. Dal punto di vista geografico il neoiluminismo coinvolge in prima linea Torino e Milano, in grado minore Pavia e Bologna, defilata e in un tempo successivo Firenze: si connota quindi come un movimento legato ad alcuni grandi centri filosofici dell'Italia settentrionale [Pasini e Rolando 1991].

Un capitolo a parte riguarda le personalità che vi prendono parte. È quasi automatico che un movimento eterogeneo, laico e marcatamente democratico non presenti i caratteri di una scuola e si dimostri sfuggente ai tentativi di rintracciare una gerarchia. Infatti la vicenda viene ricostruita con sfumature diverse. Secondo Pasini e Rolando [1991], Abbagnano è la mente organizzatrice del movimento, ma il neoiluminismo non è riducibile alla sua sola opera. Secondo Dal Pra [1985], gli attori principali del neorazionalismo sono stati Banfi, Preti, Geymonat, Abbagnano

e – anche se Dal Pra lo lascia solo intuire – lo stesso Dal Pra. Per Semerari [1968], rientrano nell'orizzonte neoilluministico Abbagnano, Preti, Cantoni, Bobbio, Geymonat, Paci. Viano [2006] identifica l'origine del neoilluminismo nell'incontro a Torino di Abbagnano, Bobbio e Geymonat. Con Viano concordano Pasini e Rolando [1991], che però allargano di molto l'obiettivo ed elencano numerosi studiosi all'interno della scuola torinese, tra gli allievi milanesi di Banfi (Paci, Preti, Cantoni), della scuola bolognese di Battaglia (Pasquinelli, Santucci, Matteucci). Verra [1988] afferma che il movimento si raccoglie intorno ad Abbagnano e a Bobbio subito dopo il 1945; Pera [1985] mette in risalto il ruolo di Geymonat.

Da tutte queste analisi si può concludere che il neoilluminismo è il movimento innescato da Abbagnano e reso fecondo dalla partecipazione ad esso di Bobbio e Geymonat (e dunque l'origine si colloca a Torino), ma riceve un contributo importante dalla commistione di stili e di scuole, soprattutto grazie al coinvolgimento degli allievi di Banfi (e dunque è importante l'influsso milanese). Che Torino e Milano giochino un ruolo di primo piano è testimoniato dal fatto che dei nove convegni organizzati in seno al neoilluminismo italiano tra il 1953 e il 1962 sette si sono svolti in queste due città. Insieme ad un convegno a Santa Margherita nel 1960, fa eccezione – ed è un'eccezione significativa perché segna una svolta importante – il convegno di Firenze del 1956, di cui si darà conto più avanti.

Ma in cosa consiste questo carattere di novità che riguarda innanzitutto la proposta di un nuovo modello di razionalità?

Il primo studio critico sul neoilluminismo – apparso quando questo movimento si è già spento da qualche anno – è quello di Semerari [1968]. Secondo l'analisi che ne danno Pasini e Rolando [1991], questo saggio di Semerari è il primo ad individuare il neoilluminismo come fenomeno filosofico-culturale del dopoguerra italiano.

Ma, proprio a proposito degli studi e delle ricostruzioni del neoilluminismo, è stato notato che questo movimento ha avuto una strana vicenda storiografica [Pasini e Rolando 1991]. Dopo avere raccolto molti consensi ed avere catalizzato molti interessi, ha faticato a farsi riconoscere come una fase autonoma della riflessione filosofica italiana. Soltanto pochi – oltre a Semerari: Santucci, Dal Pra e

la sua scuola – ne hanno condotto analisi in profondità; altri (Mathieu, Geymonat) non lo hanno riconosciuto come fenomeno autonomo. Non è strano, poi, che ad un certo punto, soprattutto in corrispondenza dei successi che venivano ottenendo le riprese di Nietzsche e di Heidegger in chiave ‘debolistica’ o ‘irrazionalistica’, del neoilluminismo non si sia più sentito parlare: questo è accaduto per buona parte degli anni Settanta e per tutti gli anni Ottanta. In tempi recenti, anche in seguito allo sbiadire dell'*appeal* delle prospettive che gli analitici indicano globalmente (e con un certo disprezzo) come ‘postmoderne’, in concomitanza con la ricerca di un modello di ragione più ‘forte’, l’interesse per il neoilluminismo si è riaperto e sono ripresi studi, dibattiti, convegni. L’ultimo in ordine di tempo è quello che la Società Italiana di Storia della Filosofia ha dedicato a Bologna nel 2009 a “Impegno e Ragione. Filosofia e società nell’Italia contemporanea. Il caso del Neoilluminismo”, con la partecipazione di Tega, Veca, Bellone, Parrini, Mori, Cacciatore e altri.

Tuttavia, per stare sul punto e quindi per cogliere i tratti fondamentali di questo movimento filosofico dell’immediato dopoguerra, si possono seguire sommariamente i passi del saggio di Semerari [1968].

Secondo questo studio, la filosofia italiana contemporanea – che alla fine degli anni Sessanta egli identifica con l’intervallo tra la fine dell’Ottocento e i primi anni Sessanta del Novecento – sia divisa in tre fasi. La prima positivista, la seconda neoidealista, la terza neoilluminista. Il positivismo si affaccia debolmente in Italia: non gode dell’apporto di grandi personalità a parte Ardigò, non riesce ad elaborare un solido impianto concettuale e si scontra con la arretrata realtà economica, sociale e culturale italiana. Il neoidealismo è la reazione maturata in ambito meridionale – e per questo, secondo Semerari, ulteriormente arretrata in un contesto già di per sé arretrato – e si caratterizza subito come una chiusura nei confronti della scienza e delle idee filosofiche stavano maturando al di fuori dell’Italia (fenomenologia, psicoanalisi, esistenzialismo, neopositivismo).

Dopo la seconda guerra mondiale il neoilluminismo italiano vede la luce come confluenza di diversi pensatori, diverse formazioni, diversi metodi. Sotto la sua bandiera si trovano il razionalismo critico di Banfi, lo sperimentalismo di Aliotta, il filone naturalistico-analitico-pragmatistico che include Peano, Vailati,

Calderoni e Enriques. Tutti sono accomunati dall'interesse per la scienza, dall'opposizione al concetto dogmatico di ragione cresciuto in seno al neoidealismo, dall'opposizione allo storicismo assoluto. Qui ha origine il neoilluminismo, centrato in Italia settentrionale, con le sue caratteristiche fondamentali: mettere al centro la ragione e la scienza, propugnare l'impegno dell'uomo per migliorare il mondo.

Riducendo ad uno schema l'argomentazione di Semerari si vede come il neoilluminismo sia contraddistinto da questi tratti:

- (a) *pluralismo strutturale*: vi prendono parte pensatori diversi, di diversa provenienza e di diversa impostazione;
- (b) *empirismo* (relativamente al problema della conoscenza): i problemi vanno trattati all'interno dell'«orizzonte umano» (ricorrono le espressioni «uomo esistente», «situazione esistenziale»);
- (c) la *possibilità* diventa la categoria fondamentale del pensiero;
- (d) la *demistificazione* è l'antidoto contro le prospettive escatologiche, mistiche, provvidenzialistiche, fideistiche e, quindi, ap problematiche.

Da ciò per Semerari derivano due conseguenze evidenti: una ripresa del marxismo inteso come filosofia attenta al 'reale', al 'concreto' e una prospettiva 'relativistica' – il termine non è di Semerari – legata alla condizione umana, sempre in confronto con la finitudine dell'uomo. Si noti per inciso, e senza approfondire la questione, che il legame tra neoilluminismo e marxismo corrisponde all'interpretazione di Semerari e non è per nulla un aspetto scontato né, tantomeno, condiviso.

Quindi, per segnare un primo punto, il neoilluminismo italiano è un movimento filosofico che è caratterizzato dall'attenzione all'uomo (inteso come essere storico e materiale, come 'esistente'), dalla analisi della realtà 'concreta', dall'impegno nel mondo, dal rifiuto dell'astrazione e di tutto ciò che turba o nasconde la natura razionale dell'uomo. È una ragione pratica, concreta, reale quella che qui si delinea: e quindi è una ragione laica, finita, non dogmatica, relativistica (o che comunque è sempre portata a mettersi in relazione con gli oggetti di cui si occupa e a metterli in relazione tra loro).

Qui vale la pena aprire una parentesi. La nuova razionalità di cui si fanno portatori tutti quelli che si collocano nel campo del neoilluminismo ha i suoi tratti determinanti nella concretezza, nella realtà, nella fattualità, nella scientificità. Qui non si può mettere a tema il senso di termini come ‘concreto’, ‘reale’, ‘fatto’, ‘astratto’, che in ogni caso non possono essere assunti all’interno di un’argomentazione filosofica senza essere discussi. Ma ci si può limitare a segnalare che questo problema non è sempre affrontato tra gli autori che fanno uso di questi termini nell’ambito del neoilluminismo filosofico italiano. L’impressione è che dietro all’assunzione di queste parole – e dei concetti cui esse rimandano – ci sia un misto, quasi mai messo in questione, di fiscalismo neopositivistico, di empirismo, di naturalismo. Come se l’approccio che da questi deriva contasse di per sé come un criterio di validità o un antidoto alle vacuità metafisiche, alle diverse declinazioni delle tendenze irrazionalistiche, ai residui di idealismo. Insomma, sembra che la concretezza venga fatta giocare su un piano assiologico: l’attinenza al concreto individua ciò che è corretto, valido, interessante; tutto il resto deve essere espunto. In tutto ciò, dovrebbero essere da monito le parole con le quali proprio Abbagnano apre la voce «Concreto» nel suo *Dizionario* del 1961: «I filosofi designano abitualmente col termine elogiativo di C. ciò che si adegua al loro criterio di realtà» [Abbagnano 1961, p. 146].

Dopo l’articolo di Semerari, il neoilluminismo è stato anche oggetto di studi più recenti. Secondo Viano [2006] i termini di riferimento del neoilluminismo italiano sono due: l’impegno politico dei filosofi e il tentativo di stabilire un’egemonia culturale laica in Italia, contro il predominio della Chiesa cattolica. Pera [1985] conduce un’analisi del neoilluminismo ponendo al centro il problema dell’empirismo, e si colloca su una linea analoga a quella di Viano: i filosofi coinvolti in questo movimento cercano di cambiare la mentalità italiana, non solo in campo strettamente filosofico, ma culturale in senso più ampio. Il progetto non avrà successo, e anzi la ‘parabola’ del neoilluminismo [Verra 1988] durerà soltanto una decina d’anni dopo la fine della guerra. Proprio in merito alla chiusura del periodo neoilluministico, Dal Pra [1985] stabilisce nell’intervallo 1956-1957 – non a caso in concomitanza con il convegno fiorentino di cui si darà conto più avanti – la data in

cui i progetti legati a questo orizzonte cedono il passo. E probabilmente non sbaglia, visto che al primo convegno di studi gramsciani (a Roma nel gennaio del 1958) Geymonat – e cioè uno dei padri fondatori del neoilluminismo – ne parla già al passato e dice che «il neoilluminismo ha costituito un rivolgimento profondo della filosofia e ha fatto affiorare temi nuovi» [Bedeschi 1985, p. 219]. Insomma, l'istanza rinnovatrice di cui si sono resi sostenitori tutti quelli che hanno collaborato al neoilluminismo italiano è durata molto poco, circa un decennio o poco più.

Questa fine repentina ha radici sia filosofiche sia politiche. Entrambi questi motivi hanno origine nella eterogeneità degli interessi e delle provenienze dei filosofi che sono coinvolti [Pera 1985; Dal Pra 1985], anche se questo stesso pluralismo per altri versi [Semerari 1968] è stato considerato uno degli elementi di forza del pensiero neoilluminista. Avviene così che questo movimento filosofico che aveva voluto presentarsi come una nuova alba e una promessa di novità si spegne nel passaggio tra gli anni Cinquanta e gli anni Sessanta, dando origine ad una vera e propria diaspora. Secondo Pera la fragilità del neoilluminismo stava nella creazione di

ibridi filosofici [...] internamente assai instabili e comunque troppo legati alle biografie intellettuali di chi li aveva prodotti [...]. Tanto che [...], nel volgere di breve tempo, si ebbe la diaspora. Ciascuno dei novatori proseguì per proprio conto, talvolta ritornando nella casa di origine – un po' arricchito di esperienze, un po' figliol prodigo – e talaltra anche andandosi a domiciliare proprio in quelle case contro i cui costumi aveva prima levato polemiche. [Pera 1985, p. 96]

Dal Pra [1985] sottolinea che le differenze di orientamento politico sono state determinanti per la breve vita di questo movimento: la spaccatura fra coloro che si richiamavano al liberalismo e coloro che si ponevano sotto la bandiera di Marx non si è mai composta. Anzi,

quando più tardi l'attacco del marxismo ufficiale prese posizione ancora più netta contro il razionalismo critico [...], la divisione che si venne a determinare nel gruppo

risultò ancora più profonda: tanto che fu, essa, una delle ragioni principali dello sciogliersi del movimento stesso [Dal Pra 1985, p. 59].

Danno ragione a Dal Pra Pasini e Rolando [1991]: la crisi si è generata dall'interno perché mancava un metodo di lavoro comune che si indirizzasse ad una problematica comune e perché la precedenza data alla dimensione esistenziale e storica rispetto a quella metafisica porterà a perdere l'originario programma metodologico.

Ma bisogna anche tenere conto dei fattori esterni, di una «resistenza delle ideologie assolutizzanti» [Pasini e Rolando, p. XXIX], che vedeva nel marxismo il principale antagonista del neoilluminismo. Ne è testimonianza un celeberrimo *pamphlet* di Cases (*Marxismo e neopositivismo* del 1958) che attacca duramente Preti e il suo tentativo di coniugare marxismo, pragmatismo e neoempirismo.

Al di là della contingenza e del merito specifico dell'attacco di Cases a Preti, la vicenda potrebbe essere letta su scala più ampia: una linea culturale che stava diventando dominante – quella marxista – stabilisce il proprio predominio facendo piazza pulita di tutti i concorrenti. Il neoilluminismo è un avversario da eliminare e nei fatti accade proprio così, senza che questo porti a scontri troppo violenti o a polemiche che si protraggono a lungo. In sostanza il contrasto sta in questi termini: i marxisti volevano una filosofia 'educatrice', i neoilluministi preferivano una filosofia come 'chiarificazione di idee'. In breve lo scontro volge nettamente a favore della prospettiva marxista, che può contare su una struttura solida e un'organizzazione capillare, e il movimento neoilluminista si dissolve.

In conclusione si può affermare che il neoilluminismo filosofico non riesce a portare a termine la missione che si erano prefissi Abbagnano, Bobbio, Geymonat e tutti gli altri negli anni immediatamente successivi alla guerra, e non mantiene le promesse di cui si era fatto portatore. La cultura italiana non viene resa più laica e non si riesce a introdurre un riferimento solido alla scienza: e questi – cultura laica e cultura scientifica – sono i punti sui quali risulta più evidente la debolezza e il fallimento dei neoilluministi italiani. Per questi motivi, alcuni interpreti giudicano il neoilluminismo in modo molto duro: come un movimento puramente accademico

che rimane isolato dalla cultura nazionale [Viano 2006], come un'occasione fallita di una stagione di riforme [Verra 1988], come una scuola chiusa in se stessa [Bedeschi 1985], come un gruppo di studiosi uniti solo da un nemico comune (l'idealismo) ma del tutto sprovvisti di una proposta condivisa [Pera 1985]. In sostanza, il problema di fondo sembra essere che il neoilluminismo, per come si era manifestato e sviluppato in quegli anni, soffre di due carenze gravi: da un lato manca di una struttura solida e ordinata (ciò di cui i neoilluministi andavano fieri); dall'altro rimane ristretto ad una *élite* di studiosi senza riuscire a raggiungere il grande pubblico.

Entrambi questi limiti portano ad una conclusione ovvia: su queste basi risulta molto difficile – se non impossibile – istituire un processo di pedagogia di massa. Cioè risulta impossibile dare vita a una cultura che abbia riscontri anche ad un livello popolare. E dietro a tutto ciò si cela l'annoso problema dello scollamento tra i ceti intellettuali e i ceti popolari, che ancora oggi viene discusso con toni molto accesi.

Tuttavia, si trovano anche giudizi più morbidi, secondo i quali qualche elemento è stato conquistato ed è rimasto a disposizione di chi ne ha voluto fare tesoro negli anni seguenti. Ferrari [1998] sostiene che, oltre ad una ventata di aggiornamento, con il neoilluminismo si è affermato uno stile filosofico nel quale risuonano – anche se a volte in modo approssimativo – le istanze neopositivistiche e analitiche che nello stesso periodo si stavano facendo strada nel mondo anglosassone. Questo stile filosofico ha portato frutti soprattutto in tre direzioni:

- (a) un'attenzione più approfondita alla filosofia della scienza e alla logica matematica (Geymonat, Pasquinelli, Casari, Mangione, Filiasi Carcano, Agazzi e altri);
- (b) la rigorizzazione delle ricerche nel campo della filosofia del diritto e della metaetica (Bobbio, Scarpelli e altri);
- (c) un generale rinnovamento nel modo di fare storia della filosofia, con un'apertura verso la storia della scienza e la storia della cultura (Abbagnano, Garin e Dal Pra con le loro scuole).

Perciò, nonostante la brevità dell'esperienza neoilluministica e il mancato raggiungimento degli obiettivi di massima (tutelare la laicità della cultura filosofica italiana e rinnovare lo stile filosofico italiano nel suo complesso), secondo Ferrari si può parlare di un bilancio complessivamente positivo.

Al di là dei bilanci e delle valutazioni, l'analisi di questo periodo storico della filosofia italiana è importante – ed è questo il motivo per cui mi sono soffermato con puntiglio su questo punto – perché qui emerge con chiarezza un comune denominatore del dibattito filosofico italiano novecentesco: la questione della storia nella sua relazione con la filosofia. È il terzo punto che segnala Ferrari come un elemento conquistato dal neoilluminismo ed è una traccia da seguire, anche perché spiega qualcosa di fondamentale rispetto al problema di cui questa ricerca si occupa.

5.5. *Filosofia e storia della filosofia*

5.5.1. *Una questione di antica data*

Il neoilluminismo porta conseguenze di lunga durata sul modo di fare storia della filosofia in Italia, visto che le scuole di Abbagnano, Dal Pra e Garin rappresentano un punto di riferimento inaggirabile per chi si occupa di storia della filosofia, oltre ad avere prodotto alcuni tra i lavori migliori nel campo storico-filosofico degli ultimi sessant'anni. Ma la questione che concerne la storia e il suo rapporto con la filosofia non nasce nel contesto neoilluminista. Anzi, calca da lungo tempo la scena filosofica italiana: seguendo gli studi di Garin e dei suoi allievi e gli studi di Santinello e dei suoi allievi, la riflessione sulla coscienza storica affonda le sue radici nell'epoca umanistico-rinascimentale, all'alba dell'età moderna³⁰. Anzi,

³⁰ In questo ambito bisogna ricordare il progetto di Santinello di una *Storia delle storie generali della filosofia*, uscita in cinque volumi – che constano di sette ponderosi tomi – tra il 1979 e il 2004. A quest'opera hanno collaborato diversi studiosi, in uno sforzo collettivo che, coprendo l'arco che va dalle origini rinascimentali alla seconda metà dell'Ottocento, mira a dimostrare – tra le

per certi versi, questa coscienza storica è proprio uno degli elementi peculiari che segna in modo indelebile la modernità. Ha poi, ben lontano da noi, un antenato illustre in Vico. Insomma, sembra che la riflessione sull'importanza della storia nell'ambito della cultura italiana (o delle sue premesse) segua una vicenda lunga, tortuosa e complessa attraverso i secoli. In ogni caso, è un elemento che pregiudica la nostra cultura – e non solo quella filosofica – partendo da distante.

Per ciò che qui interessa, tuttavia, si può cominciare da tempi più vicini a noi e, per la precisione, dal ruolo e dal peso che la riflessione sulla storia e sul suo rapporto con la filosofia ha nel pensiero di Gentile e di Croce. Data l'ampiezza della questione e la smisurata letteratura che ne è venuta, qui non affronterò in modo dettagliato questo aspetto³¹. Mi limito a segnalare che sulla questione della storia, e più precisamente a partire dalla prolusione palermitana di Gentile [1908], il rapporto tra i due si incrina e i loro itinerari filosofici conoscono una prima frattura, che poi si divaricherà anche a causa di altre discordanze fino a portarli su posizioni lontane e spesso contrapposte.

Si è già vista la grande importanza che per Gentile la storia riveste nei suoi rapporti con la filosofia. Senza addentrarsi nei meandri delle teorie neoidealistiche della storia, è sufficiente soltanto registrare come questo tema sia di capitale importanza per il dibattito filosofico che Gentile e Croce hanno animato. Stando alla letteratura che se ne è occupata in modo specifico non sembra un'esagerazione dire che questo è uno dei problemi più importanti che costituiscono la base del neoidealismo italiano e ne determinano alcuni aspetti fondamentali.

Qui è irrilevante affrontare un'analisi di tutte le premesse e delle implicazioni che la questione ha avuto nel pensiero di Gentile, di Croce e dei loro contemporanei che si confrontavano su questo problema. Ciò che invece è rilevante

altre cose – che la storia della filosofia in quanto disciplina filosofica è un tratto distintivo del moderno.

³¹ Per gli aspetti generali della questione si possono consultare gli studi di Cacciatore [1988; 2002a; 2002b], Cotroneo [2006], Maggi [2003], Mustè [2008], Rizzo [2006]; per quanto riguarda Croce, quelli di Sasso [1975; 1985]; per quanto riguarda Gentile, quelli di Bellezza [1975], Cacciatore [2003; 2006], Cesa [2002], Malusa [2006], Pirrone [1965], Pozzo [1985].

è notare che proprio su questo aspetto dei rapporti tra storia e filosofia si gioca una partita di grande interesse in relazione a quella liberazione dal neoidealismo che coinvolge la gran parte dei filosofi italiani degli anni dell'immediato dopoguerra. Anzi, l'atteggiamento che matura nel dopoguerra rispetto alla storia della filosofia può essere considerato come il terreno sul quale si rende maggiormente esplicita la questione del superamento del modello neoidealistico [Dal Pra 1982; Paolo Rossi 1991].

5.5.2. La Liberazione e lo storicismo 'nuovo'

All'inizio degli anni Cinquanta la questione della storia della filosofia diventa centrale, in termini che possono essere considerati peculiari della situazione italiana. Scrive infatti Pietro Rossi:

Che cosa s'intendeva allora, all'inizio degli anni Cinquanta, quando da noi si parlava di storicismo? Non credo di peccare di offesa alla cultura nazionale dicendo che dello storicismo si aveva una concezione che potremmo definire "autarchica". Quello che veniva chiamato storicismo era la filosofia dello spirito riformulata in termini storicistici, ossia lo storicismo "assoluto", «l'affermazione – per riprendere le parole di Benedetto Croce – che la vita e la realtà è storia e nient'altro che storia» e, correlativamente, che la conoscenza, ogni conoscenza, è conoscenza storica. [Pietro Rossi 2002, p. 5]

Anche se il neoilluminismo porterà poi a risultati apprezzabili nell'ambito storiografico in virtù del suo atteggiamento descrittivo e minuzioso [Ferrari 1998], il punto su cui fallisce è l'affermazione di una visione complessiva della storia: si potrebbe dire, l'affermazione di una filosofia della storia. Il tentativo di un 'nuovo storicismo' è proprio il luogo dove il neoilluminismo conosce la sua sconfitta più bruciante.

Lì dove si voleva imporre una radicale svolta rispetto ai canoni neoidealistici – che avevano, come si è visto, nella storia un loro caposaldo importantissimo – in realtà ci si trova in una posizione di scacco: dopo tutte le discussioni, i convegni e i dibattiti, la concezione della storia della filosofia che si afferma come maggioritaria a scapito di tutte le altre è, né più né meno, una ripresa e una continuazione sotto altro segno della posizione che Gentile aveva sostenuto. Tra l'altro, questa piroetta viene a coincidere con la fine della coesione tra i pensatori che si collocavano all'interno dell'orizzonte neoilluministico.

La personalità attorno alla quale ruota tutta questa vicenda è un nome eminente della storiografia filosofica italiana, Eugenio Garin, «lo studioso che maggiormente ha influito sulla storiografia filosofica del dopoguerra» [Restaino 1994, p. 327]. Grande storico del rinascimento, nella sua lunga carriera Garin ha coltivato numerosi interessi, spesso riconducibili all'orizzonte italiano. A metà degli anni Cinquanta si avvicina alle posizioni dei neoilluministi, ma soltanto in modo transitorio. Poi,

pur conservando la sua autonomia di laico, affiancherà Togliatti (l'occasione più significativa sarà il primo convegno nazionale gramsciano all'inizio del 1958) nella strategia culturale volta a ricostruire storicamente, per un confronto politico-filosofico di rinnovamento, la tradizione De Sanctis-Spaventa-Labriola-Croce-Gentile-Gramsci. [Restaino 1994, p. 306]

Il luogo in cui la prospettiva di Garin viene allo scoperto è il convegno di Firenze dell'aprile del 1956, lì dove anche si consuma la frattura del movimento neoilluministico intorno alla questione della storia.

Questo convegno porta alla pubblicazione di numerosi interventi sulle riviste filosofiche del tempo, soprattutto sulla «Rivista critica di storia della filosofia» tra il 1956 e il 1958. Poi la rottura definitiva e l'attestazione di una distanza incolmabile tra i diversi punti di vista giungono in seguito alla pubblicazione delle *Osservazioni preliminari a una storia della filosofia* [Garin 1959] sul «Giornale critico della

filosofia italiana», che scatenano un dibattito la cui intensità rimane alta per due anni e si spegne gradualmente nei primi anni Sessanta.

Tutti questi avvenimenti possono essere letti come parti di un processo unitario, che potrebbe essere sintetizzato in questo modo: nonostante l'apparente contrapposizione con la posizione neoidealistica – nella fattispecie quella riconducibile all'attualismo gentiliano –, dopo i molti buoni propositi di rinnovamento il dibattito sulla storiografia filosofica nell'immediato dopoguerra ristabilisce una profonda continuità con i presupposti e gli scopi di quella impostazione [Paolo Rossi 1991].

Apparentemente si è di fronte ad un nuovo modo di fare storia, che pretende di essere massimamente rigoroso e preciso. I tratti di novità di questo modo di fare storia hanno un loro punto forte nella esaltazione dell'importanza che rivestono le circostanze storiche all'interno delle quali ogni dottrina filosofica viene formulata: la pretesa di universalità della filosofia deve essere accantonata e lasciare spazio allo sguardo dello storico, l'unico capace di cogliere differenze e particolari che sfuggono alla vista di chi è intento a ricercare elementi di continuità per creare quadri complessivi unitari.

Apparentemente era un rovesciamento della posizione di Gentile, che aveva ridotto la storia alla filosofia, ma in realtà era una prosecuzione di quello che l'idealismo aveva presentato come un immanentismo e storicismo assoluti, perché partiva dalla negazione di qualsiasi sapere che pretendesse di andare oltre l'orizzonte che lo storico può prendere in considerazione. [Viano 2006, pp. 76-77]

Per comprendere a fondo questa vicenda bisogna gettare uno sguardo retrospettivo. Solo così ci si può rendere conto dell'importanza che rivestono le questioni della storia della filosofia, della storiografia filosofica e dello storicismo nel dibattito filosofico che precede il punto critico che emerge nella seconda metà degli anni Cinquanta.

5.5.3. I primi convegni neoilluministi e la riemersione della problematica storiografica

Dopo il congresso del 1926, chiuso di autorità dal governo con l'intervento della polizia, la Società Filosofica Italiana era stata sciolta e sostituita con una sorta di ente governativo, l'Istituto di Studi Filosofici

Alla fine della guerra i filosofi italiani sono in fermento per riorganizzarsi. Alcune nuove riviste nascono (tra le altre, «Analisi» a Milano, «Sigma» a Roma, «Methodos» diretta da Ceccato, la «Rivista di storia della filosofia» diretta da Dal Pra), altre riprendono le pubblicazioni («Studi filosofici» diretta da Banfi). I cattolici gettano le fondamenta di quello che poi sarà il movimento di Gallarate. A Milano nasce il Centro di metodologia e analisi del linguaggio e a Torino il Centro di studi metodologici³².

In tutto questo fermento si segnalano tre snodi fondamentali: i congressi che si tengono a Torino (giugno 1953), a Milano (dicembre 1953) e a Firenze (aprile 1956) [Dal Pra 1985]. Il promotore di queste iniziative è sempre Abbagnano, che tra il 1953 e il 1962 organizza nove convegni (che «sono stati il più importante momento di coesione e di confronto interno per il neoilluminismo italiano» [Pasini e Rolando 1991, p. XXXI]).

Il convegno di Torino è importante perché segna il territorio del movimento neoilluministico in modo esplicito. Viene approvato un documento che presenta i caratteri che la nuova filosofia deve assumere: apertura verso i problemi della cultura moderna, riflessione sui risultati e sui metodi, connessione con le scienze, responsabilità politica e difesa della libertà intellettuale [Pasini e Rolando 1991, p. 11]. Lo firmano in molti, e tra loro Abbagnano, Bobbio, Dal Pra, Geymonat, Matteucci, Paci, Preti, Paolo Rossi, Pietro Rossi, Santucci, Viano. Tra i firmatari

³² Il ruolo delle riviste è riconosciuto come fondamentale in questa fase [Restaino 1994]. Sul punto si possono vedere i saggi raccolti nei due volumi curati da Di Giovanni [2006; 2009]. Il movimento di Gallarate è stato studiato da Bortolin [1990]. Per il dibattito filosofico a Milano si vedano i saggi di Assael [2009], Papi [1990], Scarantino [2007] (soprattutto i primi quattro capitoli), Vigorelli [2007]; per Torino quello di Viano [2007].

non presenti al convegno figura anche Garin. Il documento finale viene redatto in modo vago, e non poteva essere altrimenti, vista la necessità di conciliare istanze e inclinazioni molto diverse. Ma almeno un punto è marcato e il neoilluminismo italiano si è dato una forma.

Già a questa altezza, tuttavia, si segnala un problema che alla fine risulterà determinante per il fallimento del neoilluminismo: è evidente che alcuni componenti si richiamano alla tradizione liberale e altri alla critica marxista della società. Ciò dipende dalla vicinanza storica con il fascismo e la resistenza, e dai diversi punti di vista sotto i quali gli eventi di quell'epoca erano stati vissuti e venivano interpretati [Dal Pra 1985]. Sembra una nota marginale, ma non lo è affatto, come si vedrà.

Il convegno di Milano pone a tema la sociologia, volendo in questo modo inaugurare il confronto della filosofia con le scienze. E questo è estremamente indicativo perché testimonia la nascita di un'attenzione. Il convegno di Milano infatti prelude al dibattito che coinvolgerà diversi filosofi italiani sulle scienze sociali. Negli anni Settanta proprio questo rapporto tra filosofia e scienze sociali è un nodo che verrà al pettine, anzi *il* nodo che verrà al pettine.

Ma il punto cruciale è il convegno di Firenze del 1956, che ha avuto un antecedente in un altro convegno torinese del giugno del 1955, "Analisi del linguaggio storiografico", il primo convegno dei neoilluministi a cui abbia partecipato Garin. Come notano Pasini e Rolando [1991, p. 87], intorno al 1954 in seno al movimento neoilluministico si verifica un allontanamento da atteggiamenti analitici e la ripresa di istanze storicistiche: la storia e la storiografia diventano il campo dell'impegno teoretico del dibattito filosofico.

È così che il neoilluminismo varca gli Appennini – prima aveva riguardato quasi esclusivamente studiosi di Torino, Milano, Pavia e Bologna – e giunge a Firenze, introdotto da Garin. Per il gruppo dei neoilluministi l'incontro con Garin significa un confronto su un terreno diverso da quello che avevano scelto in partenza: il piano della metodologia storiografica. E, per la precisione, il confronto con il sostenitore più determinato della coincidenza della filosofia con la storia della filosofia – anche se, almeno nelle intenzioni, in senso diametralmente opposto alla

coincidenza attualistica di filosofia e storia della filosofia –, colui che rifiutava radicalmente di «riconoscere problemi filosofici universali al di sopra degli specifici e ben delimitati problemi di ogni singolo pensatore» [Pasini e Rolando 1991, p. XXIII].

5.5.4. *La storia della filosofia come problema: prodromi ed esordi*

Già allora però la riflessione sulla storia della filosofia in chiave anti-idealistica, o generalmente post-idealistica, poteva contare su una vasta letteratura.

Il punto più lontano nella ricerca sulla storiografia filosofica post-gentiliana – e che esplicitamente cerca una strada alternativa a quella che Gentile aveva iniziato nella prolusione del 1907 e sviluppato nelle opere della maturità – può essere rintracciato in *Concetto e sviluppo della storiografia filosofica* di Banfi [1933], in cui viene riconosciuta l'importanza della ricostruzione del processo di evoluzione dei concetti, dei problemi, delle strutture sistematiche. Fanno da sfondo a questo riconoscimento una rinuncia all'assolutezza metafisica e una nuova consapevolezza del fatto che la ragione agisce all'interno di un orizzonte che muta nel tempo [Paolo Rossi 1969]. Antonio Banfi, per inciso, rientra a pieno titolo tra i numi tutelari del neoilluminismo italiano e da diversi studi [Paolo Rossi 1969; Dal Pra 1985; Restaino 1994] è indicato come colui che ha portato alla luce un pensiero che, nelle premesse e negli sviluppi, si proponeva come alternativo al neoidealismo crociano e gentiliano.

Dopo la guerra il problema assume un ruolo centrale e le pubblicazioni si moltiplicano: la duplice liberazione dal fascismo di cui parla Viano [1985] ha nella questione dello storicismo un suo punto essenziale. Gentile aveva giocato una parte cospicua del suo pensiero nell'identificazione della filosofia e della storia della filosofia. E Gentile dopo la guerra viene identificato con il suo ruolo di intellettuale fascista e repubblicano: liberarsi dal fascismo significa anche liberarsi della circolarità di filosofia e storia della filosofia. Meglio: di una storia della filosofia

sottoposta alle esigenze totalizzanti di una visione filosofica sistematica come quella che Gentile ha espresso nel suo attualismo.

D'altra parte, e per motivi molto differenti, si avverte anche la necessità di liberarsi dal crocianesimo, sebbene Croce sia ancora vivo e abbia costituito un riferimento per gli intellettuali antifascisti durante il ventennio. Due storicismi disomogenei tra loro [Maggi 2003], quello di Benedetto Croce e quello di Giovanni Gentile, vengono allora associati in uno 'storicismo idealistico' che diventa un referente polemico vivissimo.

Nel 1946 Abbagnano pubblica la prima edizione della sua *Storia della filosofia*. La *Prefazione* a questa prima edizione contiene chiari segni di distacco dalla prospettiva gentiliana:

non ci si può aspettare di trovare nella storia della filosofia un continuo progresso, la formazione graduale di un unico e universale corpo di verità [...]; giacché qui non ci sono verità oggettive e impersonali che possano sommarsi e integrarsi in un corpo unico, ma *persone che dialogano* intorno al loro destino. [Abbagnano 1946, pp. XXIX]

È evidente una presa di distanza netta dall'impostazione che allora veniva intesa come generalmente 'idealistica', ed è anche chiaro il terreno su cui si consuma questa presa di distanza. L'idealismo viene accusato di aver dato alla luce una storia astratta, slegata dalla realtà concreta e dall'esperienza; la nuova storiografia deve recuperare la dimensione esistenziale, esperienziale, concreta.

Sempre nel 1946, sotto la direzione di Mario Dal Pra, comincia la pubblicazione della «Rivista di storia della filosofia», che dopo pochi numeri diventerà «Rivista critica di storia della filosofia». La *Premessa*, scritta da Dal Pra, denuncia la storiografia idealistica che «ha troppo servito alla giustificazione dei fondamenti metafisici della dottrina» e propone nuove ricerche «sul fondamento di indagini filosofiche severamente condotte» per eliminare «ogni elemento metafisico-dogmatico nell'interpretazione della storia» [Dal Pra 1946, p. 1]. Questa, sostiene Dal Pra, non è soltanto una posizione negativa:

La positività di questa metodologia storica consiste e si potenzia nei seguenti elementi: sistemazione aperta dei fatti in funzione di un'unità dialettica e non dogmatica, comprensione della complessità e libertà dello sviluppo storico, comprensione della libertà dell'integrazione di ogni fatto cogli altri» [Dal Pra 1946, p. 2].

Proprio su questa rivista Dal Pra inizia una rubrica intitolata *Considerazioni metodologiche sulla storiografia filosofica*. In questi anni si contano due interventi. Il primo si scaglia contro il metodo comparativo proposto da Alfredo Poggi, che introduce «nella storia una segreta teleologia, una prospettiva deterministica» [Dal Pra 1947, p. 5]; ma questo, anche se è sintomatico di una impostazione radicalmente nuova, interessa poco ai fini di questa ricerca. Il secondo [Dal Pra 1949] fa i conti con la prospettiva di Abbagnano e si intitola *Il metodo della "unità personale" nella storiografia filosofica*, ed è molto più rilevante per il discorso che sto svolgendo qui. Il rischio dell'impostazione di Abbagnano è di diventare mitologica o metafisica se si irrigidisce o si fa astratta, perché la ricerca di un centro attorno a cui organizzare il pensiero di un autore porta a «intendere la persona come il fissarsi degli interessi molteplici in un'unità rigida» [Dal Pra 1949, p. 143]. Contro questa unità rigida Dal Pra propone un'impostazione 'relativistica' secondo cui «ogni filosofia ha un centro a modo suo» [Dal Pra 1949, p. 143]. Sulla stessa rivista, nel 1951 Dal Pra interviene su *Filosofia teoretica e storia della filosofia* in margine a dibattiti di politica accademica-ministeriale. Dal Pra rivendica un ruolo di primo piano per la storia della filosofia e per il «possesso filologico del campo della propria indagine» [Dal Pra 1951a, p. 52].

Ma fino a questo punto siamo ancora soltanto ai prodromi e agli esordi. Negli anni Cinquanta il dibattito si amplia e si moltiplicano le pubblicazioni, gli incontri, le conferenze.

5.5.5. *Le premesse del convegno fiorentino*

Nel 1951 viene pubblicato un volume curato da Antonio Banfi che raccoglie quattro saggi di studiosi che orbitano attorno all'Istituto di storia della filosofia dell'Università di Milano (Banfi, Dal Pra, Preti, Paolo Rossi) [Banfi 1951]. Banfi e Rossi si occupano di questioni storiografiche precise (il naturalismo antico e la storiografia socratica). Dal Pra e Preti affrontano temi legati alla metodologia della ricerca storiografica: il primo scrive un saggio su *Logica teorica e logica pratica nella storiografia filosofica* [Dal Pra 1951b]; il secondo su *Continuità e discontinuità nella storia della filosofia* [Preti 1951]. Il problema, in entrambi i casi, è l'interpretazione del corso del pensiero filosofico e il modo in cui la storiografia può esplicitarla.

Nel 1952 Mondolfo pubblica *Problemi e metodi di ricerca nella storia della filosofia*, in cui prende in esame il problema della storia della filosofia nella sua relazione all'insegnamento negli Istituti di filosofia e ad una chiarificazione preliminare del lavoro filosofico: «Il punto di partenza di ogni indagine filosofica consiste sempre in una previa determinazione del problema che si vuole risolvere» [Mondolfo 1952, p. 19].

Nel 1953 Lombardi pubblica *Concetto e problemi della storia della filosofia* [Lombardi 1953], in cui sostiene che la storia della filosofia deve partire da un concetto di filosofia e dall'analisi dei rapporti della filosofia con la società. La posizione è lontana dalla sensibilità che si sta diffondendo in quel tempo, anche perché Lombardi auspica che la filosofia torni ad essere metafisica, ma è sintomatico il richiamo allo studio storico.

Nel 1954 Castelli cura un volume monografico di «Archivio di filosofia» dedicato a *La filosofia della storia della filosofia* su cui si fanno sentire voci importanti del dibattito del tempo, tra i quali diversi studiosi non italiani [Castelli 1954]. Nello stesso anno Corsano [1954] pubblica *Il mio problema della storia della filosofia*.

Nel 1955 Massolo pubblica un saggio dal titolo *La storia della filosofia come problema* in cui ripercorre e sposa la posizione di Hegel, scavando un solco tra sé e le posizioni anti-idealiste che vanno affermandosi [Massolo 1955].

Insomma, la discussione è vivace e mostra posizioni articolate, però il punto che qui è interessante non è una discussione generale della questione della storia della filosofia, ma le premesse del convegno fiorentino del 1956, che assume i caratteri di uno snodo importante. In questo panorama variegato, gli antecedenti diretti di quel convegno possono essere identificati in due contributi.

Il primo è un volume curato da Lombardi e pubblicato nel 1956. Si intitola *Verità e storia. Un dibattito sul metodo della storia della filosofia* [Lombardi 1956] e raccoglie gli interventi che sono stati letti e discussi nell'anno accademico 1953-1954 in un ciclo di incontri organizzato dalla sezione romana della SFI presieduta da Franco Lombardi³³.

Il secondo è il saggio *Sulla storiografia filosofica italiana* che Paolo Rossi scrive sulla «Rivista critica di storia della filosofia» del 1956 (in seguito verrà riscritto e pubblicato come *La storiografia filosofica dell'idealismo italiano* [Paolo Rossi 1969, pp. 17-69]). Quest'ultimo contributo è significativo perché raccoglie in modo sintetico tutti gli elementi più importanti che in quel momento venivano discussi. Per questo motivo ci si può limitare ad una breve esposizione di questo saggio, tralasciando l'analisi del volume curato da Lombardi nel 1956.

Paolo Rossi conduce la sua indagine sulla storiografia filosofica italiana dall'inizio del secolo intorno a quattro snodi: lo storicismo crociano, l'attualismo gentiliano, la neoscolastica e lo spiritualismo cattolico, la storiografia non idealistica (che egli identifica con l'opera di Banfi, Paci, Lombardi, Dal Pra, Preti, Abbagnano, e nella quale la sua stessa ricerca si colloca).

Il referente polemico principale è Giovanni Gentile, non per la sua opera di storico – che Rossi apprezza e loda – ma per la sua impostazione teoretica che,

³³ Ci si può fare un'idea del volume scorrendo i nomi degli studiosi che vi hanno contribuito e i titoli dei loro interventi: Abbagnano, *Il lavoro storiografico in filosofia*; Antoni, *Il metodo della storia della filosofia*; Calogero, *Osservazioni sul problema del metodo della storia della filosofia*; Cantoni, *Riabilitazione dell'uomo empirico*; Frondizi, *Lo storicismo e il problema della verità*; Geymonat, *L'esigenza di una storia integrale della ragione*; Garin, *La storia della filosofia*; Lombardi, *Dopo lo storicismo*; Mondolfo, *L'esigenza del nesso fra storia della filosofia e storia della cultura*; Paci, *Hegel e il problema della storia della filosofia*; Spirito, *Come si deve fare la storia*.

polemizzando contro il filologismo, ha dato il destro a molti per rifiutare ogni approccio rigoroso ai testi. È così che nella prima metà del secolo in Italia è diventato dominante un modo di fare storia della filosofia sintetizzabile in tre passaggi.

- (a) «Alla filosofia veniva accordato il beneficio del principio di identità e di autoconservazione sulla base di una preliminare, univoca e definitiva definizione di filosofia»: a partire da qui la storia della filosofia non poteva che presentarsi «come un processo omogeneo, coerente e unitario».
- (b) Lo storico quindi si disinteressava di *come* un problema si era posto e si svolgeva «al problema in sé considerato indipendentemente dalla sua matrice linguistica e storica».
- (c) La matrice storica perdeva completamente di interesse perché «la storia della filosofia non veniva presentata come la storia di una attività umana, ma come la *storia dell'essenziale*» [Paolo Rossi 1956, pp. 80-81].

Solo nell'ambito di una storiografia non idealistica – filone inaugurato da Antonio Banfi e consolidato dagli autori citati nelle pagine precedenti – si creano le condizioni per un effettivo rinnovamento degli studi storico-filosofici, i quali non potranno fare a meno di ritornare ad un criterio di «serietà filologica» che dovrà portare a rinunciare alla pretesa superiorità della filosofia e della storiografia italiane – che derivava dall'impostazione gentiliana: ad essa Rossi imputa l'isolamento dal dibattito europeo e la provincializzazione del dibattito italiano – e all'altra pretesa neoidealistica di creare sintesi generali e grandi quadri di insieme. Il lavoro storiografico deve indirizzarsi verso la monografia, l'approfondimento di un aspetto particolare, lo studio specifico. Su questo terreno emerge il rinnovato interesse per il marxismo, con particolare riferimento all'importanza dell'analisi dei rapporti concreti e riscontrabili nei testi.

Nasce così un nuovo orientamento storiografico, che secondo Paolo Rossi si regge su questi cinque punti:

- (a) i discorsi filosofici sono caratterizzati da una «pluralità reale e non fittizia» e non sono rinchiudibili in una «unità presupposta e autogarantita»;
- (b) da ciò consegue che si può – o meglio, si deve – rinunciare ad un significato ideale e ad un senso unitario della filosofia, che va analizzata sotto l'ottica di una «pluralità di centri di interesse»;
- (c) quindi il criterio unitario della filosofia o della storia della filosofia non serve a nulla per «determinare in concreto» i rapporti storici così come si sono manifestati;
- (d) a questa rivoluzione del punto di vista storiografico segue una rivoluzione nel modo di vedere i problemi filosofici, che non sono più problemi 'in sé' o dal valore eterno, ma acquistano senso e valore solo «in relazione ad un determinato contesto storico»;
- (e) infine, la perdita di un criterio organizzatore forte dell'esposizione dei pensieri dei filosofi ha portato «ad una crisi del concetto stesso di *storia della filosofia*»: Rossi è consapevole della portata del dibattito a cui sta partecipando e sente che si sta aprendo uno scenario nuovo.

Molto probabilmente Paolo Rossi non aveva in mente l'esito che poi si configurerà a partire dal convegno di Firenze e la transizione ad una specie di dogmatismo neostoricistico, ma i problemi che pone e le chiavi di lettura che propone sono elementi condivisi dai suoi contemporanei che si occupavano delle stesse questioni.

Ma, prima di affrontare il convegno fiorentino, c'è un'altra questione sulla quale soffermarsi. Le 'nuove leve' della filosofia italiana avevano la chiara percezione di partecipare ad un profondo rinnovamento dei metodi e dei temi della discussione nazionale e questo rinnovamento si gioca, per la gran parte, proprio sul terreno della storia della filosofia.

Pietro Rossi nel 1957 scrive un saggio dal titolo *La filosofia italiana e lo storicismo*, pubblicato in un volume collettaneo intitolato *La ricerca filosofica nella*

coscienza delle nuove generazioni [Arata et al. 1957]³⁴, nel quale vuole mostrare come lo storicismo rappresenti il tema centrale della riflessione filosofica italiana, anche nella fase problematica del passaggio dalla prevalenza dell'idealismo al pensiero delle nuove generazioni postbelliche e postfasciste.

Tuttavia qui non si tratta di un'unica forma di storicismo, un denominatore comune che uniforma e appiattisce: bisogna distinguere tra diversi tipi di storicismo. Lo storicismo dei 'giovani' – espressione di distanza generazionale sulla quale si ritorna spesso nell'articolo – non è idealistico: supera Hegel e non vuole più essere uno storicismo assoluto.

Insomma, l'alba del nuovo tempo filosofico che si sta aprendo deve portare alla nascita di una nuova forma di storicismo, attento alla metodologia della ricerca storica e alla dimensione storica 'concreta'. Questo storicismo è una delle pietre angolari «per la costruzione di una filosofia e di una cultura neo-illuministica³⁵»

³⁴ Il volume contiene gli atti del convegno di Bologna organizzato dalla SFI nel 1957, e ne porta il titolo. Gli interventi di Arata, Lugarini, Masullo, Prini, Paolo Rossi, Pietro Rossi, Rossi-Landi, Santinello, Santucci, Scarpelli, Semerari sono su temi molto diversi tra loro (la filosofia nel suo rapporto con la metodologia, con la storia della filosofia, con il diritto, con la sociologia, ecc.), ma tutti accomunati, come scrive Santucci a p. 96, dalla consapevolezza che il lavoro filosofico del dopoguerra è stato caratterizzato da «una ferma opposizione all'idealismo» e che questo «riferimento polemico costituisce anzi l'unico punto comune a tendenze, altrimenti divergenti e dotate di sviluppi autonomi». L'anti-idealismo è visto come minimo comune denominatore del dibattito filosofico italiano del dopoguerra, l'unico tratto di congiunzione tra orientamenti distanti e dissonanti come lo spiritualismo, il marxismo, l'esistenzialismo e il neopositivismo (sul tema dell'anti-idealismo nella filosofia italiana del Novecento si veda il volume curato da Di Giovanni [2005]). Nelle *Cronache di filosofia italiana* Garin sostiene che «l'idea era buona; l'attuazione fu il sintomo caratteristico del punto critico della situazione italiana» perché l'insieme degli studiosi era diviso tra 'metodologi' e 'metafisici', e risultavano assenti correnti importanti, come la fenomenologia e l'esistenzialismo heideggeriano. Denunciando il cattivo assortimento degli oratori e pronunciandosi contro «un metodologismo facile a irridersi», Garin fa capire che a questa altezza è già terminata l'esperienza del neoilluminismo, anche se «non può dirsi che ogni sforzo di rinnovamento fallisse» [Garin 1996b, pp. 565-566].

³⁵ Nello stesso anno Pietro Rossi pubblica uno studio su *La "rivalutazione" dell'illuminismo e il problema del rapporto con lo storicismo* che analizza in profondità la concezione storiografica

[Pietro Rossi 1957c, p. 67]. E questo punto nel saggio di Rossi è importante per comprendere dove deve collocarsi la frattura tra ciò che è stato – il ‘dominio’ del neoidealismo – e ciò che si va elaborando nei primi anni del dopoguerra in Italia.

Da questo saggio emergono alcune questioni importanti.

Subito dopo la guerra la filosofia italiana è percorsa dalla necessità di liberarsi dall’idealismo crociano-gentiliano, e questa liberazione deve avere il carattere dello «sforzo di instaurazione di una tradizione» [Pietro Rossi 1957c, p. 67], anche se andrà a cozzare contro l’arretratezza e la chiusura che segnano in profondità l’Italia, non solo in ambito culturale. La filosofia deve impegnarsi nei campi più diversi e deve tenere sempre presenti le condizioni concrete dell’esistenza: si deve superare la prospettiva irrazionalistica³⁶ e portare il lavoro

illuministica, i suoi rapporti con il romanticismo filosofico e l’analisi che gli storicisti contemporanei (Dilthey, Meinecke, Cassirer) svolgono su essa [Pietro Rossi 1957a]. L’anno prima aveva visto la luce il volume *Lo storicismo tedesco contemporaneo* [Pietro Rossi 1956], che ancora oggi costituisce un riferimento fondamentale per tutto il dibattito sullo storicismo.

³⁶ Come segnala Vattimo [1988], il termine ‘irrazionalismo’ è piuttosto vago e può essere fuorviante: di solito lo si trova usato soltanto con scopo polemico contro chi si discosta da una concezione della ragione che si ritiene valida – quale che sia –, mentre è molto difficile incontrare qualcuno che si proclami a gran voce irrazionalista. Tutt’al più, si possono dare formulazioni di una teoria della razionalità diverse da quella che si ritiene essere dominante o più diffusa, ma nessun filosofo accetta di collocarsi al di fuori del campo della ragione, comunque la si voglia intendere. Stanti queste precisazioni, la categoria ‘irrazionalismo’ ha avuto molta fortuna nel dibattito filosofico italiano, anche se nel passo a cui si fa riferimento nel testo Pietro Rossi non usa questa espressione in modo esplicito, la fa soltanto trasparire. L’associazione di idealismo e irrazionalismo – e quindi la condanna del neoidealismo italiano (soprattutto dell’attualismo gentiliano) come momento a partire dal quale l’irrazionalismo domina incontrastato nel dibattito filosofico italiano – risale ad Aliotta, che in questo modo qualificava «il rifiuto della scienza formulato dalla filosofia tra Ottocento e Novecento» [Viano 2006, p. 57]. In seguito la si trova anche in Garin [1966a; 1966b], che scrive, per esempio: «Alla morsa del determinismo scientifico si credette di sfuggire, non attraverso la scienza stessa, ma attraverso la proclamazione della «bancarotta della scienza»: attraverso uno strano pullulare di deliri mistici, di fantasie spiritistiche, di sogni teosofici. [...] Alla fine le varie forme di «attualismo» vennero a costituire lo sbocco più coerente dell’avanzata del nuovo misticismo» [Garin 1966c, pp. 1280-1281]; anche se, come nota De Natale [1987], la condanna di Garin si fa meno pesante in *Agonia e morte dell’idealismo italiano* [Garin 1985]. In tono diverso – più descrittivo,

filosofico a scoprire una dimensione oggettiva; e qui diventa essenziale il problema del metodo da utilizzare.

Concretezza, oggettività, metodologia: sono queste le parole d'ordine attorno alle quali nel dopoguerra si voleva organizzare un nuovo modello di ragione, in netta antitesi con la ragione idealistica. E questo nuovo modello doveva essere la spina dorsale della nuova fase del pensiero italiano: un rinnovato illuminismo che vedeva coinvolte le migliori menti emergenti della filosofia italiana.

Queste brevi analisi dei saggi di Paolo Rossi e di Pietro Rossi aiutano a creare lo sfondo per quello che è il vero e proprio evento cruciale intorno al quale ruotano i destini del movimento neoilluministico e, allo stesso tempo e in modo contestuale (come mostra lo studio di Pietro Rossi appena analizzato), i destini del lavoro storico-filosofico in Italia: il convegno che si tiene a Firenze il 29 e il 30 aprile del 1956 sotto la presidenza di Abbagnano [Quarta 1994; Rizzo 2005].

Sullo sfondo – e non è una questione di secondaria importanza – continua a mostrarsi la grande questione che agita gli animi in quegli anni: l'esigenza di affrancarsi da ogni residuo neoidealistico e di offrire un nuovo inizio alla filosofia italiana.

5.5.6. Firenze 1956: la filosofia come sapere storico

Il tema delle due giornate di studio fiorentine è la storiografia filosofica e, più specificamente, la discussione delle categorie storiografiche idealistiche che avevano dominato fino a quel punto la scena storico-filosofica: unità, superamento e precorrimiento. I contributi su questi tre temi vengono affidati rispettivamente a Garin, Dal Pra e Paci. La discussione viene pubblicata sulla «Rivista critica di storia

meno valutativo –, anche Dal Pra [1985] parla di questa associazione tra neoidealismo italiano e irrazionalismo. Della presenza di tendenze irrazionalistiche nel dibattito filosofico italiano del Novecento hanno scritto anche Semerari [1969], Bedeschi [1985], Pera [1985], Paolo Rossi [1977], Verra [1985; 1988], Viano [2006].

della filosofia» nel 1956. In seguito sulle pagine della stessa rivista intervengono filosofi di primo piano e giovani filosofi che poi rivestiranno una posizione importante nel dibattito filosofico nazionale. Nel fascicolo 2 del 1956 vengono pubblicati i tre interventi principali: *L'“unità” nella storiografia filosofica* [Garin 1956], *Del “superamento” nella storiografia filosofica* [Dal Pra 1956], *Sul concetto di “precorrimento” in storia della filosofia* [Paci 1956a].

Anche ad una prima lettura che non voglia entrare direttamente nel merito delle analisi storiografiche e delle questioni tecniche è evidente, come nota Dal Pra [1985], che il problema centrale è l'unità della storia della filosofia: 'superamento' e 'precorrimento' sono subordinati o funzionali ad essa. La lettura che Garin dà della categoria di unità si articola in due parti: (a) l'unità della storia della filosofia; (b) l'unità del pensiero di un singolo filosofo. Garin nega la possibilità di usare entrambe queste forme di unità.

Alla astratta unità totale, alle astratte 'essenze' [...], alla 'continuità' che necessariamente avrebbe la storia, si sostituiscono più precisi problemi di nessi concreti, di periodi, di colloqui fra uomini, di richiami di 'idee' [...]. Periodi, rapporti reali, contatti effettivi, soprattutto nessi di vicende accertabili. [Garin 1956, pp. 15-16]

L'avversario con cui si vuole fare i conti è, come dichiara Pietro Rossi [1957c], il neoidealismo italiano, che tra l'altro – soprattutto nella persona e nel pensiero di Giovanni Gentile – è stato un tema ricorrente della riflessione di Garin [1966a; 1966b; 1975; 1985]. Come si è già visto nelle pagine dedicate alla prospettiva di Giovanni Gentile, l'unità/unicità della filosofia è una tesi centrale nelle sue opere e condiziona in profondità anche la sua concezione dell'insegnamento della filosofia a scuola. Per superare la prospettiva gentiliana bisogna fare i conti con questa unità e con le categorie storiografiche ad essa connesse [Del Torre 1984; De Natale 1987].

Ai tre interventi principali di Garin, Dal Pra e Paci seguono una serie di riflessioni, sia al convegno fiorentino sia sulle pagine della «Rivista critica di storia della filosofia». Nel fascicolo 3-4 dello stesso anno Preti [1956] pubblica *Continuità*

ed “essenze” nella storia della filosofia, che in parte riprende il suo *Continuità e discontinuità nella storia della filosofia* [Preti 1951] pubblicato nel volume curato da Banfi all’inizio degli anni Cinquanta. E nello stesso numero della rivista Bobbio scrive un saggio breve ma molto pungente dal titolo *Storiografia descrittiva o storiografia valutante?* [Bobbio 1956]. Nel 1957 pubblicano i loro interventi Vasa (*L’unità nella storia della filosofia*), Mondolfo (*Intorno alla storia della filosofia*), Pietro Rossi (*La fallacia del “superamento” come categoria storiografica*). Nello stesso anno sulla «Rivista di filosofia neoscolastica» Olgiati – chiamato in causa da Garin come artefice di una storia della filosofia che si fonda su presupposti teologizzanti – si difende con un articolo intitolato *L’“unità” nella storiografia filosofica*. Nel 1958 Viano chiude la serie di interventi con un intervento su *Presupposti e limiti della categoria di precorrimiento*.

Abbiamo quindi un insieme di dieci articoli (nove sulla «Rivista critica di storia della filosofia» tra il 1956 e il 1958 e uno sulla «Rivista di filosofia neoscolastica» nel 1957³⁷) che ricalcano uno schema quasi geometrico: i primi tre pongono il problema; Preti, Bobbio e Mondolfo rimangono su questioni generali o riguardanti il problema della storiografia filosofica nel suo complesso; Vasa, Pietro Rossi e Viano si confrontano direttamente – e rispettivamente – con i temi posti da Garin, Dal Pra e Paci. Al centro si situa l’articolo di Olgiati. Tra Paci e Garin la discussione continua sul numero 35 di «aut aut» del 1956. La critica di Paci è chiara sin dal titolo: *Filosofia e antifilosofia*. Garin risponde ribadendo la propria posizione³⁸.

Quale interesse riveste questo dibattito per la questione che qui si sta analizzando, e cioè l’insegnamento della filosofia a scuola? Perché dare così tanta enfasi ad un convegno per specialisti come quello di Firenze sulla storiografia filosofica?

³⁷ Senza prendere in considerazione *L’unità della storiografia filosofica come coerenza di Facchi* [1957], che è un contributo molto esiguo.

³⁸ I due interventi sono poi riportati in Garin [1990], pp. 18-32.

Il dibattito sulla storiografia filosofica è uno degli snodi principali della filosofia italiana del Novecento: ha coinvolto molti pensatori nell'immediato dopoguerra ed è stato uno dei punti di forza su cui si faceva affidamento per l'affermazione di un pensiero non dogmatico, neorazionalista, laico [Dal Pra 1985; De Natale 1987].

E non è soltanto questo: la storia della filosofia è un campo in cui la ricerca italiana in campo filosofico ha saputo dare buoni frutti e in cui si è instaurata una «forte tradizione di consolidata professionalità» [Paolo Rossi 1991]. Per molti aspetti il lavoro storico-filosofico ha avuto un ruolo di prima linea nella missione di svecchiamento della cultura filosofica italiana e ha contribuito ad aprire nuovi orizzonti, avviare nuovi dibattiti, introdurre nuovi temi. Ha costituito un «genere letterario fornito di una sua autonomia e di proprie caratteristiche» [Dal Pra 1982, pp. 146-147], che si è venuto a configurare come distinto dalle riflessioni dei filosofi teoretici.

In questa fase degli anni Cinquanta, l'impostazione complessiva delle ricerche storico-filosofiche prende una direzione particolare. Nel momento in cui la storiografia filosofica italiana comincia a guardare con interesse alle posizioni marxiste (inizialmente gramsciane, poi sempre più articolate), la spinta neoilluministica è esaurita una volta per tutte: si è trattato soltanto di una parentesi tra la predominanza di un modello di pensiero neoidealistico e la predominanza di un modello di pensiero marxista nei quali la storia, nonostante la sua pretesa assolutezza, gioca un ruolo fondamentale di sostegno ad un impianto ideologico forte.

A Firenze inizia questo percorso che sarà sancito dalla pubblicazione di *La filosofia come sapere storico* nel 1959 [Garin 1990] e che verrà ampiamente dibattuto sulle pagine del «Giornale critico della filosofia italiana» fino ai primi anni Sessanta³⁹. Nel libro di Garin del 1959 sono contenuti l'intervento al convegno

³⁹ Sul «Giornale critico della filosofia italiana» intervengono Saitta [1959], Guzzo [1959], Corsano [1959], Piovani [1959], Semerari [1959], Bontadini [1959], Paci [1959], Lugarini [1959], Mathieu [1959], Verra [1959], Preti [1960], Vasa [1960], Mopurgo-Tagliabue [1960], Plebe [1960],

fiorentino sull'unità nella storia della filosofia, le *Osservazioni preliminari a una storia della filosofia e Gramsci nella cultura italiana*. Ad una prima lettura, i primi due testi sembrano stare bene insieme come articolazioni di un unico ambito problematico, ma si fatica a spiegarsi la pubblicazione in questo contesto del terzo saggio, quello su Gramsci, che è il testo dell'intervento letto da Garin al primo convegno di studi gramsciani, a Roma all'inizio del 1958. Lo stesso che Bedeschi ha sostenuto essere la relazione «più interessante e suggestiva del convegno» [Bedeschi 1985, p. 215]. Oltre a sostenere l'unità di orientamento dei *Quaderni del carcere*, Garin svela quale impianto teoretico sostiene il suo richiamo ad una storia dei rapporti reali e dei nessi concreti: è, per l'appunto, il pensiero di Marx letto attraverso l'opera di Gramsci.

Così ci troviamo ad avere di fronte alcuni elementi che permettono di ricostruire un quadro: Garin, le cui *Cronache di filosofia italiana* erano state oggetto di una recensione positiva di Togliatti su «Rinascita», si propone come uno dei pensatori di punta dell'area comunista, e ben presto assurge a questo ruolo, seppure Viano abbia di recente notato, con un certo sarcasmo, che

l'ideologia comunista ufficiale diventava in Italia sempre più generica e sbiadita, al punto che a un certo momento sembrò che essa fosse rappresentata da uno studioso del tutto accademico come Eugenio Garin. [Viano 2006, p. 75]

Qui non è questione di mettere sotto esame né la vicenda politica di uno studioso né la contaminazione che la cultura italiana – e soprattutto la cultura filosofica italiana – per lungo tempo ha coltivato con la politica (che Viano [1985] identifica come uno dei motivi per cui il dibattito filosofico italiano non ha saputo dare alla luce importanti posizioni teoretiche dopo il 1945). Ciò che invece è interessante è il fatto che Garin è il *trait d'union* che permette di comprendere quali sono i passaggi, perlopiù sottaciuti, della riflessione sull'insegnamento della

Franchini [1960]. Garin [1960] risponde alla conclusione degli interventi, ma poi riprendono la questione ancora Bontadini [1961], Geymonat [1962] e Corsano [1962].

filosofia a scuola tra le riforme di Gentile e dei suoi successori in epoca fascista, e le mancate riforme dell'Italia repubblicana.

Garin «era alieno dal radicalismo dei neoilluministi e dai loro entusiasmi per i temi liberali e democratici, da un lato, e per la cultura scientifica, dall'altro» [Viano 2006, p. 75], ma, in virtù di una sua generica appartenenza all'ambito laico [Restaino 1994; Pietro Rossi 2009], si inserisce nel dibattito che era fiorito in ambiente neoilluminista intorno alla storia della filosofia e, in breve, riesce ad imporre un modo di pensare la storia della filosofia.

Questo è di fondamentale importanza. Come ha scritto De Natale,

sul filo conduttore, sempre più esplicito, di una 'storiografia per la storiografia', il rinnovamento radicale degli studi filosofici si traduce nel sempre più marcato annichilimento dello studio e dell'insegnamento della filosofia (e della storia *della filosofia*), assorbiti nello studio e nell'insegnamento della 'storia'. [De Natale 1987, pp. 127-128].

Quindi, ciò che qui deve essere sottolineato con grande evidenza non è la discussione su un modello storiografico o sui meccanismi di affermazione delle idee nel dibattito culturale italiano, ma il fatto che a partire da qui si sia imposta una forma mentale che ha trovato la sua applicazione in un modello di studio e di insegnamento della filosofia: la filosofia è un sapere storico e va insegnata come tale.

Forse è scorretto affermare che soltanto qui si sia imposta una forma mentale di tal genere per il fatto che, sotto sotto, questa deferenza della cultura italiana nei confronti della storia ha radici profonde nei secoli scorsi, come si è visto. Si tratta però di una conferma alla quale viene dato un grande risalto. Infatti la formulazione che Garin offre a questa intrascendibilità della storia – una storia per la storia, senza compromessi possibili – ha una forza e una capacità di far presa sulla cultura italiana che segneranno in profondità gli anni a seguire.

Tutto questo si è radicato così in profondità nel sentire comune della cultura italiana (seppure quasi mai a livello di consapevolezza cosciente e raramente come dichiarazione esplicita) che la posizione di Garin ha offerto nei dibattiti degli anni

Settanta e Ottanta una sponda formidabile a quanti sostenevano che si dovesse eliminare l'insegnamento autonomo della filosofia nella scuola superiore[De Natale 1987]. Nel momento in cui si comincia a delineare l'utilità della filosofia come acquisizione di pensiero critico slegato dalla tradizione – e questo accadrà soprattutto negli anni Settanta, a partire dai fermenti degli anni Sessanta e in concomitanza con le spinte di rinnovamento sociale che lì erano nate – è evidente che la filosofia come sapere *soltanto* storico non ha più ragione di occupare una posizione importante nel curriculum degli studi.

5.6. *La nostra base di partenza*

Osservando questa fase del pensiero italiano da una certa distanza balza agli occhi che, se si accetta proposta interpretativa – del tutto discutibile, ma che aiuta a cogliere la sostanza – del neoidealismo e del marxismo come due forme di filosofia 'dogmatiche', 'anti-illuministiche', 'metafisiche', 'anti-scientifiche' o 'teologizzanti', il neoilluminismo costituisce solo una breve parentesi tra queste due forme di pensiero che non condividevano (e anzi avversavano) il richiamo alla ragione empirica, all'esperienza, al senso comune, alla vicinanza con la scienza.

È evidente che questa è una forzatura. Come ho già mostrato, molti studi sul neoidealismo italiano mostrano che – posto che abbia senso parlare di neoidealismo italiano – non esiste *un solo* neoidealismo, così come è riconosciuto che il marxismo contempla al suo interno grandi differenze e pensieri eterogenei.

Tuttavia, questa semplificazione può avere un valore indicativo per ciò che riguarda il successo e il radicamento dei movimenti filosofici in Italia, e forse si potrebbe parlare di mode filosofiche, come suggerisce Viano [2006]. Con tutte le approssimazioni del caso, il neoidealismo è stato un elemento di primo piano sulla scena filosofica italiana grossomodo dall'inizio del Novecento fino agli anni Quaranta; il marxismo ha costituito un riferimento imprescindibile dalla fine della guerra alla fine degli anni Settanta. Sia chiaro: non si può sostenere che i primi quarant'anni del Novecento siano stati monoliticamente neoidealisti, né che il

dopoguerra sia stato completamente marxista. Si tratta soltanto di riconoscere che queste correnti di pensiero si sono diffuse molto, hanno avuto numerosi seguaci, hanno imposto i loro temi nel dibattito filosofico nazionale e, soprattutto, hanno avuto grande visibilità e incidenza nel dibattito culturale nazionale⁴⁰. Sono stati due protagonisti del Novecento filosofico italiano ed è difficile trovare qualcuno che abbia fatto filosofia in Italia in questo periodo senza essersi misurato con i temi che neoidealismo e marxismo mettevano al centro del discorso. Perciò si può affermare che sia il neoidealismo sia il marxismo hanno avuto un grande successo e hanno messo radici profonde nel dibattito filosofico italiano.

Alcuni studi [Pera 1985; De Natale 1987] hanno associato neoidealismo e marxismo, ora sulla base di una comune radice dogmatica, ora sulla base di un riferimento metafisico antiscientifico. Qui non si tratta di proporre un'analisi storiografica sulla questione, ma di fare riferimento a questo ordine di discorsi per provare a dare una risposta alla domanda sulle caratteristiche dell'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore in tutta la storia repubblicana.

Allora, dopo avere ribadito ancora una volta che non è corretto affermare che l'idealismo abbia dominato senza alcuna opposizione la filosofia italiana della prima metà del secolo circa e che altrettanto non è corretto attribuire un analogo dominio al marxismo fra la fine della guerra e gli anni Settanta – consideriamoli due attori di primo piano, due riferimenti imprescindibili –, si può affermare che il tratto che accomuna in profondità il neoidealismo e il marxismo italiani sia lo storicismo [Bedeschi 1985; Pera 1985] o, più precisamente, la considerazione della centralità della storia e del suo ruolo nel sapere.

⁴⁰ Ancora una volta, si potrebbe obiettare che manca un terzo attore importante, il pensiero cattolico (neoscolastico, spiritualistico, metafisico classico, ecc.). Ma questo, pur desiderando in alcune sue componenti di assurgere a guida culturale del paese, non è riuscito ad incidere in profondità nel dibattito non accademico e si è dedicato a temi che perlopiù sono rimasti segregati in cerchie ristrettissime di addetti ai lavori [Bausola 1985; Prini 1996; Restaino 1994]. Inoltre non si deve dimenticare che accanto al neoidealismo, alla neoscolastica e al marxismo si sono sviluppate e affermate altre riflessioni [Restaino 1994; Verra 1985; Viano 1985 e 2006].

Questo riferimento all'importanza della storia – questa 'mentalità storicistica' – ha costituito un referente fondamentale per l'insegnamento della filosofia a scuola.

Sotto questo punto di vista i programmi del 1936 con le emendazioni del 1944 hanno fornito un'ottima risposta per più di sessant'anni alla pretesa di insegnare filosofia *soltanto* come storia della filosofia. E questo è potuto accadere perché da un certo momento in poi si è diffusa l'idea che la storia fosse l'unico punto di vista plausibile anche nello studio e nell'insegnamento della filosofia. C'è da dire che questa non è una novità assoluta del nostro tempo e nemmeno una scoperta rivoluzionaria. Anzi, qui si sfonda una porta aperta, se è vero, come è stato sostenuto da molti (sopra tutti Garin), che la nostra cultura nazionale è alla radice una cultura umanistica, storica, retorica, letteraria [Garin 1949; 1976a]. Il che significa che è una questione che occupa diversi secoli di ciò che possiamo denominare 'cultura italiana'.

In ogni caso, sembra dimostrato il fatto che da un certo momento in poi – non per tutti e non dappertutto, ma l'idea si è diffusa in modo massiccio – si è pensato che *l'unico* modo di fare filosofia potesse essere fare storia della filosofia. Alla fine della lunga nota che Garin scrive per la pubblicazione del suo intervento del 1956 si legge:

questa 'storia' non soffre di complessi di inferiorità; proprio perché vuol essere integrale storicizzazione, si propone come 'filosofia', ossia come un modo legittimo di porsi del filosofare [...]. Lungi dal riconoscersi «*philosophia inferior*» questa storia si pone molto francamente come una direzione in cui, oggi, può tentarsi ancora seriamente, in modo criticamente valido, una considerazione unitaria della realtà quale è data alla nostra esperienza. [Garin 1956, p. 17]

Questa forma di storicismo si incontra con il marxismo italiano. Infatti, se è vero che il marxismo italiano ha avuto una grandissima risonanza in patria, ma scarsissima al di fuori dei confini nazionali se si eccettua l'opera di Gramsci, sembra vero anche che lo spessore teoretico delle ricerche che sono nate al suo interno è

stato davvero esile [Pietro Rossi 2009]. I campi in cui ha portato degli effetti visibili e, in alcuni casi, duraturi sono stati quello della storiografia – e della storiografia filosofica, che è il tema che qui interessa maggiormente –, della storia e critica letteraria, della pubblicistica e del giornalismo [Restaino 1994].

Garin esprime la posizione più autorevole nell'ambito delle discussioni che sono avvenute intorno al rapporto tra filosofia e storia della filosofia nel periodo che va grossomodo dal 1956 al 1961. Dopo allora il dibattito non si è spento: a partire dalla metà degli anni Sessanta vi è stata una ripresa vigorosa di quel tema e si contano contributi rilevanti nel corso degli anni seguenti, tra i quali possono essere indicati a mo' di esempio quelli di Marino Gentile [1966; 1967; 1972; 1974], di Piovani [1965] e di Sasso [1967; 1993]. Ma la fermezza con la quale Garin [1959; 1960] ha enunciato la sua posizione e la chiarezza con la quale ha esposto i suoi argomenti rimangono insuperabili. È con lui che chiunque abbia voluto addentrarsi nel problema del rapporto tra filosofia e storia della filosofia ha dovuto fare i conti, e questo vale anche ai giorni nostri [Audisio e Savorelli 2003; Biscuso 2010; Borghero *et al.* 2009].

Ricomporre i rapporti tra i diversi autori e le diverse correnti non è cosa che possa essere fatta a suon di slogan o di generalizzazioni, ma qui si può contare su una messe imponente di studi (quelli che sono stati citati in luoghi diversi di questo capitolo) che nel corso degli anni hanno dimostrato come la figura di Garin, laico *sui generis*, interlocutore privilegiato di Togliatti e dei marxisti negli anni Cinquanta, sia da una parte in piena continuità con la linea storicistica neoidealistica, assorbendo elementi sia da Croce, sia da Gentile, e dall'altra un intellettuale impegnato sul piano dell'azione politica e culturale in senso ampio, che quindi non poteva non trovare in Gramsci e nella linea togliattiana un'istanza in forte consonanza con i suoi presupposti umanistici e rinascimentali: il fine è l'azione, un'azione che deve sollevare l'uomo dal suo stato di fiera e innalzarlo alle vette della civiltà. Il solco è la tradizione dell'umanesimo civile.

Questo doppio movimento, che si sostanzia di motivi neoidealistici e marxisti rielaborati e trasformati, è la spina dorsale dello storicismo di Garin, ammesso e non concesso che per Garin avesse senso parlare di storicismo. La storia

è il fulcro della conoscenza: ci fa conoscere nel dettaglio il passato, lo rende *presente*, e così ci offre un punto di vista concreto sulla realtà. Questa è la base sulla quale si può (si deve) erigere una cultura nazionale e, allo stesso tempo, è l'elemento che deve fungere da fondamento al sistema educativo. Concretezza, impegno politico, azione educatrice e civilizzazione: queste sono le parole d'ordine che guidano l'opera storiografica di Garin e la sua riflessione sulla importanza della storia.

Queste considerazioni assumono un peso particolare se vengono riportate all'ambito della filosofia, e più in particolare all'ambito della storiografia filosofica, ma diventano determinanti nel momento in cui vengono lette nel contesto dell'insegnamento della filosofia a scuola.

Sino alle *Indicazioni nazionali* del 2010, nella scuola dell'Italia repubblicana sono rimasti in vigore i programmi del 1944, i quali, ricavati nei loro tratti portanti dai programmi fascisti del 1936, sono impostati su due capisaldi: la filosofia è un sapere del tutto peculiare (coordina i vari saperi, riflette in modo critico sui loro presupposti); insegnare filosofia significa insegnare *storia* della filosofia. Il corollario che se ne faceva derivare come per una specie di automatismo necessario era che bisogna insegnare *tutta* la storia della filosofia: conoscere la filosofia significa aver studiato tutta la storia della filosofia, o quanta più possibile, dato che la filosofia è un sapere storico in senso stretto.

E tutto ciò, dopo avere seguito le circonvoluzioni del dibattito filosofico italiano nei primi anni dopo la conclusione della guerra, porta ad una considerazione: l'idealismo gentiliano-crociano è stato superato, ma la scuola è rimasta organizzata secondo quel modello, anche se manipolato e compromesso dalle successive riforme dei ministri fascisti. La filosofia italiana ha provato a fare i conti con il ventennio fascista, la scuola italiana no. Come ha notato proprio Garin:

La scuola, nei suoi vari gradi, l'università come istituto di ricerca, tutte le più solenni istituzioni e accademie, si ritrovavano sostanzialmente nelle vecchie strutture, con in più soltanto i segni di un'usura crescente, ovunque facendosi ogni giorno più fioche le voci 'nuove', che nel '45 erano state, almeno nei propositi,

rinnovatrici. Trionfava, nei fatti, la tesi crociana della sostanziale sanità del mondo prefascista, rimasto indenne sul piano dei valori dello spirito e delle opere della cultura. [Garin, 1966b, vol. 2, pp. 521-522]

Perché il dibattito filosofico italiano del dopoguerra non è stato in grado per lungo tempo di pensare un modello alternativo di insegnamento della filosofia?

Forse ha ragione Viano [1985] quando dice che, alla fine dei conti, l'idealismo crociano e gentiliano è stata l'ultima filosofia italiana in grado di incidere profondamente nella cultura nazionale («l'ultimo tentativo di dare unità alla filosofia italiana, perseguito con un certo successo»), con tutte le conseguenze che questo comporta: la creazione di un (quasi) monopolio accademico, l'imposizione di un'idea di filosofia e, conseguentemente, l'imposizione di un modello di insegnamento, anche nella scuola.

Lo stesso Viano offre una spiegazione, anche se in modo indiretto, alla questione delle mancate riforme dell'insegnamento della filosofia in Italia. Il limite del dibattito filosofico italiano del dopoguerra starebbe nella eccessiva enfaticizzazione dell'impegno civile e dell'analisi delle conseguenze pratiche: la filosofia italiana ha concesso un peso eccessivo alla dimensione etica e politica a detrimento della concettualizzazione. Scrive infatti Viano che «mentre altrove sottigliezza concettuale e inventiva filosofica» hanno fatto nascere nuove idee e nuove filosofie,

la cultura nostrana continua a mostrare scarso interesse per gli approfondimenti concettuali e un'attenzione prevalentemente rivolta alla conseguenze pratiche di quelle dottrine, alle loro implicazioni ideologiche, alla loro portata come mezzi per orientare il comportamento. [Viano 1985, p. 102]

Le conseguenze ovvie di questo discorso sono due. In primo luogo, la perdita della capacità di una incisiva elaborazione concettuale penalizza anche l'insegnamento e il ripensamento dei suoi modelli. Il progressivo affievolirsi delle istanze teoretiche porta ad offrire un contenuto prestabilito e ad enfatizzare la

dimensione pratica, sociale e politica dell'insegnamento/apprendimento della filosofia. Di tutto questo possono essere colti segni evidenti nel costante rifarsi a espressioni come 'coscienza critica', 'orientamento dell'azione', 'educazione alla cittadinanza'. In secondo luogo, la 'mentalità storicistica' è allo stesso tempo la causa e il beneficiario della situazione che si viene a creare: alimenta se stessa in un processo circolare per cui, partendo dalla necessità di insegnare la storia della filosofia, l'unico approccio che viene considerato plausibile e al quale vengono dedicate energie è proprio l'approccio storicistico.

Allargando il punto di vista e provando ad approfondire la questione, secondo Viano [1985; 2006] i principali mali della filosofia italiana del dopoguerra sono due. *In primis*, l'impulso ad agire, l'impegno politico, la pretesa di un ruolo direttivo dell'intellettuale nella vita culturale e politica, che affondano le radici nel Risorgimento italiano, vengono rinforzati dal fascismo e trovano un'esaltazione nella figura dell'intellettuale marxista. Poi, il sincretismo, l'eclettismo, la tendenza a creare connubi tra dottrine diverse, distanti o inconciliabili, come si osservasse da lontano – e in modo distorto – il dibattito filosofico straniero, e non si fosse in grado di riportarlo nei termini del dibattito italiano se non come riduzione o manipolazione. Tutto questo ha portato ad una filosofia improduttiva sia sul piano dei contenuti sia sul piano delle tecniche di ricerca⁴¹, anche se alcuni settori specialistici – in primo luogo la storia della filosofia – hanno di molto accresciuto il loro quoziente di professionalità, sebbene ciò non abbia condotto ad un corrispondente incremento di originalità.

Tuttavia, l'aspetto 'generale' più significativo del dibattito filosofico italiano del Novecento è che in esso, almeno fino ad un certo punto, ha resistito lo spiritualismo – come lo chiama Viano – o l'irrazionalismo – verso cui scaglia strali Garin – contro l'imporsi di forme di pensiero filosofico che cercavano un diretto

⁴¹ «Se oggi si guarda all'indietro, al secolo scorso, si ha l'impressione che la filosofia italiana del Novecento non abbia dato contributi originali importanti per professionalità o inventiva; non l'ha fatto neppure l'idealismo, che pur avendo esercitato un'egemonia culturale effettiva, si è servito di un apparato teorico assai rudimentale» [Viano 2006, p. 107].

confronto con la scienza. Prima l'idealismo si è presentato come un anti-positivismo, poi il marxismo nelle sue diverse specie e le varie forme di pensiero debole (di cui si parlerà più in là) hanno compiuto ogni sforzo per eliminare le pulsioni neoilluministiche, pragmatistiche, scientifiche. Ancora una volta bisogna ricordare che sia il positivismo italiano sia il neoilluminismo – peraltro molto differenti tra loro per impostazione, riferimenti e composizione – non hanno brillato per un particolare vigore, e anzi si sono mostrati fragili, sfilacciati e poco incisivi per una loro debolezza costitutiva. Però è un fatto riconosciuto da più parti [Pera 1985; Viano 1985 e 2006] che, almeno fino ad un certo punto, la filosofia italiana recente abbia cercato delle vie sempre più 'umanistiche' e meno 'scientifiche', prediligendo la riflessione su questioni universali e temi di principio, anziché lo svolgimento di ricerche specifiche (o specialistiche) su temi circoscritti⁴².

Nell'ambito dell'insegnamento scolastico questo ha significato l'accettazione di – o, fino ad un certo punto, l'incapacità di pensare altrimenti rispetto a – un'impostazione che pretende l'insegnamento di *tutta* la storia della filosofia da Talete ai giorni nostri. Questo aspetto è stato superato dalle *Indicazioni nazionali* che il Ministero ha pubblicato nel 2010, ma l'impostazione di tipo storico, anche se ammorbidita e in parte diluita con suggestioni che derivano da altri modelli di insegnamento, rimane il faro che guida l'insegnamento della filosofia nella scuola italiana.

Questa impostazione storica dell'insegnamento della filosofia è una caratteristica peculiare della situazione italiana ed è stata riconosciuta come tale anche a livello internazionale dal recente rapporto UNESCO [2007], come si è già

⁴² Pera ha sostenuto che l'atteggiamento empiristico/analitico/linguistico «non è mai stato congeniale con le nostre radici, solitamente sistematiche, speculative, umanistiche, retoriche, quasi sempre astratte e poco interessate ai problemi concreti e circostanziati e ai metodi di controllo» [Pera 1985, p. 96]. Alla fine dell'*Introduzione* del volume *Filosofia italiana e filosofie straniere nel dopoguerra*, Pietro Rossi e Viano notano: «È questo il tipo di filosofia che sembra oggi [= alla fine degli anni Ottanta] esser diventato dominante: una filosofia meno professionale, meno interessata alla ricerca di prove per le proprie tesi, rivolta piuttosto a ottenere consenso e popolarità, a farsi leggere sui giornali e a influenzare un pubblico largo» [Pietro Rossi e Viano 1991, p. 13].

visto. È la situazione di fatto all'interno della quale ci troviamo ad agire quando insegniamo filosofia a scuola ed è un elemento con il quale non possiamo esimerci dal fare i conti, nel bene e nel male.

Infine, una breve nota a margine. Lo spazio che è stato concesso alla ricognizione storica che è stata presentata nelle pagine precedenti ha questa motivazione, in fondo: all'altezza dei primi quindici anni dopo la guerra vengono gettate le basi per tutto quello che verrà dopo. In un certo senso, tutto il dibattito sull'insegnamento della filosofia a scuola viene da lì. In quel tempo sono state definiti i caratteri fondamentali e le finalità che si intendeva perseguire insegnando filosofia a studenti di scuola secondaria. Sono state compiute scelte ed esclusioni, sono stati valorizzati alcuni elementi a scapito di altri, qualcuno ha vinto e qualcun altro ha perso. Niente di male in tutto questo. Nessuna recriminazione tardiva e nessun rimpianto, ma bisogna sapere in quali termini sta la questione che vogliamo affrontare, la base a partire dalla quale si comincia a discutere il problema dell'insegnamento della filosofia a scuola.

6. *Gli anni Sessanta*

6.1. *La didattizzazione della discussione sull'insegnamento della filosofia*

Per ciò che concerne l'insegnamento della filosofia nella scuola nel periodo che va dalla fine degli anni Cinquanta alla fine degli anni Sessanta non vengono introdotte riflessioni teoretiche di rilievo. Nessuna novità eclatante, dunque, ma vengono approfonditi alcuni aspetti che non erano stati affrontati in precedenza.

Una testimonianza di questa tendenza si trova nell'inchiesta di taglio giornalistico che conduce Ostellino [1966] sull'insegnamento della storia e della filosofia nei licei, dove viene segnalata con forza la necessità di una revisione e di un ammodernamento delle modalità attraverso le quali vengono insegnate la storia e la filosofia. In particolare, per ciò che concerne proprio la filosofia, si registra una critica che si è presentata più e più volte nelle discussioni di didattica della filosofia, e che a partire dagli anni Sessanta diventa una specie di ritornello che ciclicamente torna alla ribalta: insegnare filosofia non deve mirare ad un'apprensione del sapere puro, ma ad una finalità pratica. La metafisica, scrive Ostellino, ormai è considerata un «inutile rudere culturale»: quello che invece interessa sia gli insegnanti sia gli studenti «è la filosofia applicata» [Ostellino 1966, p. 18].

Il libro poi conduce un'analisi dei programmi di insegnamento di storia e filosofia e si sofferma a considerare la problematica dei libri di testo. Ostellino vuole difendere una prospettiva laica e liberale contro i rischi di derive confessionali che egli identifica nel cattolicesimo e nel marxismo. È facile immaginare che un punto di vista del genere fosse del tutto minoritario nell'Italia di quegli anni. Tuttavia, per stare sulla questione dell'insegnamento della filosofia il punto centrale del libro è proprio l'enfasi sull'esigenza di un rinnovamento che superi il nozionismo manualistico e l'impostazione metafisica. Ostellino mostra come alcune delle vie per ottenere questo rinnovamento passino attraverso l'importanza della lettura diretta dei testi (per ascoltare il più possibile la «viva voce dei filosofi» [Ostellino 1966, p. 45]) e il conferimento di una libertà di movimento agli insegnanti. Quest'ultimo passaggio è particolarmente rilevante: sia l'indirizzo metodologico sia

il programma di studio indicato non dovrebbero mai diventare tassativi. Gli insegnanti dovrebbero poter seguire i propri interessi e le proprie inclinazioni.

Così i fautori della speculazione filosofica pura dovrebbero poter seguire l'indirizzo teoretico se lo ritenessero opportuno ed altrettanto dovrebbero poter fare coloro i quali, convinti che l'indirizzo storico-filosofico abbia determinato un incremento di cultura per strati sempre più larghi della popolazione, volessero avvalersi di quello storico. [Ostellino 1966, p. 47]

Sono questioni sulle quali si tornerà più volte in questa ricerca, ma, per quello che interessa in questo frangente, il testo di Ostellino vale a sostenere quanto è stato mostrato in letteratura [Telmon 1970; Stelli e Lanari 2001]: gli anni Sessanta piegano verso una dimensione pedagogica che mette in primo piano le questioni educative e fa scivolare in secondo piano i problemi disciplinari in senso proprio. Diventa centrale la questione del 'come' insegnare e con quali finalità farlo, mentre va sullo sfondo la questione del 'cosa' insegnare.

Questo interesse pedagogico costituisce la linea dominante lungo tutti gli anni Sessanta e resiste anche per buona parte del decennio successivo. Nel corso degli anni raccoglierà anche diverse critiche: i suoi detrattori identificano questo sviluppo della discussione sull'insegnamento della filosofia come una fase pedagogistica, cioè di superfetazione delle questioni psicologiche, educative, formative, a detrimento delle questioni filosofiche in senso proprio. L'accusa può essere formulata più o meno così: si perde di vista la filosofia in quanto sapere definito da una serie di caratteri e da un patrimonio di concetti – si perde di vista l'ambito delle conoscenze che la filosofia richiede per poter essere studiata – per concentrarsi su ciò a cui può servire l'insegnamento della filosofia, le finalità generali, gli obiettivi specifici, le capacità e le competenze delle quali si intende favorire l'affermarsi nelle personalità degli studenti. In seguito si vedrà come questa critica assuma una grande risonanza nel passaggio tra gli anni Settanta e Ottanta, e come, tutto sommato, rimanga una questione aperta fino ai nostri giorni.

Per il momento è importante registrare che negli anni Sessanta si comincia a parlare dell'importanza di considerare gli interessi generali dello studente adolescente e, quindi, si comincia a considerare l'importanza di trovare un collegamento con le domande caratteristiche dell'adolescenza [Telmon 1970, pp. 214-217]. Si imposta un discorso critico sui manuali: Santucci nel 1961 pubblica su «Il Mulino» una rassegna dei manuali adottati nella scuola e nel 1966 l'Unione Cattolica Insegnanti Medi dedica una parte di uno dei due volumi di *Studio e insegnamento della filosofia* ad una analisi ragionata dei manuali in commercio [Telmon 1970, pp. 229-233]. Vedono la luce importanti opere che possono servire agli insegnanti come strumenti di approfondimento per la loro azione didattica: tra il 1957 e il 1958 viene pubblicata una prima edizione dell'*Enciclopedia filosofica* ad opera dei filosofi cattolici che si sono organizzati nel «Centro di studi filosofici di Gallarate» (Battaglia, Giaccon, Guzzo, Padovani, Sciacca, Stefanini); nel 1957 le edizioni di Comunità pubblicano un *Dizionario di filosofia* curato da Biraghi; nel 1961 Abbagnano pubblica il *Dizionario di filosofia*; nello stesso anno Paolo Rossi cura una *Antologia della critica filosofica* [Telmon 1970, pp. 249-267].

Le occasioni di confronto internazionale diventano sempre più frequenti, e oramai si può dire che si sia raggiunta una assiduità negli scambi con l'estero: nel 1961 viene organizzato a Milano un convegno su «Filosofia e insegnamento», che si inserisce in una rete di convegni organizzati in quegli anni in Francia e in Germania [Telmon 1970, pp. 267-275]; alla fine degli anni Cinquanta gli insegnanti europei cominciano a consorziarsi e a condividere esperienze: ne viene una *Guida europea dell'insegnante*, edita nel 1958 e pubblicata in italiano nel 1959.

Questi contatti con l'estero fanno in modo che risalti in modo evidente la caratteristica fondamentale dell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana: l'impostazione storica, che non è condivisa – almeno nella formulazione radicale che ha in Italia – da nessun paese straniero. Conoscere i modi in cui l'insegnamento della filosofia viene condotto all'estero costituisce un'occasione per cominciare a riflettere con cognizione di causa su impostazioni alternative, anche se poi tutto ciò non produrrà nessun cambiamento effettivo nella realtà italiana.

A metà degli anni Sessanta si verificano due fatti nuovi e portatori di conseguenze importanti. In primo luogo, le resistenze cattoliche contro la storia della filosofia si attenuano e la posizione dei cattolici converge verso l'enfatizzazione dell'importanza della lettura dei classici [Telmon 1970, p. 310]. E ciò significa che si attenua, quasi fino a scomparire, il conflitto tra laici e cattolici che negli anni immediatamente seguenti alla guerra ha dominato la scena. In secondo luogo, si comincia a parlare dell'introduzione della filosofia negli istituti tecnici: se la filosofia è educazione al pensiero autonomo, tutti gli studenti hanno diritto di essere educati ad un pensiero più comprensivo e più critico [Telmon 1970, pp. 321-322].

Il primo elemento è significativo da un punto di vista politico-culturale: i cattolici, rinunciando al loro cavallo di battaglia in campo filosofico, rinunciano alla pretesa di egemonia in campo culturale. Ricalcando le considerazioni di Bobbio [1986], si può dire che i vari centri di potere che si collocano in area cattolica 'si accontentano' dell'egemonia politica, economica e amministrativa, che alla metà degli anni Sessanta è ormai consolidata. Da un punto di vista generale, la rinuncia cattolica ad un ruolo di prim'ordine in ambito culturale sgombra definitivamente il campo alle varie declinazioni del marxismo italiano, l'altra 'ideologia forte' nel panorama nazionale di quel tempo. Dal punto di vista della questione specifica dell'insegnamento della filosofia, questo significa che non ci sarà più una opposizione all'impostazione storica sulla base di un riferimento all'impostazione sistematica.

Il secondo elemento ha un interesse rispetto al ruolo che la filosofia riveste nella scuola italiana. Il ragionamento che viene svolto per la prima volta in questi anni – e che conterà innumerevoli riprese fino ai giorni nostri – può essere riassunto come segue. Se la scuola repubblicana è una scuola per tutti, tutti gli studenti devono avere a disposizione le stesse possibilità; e se la filosofia è un elemento fondamentale della scuola repubblicana – perché educa i futuri cittadini al pensiero critico e autonomo –, tutti gli ordini di scuola devono potersi avvalere del suo insegnamento. Nasce in questo modo un movimento che avrà il suo massimo sviluppo e la sua massima visibilità negli anni Novanta, quando diventerà così

diffuso che l'espressione 'filosofia per tutti' entrerà a fare parte del gergo ordinario di chi si occupa dell'insegnamento della filosofia a scuola [De Pasquale 1998; Cambi e Firrao 2004].

Tuttavia, secondo Stelli [Stelli e Lanari 2001, pp. 65-67], in generale negli anni Sessanta, venendo a mancare del tutto la tensione teoretica che costringeva il metodo storico a dare giustificazione di sé, le discussioni di didattica della filosofia si appiattiscono dal punto di vista dell'elaborazione concettuale e virano sempre di più verso questioni tecniche. Come termini di riferimento della discussione emergono l'interdisciplinarietà, il curriculum, il problema del metodo in relazione allo sviluppo cognitivo dell'adolescente. Stelli scrive esplicitamente di una «morte annunciata della filosofia» in cui la riflessione teoretica lascia il campo a considerazioni di stampo metodologico che, nella maggioranza dei casi, provengono da opere di pedagogisti di grido (Piaget, Bruner, ecc.) dalle quali si estrapolano slogan o si assumono acriticamente alcune tesi.

Secondo Stelli, questo è il punto in cui l'impostazione storica dell'insegnamento della filosofia mostra notevoli segni di crisi, coinvolgendo in questa crisi lo storicismo di ispirazione marxista che ne è il referente filosofico. Questa è una conseguenza necessaria dell'«apertura alla considerazione tra i contenuti disciplinari [...] e le aspettative, gli interessi, le modalità di elaborazione cognitiva degli adolescenti nei confronti dello studio della filosofia» [Scalera 1990b, p. 99]. Come si è già visto, qui si situa l'inizio di una riflessione che non ha più il suo unico centro in un sapere disciplinare – nelle conoscenze che si vogliono trasmettere –, ma che si volge a questioni metodologiche, didattiche, psicologiche e pedagogiche. Diventano rilevanti, al di là dei contenuti di cui lo studente deve appropriarsi, gli obiettivi educativi che possono essere raggiunti tramite l'insegnamento della filosofia. Perciò si può collocare in questo periodo la 'didattizzazione' della questione dell'insegnamento della filosofia a scuola.

È evidente che ciò comporta un salto di piano: le discussioni e le diverse posizioni che vengono sostenute non hanno più la necessità di farsi carico di un impegno teoretico. Che la filosofia debba essere insegnata e che debba essere insegnata secondo il modello storico, in questo periodo non sembra essere in

discussione. Ci si muove all'interno di un territorio già segnato, di un problema i termini del quale vengono assunti come già dati: non c'è nessuna esigenza di giustificazione, perché il modello vigente sembra essere di giustificazione a se stesso. Ecco perché, come sostiene Stelli, qui si annidano gli elementi di crisi dell'insegnamento della filosofia a scuola in generale, e del modello storico di insegnamento della filosofia in particolare. Perché, dopo le battaglie degli anni Cinquanta, ora non si trova più alcuna proposta concorrente e viene dato per scontato che le cose vadano bene così come stanno.

Tutto questo ha un riscontro sul piano più generale del dibattito filosofico italiano. Anzi, forse sarebbe più corretto dire che è uno degli effetti del clima di quegli anni.

6.2. *«Cambiare il mondo, non interpretarlo»: la filosofia italiana degli anni Sessanta*

Alla fine degli anni Cinquanta, termina un periodo di chiusura e di incomunicabilità tra le diverse componenti del dibattito filosofico italiano [Restaino 1994]. La divisione tra l'ambito marxista, cattolico e laico fino a quel punto è stata molto netta e ha condizionato il dibattito filosofico italiano all'insegna di una pressoché generale mancanza di comunicazione. Sul finire degli anni Cinquanta la scena si fa più vivace: riprendono gli scambi, i confronti, gli scontri. Ciò comporta, è evidente, che sia i marxisti, sia i cattolici, sia i laici rinuncino ai programmi massimalisti, alla difesa di una posizione 'pura', e accettino di confrontarsi su alcuni problemi. Il che significa aprire spazio di confronto, ma, allo stesso tempo, significa abbassare i ponti ed esporsi a commistioni, contaminazioni e mire espansionistiche.

Nell'ambito marxista questo porta ad una intromissione di proposte eterodosse, che rispetto alla tenuta della linea storicista risulteranno decisive nell'arco dei successivi vent'anni causandone l'involuzione e il successivo

smarrimento. Come ha notato Veca, «l'eterodossia non si addice al marxismo» [Veca 1991, p. 284].

Nell'ambito cattolico questa congiuntura porta ad una trasformazione che vede un rapido e progressivo affievolimento delle pulsioni spiritualistiche. Ciò che domina all'interno del filone cattolico è la ripresa di una tradizione autorevole, nel tentativo di restaurare un pensiero filosofico di alto livello. Sotto questo segno si collocano sia la ripresa della metafisica classica, che anima la ricerca soprattutto della scuola milanese (Bontadini) e di quella padovana (Marino Gentile), sia il vasto lavoro che porta alla stesura dell'*Enciclopedia filosofica* (che esce in prima edizione tra il 1957 e il 1958) e della *Grande Antologia Filosofica* (in ventiquattro volumi pubblicati tra il 1954 e il 1978). Oltre alla ripresa della metafisica classica e alla stesura di queste opere enciclopediche, anche in ambito cattolico si affermano alcune tendenze teoretiche (Pareyson e i suoi allievi).

Il fronte laico invece non tiene di fronte alla forza d'urto dell'apertura. Oggi si riconosce unanimemente che il movimento neoilluminista può considerarsi esaurito nel passaggio tra gli anni Cinquanta e i Sessanta. Lì dove i marxisti e i cattolici riescono ad opporre un'identità solida alle spinte di rinnovamento e agli esperimenti di commistione, la fragile connotazione del movimento neoilluminista cede. Gli animatori di quel movimento prendono direzioni diverse; il razionalismo di cui esso si era fatto portatore va a mescolarsi ad altri approcci e si propaga attraverso altri canali. Questo non significa che le istanze che i neoilluministi hanno sostenuto vadano perdute: da un lato si cercano nuovi percorsi teorici (Preti, Geymonat, Paci), dall'altro prende il via una tradizione storiografica che alla lunga si rivelerà come una linea molto influente. A Firenze lavorano Garin, Paolo Rossi, Vasoli, Adorno, Casini; a Torino Viano e Pietro Rossi; a Bologna Antonio Santucci; a Milano Dal Pra. In ogni caso, di neoilluminismo – inteso come movimento unitario o come catalizzatore degli interessi teorici di diversi pensatori – non si sentirà più parlare. Da allora in avanti lo si ritroverà soltanto in analisi storiche o in rievocazioni di quegli anni.

Si può dire dunque che questi cambiamenti che si verificano nei tre ambiti alla fine degli anni Cinquanta costituiscono la base di una nuova e differente scena

filosofica e culturale. Le basi di laicità che il neouilluminismo ha tentato di imporre hanno perso il loro centro di gravità e quindi si trovano disseminate in ambiti diversi, non più riconoscibili come marchio di fabbrica di un movimento unitario. I filosofi cattolici si dedicano ad un'opera di ripresa della classicità e di consolidamento della tradizione. Chi ha in mano il boccino – sul piano della visibilità politica e culturale – sono i marxisti. Il marxismo, infatti, sembra essere l'unico approccio filosofico interessato ad agire in modo significativo e duraturo sul contesto politico e sociale, e l'unico ad avere i mezzi per farlo. Ma quale marxismo?

«Fra il 1945 e il 1955 si consolida la versione ortodossa del marxismo come storicismo» [Veca 1991, p. 291]. Per tutto questo periodo la linea gramsciana stabilita da Togliatti non conosce rivalità che la mettano in pericolo: le voci dissenzienti sono emarginate e rese inoffensive. Ancora all'inizio degli anni Sessanta il marxismo come storicismo non sembra soffrire di rivalità interne [Badaloni 1962; Cassano 1973].

In questi anni, però, proprio in seguito alla riapertura del confronto con le altre componenti del dibattito filosofico italiano, le posizioni critiche guadagnano spazio. I fautori di queste posizioni sono, tra gli altri, Della Volpe, Colletti, Preti, Luporini. Si aprono le prime crepe che porteranno alla crisi che investirà la cultura marxista italiana negli anni Settanta e che ne decreterà il tramonto negli anni Ottanta.

Il monolite storicista-gramsciano si incrina. Come notano Pietro Rossi e Viano, a metà degli anni Sessanta il panorama filosofico internazionale muta e i riferimenti della filosofia italiana (fenomenologia, esistenzialismo, pragmatismo, naturalismo, neopositivismo) ormai sono esauriti, almeno nelle formulazioni che sono state accolte in Italia. In Italia infatti quelle riflessioni sono state assorbite nelle forme che avevano nella prima metà del secolo.

Si ripresenta il marxismo in forme differenti dal materialismo dialettico, che si richiamano piuttosto al marxismo «eterodosso» di un Lukács o di un Korsch o alla scuola di Francoforte o che traggono alimento dai processi politici del Terzo mondo. Parigi diventa un crogiuolo di esperienze culturali, dove il marxismo si

combina o si scontra variamente con l'esistenzialismo e lo strutturalismo. Il programma di rinnovamento della filosofia italiana è messo in crisi da questa congiuntura. I suoi termini di riferimento sono venuti meno o sono profondamente mutati. Sul mercato internazionale si trova marxismo, che in Italia ha successo. Esso si salda più facilmente con l'eredità idealistica, riprendendone spesso temi e tradizioni, mentre è avversario dichiarato dei progetti di modernizzazione filosofica. [Pietro Rossi e Viano 1991, p. 11].

Cominciano a circolare le opere di Horkheimer e Adorno, di Marcuse, di Althusser. Nel corso degli anni Sessanta ottengono una diffusione sempre maggiore, mettendo in crisi la linea ufficiale gramsciana, che ormai sembrava sorpassata da una visione più internazionale, meno legata alla storia in generale e alla dimensione italiana in particolare. Anche tra i pensatori di sinistra incominciano a fare breccia le letture di Heidegger e di Nietzsche proposte da Deleuze, Foucault, Derrida. E, come sottolinea Restaino, questi dibattiti «rendono rapidamente obsolete le tematiche sulle quali i marxisti italiani si erano divisi aspramente tra la fine degli anni Cinquanta e i primi anni Sessanta». È il *de profundis* del marxismo italiano del dopoguerra [Restaino 1994, p. 325].

Si apre una stagione movimentista in cui la dimensione gramsciana e storicista comincia a puzzare irrimediabilmente di stantio: molti tra i marxisti italiani cercano rifugio altrove. Con il 1968 per il marxismo italiano inizia una stagione che Veca definisce di «impressionante ubiquità»: è il momento in cui si consuma l'«ortodossia nazionale» e «proliferano le più audaci esperienze di integrazione» [Veca 1991, p. 296].

Se gli anni immediatamente successivi alla fine della seconda guerra mondiale avevano visto un certo equilibrio tra istanze diverse e, in molti casi, contrastanti, negli anni Sessanta il marxismo assume una posizione di primo piano, relegando al ruolo di comparse le altre componenti del dibattito filosofico italiano. Ma lo stesso marxismo italiano comincia a mostrare avvisaglie di debolezza. Nel volgere di una ventina d'anni si disferà.

La linea principale della cultura filosofica italiana – quella che ha un seguito maggiore e una maggiore visibilità nel dibattito pubblico – non produce lavori teoreticamente rilevanti [Restaino 1994; Pietro Rossi 2009; Veca 1991], ma sembra più interessata ad amministrare un ruolo di catalizzatore culturale e di attore sul palco politico. Non trovandosi di fronte a concorrenti particolarmente agguerriti, e, anzi, trovandosi in una situazione di sostanziale egemonia, l'esigenza di giustificazione viene meno. Non sembra necessario affacciarsi in riflessioni di tipo teorico, in tentativi di fondazione, in analisi dei presupposti.

Questa intrinseca debolezza teoretica ha il proprio contraltare nell'impegno pedagogico, sociale, politico: la dimensione pratica deve stabilire ritmi, temi e obiettivi. A difesa di questa impostazione viene infinite volte chiamata in causa l'undicesima tesi su Feuerbach di Marx: fino ad oggi i filosofi si sono occupati soltanto di interpretare il mondo, ora si tratta di cambiarlo. E così si giustifica un aspetto che sembra secondario, ma la comprensione del quale è fondamentale ai fini di questa ricerca: si può trascurare lo sforzo teoretico, ciò a cui si deve porre la massima attenzione è la dimensione pratica, etica, pedagogica, sociale, politica. O, meglio, ogni sforzo teoretico non può che essere finalizzato a questa dimensione e subordinato ad essa.

Si comprende così quale è lo sfondo del processo che nelle pagine precedenti è stato indicato come la 'didattizzazione' della questione dell'insegnamento della filosofia. Se nell'ambito della riflessione sulla filosofia a scuola viene meno un taglio teoretico, questo non è legato ad un deficit di coloro che se ne occupano, ma corrisponde ad un contesto e ad una tendenza complessiva.

Ora, sempre per tutelarsi dalle facili generalizzazioni e per non essere succubi di visioni assolutizzanti che alla fine non sarebbero molto differenti da slogan, bisogna dire che il periodo che qui viene preso in esame, tra la fine degli anni Cinquanta e la fine degli anni Sessanta, non è stato periodo di presenza monocromatica del marxismo o delle sue diverse declinazioni.

Ai fermenti che animano il mondo cattolico si è già accennato: qui è sufficiente soltanto indicare i nomi dei protagonisti di quell'epoca e dei loro allievi. A Milano lavora Bontadini con Severino (che poi, allontanato dalla Cattolica, si

sposterà a Venezia) e Mancini. A Padova insegnano Marino Gentile e Giacon: i loro allievi e collaboratori sono Chiereghin, Berti, Curi, Santinello, ai quali più tardi si aggiungeranno Bacchin e Duso. A Torino Pareyson dà vita ad una scuola che annovera tra i suoi allievi Eco, Vattimo, Verra, Perniola, Givone, Marconi. Altri studiosi che possono essere ricondotti all'ambito cattolico e che in questo periodo cominciano a esporre le loro tesi o occupano un posto di rilievo nel dibattito italiano sono Bausola, Del Noce, Reale. Solo scorrendo questo elenco si comprende come sia del tutto fuorviante cercare di comprendere all'interno di una classificazione statica quello che di solito viene indicato come 'pensiero cattolico'. Non fosse altro per la vivacità e la grande varietà di posizioni che ne sono scaturite e che in questi anni cominciano a dare i primi segnali.

Accanto a questi vanno segnalati i fermenti che agitano un'area che può essere genericamente indicata come 'laica'. Qui si trovano le scuole di storia della filosofia di Garin, di Abbagnano e di Dal Pra. Connessa alla ricerca storiografica che in questi anni conosce un grande impulso, bisogna registrare che nel corso degli anni Sessanta la questione della storiografia filosofia e del rapporto tra filosofia e storia riceve nuovi contributi, i più significativi dei quali sono quelli di Marino Gentile, Gennaro Sasso, Pietro Piovani [De Natale 1995] e un libro che per certi versi ha fatto epoca, *Storia e filosofia* di Paolo Rossi [1969].

Negli stessi anni, Paci ravviva le ricerche fenomenologiche, seppure facendole confluire in un orizzonte marxista, ma per nulla ortodosso. Alla sua scuola crescono Piana, Zecchi, Sini, Bonomi, Rovatti, Veca. A Bari, su un piano per certi versi analogo a quello di Paci si muove Semerari. Altrove si registra la affermazione degli interessi sociologici, antropologici (De Martino) e linguistici (De Mauro, Eco, Rossi-Landi). Sempre nell'ambito laico vanno annoverate le ricerche di studiosi molto diversi tra loro per provenienza, interessi e obiettivi: Gregory, Bianco, Giannantoni, Massolo, Sichirollo, Merker [Ferrari 1998; Restaino 1994].

Infine, bisogna ricordare che il periodo che va dagli anni Sessanta agli anni Ottanta è quello della «svolta analitica italiana» [Egidi 2002]⁴³: dopo il generico appello ad una maggiore aderenza ai metodi della scienza che avevano sostenuto i neopositivisti tra gli anni Quaranta e i primi anni Cinquanta, negli anni Sessanta vengono tradotti e messi a disposizione del pubblico italiano le opere di Wittgenstein, Moore, Russell, Stevenson, Austin, Strawson, Hare, Ryle, Toulmin, Black, Waismann, Anscombe, Quine [Lecaldano 1991], cioè dei più importanti filosofi che avevano animato l'indagine filosofica anglosassone negli ultimi due decenni. In questi anni in Italia la ricerca originale di stampo analitico stenta ancora e mostra le sue prime avvisaglie nell'opera di Piovesan e di Rossi-Landi; ma, d'altra parte, incomincia ad affermarsi una notevole consapevolezza storiografica, che si mostra per esempio nelle opere di Barone e di Gargani. Si comincia a guardare alla filosofia anglosassone non solamente sulla scorta di un generico scientismo, ma con un'attenzione ai temi specifici e ai filoni di ricerca che negli ultimi anni sono stati portati avanti dai filosofi che operano in Gran Bretagna e negli Stati Uniti [Lecaldano 1991].

Quella appena proposta è soltanto una rapida carrellata, ma rende evidente che la filosofia italiana di questo periodo non è occupata esclusivamente dal marxismo. Anzi, forse è più corretto dire che i contributi teorici più rilevanti non derivano affatto dall'ambito marxista e che la maggior parte dei filosofi e degli studiosi più importanti degli ultimi decenni del XX secolo non crescono sotto le ali del marxismo italiano.

Coloro che ancora oggi nel 2010 ricoprono un ruolo nel dibattito filosofico italiano hanno mosso i loro primi passi o hanno ottenuto i loro primi riconoscimenti in questo periodo. E proprio a causa di ciò ci si accorge che le distinzioni rigide (laici, cattolici, marxisti) tengono fino ad un certo punto, al di là

⁴³ Gli studi sulla filosofia analitica italiana non sono molto numerosi. Io ho consultato quelli di Carli [2001], Egidi [2002], Lecaldano [1991] e Marconi [2000]. Egidi [2002, p. 310, n. 4] fornisce un resoconto completo degli studi sulla ricezione e sui diversi percorsi della filosofia analitica in Italia fino alla fine del XX secolo.

del quale è necessario rilevare che, nel momento in cui si entra in una fase di confronto e di commistione – e gli anni Sessanta segnano il momento in cui questo confronto e questa commistione prendono piede –, gli studiosi non possono più essere classificati facendo ricorso a macrocategorie come ‘laici’, ‘cattolici’ e ‘marxisti’.

È sufficiente fare soltanto un esempio. Si è visto che a Torino Pareyson dà impulso ad una scuola della quale fanno parte, tra gli altri, Eco, Vattimo, Verra, Perniola, Givone, Marconi. Pareyson di solito viene computato come un eminente esponente dell’ambito cattolico. Ora, tra i suoi allievi appena nominati non ce n’è uno solo al quale la definizione ‘cattolico’ possa attagliarsi, se si eccettuano elementi strettamente personali di orientamento religioso. Dire di Eco, Vattimo, Verra, Perniola, Givone e Marconi che sono ‘cattolici’ – ammesso e non concesso che lo siano davvero, e alcuni tra loro hanno pubblicamente dichiarato di non riconoscersi o di non riconoscersi più nella religione cattolica – non dà alcuna informazione sulle loro ricerche, le quali si sono mosse in direzioni diverse rispetto a quelle del maestro e rispetto alle quali l’aggettivo ‘cattolico’ è del tutto fuori luogo.

Questo venire meno delle categorie interpretative – che permettevano di identificare chiaramente le parrocchie di appartenenza – tra la generazione dei maestri e la generazione degli allievi è un fatto importante che comincia a dare mostra di sé nel corso degli anni Sessanta. Questo è un passaggio importante perché confonde le divisioni che sono state affermate con decisione nell’immediato dopoguerra e prelude a qualcosa di molto differente da quella scena filosofica e culturale. È un elemento del quale è necessario tenere conto e ha un significato importante soprattutto man mano che ci si avvicina agli anni nei quali stiamo vivendo.

Tutti questi discorsi si muovono sul piano della ricerca filosofica vista, per così dire, attraverso gli occhi di chi ha una certa dimestichezza con la filosofia. E alla fine di tutto ciò bisogna constatare che, pur tenendo presenti queste considerazioni e specificazioni, sul piano culturale e sul piano dell’immagine pubblica della riflessione filosofica italiana, il marxismo ha giocato un ruolo di primo piano in quegli anni. Ecco perché ha influito in modo determinante sulle

ricerche e sulle politiche che sono state seguite nei confronti dell'insegnamento della filosofia a scuola. Tutto quello che si è visto nella sintesi appena presentata è importante per capire come evolve il dibattito filosofico italiano in quegli anni e, inoltre, permette di intravedere i germi della realtà in cui ci muoviamo oggi, le origini non troppo remote della situazione attuale. Ma questi movimenti avvengono, per così dire, sotto traccia, senza grande pubblicità e senza una grande visibilità nel dibattito pubblico di quel periodo. Oggi, con il senno di poi, possiamo rilevare l'importanza del magistero di Bontadini, Marino Gentile, Pareyson, Paci, Abbagnano, Garin e la fecondità delle loro scuole, la loro grande apertura, varietà, libertà; e possiamo anche affermare con una certa sicurezza che il marxismo di quegli anni non ha prodotto granché sul piano teoretico, per usare un eufemismo. Ma il clima che allora si respirava era marxista. Il marxismo raccoglieva molti adepti e condizionava la cultura e il dibattito pubblico. Ciò ha avuto una grande influenza sulla questione dell'insegnamento della filosofia, sulla sua 'didattizzazione', sulla sua stagnazione teoretica. Le altre correnti, le altre idee, gli altri filoni di ricerca mostreranno i loro effetti soltanto in un tempo successivo, una volta smaltita la sbornia marxista.

7. *Gli anni Settanta*

7.1. *Il dibattito sull'insegnamento della filosofia*

7.1.1. *La crisi dell'insegnamento della filosofia: le proposte abolizioniste*

Gli anni Settanta sono il momento in cui l'insegnamento della filosofia a scuola è andato più vicino a disperdersi in altro. Per la prima volta nel 1970 viene avanzata la proposta dell'abolizione dell'insegnamento della filosofia, che si voleva sostituire con l'insegnamento delle scienze sociali. Il Ministero cambia la dicitura della cattedra e della classe di concorso, che fino a quel punto hanno compreso soltanto la filosofia e la storia, introducendo una denominazione con un riferimento esplicito alle scienze sociali.

A tutto questo però non consegue alcun cambiamento rispetto ai programmi. Sembra che la filosofia sia di fronte al rischio estremo della sua scomparsa o del suo accorpamento ad altre discipline. Ma nei fatti non accade nulla, e qualche anno dopo si parlerà di questa unificazione di filosofia e scienze sociali come di un «programma dilettantesco e preoccupante» [Viano 1976, p. 398, n. 10].

Per questo e, come si vedrà, per altri motivi, gli anni Settanta costituiscono uno snodo importante nella vicenda dell'insegnamento della filosofia a scuola. Come sostiene Stelli [Stelli e Lanari 2001], in questo periodo si perde il significato filosofico della contrapposizione tra metodo storico e metodo teoretico e il problema dell'insegnamento della filosofia diventa una questione puramente metodologica, un problema didattico in senso stretto. Una volta perduta la dimensione teoretica, si piega verso una 'didattizzazione' o 'tecnicizzazione' del problema dell'insegnamento della filosofia. Questo processo di allontanamento dalle riflessioni teoriche per favorire il lato pratico-applicativo è cominciato e si è affermato, come si è visto, già nel corso degli anni Sessanta. Qui si realizza appieno.

A chi guarda la questione con gli occhi di oggi balza agli occhi che in quegli anni diventa di primaria importanza il riferimento al contesto storico, politico, sociale e culturale. Ma negli anni a venire questo atteggiamento verrà

ridimensionato di molto⁴⁴. Però, a questo proposito, prima tra tutte va segnalata la questione – che viene da lontano ed è acuita dalla vicinanza con il Sessantotto – dell’impegno politico, della necessità di un costante confronto con la società, i suoi problemi, i suoi bisogni. La scuola in generale e la filosofia in particolare devono assumere come loro compito principale l’educazione verso il senso critico, la consapevolezza civica, l’impegno sociale, la comprensione della realtà politica ed economica in cui si vive.

Di tutto ciò oggi rimane soltanto qualche lontana eco: se anche rimangono vitali gli aspetti che hanno a che fare con l’esercizio della cittadinanza e la consapevolezza politica, questi non hanno più la connotazione che avevano in quell’epoca e in quel contesto sulla scorta delle rivendicazioni dei movimenti nati verso la fine degli anni Sessanta. Tuttavia, la posizione che si afferma nel corso degli anni Settanta, anche se poi verrà relegata nel dimenticatoio, ha delle ragioni che sono ancora oggi motivo di riflessione e che vanno prese in considerazione nel momento in cui ci si interroga sulla necessità o sull’importanza dell’insegnamento della filosofia a scuola.

In quegli anni, uno dei sostenitori della linea favorevole all’insegnamento delle scienze sociali al posto della filosofia è Pietro Rossi, che in un saggio del 1978

⁴⁴ Uno dei più fervidi sostenitori delle scienze sociali, Pietro Rossi, al convegno di Anacapri del 1981 traccia un ritratto impietoso dell’opera dei sociologi e degli antropologi italiani negli anni Settanta e ripensa in modo critico il rapporto tra filosofia e scienze sociali. Negli anni precedenti al convegno di Anacapri Rossi aveva preso parte in prima persona al dibattito e si era impegnato a favore delle scienze sociali. Nel 1981, invece, rivede tutta la vicenda sotto una luce diversa, con uno sguardo deluso: l’interesse che alcuni filosofi italiani hanno dimostrato nel secondo dopoguerra per le scienze umane di recente formazione – la sociologia e l’antropologia– non ha ottenuto un ritorno. Anzi, i sociologi e gli antropologi italiani, a parte alcuni casi isolati, si sono dimostrati i continuatori, sotto mentite spoglie, della mentalità provinciale dell’idealismo italiano: incapaci di dedicarsi alla concreta ricerca scientifica, hanno indugiato su questioni di autodefinizione e di metodologia, diventando i coniatori di formule e nozioni di facile consumo [Pietro Rossi 1988]. E tra le righe pare di leggere che su queste basi il matrimonio tra filosofia e scienze sociali a scuola non avrebbe mai potuto funzionare e, forse, per fortuna non è andato in porto.

si occupa del rapporto tra filosofia e storia e parla in modo esplicito di una «parabola» di questo nesso tra le due discipline nella scuola italiana.

Innanzitutto, bisogna registrare che nell'argomentazione di Pietro Rossi la *storia* è la scienza sociale che analizza in generale il fenomeno che tutte le altre scienze umane e sociali (antropologia, sociologia, psicologia, economia, ecc.) pongono a tema sotto un punto di vista specialistico e settoriale, cioè è la scienza sociale per eccellenza. Fatta questa precisazione, vale la pena osservare come viene descritta la parabola dell'abbinamento tra filosofia e storia.

Dopo aver tracciato un breve profilo storico di questo abbinamento e avere mostrato come ciò deriva dall'impostazione dell'idealismo italiano («L'abbinamento tra le due discipline ha una matrice più genericamente idealistica, anzi rivela un'ispirazione piuttosto crociana che non gentiliana» [Pietro Rossi 1978, p. 248]), Rossi sostiene che questo gemellaggio ha sempre sfavorito la storia: la relazione tra le due è sempre stata squilibrata, a netto vantaggio della filosofia.

Nella sua presa di posizione a favore della storia, la premessa dalla quale Rossi muove è la constatazione che nel dopoguerra l'egemonia idealistica si è dissolta e si sono affermati nuovi modi di fare filosofia e nuovi modi di fare storia. In particolare, gli studi di storia della filosofia hanno ritrovato «un rapporto con la realtà storico-sociale» grazie all'opera di Abbagnano, Garin, Della Volpe, Nardi, e delle loro scuole [Pietro Rossi 1978, p. 251]. Per l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria questo ha significato un avvicinamento di filosofia e storia, dato che la filosofia viene ad affermarsi come 'sapere storico', come recita il titolo del libro di Garin del 1959.

Poi però hanno fatto irruzione il Sessantotto e la contestazione studentesca, che hanno portato due conseguenze pesanti. La prima è che «la realtà scolastica si è venuta allontanando [...] dal quadro delineato nei programmi». La seconda che «tutto l'insegnamento, a partire proprio dalla filosofia e dalla storia, ha subito un rapido processo di ideologizzazione» [Pietro Rossi 1978, p. 253]. Quando le speranze in un rapido rinnovamento della società e della scuola si sono dileguate, è scomparso l'afflato rivoluzionario e sono rimasti in piedi i problemi di prima. E,

nello specifico, il problema dell'insegnamento della filosofia a scuola ha mantenuto tutti i propri aspetti problematici. Anzi, se possibile, li ha accentuati.

Il problema sta in questi termini:

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? [Pietro Rossi 1978, p. 254]

Questo è il punto. Se la filosofia è storia, perché insegnarla *in quanto* filosofia? Basta insegnare storia. La filosofia non è altro che una determinazione particolare del sapere storico.

In passato, l'identità gentiliana di storia e filosofia o la concezione crociana della filosofia come metodologia storica potevano contare su un articolato apparato teoretico che le sosteneva e le giustificava. Ora, negli anni Settanta, i riferimenti a modelli ideologici forti come quelli sono svaniti tutti e rimane una enunciazione che, sulla scorta della formulazione gariniana della 'filosofia come sapere storico', si è imposta come maggioritaria e non ha più la necessità di dare una giustificazione di sé. Pare assodato e indiscutibile che, almeno al livello dell'insegnamento della filosofia a scuola, la filosofia è la storia della filosofia.

Nel momento in cui Rossi stende questo saggio l'aspettativa di una riforma della scuola è molto alta. Ed è per questo che Rossi pone a tema, come punto centrale di una riforma che allora si credeva imminente, il destino dell'abbinamento tra storia e filosofia.

La sua conclusione è un presagio che poi non avrà alcun seguito nella realtà. Così come stanno le cose, le competenze di cui la filosofia si è fatta portatrice sono destinate ad essere assorbite da discipline che posseggono un maggiore titolo per conseguirle. La filosofia a scuola non è mai stata e non può essere un sapere di tipo tecnico: nessuno può pretendere di dare i mezzi agli studenti per leggere la *Critica della ragion pura* o l'*Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio*. Invece secondo Rossi l'insegnamento della filosofia ha sempre avuto un duplice scopo: il far conoscere i grandi fenomeni che hanno percorso la cultura europea e l'educare i

giovani a una coscienza critica. Per questi scopi non è necessario che l'insegnamento della filosofia abbia una dimensione autonoma, anzi la presenza autonoma della filosofia è superflua. Queste competenze possono essere trasferite, dopo la preparazione di un approfondito percorso di formazione, agli insegnanti di storia. Perciò,

l'insegnamento della storia è avviato ad assumere un ruolo sempre più centrale – al pari delle discipline scientifiche – mentre l'insegnamento della filosofia appare sempre più privo di una giustificazione plausibile. [Pietro Rossi 1978, p. 256]

La sopravvivenza della filosofia nella scuola italiana è messa in crisi dagli stessi sviluppi che ha assunto la riflessione sull'insegnamento della disciplina nel dopoguerra. E la conclusione di Rossi è amara.

La sua [= della filosofia] presenza appare al tramonto. Spetterà alla storia, a una storia capace di abbracciare anche lo studio delle manifestazioni intellettuali, far sì che non ne vada perduta interamente l'eredità, o almeno l'aspetto positivo di questa eredità. [Pietro Rossi 1978, pp. 256-257]

Non c'è animosità, né cieca brama di distruzione. Pietro Rossi è uno studioso di filosofia che constata con rammarico la crisi del matrimonio tra filosofia e storia, soprattutto in relazione all'insegnamento della filosofia a scuola. Si tratta di trovare un modo per garantire una sopravvivenza alla filosofia, e in quel momento si crede che questa sopravvivenza possa essere tutelata da un farsi altro della filosofia.

Perdersi per ritrovarsi, visto che oramai la filosofia a scuola si trova inchiodata ad una formulazione e ad una prassi che hanno in gran parte perduto i riferimenti ad una autentica indagine filosofica e, invece, sono diventati lo strumento per la conservazione e la trasmissione di un sapere ingessato.

7.1.2. *Le premesse dell'abolizionismo*

Filosofia e storia: parabola di un abbinamento si pone alla fine di un percorso che comincia con la proposta del 1970 di introdurre le scienze sociali al posto della filosofia. Per avere un'idea dell'ampiezza e della profondità del dibattito di quegli anni si può consultare *Scienze sociali e riforma della scuola secondaria* [Baglioni *et al.* 1977], che vede la luce grazie alla collaborazione di alcuni studiosi tra i quali spiccano Pietro Rossi, Paolo Sylos Labini, Stefano Rodotà, Clotilde Pontecorvo. Qui si trova un vero e proprio manifesto programmatico per la riforma della scuola attraverso le scienze sociali.

Uno dei punti di origine di tutta questa vicenda è un convegno organizzato agli inizi degli anni Settanta a Frascati dal governo italiano con la collaborazione dell'OCSE, al fine di pensare i canoni sui quali fondare la scuola che avrebbe dovuto venire fuori dalla riforma: questa è la prima occasione in cui si parla di scuola superiore unica.

Dalle idee di quel convegno nascono i lavori di una commissione parlamentare, la commissione Biasini, che conclude i propri lavori nel 1972 e che prospetta una scuola superiore divisa tra un nucleo comune e un'area opzionale [Viano 1976]. Da questo momento in poi il riferimento all'area comune (il gruppo di insegnamenti che sono presenti in tutti gli indirizzi dell'istruzione secondaria superiore) o alla composizione dei diversi indirizzi diventa una questione inaggirabile. Per chi in quegli anni si occupa di insegnamento della filosofia la domanda che sorge in modo quasi automatico sulla scorta di questa impostazione è: quale sarà il posto della filosofia in una scuola così organizzata? Sarà un insegnamento comune a tutti gli indirizzi o verrà compresa tra quelli opzionali?

Questa discussione – che poi vedrà una maggioranza di prese di posizione favorevoli all'inserimento della filosofia nell'area comune [Berti 1976; 1980; 1984a; 1984b] e che è il primo manifestarsi del movimento che per diversi anni ha sostenuto la necessità di una 'filosofia per tutti' [De Pasquale 1998] – si svolge a partire da un contesto ben preciso.

Il convegno di Frascati e la commissione Biasini sono accomunati da un intento di fondo: oltrepassare il concetto tradizionale di educazione storico-letteraria e andare verso un'educazione di tipo scientifico-tecnologico. Le materie letterarie dovrebbero vedere crollare la loro posizione di privilegio di fronte ad un sapere nuovo, realizzato a partire dall'associazione di linguistica, logica e matematica; la filosofia dovrebbe lasciare il posto ad una «apertura critica sui problemi storico-sociali» [Viano 1976, p. 396].

In questo momento le scienze sociali sono il vero pericolo che incombe sulla filosofia, perché si pensa che siano «le eredi naturali di una filosofia depurata della propria impostazione speculativa» [Viano 1976, p. 398]. Nel 1975, poi, il Consiglio italiano per le Scienze Sociali costituisce una commissione permanente per studiare i problemi dell'insegnamento delle scienze sociali nella scuola superiore. Dai lavori di questa commissione emergono le caratteristiche generali di questo disegno di sostituzione della filosofia.

Secondo la sintesi che ne dà Viano [1976, pp. 400-401], i punti di forza sui quali gli estensori di questo progetto pensano di poter fare leva sono riducibili a questi:

- (a) le scienze sociali non sono una disciplina che si aggiunge alle altre, ma vengono a costituire un nuovo asse portante della scuola italiana, sostituendo la filosofia – marchio di fabbrica della scuola d'*élite* – con un insegnamento accessibile a tutti e utile a tutti;
- (b) le scienze sociali sono un mezzo per colmare il distacco tra la cultura scolastica e la cultura giovanile;
- (c) le scienze sociali sono la via del riscatto del sapere scientifico, che finalmente ha l'occasione di affrancarsi dal ruolo subalterno rispetto alla cultura umanistico-letteraria;
- (d) le scienze sociali hanno un ruolo strategico per fare in modo che la scuola diventi «sede di conoscenza critica del mondo contemporaneo».

La posizione dei sostenitori delle scienze sociali – cioè dei detrattori della filosofia in quanto insegnamento autonomo – non si limitano, come nota Viano, a proporre e giustificare l'insegnamento di questa nuova disciplina, ma si spingono

fino a teorizzarne il primato. Come Gentile aveva pensato un ruolo centrale della filosofia nell'edificio della scuola italiana – e ne era discesa quasi per necessità una scuola d'*élite* che non era stata scalfita né dalle riforme fasciste né, tantomeno, dalle mancate riforme repubblicane –, così le scienze sociali devono diventare la chiave di volta di una scuola democratica, aperta a tutti, proiettata nel futuro.

Si delinea un passaggio di scettro, ma non avverrà. Almeno non nei termini che allora venivano auspicati dai sostenitori delle scienze sociali. Tuttavia, come semplice nota a margine, bisogna notare che lo sfondo sul quale si staglia questo (fallito) avvicendamento segna un tratto di profonda continuità tra ciò che si voleva sostituire e il nuovo che si intendeva instaurare. Infatti sullo sfondo agisce sempre la convinzione, quasi mai discussa e dichiarata esplicitamente, che lo scopo della filosofia – e quindi delle scienze sociali che la vorrebbero sostituire – consista nell'educazione alla coscienza critica, che è importante in relazione alla consapevolezza civica o, detto altrimenti, ad un ruolo di cittadino attivo e critico. Tutte le questioni connesse agli aspetti politici, sociali e civili sono, ancora una volta, un punto centrale della discussione in atto.

Ma il dibattito che si solleva intorno alle scienze sociali non è l'unico elemento di destabilizzazione di questi anni.

Almeno di passata va menzionata un'altra proposta che matura nello stesso periodo e che ha a che fare con le istanze abolizioniste di cui si è appena discusso; se non con l'abolizione dell'insegnamento della filosofia in senso stretto, almeno con la sostituzione del modo allora praticato per insegnare filosofia a scuola con un modello del tutto differente. In questi anni infatti si assiste ad una riproposizione dell'insegnamento di tipo sistematico da parte degli insegnanti cattolici raccolti intorno all'UCIIM (Unione Cattolica Italiana degli Insegnanti Medi), che già nell'immediato dopoguerra aveva dato filo da torcere a chi proponeva l'insegnamento della filosofia su base storica.

Giannantoni [1980b] dà conto di un convegno dell'UCIIM del 1973 in cui viene proposto un insegnamento della filosofia per problemi: 'moral-psicologici' nel primo anno, 'gnoseologico-sociologici' nel secondo anno, 'logico-epistemologici' nel terzo anno. La proposta ottiene scarsa visibilità e nessun seguito, tanto che in

letteratura se ne trovano tracce esigue. Ma va segnalata perché è sintomatica di una ripresa: negli anni Quaranta e Cinquanta molti cattolici avevano sostenuto a gran voce la necessità di un insegnamento di tipo sistematico, vera garanzia di una filosofia che intendesse collocarsi sotto il segno della verità [Telmon 1970]. L'impianto storico allora veniva visto come pericolosa apertura ad un relativismo foriero di danni ingenti sul piano morale ed educativo, e anche sul piano disciplinare in senso stretto: piuttosto che insegnare storia della filosofia, sarebbe stato meglio espungere del tutto la filosofia dai piani di studi della scuola secondaria superiore.

Negli anni Settanta i toni non raggiungono quei livelli e, a dire la verità, non avrebbero nemmeno potuto farlo, visto il sostanziale disinteresse che aveva contraddistinto l'atteggiamento dei cattolici rispetto alle questioni connesse all'insegnamento della filosofia a scuola a partire almeno dalla metà degli anni Cinquanta. Sembra quindi più una scaramuccia di secondaria importanza, in un territorio di scarso interesse strategico. Invece rivela qualcosa di più: diversi anni di egemonia storicista hanno condotto ad una assuefazione. Si dà per scontato che la filosofia debba essere insegnata secondo un impianto di tipo storico, e che non possa essere altrimenti che così. Si è abbassata la guardia sul fronte della giustificazione di quell'impianto storico. E questo, a ben guardare, è lo stesso elemento che può essere colto come uno dei punti di partenza dell'attacco che i sostenitori delle scienze sociali scatenano nel corso di questo periodo.

Nel momento in cui le pezze d'appoggio teoriche (lo storicismo gramsciano e i suoi annessi e connessi) cominciano a scricchiolare in concomitanza con le prime crepe nei presupposti politici che le sostengono, l'insegnamento di tipo storico si trova scoperto e offre il fianco ad attacchi di vario genere. Uno è quello che proviene, per così dire, da sinistra, ed è quello dei sostenitori delle scienze sociali. Un altro arriva da destra, ed è quello dei cattolici che ripropongono un metodo sistematico per problemi. Nessuno dei due avrà successo e, anzi, la sortita cattolica avrà addirittura scarsissima risonanza. Ma di per sé il fatto è degno di nota. L'impostazione storica la spunterà, ma a caro prezzo: dovrà provare a ripensarsi dalle fondamenta. Meglio: dovrà provare a ripensare i propri fondamenti.

7.1.3. *L'entrata in campo della SFI e il naufragio dell'abolizionismo*

A questo punto bisogna fare un passo indietro e tornare all'inizio degli anni Settanta, per seguire le vicende di un altro protagonista di questo periodo: la Società Filosofica Italiana. In questo momento, infatti, la SFI riprende il proprio ruolo centrale nell'ambito delle ricerche sull'insegnamento della filosofia a scuola, cosa che era stata lasciata cadere più o meno alla fine degli anni Cinquanta.

Per questo promuove due indagini sul campo nel 1970 e nel 1971, dalle quali emerge che il metodo storico è ancora preferito rispetto a quello sistematico o a quello logico-linguistico. Da queste ricerche emerge anche che vi è una richiesta diffusa di trovare un nuovo spazio per la cultura e il mondo contemporanei [Berti 1980]: l'attacco delle scienze sociali e della richiesta di apertura alla contemporaneità si fa sentire e di fronte all'insidia delle scienze sociali la Società Filosofica Italiana si erge a difesa dell'insegnamento della filosofia contro coloro che ne chiedono l'abolizione.

Nel 1975 viene redatto da Dal Pra un *Documento della Sfi sul ruolo della filosofia nella prospettiva di riforma della scuola secondaria superiore* che detta la linea sulla base di due punti caratterizzanti: l'insegnamento della filosofia deve essere autonomo; la filosofia deve essere presente nell'area comune del triennio, e quindi deve diventare disciplina di studio per tutti gli iscritti alla scuola superiore italiana. Questi punti vengono argomentati facendo ricorso a considerazioni di carattere più generale: la scuola che uscirà dalla riforma deve avere come proprio carattere principale la predisposizione di strumenti teorici affinché i giovani riescano ad interpretare il tempo e la società in cui vivono.

La filosofia sarebbe uno strumento indispensabile per la realizzazione del *carattere critico* dell'insegnamento secondario superiore nella fascia triennale; ma soprattutto interverrebbe nell'educazione critica con una propria funzione specifica che dovrebbe garantire l'autonomia e l'obbligatorietà del suo insegnamento. [Viano 1976, p. 404]

Il tono e gli argomenti che vengono usati non sono estranei al dibattito italiano, nel quale la filosofia è stata spesso considerata come l'unica forma di sapere in grado di unificare il sapere di cui tutte le altre discipline sono soltanto declinazioni particolari. E può fare ciò in virtù del suo carattere critico, dato che si propone di discutere le premesse, gli sviluppi e gli esiti degli altri saperi.

Come nota giustamente Viano, se i sostenitori delle scienze sociali avevano teorizzato il primato di questa disciplina in chiave apologetica – sulla base della presunzione che questa sia la strada migliore per comprendere il mondo, la società, il tempo presente –, i sostenitori della filosofia (e la SFI *in primis*) rivendicano il primato del suo insegnamento in chiave altrettanto apologetica. Il dibattito, allora, si svolge con un tono che da entrambe le parti non sembra impostato ad una volontà di confronto: si cade nella difesa di principi assoluti e la discussione si polarizza intorno a prese di posizione radicali. Ben presto non c'è più alcuno spazio per «cautele critiche elementari».

La fretta e l'ardore di combattere e vincere una battaglia ha fatto della discussione sull'insegnamento della filosofia e delle scienze sociali nella scuola un'occasione perduta. Da entrambe le parti si è cercato di dimostrare che le discipline difese erano uno strumento indispensabile per realizzare la nuova scuola. Nessuno ha cercato di mettere in discussione il modello in corso, di pensare le cose in modo diverso da quello corrente: poteva derivarne un modo nuovo d'impostare anche il problema dell'insegnamento della filosofia. [Viano 1976, p. 407]

È un'occasione mancata.

In tutto questo dibattito degli anni Settanta hanno un ruolo importante anche i partiti che allora erano rappresentati nel parlamento italiano, cioè le scelte (o le non scelte) che vengono effettuate a livello di politica culturale e scolastica. Ne dà conto in modo dettagliato Viano [1976]. Anche questo è un elemento che concorre al compimento di questa occasione mancata: come segnala Berti [1980], il grande dibattito di questi anni sulla riforma della scuola si scontra con un avvenimento frequente della politica italiana, molto più prosaico dei discorsi di

principio, ma portatore di conseguenze pesanti sul piano pratico. Infatti nel 1978 le diverse proposte raggiungono una sistemazione in un testo unico, che viene approvato dalla Camera dei Deputati in settembre, ma nel maggio del 1979 la legislatura ha una fine prematura, prima che il testo della legge di riforma della scuola possa essere approvato dal Senato.

Il testo unico prevede l'insegnamento della filosofia nell'area comune e questo significa essenzialmente due cose: viene riaffermata l'autonomia dell'insegnamento della filosofia, respingendo definitivamente l'attacco delle scienze sociali; la filosofia deve fare parte del bagaglio culturale di tutti gli studenti che affrontano gli studi superiori. Come nota Giannantoni [1980a], il testo unificato non si spinge oltre: non formula i programmi, per i quali è competente soltanto il ministero della pubblica istruzione. Di tutto questo, in ogni caso, non se ne fa nulla.

7.1.4. Cambio di passo

Tuttavia, proprio in concomitanza a questo frangente politico che nei fatti non ha condotto ad alcuna riforma, rispetto all'insegnamento della filosofia c'è da segnalare un certo movimento. Nel 1978, nello stesso tempo in cui si stanno effettuando le discussioni che porteranno all'approvazione del Disegno di legge del 28 settembre 1978, si tengono diversi incontri per analizzare le questioni a questo passaggio, da molti ritenuto epocale.

I risultati di questi dibattiti confluiscono in due pubblicazioni, entrambe uscite nel 1980: *L'insegnamento della filosofia nella secondaria superiore* [Canova 1980] e *Prospettive dell'insegnamento della filosofia* [Pasini e Tarizzo 1980]. Il primo è la raccolta di alcuni interventi dell'aprile del 1978 ad incontri organizzati dal CIDI (Centro di iniziativa democratica degli insegnanti), ed è quindi riferibile al dibattito che precede la discussione e l'approvazione da parte della Camera dei Deputati del Disegno di legge di riforma. Il secondo riunisce gli atti di un seminario del 14 ottobre 1978 organizzato dal CISEM (Centro per l'innovazione e

sperimentazione educativa milanese) e raccoglie testi elaborati in un tempo successivo all'approvazione del Disegno di legge di riforma.

L'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore contiene sei interventi, tra gli autori dei quali si trovano personaggi di spicco del dibattito filosofico di quegli anni (Giannantoni, Dal Pra, Cambiano, Bodei). I temi che il volume affronta riguardano l'impostazione generale del problema (Giannantoni), l'insegnamento della filosofia contemporanea (Dal Pra), l'insegnamento della filosofia medievale (Alessio), il rapporto che la riflessione filosofica ha sviluppato in diverse epoche con il tema del lavoro (Cambiano, Prestipino), la dialettica e i diversi modelli di razionalità (Bodei). Dalla lettura dei saggi risulta evidente che il volume intende sostenere la validità di un insegnamento di tipo storico. Senza soffermarsi sui singoli contributi, vale la pena ripercorrere le linee fondamentali del saggio di Giannantoni [1980a], che apre il volume e stabilisce le condizioni generali per la discussione che ne segue.

Giannantoni, che al tempo era deputato del PCI e membro della Commissione istruzione della Camera dei Deputati, riporta una cronaca di prima mano dei punti salienti delle discussioni parlamentari che hanno preceduto la formulazione della proposta di un testo unificato per la legge di riforma del 1978. Un primo elemento rilevante di questo articolo consiste proprio nel suo carattere di testimonianza diretta, e questo aiuta fare chiarezza sulla complicata vicenda politica che sta dietro alla proposta di riforma che matura in questi anni. In secondo luogo Giannantoni sostiene una posizione che può essere articolata in due punti: riafferma l'autonomia della filosofia e del suo insegnamento, e quindi si schiera apertamente contro i sostenitori delle scienze sociali; sostiene la imprescindibilità di un'impostazione di tipo storico. Anzi, storicistico.

Sul primo punto c'è poco da dire. Alla fine degli anni Settanta sta tramontando rapidamente l'astro delle scienze sociali. Un po' per la debolezza della proposta e dell'impianto complessivo degli studi di scienze sociali, un po' per l'azione di resistenza organizzata dalla SFI che riesce a catalizzare l'attenzione di diversi protagonisti del dibattito filosofico di quel tempo, la proposta di sostituire

l'insegnamento della filosofia con l'insegnamento delle scienze sociali appare sempre meno condivisa e sempre meno percorribile.

Il secondo punto invece mostra un elemento di maggiore interesse. Giannantoni, intellettuale di punta del partito comunista, si dichiara un «convinto storicista». Ma lo storicismo che si deve sostenere non è lo «storicismo apparente» di derivazione gentiliana e neoidealistica. Lo «storicismo valido» è quello marxista di ascendenza gramsciana. Perciò, nelle battute conclusive del suo intervento, quando si appresta a delineare per sommi capi la proposta che intende sostenere, afferma:

Credo che possiamo trovare un criterio [per l'insegnamento della filosofia a scuola] [...] se teniamo ferma la base storica e, nello stesso tempo, teniamo fermi in essa due insegnamenti fondamentali di quello che a mio parere è la forma più coerente di storicismo, cioè del marxismo. [Giannantoni 1980a, p. 27]

I due insegnamenti marxiani fondamentali ai quali Giannantoni qui fa riferimento sono la distinzione tra scienza e ideologia e l'accento sulla dimensione ideologica come sovrastruttura. Ma ciò qui è del tutto irrilevante. Quel che importa di più è invece il fatto che l'impostazione complessiva deve porsi sotto l'egida del marxismo, che è «la forma più coerente di storicismo». A partire da questa assunzione, poche righe sotto si legge:

La proposta che faccio a titolo personale [...] è quella del criterio storico, perché tale impostazione da un lato è quella che consente veramente di conservare un patrimonio storico contro l'improvvisazione, lo spontaneismo, l'ignoranza (e oggi sappiamo quanto di questo ci sia bisogno!), dall'altro è l'unica che consenta di avere un criterio di interpretazione che ci preservi da due errori opposti: di considerare la molteplicità della filosofia, sia in senso diacronico che in senso sincronico, come un susseguirsi immotivato di *idola theatri*, per dirla con Bacone; e di considerare la molteplicità delle filosofie come tappe di avvicinamento o di allontanamento di una verità extratemporale. Quindi criterio storico. [Giannantoni 1980a, p. 27]

Insomma, una delle posizioni più importanti all'interno del dibattito sull'insegnamento della filosofia alla fine degli anni Settanta – quella che qui è rappresentata nelle parole di uno dei suoi più autorevoli esponenti – sostiene un'impostazione di tipo storico, seppure con qualche apertura della quale si è parlerà nella seconda parte di questa ricerca. Alle spalle agisce, in modo più o meno manifesto, l'eredità dello storicismo gramsciano, che in questo periodo è in netto declino, ma non ancora eliminato dal novero delle posizioni autorevoli. Anzi, seppure in ripiegamento, dà segni di vitalità e attrae ancora molti.

La caratteristica principale di questa posizione 'filo-storica' è quella di essere una posizione conservatrice o di difesa. Sia detto senza alcuna intenzione di connotare in senso negativo la conservazione di cui si fa sostenitrice. Ad un semplice livello descrittivo si può cogliere come il riferimento alla storia tuteli allo stesso tempo diversi aspetti: l'impianto gramsciano, la tradizione filosofica, un criterio di interpretazione della molteplicità delle filosofie che la storia del pensiero occidentale ci offre.

Siamo di fronte – e questo è davvero interessante – ad una convivenza di vecchio e nuovo, di pulsioni riformatrici e di istanze conservatrici. Si preme per andare verso una scuola di massa che deve estendere, per la prima volta nella storia italiana, lo studio della filosofia a tutti gli iscritti ai corsi superiori, ma si pensa che questo debba accadere all'insegna di un sapere storico, cioè attraverso la conservazione e la trasmissione di un patrimonio storico. Gli stessi saggi del volume aperto dalla relazione di Giannantoni mostrano come si sia in una fase di transizione: temi tradizionali (come insegnare la storia della filosofia contemporanea? come insegnare la storia della filosofia medievale?) convivono al fianco di questioni emergenti (che posto diamo ai movimenti filosofici che vanno affermandosi in questi anni? come insegnare i temi 'caldi' della filosofia contemporanea?). E non è chiaro come si intenda armonizzare queste tendenze.

Il secondo volume che viene pubblicato nel 1980, *Prospettive dell'insegnamento della filosofia* [Pasini e Tarizzo 1980], è articolato in tre parti. La prima discute intorno alla presenza della filosofia della filosofia nell'area comune: i contributi di Dal Pra, Agazzi, Giannantoni e Telmon si schierano in modo

compatto a favore dell'insegnamento della filosofia nell'area comune, cioè della sua estensione a tutti gli studenti della scuola secondaria superiore. La seconda parte è dedicata ad una ricognizione sul quadro internazionale e viene fatto il punto della situazione sull'insegnamento della filosofia in alcuni paesi europei (Telmon) e sull'associazione internazionale dei professori di filosofia (Vigone). La terza parte presenta diversi contributi di insegnanti che illustrano percorsi sperimentali messi in opera da alcuni docenti: l'insegnamento dell'epistemologia e della storia della filosofia, l'uso della dissertazione, la suddivisione della programmazione in blocchi problematici, l'insegnamento delle filosofie del Novecento seguendo una sperimentazione di inversione della successione storica, un progetto di collaborazione tra scuola e università per la formazione dei docenti di filosofia.

Ciò che è rilevante in questo volume è, ancora una volta, la manifestazione dei segni di un periodo di transizione. Nei contenuti teorici che compongono la prima parte, affidati a personalità eminenti del mondo accademico, prevale una tendenza di conservazione dell'impianto storico, seppure in una prospettiva di ampliamento e di vasta diffusione della presenza della filosofia nella scuola italiana.

Le altre due parti, invece, mostrano i segni di un grande fermento. Alcuni dei temi che toccano costituiscono ancora oggi, nel 2010, elemento di discussione. La necessità di un confronto internazionale, il tentativo di trovare altre strade oltre alla canonica scansione storica prescritta dai programmi ministeriali, la ricerca di metodi di insegnamento diversi rispetto alla trasmissione frontale di contenuti, il problema della programmazione e della valutazione, l'esigenza di un confronto produttivo con la comunità scientifica accademica: sono queste le linee che qui cominciano ad affermarsi e che, negli anni seguenti, saranno tra gli elementi fondamentali nelle discussioni di chi si occupa di didattica della filosofia.

7.1.5. Un bilancio degli anni Settanta e qualche novità

Per fare il punto della situazione si può dire in sintesi che gli anni Settanta, nonostante i grandi dibattiti a livello sia accademico sia scolastico sia politico, non

hanno prodotto alcun cambiamento sostanziale. La riforma non ha visto la luce, nonostante in alcuni momenti sembrasse davvero imminente. Dal punto di vista del riordino dell'insegnamento della filosofia nella scuola, dunque, ci si trova ancora dinanzi ai medesimi problemi dai quali si è partiti.

L'elemento positivo di questo periodo è costituito dalla vasta mole di discussioni che accompagnano le richieste di riforma e le spinte verso il cambiamento. Queste discussioni hanno portato alla luce contributi e riflessioni che ancora oggi, fatte le debite proporzioni, possono essere utili per fare il punto della situazione sull'insegnamento della filosofia a scuola: gli articoli di Berti [1975; 1976; 1980], Pietro Rossi [1978], Viano [1976] ne sono un esempio.

Inoltre, qui nasce una linea di sviluppo della ricerca didattica che coinvolge gli insegnanti della scuola secondaria e che porta, come si è visto nel caso del volume curato da Pasini e Tarizzo [1980], ad una elaborazione di proposte nuove e di linee di ricerca che si radicano nelle esigenze emerse durante la pratica di insegnamento. Questo impegno degli insegnanti a livello teorico è un tratto di novità che avrà dei riscontri in tutto il periodo successivo fino ai giorni nostri. Se negli anni Cinquanta il rapporto tra il mondo accademico e il mondo della scuola costituiva un problema di difficile soluzione (le discussioni erano condotte da docenti universitari e vedevano uno scarsissimo coinvolgimento dei docenti di scuola), nel passaggio tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta si può dire che quella *impasse* venga superata. Già da diversi anni i docenti della scuola secondaria partecipano al dibattito e elaborano riflessioni rilevanti, ma in questo momento diventa evidente che il loro contributo occupa un posto ragguardevole, per certi versi insostituibile. Il problema dell'insegnamento della filosofia a scuola non conosce più una distinzione tra le ricerche che provengono dall'università e quelle che vengono dagli insegnanti di scuola. Lo scarto è ormai annullato e il dibattito avviene su un piano di parità e di collaborazione. Questo è un elemento che rimane costante fino ai giorni nostri.

Sul piano teorico possono essere segnalate alcuni ulteriori tratti di cambiamento. Una novità di un certo rilievo di questo periodo è un libro in cui

Antiseri sostiene una posizione epistemologico-analitica rispetto al problema dell'insegnamento della filosofia [Antiseri 1977].

Prendendo come punto di riferimento Popper, Antiseri conduce un discorso che arriva ad alcune conclusioni interessanti. Dopo aver mostrato che (a) esistono problemi filosofici, (b) questi problemi hanno radici extrafilosofiche, (c) esistono teorie filosofiche (sull'uomo, sulla storia, ecc.) e (d) le teorie filosofiche sono differenti da quelle scientifiche (le teorie scientifiche sono confutabili, le teorie filosofiche sono soltanto criticabili), Antiseri conclude che bisogna cambiare alla radice il modo di insegnare filosofia a scuola: il senso del suo discorso può essere racchiuso nell'espressione 'insegnare filosofia per problemi'.

Secondo Antiseri, però, prima di qualsiasi proposta metodologica o didattica bisogna chiarire tre elementi, altrimenti si continuerà a contorcersi negli stessi problemi che si trovano al centro del dibattito da alcuni decenni senza ragionare sulle cause che li alimentano.

Il primo punto sta nel fatto che partire dai problemi filosofici significa partire dai problemi filosofici che vengono sollevati dagli studenti:

Ecco, dunque, il punto di partenza dell'insegnamento della filosofia: i problemi filosofici dei ragazzi, le teorie filosofiche dei ragazzi, o, se si vuole, i problemi filosofici in cui responsabilmente e con intelligenza l'insegnante avrà fatto inciampare i suoi ragazzi, parlando e discutendo umanamente con loro. [Antiseri 1977, p. 113]

Il secondo punto da mettere a fuoco è che l'obiettivo a cui si deve mirare è accendere la miccia della passione filosofica. Questo, secondo Antiseri, può accadere soltanto se gli studenti si appassionano a qualche problema, e questa passione non può avere altra origine che il loro interesse personale, il loro coinvolgimento in prima persona. Soltanto così si supera il rischio di nozionismo e di 'ricerchismo'. E soltanto così, tra l'altro, la lettura dei classici potrà uscire dalla dimensione 'filologico-archeologica' per diventare un confronto su questioni aperte.

A differenza di quanto accadrà in seguito, quando i sostenitori del metodo problematico e quelli del metodo storico in alcuni casi pretenderanno di far valere il proprio punto di vista come esclusivo, la prospettiva di Antiseri, pur mantenendo al centro un approccio per problemi, intende valorizzare anche la dimensione storico-filosofica. Infatti,

da una parte ci si accorgerà immediatamente dell'importanza della storia della filosofia come significativa storia di problemi, di teorie di critiche e di errori; e dall'altra non sarà difficile trovare nella insopprimibile urgenza di dover passare, per motivi seriamente logici e scientifici, da un problema ad un altro [...]; da un ambito di teorie ad un altro campo di teorie. E da qui alla consapevolezza e alla discussione critica delle teorie che storicamente si son date a questi problemi. È quello che si chiama «ampliamento di orizzonte»: ampliamento di problemi, ampliamento teorico e ampliamento di consapevolezza storica. E ciò produrrà, come un sottoprodotto magari non voluto, la coscienza della imprescindibilità della tradizione di cui ci siamo nutriti e la quale senza sosta genera problemi che è nostro compito scoprire e tentare di risolvere. [Antiseri 1977, p. 114]

Il terzo punto concerne il metodo. Infatti per perseguire il fine che Antiseri propone non ci si può accontentare di un insegnamento centrato sul manuale, il quale tutt'al più può essere il punto di partenza come inventario di teorie e problemi. Il docente deve prepararsi attraverso le riviste, i dizionari filosofici, le enciclopedie e la saggistica, e la sua modalità di insegnamento deve avere essenzialmente la dimensione della discussione: richiamandosi al modello socratico – ma risalendo a Talete, cioè all'origine stessa della filosofia occidentale – Antiseri enfatizza la disposizione a discutere criticamente i problemi, le teorie, le prove che ne vengono date.

È questo il punto in cui, per la prima volta in modo esplicito, viene sottolineata l'importanza della dimensione critico-argomentativa. Pur tenendo conto del contributo che la storia della filosofia può dare in questo campo, Antiseri vuole spostare il centro dell'insegnamento della filosofia a scuola: dalla storia ai

problemi. Questo, come si vedrà, è un elemento che avrà un posto di primo piano nella discussione più recente.

Su un piano del tutto diverso rispetto a quello su cui si muove Antiseri, in questi anni vede la luce anche un altro testo che occupa un posto importante nel dibattito sull'insegnamento della filosofia. Si tratta di *Il corpo insegnante e la filosofia*, curato da Dalmasso [1980].

Nella *Prefazione* vengono avanzate le pretese alle quali il volume ambisce, e che possono essere lette per esteso poiché contengono almeno un elemento di novità.

Affrontare il tema del sapere come problema della sua istituzione e della sua trasmissione, è un compito da tentare. Metodologie e linguaggi storicistici, debitori o meno della sociologia, rendono poco praticabile un'analisi del discorso e della sua trasmissione che sia in grado di *pensare* il problema delle sue *cause* e dei suoi *effetti*. L'ambizione dei testi che vengono qui presentati, ed anche il loro limite, sta nel 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. [Dalmasso 1980, p. 7]

Il linguaggio è non è semplice e diretto. L'influenza di Derrida, autore di un saggio fondamentale del libro, si fa sentire sin dagli esordi. Ma, a parte questo, qui si manifestano con forza alcuni elementi rilevanti. Bisogna pensare l'insegnamento della filosofia a partire dai suoi elementi di base, dalle sue motivazioni originarie (la «struttura dell'insegnamento»). Bisogna liberarsi dei pregiudizi storicistici, metodologici e sociologici, che ormai hanno compromesso tutto il discorso sull'insegnamento della filosofia introducendo «censure» che hanno precluso l'accesso a determinati ambiti che ora si tratta di riportare alla luce. Bisogna riuscire a mettere sotto esame la struttura dell'insegnamento (i suoi tratti essenziali) anche in relazione a e nonostante il fatto che l'«assetto disciplinare» (la filosofia in sé) subisce necessariamente dei rimaneggiamenti nel momento in cui viene messa in

atto la «pratica dell'insegnare». La filosofia insegnata non è *la* filosofia: è qualcosa di diverso, perché viene condizionata proprio dalla dimensione della trasmissione e dalla necessità di rendersi accessibile ad un pubblico di principianti.

A partire da queste premesse, il libro presenta sei contributi, equamente spartiti tra studiosi italiani e francesi. Non è un caso: alla fine degli anni Settanta (ma questo discorso vale dalle seconda metà dell'Ottocento ai giorni nostri) l'Italia e la Francia sono i due paesi in cui la filosofia ha una presenza più massiccia nell'insegnamento secondario, seppure secondo modalità molto diverse. Questa collaborazione di studiosi francesi e italiani segna un primo punto da registrare: la discussione che qui si instaura non è una discussione tutta italiana, ma assume fin dalla sua prima formulazione un taglio internazionale.

Aprè il volume un saggio di Derrida (*Dove comincia e come finisce un corpo insegnante*), che poi sarà incluso anche nel celeberrimo *Du droit à la philosophie* [Derrida 1990], che contiene i contributi che Derrida ha dedicato alla questione dell'insegnamento della filosofia (e per inciso bisogna ricordare che il contributo di Derrida alle discussioni sull'insegnamento della filosofia ancora oggi costituisce un riferimento per certi versi inaggirabile [Malaguti 2007]). Gli altri saggi di *Il corpo insegnante e la filosofia* sono di Dalmasso (sul concetto di educazione), Petrosino (sull'ideale dell'insegnamento fra Medioevo e rinascimento), Canivez (sull'insegnamento della filosofia in Francia), Kofman (sull'essenza della filosofia che si vuole insegnare), Bonicalzi (sui rapporti tra scienze umane, filosofia e istituzione scolastica). Come si vede, i temi sono molto diversi tra loro, ma tutti i saggi condividono l'intento di scavare intorno alla radice dell'insegnamento della filosofia, al di là degli schieramenti pro o contro la storia della filosofia o pro o contro le scienze sociali.

Questo libro allora si segnala per alcuni tratti peculiari che incideranno in una certa misura sul dibattito successivo e, anzi, a questa altezza mostrano i segni di alcuni cambiamenti che sono in incubazione o cominciano ad emergere nel dibattito di quegli anni. In primo luogo, la questione dell'insegnamento della filosofia non può essere relegata ad una dimensione nazionale. È necessario vedere che cosa succede all'estero, a partire da quali premesse si insegna filosofia nella

scuola, quali problemi vengono sollevati e come li si tratta, quali finalità ci si propone. In secondo luogo, il problema dell'insegnamento della filosofia non è soltanto un problema di tipo metodologico o pratico. Se non si affronta la dimensione teoretica che sta alla base della questione dell'insegnamento della filosofia, ogni discorso rischia di rimanere monco o appeso a scelte metodologiche che non riescono a dare una giustificazione di sé se non facendo ricorso a scelte ideologiche o assunzioni dogmatiche. Detta altrimenti, il problema originario – il punto da cui si deve partire – non è se bisogna insegnare storia della filosofia o se la filosofia deve cedere il passo alle scienze sociali o se la storia della filosofia deve essere sostituita dalla trattazione sistematica di problemi. Questi sono problemi secondari, nel senso che sono certamente dei problemi che devono essere affrontati, ma soltanto dopo che ci si è chiariti sul punto di che cosa è la filosofia che si intende insegnare, quali sono gli elementi filosofici irrinunciabili che non possono essere esclusi dall'insegnamento. Altrimenti la stessa filosofia viene perduta.

Ciò che qui assume un ruolo centrale è, insomma, la dimensione teoretica. Il problema dell'insegnamento della filosofia deve essere affrontato in primo luogo sul piano teoretico. Questa ripresa dell'istanza teoretica che *Il corpo insegnante e la filosofia* effettua è fondamentale per tutta la discussione successiva.

7.2. *Venti di transizione: la filosofia italiana negli anni Settanta*

Seguendo le vicende degli anni Settanta che qui sono state presentate è facile che se ne ricavi un'impressione di una generale mancanza di ordine. Sembra una fase di passaggio in cui fanno irruzione questioni diverse: l'abolizione della filosofia, la sua sostituzione con le scienze sociali, la difesa e la riaffermazione della filosofia a scuola, un suo ruolo centrale in tutto l'insegnamento secondario, la messa in questione dell'insegnamento della storia della filosofia, la proposta di volgersi ad un modello argomentativo o problematico, la riproposizione della centralità dell'elaborazione teoretica.

Sembra che ci sia di tutto un po'. E, per di più, a questa agitazione non hanno fatto riscontro particolari innovazioni o cambiamenti: non ci si può nemmeno confrontare con una situazione di fatto per esaminare gli effetti ai quali tutti questi discorsi avrebbero dovuto portare.

In generale sembra che si stia perdendo la dimensione del dibattito che si era conosciuta fino a quel momento: le posizioni, i toni, gli argomenti, gli elementi in gioco stanno cambiando in modo rapido e stanno cominciando a muoversi su terreni che fino a questo punto non sono stati battuti. Il volume curato da Dalmaso [1980] dà la misura di un mondo in trasformazione.

Gli anni Settanta allora potrebbero essere visti come un momento in cui penetrano nella discussione sull'insegnamento della filosofia a scuola elementi di novità che scombinano il panorama che dal dopoguerra alla fine degli anni Sessanta aveva tutto sommato mantenuto una sua figura unitaria. In quel periodo, infatti, ci si trovava di fronte ad una concordia generale, e poco importava che fosse una concordia che si avvertiva come imposta o derivante dall'egemonia dell'impostazione marxista: l'insegnamento della filosofia doveva (non poteva non) svolgersi secondo un modello storico. Alla base agiva la presupposizione dell'irrinunciabilità di un approccio che valorizzasse la dimensione classica, umanistica e civile, tracciando una linea ideale che congiungeva l'umanesimo rinascimentale, il Risorgimento e l'Italia uscita dal secondo conflitto mondiale.

Ciò che matura e prende forma negli anni Settanta – ma era già in incubazione negli ultimi anni Sessanta – stride con quell'impianto. Anzi, non trova posto in quell'impianto: sono elementi di novità che suonano del tutto eterogenei rispetto ai toni e ai problemi che fino a quel punto avevano dominato la scena del dibattito sull'insegnamento della filosofia a scuola. Ciò può essere meglio compreso se si osserva ciò che succede all'interno del dibattito filosofico di questi anni.

7.2.1. *La rottura dell'unità nazionale*

Per il dibattito filosofico italiano gli anni Settanta sono un crocevia. La scena cambia: alcuni attori cedono il passo, altri fanno irruzione, altri si trasformano. Dal dopoguerra fino a questo punto si è assistito ad una certa omogeneità. Questo non significa che la filosofia italiana fino a questi anni venga dominata da un'unica dottrina: si è visto che le posizioni in campo erano complesse, differenziate e presentavano una notevole varietà di approcci. Però tutta questa varietà poteva essere ricondotta ad un piano comune, ad un fattore di appartenenza. Chi faceva filosofia in Italia sapeva di doversi confrontare con i suoi connazionali in genere, oppure sceglieva deliberatamente di confrontarsi solo con alcuni suoi connazionali, quelli che appartenevano al suo schieramento. È per questo motivo che la suddivisione proposta da Restaino [1994] tra laici, marxisti e cattolici funziona bene per tutti questi anni. Non è solo un'imposizione di uno schema interpretativo o una semplificazione che risponde ad esigenze di classificazione manualistica, anche se è evidente che porta i suoi frutti soprattutto in questa direzione: questa divisione risponde anche alle esigenze di chi faceva filosofia in quel periodo ed era quindi naturalmente portato a collocarsi in un'area determinata.

Il periodo dell'immediato dopoguerra mostra una certa chiusura di questi ambiti: laici, cattolici e marxisti cercano di definirsi, iniziano a costruire il loro *background* teorico. Durante gli anni Sessanta le barriere tra loro cominciano a sgretolarsi: prima inizia il dialogo tra i laici e i marxisti, poi tra queste due aree e quella cattolica. Poi, durante gli anni Settanta qualcosa si rompe. «Dopo gli anni Settanta, la caratterizzazione dei più giovani filosofi italiani passerà su piani diversi da quelli delle tradizionali appartenenze ideologiche (marxista laica, cattolica)» [Restaino 1994, p. 317]. Che cosa non funziona più?

Nell'*Introduzione* al volume da loro curato su *Filosofia italiane e filosofie straniere nel dopoguerra* Pietro Rossi e Viano notano che a partire dalla fine degli anni Sessanta la filosofia italiana «è coinvolta in un processo di omogeneizzazione» [Pietro Rossi e Viano 1991, p. 12]. 'Omogeneizzazione' qui significa che la filosofia italiana perde quel carattere autoreferenziale che portava a supporre una differenza

specifica rispetto al dibattito filosofico che andava sviluppandosi in altri paesi, l'italocentrismo' di cui parla Poggi [2000].

Tendono a scomparire le differenze che l'avevano caratterizzata, anche nel periodo di maggiore apertura, nei confronti delle altre tradizioni filosofiche nazionali. Nella cultura europea il marxismo rivoluzionario, dopo le illusioni del '68, declina rapidamente; e anche in Italia il suo successo è di breve durata. Ciò che resta della sua egemonia è un'atmosfera culturale comune, una circolazione dei medesimi autori e dei medesimi libri tra le diverse culture nazionali. Fenomeni come la diffusione dello strutturalismo, la ripresa dell'ultimo Heidegger e la sua presentazione in veste ermeneutica, la moda delle «scienze umane», la filosofia pratica, o contaminazioni del tipo di quella operata tra Marx e Nietzsche, si possono trovare nella cultura filosofica italiana come in quella di altri paesi. Il livello di originalità di queste elaborazioni e rielaborazioni è di solito piuttosto scarso, nonostante le pretese di coloro che vi sono impegnati. Ma anche all'estero esso non è molto più elevato. [Pietro Rossi e Viano 1991, p. 12]

Questa sintonizzazione con quanto accade all'estero porta diverse conseguenze.

Innanzitutto, porta al pericolo opposto a quello che per lungo tempo è stato denunciato da molti: dall'autocentralità e dalla chiusura provincialistica si rischia di proiettarsi in una esterofilia che porta a sopravvalutare tutto ciò che viene percepito come esogeno o straniero, come se tutto ciò che proviene dall'estero fosse – per il fatto stesso di provenire dall'estero – portatore di un valore aggiunto e, in un certo senso, non possa che essere qualcosa di buono. Nel 1981 Bobbio [1988] denuncerà il rischio di un'indigestione di filosofie 'esotiche' e la perdita di contatto con la realtà in cui ci si trova a pensare e ad agire, con le sue premesse e la sua storia. Questo è un aspetto di lungo periodo, che porterà effetti ben oltre gli anni Settanta.

Ma, per rimanere proprio nell'ambito di questo periodo, bisogna segnalare un altro elemento, che è stato sottolineato sempre da Pietro Rossi e Viano [1991]: la omogeneizzazione del dibattito filosofico italiano con quello che si sviluppa in altri ambiti nazionali conduce all'attenuazione delle differenze interne che hanno

contrassegnato la filosofia italiana degli ultimi decenni, quelle tra laici, marxisti e cattolici. Salta uno schema che fino a quel punto ha costituito una griglia di riferimento: bene o male ciascuno sapeva dove collocarsi e perché.

La crisi del marxismo fa da detonatore in questa situazione.

7.2.2. *La crisi del marxismo italiano*

È ben lontana l'armonia che Togliatti aveva imposto sotto l'egida dello storicismo gramsciano. Gli anni Sessanta hanno condotto ad una penetrazione dei cosiddetti marxismi eterodossi [Veca 1991], la quale in Italia ha avuto principalmente l'effetto di far piombare in una crisi profonda la linea di cui il PCI si era fatto sostenitore sin dagli anni Cinquanta. La diffusione degli scritti di Adorno e Horkheimer, di Marcuse, di Sartre porta da una grande diffusione delle parole d'ordine di quelle forme di marxismo collegate ai movimenti del Sessantotto. Tanto che «il marxismo nelle sue diverse formulazioni era diventato la *koiné* delle giovani generazioni» [Pietro Rossi 2009]. Ciò comporta che il marxismo italiano si allontana sempre di più dalla linea ufficiale che il partito comunista sostiene. Alcuni cominciano a guardare al marxismo rivoluzionario cinese e nascono movimenti maoisti, critici verso il marxismo sovietico, che invece è ancora il riferimento fondamentale per la linea del PCI. Questi scossoni aprono delle crepe insanabili nel marxismo italiano.

Su queste basi, in questi anni si compie quello che Pietro Rossi [2009, p. 134] definisce un passaggio decisivo. La critica della società capitalista assume una declinazione particolare: il rifiuto della società industriale. E al rifiuto della società industriale ben presto si assomma, come un corollario quasi inevitabile, la polemica nei confronti del sapere scientifico e, soprattutto, della tecnica moderna. Nel dibattito filosofico tutto ciò assume le vesti della diffusione delle tesi sociologiche di Mannheim, la ripresa dell'ultimo Husserl e della polemica heideggeriana contro la tecnica. Sta accadendo quello che viene descritto nello studio di Cantarano [1998] sul nichilismo italiano: il marxismo cede il passo, e molti marxisti – anche se non

solo i marxisti – abbracciano il pensiero negativo, sull'onda delle letture di Nietzsche e dell'ultimo Heidegger.

Nel momento in cui il marxismo non sembra più in grado di fornire una risposta efficace alle esigenze di una società in cui il modello capitalistico appare sempre più invincibile, la sua egemonia nel dibattito filosofico italiano entra in crisi. Questa crisi è stata descritta con una certa precisione e oggi si è consapevoli che è databile alla metà degli anni Settanta. Restaino [1994] mostra come gli anni 1975-76 segnino l'inizio di un rapido declino che ben presto vedrà scomparire il marxismo dal dibattito filosofico italiano. Ferrari [1998] data la conflazione di questa crisi tra il 1974 e il 1975: nel 1974 Colletti pubblica *l'Intervista politico-filosofica* e attacca la pretesa di scientificità del marxismo; nel 1975 Bobbio interviene su «Mondoperaio» con un articolo dal titolo *Esiste una dottrina marxistica dello Stato?*, nel quale sostiene l'inutilizzabilità delle dottrine di Marx per trarne strumenti concettuali adatti ad un'analisi della società contemporanea. Pietro Rossi [2009] identifica i segni di questa crisi qualche anno più tardi, nel 1977, quando Veca, un allievo di Paci allontanatosi dal marxismo del suo maestro, pubblica un *Saggio sul programma scientifico di Marx* in cui solleva il problema dei fondamenti epistemologici dell'opera di Marx.

È un intorno di tempo piuttosto stretto: siamo a metà degli anni Settanta e l'egemonia del marxismo italiano comincia a venire meno. Si aprono spazi per qualcosa di nuovo, e questo qualcosa di nuovo in Italia assume forme molto diverse.

7.2.3. *Alternative postmarxiste*

7.2.3.1. *Il postmoderno*

Innanzitutto prende il via un filone che potrebbe essere indicato come 'postmoderno'. Prima di addentrarsi in una descrizione degli eventi ad esso connesso, sul termine urge una breve precisazione. Oggi più di allora 'postmoderno' viene utilizzato principalmente dai detrattori delle filosofie che si collocano sotto il

suo segno. 'Postmoderno' spesso ha un valore spregiativo, sinonimo di imprecisione nell'uso dei concetti, mancanza di rigore argomentativo, inclinazione alla retorica, discussione di principi scollegati dalla realtà, uso disinvolto delle fonti, vicinanza con la letteratura o la poesia (quindi, va da sé, lontananza dalla scienza e dai suoi metodi), e alcune altre nefandezze.

Ma, indipendentemente dalle polemiche intorno all'uso attuale del termine, i temi che diventano *à la page* nel corso degli anni Settanta (e che poi vengono identificati come le colonne portanti del postmoderno) sono la critica della ragione scientifica e della modernità, il nichilismo, il pensiero negativo, il pessimismo. Come ricorda Vattimo in un'intervista del 1991 parlando della «lunga popolarità del nichilismo nell'ambiente della sinistra italiana per tutti gli anni che vanno dal 1973-74 in poi»:

C'era il circolo del nichilismo. Io, Rovatti, Cacciari, Rella, giravamo nei comuni rossi dell'Emilia a parlare di Nietzsche, mi ricordo una conferenza su Nietzsche a Bologna in un palazzo del comune con la gente sulle scale. Erano gli anni 1976-77, erano anche gli anni del terrorismo, naturalmente; ma era soprattutto un periodo in cui si operava una profonda revisione del marxismo. [Cantarano 1998, p. 177]

Un evento che fa epoca in questo ambito è la pubblicazione nel 1976 di *Krisis. Saggio sulla crisi del pensiero negativo da Nietzsche a Wittgenstein* di Cacciari, che viene unanimemente considerato [Ferrari 1998; Restaino 1994] come la scaturigine e il punto più espressivo del pensiero negativo che si sta affermando in Italia in questo periodo.

Per certi versi ancora più emblematico è un altro volume pubblicato in questi anni: *Crisi della ragione. Nuovi modelli nel rapporto tra sapere e attività umane*, curato da Gargani [1979], che contiene contributi di diversi studiosi, tra i quali Badaloni, Bodei, Rella, Veca e Viano. Le posizioni che si trovano espresse in questa raccolta sono molto difformi tra loro: la tesi della crisi della ragione non viene sposata acriticamente e viene affrontata secondo modalità molto diverse. Ma

il punto fondamentale è che tutte le discussioni avvengono proprio sotto l'insegna della crisi della ragione.

Il trittico del pensiero negativo potrebbe idealmente essere concluso dal volume collettaneo *Il pensiero debole*, curato da Vattimo e Rovatti e pubblicato nel 1983: ne darò conto più avanti. È una pubblicazione più tarda, che si colloca nel pieno degli anni Ottanta, ma costituisce un frutto esemplare del clima che sta maturando in Italia nella seconda metà degli anni Settanta e uno sviluppo conseguente delle discussioni di questi anni.

Ciò che nel complesso segna questi anni è la *Nietzsche-Renaissance* che, sulla scorta dell'edizione critica pubblicata da Adelphi a partire dal 1964 per la cura di Colli e Montinari, rende Nietzsche un vero protagonista di questo tempo, di volta in volta letto alla luce dell'interpretazione heideggeriana, di assonanze con l'opera di Marx, di un confronto con Wittgenstein, di una declinazione ermeneutica. Ampi passaggi dell'opera di Cacciari, di Vattimo e di Severino di questo periodo recano traccia di questa rinascenza nietzscheana.

7.2.3.2. *Nascita della koiné ermeneutica*

Oltre alla linea del pensiero negativo, che tanto successo avrà negli anni Ottanta e per buona parte degli anni Novanta, si affermano altre tendenze. L'analisi più approfondita che oggi è a disposizione è quella di Ferrari [1998], secondo il quale il quadro della filosofia italiana negli anni Settanta è caratterizzato dall'apogeo e dalla crisi del marxismo; dall'inizio del successo del pensiero negativo e del nichilismo; dall'affermarsi dell'ermeneutica; dalle novità che si presentano nel campo della logica, della filosofia della scienza, della filosofia del linguaggio e della filosofia analitica; dal consolidamento e dalla professionalizzazione nell'ambito della storia della filosofia e della storiografia filosofica.

Di alcuni di questi fattori si è già detto, in particolare dei primi due (crisi del marxismo e pensiero negativo), che sembrano interconnessi e, in un certo senso, mostrano come avvenga un travaso dalle fila marxiste alle fila postmoderne. Gli orfani del marxismo italiano – rispetto ai quali, stando a quanto scrive Pietro Rossi,

sarebbe scorretto usare l'espressione 'orfani di Marx', se è vero che ciò che in Italia è mancato è «soprattutto un confronto approfondito con l'opera di Marx» [Pietro Rossi 2009, p. 139] – si arruolano in gran numero nello schieramento postmoderno, nelle sue varie declinazioni, e ben presto si trovano in compagnia di studiosi che provengono da altre tradizioni, in special modo da quella cattolica. Di fatto questo conduce ad un rapido tramonto delle prospettive marxiste e ad un accantonamento delle tematiche e delle discussioni che per diversi anni sono state dibattute proprio a partire da un orizzonte marxista. I primi anni Ottanta [Bedeschi 1985; 1994] certificano la conclusione dell'egemonia marxista nello stabilire i temi ammessi o esclusi nelle discussioni filosofiche. In breve il marxismo diventa prospettiva obsoleta, alla quale dedicare studi che fanno di passione antiquaria, più che di impegno politico.

Rimane ora qualcosa da dire sugli altri fattori che in questi anni animano il dibattito filosofico in Italia.

In primo luogo, l'ermeneutica. Nel 1971 Pareyson pubblica *Verità e interpretazione* che segna l'esordio della tradizione ermeneutica così come poi arriverà ad un'ampia diffusione fino a tutti gli anni Novanta. È vero che l'opera ermeneutica di Pareyson non costituisce una novità assoluta e, anzi, ha conosciuto un'anticipazione nel lavoro di Betti. Ma quest'ultimo, nonostante avesse affrontato con un taglio scientificamente approfondito la questione dell'interpretazione, è rimasto quasi del tutto trascurato. Le ricerche di Pareyson invece conosceranno un successo ben diverso. Come ha scritto Ferrari, nonostante la «funzione 'pionieristica'» dell'opera di Betti, «è solo tuttavia con Pareyson che l'ermeneutica è entrata a vele spiegate sulla scena della filosofia italiana» [Ferrari, 1998, p. 130]. Pareyson e i suoi allievi – soprattutto Givone e Vattimo – danno inizio ad una riflessione che, nel volgere di alcuni anni, diventa una corrente maggioritaria del dibattito italiano, almeno fino alla conclusione degli anni Novanta. Oltre a questi, poi ne saranno esponenti di spicco Sini, Vitiello, Bianco, Ruggenini. Ma gli studiosi italiani che si collocheranno nell'orizzonte dell'ermeneutica saranno moltissimi, tanto che ad un certo punto non sarà fuori luogo parlare di una '*koiné* ermeneutica'.

La *koiné* ermeneutica è [...] un elemento caratteristico della filosofia italiana contemporanea, in cui si sono incontrate posizioni in realtà anche diverse (e in parte provenienti dallo spiritualismo cattolico), ma comunque accomunate da una medesima preoccupazione di assicurare alla filosofia un ambito irriducibile ai saperi ‘positivi’, in nome di una tradizione di pensiero che ha i suoi referenti essenziali in Nietzsche, Heidegger, Gadamer, Pareyson, Derrida, Ricoeur (ma anche in Habermas e nel ‘decostruzionismo’) e che si qualifica prevalentemente per il suo atteggiamento critico nei confronti tanto di ogni tecnica di elaborazione scientifica, quanto di ogni forma di discorso filosofico che non risalga ad una dimensione originaria in cui il discorso stesso, in generale, può trovare il suo senso. [Ferrari 1998, p. 136]

Come si può facilmente notare, le esigenze che si manifestano nei percorsi dell’ermeneutica non si discostano molto da quelle che sono state enunciate in relazione al filone del pensiero negativo. Infatti anche l’ermeneutica di solito viene considerata membro a pieno titolo del filone postmoderno. Alla base di entrambi sta la necessità di rivendicare uno spazio per la filosofia che la distingua dalle scienze positive. Non a caso i campi si intersecano in più punti – pur senza mai confondersi del tutto – e un pensatore come Vattimo viene incluso in entrambi gli ambiti, risultando un esponente di spicco sia della riflessione ermeneutica sia del pensiero debole. Come se una parte della ricerca nata in seno alla tradizione ermeneutica abbia poi fornito un sostegno teorico alle spinte deboliste, nichiliste e antimoderne, nel rivendicare le istanze di una ragione non scientifica e non positiva.

7.2.3.3. La filosofia analitica, la logica e la filosofia della scienza

Su un piano del tutto diverso – e anzi, per certi versi opposto – negli stessi anni fioriscono in Italia un buon numero di ricerche nell’ambito della logica, della filosofia della matematica, della filosofia della scienza e della filosofia del linguaggio. Tra gli altri, alcuni dei nomi degli studiosi che si impegnano in queste direzioni sono Casari, Mangione, Cellucci, Agazzi, Giorello, Bencivenga, Barone, Antiseri, Parrini, Bonomi, Pera. Ferrari [1998] indica questo filone di ricerca come

minoritario nella filosofia italiana dell'epoca e ne dà un giudizio poco lusinghiero: la filosofia analitica italiana non ha saputo dare il via ad una vera e propria tradizione, ma si è limitata ad assorbire – peraltro «abbastanza liberamente», vale a dire in modo poco rigoroso – temi provenienti dal dibattito anglosassone.

Tuttavia, a fronte di questa scarsa originalità, Ferrari sottolinea il merito di un grande sforzo di apertura e di sprovvincializzazione, che negli anni Settanta può considerarsi un risultato acquisito anche e soprattutto grazie a questi studiosi che si collocano in vario modo nell'ambito analitico.

Probabilmente oggi, nel 2010, il giudizio che riguarda la scarsa originalità della filosofia analitica italiana andrebbe rivisto e forse ammorbidito, ma per ciò che riguarda gli anni Settanta non sembra troppo duro, almeno per tutta la prima metà del decennio. Infatti, come nota Marconi, fino a quel momento

anche quegli italiani che [...] avevano un'esperienza diretta e non episodica del lavoro filosofico analitico sembravano più interessati a diffonderne il verbo nella cultura filosofica italiana che non a partecipare personalmente alla comunità analitica. Questo si spiega forse, almeno in parte, col fatto che una vera comunità filosofico-analitica internazionale – e non, al massimo, angloamericana – comincia ad esistere davvero solo con gli anni Settanta. [Marconi 2000, p. 367]

Qui emerge un elemento importante per comprendere l'evoluzione del dibattito filosofico italiano, e le conseguenze che derivano da questa vicenda e che mostrano i loro effetti fino ai giorni nostri. Marconi – che, per inciso, si è laureato a Torino con Pareyson, poi si è spostato negli Stati Uniti e si è addottorato a Pittsburgh seguendo, tra gli altri, Sellars, sino a diventare un conosciuto esponente della comunità analitica internazionale – sottolinea come nel corso degli anni Settanta la situazione cambi profondamente. In diversi casi gli studiosi italiani effettuano all'estero il loro percorso formativo, soprattutto in Inghilterra e negli Stati Uniti. Questa opportunità di stabilirsi all'estero per lunghi periodi per la prima volta si rende accessibile ad un numero cospicuo di ricercatori e diventa una strada che, seppure non riguarda moltissime persone, assume i caratteri di una scelta

percorribile che nei fatti viene percorsa da più di qualcuno. Ciò accade grazie agli ingenti investimenti che vengono effettuati nel campo dell'istruzione superiore soprattutto negli Stati Uniti a partire dalla seconda metà degli anni Sessanta. In questo modo si aprono spazi per una generazione di studiosi «la cui identità è spesso più legata all'ambiente inglese o americano di seconda formazione che non alla filosofia italiana»:

questi studiosi sono per lo più poco interessati a operazioni di acclimatazione della filosofia analitica sul suolo nazionale, e non molto di più alla polemica o alla propaganda; piuttosto, essi cercano di farsi riconoscere come membri di una comunità internazionale. [Marconi 2000, p. 368]

Questo è un aspetto importante non soltanto in relazione alla filosofia analitica e alle sue vicende italiane, ma per una questione generale che continua a tornare a galla in questa ricerca: il peso e il ruolo che la connotazione nazionale assume nel dibattito filosofico italiano. I filosofi italiani che entrano a far parte della comunità analitica internazionale sono i primi che avvertono come del tutto estranea alla loro ricerca la questione della appartenenza nazionale. Non è soltanto un problema marginale o di scarso interesse, ma diventa un problema senza senso. Non è un caso che questo fenomeno si renda riconoscibile proprio negli anni Settanta, dato che, come mostra Marconi, è questo il momento in cui prende piede una comunità filosofica analitica internazionale e, allo stesso tempo, è anche il momento in cui l'approccio analitico si diffonde nel nostro paese in modo più esteso e più articolato, coinvolgendo un numero via via più ampio di studiosi.

Il tentativo di dare vita ad una comunità analitica autonoma e in grado di produrre ricerche originali fallisce, sostiene Marconi. Questo fallimento è imputabile a diversi fattori: sopra a tutti l'assenza di grandi personalità filosofiche e lo scarso prestigio internazionale dei centri di formazione e di ricerca italiani. Ma un risultato viene raggiunto: «un adeguamento soggettivo della ricerca a standard internazionali» da parte dei filosofi analitici italiani. Come a dire: in Italia non è nata e non si è affermata una tradizione di studi originali di matrice analitica, ma

molti filosofi italiani hanno cominciato a lavorare facendo tesoro dei capisaldi del pensiero analitico, soprattutto della necessità di conformarsi ad alcuni standard di ricerca internazionali.

Nonostante insomma «non si possa parlare di una vera e propria ‘scuola’ capace di incidere nel dibattito filosofico in Italia e fuori d’Italia» [Ferrari 1998, p. 160], la riflessione sulla logica, la filosofia del linguaggio e la filosofia della scienza è stata importante per superare l’emarginazione che la cultura filosofica italiana ha conosciuto nella prima metà del XX secolo e la dimensione ‘artigianale’ – l’espressione è sempre di Ferrari – che hanno assunto molte riflessioni che hanno visto la luce nel dopoguerra.

Esigenza di rigore, focalizzazione sui problemi (mettendone in secondo piano la vicenda storica), importanza di un confronto con la comunità scientifica internazionale: questi sono i tratti che la filosofia analitica immette nel dibattito filosofico italiano. Inoltre, va segnalato un ulteriore aspetto rispetto al quale la filosofia analitica ha un’influenza decisiva: a partire dalla ripresa dei dibattiti che avvengono in ambito angloamericano vengono introdotti in Italia i temi dell’etica analitica, della metaetica e della bioetica [Mordacci 2003; Viano 1990]. Questo cambia il volto della discussione nell’ambito della filosofia morale e della filosofia pratica, che poi saranno due componenti molto vivaci del dibattito filosofico italiano del trentennio successivo al 1980.

7.2.3.4. La storia della filosofia e la professionalizzazione del mestiere di storico

Sul piano della storia della filosofia e della storiografia filosofica negli anni Settanta matura la professionalizzazione del mestiere dello storico della filosofia. Ferrari [1998] adduce a prova di questa affermazione la grande messe di ricerche che in questi anni vedono la luce sulle riviste specializzate, sopra tutte il «Giornale critico della filosofia italiana», la «Rivista di storia della filosofia», la «Rivista di filosofia», la «Rivista di filosofia neoscolastica». Sono ricerche sempre più consapevoli della loro autonomia rispetto al campo della ricerca filosofica in senso

lato: la storia della filosofia è una disciplina a sé stante, che può contare su problemi, metodi e finalità che le competono in modo peculiare [Dal Pra 1982; Paolo Rossi 1999].

Il raggiungimento di questa consapevolezza mostra un suo effetto primario abbassando la tensione che ha animato per decenni la contesa tra ‘filosofi storici’ e ‘filosofi teoretici’. Secondo Ferrari, questa contrapposizione non si spegne negli anni Settanta, ma «certe spaccature memorabili sembrano essersi ridimensionate» [Ferrari 1998, p. 166]:

al posto delle fratture caratteristiche degli anni del dopoguerra, sono subentrati raggruppamenti di studiosi che procedono – in un panorama sostanzialmente pluralistico – sulla base di presupposti metodici diversi e affrontando tematiche specifiche. [Ferrari 1998, p. 167]

Oltre ai filoni che la ricerca storiografica segue da lungo tempo (i diversi temi riconducibili alle epoche e agli autori che tradizionalmente vengono considerati oggetto della ricerca storico-filosofica), in questo periodo fanno il loro ingresso la storia della scienza e la *history of ideas*. Lo scenario si complica. Le articolazioni si fanno sempre più particolareggiate e la comunità degli storici della filosofia ingrossa le sue fila, divenendo un luogo di ricerca in cui si osserva il concorso di molti studiosi. Senza entrare nel dettaglio dei moltissimi lavori che vedono la luce in questi anni, si può dire che qui diventa visibile in modo evidente quella «forte tradizione di consolidata professionalità» di cui parla Paolo Rossi [1991].

Per questo, come sostiene Ferrari [1998], a partire dagli anni Settanta sembra difficile parlare di una storia della filosofia o di una storiografia filosofica in generale, ma appare più sensato seguire i percorsi dei diversi gruppi di ricerca e delle varie scuole seguendo un criterio tematico (gli studi che si sono occupati dell’umanesimo italiano, del Seicento inglese, dell’aristotelismo padovano, ecc.) oppure geografico. In quest’ultimo caso, si potrebbe seguire una direttrice che, partendo da Torino, Milano e Padova, porterebbe poi a Bologna, Firenze, Roma e

Napoli [Pietro Rossi e Viano 2004]. Ancora oggi questi sono i criteri che si trovano generalmente adottati per fare il punto della situazione sugli studi di storia della filosofia [Bigalli *et al.* 2003; Donaggio e Pasini 2000; Piaia 2007].

Insomma, per ciò che concerne la storia della filosofia e la storiografia filosofica l'affermazione della professionalizzazione della figura dello storico della filosofia porta come conseguenze un allontanamento dai temi e dai metodi adottati dai filosofi teoretici, una dedizione maggiore agli aspetti specifici dell'indagine storica, un'elaborazione di ricerche sempre più dettagliate e accurate. In una parola ciò significa una maggiore consapevolezza e un rafforzamento della rivendicazione della peculiarità del lavoro storico-filosofico.

È chiaro che qui si annida anche un rischio. Infatti in tutto ciò comincia a funzionare a pieno regime un presupposto che diventerà un tema ricorrente delle discussioni degli anni seguenti, e cioè che esista una distinzione netta tra la storia della filosofia e la filosofia.

Questo, come si è appena visto a partire da quanto ne scrive Ferrari [1998], per un verso contribuisce a lenire le tensioni tra 'filosofi storici' e 'filosofi teoretici'. Ma, nel momento in cui sembra risolvere questo problema che ha accompagnato diverse fasi della filosofia italiana del dopoguerra, crea le basi per una spaccatura altrettanto profonda e non molto dissimile. Se gli storici della filosofia sono in primo luogo degli storici, per l'appunto, e la loro metodologia di ricerca attiene al campo degli studi storici, il fatto che si occupino di filosofia passa in secondo ordine. Non che diventi irrilevante, tutt'altro. Ma il loro modo di guardare alla filosofia è il modo in cui uno scienziato guarda al proprio oggetto di studio, e non la sostanza stessa della scienza che lo studioso pratica. Per farla breve, il processo di professionalizzazione della figura dello storico della filosofia in diversi casi fornisce le pezze giustificative nuove aspirazioni separatiste. Lo storico della filosofia studia i fatti (cioè i testi) e lascia al filosofo l'esercizio dell'immaginazione teoretica. Lo storico della filosofia assomiglia ad uno scienziato, il filosofo no.

Ciò non riguarda tutti gli storici della filosofia e, anzi, molti tra loro hanno dato segno di avere assunto coscienza dei pericoli insiti in questa separazione e hanno tentato di evitare questo irrigidimento. Ma riguarda un modo di sentire e di

pensare che si diffonde e che, allora come oggi, continua ad essere discusso sia dal punto di vista di storici 'antifilosofici' sia dal punto di vista di teoreti 'antistorici'. Continua a rimanere viva la tentazione di dividere il campo in due, storici da una parte e teoreti dall'altra.

Poggi [2000] ha mostrato come in Italia ci si sia convinti del fatto che gli storici della filosofia possono occuparsi solo di questioni che non cadono più in qua del XIX secolo, mentre la contemporaneità viene lasciata alla mercé delle elaborazioni dei filosofi teoretici. Questa spartizione degli ambiti di competenza ha prodotto danni sia su un versante sia sull'altro. I 'filosofi storici' vanno fieri della loro ignoranza delle tematiche trattate dalla filosofia contemporanea, ritenendole delle degenerazioni postume di qualcosa di più antico e di più originario (di più originario *perché* più antico); e così rinunciano a fare filosofia per ergersi a tutori di una tradizione veneranda e sterile, visto che non intende (e anzi si fa vanto di non) dire nulla che abbia un rapporto con il presente. I 'filosofi teoretici' si sentono autorizzati a rileggere e ricombinare in vario modo i pensieri contemporanei importati da tradizioni estere, senza darsi troppa pena per una ricerca storica che perlopiù viene avvertita come 'filologia', cioè – *ça va sans dire* – non filosofia, ma lavoro da archivisti o compilatori di dossografie, puri ripetitori privi di qualsiasi originalità.

All'altezza degli anni Settanta questo problema non è ancora avvertito nei termini in cui le ricerche successive [De Natale 1987; Poggi 2000] lo analizzeranno, ma qui si delinea il nucleo fondamentale della questione così come viene dibattuta fino ai tempi nostri (quando viene dibattuta, e le occasioni al giorno d'oggi vanno facendosi sempre più rare).

8. *Il dibattito recente*

Questa ricerca fino ad ora ha proceduto sulla base di due criteri.

Da un lato si è seguita la successione storica, cercando di presentare una ricostruzione degli avvenimenti salienti rispetto al problema in questione così come si sono manifestati nel corso della storia italiana a partire dall'Unità. Per compiere questa presentazione si è fatto ricorso a periodizzazioni che possono essere del tutto opinabili (per esempio 'epoca fascista', 'anni Cinquanta', 'anni Sessanta', 'anni Settanta'), ma che traggono la loro giustificazione dal fatto di fissare degli intervalli all'interno dei quali osservare ciò che interessa. È una giustificazione un po' povera, sulla quale molti storici troverebbero da ridire. Tuttavia è ovvio ed evidente che la periodizzazione proposta non va interpretata in modo rigido: molti elementi che si trovano all'interno di un determinato periodo hanno dei tratti in comune con ciò che accade poco prima o poco dopo (oppure molto prima o molto dopo) e, per altro verso, è irragionevole pretendere che si presenti come un tutto unitario che non conosce fratture e differenze al suo interno. Quindi la scansione proposta va presa *cum grano salis*, cercando di coglierne soprattutto la portata euristica, cioè quanto ci aiuta a capire come sono andate le cose. Certamente non pretende di offrire un criterio inequivocabile o assoluto per classificare le fasi della riflessione sull'insegnamento della filosofia a scuola.

Dall'altro lato, si è continuamente fatto ricorso alla comparazione tra ciò che accade nel dibattito sull'insegnamento della filosofia a scuola e ciò che accade nel dibattito filosofico italiano in senso più ampio. In questo modo si è tentato di analizzare la vicenda dell'insegnamento della filosofia a scuola alla luce della filosofia italiana, presupponendo che le questioni dibattute dai filosofi italiani si riverberino (anche se non tutte e non tutte allo stesso modo) sul modo in cui viene insegnata la filosofia nell'istruzione secondaria italiana. Il presupposto che ho assunto – e che ho cercato di mettere in discussione e di giustificare in ogni singolo passaggio di questo lavoro – è che le idee abbiano contribuito a plasmare la realtà. In termini meno ambigui: ciò che è stato discusso nell'ambito filosofico (i temi dominanti, le correnti di pensiero, gli autori che di volta in volta andavano per la maggiore) ha esercitato

un'influenza di primaria importanza sulla concezione dell'insegnamento della filosofia a scuola e sulla sua concreta messa in opera.

Questo approccio, che fino a questo punto funziona e dà alcuni risultati, diventa più problematico nel momento in cui si affronta lo studio degli ultimi trent'anni, quelli che vanno dal 1980 al 2010: ciò che spetta per l'appunto a quest'ultimo capitolo di questa prima parte.

Innanzitutto, è subito evidente che l'intervallo che viene preso in considerazione è troppo ampio. E la prima domanda da farsi è se davvero gli anni che vanno dal 1980 al 2010 possono essere trattati come un tutto indistinguibile, come un'unica epoca all'interno della quale non si trova alcuna cesura netta.

Per ciò che concerne il dibattito filosofico italiano in senso lato, a questa domanda è difficile dare una risposta precisa. L'unica cosa chiara è che è difficile fare chiarezza: non abbiamo ancora un quadro sufficientemente depurato dall'animosità della partecipazione diretta alle discussioni, dalle prese di posizione che ancora oggi condizionano il modo di fare filosofia. Gli anni che vanno dal 1980 al 2010 individuano il periodo della stretta contemporaneità, quello rispetto al quale risulta impossibile tracciare un profilo *sine ira et studio*, secondo il monito tacitano. E, anche se non si volesse concedere che possa darsi una storia *sine ira et studio*, anche se si obietta che rispetto a qualsiasi periodo storico entrano in gioco precomprensioni e scelte di campo, risulta evidente che in modo particolare rispetto agli anni in cui viviamo non è possibile una distanza critica, non fosse altro che per una mera contingenza storica: ci siamo dentro e non possiamo esserne osservatori distaccati. E la possibilità di uno sguardo che sia il meno coinvolto possibile sembra particolarmente utile – anche se mai del tutto raggiungibile – quando si ricostruiscono scenari e percorsi che hanno a che fare con la filosofia.

Chi si è avventurato in un lavoro di descrizione di questo periodo è (e non può non essere) allo stesso tempo coinvolto nel dibattito che tenta di descrivere. Spesso ci si trova nella condizione di essere, nel medesimo tempo, il titolare dello sguardo critico che conduce l'indagine e uno degli attori del processo che si intende descrivere: soggetto e oggetto della ricerca. Senza contare il fatto che, in misura variabile, ciascuno si sente parte in causa o giudicato, e questo porta ad un

atteggiamento che di volta in volta può essere di difesa, di attacco, di esclusione, di valorizzazione di qualche elemento a scapito di altri, e che in ogni caso male si accorda con un'indagine storica disincantata. Si tende ad offrire una giustificazione dei propri presupposti, ci si accredita come successori di una tradizione autorevole o illustre, si è inclini a valorizzare gli elementi affini ai propri interessi mentre si presentano sotto una cattiva luce le ricerche degli 'avversari'. Niente di male in tutto ciò: ne sono venuti fuori saggi godibilissimi e studi pungenti. Niente di male soprattutto perché non sembra che ci sia una soluzione sensata, se non aspettare che passi del tempo.

Questa condizione riguarda tutti: nessuno viene risparmiato (nemmeno questa ricerca, ovviamente). Ma bisogna rendersi avvertiti del fatto che la mancanza di distanza critica porta a risultati che sono differenti dai casi in cui questa distanza – per mere ragioni di lontananza temporale – si dà. Non peggiori né migliori, semplicemente diversi.

Queste considerazioni conducono ad un punto che è rilevante per questa ricerca. Se per certi versi è difficile trovare dei resoconti equilibrati di alcuni periodi del secolo scorso, a maggior ragione non è disponibile una storia degli ultimi trent'anni per il fatto che ci siamo ancora dentro: ecco perché i tentativi di delineare quadri complessivi della filosofia italiana contemporanea sono parziali e propongono interpretazioni che devono ancora passare al vaglio del tempo. È come se si osservasse una fotografia o un quadro da troppo vicino.

La periodizzazione 1980-2010 funziona meglio se la si osserva dal lato del dibattito sulla didattica della filosofia, sebbene anche in quest'ambito non si possa parlare di un *continuum* compatto e indistinto: in questo contesto più ristretto si può ricorrere a scansioni che, tutto sommato, funzionano anche al di là di un certo grado di arbitrarietà.

Come si vedrà, rispetto a questo ambito si ha la sensazione di una maggiore coesione, come se a partire dagli anni Ottanta ci fosse – nonostante alcuni salti, mutamenti e momenti di sospensione – una generale omogeneità, che è riscontrabile in una vasta produzione di studi, e una tensione verso un obiettivo di innovazione che è condiviso nelle sue linee fondamentali. I temi che vengono

affrontati rimangono sostanzialmente costanti e anche il taglio che le ricerche adottano rimane perlopiù lo stesso. Questo giustifica almeno in parte l'assunzione del periodo 1980-2010 per l'analisi che verrà condotta nelle pagine seguenti.

Quest'ultimo capitolo può essere affrontato solo a partire da queste precisazioni. Non include una storia della filosofia italiana contemporanea, ma osserva le vicende recenti della discussione sull'insegnamento della filosofia a scuola alla luce di alcune linee di ricerca che hanno segnato dibattito filosofico italiano contemporaneo. Perciò non ha la pretesa di essere una sistemazione generale né di offrire una chiave interpretativa complessiva, o una valutazione, o un giudizio. Il problema centrale rimane sempre quello che riguarda l'insegnamento della filosofia a scuola, ed è da questo punto che inizierò.

8.1. La riflessione sull'insegnamento della filosofia dagli anni Ottanta ai nostri giorni

8.1.1. I prodromi di una nuova fase

Per capire quale è il clima degli anni di passaggio tra i Settanta e gli Ottanta, è utile un articolo di Viano [1981] sull'aggiornamento degli insegnanti. Già nel saggio del 1976 che si è analizzato nel capitolo precedente Viano aveva calcato la mano sull'importanza della formazione degli insegnanti. La posizione che esprimeva in quelle pagine può essere sintetizzata come un sostanziale assenso all'abolizione dell'insegnamento autonomo della filosofia – cosa che allora sembrava un destino incombente e inevitabile – a cui però doveva corrispondere un'intensificazione della formazione filosofica degli insegnanti di materie letterarie. Viano cercava di far rientrare dalla finestra ciò che si voleva cacciare dalla porta.

Era una battaglia di retroguardia, certamente. Però la posizione di Viano cercava di spargliare: accettiamo la richiesta di eliminare la filosofia, ma facciamo in modo che la filosofia occupi una posizione ancora più importante nella formazione di chi poi andrà ad insegnare in una scuola in cui non è più prevista la

presenza della filosofia come disciplina autonoma. Viano pensava così di inoculare la filosofia nella scuola italiana senza dover condurre battaglie culturali che allora sarebbero state bollate come reazionarie e che sarebbero state destinate ad un sicuro fallimento. Il problema, ancora una volta, stava nella difficoltà di ripensare le strutture di una scuola che era nata come scuola d'*élite* ed era ancora impostata in questo modo. La conclusione di Viano era accorata e disillusa:

Certo: avere una patria e un amor di patria da insegnare sembrerebbe comodo. Ma non vogliamo uno stato autoritario: e proprio per questo forse solo gl'insegnanti, garantiti nella loro libertà, resi responsabili e forniti dei mezzi per un aggiornamento reale e non umiliante, sono il punto su cui si può agire per ottenere una scuola di massa nella quale s'insegni qualcosa di reale, cioè qualche tecnica e qualche nozione reale durevole, in mezzo alla ribellione più o meno latente che sempre la scuola genera nelle masse che arrivano a essa. [Viano 1976, p. 414]

Si è già visto quello che succede negli anni seguenti. L'insegnamento della filosofia come disciplina autonoma non viene abolito; la filosofia non viene rimpiazzata dalle scienze sociali; la riforma della scuola italiana non vede la luce.

Gli anni Ottanta si aprono senza alcuna variazione di rilievo nell'insegnamento della filosofia a scuola rispetto al periodo che li precede: dieci anni prima i programmi ministeriali di filosofia erano gli stessi e grossomodo lo stesso si può dire per i problemi che venivano discussi da chi si occupava di didattica della filosofia. Il lascito importante del decennio precedente consiste nella vivacità dei dibattiti, in un numero discreto di pubblicazioni, nelle forti spinte verso una riforma, nel ruolo di primo piano della SFI nel tentativo di coordinare le discussioni e di costituirsi come catalizzatore degli sforzi di rinnovamento. Questi sono gli elementi da cui partire per un'analisi del periodo successivo.

Nel 1981 Viano – ufficialmente con l'intento di recensire il volume *Università e formazione continua degli insegnanti*, pubblicato nel 1979 a cura di Pontecorvo – scrive un saggio sull'aggiornamento degli insegnanti che ha come scopo quello di riprendere le fila del discorso. Parte dalla considerazione ovvia che è

stata appena presentata: negli ultimi anni le discussioni sono state molto vivaci, ma non si è visto nessun mutamento a livello istituzionale; l'insegnamento della filosofia continua ad essere lo stesso che viene inaugurato nei primi anni del dopoguerra. E allora Viano vuole tentare di riprendere il discorso dalle questioni elementari.

La scuola italiana ha subito un cambiamento vertiginoso tra la fine degli anni Sessanta e la fine degli anni Settanta: sono cambiati i rapporti gerarchici e si è entrati nella logica della ricerca del consenso dei sottoposti (non più imposizione degli obiettivi, dei metodi e dei contenuti, ma contrattazione); si è rinunciato a programmi rigidi, all'inquadramento dell'insegnante in una struttura ben definita di poteri, alla funzione selettiva della scuola; sono stati introdotti organi collettivi; l'insegnante ha assunto il compito di educare tutti gli studenti, anziché selezionarli [Viano 1981, p. 277]. Tutto ciò può essere riassunto così: si è cercato di eliminare dalla scuola ogni struttura o procedura che potesse identificarla come divisa tra alcuni indirizzi per l'*élite*, altri indirizzi per i futuri tecnici e artigiani, altri ancora per la massa popolare destinata a costituire la mera forza-lavoro. L'obiettivo che si è cercato di perseguire è il superamento della compartimentazione della scuola di ascendenza gentiliana per dare vita ad una scuola democratica, non elitaria, aperta a tutti.

Il passaggio non è da poco, anche perché tutto ciò è accaduto – e non poteva essere altrimenti – in concomitanza con un aumento enorme, in termini numerici, degli insegnanti e degli studenti. La scuola è diventata scuola di massa. Secondo Viano, questa dilatazione quantitativa è l'elemento più significativo della scuola italiana in questo periodo.

Ciò ha comportato una serie di conseguenze nell'ambito della formazione e del reclutamento degli insegnanti: gli insegnanti precari, ottenuta una protezione sindacale, vengono immessi in ruolo automaticamente per fare fronte alla grande richiesta di personale docente; contestualmente, con la liberalizzazione dei piani di studio l'università ha praticamente smesso di preparare gli insegnanti.

E così, quando, una volta aboliti i concorsi, il titolo di studio diventa valido per il reclutamento degli insegnanti, ci si trova con una massa di docenti non formati per l'insegnamento. All'inizio degli anni Ottanta il problema sta in questi

termini: per pensare l'aggiornamento degli insegnanti bisogna rendersi conto che a molti di loro manca una preparazione disciplinare di base [Viano 1981, p. 285]⁴⁵.

La questione non è semplice, né priva di implicazioni:

Sarebbe meglio riconoscere che sotto il problema dell'aggiornamento si nascondono il problema della ricostruzione della professionalità primaria (la competenza disciplinare degli insegnanti), il problema del mantenimento di rapporti tra gli insegnanti e gli ambienti scientifici della loro disciplina, il problema dell'organizzazione scolastica dell'insegnamento, il problema dell'organizzazione politico-burocratica della scuola. [Viano 1981, p. 288]

Il punto centrale della questione è la «ricostruzione monodisciplinare minima degli insegnanti». Si è perso il bandolo della matassa, si è perso il riferimento ai punti di orientamento minimi: che cosa deve insegnare chi diventa insegnante? Occorre ritrovare un qualche punto fermo e ripartire da lì: questa sembra essere l'impellenza più forte nella ricerca sulla didattica della filosofia all'inizio degli anni Ottanta. Appare necessario fare ordine e isolare alcuni elementi a partire dai quali avviare un dibattito rinnovato in grado di evitare le secche in cui ci si era incagliati negli anni Settanta. Le polemiche di quel periodo e la messa in discussione della filosofia non hanno attecchito e, come si sono dissolte le eco del Sessantotto nella politica e nella società italiane, così sono venuti meno i motivi di recriminazione contro la filosofia che traevano linfa dagli slogan che si erano diffusi proprio a partire dal movimento del Sessantotto.

Qui si attestano i primi segni di un allargamento del dibattito e di una sua ulteriore fase produttiva, che si concretizzerà in un gran numero di pubblicazioni e che poi verrà descritta come il momento in cui prende «finalmente l'avvio un serio

⁴⁵ Sempre sullo stesso tenore, in un altro passo dell'articolo Viano nota sarcasticamente: «A nessuno viene il dubbio che c'è qualcosa di irrealistico in un esercito di quasi un milione di insegnanti, mal pagati, costretti a far un secondo lavoro per vivere o ad appoggiarsi a un coniuge, tartassati dai loro stessi sindacati, che diventano tutti ricercatori didattici, che innovano quotidianamente il loro insegnamento» [Viano 1981, p. 286].

dibattito sull'insegnamento della filosofia» [Girotti 1996, p. 12]. Forse il «finalmente» è un'esagerazione, dato che implica l'idea che tutto il dibattito precedente non abbia i caratteri di serietà, profondità e rigore che invece si ritiene che abbia il dibattito successivo al 1980. Ma, al di là dei giudizi di merito e dei tentativi di accreditarsi come esponenti di un'età più progredita che coglie con maggiore acutezza ciò che era rimasto sconosciuto a chi è venuto prima, sembra davvero che con gli anni Ottanta si apra una nuova fase. Senza dubbio, una fase in cui la letteratura sulla didattica della filosofia conoscerà un incremento considerevole e costituirà la base per una nuova spinta riformistica.

8.1.2. Quattro libri del 1980

Nel 1980 vedono la luce quattro pubblicazioni che offrono un contributo di rilievo alla discussione sull'insegnamento della filosofia a scuola. Due sono quelle che raccolgono gli interventi dei due convegni del 1978, *L'insegnamento della filosofia nella secondaria superiore* [Canova 1980] e *Prospettive dell'insegnamento della filosofia* [Pasini e Tarizzo 1980], di cui ho già discusso alcuni aspetti nel paragrafo 7.1.4.; un'altra è *Il corpo insegnante e la filosofia* [Dalmaso 1980], di cui ho presentato alcuni passaggi nel paragrafo 7.1.5.; l'ultima è *Le rôle de la philosophie dans l'enseignement* [Agazzi 1980b], che raccoglie gli atti di un convegno del 1979.

Prima ancora di entrare nel merito dei contenuti di questi contributi bisogna sottolineare il fatto che questa concomitanza conferma la tendenza ad una notevole vivacità degli ultimi anni Settanta. In questo periodo entrano in gioco questioni fondamentali per capire tutto il problema fino ai nostri giorni e, per molti versi, in queste discussioni viene segnato il campo problematico all'interno del quale ci si muove ancora oggi: una grande parte della discussione di tutto il periodo successivo si svolge sulla base delle questioni che qui vengono dibattute e del modo in cui qui vengono impostate. Ciò può essere osservato direttamente sui testi.

Ho già esposto i tratti caratteristici dei due volumi risalenti al 1978 [Canova 1980; Pasini e Tarizzo 1980] e del libro curato da Dalmasso [1980]. Qui mi limiterò a richiamarne alcuni punti essenziali.

Nel 1978 si avverte come un compito di particolare importanza quello di fornire indicazioni utili alla riforma dell'insegnamento della filosofia nella scuola che sembra imminente, dato che la riforma della scuola italiana nel suo complesso sembra un evento che si realizzerà a breve. In questo contesto, nel dibattito sull'insegnamento della filosofia convivono elementi di conservazione e spinte di rinnovamento.

Se da un lato l'impianto storico sembra costituire l'orizzonte intrascendibile all'interno del quale collocare la filosofia, dall'altro si sono resi evidenti alcuni suoi punti di debolezza e si tenta di ripensarlo. Per fare questo viene proposto di dedicare uno spazio particolare alle questioni della filosofia contemporanea (come sostengono, per esempio, Giannantoni, Dal Pra e Bodei [Canova 1980]), di aprirsi al dialogo internazionale (come fanno Telmon e Vigone [Pasini e Tarizzo 1980]), di valorizzare i percorsi sperimentali che vengono messi in atto dai docenti di scuola secondaria (tutta la terza parte del libro curato da Pasini e Tarizzo è dedicata alla presentazione di percorsi sperimentali).

In breve si potrebbe dire che il clima che si respira in questo periodo ha a che fare con un ripensamento dell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana senza che venga messa in questione l'impostazione di base, cioè l'approccio storico, ma nel tentativo di ridare un senso a questo modello che nel corso degli anni Settanta ha subito diversi attacchi. Le vie che vengono battute consistono più o meno tutte in una apertura di canali di comunicazione che fino ad allora sono stati chiusi, impraticati o poco ricettivi: con il dibattito filosofico contemporaneo, con la comunità internazionale di ricerca sulla didattica della filosofia, con i docenti della scuola secondaria.

Su un'analogia lunghezza d'onda, si situa *Il corpo insegnante e la filosofia* [Dalmasso 1980], che però ha l'ambizione di andare alla radice dei problemi insiti nell'insegnamento della filosofia e, quindi, cerca di muoversi alle spalle di tutti i modelli di insegnamento o delle loro diverse applicazioni.

Per fare questo, il volume viene impostato sotto la bandiera di una ripresa dell'istanza teoretica e di una stretta collaborazione di studiosi francesi e italiani. L'esigenza del confronto con l'estero, come si è visto poco sopra, comincia ad essere un fattore molto diffuso e da più parti condiviso: qui diventa operativo nella composizione di un volume che vede mescolati i contributi di ricercatori di due nazionalità diverse, a formare un unico percorso in cui la differente provenienza non comporta una distinzione di approccio, di metodi, di finalità.

L'altro elemento rilevante di questo volume, la ripresa dell'istanza teoretica, è il punto caratterizzante, ciò che imprimerà un ritmo differente a molti dei lavori successivi, almeno in tutti quelli che saranno portati a valorizzare l'esigenza di una ricerca teorica a partire dalla quale proporre soluzioni pratiche.

Per concludere questa carrellata di testi che vengono pubblicati nel 1980 bisogna rivolgere l'attenzione anche a *Le rôle de la philosophie dans l'enseignement* [Agazzi 1980b]. Innanzitutto bisogna notare come questo volume discenda dall'impegno diretto della SFI. Infatti nel 1979 la Società Filosofica Italiana organizza due convegni, uno a Pisa e uno a Venezia [Vigone e Lanzetti 1987, pp. 4-5]: il primo verte su "Programmazione e programmi per l'insegnamento della filosofia nella prospettiva della riforma della scuola secondaria superiore"; il secondo, di taglio internazionale e in collaborazione con l'Association Internationale des Professeurs de Philosophie, sul ruolo della filosofia nell'insegnamento. Gli atti del primo convegno vengono pubblicati sul «Bollettino della SFI»; il secondo convegno dà origine ad un volume autonomo curato da Agazzi, che è proprio quello di cui si sta parlando. La SFI, che nel corso degli anni Settanta ha rivendicato un ruolo di coordinamento e ha assunto una posizione ben definita a difesa dell'insegnamento della filosofia come disciplina autonoma, dà un nuovo impulso al proprio impegno nell'elaborazione di nuove proposte e rilancia il dialogo con gli altri paesi.

Il testo curato da Agazzi è di taglio internazionale sin dalla sua presentazione. Il titolo è riportato in quattro lingue: francese, inglese, tedesco, italiano. I saggi contenuti al suo interno sono pubblicati nella lingua di appartenenza di ciascun relatore, ma alla fine riportano un breve riassunto nelle

altre lingue. Vi scrivono, oltre ad Agazzi, il presidente dell'associazione internazionale dei professori di filosofia (Fresco), Poirier (sul significato filosofico dell'insegnamento della filosofia in Francia), Somenzi (sul rapporto tra filosofia e scienze biologiche e cibernetiche), Wuchterl (sulla matematica come problema filosofico), Hersch (sulla filosofia e i limiti delle scienze umane).

Nella *Prefazione* Agazzi parla in modo esplicito di una crisi dell'insegnamento della filosofia a scuola che non riguarda solo l'Italia, ma viene avvertita anche in altri paesi. Durante gli anni Settanta le scienze umane e sociali hanno sferrato un attacco alla filosofia su vasta scala, avanzando la pretesa di sostituirla nel novero delle discipline insegnate a scuola. L'argomento principale che veniva sollevato contro la filosofia consisteva nell'identificarla «come una delle componenti essenziali di un modello di cultura letterario-umanistico accusato di vecchiaia e di inadeguatezza rispetto alle condizioni intellettuali della civiltà contemporanea» [Agazzi 1980b, p. 12]. Questo attacco è stato salutare, sostiene Agazzi, perché ha costretto i filosofi a ripensare «lo specifico contributo» che la filosofia deve proporsi di apportare alla formazione secondaria.

In primo luogo, dunque, ci si è dovuti concentrare su una riflessione che chiarisse la specificità dell'insegnamento della filosofia: Agazzi connota questa fase come una riflessione 'di principio'. A questa ha fatto seguito una seconda fase ('pedagogica-didattica'), nella quale si sono aperti gli spazi per pensare a come mettere in opera quanto veniva via via elaborato. Insomma, teoria e pratica dell'insegnamento, oltre ad essere state ripensate, hanno visto messo in questione anche il loro rapporto.

Pertanto, una volta rivendicato il «diritto» della filosofia ad essere presente nella scuola, si trattava di non limitarsi a concepirlo come un «posto» da occupare nell'organico delle materie di insegnamento, ma piuttosto come una «funzione» da svolgere in armonia e collaborazione non estrinseca con le altre discipline. [...] È questa, ormai, la fase di studio e di progettazione che ci sta davanti e sulla quale incominciamo a muovere i primi passi. [Agazzi 1980b, p. 13]

Qui emerge un fattore che riveste un'importanza costante fino ai giorni nostri. Nel corso degli anni Settanta si è messo in discussione proprio il diritto della filosofia di essere una disciplina autonoma. Si rifiutava che la filosofia – ormai considerata soltanto un elemento di conservazione di un'impostazione umanistica e retorica ormai decaduta e inutilizzabile – potesse accampare i suoi diritti di nobiltà solo in virtù di antichi fasti o dell'appartenenza ad una tradizione che si riteneva autorevole. Il saggio di Pietro Rossi del 1978 sulla parabola dell'abbinamento di filosofia e storia si fonda proprio su questa obiezione: se la filosofia è storia – e la filosofia in quel momento era storia e nient'altro che storia –, non è più filosofia. Nulla osta ad eliminarla dalle discipline insegnate a scuola per sostituirla con la storia, cioè con quel sapere che è storia in modo autentico e non mediato.

Poi qualcosa non ha funzionato anche in questo tentativo di abolizione: principalmente per la debolezza teorica delle scienze sociali che hanno dimostrato di non riuscire a competere con lo statuto 'forte' della filosofia o non hanno saputo proporre uno statuto disciplinare alternativo a quello della filosofia che lasciasse presagire un'efficacia analoga ad esso; secondariamente per l'opposizione di diversi soggetti all'abolizione della filosofia, soprattutto la SFI. Ma tutto questo non ha cancellato l'obiezione dalla quale si era partiti, e cioè che la filosofia, così come veniva insegnata nella scuola italiana, ha abbandonato il proprio specifico filosofico per rendersi disciplina nozionistica, informativa, storica. In questo senso, l'attacco che attraversa gli anni Settanta offre una formidabile occasione di ripensamento dell'insegnamento della filosofia a scuola.

Il volume curato da Agazzi per primo mostra di prendere in considerazione le opportunità che possono essere colte nel momento in cui la filosofia si sente di nuovo al riparo dalle richieste di abolizione e sostituzione. È vero che questo rischio è scongiurato, ma non si può fare finta che non sia accaduto nulla e riprendere il discorso da dove lo si era lasciato. Oramai quel modello, la filosofia come sapere storico, ha mostrato di non essere più utilizzabile: lo specifico della filosofia non può essere soltanto lo studio dei pensieri dei filosofi del passato. La filosofia non è la storia della filosofia, o almeno non soltanto. Se si pretende di giustificare l'insegnamento della filosofia come disciplina autonoma adducendo come

giustificazione i pregi dello studio della storia della filosofia, ad ogni piè sospinto si inciamperebbe nell'obiezione di chi chiede: dove va a finire la filosofia in questo modo? E cioè: che fine fanno il pensiero critico e autonomo, l'indagine razionale, la capacità logico-argomentativa e via dicendo?

Secondo Agazzi non è solo questione di contenuto, ma anche di funzione. Non si tratta più di chiedersi soltanto *che cosa* si deve insegnare – cioè che cosa devono imparare gli studenti –, ma anche che cosa si deve insegnare *a fare*. In termini che alcuni anni dopo conosceranno un successo strepitoso si potrebbe dire: non si tratta soltanto di capire quali conoscenze vanno trasmesse, ma anche quali capacità e quali competenze ci si propone di raggiungere mediante l'insegnamento della filosofia. La riflessione sull'insegnamento della filosofia a scuola degli anni Ottanta comincia sotto nuovi auspici.

8.1.3. Il percorso verso le proposte della commissione Brocca

Per quanto riguarda il periodo 1980-2010 il cuore delle discussioni sull'insegnamento della filosofia nella scuola italiana è costituito dalle proposte che vengono formulate dalla commissione Brocca. Il testo di queste proposte viene pubblicato nel 1992 e raccoglie i risultati delle elaborazioni effettuate a partire dal 1988 in seno alla commissione presieduta dal sottosegretario Beniamino Brocca. I lavori della commissione si svolgono sotto diversi ministeri e subiscono sospensioni e riprese, ma nel 1992 viene pubblicata quella che appare subito come una delle formulazioni più articolate, più approfondite e più interessanti per la riforma della scuola italiana. Forse l'elaborazione più completa da quando si discute della necessità di riformare la scuola italiana.

Per inciso: ancora una volta non se ne farà niente e le proposte non diventeranno legge. In questa circostanza la causa principale di questa nuova battuta d'arresto può essere rintracciata nella turbolenza di un periodo politico, il burrascoso passaggio tra quelle che oggi vengono indicate come la Prima e la Seconda repubblica, un'epoca di tensioni e problemi di carattere economico,

politico, etico e sociale. In ogni caso, qualsiasi sia l'interpretazione che si voglia dare di quegli anni – e oggi sul mercato se ne trovano svariate – sta di fatto che in quel momento la riforma della scuola passa in cavalleria ancora una volta, per l'ennesima volta. La vicenda della (più volte mancata) riforma della scuola italiana incomincia ad assumere contorni comici. Già qualche anno prima D. Micheli [1987] ne aveva parlato in termini di un *feuilleton*.

Ma, al di là di tutto questo, ci sono degli aspetti che devono essere presi in considerazione, in particolare per ciò che concerne l'insegnamento della filosofia. Infatti, la sottocommissione incaricata di stilare le proposte dei nuovi programmi di filosofia – coordinata da Enrico Berti e composta da docenti universitari, insegnanti di scuola secondaria, dirigenti scolastici e ispettori ministeriali: in tutto una dozzina di persone – ha presentato quello che ad oggi sembra il testo più innovativo in materia. Senza dubbio, il testo al quale si fa riferimento ogni volta che si inizia a discutere di una riforma dell'insegnamento della filosofia. A riprova di questa affermazione basta esaminare la parte dedicata alla filosofia nelle *Indicazioni nazionali* che il MIUR ha pubblicato nel 2010: lì l'impostazione dei programmi Brocca emerge in diversi punti, seppure in modo non del tutto aderente allo spirito originario di queste proposte.

Insomma, il lavoro della commissione Brocca – nello specifico il lavoro della sottocommissione coordinata da Berti – è il uno dei punti centrali dei discorsi che vengono effettuati intorno all'insegnamento della filosofia nel nostro tempo, e forse proprio il luogo in cui più di ogni altra volta si è manifestata l'occasione di un vero rinnovamento.

Infatti, per ciò che riguarda proprio i programmi di filosofia, le proposte formulate dalla commissione Brocca hanno il grande pregio di raccogliere e sintetizzare gli elementi principali che hanno attraversato le discussioni che sono state condotte a partire dagli anni Settanta. Ciò non avviene per caso. Berti, che proprio nel contesto dell'azione della SFI degli anni Settanta ha cominciato a pubblicare i suoi interventi sulla questione dell'insegnamento della filosofia a scuola, svolge un ruolo di grande rilievo in seno alla commissione e ha una responsabilità di primo piano nella stesura dei programmi di filosofia. Riesce così a garantire un

approccio che è, allo stesso tempo, molto bene informato sui dibattiti degli ultimi vent'anni e proiettato nella ricerca di un nuovo modo di insegnare filosofia.

Proprio per questa impostazione, il contesto storico e la consapevolezza dei passaggi dei diversi problemi discussi non sono secondari e, rispetto all'ambito specifico della filosofia, è difficile valutare la portata dei programmi Brocca se non si conosce la vicenda che è stata presentata nei capitoli precedenti di questa ricerca.

Tuttavia, per comprendere l'orizzonte all'interno del quale queste proposte hanno assunto forma, bisogna analizzare anche il contesto prossimo delle riflessioni svolte dalla commissione e ripercorrere per sommi capi alcuni contributi che vedono la luce nel corso degli anni Ottanta. Qui si trovano le tracce, e per certi versi alcune anticipazioni, di temi che diventeranno dominanti sia nelle proposte effettuate dalla commissione Brocca, sia nel dibattito che ne seguirà e che arriverà fino ai nostri giorni.

8.1.3.1. Temi di discussione

Nel 1982 a Brescia si tiene un convegno dal titolo "La filosofia, oggi, nelle pratiche dei saperi e degli insegnamenti" [Fausti e Zanelli 1983]. Vi prendono parte diversi relatori, che presentano approcci e contributi molto differenti. Dalla lettura degli interventi presentati risulta evidente che gran parte dei problemi che costituiranno elemento di discussione negli anni seguenti sono già al centro della riflessione di chi si occupa di didattica della filosofia. Alcune questioni sono già state affrontate anche in periodi precedenti, ma qui sembra che si manifesti una nuova consapevolezza e un tentativo di riflettere a fondo su alcuni snodi nevralgici.

Senza affrontare in modo analitico ciascun contributo, si può offrire una panoramica sintetica dei punti che vengono toccati, che sono:

- (a) la centralità della lettura diretta delle opere dei filosofi;
- (b) l'importanza dell'analisi dei metodi argomentativi che si trovano usati nelle diverse opere filosofiche;
- (c) la proposta di insegnare la filosofia per problemi;

- (d) la ricerca di modalità di confronto con altri ambiti disciplinari (si parla di antropologia, diritto, architettura, informatica, linguistica);
- (e) il confronto con il ‘non filosofico’, cioè con questioni che solitamente vengono considerate estranee all’indagine filosofica (mettendo a tema, per esempio, il rapporto tra la filosofia e l’immaginazione);
- (f) la ricognizione nei dibattiti sulla didattica della filosofia che avvengono in altri paesi (in ambito anglosassone e francese, nello specifico);
- (g) l’approfondimento della metodologia della ricerca storica e, quindi, la messa in questione della formulazione del metodo storico comunemente accettato nella pratica dell’insegnamento della filosofia in Italia;
- (h) lo studio della storia del dibattito sull’insegnamento della filosofia in Italia a partire dalla riforma Gentile;
- (i) la presentazione della legislazione vigente.

È evidente che questa pubblicazione collettanea non è frutto di una linea comune e, tantomeno, intende farsi portatrice di una proposta organica. I contributi che vengono presentati offrono punti di vista diversi, che a volte entrano in frizione tra loro. Ma questo non sembra molto importante. Anzi, invece di essere un elemento di debolezza, viene presentato come un punto di forza: in un tempo che richiede versatilità e capacità di adattarsi a situazioni complesse, l’insegnante deve padroneggiare strumenti diversi e saper applicare strategie efficaci in situazioni differenti. Alle spalle di tutto ciò si coglie in filigrana la convinzione che la crisi della filosofia e del suo insegnamento sia stata determinata, in gran parte, dal fatto che nel dopoguerra la filosofia è stata insegnata secondo un modello statico e ripetitivo, che si è concretamente realizzato in un insegnamento di tipo manualistico.

Il libro curato da Fausti e Zanelli mostra quali sono i tratti fondamentali delle ricerche sull’insegnamento della filosofia negli ultimi anni: bisogna offrire un ampio spettro di riflessioni per mettere in condizione gli insegnanti di svolgere nel migliore dei modi un lavoro che altrimenti rischia di incagliarsi nelle secche della tanto proclamata crisi della filosofia e della contestazione della sua presenza nei corsi di studi superiori.

8.1.3.2. *A chi serve la filosofia?*

Nel 1985 viene pubblicata un'altra raccolta di studi, *La filosofia e il suo insegnamento. A chi serve la filosofia?* [Alcaro, Costantino e Dalmasso 1985], che contiene i contributi presentati ad un convegno del 1983 presso l'Università della Calabria.

Il volume appare più strutturato di quello curato da Fausti e Zanelli. È diviso in tre parti, delle quali la prima è dedicata all'insegnamento della filosofia nella prospettiva della riforma della scuola secondaria superiore, la seconda alla filosofia come disciplina, la terza alla filosofia come pratica di insegnamento. In diversi casi i saggi sono redatti da personalità di primo piano del dibattito filosofico nazionale (Giannantoni, Visalberghi, Dalmasso, Bausola, Cotroneo); in generale sono condotti con un taglio scientifico che sembra tenere conto, anche in questo caso, dell'esigenza di effettuare un'analisi il più possibile accurata del problema per creare le condizioni affinché l'insegnamento della filosofia possa essere ripensato e riformulato su nuove basi.

Nel complesso si trovano trattati i temi che sono già stati elencati a proposito del volume curato da Fausti e Zanelli. Giannantoni opera un'appassionata difesa dell'insegnamento della filosofia e della sua connotazione storica, riproponendo quella distinzione tra 'storicismo apparente' e 'storicismo valido' che si è già vista in un passaggio precedente di questa ricerca. Visalberghi analizza il problema dell'estensione dell'insegnamento della filosofia a tutti gli indirizzi della scuola secondaria superiore e mette a fuoco un punto che costituirà una specie di *mantra* di tutte le discussioni seguenti: 'filosofia per tutti' non significa che a tutti debba essere insegnata la *stessa* filosofia. Viene presentata la situazione del dibattito francese e i problemi che lo attraversano (Brunet); viene ripercorsa la storia del ruolo dell'insegnamento della filosofia rispetto alla funzione politica e alla funzione formativa (Dalmasso); viene riproposta la necessità di abbandonare il proposito di insegnare tutta la storia della filosofia per valorizzare invece la selezione di alcuni punti salienti e, in certi frangenti, un impianto di tipo sistematico (Bausola).

In generale, un elemento che percorre in modo trasversale gran parte dei saggi contenuti in questo volume è la necessità di fare riferimento direttamente alle opere dei filosofi: per studiare filosofia non si può fare a meno di aprire un dialogo con i testi che ci arrivano dalla tradizione filosofica. Questa è ormai non soltanto una consapevolezza condivisa, ma la stella polare che orienta tutte le riflessioni.

In effetti, nel corso degli anni Ottanta questo elemento assume una forza che non aveva mai avuto prima e ritorna con una frequenza enorme. Difficilmente d'ora in avanti si troverà qualcuno che sostenga che l'insegnamento della filosofia debba essere compiuto senza riferimento ai testi, o mettendoli in secondo piano.

In *La filosofia e il suo insegnamento. A chi serve la filosofia?* però si trovano trattate anche altre questioni, sulle quali vale la pena di soffermarsi, sia pure brevemente, perché vengono toccati diversi punti che costituiranno materia di discussione per lungo tempo.

Pieretti effettua una difesa molto precisa e argomentata dell'insegnamento per problemi contro l'insegnamento di impostazione storica: prende posizione in modo chiaro e deciso a favore di un insegnamento di tipo teoretico, che valorizzi il 'fare filosofia' contro l' 'imparare la filosofia'.

Cotroneo afferma che non bisogna trascurare il ruolo pratico che la filosofia riveste nel *curriculum* degli studi superiori: studiare filosofia nella scuola secondaria non significa soltanto apprendere delle nozioni, ma dovrebbe portare ad apprendere anche a *fare* qualcosa. Per questo, sulla scorta delle ricerche nel campo della nuova retorica (guardando soprattutto all'opera di Perelman), sostiene che è necessario introdurre un riferimento esplicito alla logica argomentativa nei piani di insegnamento della filosofia.

Costantino si sofferma sull'importanza di rendere il linguaggio filosofico un grimaldello che scardini i luoghi comuni impliciti nel linguaggio ordinario: a partire dalla lettura dei testi filosofici, l'insegnante deve saper condurre un'attenta analisi dei termini e dei concetti per mettere in questione i presupposti che gli studenti assumono in modo irriflesso.

Capecchi enfatizza la dimensione educativa e culturale a cui deve mirare l'insegnamento della filosofia. In particolare, esplicita le competenze che ci si deve

proporre di far raggiungere agli studenti tramite la filosofia: orientarsi nella cultura contemporanea, apprendere strumenti critici in grado di aiutare a compiere scelte autonome e responsabili, costruire una personalità completa in grado di fronteggiare le sfide di una società pluralistica.

Alcaro conduce un'analisi sulla situazione dei manuali di filosofia adottati nelle scuole italiane, soprattutto delle pubblicazioni più recenti, che in quegli anni sono quelle di Santinello, Pieretti e Capecci, di Reale e Antiseri, di Merker. È interessante il fatto che la fioritura di una vasta gamma di proposte venga fatta risalire alla 'svolta manualistica' che Alcaro situa negli anni Sessanta e della quale ritiene artefici i vari Dal Pra, Abbagnano, Visalberghi, Giannantoni, Geymonat. In generale, nota Alcaro, quello che sta maturando negli anni Ottanta – e che segna una differenza notevole con tutto ciò che è accaduto in precedenza – è che i manuali garantiscono una maggiore attenzione al contesto extrafilosofico e che non rimangono più legati soltanto al 'che cosa' hanno detto i filosofi, ma anche al 'come' hanno sostenuto le loro posizioni e al 'perché' le hanno sostenute in quel modo e in quei termini.

Accanto a questi contributi, se ne trovano altri che affrontano questioni tecniche relative alla ripartizione oraria e curricolare degli insegnamenti (Talenti), una ricerca sul campo nella scuola superiore calabrese (Bufalo e Maccaroni), una riflessione sul ruolo professionale e la funzione culturale dell'insegnante di filosofia (Telmon).

Letti con i nostri occhi, molti di questi saggi appaiono datati. I venticinque anni che ci separano da questa pubblicazione fanno apparire certi accenti troppo legati alle inclinazioni e ai temi di quegli anni. E, tuttavia, al di là dei toni e delle sfumature, nella sostanza c'è molto che accomuna questi dibattiti a tutto ciò che oggi costituisce problema nel dibattito sull'insegnamento della filosofia a scuola.

Per darne un elenco sommario, basti guardare a ciò che riguarda l'enfasi sul riferimento diretto ai testi, l'apertura in direzione dell'analisi delle strutture argomentative, la necessità di offrire strumenti molto diversi agli insegnanti per la loro formazione (competenze relazionali; conoscenze della vicenda dall'insegnamento della filosofia in Italia e del dibattito internazionale; padronanza

della legislazione vigente), il primo formularsi di una riflessione sulle competenze che si intendono perseguire tramite l'insegnamento della filosofia, l'analisi degli strumenti a disposizione di studenti e insegnanti (soprattutto i manuali).

Molti di questi elementi non sono una assoluta novità, e se ne trova traccia già in passaggi precedenti del dibattito sull'insegnamento della filosofia. Ma il modo in cui vengono affrontati è significativo di una consapevolezza differente. Questa differenza è data, innanzitutto, dall'essere passati attraverso le discussioni degli anni Settanta e dal fatto di vivere nell'attesa costante di una riforma che fatica a farsi strada.

8.1.3.3. Superare il manuale e dare autonomia agli insegnanti

Proprio a partire da queste due premesse muove il breve saggio che Micheli dedica alle *Considerazioni sulla didattica della filosofia nella scuola secondaria* [D. Micheli 1987], che è da segnalare per alcuni spunti interessanti.

Innanzitutto, l'autore coltiva uno sguardo disincantato verso la riforma della scuola italiana. Infatti, secondo Micheli, il dilazionarsi dei tempi e l'affievolirsi delle spinte innovatrici è una fortuna: la riforma che è stata più volte prospettata sarebbe stata avulsa dalla realtà che intendeva riformare («pretendeva di risolvere il problema della scuola tutto a tavolino» [D. Micheli 1987, p. 11]) e, come sovrappiù, non sarebbe stata una riforma strutturale, ma una specie di *maquillage* che si sarebbe concentrato soltanto sui programmi delle diverse discipline. In questo senso, nota Micheli, è evidente che la riforma dell'insegnamento della filosofia ha senso soltanto se trova posto in una riforma ad ampio raggio della scuola italiana. Altrimenti è condannata ad essere un rattoppo provvisorio e sordinato dal contesto in cui la filosofia è collocata in quanto disciplina di insegnamento e di studio.

Al di là di queste considerazioni di fondo, il testo di Micheli si distingue per il fatto che nello specifico sostiene due punti: bisogna creare uno spazio che permetta la libertà e l'autonomia degli insegnanti e bisogna ridimensionare l'uso del

manuale. Nell'argomentazione di Micheli le due cose sono complementari e non possono essere disgiunte.

Tutta la prima parte del saggio è dedicata all'illustrazione dei limiti e delle conseguenze che sono consustanziali alla cultura manualistica come è quella che Micheli vede dominare incontrastata nell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana. Nel 'manualismo' si colloca la radice della crisi della filosofia in quanto disciplina: l'insegnamento centrato sulle presentazioni manualistiche ha fatto perdere di vista i tratti essenziali dell'indagine filosofica e la sua funzione nell'ambito dell'insegnamento secondario. È necessario ridefinire lo statuto, i metodi e le finalità della filosofia a scuola.

Secondo Micheli, la filosofia a scuola ha la funzione di formare la personalità insegnando a pensare. Per questo, un insegnamento centrato su una «sequenza di pensati», su un esercizio mnemonico, su una proliferazione di notizie non può che essere fallimentare. Gli esiti inevitabili di questo tipo di insegnamento sono una cultura artefatta, destinata a confrontarsi sempre con interpretazioni di interpretazioni, e mai con gli originali; una cultura nozionistica, priva di qualsiasi utilità rispetto alle richieste che l'attualità e la realtà circostante presentano agli studenti; uno svilimento della figura professionale dell'insegnante, ridotto a mero ripetitore-amplificatore del manuale. Il punto, allora, non è migliorare i manuali, ma «uscire fuori dalla logica del manuale» [D. Micheli 1987, p. 25]. Bisogna rovesciare il rapporto che fino a questo momento è rimasto in vigore tra il classico e il manuale: quest'ultimo deve passare in secondo piano a vantaggio della lettura diretta delle opere filosofiche. L'azione dell'insegnante deve concentrarsi sulla lettura dei testi; il manuale deve diventare uno strumento di complemento, niente di più che una breve sintesi illustrativa. Tutto ciò comporta alcune conseguenze delle quali Micheli è consapevole.

In primo luogo, l'insegnante deve effettuare delle scelte tra i contenuti da trattare, e quindi è chiamato ad escludere qualcosa (qualche autore, qualche movimento, qualche problema): insegnare *tutto* ciò che è accaduto in seno alla filosofia occidentale non è un obiettivo realizzabile, se non a livello di elenco cursorio. Per valorizzare un approfondimento che porti gli studenti a concentrarsi

su alcuni problemi che sono stati trattati in alcune opere, è necessario che il criterio quantitativo lasci il posto ad un lavoro di approfondimento. Ciò significa che è necessario che l'insegnante operi delle scelte, e quindi delle esclusioni. Ma questa non è un'eventualità da guardare con timore: l'insegnante deve essere messo in condizione di decidere e, ovviamente, deve poi essere in grado di giustificare le proprie decisioni. All'insegnante deve essere conferita autonomia e responsabilità, che l'insegnante stesso è chiamato a ripagare con il proprio lavoro e il costante impegno nello studio, nell'aggiornamento e nella ricerca. Solo così verrebbero davvero valorizzate le competenze professionali degli insegnanti: rendendoli protagonisti attivi di un processo continuo di insegnamento e di apprendimento, e strappandoli dall'angustia di criteri troppo stretti o canoni intransigenti.

Micheli è consapevole della critica che solleverà immediatamente questo suo punto di vista. Dove va a finire l'omogeneità dei contenuti? Come garantire il raggiungimento di standard uniformi? Come fare fronte al commissario esterno che interrogherà gli studenti all'esame di maturità e che deve fare riferimento ad argomenti condivisi stabiliti a priori?

La proposta di Micheli è di eliminare le commissioni esterne e far effettuare gli esami a commissari interni mantenendo come esterno soltanto il presidente di commissione. A sostegno di questa sua tesi adduce motivazioni inerenti alla conoscenza degli studenti, alla consapevolezza del percorso formativo e disciplinare svolto, e via dicendo. Tutte cose che cominciano ad essere discusse in questi anni e che poi porteranno all'abolizione delle commissioni esterne tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Duemila, per poi giungere alla formulazione (tuttora in vigore) di commissioni per metà esterne e per metà interne con un presidente designato dal Ministero.

Però, al di là delle questioni organizzative, Micheli il punto essenziale è la rivalutazione della funzione degli insegnanti, la rivendicazione di un loro ruolo. Facendo leva su questo punto si può invertire la tendenza negativa che trascina verso il basso la motivazione degli studenti e la loro partecipazione, spingendo invece nella direzione di un maggiore coinvolgimento e di una maggiore autonomia nell'acquisizione di una mentalità di ricerca filosofica. Diventa centrale il ruolo

dell'insegnante, vero mediatore tra i filosofi e gli studenti, garante dell'autenticità della conoscenza diretta delle opere filosofiche e del dialogo che gli studenti instaurano con gli autori.

In questo senso, balzano in primo piano le questioni riguardanti la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti: non è sufficiente che i docenti siano formati sul 'come' insegnare, ma si deve tornare a riflettere sul 'che cosa' si andrà ad insegnare. E qui Micheli implicitamente si schiera su una posizione critica verso il pedagogismo che ha preso piede da qualche tempo, ciò che ha portato a valorizzare le competenze psicologiche e pedagogiche a detrimento di quelle disciplinari. Secondo Micheli per essere un bravo insegnante non è sufficiente acquisire competenze relazionali. Bisogna tornare ad essere rigorosi anche rispetto alle competenze disciplinari, il che rimanda alla necessità di uno studio approfondito degli autori, delle opere e dei problemi che costituiscono la tradizione filosofica occidentale.

Anche per questo lavoro di Micheli vale quello che si è detto in precedenza per gli altri contributi presentati in questi ultimi paragrafi: oggi diversi aspetti suonano datati e poco attinenti alla situazione attuale. Il discorso sulla formazione delle commissioni per gli esami di maturità, per esempio, risulta del tutto superato: siamo già passati attraverso le commissioni composte da tutti membri interni tranne il presidente e abbiamo anche assistito al rapido ripiegamento sulle commissioni 'metà e metà'. Ma anche in questo lavoro c'è qualcosa di cui bisogna tenere conto, un punto che rimane da affrontare o che può costituire elemento di riflessione anche ai giorni nostri.

Gli insegnanti di filosofia hanno competenze professionali molto diverse tra loro. Forse più che in altre discipline di insegnamento – ma, anche se questo non fosse vero, non sarebbe così importante –, questo è un elemento determinante, del quale bisognerebbe tenere conto. Questa differenza deriva dai diversi percorsi formativi, dalle diverse inclinazioni, dalle letture e dalle preferenze che si sono esplicitate e via via consolidate nel cammino che un insegnante ha compiuto (e continua a compiere) nell'esercizio del suo mestiere: leggendo, studiando, scoprendo nuovi autori, nuovi temi, nuovi problemi. (Ovviamente questo discorso

vale solo in rapporto ad insegnanti che non si siano rassegnati a ripetere meccanicamente ‘sempre le stesse cose’ in attesa della pensione. Ma rispetto a questa tipologia umana non esistono soluzioni e proposte allettanti o coinvolgenti, se non, per l'appunto, il raggiungimento dell'età minima per il pensionamento.)

In via del tutto provvisoria, si potrebbe dire che tutto questo dipende da un fatto che segna in profondità l'insegnamento della filosofia. Forse più che in altre discipline di insegnamento – ma, ancora una volta, anche se questo non fosse vero, non sarebbe così importante –, quando si insegna filosofia si è portati a (o non si riesce ad evitare di) mettere in gioco anche il proprio punto di vista, le proprie considerazioni critiche, le proprie opzioni a vantaggio di alcune soluzioni rispetto ad altre. L'espressione ordinaria che si usa a questo proposito è la seguente: insegnando filosofia non si può fare a meno di insegnare anche la propria filosofia. Forse banalizza il problema, ma rende l'idea.

Ora, le cose non sono così lineari e faticano ad essere comprese in facili slogan. Ma il punto è cruciale. Le competenze che ciascun insegnante ha maturato nel proprio percorso di ricerca e di insegnamento possono diventare una risorsa: dovrebbero diventare una risorsa. Certo, rimane aperto il problema di come sia possibile o ragionevole valorizzare queste competenze senza cadere nell'anarchismo più becero o nell'improvvisazione più sconclusionata. Come evitare un lassismo pernicioso e le sue conseguenze nefaste. Ma forse la cosa può essere fatta a partire da un numero molto esiguo di indicazioni normative e stabilendo alcuni punti irrinunciabili: una griglia minima che garantisca un livello comune e che lasci spazio all'iniziativa – auspicabilmente virtuosa – del singolo insegnante. In questa direzione si muoveranno le proposte della commissione Brocca; in questa stessa direzione andrà la proposta di una didattica per parole che verrà presentata nella seconda parte di questa ricerca.

L'obiezione più rilevante a questa prospettiva riguarda il controllo dell'operato dell'insegnante. Chi controlla che l'insegnante non faccia un cattivo uso dello spazio di autonomia che gli viene assegnato? Si potrebbe rispondere che il problema riguarda non solo i docenti di filosofia, ma gli insegnanti in generale, e quindi è un problema strutturale della scuola italiana. Il che forse è vero, ma non

risolve la questione. Anzi, non risponde proprio all'obiezione. Una strategia di soluzione può essere quella di indicare una base di contenuti obbligatoria, seppure descritti in modo abbastanza ampio, e una proposta di diversi percorsi (tra temi, problemi, autori, testi, eccetera) tra i quali poter scegliere. All'autonoma scelta dell'insegnante verrebbero così demandate anche le decisioni rispetto al taglio problematico, alle modalità di svolgimento, alle letture, ecc. Le proposte della commissione Brocca e le *Indicazioni nazionali* 2010 vanno in questa direzione.

Discuterò in modo più approfondito questo punto nella seconda parte di questo lavoro. Ma intanto a Micheli bisogna riconoscere il merito di avere sollevato la questione e di averla formulata con grande chiarezza, proponendo una soluzione destinata a far discutere.

8.1.3.4. Una ricerca sul campo

Nel 1987 viene pubblicato anche *L'insegnamento della filosofia. Rapporto della Società filosofica italiana* [Vigone e Lanzetti 1987]. Questa ricerca segna un punto del tutto originale, che aspetta ancora una ripresa nell'ambito degli studi di didattica della filosofia: è una rilevazione empirica. Il cuore del libro è la presentazione dei risultati che un gruppo di esperti di statistica ha rielaborato a partire dalle risposte fornite da 454 docenti di filosofia nella scuola secondaria ad un questionario formulato dalla commissione didattica della SFI.

La lettura è interessante per il taglio scientifico che si intende dare al problema dell'insegnamento della filosofia a scuola: tutte le questioni trattate godono di un riscontro nei dati raccolti attraverso i questionari, e questo garantisce che si parli con cognizione di causa di tutto ciò che viene avvertito come problematico nell'ambito dell'insegnamento della filosofia.

Nella presentazione introduttiva, Luciana Vigone, presidente della commissione didattica nazionale della SFI, mostra i punti salienti che emergono dall'inchiesta. Le tendenze complessive più diffuse che vengono rilevate sono identificabili in queste tre:

- (a) «prevale l'interesse per la lettura diretta delle opere degli autori piuttosto che per la storia delle idee»;
- (b) «si auspica una concentrazione sugli autori *maggiori* e la possibilità di svolgere con maggiore libertà e responsabilità il programma ministeriale»;
- (c) «l'approfondimento dello *specifico* della filosofia non deve trascurare altre due istanze: l'attualità e il collegamento con le altre discipline» [Vigone e Lanzetti 1987, p. 7].

A fianco di questi punti, ne vengono segnalati altri tre, che sono per certi versi corollari o implicazioni dei primi:

- (d) è urgente ripensare il legame tra formazione, aggiornamento, sperimentazione e ricerca;
- (e) ormai nessuno crede più ad una riforma strutturale della scuola italiana e gli insegnanti «pensano alla sperimentazione didattico-metodologica più che a quella degli ordinamenti e delle strutture»;
- (f) «è ormai superata la vecchia *querelle* tra metodo storico, sistematico, per problemi. L'impostazione storica non è più discutibile: non è un'indicazione da poco» [Vigone e Lanzetti, p. 8].

Queste affermazioni sono confortate dai dati che vengono desunti dai questionari che gli insegnanti di filosofia hanno compilato e che vengono presentati e discussi in ampi contributi di Lanzetti e Quarenghi. Completano il volume un lungo saggio di Farinelli su *Il dibattito in corso*, nel quale si toccano i nervi scoperti delle discussioni di quegli anni (la riforma della scuola secondaria e dell'insegnamento della filosofia; la collocazione della filosofia nella scuola secondaria; il problema di quale filosofia insegnare, del metodo di insegnamento, del manuale da adottare, dell'abbinamento della filosofia con altre discipline, della formazione degli insegnanti, dei programmi ministeriali), e una bibliografia molto accurata. In appendice si trova il testo dell'intervista inviata agli insegnanti.

Il volume sembra, sotto diversi rispetti, un contributo che non ha eguali nel dibattito sulla didattica della filosofia in Italia. Le questioni vengono analizzate nel dettaglio, senza concedere nulla all'improvvisazione o a proclami; vengono interrogati direttamente gli insegnanti di scuola secondaria; viene ricostruito un

quadro statistico articolato, che permette di ragionare sul problema a partire da elementi di fatto; non vengono prospettate soluzioni di principio o pregiudicate da un'opzione preliminare, ma viene delineato un quadro delle possibili soluzioni sulla base dei dati raccolti.

È evidente che anche questo modo di affrontare il problema può offrire il fianco a diverse critiche, e i detrattori dei metodi statistici possono scatenare la loro fantasia alla ricerca dei punti deboli di questa ricerca. Su una cosa però è difficile non convenire: dopo molte discussioni nelle quali si è assunto che le questioni attinenti all'insegnamento della filosofia stessero in un certo modo e nelle quali si è stabilita una gerarchia dei problemi da affrontare basandosi sulla sensibilità personale, sulle percezioni diffuse, sui 'si dice che' e i 'credo che', il rapporto curato da Vigone e Lanzetti rifiuta qualsiasi approssimazione o generalizzazione che non sia suffragata da dati rilevati attraverso un'indagine empirica. Ciò può non piacere o lasciare insoddisfatti, ma sembra difficilmente confutabile il fatto che in questo lavoro vengono presentati problemi che hanno una rilevanza reale, almeno per i 454 insegnanti che hanno risposto all'intervista. Una ricerca di questo tipo non è stata più condotta negli anni successivi.

Accanto a queste note di metodo, poi, possono essere segnalati anche alcuni elementi di merito che risultano da questa indagine promossa dalla SFI: ancora una volta l'enfasi cade sulla lettura dei testi; ancora una volta gli insegnanti chiedono di poter organizzare il loro lavoro con maggiori autonomia e libertà; ancora una volta la filosofia viene avvertita come il luogo in cui si aprono confronti con altri saperi e con sperimentazioni innovative.

Ma, insieme a tutto questo ci sono due elementi che nel dibattito degli anni precedenti non sono mai stati formulati nei termini in cui vengono formulati qui: gli insegnanti non avvertono più come una necessità stringente la decisione tra il metodo storico e quello teoretico-problematico-sistematico. Il metodo storico viene considerato imprescindibile. Questo è un punto di grande importanza, del quale sarà necessario tenere conto nell'analisi di tutto il dibattito successivo. Segna un punto che connota il dibattito sulla didattica della filosofia fino ai nostri giorni [Morselli 2009].

Questo non significa che i sostenitori del metodo problematico siano stati messi a tacere una volta per tutte: non è vero [Parrini 1995; 1999; 2005; 2007] e non sarebbe nemmeno auspicabile. Non significa nemmeno che la questione possa essere considerata risolta una volta per tutte: negli anni successivi alla pubblicazione del rapporto curato da Vigone e Lanzetti continuano ad esserci discussioni in merito e anche oggi sembra irragionevole escludere che in futuro non ci saranno riprese e riproposizioni dell'impianto teoretico o problematico o sistematico.

Invece, il fatto che a metà degli anni Ottanta il metodo storico venga avvertito come imprescindibile dagli insegnanti di filosofia segna un punto essenziale perché dopo tante dibattiti e proposte l'impianto storico appare come l'unica base solida in grado di garantire un terreno comune sul quale sviluppare proposte e percorsi differenti. Certo: quando si parla di impianto storico non si sta pensando a quello di Gentile, e nemmeno a quello di Garin. Bisognerà riflettere su come connotare questo approccio storico che sembra inevitabile per insegnare filosofia. Ma il punto è segnato.

8.1.3.5. Una storia documentale

Nel 1990 Scalera pubblica in due volumi la storia dell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana a partire dall'unità d'Italia [Scalera 1990a; 1990b]. È un'opera di importanza capitale per chi si occupa di didattica della filosofia; costituisce un riferimento essenziale anche per questa ricerca. Non ne descriverò i contenuti, ai quali ho fatto ampio uso nei primi capitoli di questa prima parte, ma segnalo soltanto che nella sua stessa impostazione il lavoro di Scalera presenta tratti innovativi. Per comprenderli basta confrontare la ricerca di Scalera con quella di Telmon [1970], l'altra opera capitale che traccia un quadro storico rispetto all'insegnamento della filosofia nella scuola italiana. Telmon adotta un taglio espositivo: leggendo il suo lavoro si è condotti passo passo nella scoperta delle fasi e dei passaggi decisivi nella vicenda dell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana. Si ha l'impressione di essere di fronte ad una ricerca molto approfondita e di essere messi a parte dei risultati che l'autore ha raggiunto nel suo percorso.

Scalera invece struttura il suo lavoro in capitoli più brevi, inserisce numerosi testi di lettura e di approfondimento, dedica ampio spazio agli esercizi di comprensione e di elaborazione.

Oggi l'elemento di maggiore interesse di questo lavoro consiste proprio nella grande profusione di testi di riferimento, che creano un quadro antologico di letture attinenti al problema dell'insegnamento della filosofia. In ogni caso, il lavoro di Scalera diventa un valido complemento alla ricerca di Telmon e una base di partenza per chiunque oggi si interessi di didattica della filosofia.

8.1.3.6. Ripartire da Kant

Nel 1990 Bianco pubblica su «Paradigmi» un articolo destinato a suscitare una grande eco, *Insegnamento della filosofia: metodo "storico" o metodo "zetetico"?* [Bianco 1990].

La citazione che viene posta in esergo è già di per sé rivelatrice del punto centrale dell'argomentazione di Bianco. Si tratta di un passo celeberrimo tratto dal saggio che Husserl nel 1911 dedica alla *Filosofia come scienza rigorosa*: «Non dalle filosofie, ma dalle cose e dai problemi deve scaturire l'impulso alla ricerca».

Secondo Bianco, nella discussione sull'insegnamento della filosofia a scuola regna un certo disordine e non sono state ancora portate alla luce «con sufficiente chiarezza la natura intrinseca e la stessa ragion d'essere di una qualsiasi forma di insegnamento della filosofia» [Bianco 1990, p. 12]. Dopo mille diatribe, non si è ancora giunti ad una consapevolezza degli elementi fondamentali che forniscono una giustificazione alla presenza della filosofia nel curriculum scolastico secondario.

Il punto cruciale, secondo Bianco, sta nel fatto che

l'interesse per la filosofia non è mai, in primo luogo, di carattere storico, non nasce cioè dalla volontà di sapere "come sono andate esattamente le cose", ma scaturisce piuttosto dalle questioni che incontriamo nella vita, nell'esperienza quotidiana. [Bianco 1990, p. 21]

Perciò tutto lo sforzo deve essere diretto a mostrare «le ragioni che dovrebbero indurre a prendere congedo dal tradizionale metodo “storico”» [Bianco 1990, pp. 12-13].

Per sostenere questa posizione, il riferimento naturale al quale rivolgersi è Kant. Bianco passa in rassegna gli snodi principali della *Nachricht* del 1765, lo scritto nel quale Kant elenca i punti programmatici del suo insegnamento e espone i presupposti e le implicazioni della sua azione pedagogica. Questo testo è stato frequentato più volte e torna a galla in diversi studi di didattica della filosofia [Illetterati 2001, 2003, 2007b; G. Micheli 2007; Minazzi 2004; Sbriz 2004], principalmente perché qui si trova espressa con forza la formulazione di una posizione che sostiene un punto di vista ben determinato sull'insegnamento della filosofia: non si può insegnare *la* filosofia, si può solo cercare di insegnare a filosofare.

Questo elemento costituisce la chiave di volta del saggio di Bianco. Dopo aver richiamato i punti principali dell'argomentazione di Kant, Bianco mostra che l'impostazione dell'insegnamento della filosofia vigente nella scuola italiana è legato ad una prospettiva storicista che è stata del tutto superata nel secondo dopoguerra. Il metodo storico trae giustificazione dal sistema gentiliano («e, prima ancora, hegeliano») e dai presupposti di un'egemonia del presente rispetto al passato e dell'intima unità del processo storico in cui si manifestano diversi gradi di consapevolezza dello spirito.

Pur senza operare generalizzazioni frettolose, si può dire, forse, che il distacco dall'idealismo, certamente condotto con decisione dalla cultura filosofica da cui è stata informata la scuola italiana nel secondo dopoguerra, non ha tuttavia portato sempre al riconoscimento della necessità di ripensare in maniera radicale quell'esperienza. Spesso si è preferito, infatti, tentare di superare le difficoltà del paradigma storicistico attraverso un suo depotenziamento, ad opera del quale la rinuncia all'idea di un progresso storico necessario risultava compensata da un disegno di stampo enciclopedico o “culturalistico”, che consentiva di mantenere

inalterata la struttura tradizionale dell'insegnamento della filosofia attraverso la sua storia. [Bianco 1990, p. 19]

È un'analisi che cerca di colpire al cuore gli argomenti e i presupposti che in tutto il periodo del secondo dopoguerra hanno sostenuto la necessità di non abbandonare l'impianto storico.

Secondo Bianco, uno dei limiti più evidenti di una filosofia insegnata come storia della filosofia è che non tiene conto degli interessi degli studenti. Le domande che i ragazzi si fanno, o che possono farsi, sono irrilevanti: ciò che conta è lo svolgimento del programma, la presentazione degli autori e dei loro pensieri. Per fare questo ci si appoggia ad un manuale.

Il compito del docente, invece, non dovrebbe essere quello di un semplice ripetitore, ma quello di una guida che aiuti a scoprire e a riconoscere i problemi che sorgono dalla vita e dalle esperienze culturali. Problemi rispetto ai quali la filosofia ha qualcosa da dire. Perciò Bianco sostiene la necessità di partire dalle questioni che vengono sollevate dagli studenti: su queste basi l'insegnante li condurrà a mettere in questione la loro concezione ordinaria, i luoghi comuni, i concetti che di solito vengono usati in modo irriflesso. Qui entrano in gioco la dimensione storica e quella testuale, ma la storia della filosofia e la lettura dei testi non vengono prese come valori in sé: devono essere funzionali a quest'opera di problematizzazione e di ricerca. Sono gli strumenti che abbiamo a disposizione per capire meglio, per confrontarci con chi ha già provato a trovare una soluzione a determinate questioni. Ecco il metodo zetetico: una ricerca condotta in comune, a partire da problemi che colpiscono direttamente chi se li pone.

Bianco è consapevole delle difficoltà che si annidano nella sua proposta. Ne espone tre:

- (a) rendere omogenea la «varia, imprevedibile e mobile trama degli'interessi dei discenti»;
- (b) la «mancanza di strumenti didattici idonei a favorire una effettiva integrazione tra approccio teorico e approccio storico»;

(c) il «nuovo tipo di preparazione scientifica e didattica richiesta ai docenti»
[Bianco 1990, p. 25].

Ruffaldi [1999, p. 116] sintetizza in uno schema i vantaggi e gli svantaggi che presenta il metodo zetetico. I vantaggi sono: forte motivazione da parte degli studenti, che diventano soggetti attivi e sono chiamati ad elaborare domande, argomentazioni, soluzioni; libertà dell'insegnante che può progettare autonomamente un percorso didattico a partire dai problemi degli studenti; apprendimento di un metodo che può essere esteso anche a problemi che non vengono trattati nell'ambito delle discipline scolastiche (analisi dei presupposti, progettazione di metodi per la soluzione dei problemi, prospetto di conseguenze e implicazioni). Gli svantaggi sono: difficoltà di organizzare un programma organico e sistematico; disomogeneità nella preparazione degli studenti a seconda dei percorsi svolti da ogni singolo insegnante; mancanza di strumenti didattici (soprattutto manuali); formazione degli insegnanti, ancora impostata su una preparazione di tipo storico.

Bianco è consapevole dei problemi, ma ritiene che la scommessa debba essere giocata e il rischio corso, altrimenti si perde proprio la cosa più importante che giustifica la ricerca filosofica, lo sforzo che gli uomini fanno da millenni per cercare di comprendere meglio se stessi e il mondo in cui vivono.

In particolare gli sta a cuore il punto di avvio: bisogna partire dalle domande che gli studenti si fanno. In fase di partenza si deve provvedere a «il sondaggio, la raccolta e la provvisoria sistemazione dei problemi sollevati dagli studenti» [Bianco 1990, p. 26]. Questa prima attività deve essere connotata da una «totale libertà di ricerca». «Il passo successivo dovrebbe essere rappresentato dal graduale riconducimento del discorso a tematiche più vaste» [Bianco 1990, p. 27]. Le domande iniziali possono essere raccolte così come vengono oppure possono essere guidate dal docente: Bianco afferma che entrambe le strade sono percorribili, purché si lasci la libertà agli studenti di far emergere quello che è il loro punto di vista. La loro coscienza ordinaria deve costituire il riferimento primario, ciò che stabilisce le coordinate dei problemi e, in un secondo tempo, ciò che verrà messo in

discussione, problematizzato e osservato attraverso la lente delle opere dei filosofi che verranno lette sotto la guida dell'insegnante, soprattutto in forma antologica.

Oltre ai punti di forza e di debolezza che sono già stati presentati, vale la pena sottolineare alcune questioni che rendono questo saggio di Bianco un contributo importante al dibattito contemporaneo sull'insegnamento della filosofia a scuola.

La critica che viene immediatamente sollevata contro questa proposta e contro altre proposte che le assomigliano è, per così dire, una mozione d'ordine. Se si lascia una totale libertà – agli studenti di stabilire i temi importanti, agli insegnanti di progettare percorsi – dove si andrà a finire? Il rischio dell'anarchia ingovernabile sembra dietro l'angolo e, al di là di qualsiasi ironia possibile, l'esigenza di omogeneità e di criteri condivisi non può essere elusa con slogan o prese di posizione semplicistiche.

Di solito accade che a questa critica segue un irrigidimento, un richiamo a criteri condivisi e stabiliti dall'alto: essenzialmente, il programma promulgato dal ministero. Non è una novità, si è assistito spesso a queste vicende. Questo ha determinato negli ultimi sessantacinque anni un moto oscillatorio: si sono fatte proposte, a volte piuttosto blande, altre volte percepite come troppo innovative, a rischio di scardinare l'architettura vigente. A queste proposte si è spesso risposto con levate di scudi conservatrici, richiami al *mos maiorum*, ostruzionismi di vario genere, evocazioni di tradizioni a rischio di estinzione. Per dirla tutta, i vari progetti di riforma che sono stati presentati non sempre hanno tenuto conto del contesto in cui avrebbero dovuto essere applicati, e a volte hanno rispecchiato atteggiamenti di rigidità uguale e contraria a quella di chi difendeva lo *status quo*. Altre volte si è messa di mezzo la politica, con i suoi tempi geologici, i suoi tentennamenti, le sue sordità, i suoi strappi in avanti e le sue cadute.

In ogni caso, tutto ciò ha portato a quegli scontri di principio in cui le ragioni hanno perso peso a vantaggio di prese di posizione preconcepite, come ha anche mostrato Viano [1976]. Il risultato è stato l'immobilismo: il mantenimento fino ai giorni nostri del programma del 1944 che la commissione Washbourne aveva

recuperato dal programma del 1936. Da questo punto di vista, le *Indicazioni nazionali* del 2010 segnano un punto di discontinuità.

Il saggio di Bianco esprime, con tutti i limiti che sono stati mostrati, un tentativo di superare la dicotomia tra metodo storico e metodo teoretico o problematico. Si muove, per così dire, al di là di posizioni rigide e adotta un'ottica inclusiva: il *primum movens* è la ricerca filosofica (e quindi l'elaborazione teoretica), ma l'aspetto storico e testuale non può essere eliminato, perché costituisce il luogo in cui le presupposizioni e le proposte di soluzione devono essere discusse e messe alla prova. Il punto di partenza sono i problemi, le domande, le questioni vive. Gli strumenti che possiamo usare per cercare delle risposte ci vengono offerti dalla tradizione filosofica e dalle sue opere.

Rimangono da affrontare alcuni problemi rilevanti, che riguardano principalmente la salvaguardia dell'omogeneità della preparazione degli studenti (i criteri che il programma deve stabilire); la chiara denotazione dei margini di libertà degli studenti (di stabilire gerarchie di temi) e dell'insegnante (di progettare percorsi in risposta alle sollecitazioni degli studenti); l'elaborazione di strumenti didattici idonei; la progettazione e l'istituzione di nuovi percorsi formativi per gli insegnanti. Verranno presi in considerazione nella seconda parte di questa ricerca. Ma, al di là di tutto ciò, bisogna notare che una nuova via è stata aperta. E questa stessa ricerca per molti versi si colloca nel solco che Bianco segna per primo.

8.1.3.7. Strumenti per la programmazione

In concomitanza con la pubblicazione delle proposte della commissione Brocca vengono alla luce due testi, *Insegnare filosofia per unità didattiche* di Scalera [1992] e una raccolta di saggi, *Filosofia e filosofia di. Orientamenti culturali per l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore*, curata da Agazzi [1992].

Il primo contiene alcuni elementi importanti: abbandona una prospettiva di massima – cioè la rivendicazione della necessità di una riforma strutturale della scuola italiana e, nello specifico, dell'insegnamento della filosofia – per dedicarsi ad

un'analisi delle prospettive innovative che hanno ricadute dirette sul lavoro degli insegnanti nello svolgimento della loro opera quotidiana.

L'idea principale che anima il saggio di Scalera è che l'insegnamento debba essere programmato sulla base di unità didattiche o moduli. Non bisogna immaginare un anno scolastico come fosse un tutto continuo e indistinto: al suo interno possono (devono) essere previste attività diverse, che chiamano in causa contenuti e metodi differenti. Gli insegnanti sono chiamati ad utilizzare varie metodologie di lavoro e ad effettuare un'attenta opera di pianificazione. La modularità deve aiutare a creare dei sottoinsiemi agili e compatti: l'orientamento dell'azione dell'insegnante non deve essere l'indice del manuale o il tentativo – destinato a rimanere sempre insoddisfacente – di ricalcare pedissequamente le indicazioni del programma ministeriale, ma un percorso vario, ben strutturato, pensato nei dettagli e denso di stimoli differenti.

Scalera si concentra sull'esplicitazione delle fasi fondamentali della preparazione del lavoro dell'insegnante: la programmazione, la scelta dei contenuti (autori, testi, temi), la formulazione degli obiettivi, la preparazione degli esercizi, la gestione delle verifiche e della valutazione. Il filo rosso di tutto il libro è un modulo su Cartesio, al quale l'autrice si richiama per esemplificare le varie fasi di progettazione e di messa in opera di un percorso modulare.

Come si vedrà, le proposte della commissione Brocca sposano *in toto* la linea della modularità. E, a dire il vero, ancora oggi il lavoro dell'insegnante viene organizzato secondo criteri analoghi. In questo senso, il testo di Scalera svolge una funzione pionieristica nell'ambito dell'insegnamento della filosofia: se proprio non è il primo a parlare di unità didattiche nell'ambito dell'insegnamento della filosofia, è quello che lo fa in maniera più approfondita e cercando di mettere sotto esame con maggiore attenzione le premesse, i punti fondamentali e le implicazioni.

L'altro testo pubblicato nel 1992 ha un carattere del tutto diverso. È una raccolta dei contributi di diversi studiosi italiani di livello accademico (alcuni dei quali molto conosciuti, come Antiseri, Giorello, Perniola, Matteucci, Rigobello, Berti, Sini), a ciascuno dei quali viene affidato il compito di sondare le implicazioni didattiche delle diverse declinazioni della 'filosofia di': la filosofia delle scienze

sociali, la filosofia della scienza, la filosofia dell'arte, la filosofia della politica, la filosofia del diritto, e via dicendo. Con specifico riferimento all'insegnamento secondario ciascun contributo cerca di mostrare gli elementi più significativi di queste relazioni che la filosofia instaura con altri campi del sapere. Tuttavia, ciò che qui può rivestire un certo interesse non è tanto una disamina o una valutazione delle diverse proposte che vengono effettuate sulla base delle molteplici forme che può assumere la 'filosofia di', ma il punto di vista complessivo all'interno del quale i singoli contributi si collocano.

Nel testo introduttivo Agazzi ripercorre sommariamente le tappe recenti della vicenda dell'insegnamento della filosofia a scuola: a partire dalla crisi che si è aperta nel corso degli anni Settanta, si è giunti alla grande occasione offerta dai lavori della commissione Brocca, che rappresentano una fase di piena maturità della consapevolezza del cambiamento dell'insegnamento della filosofia. Soprattutto, viene sottolineato il fatto che ormai ci si è resi conto che l'insegnamento della filosofia deve essere rivolto a tutti gli studenti della scuola secondaria superiore.

Su queste basi Agazzi elenca quelli che sembrano i punti da affrontare con maggiore urgenza nella direzione di una riforma dell'insegnamento della filosofia a scuola. In primo luogo, la domanda di filosofia deve sorgere dagli studenti e dal loro presente, e non deve essere imposta loro dall'esterno: i problemi nascono dai giovani, non dalla filosofia. In secondo luogo, questo nuovo modo di centrare l'insegnamento sugli studenti e sulle loro esigenze, oltre a favorire la loro motivazione, dovrebbe portare più vicini a colpire un obiettivo che sembra consustanziale alla ricerca filosofica, e cioè provare a comprendere se stessi e il mondo. In terzo luogo, tutto ciò dovrebbe portare a cambiare l'*habitus* mentale con il quale ci si avvicina di solito alla filosofia insegnata a scuola: a fianco della dimensione teorico-contemplativa bisogna valorizzare quella etico-pratica.

Tutta l'argomentazione di Agazzi ha il suo punto distintivo nel fatto di riconoscere l'importanza delle esigenze degli studenti. Solo a partire da qui la filosofia può ritrovare un proprio senso nei piani di studio della scuola secondaria. E questo può accadere perché la filosofia è portatrice di una specificità disciplinare

che va riconosciuta e conservata. Si tratta ora di capire in che cosa consiste questa specificità disciplinare.

La filosofia è «abito di criticità», «ineliminabile momento di riflessione», «infaticabile ricerca del perché», «costante presa di consapevolezza», «esercizio del rigore razionale», «ricerca del senso e del valore», «rifiuto di ogni chiusura e di ogni dogmatismo», «apertura alla gamma tutta intera delle dimensioni dell'umano», «tentativo di risposta agli interrogativi fondamentali dell'esistenza» [Agazzi 1992, p. 9].

Se questi sono i presupposti, si capisce come il compito sia arduo e richieda tenacia, preparazione, dedizione. Per ottenere dei risultati apprezzabili, Agazzi sostiene che bisogna focalizzarsi su alcuni elementi che devono costituire i punti di riferimento dell'azione degli insegnanti:

- (a) gli studenti devono essere addestrati a riconoscere la «natura specifica del discorso filosofico» e a interpretare in modo filosofico problemi che vengono da altri ambiti disciplinari, cioè devono essere guidati nell'imparare a 'guardare filosoficamente' se stessi e le cose;
- (b) bisogna privilegiare la lettura dei testi, perché solo così la dimensione teoretica e quella storica si compenetrano e collaborano verso un obiettivo comune; a partire dai testi l'insegnante deve adottare modalità di verifica che prevedano l'esercitazione scritta, la lettura e l'interpretazione, l'analisi dei problemi e delle strutture argomentative;
- (c) bisogna privilegiare la dimensione del lavoro di gruppo;
- (d) sono fondamentali le metodologie interdisciplinari;
- (e) è molto importante che si vada verso una flessibilità normativa che permetta agli insegnanti di sperimentare e di progettare il proprio lavoro in modo autonomo e responsabile.

Se ha un difetto, lo scritto di Agazzi ha quello di mettere troppa carne al fuoco: non vuole lasciare indietro nulla e, perciò, solleva un gran numero di questioni che non possono essere affrontate nel dettaglio nell'introduzione di un volume collettaneo. Ma, al di là di questo, ha il merito di toccare tutti i problemi che in quel periodo vengono avvertiti come punti da affrontare. In una loro parte

cospicua questi problemi sono trattati anche all'interno delle proposte della commissione Brocca.

8.1.4. La rivoluzione a portata di mano

8.1.4.1. Le proposte della commissione Brocca

Nel 1992 vengono pubblicate le proposte della commissione Brocca. Nella parte introduttiva generale vengono enunciate le linee fondamentali di tutto il progetto, le quali, a partire dalla presa d'atto dell'insufficienza dell'impianto tradizionale che contraddistingue la scuola italiana nella sua globalità, intendono raggiungere alcuni obiettivi fondamentali: il prolungamento dell'obbligo scolastico da otto a dieci anni; un nucleo di insegnamenti comuni nel biennio della scuola secondaria superiore; il superamento della tradizionale tripartizione dell'istruzione secondaria italiana tra licei, istituti tecnici e istituti professionali. L'ottica complessiva che guida il progetto è il tentativo di superare l'orizzonte che Giovanni Gentile ha fissato con la sua riforma, e che da allora ha resistito, in un modo o nell'altro, come il presupposto di riferimento della scuola secondaria superiore italiana. Oltre che attraverso il rinnovamento dei programmi delle singole discipline e il potenziamento di alcune di esse (lingue straniere, diritto ed economia, materie scientifiche, arte e musica), la proposta della commissione Brocca vuole farsi portatrice di una nuova idea di scuola, che ha nel biennio della scuola secondaria superiore un suo vero e proprio elemento distintivo. Questi due anni, infatti, divengono gli ultimi due anni obbligatori e vengono visti come un'occasione imperdibile per introdurre nuovi elementi formativi e culturali nel processo di istruzione di tutti gli studenti italiani. Ciò non significa l'imposizione di un biennio unico per tutti, ma l'offerta di una varietà di indirizzi che però potranno contare su un nucleo di discipline comuni e altre discipline che invece sono peculiari di ciascun indirizzo.

Nonostante le lunghe discussioni iniziate negli anni Settanta in merito alla possibilità di inserire la filosofia nell'area comune, la filosofia non viene considerata disciplina da insegnare al biennio, ma rimane presente solo al triennio.

La parte dedicata alla filosofia⁴⁶ presenta novità di rilievo, tanto che poi se ne parlerà in termini dell'«unico passo significativo in avanti» [Berti 2003, p. 29] che sia stato compiuto di recente rispetto all'insegnamento della filosofia a scuola. Inoltre, come si vedrà tra breve, le proposte della commissione Brocca rispetto alla filosofia daranno l'ispirazione ad un'ampia letteratura, composta dagli studi e dalle ricerche che segnano gli anni più recenti del dibattito e la stretta contemporaneità.

La filosofia va insegnata nel triennio di tutta l'istruzione secondaria superiore, compresi gli indirizzi tecnologici ed economici. In generale, le finalità che ci si propone di raggiungere tramite l'insegnamento della filosofia riguardano la formazione culturale, la consapevolezza e l'apertura interpersonale, la riflessione critica, la problematizzazione di idee e credenze, la proprietà dell'uso del linguaggio e del discorso, il pensiero critico e la capacità di trovare soluzioni alternative sulla base di diversi modelli di pensiero.

Più nello specifico, gli obiettivi disciplinari mettono al centro il testo filosofico: si tratta di riconoscere e utilizzare il lessico e le categorie essenziali della tradizione filosofica, leggere e analizzare testi filosoficamente rilevanti, compiere una serie di operazioni nella lettura dei testi (definire i termini, enucleare le idee centrali, ricostruire la strategia argomentativa, valutare le argomentazioni, riassumere, parafrasare, contestualizzare un brano nel pensiero complessivo di un autore, individuare i nessi con il contesto storico, confrontare due testi tra loro). Tutto questo nell'orizzonte ampio di un lavoro di individuazione e analisi di problemi che sono significativi nella realtà contemporanea.

A queste indicazioni di carattere generale seguono le indicazioni suddivise per indirizzi. Per un primo si possono prendere in considerazione gli indirizzi classico, linguistico, psico-socio-pedagogico, scientifico e scientifico-tecnologico,

⁴⁶ Faccio riferimento al testo che riporto in *Appendice* alle pp. 555-576 . Per averne una presentazione complessiva e sintetica si può vedere quanto ne scrive Berti [1992].

dato che gli indirizzi tecnologici ed economici fanno parte a sé, come si vedrà. E così emerge un altro elemento interessante: ogni indirizzo ha *una sua propria* filosofia, tarata sul tenore complessivo del contesto in cui si colloca.

Più nello specifico, le proposte della commissione Brocca sono suddivise per ogni anno di ciascun indirizzo in una parte minima obbligatoria e in una parte opzionale. La parte obbligatoria è uguale per tutti gli indirizzi: nel terzo anno bisogna trattare Platone e Aristotele; nel quarto almeno due autori a scelta tra Galilei, Descartes, Hobbes, Spinoza, Locke, Leibniz, Vico, Hume, Rousseau; Kant e Hegel vanno trattati obbligatoriamente; nel quinto due autori a scelta tra Schopenhauer, Comte, Marx, Kierkegaard, Mill, Nietzsche e due autori a scelta tra Bergson, Croce, Gentile, Husserl, Heidegger, Weber, Wittgenstein, Dewey. Per il resto, gli insegnanti di ciascun indirizzo sono chiamati a scegliere tra due o tre percorsi che vengono proposti per ciascun anno.

Come si vede, il margine di discrezionalità dell'insegnante è ampio. Come ha scritto Berti, in questo modo si è inteso lasciare «un notevole spazio all'opzionalità, ma entro un quadro di proposte rigorosamente predeterminate» [Berti 1996, p. 16]. Si è cercato di garantire un ampio spazio di manovra all'insegnante, tenendosi al riparo dal rischio di una generale mancanza di indirizzo, di omogeneità, di ordine.

Il taglio attraverso il quale questi nuclei – obbligatori o facoltativi che siano – devono essere affrontati è quello della lettura dei testi. Questo dovrebbe «stimolare l'insegnante a costruire di anno in anno il suo programma, sottoponendosi tuttavia alla verifica rigorosa della conoscenza dei testi» [Berti 1996, p. 17]. E ciò significa continuo aggiornamento (sui contenuti disciplinari, e non solo di tipo psicologico o pedagogico) e disposizione alla ricerca. L'ancoraggio al testo fa da criterio dirimente: non ci si può adagiare in ripetizioni stantie di formule, non si tratta di far imparare delle cose ma di 'confilosofare' con i propri studenti [De Pasquale 1994].

L'approccio complessivo

non è né quello "storico" tradizionale, consistente nella presentazione dell'intera storia della filosofia, che spesso porta ad esiti di tipo scettico e relativistico, né

quello detto “per problemi”, che rischia di presentare problemi astratti, cioè avulsi dalla situazione storica concreta in cui essi sono emersi. Esso potrebbe essere definito “storico-tematico”, perché consiste nell’individuazione di alcuni grandi nodi, intorno ai quali si è storicamente sviluppata la filosofia, e nella ricostruzione, a partire da essi, di alcune possibili reti con cui catturare i più importanti temi o problemi filosofici. [Berti 1996, p. 15]

Un capitolo a parte viene riservato agli indirizzi economici e tecnologici. Qui la filosofia va insegnata negli ultimi due anni e non deve avere connotazione storica. Viene privilegiato l’approccio problematico, perciò vengono predisposti alcuni percorsi tematici come, per esempio, meccanicismo e finalismo, il problema del metodo, il rapporto tra teoria e prassi, libertà e potere. L’idea di base è che negli indirizzi economici e tecnologici non abbia senso insistere sulla dimensione storica, ma convenga mettere al centro l’aspetto della problematizzazione delle idee di senso comune che contraddistingue la riflessione filosofica.

Dopo l’elucidazione delle proposte dei piani di lavoro per i diversi indirizzi, vengono presentate alcune indicazioni didattiche comuni a tutti gli indirizzi, le quali hanno i loro punti salienti nell’enfatizzazione di alcuni snodi:

- (a) l’ottica generale è quella della «educazione alla ricerca, cioè acquisizione di un abito di riflessione e di una capacità di dialogare con gli autori»;
- (b) va sottolineata «la continuità dell’esperienza dei giovani e la tradizione culturale»;
- (c) è necessario affrontare ogni argomento attraverso la lettura dei testi;
- (d) l’arsenale di strumenti a disposizione della pratica didattica va ampliato: accanto al tradizionale manuale, devono trovare posto antologie, dizionari filosofici, monografie;
- (e) bisogna rendere consueto il ricorso a varie modalità di verifica orali (interrogazione, dialogo, discussione organizzata) e scritte (parafrasi, riassunto, commento, test).

8.1.4.2. Studi critici

Per tracciare un bilancio di questo documento bisogna dapprima elencare i suoi punti di forza, quelli che avrebbero potuto portare ad un'innovazione complessiva del modo di insegnare filosofia: l'allargamento della filosofia a tutti gli indirizzi della scuola secondaria superiore; la differenziazione dei programmi tra i vari indirizzi; la distinzione tra argomenti obbligatori e opzionali; la centralità dell'approccio testuale. Questi sono i punti caratterizzanti, che non sono mai stati affrontati nei termini in cui le proposte della commissione Brocca li delineano. Gran parte della letteratura sulla didattica della filosofia degli anni seguenti si muove lungo queste direttrici, enfatizzando ora l'uno ora l'altro di questi elementi; in diversi casi vengono approfondite tematiche che qui si trovano enunciate per sommi capi o vengono messe in luce alcune implicazioni delle quali sembra importante tenere conto.

Gli studi che in misure diverse operano in questa direzione sono quelli di Agazzi *et al.* [1992], Biancardi *et al.* [1994], De Pasquale [1994; 1996; 1998], Fumo [1996], Furneri [1994], Girotti [1993; 1996]. Per sommi capi, le questioni che vengono prese in esame in questi lavori sono quelle che riguardano la lettura e l'analisi dei testi, la programmazione nell'ottica di un maggiore margine di autonomia attribuito all'insegnante, la differenziazione dell'insegnamento della filosofia a seconda dell'indirizzo in cui il docente si trova ad operare, l'interdisciplinarietà, la didattica modulare, il ruolo della storia della filosofia in una prospettiva che supera il modello storicistico in cui si richiedeva di insegnare *tutta* la storia del pensiero filosofico occidentale, le diverse modalità di verifica, i criteri che possono essere adottati in sede di valutazione, la scelta degli strumenti didattici (manuali, antologie, letteratura primaria e secondaria), l'analisi delle strutture argomentative.

In genere si tratta di studi che sono condotti direttamente da insegnanti della scuola secondaria o che vedono il loro coinvolgimento in prima linea. Forse non è esagerato sostenere che in questo momento gli insegnanti assumono un vero e proprio ruolo di primo piano nella formulazione di analisi e proposte. Questi

contributi sono ben informati e ben documentati; mettono in campo un vasto arsenale di analisi di sperimentazioni effettuate in classe o di proposte per sperimentazioni da mettere in pratica. Tuttavia, pur essendo utili strumenti di approfondimento, quasi tutti non presentano elaborazioni teoretiche che si discostino dall'orizzonte fissato dalle proposte della commissione Brocca, ma accettano i presupposti che sono stati fissati in quei documenti.

A questo proposito fanno eccezione alcuni dei saggi raccolti da Calcaterra [1994], i quali affrontano alcune questioni di fondo connesse all'insegnamento della filosofia e analizzano presupposti e implicazioni che emergono nell'ambito della rinnovata sensibilità che viene rivolta all'insegnamento della filosofia a scuola (soprattutto i saggi di Bianco, Rohbeck, Semerari, Haller e Calcaterra).

In ogni caso, le proposte della commissione Brocca per l'insegnamento della filosofia hanno una vera e propria funzione periodizzante per le ricerche di didattica della filosofia. Segnano un nuovo campo di discussione e introducono dei riferimenti dei quali si dovrà tenere conto negli anni che seguiranno.

In verità, come ha sostenuto chi ha avuto un ruolo cruciale nella stesura di queste proposte, «non ci si è discostati molto dai programmi tradizionali, poiché il Liceo classico continuava a permanere come modello di scuola superiore italiana e l'impianto storico, inteso in senso diacronico, appariva irrinunciabile» [Berti 2003, p. 30]. Ma la filosofia per tutti (ma non la stessa filosofia per tutti), la centralità dei testi, il ruolo decisivo dell'insegnante nella scelta e nella conduzione del percorso didattico rimangono dei punti che segnano tutta la discussione successiva e si mostrano vitali ancora oggi.

8.1.4.3. Il testo filosofico

Per concludere questa disamina delle questioni che stanno dentro e intorno alle proposte della commissione Brocca, bisogna rivolgere lo sguardo alla manualistica. Infatti nel 1992 viene pubblicato un manuale del tutto nuovo, che segna un cambiamento radicale: *Il testo filosofico*.

Fino a questo momento i manuali si sono evoluti secondo una direzione più o meno omogenea, quella della presentazione di una sintesi della storia del pensiero filosofico occidentale dalle sue origini agli sviluppi contemporanei. Fino agli anni Settanta queste sintesi sono delle pure e semplici presentazioni svolte da qualche studioso, come per esempio quelle di Lamanna, di De Ruggiero, di Geymonat, di Abbagnano. In seguito alla grande sollevazione contro il 'manualismo' che ha animato le posizioni abolizioniste degli anni Settanta, gli estensori dei manuali hanno dovuto tenere conto di diverse esigenze, soprattutto quella di evitare di trattare la filosofia come un sapere avulso dal resto della cultura. Allora, da un lato, si è cominciato ad avere un occhio di riguardo per la contestualizzazione storica e politica e per il confronto con il non filosofico; dall'altro, si è tentato di rendere sempre meno invadente la mano dell'autore del manuale, ricercando la chiarezza, la semplicità e la completezza. I casi esemplari di questo processo sono i manuali di Reale e Antiseri, pubblicato per la prima volta all'inizio degli anni Ottanta e poi più volte ristampato, riveduto, corretto, integrato, e quello di Abbagnano, oggetto di reiterati ammodernamenti e riformulazioni.

Il testo filosofico rompe con la tradizione. Il centro del manuale è, come dice il titolo complessivo dell'opera, il testo filosofico. Gli autori (Cioffi, Luppi, Vigorelli, Zanetti) partono dalla considerazione che a scuola è difficile dedicarsi alla lettura di opere integrali e, d'altro canto, risulta del tutto insoddisfacente anche la consuetudine di utilizzare raccolte antologiche solo come complemento della presentazione manualistica, come se il testo valesse da testimonianza della validità dell'interpretazione complessiva fornita dall'autore del manuale.

Il tentativo che viene messo in opera ne *Il testo filosofico* è «operare con e sul testo filosofico» in primo luogo e, solo a partire da qui, rivolgersi alla storia del pensiero e ai problemi che in questa storia vengono affrontati. L'ottica di fondo è, ancora una volta, debitrice del monito kantiano che sostiene che non si può imparare la filosofia, ma solo a filosofare. Dunque, non imparare filosofia, ma fare filosofia.

Il testo filosofico consta di tre elementi costitutivi: un profilo storico del pensiero filosofico, una vasta scelta di testi, un dizionario filosofico. Viene

mantenuta la scansione storica tradizionale (età antica, medievale, moderna, contemporanea), ma all'interno di questa suddivisione gli autori creano diverse unità didattiche, di volta in volta centrate su autori, temi e problemi, opere, biografie di personaggi esemplari, intersezioni tra la filosofia e altri saperi.

Ne viene un manuale del tutto atipico, in cui il testo filosofico fa da baricentro irriducibile. Tutto il resto ruota attorno alla lettura e all'interpretazione delle opere filosofiche: ne costituisce spiegazione, approfondimento, contestualizzazione, ma se si tolgono i testi tutta l'architettura dell'opera cede di schianto.

Bisogna dire che il manuale non avrà un grande successo e per molti versi si rivelerà poco maneggevole, forse a causa di un'eccessiva radicalizzazione dell'approccio testuale che non sempre è stata recepita o apprezzata dagli insegnanti e dagli studenti della scuola secondaria. Ma, in ogni caso, con *Il testo filosofico* è la prima volta che, dopo tanti proclami, il rapporto tra manuale e lettura dei classici viene davvero rovesciato: il testo diviene centro, la presentazione manualistica periferia.

8.1.5. La filosofia nella scuola del Duemila

8.1.5.1. Questioni aperte

Negli anni Novanta la Società Filosofica Italiana torna ad avere un ruolo di traino e di catalizzatore. Le stesse proposte della commissione Brocca possono essere viste come il frutto di elaborazioni che nascono, si sviluppano e continuano ad essere dibattute in seno alla SFI [SFI 1996b; 1997].

In particolare, va segnalato il XXIII congresso nazionale tenutosi nel 1998, che mette a tema "La trasmissione della filosofia nella forma storica". La pubblicazione che ne segue [Malusa 1999] consta di due volumi, uno dedicato alle relazioni di Agazzi, Piaia, Parrini, Verra, Bodei, Cambiano, Malusa e G. Severino, e uno dedicato alle comunicazioni e ai documenti. Nel primo volume viene posto in

esame l'insegnamento della filosofia secondo un modello storico: accanto a posizioni nettamente favorevoli ad un approccio storico (Piaia, Malusa), si trovano contributi che mettono in luce aspetti problematici (Agazzi, Bodei) e anche un intervento fortemente polemico (Parrini), che propone di superare il modello storico e sostituirlo con un metodo teorico-problematico. Nel secondo volume viene analizzato secondo diverse prospettive il rapporto tra filosofia e storia della filosofia; vengono presentati alcuni studi 'in situazione', che mettono a tema fasi significative dello svolgimento della tradizione filosofica occidentale a partire dalla lettura dei testi; vengono discusse alcune questioni legata più direttamente alla didattica della filosofia nella scuola secondaria; viene presentata un'inchiesta sull'insegnamento della storia della filosofia nelle università italiane; vengono trascritte le mozioni che la SFI fa proprie rispetto all'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria e nell'università.

Si tornerà in seguito su alcuni elementi salienti che si trovano in questi due volumi, ma quello che ora è importante sottolineare è il fatto che in questo dibattito promosso dalla SFI è evidente la stretta collaborazione – che ormai può essere considerata un dato assodato – tra docenti universitari e insegnanti di scuola secondaria. In secondo luogo, è significativo il tentativo di problematizzare quello che continua a rimanere il tratto distintivo dell'insegnamento della filosofia in Italia, nonostante tutti i tentativi di riforma: l'approccio storico.

I lavori della commissione Brocca hanno definitivamente infranto il tabù della completezza e della 'storia per la storia', ma non hanno superato il modello storico. Anzi, come si è visto, il cambiamento di prospettiva del quale la commissione Brocca si fa promotrice non include il superamento o l'annullamento dell'approccio storico.

Dai dibattiti del tardo Ottocento o dagli scontri degli anni Cinquanta è passato molto tempo, ma i problemi che venivano discussi in quei contesti non sono stati risolti e il modello storico sembra sempre di più qualcosa di cui è difficile fare a meno. Certo, ormai si è giunti alla consapevolezza unanime che vanno eliminate o corrette alcune storture, che insegnare storia della filosofia non significa stilare un

elenco di autori o di idee, che si possono trattare alcuni punti e trascurarne altri, ma l'orizzonte storico sembra sempre di più guadagnare i tratti dell'irrinunciabilità.

Oltre alla riflessione sul modello storico dell'insegnamento della filosofia, in questi anni viene riaperto il confronto internazionale con paesi che sono alle prese con problemi connessi all'insegnamento della filosofia a scuola, soprattutto la Francia, la Spagna e il Portogallo [SFI 1996a; 1998a; 1998b].

In questa stessa direzione, nello stesso periodo compie un'opera di allargamento degli orizzonti Trombino [1996], che, oltre ad effettuare in prima persona alcuni studi di didattica teorica ed empirica [Trombino 1999a; 1999b], si fa promotore della traduzione di testi che portano alla conoscenza del pubblico italiano lo stato dei dibattiti all'estero [Cifuentes e Gutiérrez 1997; Tozzi *et al.* 1992] e alcune opere che affrontano la questione della didattica della filosofia da un punto di vista teorico secondo una prospettiva sconosciuta agli studiosi italiani, soprattutto gli *Elementi per la lettura dei testi filosofici* di Cossutta [1989]. Negli stessi anni, e sempre con una focalizzazione quasi esclusiva sull'aspetto della lettura dei testi filosofici, viene tradotta anche la *Metodologia filosofica* di Folscheid e Wunenburger [1992].

Un'altra discussione che torna spesso alla ribalta in questo periodo è quella sui manuali: si è alla ricerca di strumenti più agili, che permettano all'insegnante di spaziare e che offrano spunti molteplici. In un certo senso, la pubblicazione de *Il testo filosofico* ha rotto un monopolio, e infatti è soprattutto intorno alla centralità della lettura dei classici che vertono i dibattiti di questi anni. Nella seconda metà degli anni Novanta su alcune riviste come «Informazione filosofica» e «Insegnare filosofia» il problema del manuale viene più volte affrontato, attraverso analisi critiche e comparazioni dei manuali in commercio e di quelli che via via vengono pubblicati.

In questo senso, gli strumenti critici di cui devono dotarsi gli insegnanti sono sempre più agguerriti, se è vero, come scrive Baldo nel 1997 su «Informazione filosofica», che i criteri che forniscono un orientamento all'insegnante nel momento in cui sceglie di adottare un nuovo manuale sono: tipo di scuola al quale il manuale è destinato; programmazione generale dell'istituto e degli altri docenti della stessa

disciplina; conoscenza dell'attività scientifica e didattica degli autori del manuale; concetto di storia della filosofia; struttura e presentazione del manuale; periodizzazione della storia della filosofia; tesi storiografiche di fondo; scelte metodologiche di fondo; fortuna e valore del manuale.

Come è evidente da questi precetti, e come risulta evidente anche dalla lettura degli altri interventi sul punto che vengono pubblicati in questo giro d'anni, l'assunzione di fondo è sempre la stessa: il manuale di cui si parla è un manuale di storia della filosofia. Deve privilegiare i testi e gli apparati critici, i lessici e gli esercizi, le mappe concettuali e l'attività laboratoriale, ma sotto sotto rimane un manuale di storia della filosofia. E questo non dipende da una mancanza di audacia o di inventiva di chi scrive i manuali, ma dal fatto – molto concreto e molto condizionante – che i programmi ministeriali in vigore sono ancora quelli del 1944, che prescrivono l'insegnamento della storia della filosofia suddivisa nelle sue quattro età canoniche.

Infatti, la grande fioritura della manualistica di questo periodo porta alla luce opere che differiscono per alcune questioni di fondo, per impostazione, organizzazione dei contenuti, spazio dedicato ai testi, apparati critici e laboratoriali; ma che in fondo condividono la necessità di scendere a patti con l'impostazione complessiva dell'insegnamento della filosofia che è imposta dai programmi ministeriali.

8.1.5.2. La commissione dei Saggi

Tutti questi discorsi, tuttavia, confluiscono nelle riflessioni che portano ad un altro avvenimento riguardante una nuova proposta di riforma dell'insegnamento della filosofia: l'istituzione della commissione dei Saggi promossa dal ministro Berlinguer.

Come si è visto, le proposte della commissione Brocca sono rimaste lettera morta. Alcuni anni dopo la loro pubblicazione si è assunta la chiara consapevolezza che quella elaborazione «non è mai stata tradotta in un provvedimento legislativo, ma è entrata in circolazione solo attraverso la sperimentazione» [Berti 2003, p. 29].

Ora vengono ripresi i temi che sono al centro dei dibattiti di questo periodo e si tenta di fornire loro una collocazione legislativa. Anche questo progetto – giova dirlo subito – finisce in una bolla di sapone, ma ripercorrerne le tappe principali aiuta a capire i temi in gioco rispetto all'insegnamento della filosofia nella scuola italiana.

I commissari che Berlinguer incarica di formulare una proposta che riprenda il discorso a partire dagli esiti della commissione Brocca sono alcuni docenti accademici (Berti, Bodei, Guasti, Neri, Reale, Veca, Vegetti), alcuni insegnanti di scuola secondaria (Ansani, Maragliano, Morselli) e alcuni funzionari ministeriali.

Lo sfondo di questa riflessione sulla filosofia è costituito dall'intento complessivo della commissione dei Saggi, che consiste principalmente nell'ammodernamento della scuola italiana. Si avverte l'esigenza di mettere al passo la scuola con i problemi del mondo contemporaneo, e questo, per inciso, si tradurrà in una enfattizzazione della riflessione sui mezzi di comunicazione della contemporaneità (mass media, multimedialità, informatica), della storia contemporanea, degli sviluppi contemporanei delle diverse discipline. Questa diventerà la spina dorsale dell'ultimo anno della scuola secondaria: la fine del corso di studi superiori deve coincidere con una presa di coscienza delle coordinate del mondo nel quale lo studente si troverà proiettato.

In secondo luogo, l'idea di scuola che anima l'intero progetto è la scuola come comunità di ricerca. Bisogna 'abbandonare l'enciclopedismo', i contenuti disciplinari vanno alleggeriti a vantaggio di un'attenzione alle competenze; bisogna passare dalla scuola delle conoscenze alla scuola delle competenze, secondo uno slogan in voga ancora oggi. Questo deve portare a cambiare il modo di pensare la verifica e la valutazione, e costringerà a interrogarsi sulle finalità generali che si intende perseguire con un'istruzione superiore. Non si tratta di accumulare una quantità più o meno ampia di nozioni, ma di assumere degli abiti mentali duttili e aperti, di imparare ad applicare nei campi più diversi ciò che si è appreso, ad orientarsi nel mondo, a pensare criticamente se stessi e la realtà in cui si vive. Diventano elementi essenziali la comprensione del discorso e la capacità di produrre argomentazioni efficaci, pertinenti, sensate.

La sottocommissione che si occupa dell'insegnamento della filosofia produce un documento più generico e meno circostanziato di quello della commissione Brocca⁴⁷, nel quale tuttavia emergono alcuni elementi di novità.

L'ottica di fondo, ancora una volta, è la filosofia per tutti. La filosofia è «l'anima vivente della cultura» e tutti gli studenti «hanno diritto di fare esperienza, nel modo assistito e guidato, che solo la scuola può garantire, di cosa significhi affrontare in maniera razionale, cioè non soltanto emotiva e fondata su credenze, un problema di carattere generale, che non può essere risolto nell'ambito di discipline scientifiche particolari».

Nella pratica questo diritto di filosofia deve essere declinato in tre modi. In primo luogo, la filosofia deve costituire una 'palestra' o un 'laboratorio' in cui l'insegnante e gli studenti possono mettere a confronto le loro idee per «ridisegnare criticamente le variazioni delle mappe di senso». In secondo luogo, la filosofia deve essere il luogo privilegiato di una «funzione formativa», che viene esercitata in un modo duplice: da un lato infatti la filosofia insegna «l'uso consapevole del linguaggio, lo scambio dialogico rispettoso della diversità delle opinioni come delle tradizioni di popoli, la comprensione storico-critica dei processi e degli sviluppi sociali, scientifici e culturali», dall'altro porta a riflettere «verso quegli interrogativi di portata generale che sono di natura "indecidibile" dal punto di vista della verità scientifica». In terzo luogo, la filosofia è un «diritto del cittadino» che «riguarda non soltanto i contenuti specifici di questo campo del sapere quanto, piuttosto, le competenze e le capacità che, attraverso tali contenuti, l'insegnamento permette di acquisire e che rimarranno come abiti mentali, anche quando i contenuti, col tempo, si saranno sbiaditi».

Dunque, in termini molto sintetici, secondo la commissione dei Saggi l'insegnamento della filosofia trae giustificazione dal fatto di essere:

- (a) discussione dei presupposti del senso comune;
- (b) educazione al pensare;
- (c) diritto del cittadino.

⁴⁷ Faccio riferimento al testo che riporto in *Appendice* alle pp. 577-584.

Su queste basi, viene proposto di estendere l'insegnamento della filosofia al biennio della scuola secondaria superiore, e cioè agli ultimi due anni della scuola dell'obbligo⁴⁸. Questo è un punto capitale. Ancora una volta non se ne farà nulla, ma qui viene presentata quella che forse è la proposta più radicale rispetto alla filosofia per tutti. L'argomento dal quale si prende le mosse suona così: se la filosofia può contare sulle giustificazioni che sono state appena presentate, allora deve essere insegnata a tutti. 'Tutti' significa proprio tutti i cittadini italiani, e non 'tutti quelli che frequentano un corso di studi superiore'. Quindi si ritiene di estendere l'insegnamento della filosofia agli ultimi anni della scuola dell'obbligo.

Questo costringe a ripensare i modi in cui insegnare filosofia a scuola. È evidente che per il biennio l'impianto storico è del tutto inadeguato, inefficace e improduttivo, se non addirittura controproducente. Senza formulare una precisa proposta didattica, che viene demandata al ministero, i Saggi indicano la necessità di una pratica laboratoriale che tenga al centro la dimensione critica: l'interrogazione filosofica deve essere messa in opera e appresa come abito mentale, come disposizione alla ricerca e alla problematizzazione.

Per ciò che concerne il triennio, il documento dei Saggi recepisce l'impianto di fondo già presentato nei lavori della commissione Brocca, all'interno del quale enfatizza con particolare forza alcune questioni, come la necessità della differenziazione tra i diversi indirizzi e la centralità dei testi.

Però nel lavoro dei Saggi emergono anche elementi dei quali non si trova traccia analoga nei programmi Brocca, come l'attenzione alla multimedialità e alla formazione dei docenti. Per quanto riguarda il primo aspetto, l'utilizzo dei nuovi media si sta facendo una questione sempre più pressante, e diventerà presto uno dei temi privilegiati di diversi studi di didattica della filosofia, come per esempio quelli di Ruffaldi [1999] e Stelli e Lanari [2001]. Se l'insegnamento in generale deve avere come fine l'apertura sul mondo contemporaneo, non si potrà evitare di mettersi al

⁴⁸ Contestualmente, infatti, si sta prospettando l'ampliamento dell'obbligo scolastico da otto a dieci anni, includendo così il biennio della scuola secondaria superiore. Nel 1999 l'obbligo scolastico viene portato fino al quindicesimo anno d'età.

passo con i nuovi media, che occupano uno spazio sempre più vasto nella cultura di massa, e cioè nell'ambiente in cui gli studenti formano il loro senso comune e le loro competenze di base.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, ci si rende conto che ormai la annosa questione della formazione degli insegnanti sta diventando un problema sempre più urgente da risolvere. La forza con la quale viene sostenuta la necessità di nuovi percorsi di formazione e aggiornamento per gli insegnanti deve essere vista in prospettiva. In particolare, deve essere guardata tenendo come riferimento ciò che sta accadendo nello stesso periodo sul piano complessivo del percorso di addestramento e di immissione in servizio dei docenti: l'istituzione delle SSIS, le scuole di specializzazione per gli insegnanti di scuola secondaria. Le SSIS sono un biennio di specializzazione post lauream e costituiscono l'unica via per conseguire l'abilitazione all'insegnamento per tutto il decennio successivo. Il piano di studi prevede la suddivisione in corsi comuni a tutti gli indirizzi per acquisire competenze generali (relazionali, educative, psicologiche) e corsi più direttamente connessi alle discipline che poi ciascuno andrà ad insegnare. In generale, comunque, viene sempre privilegiato l'aspetto didattico – cioè finalizzato alla trasmissione della disciplina a studenti di scuola secondaria – e non quello contenutistico, rispetto al quale si suppone che ciascun insegnante abbia conseguito una formazione completa durante il corso di laurea. Nel 2008 le SSIS vengono abolite, dopo aver funzionato per nove cicli e senza essere sostituite da un progetto alternativo fino al 2010, quando viene pubblicato il decreto che demanda alle università l'istituzione e la gestione dei percorsi per la formazione dei futuri insegnanti.

8.1.6. Le più recenti linee di ricerca

Gli studi più recenti sono in larga parte condizionati dai temi che emergono nel corso degli anni Novanta, soprattutto a partire dai lavori della commissione Brocca e della commissione dei Saggi, ma presentano anche qualche tratto di originalità. Senza condurre un'analisi dettagliata che rischia di essere dispersiva e

poco informativa, nelle pagine che seguono verrà offerto un quadro complessivo che mostri le principali linee di tendenza del dibattito contemporaneo sulla didattica della filosofia.

8.1.6.1. La lettura dei classici

Innanzitutto, un elemento che appare generalmente condiviso è la questione dei classici [Berti 1999; 2007b]. Ormai pare assodato che, qualunque sia il modello di insegnamento che si ritiene più efficace, la filosofia non possa essere insegnata se non attraverso uno stretto confronto con le opere dei filosofi. Può esserci discussione sulla misura in cui è necessario fare riferimento ai testi, sulle modalità di selezione (che cosa è ‘classico?’), sugli strumenti più adatti per compiere le operazioni di lettura, analisi e interpretazione (antologie o versioni integrali?); ma in letteratura non c’è più alcun tentennamento sul fatto che per insegnare filosofia si debba mettere in primo piano il testo filosofico⁴⁹.

⁴⁹ Fino ad ora, nel corso di questa ricerca si è spesso fatto riferimento al concetto di ‘classico’, senza problematizzarlo. A questa altezza può essere utile fare una precisazione. Il concetto di ‘classico’ è molto discusso e per nulla chiaro. Nel dibattito filosofico attuale c’è chi considera classico solo ciò che è passato attraverso il vaglio dei secoli (questi di solito escludono ciò che sa troppo di moderno o di contemporaneo e considerano la filosofia terminata con Platone o con Tommaso d’Aquino), e c’è chi considera classico un articolo apparso quindici anni fa su una rivista elettronica (e questi di solito non considerano nemmeno degno di considerazione qualcosa che sia stato scritto nei tempi bui dell’antichità, lì dove per antichità si intende tutto ciò che è venuto prima di Frege). Una concezione ampia ed inclusiva di ‘classico’ – quella che io vorrei abbracciare e sostenere – si dovrebbe fondare su un criterio piuttosto liberale secondo il quale è classico, e quindi degno di essere letto e insegnato a scuola, tutto ciò che ha qualcosa da dire rispetto ai problemi che abbiamo ereditato dalla riflessione filosofica del passato e rispetto ai problemi – nuovi o rivisitati che siano – che ci poniamo. Non mi pare che ci siano buoni motivi per ammettere come classico Anselmo d’Aosta ed escludere Putnam, o viceversa. L’unica cosa che dovrebbe essere vagliata con grande cura non è tanto la parrocchia di appartenenza, ma il valore dell’opera e la profondità del pensiero. Qui ovviamente si aprono questioni enormi (che cos’è il ‘valore’ di un’opera? che cosa si intende per ‘profondità’ del pensiero? chi li stabilisce? chi li riconosce?) che qui non affronterò. Ad un livello intuitivo, però, penso che tutto ciò sia comprensibile e che chiunque abbia studiato un po’

8.1.6.2. Acquisire competenze

Sembra assodato anche il fatto che insegnare filosofia non debba consistere principalmente in una trasmissione di conoscenza, ma anzi debba mirare a far nascere, sostenere e rinforzare alcune competenze. La filosofia non è qualcosa che si deve imparare, ma è un'attività, qualcosa che si deve fare; facendo filosofia si apprendono determinati abiti mentali che risultano fondamentali per la formazione dell'individuo e che, in ultima analisi, forniscono alla filosofia la giustificazione della presenza nell'istruzione secondaria. Di queste competenze sono state date innumerevoli presentazioni: si possono vedere come esempio quelle che si trovano nei lavori di Cambi [2000], Cambi e Firrao [2004], De Pasquale [1998], Di Cintio [2003], Girotti [2005], Ruffaldi [1999], ma in generale non esiste studio che non dedichi un certo spazio a questa tematica.

8.1.6.3. Studi di didattica

L'enfasi sulle competenze costringe a ripensare tutta una serie di problemi che sono connessi in modo più o meno diretto proprio con la questione degli obiettivi che ci si propone di raggiungere mediante l'insegnamento della filosofia. In particolare nelle ricerche recenti si trovano analizzati i temi della programmazione, della verifica e della valutazione, della formazione degli insegnanti, della riflessione sulle strategie di insegnamento [Belvedere 2005; Cambi e Firrao 2004; Di Cintio 2003; Girotti 2005; Ruffaldi 1999; Taufer 2008].

Si avverte in modo molto chiaro che il tradizionale impianto storico non è più utilizzabile nel modo in cui è stato adottato fino ad ora: la storia della filosofia deve diventare il complemento del 'fare filosofia'. Su questa base si fondano alcune ricerche che si focalizzano sull'importanza di insegnare la filosofia attraverso i

di filosofia riesca a comprendere questo punto di vista. Insegnando filosofia in classe, poi, il valore di un'opera e la profondità del pensiero risultano evidenti dall'impatto che riescono ad avere sulle concezioni calcificate nel senso comune degli studenti.

metodi di ricerca che i filosofi hanno adoperato nelle loro indagini [Berti e Girotti 2000; Girotti 2005] e altre che mettono al centro la dimensione laboratoriale [Calandra 2001; Manara 2004a; Martini 2004; Ruffaldi e Trombino 2004a e 2004b; Trombino 1999b].

8.1.6.4. Argomentare

In stretta connessione con questa valorizzazione del fare filosofia [Santi 2007], assume un peso via via maggiore la riflessione sulle competenze argomentative [Berti 2001; Santi 2006]. Diviene sempre più chiaro che attraverso il riferimento all'argomentazione l'insegnamento della filosofia può rivendicare un suo ruolo peculiare.

Proprio a questo proposito bisogna effettuare una breve digressione. Nel 2002 viene pubblicato *Argomentare*, un manuale ideato e curato da Boniolo e Vidali, che ha come il centro propulsore dell'esposizione l'analisi delle strutture argomentative.

L'architettura generale di *Argomentare*, come scrivono gli autori nelle pagine introduttive di ciascun volume, si fonda sulla considerazione che «la filosofia è ciò a cui ricorriamo quando sentiamo il bisogno di analizzare razionalmente le nostre convinzioni più profonde, per metterne in dubbio la validità, saggiarne la tenuta, convalidarne l'efficacia, giustificarle». La filosofia non ha direttamente a che fare con la dimostrazione: il discorso filosofico non può muovere da premesse riconosciute universalmente come vere né da assunzioni di principio. Anzi, molto spesso (quasi sempre) fare filosofia significa proprio discutere dei principi di fondo. L'argomentazione è il modo in cui in filosofia questo accade: argomentare significa «portare delle buone ragioni a sostegno di una certa risposta o in sostegno dell'accettazione di alcuni principi». Se c'è uno 'specifico filosofico', questo ha a che fare con la struttura argomentativa del discorso filosofico.

Su queste basi, Boniolo e Vidali non rigettano l'impianto storico in modo radicale. Anzi, affermano di volerne tenere conto, e la stessa partizione dei cinque volumi in cui si articola il corso (Antichità, Medioevo, dal Cinquecento al

Settecento, l'Ottocento, il Novecento) mostra come la scansione che tradizionalmente contrassegna l'insegnamento della filosofia nella scuola italiana venga rispettato anche qui. Ciononostante, l'esposizione non è per nulla un'esposizione di tipo storico, ma è suddivisa in unità problematiche, ciascuna delle quali affronta un ambito tematico ben precisato. Nell'ultimo volume dedicato alla filosofia contemporanea, ad esempio, alcune delle domande che fanno da titolo alle diverse unità sono 'Qual è il metodo della scienza?', 'Che cosa fa il linguaggio?', 'Che cos'è il vivente?', 'Mente o corpo?', 'Che cos'è la persona?', 'Che cos'è la storia?', 'Che cos'è la responsabilità?'.

Le diverse unità problematiche si collocano in sei macroaree: conoscenza del metodo, delle teorie, del linguaggio; conoscenza della realtà; conoscenza della condizione umana e dei rapporti fra gli uomini; conoscenza del bene; conoscenza del sacro e del divino; conoscenza del bello. Ciascuna unità è organizzata a partire da una breve presentazione volta a fornire un riepilogo delle posizioni espresse in merito al problema che si sta affrontando e un elenco dei concetti fondamentali che si incontreranno. Seguono alcuni paragrafi, ciascuno dei quali illustra la posizione di un autore; a questa presentazione sintetica fanno da corredo alcuni brevi testi, con alcuni esercizi di analisi e comprensione. Ogni unità è conclusa da un ampio laboratorio in cui si trovano esercizi che si focalizzano su tutto il percorso compiuto all'interno dell'unità e che si concentrano sull'analisi delle strutture argomentative. All'interno dei laboratori vengono proposti anche degli 'strumenti filosofici', in cui viene esaminato un modello di argomentazione o un particolare snodo concettuale, e i 'piani di discussione', che propongono domande ampie con l'obiettivo di trasporre sul piano dell'attualità i temi e i problemi che sono stati affrontati nel corso dell'unità. Insomma, tutto il lavoro è finalizzato all'analisi e alla comprensione delle strutture argomentative, per portare all'apprendimento di competenze argomentative: attraverso questo percorso lo studente è portato a *fare* filosofia, ad essere soggetto attivo di un processo di riflessione filosofica.

Quest'ultimo è un punto particolarmente rilevante. Nelle pagine in cui presentano il piano dell'opera, gli stessi Boniolo e Vidali segnalano che l'impostazione della loro proposta è inevitabilmente contemporanea: anche quando

vengono affrontati problemi che trovano la loro origine o il loro sviluppo in epoche lontane dalla nostra, *Argomentare* cerca sempre di mostrarne la rilevanza per il nostro presente. Questo è il principale – si potrebbe dire l'unico – uso del passato che si compie nel manuale: vale la pena studiare argomentazioni e tentativi di soluzione che sono stati formulati molti secoli addietro perché tutto ciò ci dice qualcosa sul nostro modo di vivere e di interpretare l'esperienza. Non a caso, le sezioni dedicate a 'quadri storici e culturali' e ad 'autori e movimenti' occupano una porzione esigua del testo e sono collocati in fondo a ciascun volume.

Come nel caso de *Il testo filosofico*, anche se per ragioni del tutto diverse, anche *Argomentare* non è riuscito a fare breccia e, anzi, di recente è stato messo fuori commercio. Ma il fatto che non abbia incontrato i gusti del mercato non dice nulla in merito al valore dell'opera, che consiste in un elemento per certi versi sovversivo della *received view* in fatto di insegnamento della filosofia a scuola: *Argomentare* ha presentato un'alternativa al tradizionale impianto 'autorale' che nella stragrande maggioranza – la totalità, verrebbe da dire – dei casi assumono i manuali scolastici anche ai giorni nostri e ha tentato di delineare un progetto complessivo sotto l'insegna del 'fare filosofia'. Senza dubbio ha costituito la risposta più chiara e consapevole alle sollecitazioni che nel corso degli ultimi decenni hanno richiamato l'importanza del riferimento alla dimensione argomentativa, almeno a partire da *Il mestiere del filosofo* di Antiseri [1977].

8.1.6.5. Insegnare la filosofia contemporanea

Un altro elemento che riceve un certo spazio nella letteratura recente è l'importanza di insegnare la filosofia contemporanea [Handjaras, Marinotti e D'Amato 1998; Handjaras e Firrao 2005]. La radice di questa prospettiva può essere rintracciata nella stessa esigenza che si manifesta nei lavori della commissione dei Saggi: la scuola deve portare gli studenti a confrontarsi con il mondo contemporaneo, per offrire loro degli strumenti che permettano di orientarsi nella realtà in cui vivono. Le *Indicazioni nazionali* 2010 terranno in gran conto questo punto di vista, come si vedrà tra poco.

E tuttavia, al di là di questa generica intenzione di portare gli studenti a conoscenza di alcuni sviluppi contemporanei, per ciò che riguarda la filosofia l'insegnamento della contemporaneità conduce a problemi piuttosto complessi. Il dibattito contemporaneo è molto articolato e, se non bastasse la grande mole di autori e correnti e opere pubblicate, ciò su cui ci si è divisi per lungo tempo nell'ultimo secolo è stato il significato stesso della ricerca filosofica. Per l'insegnante risulta davvero complicato selezionare alcuni snodi significativi tra la moltitudine di temi, problemi, opere e autori che compongono la filosofia contemporanea. Senza contare il fatto che già sulla dicitura 'contemporanea' ci sarebbe da discutere.

Le *Indicazioni nazionali* 2010, ad esempio, assumono che sia contemporaneo tutto ciò che è venuto dopo Hegel. Ma, come si può facilmente immaginare, anche se questa può essere una scelta dettata da un'esigenza puramente burocratica (stabilire un discrimine a partire dal quale indicare argomenti che vanno trattati nell'ultimo anno), sul piano filosofico la contemporaneità fissata per decreto solleva più problemi di quanti riesca a risolverne. In ogni caso, nella letteratura recente questo problema comincia ad essere affrontato e discusso, e oggi è ancora una questione aperta.

8.1.6.6. Il ruolo della Società Filosofica Italiana

La Società Filosofica Italiana continua ad essere uno dei protagonisti più attivi del dibattito e, allo stesso tempo, un centro organizzatore di iniziative. Attraverso «Comunicazione filosofica» – che viene pubblicata dal 1997 e che è facilmente accessibile in formato elettronico – e attraverso documenti ufficiali che vengono diffusi attraverso la rete, la SFI effettua un'azione costante di critica e di proposta.

Se ci si connette al sito web (www.sfi.it) e si consulta l'archivio dei documenti e delle pubblicazioni, ci si trova di fronte ad una notevole mole di materiali. Qui non verranno analizzati nel dettaglio, ma ci si può limitare a segnalare che il riferimento principale a partire dal quale le proposte della SFI prendono forma è quasi sempre costituito dalle proposte della commissione Brocca. Anche nelle

proposte che di recente sono state avanzate per la riforma dell'insegnamento della filosofia, i documenti redatti dalla commissione didattica della SFI ricalcano a grandi linee le proposte della commissione Brocca.

In particolare, i temi che ritornano con insistenza sono, seguendo un elenco piuttosto rapsodico, l'allargamento dell'insegnamento della filosofia anche ad indirizzi non liceali, la centralità del testo, l'utilizzo dei mezzi informatici e multimediali, il confronto con l'estero, l'elaborazione di percorsi didattici ben circostanziati, la formazione e l'aggiornamento dei docenti, la dimensione interculturale, l'educazione alla cittadinanza, il laboratorio e gli esercizi di scrittura, le competenze argomentative, lo studio della filosofia contemporanea e la proposta di moduli da applicare in classe, il riferimento (questo davvero recente) alle pratiche filosofiche. Non poche tra queste proposte sono rimaste inascoltate negli anni. Ma alcune hanno fatto breccia e sono riuscite ad influenzare, seppure in modo non determinante, alcune scelte politiche recenti, che poi sono confluite nelle *Indicazioni nazionali* che il ministero ha pubblicato nel 2010.

8.1.6.7. L'insegnamento della filosofia nella storia

Negli ultimi anni si è assistito anche alla nascita di un altro filone di studi che tenta di rispondere a queste domande: come hanno insegnato i filosofi? Che cosa pensavano dell'insegnamento della filosofia? Alcune ricerche [Illetterati 2007a; Manara 2004b] analizzano il pensiero di alcuni filosofi che si sono interrogati sui presupposti, sui metodi e sugli obiettivi dell'insegnamento della filosofia. Ne esce un quadro interessante, che ha come protagonisti Platone, Kant, Hegel, Schopenhauer, Kierkegaard, Stirner, Nietzsche, Wittgenstein, Heidegger. Interessante soprattutto perché porta a riflettere su un aspetto che fino a questo momento non è stato considerato più di tanto: rendersi consapevoli della riflessione dei filosofi sull'insegnamento della filosofia non ha un valore puramente memorialistico, ma, nel momento in cui giungiamo a confrontarci con le loro prese di posizione e con le loro giustificazioni, serve a mettere in questione i presupposti teorici che noi abbiamo assunto, spesso senza rendercene conto.

8.1.6.8. Studi di taglio teoretico

Sul piano della discussione teoretica, tra i contributi recenti si segnalano la ricerca di Ruffaldi [1999] e le raccolte di saggi curate da De Natale [2003] e da Illetterati [2007a].

Il testo di Ruffaldi, steso in collaborazione con Polizzi, offre un quadro informativo completo sui modelli di insegnamento, il confronto con l'estero, la situazione in atto, ma non trascura di approfondire alcuni snodi tematici che sono dei gangli vitali nelle discussioni sull'insegnamento della filosofia. In particolare, è da segnalare la riflessione sulla didattica per concetti, che verrà ripresa nella seconda parte di questo lavoro.

La raccolta curata da De Natale affronta il problema dell'insegnamento della filosofia sia nella scuola (Berti, Tarantino, De Pasquale), sia nell'università (De Natale, Bigalli). In particolare, si segnalano i saggi su *Gli obiettivi dell'insegnamento della filosofia come problema per la filosofia* [Illetterati 2003] e *Alla ricerca di nuovi modelli nella didattica della filosofia* [Ruffaldi 2003], che costituiscono un riferimento essenziale per la proposta che verrà presentata nella seconda parte di questa ricerca.

La collettanea di studi curata da Illetterati [2007a] è divisa in tre parti. Nella prima vengono messi a confronto diversi stili filosofici contemporanei e vengono sondate le implicazioni che essi comportano in merito all'insegnamento della filosofia: in particolare sono rilevanti i contributi di Parrini sul metodo teorico-problematico, di Marconi sulla filosofia analitica, di De Natale sull'ermeneutica. La seconda parte analizza l'insegnamento della filosofia dal punto di vista storico, mettendo sotto esame le concezioni di Platone (Chiereghin), Kant (G. Micheli), Hegel (Giuspoli), Wittgenstein (Grigenti), Heidegger (Curcio). Nella terza parte si compiono alcuni percorsi nel confronto tra la filosofia e altri linguaggi, come quello pittorico (Tomasi), poetico (Camera) e scientifico (Fano): la tanto decantata questione dell'interdisciplinarietà qui riceve una trattazione che mette sotto esame alcuni elementi teoretici di rilievo.

8.1.7. Oggi, 2010

Nel 2010 vengono pubblicate le *Indicazioni nazionali* che stabiliscono nuovi criteri per l'insegnamento della filosofia.

Innanzitutto, come ho già mostrato (nota 1, p. 26), viene confermata la delimitazione dell'insegnamento della filosofia ai licei. Questo significa che la filosofia si trova negli ultimi tre anni del liceo artistico, classico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, delle scienze umane. E, per dirla in modo brutale, si potrebbe dire semplicemente: niente filosofia per tutti, niente filosofia nella scuola dell'obbligo. Per essere meno recisi, la delimitazione all'ambito liceale significa che le proposte della commissione Brocca (l'insegnamento della filosofia per tutti) e le idee formulate in seno alla commissione dei Saggi (l'insegnamento della filosofia negli ultimi anni della scuola dell'obbligo) vengono ritenute impercorribili, e si stabilisce di mantenere il regime tradizionale, in continuità con l'impostazione della scuola che Giovanni Gentile aveva progettato nella sua riforma. Ovviamente non c'è nulla di male in tutto ciò: bisognerebbe analizzarne presupposti e ragioni, che però al momento in cui scrivo non sono stati esplicitati. Come che sia, è un dato di fatto che condiziona la situazione concreta nella quale le riflessioni sull'insegnamento della filosofia del giorno d'oggi vengono alla luce.

La conferma della distinzione tra i licei e gli altri ordini di studi secondari emerge anche da altri documenti, come quello in cui viene presentato il 'profilo educativo, culturale e professionale dello studente' che deve costituire il bagaglio di chi esce da un liceo: l'istruzione liceale deve mirare a far conseguire alcune competenze che non rientrano nel prospetto di altri indirizzi dell'istruzione secondaria. In sintesi, queste competenze sono: assumere un atteggiamento razionale e critico; riconoscere i criteri di scientificità; analizzare i metodi di ricerca; possedere e utilizzare un patrimonio lessicale ampio e articolato nella lingua italiana; possedere capacità di espressione nelle lingue moderne straniere studiate; riconoscere i tratti che la nostra cultura condivide con la cultura europea; conoscere le linee essenziali della storia italiana; padroneggiare gli elementi fondamentali dei diversi saperi disciplinari.

Nello specifico, il documento ministeriale che riguarda la filosofia occupa una facciata e mezza ed è diviso in due parti⁵⁰. La prima, intitolata *Profilo generale e competenze*, si concentra su aspetti generali e questioni di fondo. La seconda, intitolata *Obiettivi specifici di apprendimento*, entra molto sinteticamente nel merito degli argomenti che l'insegnante deve trattare in classe.

Nella prima parte si legge che al termine del percorso liceale lo studente dovrà:

- (a) «essere consapevole del significato della riflessione filosofica come modalità specifica e fondamentale della ragione umana»;
- (b) «acquisire una conoscenza il più possibile organica dei punti nodali dello sviluppo storico del pensiero occidentale».

Ciò significa che lo studente deve essere indirizzato in modo particolare ad appropriarsi della filosofia come modalità di riflessione, il che significa che deve essere condotto ad apprendere i rudimenti di un modo di pensare filosofico per saper distinguere un ragionamento filosofico.

Tutto questo deve essere fatto attraverso lo studio di autori, che qui non vengono nominati esplicitamente, ma che, come si può notare da quanto si legge poco dopo, non possono non essere il riferimento che l'estensore del documento aveva presente nel momento in cui vengono nominati i «punti nodali dello sviluppo storico del pensiero occidentale». Per portare a buon esito questi propositi «sarà necessario inserire ogni autore in un quadro sistematico, leggendone direttamente i testi, anche se solo in parte».

Il percorso che si delinea a partire da quelle assunzioni viene poi declinato in termini di competenze. Tramite «la conoscenza degli autori e dei problemi filosofici fondamentali» gli studenti dovranno essere aiutati a sviluppare «la riflessione personale, l'attitudine all'approfondimento e la capacità di giudizio critico». Per raggiungere questi obiettivi – che, è evidente, non possono essere in alcun modo legati alle conoscenze in senso stretto: non hanno a che fare con tutto ciò che uno studente può o deve imparare, ma con la forma mentale che riesce a maturare e con

⁵⁰ Faccio riferimento al testo riportato in *Appendice*, alle pp. 585-587.

le disposizioni personali che coltiva e rafforza – le *Indicazioni nazionali 2010* prescrivono di dedicarsi con «particolare cura [...] alla discussione razionale, alla capacità di argomentare una tesi [...] e all'importanza del dialogo interpersonale».

Segue un capoverso in cui vengono elencati i «problemi fondamentali» sui quali ci si dovrà concentrare, che sono:

l'ontologia, l'etica e la questione della felicità, il rapporto tra la filosofia greca e le tradizioni posteriori, in primo luogo religiose, la scienza moderna e la filosofia, il problema della conoscenza, il senso della bellezza, la libertà e il potere nel pensiero politico, nodo quest'ultimo che si collega allo sviluppo delle competenze relative a Cittadinanza e Costituzione.

L'ultimo capoverso di questa prima parte aggiunge altri elementi di cui tenere conto. Lo studente dovrà essere in grado di:

- (a) «contestualizzare le questioni filosofiche e i diversi campi conoscitivi»;
- (b) «comprendere le radici concettuali e filosofiche delle principali correnti e dei principali problemi della cultura contemporanea»;
- (c) «individuare i nessi tra la filosofia e le altre discipline».

Così si chiude la prima parte delle *Indicazioni nazionali 2010*, che si può sintetizzare in questo modo: l'insegnamento della filosofia deve essere effettuato secondo una scansione storica centrata sugli autori (e questo risulterà in modo evidente dalla seconda parte di queste *Indicazioni*), ma questa impostazione storica deve essere funzionale all'acquisizione di un abito mentale filosofico e, allo stesso tempo, all'apprendimento di procedure di ragionamento filosofico (discussione razionale e tecniche di argomentazione). Bisogna porre in una luce particolare l'aspetto problematico delle grandi questioni filosofiche, ma bisogna farlo a partire dai testi e senza trascurare la necessità di cogliere i nessi con le altre forme di sapere e con la cultura contemporanea nel suo complesso.

A questo punto bisogna effettuare una breve nota a margine. Contrariamente alle proposte della commissione Brocca, che assumevano un punto di vista 'forte' (l'insegnamento della filosofia deve avvenire attraverso la lettura dei

classici, tutto il resto è secondario), in queste *Indicazioni nazionali* non c'è una presa di posizione chiara, ma un tentativo di conciliazione di istanze molto differenti tra loro: l'insegnamento della storia della filosofia, l'insegnamento per problemi, la lettura dei testi, l'analisi delle strutture logico-argomentative, l'enfasi sulla dimensione politico-sociale, la missione culturale in senso lato. Questo non è necessariamente un male, però può comportare una certa dispersione: si cerca di salvare un po' dell'uno e un po' dell'altro, e si rischia di realizzare un amalgama disarmonico. Soprattutto, ciò che viene meno è una chiara motivazione della presa di posizione che viene assunta. Da un lato la prima parte del documento mette molte (troppe?) questioni sul tappeto, dall'altro le articola in modo molto (troppo?) succinto.

Nella seconda parte, si dà indicazione delle richieste a cui si deve ottemperare sul piano pratico e operativo. Il percorso è diviso in due parti: secondo biennio (cioè, terzo e quarto anno) e quinto anno. L'esigenza di distinguere l'ultimo anno di corso rispetto agli altri due deriva dalla necessità di evidenziare la peculiarità del percorso dell'ultimo anno, finalizzato all'esame di Stato.

Nel corso del secondo biennio lo studente dovrà «acquisire familiarità con la specificità del sapere filosofico» (lessico filosofico, esposizione delle teorie filosofiche) attraverso lo studio di autori e percorsi didattici che «dovranno essere rappresentativi delle tappe più significative della ricerca filosofica dalle origini a Hegel in modo da costituire un percorso il più possibile unitario attorno alle tematiche sopra indicate», e cioè alla lista di «questioni fondamentali» riportata poco sopra.

Qui si annida un elemento centrale per gli insegnanti. Al di là di tutte le implicazioni di un approccio storiografico *soft* che non è così vincolante come i programmi del 1944 (e che riprende alla lontana l'impostazione delle proposte della commissione Brocca), lo spartiacque diventa Hegel. I programmi del 1944 eleggevano Kant a discriminare tra il penultimo e l'ultimo anno, anche se spesso era un discriminare fittizio e Kant non veniva quasi mai trattato nel quarto anno ma nel quinto. Ora si sposta in avanti il limite e Hegel diventa l'ultimo dei 'non-contemporanei'.

Allo stesso tempo non viene data alcuna indicazione rispetto alla separazione tra il terzo e il quarto anno. Si dice che nell'ambito della filosofia antica «dovrà considerarsi imprescindibile la trattazione di Socrate, Platone e Aristotele», nell'ambito del pensiero medievale «dovranno essere proposti necessariamente» Agostino e Tommaso, rispetto alla filosofia moderna «temi e autori imprescindibili» saranno la rivoluzione scientifica e Galilei e il problema del metodo e della conoscenza così come viene trattato da Cartesio, Pascal, Locke e, in modo particolare, Kant, l'idealismo tedesco e Hegel. Accanto a questi nuclei obbligatori viene indicato tutto ciò che può concorrere ad una loro migliore comprensione e che include, più o meno, qualsiasi pensatore o scuola che si trova normalmente in un manuale, ma non si fa mai menzione di un discrimine tra terzo e quarto anno.

La separazione, invece, è netta tra l'ultimo anno e tutto ciò che lo precede. Nell'ultimo anno infatti viene messa a tema la filosofia contemporanea, «dalle filosofie posthegeliane ai giorni nostri». Lasciamo da parte la questione sulla contemporaneità o meno di tutto ciò che è venuto dopo Hegel: è evidente infatti in questo modo il concetto di contemporaneità ha un'estensione troppo vasta, che crea tutta una serie di problemi (per esempio: cosa significa e che implicazioni ha mettere nello stesso mazzo Schopenhauer e Popper, Kierkegaard e Searle, Nietzsche e Quine? in che modo un europeo nato nella seconda metà dell'Ottocento può essere considerato un nostro contemporaneo, a parte una vaga prossimità spaziotemporale?). Concentriamo invece lo sguardo su ciò che viene chiesto di insegnare nell'ultimo anno. Nell'ambito ottocentesco «sarà imprescindibile» lo studio di Schopenhauer, Kierkegaard e Marx e, a fare da corollario importante, il positivismo. Ma non è tutto.

Il percorso continuerà poi con Nietzsche, Freud, e almeno tre autori o problemi della filosofia del Novecento, indicativi di ambiti concettuali diversi scelti tra i seguenti: a) fenomenologia ed esistenzialismo; b) il neoidealismo italiano; c) il Circolo di Vienna e la filosofia analitica; d) vitalismo e pragmatismo; e) la filosofia d'ispirazione cristiana e la nuova teologia; f) interpretazione e sviluppi del

marxismo, in particolare di quello italiano; g) temi e problemi di filosofia politica; h) gli sviluppi della riflessione epistemologica; i) l'ermeneutica filosofica.

Già a prima vista è chiaro che gli elementi di questa lista sono del tutto disomogenei. In alcuni casi vengono indicati movimenti di pensiero che hanno un'ampiezza e una risonanza enormi che arrivano fino ai nostri giorni (la fenomenologia, la filosofia analitica); in altri si tratta di correnti delimitate in un ambito ristretto e in un contesto storico specifico (il neoidealismo italiano, il vitalismo); in altri ancora non si capisce bene a che cosa si faccia riferimento, visto che si usano formule del tutto vaghe o troppo ampie ('filosofia di ispirazione cristiana', 'temi e problemi di filosofia politica').

Le *Indicazioni nazionali* del 2010 dunque si caratterizzano per assemblare molte prospettive (l'impostazione storica, quella problematica, quella logico-argomentativa), ma non sempre in una formulazione chiara. Si ha l'impressione di un tentativo di conciliazione effettuato attraverso una miscela di punti di vista diversi senza un criterio di orientamento. Questo non è necessariamente negativo, ma ha bisogno di essere discusso: ci si tornerà nella seconda parte di questa ricerca. Verrà ripreso anche un punto ulteriore: nonostante si possa tacciare questo documento ministeriale di essere confuso e indeciso sul partito da prendere, questo non è necessariamente uno svantaggio e, anzi, può aprire uno spazio d'azione del quale si cercherà di approfittare. In generale, tra le righe di questo documento ci sono diversi spunti interessanti che possono essere sviluppati.

Tuttavia, bisogna anche riconoscere che questo documento ministeriale contiene alcuni elementi di novità.

Innanzitutto, la storia della filosofia come riferimento unico e inaggrabile è stato superato, e si è introdotta una prospettiva pluralista, all'interno della quale possono avere cittadinanza anche altri approcci. In questo modo gli insegnanti sono più liberi e possono costruire dei percorsi su problemi specifici o enfatizzare la dimensione argomentativa: viene implicitamente dichiarata come superata la dittatura monolitica della successione degli autori.

Poi, per altro verso viene introdotto un riferimento alle competenze verso cui si deve cercare di favorire la crescita degli studenti, e questo consente di cominciare a ragionare non più sulle conoscenze in senso stretto, ma anche su tutto ciò che può derivare dall'insegnamento della filosofia nei termini dell'apprensione di una forma mentale filosofica – qualsiasi cosa si possa intendere con questa espressione.

Per un altro verso ancora, viene meno la pretesa di esaustività: ci sono alcuni autori o problemi che non possono essere affrontati, mentre altri possono essere tralasciati a discrezione dell'insegnante, anche se sul punto dell'opzionalità il documento è molto più fumoso delle proposte della commissione Brocca che hanno affrontato per prime la questione.

Infine, vengono enfatizzati aspetti tradizionalmente negletti nei programmi ministeriali di filosofia e che ormai appaiono elementi sui quali vige un accordo generale tra chi negli ultimi anni si è occupato di didattica della filosofia: l'importanza della lettura dei testi e dello sviluppo delle capacità argomentative.

Tuttavia, nonostante questi elementi di novità, non cambia molto nell'impostazione di fondo che ha regnato nella scuola italiana per tutto il secondo dopoguerra. Vi sono alcuni punti che, non discussi in modo esplicito, rimangono i presupposti di base dell'insegnamento della filosofia e segnano una continuità con i programmi che dal 1945 sono rimasti in vigore per sessantacinque anni. Si tratta principalmente di quattro questioni, alcune delle quali sono già state toccate nelle pagine precedenti.

- (a) La filosofia viene insegnata soltanto nei licei: un suo allargamento ad altri indirizzi non sembra nemmeno essere in discussione.
- (b) L'impostazione di riferimento per l'insegnamento della filosofia è di tipo storico: la struttura di base delle *Indicazioni nazionali* del 2010 è ancora storica, al modo in cui lo erano i programmi del 1944, pur senza la prescrizione di trattare tutta la storia della filosofia. Questo impianto storico può essere visto sotto due differenti prospettive. In primo luogo, il riferimento agli autori costituisce il criterio di orientamento, e ciò significa che l'impianto complessivo non può prescindere da una

collocazione storica: si è necessariamente portati a dover chiarire il contesto, gli antecedenti, le ripercussioni degli autori o delle letture che si affrontano. In secondo luogo, anche se viene superata la compartimentazione rigida di età antica e medievale (primo anno), età moderna (secondo anno), età contemporanea (terzo anno), è inevitabile una periodizzazione che prende significato a partire da alcune (pretese) fratture. Era il caso del rinascimento e dell'umanesimo nel passaggio tra primo e secondo anno nei programmi del 1944; o di Kant, negli stessi programmi; è il caso di Hegel nelle *Indicazioni* ministeriali del 2010. Questo documento sfuma molto i confini (addirittura non nominandoli tra terzo e quarto anno), ma non può fare a meno di affidarsi ad un criterio di periodizzazione nel momento in cui intende indicare un limite chiaro ai fini dell'esame di Stato: Hegel diventa l'ultimo degli 'antichi', tutto ciò che viene dopo Hegel è contemporaneo. Nei primi due anni si può insegnare tutto ciò che non è contemporaneo; nell'ultimo anno si può trattare soltanto ciò che viene designato come contemporaneo. Il modello di base è ancora storico.

- (c) Il valore dell'insegnamento della filosofia nella scuola viene riconosciuto nel fatto di essere un 'sapere critico'. Questo appello ad una dimensione critica – che non viene in alcun modo analizzata, ma considerata come un pregio autoevidente e indiscutibile – intende costituire una giustificazione dirimente della presenza della filosofia nel piano di studi di alcuni indirizzi della scuola secondaria di secondo grado.
- (d) Il modo in cui questa 'criticità' si estrinseca ha a che fare con l'ambito sociale e politico. Pensare in modo critico aiuta ad essere buoni cittadini. Questo, a dire il vero, è un elemento di continuità non tanto con la formulazione dei programmi del 1936, ma con le aggiunte di sapore pragmatista del 1944: imparare a ragionare 'filosoficamente' è destinato a riverberarsi positivamente su un atteggiamento di cittadinanza attiva e responsabile, di apertura al dialogo interpersonale.

Insomma, seppure con diversi aggiustamenti e alcuni significativi elementi di novità, l'impostazione di fondo dell'insegnamento della filosofia in Italia risente in modo pesante dei presupposti che costituivano la spina dorsale delle riforme novecentesche, soprattutto di quella del 1936 e dei lievi aggiustamenti che i programmi del 1944 vi hanno apportato.

Non c'è nessuno scandalo in tutto ciò e non occorre stracciarsi le vesti inorriditi. Bisogna però rendersene avvertiti e, se possibile, discutere tutto quello che per lungo tempo è stato preso per buono, e che, per certi versi, agisce di nascosto ancora oggi. Lo farò nella seconda parte. Per ora è sufficiente avere portato alcuni argomenti a sostegno della tesi che cerca di dimostrare una generale continuità dell'atteggiamento che le istituzioni politiche hanno mantenuto e mantengono nei confronti dell'insegnamento della filosofia. Ciò permette di trattare l'insegnamento della filosofia nella scuola italiana del dopoguerra come un fenomeno che si sviluppa in un processo tutto sommato unitario, all'interno del quale si possono cogliere dei tratti di uniformità, se non delle vere e proprie costanti.

8.2. Il dibattito filosofico italiano degli ultimi trent'anni (1980-2010)

8.2.1. Gli strumenti a disposizione

Nelle pagine introduttive di questo capitolo sono state enunciate alcune difficoltà che investono i tentativi di fare una storia della filosofia italiana contemporanea.

Un primo problema in cui si incappa è una questione di prospettiva, poiché ci troviamo a vivere e a pensare nel periodo che vorremmo eleggere ad oggetto della nostra ricerca; quindi siamo nella condizione di non poter godere di alcuna distanza critica, che permetta uno sguardo disincantato o anche solo parzialmente depurato dalle prese di posizione, dalle inclinazioni e dalle idiosincrasie di ciascuno. Tutto ciò non impedisce di delineare un quadro generale del dibattito filosofico italiano

contemporaneo, ma è un *caveat* di cui tenere conto, un vaccino contro ogni pretesa di dire una parola definitiva. Si potrà soltanto tentare di offrire una pista di lettura e di isolare alcune tendenze fondamentali. Non verrà esposta *la* storia della filosofia italiana contemporanea.

Un secondo problema, che lì non veniva nominato, è dato dalla totale assenza di studi complessivi sul dibattito filosofico in Italia dopo il 1990. Le due sintesi più informate e più autorevoli [Ferrari 1998; Restaino 1994] si arrestano alla soglia degli anni Novanta. Ciò ha, ovviamente, delle ragioni contingenti: entrambe le ricerche vengono condotte nei primi anni Novanta, dunque non si può chiedere loro di spingersi molto più in là della fine degli anni Ottanta. Ma forse, se considera il fatto che dopo i lavori di Ferrari e Restaino non ce ne sono stati altri della stessa ampiezza, ci si può chiedere perché questo sia avvenuto.

Nelle pagine che seguono proporrò un'interpretazione che suona più o meno così: negli ultimi trent'anni si è andata perdendo la connotazione nazionale e ha via via perso senso parlare di una filosofia *italiana*. Ciò ha comportato diversi cambiamenti sul piano della ricerca filosofica, che verranno messi in luce. Ma ha comportato anche il fatto che abbia perso valore l'occuparsi di un oggetto di studio connotato come 'filosofia italiana'.

Infatti, se è vero che dopo i lavori di Restaino e Ferrari non è più stata pubblicata alcuna ricerca che operi una sintesi complessiva, è vero anche che hanno continuato ad essere dati alle stampe lavori che pongono a tema alcuni autori o alcune correnti della filosofia italiana contemporanea, enfatizzandone alcuni tratti. È il caso dei lavori di Cantarano [1998], Grecchi [2007], Micheli e Scilironi [2004] Vander [2007]. In nessuno di questi, tuttavia, è rintracciabile qualcosa che assomigli ad un quadro generale della filosofia italiana dal 1980 in poi.

Viano [2006] ha effettuato la più recente ricerca complessiva sulla filosofia italiana contemporanea, e l'ultimo capitolo del suo lavoro è intitolato *Alla fine del secolo*. Qui si trovano indicate delle linee di sviluppo recenti, soprattutto in relazione alle scoperte effettuate dalle scienze biologiche; lo sfondo generale è costituito da una ripresa dell'etica e delle tematiche ad essa connesse. Viano denuncia quelle che ai suoi occhi sono la diffusa mancanza di originalità dei filosofi

italiani e la tendenza a recuperare e riciclare tradizioni remote, pensieri dismessi, teorie ormai decadute; ma non dedica alcuno spazio ad una ricognizione sistematica sulle correnti e sui dibattiti più recenti.

In tutto l'ultimo periodo ha continuato ad essere praticata la tradizione delle autopresentazioni. Fino al 2006 il «Bollettino della Società Filosofica Italiana» ha ospitato in quasi ogni numero uno spazio intitolato «Filosofi italiani allo specchio», all'interno del quale diversi pensatori in attività in questi anni sono stati invitati a dare una breve presentazione del loro percorso di ricerca. Sullo stesso modello funziona il recente *Filosofi italiani contemporanei*, curato da Antiseri e Tagliagambe [2008b], che non offre alcuna analisi complessiva, ma si limita ad una carrellata di esposizioni di testi di autopresentazione redatti da alcuni dei più conosciuti studiosi italiani dell'ultimo mezzo secolo. Le raccolte di autopresentazioni sono molto utili a livello documentale, ma non offrono un panorama organizzato né una considerazione critica delle posizioni che vengono passate in rassegna. Nulla di male in tutto ciò, se non il fatto che rimane insoddisfatta la ricerca di uno strumento che permetta di guadagnare una base sulla quale cominciare a discutere del periodo più recente del dibattito filosofico italiano.

In realtà, la pratica delle autopresentazioni è stata più volte ripresa e messa in opera nel nostro paese dopo il 1945. Negli anni immediatamente successivi alla guerra si è registrata una fioritura di opere di questo genere: già nel 1944 Sciacca promuove e cura una raccolta di testi di *Filosofi italiani contemporanei*; nel 1950 esce, per la cura di Stefanini, *La mia prospettiva filosofica*, che conoscerà riproposizioni anche in tempi a noi più vicini. Questa modalità di indagine ritorna anche in periodi successivi [Abbagnano *et al.* 1958; Verra 1976], ma è all'inizio degli anni Ottanta che i filosofi italiani danno di nuovo il via ad un'ampia opera di revisione, che include il ricorso alle autopresentazioni così come poi viene praticato fino ai nostri giorni [Bobbio *et al.* 1982; Maiorca 1984; Jacobelli 1986; Barone *et al.* 1988].

Constatata la generale penuria di ricostruzioni complessive rispetto al periodo che affronterò in questo capitolo e, al tempo stesso, una mole ingente di materiale che in varia misura esamina questioni attinenti alla filosofia italiana

contemporanea, mi preme soltanto richiamare alla memoria, ancora una volta, una questione. L'indagine che effettuerò alla ricerca di alcune linee rilevanti nel dibattito filosofico italiano contemporaneo ha il suo valore principale e prevalente nel tentativo di costruire un ponte tra la filosofia italiana e l'insegnamento della filosofia della scuola. In particolare, proverò a mostrare come le recenti vicende della filosofia italiana hanno portato ad un incremento notevole del grado di preparazione e di professionalità dei filosofi italiani, molti dei quali oggi possono contare sul fatto di essere riconosciuti a livello internazionale, ma ciò ha segnato un allontanamento dai problemi collegati all'insegnamento della filosofia a scuola.

8.2.2. *Tirare le somme*

Gli anni Ottanta, come si è già anticipato nelle pagine precedenti, si aprono sotto il segno di un bisogno di ridefinizione. Il marxismo italiano mostra la corda e, anzi, proprio all'inizio di questa epoca si può dire che cessa di essere un riferimento autorevole del dibattito filosofico italiano per diventare una posizione minoritaria [Bedeschi 1994; Grecchi 2007]. Quella che era stata la *koiné* delle generazioni più giovani [Pietro Rossi 2009] cede il passo. Molti marxisti, soprattutto tra coloro che hanno sempre rifiutato la connotazione nazionale e storicista che Togliatti aveva inteso imprimere al marxismo del PCI, passano sotto le insegne delle correnti postmoderne e si fanno sostenitori di motivi nichilisti, debolisti, nietzschean-heideggeriani, ermeneutici in senso lato [Cantarano 1998]. In ogni caso, in questo periodo viene meno il grande potere di attrazione del marxismo nelle sue varie declinazioni.

Si aprono spazi per qualcosa di diverso, ma non si sa ancora cosa. Negli anni Settanta sono iniziati dei processi di apertura e di cambiamento, come la presa di consapevolezza da parte degli storici della filosofia di un ruolo sempre più caratterizzato da una professionalità specifica, o come la nascita di una comunità analitica che ha un suo tratto costitutivo nella vocazione internazionale. Nei primi

anni Ottanta c'è la necessità di tirare le somme e abbozzare nuovi programmi [Ferrari 1988].

Nel 1981 ad Anacapri si tiene un convegno, poi diventato molto celebre, dedicato alla cultura filosofica italiana dal 1945 al 1980 [Bobbio *et al.* 1988], nel quale intervengono diversi studiosi su vari temi che hanno come denominatore comune la messa in questione della filosofia italiana recente, le sue ricerche, le sue correnti.

Viano tiene una relazione su *Il carattere della filosofia italiana contemporanea* (poi confluito in *Va' pensiero* [Viano 1985]) che per certi versi fa epoca. Viene presentata un'immagine della filosofia italiana come di un dibattito statico e ripiegato su se stesso, il cui frutto più originale consiste in una serie di ricombinazioni di elementi importati da tradizioni straniere. Secondo Viano, questa vocazione al *pastiche* eclettico e l'assillo costante del ruolo politico del pensatore sono i tarli che hanno roso dall'interno il dibattito filosofico del dopoguerra, condannandolo ad una scarsissima originalità. Inoltre, tutto ciò ha fatto in modo che si affermasse una sorta di perversione dei fini della ricerca filosofica, dedita al perseguimento di effetti retorici o pedagogici piuttosto che a indagini rigorose, chiare e innovative. Con una notevole *vis polemica* che avrà i suoi strascichi anche nelle discussioni successive, nel saggio di Viano si affaccia la consapevolezza della necessità di una presa di distanza dal recente passato. Una presa di posizione analoga segna anche i saggi di Pietro Rossi [1988] e di Paolo Rossi [1988].

Il primo traccia un ritratto impietoso del rapporto tra filosofia e scienze sociali: nel panorama della ricerca italiana le scienze sociali hanno dimostrato la loro riluttanza verso le ricerche sul campo, ripiegando piuttosto su affermazioni di principio che non potevano non mettere capo a formulazioni più retoriche che scientifiche.

Il secondo, prendendo di mira soprattutto l'opera di Geymonat, colpisce duramente la pretesa del marxismo italiano di effettuare ricerche sui rapporti che vigono tra scienza e società, perché la prospettiva marxista rimane ancorata a stereotipi e a dogmi che inficiano qualsiasi indagine venga effettuata a partire da quei presupposti.

Nel tracciare il bilancio del convegno, Bobbio [1988] raccoglie e prova ad organizzare in un abbozzo complessivo i punti più rilevanti che emergono da questi e dagli altri interventi. In primo luogo nota che lo stato di crisi del marxismo è ormai riconosciuto in modo unanime, sia dai marxisti, sia dai non marxisti. Alcuni ritengono che sia una fase transitoria, altri che sia il segno di una fine imminente; ma che il marxismo italiano sia in crisi non sembra più in discussione, viene accettato come un dato di fatto. In secondo luogo mette in luce la problematicità delle categorie generalmente accettate per ricostruire dibattiti e correnti (marxisti, laici, cattolici), le quali hanno mostrato di avere una certa utilità fino a quel punto, ma ora sembrano diventate insufficienti per rappresentare l'andamento complessivo del dibattito filosofico italiano. Spesso sono state usate come indicatori rigidi e hanno funzionato proprio grazie alla rigorosa compartimentazione degli studiosi italiani. Ora, invece, bisognerebbe tenere conto che 'laici', 'cattolici' e 'marxisti' al loro interno mostrano di essere piuttosto sfuggenti, molto più fluide di quanto si è disposti a riconoscere, segnate da ampie zone di sovrapposizione, di scambio, di ambiguità. Sono le stesse categorie che userà Restaino [1994] nella sua ricostruzione, e proprio Restaino mostra come e perché esse funzionano fino alla fine degli anni Settanta e poi entrano in crisi. Bobbio è il primo (o senz'altro uno dei primi) a rendersene conto. Infine rileva che il problema che riguarda il carattere nazionale ormai sta passando in secondo piano. In Italia si sono importate dosi massicce di filosofia straniera e questo ha costituito il motivo principale di un rapido e crescente processo di sprovvincializzazione, il quale, per converso, porta con sé il rischio di un assorbimento esagerato di temi provenienti dall'estero, ma che in generale non può che costituire una nota positiva: di apertura, di crescita della professionalità, di comprensione di ciò che accade nel mondo. Ma questo tramonto del carattere nazionale si mostra con maggiore profondità nel fatto che «il problema dell'educazione nazionale non è più un problema che interessi la filosofia italiana» [Bobbio 1988, p. 336]. E a questo elemento Bobbio guarda con grande rammarico.

Il convegno del 1981 getta sul tavolo i problemi aperti nel dibattito filosofico italiano, soprattutto per ciò che riguarda l'idea che gli stessi filosofi italiani nutrono rispetto alla filosofia italiana. Al dibattito successivo spetta il compito di prendere

in considerazione le suggestioni che li vengono sollevate. Una parte cospicua degli studiosi italiani si impegna a fondo in questa direzione.

Nel 1985 viene pubblicato *La filosofia italiana dal dopoguerra a oggi* [Bausola et al. 1985], che è ancora oggi il documento più completo e più approfondito sulla filosofia italiana dal dopoguerra fino agli anni Ottanta. Vi scrivono Garin (*Agonia e morte dell'idealismo italiano*), Dal Pra (*Il razionalismo critico*), Pera (*Dal neopositivismo alla filosofia della scienza*), Bedeschi (*Il marxismo*), Bausola (*Neoscolastica e spiritualismo*) e Verra (*Esistenzialismo, fenomenologia, ermeneutica, nichilismo*). I contributi delineano un quadro complessivo molto articolato, ma molto chiaro nelle sue direttrici fondamentali. Questo volume costituisce una tappa fondamentale verso la comprensione degli sviluppi della filosofia italiana del dopoguerra. È il primo documento – e per molti aspetti il migliore che abbiamo a disposizione – che mostri come si è affrontato il compito di fare i conti con il passato, con ampio respiro e senza lasciare nulla di intentato.

In una direzione analoga, ma con un taglio del tutto diverso, nel 1988 a Torino viene organizzato un convegno sui rapporti tra la filosofia italiana e le filosofie straniere nel dopoguerra [Pietro Rossi e Viano 1991]. Nelle relazioni che vengono presentate da diversi studiosi si indagano i rapporti che il dibattito filosofico italiano ha tenuto con la fenomenologia (Zecchi), l'esistenzialismo tedesco (Cantillo), lo spiritualismo e l'esistenzialismo francesi (Pompeo Faracovi), il pragmatismo e il naturalismo statunitensi (Santucci), il neopositivismo (Parrini), i dibattiti internazionali di filosofia della scienza e di filosofia analitica (Lolli e Lecaldano), la psicoanalisi (Paganini), le nuove teologie (Miegge), l'ermeneutica (Bianco), i marxismi eterodossi (Veca), lo strutturalismo francese (Remotti), i dibattiti internazionali di storia della filosofia (Polo Rossi). Anche qui va segnalata la grande portata di questo lavoro in relazione al clima generale che si respira in quegli anni, quando l'esigenza principale rispetto al dibattito filosofico italiano recente consiste nel comprendere, fare ordine, mettere a fuoco, isolare punti significativi. In particolare, nell'*Introduzione* redatta da Pietro Rossi e Viano si coglie il disegno complessivo di questo sforzo di chiarificazione, che può essere sintetizzato come segue.

Nell'immediato dopoguerra la filosofia italiana si è mostrata bisognosa di una revisione critica. Le alternative che allora erano in gioco consistevano nel superare la tradizione nazionale (ciò che proponevano i neoilluministi) oppure nel riprenderla su base nuova. Quest'ultima sarà quella vincente: a partire dalle *Cronache* di Garin del 1955, la filosofia italiana – o una sua parte molto significativa – si integra con la prospettiva «nazional-popolare gramsciana». La scelta della continuità conduce alla saldatura con l'eredità idealistica⁵¹, soprattutto con l'autocentralità lì professata: nell'espressione 'filosofia italiana' l'accento cade su 'italiana'. Il carattere nazionale è fondamentale e irrinunciabile.

Una conseguenza inevitabile di questo mantenimento di un carattere autocentrato è la chiusura nei confronti di nuove elaborazioni teoretiche e, allo stesso tempo, la predisposizione a varie combinazioni di teorie svincolate dai loro legami originari. La filosofia italiana diventa il luogo in cui nascono e si affermano vari incroci, tra il marxismo e la fenomenologia, tra il marxismo e l'esistenzialismo, tra l'esistenzialismo e il pragmatismo, tra il marxismo e la filosofia della scienza, e così via. Le filosofie straniere erano presenti in Italia già negli anni Trenta, ma è nel dopoguerra che si afferma questa *ars combinatoria* che assembla elementi provenienti da tradizioni e ambiti di ricerca distanti tra loro e, in qualche caso, in contrasto tra loro.

Alla fine degli anni Sessanta comincia un processo di omogeneizzazione. Tendono a scomparire le differenze con altre tradizioni nazionali, si riscontrano interessi verso temi e autori in voga anche all'estero, soprattutto nei confronti di Heidegger, dell'ermeneutica, delle interpretazioni marxiste di Nietzsche. Rossi e Viano sostengono che la filosofia italiana è ancora incagliata in quelle secche:

⁵¹ Proprio in merito a questa esigenza di fare i conti e tirare le somme, uno dei temi che ritornano con insistenza in questi anni è l'eredità del neoidealismo italiano. Se ne occupano i lavori di Garin [1985], Di Giovanni [1988], Cotroneo [1989]. A dire il vero, il filone neoidealistico costituisce una costante delle ricerche del nostro paese e continua ad essere frequentato anche in tempi più recenti, come attestano per esempio gli studi di Di Giovanni [2003; 2005], Ferrari [2006], Mustè [2008], Sasso [1994; 1995], Savorelli [2003].

È questo il tipo di filosofia che sembra oggi esser diventato dominante: una filosofia meno professionale, meno interessata alla ricerca di prove per le proprie tesi, rivolta piuttosto a ottenere consenso e popolarità, a farsi leggere sui giornali e a influenzare un pubblico largo. [Pietro Rossi e Viano 1991, p. 13]

Insomma, gli anni Ottanta si aprono sotto la necessità di ritrovare il bandolo della matassa. E mentre viene condotto questo lavoro di ricostruzione, interpretazione, critica e proposta, il dibattito filosofico italiano continua ad evolvere. Il marxismo è diventato dottrina di nicchia. Ha perso tutta la sua forza attrattiva e organizzativa, e lascia libero uno spazio. In quello spazio, per almeno un decennio, si instaura un'altra *koiné*, forse l'ultima. Quella del postmoderno e, in particolare, dell'ermeneutica.

8.2.3. *Tripudio postmoderno*

Secondo Restaino [1994, p. 364], il dominio del postmoderno in Italia dura per tutti gli anni Ottanta. Le sue prime avvisaglie possono essere riscontrate nella seconda metà degli anni Settanta, dove, come ho già mostrato, gli interessi di molti studiosi virano verso una ripresa di temi heideggeriani, antimoderni, nichilisti: cominciano ad andare di moda le riletture 'di sinistra' di Nietzsche, la ripresa del tragico, il rifiuto della tecnica, la rivalutazione di una filosofia poetante, la meditazione di sentenze autorevoli come «ormai solo un Dio ci può salvare», *et similia*. Su questi temi ha offerto un contributo fondamentale Cantarano [1998].

La forma più conosciuta e più frequentata che il postmoderno assume è quella del pensiero debole. Sotto questa insegna, nel 1983 viene pubblicata una raccolta di saggi curata da Vattimo e Rovatti, nella quale si trovano saggi, oltre che degli stessi curatori, di Eco, Carchia, Dal Lago, Ferraris, Amoroso, Marconi, Comolli e Crespi. Tutti ruotano intorno ad una serie di assunti, che Vattimo e Rovatti nella loro *Premessa* connotano in questo modo:

Il titolo “pensiero debole” allude a tutto ciò: essenzialmente all’idea che a) si debba prender sul serio la scoperta nietzschiana, e forse anche marxiana, del nesso tra evidenza metafisica (e dunque cogenza del fondamento) e rapporti di dominio, dentro e fuori il soggetto; b) senza tuttavia declinare immediatamente questa scoperta in una filosofia dell’emancipazione attraverso lo smascheramento e la demistificazione, ma anzi rivolgendo un nuovo e più amichevole, perché più disteso e meno metafisicamente angosciato, sguardo al mondo delle apparenze, delle procedure discorsive e delle “forme simboliche”, vedendole come il luogo di una possibile esperienza dell’essere; c) non però nello spirito di una “glorificazione dei simulacri” (Deleuze), che finirebbe per conferir loro lo stesso peso dell’*ontos on* metafisico, ma nella direzione di un pensiero capace di articolarsi (dunque di “ragionare”) nella mezza luce (secondo uno dei verosimili sensi della *Lichtung* heideggeriana); d) intendendo anche l’identificazione – assai problematica – di essere e linguaggio che l’ermeneutica riprende da Heidegger, non come un modo di ritrovare l’essere originario, vero, che la metafisica ha dimenticato nei suoi esiti scientifici e tecnologici; ma come una via per incontrare di nuovo l’essere come traccia, ricordo, un essere consumato e indebolito (e per questo soltanto degno di attenzione). [Vattimo e Rovatti 1983, p. 9]

Il periodare è denso e complesso, e non entrerò nello specifico delle questioni che emergono in questo brano. Ma almeno un punto balza agli occhi: la sfida che il pensiero debole vuole lanciare è sul piano della ragione o, meglio, sul piano dell’idea della ragione, per sostenere una concezione della ragione come di una capacità di farsi carico della contraddizione dell’esistente, di non imporre schemi ma cogliere nessi. Questa ragione debole lavora nella «mezza luce» e non nel chiarore abbacinante dell’autoevidenza dei principi scientifici, dove l’alternativa tra verità e falsità è netta ed esclusiva. Rifiuta l’ordine apollineo, sposa le tensioni dionisiache.

Sulla questione specifica di un’idea di ragione il dibattito italiano del dopoguerra vanta una lunga e travagliata tradizione: i neoilluministi volevano innovare l’idea della ragione, i marxisti pensavano che la ragione fosse funzionale ad una prassi. In generale, dietro agli scontri che animano gran parte dei dibattiti del

dopoguerra serpeggia uno scontro tra diverse concezioni della ragione. Per cui non si può dire che questa sia una novità inaudita che si manifesta per la prima volta negli anni Ottanta.

Però, dopo la presa di posizione dei sostenitori del pensiero debole il dibattito si riaccende. Si fanno avanti diversi sostenitori di un'idea di ragione più 'forte', soprattutto studiosi del calibro di Berti [1987], Paolo Rossi [1981; 2009] e Viano [1985]. E, come mostra Restaino [1994], in certi frangenti il dibattito sembra volgere verso uno scontro tra guelfi e ghibellini, nel quale le posizioni in campo vengono ridotte al rango di 'moderni' (sostenitori della ragione forte) e 'antimoderni' (sostenitori della ragione debole). Per osmosi entrano in gioco anche altre questioni (i rapporti con la politica, la laicità, le implicazioni etiche delle prese di posizione teoriche), che allargano l'orizzonte e confondono i fattori in campo.

In gioco c'è l'eterno scontro tra istanze razionalistiche e pulsioni irrazionalistiche [Vattimo 1988], che è un compagno di strada di antica data del dibattito filosofico nazionale e che, per altro verso, non sembra poter contare su una soluzione condivisa e portata di mano. Ancora nel nostro tempo continuano ad esserci tensioni del genere, intorno a diverse concezioni della ragione. Solo per fare un esempio, basti pensare che sul numero di «IRIS» di aprile 2010 Viano ha pubblicato un articolo intitolato *The Irresistible Power of Weak Thought*. Ancora oggi si continua, anche se non come un tempo, a discutere sul problema se la filosofia debba essere più vicina alla scienza o più vicina alla letteratura, più rigorosa o più evocativa, più legata al mondo dei fenomeni naturali o più incline a questioni di principio. Negli anni Ottanta tutto ciò ha avuto una risonanza enorme.

Ma questo non è l'unico punto che può essere messo in rilievo rispetto all'ondata postmoderna che travolge gli anni Ottanta. È quello più evidente, ma ce ne sono altri.

Un aspetto importante per comprendere l'andamento generale del dibattito filosofico italiano riguarda l'ermeneutica, che viene chiamata in causa verso la fine del brano che ho riportato dalla *Premessa* di Vattimo e Rovatti. È un problema apparentemente di portata minore rispetto alla battaglia senza quartiere intorno alla ragione, ma ha ripercussioni più profonde nell'ambito della cultura filosofica

italiana contemporanea, poiché introduce un modo di pensare e alcune metodologie di ricerca che influenzano le riflessioni di diversi studiosi.

Come si è già visto, Ferrari [1998, p. 136] parla esplicitamente di «*koiné* ermeneutica». Nel corso degli anni Ottanta l'ermeneutica diviene la lingua comune della filosofia italiana. Sotto le sue insegne si raccolgono varie posizioni, a volte anche molto diverse tra loro, che condividono l'esigenza di rivendicare per la filosofia uno spazio «irriducibile ai saperi 'positivi'». I referenti essenziali di chi pratica l'ermeneutica sono Nietzsche, Heidegger, Gadamer, Pareyson, Derrida, Ricoeur, ma anche Habermas e i decostruzionisti francesi. Il punto saliente di questo modo di fare filosofia sta nell'atteggiamento critico nei confronti di ogni tecnica di elaborazione scientifica e di ogni forma di discorso filosofico che non attinga ad una dimensione originaria.

Per diversi aspetti, l'ermeneutica è un'altra faccia del poliedro 'postmoderno'. Non coincide in tutto e per tutto con il pensiero debole, ma si accorda con molte delle sue istanze fondamentali: l'apertura all'altro, la dimensione dialogica, la fusione degli orizzonti, la ricerca di un livello originario rispetto al quale le scienze naturali non possono nulla, la valorizzazione dell'esistente, l'interpretazione come manifestazione di rispetto.

Quando nel 2001 Ferraris – che almeno fino ai primi anni Novanta è stato un esponente di punta dell'ermeneutica italiana: allievo di Vattimo, frequentatore di Derrida, studioso di Nietzsche, pubblicista infaticabile a sostegno della causa ermeneutica – scrive *Fine delle koiné ermeneutica*, traccia un quadro interessante che permette di comprendere in che senso l'ermeneutica in Italia sia diventata il movimento di punta di ciò che in generale può essere indicato come la tendenza postmoderna. Secondo Ferraris, l'ermeneutica assume che esista una verità (artistica, poetica, letteraria, esistenziale) alternativa a quella scientifica; e questo viene tenuto per vero non soltanto sul piano antropologico o psicologico, ma – «nelle formulazioni più estreme» – anche sul piano ontologico. Questa è l'affermazione più chiara del postmoderno, ciò che permette di comprendere che cosa si può intendere con 'postmoderno': al di là di quello che dice la scienza, c'è una verità che sfugge a qualsiasi formulazione scientifica, rispetto alla quale non

valgono i modi tradizionali della razionalità, ma soltanto la sensibilità, l'intuizione, l'illuminazione.

Ne discendono due corollari: il dissolversi del mondo fenomenico e il 'fabulizzarsi' del mondo. Tutto si risolve nell'arte, o, comunque, non nella scienza, che non riesce a raggiungere nessun livello originario. In questo modo perde ogni valore il tentativo di fare filosofia in modo rigoroso: la ricerca filosofica piega verso lidi che hanno più a che fare con la retorica, la poesia, il romanzesco, la suggestione, l'enfasi sapienziale.

Rispetto al pensiero debole e, in generale, rispetto alle istanze del pensiero negativo (critica della ragione scientifica e della modernità, nichilismo, pessimismo), l'ermeneutica introduce un elemento originale, che riveste un'importanza particolare rispetto alla discussione sull'insegnamento della filosofia a scuola [De Natale 2007]. È la questione della lettura e dell'interpretazione dei testi. Seguendo la lettera dell'opera di Gadamer, l'altro con cui si ha a che fare è, in primo luogo, un testo. Leggere un testo significa allora misurarsi con un'alterità, che innanzitutto chiede di essere ascoltata, accolta e conservata nell'irriducibile differenza di cui è portatrice. Il lettore 'ermeneuticamente avvertito' lascia risuonare l'opera del filosofo nella sua differenza e si fa carico della lontananza che lo separa da quelle parole e da quei concetti: mette in questione i propri presupposti, le precomprensioni e i pregiudizi che marchiano il suo modo di pensare e di intendere. Questo incontro accade sempre dentro ad un'esperienza, mai in modo astratto. L'interpretazione è sempre interpretazione di un individuo concreto: non se ne dà teoria, se non per sommi capi, e, soprattutto, ogni volta *accade* in modo diverso.

Anche qui, è evidente, si possono trovare tracce di «inconcludenza, relativismo, nichilismo» [De Natale 2007, p. 64], ciò contro cui scaglia strali Ferraris nel saggio citato poco sopra. Ma qui non è in questione la tenuta teoretica di questa posizione, che tuttavia sarà di breve corso. Ciò che è davvero rilevante è il fatto che balza in primo piano il tema della lettura e dell'interpretazione dei testi, che segnerà in profondità i lavori della commissione Brocca tra la fine degli anni Ottanta e i primi anni Novanta.

Perciò, in prima approssimazione si può dire che rispetto all'insegnamento della filosofia sembra relativamente secondario il clima postmoderno che si instaura nelle sue diverse declinazioni. L'elemento che segnerà una tappa essenziale dell'evoluzione del dibattito sulla filosofia a scuola risiede in un fattore apparentemente di secondo piano del postmoderno italiano (l'enfatizzazione della lettura dei testi), ma che segnerà una specie di punto di non ritorno. Questo non significa che la sensibilità contemporanea della didattica della filosofia verso i testi sia maturata solo ed esclusivamente a partire dalla ripresa di temi ermeneutici. Già da tempo si parlava delle necessità di introdurre un più solido riferimento alle opere degli autori affrontati in classe. Ma la forza che questa prospettiva assume in questi anni e che si dispiegherà pienamente nelle proposte della commissione Brocca ha un suo corrispettivo importante nel dibattito filosofico italiano. Forse non si tratta di una condizione determinante, ma di certo si tratta di un fattore che ha creato delle condizioni adatte (perfette, verrebbe da dire) per la decisa affermazione della centralità dei testi.

8.2.4. Tramonti (1). L'italocentrismo, la diatriba tra storici e teoretici, la funzione di baricentro della Società Filosofica Italiana

Mentre si fanno i conti con il passato e mentre si afferma la *koiné* ermeneutica, le cose evolvono anche sotto altri aspetti. La questione dell'italianità perde sempre più propulsione. Lo avevano segnalato Viano e Bobbio nel 1981, ora è evidente che stanno sempre di più perdendo senso i problemi collegati all'autocentralità della tradizione italiana.

Il motivo principale sta nel fatto che questo approccio italo-centrico ha funzionato sempre e solo in presenza di un movimento filosofico in grado di instaurare un'egemonia: il neoidealismo prima, il marxismo poi. Solo in un'ottica di questo genere funziona l'autocentralità italiana, e la ragione è evidente: solo in presenza di un modello di pensiero forte che contempra tra i suoi tratti fondanti il

fatto di essere italiano, la connotazione nazionale riceve una valorizzazione e viene preservata, appunto, come un elemento fondante.

Le varie declinazioni del postmoderno che si affermano nel corso degli anni Ottanta non hanno la forza né sul piano teorico né sul piano pratico per instaurare un'egemonia. Né potrebbero in alcun modo averla, visti i loro tratti caratterizzanti e il loro professarsi avversari di una ragione invasiva e omologante. Viene instaurata una *koiné*, forse, ma è una lingua che non ambisce ad essere parlata da tutti e, soprattutto, che non può pretendere di sconfiggere gli avversari sul piano della forza, attraverso il dispiegamento dei più agguerriti impianti argomentativi. Né il pensiero debole né l'ermeneutica possono mirare a tanto, o negherebbero se stessi.

Senza contare il fatto che in questo contesto l'appartenenza ad una nazionalità piuttosto che ad un'altra non sembra essere, di per sé, una caratteristica che meriti un particolare approfondimento. La rivendicazione di una specificità nazionale non ha posto. La condizione che viene condivisa da tutti è quella di un'originaria estraneità, dalla quale si può soltanto parzialmente uscire grazie al dialogo, all'ascolto dell'altro, alla fusione degli orizzonti, alla presa in carico della condizione di estraneità. Nulla di male in tutto ciò. Ma serve a comprendere come stia perdendo quota il problema di una filosofia italiana, intorno alla quale si stanno adoperando gli sforzi di molti per provare a capire dove si sta andando e perché.

Il progressivo allontanarsi da discussioni che tengono sullo sfondo la questione dell'appartenenza al dibattito italiano si ripercuote anche in un altro ambito tipico della filosofia del nostro paese: la differenza tra la storia della filosofia e la filosofia. Il punto è già stato toccato quando è stato chiamato in causa il saggio di Poggi [2000], nel quale si trova una critica circostanziata al problema – tutto italiano – della spaccatura tra 'filosofi storici' e 'filosofi teoretici'. I primi sono i cultori gelosi della tradizione e guardano con cipiglio corrugato e perplesso agli sviluppi contemporanei del pensiero; i secondi si inerpicano in solitaria tra le vette del pensiero astratto e si ritengono esentati dal fare i conti con i cascami del passato.

Più o meno fino alla fine degli anni Settanta, questa distinzione trae giustificazione anche dalla posizione che ogni studioso tiene rispetto alla questione

dell'identificazione su base nazionale, cioè dell'appartenenza alla filosofia italiana. Di norma, anche se questa non è una regola fissa e universale, chi vuole sostenere l'istanza teoretica è portato a sminuire il ruolo dell'appartenenza nazionale: la filosofia non conosce distinzione sulla base del passaporto, bisogna poter essere liberi di esercitare un pensiero autonomo, originale e aperto. L'italocentrismo trova invece un terreno più ricettivo tra chi partecipa la storia della filosofia, anche se, bisogna dirlo con chiarezza, non fra tutti gli storici [Paolo Rossi 1991], ma soprattutto tra coloro che sono portati ad frequentare il filone umanistico-rinascimentale-risorgimentale e ad enfatizzare la dimensione politica e pedagogica.

Dunque c'è un nesso tra la dismissione della prospettiva italo-centrica e la fine della contrapposizione tra storia e teoresi. Infatti, negli anni Novanta la tendenza a mantenere incomunicanti il lavoro dello storico della filosofia e del filosofo teoretico subisce un'inversione. Certo, continuano a rimanere evidenti alcuni tratti distintivi, che concorrono alla formazione di comunità di ricerca ben distinte e autonome, ma nei fatti le pratiche dell'impegno teorico e della ricostruzione storica conoscono una commistione. D'ora innanzi sarà difficile trovare l'affermazione della validità assoluta di una o dell'altra metodologia di ricerca. Matura la consapevolezza che ogni lavoro di tipo storico porta con sé delle implicazioni teoretiche e ogni opera di taglio teoretico non può fare a meno della ricerca storica.

Rispetto all'insegnamento della filosofia, questo è un aspetto sul quale mi soffermerò nella seconda parte della ricerca. Ma, per stare a quanto si è già visto, è evidente che questa esigenza di superare gli steccati della alternativa (falsamente) rigida tra storia e teoresi anima tutta la riflessione sull'insegnamento della filosofia a scuola almeno dalle proposte della commissione Brocca in poi. Quando illustra le linee fondamentali di questo progetto, Berti [1996] scrive che il metodo che sottostà complessivamente ai programmi Brocca è quello 'storico-tematico'; e ciò vuol dire proprio che la storia è il riferimento di base, ma l'aspetto teoretico è il punto caratterizzante.

Rispetto a questo ordine di considerazioni c'è un altro aspetto che va segnalato. La fine dell'italocentrismo e la fine della contrapposizione tra storia e

teoresi aprono la strada ad una pluralità di approcci che cominciano a raccogliersi attorno a centri di interesse più ristretti e più chiusi. Perde quota il senso di appartenenza ad un dibattito italiano, mentre guadagna punti il senso di appartenenza ad una comunità di ricerca che condivide metodi, interessi, scopi, oggetti di studio.

La diffusione su larga scala dei mezzi informatici e delle comunicazioni tramite la rete internet rende molto più semplice e rapido questo processo, riducendo le distanze e i tempi di risposta. Diventa molto più semplice mantenersi in contatto con i colleghi che lavorano in un'altra città o all'estero, reperire notizie, scambiare materiali, consultare studi o ricerche. In un mondo che comincia a confrontarsi con le risorse e i problemi della globalizzazione, il carattere nazionale del dibattito filosofico italiano diventa un argomento decisamente fuori moda. E non si tratta soltanto di questo: i filosofi italiani tendono a non riconoscersi più in un'entità che viene indicata come 'filosofia italiana', ma cominciano a chiudersi in comunità più ristrette all'interno delle quali il carattere nazionale conta fino ad un certo punto.

Si costituiscono delle società di studi filosofici che operano in Italia, ma che hanno il loro più autentico referente nelle analoghe comunità che operano negli altri paesi. Solo per citare le più celebri, nel 1992 si costituisce la Società Italiana di Filosofia Analitica, nel 1994 la Società di Filosofia del Linguaggio, nel 2001 la Società Italiana di Filosofia Politica, nel 2002 la Società Italiana di Storia della Filosofia.

La fine dell'italocentrismo si vede anche da questo. Per lungo tempo, la Società Filosofica Italiana ha svolto il ruolo di catalizzatrice e di organizzatrice, in alcuni momenti avendo anche una notevole visibilità sul piano politico. Ora la nascita di diversi soggetti che operano ciascuno in un diverso settore specialistico scavalca, per così dire, la SFI, e riduce la portata della sua azione, limitandola – anche se non è poco – al coordinamento di iniziative istituzionali.

Ciò non significa che il prestigio della Società Filosofica Italiana decada irreparabilmente o che la sua azione diventi insignificante. Per quanto riguarda l'insegnamento della filosofia a scuola, per fare un esempio, le proposte della

commissione Brocca sono state elaborate in seno alla SFI, gran parte dei convegni di didattica della filosofia degli anni Novanta vengono organizzati dalla commissione didattica della SFI, le principali ricerche che vedono la luce nello stesso periodo sono condotte da studiosi che orbitano intorno alla SFI. Ancora oggi, per dirla tutta, attraverso la sua commissione didattica e «Comunicazione filosofica» la SFI esercita un ruolo di coordinamento, di critica e di proposta difficilmente sostituibile. Ma rispetto ai temi specifici che ricevono una sempre più meticolosa connotazione specialistica, la tendenza generale di questi ultimi anni mostra una sempre maggiore chiusura in compartimenti isolati e definiti dall'appartenenza ad una medesima comunità di ricerca. Tutto ciò, ovviamente, riduce lo spazio di azione della Società Filosofica Italiana e indebolisce (se non annulla) il ruolo di baricentro che con grande autorevolezza ha esercitato nei tempi passati.

8.2.5. Tramonti (2). La koiné ermeneutica, l'impegno politico, lo storicismo

Negli ultimi anni si assiste anche ad altri declini, ad altri passaggi e ad altre trasformazioni. Quelli che intendo presentare nelle pagine seguenti riguardano la fine della *koiné* ermeneutica, la grande diminuzione dell'importanza dell'impegno politico e pedagogico (cioè del ruolo pubblico) del filosofo, il congedo dallo storicismo e la sua riduzione a dottrina di scuola. Per affrontare questi argomenti mi riferirò, rispettivamente, ad alcuni studi di Ferraris [2001], Ciliberto [2001] e Pietro Rossi [2002]. Tutti e tre presentano dei contributi densi di spunti e tutti e tre, *absit iniuria verbis*, sono in qualche modo degli apostati. Quest'ultimo aspetto li rende particolarmente interessanti: godono di una prospettiva di prima mano sulle vicende che descrivono, essendone stati parti in causa; d'altra parte, ne hanno preso le distanze e, in modi e misure diverse, hanno maturato una presa di posizione critica rispetto ad esse. Ferraris, come si è già notato, è stato un esponente di primo piano della tradizione ermeneutica italiana; Ciliberto è allievo di Garin e si è occupato a lungo delle tematiche connesse all'umanesimo civile che fanno da sfondo al nesso, che per lungo tempo ha dominato l'immaginario degli studiosi italiani, tra

ricerca filosofica e impegno politico; Pietro Rossi è stato uno dei pionieri delle ricerche sullo storicismo, anche se storicista, per sua stessa ammissione, non lo è stato mai.

8.2.5.1. Fine della koiné ermeneutica

Andando con ordine, si può cominciare dal saggio di Ferraris [2001]. Si è già vista la critica che in questo articolo viene rivolta all'ermeneutica in quanto elemento di spicco del postmoderno, e non vi ritornerò. Il punto sul quale intendo soffermarmi è la critica che Ferraris rivolge alla formulazione dell'ermeneutica che viene data da Vattimo e alla sua pretesa (mai del tutto dichiarata in questi termini) di diventare una corrente egemone della filosofia italiana.

Dopo aver passato in rassegna alcuni luoghi salienti delle concezioni di Dilthey, Heidegger e Gadamer, Ferraris mostra come l'ermeneutica di Vattimo abbia costituito la via italiana al postmoderno, innestandosi su un *humus* storicistico senza tuttavia assorbirne l'istanza umanistica, che aveva costituito il *fil rouge* della linea Spaventa-Gentile-Gramsci-Garin. Anzi, la via che Vattimo sceglie è quella della critica dell'umanesimo desunta dalla riflessione del secondo Heidegger. Pertanto, secondo Ferraris, i caratteri principali dell'ermeneutica italiana nella formulazione di Vattimo possono essere individuati in questi elementi:

- (a) l'antiumanismo (l'uomo non è una forma di vita che debba godere di un particolare privilegio); e qui si apre la possibilità di un legame con lo strutturalismo, il quale, secondo il celebre motto di Lévi Strauss, si propone di «studiare gli uomini come formiche»;
- (b) l'antiscientismo, sulla lunghezza d'onda della tradizione neoidealistica italiana e del frequentatissimo luogo comune – molto italiano – che «la scienza non pensa», e anche se pensasse non riuscirebbe a cogliere le verità ultime e più fondamentali;
- (c) l'olismo linguistico (l'interesse per il linguaggio accomuna ogni corrente della filosofia contemporanea), attraverso il quale sembra che venga

promessa un'universalità che abbraccia ogni prospettiva filosofica, anche quella analitica;

(d) il nichilismo e l'antico adagio «non ci sono fatti, ma solo interpretazioni», che spianano la strada ad una versione rinnovata dello scetticismo.

Su queste basi, nota Ferraris, si costruisce la *koiné* ermeneutica così come si è manifestata nel dibattito filosofico italiano.

Nella formulazione fornita dai primi anni Ottanta da Vattimo, la *koiné* ermeneutica definiva per l'appunto uno stato di generalità o di egemonia filosofica per cui, dopo il marxismo e lo strutturalismo, sarebbe toccato all'ermeneutica il compito da fungere da lingua franca per la filosofia. [Ferraris 2001, p. 32]

Qui si possono trascurare le critiche che Ferraris rivolge all'ermeneutica sia nel merito e sia sul metodo, ma vale la pena concentrarsi su un altro aspetto. L'idea di fondo che sorregge tutto l'impianto della via italiana al postmoderno è che ci debba essere una *koiné*. Meglio: che non possa non esserci una corrente filosofica che riveste un ruolo di attrazione e di organizzazione, una corrente che stabilisca quali sono i temi più importanti da discutere e i modi in cui debbano essere discussi. Per certi versi è un'idea che in Italia ha sempre avuto un certo seguito, almeno da Spaventa in poi. Forse ha lontanamente a che fare con i corsi e ricorsi storici di vichiana memoria, o con una loro banalizzazione *ad usum delphini*, ma l'idea che ci sia una succedersi di movimenti filosofici che ciclicamente si affermano, giungono all'apice e decadono lasciando il posto a una corrente di reazione è un'idea che ha lungo corso nel modo di pensarsi della filosofia italiana. E, per inciso, anche in questa stessa ricerca, per certi versi, se ne trovano tracce, lì dove si è fatto intendere che al positivismo di fine Ottocento subentra il neoidealismo, e poi al neoidealismo si tenta di far subentrare altro, che poi si rivelerà essere il marxismo, e via andando fino ai tempi più recenti.

La *koiné* ermeneutica non è risparmiata da questo presupposto di successione. Infatti si ritiene che si instauri in un momento di crisi. La filosofia sta per soccombere sotto i colpi delle scienze positive, perciò bisogna correre ai ripari e

rivendicare uno spazio di libertà, all'interno del quale non valgano i metodi e le pretese della scienza, ma vengano preservati i connotati essenziali dell'uomo: l'unicità esistenziale, l'irriducibilità ad un criterio logico, la storicità, la concretezza, e via dicendo. Ferraris non lo dice, ma un ulteriore elemento di crisi che avrebbe potuto essere nominato – e che avrebbe corroborato la sua tesi – è il crollo del marxismo italiano, che lascia un enorme spazio in palio. Ma non è un punto essenziale.

Invece, il punto essenziale sul quale Ferraris sferra il suo attacco non riguarda le diverse questioni di merito (i capisaldi del pensiero ermeneutico), ma quest'ottica complessiva secondo la quale debba esserci sempre un movimento filosofico che esercita un'egemonia destinata a incrinarsi e a decadere in un periodo più o meno breve. Se questo fosse vero, secondo Ferraris si potrebbe (si dovrebbe) sostenere che, una volta che l'ermeneutica cederà il passo – e all'inizio degli anni Duemila l'ermeneutica sta perdendo *appeal* a vista d'occhio –, ci sarà qualche altro movimento filosofico pronto a prenderne il posto. La filosofia analitica è il pretendente più agguerrito, quello che si sta facendo largo con prepotenza. Si prospetterebbe così un periodo di 'mania analitica', che sostituirebbe un periodo di 'mania heideggeriana'.

Ma tutto questo, secondo Ferraris, mostra dei seri limiti. Innanzitutto, un discorso del genere può valere tutt'al più su scala regionale: riguarda l'Italia, forse la Francia, ma non va molto più in là. In secondo luogo, bisognerebbe chiedersi se abbia senso (e, nel caso, quale sia questo senso) parlare di un modo generale di fare filosofia.

Ferraris è convinto che questi due argomenti disarcionino non soltanto le pretese di verità dell'ermeneutica sulle questioni specifiche, ma lo stesso modo di pensare che sta dietro all'ermeneutica. In altre parole, se si mostra l'inconsistenza della pretesa che vi sia una *koiné*, si può giungere a riconoscere che la stessa domanda sulla fine della *koiné* è condizionata «proprio dagli standard filosofici della *koiné* ermeneutica» [Ferraris 2001, p. 35].

Il modo per superare l'orizzonte fissato dall'ermeneutica non è allora cercare un concorrente competitivo in grado di insidiare il suo primato, ma quello di

rifiutare la logica dell'alternanza o della successione secondo un modello di ciclicità dal sapore vagamente storicistico. Per questo Ferraris elenca le questioni che urge affrontare lasciando perdere le discussioni sull'avvicinarsi di egemonie filosofiche: l'ontologia, il problema della referenza, il problema della psicologia, il problema del rapporto tra filosofia e scienza, il problema della professionalità in filosofia. È un appello ad abbandonare una discussione che ha come tema principale il carattere della discussione stessa, per tornare a fare filosofia su ciò che si trova nel mondo e ciò che in esso accade.

8.2.5.2. Storia, filosofia e politica

Nel suo *Storia e storicismo nella cultura filosofica del secondo dopoguerra*, Ciliberto [2001] si propone condurre un'indagine sul rapporto tra storiografia e politica nel dopoguerra attraverso la mediazione – «ed è questo il punto fondamentale» – dello storicismo.

In Italia, sostiene Ciliberto, la storiografia non è mai stata una disciplina tra le altre, ma «struttura fondamentale della coscienza e della vita nazionale»; «in Italia [...] è nella storiografia che è scritta l'autobiografia della nazione» [Ciliberto 2001, p. 3]. Questo è il punto di partenza, e non è un'assunzione di poco conto: secondo questa prospettiva la coscienza storica è connaturata alla cultura italiana al punto di esserne un elemento costitutivo.

Da questa considerazione derivano due corollari importanti. La storiografia – cioè questa coscienza storica di base – intrattiene un rapporto organico sia con la politica sia con la filosofia, come mostrano emblematicamente le figure di Croce e Gentile. E, tuttavia, i rapporti storiografia-politica e storiografia-filosofia non si sviluppano in modo simmetrico.

Nei primi quindici anni circa che seguono la fine della seconda guerra mondiale⁵², lo storicismo post-idealistico si distacca dal neoidealismo proprio sul punto della critica del nesso tra storiografia e filosofia, e non di quello tra filosofia e politica. È vero che si trovano delle eccezioni rilevanti a questa tendenza, come Banfi, Paci, Preti, Dal Pra e altri, i quali hanno lavorato tenendo fermo il rapporto stretto tra storiografia e filosofia. Ma l'indirizzo che riceve maggiori attenzioni e maggior seguito sarà quello di Garin, che mira a riguadagnare uno spazio al lavoro storiografico «distaccandolo, programmaticamente, dalla filosofia» [Ciliberto 2001, p. 5].

Ciliberto ricostruisce i presupposti del progetto che Garin impronta e persegue attraverso un'azione che dura degli anni. In una lettera inedita che Garin scrive a Spirito nel marzo del 1956 – e si noterà l'immediata vicinanza al convegno fiorentino dell'aprile del 1956, dove Garin tiene la relazione sulla categoria dell'unità in storia della filosofia – il proposito esplicito è quello di spostare il riferimento filosofico da Hegel a Kant.

Le espressioni che Ciliberto riporta da quella missiva sono rivelatrici di per sé: «la *totalità* dei rapporti è *al di là* della nostra presa», perciò il compito del filosofo è la «determinazione di *certi* rapporti, e quindi definizione di *certi* limiti». Garin sostiene apertamente la polemica del 'filosofo-storico' contro il 'filosofo-filosofo'. Quest'ultimo pretende di presentare come *vero* Platone quello che entra nei *suoi* quadri personali «assunti come la *totalità* della verità» [Ciliberto 2001, p. 6]. Insomma, il 'filosofo-storico' e il 'filosofo-filosofo' corrispondono a modi di fare incompatibili: «si tratta di due lavori diversi – comunque vogliamo chiamarli» [Ciliberto 2001, p. 7]. Qui si delineano le basi della filosofia come sapere storico, che di lì a poco verrà formulata compiutamente e diventerà oggetto di discussione pubblica.

⁵² Sono gli anni che inquadrano le vicende che ho descritto nel cap. 5, gli stessi in cui si afferma il mito dell'*engagement* in quella che Pompeo Faracovi [1990] chiama la 'generazione sartriana'.

Fino a qui Garin nella lettera a Spirito del 1956. Ma la rottura del nesso storiografia-filosofia non implica la rottura del nesso storiografia-politica, che invece trae energie nuove dalla lezione di Gramsci e dei suoi *Quaderni*, «per esplicite motivazioni di politica culturale» [Ciliberto 2001, p. 7]. La cultura nazionale viene ripensata sui binari stabiliti dall'opera gramsciana. E così,

tra il dopoguerra e gli anni Sessanta e fino ai primi anni Settanta, la dimensione storiografica continua ad essere il terreno di determinazione dei problemi fondamentali della società nazionale, e, in questo ambito, il luogo 'ideale' della formazione del cittadino. [Ciliberto 2001, p. 8]

Ciò determina una «sporgenza della storiografia». Detta in altri termini, ciò sancisce il permanere, in altre forme, del presupposto storico della cultura nazionale italiana.

Insomma, secondo Ciliberto si tratta di tendersi avvertiti di alcuni elementi fondamentali:

- (a) l'approccio storico gode di un primato conoscitivo nella cultura italiana;
- (b) la storiografia ha stabilito un saldo legame con la politica;
- (c) lo storicismo (le formulazioni di teorie complessive della storia) è il punto di mediazione tra storiografia e politica, soprattutto nella cultura di sinistra, sia laica, sia marxista.

Nel seguito del suo studio Ciliberto mostra come l'impianto storicista diventi la spina dorsale della politica ufficiale propugnata dal PCI, sulla base di una forzatura di Gramsci operata da Togliatti nell'intento di valorizzare la dimensione nazionale. Citando direttamente alcuni passi documentali, analizza le prime annate di «Società» e le vicende che portano alla ricezione entusiastica delle *Cronache di filosofia italiana* di Garin. Su questi punti mi sono già soffermato, dunque non entro nel dettaglio. Ciò che mi interessa sottolineare con maggior forza sono gli esiti recenti di questo processo.

Nei primi anni Sessanta si mostra un «punto di discontinuità». Cominciano a declinare le tradizioni culturali e politiche marxista, laica e cattolica. La crisi investe

innanzitutto lo storicismo; in seconda battuta, il primato del sapere storiografico in chiave etico-politica e la concezione dell'intellettuale organico. Sta crollando il mondo di valori indiscussi e presupposti comunemente accettati che ha fatto da sfondo all'impegno culturale e politico di tutto il periodo recente. E, come si vede da alcuni documenti che hanno lasciato un segno [Badaloni 1962; Cassano 1973], la discussione sullo storicismo investe il partito. Di lì a poco si incrinano alleanze e si dissolvono convergenze nell'apparato culturale del PCI. Comincia una diaspora, che all'inizio degli anni Ottanta mostra come la gloriosa macchina da guerra della cultura ufficiale del partito comunista sia ormai un ammasso di rottami. La cultura di sinistra sopravvivrà – lì dove sopravvivrà – al di fuori dei canali ufficiali della cultura di partito. Oggi, sostiene Ciliberto, bisogna notare «il declino – la fine, forse – di quel rapporto tra storiografia e politica»; e ciò si mostra nel fatto che sempre più perde peso «il primato complessivo del sapere storiografico nel nostro sistema culturale» [Ciliberto 2001, p. 17].

La conclusione che sul piano strettamente filosofico si può trarre da tutto ciò per Ciliberto non è negativa: nei fatti si è superata la dicotomia tra storici e teoreti. Si è chiusa l'epoca della 'storia teoretica', ma, d'altra parte, non c'è più alcuno spazio per una qualsiasi forma di dogmatismo storicistico. E, se si volesse forzare la mano e spingersi oltre la lettera del saggio di Ciliberto, si potrebbe giungere alla constatazione che questo processo di progressivo allontanamento della storiografia dalla filosofia e dalla politica può essere letto alla luce di una generale chiusura dell'epoca delle ideologie. Può suonare troppo altisonante e pretenzioso, è vero. Ma non nel senso in cui si potrebbe interpretare questa separazione storiografia-filosofia e storiografia-politica sotto la luce di una sempre maggiore distanza che viene scavata tra l'impegno intellettuale e l'impegno politico o, più in generale, il ruolo pubblico dell'intellettuale.

Ciò che fa da sfondo al saggio di Ciliberto è un crescente distacco dalla figura del filosofo come personaggio pubblico, che ha come suo tratto principale – anche se non esclusivo – la vocazione politica e pedagogica, nel senso dell'emancipazione delle masse.

8.2.5.3. *Congedo dallo storicismo*

Invitato nel 2000 a Napoli nell'ambito di un convegno su "I percorsi dello storicismo italiano del secondo Novecento" [Martirano e Massimilla 2002], Pietro Rossi apre la serie delle relazioni con il suo *Congedo dallo storicismo*.

Ora, solo come nota a margine, bisogna sapere che Napoli è il tempio italiano dello storicismo contemporaneo. La scuola napoletana, diretta per lungo tempo da Tessitore, ha eletto a proprio riferimento Pietro Piovani e ha sviluppato in moltissime pubblicazioni (alcune delle quali ho citato nella nota 27 a p. 123) l'idea dello storicismo critico-problematico.

In questo contesto Pietro Rossi ripercorre alcune tappe degli studi che ha dedicato allo storicismo lungo quasi cinquant'anni e fa il punto della situazione. I due riferimenti che tiene sempre presenti sono i suoi studi del 1956 e del 1960, *Lo storicismo tedesco contemporaneo* e *Storia e storicismo nella filosofia contemporanea* [Pietro Rossi 1956 e 1990]. Lo studio del 1956 sullo storicismo tedesco era un tentativo di ricostruzione secondo una metodologia storiografica rigorosa e mirava a trarre fuori dai presupposti 'autarchici' neoidealistici tutto il dibattito sullo storicismo. Per questo motivo Rossi leggeva le principali tappe dello storicismo tedesco contemporaneo alla luce di una pretesa di scientificità: lo storicismo passava dall'essere una teoria generale della conoscenza ad una teoria della conoscenza storica e, infine, ad un'analisi delle scienze storico-sociali.

Nella ripresa del 2002 Rossi non si risparmia in autocritica e mostra quali sono i limiti insiti nella prospettiva che guida il suo studio del 1956. Ma il punto non è questo. Il punto è la proposta di un bilancio complessivo dello storicismo rispetto alla cultura contemporanea – non soltanto quella filosofica, ma soprattutto quella filosofica.

Secondo Rossi, alla domanda che chiede che cosa possa insegnarci lo storicismo oggi, la risposta che deve essere data è: ben poco. In primo luogo, è da superare la dicotomia tra scienze della natura e scienze dello spirito, che per così lungo tempo ha funzionato come (falso) criterio di distinzione disciplinare e metodologica. In secondo luogo, va superata anche la pretesa di ridurre tutti i

fenomeni umani all'ambito storico. Gli stessi recenti sviluppi scientifici (della genetica e della linguistica, per esempio) mostrano come questi due presupposti non possano più essere considerati validi.

Un problema ancora maggiore si mostra quando si mette sotto esame l'eredità dello storicismo contemporaneo. Sia che si prendano in considerazione gli sviluppi dell'ermeneutica gadameriana, sia che si indaghino le evoluzioni oltreoceano del narrativismo e delle correnti affini, lo storicismo contemporaneo sfocia in un irrazionalismo che si fonda sulla vanificazione di ogni carattere di oggettività. Si fa appello all'intuizione, alla disposizione emotiva del singolo, al «miracolo della comprensione» (l'espressione è di Gadamer). Insomma, «lo storicismo è diventato un aspetto del clima culturale "post-moderno" e dei suoi vaniloqui» [Pietro Rossi 2002, p. 19].

Merita di essere letto per esteso il brano che conclude il saggio.

A metà del secolo la cultura filosofica italiana si lasciò alle spalle lo storicismo "assoluto"; e anche la ricerca storica si distaccò, seppur più lentamente, dall'impostazione della storia etico-politica crociana, aprendosi a nuove esperienze storiografiche come il marxismo o la scuola delle "Annales". Mi chiedo se oggi, a mezzo secolo di distanza, non sia venuto il momento di prendere congedo, dopo esser passati attraverso la sua esperienza e mantenendone le acquisizioni, anche dalle altre forme di storicismo, anzi dallo storicismo in quanto tale. [Pietro Rossi 2003, pp. 19-20]

Probabilmente la proposta non ha trovato tutti concordi in quella sede, per usare un eufemismo. Ma i fatti hanno confortato l'ipotesi che qui Rossi avanza.

Lo storicismo, inteso come *humus* [Ferraris 2001] sul quale la cultura italiana ha fatto attecchire tutti i suoi recenti sviluppi, non sembra poter più contare su un carattere di universalità. Non è più un presupposto comunemente accettato; anzi, è divenuto dottrina di scuola. E anche all'interno della stessa scuola napoletana sembra un filone che sta esaurendo le sue riserve: nel 2010 Tessitore ha pubblicato i tre volumi degli *Ultimi contributi alla storia e alla teoria dello storicismo* (dove ciò

che balza agli occhi è ‘gli ultimi’) e i discepoli di quella scuola sempre più frequentemente coltivano interessi che li portano a non occuparsi direttamente dello storicismo critico-problematico, dei suoi assunti, dei suoi sviluppi.

Con ogni probabilità, in tutto questo processo ha avuto un ruolo cruciale il radicarsi e il diffondersi delle metodologie di ricerca della filosofia analitica, che negli ultimi vent’anni hanno cambiato in profondità diversi settori della ricerca filosofica italiana. Ma, al di là della considerazione della cause prossime, se si leggono i contributi di Ferraris [2001], Ciliberto [2001] e Pietro Rossi [2002] tentando di cogliere alcuni motivi che li accomunano, bisogna registrare che in tutti e tre viene segnalata, pur con accenti e con conseguenze diverse, la decadenza di quello che potrebbe essere chiamato il ‘presupposto storico’ (o storicistico) della cultura filosofica italiana. La decadenza dello ‘storiografismo’ di cui parla De Natale [1987]: l’idea che perché ci sia cultura ci debba essere storia; che questa storia debba essere una storia compresa in una teoria (ed ecco lo storicismo); e che questa storia debba essere il più possibile dettagliata, chiara e completa.

Indipendentemente dalle idee che si possono avere in merito – e non è detto che tutto ciò venga accettato da molti, anzi –, qui siamo di fronte ad uno snodo che ha un’importanza cruciale rispetto all’insegnamento della filosofia a scuola e, in particolare, alle riflessioni che segnano gli ultimi vent’anni, a partire dai lavori della commissione Brocca.

Se cade il presupposto storico, i programmi del 1944 (1936) perdono la loro principale pezza d’appoggio. Vengono meno i presupposti che rendono scontato il fatto che si insegni la filosofia in quanto storia della filosofia e che si debba insegnare tutta la storia della filosofia. Viene meno il fondamento che ha sempre giustificato l’insegnamento della filosofia secondo un modello storico, tanto da rendere l’Italia il paradigma di riferimento per l’insegnamento della filosofia a scuola nella forma della storia della filosofia [UNESCO 2007].

8.2.6. *Un'epoca di passaggio?*

Per trarre alcune conclusioni da quanto è emerso negli ultimi paragrafi, si può dire che la situazione in cui versa il dibattito filosofico italiano è una situazione di passaggio e di trasformazione.

In larga parte, si possono considerare saldati i conti con alcuni motivi ricorrenti, che in alcune fasi hanno condizionato in profondità la ricerca filosofica e il dibattito filosofico del nostro paese: la filosofia come sapere storico, l'impegno politico, la dimensione italo-centrica, la separazione tra ricerca storica e ricerca teoretica, la ricerca di una *koiné*. Ma le diverse vicende non possono essere considerate chiuse del tutto: sono tutte questioni che sono alla prova nel dibattito di questi anni, dunque andranno testate in futuro, alla luce degli sviluppi che si dipanano di fronte al nostro sguardo.

Tuttavia, se questo fosse il quadro completo, sarebbe un quadro a tinte fosche, in cui le figure principali hanno un carattere puramente negativo. Si è superato questo, si è superato l'altro; questo non funziona più, l'altro ormai è obsoleto; e via dicendo. Una raccolta di ruderi.

Invece nella filosofia italiana contemporanea continuano ad esserci delle componenti vivaci e continuano ad essere coltivati sempre nuovi campi di ricerca. Per darne un ritratto approssimativo si può guardare in queste direzioni: nell'ambito della storia della filosofia si assiste ad una produzione sempre molto cospicua e, in diversi casi, di un livello tale da avere risonanza a livello internazionale; una comunità analitica in costante espansione produce studi che molto spesso ottengono riconoscimenti a livello internazionale, oltre ad avere una sempre maggiore influenza in diversi campi di ricerca a livello nazionale; si nota una reviviscenza degli studi fenomenologici, che ricevono una sempre più ampia eco; la filosofia politica ha cominciato ad essere studiata secondo criteri scientifici, per esempio secondo una prospettiva storico-concettuale, che lasciano sullo sfondo ogni presa di posizione ideologica; rimangono molto forti gli interessi in ambito etico e morale, dove si assiste ad un sempre più serrato confronto con i temi della

bioetica; viene coltivata da un numero crescente di filosofi la ‘svolta pratica’ e la conseguente ricerca intorno alle pratiche filosofiche.

La filosofia italiana è viva e vegeta, anche se è passato sullo sfondo il tentativo di capire in che cosa consista la ‘differenza italiana’.

Non che questa esigenza sia scomparsa. Da un lato si continua a fare il punto della situazione [Firrao 2001], anche se con meno ardore di un tempo. Dall’altro si continua a interrogarsi sull’italianità’. Bencivenga [2008] ha scritto un saggio sull’‘anima filosofica italiana’, trovandone le tracce principale in uno stile di pensiero che conta i suoi maestri in Dante, Machiavelli, Bruno, Campanella, Galileo, Vico, Leopardi, Pirandello, Croce e Calvino. Esposito [2010] si è spinto a sostenere che la filosofia italiana rappresenta una valida alternativa a tutta la filosofia contemporanea, in crisi per via dell’assunzione del linguaggio come unico problema da affrontare. La differenza italiana – ciò che permette alla filosofia italiana di avere una marcia in più e di proporsi alla riflessione filosofica internazionale come percorso da imitare – sta nella centralità della politica, che al giorno d’oggi riceve una sua approfondita trattazione nell’opera di Negri, Agamben e dello stesso Esposito. Forse è una visione velleitaria, ma gli argomenti che Esposito produce non sono del tutto peregrini.

Come che sia, sembra che sia superata, almeno per molti aspetti, la questione dei conti con il passato: si può procedere innanzi, vedere se c’è qualcosa di nuovo che ci attende. Anche se questo discorso può valere sul piano teoretico, ma forse non sul quello meramente pratico, cioè su quello che concerne le politiche culturali ed accademiche, sembra che siano state gettate le basi affinché possa nascere qualcosa di nuovo, che non sia pura rimasticatura di teorie importate, che non sia impostato secondo il tanto vituperato eclettismo italiano e la sua inclinazione ai *collages*, che non sia sottoposto alle costanti delucidazioni preliminari volte a chiarire in che modo ci si colloca verso l’eredità neoidealista, in che modo ci si chiera tra storici e teoretici, quale ruolo riveste la storia del pensiero in quello che si andrà a scrivere, e via dicendo. Si sta diffondendo un’aria nuova, un clima in cui le compartimentazioni che hanno fatto da criterio di appartenenza nei tempi più recenti stanno saltando.

Si cominciano ad effettuare ricerche che pretendono di essere rigorose senza per questo doversi rifugiare sotto l'ala di alcuni dogmi della filosofia analitica – ormai peraltro messi in discussione degli stessi filosofi analitici – o ricerche che affrontano una questione teoretica con una preparazione storica di livello eccellente. In molti casi si stanno affermando una professionalità e una specializzazione sempre più approfondite.

Tutto ciò comporta anche una conseguenza sul piano culturale in senso ampio: una crescente chiusura e l'allontanamento dal dibattito pubblico. Più le questioni si fanno specialistiche e dettagliate, meno sono comprensibili dal grande pubblico. Non che questo implichi la fine radicale del ruolo pubblico del filosofo, ma un suo indebolimento sì. Nonostante alcuni esempi che continuano a mostrare un grande interesse alla missione politica e pedagogica del filosofo, un ampio settore delle ricerche filosofiche contemporanee sembra non tenere conto di questa esigenza. Il che, di per sé, non è né un bene né un male: può essere considerato un processo positivo di crescita di professionalità e del livello delle ricerche o un impoverimento sul piano culturale in senso lato. Ma rimane il fatto che molti gruppi di ricerca indirizzano i loro studi verso mete che non contemplano tra le loro finalità precipue quella di essere compresi da chiunque legga la terza pagina di un quotidiano ad alta tiratura.

In ogni caso, l'aspetto più interessante di tutta la vicenda sta proprio nel venir meno delle compartimentazioni senza che questo porti ad un vacuo irenismo o a *pastiches* di vario genere, ma nella direzione – forse – della creazione o dell'applicazione nei fatti di nuovi metodi di ricerca e nella formulazione di nuovi temi, problemi, obiettivi. Tutto ciò sta già mostrando le sue prime avvisaglie in alcune opere che vengono pubblicate in questi anni. Ma al momento attuale è troppo presto per dire se e in che misura si sta manifestando la nascita di qualcosa di importante.

In tutto ciò, comunque, c'è una conseguenza che riguarda da vicino questa ricerca. Per tutte le ragioni che ho mostrato, se è vero che il dibattito filosofico ha avuto e continua ad avere un'incidenza sulle discussioni in merito all'insegnamento della filosofia, oggi si è al cospetto di un dibattito filosofico italiano che è inserito

nelle discussioni internazionali e viaggia *magnis itineribus* sui temi che le diverse comunità di ricerca tengono al centro dei loro lavori.

Ciò conduce, anche se con alcune significative eccezioni, al fatto che la riflessione a livello accademico sull'insegnamento della filosofia nella scuola, se non è rimasta al palo, poco ci manca. Non è più una questione che accende gli animi e infervora i dibattiti. E c'è un motivo molto prosaico per tutto ciò: per i filosofi italiani la questione ha perso interesse, visto che ci si sono scontrati per decenni senza tirare fuori un ragno dal buco. Non è un futile motivo per indirizzare le energie ad altro. Ma rimane il fatto che la questione dell'insegnamento della filosofia passa in secondo piano e si finisce per accontentarsi dell'esistente così com'è, nella convinzione che, tutto sommato, la sostanza delle cose non cambierà mai.

9. *Materiali per una proposta nuova*

I programmi del 1936 sono passati, con alcune emendazioni, nell'ordinamento repubblicano. Tra il 1945 e il 2010 sono rimasti in vigore i programmi del 1944, che ricalcano l'impostazione dei programmi di De Vecchi. Le *Indicazioni ministeriali* del 2010, pur con notevoli aperture, mantengono nel loro fondo quella impostazione. Per tutto questo tempo il dibattito si è acceso e sono emerse molte e diverse proposte. In tempi a noi vicini, negli anni Novanta, ci sono stati due punti di grande discussione con l'elaborazione dei programmi Brocca e con la commissione dei Saggi, ma questi momenti di rielaborazione non hanno prodotto una riforma organica e non hanno portato cambiamenti riconosciuti dal punto di vista istituzionale. In questo modo ho mostrato in che senso si possa intendere che l'impostazione di fondo dell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana resiste e si plasma a partire dai programmi 1936-1944.

Ho mostrato anche in che senso si possa intendere la mancanza di propulsione dei movimenti riformatori, che ad oggi non sono riusciti ad incidere in profondità, anche se hanno portato delle importanti novità al centro del dibattito, come la riflessione sui manuali e il successivo rinnovamento della loro impostazione e articolazione, la questione della centralità della lettura dei testi, la discussione dell'esigenza di insegnare tutta la storia della filosofia, la rivalutazione dei temi e dei problemi filosofici, la sottolineatura dell'importanza della dimensione teoretica-argomentativa, la sottolineatura dell'importanza dello studio del Novecento filosofico.

Lo sfondo su cui si staglia la seconda parte della ricerca è la convinzione che l'insegnamento della filosofia vada ripensato per dare alla filosofia una posizione significativa all'interno dei corsi di studio nei quali è – o potrà essere – collocata. Questo non significa voler prospettare rivoluzioni o stravolgimenti eclatanti, ma porsi la domanda su quale sia il ruolo che si vuole dare alla filosofia nella formazione degli studenti di oggi e di domani. Perciò verranno messi in discussione alcuni elementi che stanno a fondamento dell'impianto esistente che è stato presentato in

questa prima parte, per coglierne i punti di forza e di debolezza e proporre dei miglioramenti, lì dove sarà possibile.

La convinzione che ha animato questa prima parte della ricerca – giova ripeterlo – è che, se si vuole trovare uno nuovo spazio all'insegnamento della filosofia (o se lo si vuole rinnovare), bisogna prima comprendere a fondo gli elementi portanti del metodo storico e le questioni implicate in esso. Solo cogliendo questi tratti, che per molti aspetti sono peculiari del dibattito italiano, si capiscono i motivi fondamentali che hanno portato alla situazione attuale; e così potranno essere disinnescati i meccanismi che agiscono in profondità – e perlopiù nell'inconsapevolezza – quando ci si pone il problema della conservazione o della eliminazione o della emendazione dell'insegnamento della filosofia secondo un modello storico.

Su queste basi, nella seconda parte verrà presentata la proposta di un insegnamento della filosofia per parole, dopo aver messo in discussione alcune questioni che agiscono sullo sfondo.

Parte seconda

Verso una didattica per parole

10. L'insegnamento della filosofia all'estero

Dopo avere analizzato nel dettaglio diversi aspetti che riguardano l'insegnamento della filosofia a scuola in Italia, ora può essere interessante rivolgersi all'estero. Questo consentirà di entrare in contatto con una varietà di modi in cui la filosofia viene insegnata a scuola, molti dei quali appariranno del tutto differenti rispetto a ciò a cui siamo abituati. Mi concentrerò sull'insegnamento della filosofia rivolto a studenti nella fascia d'età tra i sedici e i diciotto anni, l'equivalente del nostro triennio.

Questa parte della ricerca non sarà una rassegna dei programmi in vigore nei diversi paesi, né offrirà un panorama completo ed esauriente su scala mondiale di tutto ciò che concerne l'insegnamento della filosofia a scuola: sotto questo aspetto gli stessi estensori del rapporto che l'UNESCO ha pubblicato nel 2007 hanno rinunciato ad un'indagine per accumulazione e hanno preferito concentrarsi su alcuni snodi problematici. Questa esigenza è dettata in primo luogo dalla difficoltà di reperire notizie che siano precise e aggiornate per ogni singolo Stato; in secondo luogo, dal fatto che sembra essere più interessante concentrarsi su alcuni elementi che vengono discussi con particolare vigore piuttosto che stilare una tabella in cui vengano elencate le ore e gli anni di insegnamento, gli argomenti in programma, i percorsi di formazione degli insegnanti, e via dicendo. Insomma, al di là della mera raccolta dei dati – che pure è indispensabile – sembra più proficuo dedicarsi ad un'analisi delle principali tendenze e dei principali problemi che attraversano le discussioni e le pratiche che riguardano l'insegnamento della filosofia a studenti di età compresa tra i sedici e i diciotto anni, senza voler dare conto di tutto ciò che accade in questo ambito.

Perciò, procederò cercando di offrire una prospettiva il più possibile articolata su alcuni elementi problematici che stanno alla base della decisione di

comprendere la filosofia nel novero delle discipline che vanno insegnate a livello secondario da parte dei sistemi nazionali di istruzione pubblica. I materiali ai quali farò riferimento sono soprattutto il rapporto *La philosophie. Une école de liberté* [UNESCO 2007] e le notizie che sono raccolte nel sito web dell'Associazione Internazionale degli Insegnanti di Filosofia (www.aipph.eu)⁵³; in particolare, va segnalato che proprio in una pagina web del sito di questa associazione internazionale (www.aipph.eu/euro.html) è presente una carta geografica europea interattiva: cliccando su ciascun paese si possono ottenere informazioni specifiche in merito all'insegnamento della filosofia in quello Stato. In secondo luogo, mi avvarrò di alcuni interventi pubblicati su «Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie» (www.educ-revues.fr/diotime/), che è diretta da Michel Tozzi ed è probabilmente la rivista più aggiornata in materia. In ogni numero, oltre ai materiali didattici e alle discussioni teoriche, si trova uno spazio dedicato al dibattito internazionale: molto spesso i contributi riguardano i paesi francofoni o neolatini in genere, ma in alcuni casi si trovano studi dedicati anche a realtà estranee alla Francia e ai paesi a lei più vicini.

Solo come nota a margine, bisogna ricordare che in Italia lo studio di ciò che accade all'estero può vantare una discreta tradizione almeno a partire dal 1945, come si è visto nella prima parte di questo lavoro. In tempi più recenti, dagli anni Settanta in poi, questo interesse si è andato via via affinando e approfondendo sino a giungere alla pubblicazione di ricerche molto informate e molto utili, che tra i loro promotori hanno avuto la Società Filosofica Italiana [1996a; 1998a; 1998b] e alcuni insegnanti molto intraprendenti, come Mario Trombino [Cifuentes e Gutiérrez 1997; Cossutta 1989; Tozzi *et al.* 1992]. Lo scopo che anima queste ricerche risiede sempre non tanto in un interesse catalogatorio o in una curiosità su cosa succede oltralpe o oltreoceano, ma soprattutto nel tentativo di capire come agiscono gli altri, per mettere in discussione le nostre pratiche. Quelle che ormai diamo per scontate, tanto a lungo sono state messe in atto secondo modalità

⁵³ In questo capitolo tutte le traduzioni sono mie, salvo diversa indicazione.

costanti. La prospettiva che viene delineata in questo capitolo intende porsi in continuità con questa linea di ricerca.

10.1. Uno sguardo complessivo

Il secondo capitolo del rapporto UNESCO del 2007 (*Enseignement de la philosophie au niveau secondaire. L'âge du questionnement* [UNESCO 2007, pp. 46-93]) offre una buona traccia da seguire per orientarsi nel variegato panorama dell'insegnamento della filosofia nel mondo. Dopo una breve introduzione e una nota metodologica, questo studio affronta tre ambiti problematici, a ciascuno dei quali viene dedicata una parte a sé stante:

- (a) la presenza della filosofia a scuola e tutte le questioni ad essa connesse, dove vengono raccolte le principali questioni aperte;
- (b) i suggerimenti per una politica di rinforzo della presenza della filosofia a livello secondario;
- (c) il punto della situazione sulle istituzioni di riferimento e sulle pratiche e i metodi di insegnamento in vigore.

Nelle pagine introduttive si nota come la tendenza generale sia piuttosto ambigua e difficile da descrivere, tanto da rendere problematico il tentativo stesso di isolare una sola tendenza generale. Da un lato, infatti, la filosofia viene sempre di più considerata come una disciplina da studiare a livello universitario, il che comporta una contrazione in diversi casi della presenza dell'insegnamento della filosofia a livello secondario. Dall'altro, in diversi casi si assiste alla creazione di nuovi spazi per la filosofia a livello secondario, favoriti da una grande vivacità nelle discussioni e nelle ricerche che vengono condotte in alcuni paesi. Principalmente, questi spazi nuovi che la filosofia guadagna vanno in due direzioni, che a loro volta sollevano tutta una serie di domande e di problemi.

In primo luogo, la filosofia viene intesa come una disciplina di carattere tecnico, la cui specificità viene di volta in volta individuata nella disposizione ad una forma mentale critica, nell'analisi logico-argomentativa, nell'esercizio della

riflessione etico-politica, o in insiemi variamente coordinati di tutte queste; tutto ciò rende la filosofia un supporto ideale per altre discipline come l'educazione alla cittadinanza o varie forme di insegnamento religioso. In generale, per ogni disciplina che abbia come proprio obiettivo principale la formazione (etica, morale, sociale, politica) dell'individuo.

In secondo luogo, in chiara continuità con l'aspetto appena presentato, la filosofia viene intesa come una materia di grande portata pratica, in grado di influenzare positivamente la vita dell'individuo e della società in cui questi si trova ad agire; e questo conduce ad un'esaltazione delle conseguenze pratiche che fa scivolare in secondo piano un'educazione fondata sull'esercizio delle facoltà logiche, del libero giudizio, dello spirito critico. Sulla base dell'enfatizzazione delle ricadute pratiche la filosofia viene sostituita da insegnamenti di tipo persuasivo, fondati su presupposizioni di carattere assiologico, che quindi indeboliscono lo spirito critico, condizionandolo ad una precisa presa di posizione rispetto ad alcuni valori fondamentali.

Come è evidente, in tutto ciò si annidano più rischi che elementi che inducono all'ottimismo, e nel suo seguito il rapporto analizza nel dettaglio questi pericoli. Ma, al di là di questo, gli estensori della ricerca dichiarano anche che si sono registrate alcune note pienamente positive: gli insegnanti e gli specialisti di didattica hanno un ruolo sempre più attivo e consapevole; le associazioni che consorziano gli insegnanti si organizzano sempre meglio e, in alcuni casi, riescono ad ottenere un certo peso politico.

In ogni caso, già a quest'altezza siamo di fronte ad un elemento interessante: in quella che possiamo chiamare la concezione diffusa dell'insegnamento della filosofia a scuola il tratto dominante è individuato nell'aspetto formativo della filosofia. Insegnare filosofia è importante per la formazione dell'individuo, cioè del cittadino, cioè del corpo sociale di uno Stato. In che senso va declinata questa formazione? Le versioni diffuse nei diversi paesi sono molto varie, ma in sintesi si può dire che è una formazione che attiene alla sfera etica, morale, pratica, politica. Ha a che fare con i valori che orientano le scelte dell'individuo, con la consapevolezza civica, con l'esercizio delle prerogative di un cittadino partecipe e

responsabile. Insomma, l'insegnamento della filosofia tra i propri obiettivi essenziali comprende la costruzione – nel senso della parola tedesca *Bildung* – di un'interiorità aperta, critica, tollerante, versatile.

10.2. *Crisi generale?*

La ricerca condotta dall'UNESCO non consiste in una rassegna dell'insegnamento della filosofia in tutti i paesi: il materiale da vagliare sarebbe troppo e, inoltre, diverse indagini di questo tipo sono già state effettuate in anni recenti, anche se non con un taglio globale ma limitatamente ad alcune aree continentali. Lo scopo del rapporto consiste invece nel porsi la domanda sulla presenza della filosofia nella scuola secondaria. E ciò include, sotto la stessa luce problematica, gli aspetti legati ai contenuti (che cosa si insegna?) e i rapporti con le altre discipline (che posizione ha la filosofia nei vari piani di studio?).

Nel momento in cui ci si chiede se e come la filosofia è presente nei diversi sistemi di istruzione secondaria attraverso il mondo, secondo gli studiosi che redigono questa ricerca si è costretti a registrare una situazione di crisi, anche se poche pagine dopo – come si era fatto alcune pagine prima – si dichiara che la situazione a livello mondiale è troppo complessa e articolata perché si possa pretendere di rintracciare una tendenza generale univoca. Ma tant'è. Anche con tutte le cautele e i *distinguo* che il caso impone, si può affermare una tendenza verso la contrazione della presenza della filosofia. Ciò dipende da molti fattori, i più importanti tra i quali possono essere individuati in tre elementi.

In primo luogo, si è via via radicata l'idea che la scuola debba avere una presa diretta sulla realtà. La filosofia è una disciplina che viene intesa come astratta, e questo la rende esclusa in modo quasi automatico dal novero degli insegnamenti che dovrebbero portare gli studenti a misurarsi con la realtà in cui vivono per prepararsi al momento in cui ne saranno parte attiva.

In secondo luogo, i percorsi di formazione degli insegnanti sono in molti casi insufficienti a creare una professionalità solida e riconosciuta, poiché mancano corsi a livello universitario in grado di garantire un adeguato livello di preparazione.

Infine, l'insegnamento della filosofia si mostra come proteiforme: sotto il suo nome viene fatto passare di tutto. In mancanza di una giustificazione solida a sostegno dell'insegnamento della filosofia come disciplina autonoma, si tende a farla confluire in altre materie o si individuano materie di natura filosofica (soprattutto attinenti all'ambito dell'educazione morale, civica, religiosa) che pretendono di farne le veci. In alcuni casi estremi, vanno sotto il nome di 'filosofia' insegnamenti che hanno a che fare con dottrine politiche o confessionali.

10.3. La presenza della filosofia nella scuola secondaria

10.3.1. Resistenze e problemi

Quali sono le resistenze che la filosofia incontra sul piano dell'istruzione secondaria?

In molti casi, come si è già accennato, i sistemi di istruzione preferiscono privilegiare le materie tecniche e applicate a svantaggio delle materie considerate astratte, tra le quali spicca la filosofia. In altri casi, si incontrano delle difficoltà serie nella formazione di insegnanti all'altezza del compito che deve essere loro affidato. In altri casi ancora, come nei paesi anglosassoni, la filosofia non è concepita come disciplina insegnabile a livello secondario, ma viene considerata di esclusiva competenza della formazione universitaria: quindi è esclusa dai piani di studio della scuola secondaria, salvo alcune rare eccezioni. Poi, in diversi paesi la filosofia viene rimpiazzata dall'insegnamento dell'educazione civica e del diritto. Infine, in molti Stati dell'Africa, dell'Asia e dell'America del Sud la filosofia intrattiene un rapporto molto problematico con le culture tradizionali locali: viene percepita come una disciplina marcatamente occidentale o eurocentrica, traccia indelebile di un passato dominio coloniale.

Come si vede, tutti questi sono problemi che hanno a che fare con opposizioni di tipo culturale. Per un motivo o per un altro, in diverse culture la filosofia fatica a trovare uno spazio come disciplina autonoma di insegnamento. Ma, al di là di queste opposizioni di tipo culturale – delle quali è necessario prendere atto, ma contro le quali si può ben poco – la presenza della filosofia è messa in discussione anche da altri problemi.

Di particolare rilievo è quello che riguarda il nesso, che in molti casi viene considerato ovvio e automatico, tra filosofia ed educazione morale: insegnare filosofia significa insegnare qualcosa che porterà delle conseguenze positive sul piano etico. E necessariamente, quindi, anche sul piano sociale e politico.

Nel Belgio francofono, per esempio, l'insegnamento della filosofia si trova all'incrocio di pesanti tensioni tra educazione laica, religiosa e morale, tanto che, a partire dal 1959, il legislatore è giunto a formulare un piano di studi in cui vengono dedicate due ore settimanali all'insegnamento della religione e altrettante all'insegnamento di una morale non confessionale; quest'ultimo non si concretizza in una disciplina denominata esplicitamente 'filosofia', ma in corsi genericamente definiti 'filosofici'. Nel momento in cui si sono verificate delle spinte in direzione dell'introduzione della filosofia come insegnamento autonomo (intorno al 2000), le tensioni con gli insegnamenti confessionali sono salite di tono.

Il caso del Belgio, analizzato nel dettaglio dalla ricerca dell'UNESCO [2007, pp. 53-55], conduce ad alcune considerazioni di carattere generale, che valgono non solo per quel paese, ma per diversi paesi del mondo in cui la filosofia è costretta a scendere a patti con insegnamenti di tipo confessionale. Il Belgio non è un'eccezione. Infatti, secondo i redattori del rapporto, la filosofia crea problemi perché si propone di promuovere esperienze di pluralismo (soprattutto sul piano etico), di sviluppare uno spirito critico, di imparare un metodo di analisi e di argomentazione, di porre questioni di senso, cioè concernenti i valori. Lì dove si ritiene che l'educazione morale degli studenti debba essere delegata alla religione o ad insegnamenti impostati secondo una prospettiva confessionale, la filosofia viene percepita come un intruso che mette a soqquadro un ordine fondato su canoni tradizionalmente accettati.

In alcuni *Länder* tedeschi (in Baviera, per esempio), la filosofia è presente nell'istruzione secondaria come materia opzionale alternativa alla religione. In generale, l'insegnamento della filosofia non consiste in un insegnamento di filosofia in senso proprio, ma di etica. In altre parole questo significa che la filosofia viene insegnata soprattutto a partire dalla e in funzione della riflessione etica, mettendo in secondo piano altri ordini di problemi come quello logico, gnoseologico, ontologico, estetico, e via dicendo.

In molti Stati europei – anzi, nella maggioranza di essi, e per rendersene conto basta consultare la carta geografica interattiva sul sito dell'AIPPH segnalata nelle pagine precedenti – l'insegnamento della filosofia è percepito come legato in modo (quasi) esclusivo all'educazione morale, e viene svolto sotto la forma di 'etica', soprattutto in Europa centrale, settentrionale e orientale. Anche ad un primo sguardo si nota come in quasi tutti i paesi dell'ex blocco sovietico sia stato istituito dopo il 1990-1991 un insegnamento di 'etica', in molti casi obbligatorio e in molti casi distinto dall'insegnamento di filosofia. Dopo il crollo dell'Unione Sovietica e la conquista dell'autonomia dei singoli Stati, si avverte la necessità di creare uno spazio critico e libero per l'educazione morale dei cittadini, fino ad allora condizionata da un insegnamento dogmatico impartito secondo i canoni imposti dall'URSS.

Più o meno sulla stessa lunghezza d'onda delle considerazioni appena svolte, il rapporto UNESCO cita il caso della Repubblica di Corea (la Corea del Sud) come emblema dell'insegnamento dell'educazione morale. Lì non si insegna 'filosofia', ma si ritiene che l'educazione morale sia una materia filosofica, che sostituisce pienamente un insegnamento autonomo della filosofia. L'educazione morale viene suddivisa in quattro ambiti: vita personale; famiglia, vicinato, vita scolastica; vita sociale; vita nazionale. Per ciascuno di questi ambiti vengono indicate cinque virtù da coltivare. Per esempio, per quanto riguarda il primo ambito, il rispetto della vita umana, il senso del dovere, l'onestà, l'indipendenza e la padronanza di sé. Per quanto riguarda il secondo, i comportamenti rispettosi, la cura verso i familiari, la cortesia e il rispetto delle buone usanze sociali, l'amore per la scuola e per la città natale. Eccetera. È stabilito per legge che il modo in cui questo insegnamento deve

essere condotto si fonda sulla considerazione di problemi morali contemporanei e sull'analisi di controversie morali. Il che vorrebbe gettare una luce di modernità, di apertura mentale e di pluralismo sull'educazione morale sudcoreana. Ma, in ogni caso, comunque la si voglia vedere, si tratta dell'insegnamento di una morale di Stato. Laica, liberale e democratica quanto si vuole, ma sempre di una morale di Stato.

Al contrario di quanto accade in Corea del Sud, in diversi altri paesi la presenza della filosofia ha una connotazione marcatamente laica (la laicità di solito viene condensata nell'attitudine 'critica' della riflessione filosofica), il che conferma per converso la situazione che si è appena illustrata. È il caso, per esempio, dell'Uruguay che, oltre a vantare una lunga tradizione di insegnamento della filosofia a scuola, può contare su una ricerca di prim'ordine in didattica della filosofia. In Uruguay la presenza della filosofia vale come spazio interdisciplinare di confronto tra la riflessione filosofica e i fenomeni socio-culturali studiati da altre discipline. L'insegnamento della filosofia garantisce uno spazio di dialogo, all'interno del quale viene praticata una costante critica dei saperi: lo studente uruguayano deve uscire dalla scuola secondaria avendo appreso una mentalità critica e aperta, sulla base della quale costruire il suo futuro di cittadino responsabile e consapevole. È sempre un insegnamento che si fonda sull'assunzione dell'importanza della dimensione etica, solo che qui, invece di usare la filosofia a tutela di un'impostazione confessionale o morale o statale, la si fa giocare proprio come critica delle idee vigenti e dei valori tradizionali. Cambia il segno sotto il quale si assume l'insegnamento della filosofia (la critica al posto della conservazione), ma non cambia l'idea di fondo: studiare la filosofia serve ad assumere una condotta, deve aiutare ad agire nella realtà sociale e politica in cui ci si trova.

L'insistenza sulla dimensione etico-pratica sembra costituire il *fil rouge* dell'insegnamento della filosofia in giro per il mondo. Ci si tornerà con maggiore precisione tra poche pagine, quando verrà condotta un'analisi precisa degli argomenti che vengono addotti a sostegno dell'insegnamento della filosofia come disciplina autonoma. Ma ciò che qui è più rilevante è il fatto che nel rapporto

UNESCO del 2007 questa enfaticizzazione della dimensione pratica gioca un ruolo ancipite.

Nel suo complesso, la stessa ricerca dell'UNESCO si colloca esplicitamente sotto questa insegna: bisogna diffondere l'insegnamento della filosofia ad ogni livello – è la tesi di fondo di tutto il rapporto – perché questo porta alla diffusione e al rafforzamento di strutture politiche democratiche. Lasciamo perdere il fatto che in questo modo si presuppone (senza darne ragione) che la democrazia sia un valore in sé in virtù del suo essere portatrice di libertà e benessere e che la filosofia sia la disciplina più idonea a conseguire una mentalità critica e aperta, una capacità di dialogare in modo autentico e di mettere in discussione i propri pregiudizi; sono questioni che possono essere discusse – e in effetti molti le discutono –, ma diamole per buone. Assumiamo che l'insegnamento della filosofia sia fondamentale per generare le condizioni di una politica democratica e di una società orientata al bene comune.

In ogni caso, anche accettate queste premesse, lo stesso studio dell'UNESCO, ne mostra i rischi impliciti. Se la finalità primaria che ci si propone di raggiungere tramite l'insegnamento della filosofia è di natura etico-pratica, non è detto che per conseguirla venga scelta proprio la filosofia in quanto disciplina autonoma di insegnamento. Anzi, alla prova dei fatti, è chiaro che l'enfatizzazione della dimensione etico-pratica porta ad un allontanamento dalla filosofia in senso stretto e tende a ricavare spazi per insegnamenti genericamente filosofici, quando non per insegnamenti di tipo confessionale, civico e morale. In diversi Stati del mondo si tende a ricorrere a sucedanei della filosofia o a versioni edulcorate di essa. Come a dire: insegnare qualcosa di filosofico è importante, ma la filosofia *tout court* rappresenta un rischio troppo grande. Di troppa libertà intellettuale, di dispersione, di astrattezza, di incomprensibilità, di eccesso di senso critico, di scarsa presa sulla realtà. In tutti i casi sembra che sia meglio evitare un insegnamento di 'filosofia' per ridurre il campo e circoscrivere un territorio meno ampio.

Tutto questo accade principalmente perché non sono chiare le motivazioni che sostengono l'importanza dell'insegnamento della filosofia in quanto disciplina autonoma, dotata di uno statuto specifico e di finalità proprie e peculiari.

10.3.2. Modelli di riferimento

A livello secondario la filosofia viene generalmente insegnata in uno o più anni del triennio conclusivo. In alcuni Stati (Francia, Marocco, Portogallo, Uruguay e diversi paesi dell’Africa subsahariana), la filosofia entra anche nei curricula degli indirizzi tecnici.

Nel complesso, l’insegnamento della filosofia nell’istruzione secondaria non ha lo scopo di preparare alla prosecuzione degli studi filosofici all’università: non viene inteso, cioè, come un momento di preparazione propedeutico ad una formazione filosofica specialistica. Anzi, l’insegnamento della filosofia viene connesso ad altre finalità pedagogiche, alcune delle quali sono già emerse nei paragrafi precedenti: educare al pensiero critico, fornire una base alla riflessione etico-politica, fungere da spazio di dialogo interdisciplinare, allargare i campi concettuali, mettere nelle condizioni di esercitare in modo consapevole e responsabile la propria libertà.

Insomma, alla filosofia viene riconosciuto un valore formativo complessivo, che può manifestarsi in forme diverse. Ciò risulta particolarmente evidente quando si prendono in considerazione le differenze tra i modi in cui la filosofia viene insegnata negli indirizzi liceali e i modi in cui viene insegnata negli indirizzi tecnici. Nei licei la filosofia implica un insieme di conoscenze peculiari e di contenuti specifici; negli istituti tecnici viene invece enfatizzato un valore formativo più ampio e meno legato a questioni tecniche. Cambiano i modelli di riferimento e le metodologie di insegnamento, ma l’insegnamento della filosofia rimane il luogo prediletto in cui si impara ad esercitare il proprio senso critico.

Tuttavia, queste considerazioni non comportano che la filosofia abbia a disposizione uno spazio tutto per sé, dove essere insegnata come disciplina autonoma. In alcuni casi questo accade. In altri la filosofia viene ridotta ad una sua branca o ad una disciplina che può vantare una qualche somiglianza con essa. E capita allora di vedere insegnate soltanto la logica o soltanto l’etica, per esempio; oppure può capitare di trovarsi di fronte ad ordinamenti che prevedono insegnamenti filosofici di vario genere, ma non la filosofia pura e semplice.

Tutto ciò comporta una grande diversità nei modi in cui viene insegnata la filosofia. In effetti, fa molta differenza se ci si trova ad insegnare filosofia in una o nell'altra delle situazioni appena illustrate. Così come, allo stesso modo, fa una grande differenza insegnare filosofia all'interno di un ordinamento che prevede che la filosofia debba avere come scopo principale la critica dei saperi, oppure l'educazione morale-civica-religiosa, oppure la formazione della coscienza identitaria di una nazione.

Per evitare di disperdersi in mille rivoli, si può cercare di stabilire un ordine sulla base di alcuni modelli che vengono praticati in diversi paesi. Tozzi ha formulato un'utile classificazione delle finalità che si trovano alla base dell'insegnamento della filosofia nei differenti sistemi educativi europei [UNESCO 2007, pp. 83-86], ma può anche servire per dare un orientamento generale sui modelli di insegnamento della filosofia.

Secondo Tozzi, i paradigmi di riferimento possono essere ridotti a cinque.

- (a) *Dogmatico-ideologico*. Si insegna una filosofia di Stato, come quella della Spagna franchista, quella professata dalle università pontificie, o il marxismo-leninismo propugnato dagli apparati sovietici ai tempi dell'URSS.
- (b) *Storico-patrimoniale*. La filosofia è una delle maggiori forme in cui la cultura si è storicamente data, forse la maggiore. Insegnare filosofia significa ripercorrere le tappe attraverso le quali la tradizione ha mostrato tutta la sua forza, tanto da risultare significativa e degna di attenzione ancora oggi. È il modello praticato in Italia.
- (c) *Problematizzante*. Non bisogna imparare la filosofia o le filosofie, ma imparare a filosofare, come insegna Kant, cioè ad esercitare in modo riflessivo la propria capacità di giudizio. La filosofia insegna a pensare da sé, ci porta a conoscere le questioni fondamentali e ci avvia sulla strada che potrebbe condurre ad una loro soluzione. Ma non si tratta mai né di un insegnamento di tipo storico, né, tantomeno, di un'imposizione di un modello determinato di filosofia. È l'impostazione adottata in Francia.

- (d) *Democratico-discussivo*. Questo paradigma ricalca in larga parte quello problematizzante, ma enfatizza la dimensione socio-politica del dialogo, della discussione pubblica, della disputa. Pensare da sé è fondamentale in una prospettiva di educazione alla cittadinanza o alla democrazia, senza che per questo la filosofia venga subordinata all'educazione civica o morale. Tozzi non cita esempi concreti di paesi in cui viene adottato questo modello.
- (e) *Etico-prasseologico*. La filosofia ha il suo maggior valore nella capacità di orientare la prassi. Fare filosofia significa conquistare una chiara cognizione di causa intorno ad una condotta etica, secondo quanto hanno insegnato la notissima undicesima tesi su Feuerbach di Marx (i filosofi fino ad ora hanno interpretato il mondo, ora è venuto il momento di trasformarlo) e la riflessione di Pierre Hadot sulla filosofia come esercizio spirituale. È il modello praticato in Germania, in Belgio e in Québec.

Su questi modelli di riferimento possono essere effettuate alcune riflessioni.

Innanzitutto, quelli realmente a disposizione sono quattro e non cinque. Il primo, quello dogmatico-ideologico, sembra del tutto inutilizzabile. Può suscitare un certo interesse nel momento in cui si voglia impostare il sistema di istruzione di un regime dittatoriale o totalitario, ma non molto di più.

In secondo luogo, il quarto paradigma, quello democratico-discussivo, sembra non stare sullo stesso piano degli altri. Infatti, gli altri tre (storico, problematico, etico) si caratterizzano per alcune differenze di contenuti e di metodi; e forse si potrebbe dire che possono contare su una profonda differenza di fondo che concerne la stessa concezione della filosofia. Invece, il modello democratico-discussivo sembra potersi coniugare con l'uno o l'altro in modo indifferente, nonostante Tozzi lo collochi in stretta vicinanza con quello problematico. Anche il modello storico o quello etico si potrebbero proporre – e nei fatti accade proprio questo – finalità legate all'apprendimento di competenze dialettiche da applicare in una libera discussione democratica.

Allora rimaniamo con tre modelli: quello italiano (centralità della storia della filosofia), quello francese (centralità della dimensione problematica) e quello tedesco (centralità dell'etica), che potrebbero essere presi come archetipi di modi diversi di insegnare la filosofia a scuola. Ora, per concludere questa ricognizione sull'insegnamento della filosofia all'estero, si possono osservare da più vicino alcuni casi significativi, che illustrano in modo più dettagliato quanto si è visto sino ad ora.

Dando per assodato di aver chiarito la situazione italiana nel corso della prima parte di questo lavoro, ora mi riferirò alla Francia, alla Germania, alla Gran Bretagna e alla Spagna. La scelta di questi quattro paesi non è effettuata in ossequio ad un pregiudizio eurocentrico, ma per alcune considerazioni di tipo pratico, che riguardano la prossimità geografica con il nostro paese, uno scambio culturale più o meno costante, la facile reperibilità delle informazioni e, a seconda dei casi, una mole più o meno ampia di studi e di materiali che possono essere facilmente consultati in rete.

Ovviamente non voglio sostenere che non è interessante studiare come viene insegnata la filosofia in Brasile o in Uruguay, che sono per molti versi all'avanguardia, o in alcuni paesi dove fatica ad affermarsi come, il Mali o la Nuova Zelanda. Né intendo sostenere che i quattro paesi che prenderò in considerazione – ai quali a buon diritto andrebbe aggiunto il nostro – siano i punti di riferimento planetari, le scaturigini da cui tutto il resto discende. Niente di tutto questo. Il rapporto UNESCO del 2007 è lì a dimostrare che vale la pena occuparsi di tutto ciò che accade nel mondo senza voler per forza stilare classifiche o sancire gerarchie e senza pruriti localistici, che siano eurocentrici o su qualsivoglia scala.

Tuttavia, per questioni di semplicità, di prossimità e di sintesi, si possono prendere in considerazione alcuni modelli che usualmente vengono considerati rappresentativi. La *received view* ci insegna che la Francia è un modello di insegnamento della filosofia plasmato sull'imparare a pensare da sé; la Germania un modello centrato sull'aspetto etico-pratico; la Gran Bretagna un modello 'negazionista' (la filosofia non va insegnata a scuola); la Spagna un modello 'sincretista' o 'eclettico' (la filosofia viene insegnata per due anni: il primo seguendo un'impostazione problematica e il secondo storica). In parte queste semplificazioni

colgono nel segno; in parte no, e come tutte le semplificazioni propongono e contribuiscono a propagare dei luoghi comuni, che poi, a ben guardare, impediscono di cogliere degli aspetti interessanti.

10.3.3. Francia

La Francia è forse il paese al quale si guarda con maggiore attenzione e con maggiore frequenza quando si parla di insegnamento di filosofia a scuola. Nel dibattito italiano del dopoguerra, come si è visto nella prima parte di questa ricerca, si è tornati a più riprese sull'esame della situazione francese, per confrontarsi con un esempio autorevole e rappresentativo. Per l'Italia in tutto questo agisce senza dubbio una prossimità culturale che si è manifestata in un gran numero di scambi e di confronti lungo un processo di alcuni secoli, e quindi una consuetudine. Ma, anche al di là dei nostri confini, anche gli altri paesi europei – e non solo europei – studiano con attenzione il modello francese di insegnamento della filosofia a scuola, tanto da poterlo considerare un vero e proprio punto di riferimento su scala planetaria. In aggiunta a ciò, va tenuto presente anche un altro fattore, e cioè il fatto che, in virtù del passato della Francia come potenza coloniale, l'impostazione francese è stata esportata e applicata in diverse parti del mondo, dove si è radicata e ancora oggi viene discussa.

A partire dalla riforma ottocentesca di Cousin [Scalera 1990a], la filosofia è sempre stata presente nei piani di studio della scuola superiore francese, tranne una breve parentesi dal 1852 al 1863, quando questo insegnamento è stato abrogato per poi essere reintrodotta. L'idea che sta alla base dell'insegnamento della filosofia a scuola si fonda, allora come oggi, sulla considerazione che studiare filosofia non debba corrispondere ad una vocazione specialistica, ma invece debba assolvere ad una funzione pedagogica generalista. Chi sa muoversi con padronanza nel mondo dei concetti filosofici ritaglia per sé uno spazio all'interno del quale può essere coltivata la libertà del pensiero. Cioè la virtù fondamentale, quella a partire da cui si

costruisce la formazione dell'uomo e del cittadino che concorre attivamente a riempire di senso l'ideale repubblicano [Sherringham 2006].

Oggi in Francia sono attive numerose associazioni di insegnanti e vi è un dibattito vivace e molto partecipato, animato da alcune personalità che possono essere indicate come riferimenti riconosciuti a livello mondiale per ciò che concerne la didattica della filosofia, come Michel Tozzi. Il manifesto dell'associazione per la creazione di istituti di ricerca sull'insegnamento della filosofia [ACIREPh 2001] è un riferimento essenziale per tutte le discussioni sull'argomento, e per lungo tempo è stato citato in tutti i modi come un imprescindibile testo di avanguardia. Inoltre, le pubblicazioni sui problemi connessi all'insegnamento della filosofia a scuola sono molto numerose e in rapida evoluzione: si presentano soprattutto nella forma di articoli polemici o di approfondimento, raramente di monografie. La rapidità del dibattito in rete crea una situazione ideale per uno scambio così ampio e così vivo. Per rendersene conto basta effettuare una semplice ricognizione su Google inserendo 'enseignement de la philosophie' come chiave di ricerca: si troveranno più di centoquindicimila voci.

Tuttavia, per chiarirsi le idee senza perdersi in un *mare magnum*, possono essere analizzati due documenti che segnano dei punti capitali nel dibattito francese: i programmi in vigore a partire dall'anno scolastico 2003-2004 (reperibili anche nel sito web ministeriale all'indirizzo www.eduscol.education.fr) e un rapporto che il ministero per l'educazione nazionale ha commissionato ad un gruppo di studiosi per il biennio 2007-2008. Questi documenti possono essere integrati con un recente saggio di Sherringham [2006], *L'enseignement scolaire de la philosophie en France*.

I programmi ministeriali vigenti esordiscono così: «L'insegnamento della filosofia nelle classi terminali si propone di favorire l'accesso di ciascuno studente all'esercizio riflessivo del giudizio (*exercice réfléchi du jugement*) e di fornirgli una cultura filosofica iniziale. Queste due finalità sono sostanzialmente unite».

Già a partire da qui possiamo mettere a fuoco alcune informazioni essenziali:

- (a) la filosofia si insegna solo nell'ultimo anno (*classe terminale*) ed è materia che rientra nell'esame finale del ciclo secondario, sottoposta a prova scritta;
- (b) la filosofia viene insegnata a tutti gli studenti che frequentano una *classe terminale*, qualsiasi sia l'indirizzo al quale sono iscritti;
- (c) studiare filosofia significa imparare a pensare da sé;
- (d) l'insegnamento della filosofia deve fornire solo una formazione filosofica di base.

Questi punti sono interconnessi tra di loro in profondità.

Nel passo già citato, come si è visto, si afferma che l'esercizio del pensiero autonomo e il carattere introduttivo sono legati l'uno all'altro in modo sostanziale. Poco sotto si legge che la scelta di concentrare l'insegnamento della filosofia in un solo anno impone l'assunzione di un carattere elementare e esclude «per principio» una visione enciclopedica: non si possono esaminare tutti i problemi filosofici, né, tantomeno, ripercorrere tutte le tappe della storia della filosofia. «Conviene dunque indicare chiaramente caso per caso i temi sui quali l'insegnamento si deve concentrare e le competenze che gli studenti devono acquisire per padroneggiare ed essere in grado di utilizzare ciò che hanno appreso». E questo significa che, pur venendo insegnata a tutti con la caratteristica di offrire una formazione di base, non si tratta della stessa filosofia per tutti, come si vedrà tra breve.

Di seguito, il programma ministeriale si dedica alle *séries générales*, che hanno un indirizzo letterario, uno economico e sociale, e uno scientifico: possiamo considerarle come qualcosa di molto simile agli indirizzi liceali contemplati dalle *Indicazioni nazionali* del 2010. In un momento successivo (2005), verrà promulgato anche il programma di filosofia per le *séries technologiques*, cioè l'equivalente dei nostri indirizzi di tipo tecnologico. In Francia la filosofia si insegna in tutta l'istruzione secondaria, compresi gli istituti tecnici.

Il programma per le *séries générales* è diviso in due parti e contiene una lista di nozioni e una lista di autori. Le nozioni definiscono i problemi che possono essere trattati; gli autori forniscono una lista limitata di testi ai quali fare riferimento per trattare i problemi di cui sopra. «Questi due elementi saranno

trattati in modo congiunto, in modo da rispettare l'unità e la coerenza del programma». Si può scegliere come muoversi: si può partire dal testo per sollevare un problema, oppure si può partire da un problema e, in seconda battuta, rivolgersi ai testi: «Il professore determinerà il percorso che gli sembrerà corrispondere meglio alle esigenze del suo corso e ai bisogni dei suoi allievi».

Le liste che vengono presentate, afferma il legislatore, non hanno la pretesa né di essere esaustive né di individuare un campo indeterminato all'interno del quale ciascuno può agire a proprio piacimento. Né, tantomeno, mirano ad imporre una linea filosofica contro altre. Invece, cercano di muoversi tra due fuochi: quello della coartazione e quello dell'anarchia. Per farlo, si è cercato di stabilire un quadro favorevole all'«apprendimento della riflessione filosofica» che abbia tra i suoi elementi caratterizzanti «l'acquisizione di conoscenze razionali e l'appropriazione del senso dei testi».

La lista delle nozioni si articola a partire da cinque campi problematici. Ogni problema viene articolato secondo alcune sue questioni considerate fondamentali. A tutto ciò fa da corollario una lista di questioni di fondo (*les repères*, che letteralmente indicano i segni di orientamento, i punti di riferimento), che possono essere usati come meglio si ritiene, anche in campi differenti.

La cosa diviene più chiara se si esamina nello specifico la tabella ministeriale. Si può prendere in esame quella della *série littéraire*, che equivale più o meno al nostro liceo classico. Gli altri due indirizzi (economico-sociale e scientifico) si distinguono da questo soltanto perché il programma che li riguarda viene ridotto in alcuni punti, ma entrambi sono formulati sulla base di quello delle *séries littéraires*, che quindi contiene la formulazione più ampia e articolata, a partire dalla quale vengono ricavati i programmi per tutti gli altri indirizzi.

Qui di seguito si vedono i cinque campi problematici con le *notions* che li corredano:

- (a) *il soggetto*: la coscienza; la percezione; l'inconscio; l'alterità (*autrui*); il desiderio; l'esistenza e il tempo;
- (b) *la cultura*: il linguaggio; l'arte; il lavoro e la tecnica; la religione; la storia;

- (c) *la ragione e il reale*: teoria ed esperienza; la dimostrazione; l'interpretazione; il vivente; la materia e lo spirito; la verità;
- (d) *la politica*: la società; la giustizia e il diritto; lo Stato;
- (e) *la morale*: la libertà; il dovere; la felicità.

Subito dopo vengono indicati i *repères*, che hanno lo scopo di aiutare l'insegnante e gli studenti ad orientarsi nell'uno o nell'altro dei campi problematici che possono essere affrontati. Sono pensati per offrire riferimenti utili, proprio come se fossero delle tracce che vengono lasciate lungo un sentiero per ritrovare la strada. Vengono presentati sotto forma di coppie concettuali (oppure di insiemi di tre o quattro concetti prossimi) che intendono individuare delle parole che si usano in filosofia e che sembrano rivestire una particolare rilevanza in diversi passaggi e in diversi ambiti della riflessione filosofica. Hanno un carattere operativo: non possono essere oggetto di un insegnamento separato, ma devono trovare posto nella trattazione delle nozioni sopra elencate.

I *repères* sono: assoluto/relativo; astratto/concreto; in atto/in potenza; analisi/sintesi; causa/fine; contingente/necessario/possibile; credere/sapere; essenziale/accidentale; spiegare/comprendere; di fatto/di diritto; formale/materiale; genere/specie/individuo; ideale/reale; identità/uguaglianza/differenza; intuitivo/discorsivo; legale/legittimo; mediato/immediato; oggettivo/soggettivo; obbligo/costrizione; origine/fondamento; persuadere/convincere; somiglianza/analogia; principio/conseguenza; in teoria/in pratica; trascendente/immanente; universale/generale/particolare/singolare.

I temi dell'esame finale, la prova scritta di filosofia del *baccalauréat*, dovranno essere formulati sulla base delle nozioni e delle loro articolazioni, cioè di quanto viene elencato nei cinque punti riportati poco sopra, e in particolare dovranno vertere sui problemi che possono essere posti a partire da tutto ciò. Non si potranno sottoporre i candidati ad un esame che venga formulato con esplicito riferimento ai *repères*, perché si dà per scontato che questa sia stata la materia di studio già svolta e appresa nel corso dell'anno. I punti di riferimento individuati dai *repères* dovranno essere usati per svolgere il tema che viene proposto all'esame: «la padronanza (*maîtrise*) di queste distinzioni permetterà al candidato di comprendere

meglio il senso e la portata di un problema e di costruire la propria riflessione per trattarlo».

Qui si tocca un punto essenziale, a partire dal quale si possono spiegare molti caratteri dell'impostazione francese. Una parte dell'esame finale consiste in una prova scritta nella quale deve essere affrontato un problema filosofico sulla base di quanto si è studiato nel corso della *classe terminale*. La trattazione che gli studenti sono chiamati a svolgere deve essere originale ed autonoma: non devono essere messi in condizione di ripetere alcunché, ma di elaborare un tema filosofico. Devono mostrare come sanno pensare.

Le liste delle nozioni e degli elementi di riferimento è accompagnata da una lista di autori, che costituisce la seconda parte del programma. Il legislatore riconosce esplicitamente che «lo studio delle opere dei maggiori autori è un elemento costitutivo di ogni cultura filosofica». Ma non si tratta di «raccolgere un'informazione fattuale circa dottrine o correnti di idee» attraverso una «ricognizione storica». E qui, per inciso, la distanza che separa il modello francese e quello italiano non potrebbe essere più ampia. Il ricorso ai testi serve ad arricchire la riflessione dello studente sui problemi filosofici attraverso una conoscenza diretta della loro formulazione e dei loro «sviluppi più autentici». Ecco perché l'insegnante non potrà dissociare le due cose: la spiegazione e il commento dei testi devono essere coordinati con la trattazione delle nozioni elencate nella prima parte del programma.

Le opere vanno scelte obbligatoriamente tra quelle degli autori elencati in una lista che viene articolata in tre blocchi.

Il primo comprende Platone, Aristotele, Epicuro, Lucrezio, Seneca, Cicerone, Epitteto, Marco Aurelio, Sesto Empirico, Plotino, Agostino, Averroè, Anselmo, Tommaso d'Aquino, Guglielmo di Ockham.

Il secondo Machiavelli, Montaigne, Bacone, Hoebbes, Descartes, Pascal, Spinoza, Locke, Malebranche, Leibniz, Vico, Berkeley, Condillac, Montesquieu, Hume, Rousseau, Diderot, Kant.

Il terzo Hegel, Schopenhauer, Tocqueville, Comte, Cournot, Mill, Kierkegaard, Marx, Nietzsche, Freud, Durkheim, Husserl, Bergson, Alain, Russell,

Bachelard, Heidegger, Wittgenstein, Popper, Sartre, Arendt, Merleau-Ponty, Levinas, Foucault.

Gli studenti delle *séries littéraires* ne devono leggere almeno due. Gli altri almeno una. Nel caso che le opere scelte siano più di una dovranno obbligatoriamente essere scelte tra quelle che appartengono a gruppi distinti, corrispondenti grossomodo ad una tripartizione tra antico-medievale, moderno e contemporaneo. Le letture effettuate saranno materia sulla quale gli studenti verranno interrogati all'esame orale del *baccalauréat*.

Il programma ministeriale conclude effettuando alcune annotazioni in merito all'apprendimento della riflessione filosofica, scopo primario dell'insegnamento della filosofia nella scuola francese. I lavori in forma scritta che rispondono meglio a questo scopo sono la dissertazione e la spiegazione dei testi. Nel primo caso, lo studente è chiamato a svolgere, in modo del tutto autonomo, delle riflessioni intorno ad una questione data. Nel secondo, lo studente deve mostrare di essere in grado di penetrare nel tessuto di un testo di lunghezza contenuta, portandone alla luce i presupposti, esplicitando la funzione concettuale dei termini che si trovano impiegati, scomponendo i momenti dell'argomentazione, ma «senza mai separare l'analisi formale da un intento di comprensione di fondo». Cioè senza mai perdere di vista il problema complessivo che tratta il filosofo in quell'opera, la sua posizione generale, il suo interesse filosofico. Come scrive Sherringham,

la finalità non è, nonostante le apparenze, la padronanza di una capacità di argomentare, cioè di presentare ragionamenti convincenti su un qualsiasi tema. In filosofia, il ragionamento non è separabile di diritto dal suo oggetto, non si dà una forma vuota di argomentazione che si può applicare dall'esterno sulla questione che si affronta, altrimenti l'insegnamento della filosofia si dissolverebbe nel suo doppio retorico e sparirebbe nel suo contrario sofistico. [Sherringham 2006, p. 64]

Le due forme di esercizio previste dai programmi, si sostiene nel documento ministeriale, sono complete ed esaurienti (che tra le righe significa: non ne servono

altre, vanno usate solo queste). Se ne elencano alcuni tratti positivi: obbligano ad esprimere le proprie idee nel modo più semplice e più dettagliato possibile, a fare un uso di termini dei quali si è in grado di fornire una giustificazione, a chiarire il senso del proprio ragionamento attraverso il chiarimento delle parole che si utilizzano. Ciò che sta particolarmente a cuore al legislatore è che lo studente assuma una valida competenza filosofica, tanto da riuscire ad adoperarla in modo autonomo. E tutto ciò, si nota, non intende affatto fare capo a competenze particolarmente elevate o fuori dalla portata degli studenti che frequentano la *classe terminale*: si vuole mantenere il contatto con le semplici «condizioni elementari della riflessione».

Tanto che, ad osservare bene, bisogna saper cogliere la profonda continuità che lega l'insegnamento della filosofia a tutto il percorso scolastico precedente, dove lo studente ha già avuto modo di scoprire che cosa significa introdursi in un problema, analizzare un ragionamento, comprendere un argomento, formulare un esempio per spiegare un concetto, creare nessi tra idee, trarre conclusioni a partire da determinate premesse. La filosofia offre un punto di vista complessivo su tutto ciò e su altro ancora, ma non è una disciplina del tutto diversa dalle altre.

Il paragrafo finale del documento ministeriale è dedicato a spiegare, in forma molto sintetica, perché si è scelto di evitare di elencare in modo dettagliato tutte le fasi del lavoro filosofico. L'insegnante ha la responsabilità di mostrare attraverso il suo corso i diversi modi di fare filosofia; ne avrà occasione in modo particolare quando leggerà le opere dei classici con i suoi studenti. È a partire dall'opera dell'insegnante che gli studenti possono comprendere il «beneficio» che può derivare loro dallo studio della filosofia, non soltanto rispetto al profitto scolastico, ma soprattutto nella prospettiva della padronanza del proprio pensiero e di una capacità comunicativa chiara e convincente. L'insegnante, come scrive Sherringham [2006, p. 64] è «chiamato a diventare un maestro nel vero senso della parola», ad essere «l'autore del proprio corso». Ma tutto ciò non può essere visto come una delega in bianco, viste le condizioni che i programmi ministeriali obbligano a rispettare. Grande libertà, ma entro un territorio ben definito.

Due anni dopo i programmi per le *séries générales* vengono pubblicati anche i programmi per le *séries technologiques*, che comprendono corsi ad indirizzo commerciale, industriale, alberghiero, socio-sanitario, tecnico-laboratoriale. Questi programmi rispettano tutti i canoni dei programmi entrati in vigore nel 2003 per la filiera generale, ma molto semplificati. In molte di queste scuole la filosofia entra insieme al francese nel corso di 'cultura generale': dunque l'impostazione dell'insegnamento filosofico va tarata su obiettivi molto più modesti.

La lista delle nozioni è molto ridotta:

- (a) *la cultura*: l'arte e la tecnica; gli scambi;
- (b) *la verità*: la ragione e la credenza; l'esperienza;
- (c) *la libertà*: la giustizia e la legge; la felicità.

E, allo stesso modo, viene ridotta anche la lista dei *repères*.

Ma il vero punto distintivo riguarda i testi. Per le *séries générales* è prevista obbligatoriamente la lettura di una o più opere nel corso della *classe terminale*. Per gli indirizzi tecnologici no. Potranno essere letti brevi testi che sarà cura dell'insegnante selezionare, ma gli studenti sono dispensati dalla lettura integrale di opere filosofiche.

La filosofia negli istituti ad indirizzo tecnologico ha un valore pedagogico in senso molto ampio. Riguarda le capacità di enunciare un problema, condurre un ragionamento, valutare gli argomenti, esporre una tesi rispetto ad una questione definita, e via di seguito. Sono gli stessi elementi di base che vengono elencati alla fine del programma delle *séries générales*. Solo che qui questi obiettivi devono essere raggiunti senza un riferimento troppo pressante ad aspetti disciplinari specifici.

Se si guardano i quadri orari, si capiscono bene le differenze che riguardano i diversi indirizzi. Nella *série littéraire* la filosofia viene insegnata per otto ore settimanali; in quella *économique et sociale* per quattro; in quella *scientifique* per due o tre; negli indirizzi tecnologici per una o due.

Nel 2007 il ministero commissiona ad un gruppo di studiosi l'incarico di redigere un rapporto per fare il punto della situazione sull'insegnamento della filosofia [Ministère de l'Éducation Nationale – Groupe de Philosophie 2008]. La

parte più cospicua della ricerca si rivolge agli insegnanti e mira a comprendere come è composto il corpo insegnante, quali problemi si segnalano al suo interno, qual è lo stato della formazione degli insegnanti e via discorrendo. È un documento interessante e, per certi versi, mostra delle assonanze con il rapporto che è stato condotto in Italia negli anni Ottanta [Vigone e Lanzetti 1987], che poi, però, da noi non ha avuto alcuna ripresa.

Però, ciò che qui è interessante non è tanto la situazione complessiva degli insegnanti francesi, quanto alcuni problemi di fondo che emergono nella ricerca a loro dedicata. In questo senso, la questione del programma ha un ruolo di primo piano. Infatti, i programmi del 2003 sono venuti alla luce in seguito ad un'accesissima lotta, che aveva spinto il ministero dell'educazione nazionale a ritirare una prima versione pubblicata nel 2001, i cosiddetti 'programmi Renault', dal nome del coordinatore del gruppo di esperti che ne aveva curato la stesura. I due punti principali che venivano contestati a questi programmi riguardavano la natura filosofica (o, meglio, non filosofica) dei piani di studio presentati e la libertà (o, meglio, la mancanza di libertà) dell'insegnante.

I programmi che venivano sostituiti dai programmi Renault erano quelli del 1973, improntati ad una grande libertà dei docenti all'insegna della parola d'ordine 'insegnare a pensare'. Nel 2001 si voleva mettere fine ad una situazione che aveva condotto ad una generale mancanza di omogeneità e di ordine, e imporre un programma costituito da una breve lista di nozioni e una lista di autori. Gli insegnanti si sono sollevati in blocco, e il ministero ha ritirato il documento.

Il programma del 2003, redatto da un gruppo di ricercatori coordinati da Fichant, riprende la linea segnata nel 2001, ma con un respiro molto più ampio. Le liste delle nozioni e degli autori risultano ampliate e viene conservata una grande libertà di scelta per l'insegnante. Tuttavia, è accaduto qualcosa di molto significativo, una specie di passaggio epocale. Per lungo tempo, infatti, l'insegnamento della filosofia nelle scuole francesi è stato segnato da una specie di pregiudizio libertario o anarchico: la filosofia è il libero esercizio del pensiero, dunque non deve essere in nessun modo costretta in formalizzazioni estrinseche. Non può essere sottoposta a standard di alcun tipo. La filosofia si occupa dei

problemi essenziali, e ciò non può essere contenuto in nessuna formula burocratica. Questo per lungo tempo ha determinato una situazione di rifiuto per qualsiasi vincolo.

I programmi del 2003 sposano una linea più attenta agli aspetti scolastici e pedagogici. La filosofia si rivolge a ogni studente per guidarlo nell'esercizio della riflessione e per fornirgli una cultura filosofica di base. Ciò significa che si rinuncia a qualsiasi carattere elitista e che si viene vincolati alla doppia condizione di trasmettere un contenuto e di produrre un'«appropriazione viva di quel contenuto».

Il mutamento non è di poco conto, perché si passa da un generico insegnamento di una forma mentale o di un pensiero libero e autonomo (il filosofare, in termini kantiani) all'insegnamento di qualcosa di specifico, di un contenuto (la filosofia, per stare sempre con il detto kantiano). Il mutamento è radicale. È passata la convinzione che «l'insegnamento filosofico non sia l'insegnamento vuoto dell'autonomia», ma che sia necessario passare attraverso la storia della filosofia.

Inoltre viene infranto il tabù dell'insegnamento di tipo storico, tradizionalmente avversato in Francia. Ciò non mette capo ad un insegnamento di tipo manualistico, ma sfocia in un modello che tiene conto dell'importanza della lettura dei classici. La via francese alla storia della filosofia è del tutto peculiare: non si rifiuta la storia delle idee, ma si rifiuta qualsiasi forma di storia delle idee *separata* dall'esercizio del pensiero autonomo.

I programmi del 2003 intendono costituire un punto di fondazione o di rifondazione dello studio della filosofia, per usare le parole degli estensori del rapporto del 2008, ma rimangono alcuni problemi aperti, principalmente legati alla possibilità che tra nozioni e autori vengano effettuate scelte non equilibrate, tali da determinare il sopravvento delle une sugli altri o viceversa. Il che condurrebbe, nell'un caso, alla riduzione della lettura dei testi ad una pura ricognizione dossografica e, nell'altro, al depauperamento di qualsiasi dimensione problematica. Tutto ciò, ovviamente, chiama in causa il ruolo degli insegnanti e la loro disponibilità ad accogliere e a farsi promotori dell'impianto che i programmi del 2003 sostengono.

Sherringham [2006] sostiene che l'accoglienza di questi programmi ministeriali è stata buona, raccogliendo un'adesione pressoché unanime: e ciò è dovuto al fatto di equilibrare bene restrizioni e possibilità, obblighi e libertà. Tuttavia, proprio perché la situazione complessiva è positiva, secondo Sherringham si possono gettare le fondamenta per alcune riflessioni da affrontare a breve. Perciò elenca quattro 'cantieri'.

- (a) La filosofia viene insegnata attraverso una metodologia piuttosto rigida, che prevede la lezione e la dissertazione. Senza cedere a forme di pedagogismo, vale la pena di cercare dei nuovi modi per *fare* filosofia.
- (b) La filosofia viene insegnata solo nella *classe terminale*. Come estenderla al di fuori dell'ultimo anno?
- (c) Oggi vige uno squilibrio a favore dell'indirizzo letterario e a svantaggio di quello scientifico. Quest'ultimo nel periodo più recente ha dimostrato di essere l'unica filiera d'eccellenza. È necessario ripensare l'articolazione della filosofia nella *série scientifique*.
- (d) In filosofia si è sempre evitato di parlare di religione. Si può pensare un modo di insegnare filosofia che sfati questo tabù?

Alla fine di tutto questo percorso, la questione che viene affrontata sia dal rapporto sullo stato del corpo insegnante del 2008 sia dal saggio di Sherringham del 2006 è: l'impostazione francese può costituire un modello? O, meglio ancora, c'è uno stile filosofico francese che si riflette nell'insegnamento della filosofia a scuola e che può proporsi come un punto di riferimento anche al di fuori dei confini della Francia? Sono domande cercano di fare luce su alcuni aspetti di fondo, simili a quelle che sono state effettuate nella prima parte di questo lavoro sulla cultura filosofica italiana e la sua influenza sull'insegnamento della filosofia a scuola.

Nel rapporto del 2008 [Ministère de l'Éducation Nationale – Groupe de Philosophie 2008, pp. 23-26] si afferma che le principali tendenze degli insegnanti francesi – e quindi le linee fondamentali dello 'stile francese' – consistono in alcuni elementi non del tutto omogenei, ma che mostrano le direttrici essenziali dell'insegnamento della filosofia e della riflessione che lo sostiene. Questi elementi sono: il razionalismo e l'autonomia di giudizio (studiare filosofia significa imparare a

pensare da sé); il socratismo e il coltivare il senso critico (la liberazione dai luoghi comuni e dalle imposizioni che arrivano dalla società, dalla cultura, dall'ambiente circostante in generale); il rifiuto di un'impostazione storica; un eclettismo à la *Alain*, che sosteneva che si devono leggere tutti i filosofi partendo dall'idea che abbiano ragione (e questo conduce ad un approccio ampio e comprensivo, a volte accusato di una generale mancanza di rigore); la centralità della lettura dei testi, che si deve agli sforzi e all'opera di Canguilhem.

Sherringham [2006, p. 67] afferma che i tratti distintivi del sistema francese possono essere identificati in otto elementi: la concentrazione dell'insegnamento della filosofia in una sola classe; la sua valutazione attraverso un esame nazionale (*baccalauréat*); il carattere aperto del suo programma; la libertà che l'insegnante ha nella scelta, oltre che dei contenuti, del metodo per trattarli; gli strumenti privilegiati: la lezione per l'insegnante e la dissertazione per lo studente; la finalità della riflessione personale; l'assenza di una prospettiva storica o enciclopedica; la finalità politica, l'ideale repubblicano e la formazione del *citoyen éclairé*.

Se ne può concludere che, sì, c'è uno stile francese e, anzi, la Francia può a tutti gli effetti essere considerata un modello. Più indietro ci si era imbattuti in questa formula: la Francia è un modello di insegnamento per problemi. Si capisce ora come quell'affermazione fosse povera e si accontentasse soltanto di una semplificazione.

Ora si dovrebbero poter comprendere almeno i tratti principali del sistema francese, che è, certamente, centrato sui problemi, ma non al modo che viene di solito inteso in Italia, dove per insegnamento per problemi si tende a prendere in considerazione soltanto quello che si plasma sull'esempio delle ricerche dei filosofi analitici anglosassoni [Parrini 2005 e 2007; Marconi 2007].

Anzi, a questo proposito si assiste ad una specie di cortocircuito. La Francia – e cioè il luogo che i filosofi analitici e i loro sostenitori hanno spesso identificato come la terra in cui Sartre, Foucault e Derrida hanno acceso e tenuto vivo il sacro fuoco della 'filosofia continentale', la patria dell'oscurità e del dogmatismo filosofici, un posto buio, dal quale tenersi discosti se non si vuole essere avvinti nelle spire della non-filosofia – adotta e sostiene un insegnamento per problemi che non

sembra poi così lontano e così in conflitto con il modo in cui i filosofi analitici fanno ricerca.

Certo, rimangono delle differenze, alcune delle quali sono sostanziali. Una per tutte: per i francesi l'aspetto argomentativo non è un elemento importante perché la filosofia riguarda in modo primario ed essenziale il *cosa* si pensa. Il *come* si espone quello che si pensa è un aspetto di secondaria importanza; anzi, senza esagerare si potrebbe dire che riguarda una questione inessenziale. Bisogna innanzitutto giungere alla chiarezza dei punti fondamentali di ciò che si pensa, altrimenti, se si enfatizza la dimensione argomentativa, si rischia di cadere nella retorica, nell'esercizio sofistico, nella difesa d'ufficio. Filosofare significa essere coinvolti in prima persona, e non sostenere una tesi per il gusto di farlo o perché si è in possesso della capacità tecnica per farlo. Molto probabilmente tutto ciò non verrebbe mai accettato in questi termini da nessun filosofo che si proclami analitico. Si potrebbero trovare altri punti di rottura: intorno alla lettura dei testi, alla dissertazione, alle finalità generali, e via dicendo.

Ma, al di là di tutto questo, le intenzioni di fondo forse non sono così distanti:

l'ideale francese del corso di filosofia è più vicino di quanto sembri alla prospettiva della filosofia analitica, nella misura in cui si tratta in primo luogo di individuare un problema a partire dalla lingua e dal pensiero ordinari e di pervenire, attraverso l'analisi accurata dei suoi componenti, alla formulazione di risposte appropriate. [Sherringham 2006, pp. 64-65]

10.3.4. Germania

In Germania la filosofia non viene insegnata come materia curricolare, ma come disciplina opzionale: il più delle volte come alternativa all'insegnamento della religione, in altri casi come educazione alla cittadinanza. In nessun ordine e in nessun indirizzo della scuola tedesca è obbligatorio lo studio della filosofia.

Prima di affrontare il problema nel dettaglio bisogna effettuare una precisazione. L'istruzione tedesca è gestita dalle amministrazioni dei singoli *Ländern*, dal momento che la Germania è una repubblica federale in cui ai governi regionali è delegato un gran numero di funzioni e di responsabilità. A rigore, dunque, non esiste una 'scuola tedesca', ma differenti tipi di scuola organizzati e gestiti autonomamente dai *Ländern*, pur in un quadro di complessiva omogeneità regolamentata dai provvedimenti del governo centrale. In alcuni casi ciò conduce a situazioni molto diverse tra loro rispetto all'insegnamento della filosofia a scuola. Come si vedrà, proprio sul piano dell'insegnamento della filosofia si registrano delle differenze molto rilevanti a seconda che un *Land* venga amministrato tradizionalmente da forze politiche orientate da un punto di vista religioso (il partito cristiano-democratico CDU) o da forze politiche più inclini ad un'impostazione laica centrata sulle prerogative della cittadinanza attiva (come il partito socialdemocratico SPD o i Verdi). E quando, in seguito alle elezioni, si verificano cambi di governo regionale ciò può ripercuotersi sul modo in cui viene insegnata la filosofia a scuola.

Sembra una situazione paradossale. In ogni caso, una situazione poco comprensibile per chi, come noi italiani, ha convissuto per lungo tempo con un problema di tipo opposto: per molti anni l'insegnamento della filosofia a scuola ha resistito a qualsiasi assalto, impermeabile a qualsiasi richiesta di riforma, indipendentemente dai cambi di governo, dalle crisi politiche, dai mutamenti sociali. In Germania, invece, l'impianto istituzionale federale favorisce una situazione fluida e sottoposta a frequenti innovazioni: il che non è detto che sia un bene in sé – e nei fatti dimostra molti limiti –, ma è un elemento del quale bisogna tenere conto per comprendere la situazione tedesca.

Detto ciò, l'insegnamento della filosofia nelle scuole tedesche ha una tradizione che risale al XVIII secolo e che trova in Hegel un punto nodale: infatti quando si trova a dirigere il ginnasio di Norimberga Hegel è il primo a porre il problema dell'insegnamento della filosofia a livello secondario e a formulare alcune proposte per metterlo in atto [Fortmann 1999; Furlani 2004; Giuspoli 2007].

Tuttavia, tralasciando l'aspetto storico, ai fini di questa ricerca sono più interessanti gli sviluppi recenti e la riflessione in atto sull'insegnamento della filosofia nelle scuole tedesche. Dalla metà del XX secolo, infatti, la filosofia gode di un discreto successo in seno al sistema di istruzione tedesco. Si noti: non dell'insegnamento secondario superiore in senso stretto, ma di tutta la scuola tedesca.

Questo può essere verificato osservando le tabelle che si trovano in un recente studio svolto da Treml [s.d., p. 7] e la pubblicazione effettuata dalla Società Filosofica Tedesca per celebrare il cinquantennale della sua fondazione [Fachverband Philosophie 2006, p. 14]. La filosofia, seppure in modi e forme molto diverse, è presente nei piani di studio della scuola elementare di alcuni *Ländern*, soprattutto sotto forma di 'etica', solo in Mecklenburg-Vorpommern è presente la *philosophy for children*. In tutte le scuole secondarie di primo grado, nella maggior parte dei casi come 'etica', in alcuni casi come 'filosofia', in Nordrhein-Westfalen come 'filosofia pratica' (che costituisce una specie di progetto pilota [Fachverband Philosophie NRW 2007]), in Niedersachsen come 'valori e norme'. Infine, in tutte le scuole secondarie di secondo grado, dove più o meno si equivalgono per numero gli insegnamenti di 'filosofia' e quelli di 'etica'. E, per inciso, proprio in relazione all'istruzione secondaria di secondo grado si rende evidente una distinzione su base geografica: nei *Ländern* del nord si trova generalmente diffuso l'insegnamento di 'filosofia', in quelli del centro-sud 'etica'.

Il panorama è molto complesso ed è difficile farsene un'idea globale. Però, tenendo in disparte ciò che concerne la scuola elementare e la scuola secondaria di primo grado e cercando di osservare il tutto attraverso una prospettiva che metta al centro la scuola secondaria di secondo grado, si possono evidenziare alcuni punti fermi che connotano l'insegnamento della filosofia nei gradi più alti della scuola tedesca:

- (a) la filosofia è sempre una disciplina opzionale, mai obbligatoria;
- (b) la filosofia non viene insegnata soltanto in quanto disciplina autonoma, ma anche all'interno di altri insegnamenti considerati filosofici, soprattutto legati all'educazione civica;

- (c) un insegnamento denominato esplicitamente 'filosofia' è presente in modo significativo soltanto a livello dell'istruzione secondaria di secondo grado; nei livelli inferiori viene privilegiato l'insegnamento di 'etica'.

Tutta la questione della filosofia nella scuola tedesca nasce da un problema legato all'insegnamento della religione [Fortmann 1999; Tremml s.d.]. Nella seconda metà del Novecento, infatti, è cresciuto in modo costante il numero delle richieste di discipline alternative all'insegnamento di una religione confessionale, al quale tradizionalmente è sempre stato demandato il compito di fornire una formazione morale di base. Nel momento in cui l'insegnamento religioso è stato sempre più rifiutato, si è dovuto cercare una disciplina che potesse fare da sostituto, che fosse priva di connotazioni dogmatiche o confessionali e, allo stesso tempo, mantenesse la finalità di base di un'educazione morale, di una riflessione etica, di una formazione sul piano dei valori.

La filosofia si è rivelata un buon candidato. Nella seconda metà del Novecento è stata introdotta dai diversi *Ländern* nei differenti gradi e indirizzi della scuola tedesca. Qui si è dinnanzi ad un elemento fondamentale: l'insegnamento della filosofia è un valido sostituto dell'insegnamento della religione *sul piano morale*. La filosofia di cui si sta parlando non è la filosofia in generale, ma una filosofia in grado di svolgere una funzione formativa sul piano etico-pratico. Tant'è che, sin dai primi momenti della sua introduzione nei piani di studio come materia opzionale, nella maggior parte dei *Ländern* questo insegnamento viene denominato 'etica' e si dichiara che tra le sue finalità riveste un ruolo essenziale la rilevanza rispetto alla vita e ai bisogni degli studenti. L'obiettivo è chiaro: non si persegue una conoscenza filosofica in generale, ma ci si concentra su questioni che attengono al campo della morale, dell'etica e della *Weltanschauung* [Fortmann 1999].

Questo processo di introduzione della filosofia non si è svolto né in modo pacifico né uniforme. In alcuni *Ländern* si è continuato ad insegnare sia la religione sia la filosofia, determinando una situazione di convivenza; in altri si è abolito l'insegnamento della religione e così è decaduto anche l'insegnamento alternativo della filosofia; in altri ancora – come è accaduto nella secondaria di primo grado in

Brandeburgo con l'introduzione di un insegnamento denominato 'LER' (*Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde*), che vuole rappresentare un insegnamento di matrice filosofica, all'interno del quale sono incluse questioni antropologiche, morali, di cultura religiosa; una specie di scienza sociale generalista che mira ad una cultura di base in ambiti diversi, assumendo una prospettiva improntata al relativismo culturale – si sono aperti scontri pesanti con le chiese locali, a volte finiti in tribunale. Insomma, il problema generale che sta alla base dell'insegnamento della filosofia nella scuola tedesca riguarda il rapporto che si instaura tra filosofia – una filosofia che è principalmente etica – e religione.

I modi in cui si è concretamente realizzato l'insegnamento di etica sono quattro [Tremel s.d.].

- (a) Filosofia pratica (*praktische Philosophie*), che, a partire dalla lettura di testi classici (per esempio, i primi dialoghi platonici, l'*Etica nicomachea*, la *Metafisica dei costumi*), mira ad un confronto con i temi morali più significativi che sono emersi nel corso della storia della filosofia. La riflessione morale si fonda sul dialogo con la tradizione
- (b) *Lebenshilfe* (traducibile con 'pratica di vita' o 'riflessione esistenziale'), che, rifiutando un approccio testuale, parte dai bisogni degli studenti e dalle loro domande. Gli studenti sono i protagonisti dell'insegnamento di etica, su di loro l'insegnante deve tarare il proprio corso. Dell'insegnamento della filosofia viene enfatizzato l'aspetto terapeutico e la capacità di affrontare le questioni etiche che nascono nel contesto in cui si vive.
- (c) Educazione morale (*Moralerziehung*), che propende per un'educazione ai valori e, quindi, si fonda su una didattica di tipo normativo. Si parte dall'assunzione di alcuni valori considerati fondamentali (per esempio i diritti umani) e su questa base si costruisce il percorso di insegnamento.
- (d) Riflessione etica (*ethische Reflexion*), che mira all'acquisizione di una competenza etica e non di un determinato tipo di moralità. Il che significa che tende ad enfatizzare gli aspetti problematici (le domande) piuttosto che le soluzioni alle quali si deve giungere (le risposte).

Tutti questi approcci hanno subito varie critiche nel corso del tempo.

Alla 'filosofia pratica' è stata rinfacciata un'impostazione accademica, cioè specialistica, perché troppo incentrata sulla tradizione e sulla acquisizione di contenuti. Inoltre, contro di essa viene sollevata anche un'obiezione di merito, che riguarda il canone delle opere considerate degne di essere incluse nei programmi scolastici. Chi stabilisce e in base a quale criterio che un'opera debba essere inclusa nei programmi scolastici e un'altra esclusa?

Contro l'insegnamento dell'etica nella forma di una 'pratica di vita' si è sollevato il problema della formazione degli insegnanti, chiamati ad avere una qualifica più vicina a quella degli psicoterapeuti o dei gestori di dinamiche di gruppo anziché dei filosofi. E, oltre a questo, si è notato che il centrarsi sul singolo studente può comportare un soggettivismo spinto, che escluderebbe di fatto la possibilità che si dia una piattaforma comune sulla quale discutere: non è detto che ciò che costituisce un problema etico per me lo sia anche per un mio compagno di classe. Anzi, è molto facile che i diversi problemi non siano condivisi. Infine, tutto ciò comporta un notevole problema sul piano della valutazione: cosa valutare e come farlo?

L'educazione morale' ha patito critiche opposte. Una didattica normativa mira ad imporre alcuni valori e, soprattutto, mira a stabilirne una gerarchia. I fondamenti sui quali si basa – cioè i presupposti morali che si assumono – sono stabiliti a priori e non sono discutibili. L'insegnamento che ne deriva non è neutrale, anzi implica una chiara presa di posizione, il che già di per sé costituisce un problema per un sistema di istruzione pubblico. Ma, anche se questo problema potesse essere risolto, come si ritiene di poter valutare l'apprendimento degli studenti che frequentano questi corsi? L'insegnante deve valutare i propri studenti sulla base della loro moralità? Tutte queste difficoltà hanno portato ad un sempre più ridotto impiego di questa modalità di insegnamento di etica.

La 'riflessione etica' sembra essere l'approccio meno problematico, ed è quello che in realtà ha ricevuto una diffusione maggiore. È evidente infatti che la sua principale ricaduta è sul piano della cittadinanza attiva e responsabile. Nei fatti, poi, permette un taglio interdisciplinare che tutte le altre formulazioni faticano a

rendere concreto: il punto centrale è la formazione del giudizio etico, e a questo fine possono concorrere elementi anche molto diversi tra loro. Quella della 'riflessione etica' è un'ottica inclusiva, che tende a coinvolgere molte discipline. Il problema principale in tutto ciò è la formazione degli insegnanti: per impartire un insegnamento del genere servono docenti altamente qualificati, cosa che raramente si realizza, dato che mancano specifici percorsi di formazione.

Treml afferma che, nonostante in apparenza ci siano delle differenze molto rilevanti sul piano teoretico, tutte queste impostazioni si assomigliano sul piano pratico e tutte risentono di alcune limitazioni rilevanti, tra le quali si segnalano i problemi relativi alla formazione degli insegnanti, della valutazione e del modo in cui possa essere impartito un insegnamento di etico-morale in una società che sta rapidamente evolvendo in senso interculturale.

Tutto ciò consente di trarre una conclusione. Ammesso e non concesso che si possa parlare di un unico modello tedesco di insegnamento della filosofia a scuola, questo ha come propria caratteristica fondamentale il fatto di considerare la filosofia come una disciplina rivolta in modo quasi esclusivo alla formazione degli studenti sul piano etico.

Se ne trova una controprova nel piano di studi di 'filosofia' promulgato nel 2006 dal ministero regionale di Berlino-Brandeburgo [LISUM – Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2006]. Come si è visto, mano a mano che si procede verso i gradi più alti dell'istruzione secondaria, l'insegnamento di 'etica' perde spazi a vantaggio di quello di 'filosofia'. Questo potrebbe far pensare che la tendenza complessiva consista nell'insegnare 'etica' nei gradi inferiori (quando gli studenti sono più giovani e bisognosi di una formazione di tipo etico-pratico), mentre negli ultimi anni gli studenti vengono ritenuti all'altezza di affrontare un insegnamento filosofico in senso ampio, di stampo più teorico, senza che necessariamente si debba tenere al centro la problematica morale. Ma le cose non sono così semplici.

Il documento del 2006 dichiara fin dai suoi esordi di assumere un approccio *kompetenzorientierter*: il valore dell'insegnamento della filosofia sta principalmente

nelle competenze che si riescono a far assumere agli studenti in seguito allo studio di questa disciplina. Ma in che cosa consiste questo insegnamento?

L'insegnamento della filosofia ha come propria base l'insegnamento di etica che viene impartito nella secondaria di primo grado. Ma nella nuova formulazione che viene data ai piani di studi dell'istruzione secondaria di secondo grado assume dei tratti di grande novità [LISUM 2006, p. 6]. Tutto ciò è legato al fatto che negli ultimi anni si sta discutendo su come uniformare l'insegnamento superiore, e questo crea una base ideale per un nuovo insegnamento della filosofia. Questa base è costituita dai recenti documenti promulgati dal governo centrale, che stabiliscono alcuni criteri fondamentali:

- (a) l'insegnamento della filosofia deve essere uniformato sotto un'unica denominazione, *Philosophische Problemreflexion*, anche se questo non comporta il fatto che venga uniformato il metodo con il quale realizzarlo;
- (b) il punto di partenza di questa riflessione sui problemi filosofici può essere ricavato da molteplici fonti, per esempio immagini, testi letterari, testi filosofici o non filosofici;
- (c) l'insegnamento della filosofia deve confrontarsi con l'insegnamento delle altre discipline e, solo sulla base di questo confronto, stabilire un piano di lavoro autonomo, che quindi non potrà essere avulso dal percorso di formazione complessivo dello studente;
- (d) l'insegnamento della filosofia si colloca nel campo delle scienze sociali e le proposte di riforma dovranno tenere conto di questa collocazione.

A partire da qui, il ministero regionale di Berlino-Brandeburgo formula alcune proposte, presentando nel dettaglio non solo l'impianto teorico, ma mostrando anche alcune possibilità di messa in opera. Il punto che è più interessante ai fini di questa ricerca è la presentazione sintetica delle finalità e delle proposte di lavoro [LISUM 2006, pp. 6-28]. Il fondamento, giova ricordarlo, è la centralità delle competenze. Su questa base si propone un modello di insegnamento che può tenere conto di quattro ambiti distinti, ma interconnessi in profondità.

- (a) *Competenze di comprensione e interpretazione*: estrapolare domande e tesi filosofiche da testi filosofici e non filosofici (come per esempio

proverbi, dipinti, estratti di testi letterari, spezzoni di film, citazioni, messaggi pubblicitari, articoli di giornale, citazioni filosofiche, ecc.); mettere a confronto il significato ordinario dei concetti con il loro significato filosofico; effettuare esperimenti mentali per porre problemi filosofici; creare e affrontare situazioni di conflitto cognitivo, contraddizione, domande aperte attraverso la presentazione di casi esemplari, paradossi, dilemmi, enigmi filosofici; costruire schemi concettuali che riassumano e sistematizzino le questioni affrontate.

- (b) *Competenze argomentative e riflessive*: suddividere un testo filosofico in paragrafi omogenei dal punto di vista concettuale; abbozzare le linee fondamentali di un ragionamento; costruire un sillogismo; costruire uno schema concettuale; elaborare tesi e argomenti da soli, in coppia o in gruppo; partecipare attivamente ad una disputa o ad un dibattito; effettuare esperimenti mentali per verificare una tesi o degli argomenti; presentare e analizzare una tesi di fronte ai compagni, mettendone alla prova la tenuta degli argomenti e delle conclusioni.
- (c) *Competenze creative*: produrre testi come saggi filosofici, commenti, copioni, interviste immaginarie, pagine di diario, poesie, sceneggiature; convertire un racconto o un mito in un testo concettuale, cioè discorsivo; convertire un testo concettuale in un racconto o in un mito; inventare dialoghi tra esponenti di posizioni diverse; adattare i contenuti teorici a rappresentazioni grafiche o sceniche; rappresentare graficamente le argomentazioni e i ragionamenti (grafici, disegni, presentazioni in ppt, fotografie, fumetti, eccetera); presentare i contenuti teorici attraverso adattamenti teatrali o cinematografici.
- (d) *Competenze pratiche*: sulla base di tutto ciò che è stato esposto in precedenza, lo studente è chiamato a maturare un atteggiamento critico e responsabile sul piano dell'azione e dell'esercizio delle proprie prerogative di cittadino.

Da tutto questo emerge un quadro un po' diverso da quanto si è visto fino ad ora. Non è più un insegnamento centrato esclusivamente sulla tematica etica, ma

non siamo nemmeno di fronte ad un insegnamento di filosofia paragonabile a quello che viene praticato in Francia o in Italia, per prendere due esempi già esaminati. In questa proposta del *Land* Berlino-Brandeburgo l'aspetto dei contenuti gioca un ruolo del tutto marginale, tanto che il punto di partenza dell'insegnamento della filosofia, il suo svolgimento e i suoi esiti non sono necessariamente interni – anzi, viene prescritto che siano perlopiù esterni – a quella che si è soliti indicare come la tradizione filosofica occidentale, con i suoi autori, la sua storia, i suoi problemi.

Su queste basi, senza voler incorrere in una generalizzazione troppo ampia, si può comunque trarre una considerazione generale che riguarda l'insegnamento della filosofia in Germania. Il suo aspetto centrale sta sul piano pratico, anche se è un insegnamento di 'filosofia' e non di 'etica'. Insegnare filosofia è utile per ottenere dei risultati sul piano dell'azione: questa può essere vista come l'azione dell'individuo, del gruppo o della società, ma in ogni caso la dimensione pratica resta la prospettiva esclusiva sotto la quale l'insegnamento della filosofia assume senso e valore. Rimane il fatto di tutto rilievo che nelle scuole tedesche la filosofia non è una materia curricolare, ma opzionale, e le viene delegato, in modo implicito o esplicito, il compito di una formazione etica, morale o pratica in senso ampio. Qualsiasi aspetto teorico – rispetto a qualsivoglia ambito che non sia quello pratico: gnoseologico, ontologico, estetico, epistemologico e via dicendo – deve essere ricondotto e ricompreso in chiave operativa. Imparare la filosofia è imparare a *fare* qualcosa. Meglio: imparare la filosofia è utile per imparare ad agire bene. Questa potrebbe essere la formulazione più generale del 'modello tedesco', anche se rischia di suonare come un'espressione vuota o troppo vaga.

Ma questo è proprio il rischio che corrono tutte le diverse impostazioni dell'insegnamento della filosofia nella scuola tedesca: diluendo il contenuto specifico della filosofia in un contenitore molto ampio, si ottiene una specie di superscienza sociale, che affronta molte questioni attinenti alla vita del singolo, dei gruppi umani o dell'uomo in generale, e che mira ad avere una connotazione filosofica in senso ampio. In tutto ciò la filosofia gioca un ruolo sussidiario e non primario.

Niente di che inorridire, ma è un'impostazione del tutto divergente da quella dei paesi in cui la filosofia, presente nei piani di studio come disciplina autonoma e curricolare (Francia, Italia, Spagna e Portogallo, per esempio), viene insegnata proprio in quanto filosofia, e non riflessione sulla condotta pratica.

10.3.5. Gran Bretagna

In Gran Bretagna – e in generale in tutti i paesi anglofoni – la filosofia non viene insegnata a nessun livello del sistema di istruzione, a parte alcune rare eccezioni. Nel rapporto UNESCO del 2007 questa generale defezione viene sottolineata con forza. Rispetto a tutto ciò di solito si è portati a pensare che è strano – o grave, a seconda delle prospettive – che paesi come la Gran Bretagna o gli Stati Uniti siano privi di una qualsiasi forma di insegnamento della filosofia a scuola, tanto più che proprio in questi paesi negli ultimi secoli hanno visto la luce alcune delle più importanti riflessioni del dibattito filosofico mondiale.

In realtà, però, questa generale assenza non riguarda soltanto la Gran Bretagna, dove la filosofia viene insegnata come materia opzionale in alcune scuole, e Stati Uniti, ma anche paesi come l'Irlanda (dove è presente uno *State religion syllabus* a forte connotazione filosofica), l'India (dove si preferisce insegnare educazione morale e ambientale), la Nigeria (dove si ripiega su un 'rinforzo dei valori') e il Canada (dove salta agli occhi una differenza tra la parte anglofona e quella francofona: in Ontario si studia filosofia nei corsi legati alle scienze sociali e con una forte impronta verso l'educazione alla cittadinanza; in Québec invece si pratica un insegnamento più centrato su logica, storia del pensiero ed etica, avendo come obiettivo il raggiungimento di competenze legate all'esercizio del pensiero in una prospettiva saldamente riferita alla storia della tradizione filosofica occidentale). Insomma, non è un problema che riguarda soltanto gli inglesi e gli americani.

Gli estensori del rapporto UNESCO sostengono che questo è un grave deficit e invitano questi paesi a rimediare alla mancanza. Ma, al di là dei giudizi di merito,

quello che è più interessante ai fini di questa ricerca è cercare di capire le eccezioni e quindi come funziona (nei rari casi in cui funziona) l'insegnamento della filosofia a scuola in ambito anglosassone. Per questioni di semplicità e di brevità, e senza pretendere che quello che mostrerò valga per tutti i paesi anglofoni del mondo – il che sarebbe falso –, si può prendere in esame il caso britannico.

La prima difficoltà con la quale ci si trova a dover fare i conti è una penuria di studi critici. Ed è un'ovvietà: non sembra sensato aspettarsi di trovare una gran mole di ricerche rispetto a qualcosa che non c'è. A parte alcune eccezioni marginali, tradizionalmente la filosofia è esclusa del tutto dall'istruzione secondaria inglese. Però di recente un ricercatore dell'università di Leeds, MacDonald Ross [2008], ha redatto uno studio preciso sull'insegnamento della filosofia nel Regno Unito pubblicato su «Diotime». Vale la pena di seguirne gli snodi principali.

Non si capisce nulla della questione se non si capisce come funziona il sistema di istruzione britannico, sostiene l'autore. Le scuole inglesi si dividono in *public schools* (private) e le *state schools* (pubbliche). L'istruzione pubblica britannica non è gestita dal governo centrale, ma da più di cento organismi locali, che agiscono in una complessiva autonomia, pur all'interno di canoni fissati dal governo centrale (*national curriculum*). Oltre a tutto ciò, ad ogni scuola è delegato il compito di stabilire programmi e metodi, in un quadro di grande autonomia: il punto saliente di tutta l'istruzione britannica sta proprio in questa libertà di organizzarsi che viene concessa ai singoli istituti.

Su questa grande varietà vigila un organismo centrale, l'OFSTED (*Office for Standards in Education*), incaricato di effettuare ispezioni periodiche in tutte le scuole del paese, al fine di verificarne la funzionalità e il rispetto dei criteri minimi fissati dal governo centrale. È una specie di ispettorato generale, che ha un grande potere perché può imporre – e di fatto impone – un orientamento preciso rispetto ai requisiti che vengono ritenuti essenziali perché un tipo di insegnamento o una scuola possano essere considerati di buon livello.

Infine, ci sono diversi comitati di valutazione (*examination boards*) che agiscono con ampia autonomia e che sono incaricati di effettuare e valutare gli esami che gli studenti devono sostenere durante il corso di studi secondario. Ciò

significa che le scuole stabiliscono i programmi e le metodologie di insegnamento sulla base dei criteri che sanno essere tenuti in conto dal comitato esaminatore al quale affideranno lo svolgimento e la valutazione degli esami finali. Questi comitati esaminatori vengono pagati sulla base del numero degli studenti esaminati, quindi a loro conviene concentrarsi sulle discipline frequentate dal maggior numero degli studenti (e la filosofia non è tra queste). D'altra parte, le scuole vengono valutate sulla base dei risultati che ottengono i loro studenti agli esami, dunque hanno un grande interesse ad aderire il più possibile alle linee di condotta suggerite dall'*examination board* a cui si rivolgono per far valutare i loro studenti.

Questo è lo sfondo generale. È piuttosto difficile da comprendere per chi, come noi, è abituato ad un sistema di istruzione centralizzato all'interno del quale le differenze legate all'autonomia scolastica non sono molto rilevanti o, comunque, non riguardano i programmi di insegnamento, stabiliti per legge dal ministero. Ma è più comprensibile se si prova a rovesciare il nostro punto di vista. Lo Stato fissa i criteri minimi obbligatori per tutti e vigila su tutto il processo, ma non interviene. Le scuole sono delegate a formare gli studenti; altri organismi sono delegati a sorvegliarne il funzionamento ordinario; altri ancora a certificarne i risultati tramite gli esami. È uno scenario in cui vige un sistema di controlli incrociati e una generale autonomia. Ciò fa sì che ci sia una grande differenza tra le offerte delle diverse scuole, proprio sulla base delle diverse modalità di conduzione dell'esame finale.

In tutto ciò, in piena continuità con la tradizione anglosassone, non esiste un insegnamento obbligatorio della filosofia in nessun grado e in nessun indirizzo della scuola britannica. In alcune scuole elementari si pratica la *philosophy for children*, ma ciò accade soltanto grazie all'iniziativa particolare di un insegnante o di un gruppo di insegnanti. E non ci sono dati disponibili sul numero degli studenti elementari che ha accesso ad un insegnamento di questo genere.

A livello secondario, la questione è complicata dal fatto che per lungo tempo gli esami ai quali venivano sottoposti gli studenti negli ultimi anni del corso di studi secondario sono stati due, e non uno come nella grande maggioranza degli altri paesi; di recente sono diventati tre.

In quasi tutto il Regno Unito per lungo tempo le cose sono andate in questo modo: a sedici anni si otteneva uno *School Certificate*, a diciotto un *Higher School Certificate*. Poi, nel 1951, il primo è diventato *O-level (Ordinary Level)* e il secondo *A-level (Advanced Level)*. Infine, dopo qualche altro cambiamento intermedio, nel 2000 si è giunti alla formula ancora in vigore: GCSEs l'esame che si effettua ai sedici anni (*General Certificate of Secondary Education*); AS e A2 quelli che sostituiscono gli *A-levels* e che si affrontano a diciassette anni (AS) e a diciotto (A2) sulle medesime discipline, soltanto a con un diverso grado di approfondimento (*Advanced Subsidiary e Advanced 2*). Così gli esami, che prima erano due, sono diventati tre: uno a sedici (GCSEs), uno a diciassette (AS) e uno a diciotto anni (A2). Lo sdoppiamento di quello che in precedenza era l'*A-level* dipende dall'idea che gli studenti siano costretti a prepararsi in modo meticoloso sulle materie che andranno a studiare all'università. Infatti, l'esame che si affronta ai diciotto anni costituisce una condizione necessaria (anche se non sufficiente) per l'ammissione all'università.

In tutti e tre i casi gli studenti sono obbligati a sostenere le prove di un numero di discipline variabile, senza che alcuna materia sia obbligatoria, fatta eccezione per inglese e matematica ai sedici anni, e le materie che si studieranno all'università ai diciassette e ai diciotto. Per chi intende proseguire gli studi all'università, nota MacDonald Ross, la norma è portare dieci materie GCSEs e tre o più AS/A2. Chi vuole distinguersi può aumentare il numero di discipline sulle quali intende sostenere l'AS/A2; e visto che nella seconda metà del Novecento è cresciuto costantemente il numero di studenti che ottengono il titolo conclusivo dell'istruzione secondaria, c'è chi porta alle esame anche quattro o cinque materie, sei in alcuni rarissimi casi.

La filosofia non è mai presente nel primo esame (quello che si effettua a sedici anni), ma uno dei comitati esaminatori per gli esami AS e A2 offre un piano di studi in filosofia. MacDonlad Ross [2008, pp. 5-6] ne riporta il *Syllabus*, cioè il programma.

I primi tre moduli riguardano l'esame AS (che si effettua ai diciassette anni) e consistono in questi elementi:

- (a) *teoria della conoscenza* (empirismo e razionalismo; conoscenza e giustificazione; conoscenza e scetticismo; conoscenza e mondo esterno);
- (b) *filosofia morale* (etica normativa; etica pratica; metaetica; cognitivismo e anti-cognitivismo) o, in alternativa, *filosofia della religione* (il significato e la giustificazione dei concetti religiosi; prove dell'esistenza di Dio; fede, ragione e credenza; conseguenze dell'esistenza di Dio);
- (c) *un testo* scelto tra i seguenti: Platone, *Repubblica*, da 5, 474c a 7, 521b; Descartes, *Meditazioni*, I, II, III, V e VI; Marx e Engels, *L'ideologia tedesca*, parte prima e estratti delle parti seconda e terza; Sartre, *L'esistenzialismo è un umansimo*.

Gli altri tre moduli riguardano l'esame A2, che gli studenti affrontano a diciotto anni e che conclude il ciclo dell'istruzione secondaria:

- (d) *filosofia della mente* (approcci alla questione della mente e della sua natura; il problema mente-corpo; conoscenza di sé e autocoscienza; conoscenza degli altri; il problema della persona) o, in alternativa, *filosofia politica* (ideologie politiche; libertà; legge; lo Stato) o, in alternativa, *filosofia della scienza* (metodo scientifico; la natura dello sviluppo scientifico, la conoscenza scientifica e gli scopi della scienza; l'oggettività della scienza; le scienze naturali e sociali);
- (e) *un testo* scelto tra i seguenti: Aristotele, *Etica nicomachea*, libri I, II, III (da 1109b30 a 1115a4), VI e X; Hume, *Ricerca sull'intelletto umano*, dalla sezione II alla VIII; Mill, *La libertà*; Nietzsche, *Al di là del bene e del male*, sezioni I, II, III, V, VI (209-213) e IX (257-270); Russell, *I problemi della filosofia*, capitoli 1-10 e 14; Ayer, *Linguaggio, verità e logica*, capitoli 1-4 e 6;
- (f) *studio sinottico*, che ha come obiettivo l'integrazione delle conoscenze e delle abilità acquisite con lo studio degli altri moduli; viene effettuato conducendo uno *studio comparativo* su due filosofi che abbiano prospettive contrastanti su un medesimo tema o, in alternativa, uno *studio complementare*, approfondendo e valutando il contributo di uno

specifico autore su un tema determinato, scelto tra i sei che ogni anno il comitato esaminatore propone e che sono diversi di anno in anno.

I primi cinque moduli (a-e) vengono valutati ciascuno singolarmente in un esame di un'ora, durante il quale i candidati devono scrivere un saggio svolgendo uno tra i temi proposti dalla commissione. Lo studio sinottico o comparativo del modulo (f) viene valutato attraverso un saggio la cui lunghezza deve stare tra le tremila e le quattromila parole: per stenderlo gli studenti hanno quattro ore a disposizione sotto la sorveglianza della commissione e possono avvalersi di una raccolta di appunti di al massimo mille parole; gli appunti dovranno essere consegnati insieme al saggio.

Dunque gli studenti affrontano tre prove scritte per ciascun esame. Nel caso dell'esame AS si tratta di tre prove di un'ora per ciascuno dei primi tre moduli, e tutte hanno il medesimo peso; nel caso dell'A2 di due prove di un'ora sui moduli (d) e (e) e una di quattro sul modulo (f), che assume un peso maggiore in fase di valutazione.

I criteri assunti per la valutazione sono quattro: conoscenza e comprensione; selezione e applicazione; interpretazione e valutazione; qualità della comunicazione scritta. L'ultimo, ovviamente, non può essere valutato in modo separato dagli altri tre, visto che le prove d'esame sono soltanto in forma scritta.

Qui termina il *Syllabus* e MacDonald Ross traccia alcune considerazioni conclusive. L'introduzione della partizione AS/A2 e la conseguente formulazione dei programmi d'esame di filosofia hanno portato ad un notevole incremento del numero degli studenti che scelgono di portare agli esami degli ultimi due anni questa disciplina. Anni fa, quando ancora era in vigore l'esame unico *A-level*, la filosofia veniva portata da circa mille studenti all'anno; nel 2004 si sono presentati 4677 candidati all'AS e 2101 all'A2. Si segnala un aumento, ma, in ogni caso, in valore assoluto la diffusione dell'insegnamento della filosofia è ancora ben poca cosa se si guarda al grande numero di studenti che scelgono di sostenere le prove finali del ciclo secondario in materie come l'inglese o la storia.

Da tutto ciò si possono trarre alcune conclusioni che permettono di delineare i caratteri del 'modello britannico'.

La filosofia è una disciplina opzionale, molto poco praticata perché viene scelta da un numero molto esiguo di studenti. Chi la sceglie si trova di fronte ad un percorso costruito su un'impostazione di tipo tematico, che propone alcuni problemi filosofici da scegliere tra quelli che emergono in alcuni grandi filoni della riflessione filosofica occidentale (teoria della conoscenza, filosofia morale, filosofia della mente, filosofia politica, e via dicendo). Nondimeno, gli studenti sono obbligati a leggere un'opera classica (o sue parti cospicue) scelta tra quelle presentate in una lista predisposta dall'organismo valutatore.

Gli esami si svolgono in due anni successivi e vengono affrontati dagli studenti quando hanno diciassette e diciotto anni. Entrambi gli esami consistono in tre prove scritte di un'ora, tranne l'ultima dell'ultimo anno, che è un saggio di tipo critico-comparativo, di estensione più ampia e di maggiore profondità rispetto agli altri saggi. Alla fine ciò che viene valutato ha a che fare sia con le conoscenze acquisite sia con le competenze maturate.

Rimane il fatto che la filosofia è pressoché assente dalla scuola britannica. Ma ciò che si è visto fino a questo punto mostra anche che non è corretto presentare questa situazione come un esempio 'negazionista' o 'eliminativista'. Ci sono alla base delle motivazioni culturali che condizionano uno scarsissimo interesse per la filosofia a scuola, ma lì dove viene praticato, il modello britannico di insegnamento della filosofia ha delle caratteristiche peculiari significative e originali.

10.3.6. Spagna

In Spagna la filosofia è tradizionalmente presente come disciplina di insegnamento curricolare negli ultimi due anni dell'istruzione secondaria, il *bachillerato*, che gli studenti frequentano tra i sedici e i diciotto anni. Il 'modello spagnolo' può vantare una storia che ha le sue radici nel franchismo; poi, una volta caduta la dittatura franchista e instaurata la democrazia nel 1975, l'insegnamento della filosofia è divenuto una questione molto dibattuta proprio per la sua

importanza nei confronti del regime repubblicano. In Italia ci si è spesso occupati di un confronto con le ricerche e i dibattiti spagnoli [Cifuentes e Gutiérrez 1997; SFI 1998a e 1998b].

Durante la dittatura di Franco nella scuola spagnola la filosofia era presente negli ultimi due anni dell'istruzione secondaria come insegnamento obbligatorio attraverso due distinte discipline: 'introduzione alla filosofia' e 'storia della filosofia'. In età repubblicana le cose rimangono in questo stato fino al 1990, quando attraverso la LOGSE (*Ley de la Ordenación General del Sistema Educativo*) si sopprime l'insegnamento della filosofia nel primo anno del *bachillerato*. Nel 2002 la LCE (*Ley de la Calidad de la Educación*) riporta la filosofia ad essere materia obbligatoria per i due anni di tutti gli indirizzi di *bachillerato*. Nel 2006 la LOE (*Ley Orgánica de la Educación*) rimette in discussione l'insegnamento della filosofia nel primo anno, ma l'anno dopo viene promulgato il decreto che ancora oggi è in vigore e che mantiene l'insegnamento della filosofia in entrambi gli anni di *bachillerato* [UNESCO 2007, pp. 62-63]. Quello che è interessante ai fini di questa ricerca è proprio questo provvedimento del 2007 [Ministerio de Educación y Ciencia 2007].

La filosofia è una disciplina obbligatoria per tutti gli studenti che frequentano il *bachillerato*, che hanno un'età compresa tra i sedici e i diciotto anni. Nel primo anno si insegna 'filosofia e cittadinanza', nel secondo 'storia della filosofia'. L'impostazione del primo anno è di tipo problematico, sul modello francese; quella del secondo anno di tipo storico, sul modello italiano. Ecco perché il modello spagnolo può essere considerato un buon esempio di ibridazione.

Durante il primo dei due anni, l'insegnamento di *filosofía y ciudadanía* è pensato per essere in continuità con l'educazione civica, che è presente negli ultimi tre anni dell'istruzione obbligatoria, quelli immediatamente precedenti al *bachillerato*. L'insegnamento di 'filosofia e cittadinanza' viene articolato fondandosi sul presupposto che la filosofia sia «un'attività riflessiva e critica che, a partire dai contributi delle scienze e delle altre discipline, mira a realizzare una sintesi globale rispetto all'uomo, la conoscenza, la condotta adeguata, la vita sociale e politica». A partire da questa considerazione di carattere generale – che in nessun modo può essere considerata un'assunzione neutra o priva di conseguenze, ma rispecchia una

ben precisa concezione della filosofia – l'insegnamento di 'filosofia e cittadinanza' è diviso in due tronconi.

In un primo tempo ci si deve concentrare sulla specificità della filosofia in quanto sapere distinto dalla scienza, per riconoscere i diversi tipi di attività filosofica e le principali questioni. Una volta delineati i tratti fondamentali di questa peculiarità, bisogna enfatizzare la dimensione antropologica della filosofia, rivolgendo lo sguardo alle diverse dimensioni dell'essere umano (biologica, socioculturale, simbolica). Il centro di tutto ciò è la concezione dell'uomo. Tanto che, per semplificare al massimo, si potrebbe dire che il fondamento di un insegnamento di questo tipo è proprio l'antropologia filosofica, piuttosto che la filosofia in senso ampio.

In un secondo momento ci si deve rivolgere alla questione della cittadinanza, che costituisce la seconda parte della disciplina. Qui gli studenti devono affrontare nello specifico gli elementi fondamentali della Costituzione spagnola e della Dichiarazione dei diritti dell'uomo e, su una base interdisciplinare, studiare questioni attinenti alla cittadinanza facendo ricorso a contributi che provengono da campi diversi, come le teorie etiche, la sociologia, le scienze economiche e le teorie politiche. Il cuore di questo insegnamento è una riflessione a tutto tondo sulla società democratica, i suoi fondamenti, le sue implicazioni, i suoi punti di forza e di debolezza. Tutto ciò deve essere impostato secondo una modalità pratica – bisogna evitare un approccio eminentemente teorico – che tenga al centro una dimensione globale e che valorizzi l'esercizio pratico della democrazia, la partecipazione e l'impegno.

Dopo questo preambolo generale il legislatore elenca gli obiettivi e i contenuti dell'insegnamento di 'filosofia e cittadinanza'.

Gli obiettivi sono:

- (a) cogliere il senso dei problemi filosofici e saper usare i concetti e i termini appresi;
- (b) adottare una attitudine critica e riflessiva;
- (c) argomentare in modo chiaro e coerente;
- (d) praticare il dialogo filosofico;

- (e) analizzare e commentare i testi filosofici;
- (f) utilizzare procedure di base per svolgere un lavoro intellettuale;
- (g) adottare un atteggiamento di rispetto delle differenze e di critica delle disuguaglianze;
- (h) valorizzare la capacità normativa e trasformatrice della ragione per costruire una società più giusta;
- (i) rinforzare gli intenti per costruire una società fondata sui diritti umani;
- (j) consolidare la competenza sociale e civica;
- (k) sviluppare una coscienza civica, critica e autonoma.

Come si vede, tutta l'impostazione è centrata sulle questioni legate alla cittadinanza attiva e responsabile, il senso civico, l'educazione democratica, il rispetto dei diritti umani. I primi cinque obiettivi (a-e) mirano a costituire una base teorica ed epistemologica per lo sviluppo degli ultimi sei (f-k), che invece cadono del tutto all'interno dell'educazione alla cittadinanza. E già qui si può registrare un elemento che caratterizza l'impostazione spagnola: la filosofia non viene insegnata perché si ritiene che al di sopra di tutto abbia un valore in sé, ma perché è funzionale ad una riflessione critica sulle prerogative di un cittadino attivo e responsabile in un contesto democratico.

A partire dagli obiettivi appena visti, i contenuti proposti sono divisi in cinque ambiti.

Il primo riguarda i 'contenuti comuni', che individuano alcuni elementi considerati irrinunciabili: raccolta, analisi e critica delle informazioni; pratica del dibattito razionale; analisi e commento di testi filosofici, giuridici, politici, sociologici, economici; utilizzo di base degli strumenti di ricerca, comprese le tecnologie informatiche.

Il secondo si occupa del 'sapere filosofico' e contiene quattro moduli: filosofia, scienza e altri modelli di sapere; la filosofia come razionalità teorica (verità e realtà); la filosofia come razionalità pratica (etica e filosofia politica); le domande e i problemi fondamentali della filosofia.

Il terzo ambito è intitolato 'essere umano: persona e società' e mette a tema la dimensione biologica (evoluzione e ominizzazione); la dimensione socioculturale

(individuo ed essere sociale, la tensione tra natura e cultura); la relazione linguistica e simbolica del soggetto con il mondo; le concezioni filosofiche dell'essere umano.

Il quarto mette a tema la 'filosofia morale e politica' attraverso tre elementi: i fondamenti dell'azione morale (libertà e responsabilità); le teorie etiche di fronte alle sfide della società attuale (felicità e giustizia); la costruzione filosofica della cittadinanza (genesi storica e fondazione filosofica).

Il quinto ambito, che può essere visto come quello in cui culmina l'insegnamento del primo anno, tratta 'democrazia e cittadinanza'. I contenuti da affrontare sono: le origini e la legittimità del potere politico; i fondamenti filosofici dello Stato democratico e di diritto; la legittimità dell'azione dello Stato per difendere la pace, i valori democratici e i diritti umani; democrazia mediatica e cittadinanza globale.

Di seguito il documento enuncia i criteri di valutazione. Per ciascuno di essi dà una spiegazione articolata, mostrandone i presupposti e le implicazioni. Senza entrare troppo nel dettaglio, è sufficiente scorrerne l'elenco, perché già in questo modo si capisce quali sono gli obiettivi più importanti che vengono affidati all'insegnamento della filosofia e quali devono essere le linee di condotta degli insegnanti.

Gli studenti devono essere messi in grado di acquisire queste competenze: riconoscere e spiegare con precisione la specificità della filosofia distinguendola dagli altri saperi; ragionare attraverso argomentazioni ben costruite; esporre argomentazioni e comporre testi all'interno dei quali si mostri di essere capaci di integrare prospettive diverse e di ragionare in modo autonomo; utilizzare e valutare il dialogo; saper raccogliere, selezionare e criticare informazioni; conoscere e analizzare lo specifico dell'umano come realtà complessa; conoscere e valutare la natura delle azioni umane; comprendere e valutare le idee filosofiche che hanno concorso a definire le categorie di cittadino e di cittadinanza; riconoscere e analizzare i conflitti sociali; riconoscere le differenze teoriche tra le ricerche che si occupano del potere politico e della sua legittimazione.

Qui termina il programma di 'filosofia e cittadinanza' che occupa il primo anno del *bachillerato*. Ci sono molti aspetti dei quali tenere conto, ma la direttrice

fondamentale è evidente: l'insegnamento della filosofia deve essere impostato secondo una chiave antropologica, sociologica e politica. L'obiettivo essenziale di questa disciplina non è lo studio della filosofia in quanto tale, ma di alcuni passaggi della riflessione filosofica ritenuti di primaria importanza in funzione dell'esercizio della cittadinanza attiva e democratica. Tanto è vero che in luoghi diversi di questo documento si sostiene in modo esplicito che bisogna riservare un'attenzione particolare alla dimensione pratica, tenendola sempre in primo piano. Il che, tra le righe, può essere letto come una prescrizione a mantenere ogni risvolto teoretico in una posizione sussidiaria rispetto alla riflessione pratica.

Inoltre, come si è già anticipato, si può notare che l'impianto complessivo è di tipo problematico e ricorda quello francese. A questo punto si può osservare più da vicino questa relazione. Non è solo una somiglianza che riguarda l'impostazione generale, ma anche i particolari più tecnici. Se ne ha una dimostrazione esemplare quando vengono descritti i contenuti: il documento pone dei temi rispetto ai quali enuncia delle coppie concettuali (verità/realtà; etica/filosofia politica; libertà/responsabilità) che ricordano sia la partizione dei temi (*notions*) che viene proposta dai programmi francesi del 2003 sia il modo di procedere dei *repères* che lì vengono utilizzati come linee di orientamento generale.

Nel secondo anno di *bachillerato* la filosofia viene insegnata in quanto 'storia della filosofia'. Sin dalle prime battute del documento ministeriale del 2007 si afferma che questo insegnamento è in piena continuità con quanto lo studente ha potuto apprendere nel primo anno. Il tratto distintivo che caratterizza la 'storia della filosofia' sta nel conferire un carattere sistematico alle riflessioni che l'anno precedente sono state svolte secondo un'impostazione problematica.

In questo caso, le assunzioni di fondo sono che «si può definire l'uomo come l'animale che pone domande» e «il punto di partenza dell'attività filosofica sono le domande interessanti». La storia della filosofia assolve al compito di mostrare quali domande sono state formulate nel passato, in che modo sono state poste, perché ci si è dedicati proprio a quelle domande e non ad altre, a quali ipotesi hanno aperto la strada e quali soluzioni ne sono state proposte. E tutto ciò assume senso soltanto sulla base della domanda che dà luce a tutte le altre: in che modo quello che

troviamo nella storia della filosofia ci può essere utile per vivere nel nostro contesto sociale?

Così, «la filosofia non viene concepita come un sistema di conoscenze o un sistema dottrinale che gli insegnanti devono trasmettere agli alunni», poiché «la filosofia è un'attività riflessiva intorno ad alcuni interrogativi rilevanti». E, ciò che è più importante di tutto, «la filosofia del *bachillerato* deve essere un'attività riflessiva individuale e collettiva degli studenti intorno a domande significative che li riguardano».

La filosofia di cui si deve studiare la storia non è un prodotto fatto e finito, né, tantomeno, una dottrina da prendere per vera e da rispettare: in filosofia non si dà ortodossia. Perciò non ha alcun senso che gli studenti siano costretti ad aderire ad un determinato sistema o ad imparare una serie di opinioni diverse, spesso contraddittorie tra loro. L'insegnamento di 'storia della filosofia' deve stare il più possibile lontano dal nozionismo per portare invece gli studenti a «perfezionare l'attività filosofica spontanea che realizzano tutti gli esseri umani».

Secondo gli estensori di questo documento la filosofia occidentale si è concentrata principalmente su quattro grandi temi: l'essere umano; la conoscenza umana; l'azione umana; la società e lo Stato. È importante formare gli studenti ad una riflessione critica e autonoma intorno a questi quattro nuclei fondamentali.

Perciò gli obiettivi che il documento elenca sono:

- (a) riconoscere il significato e il valore delle questioni filosofiche imparando a collocarle nel contesto di ciascuna epoca;
- (b) leggere i testi filosofici per esteso e in modo critico;
- (c) sviluppare un atteggiamento critico di fronte a posizioni in contrasto, analizzandone somiglianze e differenze;
- (d) riconoscere e valutare i diversi metodi di ricerca;
- (e) esporre in modo corretto, sia in forma scritta sia orale, il pensiero filosofico degli autori studiati;
- (f) apprezzare la capacità della ragione di regolare l'azione umana individuale e collettiva attraverso lo studio delle principali teorie etiche, teorie della società e teorie dello Stato e della cittadinanza;

(g) giudicare criticamente le concettualizzazioni di carattere escludente o discriminatorio come l'antropocentrismo, l'etnocentrismo o altre.

Balza agli occhi come in questa lista gli aspetti che possono essere considerati eminentemente filosofici (a-e) sono in numero maggiore rispetto a quelli che invece sono riconducibili all'ambito dell'educazione civica (f-g). Questo introduce una prima differenza con i programmi del primo anno di 'filosofia e cittadinanza', all'interno dei quali il rapporto è rovesciato, sbilanciato in modo evidente sulle finalità relative agli aspetti socio-politici.

Al di là di ciò, su queste basi vengono presentati i contenuti di 'storia della filosofia', che, come nell'anno precedente, vengono articolati in cinque blocchi.

Nel primo si trovano i 'contenuti comuni': analisi e commento dei testi filosofici; partecipazione ai dibattiti; esposizioni scritte di riflessioni personali intorno alle questioni fondamentali, muovendo dal pensiero degli autori studiati.

I quattro blocchi successivi corrispondono alla partizione della storia della filosofia secondo la scansione adottata anche dai programmi italiani: le origini della filosofia e la filosofia antica (la nascita del pensiero filosofico; Socrate e Platone; Aristotele); la filosofia medievale (Agostino; Tommaso e la scolastica); la filosofia moderna (il rinascimento e la rivoluzione scientifica; il razionalismo di Descartes; l'empirismo da Locke a Hume; l'illuminismo e l'idealismo trascendentale di Kant); la filosofia contemporanea (Marx; Nietzsche e la crisi della ragione; la filosofia analitica; altre correnti del XX secolo; la filosofia spagnola).

Rispetto a questi cinque blocchi l'insegnante deve valutare come gli studenti hanno appreso a: analizzare il contenuto di un testo filosofico; contestualizzare le riflessioni dei filosofi nelle loro condizioni socioculturali; ordinare cronologicamente le diverse risposte alle questioni fondamentali; commentare e valutare criticamente un testo filosofico, identificandone i presupposti e vagliandone l'argomentazione e le conclusioni; confrontare testi filosofici di epoche e autori diversi; applicare un metodo adeguato alle diverse attività svolte (commento, dissertazione, argomentazione, dibattito); elaborare brevi saggi sui temi studiati nella storia della filosofia; partecipare a dibattiti o esporre per iscritto opinioni intorno a problemi filosofici del presente; analizzare in modo critico le

concettualizzazioni di carattere escludente e discriminatorio che si manifestano in diversi passaggi del discorso filosofico occidentale.

Qui termina il programma di 'storia della filosofia'. Un aspetto importante consiste nel fatto che rispetto al primo anno di *bachillerato* qui sembra esserci un'intenzione di maggiore approfondimento della tematica filosofica in senso proprio, anche se non si può certo dire che le questioni legate all'educazione alla cittadinanza vengano messe del tutto in disparte. Anzi, rimane centrale la necessità della formazione di una coscienza civica, di un retto criterio di giudizio etico, di una razionalità pratica improntata all'agire politico.

Un altro aspetto riguarda il confronto con il modello italiano. È evidente che l'articolazione del piano di lavoro è ricavata dai programmi italiani del 1944: è un calco preciso, ma con una differenza sostanziale tra le due impostazioni, legata al fatto che il programma italiano è distribuito in tre anni, quello spagnolo è concentrato in uno soltanto. In Italia i programmi del 1944 prescrivono di insegnare *tutta* la storia della filosofia, passando anche attraverso autori ritenuti 'minori'. In Spagna manca il tempo per un approccio esteso e ci si deve focalizzare su alcuni – pochi – snodi cruciali. Ne viene, per fare due esempi significativi, che la filosofia antica è costituita da un non meglio precisato esordio, Socrate, Platone e Aristotele, mentre la filosofia contemporanea è riassunta in Marx, Nietzsche, la filosofia analitica e qualcos'altro a scelta.

Per delineare un quadro complessivo si può dire che il modello spagnolo è contrassegnato da una netta inclinazione verso la questione della cittadinanza attiva e responsabile. Tra i quattro paesi presi in esame – cinque, se contiamo anche l'Italia che può essere compresa nel novero dei modelli di riferimento – la Spagna è quella che è uscita più di recente da un regime totalitario, e dunque si capisce perché sia così viva l'esigenza di formare cittadini in grado di impegnarsi in modo diretto e costruttivo nella vita democratica. La filosofia in quanto tale è funzionale a questa esigenza e ne vengono enfatizzate le ricadute sociali e politiche.

Ma c'è anche una questione più specifica da segnalare. La scelta di effettuare un insegnamento di impostazione così diversa tra il primo e il secondo anno di *bachillerato* comporta dei rischi, che sono segnalati dai corrispondenti spagnoli del

rapporto UNESCO del 2007. Infatti, la critica principale che viene rivolta al modello spagnolo è che la convivenza di approcci differenti impedisce di affrontare in modo approfondito sia l'uno sia l'altro. Invece di rivelarsi una ricchezza, conduce ad una superficialità complessiva. Ma rimane il fatto che il modello spagnolo è l'unico tra quelli analizzati che sceglie una prospettiva inclusiva ed eclettica, invece di prendere una direzione unica e definita in modo molto chiaro. Non è detto che questo sia positivo – e stando a quanto si legge da più parti, pare di no –, ma è un fatto di cui tenere conto.

II. *Le finalità dell'insegnamento della filosofia a scuola*

Il percorso svolto attraverso i modi in cui la filosofia viene insegnata all'estero aiuta a guardare la prospettiva italiana sotto una luce un po' diversa e offre la possibilità di presentare alcune osservazioni.

La situazione di fatto nella quale ci troviamo oggi ad agire è determinata dalle *Indicazioni nazionali* del 2010, che, come ho mostrato nella prima parte di questa ricerca, stabiliscono alcuni punti fermi:

- (a) la filosofia viene insegnata solo nel triennio conclusivo dell'istruzione liceale;
- (b) la filosofia è materia curricolare, cioè non opzionale: tutti gli studenti che frequentano un indirizzo liceale la devono studiare;
- (c) la filosofia viene insegnata secondo un'impostazione storica che mette al centro gli autori e che prevede alcuni contenuti da trattare obbligatoriamente e altri da scegliere tra quelli proposti dal documento ministeriale.

Questi sono le linee fondamentali. A complemento e specificazione di tutto ciò, vengono svolte altre considerazioni volte a mitigare la preponderanza di un approccio storico che ha dominato per lungo tempo la scena, a partire almeno dai programmi del 1936, ma con una radice – seppure fraintesa e tradita – nei programmi gentiliani del 1923. Perciò si trova scritto che risulta importante ricavare degli spazi per la discussione razionale, l'esercizio delle capacità di argomentare una tesi, il dialogo interpersonale, la considerazione dei problemi fondamentali, la lettura dei testi, la critica dei risultati o dei metodi di altri saperi disciplinari. Rispetto ai programmi precedenti, quelli in vigore dal 1944, si notano diversi spunti di apertura. Rimane il fatto che il 'modello italiano' sottostà ad un'impostazione di tipo storico. Ammorbidito ed ampliato quanto si vuole, ma è pur sempre un approccio storico.

Il punto caratterizzante del documento ministeriale italiano del 2010 risiede in un tentativo di armonizzare conoscenze e competenze: viene data un'enfasi particolare alle competenze che possono essere raggiunte attraverso l'insegnamento

della filosofia, ma vengono indicati in modo molto chiaro i contenuti che vengono ritenuti idonei al raggiungimento di queste competenze. Questi contenuti rimandano ad un approccio centrato innanzitutto sugli autori; per studiare il pensiero degli autori l'elemento che deve essere privilegiato è la lettura dei testi.

In questo senso non c'è una grande differenza con i programmi stranieri passati in rassegna: in tutti i casi si è di fronte a documenti che prescrivono, in modo più o meno dettagliato, la trattazione di contenuti ritenuti adatti al raggiungimento di determinati obiettivi, che differiscono da caso a caso. Possono cambiare molti fattori: il taglio complessivo che viene dato alla disciplina, la sua articolazione, il metodo di insegnamento, la distribuzione delle ore e il numero di anni in cui questo insegnamento viene impartito, il carattere obbligatorio o opzionale dei corsi di filosofia, la libertà che viene assegnata agli insegnanti nella scelta dei contenuti e dei metodi. Ma alla radice l'impianto complessivo di tutti i programmi presi in considerazione risponde ad un'esigenza condivisa, nonostante tutto: imparare a pensare attraverso lo studio della filosofia. Che cosa significhi 'imparare a pensare' e come vada studiata la filosofia sono precisamente i punti a partire dai quali le strade divergono. Però gli elementi di partenza da cui muovono i differenti programmi sono molto vicini, se non proprio gli stessi.

In tutto ciò il punto determinante riguarda le finalità che si intendono perseguire attraverso l'insegnamento della filosofia a scuola. In altri termini, la risposta che si dà alla domanda 'perché si insegna filosofia a scuola?'

Per proporre l'insegnamento della filosofia per parole partirò dalla considerazione di questo problema. Tutto ciò – è importante rammentarlo – intende collocarsi nel contesto italiano. Il discorso che segue ne terrà conto.

II.1. Dare ragione di una presenza

In primo luogo, è evidente che, nel momento in cui ci si pone il problema della finalità dell'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria, bisognerebbe dare ragione di una questione che sta alle spalle di questo problema, e cioè quale

idea si ha della filosofia che, per l'appunto, si propone di insegnare. Ciò significa che prima di analizzare le finalità dell'insegnamento della filosofia a scuola sembra necessario impegnarsi in un'indagine metafilosofica per esplicitare quale concezione della filosofia sorregge l'impianto che si intende proporre, le finalità che lo sostengono, le implicazioni che ne derivano.

Questo può essere fatto in molti modi, ma si può dire che con ogni probabilità si realizzerebbe in un'analisi dei metodi filosofici disponibili nella tradizione del pensiero occidentale per collocarsi all'interno di uno di essi, o di una particolare versione di uno di essi, o di una particolare commistione di alcuni di essi. Il caso migliore potrebbe essere quello della invenzione o della scoperta di qualcosa di radicalmente nuovo (come, per esempio, le prospettive innovative che vengono spalancate dalla dialettica platonica o dalla rivoluzione copernicana di Kant), ma nella storia del pensiero questo si è verificato assai raramente e, ad ogni modo, è un'ambizione troppo alta per questa ricerca. In alternativa, allora, potrebbe trattarsi di scegliere una tradizione o una scuola di pensiero tra le molte che hanno attraversato il dibattito filosofico recente e remoto, e collocarsi al suo interno sviluppando l'uno o l'altro aspetto, magari proponendo qualche contributo originale.

Qui non verrà percorsa nessuna di queste strade. Non verrà formulata una risposta definitiva che pretenda di risolvere una volta per tutte la questione di che cosa sia la filosofia che bisogna insegnare a scuola. Più avanti, quando mi accingerò a presentare la proposta di insegnare filosofia per parole, toccherò questo aspetto e, comunque, mai nei termini di una presa di posizione che tenda ad escludere tutte le altre idee in merito.

Per il momento, dunque, si può lasciare sullo sfondo il problema metafilosofico ed entrare direttamente *in medias res*. La questione delle finalità dell'insegnamento della filosofia a scuola implica la necessità di formulare una giustificazione solida a sostegno del mantenimento della filosofia all'interno del curriculum di uno studente che sta per compiere il proprio percorso scolastico secondario. Detta altrimenti, si tratta di dare ragione della presenza della filosofia. Questa giustificazione deve sapersi muovere su diversi piani.

In primo luogo, si tratta di spiegare perché vale la pena riservare all'insegnamento della filosofia uno spazio autonomo. Solo per questa prima fase, lasciamo da parte l'aspetto metafilosofico e non affrontiamo il problema che riguarda quale filosofia si voglia insegnare, come la si intenda, ecc. Diamo per scontato che ci sia accordo su questo punto. Ebbene, se si vuole insegnare 'filosofia' e si intende evitare di diluirla all'interno di generici insegnamenti filosofici (etica, educazione morale, educazione civica e via dicendo), bisogna spiegare perché *proprio* la filosofia o *soltanto* la filosofia può ambire a raggiungere determinati risultati che appartengono in modo peculiare al suo statuto disciplinare.

Immaginiamo poi che si riesca a raggiungere un accordo su questo punto e si convenga su alcune giustificazioni di base, destinate a fondare l'autonomia e la peculiarità del tutto originale della filosofia. Anche in presenza di una condizione del genere, rimane un altro problema: perché insegnare la filosofia come materia curricolare? Perché, in altre parole, gli studenti (tutti o alcuni, qui è irrilevante) sono obbligati a studiarla?

Le domande che ci si parano innanzi allora potrebbero essere sintetizzate in questo modo, senza che tra di esse viga una particolare gerarchia:

- (a) quale filosofia insegnare?
- (b) perché proprio la filosofia permette di raggiungere determinati obiettivi?
e quali sono questi obiettivi?
- (c) perché imporre la filosofia come materia curricolare, cioè non opzionale?

Se si va indietro nel tempo e si pensa a quanto è stato discusso in Italia negli anni Settanta, ci si accorgerà che la proposta di sostituire la filosofia con le scienze sociali era sì per certi versi ideologicamente compromessa con il clima che si respirava in quegli anni, ma sotto sotto toccava un nervo scoperto, che da allora è rimasto scoperto. Visto che la filosofia avrebbe dovuto insegnare a pensare in modo critico per affrontare i problemi che ciascuno si trova ad affrontare nella propria esistenza individuale e sociale, e visto che era evidente che la filosofia insegnata soltanto in quanto storia della filosofia non era in grado di raggiungere un tale obiettivo – poiché questa era avvertita come una modalità 'museale' che mirava solamente a far ammirare e a far imparare pensieri di personaggi esistiti molti o

pochi anni fa –, per quale motivo la filosofia doveva rimanere nel novero delle discipline insegnate a scuola? I sostenitori delle scienze sociali rispondevano molto semplicemente che la filosofia doveva essere sostituita da un sapere moderno e fruibile, che ponesse come proprio fine esplicito il suscitare e il rinforzare lo spirito critico degli studenti.

Alle spalle di un ragionamento del genere gravava allora un aspetto problematico della filosofia insegnata a scuola, del quale bisogna farsi carico ancora oggi: se si dice che la filosofia è necessaria all'interno del corso di studi secondari poiché è una disciplina (e a volte si trova anche chi sostiene che è *la* disciplina) che coltiva il senso critico di chi la studia, e poi la filosofia viene insegnata secondo una modalità che prevede lo studio e l'apprendimento delle dottrine filosofiche di pensatori significativi – seppure non di tutti, ma di alcuni ritenuti 'imprescindibili' e di altri che ne fanno da complemento –, bisogna cercare di spiegare in che modo uno studio marcatamente storico può generare un apprendimento critico. In sostanza si tratta di spiegare perché lo studio del pensiero dei filosofi è in grado di per sé di generare una mentalità filosofica, cosa che si tende a dare per scontata e che, invece, se si parla di insegnamento della filosofia a scuola, tanto scontata non sembra.

Oggi le prese di posizione rispetto a questo problema non mancano. Come si vedrà, anche nel nostro tempo c'è un dibattito acceso tra chi pensa che studiare filosofia coincida (e non possa non coincidere) con lo studio della storia della filosofia e chi, all'opposto, ritiene che l'approccio storico debba essere del tutto superato se si vuole insegnare filosofia davvero. E forse la questione non è nemmeno ben formulata, visto che l'insegnamento 'puramente storico' – la hegeliana 'filastrocca di opinioni', l'imparare a memoria alcuni o tutti i passaggi della storia della filosofia – non viene praticata da nessun insegnante sano di mente, e dunque entrambi (sia i filostorici duri e puri sia gli antistorici duri e puri) usano una semplificazione che non ha un corrispettivo nella realtà dei fatti

Se poi si volesse uscire dai confini angusti del nostro campanilismo filosofico e guardare a quello che succede all'estero, ci accorgeremmo che anche lì questi problemi sono considerati fondamentali. Se si vuole giustificare la presenza della

filosofia nei piani di studio dell'istruzione secondaria e mantenere uno spazio autonomo e peculiare all'interno del quale possa essere insegnata, bisogna dichiarare in modo esplicito e convincente gli obiettivi principali e irrinunciabili che possono essere raggiunti attraverso questa disciplina. Il luogo comune a cui si fa appello – la madre di tutti gli argomenti a sostegno dell'insegnamento della filosofia – è il 'senso critico'. Ma il modo in cui questo modo di pensare critico viene declinato cambia di luogo in luogo.

Prendendo come esempi soltanto i quattro paesi che sono stati affrontati nel dettaglio, è evidente che le finalità che sostengono l'insegnamento della filosofia a scuola sono di due tipi. Da un lato, alla base dell'approccio francese e britannico, si trova l'«argomento logico»: insegnare filosofia per insegnare a pensare. In Francia (dove vige un insegnamento obbligatorio per tutti gli studenti della *classe terminale*) ciò viene messo in atto attraverso una visione globale e un coinvolgimento diretto degli studenti nelle principali questioni filosofiche; in Gran Bretagna (dove la filosofia è materia opzionale, scelta di fatto da pochissimi studenti degli ultimi due anni dell'istruzione secondaria) il pensare bene viene concepito secondo un'inclinazione più tecnica, per così dire: si tratta di imparare ad usare al meglio gli strumenti di cui è dotata la nostra ragione. Dall'altro, troviamo l'«argomento politico», che viene sostenuto in modi e con accenti diversi in Spagna, Germania e Francia. In Spagna (dove tutti gli studenti che frequentano il *bachillerato* studiano filosofia) le questioni attinenti alla cittadinanza vengono messe a tema in modo esplicito e, per quanto riguarda il primo anno di *bachillerato*, quasi esclusivo; in Germania (dove la filosofia è disciplina opzionale, nella quasi totalità dei casi materia alternativa alla religione) l'enfasi cade sulla formazione etica dell'individuo e l'insegnamento della filosofia si indirizza principalmente verso il singolo, anche se questo porta ad un'inevitabile e quasi immediata conseguenza sul piano della dimensione sociale; in Francia la formazione del cittadino è perseguita attraverso un percorso che tocca molti settori della ricerca filosofica, senza valorizzare in modo particolare la riflessione politica.

L'argomento logico e quello politico non sono mutuamente esclusivi. Anzi, sembra più vicina ad una descrizione reale quella che mostra l'interconnessione tra i

due, la loro reciproca implicazione. Pensare bene ed essere dei cittadini liberi, autonomi e responsabili fanno parte di un'unica prospettiva della quale l'insegnamento della filosofia a scuola deve essere in grado di farsi carico.

Ciò può essere messo in atto in molti modi. Queste finalità di massima possono essere assunte da modelli centrati sui problemi (Francia), su filoni tematici (Gran Bretagna), sull'etica (Germania), sull'educazione alla cittadinanza (Spagna), sulla storia della filosofia (Italia). Non vige nessuna preclusione. Soltanto si tratta di comprendere come si cerca di raggiungere quegli obiettivi, se tra i due ce n'è uno che viene reputato prevalente, a quali pratiche didattiche tutto ciò conduce.

Alla fine di tutto questo rimane il fatto – ed è quello che qui interessa di più – che la filosofia deve dare ragione della propria presenza nel curriculum degli studi della scuola secondaria di secondo grado, e questa ragione non può essere data una volta per tutte, come una specie di dogma, ma deve essere continuamente discussa e riformulata di fronte e in relazione all'impianto culturale che la scuola riflette. Nelle pagine seguenti viene affrontato il problema di questa giustificazione. Per semplicità seguirò la strada che si avvia alla ricerca di una giustificazione dell'insegnamento della filosofia come materia autonoma, dotata di una peculiarità originale, vista sotto una prospettiva integrale (in cui non prevalgano tematiche etiche, o logiche, o politiche, e via dicendo), degna di essere insegnata come materia curricolare. Non mi occuperò di tutte le altre versioni dell'insegnamento della filosofia a scuola, edulcorate o parziali che siano.

11.2. Insegnare il senso critico

Per quanto riguarda la presenza della filosofia nella scuola italiana (e non solo italiana, come si è visto nel capitolo che apre questa seconda parte), bisogna cominciare con il porre in esame la pretesa che il contatto con il pensiero filosofico sia in grado, come per una particolare specie di processo osmotico, di generare in chi vi partecipa una forma mentale 'filosofica' e, nel caso questo accada, si tratta di comprendere come possa accadere. È la famosa questione che riguarda il senso

critico. Beninteso: questa pretesa deve essere esaminata non perché sia falsa. Chiunque studi o abbia studiato filosofia sa che c'è qualcosa di vero nella enfaticizzazione di questo contatto che si crea tra lo studente e la ricerca filosofica, la quale è in grado di 'risvegliare' chi si ponga di fronte ad essa con spirito libero e pazienza di ascolto, e di generare domande e riflessioni – cioè altra filosofia. Una mentalità critica, duttile, aperta, antidogmatica, incline a porre domande. Tuttavia, se questa giustificazione viene data così, come una specie di verità di fatto, è insufficiente per l'insegnamento della filosofia a scuola. Perché la filosofia può vantare una posizione di rilievo nel perseguire questa capacità critica?

Nel momento in cui viene messo in questione il valore formativo della filosofia – cioè nel momento in cui si mette in questione che lo studio del pensiero filosofico sia *di per sé* in grado di favorire il sorgere e il consolidarsi di una mentalità critica –, il rischio che l'insegnamento della filosofia corre è quello di perdere quello che si riteneva essere l'elemento di maggior forza, per essere assorbito da altri saperi disciplinari che potrebbero rivendicare la loro capacità e la loro maggiore concretezza in funzione dell'insegnamento il senso critico. Perché non si potrebbe infatti apprendere a ragionare in modo critico e autonomo studiando letteratura, o matematica, o arte?

Il problema, come si vede, sta proprio nell'espressione 'spirito critico', ed è da qui che è necessario partire. Il punto di riferimento per tutto ciò che concerne il 'pensare in modo libero e autonomo' così come è concepito ai giorni nostri è Kant, come si è già visto nel par. 8.1.3.6. Ma le tracce di ciò possono essere rinvenute in molteplici luoghi della storia della filosofia. Solo per citarne alcuni famosissimi, il Socrate dell'*Apologia* platonica sacrifica la propria vita pur di non rinunciare alla propria funzione critica, sostenendo che una vita senza ricerca filosofica – e quindi senza la possibilità di sottoporre ad un'analisi critica tutto ciò che cade all'interno del nostro campo di esperienza – non merita di essere vissuta; il filosofare come meraviglia di fronte a ciò che abbiamo sempre avuto dinanzi, ma che prendiamo a guardare in modo nuovo, con occhi critici, anima l'impeto filosofico di Aristotele, quando nel primo libro della *Metafisica* scrive che «gli uomini, sia nel nostro tempo sia dapprincipio, hanno cominciato a filosofare a causa della meraviglia», e di Hegel,

che nella prefazione della *Fenomenologia dello spirito* enuncia il suo celebre motto secondo il quale «il noto in genere, appunto perché *noto*, non è *conosciuto*». Sono solo alcuni assai frequentati esempi dell'istanza critica che anima lo sforzo dei filosofi nel momento in cui provano a mettere in questione ciò che abbiamo sempre avuto sotto mano, ma su cui non ci siamo interrogati. Se ne potrebbero produrre molti altri.

Un significativo esempio *a contrario* e di spessore di gran lunga inferiore rispetto alle riflessioni appena prese in considerazione si trova nell'episodio già citato nella prima parte di questa ricerca nel quale Bontadini, per farsi alfiere di un movimento anti-gentiliano e anti-attualista e per conquistarsi le grazie del Duce e ricavare un ruolo di rilievo per la filosofia cattolica sotto l'ala del regime, disse apertamente che bisognava farla finita con questa storia dello spirito critico e del pensiero libero e autonomo, perché al regime servivano combattenti obbedienti e cittadini rispettosi dell'ordine costituito. Altro che liberi pensatori, che sono soltanto potenziali oppositori. Il che conferma, per converso, quanto si sta dicendo a proposito della filosofia come sforzo critico. Infatti in quella congiuntura Bontadini difendeva una prospettiva spiritualistica in cui l'aspetto critico doveva essere secondario a (e deferente verso) alcuni punti fondamentali accettati per fede. Ciò che poi si sarebbe bene accordato con la temperie culturale e politica dell'Italia fascista degli anni Trenta.

Storicamente, insomma, la filosofia è stata più volte connotata come questa capacità di 'pensare criticamente', di 'conoscere il noto', di 'pensare da sé', intendendo con queste espressioni la capacità di illuminare con uno sguardo diverso ambiti di realtà che, pur facendo parte dell'esperienza ordinaria, rimanevano inindagati o non problematizzati. Si può dire che questa sia un'ovvietà: un grande punto di forza della filosofia, ma un elemento sul quale nessuno troverebbe da discutere, visto che costituisce una specie di determinazione elementare della filosofia. Ciò tolto il quale non si può parlare di filosofia.

Infatti, a ben guardare, tutto ciò che si è visto nei programmi dei vari paesi ha in questo ordine di riflessioni una scaturigine essenziale: l'insegnamento della filosofia è fondamentale per insegnare il pensiero critico e autonomo. Le differenze

si rendono evidenti sul come tutto ciò viene messo in atto o su quali aspetti del pensiero critico e autonomo vengono enfatizzati o sulle conseguenze che ciò permette di raggiungere. Ma non sembra in discussione il fatto che ci sia una radice comune, né che questa radice comune venga individuata nel senso critico, come si è già visto.

Tuttavia, ‘senso critico’ rischia di essere una formula vuota, sotto la quale si può far passare di tutto. Come chiarirsi le idee rispetto a tutte le questioni che sono state appena sollevate?

Di recente tutto questo discorso ha avuto una formulazione autorevole in *Not for profit* di Martha Nussbaum [2010], nel quale vengono enunciati con grande chiarezza gli argomenti a sostegno di un’educazione umanistica in un momento in cui i sistemi di istruzione mondiali sembrano ripiegare sui saperi scientifici e tecnici, reputati in grado di garantire la base di un adeguato progresso economico e produttivo. Il punto centrale su cui fa leva tutta l’argomentazione di Nussbaum concerne proprio il senso critico, considerato come l’elemento specifico che le discipline umanistiche permettono di conseguire.

La tesi di Nussbaum è che un’istruzione che assuma il *profit making* come proprio criterio di orientamento – ciò che è precisamente quanto sta accadendo in tutto il mondo in tempo di crisi economica – è destinata a forgiare tecnici obbedienti, ma non cittadini liberi. Se si rinuncia alle discipline umanistiche, tra le quali la filosofia occupa un posto importante, ciò che risentirà più di tutto di questa politica sarà la tenuta delle istituzioni democratiche. Cioè ciò che garantisce il nostro benessere, la nostra libertà di scelta e di espressione, il nostro spazio di autonomia.

Nussbaum descrive nel dettaglio la situazione e le sue possibili conseguenze, ma questo non è il tema di cui è importante discutere qui. Invece il punto su cui concentrare le attenzioni è il senso critico. Le discipline umanistiche formano il senso critico degli individui attraverso la conoscenza fattuale che viene offerta dalla storia e dalle altre scienze umane, l’educazione alla logica e alla correttezza del pensiero fornita dalla filosofia, la coltivazione dell’immaginazione narrativa di cui sono custodi la letteratura e le arti.

Il pensiero critico è la sintesi che accomuna tutte queste discipline e si realizza concretamente nei modi di vivere di individui che sappiano esaminare, riflettere, sostenere una tesi, dibattere senza deferenze per tradizioni o autorità, riconoscere l'uguaglianza dei diritti, rispettare le persone, interessarsi agli altri, saper immaginare la complessità degli altri punti di vista diversi dal proprio, giudicare in modo critico chi detiene un potere politico, pensare ad una nazione come ad un intero e non come una somma di gruppi, vedere la propria nazione in relazione alle altre. Il pensiero critico è il tratto distintivo di un individuo informato, libero, responsabile ed empatico, cioè di quello che Nussbaum considera il «cittadino completo». Come lo si persegue?

Attraverso l'insegnamento di tutte le discipline umanistiche, cioè sostenendo un modello di educazione centrata sulle arti liberali come l'istruzione post-secondaria statunitense, secondo Nussbaum. Ma, poiché questo rischia ancora di suonare troppo generico, in modo più preciso il pensiero critico può essere insegnato attraverso il modello socratico, al quale è dedicato tutto il quarto capitolo di questo manifesto a favore di un'istruzione 'non per profitto'.

Dopo avere mostrato perché il modello socratico è in crisi – e i motivi principali stanno nel fatto che i politici di tutto il mondo ritengono che non sia funzionale all'ottenimento di risultati quantificabili su base economica e nel fatto che, d'altra parte, si pensa che un insegnamento del genere sia difficile da misurare attraverso test standardizzati –, Nussbaum porta un esempio per mostrare come possa funzionare. Questo esempio riguarda proprio l'insegnamento della filosofia, anche se, a dire il vero, concerne l'insegnamento della filosofia nei *college* americani e non nella scuola secondaria.

Nussbaum cita il caso di uno studente tra i tanti che ha conosciuto, tale Billy Tucker, il quale, completamente digiuno di filosofia, si iscrive ai corsi obbligatori che la gran parte dei *college* statunitensi prevede nei propri piani di studio. Dopo qualche titubanza iniziale, questo ragazzo si appassiona alla ricerca filosofica, che fino a qualche mese prima riteneva astratta e del tutto estranea al suo modo di vivere. In tutto ciò l'aspetto socratico, che Nussbaum sostiene essere una peculiarità del sistema statunitense ma non di quello europeo né di quello asiatico,

consiste nel coinvolgimento in prima persona dello studente che, dopo essere entrato in contatto con alcuni testi filosofici ed avere studiato gli elementi di base della logica formale, deve partecipare a dibattiti in classe e deve redigere saggi che costituiranno le sue prove valutate. Billy Tucker viene avvicinato alla filosofia facendo filosofia, e con lui migliaia di altri studenti che hanno l'occasione di frequentare scuole che sostengono e mettono in pratica un insegnamento socratico.

L'aspetto fondamentale di tutto ciò è che il modello socratico non richiede che chi lo mette in pratica debba essere un genio o una persona fuori dalla norma. Non è utopistico, ma è realizzabile da tutti, ad ogni livello: e a controprova di questa affermazione viene descritto il caso della Philosophy for Children di Lipman.

Già tutto questo potrebbe essere sufficiente per comprendere che cosa si può intendere per 'senso critico', ma verso la fine di questo capitolo di *Not for Profit* si trova un passo ancor più illuminante, che mostra perché si ritiene che la filosofia giochi una parte così importante nel conseguimento di questo senso critico.

La logica è reale, e spesso governa le nostre relazioni umane. Molte calunnie e molti stereotipi funzionano proprio in questo modo, attraverso inferenze fallaci. La capacità di smascherare le fallacie è una delle cose che rende degna la vita democratica. [Nussbaum 2010, p. 75, traduzione mia]

Ecco il punto. La filosofia, cioè la disciplina che insegna a pensare bene, non è astratta: pensare in modo corretto è fondamentale perché si riverbera direttamente sul nostro modo di vivere e sui nostri modi di interpretare noi stessi, il mondo in cui viviamo, gli altri con cui ci confrontiamo ogni giorno. Insomma, saper pensare bene significa essere in grado di esercitare una funzione critica; saper esercitare una funzione critica significa essere messi nelle condizioni di poter realizzare appieno le proprie funzioni di cittadino informato, autonomo, responsabile ed empatico. In modo molto sintetico si può affermare che il circolo che viene qui descritto è quello che unisce in un nesso inseparabile tre elementi:

l'insegnamento della filosofia, l'esercizio del pensiero critico e la salute delle istituzioni democratiche.

Così si spiega perché quasi universalmente si ritiene che ci sia un così stretto legame tra l'insegnamento della filosofia e il senso critico e, in secondo luogo, perché si è portati ad attribuire un ruolo così importante all'insegnamento della filosofia in rapporto alla vita democratica.

11.3. Perché si insegna filosofia a scuola: gli argomenti

Una volta compreso che cosa si intende per 'senso critico' e colta l'importanza che gli viene attribuita, bisogna notare come la questione che riguarda tutto ciò rimanda ad un luogo comune che vale la pena discutere. Non per contrastare il punto di vista di chi sostiene che la filosofia è un sapere critico o ha la funzione di esercitare lo spirito critico: la filosofia non può fare a meno di questa sua connotazione, a meno di non voler rinunciare al suo atto costitutivo, alla domanda – o all'inclinazione verso il porre domande e cioè, ancora una volta, alla sua disposizione critica – che accende tutto il processo del filosofare. Ma per discutere e comprendere nelle sue implicazioni il significato con il quale si è di volta in volta riempito l'aggettivo 'critico' nelle espressioni 'spirito critico', 'pensiero critico', 'coscienza critica', '*critical thinking*' e via dicendo. Esula dai limiti di questa ricerca una 'teoria generale del carattere critico del pensiero filosofico', e non è quello che intendo fare; perciò mi occuperò soltanto dell'incidenza e del significato di queste espressioni in relazione all'insegnamento della filosofia a scuola, visto che la prima – e in certi casi l'unica – giustificazione che si dà a chi chiede conto della presenza della filosofia nell'ordinamento degli studi secondari concerne il suo essere un sapere critico e il suo essere in grado di generare nei giovani che entrano in contatto con essa un atteggiamento critico, vigile, consapevole.

Allora vale la pena di passare in rassegna le risposte che sono state offerte alla domanda che si interroga sul modo in cui si rende concreta e operativa l'idea

che la filosofia sia un 'sapere critico' che merita di essere insegnato a studenti tra i sedici e i diciotto anni.

Nella letteratura specialistica recente dedicata alla didattica della filosofia che ha avuto un qualche ruolo nel dibattito del nostro paese, gli argomenti che vengono portati a sostegno della necessità della presenza della filosofia nella scuola secondaria sono ridicibili a tre, e tutti stanno sotto questa insegna della filosofia come sapere critico. In precedenza se ne sono già incontrati due, l' 'argomento logico' e l' 'argomento politico'. In questa fase se ne vedrà anche un altro e verranno analizzati con maggiore precisione quelli già citati.

11.3.1. L'argomento culturale

Studiare filosofia è importante perché serve ad avere una cultura completa. Il presupposto di chi usa un argomento del genere (per esempio Berti [2003], ma sia le proposte della commissione Brocca sia le *Indicazioni nazionali* 2010 sottolineano con forza questo aspetto) è che non può esserci cultura senza una cultura filosofica. Sfondo implicito di questa posizione è che l'uomo di cultura è colui che riesce ad orientarsi nella propria esistenza e nel mondo in cui vive. Quindi, calcando un po' la mano, ma solo per semplificare e chiarire, si può dire che avere una cultura significa avere, tra le altre cose, una capacità critica; non si può avere una cultura degna di questo nome se non si sa un po' di filosofia; bisogna studiare la filosofia perché altrimenti non è completa la formazione culturale di un individuo.

È evidente che a tutto questo consegue un approccio che si accorda meglio con l'insegnamento della storia della filosofia – o, almeno, ad un riferimento ai testi classici della tradizione filosofica – rispetto ad altri modi di insegnare la filosofia, pur non essendo del tutto estraneo ad un approccio per problemi o ad uno centrato sulle strutture argomentative. In ogni caso, almeno in un senso elementare, per avere cultura bisogna sapere delle cose, avere appreso dei contenuti. Si tratta quindi di sapere qualcosa di filosofia, anche se poi si può discutere su quantità, qualità e modalità di quel che si deve insegnare.

11.3.2. L'argomento etico-politico

Studiare filosofia è importante perché insegna ad ascoltare le ragioni degli altri. Questo può essere fatto in modi diversi.

In primo luogo, ciò si accorda con un'impostazione storica. Si studiano i pensieri dei grandi filosofi e, facendo ciò, si entra nella loro prospettiva. In una certa misura, si impara a pensare con la loro testa [Berti 2007b; Piaia 2007]. Così, gli studenti possono imparare a sostenere una posizione diversa dalla loro, cogliendo la validità degli argomenti altrui. Il corollario (a volte implicito, altre volte esplicito) che implica questa posizione è che nell'insegnare della filosofia si deve garantire una posizione di privilegio allo studio dei filosofi e delle loro opere, il che rimanda ad un insegnamento di tipo storico. Non 'storico' nel senso radicale in cui lo si è inteso per lungo tempo in Italia (bisogna insegnare tutta la storia della filosofia attraverso una successione di autori stabilita a priori), ma in un senso più ampio, che chiama in causa un approccio in cui è necessario comprendere la distanza che ci separa dagli autori o dai testi che vengono proposti agli studenti.

In secondo luogo, l'imparare ad ascoltare le ragioni altrui può essere messo in atto attraverso un insegnamento che si concentri su alcune questioni fondamentali della riflessione filosofica occidentale (come accade in Francia) oppure attraverso un insegnamento che si fondi sulla pedagogia socratica di cui parla Nussbaum [2010, pp. 47-77], che porta l'individuo a farsi carico in modo responsabile delle proprie idee e delle proprie tesi, maturando, di conseguenza, un atteggiamento attento e rispettoso nei confronti degli altri. Nel caso francese tutto ciò non è centrato sull'analisi delle strutture argomentative, ma su uno sguardo complessivo sui problemi filosofici; nel caso americano che ispira il libro di Nussbaum, invece, l'enfasi cade sugli elementi logici e argomentativi. Ma poco importa. In entrambi i casi l'approccio storico scivola su un piano del tutto secondario, anche se non viene eliminato del tutto.

Se ne può trarre una considerazione di carattere generale. Da tutto ciò consegue un approccio versatile, che si accorda bene sia con un insegnamento di tipo storico-interpretativo (cioè con un insegnamento che faccia molto affidamento

sullo studio della storia della filosofia e sulla lettura dei testi filosofici) sia con un insegnamento di tipo teoretico-problematico-argomentativo (cioè con un insegnamento che valorizzi la dimensione del chiarimento dei termini, dell'analisi concettuale, dell'elaborazione autonoma). Però, in linea di massima, chi sostiene questa posizione non può prescindere dal confronto con le filosofie del passato o, almeno, con i testi che appartengono alla tradizione filosofica; e questo significa che, per quanto si possa darne un'interpretazione blanda, non si può prescindere dalla dimensione storica. Infatti, è proprio nelle opere dei filosofi del passato che si possono trovare quei punti di vista che ci costringono ad entrare nei ragionamenti di qualcun altro, cercando di comprenderne i concetti, le categorizzazioni, i procedimenti. In un modo o nell'altro, la differenza di cui si è chiamati a farsi carico ha una radice storica. L'altro con cui si dialoga viene da un altro contesto storico, politico, sociale e, soprattutto, concettuale.

In ogni caso, quale che sia l'approccio che si intende seguire, secondo quest'ottica la filosofia è essenziale perché è la base di un'apertura all'altro che non è una mera dichiarazione di principio, ma si sostanzia di uno sforzo evidente e tangibile: imparando a porsi in relazione con modi di pensare e di vedere la realtà altri dal proprio si sviluppa un senso critico che relativizza il nostro egocentrismo e ci proietta nel mondo circostante.

Questa disposizione di apertura di cui la filosofia è portatrice trova la sua applicazione principale nell'ambito pubblico, politico e sociale. Chi usa un argomento del genere enfatizza la capacità della filosofia di innescare meccanismi virtuosi negli ambiti della cittadinanza attiva, dell'educazione alla convivenza, della multiculturalità, della difesa e della diffusione della democrazia. La filosofia viene ritenuta uno degli strumenti migliori per educare gli studenti ad affrontare i pregiudizi e instaurare una relazione con l'altro all'insegna di una tolleranza culturale fatta di ascolto e comprensione.

11.3.3. L'argomento logico-argomentativo

Studiare filosofia è importante per imparare a pensare da sé. Cioè a riflettere su alcuni temi, porre questioni, scomporre i problemi, tentare di formulare vie di soluzione. In altri termini, la peculiarità della filosofia sta nella sua capacità di generare una mentalità inventiva, un pensiero libero, una mente elastica. Sulla scorta del monito kantiano, chi usa questo argomento enfatizza la dimensione del pensiero autonomo, dell'attività filosofica in quanto impegno in prima persona. Per inciso, questa posizione è il presupposto, spesso implicito, di chi sostiene l'importanza di una 'mentalità filosofica' che può essere applicata nei campi più diversi, anche molto lontani da quelli specificamente o tecnicamente filosofici.

Tutto ciò può essere perseguito imparando a chiarire le questioni, a fare ordine nei pensieri, ad usare in modo appropriato gli strumenti logici che abbiamo a disposizione: per questo una delle strade maestre da percorrere è l'analisi delle strutture argomentative e l'apprendimento delle regole e dei procedimenti logico-argomentativi.

È evidente che il punto sul quale fa leva chi usa questo argomento è che la filosofia è la disciplina che più e meglio di ogni altra riesce ad innescare una mentalità aperta e duttile, utile nell'esercizio di qualsiasi apprendimento e di qualsiasi applicazione pratica. In sintesi: studiare filosofia insegna a pensare con la propria testa senza accettare soluzioni precostituite.

Tra le tre presentate, questa posizione è quella che più di tutte le altre può essere associata ad un approccio 'antistorico', anche se non in senso assoluto. È evidente infatti che lo studio della storia della filosofia e la lettura dei testi filosofici non è né la parte centrale né quella necessaria di un insegnamento che prenda le mosse da questa posizione. Tutt'al più ciò che si trova nella storia della filosofia può essere usato come un pretesto o un punto di avvio, ma non c'è alcuna necessità di un'analisi storica: ogni contributo può valere come un altro, indipendentemente dalla contingenza storica nella quale è venuto alla luce.

In effetti, ciò che qui conta non è la dimensione storica, ma il portato teoretico che permette di iniziare un'analisi di tipo logico-argomentativo: l'enfasi

non cade sull'*imparare* qualcosa, ma sul *saper fare* qualcosa – nella fattispecie pensare bene. Anzi, forse si potrebbe dire che in questa prospettiva la dimensione storica agisce da freno e da zavorra, invece che come valore aggiunto. È auspicabile riuscire a smarcarsi il più possibile da qualsiasi autorità per provare a pensare con la propria testa.

In realtà però l'‘imparare a pensare’ è stato spesso assunto anche da chi intende sostenere un approccio storico, sulla base del fatto che studiare il pensiero dei filosofi del passato insegna a pensare bene nel presente. E quando si chiede perché questo accada, di solito la risposta che si ottiene è che basta guardare i fatti. Accade e basta. Non che questo non sia vero, ma qui c'è un'evidente carenza giustificativa. O si assume che per una specie di processo osmotico o transustanziale il pensiero dei filosofi si travasa nella mente di chi ne studia l'opera, o si cerca di spiegare come e perché questo accada. E nel momento in cui si cerca di dare una spiegazione plausibile si tende a ricadere nell'ordine delle giustificazioni date dai sostenitori di un approccio ‘antistorico’, e si fa riferimento alle grandi questioni filosofiche, ai modi in cui vengono affrontate, alle strutture argomentative, ai metodi di ricerca e via discorrendo.

11.3.4. Buoni argomenti?

Quindi, per sintetizzare, si può sostenere che è importante studiare filosofia per (a) avere una buona cultura, (b) apprendere un modo di pensare che ci metta nella condizione di intrattenere relazioni autentiche e proficue con gli altri, (c) imparare a pensare con la propria testa.

Per inciso, si noti che in questa sintesi schematica (a) e (c) sembrano concentrarsi con maggiore attenzione sul singolo individuo (studiare filosofia è importante per le singole persone e per la loro formazione); (b) invece è più legato ad un allargamento di prospettiva e, nel momento in cui propone un beneficio che riguarda il singolo individuo (imparare a confrontarsi con gli altri, ad ascoltarne le ragioni, coltivare il dialogo come attitudine mentale ed etica), introduce un

vantaggio che dovrebbe investire la società nel suo complesso, che in questo modo diventerebbe più tollerante e più democratica, e questo viene considerato un elemento determinante per il benessere del singolo, ma soprattutto della società.

Ora, tutti e tre gli argomenti presentati sono condivisibili. Anzi, di più: costituiscono dei veri e propri capisaldi dell'insegnamento della filosofia a scuola. Certo, può capitare che non siano trattati alla pari, ma che si decida di dare uno spazio maggiore all'uno o all'altro, o che si stabilisca di connetterli in formule che possono valorizzare di più l'uno o l'altro. Sia tra chi si occupa di didattica della filosofia sia nei documenti che vengono promulgati dagli organismi istituzionali spesso accade questo: si enfatizza la posizione che si ritiene più utile e interessante. Ma raramente ci si trova dinanzi a posizioni che sostengono la necessità di escludere categoricamente uno di questi tre argomenti.

Anzi, la stessa sintesi che qui si è presentata è una semplificazione di una situazione che nei fatti non è così determinata e chiara. Negli studi recenti si fatica a trovare autori che sostengano uno soltanto degli argomenti descritti contro tutti gli altri. È molto più frequente leggere studi che li accomunano e li combinano in varie forme, trattandoli come se fossero indisciungibili, lati diversi di un medesimo problema. Non c'è nessun autore che rinunci volentieri al pensare con la propria testa, quale che sia la posizione che intende sostenere. E nemmeno si trova chi sia disposto a rinunciare ai vantaggi politici e sociali (l'apertura all'altro, l'attitudine mentale democratica) o al ruolo di primo piano che la filosofia può rivestire nell'ambito di una formazione culturale in senso ampio.

Inoltre, non si può trascurare che di fatto, per molti aspetti, questi tre argomenti sembrano interconnessi: acquisire una buona formazione culturale porta ad assumere una forma mentale aperta, nella quale la capacità di considerare il punto di vista altrui e di escogitare soluzioni a problemi complessi sembrano fare parte di un'unica disposizione d'animo. E viceversa, una mentalità aperta e critica concorre ad una buona formazione culturale, tanto da poter esserne considerata un tratto essenziale.

Insomma, i tre argomenti presentati hanno delle ottime ragioni dalla loro parte e nutrite schiere di sostenitori. Tuttavia si espongono ad alcune obiezioni, che

ora proverò a formulare. Non cercherò di mostrarne la falsità o la contraddittorietà, perché non sono né falsi né contraddittori. Ma mostrerò come siano deboli in alcuni loro passaggi e in alcune loro assunzioni. Cercherò di formulare delle obiezioni per attirare l'attenzione su alcuni loro punti fragili e proverò, nei limiti in cui sarà possibile, a suggerire delle strade per porvi rimedio.

II.4. Analisi e critica degli argomenti

II.4.1. Avere una cultura

Il primo argomento suona così: studiare filosofia è importante perché serve ad avere una cultura completa. In questo modo, presuppone che la filosofia sia una parte essenziale della cultura. Questo significa: togliete la filosofia e non avrete più cultura – ammesso e non concesso che ci sia un accordo di massima su cosa si intenda per ‘cultura’.

Sembra un'ovvietà che è difficile non condividere: come pensare la cultura senza la filosofia? Ovvero: che cultura sarebbe se facessimo a meno di tutta la riflessione filosofica occidentale? Si potrebbe ancora parlare di cultura? La risposta a prima vista più sensata sembra negativa: senza filosofia non c'è cultura. O, almeno, senza filosofia non c'è una cultura *completa*.

Però, sempre per cercare di mettere in questione assunti che oramai hanno acquistato una posizione di luogo comune tanta è la loro apparente ovvietà, per cogliere la portata dell'argomento di chi sostiene la ‘ragione culturale’ bisogna metterne in luce implicazioni e conseguenze.

II.4.1.1. Quale cultura?

In primo luogo, chi sostiene questa tesi assume implicitamente che la cultura di cui si parla sia la cultura occidentale, ovvero il terreno su cui ha attecchito e ha dato frutti mirabili ciò che di solito si chiama ‘filosofia’. Infatti la filosofia è, per

così dire, un prodotto culturale occidentale che è rimasto sconosciuto ad altre civiltà, almeno fino a quando esse non hanno subito l'influenza occidentale attraverso le vicende coloniali o, in alcuni casi più rari, confronti pacifici improntati alla reciproca scoperta.

Già questo rischia di scardinare l'argomento culturale o di depotenziarlo molto, e renderebbe necessario introdurre delle limitazioni. Si potrebbe arrivare ad affermare, per esempio, che questa posizione può valere solo nell'ambito della cultura occidentale: la filosofia è nata qui, e solo qui è parte integrante del bagaglio culturale. Altrove, che se la vedano con le loro tradizioni. Potrebbe essere una soluzione, ma la posizione ne verrebbe fuori indebolita molto, poiché assumerebbe coloriture regionalistiche in netto contrasto con la pretesa di universalità che anima l'affermazione che studiare filosofia è fondamentale per avere una cultura completa. Senza contare il fatto che si aprirebbe la strada ad una deriva caricaturale: la filosofia come tradizione locale di una parte del mondo che si diletta in questioni astruse.

II.4.1.2. Cultura umanistica

In ogni caso, senza arrivare a queste esagerazioni, immaginiamo di poter essere esentati dal dover tenere conto di tutto ciò e di poter dare per buona l'assunzione universalmente valida del nesso tra filosofia e cultura, postulando che la cultura all'interno della quale la filosofia è nata e si è affermata non sia una cultura tra altre, ma *la* cultura.

Anche ammesso tutto ciò, siamo comunque costretti a chiedere ragione di altri aspetti, che altrimenti rischiano di rimanere impliciti. Perché la filosofia e la cultura sono così strettamente collegate? Che rapporto c'è tra cultura e filosofia? Se questo rapporto è così radicale (come qui si pretende), dove – in quali testi, in quali autori, in quali periodi storici – si può cercare un argomento che giustifichi l'idea che senza filosofia non c'è cultura?

La risposta potrebbe essere «ovunque»: in molti luoghi si può trovare traccia di questo nesso, enunciato in modo più o meno deciso, tra cultura e filosofia. Ma la

formulazione forte (senza filosofia non c'è cultura) trova il suo precedente più illustre in una concezione che si può far risalire alle riflessioni nate in seno all'umanesimo italiano rinascimentale (come si vede per esempio in Garin [2008]).

E questo rimanda ad un secondo aspetto problematico. Quando si discute di che cosa sia la cultura all'interno della tradizione occidentale c'è una posizione abbastanza diffusa – soprattutto in Italia, ma la distribuzione delle ore di filosofia nella *classe terminale* francese mostra che la posizione d'oltralpe non si discosta granché dalla nostra – che sostiene che la cultura è in primo luogo una cultura di tipo umanistico. Anche questo però è un aspetto che deve essere messo a tema e esaminato nei suoi presupposti e nelle sue conseguenze. Si può anche accettare che la cultura umanistica abbia un ruolo di preminenza, ma questa posizione deve essere spiegata, argomentata e sostenuta. Altrimenti è una semplice presa di posizione: un dogma che viene affermato e che non ha bisogno di altro che un dogma concorrente con il quale scontrarsi.

Spesso, poi, come sovrappiù, il corollario (o l'estremizzazione) di questa affermazione è la convinzione che la filosofia sia il vertice della cultura umanistica, il sapere che organizza gli altri saperi, la scienza di tutte le scienze. Ma ammettiamo pure che non ci si spinga fino a questo punto e che, trovando questa formulazione un po' troppo forte, si decida di non voler sostenere un ruolo egemonico della filosofia rispetto agli altri saperi. La posizione in questione allora suonerebbe come: la filosofia è *uno* degli elementi determinanti di ciò che chiamiamo cultura.

Qui si aprirebbe un altro grosso problema: relativizzando la posizione della filosofia e mettendola sullo stesso piano delle altre discipline, si perderebbe il suo ruolo di organizzatrice delle conoscenze e non si riuscirebbe a trovarle una posizione paragonabile a quella delle altre discipline 'speciali' per la difficoltà di reperire un oggetto specifico di cui la filosofia dovrebbe occuparsi e di cui nessun'altra disciplina si occupa.

In sostanza, la questione sta in questi termini: siamo in grado di sostenere che la filosofia è un elemento fondamentale per la cultura senza arrivare a teorizzare una gerarchia delle conoscenze governata dal potere sovrano della filosofia stessa? Oppure siamo costretti a prendere il pacchetto completo: se diciamo che non c'è

cultura senza filosofia, l'idea di cultura che ci sta alle spalle è l'idea umanistica di ascendenza rinascimentale e, in questa prospettiva, la filosofia trova posto come 'regina delle scienze'?

II.4.1.3. Conseguenze e rischi

Un nesso forte tra filosofia e cultura porta con sé altre questioni che non sono per nulla pacifiche: che cosa si intende per cultura? Che tipo di sapere è la filosofia senza la quale non si dà cultura? Di che cosa, nello specifico, si occupa la filosofia?

È evidente allora che ciò che siamo portati a dare per scontato (la filosofia è una/la parte fondamentale della cultura) potrebbe sollevare alcuni problemi che ne metterebbero in questione la pretesa di essere un'affermazione universalmente condivisa. In Italia questo è accaduto, come si è già visto, nel momento in cui si è cercato di dare vita ad una nuova cultura che superasse la dicotomia tra cultura scientifica e cultura umanistica; allora la filosofia era ritenuta la punta di diamante della cultura umanistica, dunque bisognava eliminarla – trasfondendola in altro, cioè nelle scienze sociali – per garantire un maggior grado di scientificità alla cultura che si cercava di far nascere.

Da tutte le considerazioni svolte segue che, se si intende giustificare la filosofia nella scuola utilizzando l'argomento che la scuola deve dare cultura e la filosofia è una parte essenziale della cultura, si rischia di offrire il fianco a chi, per esempio, protesta che la filosofia, se insegnata in quanto materia umanistica collegata ad un impianto storico, è solo un cascame classicista-rinascimentale, residuo di un'idea di sapere che, facendosi forte della distinzione tra discipline scientifiche e discipline umanistiche, si pone a capo di queste ultime e pretende di collocarle su un piano superiore rispetto alle prime. Questa è, nei suoi elementi essenziali, la critica che è stata formulata in molti modi diversi all'impostazione gentiliana della scuola italiana: una scuola d'*élite*, in cui la filosofia era il cane da guardia del classismo e del classicismo.

Insomma: sembra fuori di dubbio che la cultura – una cultura degna di questo nome, qualsiasi cosa si voglia intendere con la parola ‘cultura’ – non possa fare a meno della filosofia, ma giustificare la necessità della presenza della filosofia nel corso di studi della scuola secondaria di secondo grado facendo ricorso al nesso scuola-cultura-filosofia rischia di essere un argomento che raccoglie l’adesione di molti, ma che presenta una costitutiva debolezza, poiché dice troppo poco in merito proprio a questa necessità.

Ma c’è di più, e questo ulteriore aspetto rischia di essere ben più grave di quanto ho finora illustrato. Questa posizione ha un limite insuperabile nella sua applicazione pratica: l’affermazione che la filosofia sia una parte essenziale della cultura e che quindi la scuola non possa fare a meno di insegnarla si scontra con la limitazione della presenza della filosofia nei soli indirizzi liceali, ribadita anche dalle *Indicazioni nazionali* del 2010.

Da diversi anni in Italia si sta discutendo dell’allargamento dell’insegnamento della filosofia a tutti gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, ma queste proposte non hanno mai trovato uno spazio per essere realizzate nei fatti. Ora, senza una reale diffusione a tutti gli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado, come si può giustificare la necessità della presenza della filosofia nella scuola facendo ricorso all’affermazione che la filosofia deve essere insegnata perché altrimenti la cultura che si fornisce agli studenti non è completa? Il rischio evidente è di incorrere nella critica che, traendo le conseguenze logiche di questa situazione, afferma che certo, è vero che la scuola deve dare cultura, ma se la filosofia è una parte irrinunciabile della cultura, perché alcuni studenti la trovano nel loro curriculum scolastico e altri no?

Si tornerebbe così alle annose questioni della scuola elitaria e della formazione della classe dirigente, e i detrattori della filosofia avrebbero buon gioco a sostenere che si inciampa sempre nello stesso punto: hanno diritto alla filosofia solo quelli che un domani ricopriranno ruoli di responsabilità. Se solo si incominciasse a ragionare in questi termini, la filosofia ne uscirebbe con le ossa rotte. Verrebbe indicata come il guardiano dell’ordine costituito, accusata di conservatorismo, di essere fattore di immobilismo sociale, disciplina a tutela dei

privilegi di una classe di elett destinati ad esercitare il comando su una massa informe votata alla mera produzione. Ritornerebbero alle trite e ritrite dispute che hanno accompagnato decenni di discussioni sulla didattica della filosofia in Italia. Ma almeno una cosa va detta: la situazione di fatto in cui ci troviamo ad operare – una scuola di massa in una società di massa – non ammette alcun margine per una scuola elitaria che miri a formare la classe dirigente. Almeno non nei termini in cui intendeva tutto ciò Giovanni Gentile.

11.4.2. Comprendere le ragioni degli altri

Il secondo argomento (studiare filosofia è importante perché insegna ad ascoltare e a comprendere le ragioni degli altri) presuppone che il patrimonio della tradizione filosofica goda di una posizione di particolare privilegio nel momento in cui ci si propone di insegnare agli studenti un atteggiamento mentale aperto e tollerante, in grado di ascoltare e fare proprie le ragioni altrui instaurando un dialogo autentico. Non per scimmiettare esotismi o per coltivare miti dell'alterità, ma per imparare a rispettare l'altro creando uno spazio all'interno del quale possa esprimersi liberamente.

Questo, ovviamente, non implica l'assunzione del punto di vista altrui in modo acritico, ma permette di imparare ad ascoltare ciò che gli altri – nella fattispecie i filosofi che a diverso titolo entrano nella tradizione della filosofia – intendono sostenere provando ad entrare nelle pieghe della loro argomentazione e a mettersi nei loro panni (o nelle loro teste [Berti 2007b]), pur mantenendo una propria autonomia di pensiero e di giudizio. E, come si è visto, questo atteggiamento, di cui la filosofia sarebbe eminente portatrice, gioverebbe non soltanto al singolo studente che si trova ad apprendere, ma sarebbe in grado di portare un beneficio alla società in senso lato, tanto che il rapporto UNESCO del 2007 sottolinea con grande vigore il nesso tra l'insegnamento della filosofia e la diffusione di abitudini e forme mentali democratiche.

In sostanza, i passaggi di chi sostiene questo punto di vista possono essere sintetizzati come segue: studiare filosofia per imparare ad ascoltare gli altri per diffondere la democrazia. È evidente che ci sono delle buone ragioni dietro a tutto ciò, e lo studio dell'UNESCO mostra come questo modo di vedere la questione dell'insegnamento della filosofia sia riscontrabile nei fatti e misurabile secondo alcuni indicatori che vengono presi come segnali di una maggiore o minore vicinanza ad un sistema democratico dei singoli Stati. Quindi, non c'è nulla da eccepire sulla ricaduta pratica di questa impostazione.

Tuttavia, anche in questo caso, se si pretende di usare questo argomento per offrire una legittimazione della necessità della presenza della filosofia in quanto insegnamento autonomo e specifico, si può incorrere in alcuni problemi.

11.4.2.1. Solo la filosofia?

In primo luogo, appare molto difficile sostenere che *solo* la filosofia abbia come propria caratteristica peculiare quella di favorire una mentalità critica e aperta.

Infatti, se ci si concentra soltanto sugli aspetti contenutistici, è evidente che lo studio della letteratura, per esempio, può perseguire finalità analoghe: nel momento in cui si affronta un autore o un romanzo o una poesia o un'opera teatrale lo studente è portato a provare ad immedesimarsi in ciò che gli viene chiesto di studiare.

Se invece ci si muove sul piano del *medium* espressivo, è altrettanto evidente che lo studio delle arti figurative o della musica porterebbe lo studente ad un ben più radicale sforzo di traduzione e di comprensione di un linguaggio altro: la filosofia fa pur sempre uso di una lingua naturale che lo studente usa sin dalla nascita, cosa che non si può dire di un quadro di Kandiskij o di una sinfonia di Mozart.

A tutto ciò si potrebbe provare a dare una risposta chiamando in causa un elemento che permane a favore dell'insegnamento della filosofia – e *proprio* della filosofia – anche una volta passati attraverso queste critiche sembra essere la

questione della razionalità: la filosofia è uno sforzo razionale di esposizione e di comprensione delle posizioni altrui, ciò che invece sembra essere estraneo alla letteratura, alle arti figurative e alla musica, o, se non estraneo, almeno non classificabile come loro tratto principale. Detto altrimenti, il punto di specificità della filosofia rispetto alle altre forme espressive prese in esame sta in questo: chi propone un ragionamento filosofico deve dare delle ragioni per ogni singolo passaggio che effettua, e non può permettersi di trascurare alcun elemento; tutto deve essere passato al vaglio della ragione. L'arte figurativa, la musica e la poesia non sono per nulla tenute a conformarsi un procedimento di questo genere. Quindi chi insegna la filosofia e chi la impara è costretto a farsi carico della comprensione delle ragioni altrui, nel senso che deve mettersi in grado di penetrare l'uso della ragione che viene compiuto in relazione a determinati problemi, temi, proposte di soluzione.

Tuttavia, anche dando per buona questa preminenza del razionale e la specificità della filosofia nel farsi portatrice, rimane il problema, di soluzione tutt'altro che semplice, di che cosa si intenda con 'razionalità' e quali siano le forme che questa razionalità assume come sue proprie determinazioni essenziali. La questione rispetto alla ragione e alla razionalità e, per converso, le polemiche intorno all'irrazionalismo hanno occupato un grande spazio nella storia della filosofia, in generale, e nel dibattito filosofico del Novecento, in particolare. In Italia, poi, come si è visto nella prima parte di questa ricerca, la discussione ha avuto una grande risonanza e, per certi versi, ancora oggi continua ad essere una questione aperta su cui i filosofi continuano a discutere e a dividersi. Insomma, l'assunzione che la razionalità sia il tratto distintivo della filosofia non può essere effettuata a cuor leggero. Con ciò stesso, diventa problematica la posizione di chi pretende che insegnare filosofia consista principalmente nel mettere in grado di comprendere i frutti della ragione altrui.

È importante segnalare questo elemento perché, anche se la sottolineatura del carattere razionale non è dirimente a favore di chi sostiene questa posizione – visto che si tratterebbe allora di giustificare una questione ulteriore: perché una 'disciplina razionale' deve essere considerata superiore ad altre discipline che non

pongono al centro della loro struttura e della loro esposizione la razionalità? –, riveste un ruolo centrale per l'insegnamento della filosofia.

Inoltre, e non è un problema di poco conto, bisogna notare che tutto ciò apre un contenzioso con la pretesa delle scienze di insegnare un metodo razionale che ha a che fare, per l'appunto, con lo stesso statuto e con la stessa metodologia che le diverse scienze assumono. In sostanza ci si potrebbe chiedere se sia davvero necessario insegnare filosofia per avere una disciplina che enfatizzi la dimensione razionale, o se invece non sia sufficiente insegnare bene una o l'altra scienza particolare, o più scienze particolari in combinazione tra loro. La questione determinante qui può essere individuata nel fatto che la filosofia cerca di usare – anche se questo non avviene sempre o non avviene sempre al meglio – una lingua naturale, mentre le scienze nel momento in cui devono diventare un discorso più circostanziato hanno bisogno di fare ricorso a linguaggi formalizzati⁵⁴.

Quindi, per concludere, se da un lato è vero che la filosofia può avanzare delle pretese su un rapporto privilegiato con la dimensione razionale, dall'altro è vero che deve sempre ridiscutere e riformulare il concetto di razionalità al quale

⁵⁴ Il fatto che la filosofia sia esposta in una lingua naturale e non in un linguaggio formale non è per niente un dato acquisito o una questione appianata, ma è del tutto discutibile. In effetti, una larga parte della tradizione filosofica contemporanea ha introdotto nel dibattito filosofico un riferimento molto stretto alla logica formale, con il risultato che alcuni saggi di filosofia oggi assomigliano molto a trattati scientifici con formule e dimostrazioni di tipo logico-matematico. L'affermazione che la filosofia si esprime tramite una lingua naturale non vuole essere una presa di posizione contraria alla tendenza logicista, che ha tutta una serie di buone ragioni dalla sua parte e, soprattutto, ha il merito di avere portato la filosofia contemporanea a riflettere sulla necessità di un ragionamento rigoroso e sulla necessità di dire qualcosa sulle 'cose che sono nel mondo' – ovviamente con limiti, sbavature ed elementi discutibili che qui non nominerò nemmeno. Per l'insegnamento della filosofia a scuola, tuttavia, mi sembra necessario provare a rimanere sul terreno delle lingue naturali. Questo comporta tutta una serie di conseguenze, che dovranno essere poste a tema: tradurre in termini comprensibili, fare esempi, semplificare. E quindi bisognerà chiedersi cosa significa esporre dei ragionamenti in termini comprensibili per gli studenti, come si può fare uso degli esempi e che cosa comporta, come e fino a che punto è lecito schematizzare e semplificare. Tutta una serie di questioni legate alla mediazione, alla traduzione, all'interpolazione – in breve: al ruolo dell'insegnante –, che verranno affrontati nell'ultimo capitolo di questo lavoro.

intende conformarsi. Tutto questo ha un momento di prova soprattutto quando i filosofi si occupano di questioni specifiche; ciò che si intende per 'razionalità' diventa evidente e tangibile solo sul campo, nelle ricerche filosofiche così come vengono formulate in concreto.

11.4.2.2. Filosofia e democrazia

Immaginiamo che la questione della razionalità, che si muove su un piano del tutto teorico, possa considerarsi risolta: rimangono alcuni problemi su un piano più concreto. Proprio in relazione all'intenzione di favorire il sorgere e l'affermarsi di un atteggiamento di cittadinanza attiva o di mentalità aperta e tollerante, si potrebbe obiettare che l'insegnamento della filosofia non può pretendere di essere l'unica via attraverso la quale raggiungere questi scopi, e nemmeno la migliore.

Infatti lo studio della filosofia non si propone queste finalità come proprio fine specifico, ma, in un certo senso, la mentalità democratica e l'atteggiamento del cittadino critico sono un fine 'secondo' o derivato, qualcosa che rimane quasi sempre implicito nello studio della filosofia: un elemento fondamentale, che non è sempre messo a tema in modo esplicito.

La riflessione filosofica non ha come proprio unico tema, e nemmeno come tema principale, l'analisi della dimensione politica e sociale dell'uomo. Che gli aspetti etici, pratici e politici siano una specie di una conseguenza inevitabile del fare filosofia sembra vero, stando alla considerazione di cui la filosofia gode almeno dall'illuminismo settecentesco, ma non cambia nulla rispetto al fatto che in filosofia il tema politico spesso rimane tra le righe o proprio del tutto assente.

In altre parole, imparando a farsi carico di un punto di vista diverso e cercando di cogliere le ragioni dell'argomentazione altrui, si possono maturare virtù etiche e politiche studiando il discorso platonico sull'anima o la filosofia della natura di Hegel o qualsiasi altra riflessione che non ponga tra i propri fini espliciti la formulazione di tesi politiche o l'analisi di concetti etici. Quindi è come se chi sostiene l'argomento etico-politico pretendesse che la filosofia fosse in grado, in virtù di una specie processo emanazionistico, di far sviluppare la sensibilità etica e

politica sempre e in ogni caso, anche senza dedicarsi direttamente a temi etici e politici.

Ma qui c'è un'obiezione in agguato. Si potrebbe sostenere che per insegnare tutto quello che ha a che fare con cittadinanza attiva, spirito democratico e atteggiamento di tolleranza, si dovrebbe fare riferimento a discipline che si propongono di trattare questi temi in modo esplicito e diretto, come per esempio il diritto, la sociologia, la scienza politica, l'economia, l'antropologia, l'etnologia. E, senza andare a scomodare discipline tradizionalmente poco praticate nella scuola, forse basterebbe fare riferimento alla storia – civile, militare, economica, culturale, scientifica, o come la si voglia intendere – per avere tra le mani un ottimo apparato di riferimenti che porti a riflettere sulle questioni del vivere civile, della tolleranza e della democrazia.

Ed è questa, infatti, la posizione dei sostenitori delle scienze sociali negli anni Settanta che, nel momento in cui veniva messa in questione la presenza della filosofia nella scuola italiana, proponevano di abolirla senza pensarci troppo, visto che ormai la modalità storica di insegnamento della filosofia sembrava indiscutibile. Se la filosofia è storia, perché insegnare filosofia? È sufficiente insegnare la storia. Il che, trasposto in termini più generali, potrebbe suonare così: se bisogna insegnare ad ascoltare e a comprendere le ragioni degli altri perché non rivolgersi a saperi che *in modo esplicito e diretto* hanno al centro dei loro statuti disciplinari e delle loro ricerche lo scopo di ascoltare e di comprendere le ragioni degli altri?

II.4.3. Imparare a pensare

Il terzo argomento (studiare filosofia è importante per imparare a pensare con la propria testa, cioè a porre questioni in modo autonomo e consapevole e a tentare di offrire alcune soluzioni a questi problemi) presuppone che la filosofia goda di un ruolo particolare in relazione alla formazione di una capacità critica, lì dove questa capacità critica potrebbe essere articolata negli elementi della chiarezza

delle idee, della discussione dei presupposti, del *problem solving*, dell'allenamento ad assumere un punto di vista duttile e non dogmatico.

Questa posizione dà il destro per una trattazione differenziata di due diverse implicazioni. In prima battuta può essere affrontata da un punto di vista generale, che concerne la pretesa, nel senso più ampio possibile, che la filosofia insegni a pensare; in seconda battuta può essere esaminata su un piano più specifico, che ha a che fare con il modo in cui può essere insegnata la filosofia per insegnare a pensare.

11.4.3.1. Insegnare a pensare

Dal punto di vista generale, questa tesi potrebbe essere articolata in due modi diversi, uno esclusivo e uno tollerante: (i) *solo* la filosofia è in grado di favorire la formazione di una capacità critica; (ii) la filosofia ha una *posizione di privilegio* rispetto ad altre discipline che si propongono di formare una capacità critica.

Il problema di entrambe queste formulazioni è che l'assunzione della specificità della filosofia in rapporto al pensare in modo critico e autonomo, al porre domande, all'escogitare soluzioni ingegnose, può essere messa in discussione; il che, per inciso e per rifarsi sempre al medesimo esempio, è accaduto in Italia negli anni Settanta.

In primo luogo, per giustificare la specificità della filosofia («solo la filosofia/principalmente la filosofia è in grado di insegnare a pensare in modo critico e autonomo») bisognerebbe riuscire a dimostrare che tutte le altre discipline di insegnamento sono inadatte a raggiungere lo scopo che può essere considerato l'elemento esclusivo o caratterizzante della filosofia. Questo è molto difficile, perché è evidente che anche altre discipline mirano a instaurare una mentalità che si interroghi su cosa si sta imparando, come lo si sta imparando, cosa significa apprendere ciò che viene insegnato in quella disciplina specifica, come lo si può mettere in questione, quali applicazioni pratiche possono svilupparsi a partire da ciò che si è appreso. O meglio, vista sotto un'altra prospettiva, nessun insegnante di qualsiasi materia si sentirebbe di rinunciare a questi elementi in rapporto alla propria disciplina, a meno di non proporsi deliberatamente un insegnamento

meccanico di nozioni che, a quel punto, potrebbero essere di qualsiasi genere e servirebbero soltanto come passatempo, dato che in questo modo ci si sarebbe posti l'obiettivo esplicito di non pensare a quello che si apprende, non porsi domande, non acquistare nemmeno un minimo di consapevolezza rispetto ai contenuti imparati.

Sulla base di queste considerazioni, è evidente che la pretesa della specificità della filosofia si incrina al cospetto di altri saperi che rivendicano un ruolo non molto difforme da quello che si pretendeva essere esclusivo o caratteristico della filosofia.

In secondo luogo, sostenere che la filosofia deve essere insegnata perché insegna a pensare – o insegna a pensare bene, posto che poi si chiarisca che cosa si intende con l'espressione 'pensare bene', cosa che non appare affatto semplice – può andare incontro ad un problema diverso, che si può vedere nella forma che gli dava Viano [1976] quando, analizzando la questione della sostituzione della filosofia per mezzo delle scienze sociali, giungeva a dare l'assenso all'eliminazione della filosofia dall'ordinamento italiano degli studi superiori purché la filosofia diventasse la chiave di volta della formazione degli insegnanti, di *tutti* gli insegnanti. La filosofia, secondo Viano, poteva anche sparire come disciplina autonoma di insegnamento, ma avrebbe dovuto innervare l'intera scuola superiore italiana: ogni disciplina si sarebbe 'filosofizzata' e la filosofia sarebbe diventata il principio orientante dell'azione degli insegnanti. Sullo sfondo dell'argomentazione di Viano stava questo elemento: la filosofia – e nessun'altra disciplina al suo posto – costituisce un sapere che dà unità, orientamento, consapevolezza. In una parola: senso critico. E la filosofia è la disciplina che più di ogni altra forma il senso critico perché si pone esplicitamente la questione di cosa significa pensare e cosa significa pensare bene.

In tutto ciò, però, rimane un elemento fortemente problematico. Pur dando per buono tutto l'impianto che sorregge una riflessione del genere, rimane il fatto che Viano presentava questa sua proposta proprio in concomitanza con le richieste di abolizione della filosofia in quanto disciplina specifica e autonome all'interno del corso di studi secondari. La conclusione che si può trarne è che, anche ammesso che la filosofia sia l'unica disciplina scolastica in grado di insegnare a pensare, e quindi

ad avere una mentalità critica – o che essa non sia l'unica, ma la migliore che abbiamo a disposizione per perseguire questo scopo –, da tutto ciò non consegue la necessità della presenza della filosofia come insegnamento autonomo all'interno della scuola. Ne è prova il fatto che in quell'articolo Viano avanzava la proposta – che non si sa che esiti avrebbe potuto avere, visto che non fu mai messa in pratica – di abolire la filosofia in quanto tale dai piani di studio secondari e travasarla nella formazione degli insegnanti di tutte le altre discipline.

Allora, raccogliendo i punti salienti delle osservazioni presentate, si può dire che nulla osta ad eliminare la filosofia dalla scuola, mantenendo allo stesso tempo l'imparare a pensare come uno degli scopi principali della formazione degli studenti. Di conseguenza, però, verrebbe a cadere la giustificazione della necessità della presenza della filosofia in quanto insegnamento autonomo e potrebbe darsi una scuola in cui il vessillo dell'imparare a pensare passerebbe in altre mani. Il che forse non è grave di per sé, ma bagna le munizioni di chi sostiene che l'insegnamento della filosofia è necessario per insegnare a pensare.

11.4.3.2. Come insegnare a pensare?

Lasciando da parte il punto di vista generale, su un piano che riguarda più da vicino la messa in opera, bisogna segnalare una difficoltà che rischia di mettere a repentaglio dalla radice la posizione di chi sostiene che imparare la filosofia è necessario per imparare a pensare.

Nel caso dei primi due argomenti (quello culturale e quello etico-politico, per intendersi) non ho approfondito più di tanto i modelli di insegnamento che vanno associati alle posizioni che sono state mostrate: è evidente che sia con il primo sia con il secondo si accorda abbastanza bene un insegnamento che segua un impianto di tipo storico o incentrato sulla lettura dei testi; anzi, entrambi non possono fare a meno di una prospettiva storica alla quale fare riferimento, ma la misura in cui questo riferimento viene effettuato è largamente modulabile. D'altra parte, data l'ampiezza dell'obiettivo che si pongono (avere una cultura, imparare a comprendere le ragioni altrui), nulla impedisce che anche altri modelli di

insegnamento – magari che siano portati a valorizzare di più la componente critica o teoretica o problematica o logica – possano trovare una loro collocazione in relazione alle finalità di ciascuno di essi.

Per questo terzo argomento, invece, la situazione è più spinosa, e la questione dei modelli di insegnamento che ne possono discendere va affrontata più nel dettaglio.

Se la filosofia di cui si parla qui è la storia della filosofia (secondo un approccio storico ‘puro’ [Piaia 2007; Malusa 2002]), bisogna spiegare come e perché lo studio del pensiero dei filosofi del passato – non importa se tramite i manuali o i testi – è in grado di generare la capacità di pensare in chi vi si impegna. Infatti non è per nulla chiaro il modo in cui studiare il pensiero di questo o quell’altro autore dovrebbe portare ad assumere l’abito critico di cui quegli autori sono esemplari mirabili. Si può anche ammettere che questo succeda nei fatti e che il confronto con i classici – quale che sia il significato che si intende dare a questa parola – sia un momento decisivo nella formazione di un pensiero autonomo: questo pare difficilmente discutibile, ed è anche ciò che cercherò di integrare nella proposta di una didattica per parole. Ma rimane aperta in ogni caso la questione di spiegare perché e come questo accade: perché studiando i filosofi e analizzando le loro opere si impara a pensare.

Se invece la filosofia di cui si parla qui è la filosofia che ciascuno può maturare come propria visione del mondo o dell’esperienza o della realtà (una filosofia ‘di ciascuno’ che studi filosofia all’interno di un approccio problematico ‘puro’ [Parrini 2007]), chi sostiene questa posizione dovrebbe impegnarsi nel tentativo di una revisione sostanziale dell’impianto normativo che sostiene l’insegnamento della filosofia nella scuola secondaria italiana: è evidente infatti che in questa accezione l’imparare a pensare si accorda di più con una prospettiva che mette in risalto i problemi e che porti gli studenti ad affrontare in prima persona la posizione e i tentativi di soluzione di alcuni quesiti filosofici. Una prospettiva di carattere storico, come quella formalizzata dai programmi vigenti, male si accorda con l’enfasi che qui viene conferita alla dimensione di ricerca personale di soluzioni. E, anche una volta che si sia riusciti in un’impresa del genere, un approccio puro per

problemi non è esente da possibili obiezioni che potrebbero metterlo in seria difficoltà. Le quali potrebbero essere, per esempio: ha senso impegnarsi a provare a risolvere un problema filosofico senza avere una minima idea di come abbiano provato ad affrontarlo i filosofi del passato? L'allontanamento dalla prospettiva storica non comporterebbe una perdita notevole (insostenibile?), come se ogni volta si ricominciasse da zero? E, infine: avrebbe senso accettare una rinuncia del genere, perdendo, insieme a tutto il patrimonio della tradizione filosofica, la capacità di analizzare criticamente e di mettere in questione il nostro presente – ciò che lo studio del passato può aiutarci a fare?

Se allora l'approccio storico e quello per problemi nelle loro versioni radicali mostrano serie difficoltà – o almeno mostrano di dover fornire giustificazioni più circostanziate e più convincenti di quanto non sia stato fatto fino ad ora –, rimane un aspetto da affrontare: un approccio di tipo logico-argomentativo, che in un certo modo supera la dicotomia tra l'approccio storico e quello per problemi enfatizzando la dimensione dell'analisi delle strutture argomentative⁵⁵. Qui la questione dell'imparare a pensare assume uno spessore peculiare e viene formulata in un modo tale che chiede di essere preso in considerazione con una particolare attenzione. Vale la pena di ascoltare direttamente il ragionamento di chi sostiene questa posizione.

Ciò in cui propriamente consiste l'indagine filosofica è porre problemi generali per poi affrontarli razionalmente. In questo, senza dubbio, la filosofia è simile alle scienze per il modo razionale in cui affronta le proprie questioni. La differenza è di fase. Anche nelle scienze vi sono delle fasi in cui i principi sono messi in discussione e qualcosa di nuovo sta prendendo forma. Per questo anche nel mondo della scienza, in fasi di mutamento delle matrici disciplinari, anche gli scienziati fanno i filosofi.

⁵⁵ Il riferimento principale qui è la prospettiva di Paolo Vidali, così come è esposta in www.argomentare.it. Questo sito è uno strumento utilissimo non solo per le riflessioni sull'insegnamento della filosofia come argomentazione, ma anche per i numerosi materiali didattici che l'autore mette a disposizione.

Proprio della filosofia, e di tutti i saperi scientifici in certi momenti della loro evoluzione, è la capacità di mettere in questione razionalmente i principi. Per questo diciamo che solo la filosofia discute sul fondamento, perché sospende e valuta le condizioni di possibilità di ciò che viene ritenuto vero.

Ma questa attività è possibile solo usando la ragione in un certo modo. Particolare. Tecnicamente diverso. È il modo dell'argomentazione, in cui alcuni aspetti vengono comunque assunti come veri e validi, ma molte delle premesse vengono messe in discussione. Solo così si può discutere di razionalità ragionando, di linguaggio parlando, di tempo vivendo... Solo con questo approccio, tipicamente filosofico, possiamo indagare il bordo, la cornice, il principio e, in fondo, il limite della nostra esperienza. La filosofia usa per questo la ragione argomentativa. E questa competenza le è propria.

Ecco, se me lo si consente, un modo non “evaporato” di presentare agli studenti il sapere filosofico. [Vidali 2009]

Il brano è già di per sé molto chiaro, ma se ne possono isolare gli snodi più importanti:

- (a) la filosofia si occupa di problemi generali, e li affronta razionalmente;
- (b) lo specifico della filosofia è mettere in questione i principi in modo razionale;
- (c) si può discutere sui principi solo usando la ragione in un certo modo: in modo argomentativo;
- (d) l'argomentazione è ciò che consente di discutere le premesse;
- (e) se si insegna filosofia come argomentazione, gli studenti sono portati a studiare filosofia facendo filosofia;
- (f) la competenza argomentativa è propria della filosofia e insegnare filosofia come argomentazione significa insegnare la filosofia nel modo che corrisponde di più alle sue caratteristiche intrinseche.

Questa posizione, ovviamente, non ambisce ad essere assoluta e dirimente, non pretende di dire l'ultima parola – a maggior ragione e proprio in virtù del fatto che è una posizione che fa dell'argomentazione il suo punto di forza.

E infatti prende partito per alcune soluzioni che possono trovare diversi motivi di opposizione: qualcuno potrebbe sostenere che una visione del genere della filosofia esclude tutto ciò che non cade sotto il dominio della pura ragione o della logica (si pensi ad una posizione *à la* Kierkegaard o *à la* Šestov); qualcun altro potrebbe obiettare che la filosofia non deve occuparsi di principi – che poi non si capisce nemmeno bene cosa siano – e invece deve concentrarsi sulla soluzione di problemi specifici e limitati (come potrebbe essere una posizione riconducibile *lato sensu* alla filosofia analitica contemporanea); e si potrebbero trovare altre obiezioni. Tuttavia, ciò che qui interessa è mettere alla prova questa posizione rispetto all'insegnamento della filosofia a scuola, tanto più che il suo principale sostenitore, Paolo Vidali, dimostra nei fatti che questo tipo di insegnamento raggiunge le mete che si prefigge.

Innanzitutto, vale la pena mettere in rilievo i punti a favore di questa posizione: i vantaggi che conseguono all'insegnare filosofia come argomentazione sono evidenti e possono essere sintetizzati come segue.

Il primo è un vantaggio apparentemente estrinseco, ma di enorme importanza. Infatti questo approccio colma una carenza secolare della scuola italiana: dando per scontato che interessino le questioni legate all'imparare a pensare, in Italia non si è mai cercato di declinare nella pratica il 'pensare bene', pretendendo che gli studenti lo imparassero da soli o di riflesso, non si sa bene in base a cosa o perché. L'insegnare filosofia come argomentazione invece porta ad un livello esplicito e consapevole l'analisi delle strutture logiche e argomentative che sostengono tutti i discorsi che pretendono di presentarsi come filosofici: il 'pensare bene' – cioè il *proprium* della filosofia, secondo l'accezione che viene assunta dai suoi sostenitori – viene individuato in una forma determinata e viene rintracciato nell'argomentazione. Quindi, insegnare filosofia come argomentazione diventa, nel senso più pregnante, insegnare a pensare, e a pensare in modo critico e autonomo. Questo primo punto è un guadagno difficilmente discutibile dell'insegnare filosofia come argomentazione, del quale si dovrà tenere conto.

Il secondo vantaggio riguarda l'insegnamento e lo studio della filosofia in relazione alle riflessioni che si trovano nella storia della filosofia. Infatti, se

applicata alle riflessioni dei filosofi del passato – così come accade per esempio all'interno del manuale *Argomentare*, di cui ho parlato al paragrafo 8.1.6.4. –, l'analisi delle strutture argomentative permette di entrare nelle pieghe dei discorsi dei filosofi per comprendere non solamente *che cosa* hanno detto, ma anche *come* hanno sostenuto le posizioni che hanno voluto sostenere e *perché* sono arrivati a formulare determinate risposte. Questo permette di interagire in profondità con i pensieri dei filosofi. Gli studenti infatti sono chiamati ad entrare nella 'logica' delle filosofie che affrontano con una evidente ricaduta positiva: il pensiero dei filosofi viene reso vivo e attivo nella realtà intellettuale di chi lo studia, e si realizzerebbe così ad un livello molto alto il 'confilosofare' di cui si è molto parlato in tempi recenti [De Pasquale 1994 e 1998]. Si studia filosofia *facendo* filosofia, confrontandosi con i pensieri dei filosofi, cercando di riportare le loro domande e i loro tentativi di soluzione ai problemi che sono significativi per noi e per il nostro tempo. Anche questo sembra un guadagno difficilmente discutibile e del quale si dovrà tenere conto, anche perché para tutte le obiezioni che possono essere sollevate contro l'insegnamento della filosofia inteso come un apprendere pensieri altrui. In questo caso, l'imparare a pensare diventa un obiettivo esplicito, realizzabile e valutabile, che può essere perseguito anche mediante lo studio di contenuti: i soggetti di questo apprendimento sono gli studenti e i maestri che insegnano questo imparare a pensare sono i filosofi che l'insegnante presenta ai suoi studenti.

Il terzo vantaggio riguarda la collocazione della filosofia nel panorama più ampio della formazione che la scuola pretende di dare a chi la frequenta. Infatti, insegnare filosofia come argomentazione si propone di produrre competenze specifiche. Al giorno d'oggi sembra che la scuola italiana si stia muovendo nella direzione della certificazione delle competenze in uscita: questo significherebbe che l'efficacia di un insegnamento non sarà più misurato in base a quanto uno studente sa, ma in base a ciò che uno studente sa fare, agli abiti mentali che ha assunto, a come riesce a districarsi in situazioni problematiche o complesse. Rimane da vedere se e come tutto questo potrà essere messo in pratica a livello ministeriale, ma ciò che qui interessa in modo particolare è sottolineare il fatto che insegnare filosofia

come argomentazione prova a dare – in modo esplicito e consapevole, e cercando di costruire percorsi realizzabili in classe – una risposta alla domanda che si chiede come e perché sia utile insegnare filosofia nella scuola secondaria di secondo grado. La risposta suona così: imparare ad argomentare e ad analizzare le strutture argomentative è un modo per *fare* filosofia, per non fare evaporare la filosofia in altro. Insomma: per fare filosofia sul serio, in prima persona, in modo consapevole e rigoroso. È necessario insegnare nella scuola secondaria di secondo grado la filosofia e proprio la filosofia? Sì. E perché? Perché la filosofia è l'unica disciplina che, se insegnata in quanto argomentazione, si propone come proprio fine primo ed esplicito l'insegnare a pensare. Fa questo mettendo in discussione le premesse, i principi, i presupposti, cioè insegnando ad avere un abito mentale critico e autonomo.

In sintesi, mi sembra allora che questo, tra i diversi approcci disponibili sul mercato, sia quello in grado di affrontare meglio la questione dell' 'imparare a pensare' – e, per quanto riguarda l'Italia, il più interessante a proporsi come una ragionevole alternativa all'impianto storico in vigore dagli anni Quaranta del Novecento. I guadagni che sono stati sommariamente illustrati non dovrebbero essere trascurati e, anzi, devono essere tenuti presenti dalle proposte di rinnovamento dell'insegnamento della filosofia a scuola.

Tuttavia, stanti questi meriti, anche rispetto a questa impostazione va segnalato un aspetto problematico. Il rischio che appare incombente sull'insegnamento della filosofia come argomentazione è l'enfasi sulle procedure argomentative a discapito di ciò di cui si parla nelle argomentazioni che si prendono in esame.

Forzando questo discorso – e portandolo a dire ciò che non è nella lettera di quanto scrive Vidali, ma che potrebbe essere uno sviluppo plausibile di questa impostazione –, si potrebbe dire che il rischio che incombe su questa posizione è il rendere la filosofia un'analisi di procedure: il *ciò di cui* si parla passa in secondo piano rispetto al *modo in cui* se ne parla. Infondo, quella che qui riecheggia è la tesi sostenuta dai più recenti programmi francesi: l'aspetto principale della ricerca filosofica non risiede nella tecnica argomentativa, ma nel contenuto delle riflessioni

filosofiche. Quindi, anche senza essere così recisi, una possibile critica potrebbe essere formulata in questi termini: insegnare filosofia come argomentazione può essere un'opzione molto valida sul piano didattico per tutti gli aspetti che si sono già visti (colma una mancanza nella formazione che la scuola italiana offre, porta gli studenti a confilosofare, mira a produrre di competenze specifiche), ma rischia di mettere in secondo piano la filosofia – se per filosofia si intende un sapere al quale hanno collaborato pensatori di diverse epoche che si sono interrogati su diversi problemi e hanno provato a formulare delle risposte a queste domande. Insomma, scivolano in secondo piano i contenuti.

Insomma il problema è se insegnando filosofia come argomentazione non si rischia di trascurare queste risposte e queste domande (ciò che i filosofi hanno sostenuto nel corso della storia del pensiero) perché ciò che diventa interessante è lo studio di come i filosofi hanno detto ciò che hanno detto, indipendentemente dal contenuto delle loro argomentazioni, come per esempio sostiene Santambrogio [2006, p. 234], secondo il quale «[s]e si hanno buoni argomenti, si può difendere qualunque tesi».

Tuttavia, effettuando questo rilievo critico bisogna evitare di cadere nella tentazione di creare il famigerato spaventapasseri contro il quale scagliare impropri che, in realtà, hanno poco a che fare con la posizione effettiva che si intende criticare. È soltanto un tentativo di metter in luce un limite che, nei termini della forzatura in cui l'ho proposto, potrebbe dare adito ad un 'rischio procedurale', cioè al rendere l'insegnamento della filosofia un'analisi di procedure. Il punto importante è, come cercherò di mettere in luce anche nel seguito di questa ricerca, che i filosofi usano strutture argomentative sempre in relazione a questioni, che possono essere di tanti tipi (etiche, estetiche, ontologiche, scientifiche, politiche, ecc.). E queste questioni implicano un riferimento ad un ambito concettuale. Sia chiaro una volta per tutte: non si tratta di denunciare l'irrilevanza dell'analisi delle strutture argomentative. Tutt'altro. L'ambito argomentativo è fondamentale, tanto da poter essere considerato uno dei custodi più importanti del filosofico, ma non può essere disgiunto da quello concettuale. Dunque non si tratta di respingere per intero la posizione di chi sostiene che la filosofia va insegnata

come analisi di strutture argomentative. Però bisogna cercare di integrare quanto di buono si ottiene per questa via con una posizione in grado di dare una giustificazione ancora più forte della specificità della filosofia. In questo consisterà la proposta di insegnare filosofia per parole, che si fonderà sull'idea della filosofia come un sapere di tipo concettuale.

11.5. A cosa serve insegnare filosofia: critica delle prospettive 'esterniste'

Come si è visto, le finalità che di solito vengono chiamate in causa per giustificare l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria e il suo mantenimento in una forma autonoma e specifica possono essere messe in questione in molti modi. Ciò che mi preme non è, lo ripeto ancora una volta, mostrare la falsità o la contraddittorietà di questi argomenti. Molti aspetti tra quelli che sono stati affrontati sono significativi e condivisibili; alcuni di essi entreranno anche nella proposta che verrà presentata. Soprattutto, nessuno appare eliminabile a priori.

Ciò che è fondamentale per questa fase della ricerca è, in primo luogo, riconoscere che nessuno di questi argomenti può vantarsi di essere una risposta conclusiva alla domanda che chiede perché si debba insegnare filosofia nella scuola secondaria: sono risposte interessanti e importanti, ma non del tutto soddisfacenti. L'unica che pare avvicinarsi molto all'obiettivo di essere una risposta soddisfacente è l'ultima che è stata presa in esame e quella su cui ci si è soffermati di più, l'insegnamento della filosofia come argomentazione. Tuttavia, come ho mostrato, essa ha un limite che deve essere affrontato.

In secondo luogo, si può riconoscere che il tratto che accomuna alcune delle posizioni illustrate è il tentativo di giustificare la necessità della presenza della filosofia nella scuola secondaria facendo ricorso ad elementi che dovrebbero essere peculiari o esclusivi della filosofia, e che invece non lo sono: anche altre discipline o altri saperi possono impegnarsi a raggiungere gli scopi di cui si è discusso; anzi, in alcuni casi, altre discipline sembrano poter vantare una maggiore specificità e una

maggior precisione nel perseguimento delle finalità che vengono attribuite alla filosofia.

In terzo luogo, va notato che spesso gli argomenti analizzati intendono giustificare l'insegnamento della filosofia facendo ricorso ad elementi esterni, cioè a vantaggi che la filosofia porta in altri ambiti, estranei all'indagine filosofica in senso stretto. È come se implicitamente si ammettesse ciò che ormai è diventato un luogo comune abusato, «la filosofia non serve a niente», e si cercassero appigli in vantaggi culturali in senso lato, nella forma mentale degli individui, nella solidità degli assetti politici e sociali; come se si delegasse all'altro della filosofia la giustificazione del valore dell'insegnamento della filosofia, con ciò suggerendo che la filosofia – presa per sé, in quanto filosofia – non valga la pena di essere insegnata ed appresa.

Nulla di così grave in tutto ciò: se anche la filosofia potesse vantare un valore per così dire 'derivato', avrebbe pur sempre una carta da far valere a proprio sostegno. Ma la questione sottesa a tutto ciò è diversa e sta in questi termini: sembra che il metro per misurare il valore di una disciplina – ciò che ne determina l'inclusione all'interno di un piano di studi di scuola secondaria – sia l'utilità o la ricaduta pratica che questa disciplina è in grado di dimostrare. Si insegna qualcosa e lo si fa studiare perché è in grado di produrre questo o quel vantaggio. Già questa è una questione che varrebbe la pena approfondire, ma diamola per buona: a scuola si insegnano materie e nozioni e modi di ragionare che non hanno una finalità in se stessi, ma concorrono all'obiettivo più ampio della formazione generale dell'individuo. Quindi, niente cultori della materia o specialisti – che al più verranno formati all'università –, ma formazione della persona.

Già tutto questo, dicevo, meriterebbe una discussione puntuale, ma rischierebbe di portare fuori strada. Il punto è che in una scuola che mira alla formazione globale del cittadino le diverse discipline hanno diritto di presenza nella misura in cui concorrono a questo fine e, quindi, non per loro stesse, ma in virtù del loro essere funzionali a questa formazione globale degli studenti. In questo senso, la filosofia deve affidare ad altro l'attestazione del proprio valore – ad aspetti attinenti alla cultura, o alla vita politica e sociale, o al retto pensare in senso lato – perché,

sembra, la filosofia in quanto tale non può vantare alcuna ricaduta pratica misurabile o evidente.

Questa posizione è difficilmente attaccabile: è arduo sostenere che lo studio delle opere dei filosofi o il ragionare su problemi ritenuti filosofici sono in grado di produrre in modo diretto, evidente e misurabile dei vantaggi pratici come scrivere correttamente, svolgere operazioni matematiche complesse, mettere in opera un esperimento, costruire un impianto, effettuare una capovolta. Né questo è un problema recente, visto che la filosofia ha sempre dovuto provare a dare una giustificazione di sé nei più diversi corsi di studi; tanto è vero che in più occasioni si è cercato di definire la filosofia come una scienza pura o teoretica, come la metodologia di tutte le scienze, come ciò che non serve a nulla perché, se servisse, sarebbe serva, e invece è regina. Ne è venuto un luogo comune: la filosofia è inutile – o, se ha un'utilità, questa non è paragonabile al modo in cui sono utili altre discipline. In ogni caso, non si riesce a comprendere in che modo la filosofia possa essere utile basandosi sul metro che solitamente viene adottato per dire che studiare qualcosa è 'utile per...'.

Per affrontare questa difficoltà, che è un tratto distintivo della filosofia e che vanta discussioni innumerevoli lungo il corso dei secoli, spesso si è ripiegato su una strategia difensiva e diversiva, cercando di mostrare i vantaggi che la filosofia produce misurandoli in altri ambiti. Non c'è nulla di male in tutto ciò e, per inciso, le ricadute culturali, sociali e logico-argomentative non sono per nulla disprezzabili; anzi sembrano essere elementi fondamentali per la formazione di generazioni consapevoli. Ma forse c'è dell'altro.

11.6. A cosa serve insegnare filosofia: in cammino verso i concetti

Nel percorso che si è effettuato rimangono alcuni punti fermi: è difficile negare l'importanza di avere una cultura, di saper ragionare in modo corretto, di essere in grado di ascoltare e comprendere le ragioni altrui. Sul fatto che questi siano elementi molto importanti, e forse fondamentali, non c'è molto da discutere.

L'ambizione di questa ricerca, però, è di introdurre una riflessione che ampli e approfondisca queste prospettive. Per fare ciò va introdotta e spiegata l'espressione che verrà usata per indicare la concezione della filosofia che sorregge questo lavoro: la filosofia come sapere concettuale.

Sembra una constatazione banale, il famoso elefante che partorisce il famoso topolino. Il fatto che la filosofia abbia uno stretto legame con la dimensione concettuale non è, ovviamente, una novità. Anzi, è una questione più e più volte dibattuta: se ne potrebbero trovare tracce sin dall'opera di Platone e dal primo libro della *Metafisica*, dove Aristotele parla di Socrate e dice che, pur non essendosi occupato della natura nella sua totalità ma di argomenti etici, è colui che spinge la filosofia sulla strada dell'universale e decide di concentrarsi sulle definizioni. Queste ultime mirano «a cogliere l'essenza dei concetti e delle cose, in contrapposizione agli esempi, che si limitano ad esporre casi singoli» [Bonino 2008, p. 12]. Forzando un po' il discorso, allora, si potrebbe dire che, nel momento in cui la filosofia incomincia ad interrogarsi su se stessa, si riconosce come un tipo di sapere che non ha a che fare con i casi particolari, ma che cerca di «cogliere l'essenza dei concetti e delle cose».

Per quello che concerne questa ricerca, la proposta che verrà articolata è il tentativo di mostrare che questo aspetto della filosofia – il suo essere un sapere concettuale – può diventare un principio orientatore nella pratica didattica. Con questo non intendo sostenere che la filosofia sia esclusivamente un sapere concettuale e che qualsiasi altro modo di intenderla sia sbagliato. Il riferimento ai concetti mette in campo un modo di vedere la filosofia, i suoi metodi di ricerca e i suoi oggetti che vorrebbe costituire un punto di avvicinamento tra concezioni, metodi e interpretazioni della filosofia molto distanti tra loro. Una specie di minimo comune denominatore: quale che sia la propria idea di filosofia, i temi che si affrontano, i metodi che si assumono, le scuole in cui ci si è formati, le tradizioni nel solco delle quali si vuole agire, fare filosofia significa maneggiare concetti e produrre un sapere di tipo concettuale.

Inoltre, il riferimento al sapere concettuale sta alla base della proposta di un insegnamento della filosofia per parole, il quale, pur mantenendo saldi i vantaggi

propugnati dai tre argomenti presi in esame in questo capitolo, cerca di ritagliare uno spazio proprio per la filosofia, in cui si enfatizzi la dimensione filosofica – una dimensione eminentemente filosofica.

12. *Insegnare concetti*

La filosofia come sapere concettuale, dunque. Di primo acchito, questa formulazione appare come una banalità colossale. Sembra un luogo comune: ovvio, inevitabile e scontato. La filosofia si dà sotto forma di concetti: e sennò in quale altro modo? Solo per provare a vedere fino a che punto questo può essere considerato un problema interessante si può fare un esperimento semplice. Si provi a scorrere a caso alcune pubblicazioni recenti – quelle che si hanno a portata di mano – per vedere se e come il fatto di occuparsi di concetti da parte della filosofia viene messo in questione: perlopiù non viene messo in questione e nella quasi generalità dei casi si assume che la filosofia si occupa di concetti. In generale, come viene spesso notato, si dà per scontato che chi pratica la filosofia eserciti le proprie domande e le proprie ricerche su concetti. E anche quando si sostiene che la filosofia si occupa di cose e non di concetti, come fanno diversi adepti della scuola contemporanea che va per la maggiore, quella del realismo (più o meno radicale che sia), non ci si può esimere dal produrre qualcosa di concettuale: anche se la filosofia deve occuparsi delle cose che sono nel mondo, lo fa in virtù del suo essere un sapere di tipo concettuale; si usano concetti per esporre le proprie elaborazioni o le proprie riflessioni. In ogni caso, l'aspetto concettuale non viene messo a tema⁵⁶.

Questo atteggiamento ha delle ottime ragioni dalla sua parte: se ogni filosofo dovesse affrontare una discussione metafilosofica per fornire il proprio – si passi il gioco di parole – concetto di 'concetto', probabilmente questo andrebbe a detrimento delle ricerche e delle analisi che i filosofi rivolgono alle questioni che vogliono affrontare. Si sarebbe sempre impantanati in una definizione preliminare della filosofia – che tipo di sapere è? come funziona? che limiti ha? – e rimarrebbero ben poco tempo e ben poche energie da dedicare ai problemi che si ritengono

⁵⁶ Fa eccezione, ovviamente, tutta quella fetta di dibattito filosofico contemporaneo che si occupa esplicitamente dei concetti e che di solito tende a collocarsi nell'ambito della filosofia della mente, anche se le ricadute epistemologiche ed ontologiche non sono di poco conto. Ma tutto questo verrà portato in evidenza tra poco.

rilevanti e che vengono affrontati ‘in modo filosofico’ – in qualunque senso si voglia intendere questa locuzione. La filosofia rischierebbe di essere una specie di esercizio infinito di delucidazioni preliminari: tutti i filosofi spiegherebbero in lungo e in largo cosa vogliono sostenere e come intendono farlo e in che modo tutto questo ha (o non ha) dei connotati concettuali, ma, probabilmente, risulterebbe mortificato il lato ‘operativo’, ovvero il *fare* filosofia, cioè il presentare tesi e argomentarle, confutare posizioni che si ritengono erronee, sostenere e ampliare quelle che si ritengono valide, presentare e discutere nuove ipotesi, affrontare problemi.

D'altra parte, però, porsi la domanda sul concettuale non è privo di significato, soprattutto se si cerca di fare chiarezza sugli elementi di base del sapere filosofico. Cioè soprattutto se si cercano dei punti da cui partire per corroborare una posizione che sostiene che la filosofia debba essere insegnata a scuola come disciplina autonoma, in virtù di una sua specificità che le conferisca valore sul piano della formazione dell'individuo e della società.

Se si accetta una visione della filosofia come un sapere che, come sostiene Hegel, non può contare su nessun presupposto – nel senso che anche ciò che si assume come presupposto chiede di essere discusso, messo alla prova e, in questo modo, portato ad un livello di consapevolezza –, va da sé che non si può accettare come dato nemmeno il fatto che i concetti siano i costituenti minimi ed ineliminabili della filosofia. Non si può accettare il concettuale come presupposto indiscutibile: ‘la filosofia come sapere concettuale’ non può essere una formula magica che riassume in sé e riduce ad unità due millenni e mezzo di filosofia.

Ciò deriva in primo luogo da una constatazione di tipo storico. Infatti, a ben guardare, la connotazione che si vuole assumere (la filosofia come sapere concettuale) si appoggia sulla parola ‘concetto’ che non è sempre stata in uso e che non ha sempre avuto il significato che oggi le conferiamo. Aristotele e Platone, per esempio, non avevano a disposizione la parola. Al di là di qualsiasi elucubrazione teoretica, non ce l'avevano per una semplice contingenza storica: parlavano greco, e al loro tempo non potevano usufruire di alcun calco latino. Si potrà cercare nei loro scritti qualcosa di analogo o di conforme, ma cercheremmo invano il ‘concetto’ così

come lo usiamo dall'età moderna in poi. Perciò dovremmo cercare una traduzione del nostro 'concetto' in una lingua e in un impianto teorico che non lo conoscevano nei termini in cui noi ne facciamo un uso che ormai è addirittura penetrato nel linguaggio ordinario ('il concetto è che...' quando si vuole spiegare a qualcuno qual è il punto di una questione). Tutto questo, poi, solleva anche un problema teoretico. Ciò che noi intendiamo con 'concetto' può essere efficacemente ricercato tra parole e modi di ragionare che non avevano a disposizione il 'concetto'? Fino a che punto i nostri tentativi di traduzione sono delle forzature che cercano di mettere in comunicazione mondi concettuali irriducibili? Sembra che per noi sia impossibile ragionare 'senza concetti': e come potremo allora capire i pensieri di chi non conosceva il 'concetto'?

È evidente che a tutte queste domande si potrebbe rispondere: non ci interessa per nulla capire il pensiero di chi non aveva a disposizione il termine 'concetto', e quindi nemmeno i termini 'elaborazione concettuale', 'concettualizzazione', e tutti i loro correlati. Noi ragioniamo solo a partire dal nostro punto di vista e dalle nostre forme mentali. La comprensione storica esula dai nostri interessi teoretici, e non ci fa progredire rispetto ai problemi che abbiamo e che intendiamo risolvere. Una risposta di questo genere può avere una sua validità e, anzi, nei tempi recenti viene molto seguita e praticata. Tuttavia, non è la posizione che sosterrò in questa ricerca.

D'altra parte, il suo contraltare è un retropensiero tutto italiano, sia nella forma sia nella sostanza: sostenere che la filosofia è una sapere concettuale sembra fare tutt'uno con lo schierarsi contro la concezione della filosofia come 'sapere storico' di gariniana memoria, che invece identifica un modo di fare filosofia molto diffuso e affermato in Italia sia in ambito accademico sia nel modo di insegnare filosofia a scuola. Quindi ci si potrebbe chiedere: la prospettiva che viene qui esposta si colloca esplicitamente contro qualsiasi forma di insegnamento che abbia un riferimento importante nella dimensione storica della filosofia? La risposta è no.

Mostrerò in seguito come e perché la dimensione storica della filosofia debba integrarsi con la dimensione concettuale e, anzi, come la dimensione concettuale non possa che trarre vantaggio da un confronto preciso e costante con

la dimensione storica. I miei riferimenti in questo ambito saranno tre: la *Begriffsgeschichte*, Bernard Williams, Isaiah Berlin. Sulla base di questi riferimenti mostrerò come la dimensione concettuale e la dimensione storica non siano antitetiche o reciprocamente escludenti. Anzi, farò emergere la necessità di trovare un'integrazione tra le due cose. Perciò, mettere al centro dell'interrogazione la filosofia come sapere concettuale avrà, in generale, il valore di un'indagine su alcuni elementi fondamentali di questo sforzo intellettuale che chiamiamo 'filosofia'. Tenendo sempre conto del fatto che questi elementi di base sono ciò che merita di essere messo sotto esame rispetto ad una declinazione precisa della filosofia, e cioè la filosofia che si intende insegnare a scuola a studenti che hanno un'età compresa tra i sedici e i diciotto anni.

12.1. Filosofia come sapere concettuale

12.1.1. Di che cosa si occupa la filosofia

Ad un livello elementare – che forse si potrebbe anche qualificare come intuitivo, nel senso ordinario di un nesso che viene istituito senza un particolare sforzo riflessivo – la specificità della filosofia sembra collocarsi nel fatto che essa prende in esame ciò che in senso stretto non appartiene a nessuno degli ambiti disciplinari dati. Per 'ambiti disciplinari dati' si intendono qui tutte i saperi che normalmente vengono definiti 'scienze' o 'discipline', e che quindi possono contare su definizioni, statuti, metodi, finalità e oggetti chiari e delimitati, nei limiti in cui questa chiarezza e questa delimitazione possono essere sensati e plausibili in relazione al progredire del sapere e alla scoperta incessante di nuovi ambiti problematici. È un primo tentativo di definizione, per così dire, negativa: la filosofia si occupa di tutto ciò di cui non si occupano – non possono occuparsi, non sanno ancora occuparsi – gli altri ambiti disciplinari. Questi partono da un *positum* (un oggetto di indagine assunto come dato) e funzionano secondo un procedimento specifico e determinato.

Questa prima approssimazione – la filosofia non funziona come un sapere positivo – ha una sua validità evidente quando si parla di questioni molto generali come, per esempio, l'essere, la vita, la verità, la giustizia, la natura. Nessun sapere si occupa dell'essere in quanto tale. O meglio, se ne occupano tutti ma nessuno lo pone a tema, perché ciascuno si occupa di una porzione di essere, o di una determinazione specifica di esso. Molti filosofi invece si pongono la domanda su che cosa sia l'essere in generale, senza alcuna specificazione che lo definisca: l'essere in quanto essere. Allo stesso modo nessuna forma di sapere si occupa della vita in quanto tale, o della verità in quanto tale, o della giustizia in quanto tale, o della natura in quanto tale. Non sarà per nulla difficile rintracciare discipline che si dedicano allo studio di aspetti particolari della vita, della verità, della giustizia, della natura. Solo che ciascuna di queste discipline mette sotto esame delle determinazioni specifiche di questi ambiti problematici e mai l'ambito problematico nel suo insieme. Tutti i saperi muovono a partire dall'assunzione delle questioni generali che costituiscono il loro sfondo e la loro base d'appoggio.

Questo tentativo di definizione mostra alcune difficoltà già mentre muove i primi passi. Per esempio: la biologia è la scienza della vita, la psicologia è la scienza della psiche (o dell'interiorità dell'uomo, o della mente), la scienza politica è la disciplina che si occupa dell'organizzazione politica, la storia si occupa dei fatti umani in generale, la linguistica studia i fondamenti del linguaggio, e via elencando; tutto questo sembra sottrarre elementi fondamentali alla filosofia, che allora sembrerebbe non potersi più occupare della vita, della psiche, del vivere politico. Come a dire: siccome di molte questioni si occupano già alcune discipline, tutto ciò che concerne questi problemi viene tolto dalla disponibilità della filosofia, che quindi si trova espropriata di alcuni ambiti su cui si è esercitata per molto tempo e si esercita tutt'oggi la riflessione filosofica. La filosofia deve rinunciare a ciò che diventa oggetto di una scienza particolare?

È evidente che non è così, e per spiegare perché le cose non stanno in questo modo bisogna integrare l'affermazione che è stata presentata come prima definizione approssimativa (la filosofia si occupa di ciò che non appartiene agli ambiti disciplinari delle altri saperi) con una specificazione: in generale, le discipline

date assumono nozioni che non pongono a tema – il *positum* di cui si parlava sopra. La biologia non discute il concetto di vita, ma mostra come la vita si dà, dai suoi elementi più semplici a quelli più complessi; la psicologia fa la medesima cosa rispetto alla psiche; la scienza politica rispetto al vivere politico; e via discorrendo. I vari saperi che costituiscono i vari ambiti di conoscenza dell'uomo assumono un oggetto: una volta scoperto un ambito problematico e una volta messo a fuoco ciò su cui vale la pena impegnarsi, non tornano più sulla discussione del loro punto di partenza. Ciò di cui si occupano viene dato per assodato e non più problematizzato. In questo modo, fanno riferimento a nozioni che nel loro aspetto generale rimangono indiscusse: la forma di sapere che si propone di porre a tema e discutere queste nozioni dal punto di vista generale è la filosofia.

Le nozioni generali che qui sono state nominate (vita, psiche, società, ecc.) possono essere identificate come concetti, in via preliminare. Non è per nulla pacifico il fatto che i concetti siano qualcosa di cui l'uomo parla da sempre o che sono sempre state disponibili nel modo in cui comunemente oggi intendiamo la parola 'concetto', e cioè – stando a quello che perlopiù si legge nei dizionari – come delle rappresentazioni mentali dell'essenza di particolari aspetti della realtà. Tuttavia, in attesa di affrontare il problema più avanti, qui possiamo sospendere il giudizio rispetto alla questione che investe i concetti in quanto tali e possiamo accettare un accordo di minima: se i concetti sono ciò che ci permette di «marcare l'identico» [Millikan 2000], indipendentemente dalle idee che si possono avere rispetto a quello che i concetti possono essere e dalle funzioni che possono avere, i concetti sono veicolati da parole che, per l'appunto, rimandano ad un ambito concettuale determinato. Le parole sono ciò che noi usiamo per marcare l'identico e, quindi, sono il modo attraverso il quale noi indichiamo concetti. Secondo alcuni, ogni parola indica un concetto: non soltanto i sostantivi, ma anche i verbi, gli avverbi, le congiunzioni, e tutto il resto. Senza voler sostenere una posizione del genere, si può ripiegare su una tesi meno impegnativa, secondo la quale è sufficiente concentrarsi su alcune parole: quelle che rimandano a concetti problematici da un punto di vista filosofico.

Questo può creare un imbarazzo ulteriore: che cosa si intende per ‘punto di vista filosofico’? Ci sono concetti filosofici e concetti non filosofici? A dire il vero, però, anche questo problema può non essere affrontato di petto. E, senza addentrarsi nelle questioni spinosissime sull’esistenza o meno di concetti filosofici distinti da altri concetti non meglio identificati, ci si può limitare ad alcune constatazioni di base.

In primo luogo, come nota Coliva [2004, pp. 42-43], ci sono diversi tipi di concetti. Le scienze che si occupano dei concetti in generale – e quindi di *tutti* i concetti – sono le scienze cognitive, all’interno delle quali operano filosofi, psicologi, linguisti, informatici. È evidente che alla filosofia non interessano tutti i concetti, ma solo alcuni. Usando la classificazione di Coliva si potrebbe dire che di sicuro chi fa filosofia si concentra sui concetti generali, e non su quelli empirici/particolari/singolari. E di solito i filosofi sono più attratti dai concetti che Coliva classifica come astratti, anche se molti si sono cimentati anche con altri aspetti connessi ai concetti generali, come per esempio i concetti percettivi o i concetti fittizi.

Di solito, inoltre, per essere considerato filosoficamente rilevante un concetto deve avere anche altre caratteristiche che scatenano gli istinti dei filosofi: non gode di una totale perspicuità, anzi presenta diversi punti oscuri e problematici; viene ritenuto di interesse condivisibile, cioè il fatto che si giunga in chiaro rispetto ad esso viene considerato un aspetto positivo non soltanto sul piano della gratificazione individuale, ma anche e soprattutto in ordine ad un ampliamento della conoscenza umana; viene visto come un problema ‘esistenziale’, non in un senso che riguarda le opzioni di vita di ciascuno, ma che si ritiene di una qualche importanza in relazione ad aspetti che concernono la vita degli individui o degli uomini in generale.

Questo porta ad un secondo ordine di considerazioni, che è implicato dal fatto che chi fa filosofia pone a tema alcuni concetti o, in ogni caso, produce qualcosa che cade nell’ambito del concettuale, ma, allo stesso tempo, sembra anche costituire un punto di partenza di ogni ricerca filosofica. Tra concetti e parole regna un legame strettissimo. Le parole possono essere identificate come ciò attraverso

cui rendiamo espliciti i concetti, il mezzo attraverso il quale i concetti diventano patrimonio intersoggettivo, comunicabile e identificabile attraverso segni condivisi: il nostro linguaggio, appunto. I concetti invece possono essere visti come ciò che in un certo modo giustifica o sostiene le parole: si potrebbe dire che sono ciò che garantisce che una parola abbia significato. I concetti costituiscono lo sfondo a partire dal quale le parole hanno senso. Quale che sia la posizione che si intende assumere tra le diverse a disposizione sul mercato delle teorie dei concetti che illustrerò tra poco, sembra fuori discussione il fatto che ci sia un legame molto forte tra la dimensione concettuale e quella linguistica. Che li si voglia intendere come definizioni, sensi fregeani, abilità di riconoscimento, modi di inferenze, formule in mentalese, i concetti devono stare in una stretta corrispondenza con una qualche forma di espressione linguistica. Tanto è vero che generalmente si assume che i concetti di cui si discute nell'ambito delle scienze cognitive siano concetti lessicali⁵⁷.

Come è evidente, i problemi che qui potrebbero essere sollevati sono molti. Ne elenco alcuni. Come si connota questa relazione tra concetti e parole? Quale definizione si sta assumendo di concetto? Tutti i concetti sono parole? Se sì, perché? Se no, quali sì, quali no e perché? E poi, per converso, tutte le parole sono concetti? Se sì, perché? Se no, quali sì, quali no e perché? Che cosa significa 'avere senso'?

Toccherò alcuni di questi problemi tra non molto, anche se non li affronterò tutti nello specifico dato che esulano dal tema di questa ricerca. A questo punto, però, vale la pena sottolineare un guadagno che si ottiene attraverso questa prospettiva. Secondo la proposta appena presentata, almeno alcune delle parole che di solito usiamo sia nel linguaggio quotidiano sia nel linguaggio che costituisce i diversi ambiti disciplinari specialistici rimandano a concetti rispetto ai quali ci

⁵⁷ È evidente che la limitazione ai concetti lessicali non può pretendere di esaurire tutto ciò che concorre a formare l'ambito che di solito chiamiamo 'conoscenza umana'. Come mostrano diverse ricerche recenti sulla conoscenza non concettuale, c'è un vasto campo da esplorare al di là dei limiti del nostro linguaggio e del nostro modo di concettualizzare. Tuttavia, il territorio in cui si muove questa ricerca riguarda soltanto il concettuale, assumendo tutti i limiti e i rischi che questo comporta.

imbattiamo in problemi di tipo filosofico. Forse si potrebbe dire che sono portatrici di concetti rilevanti dal punto di vista filosofico. Detto in altri termini: sia il senso comune sia le più diverse forme del sapere, nel loro utilizzare un linguaggio per esplicitarsi, intrattengono una stretta relazione con l'ambito concettuale del quale la ricerca filosofica si fa carico.

Lasciamo per un momento sullo sfondo il senso comune e concentriamoci sulle diverse forme del sapere. Abbiamo visto come tutte le discipline possano essere viste come saperi 'di concetti', nel senso che si esercitano su differenti concetti: per rimanere agli esempi di prima, l'essere, la vita, la verità, la giustizia, la natura. I diversi saperi si fondano su concetti, li usano per definirsi e per definire il proprio campo d'azione, ma nessuno spiega si propone come tema principale della propria ricerca l'ambito concettuale. Ciò che viene assunto e non messo a tema è l'aspetto complessivo dei concetti sui quali si costruiscono i diversi percorsi di ricerca.

È come se qui potesse darsi una lettura differente del genitivo che si trova nell'espressione 'sapere di concetti'. Le diverse discipline positive sono 'saperi di concetti' nel senso di un genitivo oggettivo: le loro attività sono volte a comprendere, specificare, determinare i concetti che definiscono il loro ambito d'azione. Questi concetti però sono assunti, vengono per così dire colti con uno sguardo 'dall'esterno': non vengono messi in discussione nei loro elementi costitutivi. La filosofia è 'sapere di concetti' in un modo che potrebbe assomigliare a quello di un genitivo soggettivo: si indagano i concetti 'dal di dentro', tramite un sapere che problematizza i concetti e, allo stesso tempo, si esplica tramite i concetti.

Questo è il punto. La filosofia vuole analizzare e portare alla luce l'aspetto complessivo e generale dei concetti: non si accontenta di cogliere alcune determinazioni specifiche – ancorché esemplari – dell'essere, della vita, della verità, della giustizia, della natura e di molto altro ancora. Nel momento in cui pone a tema un concetto, la filosofia si propone di coglierne la complessità e la totalità, ma senza procedere per enumerazione o esemplificazione o particolarizzazione. Questo è ciò che si intende qui quando si afferma che la filosofia è un sapere concettuale.

Tutti i saperi disciplinari danno per assunte alcune nozioni fondamentali, che non è loro compito discutere. Sia chiaro: questo non sancisce in nessun modo una minorità. Anzi, il fatto che le diverse discipline assumano delle nozioni che non discutono è produttivo e risponde ad un efficace criterio di economia della conoscenza. Con un'espressione *à la page* si potrebbe dire che tutto questo risponde ad un buon criterio di parsimonia. Questo modo di procedere non rende le discipline positive per nulla inferiori o meno nobili della filosofia che invece intende discutere queste nozioni fondamentali. L'atteggiamento dei saperi disciplinari dati è funzionale al progressivo ampliamento delle conoscenze: dando per assunta una base da cui partire, ciò che essi indagano non è questa stessa base, ma l'edificio che si erige su di essa.

Per offrire una visione forse semplicistica ma efficace, e per rimanere nella metafora 'esterno-interno' usata poco sopra, si potrebbe dire che lo sguardo di chi pratica una disciplina positiva è perlopiù rivolto in avanti: questo gli consente di dare per assodati alcuni fondamenti (i dati di fatto, gli ambiti di competenza dati: esiste qualcosa che si chiamiamo 'vita'; esiste qualcosa che chiamiamo 'psiche'; gli uomini tendono ad organizzarsi in un 'corpo politico') e lavorare allo sviluppo di teorie sempre più esplicative e chiare.

Tutto questo non significa sostenere che alla filosofia viene garantito il ruolo di scienza pensante mentre tutti gli altri saperi sono acefali per definizione. Non si tratta di riprendere il famosissimo 'la scienza non pensa', antico adagio che si fa risalire al gentiliano-crocianesimo italico o all'heideggerismo da bignamino e che fa imbufalire scienziati e filosofi filo-scientisti dei nostri giorni. Magari per estenderlo a qualsiasi forma di sapere che non sia la filosofia. Significa solo che alla filosofia si fa carico in modo esplicito e consapevole del compito di rivedere e ridiscutere gli elementi fondamentali da cui ciascun sapere disciplinare si fonda – i concetti generali da cui ogni scienza prende le mosse, appunto. Ciò non dà vita ad alcuna scala gerarchica sul modello della 'filosofia regina delle scienze' o, tantomeno, ad una piramide dei saperi simil-feudale: semplicemente dovrebbe costituire la consapevolezza di una differenza di modi di conoscere alla quale ci si potrebbe ispirare per una efficace collaborazione.

12.1.2. *Il fine della filosofia*

Le riflessioni appena esposte non sono una novità nel panorama della filosofia occidentale: se ne potrebbero trovare anticipazioni e tracce in molti autori e in molti libri. Una prospettiva particolarmente interessante a questo proposito è offerta da un saggio di Isaiah Berlin.

Come è noto, Berlin è stato uno storico delle idee che ha pubblicato saggi diffusi e letti in tutto il mondo. Alla sua morte, nel 1997, la BBC diede la notizia salutandolo un «uomo straordinario» che aveva una «mente come un'enciclopedia» e che lasciava un vuoto nella vita culturale britannica «impossibile da colmare». La *Stanford Encyclopedia of Philosophy* ne sottolinea la grande capacità comunicativa, e la scrittura piana e accessibile che lo rese comprensibile a tutti. I capisaldi del suo pensiero universalmente riconosciuti furono la sua dedizione alla tolleranza e al pluralismo, la sua difesa del liberalismo contro ogni forma di assolutismo e di dogmatismo, la sua attenzione alle idee, alla loro storia e alla loro diffusione.

Tuttavia, il motivo per cui la prospettiva di Berlin merita di essere presa in considerazione in questa ricerca non è riconducibile a nessuno dei caratteri che lo hanno portato ad essere riconosciuto come un eccellente uomo di cultura e ne hanno decretato una fama prestigiosa, ma per un saggio di taglio eminentemente filosofico.

Berlin discende da una famiglia lettone, emigrata dalla Russia in Gran Bretagna nel 1921. A Oxford egli segue studi classici e, nelle prime fasi della sua carriera scientifica, si dedica alla filosofia in un ambiente segnato in profondità dal positivismo logico, senza dividerne né la concezione di fondo né i metodi, ma avendone assorbito l'esigenza di rigore e di chiarezza. Ben presto abbandona la filosofia per dedicarsi alla storia delle idee. Come egli stesso ha dichiarato a più riprese, la filosofia praticata dai logici e dai filosofi con i quali aveva a che fare gli dà l'impressione di non poter contribuire all'aumento della conoscenza umana positiva. Per questo si risolve a dedicarsi alla storia delle idee. La fama e il riconoscimento del grande pubblico giungono in seguito alla pubblicazione dei suoi saggi in questo ambito. Dei suoi studi filosofici in senso stretto rimangono poche tracce, e perlopiù

in secondo piano. Uno di questi, però, è un riferimento importante per il percorso che si sta sviluppando in questa ricerca. È il saggio *The Purpose of Philosophy*, pubblicato originariamente nel 1962. Questo studio è stato poi incluso in *Concepts and Categories*, che è il volume che raccoglie quasi tutti gli interventi di Berlin in ambito strettamente filosofico e che è aperto da un'introduzione di Bernard Williams.

Ne *Il fine della filosofia* Berlin parte da una domanda: di che cosa tratta la filosofia? Bisogna riconoscere che non si è data una risposta universalmente valida, e nemmeno si intravede all'orizzonte. Allora si può procedere per confronto: cosa costituisce il campo delle altre discipline, per esempio, della chimica, della storia, dell'antropologia? E il problema può essere osservato anche sotto un'altra luce: a quali domande cerca di rispondere la filosofia? A quali domande cercano di rispondere la chimica, la storia, l'antropologia e tutte le altre scienze?

Berlin ritiene che ci siano delle domande fattuali e delle domande formali. Le prime pongono interrogativi su fatti o stati di cose: le risposte corrette a queste domande devono essere formulate facendo riferimento a dati di fatto, e quindi in modo induttivo, a partire dall'esperienza concreta, dalle situazioni di fatto, dai dati storici. Le seconde, invece, sono quelle della matematica, della logica, della grammatica e di tutte le forme di sapere che procedono in modo deduttivo a partire da una serie di assiomi o di postulati: la correttezza delle risposte a queste domande dipende dal modo in cui vengono rispettati i criteri formali sui quali si fondano le diverse discipline. Entrambi i tipi di domande, fattuali e formali, sono accomunati da una caratteristica fondamentale: sappiamo dove cercare la risposta. Sappiamo che le risposte sono rese plausibili da alcuni fattori e non da altri, che alcuni metodi sono pertinenti per formulare le risposte e altri no, che possiamo muoverci in alcune direzioni e non verso altre. Inoltre, le domande fattuali e quelle formali condividono un'altra caratteristica importante: per quanto sia difficile e complessa la loro risposta, una volta che uomini di genio l'abbiano trovata, uomini di nessun genio possono usarla «in modo semimeccanico al fine di ottenere risultati corretti». Trovare le risposte può essere molto difficile e richiedere l'apporto di uomini

speciali, ma l'applicazione tecnica e ripetitiva delle soluzioni può essere messa in atto da chiunque.

Però, secondo Berlin, ci sono domande che sfuggono a questa classificazione. Sono domande che non riusciamo a ridurre né all'ambito fattuale né all'ambito formale e rispetto alle quali non riusciamo a capire dove cercare la risposta né come cercarla. Sono le domande filosofiche.

L'unica caratteristica comune a tutte queste domande sembra essere il fatto che non si può rispondere ad alcuna di esse né con l'osservazione né con il calcolo, con metodi induttivi o deduttivi; e – cruciale corollario – che chi le pone deve subito affrontare il problema di non sapere dove cercare le risposte; non esistono dizionari, enciclopedie, epitomi, esperti, ortodossie cui potersi rivolgere con fiducia come a chi possieda autorità o conoscenza assoluta in tali campi. Inoltre alcune di queste domande si distinguono per il fatto di essere generali e di trattare questioni di principio; mentre altre, pur non essendo generali di per sé, automaticamente sollevano questioni di principio o conducono ad esse. [Berlin 1962, tr. it. p. 6]

Qui si trova un primo elemento importante: le domande filosofiche sono quelle che sono generali (anche se possono non esserlo) e, in un modo o nell'altro, rimandano a questioni di principio.

Gli uomini si arrovellano da sempre per tentare di comprendere tutte le domande o come fattuali o come formali. Ne è testimonianza il modo in cui nascono e si affermano le varie scienze come discipline autonome: ad esempio, l'astronomia, l'economia, la psicologia, la semantica. Le domande di cui sono potatrici per lungo tempo sono state oscure. Non si sapeva dove collocarle, come rispondere, a quale ambito ricondurle. Poi, ad un certo punto, alcune scoperte significative o alcuni punti di vista rivoluzionari hanno fatto in modo che questa oscurità venisse dissipata e si riuscisse a trovare una collocazione chiara a queste forme di sapere e alle loro domande. Per questo, sostiene Berlin, la storia del pensiero è «una lunga serie di parricidi», nella quale le scienze si rendono autonome recidendo ogni legame con l'origine e cancellando ogni 'residuo filosofico'. Ma

questo è soltanto un ideale: l'ideale a cui mirano tutte le scienze che rivendicano autonomia e originalità. In realtà, nota Berlin, di nessuna scienza si può dire che abbia estirpato del tutto i suoi problemi filosofici.

Proprio per questo, le domande filosofiche resistono a questo processo di scontro e di differenziazione. Rimangono in piedi e il loro numero non sembra diminuire, nonostante le scienze pretendano di aver escogitato soluzioni chiare e definitive per problemi che fino al loro intervento fluttuavano nella vaghezza e nell'incertezza. Insomma, nonostante i grandi progressi delle scienze, la filosofia resiste e non sembra che il suo campo d'azione venga ristretto di molto.

A questo proposito Berlin chiama in causa un filone di pensiero che ha frequentato a lungo, e spesso in chiave polemica: l'illuminismo francese del Settecento. Gli illuministi sognavano una naturalizzazione dell'intera conoscenza umana, convinti del fatto che la filosofia sopravvive soltanto lì dove sopravvivono ambiguità. Quando saremo riusciti ad appianare tutte le ambiguità, la nostra conoscenza sarà chiara e distinta, e non ci sarà più alcun bisogno di filosofia, perché le scienze basteranno per avere tutte le spiegazioni razionali di cui abbiamo bisogno. Ma, secondo Berlin, questo programma razionalista era votato alla disfatta.

Il regno della filosofia non fu suddiviso in una serie di stati scientifici ereditari. Le domande filosofiche continuarono – e continuano – ad affascinare e a tormentare le menti indagatrici. [Berlin 1962, tr. it. p. 10]

Come è potuto accadere ciò? Come hanno potuto le questioni filosofiche resistere ai tentativi di riduzione ad un ambito scientifico particolare? Qui Berlin espone il suo punto di vista, che si fonda su una frequentazione pluridecennale di autori come Vico, Hamann, Herder, che Berlin ha sempre proposto come i protagonisti di un 'contro-illuminismo'⁵⁸. Contro coloro che hanno cercato gli

⁵⁸ *The Counter-Enlightenment* è il saggio di apertura di *Against the Current*, una raccolta di studi di storia delle idee che in italiano è stata pubblicata con il titolo *Controcorrente* (Adelphi, Milano 2000; *Il Contro-Illuminismo* si trova alle pp. 3-37). In questo saggio si trova per una presentazione complessiva della linea di pensiero Vico-Hamann-Herder a cui si richiama Berlin.

assoluti, l'invarianza, le forme a priori di cui l'uomo dovrebbe essere a vario titolo portatore, c'è una linea del pensiero occidentale che ha sempre mirato a cogliere i cambiamenti e le differenze. Non nel contenuto empirico che gli uomini delle diverse epoche vedono o sentono o pensano, ma nei modi fondamentali in cui percepiscono, i modelli in base ai quali pensano, la lente categoriale attraverso cui si osservano e osservano il mondo.

È qui che la filosofia trova il proprio spazio. L'indagine empirica sull'esistente (o su ciò che è esistito, o su ciò che esisterà) è il compito che assolvono egregiamente il senso comune e le scienze, ciascuno con le proprie conoscenze e con i propri metodi. E, d'altra parte, le scienze formali come la matematica e la logica risolvono la gran parte dei problemi che ci si prospettano nell'ambito della deduzione formale. La filosofia non è né l'uno né l'altro e, quindi, la sua peculiarità non deve essere trovata cercando le affinità con le scienze empiriche, con il senso comune, con le scienze logico-deduttive:

[i] suoi argomenti sono costituiti in larga misura non dagli oggetti dell'esperienza, ma dai modi in cui essi sono osservati, dalle categorie permanenti o semipermanenti in base alle quali l'esperienza è concepita e classificata. [Berlin 1962, tr. it. p. 12]

La filosofia allora pone a tema «categorie, modelli, occhiali attraverso cui guardiamo il mondo». Alcuni di questi modelli appartengono all'uomo dalla notte dei tempi e si sono mantenuti inalterati attraverso i secoli, altri invece hanno un carattere più transitorio. Questi ultimi imprimono all'opera del filosofo una curvatura più dinamica, legata alla dimensione storica. Se la filosofia è questa indagine sui presupposti attraverso i quali comprendiamo noi stessi e il mondo, riveste un particolare interesse comprendere se e come modelli e strutture diversi, «con le loro rispettive oscurità e complicazioni», fanno la loro comparsa ed esercitano la loro forza esplicativa in tempi differenti. Su questo punto di importanza capitale vale la pena di leggere per esteso una pagina di Berlin.

Questi modelli spesso si scontrano; alcuni si rivelano inadeguati perché incapaci di spiegare troppi aspetti dell'esperienza e sono così sostituiti da altri modelli che, spostando l'attenzione su ciò che i precedenti hanno ommesso, possono a loro volta rendere oscuro quello che i primi avevano chiarito. Il compito della filosofia, spesso difficile e doloroso, è distinguere e portare alla luce le categorie e i modelli nascosti in base ai quali gli esseri umani pensano (vale a dire il loro uso delle parole, delle immagini e di altri simboli); rivelare ciò che in essi vi è di oscuro e contraddittorio; discernere quelle incompatibilità tra i modelli che impediscono la costruzione di modi più adeguati per organizzare, descrivere e spiegare l'esperienza (ogni descrizione, infatti, così come ogni spiegazione, richiede un modello in base al quale descrivere e spiegare); e poi, a un livello ancora più 'alto', esaminare la natura di questa stessa attività (epistemologia, logica filosofica, analisi linguistica) e portare alla luce i modelli sommersi che operano all'interno di questa stessa attività filosofica di secondo ordine. [Berlin 1962, tr. it. pp. 13-14]

È un compito enorme, che si espone a numerose critiche. La prima che Berlin intende affrontare – l'unica che denuncia in modo esplicito in questo saggio – è quella di astrattezza. Se qualcuno sostiene che tutto questo è qualcosa di campato per aria, di lontano dalla dimensione concreta, avulso dall'esperienza quotidiana, la risposta, sostiene Berlin, è semplice: questa accusa è falsa. Gli uomini non possono vivere senza cercare di descrivere e spiegare se stessi e il mondo che li circonda. Di più:

I modelli che usano facendo ciò influenzano profondamente la loro vita, e in misura non minima anche quando ne sono inconsapevoli; gran parte degli insuccessi e della frustrazione degli uomini è dovuta all'applicazione meccanica e inconsapevole, così come intenzionale, di certi modelli lì dove non funzionino. [Berlin 1962, tr. it. p. 14]

Risuona qui una posizione che si è già vista esposta da Martha Nussbaum [2010]: la logica è reale, l'accusa di astrattezza che viene rivolta alla filosofia si fonda su un grave fraintendimento della stessa filosofia. Per Berlin la filosofia serve a comprendere i modelli di pensiero e gli schemi metafisici che stanno a fondamento

del nostro mondo. Solo comprendendo quei modelli e quelli schemi possiamo sperare di rinvenire un ordine razionale in esso: se vogliamo provare a capire meglio noi stessi, la nostra esperienza, la realtà, il mondo, questa è la via che Berlin indica come la strada maestra.

I passaggi finali del saggio meritano di essere letti per esteso.

Il perenne compito della filosofia è esaminare tutto ciò che sembra estraneo ai metodi delle scienze o dell'osservazione quotidiana, per esempio le categorie, i concetti, i modelli, i modi di pensare o di agire. [...] È un'ipotesi ragionevole credere che tra le principali cause di errore, malcontento e paura figurino, quali che ne possano essere le radici psicologiche o sociali, la cieca adesione a idee consunte, la diffidenza patologica per qualsiasi forma di autocritica, gli spasmodici sforzi per evitare di analizzare razionalmente, a qualsiasi livello, ciò per mezzo di cui e per cui viviamo. [...] Il fine della filosofia è sempre il medesimo, aiutare gli uomini a capire se stessi e quindi a operare alla luce del giorno e non paurosamente, nell'ombra. [Berlin 1962, tr. it. p. 15]

E in queste parole che chiudono il saggio di Berlin, oltre ad esserci una descrizione affascinante della filosofia, forse si può trovare l'indicazione del compito del filosofo, o almeno di uno dei suoi compiti fondamentali.

12.1.3. Un sapere di concetti

All'ingrosso, ciò che in primo luogo emerge dai due paragrafi precedenti è una definizione della filosofia *per viam negationis*. La filosofia si distingue dagli ambiti disciplinari dati, cioè non è una scienza positiva. Ciò accade perché la filosofia non assume presupposti senza discuterli. Le discipline date, invece, lo fanno. Lo scienziato, per usare un'espressione di Heidegger, è già dentro al concetto che tratta scientificamente. Lo scienziato assume un ambito concettuale come lo sfondo del problema che deve affrontare, ma non mette in questione questo sfondo. Detta in altro modo, chi compie una qualsiasi ricerca scientifica in un ambito

disciplinare dato assume delle parole di cui non prende in considerazione il portato problematico. Assume uno sfondo concettuale. La filosofia si occupa di questo sfondo concettuale che le scienze positive presuppongono come dato: mette al centro della propria indagine le parole che tutti usano come se non costituissero problema in alcun modo.

Per questo la filosofia ha a che fare con i principi, come scrive Berlin. Non perché il filosofo sia alla ricerca dell'elemento primigenio dell'universo o il depositario di un sapere originario e segreto, ma perché il filosofo pone delle domande che non sono né fattuali né formali: domande generali che rimandano a questioni di principio. Le questioni di principio sono, nella lettura di Berlin, questioni di presupposizione. Fare filosofia significa mettere in questione i presupposti. Cioè, mettere in questione i concetti. Ciò significa, come si vedrà anche più avanti, mettere in questione le parole che usiamo come dei *passpartout* pensando che valgano da sempre e per sempre con il significato che attribuiamo loro. Nelle parole di Berlin questo suona ancora più chiaro: la filosofia si occupa dei modelli o delle categorie in base ai quali concepiamo e classifichiamo la nostra esperienza. E cioè, ancora una volta, la filosofia si occupa di concetti. Sulla base di queste considerazioni si fonda l'idea della filosofia come sapere concettuale. Questa idea, come ho già avuto modo di mostrare, non è né un'idea originale che può essere attribuita a Berlin e tantomeno a questa ricerca. Se ne possono cogliere tracce in molte opere e in molti pensatori che vengono annoverati all'interno della tradizione filosofica occidentale.

Un filosofo che ha messo particolarmente in rilievo tutto ciò è Hegel. Appoggiandosi ad una recente ricerca che si focalizza proprio su questi aspetti della riflessione hegeliana [Illetterati 2009], vale la pena mettere in luce alcuni passaggi che sono particolarmente importanti ai fini dell'argomentazione che qui si sta svolgendo. In questo modo si potrà vedere come la questione della filosofia come sapere concettuale viene affrontata da Hegel, che può vantare una profondità speculativa per certi versi ineguagliabile. Ovviamente qui verrà offerta alcuna analisi critica o innovativa della prospettiva hegeliana: il riferimento a questo filosofo è particolarmente pertinente per illustrare da un ulteriore punto di vista ciò che è a

tema in questa parte della ricerca, la filosofia come sapere concettuale, nient'altro. Questo riferimento verrà effettuato seguendo la presentazione che Illetterati fornisce nell'*Introduzione* e nei primi tre capitoli del suo studio, dove risulta chiaro come per Hegel il rapporto tra il pensare ordinario e il pensare filosofico sia un problema capitale.

Di solito si è portati a pensare che il pensiero filosofico nasca e si definisca in contrapposizione con il senso comune: il filosofo guarda con occhi differenti tutto ciò che ha sempre avuto dinanzi a sé. L'usuale e l'ordinario sono ciò contro cui si costruisce la consapevolezza del filosofo. Di ciò si possono scorgere le tracce in diversi passaggi emblematici della tradizione filosofica occidentale, alcuni dei quali sono assurti al rango di veri e propri luoghi comuni: gli svegli e i dormienti di cui parla Eraclito, il filosofo come uomo *atopótatos* (massimamente eccentrico, del tutto fuori luogo rispetto al sentire comune) di cui parla Platone nel *Teeteto*, la meraviglia che Aristotele tratteggia magnificamente nel libro primo della *Metafisica*. Sulla base di questi e di molti altri riferimenti, si tende a contrapporre in un'alternativa netta il pensare ordinario e il pensare filosofico.

Hegel ci mette in guardia rispetto a questa contrapposizione netta. O, per meglio dire, Hegel ci mette in guardia rispetto al rischio che comporta assumere questa contrapposizione come se vi fosse una netta separazione – un salto – tra il pensiero ordinario e il pensiero filosofico. Anche per Hegel è evidente che questi non sono riducibili l'uno all'altro e che hanno diversi caratteri che li distinguono. Tuttavia,

[s]e si accentua la differenza in termini di opposizione e conflitto il rischio che la filosofia corre è quello di diventare una sorta di mondo a parte, un discorso in buona sostanza autoreferenziale e, conseguentemente, un discorso strutturalmente incapace di incidere in alcun modo sulle pratiche di pensiero che attraversano le diverse forme di vita e di risultare, perciò, al pensiero comune, come del tutto inutile o in ogni caso inintelligibile. [Illetterati 2009, p. 8]

Ma bisogna guardarsi anche dal rischio opposto: quello di enfatizzare l'elemento di continuità tra pensiero ordinario e pensiero filosofico, che comporterebbe «lo scioglimento dell'attività filosofica in quanto tale all'interno di un generico pensare» [Illetterati 2009, pp. 8-9].

Premesso ciò, bisogna tenere fermo almeno un punto di riferimento: il pensare ordinario non è abituato a pensare in modo filosofico. E per esprimere questa mancanza di abitudine Hegel usa tutta una serie di termini e di espressioni (riconducibili soprattutto al pensiero puro e al pensiero astratto) che, nella sua argomentazione, rimandano tutti alla «regione pura dei concetti» nella quale la filosofia si muove, e rispetto alla quale invece il pensiero ordinario non sa orientarsi in alcun modo. Questo è un punto centrale: nell'impostazione hegeliana l'ambito concettuale è ciò che costituisce il discrimine tra il senso comune e il pensare filosofico.

Tutto ciò trapela anche dalle espressioni che Hegel usa per parlare di questa differenza tra l'ordinario e il filosofico: nella sua argomentazione questi sono resi rispettivamente con i termini 'rappresentazione' e 'concetto'. Dunque è di fondamentale importanza comprendere il rapporto tra la rappresentazione e il concetto.

Il rapporto fra pensiero ordinario e pensiero filosofico non è un rapporto di semplice linearità: se è vero che il concetto e la filosofia sono il togliimento della rappresentazione, ovvero, in prima approssimazione, di quelle determinazioni su cui si regge il pensiero ordinario, dall'altro lato Hegel insiste nel mostrare come il concetto sorge proprio a partire dalla rappresentazione, dal linguaggio ordinario, ovvero – se si passa l'espressione – come la filosofia sia sostanzialmente una operazione di rideterminazione concettuale di quelle nozioni dentro cui si muove il pensiero ordinario cercando però di togliere (verrebbe da dire terapeuticamente, nel senso di Wittgenstein) il carattere di infondatezza e immediatezza che è proprio di quelle nozioni a livello di discorso ordinario e di dare quindi loro quella giustificazione che il pensiero ordinario di per sé non è in grado o non avverte l'esigenza di produrre. Non si tratta dunque di entrare in un'altra sfera del pensiero, ma, in generale, di attuare una rideterminazione dei significati e delle strutture di

senso in cui più o meno consapevolmente ci troviamo immersi nel cosiddetto mondo della vita. [Illetterati 2009, pp. 15-16]

La rideterminazione concettuale che costituisce un elemento essenziale della riflessione filosofica è del tutto peculiare. Illetterati [2009, pp. 18-27] mostra come – ancora una volta *per viam negationis* – Hegel si soffermi con acume e precisione sui punti che distinguono la filosofia dalla religione, da un lato, e dalla scienza, dall'altro.

In estrema sintesi si può dire che il punto fondamentale sul quale Hegel fa leva per caratterizzare la peculiarità della filosofia è la questione del presupposto. Le scienze e la religione sono compromesse con una qualche forma di presupposto e non possono non esserlo, pena il venire meno di loro elementi fondanti. La filosofia, come scrive Hegel nei paragrafi introduttivi dell'*Enciclopedia*, invece non ha il privilegio di poter contare su qualche forma di presupposto. Questo non significa che la filosofia debba essere identificata con una fantomatica scienza senza presupposti. Anzi, proprio tutta l'argomentazione hegeliana riguardo al rapporto tra rappresentazione e concetto mostra che la filosofia ha nella rappresentazione un suo punto di partenza ineludibile. Il non poter contare sul privilegio di avere un presupposto significa altro:

la filosofia, assumendo il presupposto non come un alcunché di già dato, già assunto e già accettato, ma come un qualcosa che necessita di essere giustificato e mostrato nella sua consistenza e nella sua necessità, lo ha già, per così dire, anche *tolto* come presupposto. [Illetterati 2009, p. 28]

La filosofia si distingue da tutte le altre forme di sapere perché non può lasciare niente di indiscusso. Non le è permesso assumere alcunché senza darne una giustificazione razionale: il suo punto di forza sta proprio in questa «*articolazione delle ragioni* che è appunto il processo di *giustificazione concettuale*» [Illetterati 2009, p. 42]. Rispetto alla coscienza ordinaria, dunque, la filosofia deve assumersi il compito di farle raggiungere la consapevolezza che in essa vi sono molti elementi

oscuri, ambigui e poco comprensibili che invece solitamente vengono dati per scontati e usati come se non fossero affatto problematici. Per usare l'espressione di Illetterati, il compito della filosofia consiste nel portare la coscienza ordinaria alla consapevolezza del non sapere che la attraversa. Questo non sapere ha la forma del presupposto che viene assunto senza essere messo in questione e si mostra nelle categorie, nei concetti e in tutte le forme di pregiudizio – nel senso di un uso che pregiudica tutto ciò che vi fa seguito – che noi utilizziamo per comprendere noi stessi e il mondo in cui viviamo.

Per questo, secondo Hegel, il compito della filosofia non consiste nel ricondurre la realtà all'interno di strutture logiche e categoriali che il soggetto elabora e in cui poi cerca di costringere il reale, quasi che il mondo dovesse rispondere ad un pensiero che lo vuole classificare imponendogli un ordine. Tutto questo, ancora una volta, è presupposto: si parte da un principio, da una legge, da un assioma, e si fa in modo che costituisca la chiave di lettura del mondo. La filosofia deve guardarsi da questa forma di imposizione.

Per farlo, l'antidoto che Hegel propone è il passaggio all'ambito concettuale. Il concetto è l'elemento proprio della filosofia perché è il punto in cui si mostra la piena conquista dell'autonomia della ragione: pensare in modo concettuale – o, il che è lo stesso, pensare in modo filosofico – per Hegel significa essere capaci di cercare spiegazioni che non muovono «da nessun presupposto lasciato nella sua forma di presupposto» [Illetterati 2009, p. 51]. Il livello concettuale è ciò che ci permette di scorgere relazioni che le determinazioni fisse della coscienza ordinaria hanno occultato o dimenticato: il nostro sguardo si allarga e riesce a cogliere la complessità di aspetti che consideravamo definiti in modo univoco o decisi una volta per tutte. Riusciamo a complicare e ad approfondire le questioni, le osserviamo nelle loro relazioni reciproche, riusciamo a cogliere un senso generale, a ricreare il contesto complessivo. Non ci accontentiamo più dei 'si dice', 'è così perché è così', 'si è sempre fatto in questo modo'. Qui si mostra in tutta la sua forza lo spessore affascinante della concezione hegeliana della filosofia come considerazione pensante del mondo o, detta altrimenti, la filosofia come sapere concettuale.

12.1.4. Un problema di concetto

Ammettiamo per un momento che l'argomentazione presentata negli ultimi paragrafi risulti del tutto persuasiva e convincente, anche se, come ho già fatto intendere, rimane da compiere tutto il cammino per dimostrare ciò che qui è soltanto enunciato in linea di principio e, quindi, rimane lo scoglio della messa in opera e della prova dei fatti. Ma adesso immaginiamo di darlo per buono: la filosofia si occupa dei concetti e questo ambito concettuale è lo specifico della filosofia, poiché nessun altro sapere se ne occupa in modo diretto. Forse è un risultato un po' povero, che dice poco (troppo poco?) di che cosa sia la filosofia.

Ma, d'altra parte, potrebbe essere un buon punto di partenza per esplicitare un minimo comune denominatore, un elemento sul quale possono convergere i consensi di molti che fanno filosofia in modi assai diversi tra loro, e spesso irriducibili tra loro. In ogni caso, anche se non si desse questa apertura esplicita e condivisa di canali di comunicazione tra stili di pensiero diversi, tutto ciò presenterebbe un vantaggio evidente in relazione al rischio di annacquamento paventato a più riprese nel corso di questa ricerca: il riferimento al concettuale sembra creare un criterio di demarcazione abbastanza ampio da accogliere modi molto diversi di fare filosofia e, tuttavia, delimita in modo chiaro il raggio d'azione della filosofia. Ne viene escluso tutto ciò che non può essere considerato concettuale, sempre nel senso in cui si è connotato questo 'concettuale'.

Molto bene. Sembra che il risultato sia acquisito.

Invece rimane un problema. Ed è un problema ingombrante, che, anche se rischia di portare del tutto fuori carreggiata questa ricerca, rende necessaria una digressione in un campo di indagine che fino ad ora non è stato toccato. Infatti non è per niente pacifico che il senso in cui si può parlare di 'concetto' e di 'concettuale' sia quello che è stato proposto in queste pagine. Qui non si è data una definizione di 'concetto', né si è proposta una teoria dei concetti. Il senso in cui qui vengono intesi 'concetto' e 'concettuale' potrebbe essere considerato del tutto marginale e minoritario, e senza dubbio lo è rispetto a molte ricerche che se ne sono occupate.

Per scoprirlo non occorre andare in cerca di autori sconosciuti che provengono da secoli di dimenticanza o di testi nascosti sotto spanne di polvere. Anche senza voler scomodare le *auctoritates* del passato remoto, c'è un dibattito contemporaneo, cominciato negli anni Settanta, che ha prodotto saggi, studi e convegni, e che ha assunto una risonanza notevole. Quelli che vi hanno preso parte si sono occupati della questione che qui è al centro. Si sono chiesti: di che cosa si parla quando si parla di 'concettuale'? Il che, detto in altri termini, suona come: che cosa è un concetto? Dato tutto quello che si è sostenuto in questi ultimi paragrafi, non si può evitare di gettare uno sguardo dentro a questa parte della ricerca filosofica contemporanea.

12.2. *Che cosa è un concetto*

Vale la pena dirlo subito: il titolo di questo paragrafo è soltanto una *boutade*. Non vi si troverà una risposta soddisfacente alla domanda che chiede che cosa sia un concetto, se per risposta soddisfacente si intende una teoria dei concetti autonoma e originale. Non mi impegnerò a formulare nessuna teoria dei concetti, non almeno nei termini in cui l'espressione 'teoria dei concetti' è comunemente accettata nel dibattito filosofico attuale, soprattutto anglofono.

Quello che è più interessante per questa ricerca è mostrare l'ampiezza del problema che sta alle spalle della concezione della filosofia come sapere concettuale. In questo modo si possono mettere a fuoco alcuni di questi aspetti problematici che, invece di indebolire questa affermazione, la rinforzano e le danno respiro.

12.2.1. *Il campo di gioco*

Il dibattito sui concetti ha assunto una grande vivacità negli ultimi anni. Generalmente oggi questa è una questione che ha molta rilevanza per chi si

richiama alla tradizione analitica e si occupa in modo specifico di filosofia della mente: quindi la grandissima parte dei materiali che abbiamo a disposizione provengono da questo ambito.

All'interno di questa discussione sono state presentate diverse teorie dei concetti; a partire da queste teorie abbiamo a disposizione diverse definizioni. Ad oggi nessuna di queste teorie è risultata vincente in modo chiaro. Questo genera una certa confusione e un'impressione di mancanza di chiarezza, ma, d'altra parte, costituisce un elemento di grande interesse: il dibattito non è per nulla sopito e la questione non è risolta. Ci troviamo quindi di fronte a diversi punti di vista in conflitto tra loro, nessuno dei quali può vantare una posizione di privilegio. E non si tratta solo di questo: come notano Margolis e Laurence [1999] nelle pagine introduttive del loro manuale *Concepts*, l'interesse intorno ai concetti ha scatenato una vera e propria collaborazione interdisciplinare che può essere identificata come uno dei tratti più positivi di questo dibattito.

Per cominciare a provare a capire quali risposte sono state date alla domanda 'che cosa sono i concetti?', possiamo prendere un passo dall'introduzione di uno studio recente che gode del vantaggio di avere metabolizzato tutte le discussioni che sono state effettuate negli ultimi trenta o trentacinque anni.

Per comprendere e modificare la realtà, la nostra mente è in grado di rappresentare gli aspetti salienti e ricorrenti e di elaborare queste rappresentazioni: i concetti. Applicare un concetto per categorizzare significa appunto riconoscere che l'esperienza presente, l'individuo qui e ora, è simile a qualcos'altro, già incontrato prima: che appartiene a un tipo, a una categoria. [...] I concetti ci permettono di marcare l'identico in situazioni diverse. [Lalumera 2009, p. 3]

Sembra ovvio. I concetti sono etichette o grandi contenitori che ci permettono di identificare e di associare cose, persone, pensieri, eventi, esperienze, emozioni. In una parola: tutto ciò di cui è fatto (o di cui pensiamo che sia fatto) il nostro mondo – esterno o interiore che sia. La parentesi della frase precedente, «(o di cui pensiamo che sia fatto)», non è per nulla neutra: implica un problema

filosofico gigantesco, che ancora oggi viene discusso con grande animosità e che ha a che fare con implicazioni ontologiche, metafisiche e gnoseologiche. Ma qui non intendo mettere in questione se il mondo sia quello che effettivamente è – con tutti i problemi che quell'effettivamente si porta dietro – o quello che un essere pensante ritiene che sia. Qui possiamo accontentarci di seguire la pista dei concetti e lasciare in sospeso il resto. I concetti, allora, sono questi grandi contenitori che ci permettono di identificare e di associare tutto ciò che entra nel nostro campo di esperienza.

Sembra talmente ovvio, che anche i linguisti fanno riferimento una definizione analoga per spiegare gli elementi basilari del linguaggio e la sua capacità di dire la realtà. Per esempio, un decano della linguistica contemporanea parla del concetto come di «un utile recipiente intellettuale, che contiene migliaia di esperienze distinte ed è pronto ad accoglierne ancora migliaia» [Sapir 1949, tr. it. p. 13]. Analogamente, la definizione in uso presso gli psicologi, che studiano i concetti dal punto di vista dello sviluppo cognitivo, in modo più o meno uniforme e condiviso suona così: un concetto è una rappresentazione mentale di una categoria. Ovvero ciò che ci permette di riconoscere oggetti (sia concreti sia astratti), situazioni, pensieri, sensazioni, ecc. proprio in virtù della capacità di marcare l'identico. Tutto questo sembra, ancora una volta, un'ovvietà: abbiamo i concetti perché altrimenti non sapremmo parlare, agire, orientarci nel mondo, interagire con i nostri simili.

In realtà, al di sotto dell'apparente banalità della questione e dell'atteggiamento sbrigativo del senso comune, ci sono diversi problemi che concernono i concetti, la loro definizione e caratterizzazione (che cos'è un concetto? è una rappresentazione mentale o un oggetto astratto? è sensato cercare una definizione di 'concetto' che valga per tutti i concetti o ci sono concetti diversi?), la loro struttura (come è fatto un concetto?), la loro origine (da dove vengono i concetti? come si formano? li apprendiamo o li creiamo? come nasce il pensiero concettuale?), il loro uso (a cosa ci servono? come li impieghiamo? come categorizziamo e che importanza ha categorizzare?). Non appena ci inoltriamo in una ricerca che ponga a tema i concetti (o il pensiero concettuale, o la

categorizzazione), le domande si moltiplicano e si frammentano, sino a creare un paesaggio molto complesso, per orientarsi nel quale sembra necessario dover fare riferimento a competenze molto diverse: quella del filosofo, quella dello psicologo, quella del linguista, quella del neurofisiologo o del neuroscienziato, quella dell'informatico o dello studioso di intelligenza artificiale. Il problema dei concetti, insomma, nonostante la sua apparente superficialità e nonostante il fatto che la soluzione ci sembri così facile e così a portata di mano (abbiamo i concetti perché pensiamo e pensare ci serve a interagire con il mondo, cioè a vivere), non sembra per nulla semplice.

Per questo, definire la filosofia come sapere concettuale può apparire un azzardo che ha di fronte a sé due possibilità, entrambe improduttive. O sfonda una porta aperta, nel senso che non dice nulla di nuovo: la filosofia si occupa di concetti, e non c'è alcun bisogno di pensarci più di tanto; anzi, sarebbe meglio dedicare il proprio tempo a fare qualcosa di utile, invece di rompersi la testa su problemi che non sono problemi. Oppure cade in elucubrazioni fumose e inconcludenti, ma altisonanti e pompose come a volte piace a chi si diletta di filosofia, e allora ci si trova davanti a teorie di Concetti con la C maiuscola che generano mondi e governano l'umanità: e questo può accadere proprio per la pretesa dei filosofi di 'fare da sé', non tenendo in alcun conto i risultati che si ottengono negli altri ambiti scientifici.

Allora, per fronteggiare entrambe queste critiche, vale la pena fissare alcuni punti. Ciò che dovrebbe essere chiaro a questo punto è, in primo luogo, che non è per nulla chiaro che cosa è un concetto. Non disponiamo di una teoria chiara e condivisa, e anzi ne abbiamo a disposizione molte in conflitto tra loro. Secondariamente, dobbiamo renderci avvertiti del fatto che la ricerca sui concetti coinvolge discipline, pratiche scientifiche e competenze molto diverse, creando così un dibattito che richiede la collaborazione di ricercatori che provengono da formazioni e ambiti disciplinari molto diversi. In terzo luogo, non è chiaro fin dove possano spingersi i filosofi, cioè non è del tutto chiaro quale sia l'ambito di competenza della filosofia in rapporto ai concetti, dato che sembra evidente che non tutti i concetti interessano la ricerca filosofica né, tantomeno, si può sostenere

che la filosofia è ‘scienza dei concetti’ nel senso che si occupa solo ed esclusivamente dei concetti, della loro formazione, del loro impiego.

In tutto questo si può tentare di portare un po’ di ordine tramite alcune domande. C’è un contributo peculiare che la filosofia può portare al dibattito sui concetti? Se sì, come può muoversi il filosofo rispetto ai concetti? E, infine, sulla base di queste considerazioni ha senso connotare la filosofia come un ‘sapere concettuale’?

12.2.2. Domande, risposte, problemi

Come è stato più volte e da più parti ripetuto, chi si occupa di filosofia può far valere come propria competenza specifica uno sguardo capace di due atteggiamenti che sembrano prerogativa peculiare del filosofo: abbracciare l’insieme e mettere in questione i presupposti. Nell’ambito della questione che riguarda i concetti questo è stato fatto in molti modi e in molte epoche. Per introdurci nel problema, possiamo partire dal dibattito attuale e mettere sotto esame un punto a cui è approdata Lalumera:

i concetti sono oggetti astratti: sono le rappresentazioni ad uso delle nostre facoltà cognitive superiori – ragionamento deduttivo e induttivo, immaginazione, risoluzione dei problemi, comprensione e produzione della lingua – intese come *tipo*. I concetti sono un genere funzionale: ciò che rende certe cose concetti non è una particolare proprietà di struttura (ad esempio, essere una definizione) o uno specifico correlato neurofisiologico; piuttosto, è un certo ruolo nel nostro sistema cognitivo e, più in generale, nel nostro modo di spiegare il nostro comportamento intelligente. [Lalumera 2009, p. 137]

È evidente che qui viene esposto un punto di vista interessante. Questa analisi contiene alcuni elementi che possono essere discussi e che devono essere messi alla prova, ma, senza dilungarsi troppo, si può dire che offre un punto di vista

di cui tenere conto. Il libro che le sta alle spalle è ben costruito, chiaro ed informato. Ovviamente molti di coloro che si occupano di concetti troverebbero qualcosa da ridire su alcune parti, o sull'impostazione generale, o sull'impianto del libro di Lalumera nel suo complesso. Ma questo è irrilevante per ciò che voglio mostrare qui, che è precisamente il fatto che la domanda che chiede 'che cosa è un concetto?' porta con sé una mole enorme di questioni controverse, che interrogano il filosofo e di cui il filosofo deve, se non altro, rendersi consapevole. Si può prendere in prestito la definizione di Lalumera, non per contestarla o correggerla o commentarla, ma soltanto per sviluppare un ragionamento. Anche per le altre definizioni che si possono prendere in esame vale lo stesso discorso.

Allora, a partire dal brano preso in questione nascono molte domande. Ci si può chiedere che cosa significhi e cosa comporti 'essere un oggetto astratto', che cosa significhi e cosa comporti essere 'esseri intelligenti' o 'avere un comportamento intelligente', che cosa significhi 'essere una funzione di', che importanza abbia o non abbia la relazione tra quella che potremmo chiamare la nostra 'sfera interiore' e i suoi 'correlati neurofisiologici', ammesso e non concesso che siamo in grado di trovarla e di offrirne una formulazione chiara. E le domande potrebbero continuare. Se poi si prendessero, sempre a mo' di esempio e senza alcun intento sistematico, altre soluzioni che sono state proposte di recente, le questioni si moltiplicherebbero.

Infatti tra gli studiosi contemporanei c'è chi sostiene che il ruolo cognitivo fondamentale dei concetti sta nel fatto che fungono da «ponte tra le percezioni e le azioni» [Gärdenfors 2005]. Altri [Prinz 2002] si fa sostenitore di una posizione nel solco di Locke e dell'empirismo inglese e afferma che i concetti non servono soltanto per pensare, ma per agire: l'unica ragione per cui ci rappresentiamo il mondo è perché questo ci serve per vivere, per orientarci, per 'fare delle cose'. Se i concetti non servono ad orientare le azioni, non sono utili: considerare i concetti come pure rappresentazioni – e qui si apre una polemica è con Fodor e il suo atomismo rappresentazionale – significa pensare ad un mondo immaginario abitato soltanto da tanti 'io cartesiani'. Murphy [2002] inizia il suo *The Big Book of Concepts* con un'espressione che ormai è assurda a luogo comune di un certo

ambito di discussione: i concetti sono la «colla che tiene insieme il nostro mondo mentale». Rimane poi da dimostrare come poi questo accada – e su questo punto il disaccordo tra gli studiosi è notevole –, ma l'espressione è di per sé suggestiva. Millikan [2000] sostiene che i concetti corrispondono a delle abilità: sono ciò che ci permette di riconoscere e reidentificare le cose in modo efficiente e affidabile in condizioni che variano di continuo. Poi, in una rielaborazione recente della sua pluridecennale ricerca, Fodor [2008] riassume la sua teoria rappresentazionale della mente in quattro punti: i concetti sono (a) i costituenti delle credenze, (b) le unità di base della valutazione semantica, (c) un *locus* di interazione causale tra le rappresentazioni mentali, (d) formule in mentalese, cioè parole nel linguaggio della mente. L'elenco dei significati che vengono attribuiti ai concetti potrebbe continuare: ci si troverebbe a constatare una situazione di grande fermento e di scarsa definizione. Il che testimonia la grande vivacità del dibattito.

La prima obiezione che si potrebbe sollevare contro una raccolta indiscriminata di definizioni, analisi e ricerche, come quella appena presentata, è quella che con ragione segnala Coliva [2004]: non tutti gli studi che si occupano dei concetti mettono capo a teorie filosofiche. Anzi, la gran parte di queste ricerche sono piuttosto collocabili nell'ambito della psicologia cognitiva; in seconda battuta, cadono nel campo della linguistica e delle neuroscienze. Quindi, innanzitutto, appare importante riuscire a tracciare una linea di demarcazione tra ciò che può essere ricondotto all'ambito filosofico e ciò che invece fa capo ad altri ambiti disciplinari, e questo problema di solito viene risolto riferendosi ad un criterio approssimativo ma efficace: i filosofi cercano di capire *che cosa* sono i concetti, gli psicologi e gli altri scienziati invece *come* li usiamo. È evidente che questa distinzione tiene fino ad un certo punto – e anzi forse non tiene affatto: possiamo scindere l'ontologia dei concetti dal loro utilizzo nelle pratiche riflessive e discorsive? –, ma può essere una buona strada per dividersi i compiti e gli ambiti di ricerca: i filosofi riflettono e osservano il problema da una prospettiva generale, gli altri fanno ricerche di tipo empirico. Poi si incontrano e discutono. Sia come sia (ed è evidente che il modo in cui l'ho presentata è una semplificazione esagerata), questo non è un problema rilevante per quello che voglio mettere in evidenza.

Ciò che è interessante da mettere al centro dell'attenzione è che tutte le teorie, le ricerche, le analisi, le definizioni e le dimostrazioni, a prescindere dall'ambito disciplinare in cui intendono collocarsi, hanno una ricaduta filosofica. Nel momento in cui cominciamo ad occuparci dei concetti siamo trascinati verso una serie di altre domande a cui possiamo decidere di non rispondere, ma che, in ogni caso, costituiscono lo sfondo della domanda che ci poniamo. Come scriveva Berlin, la decisione di non affrontarle non equivale in nessun modo ad eliminarle e non autorizza in nessun modo a considerarle risolte: possiamo decidere di non prenderle in considerazione, ma rimangono lì. Solo per provare a formularne alcune: che cos'è la realtà con cui la nostra mente intrattiene un rapporto? Come funziona la nostra mente in questo rapporto? Cosa significa concettualizzare? I concetti sono prodotti dal cervello? I concetti sono appresi o scoperti? Che cosa significa categorizzare? Che cosa significa 'essere identico'? Si potrebbe continuare: le questioni che vengono implicate dall'occuparsi dei concetti e che cadono nel campo di indagine della filosofia sono molte, molto vaste e molto differenziate tra loro. E, soprattutto, molto controverse.

Sembra allora di cadere nella paralisi del filosofo che di fronte ad un interrogativo preciso e determinato ('che cosa sono i concetti?') si blocca e, invece di provare a dare risposte, cammina a passo di gambero, risalendo a domande sempre più originarie e fondamentali. Alla fine ci sono molte domande e molti problemi aperti, e nessuna proposta di soluzione. Le domande, come è ovvio, sono basilari: chiariscono i termini e li mettono in discussione, portano a consapevolezza gli elementi di base di cui si sta dibattendo, fanno luce sui presupposti impliciti. E tuttavia ci si può chiedere: è possibile trovare un minimo comune denominatore da cui partire per rispondere alla domanda su che cosa sono i concetti? È possibile trovare un grado zero di 'concetto' che permetta di tenere insieme le diverse (e conflittuali) interpretazioni di che cosa è un concetto? Cioè, in breve: è possibile mettersi d'accordo su una soluzione minima che costituisca una base comune di partenza?

12.2.3. *Il dibattito contemporaneo: le premesse*

Tra le diverse opere introduttive al dibattito contemporaneo che sono a disposizione⁵⁹, si può prendere la voce «Concepts» della *Stanford Encyclopedia of Philosophy* curata da Margolis e Laurence [2007], secondo la quale preteoreticamente i concetti possono essere definiti come ciò di cui sono costituiti i pensieri. Questa potrebbe essere un elemento che mette tutti d'accordo (concetti = costituenti dei pensieri), ma è ancora troppo vago e troppo poco informativo: una teoria dei concetti che si rispetti può partire da questa considerazione, ma non può fermarsi ad essa. Anzi, deve sviluppare il proprio apparato esplicativo precisamente cercando di superare questa definizione preliminare.

Ora, notano Margolis e Laurence, sui concetti regna una certa confusione dovuta a diversi fattori. In primo luogo, 'concetto' è divenuto quello che si potrebbe dire un termine ordinario – nel senso di un termine tecnico che viene dato per scontato – tra chi si occupa di filosofia. Peacocke [1992] usa l'espressione «*term of art*» che rende bene il fatto che il concetto è diventato una specie di parola d'ordine o di *paspartout* tra i filosofi. In secondo luogo, sotto questa parola vengono compresi progetti e interessi (nel senso di finalità che si intende perseguire) molto diversi tra loro. In terzo luogo, le dispute intorno ai concetti spesso riflettono approcci molto diversi o conflittuali circa lo studio della mente, del linguaggio e della stessa filosofia.

In sostanza, per provare a parafrasare e a sviluppare questo discorso, si potrebbe dire che i problemi legati al 'concetto' stanno in questi termini.

- (a) 'Concetto' è assunto ma non discusso in filosofia; quindi, se si dice che la filosofia è un sapere concettuale (nel duplice senso che si occupa di concetti e funziona attraverso concetti) non si sta facendo niente altro che ricalcare un luogo comune.

⁵⁹ Tra le opere in inglese faccio riferimento a Margolis e Laurence [1999; 2006] e a Earl [2005; 2007]. In italiano gli unici studi organici al momento disponibili sono quelli di Coliva [2004], Lalumera [2009] e Piccari [2010].

- (b) ‘Concetto’ è un termine polisemico sul cui significato non c’è alcun accordo e, perciò, può diventare una bandiera buona per ogni occasione: offre una giustificazione a quasi tutto ciò che pretende di qualificarsi come filosofia.
- (c) ‘Concetto’ è una specie di punta di un iceberg: rinvia a innumerevoli altre questioni e in questo modo sembra che la domanda che lo riguarda direttamente diventi inafferrabile e insolubile. Sembra così che il ‘concetto’ sia la cerniera che tiene legati insieme aspetti molto diversi: nel momento in cui andiamo a toccare questo ambito problematico, ci scoppia tutto tra le mani, e dobbiamo cominciare a giustificare che cos’è un concetto, che cos’è il pensiero in cui il concetto si dà, che cos’è la mente in cui i pensieri si danno, che rapporto hanno questi pensieri con le cose, e via discorrendo. Così entra in gioco tutta una serie di problemi capitali e assai complessi, ma – ancor di più – viene messa in questione la stessa filosofia, o meglio la concezione della filosofia che sorregge tutta la ricerca di chi si è messo su questa strada.

Quindi ci troviamo daccapo: vengono tirate in ballo le grandi questioni di fondo e gli orientamenti metafilosofici, ma sembra che non riusciamo a formulare una risposta che sia almeno un’approssimazione alla soluzione del problema.

Per tentare di dipanare la questione ci viene in aiuto il dibattito contemporaneo, che ha coinvolto studiosi e filosofi che perlopiù si richiamano all’orizzonte analitico. Questa appartenenza comporta diverse conseguenze: il dibattito gravita intorno all’area angloamericana e la letteratura disponibile è nella sua quasi totalità in inglese; il discorso sui concetti diventa una sottoarticolazione della filosofia della mente e della conoscenza; vengono espunte tutte le questioni di principio e qualsiasi riferimento storico ad elaborazioni che siano state proposte prima di Frege (anche se con alcune rarissime eccezioni come Locke e Hume).

Tutto ciò porta con sé ovvi ed evidenti problemi. Il primo, e forse il più evidente, consiste nella sistematica ignoranza che questi studiosi professano nei confronti di tutta la storia della filosofia. Tutta la riflessione sui concetti prima degli anni Settanta del Novecento – vale a dire prima della pubblicazione di

Language of Thought di Fodor nel 1975, che viene considerato il punto di origine del dibattito contemporaneo sui concetti – viene etichettata come ‘teoria classica dei concetti’ [Earl 2005; Lalumera 2009, cap. 2; Piccari 2010, cap. 1], la quale è contrassegnata dal fatto di intendere il concetto come definizione – da cui ‘definizionismo’, l’espressione che viene usata in alternativa per indicare tutti il dibattito ‘prefodoriano’. Non appena ci si inoltra nei meandri della discussione contemporanea, ci si rende conto che questo atteggiamento è funzionale all’obiettivo che si propone chi vi prende parte: non si tratta di studiare cosa si è detto rispetto ai concetti, ma, dato che si ritiene di non essere ancora giunti a chiarezza rispetto a che cosa sia un concetto, si vuole provare a formulare teorie nuove che provino a spiegare meglio, in modo più esteso e più chiaro questioni che non sono state ancora dipanate.

Difatti uno degli argomenti principali contro il definizionismo – cioè contro ciò che è stato detto sui concetti da tutta la filosofia occidentale fino a trentacinque anni fa – consiste nel notare che duemila e più anni di discussione non hanno prodotto alcun risultato apprezzabile, nessun minimo comune denominatore a cui fare appello per avere una base comune da cui muovere [Earl 2005]. Come è evidente, è un argomento discutibile perché presuppone una chiara concezione della filosofia, che può non essere condivisibile e che nei fatti non è condivisa da molti: la filosofia è indagine razionale che funziona sul modello delle scienze; effettua ricerche precise e molto delimitate, proponendosi di ottenere risultati che possano contribuire al dibattito della comunità scientifica in cui ci si colloca; se non ottiene risultati, fallisce nella sua prima ragion d’essere. Molti rifiutano questo punto di vista, e una delle molte critiche possibili a questo approccio viene formulata in modo molto efficace da Berlin, come si è visto: la filosofia non è soltanto ciò che garantisce la permanenza dell’oscurità nei problemi, come i logici e i filosofi analitici vorrebbero. Altri sostengono strenuamente questa visione, che dalla sua parte ha tutti quelli che intendono la filosofia non come un puro esercizio del domandare, ma come un sapere che, in modo simile alle scienze, affronta problemi e propone soluzioni.

In secondo luogo, se anche ci risolvessimo ad accettarlo, questo è un argomento che si ritorce contro chi lo usa: e se anche la discussione contemporanea in lingua inglese non approdasse ad una prospettiva unitaria, chiara e perspicua – cosa che oggi sembra essere la precisa descrizione del dibattito contemporaneo sui concetti – cosa dovremmo trarne?

Con tutte queste limitazioni – e altre che qui non accenno neppure – il dibattito contemporaneo sui concetti è anche portatore di elementi che meritano di essere esaminati, almeno nelle loro linee essenziali.

12.2.4. Il dibattito contemporaneo: la posta in gioco

Nell'interpretazione che gli studiosi contemporanei danno al dibattito sui concetti, fino all'ultimo quarto del XX secolo la filosofia occidentale è stata connotata dalla 'teoria classica dei concetti', la quale può essere riassunta da questa formula:

[u]n concetto rappresenta una categoria perché rappresenta le condizioni necessarie e sufficienti affinché qualcosa appartenga a quella categoria. [Lalumera 2009, p. 29]

A ciò segue che, nell'ambito della teoria classica, «le parole esprimono concetti, e i concetti si scompongono mediante analisi» [Lalumera 2009, p. 36]⁶⁰.

La teoria classica definizionistica si espone a diverse critiche filosofiche [Earl 2005; Lalumera 2009, cap. 2; Piccari 2010, cap. 1]. Queste stesse critiche possono essere a loro volta sottoposte a critica, in difesa della teoria classica: è il caso, per

⁶⁰ Il seguito merita di essere letto. La citazione continua così: «In questo quadro, un'analisi concettuale corretta fornisce almeno una componente del significato delle parole: il senso, o contenuto cognitivo. L'altra componente è la categoria che il concetto rappresenta: il riferimento, o contenuto semantico» [Lalumera 2009, p. 36]. Gli aspetti salienti dunque sono due: la relazione che ciascun concetto istituisce con il linguaggio, da una parte, e con ciò a cui fa riferimento (gli stati di cose, gli oggetti, gli eventi, ecc.), dall'altra.

esempio, di quelli che Earl [2005; 2007] identifica come i sostenitori di teorie 'neoclassiche' (che trovano il loro esemplare più citato in Peacocke [1992] e tra i quali lo stesso Earl intende collocarsi). Più si entra nello specifico, insomma, e più le cose si complicano.

Ma l'aspetto che qui è centrale è che ad un certo punto il definizionismo va in crisi sotto l'attacco di due mosse, molto diverse tra loro per origine e per fini, ma che concorrono a rompere il 'monopolio definizionista' per aprire nuove possibilità a nuove teorie. Queste due mosse possono essere schematizzate come segue. Da una parte, negli anni Settanta del Novecento la filosofia analitica smette di essere filosofia del linguaggio e diventa filosofia della mente, e così il problema dei 'costituenti del pensiero' diventa cruciale [Coliva 2004]. Questa è la cosiddetta 'svolta cognitiva' della filosofia analitica [Marconi 2001]. D'altra parte, la ricerche di psicologia cognitiva dimostrano, sulla base di evidenze sperimentali ottenute grazie a nuovi strumenti e a nuovi metodi di ricerca, che le definizioni non hanno alcuna realtà psicologica [Lalumera 2009], quindi si è costretti a prendere atto del fatto che ogni teoria che si fondi sui concetti intesi come definizioni non ha consistenza dal punto di vista della psicologia cognitiva. Ciò significa, in altri termini, che da un lato c'è l'esplicito rivolgersi della filosofia – o di una sua parte – ai temi di mente, coscienza, concetti, ecc. con uno spirito di indagine rinnovato e, per certi versi, mai praticato prima; dall'altro c'è un nuovo sforzo scientifico verso la comprensione dei processi mentali (o psicologici) come lo sviluppo cognitivo, la categorizzazione, la concettualizzazione, il pensiero astratto, ecc.

Così, grossomodo a partire dagli anni Settanta, si creano le condizioni affinché tutti questi problemi diventino il centro di un ampio dibattito, sul quale convergono gli interessi di filosofi, psicologi, neuroscienziati, studiosi di linguistica e di semantica, informatici. Questo dibattito ha ripercussioni molto ampie, in ambiti anche molto lontani tra loro: si pensi, ad esempio, come il problema della mente si riverbera sulle ricerche di chi si occupa dell'intelligenza dell'uomo e del suo sviluppo e, in modo analogo ma difforme, sulle ricerche di chi si occupa di intelligenza artificiale e di robotica; oppure come il problema della coscienza può essere colto da prospettive assai diverse, a seconda che lo si guardi con gli occhi del

filosofo ('che cos'è la coscienza?') o con quelli del neurofisiologo ('esistono basi neurofisiologiche della coscienza? se sì, quali sono?'). E questo discorso potrebbe continuare a lungo se solo si guardasse ad altre questioni come quelle che riguardano, ad esempio, l'apprendimento, la memoria, il deficit cognitivo.

Ancora una volta sembra che le domande facciano capolino per poi sfuggire subito di mano, data la vastità delle loro implicazioni. Ma un elemento che porta un certo ordine può essere ritrovato: tutti questi problemi e queste nuove strade che vengono scoperte o inventate aprono una prospettiva importante per l'autocomprensione dell'uomo.

Gli studi sull'origine e sullo sviluppo delle conoscenze [...] contribuiscono a farci capire meglio chi siamo. Chi siamo non in senso soggettivo e individuale, ma in un senso più universale. Conoscere lo sviluppo cognitivo ci dovrebbe aiutare meglio a comprendere la natura umana. [Surian 2009, p. 6]

Su questa base si può osservare sotto una luce diversa il percorso proposto fino a questo punto, che a tratti può apparire tortuoso e senza un approdo chiaro. La domanda 'che cos'è un concetto?' così come è stata posta in questa ricerca indica l'ambito che deve essere indagato per poter fondare la concezione della filosofia come sapere concettuale.

E perché l'indagine sui concetti e il tentativo di assumere uno sguardo consapevole in materia di teoria dei concetti è un punto essenziale che riguarda la filosofia? Surian inquadra la questione in modo mirabile.

Lo studio della conoscenza umana e del suo sviluppo non può essere affrontato in modo soddisfacente senza affrontare anche il problema del significato, di cos'è un concetto, del ruolo della consapevolezza e della coscienza. Ma questi sono tuttora alcuni dei problemi più difficili non solo per la psicologia, ma, in generale, per tutte le scienze cognitive. Alcune ricerche sullo sviluppo cognitivo possono apparire ingenui ad un filosofo del linguaggio o della mente consapevole delle controversie irrisolte che circondano i termini "conoscenza", "concetto", "rappresentazione" che

gli psicologi usano per spiegare lo sviluppo mentale e comportamentale dei bambini. [Surian 2009, p. 5]

Insomma, per provare a sintetizzare, si potrebbe dire che la questione sui concetti è rilevante per almeno due motivi:

- (a) capire come conosciamo le cose (che cosa si intende per ‘conoscenza’) ci dice qualcosa di noi;
- (b) sugli elementi che vengono dati per rispondere alla domanda sulla conoscenza (tra i quali qui ci si focalizza sui concetti, ma che in realtà rimandano ad un vasto mondo da esplorare, dove si trovano ‘categorie’, ‘consapevolezza’, ‘memoria’, ‘schemi mentali’, ‘numeri’, ecc.) non c’è chiarezza né ci sono visioni condivise, ma, anzi, un dibattito molto acceso e posizioni in contrasto.

Su tutto questo la filosofia può dispiegare la propria capacità di chiarire le questioni in gioco e di proporre ‘soluzioni filosofiche’, cioè non legate alle prospettive delle discipline scientifiche particolari, anche se, come giustamente nota Coliva [2004], oggi sembra auspicabile che nessuna teoria filosofica dei concetti venga formulata in palese contrapposizione o contraddizione con le acquisizioni delle indagini psicologiche sperimentali sul pensiero e sui suoi costituenti.

La filosofia, allora, ha diritto di parola e il lavoro dei filosofi può mettere in campo un contributo specifico, che non si connota come superiore o alternativo a quello degli scienziati. Questo punto di vista è espresso molto bene da Coliva, che nell’introduzione del suo manuale sulle teorie filosofiche dei concetti nota che

[c]oncetti e pensieri non sono solo oggetti scientifici: essi sono ciò che attribuiamo a noi stessi e ai nostri simili ogni piè sospinto, ciò per cui si sono fatti scismi religiosi e battaglie, che hanno influito sulla vita dei popoli, sono un patrimonio dell’umanità che si tramanda di generazione in generazione, che rende possibile la scienza, la cultura in genere, che ci rende ciò che siamo, che ci fa piangere, ridere e innamorare. I pensieri sono la nostra vita. [Coliva 2004, p. 16]

La filosofia, pur non essendo una disciplina empirica, positiva o sperimentale, può costituire un riferimento importante nella riflessione sul pensiero in generale, e sui concetti in particolare. Tra l'altro, come nota Surian [2009], oggi anche molti tra gli scienziati non sono più disposti ad accettare la riduzione del mentale al biologico o al neurofisiologico, perché questo riduzionismo rischia di portare alla condizione di trovarsi senza concetti adeguati per descrivere fenomeni che quindi correrebbero il rischio di scomparire: un'analisi scientifica 'microscopica' rischia di dirci moltissimo nello specifico, ma di farci perdere lo sguardo di insieme⁶¹.

Dunque, facendo tesoro dei risultati ottenuti dalle scienze, la ricerca filosofica può allo stesso tempo differenziarsene in modo netto e rivendicare per sé un ruolo importante: quello della chiarificazione e della elaborazione di nozioni che sono in uso presso le scienze sperimentali, ma che non sono né chiare né condivise. Questo è il caso del dibattito sui concetti, che ha avuto grande sviluppo e risonanza negli ultimi decenni.

Così i filosofi sono stati messi nella condizione di dover ripensare il modello di 'concetto' che per lungo tempo, consapevolmente o no, è stato assunto e presupposto come la teoria di riferimento, e cioè quello che è stato presentato poco sopra come il modello definizionista: ciò che identifica un concetto è il fatto che esso indica le condizioni necessarie e sufficienti affinché una cosa è quello che è (o appartiene ad una determinata categoria). Ciò che accade nell'ultimo quarto del XX secolo è che ci si trova a dover affrontare una questione allo stesso tempo nuova e antica: che cosa è un concetto? La filosofia ha sempre avuto commercio con i

⁶¹ «La spiegazione di fenomeni inizialmente descritti ad un livello, ad esempio il livello psicologico, a un livello più 'fondamentale', ad esempio quello fisiologico, in assenza di adeguati concetti, rischia di far "scompare" il fenomeno perché mancano le nozioni necessarie a rappresentarlo adeguatamente». Ovviamente questo non comporta né il rifiuto né l'emarginazione in una posizione sussidiaria degli studi sul sistema nervoso centrale o sullo sviluppo cognitivo, ma indica il fatto che al giorno d'oggi non sembra ancora possibile ridurre il mentale al biologico «né in senso molecolare, né in senso evuzionista» [Surian 2009, p. 14].

concetti e ha sempre dovuto partire da una teoria dei concetti (da un concetto di ‘concetto’) per potersi articolare come una sapere concettuale.

Questo è l’aspetto ‘antico’ della questione: forse può sembrare un azzardo, ma non troppo lontano dalla descrizione dei fatti, se si dice che l’‘occuparsi di concetti’, l’‘interrogarsi sui concetti’ e il ‘procedere per concetti’ possono essere considerati una cifra o una costante della filosofia occidentale, almeno da Platone in poi. Che poi tutto questo sia accaduto in modo esplicito o implicito, consapevole o inconsapevole, questo è un altro problema: come è stato notato, tra chi si è occupato di filosofia e psicologia nel passato la teoria dei concetti è stata spesso presupposta, e raramente messa a tema [Lalumera 2009]⁶².

12.2.5. Il dibattito contemporaneo: questioni aperte

Noi godiamo del privilegio di poter osservare la questione con gli occhi di chi vive la messa in crisi di un modello e i conseguenti sforzi per proporre qualcosa di alternativo o per migliorare l’esistente. Secondo la letteratura, infatti, le teorie a disposizione nel dibattito attuale possono essere classificate in un numero di famiglie che oscilla da tre a cinque.

Coliva [2004] divide la sua analisi delle teorie contemporanee in quattro tipi, riconducibili a cinque autori di riferimento. I concetti possono essere: (a) rappresentazioni (Fodor); (b) capacità di riconoscimento o abilità pratiche (Millikan e Prinz); (c) inferenze (Brandom); (d) oggetti astratti, o ‘inferenze canoniche’ o ‘sensi fregeani’ (Peacocke).

⁶² «Di fatto, però, se si cerca di individuare un concetto trovandone una definizione, si assume che il concetto sia ciò che è perché rappresenta le proprietà necessarie e sufficienti per l’appartenenza ad una certa categoria, cioè si sottoscrive la teoria classica. Questo è il metodo più diffuso nella storia della filosofia occidentale: l’*analisi concettuale*. L’analisi infatti (in una delle sue accezioni) è il procedimento per individuare una definizione». [Lalumera 2009, p. 30]

Earl [2007] identifica cinque teorie dei concetti: (a) la teoria classica o ‘definizionismo’; (b) le teorie neoclassiche; (c) le teorie dei prototipi o degli esemplari; (d) le ‘teorie della teoria’ (*theory-theories*); (e) le teorie atomistiche.

Margolis e Laurence [2006] considerano rilevanti per l’ontologia dei concetti (cioè le teorie che cercano di dare una risposta alla domanda ‘che cosa è un concetto?’) soltanto tre posizioni: (a) i concetti come rappresentazioni mentali; (b) i concetti come abilità; (c) i concetti come sensi fregeani, cioè come oggetti astratti. Trattano le altre teorie (la teoria classica, la teoria dei prototipi, la *theory-theory*, l’atomismo concettuale) all’interno di un altro paragrafo sulla struttura dei concetti (‘come è fatto un concetto?’).

Come si vede, già solo rimanendo sulla soglia del dibattito e provando a gettare uno sguardo all’interno, regna una certa confusione o, almeno, non si intravede nessuna possibilità di ridurre tutte le posizioni in gioco – o almeno una parte significativa di esse – ad un elemento comune e condiviso. Questo, sia chiaro, va notato a livello descrittivo e non valutativo: il dibattito e la differenziazione sono segni di una vitalità e possono essere lasciati – e forse devono essere lasciati – nel loro turbolento e non preordinato venire alla luce. La *reductio ad unum* da un lato può aiutare e chiarire i termini in gioco, dall’altro può rispecchiare un’esigenza manualistica o semplificatoria che distrugge la ricchezza delle posizioni in campo e inaridisce la complessità delle argomentazioni. Sul punto, Margolis e Laurence [2006] dedicano un breve paragrafo al ‘pluralismo strutturale’ dei concetti, dove registrano il fatto che al momento attuale la natura della struttura concettuale rimane «*unsettled*» – aggettivo rimanda a diversi significati: indeciso, instabile, incostante, irrisolto, confuso – e notano che forse bisognerà dedicare uno sforzo più approfondito alla questione di quale opera esplicativa (*explanatory work*) si ritiene che possa svolgere la struttura concettuale e, congiuntamente, alla questione della possibilità che ci siano differenti tipi di strutture associate con diverse funzioni esplicative.

Insomma: non abbiamo ancora chiaro che cosa sia un concetto e come sia fatto. Non abbiamo nemmeno chiaro se si debba parlare di *un* concetto di ‘concetto’, o se invece se ne diano diversi. Abbiamo provato a descrivere i concetti a

partire dall'uso (psicologico) che ne facciamo, ma anche in questo caso si sono proposte diverse teorie in conflitto tra loro.

Ci troviamo di fronte ad una pluralità di interpretazioni che ci lascia in sospeso rispetto alle domande fondamentali: che cosa sono i concetti? Come sono fatti? Sono creati o appresi? Sono nella testa degli uomini o no? Le cose che sono nel mondo hanno già una struttura concettuale o siamo noi ad applicarla ad esse? C'è differenza o no tra i concetti di 'gatto', di 'bene' e di 'due'?

Come se non bastasse, c'è un problema ulteriore. Fino a qui siamo rimasti sintonizzati sul dibattito che ha visto la luce negli ultimi trentacinque anni, dando per buona la cesura che oramai viene accettata in modo unanime tra i filosofi analitici dei concetti: fino ad un certo punto impera la teoria classica, il definizionismo; da un certo punto in poi il definizionismo entra in crisi e comincia una fase nuova di filosofia dei concetti, che produce in pochi decenni molte più teorie di quante siano state escogitate in due millenni e mezzo di filosofia occidentale. Questa visione, ovviamente, può essere messa in questione. E se si mette in questione questa interpretazione storiografica, ci si può chiedere se l'etichetta 'teoria classica' non contenga una semplificazione eccessiva. Parliamo di 'teoria classica', ma abbiamo consapevolezza di come il problema di che cosa sia un concetto è stato affrontato dai filosofi del passato? Un filosofo analitico duro e puro risponderebbe che ciò è irrilevante. Perché noi abbiamo a disposizione risultati scientifici che gli antichi nemmeno immaginavano. Perché noi siamo passati attraverso Frege e il *linguistic turn*. Perché è importante provare a dare delle risposte ai problemi e non solo continuare a rimuginare quelle altrui. E tutti gli altri argomenti che vengono dispiegati ogni volta che si solleva l'obiezione storica' contro chi pratica la filosofia analitica. Si può anche convenire sul fatto che questo atteggiamento, con tutti i suoi limiti, mette capo ad una ricerca aggiornata, profonda e interessante. Ma non per questo la questione è risolta. Rimane lì, senza avere avuto una risposta all'altezza. Anzi: senza avere avuto una risposta. Siamo sicuri che non valga la pena sapere – o provare a ricostruire – se è rintracciabile una teoria dei concetti e in che cosa questa eventualmente possa consistere nell'opera di Platone, di Aristotele, di Tommaso, di Kant, di Hegel? E perché non nella logica

medievale o nella seconda scolastica? O in Cartesio, in Leibniz, in Locke, in Hume? E che dire degli ‘ultimi esponenti’ della teoria classica, cioè per esempio Frege, Husserl, Heidegger?

È evidente che il compito sarebbe immane, e nessuno potrebbe farsene carico da solo. Ma perché scartare a priori tutta la storia della filosofia occidentale fino a Fodor, cioè ciò che potrebbe portare elementi nuovi alle questioni che vengono dibattute negli ultimi anni – e forse chiarirle, o complicarle, o sconfessarle?

12.3. Dai concetti alle parole

12.3.1. Il noto e il conosciuto

In 12.1. si è presentata l’idea della filosofia come sapere concettuale e, in trasparenza, si poteva avere l’impressione di cogliere una sostanziale adesione ad un modello definizionista classico. Sembrava che si desse per assodato che il concetto è la definizione di una parola, visto che si diceva che i concetti sono ciò che sostiene e che garantisce il senso il senso delle parole. Inoltre, quelli che lì venivano chiamati ‘concetti’, anche se non detto esplicitamente, erano quelli che di solito sono indicati come ‘concetti filosofici’. Tutto ciò non è per nulla neutro e privo di conseguenze.

In primo luogo, non è scontato che i concetti siano definizioni in senso esclusivo; anzi, sembra dimostrato che questa tesi non tenga. In secondo luogo, alle spalle di questa distinzione tra concetti in senso lato e concetti filosofici sembra esserci una specie di senso comune diffuso, per cui ci sono concetti di uso ordinario come ‘gatto’, ‘rosso’, ‘rotondo’, e ci sono concetti filosofici come ‘giusto’, ‘vero’, ‘buono’. Tradizionalmente i filosofi si occupano di questi ultimi e tralasciano i primi, poiché questi non rivestono un grande interesse. Nessun filosofo ha mai sentito l’impellenza di discutere riguardo alla sfumatura di bianco del muro che aveva davanti o alla questione se la tazza di tè che teneva tra le mani in quell’ora precisa di quel giorno preciso potesse essere classificata come calda, caldina o tiepida. Magari qualcuno – è accaduto e accade ancora – ha discusso dei problemi

legati alle percezioni visive e ai colori, oppure alla vaghezza delle definizioni e ai limiti del linguaggio. Ma si coglie intuitivamente che i problemi di cui si parla sono diversi. Da un lato troviamo situazioni contingenti che hanno molto poco da dire da un punto di vista generale, dall'altro ci sono questioni di principio, problemi generali, situazioni complesse.

Questo è il modo ordinario in cui chi si occupa di filosofia tende ad interpretare espressioni come 'concetto', 'ambito concettuale', 'modelli', 'categorie' e tutti i diversi correlati che si riferiscono ad esse. Chi fa filosofia assume che i concetti di cui si occupa non sono *tutti* i concetti, ma soltanto quelli generali, problematici, densi di significato. Quelli che poi comunemente vengono indicati come concetti filosofici.

Presentare la filosofia come un sapere concettuale implica, come ho già avuto modo di mostrare sulla scorta della riflessione hegeliana, che l'elemento basilare su cui si fa affidamento consiste nel non accettare alcun presupposto senza discuterlo e senza tentare di esplicitarlo nei suoi elementi fondamentali e nelle sue implicazioni. Dunque, se si assumesse il concettuale come è stato brevemente presentato qui e lo si trattasse alla stregua di un presupposto irrinunciabile e intoccabile, tutto l'impianto di questo lavoro cadrebbe in un soffio: si tratterebbe semplicemente di una contraddizione che colpirebbe al cuore tutta l'argomentazione. Da un lato, infatti, si sostiene che la filosofia come sapere concettuale deve ragionare sulle questioni di principio, e cioè deve esercitare la sua forza critica nell'analisi dei presupposti. Dall'altro, non si applica questa critica dei presupposti alla 'filosofia come sapere concettuale': il concettuale viene assunto senza essere problematizzato, discusso, scandagliato. La critica allora varrebbe per tutto, tranne per l'asserzione che sostiene la necessità di criticare tutto. La caduta sarebbe rovinosa.

La digressione che presentata in 12.2. ha precisamente lo scopo di evitare tutto ciò, ovvero un'assunzione irriflessa di posizioni calcificate nel tempo o di luoghi comuni. Il dibattito contemporaneo sui concetti ci insegna che i concetti non sono definizioni nel senso classico del termine e, in secondo luogo, che non è vero che esiste una distinzione tra concetti ordinari da tutti i giorni che non ci

interessano e concetti filosofici sui cui merita che ci rompiamo la testa. O meglio: forse questa distinzione esiste, ma non è una legge divina scolpita nella pietra, né un fatto connaturato al nostro essere pensanti. Dobbiamo comprenderla, discuterla, motivarla volta per volta. Dobbiamo spiegare perché ci sono concetti che vale la pena indagare da un punto di vista filosofico e altri che invece possono essere trascurati da un'interrogazione filosofica. Il fatto che ci siano concetti che sono problematici da un punto di vista filosofico e altri che non lo sono può accadere, per riprendere la posizione di Berlin, perché alcuni sollevano questioni che possono essere risolte grazie all'esperienza ordinaria, al senso comune o alle conoscenze scientifiche. Per cercare alcune risposte possiamo guardare da qualche parte o fare un calcolo. Allora le domande che preludevano a queste risposte non sarebbero così problematiche e potrebbero essere considerate poco interessanti da chi si occupa di filosofia. Possiamo anche pensare che ci siano concetti di cui i filosofi devono o possono occuparsi – che poi per brevità potremmo anche chiamare ‘concetti filosofici’, pur con tutte le cautele già accennate – e altri concetti che non cadono nel campo della filosofia. Ma dobbiamo essere molto accorti, perché i concetti non sono soltanto quelli. L'*excursus* sul dibattito contemporaneo sui concetti aveva questo senso: mettere in questione il concetto comune di ‘concetto’.

Detto questo, però, occorre un'altra precisazione. Il dibattito contemporaneo sui concetti può avere un grande valore metodologico e può aiutare a comprendere la vastità del problema della conoscenza. Ha un grande valore di presa di consapevolezza poiché mette in discussione le nostre concezioni di ‘concetto’ e mostra che vi sono sforzi e richieste di chiarificazione che provengono da diversi ambiti scientifici. Ciò che è a tema in questa ricerca, tuttavia, non è un problema di filosofia della mente o di scienza cognitiva. La questione che è al centro non è ‘come conosciamo le cose?’ o ‘che ruolo giocano i concetti nella nostra conoscenza?’, ma ‘che cos'è la filosofia che vogliamo insegnare a scuola?’. Con tutti i limiti e le difficoltà che questo comporta, in questa fase del lavoro non mi sto occupando di un tema filosofico specifico, ma di un problema metafilosofico. Anche se questo, stando a quanto scrive D'Agostini [2005], non è necessariamente un problema molto diverso da tutti gli altri. Infatti D'Agostini ha mostrato molto

bene che i problemi metafilosofici sono proprio problemi filosofici come tutti gli altri: quando ci si chiede che ‘cos’è la filosofia?’ a tutti gli effetti si sta facendo filosofia su un problema specifico e determinato.

Quindi, non verrà affrontata la questione dei concetti dal punto di vista della filosofia analitica della mente contemporanea. Il problema non è ‘che cosa sono i concetti?’, o ‘tutti i concetti sono parole?’, o tutte le altre domande che sono emerse nel corso dei paragrafi dedicati alla ricerca contemporanea. Ecco perché non c’è alcuna necessità di formulare una teoria dei concetti o di prendere parte apertamente per una di quelle già disponibili sul mercato. È più rilevante mostrare la problematicità e le sfaccettature della questione. Invece il problema che viene discusso qui può essere considerato di cabotaggio minore rispetto alle teorie dei concetti contemporanei, ma, per altro verso, nutre una certa ambizione rispetto all’insegnamento della filosofia a scuola. Potrebbe essere formulato così: le parole che usiamo quotidianamente hanno a che fare con l’ambito concettuale? Se sì, che tipo di problemi sollevano?

Queste domande vanno lette in un senso preciso. Come ho già mostrato, la filosofia come sapere concettuale può essere connotata come una riflessione che ha come proprio baricentro questo riferimento alle parole ‘note’. Ci sono alcune parole fondamentali – si potrebbe usare anche il termine ‘principiali’ se non suonasse troppo come un heideggerismo di seconda o terza mano – che individuano questioni di principio. Segnano il campo, stabiliscono una griglia concettuale all’interno della quale ci si muove, ma in genere non vengono messe a tema. Sono parole che già possediamo: le usiamo e le padroneggiamo, o pensiamo di padroneggiarle. Sono le parole che stanno nel nostro bagaglio culturale, nel nostro linguaggio ordinario, nella lingua che le scienze usano per essere un discorso.

Per parafrasare la famosa espressione di Hegel, queste parole note, proprio per il fatto di essere note, non sono conosciute. Se vengono assunte senza essere problematizzate, possono funzionare da catalizzatori e da principi di organizzazione, ma mantengono un certo grado di oscurità: ce ne serviamo, ma non le comprendiamo. Ora, uno dei compiti fondamentali della filosofia consiste proprio nel mettere in questione queste parole. Questa messa in questione può

essere effettuata solo se si rifiuta di lasciare queste parole ad un livello, appunto, di parole. Ciò che si rifiuta è di assumere queste parole come note e di non porre domande su di esse; ciò che si pretende è di guadagnare un livello concettuale.

Si tratta insomma di attingere ad un diverso livello di consapevolezza: noi siamo in possesso delle parole, non dei concetti a cui queste parole rimandano, e passare dalle parole ai concetti significa mettere in dubbio i significati che si sono calcificati nel nostro uso e nelle nostre concezioni. Bisogna riguadagnare la dimensione del concetto. Per ‘concetto di una parola’ qui si intende il processo di giustificazione e di critica dei significati di quella parola, non soltanto la sua definizione o il suo significato.

Come risalire dalle parole ai concetti?

12.3.2. Inciampare in problemi

Abbiamo già visto che la strada dei ‘concetti filosofici’ è difficilmente percorribile. Il ‘filosofico’ fatica – per usare un eufemismo – a contare su confini chiari e definiti. Chi o che cosa stabilisce in generale e una volta per tutte la ‘filosoficità’ di un concetto? La definizione del ‘filosofico’, poi, rischia di essere controproducente, oltre che falsa. Che cosa esclude? A quale prezzo? D’altra parte, però, non bisogna nemmeno rinunciare al tentativo di trovare un criterio di demarcazione e di orientamento, altrimenti si corre il rischio, più volte paventato, della filosofia-prezzemolo, *evergreen* per ogni stagione. Il filosofico in ogni dove.

Allora, che cosa rende interessante un concetto (o una parola) per la filosofia? O, il che è lo stesso, che cosa rende filosoficamente rilevante un concetto (o una parola)?

A meno che non ci si occupi proprio di teoria dei concetti, ‘gatto’ non è un concetto molto interessante, mentre ‘essere vivente’ o ‘animale’ può esserlo; ‘rotondo’ o ‘quadrato’ non sono concetti interessanti, mentre ‘spazio’ può esserlo; ‘scapolo’ è meno interessante di ‘legame sociale’; ‘due’ è meno interessante di ‘numero’; e via dicendo. Che la camicia che indossavo il giorno della mia laurea fosse

bianca o blu o rossa, che il tavolo su cui è appoggiata la tastiera su cui sto scrivendo sia un tavolino Ikea o un *secrétaire* del Settecento, che a Napoleone piacesse o no gli asparagi, possono essere anche questioni di un certo interesse, ma si farebbe fatica a trovarci una rilevanza filosofica. Per farlo bisogna saper allargare l'obiettivo. Infatti, se ci chiediamo quanto conta la cultura nella vita di una persona, che importanza ha una omologazione mondiale di prodotti commerciali a basso costo e ad altissima diffusione, in che modo le inclinazioni soggettive portano conseguenze su un piano storico generale, ecco, queste sono questioni la cui rilevanza filosofica sembra più evidente. Perché?

Perché qui entrano in gioco un certo tipo di concetti. Questi concetti – ovvero i mondi di significati, pensieri, riflessioni che stanno dentro a certe parole – possono rimandare ad un problema, ad una questione rispetto alla quale non abbiamo le idee chiare. Dico che questi concetti *possono* essere problematici, perché non è necessario che vengano considerati come tali. Si può condurre un'esistenza degna e serena senza porsi il problema dell'anima o della libertà o della verità, e senza cercare alcuna risposta che possa essere bollata in qualche modo come 'filosofica' rispetto ad un qualsivoglia interrogativo, problema, dilemma.

Il porsi in un atteggiamento di interrogazione filosofica deve corrispondere ad un'opzione consapevole. In questo modo, e solo in questo modo, il fare filosofia assume quella declinazione che già echeggia nel saggio di Berlin presentato nelle pagine precedenti. Fare filosofia corrisponde ad un'esigenza esistenziale, ad una scelta deliberata, e ha a che fare con il nostro vivere. Le 'domande filosofiche' e i 'concetti filosofici' non sono meri esercizi dialettici, ma assumono senso rispetto a quello che siamo, che pensiamo di essere, che vogliamo essere. Questa considerazione, sia detto per inciso, implica che tutte le questioni filosofiche siano questioni che hanno a che fare con la nostra vita, e non soltanto quelle che hanno un'attinenza con l'ambito sociale e politico, come sembrano sostenere, da posizioni diverse, i fautori della *Begriffsgeschichte*, da un lato, e lo stesso Berlin in un saggio sulla teoria politica, dall'altro.

Ma, al di là di questo, intanto è importante sottolineare un aspetto: l'antico *refrain* sulla distinzione tra le 'questioni di senso' e le 'questioni di verità' si fonda su

una distinzione fittizia. Non sono solo le domande e i concetti pratici-politici-sociali che toccano da vicino il nostro vivere o il nostro essere nel mondo, mentre i concetti logici-epistemologici-teoretici competerebbero soltanto alla nostra sfera intellettuale, razionale, calcolante. Tutte le questioni di cui si occupa la filosofia assumono un valore di senso rispetto al nostro vivere e dovrebbero essere sottoposte ad un esame rispetto alla loro verità, il che significa che devono essere indagate e messe alla prova sul piano logico-argomentativo. Le questioni di senso sono anche questioni di verità e le questioni di verità sono anche questioni di senso.

Qualunque insegnante avrebbe un'obiezione immediata a quanto si è appena esposto. Il discorso potrebbe anche filare, ma come mettiamo questa 'opzione esistenziale' con studenti che non hanno scelto direttamente di studiare filosofia, ma se la trovano come parte di un pacchetto dal quale non possono scartarla? Tutta la questione del senso esistenziale (la scelta deliberata e consapevole di fare filosofia) verrebbe qui a cadere, e con essa la motivazione principale per cui vale la pena spendere tempo ed energie per fare filosofia.

Il problema ha una soluzione abbastanza semplice, almeno sul piano pratico. Ogni insegnante sa che si può imporre il silenzio in classe, si può imporre un tale o un talaltro regime di verifiche, interrogazioni, valutazioni. Ma non si riesce mai ad imporre che la disciplina che si insegna piaccia a tutti gli studenti che si hanno di fronte. 'Tutti devono diventare in qualche modo filosofi' o 'la filosofia deve piacere a tutti' non sono obiettivi realistici – e forse nemmeno auspicabili. Si tratta allora di fissare degli obiettivi minimi a cui tutti devono arrivare, rispettarli e farli rispettare, e giocare la questione della motivazione sul piano dei concetti, degli argomenti e dei problemi. Cioè sul piano di ciò che si fa in classe, di ciò che accade; non sul piano prescrittivo o burocratico. Il fatto che poi qualche studente abbracci la filosofia come un'opzione esistenziale dipende da molti fattori, che nella maggior parte non sono nella disponibilità dell'insegnante. Si tratta allora di offrire uno spazio affinché ciò possa accadere, senza aspettarsi che questo implichi automaticamente che ciò accada.

Proprio su queste basi è possibile dare una risposta alla domanda che si interroga su come risalire dalle parole ai concetti. E qui se ne può aggiungere un'altra che ne specifica il senso: che senso ha risalire dalle parole ai concetti?

Le parole a cui ci si riferisce qui individuano dei concetti del tutto peculiari. Questo è il punto: le parole *note* – ma non *conosciute* – rimandano ad ambiti concettuali problematici. Sono concetti che hanno a che fare con la nostra vita, con le domande che ci capita di farci nel corso di un'esistenza. Rimandano a questioni intorno alle quali non c'è condivisione: in questo senso i concetti che qui stiamo mettendo a fuoco sono le cartine di tornasole di un ambito problematico. Le questioni che vengono chiamate in causa non sono riducibili a situazioni singolari o contingenti, ma hanno un carattere di generalità, totalità, astrattezza. Sono questioni di principio e richiedono un'attenta discussione dei presupposti che le sostengono. Non c'è una lista completa di queste parole, e con ogni probabilità non ci sarà mai. Però se ne danno esempi in continuazione, se solo teniamo bene aperti gli occhi e le orecchie. Sono parole che hanno a che fare con le molteplici dimensioni del nostro vivere e del nostro pensare, e chiamano in causa, per esempio, la verità, la giustizia, la vita, la morte, la natura, la causa, la società, la bontà, la bellezza, la materia, lo spazio, il tempo.

Solo per il fatto di condurre un'esistenza, siamo investiti da una serie di domande che rimandano a questioni che possono essere affrontate da un punto di vista filosofico. Ancora una volta: *possono*, non *devono*. Il fatto di inciampare in problemi, per usare un'espressione di Antiseri [1977], è tanto più evidente se si ha a che fare con studenti tra i sedici e i diciotto anni che stanno seguendo un corso di studi in cui sono incluse diverse discipline. Le parole che ci fanno problema e che rimandano a concetti problematici ce le troviamo davanti in continuazione. Tutto sta nella decisione di affrontarle e nella scelta del modo in cui farlo.

12.3.3. *I problemi e la storia*

Per parlare dell'insegnamento della filosofia a scuola non si può fare a meno di riferirsi all'esistente: nella scuola italiana da molti anni si insegna storia della filosofia. Le *Indicazioni nazionali 2010* si collocano in modo esplicito in questa tradizione, sebbene effettuino un'opera di 'deassolutizzazione' dell'approccio storico. Con tutti i difetti che questa impostazione può avere, è nei fatti che essa abbia resistito molto a lungo, che abbia plasmato la mentalità dei docenti e degli studenti e che ad oggi non abbia di fronte a sé alcuna opposizione che la mette in pericolo. Non si vede nessuna metodologia di insegnamento che possa proporsi come un'alternativa: i metodi più volte proposti come concorrenti hanno perlopiù avuto successo come sperimentazioni di nicchia o, comunque, in contesti molto limitati e in presenza di condizioni particolari. Per fare un esempio di un elemento già preso in esame, l'insegnamento della filosofia come argomentazione può funzionare molto bene se viene effettuato da un docente che ha studiato la questione in profondità e può contare su una buona dimestichezza con gli aspetti teorici, ma non se un insegnante decide dall'oggi al domani di diventare un adepto dell'insegnamento delle strutture argomentative e improvvisa una discussione razionale o una disputa. Questa è una considerazione ovvia. Ma porta a riflettere sul fatto che, per rimanere all'esempio, la gran parte degli insegnanti non ha ricevuto alcuna formazione di tipo logico-argomentativo.

Il potere incontrastato del modello storico e il deficit strutturale delle sue alternative dipende da questioni molto complesse che esorbitano rispetto alla personalità del singolo insegnante. Alla base ci sono scelte (e soprattutto non scelte) di politica culturale e di politica scolastica. Inoltre, vi è una responsabilità diretta degli organismi preposti alla formazione degli insegnanti italiani. È un'esagerazione dire che l'università italiana non prepara gli insegnanti ad altro che ad un insegnamento di tipo storico. Ma forse non è un'esagerazione dire che, almeno in tempi recenti e nonostante alcune eccezioni, l'università italiana asseconda lo stato di cose senza porsi più di tanto il problema. Queste considerazioni aprirebbero tutto un altro filone, che riguarda la discussione delle linee culturali del nostro

paese, delle politiche che sono state seguite e di quelle che sono state osteggiate, delle carenze delle strutture che dovrebbero occuparsi della formazione di coloro che poi andranno ad insegnare filosofia. Ma questi sono temi che valicano i confini di questa ricerca.

Invece è più importante provare a rispondere a questa domanda: è possibile mettere insieme la dimensione concettuale e quella storica senza imbarcarsi in una lotta contro i mulini a vento, cioè senza che questa proposta implichi necessariamente una riforma totale e radicale? La risposta che si vuole dare a questa domanda è sì. È possibile coniugare la dimensione storica e quella concettuale, e si mostrerà come questo può essere fatto nel concreto e in un accordo di massima con la situazione vigente nella scuola italiana. Ma prima di dare questa risposta e di argomentarla, si impone un punto della situazione e, quindi, una breve digressione per mostrare in quali termini sta la questione del metodo di insegnamento della filosofia a scuola.

Come si è visto nella prima parte di questa ricerca, una buona fetta della discussione postbellica sull'insegnamento della filosofia si è concentrata sul metodo di insegnamento. La questione del metodo è centrale, perché su questa base è possibile anche immaginare una riforma dei programmi ministeriali. Senza una decisione su che cosa sia la filosofia che si intende insegnare e il modo in cui si intende farlo, tutte le discussioni su riforme, proposte, innovazioni rimangono chiacchiere vacue.

Fino ai nostri giorni, i due metodi che si sono proposti come alternativi e che si sono contesi il primato sono stati il metodo storico e quello problematico, che si può anche trovare indicato come metodo teoretico o sistematico⁶³. Gli

⁶³ In effetti 'metodo problematico', 'metodo teoretico' e 'metodo sistematico' non sono espressioni equivalenti. Tra loro sopravvivono alcune differenze: se non altro, sono riconducibili ad origini, epoche e ambienti culturali differenti. Tuttavia possono essere trattati insieme proprio in virtù dell'impostazione che condividono: sono tutti centrati sulle questioni filosofiche e intendono mettere in secondo piano o eliminare il riferimento allo svolgimento storico della riflessione filosofica. Non metto qui a tema i differenti accenti e le differenti inclinazioni con cui affrontano

assertori del primo sostengono che la filosofia deve essere insegnata come storia della filosofia. Gli assertori del secondo sostengono che ci si deve concentrare sui problemi filosofici abbandonando l'approccio storico. In Italia il confronto è sempre stato sbilanciato: il modello storico è sempre stato quello di cui si sono fatti portatori i programmi ministeriali; e anche le quasi-riforme degli anni Novanta, pur rivedendo in profondità l'impostazione generale dell'insegnamento della filosofia, mantenevano uno stretto legame con la scansione storica. Ad oggi, le *Indicazioni nazionali 2010* mantengono la scansione storica come il criterio di articolazione dei tre anni di insegnamento della filosofia. Quindi si potrebbe dire, parlando in altro gergo, che i sostenitori del metodo storico hanno sempre giocato in casa per difendere il risultato, facendosi forti di una condizione di vantaggio, mentre i sostenitori del metodo problematico hanno sempre giocato fuori casa e con pronostici sfavorevoli. Fino ad ora, se non altro dal punto di vista istituzionale, il metodo storico ha riportato una vittoria su tutta la linea e sembra avere la partita in mano.

Per capire meglio la questione si può fare riferimento a contributi recenti che aiutano a mettere a fuoco i termini della discussione. Come esemplare dei sostenitori del metodo storico può essere presa una raccolta di saggi di Piaia [2007]; per illustrare la posizione dei sostenitori del metodo problematico ci si può riferire a diversi interventi di Parrini [1995; 1999; 2005; 2007]. In modo particolare si possono mettere a confronto due studi: *Sull'utilità dell'approccio storico nell'insegnamento della filosofia* [Piaia 2007, pp. 121-139] e *L'approccio teorico-problematico nell'insegnamento della filosofia* [Parrini 2007]⁶⁴.

La tesi di Piaia è che si deve insegnare storia della filosofia. Anche se, bisogna notare, egli adotta una posizione aperta e non esclude che il metodo storico

queste questioni filosofiche, ma rimando agli studi di Berti [2001], Berti e Girotti [2000], Bianco [1990], Stelli e Lanari [2001].

⁶⁴ Prendo Piaia e Parrini come rappresentanti tipici di due modi di pensare. Per fare questo calco un po' la mano nella descrizione delle loro posizioni, che a volte sono più complesse e più raffinate di come le espongo qui. Il loro pensiero non è sempre così semplice e *tranchant*, ma lo sintetizzo e lo rendo schematico per rendere più chiari i loro assunti fondamentali.

e quello problematico si integrino e collaborino. Gli argomenti principali che egli adduce a sostegno della sua tesi sono in sintesi tre:

- (a) lo studio della storia della filosofia porta a confrontarsi con «ciò che è diverso e *altro* dal nostro attuale modo di sentire, pensare ed agire»;
- (b) il metodo storico risponde meglio a quella che è la ‘conformazione peculiare’ della filosofia, che è un sapere storico per sua natura, anziché sistematico e cumulativo;
- (c) questo approccio non mortifica la nascita di un pensiero o di una opinione personale nello studente, anzi è un valido antidoto alla «tentazione sempre incombente di rendere totalizzanti e risolutive le nostre visioni del mondo», e in questo ha la sua grande efficacia educativa che, come è evidente, si riverbera positivamente sul nostro vivere civile.

La tesi di Parrini è che bisogna abbandonare la storia della filosofia e dedicarsi soltanto all’insegnamento dei problemi filosofici. Egli non ritiene «di proporre un compromesso tra i due metodi», e quindi adotta una posizione più rigida rispetto a Piaia: l’insegnamento della storia della filosofia ha fallito e va eliminato per sgombrare il campo all’insegnamento di tipo teorico-problematico. Gli argomenti che Parrini porta a sostegno della sua tesi sono, in sintesi, quattro:

- (a) l’insegnamento della filosofia per problemi fa venire in primo piano la principale ragion d’essere dell’attività filosofica, ovvero, appunto, il suo essere *attività* – ciò che invece è perduto o negletto con l’insegnamento della storia della filosofia;
- (b) l’approccio teorico-problematico favorisce l’allenamento alla discussione critico-razionale, che l’insegnamento di tipo storico tiene del tutto ai margini;
- (c) da un punto di vista più ampio, questo metodo favorisce il dialogo tra la filosofia e altre forme di cultura;
- (d) infine, proprio in virtù di (b) e di (c), l’insegnamento della filosofia per problemi produce benefici effetti sul piano dell’educazione civile.

Come è evidente, entrambi portano buone ragioni. Però, ciò che qui interessa non è un approfondimento dell’uno o dell’altro approccio, e nemmeno un

tentativo di mediazione tra i due. La proposta dell'insegnamento per parole potrà suonare come una mediazione, e in un certo senso lo sarà: ma senza assumere i termini della questione così come sono stati stabiliti in questa discussione.

Infatti ciò che qui è importante mettere in risalto è il fatto che, se stiamo alle argomentazioni di Piaia e Parrini, siamo in trappola. Siamo imbottigliati in un *aut aut*. O la filosofia viene insegnata secondo il metodo storico o secondo quello teorico-problematico. O si insegnano i pensieri dei filosofi o si insegna a filosofare. O si impara la filosofia o la si fa, e via dicendo. È, almeno in apparenza e almeno da un punto di vista formale, un'alternativa che non ammette mediazione. E, in effetti, se si rimane all'interno della griglia concettuale che Piaia e Parrini stabiliscono e condividono, è difficile sfuggire al dilemma: sembra che siamo costretti a scegliere tra un insegnamento di tipo storico e un insegnamento di tipo problematico.

Ora, il punto della questione è che chi insegna filosofia deve essere messo nella condizione di non dover rinunciare né alla storia della filosofia (gli autori, i testi, la tradizione) né all'aspetto teoretico o problematico (l'imparare a pensare, lo studio e l'applicazione delle strutture logico-argomentative, il fare filosofia).

L'elemento di debolezza della discussione che ha attraversato tutto il dibattito sull'insegnamento della filosofia a scuola nell'Italia repubblicana sta proprio qui: sembra che sia necessario scegliere tra un approccio storico e un approccio teoretico. L'intento di fondo di questa ricerca è di dimostrare che questa alternativa è una falsa alternativa. Non siamo costretti a scegliere, non dobbiamo essere costretti a scegliere. In entrambi i casi ci priveremmo di qualcosa che è vitale per fare filosofia.

Ma questa, ancora una volta, è soltanto un'affermazione di principio. Perché non siamo costretti a scegliere? E che cosa comporta ciò?

12.3.4. Lo strano e il familiare

La domanda sul dilemma tra metodo storico e metodo teorico-problematico può essere anche formulata in un altro modo: è possibile salvaguardare l'aspetto storico e quello teoretico allo stesso tempo? Cioè, è possibile insegnare filosofia in

modo che gli studenti possano imparare ad esercitare il loro pensiero, ma senza perdere il legame con la tradizione filosofica degli ultimi due millenni e mezzo?

Per rispondere a queste domande il caso di Bernard Williams è particolarmente calzante, perché egli si è formato in seno alla tradizione analitica – e dunque può vantare una robusta formazione di tipo logico-formale –, ma poi si è dedicato a questioni che gran parte degli analitici consideravano (e considerano tutt'ora) irrilevanti per la filosofia o addirittura non filosofiche. Williams ha raccolto in sé la personalità del logico rigoroso e dello studioso innamorato di Platone e della tradizione greca classica, e ha provato a dare risposta ad interrogativi come 'che cosa significa vivere bene?', 'che cosa ci rende liberi?', 'quali sono gli aspetti più importanti del pensiero di Descartes?', 'che cosa possono dirci i classici?'. In questo modo, incarna un tentativo di soluzione del problema che si chiede se è possibile coniugare l'aspetto storico e quello teorico-concettuale senza perdere elementi importanti dell'uno o dell'altro. Parrebbe di sì, a guardare come ha fatto filosofia Bernard Williams nel corso della sua carriera.

Nel 1978 Williams pubblica uno studio su Cartesio, *Descartes. The Project of Pure Enquiry*, che ottiene ampia risonanza in ambito angloamericano e che da più di qualcuno viene indicato come il testo che ha riportato ad una riscoperta del pensiero di Descartes da parte dei lettori di lingua inglese. Ciò che è rilevante ai fini del discorso che si sta svolgendo qui non è lo studio nel suo complesso e tantomeno le questioni legate a Descartes, ma la brevissima prefazione con la quale Williams presenta la sua ricerca ed enuncia in modo assai rapido il principio metodologico al quale si è attenuto [B. Williams 2005, pp. XIII-XV].

Questo, scrive Williams, è uno studio di storia della filosofia e non uno studio di storia delle idee. Che differenza intercorre tra le due? La storia delle idee è storia prima di essere filosofia. La storia della filosofia è filosofia prima di essere storia. Quando di trova davanti ad un'opera, lo storico delle idee non è interessato a rispondere alla domanda 'qual è il significato di quest'opera?', ma indirizza tutti i propri sforzi nella ricerca della risposta alla domanda 'quale era il significato di quest'opera?'. Perciò cerca tutto ciò che può avere condizionato l'autore: le premesse, i fattori che lo hanno influenzato, le anticipazioni della sua opera, il clima

culturale dell'epoca, i fini che intendeva perseguire, e via dicendo. In una parola, lo storico delle idee si concentra sul contesto (di un'opera, di un autore, di un problema).

Io, scrive Williams, non intendo fare niente di tutto questo. Anzi, dichiara di nutrire una certa diffidenza nei confronti della storia delle idee, dovuta ad una perplessità di fondo. Il nostro punto di vista è sempre e necessariamente il *nostro* punto di vista. È come se ci procurassimo uno spartito del diciassettesimo secolo e uno strumento del diciassettesimo secolo, per poi suonare quelle note con accordi che, poniamo, abbiamo imparato consultando dei manuali del diciassettesimo secolo. Quella che ne viene fuori, afferma Williams, *non* è musica del diciassettesimo secolo. Noi abbiamo – e non possiamo non avere – un orecchio del ventesimo secolo.

Allora, nella prospettiva di Williams, la storia della filosofia si connota come un tipo di storia che ha, in primo luogo, una rilevanza filosofica. Il modo in cui costruisce il suo studio sul pensiero di Descartes, il modo in cui ne presenta gli argomenti e ne ricostruisce i passaggi fondamentali sono profondamente influenzati dalle condizioni all'interno delle quali egli stesso si trova a riflettere, pensare, argomentare. Ciò contro cui qui prende posizione Williams è, in sostanza, una pretesa che diversi storici della filosofia hanno sostenuto: per comprendere i filosofi del passato, dobbiamo renderci loro contemporanei, provare a pensare con la loro testa, appropriandoci del loro apparato logico-concettuale, affrontando le questioni che per loro erano rilevanti. Ciò che costituisce problema è proprio questa pretesa di contemporaneità intesa come un rendersi contemporanei dei filosofi del passato.

Ma la questione della contemporaneità non si limita a questo aspetto e non può essere liquidata in breve. Questo punto, che è di importanza capitale per la costruzione del percorso che questa ricerca presenta, viene ripreso da Williams in un saggio successivo, *Descartes and Historiography of Philosophy* del 1994 (ora in B. Williams [2006], tr. it. pp. 279-286).

Qui Williams riprende esplicitamente la sua prefazione del 1978 e la distinzione tra storia delle idee e storia della filosofia e aggiunge una specificazione.

La prima si concentra sul contesto. La seconda permette una «irreggimentazione più sistematica dell'idea in discussione» e

s'interessa maggiormente a porre in relazione la concezione di un filosofo con problemi attuali e preferisce osservarne l'influsso sullo svolgimento della filosofia dal suo tempo a oggi. [B. Williams 2006, tr. it. p. 279]

È ovvio, prosegue Williams, che la storia delle idee e la storia della filosofia non possono essere separate nettamente, ed è altrettanto ovvio che hanno bisogno l'una dell'altra. Questo però non comporta che la distinzione sia infondata. Anzi. Una storia delle idee che si rispetti mira a dimostrare la grande distanza che separa i pensieri del passato dal nostro orizzonte concettuale. Quindi, uno storico delle idee cercherà di portare sempre elementi a sostegno di una lontananza, di una irriducibilità, di una estraneità del nostro modo di pensare rispetto a quello che troviamo nella storia del pensiero.

D'altra parte, però, la storia della filosofia, proprio in virtù del suo essere in primo luogo filosofica, può trasformarsi in un «anacronismo trionfante» in cui tutto il passato viene indistintamente appiattito sul presente. È celebre l'adagio di matrice analitica che recita che si dovrebbe leggere Platone come se i suoi dialoghi fossero stati pubblicati il mese scorso su *Mind*. Tutta la filosofia sarebbe allora filosofia contemporanea, nel senso che tutto può essere letto a partire dal nostro contesto, dal nostro modo di pensare e di vedere le cose, dal nostro apparato concettuale. Questo è il modo di fare storia della filosofia che è stato spesso praticato in ambito anglosassone dai filosofi analitici.

Ci troviamo incastrati, pare. La storia delle idee non produce, di per sé, filosofia e, anzi, se ne guarda bene. La storia della filosofia che proietta tutto nella nostra contemporaneità può produrre filosofia, ma molto spesso produce la *nostra* filosofia. Come uscirne?

Williams parte da una citazione tratta dalla seconda *Considerazione inattuale* di Nietzsche, in cui si legge che la storia, nel nostro tempo, non può che avere il senso di porre in risalto l'inattualità del passato, operando «contro il tempo,

e in tal modo sul tempo e, speriamolo, a favore di un tempo venturo» [Nietzsche 1874, tr. it. p. 5]. Questo riferimento all'inattualità è un elemento capitale per ciò che Williams vuole sostenere.

Un modo in cui la storia della filosofia può contribuire a servire questo scopo [= esserci utile nel presente e creare le basi per qualcosa che verrà] è quello fondamentale e familiare di far parere strano il familiare e viceversa, ma occorre imparare come farlo al meglio. [B. Williams 2006, tr. it. p. 281]

Qui giungiamo al cospetto del cuore dell'argomentazione di Williams. La storia della filosofia deve aiutarci a rendere strano ciò che «nei nostri presupposti» ci è familiare, e familiare ciò che ci suona come strano.

Per fare questo la storia della filosofia dev'essere distinta da due tendenze alle quali è stata spesso avvicinata. Da una parte, essa non può trattare il suo oggetto come se fosse semplicemente contemporaneo senza con ciò perdere il senso della distanza storica. Dall'altra non può identificarsi con la storia dell'influsso, con il progressivo sfruttamento degli scritti originari in una o più tradizioni filosofiche; il che distrugge a sua volta la stranezza percorrendo una via che necessariamente ci fa approdare al punto in cui ci troviamo. Quel che dobbiamo fare è utilizzare i materiali filosofici che abbiamo a disposizione, unitamente all'interpretazione storica, al fine di trovare nella filosofia del passato, o costruire a partire da essa, una struttura filosofica che sia abbastanza strana da aiutarci a mettere in discussione la nostra situazione attuale e l'immagine generalmente accettata della tradizione, compresi quegli stessi materiali. [B. Williams 2006, tr. it. p. 286]

In altre parole, come lo stesso Williams scrive all'inizio del suo studio su *Vergogna e necessità*,

[n]on si tratta di *far rivivere* qualcosa. Ciò che è morto è morto, e sotto molti aspetti non vorremmo farlo rivivere nemmeno se sapessimo che cosa potrebbe

significare. Quanto è rimasto vivo [del mondo passato] è sempre vivo e ci aiuta (spesso in maniera nascosta) a tener vivo il nostro. [B. Williams 1993, tr. it. p. 14]

Questi ultimi brani indicano una strada che può essere percorsa per trarsi d'impaccio rispetto alla (falsa) alternativa tra metodo storico e metodo teoretico.

Williams mette in guardia contro gli sforzi di omologazione, siano essi indirizzati ad uniformare il passato al nostro presente o, viceversa, l'epoca attuale al passato. Tra noi e ciò che sta alle nostre spalle c'è una distanza, e non si può fare finta che non esista né inventare stratagemmi per annullarla. Che sia di mille, cento o dieci anni è una distanza che separa l'ora dall'allora.

Questa distanza, però, oltre a costituire un limite insormontabile e perciò ad avere un valore negativo – non capiremo mai fino in fondo il mondo greco o quello medievale, non riusciremo mai a pensare come un romano del II secolo dopo Cristo o un inglese del Cinquecento, né tantomeno come Zenone di Elea, Avicenna o Tommaso Moro –, può innescare una reazione che può avere una grande influenza sul nostro modo di pensare. Ciò che proviene dal passato colpisce il nostro presente perché è inattuale. Questa inattualità mette in discussione il nostro modo di vedere le cose. Mette in discussione i nostri presupposti, ciò che fino ad ora ci era familiare: così familiare che non avvertivamo alcun bisogno di farci domande. Le cose stavano in quel modo e non sentivamo la necessità di chiederci nulla. Ora, però, qualcosa sbucca dal passato e ciò che era familiare suona strano. Nascono delle domande, sorgono dei problemi che prima non avvertivamo, ma che ora ci sembra importante provare a risolvere.

Si noterà una certa assonanza con quanto si era letto nel saggio di Berlin. Berlin sostiene che il fine della filosofia consiste in un'opera di rischiaramento. Se il compito primario della filosofia è il portare a chiarezza ciò che ci sfugge, le domande filosofiche nascono quando non sappiamo bene come orientarci e non sappiamo dove cercare le risposte. La filosofia, allora, si fa carico del compito della discussione dei modelli e delle categorie che assumiamo e che di solito non mettiamo in questione. Sono le lenti attraverso le quali guardiamo il mondo: la

griglia concettuale in base alla quale descriviamo il mondo e noi stessi, giudichiamo la nostra esperienza, prendiamo decisioni.

Qui Williams dice qualcosa di analogo, ma introduce il riferimento alla storia della filosofia che invece non viene nominata esplicitamente nel saggio di Berlin. La storia della filosofia ci aiuta a mettere in discussione ciò che riteniamo familiare. Ma non è solo questo. C'è anche il movimento contrario: attraverso la storia della filosofia ciò che ci suona strano diventa familiare. Per riprendere le espressioni che richiamate in apertura di questo capitolo, esistono delle parole che ci sono note. Le usiamo, viviamo in loro compagnia, ci aiutano a capire meglio noi stessi e il mondo. Non costituiscono un problema. Poi, magari, ci capita di inciampare: scopriamo che quella parola viene usata per indicare qualcosa che non capiamo, o che rimanda a significati ai quali non abbiamo mai pensato. Tutto ciò può accadere perché ci imbattiamo in un'opera che ci arriva da un cammino di secoli o perché affrontiamo un problema che ci è posto in un particolare ambito disciplinare contemporaneo. Non fa differenza. Pensavamo di avere compreso quella parola, invece ci accorgiamo che non la conosciamo. A questo punto, una possibilità che abbiamo è provare a capirci di più. Questo significa mettere in discussione il nostro modo di intendere e di pensare: mettere in questione i nostri presupposti. Così passiamo dal piano delle parole che usiamo nel nostro linguaggio ordinario o in un lessico disciplinare specifico, al piano dei concetti che quelle parole indicano. E ci troviamo a veder cozzare i nostri concetti – quelli che davamo per scontati – con concetti del tutto diversi o in parte diversi.

Questo processo, ci dice Bernard Williams, è utile soprattutto a noi. Questo è fondamentale: il centro siamo noi, con le nostre idee, i nostri significati e le nostre convinzioni. L'obiettivo non è altro che chiarirci le idee e capire meglio noi stessi. In questo processo, la storia della filosofia, se affrontata nel modo di cui Williams si fa sostenitore, ha un ruolo di primo piano, perché è il serbatoio di 'concetti strani'

che entrano in conflitto con il nostro punto di vista familiare. È il patrimonio di concetti che mettono sottosopra la nostra pigra sicurezza⁶⁵.

Questo discorso può essere approfondito. Il fatto che i concetti e la storia possano essere messi in stretta relazione non può essere fatta passare né come un'invenzione di Bernard Williams né, men che meno, mia. Perciò si può compiere un'altra breve digressione che illustri brevemente le istanze fondamentali della storia concettuale, la *Begriffsgeschichte* che è nata e si è sviluppata in Germania. Nel corso del XX secolo questo approccio è stata assai praticato e ha avuto una grande diffusione, anche al di fuori dell'ambito tedesco. Grazie a questa deviazione nel campo della storia concettuale, si chiarirà ulteriormente il modo in cui la dimensione concettuale e quella storica devono essere integrate per concorrere alla problematizzazione del noto.

12.3.5. *La storia concettuale*

Il termine '*Begriffsgeschichte*' (poi tradotto come 'storia dei concetti' o 'storia concettuale') nasce in Germania tra il Settecento e l'Ottocento. Tuttavia, la pratica di ricerca scientifica che oggi viene indicata con questo termine assume delle caratteristiche determinate e peculiari nel corso del Novecento, soprattutto ad opera di un gruppo di storici, tra i quali Otto Brunner, Werner Conze e Reinhardt Koselleck, che hanno dato inizio ad un'opera titanica sui concetti storici fondamentali in ambito politico-sociale, i *Geschichtliche Grundbegriffe* [Chignola e Duso 2008]. Ciò che qui interessa non è il progressivo delinarsi e affinarsi dell'uso dell'espressione 'storia concettuale' e delle pratiche che vanno sotto questo

⁶⁵ È un'idea che in altro modo era già stata espressa da Kant. « L'apprendimento del filosofare non è [...] secondo Kant un semplice apprendimento di conoscenze storiche. E tuttavia, affinché il filosofare non si trasformi in un semplice opinare senza metodo e cognizioni, le conoscenze storiche devono essere pensate come il luogo di esercizio per la ragione nel quale è possibile vedere all'opera l'uso stesso della ragione» [Illetterati 2003, p. 73].

nome, ma il punto di approdo raggiunto dagli esponenti novecenteschi, in particolare Koselleck⁶⁶.

I risultati migliori della storia concettuale si misurano sul campo, dunque in quegli studi che si occupano di un concetto politico o sociale determinato (democrazia, potere, costituzione, stato, ecc.). Questi studi, come è evidente, hanno in primo luogo carattere e valore storico, non filosofico. Perché allora confrontarsi con la prospettiva della storia concettuale?

Il punto che è particolarmente interessante per questa ricerca è la prospettiva metodologica che la storia concettuale adotta. Sulla questione non si trova una uniformità di posizioni, ma per brevità e chiarezza si può fare riferimento ad un saggio di Koselleck, *Storia dei concetti e storia sociale* [Koselleck 1979, tr. it. pp. 91-109], che costituisce un'analisi approfondita dei criteri metodologici della storia concettuale. Tra coloro che si occupano di *Begriffsgeschichte*, anche chi preferisce l'approccio di altri studiosi si richiama all'impostazione di Koselleck; in linea di massima, dunque, questa può essere assunta come un punto di riferimento significativo e autorevole. Però, prima di addentrarsi in una lettura di *Storia dei concetti e storia sociale* bisogna chiarire alcuni punti preliminari, senza i quali si rischia di fraintendere sia il carattere specifico della storia concettuale sia il contributo che questa prospettiva può dare a questa ricerca.

Nella *Prefazione* di *Futuro passato* Koselleck scrive che la sua indagine si concretizza in una serie di studi sulla «semantica di concetti centrali che hanno raggruppato e ordinato esperienze storiche del tempo» [Koselleck 1979, tr. it. p. 6]. Questo è un elemento fondamentale e caratterizzante: la *Begriffsgeschichte* è innanzitutto e soprattutto storia. E tra le righe si può leggere: non è teoria, non ha le pretese di universalità di un approccio filosofico o teoretico. La storia concettuale serve a mettere sotto esame alcune esperienze storiche che sono state

⁶⁶ Qui non farò alcuna storia dell'approccio storico-concettuale. Per questo aspetto rimando alle analisi dell'evoluzione della *Begriffsgeschichte*, della progressiva definizione del termine e della specificazione delle procedure di ricerca che esso individua che si trovano in *Storia dei concetti e filosofia politica. Sul dibattito in Germania* di Chignola [Chignola e Duso 2008, pp. 15-50] e *Storia concettuale come filosofia politica* di Duso [Chignola e Duso 2008, pp. 123-157].

condizionate da determinati concetti, che in diversi casi si sono modificati nel corso del tempo. La storia viene osservata attraverso la lente dei concetti: si tratta di fare un'operazione di «semantica di concetti», cioè – almeno in prima approssimazione – una ricerca sui significati. In che senso qui si parli di significato e di che cosa sia il significato che si cerca è per l'appunto il luogo in cui si giocano le questioni più importanti della storia concettuale, sia da un punto di vista filosofico e metodologico, sia dal punto di vista dei risultati scientifici che possono essere raggiunti mediante la messa in opera di questo metodo di ricerca. Tutto questo sarà affrontato e reso esplicito seguendo l'esposizione della prospettiva di Koselleck.

Il riferimento ai concetti indica, secondo Koselleck, la chiara connotazione moderna della storia concettuale. Qui si è al cospetto di un altro elemento fondamentale. L'enfasi che viene posta sui concetti ha valore solo all'interno di un punto di vista radicato nella modernità: la storia concettuale è una via di ricerca moderna nella sua essenza, proprio per il fatto che si costituisce come connessione di storia e concetti. Di più: può accampare una pretesa di validità solo all'interno dell'orizzonte della modernità. Ciò accade perché i significati di 'storia' e 'concetto' che sostengono l'espressione 'storia concettuale' sono i significati che si affermano soltanto nel contesto dell'età moderna⁶⁷.

⁶⁷ Il rapporto tra storia concettuale e modernità è un punto capitale per comprendere la peculiarità della *Begriffsgeschichte*. Su questo rimando ai saggi di Chignola e di Duso citati nella nota precedente. A margine di questo discorso bisogna segnalare che i concetti di 'moderno' e di 'modernità' non sono per nulla aporetici e hanno impegnato molti pensatori. In generale si può dire che il problema del moderno attraversa la riflessione di ampi settori della filosofia occidentale degli ultimi due secoli, e forse anche di più degli ultimi due secoli. Ciò che in questa parte della ricerca si assume in modo apparentemente pacifico – la storia e il concetto sono moderni – andrebbe discusso proprio in relazione a questo 'essere moderni'. A questo proposito, una prospettiva interessante è quella esposta in uno studio di Walter Freund del 1957, *Modernus und andere Zeitbegriffe des Mittelalters* (poi tradotto in italiano con il titolo di *Modernus e altre idee di tempo nel Medioevo*, Medusa, Milano 2001) dove si trova una storia del concetto di moderno prima che questo assumesse il significato che ha a partire da quella che poi è stata chiamata 'età moderna'. Qui si svela una questione importante: la storia concettuale – che è nella sua essenza moderna, come afferma Koselleck – può fare luce sul significato del concetto di 'moderno'. Sembra un paradosso o

Una ulteriore questione da sottolineare riguarda l'importanza dell'aspetto linguistico, al quale il riferimento ai concetti rimanda. Nella *Prefazione* di *Futuro passato* Koselleck parla di un «esame dell'aspetto linguistico delle esperienze temporali» [Koselleck 1979, tr. it. p. 6]. È un compito che si potrebbe avvicinare molto alla semantica, cioè allo studio dei significati delle parole, delle frasi, dei testi.

Da un lato, tutto ciò possiede una carica innovativa notevole: individua nei concetti il tessuto profondo di ciò che sostiene e articola la comprensione che gli uomini hanno esercitato su se stessi e sul mondo in epoche diverse e porta la storia a interrogarsi su di essi. Facendo ciò, porta a galla la trama degli avvenimenti storici, le questioni fondamentali che hanno attraversato i tempi e che hanno raccolto attorno a sé ideali, identità, tensioni, divisioni. I concetti diventano così i protagonisti della storia, perché le azioni degli uomini assumono valore all'interno di una rete concettuale che conferisce loro senso.

Dall'altro lato, però, questa importanza dell'aspetto linguistico rischia di essere riduttiva e di precludere tutta una serie di esperienze storiche che non sono state, per così dire, concettualizzate. Koselleck è consapevole di questa limitazione e nel suo saggio *Età moderna* spiega che la scelta della storia concettuale di privilegiare l'ambito linguistico non deve essere accolta come un tentativo di affermare che la storia è composta soltanto da eventi che si lasciano ridurre all'aspetto linguistico e concettuale. Si tratta di una preminenza dell'ambito linguistico, non di una esaustività. Scrive Koselleck:

Gli accadimenti storici non sono possibili senza atti linguistici; le esperienze che se ne traggono non sono comunicabili senza la parola. [Koselleck 1979, tr. it. p. 258]

Stante questa considerazione, Koselleck nota che l'articolazione linguistica non esaurisce né gli eventi storici né le esperienze storiche, nei quali persistono molti fattori prelinguistici o extralinguistici che si intrecciano strettamente con la

un circolo vizioso, ma non lo è. La storia concettuale usa i suoi metodi e le sue procedure per indagare anche su se stessa, sulle sue premesse e sui suoi presupposti.

comunicazione linguistica. Ma almeno un punto è segnato: gli accadimenti storici, proprio per il fatto che sono *storici*, non sono possibili senza atti linguistici. E quindi abbisognano di parole che li esprimano, che ne manifestino la traccia e la sostanza.

Sulla base di questa sottolineatura dell'aspetto linguistico emerge un'altra questione. I concetti sui quali la storia concettuale concentra la propria attenzione non sono tutti i concetti o i concetti in generale. Ciò che interessa a chi si occupa di *Begriffsgeschichte* sono i concetti che costituiscono un problema, che segnalano un intoppo che affligge la nostra capacità di comprendere un fatto, un evento, un processo. Chi decide di seguire il metodo storico-concettuale parte da un'«ambiguità semantica» [Koselleck 1979, tr. it. p. 94]. Il nesso tra parole e concetti non è sempre piano, automatico, scontato. Spesso ci si trova a constatare che ciò che pensiamo stride con ciò di fronte a cui siamo posti dall'indagine storica: i nostri concetti non possono essere adoperati per comprendere qualcosa che è accaduto in un tempo che non è il nostro.

Infine, bisogna segnalare che la storia concettuale, almeno nelle intenzioni di Koselleck e di molti altri suoi colleghi, non è rivolta a tutti i concetti, ma solo a quelli politici e sociali. Koselleck afferma che l'ambito di competenza della storia concettuale è quello della storia sociale: lo studio della terminologia politico-sociale mostra che i concetti sono importanti perché, da una parte, si rendono visibili sul piano politico-sociale in modo eminente e, dall'altra, plasmano le categorie sulla base delle quali la realtà politico-sociale viene vissuta e interpretata. Si tratta di un movimento duplice, che secondo Koselleck giustifica la delimitazione della storia concettuale all'ambito politico-sociale.

Si potrebbero sintetizzare queste considerazioni introduttive come segue: la storia concettuale serve a comprendere meglio le esperienze storiche di tempi passati attraverso una semantica dei concetti; la prospettiva della storia concettuale è una prospettiva radicata nella modernità; la storia concettuale privilegia la dimensione linguistica; i concetti di cui si occupa sono quelli problematici, connotati da un'ambiguità semantica; la storia concettuale si occupa solo di concetti che afferiscono all'ambito politico-sociale.

Per entrare più nello specifico si possono vedere alcuni passaggi di *Storia dei concetti e storia sociale*. All'inizio del suo saggio Koselleck afferma che la storia concettuale si dà innanzitutto un compito chiarificatore: la chiarificazione semantica dei termini è necessaria per interpretare determinati avvenimenti storici.

Attraversando il setaccio dell'elucidazione concettuale, gli enunciati del passato vengono precisati, le situazioni e i rapporti intesi nel passato diventano più chiari ai nostri occhi nella loro versione linguistica. [Koselleck 1979, tr. it. p. 97]

Non mi soffermerò ulteriormente sulla questione che riguarda il privilegio della dimensione linguistica, un aspetto molto problematico per gli storici: vi ho accennato più sopra. Dunque, eccettuata questa questione, un aspetto che balza agli occhi fin dalle prime battute di *Storia dei concetti e storia sociale* è l'insistenza sul nostro punto di vista, sulla prospettiva di chi si impegna nella ricerca storico-concettuale. La *Begriffsgeschichte*, scrive Koselleck, nasce come critica dell'applicazione delle categorie e dei concetti usati nel presente ad avvenimenti passati, che nascono e si sviluppano in orizzonti concettuali differenti. L'intento di fondo consiste dunque nell'assumere un atteggiamento mentale e scientifico che metta sotto esame tutti i tentativi di estendere al passato chiavi interpretative che funzionano per il nostro presente. Questo proposito di 'decolonizzazione' del passato si trova espresso anche in altri contesti e torna in molti luoghi delle discussioni di coloro che si occupano a vario titolo di storia. Per esempio, vicino a noi se ne trova traccia nel saggio *Storia della filosofia e decolonizzazione del passato* di Piaia [2007, pp. 11-30], dal quale ho tratto in prestito la stessa espressione, o in *Apologia di un mestiere* di Paolo Rossi [1999, pp. 11-33]. Ma molti altri ne hanno scritto.

Per la verità, questo proposito di liberazione del passato da schemi mentali che vi vengono applicati surrettiziamente non costituisce un tratto di profonda originalità dell'argomentazione di Koselleck. Ma ciò che invece ne costituisce un elemento peculiare è il fatto che questa attenzione alla liberazione del passato dai nostri concetti e dalle nostre categorie non deve essere compiuta per una qualche

forma di rispetto o di venerazione nei confronti del passato. O, almeno, non soltanto per questo motivo.

L'indagine storico-concettuale ha in primo luogo il valore di aiutare noi a comprendere meglio il nostro uso delle parole e dei concetti. L'enfasi cade sulla attualità, sul nostro presente, che inevitabilmente e indiscutibilmente costituisce il punto di partenza dal quale ogni storico prende le mosse. Infatti il procedimento della storia concettuale

deve osservare la prescrizione di tradurre i significati passati delle parole nel loro senso attuale. Ogni storia di parole o concetti va da un accertamento di significati passati ad una ridefinizione di questi significati *per noi*. [Koselleck 1979, tr. it. p. 98, corsivo mio]

Questo è un punto capitale. La storia concettuale non ha una vocazione archeologica o museale: non intende – per usare l'espressione di Bernard Williams – far rivivere un passato che ormai è passato e, in quanto tale, sta ad una distanza per certi versi incolmabile rispetto al nostro presente. Né intende mettere in atto procedure di ostensione o di ammirazione: si recupera qualcosa dal fondo oscuro del tempo e lo si espone allo sguardo dei contemporanei; si conserva un patrimonio autorevole; si mantiene e si riproduce un canone di fatti mirabili. Non si tratta di questo. Il punto fondamentale è che l'operazione storico-concettuale deve avere un valore *per noi*. Tanto che, poche righe sotto il passo appena riportato, Koselleck parla di un vero e proprio «imperativo metodologico» che consiste nel «ridefinire scientificamente, per noi, i significati delle parole registrati in passato». L'operazione che la *Begriffsgeschichte* è chiamata a compiere deve partire dal presente, non può prescindere dal patrimonio concettuale di chi decide di mettere sotto esame un determinato concetto.

Muovendo da questo accento sul punto di vista del presente, Koselleck mostra come la storia concettuale debba servirsi di una metodologia diacronica. Bisogna compiere un percorso attraverso le diverse epoche per essere in grado di cogliere come alcuni concetti hanno mantenuto il loro significato; altri concetti

invece hanno subito mutamenti profondi tanto da avere significati che, nonostante l'identità delle parole che li individuano, risultano del tutto differenti dall'uso che se ne faceva in altri tempi; altri ancora sono nati per fare fronte a situazioni storiche nuove, e sono quelli che vengono indicati dai neologismi. Durata, cambiamento e novità sono la bussola di chi si occupa di storia concettuale. Chi vuole fare storia concettuale deve mirare a «un'articolazione prospettica di significati che permangono, si sovrappongono, invecchiano e si rinnovano» [Koselleck 1979, tr. it. p. 100]. Per fare ciò, bisogna mettere al centro della propria indagine le parole.

Questa analisi diacronica dei significati delle parole introduce ad un'altra questione, che è di importanza capitale e che fino ad ora è stata lasciata sullo sfondo. Le parole rimandano ai concetti. Ma che cosa sono i concetti ai quali le parole rimandano e sui quali la storia concettuale esercita la propria ricerca? E, contestualmente a questo interrogativo, in modo quasi automatico viene da chiedersi: che relazione vige tra i concetti e le parole?

Qui ci si trova, da un punto di vista teoretico, dinanzi al cuore della proposta della storia concettuale. Ma prima di addentrarsi nell'analisi di questa parte serve una precisazione, altrimenti si rischia di fraintendere tutto il discorso: i concetti e le parole di cui parla Koselleck sono i concetti e le parole politico-sociali, non altri.

Fatta salva questa precisazione, si può notare come le due questioni – che cosa sono i concetti e qual è il rapporto tra i concetti e le parole – sono interconnesse nella trattazione che ne offre Koselleck. Nelle prime pagine di *Storia dei concetti e storia sociale* si trovano alcune righe che impostano il problema.

In che misura il contenuto che si intendeva significare con la stessa parola si è conservato o si è modificato? Fino a che punto nel corso del tempo anche il significato di un concetto è soggetto a una trasformazione storica? [...] La permanenza delle parole, in se stessa, non è un sintomo sufficiente dell'identità dei loro contenuti attraverso il tempo. [Koselleck 1979, tr. it. p. 98]

Una prima questione da sottolineare è che da un punto di vista metodologico bisogna poter distinguere 'concetto' e 'parola'. Pertanto, per

Koselleck si può dire che ci sono delle parole, che sono dei segni; ci sono dei concetti, che sono il significato delle parole; ci sono le cose, che i segni e i significati pretendono di indicare. La storia concettuale fa riferimento ad espressioni – il che, perlopiù, significa a parole – «che l'esegesi critica delle fonti consente di individuare e definire come concetti» [Koselleck 1979, tr. it. p. 101].

Dunque le parole rimandano ai concetti. O forse sarebbe meglio dire: *alcune* parole rimandano ai concetti. Prime fra tutte quelle che soffrono di un'ambiguità semantica che le rende problematiche. Ma nel momento in cui cerca di illustrare che cosa sono i concetti, Koselleck si spiega in modo più disteso.

Ogni concetto è legato a una parola, ma non tutte le parole sono concetti sociali e politici. I concetti sociali e politici contengono una pretesa concreta di universalità e hanno sempre più di un solo significato; nella scienza storica entrambe le caratteristiche si configurano ogni volta in termini diversi rispetto alle parole in genere. [Koselleck 1979, tr. it. p. 101]

I concetti si manifestano come parole, pretendono di avere un valore universale e hanno un certo grado di problematicità: non sono riducibili ad un significato unico o semplice. Per questo i concetti sono individuati da termini che si distinguono dalle parole in genere. Si potrebbe anche dire: le parole che identificano concetti suonano come differenti dalle parole che vengono usate ordinariamente.

Ora, è possibile che una parola divenga concetto in una maniera non fissa né univoca, ma mobile, a seconda dell'uso linguistico delle fonti. Questo fenomeno è legato anzitutto alla plurivocità di tutte le parole, della quale partecipano anche i concetti, in quanto parole. Qui è insita la qualità storica che hanno in comune. Ma la pluralità di significati può essere letta diversamente, a seconda che una parola possa essere intesa o meno come concetto. I significati mentali oppure oggettuali sono sì legati alla parola, ma si alimentano anche del contenuto intenzionale, del contesto parlato o scritto, della situazione sociale. Ciò è vero per entrambi, e cioè per le parole e per i concetti. Una parola può, nell'uso, diventare univoca. Invece un

concetto, per poter essere un concetto, deve avere più significati. Anche il concetto è certamente legato alla parola, ma è insieme qualcosa di più che una parola: una parola diventa concetto quando tutta la ricchezza di un contesto politico-sociale di significati e di esperienze, in cui e per cui si usa un particolare termine, entra, nel suo insieme, in quella stessa e unica parola. [Koselleck 1979, tr. it. pp. 101-102]

I concetti dunque, scrive Koselleck poco sotto, sono dei concentrati di molti contenuti semantici. La differenza tra le parole e i concetti allora può essere riconosciuta essenzialmente in questo: le parole contengono diverse possibilità di significati, mentre i concetti fanno da catalizzatori e raccolgono «tutta una selva di significati».

Ma questo non è tutto. Non bisogna arrestarsi al fatto che i concetti possono essere colti nelle parole di cui si fa uso nei diversi contesti storici. Questo è solo un aspetto. L'altra faccia della medaglia è che i concetti non sono solo conoscibili attraverso la storia, ma in qualche modo concorrono a farla. Attraverso i concetti le diverse situazioni storiche ricevono una loro definizione, descrizione, comprensibilità. Attraverso i concetti – sembra un gioco di parole o un'ovvietà lampante – tutto ciò che accade viene concettualizzato e, quindi, reso conoscibile attraverso l'indagine storica.

Un concetto non è solo un indicatore dei complessi di relazione che comprende: è anche un loro fattore. Con ogni concetto vengono posti determinati orizzonti, ma anche i limiti di un'esperienza possibile e di una teoria pensabile. Quindi la storia dei concetti può comunicare conoscenze che l'analisi delle cose non consente di vedere. Il linguaggio concettuale è un mezzo intrinsecamente coerente per tematizzare la capacità di esperienza e la consistenza teorica. [Koselleck 1979, tr. it. p. 102]

A partire da queste considerazioni, per la storia concettuale si prospetta un duplice compito: da un lato si tratta di interpretare la storia attraverso i concetti che l'hanno attraversata, dall'altro di interpretare i concetti alla luce della storia.

Proprio per questo Koselleck può definire la storia concettuale come la convergenza tra concetto e storia.

La storia sarebbe dunque storia solo a condizione di essere già stata concettualizzata. [Koselleck 1979, tr. it. p. 103]

A questo punto dell'argomentazione Koselleck si arresta e effettua una precisazione, che non è di scarsa rilevanza soprattutto se si tiene conto di tutto il percorso presentato in 12.2., quando si è analizzato per sommi capi il dibattito contemporaneo sui concetti. Il pericolo insito nella caratterizzazione della storia concettuale come convergenza di concetto e storia è un fraintendimento in senso ontologico. Ciò che vuole tenere distante da sé è l'accusa di idealismo, nel senso triviale in cui si tende ad usare l'etichetta 'idealismo' per quelle forme di soggettivismo intellettualistico che sostengono che il pensiero crea il mondo e che un mondo impensato non è nulla. Il problema di Koselleck è, come spesso è accaduto nella storia del pensiero occidentale, salvare i fenomeni o, per dirla in modo meno raffinato, non perdere il contatto con la realtà storica (materiale, concreta, fattuale). L'enfasi sull'aspetto concettuale comporta proprio questo rischio: se si assolutizza la dimensione del concetto si può di perdere di vista o relegare in secondo piano il concreto accadere dei fatti storici. Il che rappresenta un rischio non di poco conto, soprattutto per chi è storico di professione. Allora come coniugare la dimensione concettuale con la dimensione storica – nel senso della storia effettiva, materiale, concreta?

Secondo Koselleck, non bisogna coltivare alcuna velleità idealistica, nel senso volgarizzato del termine usato sopra. La storia concettuale deve valere come ricerca innanzitutto storica, e quindi deve poter dire qualcosa di utile sul mondo a partire dal mondo. Per tutelare questa prerogativa, Koselleck si addentra in una descrizione metodologica che è interessante seguire. In primo luogo, non è sufficiente analizzare un singolo termine. Bisogna prendere in considerazione anche espressioni parallele, cioè concetti prossimi o analoghi o che dimostrino assonanze o vicinanza con l'oggetto della ricerca. Per usare un'espressione che non è nella

lettera di quanto scrive Koselleck, bisogna saper osservare delle costellazioni concettuali, e non i concetti presi in modo isolato. In secondo luogo, bisogna vedere come un concetto funziona dal punto di vista storico-fattuale: in quali contesti è stato usato, in quali opere, in quali periodi, da chi, e via dicendo. Infine, bisogna analizzare che cosa ha comportato dal punto di vista storico culturale l'uso di quel determinato concetto: a quali correnti ideologiche ha dato origine o come è riuscito a stabilire delle linee di riferimento all'interno di una data cultura in un determinato periodo storico.

Per Koselleck tutto questo può essere riassunto così: la storia concettuale non è un mero esercizio intellettuale. Può anche essere definita come una disciplina autonoma da un punto di vista metodologico, ma la sua funzione deve essere collocata saldamente all'interno della ricerca della storia sociale. Ed ecco spiegato il perché del restringimento del campo della *Begriffsgeschichte* ai concetti politici e sociali. Se si perde questo contatto con la vita degli uomini, secondo Koselleck si rischia di far diventare la storia concettuale una ricerca astratta, sconnessa da qualsiasi contatto con la realtà.

Questa restrizione all'ambito politico e sociale, almeno per quanto riguarda questa ricerca, è un aspetto che può essere criticato, ma l'argomento che Koselleck sostiene non è per nulla marginale: il timore che manifesta non è infondato e l'esigenza di concretezza – o, meglio, di un mantenimento del contatto con la nostra esistenza quotidiana e ordinaria – deve essere tenuta in conto.

L'esigenza di non perdere le cose si manifesta nel saggio di Koselleck nel riferimento che egli fa al termine 'struttura', lì dove questa parola identifica la possibilità di descrivere oggetti, fatti, processi, eventi e, al tempo stesso, portarli all'esistenza in quella forma determinata che la parola indica e il concetto contiene.

I concetti non ci insegnano solo a conoscere l'unicità di significati passati, ma contengono possibilità strutturali e tematizzano contemporaneità del non contemporaneo che non possono essere ridotte alla successione delle vicende storiche. Concetti che abbracciano situazioni di fatto, plessi di rapporti e processi del passato, diventano [...] categorie formali che vengono elevate a condizioni di

ogni storia possibile. Solo concetti che pretendono di durare, di essere applicati ripetutamente ed empiricamente verificati, dunque concetti con una pretesa strutturale, consentono a una storia, a suo tempo «reale», di apparire possibile oggi, e quindi di essere rappresentata. [Koselleck 1979, tr. it. pp. 107-108]

Questo brano è denso di spunti. Innanzitutto si può segnalare che qui Koselleck parla di «contemporaneità del non contemporaneo», che è una questione già emersa nel momento in cui ho illustrato la prospettiva di Williams. È un elemento che ritorna a galla, seppure con accenti e toni difforni, e che attraverserà tutta l'ultima parte di questa ricerca, dedicata alla didattica per parole.

Ciò che qui è importante sottolineare, però, è un altro aspetto. I concetti hanno uno stretto legame con la realtà storica: la rendono pensabile, intelligibile, comunicabile. Quando, alcune pagine indietro, Koselleck proponeva di spezzare il circolo vizioso – che definiva «ingenuo» – che va dalla parola alla cosa e viceversa, credo che intendesse proprio questo: bisogna smettere di pensare come distinte e contrapposte una dimensione che si pretende 'storica' (materiale, concreta, pratica, reale) e una dimensione che si pretende 'concettuale' (astratta, logico-razionale, intellettuale o intellettualistica). La storia è resa possibile dal fatto di essere intessuta di concetti e, d'altra parte, i concetti o sono qualcosa che assume senso e pretende di valere in relazione al mondo storico o sono vaneggiamenti, fantasie, illusioni.

Da un punto di vista teoretico, questo è un punto molto importante e, ovviamente, del tutto criticabile. Ma è centrale il fatto che Koselleck in fondo propone una metodologia di ricerca che si fonda sullo scardinamento della pretesa di absolutezza da parte dell'istanza storica, da un lato, e dell'istanza concettuale, dall'altro. Questa è una conquista di grande spessore. Tradotta in termini più vicini all'ambito della questione dell'insegnamento della filosofia, potrebbe essere letta in questo modo: l'aspetto storico e l'aspetto concettuale (teoretico, problematico, sistematico) non devono essere irrigiditi in una alternativa netta, ma possono essere coniugati.

La parte conclusiva di *Storia dei concetti e storia sociale* mostra quali siano i vantaggi del coordinamento di storico e concettuale. Koselleck è, ovviamente, concentrato sull'ambito disciplinare storiografico, ma è istruttivo seguirne i passi. La storiografia può battere due strade. Il suo può essere uno sforzo di comprensione, cercando di penetrare la realtà passata comprendendone i concetti. Ma può anche cercare di ricostruire situazioni di fatto che non sono ancora state elaborate linguisticamente e, per fare ciò, usa categorie posteriori⁶⁸.

In entrambi i casi la storia concettuale spiega la differenza che sussiste tra la concettualità passata e quella presente, sia che traduca il vecchio uso linguistico [...], sia che controlli la possibilità di applicare storicamente le definizioni moderne di concetti scientifici. La storia concettuale abbraccia quella zona di convergenza in cui il passato e i suoi concetti entrano nei concetti moderni. [Koselleck 1979, tr. it. p. 108]

Questa zona di convergenza in cui il passato e i suoi concetti entrano nei nostri concetti è precisamente l'ambito in cui la filosofia può vantare una prospettiva autonoma e del tutto peculiare rispetto alle altre discipline.

⁶⁸ Qui Koselleck porta l'esempio degli studiosi che cercano di spiegare le origini del capitalismo usando categorie che sono sorte dopo la nascita del capitalismo stesso.

13. *Una didattica per parole*

13.1. *Insegnare filosofia a partire dalle parole*

Per darne una formulazione generale, si può dire che una didattica per parole pone a tema alcuni concetti che fanno problema in filosofia prendendo le mosse da alcune parole che usiamo nel nostro linguaggio ordinario e che, se indagate, mostrano di essere problematiche e degne di essere assunte come tema di un percorso di ricerca di tipo filosofico. Il senso in cui si discute di ‘parole’, ‘concetti’ e ‘filosofico’ è quello esposto nei capitoli precedenti.

Un modulo di didattica per parole potrebbe essere svolto come segue.

Mentre si affronta un argomento del programma di filosofia può capitare di imbattersi in una parola che chiama in causa un ambito di riflessione problematico, che viene colta come densa di implicazioni filosofiche, che tocca un tema vivo nella coscienza del tempo. L’insegnante guida gli studenti nel porla a tema: riguardo alla parola scelta raccoglie impressioni, concezioni irriflesse, dati di senso comune che gli studenti portano con sé.

Di seguito viene svolto un percorso filosofico intorno a quella parola. L’insegnante sceglie alcuni testi (in versione integrale o antologica) di alcuni autori che hanno trattato il problema e seleziona alcuni contributi rilevanti rispetto a questo ambito problematico. Rispetto a questo punto – vale la pena dirlo subito – si può decidere quale libertà di movimento assegnare alla scelta degli autori, dei temi, dei problemi, dei testi. Si hanno di fronte almeno due strade. La prima accetta la limitazione alla scansione storica che viene assunta dai programmi italiani in vigore e, in questo modo, accetta di rimanere all’interno dell’ambito storico previsto dal programma dell’anno; la seconda concede di muoversi in modo più libero attraverso le epoche storiche. Quale che sia il taglio per il quale si opta, questa è una questione di contorno, che non tocca il nucleo della proposta della didattica per parole, che può essere valida in entrambi i casi. Ma c’è anche un’altra conseguenza che deriva da questa impostazione: a questa altezza è già chiaro che il manuale è uno strumento di inquadramento generale, e non il principale riferimento per lo studio. In ogni caso,

al di là di queste precisazioni, le letture effettuate in questa fase e i diversi aspetti problematici che via via emergono possono essere oggetto di verifiche intermedie, di interrogazioni e di discussioni guidate.

Alla sua conclusione, il percorso intorno ad una parola dovrebbe portare a riflettere su un concetto e sull'ambito problematico a cui esso rimanda e potrebbe concludersi con la stesura di un breve saggio in cui gli studenti siano chiamati a porre a tema uno degli aspetti affrontati o con un'altra prova di verifica che metta sotto esame l'intero processo svolto. In questo modo si potrà assumere consapevolezza di quanto è intercorso (o di quanto non è intercorso) tra il primo approccio – quando l'insegnante, dopo avere messo a fuoco una parola con gli studenti, ha raccolto tutte le loro concezioni irriflesse intorno a quella parola, cioè intorno al concetto che tramite essa viene posto sotto esame – e il punto di arrivo del percorso effettuato, quando le presupposizioni sono state messe a confronto con alcuni momenti significativi della riflessione filosofica intorno a quello stesso concetto che si è assunto come tema di ricerca.

Sui modi di applicazione di questo modello si possono dare almeno due differenti prospettive. Si può optare per un'applicazione in senso forte, il che implicherebbe l'eliminazione di tutti gli altri approcci e la formulazione di un programma ministeriale che istituzionalizzi questo modello. Oppure si può seguire una via meno radicale e prevedere che nel corso di un anno scolastico possano trovare spazio un paio di percorsi di questo genere, anche a fianco di moduli di impianto storico o di altro genere. In questa ricerca si seguirà quest'ultima strada e non la prima, per motivi che risulteranno chiari tra breve.

Nelle pagine che seguono sarà chiaro come tutto ciò possa essere messo in pratica.

13.2. *Implicazioni e sviluppi*

13.2.1. *Approccio generale*

La didattica per parole non intende proporsi come un modello che scalza tutti gli altri e li sostituisce, ma mira a raccogliere e coordinare gli elementi più importanti che i diversi approcci contengono. Il primo elemento da comprendere è questo: la didattica per parole non è un modello nel senso forte o classico del termine, ma cerca di creare le condizioni adatte alla convivenza di elementi diversi.

Si può comprendere allora come la didattica per parole sia il tentativo di raccogliere sotto un'insegna comune stili di pensiero diversi, ammesso e non concesso che si possa parlare di 'stili' in ambito filosofico⁶⁹. In ogni caso, uno dei tratti di distinzione di questo modo di insegnare filosofia dovrebbe consistere nel fare leva sui punti di forza dell'insegnante (la sua formazione, le sue ricerche, le sue inclinazioni), cercando, allo stesso tempo, di portarlo a sviluppare nuove competenze e ad ampliare il proprio repertorio.

Da una prospettiva ancora più generale, l'approccio proposto scalza il luogo comune che la filosofia sia una disciplina umanistica nel senso in cui usualmente si intende questo termine. Di solito si assume che viga una similitudine tra le discipline artistiche, letterarie e filosofiche, le quali devono essere studiate da un punto di vista storico, almeno secondo la tradizione italiana. Queste discipline vengono intese come contrapposte alle discipline scientifiche o tecniche, che non conoscono un approccio storico, ma soltanto problematico. Nel tempo tutto questo si è irrigidito nell'assunto che le discipline umanistiche sono del tutto disomogenee a qualsiasi istanza di controllo, verificabilità, concretezza (che sono prerogative esclusive delle discipline scientifiche e tecniche), perché il loro compito consiste nella coltivazione della sensibilità poetica e letteraria, dell'interiorità, del gusto, del

⁶⁹ Per esempio Ferraris [2001] sostiene che parlare di 'stili filosofici' o di 'stili di pensiero' sia un'estensione indebita di un'espressione che ha un valore in campo letterario e artistico, ma che nell'ambito della riflessione filosofica introduce soltanto un elemento estrinseco e inappropriato.

senso estetico, della capacità di comprensione, del pensiero libero e autonomo. (Dal che si evince, *a contrario*, che l'idea diffusa è che tutto ciò sia precluso alle discipline scientifiche e tecniche.) È l'idea delle 'due culture', quella logica e quella retorica, a cui Preti [1968] ha dedicato uno studio che ancora oggi è un riferimento importante.

L'insegnamento della filosofia per parole o per concetti si pone su un piano diverso e intende superare una partizione del genere, non solo sul piano delle dichiarazioni di principio, ma sul piano pratico. Partire dalle parole note e condurre gli studenti in una ricerca sui concetti che sono richiamati da queste parole significa rifiutare una dimensione museale della filosofia, secondo la quale siamo di fronte ad una tradizione che chiede soltanto di essere ammirata e venerata, ma, d'altra parte, significa anche rifiutare l'unilateralità del 'pensare da sé', sulla base della quale si vorrebbe che la filosofia fosse il libero esercizio della riflessione in proprio (null'altro che questo).

Partire dalle parole significa mettere in questione le proprie precomprensioni, ma per dare respiro a questa problematizzazione il patrimonio che ci viene offerto dalla storia della filosofia è prezioso. È come se qui entrassero in confronto due posizioni archetipiche che negli ultimi secoli hanno costituito un riferimento costante del dibattito sull'insegnamento della filosofia. La prima viene fatta risalire a Kant, che sostiene che non si può imparare la filosofia ma soltanto a filosofare: sulla base di questa prospettiva si sono sostenute tutte le prospettive teoretiche, sistematiche, problematiche, tematiche. La seconda viene ricondotta ad Hegel, che nei suoi scritti programmatici per l'insegnamento della filosofia al ginnasio, prende posizione contro quella che chiama la 'moda del tempo' imposta dai pedagogisti: si pretende che non si debba essere istruiti nel contenuto della filosofia, ma si debba imparare a 'filosofare senza contenuto'. Il che, per Hegel, è proprio come se si dicesse a qualcuno che si deve «viaggiare, viaggiare sempre, senza conoscere le città, i fiumi, i paesi, gli uomini, ecc.» [Illetterati 2003]. Per inciso va notato che Kant e Hegel non sono così sprovveduti come li ha resi la *vulgata* che ha preso le mosse da loro e che li ha eternati in formulette da brandire contro gli avversari: l'uno e l'altro hanno dato mostra di non assumere una posizione ingessata

su prese di posizione di principio e, anzi, di avere elaborato riflessioni complesse, difficilmente classificabili secondo le grandi compartimentazioni in cui rischia di cadere tutto ciò che diventa oggetto di un dibattito collettivo [Furlani 2004; Giuspoli 2007; G. Micheli 2007; Sbriz 2004]. Ma, ad ogni buon conto, la tradizione che è discesa da questa differenza di approccio semplificata ad uso del grande pubblico ha portato alla formulazione di un'alternativa netta tra due posizioni antitetiche. E ne è venuta la convinzione che l'una escluda l'altra, e che ogni tentativo di mediazione rischi di non essere né carne né pesce, e quindi di non mediare alcunché ma soltanto di annacquare, sminuire, depotenziare. Tanto vale prendere partito per l'uno o per l'altro: questa è l'idea che si è diffusa nel tempo.

L'approccio per parole vuole evitare l'unilateralità di un'assunzione di principio. Come si è visto lungo tutte le diverse fasi di questa ricerca, è molto difficile sostenere che un modello di insegnamento – quale che sia – è il migliore in assoluto ed è l'unico a portare risultati complessivamente positivi. Quando sono state passate in rassegna posizioni molto nette in favore dell'uno o dell'altro è sempre emerso che ciò contro cui si intendeva schierarsi non poteva essere connotato come globalmente negativo.

Ora, il punto è che non siamo costretti a scegliere tra alternative precostituite. Non siamo nella situazione di dover acquistare un prodotto tra altri: o lo si prende così com'è, o se ne prende un altro. Si può provare a percorrere una strada diversa. L'insegnamento per parole è un tentativo di mediazione che cerca di garantire l'apertura di canali di comunicazione e collaborazione tra modelli di insegnamento e stili di pensiero diversi, dove sfumano le separazioni e vengono messi in risalto i punti di convergenza. Anche se questo non significa mettere tutto nello schiacciapate e trarne una poltiglia indistinta.

In primo luogo va detto che secondo l'approccio offerto dalla didattica per parole la filosofia che si intende insegnare a scuola non è un generico *pot-pourri*, ma è una disciplina che mantiene la sua forma specifica discorsiva, i suoi metodi, i suoi obiettivi. Questo accento sulla forma discorsiva può fare in modo che si dica: ecco il tratto distintivo di una disciplina umanistica. Se per 'disciplina umanistica' si intende questo, una disciplina che ha a che fare con parole e con una struttura

discorsiva (cioè non formale, o non del tutto riducibile ad una struttura formale), sia pure. Ma niente di più.

In secondo luogo, il riferimento alle parole e ai concetti coinvolge, ad un tempo, diversi modelli di insegnamento della filosofia. Di volta in volta entrano in gioco riferimenti a testi, autori, problemi, strutture argomentative, filoni tematici (le diverse 'filosofie di'). Assumere l'approccio per parole significa sposare una linea che vieta l'instaurazione di qualsiasi forma di totalitarismo di uno o dell'altro di questi riferimenti. Ciò non significa che tutto deve essere presente secondo percentuali previste per legge e rispettate alla perfezione: non è un modello che vuole essere ricavato da una qualche forma di proporzionalismo. Invece significa che bisogna riconoscere – e provare a rendere concreto nella pratica di insegnamento – che i diversi modelli possono essere complementari e interagenti. Meglio: che dovrebbero esserlo. Questo significa proporre un'integrazione in cui le prospettive unilaterali vengono superate.

Infine, tutto ciò riguarda il modo stesso in cui l'insegnante è chiamato a fare filosofia in classe con i suoi studenti: l'idea di filosofia che sta dietro all'insegnare filosofia a scuola, a studenti che hanno tra i sedici e i diciotto anni. Almeno a partire dalle parole di Callicle nel *Gorgia* platonico, la filosofia è accusata di essere un discorso campato per aria: astratto, fuori dalla realtà, inutile quando non dannoso. Nel corso dei secoli, in diversi casi i filosofi hanno cercato di mostrare come il discorso filosofico non sia poi così avulso dalla realtà, ma possa rivendicare una qualche forma di concretezza, riuscendo a dire 'cose sul mondo'. La dialettica tra tendenza verso l'astratto e rivendicazione del concreto è una questione che balza in primo piano quando ci si rivolge all'insegnamento secondario: una delle domande che gli insegnanti devono affrontare più spesso è 'a che cosa serve?', che può essere intesa come 'che valore concreto ha una disciplina così astratta?' o, più semplicemente, 'cosa me ne faccio?'

Se ci si rifugia nell'usurato appello alla tradizione del libero pensiero occidentale o nell'ostensione del dogma dell'imparare a pensare o nella loro combinazione o – peggio – nel luogo comune della scienza regina che non serve a niente perché solo i servi servono, si perde un'occasione preziosa. Non che quello

che si sostiene sia falso. Ma non si risponde alla domanda, che si concentra proprio su ciò che queste risposte lasciano inevaso perché lo considerano la manifestazione di un'esigenza secondaria, inessenziale, triviale: cosa me ne faccio nella mia vita di tutti i giorni? E gli studenti di solito sono poco propensi ad accettare quello che all'insegnante appare lapalissiano: ti insegna a pensare, a prendere consapevolezza di te e del mondo in cui vivi, a riflettere in modo critico su quello che ti capita e su quello che ti viene imposto, ad effettuare scelte ponderate, a comprendere i tuoi limiti e a riconoscerli, a ragionare anche a partire da prospettive che non sono le tue, e via dicendo. Sembra che la domanda di concretezza non riceva risposta: si chiedeva 'che cosa mi insegna a fare?' intendendo un 'fare' di tipo materiale o produttivo; si risponde con facendo appello ad un 'fare' che gli studenti ancora non conoscono. Anzi, per meglio dire, che dovrebbero imparare a conoscere anche grazie alla filosofia.

Una strada per venirne a capo può essere quella che si diparte dal confronto tra astratto e concreto. Forse tra l'astrazione, di cui si ritiene che la filosofia sia somma portatrice, e la concretezza, che sembra diventata la chiave di volta di ogni istruzione che si rispetti, non c'è una spaccatura netta. Una via di mediazione può essere aperta attraverso un modo possibile di insegnare filosofia, tramite il quale approfondire le questioni, scendere nel dettaglio, non accontentarsi di una ricognizione superficiale, rifiutare una concezione estensiva e privilegiarne una intensiva. In questo modo la dimensione che di solito viene percepita come astratta assume una forma definita e comincia ad avere un peso del tutto peculiare. Insomma, per rendere concreto l'astratto si può passare attraverso la profondità. Sulla scorta del lessico hegeliano, si potrebbe dire che la coppia concettuale astratto/concreto può essere messa in relazione con la coppia superficiale/profondo.

In termini più precisi, la questione sta in questo modo: se si vuole comprendere qualcosa in modo più concreto (assumendo che questa espressione indichi un modo che possa presentarsi come significativo rispetto alla realtà in cui ciascuno si trova a vivere) la via da percorrere è quella che porta in profondità, non quella che rimane in superficie. In Italia si è spesso pensato che insegnare filosofia significasse insegnare quante più cose possibili. Per due motivi. Il primo è riassunto

nello slogan diffusissimo che recita ‘beh, non si può non fare...’, che può essere completato come si vuole, dato che più o meno ogni problema, ogni autore, ogni opera cela un qualche motivo di interesse, per quanto marginale, secondario o sconosciuto ai più. Il secondo è che si è sempre pensato che la filosofia a scuola dovesse tenersi lontana dall’‘adulterio’, cioè dalla pretesa di insegnare ad adolescenti secondo standard che sarebbero più adatti a studenti universitari; e questa esigenza, che ha delle evidenti buone ragioni, ha portato ad alcune degenerazioni riassumibili nell’enfatizzazione dei tratti ‘elementari’ che la filosofia deve rivestire nella sua declinazione scolastica. L’idea, insomma, che ci sia una filosofia ‘facile’ o in ‘versione ridotta’, adatta a giovani in formazione. I famosi ‘elementi di filosofia’.

La didattica per parole rifiuta entrambe queste prospettive. Il criterio che viene assunto non ha a che fare con l’estensione – ovvero con la superficialità e l’astrattezza –, ma con la complicazione – cioè con la profondità e la concretezza. Non si tratta di sapere molte cose, ma di scendere in profondità di qualche concetto che si ritiene importante. E, in fin dei conti, tutto ciò ha a che fare con la convinzione che in filosofia non ci sia nulla di ‘facile’ o di ‘edificante’ che possa essere contrapposto a qualcos’altro di ‘difficile’ o ‘per specialisti’. Il punto non è la facilità, ma, parafrasando un celebre aforisma di Brancusi, la semplicità, che è una complessità risolta. La complessità sta anche nelle cose che vengono usualmente ritenute facili, basta saperla cogliere: e per farci i conti non serve un sapere molto esteso – la *polymathie* di cui parlava Eraclito –, ma sguardo acuto, orecchie aperte, intelligenza plastica. Più che l’ampiezza, la profondità. Ecco l’obiettivo che si può raggiungere attraverso una didattica per parole.

13.2.2. Storia e filosofia

La didattica per parole supera la dicotomia tra metodo storico e metodo teoretico o problematico, non in nome di una conciliazione vuota o di un afflato pacifista, ma sulla base della convinzione che per fare filosofia a livello di scuola

secondaria la dimensione storica e quella teoretica debbano scendere a patti e, in una certa misura, collaborare. Ciò che si vuole evitare, in fin dei conti, sono due atteggiamenti contrapposti e ugualmente pericolosi. Da una parte si trova la lista di filosofi morti imparata a memoria e i suoi annessi e connessi, i vari -ismi, le classificazioni schematiche, i buoni contro cattivi, la trattazione semplicistica. Dall'altra le chiacchiere in libertà, la filosofia come 'ora d'aria del pensiero', l'esercizio della riflessione libera e autonoma su non si sa bene cosa (dove l'unica cosa che conta è che sia 'libera' e 'autonoma', anche se poi non si sa bene di quale significato riempire questi due aggettivi), la filosofia come una specie di psicoterapia di gruppo senza terapeuta o con un terapeuta improvvisato. Un'ora di religione senza religione.

In via negativa, la didattica per parole dovrebbe tenerci distanti da questi rischi. In via positiva, dovrebbe portare a scuola un aspetto importante della riflessione filosofica: il concettualizzare. Così la filosofia diventa la disciplina portatrice di un sapere razionale che pretende di chiarire alcuni punti importanti che diamo per scontati, e che invece possono essere discussi e usati con la consapevolezza della tradizione filosofica che li ha meditati a lungo. Razionalità e tradizione filosofica verrebbero ad essere due tratti peculiari del concettualizzare filosofico: ciò che la filosofia *in modo specifico* – anche se forse non esclusivo – può portare nella scuola.

Questo costringe ad un ripensamento della posizione della storia della filosofia nei piani di studio secondari. Ad oggi, in Italia la storia della filosofia viene ancora vista come «il male minore» [Morselli 2009]: ciò che mette al riparo dalle diverse derive in cui l'insegnamento della filosofia può incorrere. Questa è una strategia puramente difensiva, che mira a conservare un risultato minimo rispetto al quale si è tutto sommato sicuri. In questo modo si rifiuta di impegnarsi in sfide più ardite, che rischiano di mettere a repentaglio l'intero impianto dell'insegnamento della filosofia nella scuola e, quindi, la stessa presenza della filosofia in quanto

disciplina autonoma⁷⁰. Non si rischia di perdere granché, ma nemmeno di guadagnare granché. Le *Indicazioni nazionali* del 2010, con il loro rimanere ancorate ad una scansione per epoche storiche e con il loro rimanere centrate sulle *auctoritates* attraverso un programma per nomi di autori, sposano una linea del genere, anche se introducono cenni importanti a dimensioni differenti.

Ora, se si vuole uscire da un atteggiamento puramente conservativo, ciò che è da ripensare è proprio il ruolo della storia della filosofia nel modo in cui si insegna filosofia nella scuola italiana. La didattica per parole consente di farlo.

Si può partire da una constatazione: il modello italiano di insegnamento della filosofia a scuola è centrato sulla storia della filosofia. Come si è già visto nel corso della prima parte, questo ha radici profonde nel modo stesso in cui si è concepita e si è praticata la filosofia nel nostro paese almeno da Croce e Gentile in poi, ma forse anche prima. Sicuramente l'approccio storico ha costituito per lunghissimo tempo – e la cosa prosegue ai nostri giorni sotto molti aspetti – la spina dorsale della formazione filosofica universitaria, cioè anche della formazione disciplinare degli insegnanti. Con mille cautele e senza pretendere di annunciare una verità assoluta e inaudita, si potrebbe dire allora che la storia della filosofia costituisce una vera e propria *forma mentis* di molti che studiano e praticano a diversi livelli la filosofia in Italia. Quando si parla di insegnamento della filosofia a scuola bisogna tenerlo presente, poiché – è persino banale dirlo – la scuola non è estranea al contesto culturale in cui si formano coloro che poi vi lavorano.

Sia chiaro: questa netta inclinazione storica non è qualcosa di cui vergognarsi o da eliminare, come invece è stato auspicato in passato da chi desiderava importare stili più pragmatici o più simili alle scienze naturali, meno retorici, più attenti ai fatti e meno riverenti verso le tradizioni. È una situazione della quale bisogna

⁷⁰ Commentando le diverse proposte della Società Filosofica Italiana e gli intenti che le animano (pensare in modo libero e autonomo, partire dall'esperienza quotidiana), Morselli [2009] scrive: «Ben detto! ma... non è un'utopia per questi tempi? per questa scuola? certe volte è proprio impossibile accendere un barlume di interesse in classi pesanti e amorfe, o resistere sugli spalti della ricerca di senso quando tutto appare insensato, o quando urgono e incombono situazioni esterne alla scuola, e il mal funzionamento della scuola stessa».

prendere atto, la realtà nella quale ci troviamo ad agire. Qualsiasi proposta di rinnovamento dell'insegnamento della filosofia deve tenerne conto, altrimenti rischia di essere una delle tante alzate di ingegno destinate a soccombere alla dura prova dei fatti.

Inoltre, anche a costo di dire un'altra banalità, bisogna riconoscere anche che la propensione storica italiana non è soltanto portatrice di una mentalità oscurantista, ingessata su posizioni vetuste, conservatrice ad ogni costo. Le diverse scuole che si sono sviluppate nel dopoguerra e che hanno compiuto ricerche nell'ambito della storia della filosofia hanno prodotto molti risultati buoni, in alcuni casi anche eccellenti (anche se, ovviamente, non sono mancati neppure i risultati scadenti); hanno dimostrato che la pratica della storia della filosofia non è una pura *laudatio temporis acti*, ma, anzi, costringe ad una discussione critica dei termini, ad un rigore metodologico, ad uno sforzo di comprensione dei concetti e delle strutture argomentative. Insomma, chi ha svolto bene il proprio mestiere di storico della filosofia ha dimostrato che la storia della filosofia è piena di filosofia. E, nonostante si sia cercato in ogni modo di sollevare muri e scavare fossati, se si aguzza la vista le distinzioni si fanno meno chiare; e ci si accorge che i bravi storici della filosofia sono filosofi valenti, e i migliori teoreti vantano una formazione storica di prim'ordine.

Tutto ciò può essere trasposto sul piano dell'insegnamento della filosofia a livello secondario. Nell'accademia forse si può accettare una separazione rigida (almeno a parole) tra storia della filosofia e filosofia; a scuola no. Non c'è nessun motivo valido per rinunciare ad una delle due. Di solito l'argomento che viene addotto contro ogni commistione è: non si può fare tutto, si rischia il calderone in cui si mescolano ingredienti troppo diversi, e alla fine non si fa niente per bene. Bisogna scegliere se insegnare filosofia *sub specie historiae* o *sub specie theoriae*. È un'obiezione di cui tenere conto, ma non per rispondere come si fa di solito. La risposta più in voga sostiene che, dato che non si può fare tutto, bisogna cercare rifugio in un approccio monista centrato, a seconda dei gusti, sugli autori, sui testi, sui problemi, sui filoni tematici, sulle strutture argomentative.

La didattica per parole segna un'altra via. Partire dalle parole per indagare i concetti significa partire dall'esperienza ordinaria. I presupposti da cui si prendono le mosse sono le nostre concezioni irriflesse. Per metterli in questione serve una riflessione teorica, ma questa può essere affrontata al meglio se si accetta di fare riferimento al patrimonio che ci viene messo a disposizione dalla tradizione filosofica degli ultimi due millenni e mezzo. Il riferimento alle opere, agli autori e ai problemi che compongono il vasto panorama della storia della filosofia è un antidoto all'assolutizzazione dell'attualità: ne è il banco di prova, l'arsenale dal quale trarre concetti 'inattuali' che mettono in crisi le nostre concezioni ordinarie. Questo consente di evitare che l'esperienza contingente di ciascuno diventi il tribunale ultimo che giudica della rilevanza filosofica di un problema, il che potrebbe portare del tutto fuori strada, verso i dirupi di un individualismo approssimativo e superficiale: il vitello d'oro di un soggettivismo irriflesso, secondo il quale il mondo comincia e finisce con me, e la sua estensione si spinge più o meno dove riesco ad arrivare io.

D'altra parte, però, l'insegnamento per parole rifiuta di prostrarsi in adorazione della storia della filosofia, come se fosse (garinianamente) l'unico modo sensato di occuparsi di filosofia. La storia della filosofia assume senso se si riesce a renderla uno dei poli di un circuito complesso che parte dall'oggi, si muove all'indietro e ritorna nel nostro presente. È l'idea di Bernard Williams, quando sostiene che la storia della filosofia è utile proprio perché ci aiuta a rendere strano ciò che siamo soliti riconoscere come familiare e, viceversa, familiare ciò che riteniamo strano. Non possiamo esimerci dal partire dal nostro modo di pensare, dalle nostre concezioni del mondo e di noi stessi. Ma se pensiamo che queste non debbano essere prese per oro colato e intendiamo metterle in questione, la storia della filosofia offre un'ottima occasione di confronto.

Così si darebbe vita ad un circolo (non gentiliano) tra filosofia e storia della filosofia, dove il pensare da sé riceverebbe luce dalle letture e dagli studi effettuati in ambito storico. E, per converso, lo studio della storia della filosofia non sarebbe finalizzato alla 'storia per la storia', ma sarebbe effettivamente declinato nei termini di una 'storia per pensare'. Si potrebbe prendere a prestito e parafrasare

l'espressione che usa Berti [1996] per descrivere in sintesi l'approccio delle proposte della commissione Brocca, quando scrive che quello era un approccio storico-tematico. La didattica per parole vorrebbe essere un approccio storico-concettuale, o meglio concettuale-storico, per dare una giusta proporzione ai termini e per non incorrere nella confusione con la pratica specifica della *Begriffsgeschichte*. Così, tra parentesi, verrebbe davvero spostato il baricentro dell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana proprio perché verrebbe messo in pratica quanto auspicato da Marconi [2007], che suggerisce di passare da un insegnamento centrato sul nome dell'autore ad un insegnamento centrato sul concetto.

In questo modo l'approccio storico tradizionalmente dominante in Italia sarebbe ridimensionato e relativizzato, e si renderebbe disponibile e praticabile un approccio teoretico non in contrasto con un approccio storico. La mediazione non sarebbe una semplice somma o media matematica, ma una riformulazione che comprende e coordina diversi modelli che in questo modo confluiscono e collaborano in un nuovo modo di mettere in opera l'insegnamento della filosofia a scuola.

13.2.3. Fare filosofia

Tutto il discorso appena svolto ha uno sviluppo importante nella direzione del fare filosofia. Per parlare delle questioni implicate in quest'ambito bisogna partire da una constatazione: gran parte dei sistemi di istruzione, tra i quali quello italiano, stanno evolvendo verso la 'scuola delle competenze'. Ormai è diffuso un atteggiamento di rifiuto di un modello di apprendimento passivo e nozionistico, mentre sembra esserci un accordo pressoché unanime sul fatto che ci si deve porre l'obiettivo di un apprendimento partecipato e consapevole: alla fine di un percorso scolastico (quale che sia) gli studenti non devono soltanto avere imparato dei contenuti, ma devono essere anche in grado di applicare quanto hanno imparato sia in un ambito ristretto che riguarda ciò che si fa a scuola sia, su scala molto più ampia, sul piano dell'esistenza quotidiana individuale, familiare, sociale, politica.

Tradotto in termini molto semplici tutto ciò può essere riassunto così: non si tratta soltanto di insegnare nozioni, ma bisogna rendere gli studenti in grado di decidere, agire, stabilire delle priorità, discernere il valore di determinate azioni o situazioni, interpretare gli eventi, orientarsi nel mondo. La scuola non deve mettere gli studenti che la frequentano soltanto nelle condizioni di sapere delle cose, ma anche (soprattutto) di saperle mettere a frutto in contesti diversi.

Riportato all'insegnamento della filosofia tutto ciò va letto come la necessità di ripensare i modi in cui la filosofia è presente nei piani di studio secondari. Infatti proprio a questo proposito si fa pressante la ricerca di una giustificazione della filosofia che non assuma nessun presupposto di superiorità (la regina delle scienze; ciò senza cui la cultura di un individuo è manchevole; il sapere che coordina tutti i saperi) e, allo stesso tempo, che non sia centrata sui contenuti. Non è sufficiente dire che è evidente che lo studio del pensiero filosofico è in grado, di per sé, di far sviluppare una mentalità critica, autonoma, consapevole e responsabile. Questa evidenza deve, per così dire, essere sviluppata, squadernata, mostrata nei suoi elementi semplici. Bisogna allora provare a rispondere a questa domanda: che cosa insegna *a fare* la filosofia?

Sulle finalità dell'insegnamento della filosofia a scuola mi sono soffermato a lungo e non torno sul punto. Per semplicità si può prendere come riferimento esemplare la prima parte delle *Indicazioni nazionali 2010*, secondo le quali attraverso l'insegnamento della filosofia si deve portare ogni studente a divenire «consapevole del significato della riflessione filosofica come modalità specifica e fondamentale della ragione umana», acquisire «una conoscenza il più possibile organica dei punti nodali dello sviluppo storico del pensiero occidentale», sviluppare «la riflessione personale, il giudizio critico, l'attitudine all'approfondimento e alla discussione razionale, la capacità di argomentare una tesi, anche in forma scritta», orientarsi sui «problemi fondamentali» (ontologia, etica, epistemologia, logica, eccetera), «utilizzare il lessico e le categorie specifiche della disciplina», «contestualizzare le questioni filosofiche e i diversi campi conoscitivi», «comprendere le radici concettuali e filosofiche delle principali correnti e dei

principali problemi della cultura contemporanea», «individuare i nessi tra la filosofia e le altre discipline».

È evidente che tutto rappresenta una richiesta molto alta, forse troppo alta. Ogni punto è interessante e degno di essere messo a tema, ma ogni insegnante con un po' di esperienza si rende conto che questa lista completa è più vicino all'essere un elenco di desideri piuttosto che una serie di punti sui quali costruire realisticamente un piano di lavoro annuale, a maggior ragione se questo piano deve essere formulato – come è imposto dalle *Indicazioni* ministeriali – sulla base di una scansione per autori, dei quali si debbono leggere alcuni testi e approfondire alcuni temi.

Come fare? Le strade che si aprono dinnanzi all'insegnante sono tre.

La prima è quella negazionista-rinunciataria. Il negazionista sostiene che la domanda che chiede 'che cosa insegna a fare la filosofia?' è una domanda illegittima: la filosofia non insegna a fare niente in senso tecnico, pratico o produttivo. Se qualcuno vuole imparare a fare qualcosa, si rivolga da un'altra parte. Le competenze sono un'invenzione della pedagogia moderna (che, di per sé, in quanto pedagogia e in quanto moderna è degna di disprezzo); la filosofia ha a che fare con la verità (o con la Verità) e non si immischia in questioni di bassa lega. Il rinunciatario afferma: non ce la posso fare, mi si chiede troppo; quindi mi limito a gestire l'ordinaria amministrazione. Quali sono i punti irrinunciabili che mi vengono prescritti? Quali altri possono essere oggetto di una mia selezione? Obbedirò a puntino, ma niente di più. In ogni caso, il manuale rimane il mio baluardo, tutt'al più integrato con un'antologia, visto che mi viene ordinato di leggere qualcosa.

La seconda è il *melting pot*. Cercare di fare di tutto un po', magari per micromoduli o seguendo una programmazione *fuzzy* che mischia storia della filosofia, argomentazione, problemi, elaborazione di saggi scritti, dispute, visioni di film, lavori di gruppo, lettura di qualche pagina di opere filosofiche, interrogazioni, discussioni collettive, mappe concettuali, e via sbizzarrendosi.

Sia chiaro: al di là di questa presentazione quasi farsesca, in certi casi entrambe queste strade possono dare adito ad insegnamenti di ottimo livello e condurre a risultati eccellenti. Ma presentano dei rischi, che, per semplificare

molto, possono essere descritti come opposti: il primo atteggiamento può portare ad un'eccessiva rigidità, il secondo ad un'eccessiva indeterminatezza. Ma non c'è dubbio che l'uno e l'altro possano legittimamente aspirare ad essere messi in opera.

Se si vuole provare a percorrere una strada che assuma un punto di vista ben definito e allo stesso tempo raccolga diversi spunti e prospettive, la didattica per parole si propone come terza via. Partire dalle parole per risalire ai concetti può essere un modo per porsi alle spalle di ogni presa di posizione determinata che escluda di principio l'uno o l'altro elemento. In un senso, infatti, la didattica per parole ha una fisionomia ben chiara: si parte dalle concezioni ordinarie, si indagano i concetti connessi ad alcune parole (e quindi si è portati ad indagare opere, problemi, autori, correnti di pensiero, settori di ricerca filosofica: i contenuti da apprendere e, allo stesso tempo, i riferimenti con i quali fare i conti), si giunge a misurare la distanza tra le nostre precomprensioni abituali e la nostra visione una volta che siamo passati attraverso la riflessione filosofica. In un altro senso, però, pur presentando un approccio definito, riesce a fare da collettore per quello che altri approcci si propongono di raggiungere. Rispetto ad essi la didattica per parole è meno esclusiva e più inclusiva: mira a valorizzare le diverse finalità senza escludere a priori ciò che proviene da ambiti diversi. Ciò le è consentito dai presupposti da cui prende le mosse: le parole e i concetti.

Nella pratica tutto ciò si concretizza in un insegnamento che tocca tre dimensioni: storica-tematica, metodologica-procedurale, produttiva-operativa.

Innanzitutto, i percorsi di una didattica per parole hanno valore storico. Si mette a fuoco un concetto e l'ambito problematico al quale rimanda; ci si incammina alla ricerca di alcuni passaggi di rilievo della storia di quel concetto; lo si articola nelle sue diverse versioni e interpretazioni; ne vengono colti i significati diversi in contesti diversi; ci si rende consapevoli del fatto che usiamo determinate parole in alcuni contesti della nostra vita nei quali queste parole ne implicano altre e indicano delle connessioni che conferiscono un significato complessivo ad alcuni ambiti di esperienza.

In secondo luogo, questi percorsi hanno valore metodologico e procedurale: giustificare il modo in cui viene usata una parola significa portare allo scoperto la

struttura argomentativa che sostiene l'uso delle parole o all'interno della quale alcune parole assumono determinati significati. Questo è un elemento molto importante e qui entra in campo lo studio della filosofia come argomentazione, che allora non è un fine in sé, ma è funzionale ad un impianto di ampio respiro all'interno del quale l'argomentazione gioca un ruolo molto importante: è la forma in cui la filosofia si rende esperibile, in cui si è fatta la filosofia e la si continua a fare. Ma, in questo modo, la forma specifica del filosofare viene colta in stretta connessione con ciò di cui è forma. Lo studio delle strutture argomentative è finalizzato ad una più circostanziata comprensione dei modi in cui i testi filosofici riescono a mettere in dubbio le certezze che assumiamo in modo irriflesso.

Infine questi percorsi hanno un valore operativo, poiché, oltre a consistere in un cammino in cui si chiede al partecipante di svolgere un'attività vigile e consapevole, portano all'elaborazione di un prodotto, per quanto questa espressione sia poco appropriata in un contesto del genere. Questo 'prodotto finale' potrebbe consistere in un breve saggio scritto o in una verifica adatta a vagliare l'intero processo di ricerca. Attraverso un percorso per parole si giunge ad una ridefinizione di alcune parole e di alcuni concetti che non è definitiva, ma che fa emergere la differenza rispetto al punto di partenza; in questo modo, il noto mostra di essersi reso, in una certa misura, conosciuto.

Tutto ciò mostra come si può intendere il *fare filosofia* nell'ottica di un insegnamento che parta dalle parole. E, per spiegare meglio la questione facendo ricorso ad un altro esempio, ci si può ispirare al modello che praticano altri insegnanti, per esempio quello di italiano. Senza voler semplificare troppo, si può dire che un docente di lettere agisce secondo tre direttrici. Infatti, insegna le regole che presiedono a ciò che insegna (la grammatica), trasmette dei contenuti (la storia della letteratura, lettura di testi antologici o di opere in versione integrale), fa svolgere delle attività (produzione di testi scritti e orali).

Una scansione del genere si ritrova anche in Nussbaum [2010], quando viene presentato il modello di insegnamento della filosofia nei *college* statunitensi come un buon modello di istruzione fondata sulle arti liberali. Nussbaum mostra come lì l'insegnamento della filosofia che viene rivolto alla gran parte degli studenti che

stanno cominciando il loro *iter* universitario consti di tre elementi interconnessi: la logica formale, la lettura e l'analisi di alcuni testi filosofici, la partecipazione alle discussioni e la stesura dei saggi.

La scansione presentata sulla base di questi due esempi può essere sintetizzata nella formula 'regole-contenuti-attività': capire quali criteri stanno alla base di ciò che si sta facendo; studiare quello che è stato detto da chi se ne è occupato con cognizione di causa; provare a mettere in pratica quello che si è imparato. Tra parentesi, solo come nota a margine, c'è da dire che, come dimostra Vidali [2009], a livello di istruzione secondaria sembra più interessante concentrarsi sulla logica argomentativa piuttosto che su quella formale. A questo bisogna aggiungere che regole-contenuti-attività non indica una successione statica, un dogma che deve essere assunto in questa forma o altrimenti perde senso. I tre elementi devono concorrere – contemporaneamente, verrebbe da dire – nella pratica dell'insegnare filosofia. Non ce n'è uno che debba necessariamente venire prima di tutti gli altri, anche se sembra importante mantenere l'aspetto dell'attività verso la conclusione del percorso. In ogni caso, si presta ad un'ampia libertà di movimento.

Se si tiene presente quanto si è già esposto nelle pagine precedenti, la didattica per parole può essere un modo per mettere in pratica un insegnamento che provi ad affrontare questi tre elementi delle regole, dei contenuti e delle attività. E in questo senso si propone come un modo per fare filosofia studiando la filosofia. Contenuti e competenze non sono in conflitto e non devono essere affermati gli uni a scapito delle altre, ma concorrono ad una piena determinazione della riflessione filosofica: non si tratta di pensare senza contenuti né di mandare a memoria alcune dottrine in modo passivo. Secondo l'approccio per parole le competenze sono competenze a partire da contenuti: questo le rende più facilmente valutabili e meno sfuggenti.

C'è un ultimo aspetto da affrontare in questo ambito che riguarda il fare filosofia, e concerne in primo luogo gli insegnanti, in seconda battuta la relazione che essi costruiscono con i loro studenti intorno alla filosofia.

Un insegnamento per parole, come è evidente, concede (e per certi versi impone) un ampio margine all'azione dei docenti, che assumono una posizione determinante. A loro è richiesto di assumere un ruolo di direzione e di selezione, di ascolto e di valorizzazione dei singoli, di costante ricerca per ampliare i propri orizzonti. Non si tratta di seguire un percorso già segnato da altri né di assecondare pigramente le suggestioni che arrivano dagli studenti, ma bisogna essere in grado di progettare, scegliere, indirizzare. Questo rende necessario saper mantenere un buon equilibrio tra ascolto e direttività, senza rinunciare né all'uno né all'altra. E tutto questo va visto all'opera rispetto alla filosofia che si studia a scuola, cioè ciò che costituisce il contenuto delle ore di lezione. Sembra che tutto questo sia un compito immane: sono richieste competenze psicologiche, pedagogiche e relazionali di alto livello e, allo stesso tempo, una competenza disciplinare di base molto approfondita e molto ampia.

La didattica per parole porta a misura d'uomo tutto ciò. Lasciando sullo sfondo tutto ciò che è compreso nella sfera psicologica e relazionale, che è di importanza essenziale ma non è a tema in questa ricerca, ci si può concentrare sul secondo elemento. Sembra che gli insegnanti debbano conoscere tutto, aver letto tutto, aver studiato tutti gli autori, i problemi, le correnti, e via dicendo. È evidente che questa pretesa, oltre ad essere irrealistica, è controproducente. La grande maggioranza degli insegnanti potrebbe con ragione dire: non fa per me, mi si chiede troppo. Invece insegnare filosofia partendo dalle parole consente di partire dalle competenze di ciascun insegnante e di valorizzarle.

Ogni docente proviene da una formazione differente dai suoi colleghi, ha interessi, inclinazioni e gusti diversi da loro, ama certi filosofi o certe opere, fatica a rapportarsi con altri. Mantenendo un'ottica come quella dei programmi francesi e italiani in vigore, e cioè la prescrizione di un minimo obbligatorio, rimane un certo spazio di manovra, all'interno del quale le competenze specifiche di ciascun insegnante potrebbero (dovrebbero) trovare posto. A partire da un approccio per parole gli insegnanti potrebbero sfruttare ciò che conoscono meglio o ciò per cui si sentono più portati. Ma non solo. Negli anni questo modo di fare può portare ad un rinnovamento o ad un ampliamento del repertorio di ciascuno: i docenti che lo

vorranno fare potranno effettuare ricognizioni in campi che non hanno frequentato con assiduità fino a quel momento della loro vita professionale. Ecco un modo per valorizzare le competenze degli insegnanti e, allo stesso tempo, creare le basi affinché chi vuole possa continuare a studiare e a scoprire nuovi ambiti problematici.

È fuori da ogni realtà pensare che il docente di scuola secondaria sia un ricercatore paragonabile al docente universitario: lasciando perdere le disparità economiche, i riconoscimenti sociali e tutto il resto, non si capisce perché un insegnante di scuola secondaria dovrebbe fare ricerca, se non per amore dell'arte. Ma ciò, per quanto auspicabile e lodevole, è demandato all'*alea* dell'iniziativa personale, dell'amor proprio, del senso del ruolo che si ricopre. Invece, se si adottasse un insegnamento della filosofia per parole, questo riferimento alla ricerca potrebbe uscire dalla fumosità delle mere dichiarazioni di intenti o di principio, e trovare un significato del 'fare ricerca' a misura di istruzione secondaria.

Infine, questo modo di fare filosofia a scuola può riverberarsi sul piano della motivazione degli studenti, che vengono coinvolti nella formulazione delle domande e nell'individuazione degli ambiti problematici, e, guidati dall'insegnante, sono messi nella condizione di svolgere un percorso di ricerca che ha delle evidenti ricadute sul piano personale, pur senza cadere in una specie di anarchismo pseudopsicoterapeutico in cui ciascuno rimane concentrato sul proprio ombelico e «costruisce il suo sistema di piccoli rancori irrazionali, di cosmi personali» a partire da un'esperienza individuale elevata a problema dell'umanità.

Il senso critico, la madre di tutte le questioni che riguardano l'insegnamento della filosofia a scuola, riceve qui una connotazione determinata e concreta: vengono sottoposte a critica le parole che usiamo, in cui viviamo. Sono le parole in uso, apparentemente fondate, quelle che diamo per scontate. Ma queste stesse parole, se interrogate, si mostrano bisognose di riflessione. In questo modo l'insegnamento della filosofia mostrerebbe di avere preso sul serio quello che Hegel nel quarto paragrafo dell'introduzione dell'*Enciclopedia* del 1830 chiama il bisogno del suo modo peculiare di conoscere che la stessa filosofia deve essere in grado di risvegliare. Detto altrimenti, viene data una risposta alla domanda che si chiede se

c'è qualche obiettivo che la filosofia – soprattutto la filosofia – persegue in modo particolarmente efficace. C'è, ed è la messa in questione di ciò che riteniamo noto. E così si mostra un modo di *fare* filosofia studiando filosofia.

13.3. Obiezioni e risposte

Come è ovvio, l'idea di un insegnamento della filosofia per parole porta con sé diversi problemi. Di seguito provo ad affrontare quelle che potrebbero essere le principali obiezioni alla proposta presentata.

Per comodità le obiezioni possono essere divise a seconda del fatto che vertano su aspetti teorici o pratici della proposta di una didattica per parole. Le prime si concentrano su alcuni elementi di fondo, le seconde riguardano i modi in cui è possibile mettere in pratica un insegnamento per parole.

Oltre a risultare utile in difesa della tesi che avanza questa ricerca, rispondere a queste obiezioni chiarisce alcuni punti di questa proposta ai quali fino ad ora non è stato dedicato un approfondimento adeguato.

13.3.1. Obiezioni di tipo teorico

13.3.1.1. Cose, non concetti

Un aspetto fondamentale della proposta di insegnare filosofia a partire dalle parole è che il presupposto metafilosofico che la sostiene è che la filosofia sia un sapere concettuale.

Su questo punto si potrebbero avanzare diverse critiche, ma la più radicale è quella che viene dall'ambito analitico e che potrebbe essere definita 'anticoncettuale'. Per citare soltanto due esempi tra i più conosciuti, Williamson [2007] e Cellucci [2008] sostengono che la filosofia hanno a che fare con le cose che sono nel mondo e non con i concetti. È l'antico monito che Amleto rivolge ad

Orazio nella celeberrima tragedia di Shakespeare: ci sono in cielo e in terre molte più cose di quante ne possa immaginare una qualsiasi filosofia. Cioè, in termini molto semplici, l'astrazione filosofica pretende di avere ragione di tutto – di mettere le brache al mondo, avrebbe detto Croce –, ma non si rende conto che il tutto che crede di imbrigliare nei suoi sistemi è soltanto, per l'appunto, un'astrazione. Il mondo è molto di più dei concetti che escogitiamo per condensarlo in un'esposizione razionale.

Tutto questo sembra far crollare la pretesa che la filosofia sia un sapere di tipo concettuale, sostenuta nella seconda parte di questa ricerca, e potrebbe inficiare tutte le conseguenze che si sono tratte da quella premessa. In particolare, un atteggiamento del genere pone un veto su una didattica per parole (per via della sua inclinazione concettuale) e mette capo ad un insegnamento per problemi, posto che i problemi che si prendono in considerazione abbiano a che fare con stati di cose riscontrabili in ciò che stipuliamo di chiamare mondo, realtà, o come vogliamo indicare ciò che ci sta attorno e che non sia noi stessi.

Per capirsi, ma non perché questo debba suonare come una classificazione inappellabile, questo ordine di considerazioni può essere ricondotto ad un ambito che può essere indicato con l'etichetta di naturalismo o di realismo: c'è un mondo in cui ci sono cose e accadono eventi; la filosofia deve pensare queste cose e questi eventi secondo il suo peculiare modo di procedere, che ha a che fare con l'astrazione, la ricerca di aspetti generali, la formulazione di principi. Ma il mondo rimane l'ultimo tribunale che misura il grado di validità di una riflessione filosofica. Il corollario essenziale di tutto questo è che la filosofia non può vantare alcuno statuto straordinario rispetto agli altri saperi: è un metodo di ricerca tra gli altri.

Ovviamente quella appena presentata è soltanto una sintesi estrema, e i problemi che vengono sollevati da coloro che in modi diversi si richiamano a questa posizione non possono essere né ridotti a qualche motto né risolti in due battute. Ma ciò che qui è interessante non è schierarsi a favore o contro i sostenitori della irrilevanza (o della pericolosità, o dell'inutilità) dell'approccio concettuale, ma spiegare alla luce di queste critiche l'idea che sta alla base di una didattica per parole.

In realtà, come ho cercato di mostrare, la filosofia è un sapere di tipo concettuale non nel senso che si occupa solo ed esclusivamente di concetti (intendendo con questo escludere in modo categorico che si occupi di oggetti, eventi, stati di cose), o che si occupa in modo eminente dei concetti (di tutti i concetti) formulandone varie teorie. La filosofia è un sapere concettuale perché si dà, e non può non darsi, in forma concettuale: procede per generalizzazioni; si muove attraverso diversi concetti associandoli, dissociandoli, confrontandoli; formula proposte di soluzione che stanno su un piano che comunemente viene ritenuto astratto, e che in realtà vuole solo indicare una pretesa di verità che non sia sottomessa ad una situazione contingente. E per capire meglio si potrebbe rovesciare il punto di vista: ogni volta che incappiamo in un concetto ci possiamo rivolgere alla riflessione filosofica per provare a venirne in chiaro. Non *soltanto* alla riflessione filosofica, ma *soprattutto* alla riflessione filosofica. Non è una necessità, è un'opportunità.

In ogni caso, come si è già visto, anche chi pretende di fare filosofia sulle cose del mondo non può fare a meno di esprimere la propria riflessione in forma concettuale, se si accetta il significato di 'concettuale' che si è delineato nelle pagine precedenti. Tutto ciò non comporta che la posizione anticoncettuale venga ricompresa in un'unità solida e inscalfibile, ma che, se si pone a tema una parola – che può avere a che fare con stati di cose o con eventi che sono nel mondo, e nei fatti questo accade assai spesso – ci si può interrogare sul concetto a cui essa rimanda. Ciò non separa la filosofia dal mondo, ma la fa essere – pur nella sua forma concettuale, proprio nella sua forma concettuale – riflessione sul mondo a partire dalla nostra esperienza.

13.3.1.2. Quali concetti?

Immaginiamo di essere venuti a capo della prima obiezione con successo. Ne verrebbe sollevata subito un'altra, che riguarda la natura e il significato del concettuale. Se anche si accetta una formulazione piuttosto blanda della filosofia come sapere concettuale, sorgono alcuni problemi legati ad almeno due aspetti, che

comunque rimandano ad un unico ordine di questioni. Il primo riguarda una definizione del concettuale; il secondo la teoria che lo sostiene.

Infatti, in primo luogo, sembra che la proposta presentata introduca un riferimento ad alcuni concetti che possono essere identificati come 'filosofici', mentre la gran parte dei concetti che ordinariamente usiamo nel nostro linguaggio e nei nostri pensieri non vengono considerati degni di attenzione da parte della riflessione filosofica. Ciò introdurrebbe una distinzione, sulla base della quale il sapere concettuale (la filosofia) risulterebbe segnato in origine da una precondizione: i concetti in senso proprio sono quelli filosofici, tutti gli altri sono concetti per modo di dire.

Ne verrebbe quella che Williamson chiama una concezione eccezionalistica della filosofia (la filosofia è un sapere del tutto particolare, anzi straordinario, anzi è *il* sapere), che ha molti punti di debolezza. È difficilissima da sostenere, per usare un eufemismo, e in ogni caso deve essere sostenuta ad un prezzo molto alto: per distinguere la filosofia da tutto il resto bisogna procurarsi un numero che sia il più elevato possibile di nemici contro i quali scagliarsi e sui quali stabilire un dominio. E tutto ciò, vale la pena di ricordarlo, non è la recita di un copione a lieto fine: potrebbe anche darsi che se ne venga fuori sconfitti su tutta la linea.

Se questa strada non è percorribile, sembra che tutto il discorso legato ai concetti filosofici di cui sopra debba essere lasciato cadere, e con esso la proposta di un insegnamento della filosofia per parole, che si fonda su quel presupposto.

La risposta a queste critiche può essere formulata a partire da quello che si è letto nelle pagine di Berlin e, ancora una volta, cambiando la prospettiva da cui si osserva la situazione: passando da un'ottica atletico-agonistica ad un'ottica inclusiva. Infatti, anche una volta che si sia passati attraverso tutte le scienze naturali, esatte, sociali, umane, anche una volta che si siano fatti salvi tutti i risultati ottenuti dai saperi disciplinari specifici, alcune delle nostre domande rimangono inevase. Non sono domande che possono essere risolte con risposte formali o fattuali. Sono domande che investono aspetti generali e complessivi della nostra vita, del mondo in cui viviamo, della nostra esperienza, del nostro pensiero o del nostro modo di esprimerci. Nessun sapere disciplinare se ne occupa in modo

esplicito, anche se tutti se ne occupano – qualcuno di più di uno di questi aspetti, qualcun altro di più di un altro –, seppure in modo non esclusivo. La filosofia si dedica esclusivamente alla formulazione e ai tentativi di soluzione di queste domande. Ancora una volta: la riflessione filosofica non è una necessità, ma un’opportunità. Le domande possono rimanere inevase, ma se si desidera affrontarle la riflessione filosofica detiene, per usare un’espressione di moda, il *know how* adatto per farlo.

Il secondo genere di critiche che possono essere sollevate in riferimento al concettuale riguarda l’aspetto teorico di fondo, ovvero la collocazione rispetto alle diverse teorie dei concetti che sono disponibili sul mercato. Ho in parte già risposto a questa obiezione, quando ho spiegato perché per sostenere la proposta di una didattica per parole non è necessario formulare una nuova teoria dei concetti o scegliere dove collocarsi tra quelle che sono già state presentate e discusse. Ma qui si può spiegare meglio perché ciò accade.

Sostenere che la filosofia è un sapere concettuale non significa dire che la filosofia è la scienza che deve decidere in merito alla natura (ed eventualmente al modo di impiego) dei concetti – di *tutti* i concetti. Lo si può fare, ma questo non esaurisce l’ambito di indagine della ricerca filosofica. Ma chi si occupa di queste ricerche potrebbe obiettare che non è chiaro in che modo vengano definiti i concetti che vengono presi in considerazione quando si vuole insegnare filosofia a partire da alcune parole. Il punto però è che non è necessario decidere se i concetti siano definizioni, abilità di riconoscimento, rappresentazioni mentali, sensi fregeani, o quanto altro può essere rinvenuto nell’ambito delle teorie dei concetti. Non è necessario proprio perché non è in questione che cosa siano i concetti da un punto di vista funzionale, psicologico o ontologico: l’aspetto fondamentale è che i concetti di cui stiamo parlando – qualsiasi sia la loro connotazione – rimandano ad un ambito problematico rispetto al quale una riflessione filosofica può avere qualcosa da dire in virtù del fatto che porta ad una maggiore consapevolezza di ciò che di solito si dà per scontato. La definizione dei concetti e tutto quello che ne segue è un problema senza dubbio interessante, ma successivo. Perciò la proposta di

una didattica per parole può muoversi per così dire alle spalle degli aspetti esaminati dalle diverse teorie dei concetti.

13.3.1.3. La perspicuità delle parole

Le obiezioni presentate nei due paragrafi precedenti sono entrambe riconducibili alla riflessione contemporanea di matrice analitica. Rivolgendosi ad altri filoni di pensiero si potrebbe incappare in un altro tipo di critica, anch'essa che colpisce gli elementi di base sui quali questa proposta si fonda.

Secondo una lunga tradizione che attraversa ambiti diversi della cultura occidentale e non soltanto occidentale, le parole non sono trasparenti, ma mantengono sempre un fondo oscuro ed imperscrutabile. La critica che può essere sollevata a partire da questa idea può essere indicata come 'antilogica', nel senso di una presa di posizione contro il *logos*, preso come facoltà sistematica e ordinatrice. Secondo questa interpretazione, è fuorviante e mendace la pretesa della riflessione filosofica di essere un'analisi razionale che tende al pieno raggiungimento di una comprensione chiara e distinta dei problemi presi in esame. La ragione non riesce a fare chiaro su tutto, non riesce a definire tutto secondo i suoi canoni. Anzi, il suo raggio d'azione è molto limitato e gli aspetti più importanti della nostra vita ne rimangono sostanzialmente esclusi. Per capire il senso generale di questa posizione si potrebbero citare innumerevoli riferimenti testuali, ma è sufficiente leggere quanto ha sostenuto Borges in una serie di conferenze del 1967-1968, nel momento in cui è stato invitato ad Harvard per tenere le Norton Lectures sul tema dell'invenzione della poesia.

[P]otremmo dire che è possibile definire qualcosa solo se non ne sappiamo nulla.

Per esempio, se devo definire la poesia e la cosa mi spaventa, se sono incerto, mi ritrovo a dire: «la poesia è l'espressione del bello mediante parole artisticamente intessute tra loro». Questa definizione può essere accettabile per un dizionario o per un libro di testo, ma ce ne accorgiamo tutti che è piuttosto debole. C'è qualcosa di

molto più importante, qualcosa che può incoraggiarci non solo a scrivere noi stessi poesia, ma anche a gioirne e a credere che conosciamo tutto sull'argomento.

Questo significa che *sappiamo* che cos'è la poesia. Lo sappiamo così bene, che non possiamo definirla in altre parole, proprio come non possiamo definire il gusto del caffè, il colore rosso o giallo o il significato della rabbia, dell'amore, dell'alba, del tramonto o l'amore per il nostro paese. Sono cose così profonde dentro di noi, che possono essere espresse solo da quei simboli comuni che tutti condividiamo. Perché mai avremmo bisogno di altre parole?

[...] Perché (mi sembra di capire) le cose solo suggerite sono molto più incisive di quelle spiegate. Forse la mente umana ha la tendenza a respingere le asserzioni. Ricorderete cosa diceva Ralph Waldo Emerson: le argomentazioni non convincono. Non convincono perché sono presentate in quanto tali. Le consideriamo, le soppesiamo, le rivoltiamo e le respingiamo.

Ma quando una cosa viene semplicemente detta o, meglio ancora, accennata, in qualche modo la nostra immaginazione la accoglie. Siamo pronti ad accettarla. [Borges 2001, tr. it. pp. 19-20 e pp. 33-34]

Mutatis mutandis, se si traspone tutto questo discorso nell'ambito della riflessione filosofica, si scopre che questa posizione ha sempre avuto (e continua ad avere) un ampio seguito. In buona sostanza la convinzione che sostiene tutto ciò è che la storia del pensiero occidentale sia attraversata da una spaccatura profonda. Da una parte troviamo la schiera dei logici, che cercano di imporre il regime di chiarezza e scientificità, riducendo la ricchezza del mondo a vuote formule intellettualistiche; questi costituiscono la maggioranza rumorosa che ha condizionato tutto lo sviluppo della riflessione filosofica occidentale. Dall'altra si trova un ridotto manipolo di illuminati che sono riusciti a capire che l'essenziale è invisibile agli occhi e inclassificabile dalle nostre parole. C'è sempre qualcosa di più: una profondità nascosta, un abisso insondabile, un residuo ineffabile. Qualcosa rispetto a cui la gloriosa macchina da guerra della ragione umana deve dichiarare la propria impotenza.

Per fare alcuni esempi tra i moltissimi a disposizione si può leggere quanto scrive Jullien [2006] contro quella che chiama la Ragione occidentale (con la R

maiuscola) e le sue premesse logiche, o quanto scrive Heidegger nei *Beiträge* quando sostiene che in filosofia «ciò che è essenziale, dopo che, quasi nascosto, ha dato l'impulso deve ritirarsi nell'inaccessibile (ai molti), poiché questo essenziale è insuperabile e *perciò* deve sottrarsi nel rendere possibile l'inizio» [Heidegger 1989, tr. it. p. 46]. Le cose davvero importanti non possono essere dette se non per cenni o allusioni. La ragione, che qui assume una connotazione in buona misura negativa, pretende di estendere il suo impero anche in regioni che le rimangono del tutto estranee.

In questo senso, le parole non sono perspicue e lo sforzo di cogliere ciò a cui rimandano (i concetti, secondo la proposta che viene avanzata in questa ricerca), oltre a comportare una fatica immane, è destinato a rimanere insoddisfatto: c'è una dimensione di ulteriorità in cui non possiamo penetrare con i mezzi che usiamo per decidere delle verità logiche o scientifiche.

Da tutto ciò si possono trarre due conseguenze rispetto alla proposta di una didattica per parole. In primo luogo, porre a tema le parole è una perdita di tempo o un passatempo ozioso, a meno che non si decida di confinarsi nel regno della razionalità scientifica che pretende di ridurre tutto a formule, il toro di Falaride di cui parla Šestov nel suo *Atene e Gerusalemme*⁷¹. In secondo luogo, anche ammesso che si decida di metter a tema alcune parole nella pratica dell'insegnamento a scuola, si è destinati a non arrivare da nessuna parte, dato che ci si troverà sempre con riduzioni scientifiche e non si riuscirà mai ad afferrare il senso ultimo di una parola o di un concetto. La filosofia, intesa come indagine logica e razionale, non riesce ad andare al di là della gabbia fissata dal principio di non contraddizione. La situazione potrebbe essere differente se si decidesse di affidarsi alla poesia o ad una qualche altra forma di linguaggio non definitorio e non ultimativo, come la musica, la pittura o le arti figurative in generale, ma questo, a maggior ragione, distrugge

⁷¹ Falaride era un tiranno siciliano che aveva inventato il supplizio del toro di bronzo all'interno del quale venivano rinchiusi i nemici; poi il toro veniva messo sul fuoco e i prigionieri morivano arrostiti. Šestov usa questa immagine come metafora per la dittatura della ragione occidentale: ci siamo rinchiusi deliberatamente nel toro di Falaride.

l'approccio di insegnamento della filosofia che viene presentato in questa ricerca, poiché ciò che è qui in questione è precisamente un modo di insegnare la filosofia, e non il senso ultimo delle cose.

Ora, la proposta di effettuare un insegnamento a partire da alcune parole 'note' non sottintende in nessun modo che tutto ciò che ci riguarda in quanto esseri umani è esaurito dalla logica formale, dalla ragione calcolante, dalla piena luce della consapevolezza scientifica – sempre ammesso e non concesso che la scienza si muova sempre nella piena chiarezza che alcuni filosofi le attribuiscono. Non c'è dubbio sul fatto che molte delle nostre scelte esistenziali (forse le più importanti) non vengono effettuate sulla base di un calcolo o di una deduzione o di un'analisi razionale. Né c'è dubbio sul fatto che altre forme espressive percorrono strade diverse: indicano, ma non definiscono; descrivono, ma non spiegano; suscitano emozioni, ma non argomentano; mostrano, ma non interpretano.

Porre a tema le parole non significa pretendere di ridurre tutto l'essere umano nella sua compiuta interezza sotto il dominio dei pensieri chiari e distinti, ma solo una sua parte significativa. Non 'principale' o 'più importante', ma 'significativa': non c'è nessuna pretesa olistica. E, vale la pena ricordarlo, tutto questo vale soprattutto rispetto all'insegnamento della filosofia a studenti che hanno un'età tra i sedici e i diciotto anni.

Con tutti i limiti di cui può essere accusata la riflessione filosofica occidentale – e per chi è propenso a sposare una linea antilogica spesso l'aggettivo 'occidentale' è un'aggravante irrimediabile – nella proposta di una didattica per parole agiscono alcune considerazioni di fondo che si trovano nelle pagine di Berlin, quando questi sostiene che la filosofia in fondo ha sempre avuto il compito di rischiarare le menti e di tirarle fuori dall'inconsapevolezza e dalla paura, e il monito di Améry [1966], che, passato attraverso l'esperienza di Auschwitz, sostiene che il punto da cui partire è sempre e di nuovo l'illuminismo. Non perché si debbano ripercorrere con acribia di storici le tappe dell'illuminismo settecentesco, né perché ci si debba inginocchiare davanti alla dea Ragione che tutto governa e tutto controlla, ma perché si deve sempre porre attenzione alla capacità della nostra ragione di rischiarare, nella consapevolezza che «illuminare non significa far luce in

maniera definitiva» e che «la profondità del pensiero non ha mai rischiarato il mondo; è la chiarezza di pensiero a penetrarlo più profondamente».

È evidente allora che tutto ciò non significa che la dimensione logica, razionale, linguistica o discorsiva che sia esaurisce il nostro essere uomini o il nostro fare filosofia. Però ne è una parte importante, a cui sembra difficile (e rischioso) rinunciare. A livello di istruzione secondaria, vale la pena coltivare questo nostro lato riflessivo, in previsione della formazione di individui in grado di mettere in questione i presupposti sulla base dei quali agiscono, scelgono e decidono.

13.3.1.4. Originalità

Immaginiamo ancora una volta di aver risolto in modo persuasivo i dubbi che sono stati fino ad ora presentati. Anche in questo caso, ci si troverebbe di fronte ad un'altra obiezione di tipo teorico che non si concentra direttamente sui componenti di questa proposta, ma sulla sua impostazione complessiva, e in particolare sulla sua scarsa (o nulla) originalità. Che infatti la filosofia abbia a che fare con certe parole non è certo una novità, e gli antecedenti si sprecano.

È un'obiezione che coglie nel segno, almeno da un punto di vista generale. Questa ricerca non pretende di annunciare una novità inaudita, ma soltanto di presentare una proposta sul piano dell'insegnamento della filosofia a scuola. Questo aspetto può vantare dei tratti di novità, ma non certamente l'idea di filosofia che lo sottende.

Allora, per non lasciare nulla di intentato, può essere utile dichiarare alcuni debiti. Senza scomodare le cosiddette fonti primarie, il che esporrebbe questo paragrafo al rischio di essere o una ricerca nella ricerca o una sintesi ridicola, ci si può concentrare sulla letteratura recente e mostrare alcune tracce che si trovano in studi di didattica della filosofia più o meno recenti. Per amore di sintesi ci si può focalizzare su alcuni elementi salienti e segnalare alcuni luoghi a mo' di esempio.

L'idea che insegnando filosofia a scuola si possa o si debba partire dal linguaggio ordinario, dalle precomprensioni contemporanee, dal retroterra degli studenti è già presente nei lavori di Agazzi [1980b], Bianco [1990], Costantino

[1985]. Di didattica per concetti hanno parlato Cossutta [1989], Girotti [2005], Illetterati [2003], Ruffaldi [1999; 2003]. Giannantoni [1980a], difendendo un insegnamento di tipo storico, ha introdotto – per primo, almeno con questa forza – l’idea di poter rovesciare la prospettiva cronologica della storia della filosofia, partendo da problemi legati alla contemporaneità per poi risalire all’indietro, mirando in questo modo a rendere la storia funzionale ad un percorso centrato sul concettuale. L’idea di fare leva sulle competenze degli insegnanti per valorizzarle come una risorsa fondamentale per la costruzione di percorsi didattici significativi è stata proposta e discussa da Micheli [1987]. La convinzione che per l’insegnamento della filosofia a scuola sia fondamentale un’ottica inclusiva, più che esclusiva, e, nella fattispecie, mirante a superare la dicotomia tra metodi di ascendenza storica e metodi di ascendenza teoretica è stata presentata da Bianco [1990]. L’importanza della dimensione pratica del fare filosofia a scuola è stata sostenuta da Santi [2007].

Questi sono soltanto dei riferimenti con cui questa ricerca si è confrontata nel momento in cui si sono enucleati i punti fondamentali della proposta della didattica per parole. L’elenco potrebbe essere più ampio, anche se non di molto. In ogni caso, rispetto alle questioni tecniche che vengono discusse in questo lavoro, le anticipazioni, i precorriti e gli antecedenti illustri non mancano. E questo sembra segnare un punto a favore di chi potrebbe obiettare che, tutto sommato, la proposta di insegnare filosofia a scuola partendo dalle parole note non è questa grande novità.

Se poi si volesse allargare l’ottica e, senza soffermarsi sulla didattica per parole in senso stretto e le sue fasi di realizzazione, si decidesse di mettere l’accento su un senso più ampio della proposta effettuata, non si avrebbe difficoltà a scorgere che l’idea che la riflessione filosofica possa partire da alcune parole problematiche è già stata percorsa innumerevoli volte. Per citare due esempi a portata di mano basta riferirsi alla *Terminologia filosofica* di Adorno [1973] e alle *Parole della filosofia* di Natoli [2004].

A questo genere di obiezioni la risposta può essere duplice. Per quanto riguarda un primo aspetto che può essere sollevato a partire da tutte le anticipazioni che presenti nella letteratura specialistica contemporanea, si potrebbe citare una

delle *Reflexionen* di Kant, dove si legge che «chi vuole essere un inventore, vuole essere il primo; chi vuole la verità, necessita di predecessori». Il che rischia di suonare un po' tracotante, visto che porrebbe questa ricerca alle dirette dipendenze della ricerca della verità. Ma, facendo la tara ai toni, la sostanza è proprio questa: avere dei predecessori è un vantaggio prezioso, non un'onta da cancellare, e la proposta che qui viene presentata non vuole essere un'invenzione. Almeno non nel senso di una novità inaudita. Non ogni singolo elemento che è stato vagliato in questa ricerca ha il carattere della novità, anzi. Ciò che qui è nuovo è il taglio complessivo, l'organizzazione della proposta, la presentazione di una modalità definita per insegnare filosofia a scuola.

Rispetto al secondo ordine di obiezioni, che si concentra su una prospettiva più ampia (la filosofia per parole è un modello già più volte chiamato in causa), la risposta è la stessa (non si pretende che sia un'invenzione), ma con un'aggiunta. Lo scopo di questo lavoro non è una ricerca metafilosofica fine a se stessa: non mi sto occupando solo ed esclusivamente dell'essenza della filosofia o di una filosofia della filosofia – in qualunque modo si vogliano intendere queste espressioni. La ricognizione metafilosofica è strettamente connessa alla questione dell'insegnabilità della filosofia, della sua trasmissibilità anche e soprattutto ad esseri umani in formazione.

13.3.1.5. Necessità

A questo punto si potrà avanzare un'altra obiezione di carattere ancor più generale che mette in questione proprio il legame tra la filosofia e l'insegnamento, come per esempio si è fatto in Francia a più riprese [Malaguti 2007]. Sullo sfondo qui ritorna ancora una volta il monito kantiano, soprattutto nella sua parte negativa: non si può insegnare la filosofia.

È un'obiezione legittima, ma può essere trascurata. Non perché non meriti di essere discussa, ma perché la situazione di fatto in cui ci troviamo ad agire prevede che la filosofia venga insegnata ad alcuni studenti degli ultimi tre anni della scuola secondaria italiana. E, per tutto quello che si è mostrato nei capitoli

precedenti, una legislazione che prevede l'insegnamento della filosofia tutela in modo migliore alcuni aspetti rispetto ad altre che non prevedono l'insegnamento della filosofia o non lo prevedono in quanto disciplina autonoma, ma la diluiscono all'interno di insegnamenti genericamente filosofici.

Ovviamente, al di là della mera situazione di fatto, rimane il fatto che si può discutere dell'insegnabilità della filosofia. Non è e non deve essere un tabù. Ma per rendere le cose semplici e chiare vale la pena tenere sempre presente l'osservazione di Nussbaum [2010] a proposito di tutta l'istruzione umanistica: non siamo certi che un'educazione del genere renda gli uomini migliori, ma siamo ragionevolmente sicuri del fatto che l'assenza di un'educazione del genere li renda peggiori.

Non è un argomento formidabile, e soprattutto non è dirimente. Ma quando si comincia a discutere della necessità di insegnare filosofia a scuola bisogna tenere presente che non stiamo parlando della filosofia *sub specie aeternitatis*, ma di una disciplina scolastica. Ci si potrà sentire diminuiti o defraudati, ma forse, come si dice che abbia detto Eraclito, anche qui ci sono gli dei.

13.3.1.6. Eclettismo

Un altro ordine di critiche può essere sollevato in merito alla scarsa definizione dell'approccio teorico complessivo che sostiene la proposta dell'insegnamento per parole. L'ottica inclusiva che si è presentata sembra appianare divergenze e creare una base condivisa, ma può essere accusata di non effettuare scelte decise e definitive: rimane aperta a contenuti diversi provenienti da ambiti differenti. Tutto ciò può essere interpretato come una mancanza di coraggio o di chiarezza in nome di un malinteso irenismo, volto a portare armonia lì dove il contrasto deve essere conservato in tutta la sua forza.

In buona sostanza, riecheggia qui una critica che nel contesto della filosofia italiana contemporanea è stata usata innumerevoli volte: quella di eclettismo, nel senso deteriore del termine. Questa forma di eclettismo consiste in una giustapposizione arbitraria di elementi che si raccolgono da ambiti di ricerca disomogenei – quando non incommensurabili – e dà vita alle più varie riflessioni,

nelle quali entra di tutto un po' ed nelle quali invano si cercherebbe un'analisi circostanziata dell'uno o dell'altro pensatore, oppure dell'una o dell'altra opera, perché ciò che interessa è l'effetto complessivo. Il lettore – soprattutto il lettore alle prime armi o non specialista – viene colpito da un senso di stordimento e di spaesamento di fronte ad un così vasto dispiegarsi di letture, collegamenti, citazioni, riferimenti. Che poi tutto ciò non regga – o regga male – ad un esame più approfondito non è questione che interessi più di tanto, dato che, come si è già detto, il punto è il colpo ad effetto e non la minuziosa ricostruzione o l'analisi scrupolosa, che, va da sé, vengono accusate di essere pedanti e noiose, oltre che di essere esposte in un impenetrabile gergo specialistico che esclude di fatto il grande pubblico.

Su queste basi si potrebbe obiettare alla proposta che viene presentata in questa ricerca di utilizzare un approccio teorico *soft* per cercare di mettere d'accordo tutti sulla base, in fin dei conti, di una deliberata mancanza di precisione.

Ad una critica del genere si potrebbe rispondere mettendo in questione alcuni luoghi comini che assume: per esempio, la convinzione che ogni commistione di elementi disomogenei sia di per sé un'operazione indebita; oppure l'idea che la filosofia, per essere *vera* filosofia, debba essere esposta secondo un gergo astruso e esclusivo. Ma il punto più rilevante è un altro.

Nel contesto in cui si muove questa ricerca, l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria di secondo grado, cercare un punto di sintesi tra approcci diversi non solo non è un impoverimento, una resa o il segno di un atteggiamento rinunciatario, ma è una necessità. In gran parte delle discussioni effettuate negli ultimi tempi (e anche in periodi più remoti) si trova espressa la convinzione che si debba compiere una scelta recisa: o da una parte, o dall'altra. Le mezze misure non sembrano ammesse.

L'approccio che viene presentato in questa ricerca non accetta una presa di posizione di questo genere. Non siamo obbligati a dover scegliere tra alcuni modelli già predisposti, che si escludono reciprocamente. Possiamo pensare un approccio che, pur mantenendo una sua connotazione precisa, cerchi di muoversi in modo trasversale. Infatti non si può dire che la base teorica della didattica per parole sia

ambigua o volutamente debole. La definizione di fondo è chiara: a partire dall'idea della filosofia come sapere concettuale, l'insegnamento della filosofia deve concentrarsi su alcune parole 'note' per cercare di renderle 'conosciute' attraverso la lettura e lo studio di alcuni passaggi importanti della riflessione filosofica occidentale.

Non che la didattica per parole metta tutti d'accordo una volta per tutte: non è la chiave di volta che ci permette di pronunciare l'ultima parola. È una strada, un approccio possibile. Il fatto che cerchi di raccogliere alcuni elementi di rilievo provenienti da modelli diversi e anche tra modelli che in modo esplicito si schierano l'uno contro l'altro è un punto di forza e non di debolezza. Pur mantenendo un orientamento uniforme, fondato dal punto di vista teorico, riusciamo a conservare gli aspetti migliori del pluralismo che attraversa tutte le discussioni sull'insegnamento della filosofia a scuola da quando ci si pone il problema. Ne usciamo con un arsenale più vario e meglio assortito. E alla fine siamo più ricchi, non più poveri.

13.3.1.7. Riconoscimento politico, istituzionale, culturale

Se si considera l'espressione 'piano teorico' in senso lato, c'è un'altra obiezione di cui bisogna farsi carico. Riguarda il riconoscimento di questa proposta ad un livello politico, istituzionale e culturale. Se tutto ciò che è stato presentato in questa ricerca non riesce ad arrivare alle orecchie degli organi preposti al governo della scuola italiana e a ricevere una qualche formalizzazione istituzionale, la proposta di una didattica per parole rimane lettera morta o puro esercizio di stile. Per di più, se il mutamento di prospettiva che viene qui delineato non riesce a fare breccia a livello culturale, tutto ciò che qui è stato discusso rimane confinato a queste pagine.

Si potrebbe dire che questa è una critica di tipo consequenzialista: se la proposta teorica presentata non è in grado di produrre cambiamenti effettivi, non è una buona proposta. O, se non altro, è una proposta sterile, destinata a rimanere rinchiusa nella cerchia ristretta degli amanti del genere, nel più fortunato dei casi.

Le decisioni a livello politico e istituzionale – e, a maggior ragione, le scelte a livello culturale – non rientrano nelle possibilità di azione di questo lavoro. Il compito che questa ricerca intende assolvere è la presentazione di un approccio nel modo più preciso possibile, mostrandone i fondamenti, le articolazioni, i possibili sviluppi, le implicazioni. Che tutto questo risulti o meno convincente a livello politico, istituzionale e culturale è auspicabile, ma non prevedibile né – tantomeno – necessario. La didattica per parole è, ancora una volta, un’occasione, e non una prescrizione. Sta ad altri accoglierla, criticarla, emendarla, rifiutarla. Gli elementi su cui basarsi per formulare dei giudizi su questa ricerca sono interni alla ricerca stessa, e riguardano il suo grado di approfondimento, la sua tenuta argomentativa, la coerenza e la coerenza del disegno complessivo che è stato presentato. La responsabilità a livello politico, istituzionale e culturale non rientra tra questi, sebbene tutto il lavoro sia stato condotto tenendo conto di queste possibili ripercussioni.

13.3.2. Obiezioni sul piano pratico e operativo

13.3.2.1. Messa in opera

Anche se si dessero per risolti tutti i punti critici affrontati sul piano teorico, potrebbero essere sollevate diverse perplessità sul piano pratico e operativo, cioè rispetto alle modalità attraverso le quali rendere effettivo l’approccio della didattica per parole nel lavoro che gli insegnanti svolgono ogni giorno nelle loro classi. Se non si riesce a fare fronte a questi rilievi, tutta la ricerca diventa zoppa: senza una possibilità di applicazione, tutto il lavoro svolto diventa un puro esercizio fine a se stesso.

Il primo punto da affrontare riguarda il funzionamento di quanto si è proposto: come può essere messo in pratica?

Il processo complessivo è già stato descritto, ma qui vale la pena di ripercorrerlo a grandi linee. L’insegnante guida gli studenti nel mettere a fuoco una

parola problematica, sulla quale la riflessione filosofica ha offerto qualche contributo; riguardo alla parola scelta, vengono raccolte le concezioni irriflesse degli studenti. Questo costituisce il punto di partenza. Di seguito viene svolto un percorso filosofico intorno a quella parola, attraverso la lettura di testi, lo studio di autori, la discussione di temi. I diversi aspetti problematici toccati possono essere oggetto di verifiche intermedie, di interrogazioni e di discussioni guidate. L'insegnante tiene costantemente sotto controllo l'andamento complessivo del percorso che sta effettuando con gli studenti. Alla conclusione, tutto il cammino effettuato avrà portato a riflettere su un ambito concettuale rispetto al quale si era in possesso di precomprensioni irriflesse. Da un punto di vista operativo, il momento conclusivo potrebbe consistere nella stesura di un breve saggio o di un'altra prova di verifica che metta sotto esame l'intero processo svolto.

Dal punto di vista teorico, le fasi dell'insegnamento per parole sono chiare: si possono pensare alcune variazioni o modulazioni, ma l'impianto generale è ben delineato. Rimane da comprendere come tutto ciò possa essere messo concretamente in pratica. E per farlo bisogna rispondere ad alcune domande. Dove agganciare un percorso sulle parole? Come scegliere le parole? Quali parole scegliere?

La prima domanda presuppone che non si possa cominciare ad insegnare filosofia entrando in classe e dicendo: «Buongiorno ragazzi, io mi chiamo Mario Rossi e sono il vostro insegnante di filosofia. Oggi cominciamo e cerchiamo qualche parola strana sulla quale poi effettueremo un percorso filosofico». Chi sostiene una posizione del genere afferma che la filosofia per parole non può costituire un approccio elementare o di base: presuppone già una qualche forma di domestichezza, una base da cui partire, alcuni presupposti assodati. Forse questa assunzione non è del tutto fondata, nel senso che forse si potrebbe anche cominciare ad insegnare filosofia a partire da alcune parole. Ma accettiamo la preoccupazione che sta dietro a tutto ciò, e che è destinata a condurre verso la difesa dell'approccio classico: si comincia offrendo una prima definizione approssimativa di filosofia, si cerca di fornire qualche elemento che consenta un

primo approccio alla disciplina, si presenta un quadro storico preliminare. Insomma: si dà un primo assaggio di filosofia a studenti del tutto digiuni.

Si può accettare una posizione del genere e convenire sull'utilità di questo primo assaggio. Ecco, subito dopo questo quadro generale, che può essere effettuato in molti modi, si può cominciare. Se si vuole si può far precedere un modulo di filosofia per parole da un quadro storico nel senso classico (almeno per noi italiani) del termine: tra i diversi temi o autori che si trovano affrontati si può isolare una parola su cui effettuare un modulo per parole. Ma nulla osta al fatto che l'approccio all'insegnamento che viene presentato in questa ricerca possa accompagnarsi ad altri modelli didattici o che possa precederli.

Quindi, la risposta alla domanda che chiede dove ci si appoggia per effettuare un modulo per parole potrebbe essere formulata così: dove si vuole, dove lo si ritiene opportuno, dove se ne intravede un'occasione propizia. Può sembrare una risposta poco soddisfacente perché magari ci si aspetta un protocollo ben preciso (tot ore questo, tot ore l'altro; questo si deve fare così, l'altro nell'altro modo), ma non è questo lo spirito della proposta che viene presentata in questo lavoro. Anzi, secondo questo spirito, la domanda è mal posta: il punto di inizio non deve essere imposto dall'esterno, ma deve scaturire dall'iniziativa e dalla riflessione dell'insegnante con i suoi studenti.

La seconda domanda (come scegliere le parole?) sottintende una preoccupazione rispetto al ruolo direttivo dell'insegnante: se i percorsi per parole scaturiscono da un confronto tra il docente e i suoi studenti e, in fondo, devono essere formulati a partire dalle precomprensioni che gli studenti espongono (che non sono prevedibili a priori), chi comanda? Non si rischia di inseguire le chimere dei vari disagi giovanili, dei temi caldi per i giovani, dei problemi esistenziali che attanagliano gli adolescenti e i tardoadolescenti?

Senza girarci troppo attorno, vale la pena dirlo subito: tutto il processo è diretto dall'insegnante. Non 'condotto a forza' dall'insegnante, ma 'diretto': il che significa che il boccino è sempre nelle sue mani, le decisioni spettano a lui, i ritmi sono stabiliti da lui. Tutto questo non implica l'instaurazione di una dittatura repressiva, ma una responsabile azione di governo; né implica che il docente non

ascolti e non dia spazio a quanto gli studenti portano a galla nel percorso che si svolge. Anzi, tanto più saprà modulare la propria azione direttiva (formativa, costruttiva in senso proprio, ricalcando la parola tedesca *Bildung*) tenendo conto della risposta della classe in cui si trova ad insegnare, tanto maggiore sarà la motivazione degli studenti e, quindi, il loro impegno. Presumibilmente tutto ciò condurrà a buoni risultati in termini di assunzione di consapevolezza rispetto al noto.

La terza domanda è di tipo più pratico. Di parole importanti o presunte tali se ne possono trovare a bizzeffe: quali scegliere? Ancora una volta la risposta rischia di essere insoddisfacente perché, sempre per rispettare lo spirito di questo lavoro, non viene proposta una lista di, mettiamo, venti parole tra le quali scegliere: due il primo anno, due il secondo e due il terzo, per esempio. Niente di tutto questo. Non c'è una lista completa delle parole importanti. Forse, se proprio se ne avvertisse la necessità, si potrebbe provare a formulare una lista del genere, ma sarebbe meglio che ciò risultasse da un lavoro collettivo: in questa ricerca si è ancora, per così dire, in una fase di presentazione della proposta e se ne possono lasciare indecisi alcuni punti di sviluppo. In particolare, si può evitare di formulare una lista definitiva delle parole 'importanti'.

Si è presentato il criterio di massima in base al quale isolare alcune parole che possono essere poste al centro di percorsi didattici come quelli che qui vengono descritti. In ultima istanza il compito di selezione spetta all'insegnante. Ciò chiama in causa la sensibilità personale, la formazione, le inclinazioni, le competenze, le letture recenti e meno recenti di ciascuno: il rischio che si spalanca di fronte a noi è il baratro dell'anarchia o di un relativismo incontrollabile. Anzi, a ben guardare, questo rischio attraversa tutte le domande che sono state presentate in quest'ultimo paragrafo. Seguendo questo filo rosso si possono affrontare i prossimi passaggi.

13.3.2.2. Controllabilità

Se ai docenti è delegata una così ampia facoltà discrezionale, come si può garantire che essi compiano il loro lavoro in modo accurato ed efficace? Come

controllare il loro operato? Il pericolo che è insito nella didattica per parole è infatti la concessione di uno spazio di libertà che può essere gestito male, per incapacità o per scelta deliberata. Alle spalle di tutto agisce un'idea che è ormai assurda a luogo comune del costume nazionale: è necessario prevedere un sistema di controlli costanti e stringenti, altrimenti si tende a cedere a tentazioni di vario genere.

Contro la mentalità diffusa si può poco, almeno a breve o medio termine. Può darsi che cambi con il passare del tempo, ma non è un fattore sul quale si possano fare previsioni, né, tantomeno, affidamento. Il punto sul quale ci si può concentrare allora non è una crociata contro i nostri difetti congeniti, ma una strategia di soluzione di alcuni problemi circoscritti.

L'approccio che l'insegnamento per parole sostiene è un tentativo di spostare il baricentro dell'insegnamento della filosofia dal programma ministeriale all'azione diretta dei docenti. Questo non significa che le direttive istituzionali possano essere abolite per generare una specie di giungla in cui ciascuno è giudice a se stesso, ma che, all'interno di un sistema di controlli (che al momento attuale funziona poco o punto), il controllore si fida del controllato e gli concede di assumere un ruolo di primo piano nella progettazione e nello svolgimento del lavoro di cui è incaricato.

Si dirà: è una pia illusione, l'italiano non è né l'inglese né lo scandinavo, fidarsi è bene ma non fidarsi è meglio. Ma il problema principale della proposta che viene presentata in questa ricerca non consiste nel fatto che si sostiene un approccio libertino in cui vige licenza assoluta; consiste invece nel fatto che il sistema di controlli spesso invocato non esiste o non funziona. Se esistesse e funzionasse, sarebbe possibile valutare il modo in cui i docenti lavorano: si potrebbero pensare della modalità di verifica anche per gli stessi insegnanti. Ma non c'è. E chi ne sostiene la necessità, in realtà non ne sostiene la necessità *pratica*, ma soltanto una necessità *teorica*: uno spauracchio da agitare contro le proposte che sovvertono l'ordine costituito. Che poi nei fatti non se ne faccia nulla, a parte un gran parlare, anche questo fa parte dei tratti caratteristici del costume nazionale.

Però, nonostante tutto ciò, il problema della controllabilità è un problema reale. Non rientra nelle possibilità di questa ricerca immaginare o proporre un

sistema di ispezioni, controlli, verifiche e valutazioni, che, tra l'altro, dovrebbe riguardare tutta la scuola italiana di ogni ordine e grado, e non solo l'insegnamento della filosofia. Ciò che rientra nelle possibilità di questo lavoro è indicare una via che possa fronteggiare l'obiezione che verte sulla controllabilità dell'operato degli insegnanti.

Il punto sul quale fare leva, ancora una volta, è la formazione degli insegnanti. Sembra un disco rotto, si torna sempre qui. Ma senza una riforma dei percorsi di preparazione dei futuri docenti tutti i discorsi sull'insegnamento lasciano il tempo che trovano. Ciò comporta un coinvolgimento diretto dell'università e una revisione dei percorsi specifici che portano al conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento secondario.

In primo luogo potrebbe aiutare molto riflettere su quello che denuncia Nussbaum [2010] rispetto ai sistemi europei di istruzione accademica: lo studente è quasi generalmente visto come un soggetto passivo e l'apprendimento al quale viene sottoposto è fondato sulla lezione frontale. Ora, la frontalità ha i suoi pregi e non si tratta di cancellarli: bisogna integrarli con altro. In Italia (altro luogo comune, ma forse con un certo grado di fondamento) siamo molto forti sulle lezioni frontali. È un punto da cui partire. In aggiunta a ciò vanno pensati anche degli insegnamenti in cui si mettono alla prova le competenze che si sono sviluppate, in cui si misura sul campo quello che si è imparato: l'università può farlo, basta che decida di farlo. Questa necessità di messa in prova vale a maggior ragione per i percorsi di formazione degli insegnanti.

In secondo luogo, bisognerebbe dare il via ad un vasto ripensamento della didattica accademica. Non necessariamente un cambiamento, ma una riflessione sui punti di forza e di debolezza. Oggi la didattica è considerata riserva di caccia dei pedagogisti. In particolare, per chi insegna filosofia a livello accademico agisce ancora, in modo più o meno esplicito, il presupposto gentiliano secondo il quale non vale la pena di spendere tempo ed energie per pensare a come deve essere insegnata la filosofia, perché c'è soltanto un modo per insegnarla: saperla. Ovviamente ciò non riguarda tutti i docenti universitari e ci sono diverse eccezioni. Ma se si cominciasse una riflessione pubblica e su vasta scala partendo dalla

domanda che si chiede perché e come insegnare filosofia, ciò potrebbe riverberarsi in modo positivo anche su tutto ciò che verrà insegnato ai futuri docenti: in termini di riflessione metodologica, di consapevolezza metafilosofica, di esplicitazione dei presupposti che stanno alla base di determinate scelte didattiche, di una chiara percezione delle alternative disponibili e di tutte le fasi che si attraversano durante il lavoro concreto di insegnamento.

13.3.2.3. Uniformità

Un ulteriore elemento di difficoltà riguarda l'uniformità della preparazione degli studenti. Se ogni insegnante ha libertà di movimento, potenzialmente non ci saranno due classi in tutta Italia che avranno avuto la medesima preparazione in filosofia al termine del triennio conclusivo della scuola secondaria. Ciò sembra contrastare con la tendenza dominante del nostro tempo, secondo la quale si deve andare verso un'istruzione il più possibile omogenea. Questa omogeneità deve poter essere valutata sulla base di test standardizzati erogati a livello nazionale. Nella fattispecie che ci riguarda, l'esame di Stato conclusivo di filosofia può essere effettuato dal docente interno, ma anche da un docente esterno nominato dal ministero. E tutto questo sembra tagliare le gambe ad ogni afflato di originalità: gli studenti devono essere messi al riparo da interrogazioni penalizzanti. *Ergo*, meglio rifugiarsi in pochi contenuti ultrafrequentati, e meglio ancora se ci si attiene in modo abbastanza pedissequo all'ultima edizione dell'Abbagnano-Fornero.

Questa preoccupazione segnala un problema reale. Di primo acchito potrebbe essere affrontata sostenendo che ciò non impedisce che la didattica per parole segni una buona strada per i primi due anni del triennio, mentre nel terzo ci si può attenere al dettato ministeriale. La proposta presentata non sarebbe intaccata, almeno per due anni su tre, ma ciò comporterebbe un'implicita ammissione di resa.

Concentriamoci sull'ultimo anno e sull'esigenza che gli studenti escano dalla scuola secondaria italiana con una preparazione omogenea. Lasciamo perdere il fatto che anche questa è una pretesa che viene fatta valere sul piano teorico, ma non

trova corrispondenze sul piano pratico (né forse ha senso pretendere che le abbia). Immaginiamo che ciò che viene dichiarato improrogabile sia anche realizzabile e, anzi, realizzato nei fatti. Come si rapporta la didattica per parole a tutto ciò?

Il punto da cui partire è la problematizzazione dell'uniformità. Che cosa si intende per 'uniformità'? È evidente infatti che non si può intendere un'omogeneità sul piano dei contenuti: la scuola moderna deve imparare a valutare le competenze, o almeno è quello che ci viene detto negli ultimi anni. Se ciò su cui si deve dare uniformità sono le competenze, il discorso cambia, e la didattica per parole rientra in gioco.

L'insegnamento della filosofia a partire dalle parole infatti tocca diversi aspetti che hanno a che fare con le competenze, come si è già visto: nell'approccio presentato il pensare in modo critico e autonomo viene messo in atto nel concreto svolgersi della lezione di filosofia e diventa un modo di fare, non soltanto un motto. Si potrà discutere sulle competenze che sono state espone nelle pagine precedenti e, anzi, se questo potrà accadere, sarà positivo; ma non si può dire che la didattica per parole non c'entra nulla con un insegnamento centrato sulle competenze.

Se è così, salta l'obiezione sulla pretesa uniformità dei contenuti. Rimane da discutere in che cosa possa consistere una uniformità delle competenze e, forse prima ancora, se abbia senso parlare di una uniformità delle competenze. Ma questo compito deve essere assolto, ancora una volta, da chi ricopre incarichi istituzionali. Per quanto concerne questa ricerca, si può dire che se si accetta una formulazione abbastanza ampia delle competenze come quella presentata dalle *Indicazioni nazionali* 2010, la didattica per parole può avere uno spazio nell'insegnamento secondario. Per comprenderlo basta rileggere la lista delle finalità che il documento ministeriale del 2010 riporta: assumere consapevolezza «del significato della riflessione filosofica come modalità specifica e fondamentale della ragione umana», acquisire «una conoscenza il più possibile organica dei punti nodali dello sviluppo storico del pensiero occidentale», sviluppare «la riflessione personale, il giudizio critico, l'attitudine all'approfondimento e alla discussione razionale, la capacità di argomentare una tesi, anche in forma scritta», orientarsi sui «problemi fondamentali», «utilizzare il lessico e le categorie specifiche della disciplina»,

«contestualizzare le questioni filosofiche e i diversi campi conoscitivi», «comprendere le radici concettuali e filosofiche delle principali correnti e dei principali problemi della cultura contemporanea», «individuare i nessi tra la filosofia e le altre discipline». Tutte cose che possono essere fatte attraverso una didattica per parole.

13.3.2.4. Programmi

Un'altra obiezione sul piano pratico riguarda la formalizzazione. Se l'approccio presentato è un modello valido, deve potersi tradurre in un programma ministeriale. Altrimenti, sono parole al vento.

Mi sono già soffermato a spiegare perché quello che viene esposto in questa ricerca non è un modello nel senso forte del termine, ma piuttosto un metodo o un approccio inclusivo in grado di coordinare diversi modelli. Ma immaginiamo che chi avanza questa obiezione non accetti questa precisazione e insista sulla pretesa che una ricerca di didattica della filosofia o è in grado di diventare un programma ministeriale o non è interessante.

Innanzitutto, nulla osta al fatto che l'insegnamento per parole venga formalizzato in un documento ministeriale. Ma questo, come ho già sostenuto in altra occasione, sarebbe meglio che emergesse da un lavoro e da una discussione collettivi. In questa ricerca viene presentata una proposta, che tra le sue possibili conseguenze annovera anche l'eventualità che venga condivisa, discussa, rielaborata.

Ma il punto è un altro. L'approccio che qui viene proposto può trovare una collocazione in diverse formulazioni di programmi di insegnamento o di esame, proprio in virtù del fatto che richiede esplicitamente il concorso di modelli e metodi differenti per poter funzionare al meglio. È un approccio piuttosto liberale. Questo può sembrare un punto di fragilità, e per certi versi lo è. Ma per altri versi rappresenta una risorsa a disposizione di un insegnamento della filosofia che sia il più possibile efficace e significativo. Dunque può andare d'accordo con diversi tipi di programma, anche con quelli vigenti.

13.3.2.5. Manuali e strumenti didattici

Sulla stessa lunghezza d'onda viaggia un'obiezione che riguarda l'implementabilità dell'approccio presentato e, in particolare, il fatto che a partire da esso possa essere redatto un manuale per parole.

Il retroterra su cui si basa un'obiezione del genere consiste nell'idea, che è stata già incrociata sotto diverse forme, che senza una formalizzazione stabile e precisa non ci sia futuro per una proposta didattica. Nei casi precedenti si sono cercate vie di mediazione, accogliendo in parte le critiche; in questo caso no. Non c'è uno spazio per un manuale per parole, in qualsiasi modo si voglia intendere questa espressione.

Un manuale per parole significherebbe la morte dell'approccio presentato in questa ricerca, la sua sclerotizzazione in una serie di contenuti dati, rispetto ai quali si è chiamati a svolgere le stesse operazioni che si effettuano usualmente rispetto ai manuali che ora sono adottati nella scuola italiana. Il manuale infatti è sempre una presentazione di seconda mano, una conoscenza per interposta persona, una mediazione tra filosofo e studente in cui uno dei due termini (il filosofo) non compare quasi mai dal vivo, se non per fugaci apparizioni antologiche.

Un insegnamento della filosofia che parta dalle parole note non ha bisogno di salvagenti ai quali aggrapparsi, né può considerarsi esaurito da una mediazione del genere. Invece richiede una versatilità e una duttilità nella pianificazione e nello svolgimento del percorso didattico: l'insegnante è il mediatore di un incontro autentico degli studenti con i filosofi, perciò deve essere messo nella condizione di preparare un percorso che non sia una rimasticatura di rimasticature altrui. Ciò non significa che all'insegnante viene conferita la patente di demiurgo onnipotente, né che viene abbandonato a se stesso. Devono continuare a rimanere disponibili tutti i salvagenti del caso. Un punto di riferimento di base può essere costituito da uno dei tanti manuali in commercio al giorno d'oggi, tra i quali se ne trovano diversi di buon livello. Ma il punto della questione è che il manuale deve perdere il suo ruolo di catalizzatore principale dell'azione didattica dell'insegnante di filosofia. L'approccio

per parole è un'occasione per compiere davvero questo passo, dopo i tanti proclami che si sono susseguiti negli ultimi sessant'anni.

Il manuale deve svolgere la funzione che compete ad un manuale: è un'opera di consultazione, fornisce un orientamento preliminare, traccia alcune linee interpretative. Ma niente di più: pensare ad un insegnamento di filosofia che abbia come proprio riferimento esclusivo il manuale – come nei fatti accade ormai da molti anni – è una distorsione della stessa disciplina che si pretende di insegnare. Non che i manuali debbano essere tutti buttati a mare, anzi. Ma se si vuole fare in modo che l'insegnamento di filosofia sia davvero un insegnamento *di filosofia*, la lettura dei testi filosofici deve assumere il posto centrale, anche se non esclusivo, nella pratica dell'insegnamento. Altrimenti rimarrà sempre un'esperienza mediata, mai diretta.

Tuttavia, non si può sostenere che l'insegnamento di filosofia a livello secondario deve semplicemente consistere in un'opera di lettura e analisi dei testi. In primo luogo si rischierebbe di perdere per strada quanto di buono si può ottenere sulla base di altri modi di insegnamento, e non si vede perché ci si dovrebbe privare di un'integrazione del genere. In secondo luogo si rischierebbe di cadere in un eccesso diverso da quelli che si sono denunciati fino ad ora, ma egualmente pericoloso: una specie di divinizzazione del testo, preso come autorità da venerare e banco di prova inappellabile. Così si assisterebbe ad un semplice passaggio di mano del testimone dell'*auctoritas*, dall'autore al testo.

Come salvare le diverse dimensioni dell'insegnamento della filosofia? Come salvaguardare l'esigenza di integrare stili, registri e modelli diversi? L'approccio per parole consente di farlo anche nella pratica. Infatti la lettura dei testi potrebbe essere efficacemente sostenuta dal riferimento ad alcune opere di letteratura secondaria sulle quali l'insegnante può fare affidamento per la preparazione delle lezioni, per la selezione dei temi, degli autori e dei testi.

Per fare qualche esempio tra la moltitudine di pubblicazioni recenti e meno recenti che possono essere citate, si può vedere la collana «Lessico della filosofia» della casa editrice il Mulino, che ha pubblicato quattro volumi su *Azione* [De Caro 2008], *Ragione* [Cafagna 2008], *Universali/particolari* [Bonino 2008], *Vita/morte*

[Steila 2009]. Ciascun volume mette a tema una parola, e quindi indaga il concetto di cui questa parole è portatrice, oppure una coppia di parole e quindi una coppia concettuale. Non viene mai trascurato l'inquadramento storico, ma questo non è considerato l'aspetto fondamentale: agli autori non interessa soltanto fare la storia del concetto di cui si occupano, ma anche mostrarne le implicazioni teoretiche e i tratti che lo rendono importante per la discussione filosofica recente o attuale.

Se si cercano opere che presentino un approccio concettuale molto ben marcato, oltre ovviamente ai dizionari filosofici – che sono molti, ma tra quelli in lingua italiana quello di Abbagnano [1961] ricopre ancora una posizione di primo piano –, ci si può rivolgere anche ad alcune ricerche che si mettono a tema proprio i concetti fondamentali della filosofia: i tre volumi curati da Krings, Baumgartner e Wild [1973] e i due più recenti di Ferber [2003]. Il primo di questi due testi è un po' datato, poiché l'unica traduzione italiana disponibile è stata condotta sulla prima edizione degli anni Settanta e non sugli aggiornamenti successivi, ma costituisce una raccolta davvero molto ampia di concetti che possono tornare utili per la didattica per parole. Il secondo è più alla mano, ma meno vasto: in particolare tratta i concetti di filosofia, linguaggio, conoscenza, verità, essere, bene, uomo, coscienza, corpo e anima, libero arbitro, morte. In ogni caso, lo stile piano con il quale è scritto lo rende uno strumento pienamente idoneo allo scopo che qui si sta indagando.

Se poi si volesse confrontarsi con un taglio leggermente diverso, si potrebbe fare riferimento a *In principio era la meraviglia* di Berti [2007a], che in realtà è più sulla lunghezza d'onda di un'impostazione per problemi rispetto a quanto possa essere avvicinato alla proposta di una didattica per parole. Tuttavia, se si scorrono le domande che fanno da titolo ai diversi capitoli (L'universo ha avuto un'origine? Che cos'è l'essere? Chi sono gli dei? Che cos'è l'uomo? Perché dici questo? Che effetto fa la poesia? Che cos'è la felicità? Qual è il destino dell'uomo dopo la morte?) è evidente che questo testo può rappresentare una risorsa utile, sia per gli insegnanti sia per gli studenti anche nell'ottica che viene proposta in questa ricerca.

Con un taglio ancora differente, Veca e Maffettone [2008] hanno redatto una ricognizione su *L'idea di giustizia da Platone a Rawls*, suddivisa in quattro parti

(la giustizia degli antichi; la giustizia dei moderni; giustizia e questione sociale; la giustizia dei contemporanei) e composta per la sua maggior parte da testi tratti dalle opere dei filosofi che si sono occupati del tema (Paltone, Aristotele, Hobbes, Locke, Hume, Rousseau, Kant, Bentham, Mill, Marx, Sidwick, Juvalta, Hart, Hayek, Rawls).

Se si considerano questi ultimi due testi si capisce come un approccio per parole può contare su risorse poliedriche che permettono una grande libertà di movimento. Il libro di Berti si muove soltanto nell'ambito della filosofia antica, e quindi può essere utile in modo particolare durante il primo anno di insegnamento della filosofia nel triennio conclusivo della secondaria. In questo senso, risponde bene all'esigenza che è ormai invalsa nella legislazione italiana e la separazione triennale delle varie epoche. Il libro curato da Veca e Maffettone rispetta la scansione storica e copre l'arco che va dall'età classica ai nostri giorni, e ciò permette di poter spaziare, creare collegamenti senza dover rimanere confinati in un'epoca storica precisa. Inoltre, è tutto costruito sui testi.

I riferimenti che sono stati nominati in queste pagine sono solo una piccola parte della letteratura che potrebbe essere presa in considerazione come utile strumento per una didattica per parole, ma sono più che sufficienti ad indicare che i mezzi ci sono e sono a disposizione di tutti, senza alcuna necessità di pubblicare nuovi manuali, che sarebbero una negazione in termini dell'approccio per parole. Piuttosto, questa proposta potrebbe fare da volano per nuove pubblicazioni sul modello di quelle qui presentate, oppure – il che è quasi lo stesso – di nuove antologie, più ampie e meglio organizzate di quelle che ora sono in commercio e che sono quasi sempre organiche ad un manuale di cui costituiscono un complemento.

13.3.2.6. Valutazione

Il problema della valutazione è per certi aspetti il tribunale ultimo di tutto ciò che si fa a scuola. Rispetto alla didattica per parole potrebbe venire sollevata una critica che verte proprio su questo punto: anche ammesso che questo approccio

venga accettato e messo in pratica, a quale risultato porta sul piano della valutazione? Cosa è chiamato a valutare l'insegnante e come può farlo?

Innanzitutto bisogna avere chiaro che in generale il problema della valutazione riguarda più o meno tutti gli ordini e i gradi dell'istruzione e le discussioni intorno ad esso non si possono mai dire definitivamente risolte: in merito ad esso esiste una letteratura pressoché sterminata, all'interno della quale si trovano esposte posizioni anche molto differenti tra loro. Però per semplicità possiamo partire dalla considerazione che ciò che i docenti saranno chiamati a valutare è costituito dalle competenze. Sul punto non c'è chiarezza nemmeno a livello istituzionale, ma immaginiamo che ci sia un accordo di massima e che sia quello esposto nelle *Indicazioni* del 2010.

L'approccio presentato in questa ricerca consente di coltivare alcune competenze che ricadono nel campo della filosofia. In particolare tutto l'ambito che concerne il pensiero critico, la libertà di giudizio, l'argomentazione razionale a favore o contro una tesi, l'analisi di una questione da un punto di vista generale, l'*expertise* nell'utilizzo di un lessico differente da quello ordinario, la contestualizzazione, l'analisi dei presupposti impliciti, il collegamento e il confronto.

Il modo in cui tutto ciò può essere valutato richiede un ampliamento del repertorio degli strumenti di verifica a disposizione dei docenti. Ormai si trova condivisa la consapevolezza che l'interrogazione orale classica non è più una forma di verifica sufficiente, se adottata come unica via. Negli ultimi anni si è sviluppata un'ampia discussione sulle possibilità di alternative, come la disputa, le esercitazioni, la discussione razionale, il saggio filosofico. La didattica per parole si presta ad un utilizzo versatile di diverse modalità di verifica, sia orali, sia, soprattutto, scritte.

In un percorso di didattica per parole possono essere previsti due tipi di verifica: quelle che vengono svolte durante il percorso, che servono a mantenere sotto controllo il processo nei suoi diversi componenti; quelle che vengono svolte alla fine del percorso, per raccogliere il risultato complessivo. In un gergo di moda qualche anno fa questa differenza era sancita dalle espressioni 'verifiche formative' e

‘verifiche sommative’. Ma, al di là delle questioni terminologiche, la differenza che intercorre tra i due diversi tipi di verifica è che le prime devono essere dirette ad assicurarsi che vengano acquisiti i contenuti trattati a lezione, le letture effettuate, i passaggi concettuali, mentre le ultime devono potersi dedicare ad una considerazione complessiva del percorso svolto e, quindi, enfatizzare la dimensione delle competenze.

Nella prima fase, durante lo svolgimento del percorso per parole, si possono usare diverse modalità di verifica: non sono disprezzabili nemmeno la tradizionale interrogazione orale o il malvisto test standardizzato a risposta multipla, purché situati nel contesto più ampio di tutto il cammino intorno alla parola scelta; ma ad essi possono aggiungersi le analisi e i commenti dei testi, gli esercizi di comprensione, la schematizzazione, i lavori di gruppo, le discussioni guidate, e tutte le altre modalità di verifica che possano essere vantaggiose nella direzione che si è descritta.

Nella fase conclusiva, invece, sembra importante poter procedere ad un lavoro più organico che possa essere presentato come il frutto di tutto il cammino svolto. Una modalità di verifica che sembra rispondere a questa esigenza è il saggio breve filosofico, che potrebbe essere assegnato agli studenti con un certo margine di tempo (da un paio di settimane a un mese) e che potrebbe ricoprire un’estensione di un paio di cartelle al massimo (si potrebbe fissare un limite compreso tra i tremilacinquecento e i quattromila caratteri).

Ciò comporta che si dedichi del tempo ad insegnare agli studenti come stendere un saggio breve filosofico, il che può essere fatto, per esempio, sulla scorta del decimo capitolo del *Manuale di scrittura (non creativa)* di Santambrogio [2006, pp. 233-253]. Ora, nella letteratura recente sono molti gli autori che si sono pronunciati a favore dell’introduzione di prove scritte di filosofia, mettendo in questione l’assunzione, particolarmente radicata nel modo di pensare l’insegnamento della filosofia a scuola nel nostro paese, che vuole che la filosofia sia una disciplina che va sottoposta soltanto a verifiche orali. Tra l’altro, ciò che in Italia viene dato per scontato non lo è appena si guarda oltreoconfine: in diversi paesi, Francia e Gran Bretagna su tutti, le principali prove che gli studenti devono

sostenere in campo filosofico sono di tipo scritto. Tutto ciò ha i suoi pregi e i suoi limiti, come è ovvio. Ma se si intende seguire una strada di riforma, l'esercitazione scritta può costituire un elemento con il quale confrontarsi.

Prendendo sempre come esempio quanto scrive Santambrogio si possono mettere in luce alcuni aspetti peculiari che l'elaborazione scritta chiama in causa in modo più efficace – o comunque differente – rispetto all'interrogazione classica. Scrivere un saggio costringe a chiarirsi le idee per sostenere una tesi immaginando di rivolgersi a qualcuno che non è disposto a darci ragione molto facilmente. Questo implica che ci si documenti a fondo sul tema che si sta affrontando e che si metta in piedi un apparato argomentativo il più solido e persuasivo possibile. Santambrogio spiega nel dettaglio come sia importante formulare in modo chiaro la propria tesi principale e le sue implicazioni secondarie, disporre gli argomenti, preparare i materiali, selezionare le assunzioni da cui si muove, chiarire i termini fondamentali, prevenire le obiezioni e provare a rispondere ad esse, e cerca anche di mostrare come tutto ciò possa essere messo concretamente in pratica.

Per inciso, in questo modo le obiezioni a cui si può andare incontro sono due. La prima riguarda il fatto che nella scuola italiana c'è già chi di mestiere è tenuto ad insegnare a stendere un testo argomentativo, ed è il docente di italiano. La seconda consiste nel fatto che il taglio di un saggio redatto in questo modo sembra fuori portata per studenti che frequentano gli ultimi anni della scuola secondaria. Alla prima si può rispondere che – ammesso e non concesso che le ripetizioni siano esecrabili o che *repetita non iuvant* – la differenza tra l'insegnante di italiano e l'insegnante di filosofia non è nel metodo, ma nella sostanza: il saggio di filosofia rispetto a qualsiasi altro testo argomentativo in senso lato ha di specifico il fatto che è proprio un saggio *di filosofia*, e di niente altro. Non che questo sia un bene in sé, ma segna una distinzione e un'occasione di approfondimento. Alla seconda si può rispondere che, se si ha l'accortezza di evitare che tutto ciò diventi uno scimmiettamento approssimativo di una tesina universitaria, non è difficile commisurare questi obiettivi ad un saggio breve che possa essere steso da giovani non specialisti.

In ogni caso, i vantaggi che una prova scritta di questo genere comporta riguardano di versi aspetti, che hanno a che fare con la proprietà di linguaggio, l'esposizione e il sostegno di una tesi, la costruzione di un impianto argomentativo, la considerazione dei possibili controargomenti. Un elemento vale la pena di sottolineare: nel caso di un saggio redatto secondo la proposta che viene qui presentata tutto il lavoro sull'argomentazione riveste un ruolo di primo piano e, soprattutto, riceve un riconoscimento adeguato. È evidente infatti che la costruzione e la stesura di un saggio di questo tipo richiedono una preparazione mirata, all'interno della quale la capacità di riconoscere e di usare le strutture argomentative riveste un'importanza primaria. Qui si aprirebbe uno spazio per insegnare filosofia come argomentazione [Boniolo e Vidali 2002; D'Agostini 2010; Iacona 2005; Santi 2006; van Eemeren e Grootendorst 2004].

Su queste basi non dovrebbe essere difficile per gli insegnanti elaborare dei criteri di valutazione. Il vero punto della questione però, ancora una volta, è che questo è un modo concreto per fare filosofia a scuola.

13.4. Punti di forza

I vantaggi che presenta questa impostazione sono diversi.

È un approccio che può essere operativo sin da subito: non chiede riforme epocali, può entrare a regime in qualsiasi momento. Infatti, con la didattica per parole non si pretende di distruggere il metodo storico, che costituisce l'*humus* su cui è cresciuta, che ci piaccia o no, la pianta dell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana almeno negli ultimi sessant'anni. Semplicemente lo si relativizza, lo si mette a servizio di un'istanza teoretica (e rimane aperta la possibilità di svolgere una parte dell'insegnamento secondo un'impostazione storica). Dunque, anche in presenza di un programma ministeriale come quello in vigore, nulla osta ad una messa in opera della proposta presentata in questa ricerca.

Attraverso la didattica per parole si pone al centro un'idea di filosofia come sforzo di concettualizzazione: si mettono in questione i dati di senso comune e si

cerca di problematizzare ciò che si dà per acquisito o scontato. Viene esplicitato il legame che connette l'insegnamento della filosofia all'esistenza concreta di chi si trova a studiarla.

Il riferimento fondamentale per queste attività diventa la lettura dei classici, il manuale è destinato a scivolare in secondo piano, anche se continua ad essere uno strumento utile. Si entra in contatto direttamente con le opere filosofiche, non con loro riassunti predisposti da altri.

La filosofia a scuola diventa qualcosa che 'si fa' e non più qualcosa che 'si studia' soltanto. Questo permette di indicare il ruolo specifico per la filosofia, il quale sinteticamente può essere indicato come 'sapere concettuale', base per l'esercizio concreto del senso critico.

Il problema del 'classismo' della filosofia (che Gentile riservava soltanto ai licei e alle magistrali, e che anche oggi è ristretta agli indirizzi liceali) verrebbe meno, e la richiesta di 'filosofia per tutti' potrebbe essere discussa su basi diverse. Insegnare concetti non è più insegnare il pensiero da un punto di vista storico: la filosofia non è più un sapere sublime riservato ad una ristretta schiera di eletti, ma riguarda i modi di pensare con i quali tutti si confrontano in misure diverse.

L'insegnamento a partire dalle parole consente di fare filosofia, studiando la filosofia. Si rimane centrati sulle competenze, come prescrive il *mainstream* del nostro tempo, ma senza rinunciare ai contenuti. Per usare un'immagine che si è già incontrata nel corso di questa ricerca, la didattica per parole permette di raccogliere sia l'invito kantiano (bisogna insegnare a filosofare, non la filosofia) sia l'invito hegeliano (non si può imparare a filosofare senza contenuto). L'istanza teoretica e quella storica diventano funzionali l'una all'altra: la scintilla che accende la riflessione filosofica è il pensiero libero e autonomo, la storia della filosofia è il patrimonio di tentativi di problematizzazione dell'ovvio. L'uno e l'altro esercitano un vicendevole controllo e, in fin dei conti, si completano.

A questo proposito, ampliando l'obiettivo, uno degli aspetti sui quali vale la pena porre l'accento ancora una volta è la compatibilità dell'approccio della didattica per parole con diversi modelli (storico, problematico, tematico, logico-argomentativo) e con diversi modi di intendere la filosofia e la ricerca filosofica, in

un'ottica inclusiva che cerca di raccogliere i frutti migliori delle diverse tradizioni e delle diverse correnti.

Di fondo a tutto ciò, rimane l'idea che Brandom [2000, tr. it. p. 16] fa risalire a Sellars, quando afferma che «afferrare un concetto significa padroneggiare l'uso di una parola». Padroneggiare l'uso delle parole che costituiscono il tessuto della nostra esistenza non è un arido esercizio di razionalismo, una bieca riduzione del mondo a poche formule pretenziose. Il fondo di tutto questa proposta non è un vagheggiamento scientifico o iperrazionalistico in salsa neopragmatista, anche se i richiami al rigore, alla chiarezza e alla precisione sono di importanza fondamentale. Prendendo a prestito quanto scrive Marc Bloch nella sua *Apologia della storia*, dobbiamo ancora una volta ritornare ad un appello elementare: guardiamoci dal convincerci – tanto poi da credere davvero che tutto ciò abbia un inoppugnabile riscontro nella realtà dei fatti – che il nostro sapere risponde a regole statiche e risente di divisioni nette, filosofia/poesia, ragione/immaginazione, *logos/pathos*, e via dicendo.

Guardiamoci dal togliere alla nostra scienza la sua parte di poesia. Guardiamoci soprattutto, come ne ho sorpreso il sentimento in taluni, dall'arrossirne. Sarebbe una straordinaria sciocchezza il credere che essa, per esercitare sulla sensibilità un richiamo così potente, debba essere meno capace di soddisfare altresì la nostra intelligenza. [Bloch 1993, tr. it. p. 10]

Bloch parlava di storia, ovviamente. Ma non è difficile vedere come tutto ciò possa – e forse debba – valere anche per la filosofia. Mettere sotto una luce problematica le parole che usiamo di solito senza pensarci più di tanto, vedere in che cosa consistono i problemi che da loro si sollevano, addentrarsi nel mondo dei concetti, capire che cosa davamo per scontato e perché, valutare se è importante o no (rispetto alla nostro mondo e alla nostra vita, non in assoluto) il percorso di approfondimento e di consapevolezza che abbiamo compiuto. Ecco, molto in sintesi, in che cosa consiste la didattica per parole. Ed ecco perché le stanno strette le classificazioni oggi più in voga.

Appendice

L'insegnamento della filosofia nella scuola italiana dopo il 1945:
i testi dei programmi e delle proposte di riforma

1. *Programma della Sottocommissione Alleata dell'Educazione (1944)*

da: <http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/classico.html#FILOSOFIA>

LICEO CLASSICO

Il corso di filosofia deve essere preceduto da un'introduzione la quale miri a porre in luce che la filosofia non è qualcosa di avulso dalla vita, ma è anzi la vita stessa che vuol farsi consapevole di sé, onde avviare gradualmente il processo verso la liberazione. Tutti gli uomini si pongono il problema filosofico, ma solo nella coscienza filosofica questo assume quella piena consapevolezza che non ha nella coscienza comune. Occorre accennare ai caratteri peculiari della filosofia, per cui essa si distingue dalle scienze speciali e dalle altre forme di attività spirituali, nonché ai legami imprescindibili che a queste la uniscono. A tale introduzione deve seguire nel triennio una trattazione storica, non limitata al solo inquadramento degli autori letti, ma diretta ad 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.

Inoltre lo svolgimento del pensiero filosofico dev'essere considerato in continuo rapporto con l'evoluzione politica, sociale ed economica, vale a dire con la storia tutta che rimane essenzialmente una anche attraverso la varietà dei cosiddetti "fattori" che la compongono.

I Classe

La ricerca di un elemento unitario universale come causa prima del pensiero greco, presofistico. Impossibilità di trovare tale causa prima fra gli elementi della natura. Il delinarsi della dialettica dell'essere e del divenire. La convinzione naturalistica della necessità di un approfondimento della conoscenza della natura perché tale sintesi possa effettuarsi; l'atomismo.

L'insufficienza del naturalismo. Il merito dei sofisti: il problema dell'uomo. il loro demerito: la perdita coscienza dell'esistenza unitaria universale. La ripresa di tale coscienza con la socratica teoria del concetto; sintesi dell'importanza dell'universalità affermata dal naturalismo presofistico e dell'importanza della soggettività affermata dai sofisti.

Insufficienza del concetto socratico. L'idea platonica. La reminiscenza. Critica aristotelica del dualismo platonico. La necessaria immanenza della forma sostanziale nelle cose. L'universale. Il concetto di potenza e di atto. Il primo motore.

Decadenza della potenza speculativa: analisi dei sistemi dei maestri (accademici e peripatetici). Il prevalere dell'interesse etico (storici ed epicurei). L'assurdo del pensiero che vuole stabilire limiti a se stesso (scetticismo).

Approfondimento dell'interesse etico e aspirazioni al trascendente. L'importanza di Alessandria. La "metafisica religiosa" e la formazione del neoplatonismo di Plotino. La rivelazione cristiana e i fondamenti dottrinali del Cristianesimo. La Patristica, S. Agostino.

Misticismo e razionalismo nel pensiero del Medioevo. La questione degli universali. L'aristotelismo e S. Tommaso. La reazione volontaristica da Duns Scoto a Occam.

Leggere e commentare un'opera (o estratti di un'opera organicamente collegati) di autori classici appartenenti al periodo studiato, in modo da darne una chiara idea. A semplice titolo indicativo si dà il seguente elenco di autori e di opere; ma si lascia libertà di scelta al di fuori di esso:

PLATONE: Un dialogo: Protagora, Gorgia, Repubblica (estratti), Fedro, Fedone, Teeteto, Parmenide, Sofista, Filebo, Timeo;

ARISTOTELE: Dall'anima (estratti);
ARISTOTELE: Metafisica (estratti);
ARISTOTELE: Poetica (estratti);
SENECA: Lettere scelte a Lucilio ed estratti dei trattati morali;
S. AGOSTINO: De Vera Religione;
S. AGOSTINO: De Civitate Dei (estratti);
S. AGOSTINO: Confessioni (estratti);
ANSELMO D'AOSTA: Monologo;
TOMMASO D'AQUINO: De Unitate intellectus;
TOMMASO D'AQUINO: Summa theologica (estratti).

Il Classe

L'umanesimo e il Rinascimento. La filosofia del Rinascimento e il prevalere della concezione platonica, Giordano Bruno. L'affermarsi del metodo sperimentale: Bacone e Galileo. L'influenza del Rinascimento italiano nel processo formativo del pensiero moderno.

Posizioni e problemi della filosofia moderna. La concezione filosofica di Descartes e il dualismo fra realtà intelligibile e realtà fisica. il problema del loro rapporto nell'idealismo empirico inglese e nel panlogismo dello Spinoza e del Leibniz.

Il criticismo kantiano: limiti gnoseologici dell'esperienza e aspirazione della ragione a trascenderli. La ragion pratica. Leggere e commentare un'opera (o estratti di un'opera organicamente collegati) di autori classici appartenenti al periodo studiato, in modo da darne una chiara idea. A semplice titolo indicativo si dà il seguente elenco di autori e di opere, ma si lascia libertà di scelta anche al di fuori di esso:

BRUNO: De causa principio et uno (estratti);
GALILEI: Antologia;
BACONE: Novum Organum (estratti);
DESCARTES: Discorso sul Metodo;
DESCARTES: Primo libro dei Principii di filosofia;

DESCARTES: Obiezioni e risposte (estratti);
SPINOZA: Etica (estratti);
LOCKE: Saggio sull'intelletto umano (estratti);
LEIBNIZ: Prefazione e primo libro dei Nuovi Saggi;
LEIBNIZ: Prefazione e quarto libro dei Nuovi Saggi;
LEIBNIZ: Monadologia;
LEIBNIZ: Discorso sulla metafisica;
BERKELEY: Trattato sui principi della conoscenza (estratti);
BERKELEY: Dialoghi tra Hylas e Philonous (estratti);
HUME: Trattato sulla natura umana (estratti);
HUME: Ricerca sull'intelletto umano (estratti);
KANT: Prolegomeni (estratti);
KANT: Critica della ragion pratica (estratti);
KANT: La fondazione della metafisica dei Costumi;
KANT: Critica del giudizio (estratti).

III Classe

Lo sviluppo del criticismo kantiano in senso idealistico. L'eliminazione della cosa in sé e la concezione dialettica nei grandi filosofi dell'idealismo postkantiano.

Rapporti tra la filosofia italiana e la filosofia europea. Lo storicismo del Vico. Cenni sui politici e giuristi italiani del Settecento. Carattere della filosofia del Risorgimento: Rosmini e Gioberti.

La sinistra hegeliana; Feuerbach, Marx, Engels: il materialismo dialettico. Il positivismo. L'evoluzionismo. L'idealismo storicistico, il fenomenismo relativistico, il pragmatismo, e i loro principali sviluppi nel pensiero contemporaneo. Leggere e commentare un'opera (o estratti di un'opera organicamente collegati) di autori classici appartenenti al periodo studiato, in modo da darne una chiara idea. A semplice titolo indicativo si dà il seguente elenco di autori e di opere; ma si lascia libertà di scelta anche al di fuori di esso:

SCHOPENAUER: Il mondo come volontà e rappresentazione (un libro);
HERBART: Introduzione alla filosofia (preliminari e logica);
VICO: Scienza nuova (estratti);
FICHTE: Su la missione del dotto;
HEGEL: Enciclopedia (introduzione e preliminari, paragrafi 19-78 estratti dalla parte III);
GALLUPPI: Saggi (estratti);
GALLUPPI: Lezione di logica e metafisica (estratti);
GALLUPPI: Lettere filosofiche (estratti);
ROSMINI: Nuovo saggio (estratti);
ROSMINI: Breve schizzo dei sistemi di filosofia moderna e del proprio sistema;
ROSMINI: Principi di scienza morale e di storia comparativa e critica intorno al principio della morale;
ROSMINI: Introduzione alla filosofia (estratti);
GIOBERTI: Introduzione allo studio della filosofia (estratti);
GIOBERTI: Protologia (estratti);
SPAVENTA: Logica e metafisica;
SPAVENTA: La filosofia italiana nelle sue relazioni con la filosofia europea;
BOUTROUX: Della contingenza delle leggi della natura (estratti);
BOUTROUX: Dell'idea di legge naturale nella scienza e nella filosofia (estratti);
BOUTROUX: Natura e spirito (estratti);
BERGSON: l'evoluzione creatrice (estratti);
BERGSON: Introduzione alla Metafisica (estratti);
BLONDEL: l'azione (estratti);
JAMES: Saggi prammatisti;
ROYCE: il mondo e l'individuo: estratti dalla prima parte volumi primo e secondo;
FIORENTINO: Studi e ritratti della Rinascenza (estratti);
AUSONIO FRANCHI: Ultima critica;
VARISCO: Conosci te stesso (estratti);
VARISCO: I massimi problemi (estratti);
CROCE: Breviario di estetica (estratti).

LICEO SCIENTIFICO

Vale lo stesso programma del triennio di Liceo Classico. Anche qui si darà particolare rilievo all'evoluzione del pensiero scientifico. Sarà data preferibilmente lettura di quelle opere che rendano conto della particolare posizione dell'autore di fronte ai problemi scientifici.

2. *Proposte della commissione Brocca (1992)*

da: <http://www.swif.uniba.it/lei/scuola/brocca.htm>

e da: *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della commissione Brocca*, «Annali della Pubblica Istruzione», 59/60, Le Monnier, Firenze 1992, pp. 212-235

Finalità

Le finalità dell'insegnamento della filosofia sono:

1. La formazione culturale completa di tutti gli studenti del triennio attraverso la presa di coscienza dei problemi connessi alle scelte di studio, di lavoro e di vita, ed un approccio ad essi di tipo storico-critico-problematico.
2. La maturazione di soggetti consapevoli della loro autonomia e del loro situarsi in una pluralità di rapporti naturali ed umani, implicante una nuova responsabilità verso se stessi, la natura e la società, un'apertura interpersonale ed una disponibilità alla feconda e tollerante conversazione umana.
3. La capacità di esercitare la riflessione critica sulle diverse forme del sapere, sulle loro condizioni di possibilità e sul loro «senso», cioè sul loro rapporto con la totalità dell'esperienza umana.
4. L'attitudine a problematizzare conoscenze, idee e credenze, mediante il riconoscimento della loro storicità.
5. L'esercizio del controllo del discorso, attraverso l'uso di strategie argomentative e di procedure logiche.
6. La capacità di pensare per modelli diversi e di individuare alternative possibili, anche in rapporto alla richiesta di flessibilità nel pensare, che nasce dalla rapidità delle attuali trasformazioni scientifiche e tecnologiche.

Obiettivi di apprendimento

1. Riconoscere e utilizzare il lessico e le categorie essenziali della tradizione filosofica (ad es. natura, spirito, causa, ragione, principio, fondamento, idea, materia, essere, divenire, esperienza, scienza, diritto, dovere, individuo, persona, società, Stato).
2. Analizzare testi di autori filosoficamente rilevanti, anche di diversa tipologia e differenti registri linguistici (dal dialogo al trattato scientifico, alle “confessioni”, agli aforismi).
3. Compiere, nella lettura del testo, le seguenti operazioni:
 - 3.1. definire e comprendere termini e concetti;
 - 3.2. enucleare le idee centrali;
 - 3.3. ricostruire la strategia argomentativa e rintracciarne gli scopi;
 - 3.4. saper valutare la qualità di un’argomentazione sulla base della sua coerenza interna;
 - 3.5. saper distinguere le tesi argomentate e documentate da quelle solo enunciate;
 - 3.6. riassumere, in forma sia orale che scritta, le tesi fondamentali;
 - 3.7. ricondurre le tesi individuate nel testo al pensiero complessivo dell’autore;
 - 3.8. individuare i rapporti che collegano il testo sia al contesto storico di cui è documento, sia alla traduzione storica nel suo complesso;
 - 3.9. dati due testi di argomento affine, individuarne analogie e differenze;
4. Individuare analogie e differenze tra concetti, modelli e metodi dei diversi campi conoscitivi, a partire dalle discipline che caratterizzano i diversi indirizzi di studio.
5. Confrontare e contestualizzare le differenti risposte dei filosofi allo stesso problema (ad esempio ai problemi indicati nei “nuclei tematici” opzionali).
6. Individuare e analizzare problemi significativi della realtà contemporanea considerati nella loro complessità (anche per l’individuazione di questi si suggerisce il ricorso ai “nuclei tematici” opzionali).

Contenuti

Terzo Anno

Il docente, nell'ambito della programmazione didattica, dovrà trattare:

A) 1. Platone

2. Aristotele

B) Almeno *tre nuclei tematici* tra quelli sottoindicati, a titolo di esempio, ferma restando la possibilità di costruire altri percorsi:

1. La nascita della filosofia in Grecia.

2. La filosofia greca e le culture dell'antico Oriente.

3. La filosofia e *la polis*: i Sofisti e Socrate.

4. Individuo e cosmo nell'età ellenistico-romana: epicureismo-stoicismo-scetticismo.

5. Filosofia e scienza nel pensiero antico.

6. L'incontro tra la filosofia greca e le religioni bibliche.

7. Il neoplatonismo.

8. Agostino d'Ippona.

9. Filosofia e scienza nelle civiltà araba ed ebraica.

10. Tommaso d'Aquino.

11. Teologia, filosofia e scienza nel secolo XIV.

Tutti gli argomenti dovranno essere affrontati a partire dalla lettura dei testi, secondo una scelta calibrata per ampiezza, praticabilità e leggibilità. Non si potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.

Quarto Anno

Il docente, nell'ambito della programmazione didattica, dovrà trattare i seguenti temi:

A.1) Due autori a scelta tra: Galilei, Descartes, Hobbes, Spinoza, Locke, Leibniz, Vico, Hume, Rousseau.

A.2) 1. Kant
2. Hegel

B) Almeno *due nuclei tematici* tra quelli sottoindicati, a titolo di esempio, ferma restando la possibilità di costruire altri percorsi:

1. Umanesimo e Rinascimento.
2. La Rivoluzione Scientifica.
3. Il pensiero politico tra realismo e utopia.
4. Libertà e potere nel pensiero moderno.
5. Filosofia e religione nell'età moderna.
6. L'Illuminismo,
7. Romanticismo e Idealismo.
8. Le origini delle scienze sociali (Hume, Montesquieu, Smith, Tocqueville).
9. La riflessione filosofica sulla storia.
10. L'analisi delle passioni nel pensiero moderno,
11. L'Utilitarismo.
12. La nascita dell'estetica moderna.

Tutti gli argomenti dovranno essere affrontati a partire dalla lettura dei testi, secondo una scelta calibrata per ampiezza, praticabilità e leggibilità. Non si potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.

Quinto Anno

Il docente, nell'ambito della programmazione didattica, dovrà trattare:

A. 1. Due autori a scelta tra: Schopenhauer, Comte, Marx, Kierkegaard, Stuart Mill, Nietzsche.

A.2. Due autori a scelta tra: Bergson, Croce, Gentile, Husserl, Heidegger, Weber, Wittgenstein, Dewey.

B. Almeno *due nuclei tematici* tra quelli sottoindicati, a titolo di esempio, ferma restando la possibilità di costruire altri percorsi:

1. La filosofia italiana nell'800.
2. Lo spiritualismo francese.
3. Darwin e l'evoluzionismo.
4. Il neocriticismo e lo storicismo in Germania.
5. Matematica e logica nell'800 e nel '900.
6. La seconda rivoluzione scientifica: nascita di nuovi modelli.
7. Il Pragmatismo.
8. Filosofia e scienze umane.
9. Sigmund Freud.
10. Sociologia, scienza politica e teorie del diritto nell'800 e nel '900.
11. Il Circolo di Vienna e la filosofia analitica.
12. L'Esistenzialismo.
13. La filosofia d'ispirazione cristiana e la nuova teologia.
14. Interpretazioni e sviluppi del marxismo.
15. Gli sviluppi della fenomenologia: Scheler, Hartmann, Edith Stein.
16. La nuova filosofia politica: la Scuola di Francoforte, Carl Schmitt, Simone Weil, Hannah Arendt, il neocontrattualismo.
17. La nuova epistemologia.
18. L'ermeneutica filosofica.
19. La riscoperta dell'etica nella filosofia contemporanea.
20. Il problema estetico nel pensiero contemporaneo.

Tutti gli argomenti dovranno essere affrontati a partire dalla lettura dei testi, secondo una scelta calibrata per ampiezza, praticabilità e leggibilità. Non si potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.

INDIRIZZO LINGUISTICO

Contenuti

Terzo Anno

Il docente, nell'ambito della programmazione didattica, dovrà trattare:

A) 1. Platone

2. Aristotele

B) Almeno *due nuclei tematici* tra quelli sottoindicati, a titolo di esempio, ferma restando la possibilità di costruire altri percorsi:

1. Il concetto di *logos*: razionalità e linguaggio.

2. La nascita della filosofia in Grecia.

3. La filosofia e la *polis*: i sofisti e Socrate.

4. Individuo e cosmo nell'età ellenistico-romana: epicureismo, stoicismo, scetticismo.

5. Filosofia e scienza nel pensiero antico.

6. L'incontro tra la filosofia greca e le religioni bibliche.

7. Il neoplatonismo

8. Le origini del lessico filosofico europeo: le traduzioni dei testi filosofici antichi.

9. Ragione e fede in Agostino e Tommaso.

10. Filosofia e scienza nelle civiltà araba ed ebraica.

11. Logica e linguaggio nel Medioevo.

Tutti gli argomenti dovranno essere affrontati a partire dalla lettura dei testi, secondo una scelta calibrata per ampiezza, praticabilità e leggibilità. Non si potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.

Quarto Anno

Il docente, nell'ambito della programmazione didattica, dovrà trattare:

A.1) Due autori a scelta tra: Galilei, Descartes, Hobbes, Pascal, Spinoza, Locke, Leibniz, Vico, Hume, Rousseau.

A.2) 1. Kant

2. Hegel

B) Almeno *due nuclei tematici* tra quelli sottoindicati, a titolo di esempio, ferma restando la possibilità di costruire altri percorsi:

1. Le lingue della filosofia nell'Europa moderna.

2. Umanesimo e Rinascimento.

3. La Rivoluzione Scientifica.

4. La riflessione sul linguaggio nel pensiero moderno.

5. Libertà e potere nel pensiero moderno.

6. L'Illuminismo.

7. Romanticismo e Idealismo.

8. Le origini delle scienze sociali (Hume, Montesquieu, Smith, Tocqueville).

9. La riflessione filosofica sulla storia.

10. L'analisi delle passioni nel pensiero moderno.

11. L'Utilitarismo.

12. La nascita dell'estetica moderna.

Tutti gli argomenti dovranno essere affrontati a partire dalla lettura dei testi, secondo una scelta calibrata per ampiezza, praticabilità e leggibilità. Non si potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.

Quinto Anno

Il docente, nell'ambito della programmazione didattica, dovrà trattare:

A.1) Due autori a scelta tra: Schopenhauer, Comte, Marx, Kierkegaard, Stuart Mill, Nietzsche.

A.2) Due autori a scelta tra: Bergson, Croce, Gentile, Husserl, Heidegger, Weber, Wittgenstein, Dewey.

B) Almeno *due nuclei tematici* tra quelli sottoindicati, a titolo di esempio, ferma restando la possibilità di costruire altri percorsi:

1. La problematica linguistica dell'800.
2. La filosofia italiana nell'800.
3. Lo spiritualismo francese.
4. Darwin e l'evoluzionismo.
5. Il neocriticismo e lo storicismo in Germania.
6. La seconda rivoluzione scientifica: nascita di nuovi modelli.
7. Il Pragmatismo
8. Lingua, linguaggio e logica nel '900.
9. Filosofia e scienze umane.
10. Sigmund Freud.
11. Il circolo di Vienna e la filosofia analitica
12. L'Esistenzialismo.
13. La filosofia d'ispirazione cristiana e le nuove teologie.
14. Interpretazioni e sviluppi del marxismo.
15. Gli sviluppi della fenomenologia: Scheler, Hartmann, Edith Stein.
16. La nuova filosofia politica: la Scuola di Francoforte, Carl Schmitt, Simone Weil, Hannah Arendt, il neocontrattualismo.
17. La nuova epistemologia.
18. L'ermeneutica filosofica.
19. La riscoperta dell'etica nella filosofia contemporanea.
20. Il problema estetico nel pensiero contemporaneo.

Tutti gli argomenti dovranno essere affrontati a partire dalla lettura dei testi, secondo una scelta calibrata per ampiezza, praticabilità e leggibilità. Non si potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.

INDIRIZZO PSICO-SOCIO-PEDAGOGICO

Terzo Anno

Il docente, nell'ambito della programmazione didattica, dovrà trattare:

A) 1. Platone

2. Aristotele

B) Almeno *due nuclei tematici* tra quelli sottoindicati, a titolo di esempio, ferma restando la possibilità di costruire altri percorsi:

1. Il concetto di paideia.

2. La nascita della filosofia in Grecia.

3. La filosofia e la *polis*: i Sofisti e Socrate.

4. Individuo e cosmo nell'età ellenistico-romana: epicureismo, stoicismo, scetticismo.

5. Politica e diritto nella tradizione romana.

6. Filosofia e scienza nel pensiero antico.

7. L'incontro tra la filosofia greca e le religioni bibliche.

8. Il neoplatonismo

9. Interiorità, comunicazione e linguaggio in Agostino.

10. Ragione e fede in Agostino e Tommaso.

11. Tommaso d'Aquino.

12. Teologia, filosofia e scienza nel secolo XIV.

Tutti gli argomenti dovranno essere affrontati a partire dalla lettura dei testi, secondo una scelta calibrata per ampiezza, praticabilità e leggibilità. Non si potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.

Quarto Anno

Il docente, nell'ambito della programmazione didattica, dovrà trattare:

A.1) Due autori a scelta tra: Galilei, Descartes, Hobbes, Pascal, Spinoza, Locke, Leibniz, Vico, Hume, Rousseau.

A.2) 1. Kant

2. Hegel

B) Almeno *due nuclei tematici* tra quelli sottoindicati, a titolo di esempio, ferma restando la possibilità di costruire altri percorsi:

1. La formazione dell'uomo nel Rinascimento.
2. La Rivoluzione Scientifica.
3. Il pensiero politico tra realismo e utopia.
4. Libertà e potere nel pensiero moderno.
5. Amos Komensky.
6. Religione ed educazione nei secoli XVI e XVII.
7. L'Illuminismo.
8. Romanticismo e Idealismo.
9. La pedagogia e l'educazione nell'età romantica.
10. Le origini delle scienze sociali.
11. L'analisi delle passioni nel pensiero moderno.
12. La riflessione filosofica sulla storia.
13. L'Utilitarismo.

Tutti gli argomenti dovranno essere affrontati a partire dalla lettura dei testi, secondo una scelta calibrata per ampiezza, praticabilità e leggibilità. Non si potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.

Quinto Anno

Il docente, nell'ambito della programmazione didattica, dovrà trattare:

A.1) Due autori a scelta tra: Schopenhauer, Comte, Marx, Kierkegaard, Stuart Mill, Nietzsche.

A.2) Due autori a scelta tra: Bergson, Croce, Gentile, Husserl, Heidegger, Weber, Wittgenstein, Dewey.

B) Almeno due nuclei tematici tra quelli sottoindicati, a titolo di esempio, ferma restando la possibilità di costruire altri percorsi:

1. Sviluppi della sociologia nella seconda metà dell'800.
2. La nascita della psicologia scientifica.
3. La riflessione pedagogica nella seconda metà dell'800.
4. Origini e sviluppi dell'antropologia.
5. La filosofia italiana nell'800.
6. Darwin e l'evoluzionismo.
7. La seconda rivoluzione scientifica: nascita di nuovi modelli.
8. Il Pragmatismo.
9. La psicanalisi: Sigmund Freud, Carl Gustav Jung, Melanie Klein.
10. Sociologia, scienza politica e teorie del diritto del 1900.
11. Orientamenti e problemi della psicologia del '900.
12. La riflessione sulle scienze dell'educazione.
13. L'Esistenzialismo.
14. Le filosofie d'ispirazione cristiana e le nuove teologie.
15. Interpretazioni e sviluppi del marxismo.
16. La nuova filosofia politica: la Scuola di Francoforte, Carl Schmitt, Simone Weil, Hannah Arendt, il neocontrattualismo.
17. La nuova epistemologia.
18. L'ermeneutica filosofica.
19. La riscoperta dell'etica nella filosofia contemporanea.
20. La tradizione filosofica dell'occidente a confronto con le altre culture.

Tutti gli argomenti dovranno essere affrontati a partire dalla lettura dei testi, secondo una scelta calibrata per ampiezza, praticabilità e leggibilità. Non si potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.

INDIRIZZO SCIENTIFICO

Contenuti

Terzo Anno

Il docente, nell'ambito della programmazione didattica, dovrà trattare:

A) 1. Platone

2. Aristotele

B) Almeno *due nuclei tematici* tra quelli sottoindicati, a titolo di esempio, ferma restando la possibilità di costruire altri percorsi:

1. L'origine delle scienze in Grecia: geometria, astronomia, medicina.

2. La nascita della filosofia. La filosofia greca e le culture dell'antico Oriente.

3. La filosofia e la *polis*: i Sofisti e Socrate.

4. Individuo e cosmo nell'età ellenistico-romana: epicureismo-stoicismo-scetticismo.

5. Le scienze nell'età alessandrina.

6. L'incontro tra la filosofia greca e le religioni bibliche.

7. Il neoplatonismo.

8. Ragione e fede in Agostino e Tommaso.

9. Filosofia e scienza nelle civiltà araba ed ebraica.

10. Teologia, filosofia e scienza nel secolo XIV.

Tutti gli argomenti dovranno essere affrontati a partire dalla lettura dei testi, secondo una scelta calibrata per ampiezza, praticabilità e leggibilità. Non si potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.

Quarto Anno

Il docente, nell'ambito della programmazione didattica, dovrà trattare i seguenti temi;

A. 1) Due autori a scelta tra: Galilei, Descartes, Hobbes, Pasca, Spinoza, Locke, Leibniz, Vico, Hume, Rousseau.

A.2) 1. Kant

2. Hegel

B) Almeno *due nuclei tematici* tra quelli sottoindicati, a titolo di esempio, ferma restando la possibilità di costruire altri percorsi:

1. Scienza e tecnica nel Rinascimento.

2. Francis Bacon.

3. La rivoluzione scientifica.

4. Libertà e potere nel pensiero moderno.

5. Isaac Newton.

6. L'Illuminismo.

7. Le scienze tra '700 e '800.

8. Romanticismo e Idealismo.

9. La riflessione filosofica sulla storia e il problemi della storia del progresso.

10. L'analisi delle passioni nel pensiero moderno.

11. L'Utilitarismo.

12. La nascita dell'economia politica.

Tutti gli argomenti dovranno essere affrontati a partire dalla lettura dei testi, secondo una scelta calibrata per ampiezza, praticabilità e leggibilità. Non si potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.

Quinto Anno

Il docente, nell'ambito della programmazione didattica, dovrà trattare:

A. 1) Due autori a scelta tra: Schopenhauer, Comte, Marx, Kierkegaard, Stuart Mill, Nietzsche,

A.2) Due autori a scelta tra: Bergson, Croce, Gentile, Husserl, Heidegger, Weber, Wittgenstein, Dewey.

B) Almeno *due nuclei tematici* tra quelli sottoindicati, a titolo di esempio, ferma restando la possibilità di costruire altri percorsi:

1. Darwin e l'evoluzionismo.
2. La filosofia italiana nell'800.
3. Matematica e logica nell'800 e nel '900.
4. La seconda rivoluzione scientifica e la nuova fisica.
5. Lo sviluppo della biologia tra '800 e '900.
6. Il neocriticismo.
7. Il Pragmatismo.
8. Sigmund Freud.
9. Il Circolo di Vienna e la filosofia analitica.
10. Gli sviluppi della fenomenologia: Scheler, Hartmann, Edith Stein.
11. L'Esistenzialismo.
12. La filosofia d'ispirazione cristiana e le nuove teologie.
13. Interpretazioni e sviluppi del marxismo.
14. La nuova filosofia politica: la Scuola di Francoforte. Carl Schmitt, Simone Weil, Hannah Arendt, il neocontrattualismo.
15. La nuova epistemologia.
16. L'ermeneutica filosofica.
17. La riscoperta dell'etica nella filosofia contemporanea.
18. L'intelligenza artificiale.
19. Problemi ed implicazioni filosofiche delle nuove tecnologie.
20. La nuova dimensione planetaria dei problemi dell'uomo.

Tutti gli argomenti dovranno essere affrontati a partire dalla lettura dei testi, secondo una scelta calibrata per ampiezza, praticabilità e leggibilità. Non si potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.

INDIRIZZO SCIENTIFICO-TECNOLOGICO

Contenuti

Terzo Anno

Il docente, nell'ambito della programmazione didattica, dovrà trattare:

A) 1. Platone

2. Aristotele

B) Almeno *due nuclei tematici* tra quelli sottoindicati, a titolo di esempio, ferma restando la possibilità di costruire altri percorsi:

1. Il lavoro nell'antica Grecia.

2. La nascita della filosofia.

3. La filosofia e la *polis*: i Sofisti e Socrate.

4. Individuo e cosmo nell'età ellenistico-romana: epicureismo-stoicismo-scetticismo.

5. Filosofia e scienza nel pensiero antico.

6. L'incontro tra la filosofia greca e le religioni bibliche.

7. Il neoplatonismo.

8. Ragione e fede in Agostino e Tommaso.

9. Filosofia e scienza nelle civiltà araba ed ebraica.

10. Teologia, filosofia e scienza nel secolo XIV.

Tutti gli argomenti dovranno essere affrontati a partire alla lettura dei testi, secondo una scelta calibrata per ampiezza, praticabilità e leggibilità. Non si potrà, ovviamente, rescindere da un inquadramento storico degli argomenti dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.

Quarto anno

Il docente, nell'ambito della programmazione didattica, dovrà trattare i seguenti temi:

A.1) Due autori a scelta tra: Galilei, Descartes, Hobbes Pascal, Spinoza, Locke, Leibniz, Vico, Hume, Rousseau.

A.2) 1. Kant

2. Hegel

B) Almeno *due nuclei tematici* tra quelli sottoindicati, a titolo di esempio ferma restando la possibilità di costruire altri percorsi:

1. Scienza e tecnica nel Rinascimento.

2. Francis Bacon.

3. La Rivoluzione Scientifica.

4. Libertà e potere nel pensiero moderno.

5. Isaac Newton.

6. *L'Enciclopedia delle scienze delle arti e dei mestieri.*

7. Le scienze tra '700 e '800.

8. Romanticismo e Idealismo.

9. La riflessione filosofica sulla storia e il problema del progresso.

10. L'analisi delle passioni nel pensiero moderno.

11. L'Utilitarismo.

12. La nascita dell'economia politica.

Tutti gli argomenti dovranno essere affrontati a partire dalla lettura dei testi, secondo una scelta calibrata per ampiezza, praticabilità e leggibilità. Non si potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.

Quinto Anno

Il docente, nell'ambito della programmazione didattica, dovrà trattare:

A.1) Due autori a scelta tra: Schopenhauer, Comte, Marx, Kierkegaard, Stuart Mill, Nietzsche.

A. 2) Due autori a scelta tra: Bergson, Croce, Gentile, Husserl, Heidegger, Weber, Wittgenstein, Dewey.

B) Almeno *due nuclei tematici* tra quelli sottoindicati, a titolo di esempio, ferma restando la possibilità di costruire altri percorsi:

1. Scienza, tecnologia e ambiente nel dibattito filosofico attuale.
2. Darwin e l'evoluzionismo.
3. Matematica e logica nell'800 e nel 900.
4. La seconda rivoluzione scientifica e la nuova fisica.
5. Riflessioni sullo sviluppo della biologia tra '800 e '900.
6. Il neocriticismo.
7. Il Pragmatismo.
8. Sigmund Freud.
9. Il Circolo di Vienna e la filosofia analitica.
10. Gli sviluppi della fenomenologia: Scheler, Hartmann, Edith Stein.
11. L'Esistenzialismo.
12. La filosofia d'ispirazione cristiana e le nuove teologie.
13. Interpretazioni e sviluppi del marxismo.
14. La nuova filosofia politica: la Scuola di Francoforte, Carl Schmitt, Simone Weil, Hannah Arendt, il neocontrattualismo.
15. La nuova epistemologia.
16. L'ermeneutica filosofica.
17. La riscoperta dell'etica nella filosofia contemporanea.
18. Intelligenza artificiale e automazione nella società contemporanea.
19. La tradizione filosofica dell'occidente a confronto con le altre culture.
20. Problemi e implicazioni filosofiche delle nuove tecnologie.

Tutti gli argomenti dovranno essere affrontati a partire dalla lettura dei testi, secondo una scelta calibrata per ampiezza, praticabilità e leggibilità. Non si potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.

INDIRIZZI TECNOLOGICI ED ECONOMICI

Contenuti

Quarto Anno

Il docente, nell'ambito della programmazione didattica, definirà percorsi che facciano riferimento ad almeno due temi in A e due temi in B.

A La rivoluzione scientifica: modelli di razionalità antichi e moderni a confronto

1. Meccanicismo e finalismo.
2. Il problema del metodo: matematica ed esperienza.
3. L'atteggiamento dell'uomo verso la natura.
4. Le concezioni del lavoro e della tecnica.

B Aspetti etico-politici della modernità: tradizione ed innovazione

1. Il rapporto tra teoria e prassi.
2. Felicità e dovere come moventi dell'agire.
3. La polis e lo stato moderno nella riflessione dei filosofi.
4. Libertà e potere.

Gli argomenti saranno trattati attraverso la lettura dei testi dei seguenti autori (almeno quattro di cui uno antico): Platone, Aristotele, Bacone, Galilei, Descartes, Hobbes, Pascal, Spinoza, Locke, Leibniz, Hume, Montesquieu, Rousseau, Smith, Kant, Hegel.

Resta ferma la possibilità, anzi la opportunità, di aggiungere testi tratti da altri autori nel quadro della definizione dei percorsi.

Quinto Anno

Il docente, nell'ambito della programmazione didattica, definirà percorsi che facciano riferimento ad almeno due temi in A e due temi in B.

A La seconda rivoluzione scientifica: modelli di razionalità moderni e contemporanei a confronto

1. Determinismo e indeterminismo della natura.
2. Verità e ipoteticità della scienza.
3. Problemi epistemologici delle scienze economiche e sociali.
4. Lavoro e automazione.

B Scienza, tecnica e responsabilità etico-politiche

1. Neutralità e ideologia nella scienza e nella tecnica.
2. Crescita economica e valori etico-politici.
3. Innovazione, sviluppo e compatibilità ambientale.
4. Nuove tecnologie biologiche ed etica.

I temi prescelti saranno trattati attraverso la lettura di testi dei seguenti autori (almeno quattro di cui uno dell'800):

Comte, Marx, Stuart Mill, Nietzsche, Bergson, Croce, Husserl, Weber, Einstein, Russell; Dewey, Circolo di Vienna, Popper, Kuhn, Scuola di Francoforte, Hannah Arendt, Hans Jonas, Aron, Bachelard, Gadamer, Keynes, Schumpeter, Amartya Sen.

Resta ferma la possibilità, anzi l'opportunità, di leggere testi tratti da altri autori, nel quadro della definizione dei percorsi.

INDICAZIONI DIDATTICHE (COMUNI A TUTTI GLI INDIRIZZI)

Le scelte metodologiche rispondono alla convinzione che l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore sia da intendersi non come trasmissione di un sapere compiuto, ma come educazione alla ricerca, cioè acquisizione di un abito di riflessione e di una capacità di dialogare con gli autori, che costituiscono la viva testimonianza della ricerca in fieri.

È compito specifico della programmazione tradurre in pratica di insegnamento i programmi, attraverso la loro distribuzione temporale in unità e sotto-unità didattiche, rendendo compatibili gli obiettivi stabiliti, da intendersi in ogni caso come vincolanti, con i limiti di spazio e di tempo disponibili.

In particolare il docente dovrà curare e motivare l'approccio degli studenti al pensiero ed al linguaggio filosofico, realizzando la continuità tra l'esperienza dei giovani e la tradizione culturale. La didattica ha, infatti, un ruolo decisivo nella funzione di mediazione tra i testi dei filosofi e il mondo culturale giovanile, caratterizzato dalla forte presenza di linguaggi non verbali. Attraverso la lettura del testo va esplicitata la struttura della disciplina in termini sia semantici (linguaggi-concetti-teorie), sia sintattici (modalità di argomentazione e controllo delle ipotesi), sia storico-critici (con riferimento al contesto), in modo da attivare, nel contempo, processi di apprendimento che pongano strutture della disciplina in rapporto con la struttura conoscitiva del discente, sviluppando apprendimenti di diverso livello. A tale proposito sarà utile coinvolgere gli studenti nella programmazione.

Si offrono pertanto alcune indicazioni essenziali, che scaturiscono dalla nuova qualità dell'insegnamento della filosofia nel curriculum scolastico di tutti gli indirizzi:

1. Gli argomenti dovranno essere affrontati attraverso la lettura dei "testi", cioè delle opere dei filosofi studiati, considerati nella loro interezza o in sezioni particolarmente significative. Queste dovranno essere scelte in modo non troppo frammentario, cioè secondo dimensioni di ampiezza tale da assicurare al testo una sua unità, completezza e comprensibilità. È da escludersi il ricorso a semplici riassunti o sillogi.

La scelta dei testi (opere o sezioni di opere) dovrà inoltre tener conto della loro leggibilità, cioè dell'accessibilità del linguaggio e dei contenuti commisurata al grado di conoscenze posseduto dallo studente.

2. La lettura del testo va programmata sulla base della competenza lessicale (comprensione dei termini), semantica (approfondimento delle idee e dei nodi problematici) e sintattica (ricostruzione dei procedimenti argomentativi).

3. Il testo dovrà essere letto ed interpretato nel suo contesto storico, inteso sia secondo una dimensione sincronica, cioè come risposta alle problematiche del proprio tempo ed in relazione ai testi degli altri campi disciplinari coevi, sia secondo una dimensione diacronica, cioè come momento particolare di un processo cronologicamente più esteso.

A tale proposito si suggerisce l'opportunità di adoperare oltre alle edizioni o traduzioni di testi "classici", una varietà di strumenti (manuali, antologie, dizionari filosofici, monografie critiche con la storia delle interpretazioni dell'autore), che consentano di ricostruire, pur attraverso percorsi differenziati, i termini e gli interlocutori essenziali del confronto delle idee.

4. Per la verifica i docenti sono autorizzati a fare uso dei seguenti strumenti:

1. la tradizionale interrogazione;
2. il dialogo e la partecipazione alla discussione organizzata;
3. prove scritte quale la parafrasi, il riassunto ed il commento di testi letti, la composizione di scritti sintetici che esprimano capacità argomentative;
4. i "tests" di comprensione della lettura (risposte scritte a quesiti predisposti dall'insegnante e concernenti letture svolte).

Il ricorso a questa ampia gamma di prove è giustificato dal fatto che l'educazione filosofica richiede il possesso sicuro degli strumenti della comunicazione sia orale che scritta, espressioni rispettivamente della capacità argomentativa e dell'impegno di riflessione tipici della disciplina.

È inoltre opportuno richiamare l'attenzione sulla distinzione tra le verifiche formative, che dovranno essere tempestive e frequenti, essendo finalizzate al recupero delle carenze, e le valutazioni sintetiche, che si riferiscono ai livelli conoscitivi raggiunti nelle fasi conclusive.

Indicazioni didattiche supplementari per gli indirizzi tecnologici ed economici

L'insegnamento della filosofia in questi indirizzi raggiungerà le sue finalità e gli obiettivi, generali e comuni a tutti gli indirizzi, soltanto tenendo conto del tipo e del livello di formazione che già si è fortemente predeterminata negli studenti del secondo e terzo anno del triennio, ai quali è rivolto, ad opera delle discipline specifiche e caratterizzanti. In questa ottica si comprenderà come la strumentazione concettuale e le pratiche didattiche, proprie della filosofia, trovino la più utile collaborazione nelle attività di analisi-sintesi e di ricostruzione storico-culturale che favoriscono la comprensione riflessa delle basi cognitive ed operative già acquisite dagli alunni.

A questo scopo le tematiche indicate nel programma costituiscono un'ampia e densa intelaiatura concettuale e di prospettive storiche, in riferimento alla quale il ricorso alla lettura diretta del testo filosofico è in grado di fornire una ricca gamma di termini e di formulazioni, quali spunti di riflessione e strumenti di conoscenza. Ma non si raggiungerebbero esiti corrispondenti a quegli obiettivi che ci si prefigge nelle scelte dei temi, senza una strategia di composizione ben connessa, da predisporre sulla base di una griglia essenziale di concetti sottesa alla complessità dell'argomento. Su tale griglia vanno costruiti uno o più percorsi lungo lo sviluppo argomentativo e logico del tema, mediante l'uso di termini-chiave che ne segnino le tappe e gli snodi determinanti.

L'insegnante avrà quindi cura di programmare le sue scelte provvedendo dapprima all'opportuna ricognizione del campo che intende trattare, per rilevare soprattutto l'interrogativo che l'ha aperto e l'articolazione successiva delle tesi relative. In seguito l'insegnante procederà, secondo criteri di chiarezza, semplicità e coerenza, alla predisposizione delle letture necessarie, e adotterà le opportune ed essenziali modalità di approccio al lessico ed al contenuto di ciascuna opera. Volendo conseguire trattazioni più ampie e al tempo stesso più sintetiche di un argomento, si possono anche connettere vari percorsi in continuità su di uno stesso tema, o intrecciare tra di loro i percorsi costruiti su temi affini.

3. *L'insegnamento della filosofia nella scuola del 2000*

Testo della commissione Berlinguer (Documento di sintesi, 2000)

da: Minazzi, F., 2004, *Insegnare a filosofare. Una nuova didattica della filosofia per scuole e società democratiche*, Barbieri, Manduria, pp. 148-153

Nel momento in cui si riflette sulle condizioni e la possibilità di inserire l'insegnamento della filosofia nella scuola del 2000 e, in particolare, si valuta l'effettiva funzionalità ed efficacia di tale insegnamento entro la scuola dell'obbligo, appare necessario porsi preliminarmente una domanda decisiva che colloca la questione su un piano più direttamente culturale, teorico e civile: *perché la filosofia deve essere insegnata a tutti i giovani?*

A questa seguono altri interrogativi non meno radicali e impegnativi:

- *perché si dovrebbe inserire l'insegnamento della filosofia tra le materie che dovranno costituire il patrimonio essenziale, comune ed indispensabile di ogni cittadino?*
- *quale potrebbe e dovrebbe essere l'apporto che la filosofia arreca alla formazione di base di ogni studente?*

Queste domande aperte sottendono ed indicano due ordini di problemi – quello della possibilità e quello della doverosità civile e culturale dell'insegnamento della filosofia per tutti – che finiscono con assumere curvature diverse a seconda della differente concezione che può essere assunta a proposito della stesa riflessione filosofica.

La riflessione filosofica, nel corso dei secoli, si è caratterizzata anche come forma di metariflessione concettuale, mobile e flessibile, connessa con una considerazione critica concernente l'origine, le condizioni, i metodi, i limiti e i valori che contraddistinguono, nella loro effettiva concretezza, i vari saperi e le differenti discipline. In questo senso la filosofia si è delineata, tra l'altro, quale *anima vivente* della cultura, capace di collocarsi là dove esiste un problema aperto per la cui soluzione è indispensabile sviluppare la capacità di sviscerare valori e limiti, origini e

condizioni, metodi e configurazione specifica di ogni singola questione, sempre valutata e compresa alla luce di un determinato patrimonio conoscitivo e culturale. Studiare i limiti e, quindi, le condizioni del sapere umano consente, al tempo stesso di individuare un orizzonte culturale e civile entro il quale l'insegnamento della filosofia – anche nella scuola dell'obbligo – può svolgere una funzione decisiva e aperta: *decisiva*, perché consente di ritrovare un piano ed un orizzonte che funge da collante, mobile e critico, tra i diversi saperi; *aperta*, poiché la sua mobilità non si radica in questa o in quella forma storicamente determinata e configurata, ma abita costantemente il piano del concetto il quale trova collocazioni e configurazioni diversificate.

Tutti i giovani, pertanto, hanno diritto di fare esperienza, nel modo assistito e guidato, che solo la scuola può garantire, di cosa significhi affrontare in maniera razionale, cioè non soltanto emotiva e fondata su credenze, un problema di carattere generale, che non può essere risolto nell'ambito di discipline scientifiche particolari. Tali sono, ad esempio, le questioni di senso e di valore che attengono al comportamento (che cosa è bene o male, giusto o ingiusto, lecito o illecito) o le cosiddette questioni di verità che riguardano la conoscenza (che cosa significa vero o falso, quando un'argomentazione è valida, che differenza c'è tra fede e scienza). L'esperienza della discussione su questi problemi contribuisce a formare non solo una "soggettività propositiva e critica" come ha affermato la «Commissione dei Saggi», ma anche una matura consapevolezza civica.

Se il compito principale della filosofia è quello di ridisegnare criticamente le variazioni delle mappe di senso, di riorientare gli individui rispetto ai continui mutamenti di assetto delle idee e dei valori, di criticare modi di pensare e di rappresentare inadeguati, settari o menzogneri, allora l'insegnamento della filosofia può diventare *palestra* o *laboratorio* in cui docenti e studenti hanno la possibilità di mettere a confronto il loro patrimonio di idee.

Se è agevole, inoltre, riconoscere che l'insegnamento della filosofia condivide con le discipline dell'area umanistica una funzione formativa (tra i cui risultati, in particolare, si sottolinea l'uso consapevole del linguaggio, lo scambio dialogico rispettoso della diversità delle opinioni come delle tradizioni di popoli, la

comprensione storico-critica dei processi e degli sviluppi sociali, scientifici e culturali), tuttavia la sua specificità lo rende anche particolarmente utile per indirizzare la riflessione dei giovani verso quegli interrogativi di portata generale che sono di natura “indecidibile” dal punto di vista della verità scientifica. Infatti, l’insegnamento della filosofia condivide con le discipline dell’area scientifica e tecnica la funzione di addestrare alla ricerca per ipotesi e dimostrazione, alla coerenza dell’argomentazione, alle strategie ordinate del percorso analitico-sintetico, alla flessibilità nelle scelte progettuali e applicative.

Se, infine, si ipotizza l’introduzione della filosofia in una scuola aperta a tutti e si indica il suo insegnamento addirittura come un diritto del cittadino, si intende dire che ciò su cui tale diritto verte riguarda non soltanto i contenuti specifici di questo campo del sapere quanto, piuttosto, le competenze e le capacità che, attraverso tali contenuti, l’insegnamento permette di acquisire e che rimarranno come abiti mentali, anche quando i contenuti, col tempo, si saranno sbiaditi.

Non appare, di conseguenza, difficile convenire sul carattere basilare – e soprattutto sulla grande flessibilità e sulla grande spendibilità – dell’*educazione al pensare* fornita dalla filosofia rispetto a quello specialistico di altre discipline; così come non è difficile sostenere che la filosofia è la forma privilegiata di sapere che si pone questioni di senso e di valore.

La capacità di comprendere, costruire o confutare argomentazioni di tipo assertivo (questioni di verità) o di tipo prescrittivo (norme, questioni di valore) costituisce parte integrante dei diritti culturali del cittadino in via di formazione. Questa capacità, almeno in forma embrionale, deve essere costruita già a partire da tutti i bienni terminali della scuola dell’obbligo. Essa potrà contribuire, da un lato, a costruire una rete critico-protettiva rispetto al condizionamento imposto dal proliferare di messaggi ambientali ed offrire una sorta di “camera di decompressione” rispetto all’assorbimento mediatico delle notizie; dall’altro, a costruire progressivamente forme autonome di soggettività conoscitiva e collaborativa. Occorre rendere consapevoli nei giovani i modi e le tecniche del dialogo e dell’argomentazione corretta, rafforzare le basi del costume democratico esercitandoli al dibattito e – insieme – all’ascolto delle ragioni altrui; legare

l'insegnamento della filosofia alla ricerca delle motivazioni del sapere spiegando (eventualmente col concorso di altre discipline) il valore delle conoscenze non immediatamente traducibili nella pratica, chiarire la natura delle scelte o dei dilemmi morali, prospettare i rapporti strutturali fra la dimensione etica e quella politica, dare i rudimenti critici sul giudizio estetico, in modo che esso non appaia legato al semplice arbitrio individuale.

L'ipotesi di introduzione dell'insegnamento della filosofia in tutti i bienni finali della scuola dell'obbligo potrebbe apparire a taluni piuttosto rischiosa e ricca di controindicazioni per diversi motivi, soprattutto nel caso in cui si ritenesse il biennio prevalentemente orientato all'acquisizione di procedure e di strumenti di analisi in prospettiva trasversale piuttosto che impegnato a misurarsi con contenuti disciplinari rigorosamente definiti. Al fine di limitare riserve e dubbi sui pericoli di un approccio riduttivo e banalizzante, oltre alle questioni relative ai contenuti ai quali si è fatto riferimento, diviene fondamentale affrontare il problema del metodo: quale metodo è più confacente all'insegnamento di tale disciplina nel biennio?

In proposito appare funzionale l'attività *laboratoriale*, che ha già dato proficui esiti nella realizzazione di molti progetti sperimentali. Col termine *laboratorio* si intende la pratica di filosofare insieme, a partire da problemi concreti e con l'aiuto di testi mirati, avendo come oggetto, ad esempio, le procedure linguistiche e logiche della comunicazione e del confronto dialettico, le forme dell'immaginazione e la loro valutazione estetica, l'attribuzione di valore alle situazioni della vita individuale e collettiva. Il più importante risultato, in questo primo approccio con la filosofia, dovrebbe consistere nello scoprire come si ragiona abitualmente e su quali regole non dette si basino affermazioni, convincimenti, argomenti forti e deboli, sofismi.

In definitiva, si tratta di presentare la problematica filosofica come formativa della mente dei giovani, ossia si tratta di procedere, secondo specifiche modalità organizzative dell'insegnamento, per problemi concretizzati con riferimenti culturali e con esemplificazioni sulla base di grandi autori.

Se si accetta questo quadro prospettico, la possibilità dell'insegnamento della filosofia nella scuola dell'obbligo costituisce allora un'opportunità irrinunciabile

giacché, introducendo l'insegnamento della filosofia, si offre al giovane l'effettiva possibilità di aprirsi ad un piano di valutazione storico-critica dei saperi in grado di aiutarlo meglio a valutarli nel lor valore e nei loro limiti intrinseci e a precisare costantemente le condizioni concettuali entro le quali quegli stessi saperi disciplinari sono storicamente configurati. Per questa ragione, senza entrare nel merito di una più precisa proposta didattico-educativa, si può dire che l'insegnamento della filosofia nell'ambito del segmento obbligatorio dell'istruzione potrebbe serre impostato secondo un'organizzazione modulare entro la quale la dimensione filosofica potrà essere costantemente recuperata a stretto contatto con i contenuti disciplinari delineati dalle varie discipline. Lo stesso patrimonio concettuale elaborato dalla tradizione potrebbe serre utilizzato come un autentico *capitale* da mettere a disposizione di una riflessione modulare le cui radici culturali dovrebbero essere individuate nei nodi interdisciplinari a partire dai quali ogni singolo progetto dovrebbe, comunque, sempre prendere le mosse.

Nel triennio della scuola superiore i giovani potranno completare e approfondire l'esperienza iniziata nel biennio, sia pure in forme differenziate per vari indirizzi di studio.

È naturale che lo studio della filosofia, per gli indirizzi che forniscono una preparazione culturale di carattere generale, dovrà essere affrontato in modo sistematico con riferimento costante ai testi secondo le linee metodologiche emerse dalle sperimentazioni e dalle riflessioni prodotte negli ultimi anni dagli insegnanti.

Tale studio, più strettamente disciplinare, da una parte mirerà all'acquisizione di conoscenza specifiche, dall'altra al potenziamento delle capacità di sintesi ed analisi, di problematizzazione e di ricerca per la soluzione di problemi, di analisi ed interpretazione dei testi.

La filosofia, infatti, pur non esaurendosi nell'orizzonte dei testi, abita i testi, luogo di incontro fra i problemi, le soluzioni delineate dai filosofi e la soggettività degli studenti: un testo è compreso adeguatamente nella sua ricchezza e complessità se lo si legge non solo in chiave sincronica o strutturale, come universo in sé compiuto e significativo, ma anche nella storicità che lo costruisce e lo attraversa.

Negli indirizzi più specificatamente professionalizzanti lo studio potrebbe svilupparsi come svolgimento dei temi già affrontati in precedenza (argomenti di etica, epistemologia, teoria dell'argomentazione, teoria della storia e della politica) anch'esso, però, con riferimento ai testi filosofici ad essi pertinenti.

Il processo di maturazione culturale sarà pienamente riuscito se lo studente, partendo dalla scomposizione degli elementi, avrà la capacità di ricomporli in una visione di insieme sincronizzando l'insegnamento del pensiero filosofico con quello letterario-storico-scientifico in una lettura integrata dei singoli saperi. L'operazione avrà migliori possibilità di successo se l'insegnamento della filosofia sarà impostato, anche nel triennio, secondo una prassi modulare entro al quale la dimensione filosofica sia appropriatamente integrata con i contenuti delle varie discipline.

Pur variando le modalità organizzative dell'insegnamento della filosofia secondo le fasce e gli indirizzi di studio, non si può prescindere dal sottolineare l'importanza di progettare percorsi formativi coerenti anche con l'esperienza e con gli stili di apprendimento dei giovani mettendo a punto, se occorre, l'uso di nuovi strumenti. Dovranno, di conseguenza, essere utilizzate tutte le risorse multimediali a supporto ed integrazione dei testi e dei manuali tradizionali, seppure modernamente ripensati.

Pur constatando l'esistenza di un vasto processo di rinnovamento delle strutture didattiche dovuto all'impegno e all'interesse degli insegnanti nel percorrere vie nuove, non si può ignorare la necessità di ripensare in maniera globale la formazione degli insegnanti.

Ciò implica, da un lato, una riflessione sulla preparazione universitaria dei futuri docenti coerente con le nuove strategie didattiche proposte per la scuola secondaria; dall'altro, la definizione di una sistema di formazione in servizio collegato permanentemente con le strutture universitarie, e mirato, non solo al rafforzamento delle competenze professionali, ma anche allo sviluppo della capacità di ricerca e di progettazione quali condizioni essenziali per sostenere *in modo controllato* il processo di riforma e garantire, al tempo stesso, la qualità dell'offerta formativa.

Conclusioni e proposte

Il presente documento contiene il risultato della riflessione compiuta dalla Commissione entro i termini previsti dal Decreto istitutivo del gruppo.

La complessità del problema riguardante l'introduzione di un insegnamento filosofico nella scuola dell'obbligo e dei trienni di tutti gli indirizzi con una differenziazione di contenuti e di metodi richiede, tuttavia, un approfondimento ed una ricognizione delle esperienze – alcune più conosciute, altre meno – condotte spontaneamente nelle scuole.

La stessa questione sollevata da tutti i componenti della Commissione circa la necessità di riesaminare il sistema di formazione dell'insegnante di filosofia nella sua unitarietà apre una nuova, promettente pista di lavoro che non può essere disattesa. Appare, inoltre, opportuno inserire la questione in un quadro di comparazione con quanto si sta facendo in altri paesi europei.

Si propone, pertanto, che la Commissione possa proseguire il proprio lavoro per un altro semestre sviluppando le seguenti direzioni di ricerca:

1. Costituzione di un osservatorio per sostenere e monitorare una sperimentazione mirata all'ipotesi di inserimento della filosofia nei bienni terminali della scuola dell'obbligo;
2. Collaborazione con i Dipartimenti universitari per avviare un'attenta riflessione sui rispettivi processi di riforma allo scopo di integrarne gli esiti;
3. Confronto con i rappresentanti di alcuni paesi europei attualmente impegnati in operazioni di riforma del sistema scolastico relativamente alle problematiche connesse all'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria.

Sotto il profilo operativo, a tempi brevi, la Commissione ritiene utile organizzare una giornata di dibattito e largo confronto con la collaborazione dell'“Enciclopedia Italiana” e l'“Accademia dei Lincei” sul tema: *Ipotesi di riorganizzazione del percorso di formazione degli insegnanti di filosofia alla luce delle nuove esigenze della scuola del 2000.*

Per quanto riguarda il rapporto con gli altri paesi europei la Società Filosofia Italiana ha già previsto per il maggio 2000 un incontro a Parigi con i rappresentanti del Ministero e delle Associazioni degli insegnanti. L'incontro potrebbe diventare l'occasione per un primo confronto ufficiale sui temi di interesse comune e per l'assunzione di un futuro impegno a riconoscere nella tradizione filosofica occidentale una significativa componente del patrimonio culturale europeo.

Sono, inoltre, da valutare alcune proposte avanzate da Associazioni disciplinari (SFI), IRRSAE, Istituti scolastici, circa la possibilità di strutturare – e sperimentare – percorsi formativi coerenti con le ipotesi rappresentate.

Alla Commissione potrebbe essere attribuita la funzione di Osservatorio sulle iniziative che stanno prendendo forma per trarne elementi di valutazione utili al Ministro e agli esperti che saranno preposti alla definizione degli ambiti disciplinari del curriculum nazionale di cui all'art. 8 del *Regolamento di applicazione dell'autonomia scolastica*.

4. *Indicazioni nazionali (2010)*

da: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010///FILOSOFIA_prof.unico.pdf

Profilo generale e competenze

Al termine del percorso liceale lo studente dovrà essere consapevole del significato della riflessione filosofica come modalità specifica e fondamentale della ragione umana che, in epoche diverse e in diverse tradizioni culturali, ripropone costantemente la domanda sulla conoscenza, sull'esistenza dell'uomo e sul senso dell'essere e dell'esistere; dovrà inoltre acquisire una conoscenza il più possibile organica dei punti nodali dello sviluppo storico del pensiero occidentale, cogliendo di ogni autore o tema trattato sia il legame col contesto storico-culturale, sia la portata potenzialmente universalistica che ogni filosofia possiede.

A tale scopo sarà necessario inserire ogni autore in un quadro sistematico, leggendone direttamente i testi, anche se solo in parte, in modo da comprenderne volta a volta i problemi e valutarne criticamente le soluzioni.

La conoscenza degli autori e dei problemi filosofici fondamentali dovrà aiutare lo studente a sviluppare la riflessione personale, l'attitudine all'approfondimento e la capacità di giudizio critico; particolare cura dovrà essere dedicata alla discussione razionale, alla capacità di argomentare una tesi, riconoscendo la diversità dei metodi con cui la ragione giunge a conoscere il reale, e all'importanza del dialogo interpersonale.

Lo studio dei diversi autori e la lettura diretta dei loro testi dovranno essere focalizzati sui seguenti problemi fondamentali: l'ontologia, l'etica e la questione della felicità, il rapporto tra la filosofia greca e le tradizioni posteriori, in primo luogo religiose, la scienza moderna e la filosofia, il problema della conoscenza, il senso della bellezza, la libertà e il potere nel pensiero politico, nodo quest'ultimo che si collega allo sviluppo delle competenze relative a Cittadinanza e Costituzione.

Lo studente dovrà essere in grado di contestualizzare le questioni filosofiche e i diversi campi conoscitivi, di comprendere le radici concettuali e filosofiche delle principali correnti e dei principali problemi della cultura contemporanea, di individuare i nessi tra la filosofia e le altre discipline.

Obiettivi specifici di apprendimento

Secondo biennio

Nel corso del biennio lo studente dovrà acquisire familiarità con la specificità del sapere filosofico, apprendendone il lessico fondamentale, imparando a comprendere e ad esporre in modo organico le idee e i sistemi di pensiero oggetto di studio. Gli autori esaminati e i percorsi didattici svolti dovranno essere rappresentativi delle tappe più significative della ricerca filosofica dalle origini a Hegel in modo da costituire un percorso il più possibile unitario, attorno alle tematiche sopra indicate.

Nell'ambito della filosofia antica dovrà considerarsi imprescindibile la trattazione di Socrate, Platone e Aristotele. Alla migliore comprensione di questi autori gioverà la conoscenza della indagine dei filosofi presocratici e della sofistica. L'esame degli sviluppi del pensiero in età ellenistico-romana e del neoplatonismo introdurrà il tema dell'incontro tra la filosofia greca e le religioni bibliche.

Tra gli autori rappresentativi del medioevo, dovranno essere proposti necessariamente Agostino d'Ippona, inquadrato nel contesto della riflessione patristica, e Tommaso d'Aquino, alla cui maggior comprensione sarà utile la conoscenza dello sviluppo della filosofia Scolastica dalle sue origini fino alla svolta impressa dalla "riscoperta" di Aristotele e alla sua crisi nel XIV secolo.

Riguardo alla filosofia moderna, temi e autori imprescindibili saranno: la rivoluzione scientifica e Galilei, il problema del metodo e della conoscenza, con riferimento almeno a Cartesio, Pascal, Locke e in modo particolare a Kant; l'idealismo tedesco e Hegel. Per sviluppare questi argomenti sarà opportuno inquadrare adeguatamente gli orizzonti culturali aperti da movimenti come l'Umanesimo-Rinascimento,

l'Illuminismo e il Romanticismo, esaminare il contributo di altri autori (come Hobbes, Spinoza, Leibniz, Vico, Hume, Rousseau) e allargare la riflessione ad altre tematiche (ad esempio il pensiero politico).

Quinto anno

L'ultimo anno è dedicato principalmente alla filosofia contemporanea, dalle filosofie posthegeliane fino ai giorni nostri.

Nell'ambito del pensiero ottocentesco sarà imprescindibile lo studio di Schopenhauer, Kierkegaard e Marx. Il quadro culturale dell'epoca dovrà essere completato con l'esame del Positivismo e delle varie reazioni e discussioni che esso suscita, nonché dei più significativi sviluppi delle scienze e delle teorie della conoscenza.

Il percorso continuerà poi con Nietzsche, Freud, e almeno tre autori o problemi della filosofia del Novecento, indicativi di ambiti concettuali diversi scelti tra i seguenti: a) fenomenologia ed esistenzialismo; b) il neoidealismo italiano c) il Circolo di Vienna e la filosofia analitica; d) vitalismo e pragmatismo; e) la filosofia d'ispirazione cristiana e la nuova teologia; f) interpretazioni e sviluppi del marxismo, in particolare di quello italiano; g) temi e problemi di filosofia politica; h) gli sviluppi della riflessione epistemologica; i) l'ermeneutica filosofica.

Bibliografia

- Abbagnano, N., 1946, *Prefazione alla prima edizione*, in Id., 2003, *Storia della filosofia*, vol. I, UTET, Torino, pp. XXVII-XXX
- , 1961, *Dizionario di filosofia*, UTET, Torino
- Abbagnano, N. et al., 1958, *La filosofia italiana contemporanea. Vol. 2. Invito al dialogo*, Arethusa, Asti
- Abete, G., 1971, *La pedagogia di Giovanni Gentile*, Abete, Roma
- ACIREPH, 2001, *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie*, http://www.acireph.org/Files/manifeste_de_Lacireph.rtf
- Adorno, T.W., 1973, *Philosophische Terminologie*, tr. it. *Terminologia filosofica*, Einaudi, Torino 2007
- Agazzi, E. (a cura di), 1980a, *Il pensiero cristiano nella filosofia italiana del Novecento*, Milella, Lecce
- , (a cura di), 1980b, *Le rôle de la philosophie dans l'enseignement*, Atti del convegno di Venezia, 30 ottobre – 4 novembre 1979, SFI, Roma
- , 1992, *Filosofia e filosofia di. Orientamenti culturali per l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore*, La Scuola, Brescia
- Agazzi, E. et al., 1992, *Il sapere filosofico e gli altri saperi. Linee di rinnovamento dell'insegnamento della filosofia nelle scuole secondarie superiori*, Ripoli, Santa Margherita Ligure e <http://www.swif.uniba.it/lei/scuola/filosofi/filosofi.htm>
- Ajello, N., 1979, *Intellettuali e PCI 1944-1958*, Laterza, Roma-Bari
- , 1997, *Il lungo addio. Intellettuali e PCI dal 1958 al 1991*, Laterza, Roma-Bari
- Alcaro, M., Costantino, S. e Dalmasso, G. (a cura di), 1985, *La filosofia e il suo insegnamento. A chi serve la filosofia?*, FrancoAngeli, Milano
- Ambrosoli, L., 1990, *La scuola secondaria*, in Cives [1990], pp. 105-151
- Améry, J., 1966, *Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten*, tr. it. *Intellettuale a Auschwitz*, Bollati Boringhieri, Torino, 1997

- Anderson, P., 2009, *An invertebrate left*, «London Review of Books», 31, 5, 12 March 2009, pp. 12-18, <http://www.lrb.co.uk/v31/no5/perry-anderson/an-invertebrate-left>
- Antiseri, D., 1977, *Il mestiere del filosofo. Didattica della filosofia*, Armando, Roma
- Antiseri, D. e Tagliagambe, S. (a cura di), 2008a, *Filosofi italiani del Novecento*, in *Storia della filosofia dalle origini a oggi*, vol. 13, Bompiani, Milano
- , 2008b, *Filosofi italiani contemporanei*, in *Storia della filosofia dalle origini a oggi*, vol. 14, Bompiani, Milano
- Arata, C. et al., 1957, *La ricerca filosofica nella coscienza delle nuove generazioni*, il Mulino, Bologna
- Asor Rosa, A., 1975, *La cultura*, in *Storia d'Italia. IV. Dall'Unità a oggi*, Einaudi, Torino, pp. 821-1664
- , 2009, *Il grande silenzio. Intervista sugli intellettuali*, Laterza, Roma-Bari
- Assael, D., 2009, *Alle origini della scuola di Milano: Martinetti, Barié, Banfi*, Guerini, Milano
- Audisio, F. e Savorelli, A., 2003, *Eugenio Garin. Il percorso storiografico di un maestro del Novecento*, Le Lettere, Firenze
- Badaloni, N., 1962, *Marxismo come storicismo*, Feltrinelli, Milano
- , 1975, *Il marxismo di Gramsci. Dal mito alla ricomposizione politica*, Einaudi, Torino
- Badaloni, N. et al., 1992, *I progressi della filosofia nell'Italia del Novecento*, Morano, Napoli
- Baglioni, G. et al., 1977, *Scienze sociali e riforma della scuola secondaria. Una proposta*, Einaudi, Torino
- Banfi, A., 1933, *Concetto e sviluppo della storiografia filosofica*, in Id., 1959, *La ricerca della realtà*, Sansoni, Firenze, vol. 1, pp. 101-167 (ed. or. 1933, «Civiltà Moderna», 5, pp. 391-427 e 6, pp. 552-566)
- , (a cura di), 1951, *Problemi di storiografia filosofica*, Bocca, Milano
- Barone, F. et al., 1988, *La mia prospettiva filosofica. Nuovo ciclo*, Gregoriana, Padova

- Bauman, Z., 1987, *Legislators and Interpreters. On Modernity, Post-Modernity and Intellectuals*, tr. it. *La decadenza degli intellettuali. Da legislatori a interpreti*, Bollati Boringhieri, Torino 2007
- Bausola, A., 1985, *Neoscolastica e spiritualismo*, in Bausola *et al.* [1985], pp. 273-352
- , 1988, *La cultura cattolica e il neoidealismo*, in Di Giovanni [1988], pp. 155-167
- Bausola, A. *et al.*, 1985, *La filosofia italiana dal dopoguerra a oggi*, Laterza, Roma-Bari
- Bedeschi, G., 1985, *Il marxismo*, in Bausola *et al.* [1985], pp. 175-272
- , 1994, *La fine di un'egemonia: il marxismo italiano negli anni ottanta*, «Rivista di filosofia», 85, 3, pp. 331-354
- , 2002, *La fabbrica delle ideologie. Il pensiero politico nell'Italia del Novecento*, Laterza, Roma-Bari
- Bellezza, V.A., 1975, *La molteplicità-unità delle filosofie nella concezione storiografica del Gentile*, «Giornale critico della filosofia italiana», 54, 3, pp. 363-374
- Bellucci, M. e Ciliberto, M., 1978, *La scuola e la pedagogia del fascismo*, Loescher, Torino
- Belvedere, S., 2005, *Insegnare filosofia nei licei*, Rubbettino, Soveria Mannelli
- Bencivenga, E., 2008, *Il pensiero come stile. Protagonisti della filosofia italiana*, Bruno Mondadori, Milano
- Benda, J., 1927, *La Trahison des clercs*, tr. it. *Il tradimento dei chierici*, Einaudi, Torino 1976
- Berardinelli, A., 1997, *L'eroe che pensa. Disavventure dell'impegno*, Einaudi, Torino
- Berlin, I., 1962, *The Purpose of Philosophy*, tr. it. in Id., *Il fine della filosofia*, Edizioni di comunità, Torino, 2002, pp. 3-15
- Berti, E., 1975, *La riforma dell'insegnamento filosofico nella scuola secondaria superiore e nell'università*, in SFI, *Atti del XXV Congresso Nazionale di Filosofia*, vol. I, Ateneo, Roma 1975, pp. 189-196
- , 1976, *Il metodo di studio della filosofia e del suo insegnamento*, <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu>

- , 1980, *L'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore*, <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu>
- , 1984a, *L'insegnamento della filosofia nella nuova scuola secondaria*, <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu>
- , 1984b, *Come insegnare filosofia nell'area comune*, <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu>
- , 1987, *Le vie della ragione*, il Mulino, Bologna
- , 1992, *I nuovi programmi di filosofia*, in Agazzi *et al.* [1992]
- , 1996, *Nuovi programmi per la scuola secondaria superiore*, in Fumo [1996], pp. 13-17
- , 1999, *Filosofare con i classici*, <http://www.istitutobanfi.it/contributi/berti/berti.htm>
- , 2001, *L'argomentazione filosofica nell'insegnamento della filosofia*, in Tugnoli, C. (a cura di), *La filosofia nella scuola. Tradizione e prospettive di riforma*, FrancoAngeli, Milano 2001, pp. 163-192
- , 2003, *Problemi di didattica della filosofia*, in De Natale [2003], pp. 27-35
- , 2007a, *In principio era la meraviglia. Le grandi questioni della filosofia antica*, Laterza, Roma-Bari
- , 2007b, *Pensare con la propria testa*, in Illetterati [2007a], pp. 5-18
- Berti E. e Girotti, A., 2000, *Filosofia*, La Scuola, Brescia
- Biancardi, P. *et al.*, 1994, *La filosofia insegnata. Esperienze e riflessioni tra insegnanti per l'innovazione e la ricerca*, Pagus, Quinto di Treviso
- Bianco, F., 1990, *Insegnamento della filosofia: metodo "storico" o metodo "zetetico"*, in Calcaterra [1994], pp. 11-32
- Bigalli, D. *et al.*, 2003, *Le nuove frontiere della storiografia filosofica*, Rubbettino, Soveria Mannelli
- Biscuso, M., 2010, *Lo storicismo integrale di Eugenio Garin*, www.filosofiaitaliana.it
- Bloch, M., 1993, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, tr. it. *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Einaudi, Torino 1998
- Bobbio, N., 1955, *Politica e cultura*, nuova ed., Einaudi, Torino 2005

- , 1956, *Storiografia descrittiva o storiografia valutante?*, «Rivista critica di storia della filosofia», 11, 3-4, pp. 374-380
- , 1973, *La cultura e il fascismo*, in Quazza, G. (a cura di), 1973, *Fascismo e società italiana*, Einaudi, Torino, pp. 209-246
- , 1977, *Trent'anni di storia della cultura a Torino (1920-1950)*, Einaudi, Torino 2002
- , 1986, *Profilo ideologico del Novecento italiano*, Einaudi, Torino
- , 1988, *Bilancio di un convegno*, in Bobbio *et al.* [1988], pp. 327-338
- , 1993, *Il dubbio e la scelta. Intellettuali e potere nella società contemporanea*, Carocci, Roma
- Bobbio, N. *et al.*, 1982, *Cosa fanno oggi i filosofi?*, Bompiani, Milano
- , 1988, *La cultura filosofica italiana del 1945 al 1980 nelle sue relazioni con altri campi del sapere*, 2. ed., Guida, Napoli (1. ed. 1982)
- Bocca, G., 1973, *Palmiro Togliatti*, Laterza, Roma-Bari
- Bollati, G., 1996, *L'Italiano. Il carattere nazionale come storia e come invenzione*, Einaudi, Torino (ed. or. 1983)
- Bonghi, B. e Minazzi, F. (a cura di), 2008, *Sulla filosofia italiana del Novecento. Prospettive, figure e problemi*, FrancoAngeli, Milano
- Bonino, G., 2008, *Universali/particolari*, il Mulino, Bologna
- Boniolo, G. e Vidali, P., 2002, *Strumenti per ragionare*, Paravia Bruno Mondadori, Milano
- Bontadini, G., 1959, *Del far storia*, «Giornale critico della filosofia italiana», 38, 4, pp. 500-538
- , 1961, *Ancora del far storia*, «Giornale critico della filosofia italiana», 40, 4, pp. 508-516
- Borges, J.L., 2001, *This Craft of Verse*, tr. it. *L'invenzione della poesia. Le lezioni americane*, Mondadori, Milano 2001
- Borghero, C. *et al.*, 2009, *Garin e il Novecento*, «Giornale critico della filosofia italiana», 88 (90), 2
- Boringhieri, G., 2010, *Per un umanesimo scientifico. Storia di libri, di mio padre e di noi*, Einaudi, Torino

- Bortolin, V., 1990, *Tra ricerca filosofica e fede cristiana: il movimento di Gallarate*, Gregoriana, Padova
- Brandt, R.B., 2000, *Articulating Reasons. An Introduction to Inferentialism*, tr. it. *Articolare le ragioni. Un'introduzione all'inferenzialismo*, il Saggiatore, Milano 2002
- Bruno, A., 1979, *Marxismo e idealismo italiano*, La Nuova Italia, Firenze
- Cacciatore, G., 1988, *Il problema della storia alle origini del neoidealismo italiano*, in Di Giovanni [1988], pp. 111-138
- , 1993, *Storicismo problematico e metodo critico*, Guida, Napoli
- , 1994, *La lancia di Odino. Teorie e metodi della scienza storica tra Ottocento e Novecento*, Guerini, Milano
- , 2002a, *Le filosofie dello storicismo italiano*, in Di Giovanni [2002], pp. 343-365
- , 2002b, *Storicismo e antistoricismo tra Croce e Gentile*, in Colonnello, P. e Spadafora, G. (a cura di), 2002, *Croce e Dewey cinquanta anni dopo*, Bibliopolis, Napoli, pp. 89-106
- , 2003, *Dal «logo astratto» al «logo concreto», dal tempo all'eternità. Gentile e la storia*, in Di Giovanni [2003], pp. 97-102
- , 2006, *L'unità di storia filologica e logica speculativa. Gentile e la storia della filosofia*, in G. Gentile [1908], pp. 233-248
- Cacciatore, G., Cantillo, G. e Lissa, G. (a cura di), 1997, *Lo storicismo e la sua storia. Temi, problemi, prospettive*, Guerini, Milano
- Cafagna, E., 2008, *Ragione*, il Mulino, Bologna
- Calamandrei, P., 2008, *Per la scuola*, Sellerio, Palermo
- Calandra, G., 1987, *Gentile e il fascismo*, Laterza, Roma-Bari
- , 2001, *Laboratorio di filosofia*, FrancoAngeli, Milano
- Calcaterra, R.M. (a cura di), 1994 *L'insegnamento della filosofia oggi. Prospettive teoriche e questioni didattiche*, Schena, Fasano
- Cambi, F. (a cura di), 1992, *Tra scienza e storia. Percorsi del neostoricismo italiano: Eugenio Garin, Paolo Rossi, Sergio Moravia*, Unicopli, Milano
- , 2000, *Insegnare e apprendere la filosofia. L'esercizio del pensiero*, Armando, Roma

- , 2008, *Pensiero e tempo. Ricerche sullo storicismo critico: figure, modelli, attualità*, Firenze University Press, Firenze
- Cambi, F. e Firrao, F.P., 2004, *Filosofia per i nuovi licei. Modelli formativi e moduli didattici*, Armando, Roma
- Campione, V. e Tagliagambe, S., 2008, *Saper fare la scuola: il triangolo che non c'è*, Einaudi, Torino
- Canfora, L., 2005, *La sentenza. Concetto Marchesi e Giovanni Gentile*, Sellerio, Palermo (1. ed. 1985)
- Canova, A. (a cura di), 1980, *L'insegnamento della filosofia nella secondaria superiore*, 3. ed., FrancoAngeli, Milano 1987
- Cantarano, G., 1998, *Immagini del nulla. La filosofia italiana contemporanea*, Bruno Mondadori, Milano
- Capitani, L. e Villa, R. (a cura di), 1999, *Scuola, intellettuali e identità nazionale nel pensiero di Antonio Gramsci*, Gamberetti, Roma
- Carli, E., 2001, *La filosofia analitica: gli sviluppi recenti e i suoi rapporti con la filosofia italiana*, in Firrao [2001], pp. 328-336
- Cassano, F. (a cura di), 1973, *Marxismo e filosofia in Italia (1958-1971). I dibattiti e le inchieste su «Rinascita» e il «Contemporaneo»*, De Donato, Bari
- Castelli, E. (a cura di), 1954, *La filosofia della storia della filosofia*, «Archivio di filosofia», Bocca, Milano-Roma
- Cellucci, C., 2008, *Perché ancora la filosofia*, Laterza, Roma-Bari
- Cesa, C., 2002, *Giovanni Gentile e lo "storicismo"*, in Martirano e Massimilla [2002], pp. 87-115
- Charnitzky, J., 1994, *Die Schulpolitik des faschistischen Regimes in Italien. 1922-1943*, tr. it. *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La Nuova Italia, Firenze 1996
- Chignola, S. e Duso, G., 2008, *Storia dei concetti e filosofia politica*, FrancoAngeli, Milano
- Chiosso, G. et al., 1985, *Opposizioni alla riforma Gentile*, Centro studi Carlo Trabucco, Torino

- Cifuentes, L.M. e Gutiérrez, J.M., 1997, *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria*, tr. it. *Insegnare e apprendere filosofia a scuola. Il modello spagnolo*, Calderini, Bologna 1999
- Ciliberto, M., 2001, *Storia e storicismo nella cultura filosofica del secondo dopoguerra*, in Id., 2001, *Figure in chiaroscuro. Filosofia e storiografia nel Novecento*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma, pp. 3-18
- Cives, G. (a cura di), 1990, *La scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Firenze
- Cofrancesco, D., 1999, *Intellettuali e potere. Capitoli di storia della cultura italiana del Novecento*, Name, Genova
- Coli, D., 2004, *Giovanni Gentile*, il Mulino, Bologna
- Coliva, A., 2004, *I concetti. Teorie ed esercizi*, Carocci, Roma
- Colombo, K., 2004, *La pedagogia filosofica di Giovanni Gentile*, FrancoAngeli, Milano
- Corsano, A., 1954, *Il mio problema della storia della filosofia*, Vecchi, Trani
- , 1959, *Pluralismo filosofico-storiografico*, «Giornale critico della filosofia italiana», 38, 3, pp. 372-374
- , 1962, *La storia e la filosofia*, «Giornale critico della filosofia italiana», 41, 2, pp. 141-153
- Cossutta, F., 1989, *Eléments pour la lecture des textes philosophiques*, tr. it. *Elementi per la lettura dei testi filosofici*, Calderini, Bologna 1999
- Costantino, S., 1985, *Insegnabilità della filosofia e linguaggio filosofico*, in Alcaro, Costantino e Dalmaso [1985], pp. 100-112
- Cotroneo, G. (a cura di), 1989, *Itinerari dell'idealismo italiano*, Giannini, Napoli
- , 1992, *L'ingresso nella modernità. Momenti della filosofia italiana tra Ottocento e Novecento*, Morano, Napoli
- , 2005, *Banfi e i suoi filosofi*, in Di Giovanni [2005], pp. 457-479
- , 2006, *La polemica con Croce*, in G. Gentile [1908], pp. 97-119
- D'Agostini, F., 2005, *Nel chiuso di una stanza con la testa in vacanza. Dieci lezioni sulla filosofia contemporanea*, Carocci, Roma

- , 2010, *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*, Bollati Boringhieri, Torino
- Dalmasso, G. (a cura di), 1980, *Il corpo insegnante e la filosofia*, Jaka Book, Milano
- Dal Pra, M., 1946, *Premessa*, «Rivista critica di storia della filosofia», 1, 1, pp. 1-3
- , 1947, *Il metodo comparativo nella storiografia filosofica*, «Rivista critica di storia della filosofia», 2, 1, pp. 1-5
- , 1949, *Il metodo della “unità personale” nella storiografia filosofica*, «Rivista critica di storia della filosofia», 4, 2, pp. 140-144
- , 1951a, *Filosofia teoretica e storia della filosofia*, «Rivista critica di storia della filosofia», 6, 1, pp. 50-52
- , 1951b, *Logica teorica e logica pratica nella storiografia filosofica*, in Banfi [1951], pp. 33-64
- , 1956, *Del “superamento” nella storiografia filosofica*, «Rivista critica di storia della filosofia», 11, 2, pp. 218-226
- , 1982, *Storia della filosofia e storia della storiografia filosofica*, in Dal Pra [1996], pp. 134-154
- , 1985, *Il razionalismo critico*, in Bausola *et al.* [1985], pp. 31-92
- , 1996, *Storia della filosofia e della storiografia filosofica. Scritti scelti*, a cura di M.A. Del Torre, FrancoAngeli, Milano
- Dal Pra, M. e Minazzi, F., 1992, *Ragione e storia. Mezzo secolo di filosofia italiana*, Rusconi, Milano
- Dal Pra, M. *et al.*, 1982, *La storiografia filosofica e la sua storia*, Antenore, Padova
- De Caro, M., 2008, *Azione*, il Mulino, Bologna
- Dei, M., 2007, *La scuola in Italia*, 3. ed., il Mulino, Bologna
- Del Noce, A., 1990, *Giovanni Gentile. Per una interpretazione filosofica della storia contemporanea*, il Mulino, Bologna
- Del Torre, M.A., 1984, *Il dibattito sulla storiografia filosofica nell’Italia degli anni ’50*, in Badaloni, N. *et al.*, *La storia della filosofia come sapere critico. Studi offerti a Mario dal Pra*, FrancoAngeli, Milano 1984, pp. 701-717
- De Mauro, T., 2010, *La cultura degli italiani*, a cura di F. Erban, nuova ed. ampliata, Laterza, Roma-Bari (ed. or. 2002)

- De Natale, F., 1987, *Tra storicismo e storiografismo. Sulla difficile convivenza tra lavoro teoretico e lavoro storiografico in filosofia*, Adriatica, Bari
- , 1995, “Storia storica” e “storia filosofica” della filosofia. Alcuni aspetti del dibattito italiano sulla storia della filosofia negli anni Sessanta, in Semerari [1995], pp. 201-240
- , (a cura di), 2003, *L'insegnamento della filosofia oggi*, Stilo, Bari
- , 2007, *Ermeneutica filosofica e insegnamento della filosofia*, in Illetterati [2007a], pp. 54-66
- De Pasquale, M., 1994, *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, Franco Angeli, Milano
- , (a cura di), 1996, *Insegnare e apprendere a fare esperienze di filosofia in classe. Riflessione su un'esperienza di insegnamento della filosofia secondo il “Programma Brocca”*, Laterza, Roma-Bari e www.ilgiardinodeipensieri.eu
- , (a cura di), 1998, *Filosofia per tutti. La filosofia per la scuola e la società del 2000*, FrancoAngeli, Milano
- Derrida, J., 1990, *Du droit à la philosophie*, Galilée, Paris
- De Santis, M.G., 1996?, *La politica scolastica dal fascismo al primo dopoguerra. Dalla riforma Gentile ai programmi del 1945*, Garigliano, Cassino
- Diaz, F., 1956, *Storicismi e storicità*, nuova ed., Morano, Napoli, 1988
- Di Cintio, M., 2003, *Oltre il logos. Riflessioni sulla didattica della filosofia*, Armando, Roma
- Di Giovanni, P. (a cura di), 1988, *Il neoidealismo italiano*, Laterza, Roma-Bari
- , (a cura di), 2002, *Le avanguardie della filosofia italiana nel XX secolo*, FrancoAngeli, Milano
- , (a cura di), 2003, *Giovanni Gentile. La filosofia italiana tra idealismo e anti-idealismo*, FrancoAngeli, Milano
- , (a cura di), 2005, *Idealismo e anti-idealismo nella filosofia italiana del Novecento*, FrancoAngeli, Milano
- , (a cura di), 2006, *La cultura filosofica italiana attraverso le riviste. 1945-2000*, vol. 1, FrancoAngeli, Milano

- , (a cura di), 2009, *La cultura filosofica italiana attraverso le riviste. 1945-2000*, vol. 2, FrancoAngeli, Milano
- Donaggio, E. e Pasini, E. (a cura di), 2000, *Cinquant'anni di storiografia filosofica in Italia. Omaggio a Carlo Augusto Viano*, il Mulino, Bologna
- D'Orsi, A., 2000, *La cultura a Torino tra le due guerre*, Einaudi, Torino
- , 2001, *Intellettuali nel Novecento italiano*, Einaudi, Torino
- , 2002, *Piccolo manuale di storiografia*, Bruno Mondadori, Milano
- Earl, D., 2005, *The Classical Theory of Concepts*, «Internet Encyclopedia of Philosophy», www.iep.ut.edu/conc.cl/
- , 2007, *Concepts*, «Internet Encyclopedia of Philosophy», www.iep.ut.edu/concepts/
- Egidi, R., 2002, *Wittgenstein e la filosofia analitica in Italia negli ultimi cinquant'anni*, in Di Giovanni [2002], pp. 309-330
- Escher Di Stefano, A., 2005, *Il ritorno all'oggettività sacrificata. La destra cattolica tra gentilianesimo e antigentilianesimo*, in Di Giovanni [2005], pp. 147-169
- Esposito, R., 2010, *Pensiero vivente. Origine e attualità della filosofia italiana*, Einaudi, Torino
- Fabiani, L., 1890, *Il pensiero filosofico italiano da Dante ai tempi nostri*, Tipografia di C. Zirardini, Ravenna
- Facchi, P., 1957, *L'unità della storiografia filosofica come coerenza*, «Rivista critica di storia della filosofia», 12, 3, pp. 353-356
- Fachverband Philosophie, 2006, *Mitteilungen. Bundeskongress in Münster*, 46, www.fv-philosophie.de/hp/dat/m46.pdf
- Fachverband Philosophie NRW, 2007, *Philosophieunterricht in Nordrhein-Westfalen*, «Beiträge und Informationen», 43, [www.fv-philosophie-nrw.de/Mitteilungen Nr 43.pdf](http://www.fv-philosophie-nrw.de/Mitteilungen_Nr_43.pdf)
- Faenza, L., 1992, *Tra Croce e Gramsci. Una concordia discors*, Guaraldi, Rimini
- Faraone, R., 2002, *Il primo dibattito sull'esistenzialismo*, in Di Giovanni [2002], pp. 184-197
- Fausti e Zanelli (a cura di), 1983, *Filosofia, sapere, insegnamento*, Paideia, Brescia

- Ferber, R., 2004, *Philosophische Grundbegriffe*, tr. it. *Concetti fondamentali della filosofia*, Einaudi, Torino 2009
- Ferrari, M., 1985, *Origini e motivi del neoilluminismo italiano tra il dopoguerra e gli anni Cinquanta*, «Rivista di storia della filosofia», 40, 3, pp. 531-548 e 4, 749-767
- , 1998, *La filosofia italiana dal secondo dopoguerra al dibattito attuale*, in Dal Pra, M. e Paganini, G., 1998, *Storia della filosofia. II. La filosofia contemporanea. Seconda metà del Novecento*, tomo 1, Piccin, Padova, pp. 1-183 (*Bibliografia*, pp. 683-712)
- , 2006, *Non solo idealismo. Filosofi e filosofie in Italia tra Ottocento e Novecento*, Le Lettere, Firenze
- Ferraris, M., 2001, *Fine della koiné ermeneutica*, in Cacciatore, G., Colonnello, P. e Jervolino, D. (a cura di), *Ermeneutica Fenomenologia Storia*, Liguori, Napoli 2001, pp. 25-38
- Ferroni, G., 1997, *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Einaudi, Torino
- Firrao, F.P. (a cura di), 2001, *La filosofia italiana in discussione*, Paravia Bruno Mondadori, Milano
- , 2005, *L'insegnamento della filosofia, oggi. Quale didattica e quale formazione del docente?*, in Handjaras e Firrao [2005], pp. 53-76
- Folscheid, D. e Wunenburger, J.J., 1992, *Méthodologie philosophique*, tr. it. *Metodologia filosofica*, La Scuola, Brescia 1996
- Fortmann, H.-H., 1999, *Zur Situation des Philosophieunterrichts und deren Veränderung am Ende des Jahrhunderts*, www.zum.de/Faecher/D/SH/philosit.htm
- Franchini, R., 1960, *Ricerca storica e storia della filosofia*, «Giornale critico della filosofia italiana», 39, 1, pp. 134-139
- Fumo, N. (a cura di), 1996, *Verso una nuova didattica della filosofia*, Stella Polare, Trieste
- Furlani, S., 2004, *Comunicazione e insegnamento della filosofia in Hegel*, in Manara [2004b], pp. 94-118
- Furneri, M., 1994, *L'insegnamento della filosofia*, Cuecm, Catania

- Galfrè, M., 2000, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, FrancoAngeli, Milano
- , 2005, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Laterza, Roma-Bari
- Gärdenfors, P., 2005, *Concept learning and nonmonotonic reasoning*, in Cohen, H. e Lefebvre, C. (a cura di), *Handbook of Categorization in Cognitive Science*, Elsevier, Oxford 2005, pp. 823-843
- Gargani, A.G. (a cura di), 1979, *Crisi della ragione. Nuovi modelli nel rapporto tra sapere e attività umane*, Einaudi, Torino
- Garin, E., (a cura di), 1949, *L'educazione umanistica in Italia*, Laterza, Bari 1959
- , 1956, *L'“unità” nella storiografia filosofica*, in Garin [1990], pp. 3-17 (ed. or. 1956, «Rivista critica di storia della filosofia», II, 2, pp. 206-217)
- , 1959, *Osservazioni preliminari a una storia della filosofia*, in Garin [1990], pp. 33-92 (ed. or. 1959, «Giornale critico della filosofia italiana», 38, 1, pp. 1-55)
- , 1960, *Ancora della storia della filosofia e del suo metodo*, «Giornale critico della filosofia italiana», 39, 3, pp. 373-390 e 4, pp. 521-535
- , 1966a, *Storia della filosofia italiana*, 3 voll., Einaudi, Torino
- , 1966b, *Cronache di filosofia italiana. 1900-1960*, 2 voll., Laterza, Roma-Bari, 1997 (ed. or. 1955, *Cronache di filosofia italiana* e 1962, *Quindici anni dopo*)
- , 1966c, *Rinascita e tramonto dell'idealismo*, in Id., *Storia della filosofia italiana*, Einaudi, Torino, vol. 3, pp. 1261-1351
- , 1974, *Intellettuali italiani del XX secolo*, Editori Riuniti, Roma
- , 1975, *Gentile storico della filosofia*, «Giornale critico della filosofia italiana», 54, 3, pp. 330-341
- , 1976a, *L'educazione in Europa 1400/1600*, Laterza, Roma-Bari (ed. or. 1957)
- , 1976b, *La cultura italiana tra '800 e '900*, Laterza, Roma-Bari
- , 1978, *Filosofia e scienze nel Novecento*, Laterza, Roma-Bari
- , 1982, *Filosofia e storia della storiografia filosofica*, in Dal Pra *et al.* [1982], pp. 39-51
- , 1985, *Agonia e morte dell'idealismo italiano*, in Bausola *et al.* [1985], pp. 1-29
- , 1990, *La filosofia come sapere storico*, Laterza, Roma-Bari (ed. or. 1959)
- , 1991, *Editori italiani tra '800 e '900*, Laterza, Roma-Bari

- , 1997, *Intervista sull'intellettuale*, Laterza, Roma-Bari
- , 2008, *L'umanesimo italiano*, Laterza, Roma-Bari (ed. or. 1947)
- Genna, C., 2003, *Gentile e la filosofia di Marx*, in Di Giovanni [2003], pp. 355-366
- , 2006, *L'anti-idealismo di Antonio Banfi nella rivista di «Studi filosofici»*, in Di Giovanni [2006], pp. 281-298
- Gentile, E., 1996, *Le origini dell'ideologia fascista (1918-1925)*, il Mulino, Bologna
- , 2001, *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*, Laterza, Roma-Bari (ed. or. 1993)
- , 2005, *Fascismo. Storia e interpretazione*, Laterza, Roma-Bari
- Gentile, G., 1908, *Il concetto di storia della filosofia*, a cura di P. Di Giovanni, Le Lettere, Firenze 2006 (con contributi di G. Cacciatore, C. Cesa, G. Cotroneo, L. Malusa, F. Rizzo, A. Savorelli)
- , 1913a, *La riforma della dialettica hegeliana*, 2. ed., Le Lettere, Firenze 2003
- , 1913b, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, 5. ed., 2 voll., Sansoni, Firenze 1942
- , 1916, *Teoria generale dello spirito come atto puro*, 3. ed., Laterza, Bari 1920
- , 1921, *Difesa della filosofia*, 2. ed., Carabba, Lanciano 1924 (ed. or. 1900, *L'insegnamento della filosofia nei licei*)
- , 1922, *Sistema di logica come teoria del conoscere*, 2 voll., Le Lettere, Firenze 2003
- , 1925, *La nuova scuola media*, 2. ed., Le Lettere, Firenze 2003 (ed. or. 1908, *Scuola e filosofia. Concetti fondamentali e saggi di pedagogia sulla scuola media*)
- , 1932a, *Educazione e scuola laica*, 4. ed., Treves, Milano (ed. or. 1908, *Scuola e filosofia. Concetti fondamentali e saggi di pedagogia sulla scuola media*)
- , 1932b, *La riforma della scuola in Italia*, 2. ed., Treves, Milano (ed. or. 1924, *Il Fascismo al governo della scuola*)
- , 1933, *Introduzione alla filosofia*, 2. ed., Sansoni, Firenze 1981
- , 1969, *Storia della filosofia italiana*, a cura di E. Garin, Sansoni, Firenze
- Gentile, M., 1966, *Se e come è possibile la storia della filosofia*, 2. ed., Liviana, Padova (1. ed. 1963)

- , 1967, *Il metodo della storiografia filosofica*, Accademia Nazionale dei Lincei, Quaderno n. 99, Roma
- , 1972, *Introduzione a una nuova storia della filosofia*, «Giornale critico della filosofia italiana», 51, 3, pp. 311-336
- , 1974, *Sapere teoretico e sapere storico*, Accademia Nazionale dei Lincei, Quaderno n. 187, Roma
- Geymonat, L., 1962, *Difesa della filosofia*, «Giornale critico della filosofia italiana», 39, 1, pp. 117-126
- Giannantoni, G., 1980a, *Riforma della scuola secondaria superiore e problemi dell'insegnamento della filosofia*, in Canova [1980], pp. 13-34
- , 1980b, *Quale filosofia per una scuola secondaria superiore riformata?*, in Pasini e Tarizzo [1980], pp. 25-34
- , 1988, *Neoidealismo e marxismo*, in Di Giovanni [1988], pp. 168-194
- Giuspoli, P., 2007, *Formazione e mediazione del sapere. Teoria e pratica dell'insegnamento filosofico in Hegel*, in Illetterati [2007], pp. 160-186
- Girotti, A., 1993, *La filosofia per unità didattiche. Motivazioni e proposte*, Pagus, Quinto di Treviso
- , 1996, *L'insegnamento della filosofia. Dalla crisi alle nuove proposte*, Unipress, Padova
- , 1999, *Le finalità dell'insegnamento filosofico. Un quadro storico per l'Italia – Le finalità nell'insegnamento storico in Europa*, in <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/artdidai/filo14.htm>
- , 2005, *Discorso sui metodi. Modelli di insegnamento e didattica della filosofia*, Pensa MultiMedia, Lecce
- Gramsci, A., 1948, *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, Einaudi, Torino
- , 1955, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Einaudi, Torino
- Grecchi, L., 2007, *Il presente della filosofia italiana*, Petite Plaisance, Pistoia
- Gruppi, L., 1976, *Storicità e marxismo*, Editori Riuniti, Roma
- Guzzo, A., 1959, *Il momento storiografico del filosofare*, «Giornale critico della filosofia italiana», 41, 1, pp. 45-55

- Handjaras, L. e Firrao, F.P. (a cura di), 2005, *Rinnovare la filosofia nella scuola*, Clinamen, Firenze
- Handjaras, L., Marinotti, A. e D'Amato, C. (a cura di), 1998, *Ricerche di filosofia. Insegnamento, contemporaneità, tradizione*, Libreria Alfani, Firenze
- Heidegger, M., 1989, *Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis)*, tr. it. *Contributi alla filosofia (Dall'evento)*, Adelphi, Milano 2007
- Jacobelli, J. (a cura di), 1986, *Dove va la filosofia italiana?*, Laterza, Roma-Bari
- Jullien, F., 2006, *Si parler va sans dire. Du logos et d'autres ressources*, tr. it. *Parlare senza parole. Logos e Tao*, Laterza, Roma-Bari, 2008
- Koselleck, R., 1979, *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, tr. it. *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*, Marietti, Genova 1986
- Krings, H., Baumgartner, H.M. e Wild, C. (a cura di), 1973, *Handbuch der philosophischen Grundbegriffe*, tr. it. *Concetti fondamentali di filosofia*, 3 voll., Queriniana, Brescia, 1981-1982
- Iacona, A., 2005, *L'argomentazione*, Einaudi, Torino
- Illetterati, L., 2001, *Cosa insegna chi insegna filosofia?*, «Verifiche», 30, 3-4, pp. 333-375
- , 2003, *Gli obiettivi dell'insegnamento della filosofia come problema per la filosofia*, in De Natale [2003], pp. 51-81
- , (a cura di), 2007a, *Insegnare filosofia*, UTET, Torino
- , 2007b, *Introduzione*, in Illetterati [2007a], pp. IX-XXVII
- , 2009, *La filosofia come esperienza del pensiero e scienza della libertà. Un approccio a Hegel*, Cleup, Padova
- Invitto, G., 1985, *Spiritualismo, personalismo e tendenze esistenziali nel pensiero cristiano*, in Pompeo Faracovi [1985], pp. 293-327
- Lalumera, E., 2009, *Cosa sono i concetti*, Laterza, Roma-Bari
- Lecaldano, E., 1991, *L'analisi filosofica tra impegno e mestiere*, in Pietro Rossi e Viano [1991], pp. 188-214
- Leone De Castris, A., 2001, *Intellettuali del Novecento. Tra scienza e coscienza*, Marsilio, Venezia

- Lissa, G., 1988, *Il marxismo italiano tra scienza e filosofia*, in Bobbio *et al.* [1988], pp. 217-261
- LISUM – Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2006, *Philosophie*, «Berliner Unterrichtsmaterialien. Handreichungen zum neuen Rahmenlehrplan», 7, http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/philosophie/LISUM_7_HR_Philo.pdf
- Lombardi, F., 1953, *Concetto e problemi della storia della filosofia*, Sansoni, Firenze 1970
- , (a cura di), 1956, *Verità e storia. Un dibattito sul metodo della storia della filosofia*, Arethusa, Asti
- , 1958, *La filosofia italiana negli ultimi cento anni*, Arethusa, Asti
- Lucia, P., 2003, *Intellettuali italiani del secondo dopoguerra. Impegno, crisi, speranza*, Guida, Napoli
- Lugarini, L., 1959, *Implicazioni dell'orientamento storiografico di E. Garin*, «Giornale critico della filosofia italiana», 38, 4, pp. 543-547
- MacDonald Ross, G., 2008, *The Teaching of Philosophy in the UK*, «Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie», 38, <http://eprints.whiterose.ac.uk/3350/>
- Maggi, M., 2003, *La formazione della classe dirigente. Studi sulla filosofia italiana del Novecento*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma
- Maiorca, B. (a cura di), 1984, *Filosofi italiani contemporanei. Parlano i protagonisti*, Dedalo, Bari
- Magnano San Lio, G., 2005, *Nota sulla storiografia filosofica in Antonio Banfi*, in Di Giovanni [2005], pp. 439-456
- Malaguti, I., 2007, *Aporie dell'insegnamento filosofico e ininsegnabilità della filosofia: il contributo del pensiero francese*, in Illetterati [2007a], pp. 67-78
- Malusa, L., (a cura di), 1999, *La trasmissione della filosofia nella forma storica*, 2 voll., FrancoAngeli, Milano
- , 2002, *Le "avanguardie" della storiografia filosofica in Italia: la nascita della storia della storiografia filosofica*, in Di Giovanni [2002], pp. 149-166

- , 2006, *Rilevanza “dialettica” della concezione gentiliana della storia della filosofia (anche oggi, malgrado tutto)*, in Gentile [1908], pp. 197-231
- Manara, F.C., 2004a, *Comunità di ricerca e iniziazione al filosofare. Appunti per una nuova didattica della filosofia*, Lampi di Stampa, Milano
- , (a cura di), 2004b, *Tra cattedra ed esistenza. Comunicazione e insegnamento della filosofia tra Kant e Gentile*, Lampi di Stampa, Milano
- Mangoni, L., 1985, *Una crisi fine secolo. La cultura italiana e la Francia fra Otto e Novecento*, Einaudi
- , 1999, *Pensare i libri. La casa editrice Einaudi dagli anni trenta agli anni sessanta*, Bollati Boringhieri, Torino
- Manno, M., 2003, *L'attualismo come pedagogia mistica*, in Di Giovanni [2003], pp. 272-305
- Marconi, D., 2000, *La tradizione analitica nella filosofia italiana nella seconda metà del secolo*, in Donaggio e Pasini [2000], pp. 367-377
- , 2001, *Filosofia e scienza cognitiva*, Laterza, Roma-Bari
- , 2007, *Come si insegna filosofia analitica*, in Illetterati [2007], pp. 44-53
- Margolis, E. e Laurence, S. (a cura di), 1999, *Concepts. Core Readings*, MIT Press, Cambridge (MA)
- , 2006, *Concepts*, Stanford Encyclopedia of Philosophy», <http://plato.stanford.edu/entries/concepts>
- Martini, S. (a cura di), 2004, *Per un laboratorio di didattica della filosofia*, 2 voll., Armando, Roma
- Martirano, M. e Massimilla, E. (a cura di), 2002, *I percorsi dello storicismo italiano nel secondo Novecento*, Liguori, Napoli
- Massolo, A., 1955, *La storia della filosofia come problema*, in Id., 1973, *La storia della filosofia come problema e altri saggi*, Vallecchi, Firenze, pp. 15-28 (ed. or. 1955, «aut aut», 25, pp. 3-15)
- Mastellone, S., 1955, *Victor Cousin e il Risorgimento italiano. (Dalle carte dell'Archivio Cousin)*, Le Monnier, Firenze
- Mathieu, V., 1959, *L'originalità dello storico della filosofia*, «Giornale critico della filosofia italiana», 38, 4, pp. 548-551

- , 1978, *La filosofia del Novecento. La filosofia italiana contemporanea*, Le Monnier, Firenze
- Micheli, D., 1987, *Considerazioni sulla didattica della filosofia nella scuola secondaria*, Edizioni Marco Core, Penne
- Micheli, G., 2007, *L'insegnamento della filosofia secondo Kant*, in *Illetterati* [2007a], pp. 136-159
- Micheli, G. e Scilironi, C. (a cura di), 2004, *Filosofi italiani contemporanei*, CLEUP, Padova
- Millikan, R.G., 2000, *On Clear and Confused Ideas. An Essay About Substance Concepts*, tr. it. *Delle idee chiare e confuse. Saggio sui concetti di sostanza*, ETS, Pisa, 2003
- Minazzi, F., 2004, *Insegnare a filosofare*, Barbieri, Manduria
- Ministère de l'Éducation Nationale – Groupe de Philosophie, 2008, *Etat de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008*, www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/etatdelaphilosophie.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, *Real Decreto 1467/2007*, www.oei.es/salactsi/00005257.pdf
- Mondolfo, R., 1952, *Problemi e metodi di ricerca nella storia della filosofia*, La Nuova Italia, Firenze
- , 1957, *Intorno alla storia della filosofia*, «Rivista critica di storia della filosofia», 12, 2, pp. 209-230
- , 1962, *Da Ardigò a Gramsci*, Nuova Accademia, Milano
- Montano, A., 2002, *Il prisma a specchio della realtà. Percorsi di filosofia italiana tra Ottocento e Novecento*, Rubbettino, Soveria Mannelli
- Mopurgo-Tagliabue, G., 1960, *Considerazioni su una metodologia*, «Giornale critico della filosofia italiana», 39, 1, pp. 117-126
- Mordacci, R., 2003, *Una introduzione alle teorie morali. Confronto con la bioetica*, Feltrinelli, Milano
- Mori, M., 2006, «Rivista di filosofia». *L'eredità del neoilluminismo*, in Di Giovanni [2006], pp. 311-327

- Morselli, G., 2009, *La storia della filosofia come base della didattica*, «Comunicazione filosofica», 22, www.sfi.it/phocadownload/cf22.pdf
- Murphy, G.L., 2002, *The Big Book of Concepts*, MIT Press, Cambridge (MA)
- Mustè, M., 2008, *La filosofia dell'idealismo italiano*, Carocci, Roma
- Nacci, M., 2009, *Storia culturale della Repubblica*, Bruno Mondadori, Milano
- Natoli, S., 1989, *Giovanni Gentile filosofo europeo*, Bollati Boringhieri, Torino
- , 2004, *Parole della filosofia o dell'arte di meditare*, Feltrinelli, Milano
- Nietzsche, F., 1874, *Unzeitgemässe Betrachtungen, Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, tr. it. *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, Adelphi, Milano 1999
- Nussbaum, M., 2010, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Oxford
- Nuzzo, E., 2007, *Storia ed eredità della coscienza storica moderna. Tra origini dello storicismo e riflessione sulla conoscenza storica nel secondo Novecento*, Liguori, Napoli
- Olgiati, F., 1957, *L'“unità” nella storiografia filosofica*, «Rivista di filosofia neoscolastica», 49, 4, pp. 263-271
- Ostellino, P., 1966, *L'insegnamento della storia e della filosofia nei licei*, Einaudi, Torino
- Ostenc, M., 1980, *L'éducation en Italie pendant le fascisme*, tr. it. 1981, *La scuola italiana durante il fascismo*, Laterza, Roma-Bari
- , 1985, *Il fascismo e la riforma Gentile. Opposizioni e convergenze (1922-1923)*, in Chiosso *et al.*, [1985], pp. 9-34
- Paci, E., 1956a, *Sul concetto di “precorrimento” in storia della filosofia*, «Rivista critica di storia della filosofia», 11, 2, pp. 227-234
- , 1956b, *Filosofia e antifilosofia*, in Garin [1990], pp. 18-25 (ed. or. 1956, «aut aut», 35, pp. 400-406)
- , 1959, *Filosofia e storia della filosofia*, «Giornale critico della filosofia italiana», 38, 4, pp. 539-542
- Papi, F., 1990, *Vita e filosofia. La scuola di Milano: Banfi, Cantoni, Paci, Preti*, Guerini, Milano

- Parrini, P., 1995, *L'insegnamento medio della filosofia in Italia. Alcune considerazioni scientifico-culturali*, «Rivista di storia della filosofia», 50, 3, pp. 695-711
- , 1999, *Sull'insegnamento della filosofia nella scuola media superiore riformata*, in Malusa [1999], vol. 1, pp. 51-59
- , 2005, *L'insegnamento della filosofia tra identità disciplinare e rapporto con gli altri saperi*, in Handjaras e Firrao [2005], pp. 19-51
- , 2007, *L'approccio teorico-problematico nell'insegnamento della filosofia*, in Illetterati [2007a], pp. 19-30
- Pasini, M. e Rolando, D. (a cura di), 1991, *Il neoilluminismo italiano. Cronache di filosofia (1953-1962)*, il Saggiatore, Milano
- Pasini, R. e Tarizzo, G. (a cura di), 1980, *Prospettive dell'insegnamento della filosofia*, ISEDI-Mondadori, Milano
- Pazzaglia, L., 1985, *Consensi e riserve nei giudizi dei cattolici sulla riforma Gentile*, in Chiosso *et al.* [1985], pp. 35-114
- Peacocke, C., 1992, *A Study of Concepts*, MIT Press, Cambridge (MA)
- Pera, M., 1985, *Dal neopositivismo alla filosofia della scienza*, in Bausola *et al.* [1985], pp. 93-173
- Piaia, G., 2007, *Il lavoro storico-filosofico. Questioni di metodo ed esiti didattici*, 2. ed., Cleup. Padova (1. ed. 2001)
- Piccarì, P., 2010, *Pensare il mondo. Saggio sui concetti empirici*, FrancoAngeli, Milano
- Piccoli, V., 1925, *Storia della filosofia italiana*, Paravia, Torino
- Pinzani, C., 1976, *L'Italia repubblicana*, in *Storia d'Italia. IV. Dall'Unità a oggi*, Einaudi, Torino, pp. 2484-2734
- Piovani, P., 1959, *Un esame di coscienza storiografico*, «Giornale critico della filosofia italiana», 38, 3, pp. 375-397
- , 1965, *Filosofia e storia delle idee*, Laterza, Bari
- Pirrone, M., 1965, *Il concetto della storia nella filosofia del Gentile*, «Giornale critico della filosofia italiana», 44, 2, pp. 230-273

- Plebe, A., 1960, *Verificabilità e accertamento dell'errore nella storiografia filosofica*, «Giornale critico della filosofia italiana», 39, 1, pp. 127-133
- Poggi, S., 2000, *La storia della filosofia del Novecento in Italia*, in Donaggio e Pasini [2000], pp. 311-328
- Polizzi, G., 1998, *Riforme e forme nell'insegnamento della filosofia*, in <http://www.swif.uniba.it/lei/scuola/archivio/riforma/riforma1.htm>
- , 1999, *Programmi di insegnamento e tradizioni filosofiche*, in Ruffaldi [1999], pp. 30-54
- Pompeo Faracovi, O. (a cura di), 1985, *Tendenze della filosofia italiana nell'età del fascismo*, Belforte, Livorno
- , 1990, *L'etica dell'impegno nella generazione sartriana*, in Viano [1990], pp. 17-33
- Pozzo, G.M., 1985, *La filosofia della storia di Giovanni Gentile*, Charis, Sottomarina
- Preti, G., 1951, *Continuità e discontinuità nella storia della filosofia*, in Banfi [1951], pp. 65-84
- , 1956, *Continuità ed "essenze" nella storia della filosofia*, «Rivista critica di storia della filosofia», 11, 3-4, pp. 359-373
- , 1960, *Filosofia e storia della filosofia*, «Giornale critico della filosofia italiana», 39, 1, pp. 94-103
- , 1968, *Retorica e logica. Le due culture*, Einaudi, Torino
- Prini, P., 1996, *La filosofia cattolica italiana del Novecento*, Laterza, Roma-Bari
- Prinz, J., 2002, *Furnishing the Mind. Concepts and Their Perceptual Basis*, MIT Press, Cambridge (MA)
- Quarta, A., 1994, *Note su "Neoilluminismo e storiografia" in Italia. Il congresso di Firenze 1956*, in Verri, A. (a cura di), *La storiografia filosofica italiana nel secondo dopoguerra*, Milella, Lecce 1994, pp. 187-196
- Quondam, A., 2004, *Il metronomo classicista*, in Hinz, M., Righi, R. e Zardin, D. (a cura di), 2004, *I Gesuiti e la Ratio Studiorum*, Bulzoni, Roma, pp. 379-507
- Ragone, G., 1999, *Storia dell'editoria in Italia dall'Unità al post-moderno*, Einaudi, Torino

- Restaino, F., 1985a, *Note sul positivismo in Italia (1865-1908). Gli inizi (1865-1880)*, «Giornale critico della filosofia italiana», 64 , 1, pp. 65-96
- , 1985b, *Note sul positivismo in Italia (1865-1908). Il successo (1881-1891)*, «Giornale critico della filosofia italiana», 64 , 2, pp. 264-297
- , 1985c, *Note sul positivismo in Italia (1865-1908). Il declino (1892-1908)*, «Giornale critico della filosofia italiana», 64 , 3, pp. 461-506
- , 1994, *Il dibattito filosofico in Italia (1925-1990)*, in Abbagnano, N., 1996, *Storia della filosofia*, vol. 10.4, Tea, Milano 1996, pp. 175-372
- , 2005, *Marxismo e idealismo. L'incontro cordiale (1895-1926), lo scontro finale (1945-1948)*, in Di Giovanni [2005], pp. 301-325
- Ricci, N., 2008, *Cattolici e marxismo. Filosofia e politica in Augusto Del Noce, Felice Balbo e Franco Rodano*, FrancoAngeli, Milano
- Rizzo, F., 1982, *Il concetto filosofico della storiografia. Il dibattito sulla storia in Italia tra '800 e '900*, Giannini, Messina
- , 1994, *Da un secolo all'altro. Figure e problemi della filosofia italiana tra Otto e Novecento*, Rubbettino, Soveria Mannelli
- , 2002, *I primi studi su Husserl in Italia: tra Antonio Banfi e Guido De Ruggiero*, in Di Giovanni [2002], pp. 169-183
- , 2005, *Il rovesciamento del modello idealistico di storiografia filosofica. Considerazioni in margine a un dibattito*, in Di Giovanni [2005], pp. 251-275
- , 2006, «*Ma questa prolusione [...] è un atto solenne*». *La svolta verso l'attualismo*, in G. Gentile [1908], pp. 121-176
- , 2007, *Sei studi sulla filosofia italiana del Novecento*, Rubbettino, Soveria Mannelli
- Romano, S., 2004, *Giovanni Gentile. Un filosofo al potere negli anni del regime*, Rizzoli, Milano
- Rossanda, R., 1965, *Marxismo e storicismo*, in Cassano [1973], pp. 259-269 (ed. or. «Rinascita», 45, 13 novembre 1965)
- Rossi, Paolo, 1956, *Sulla storiografia filosofica italiana*, «Rivista critica di storia della filosofia», 11, 1, pp. 68-99 (poi *La storiografia filosofica dell'idealismo italiano*, in Paolo Rossi [1969], pp. 17-69)

- , 1969, *Storia e filosofia. Saggi sulla storiografia filosofica*, Einaudi, Torino
- , 1988, *La filosofia di fronte alle scienze: alcune discussioni sui rapporti scienza-società*, in Bobbio *et al.* [1988], pp. 143-158
- , 1991, *La storia della filosofia: il vecchio e il nuovo*, in Pietro Rossi e Viano [1991], pp. 327-346
- , 1999, *Un altro presente. Saggi sulla storia della filosofia*, il Mulino, Bologna
- , 2009a, *Paragone degli ingegni moderni e postmoderni*, nuova edizione, il Mulino, Bologna (ed. or. 1989)
- , 2009b, *Eredità occulte: intellettuali italiani nel dopoguerra*, «Rivista di filosofia», 100, 1, pp. 99-115
- Rossi, Pietro, 1956, *Lo storicismo tedesco contemporaneo*, Einaudi, Torino
- , 1957a, *La “rivalutazione” dell’illuminismo e il problema del rapporto con lo storicismo*, «Rivista critica di storia della filosofia», 12, 2, pp. 146-174
- , 1957b, *La fallacia del “superamento” come categoria storiografica*, «Rivista critica di storia della filosofia», 12, 4, pp. 460-467
- , 1957c, *La filosofia italiana e lo storicismo*, in Arata *et al.* [1957], pp. 52-68
- , 1966, *Storicismo*, in Preti, G. (a cura di), *Filosofia*, «Enciclopedia Feltrinelli Fischer», vol. 14, Feltrinelli, Milano 1966, pp. 446-472
- , 1978, *Filosofia e storia: la parabola di un abbinamento*, «Rivista di filosofia», 69, 2, pp. 247-257
- , 1988, *Filosofia e scienze sociali*, in Bobbio *et al.* [1988], pp. 113-142
- , 1991, *Storia e storicismo nella filosofia contemporanea*, nuova ed., il Saggiatore, Milano (ed. or. 1960)
- , 2002, *Congedo dallo storicismo*, in Martirano e Massimilla [2002], pp. 5-20
- , 2009a, *Avventure e disavventure della filosofia. Saggi sul pensiero italiano del Novecento*, il Mulino, Bologna
- , 2009b, *La stagione delle ideologie*, «Rivista di filosofia», 100, 1, pp. 117-156
- Rossi, Pietro e Viano, C.A. (a cura di), 1991, *Filosofia italiana e filosofie straniere nel dopoguerra*, il Mulino, Bologna
- , (a cura di), 2004, *Le città filosofiche. Per una geografia della cultura filosofica italiana del Novecento*, il Mulino, Bologna

- Ruffaldi, E., 1999, *Insegnare filosofia*, in collaborazione con G. Polizzi, La Nuova Italia, Firenze
- , 2003, *Alla ricerca di nuovi modelli nella didattica della filosofia*, in De Natale [2003], pp. 83-104
- Ruffaldi, E. e Trombino, M., 2004a, *L'officina del pensiero. Insegnare e apprendere filosofia. Manuale-laboratorio per le scuole superiori e per le scuole di specializzazione universitaria. Capire la filosofia*, Led, Milano
- , 2004b, *L'officina del pensiero. Insegnare e apprendere filosofia. Manuale-laboratorio per le scuole superiori e per le scuole di specializzazione universitaria. Filosofia in aula*, Led, Milano
- Russo, L., 2005, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, 3 ed., Feltrinelli, Milano (1. ed. 1998)
- Saitta, G., 1959, *A proposito della storiografia idealistica*, «Giornale critico della filosofia italiana», 38, 3, pp. 353-362
- Salvadori, M.L., 1963, *Gaetano Salvemini*, Einaudi, Torino
- Santambrogio, M., 2006, *Manuale di scrittura (non creativa)*, Laterza, Roma-Bari
- 2008
- Santi, M., 2006, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, nuova ed., Liguori, Napoli
- , 2007, *fare filosofia in classe. Un approccio dialogico ispirato alla teoria dell'attività*, in Illetterati [2007a], pp. 94-117
- Santinello, G., 1988, *Il pensiero cristiano nel secondo dopoguerra*, in Bobbio et al. [1988], pp. 285-310
- Santoni Rugiu, A., 1989, *Il professore nella scuola italiana. Dal 1700 alle soglie del 2000*, 3. ed., La Nuova Italia, Firenze
- , 2007, *La lunga storia della scuola secondaria*, Carocci, Roma
- Santucci, A., 1991, *La filosofia italiana dalla reazione al positivismo alla crisi dell'idealismo*, in Dal Pra, M. e Paganini, G., 1991, *Storia della filosofia. 10. La filosofia contemporanea. Prima metà del Novecento*, tomo 1, Piccin, Padova, pp. 1-73 (*Bibliografia*, pp. 493-505)
- , 1995, *Empirismo, pragmatismo, filosofia italiana*, Clueb, Bologna

- , 1996, *Eredi del positivismo. Ricerche sulla filosofia italiana tra '800 e '900*, il Mulino, Bologna
- , 2004, *Ricerche sul pensiero italiano tra Ottocento e Novecento*, Clueb, Bologna
- Sasso, G., 1967, *Passato e presente nella storia della filosofia*, Laterza, Bari
- , 1975, *Benedetto Croce. La ricerca della dialettica*, Morano Napoli
- , 1985, *Croce e la storia*, in Sasso [1994], pp. 199-216
- , 1993, *La fedeltà e l'esperimento*, il Mulino, Bologna
- , 1994, *Filosofia e idealismo. I. Benedetto Croce*, Bibliopolis, Napoli,
- , 1995, *Filosofia e idealismo. II. Giovanni Gentile*, Bibliopolis, Napoli
- , 1998, *Le due Italie di Giovanni Gentile*, il Mulino, Bologna
- Savorelli, A., 2003, *L'aurea catena. Saggi sulla storiografia filosofica dell'idealismo italiano*, Le Lettere, Firenze
- Sbriz, S., 2004, *Kant e la comunicazione didattica della filosofia*, in Manara [2004b], pp. 45-93
- Scalera, V., 1990a, *L'insegnamento della filosofia dall'Unità alla riforma Gentile*, La Nuova Italia, Firenze
- , 1990b, *L'insegnamento della filosofia dalla riforma Gentile agli anni '80*, La Nuova Italia, Firenze
- , 1992, *Insegnare filosofia per unità didattiche*, La Nuova Italia, Firenze
- Scarantino, L.M., 2007, *Giulio Preti. La costruzione della filosofia come scienza sociale*, Bruno Mondadori, Milano
- Sciacca, M.F., 1942, *Il secolo XX*, 2 voll., Bocca, Milano
- Scotto di Luzio, A., 2007, *La scuola degli italiani*, il Mulino, Bologna
- Semerari, G., 1959, *La filosofia come idea e la storia della filosofia*, «Giornale critico della filosofia italiana», 38, 3, pp. 398-407
- , 1968, *Il neoilluminismo filosofico italiano*, in Id., 1969, *Esperienze del pensiero moderno*, Argalia, Urbino, pp. 273-293
- , (a cura di), 1995, *Pensiero e narrazioni. Modelli di storiografia filosofica*, Dedalo, Bari

- Serri, M., 2005, *I redenti. Gli intellettuali che vissero due volte. 1938-1948*, Corbaccio, Milano
- SFI, 1996a, *Dossier Francia*, «Bollettino SFI», 158, <http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/bollettino/bollettino.htm>
- , 1996b, *La didattica della filosofia nell'università e nella scuola secondaria superiore. Atti del convegno nazionale 1993*, a cura della Sezione trevigiana della SFI, Treviso
- , 1997, *La filosofia nella scuola di domani. Sul riordino dei cicli scolastici: valutazioni, proposte, interventi*, Atti del convegno di Ischia-Napoli, 25-26 settembre 1997, <http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/convegni/ischia/ischia97.htm>
- , 1998a, *Materiali preparatori per il Convegno italo-ispano-portoghese su "La filosofia e l'insegnamento della filosofia in Italia, Portogallo e Spagna"*, Reggio Emilia, 22-24 Ottobre 1998, «Comunicazione filosofica», 3, http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/cf/comunicazione_filosofica.htm
- , 1998b, *Filosofia e insegnamento della filosofia e dell'etica in Italia, Portogallo e Spagna*, Atti del convegno di Reggio Emilia, 22-24 ottobre 1998, <http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/convegni/reggioemilia/reggio98.htm>
- Sherringham, M., 2006, *L'enseignement scolaire de la philosophie en France*, «La revue de l'inspection générale», 3, pp. 61-67, <http://media.education.gouv.fr/file/37/7/3777.pdf>
- Sirignano, F.M., 2004, *Gesuiti e giansenisti. Modelli e metodi educativi a confronto*, Liguori, Napoli
- Sosso, P., 2004, *Chierico, artista, intellettuale. La funzione dell'homme de lettres da Benda a Sartre*, Thélème, Torino
- Spaventa, B., 1862, *La filosofia italiana nelle sue relazioni con la filosofia europea*, 3. ed., a cura di G. Gentile, Laterza, Bari 1926 (ed. or. *Prolusione e introduzione alle lezioni di filosofia nella Università di Napoli, 23 novembre – 23 dicembre 1861*)
- Spinella, M. e De Giovanni, B., 1977, *Gramsci, teoria marxista e politica comunista*, Nuova Ricerca, s.l.
- Spirito, U., 1956, *La riforma della scuola*, Sansoni, Firenze

- Spriano, P., 1977, *Gramsci e Gobetti. Introduzione alla vita e alle opere*, Einaudi, Torino
- Steila, D., 2009, *Vita/morte*, il Mulino, Bologna
- Stelli, G. e Lanari, D., 2001, *Modelli di insegnamento della filosofia. Modello teoretico, modello storico, filosofia al computer*, Armando, Roma
- Surian, L., 2009, *Lo sviluppo cognitivo*, Laterza, Roma-Bari
- Tarquini, A., 2009, *Il Gentile dei fascisti. Gentiliani e antigentiliani nel regime fascista*, il Mulino, Bologna
- Taufer, L., 2008, *Adolescenti e filosofi. Le risposte della filosofia alle domande dei ragazzi*, Erickson, Trento
- Telmon, V., 1970, *La filosofia nei licei italiani*, La Nuova Italia, Firenze
- Tessitore, F., 1971, *Dimensioni dello storicismo*, Morano, Napoli
- , 1997, *La questione dello storicismo, oggi*, Rubbettino, Soveria Mannelli
- Tomasi, T., 1969, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, La Nuova Italia, Firenze
- Tozzi, M. et al., 1992, *Apprendre à philosopher dans les lycées aujourd'hui*, tr. it. *Apprendere a filosofare nella scuola superiore. La tradizione dell'insegnamento filosofico in Francia e le ricerche didattiche in atto*, Calderini, Bologna 2000, <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu>
- Tranfaglia, N. e Vittoria, A., 2007, *Storia degli editori italiani. Dall'Unità alla fine degli anni Sessanta*, Laterza, Roma-Bari (1. ed. 2000)
- Treml, A.K., s.d., *Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz*, www.schulfach-ethik.de
- Trincia, F.S., 2005, *Idealismo e fenomenologia: Enzo Paci, l'esistenza e l'irrazionale*, in Di Giovanni [2005], pp. 327-361
- Trombino, M., 1996, *"Storia della filosofia" e "insegnamento filosofico": i modelli italiano e francese per la filosofia a scuola*, <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu>
- 1999a, *Elementi di didattica teorica della filosofia*, Calderini, Bologna
- , 1999b, *Elementi di didattica empirica della filosofia*, Calderini, Bologna
- Turi, G., 1990, *Casa Einaudi. Libri uomini idee oltre il fascismo*, il Mulino, Bologna
- , (a cura di), 1997, *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, Giunti, Firenze

- , 2002a, *Lo Stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista*, Laterza, Roma-Bari
- , 2002b, *Il mecenate, il filosofo e il gesuita. L'«Enciclopedia italiana», specchio della nazione*, il Mulino, Bologna
- , 2006, *Giovanni Gentile. Una biografia*, UTET, Torino
- UNESCO, 2007, *La philosophie, une école de liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: états des lieux et regards pour l'avenir*, UNESCO – Secteur des Sciences sociales et humaines, Paris
- Vander, F., 2007, *Critica della filosofia italiana contemporanea. Dialettica e ontologia: i termini di una contrapposizione*, Marietti, Genova
- Van Eemeren, H.V. e Grootendorst, R., 2004, *A Systematic Theory of Argumentation. The Pragma-Dialectical Approach*, tr. it. *Una teoria sistematica dell'argomentazione. L'approccio pragma-dialettico*, Mimesis, Milano 2008
- Vasa, A., 1957, *L'unità nella storia della filosofia*, «Rivista critica di storia della filosofia», 12, 1, pp. 64-74
- , 1960, *Crocianesimo e marxismo nel "sapere storico" di E. Garin*, «Giornale critico della filosofia italiana», 39, 1, pp. 104-116
- Vattimo, G., 1988, *Irrazionalismo, storicismo, egemonia*, in Bobbio *et al.* [1988], pp. 263-283
- Vattimo, G. e Rovatti, P.A. (a cura di), 1983, *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano
- Veca, S., 1991, *Filosofia italiana e marxismi eterodossi*, in Pietro Rossi e Viano [1991], pp. 283-298
- Veca, S. e Maffettone, S. (a cura di), 2008, *L'idea di giustizia da Platone a Rawls*, Laterza, Roma-Bari
- Verra, V., 1959, *Idee e realtà*, «Giornale critico della filosofia italiana», 38, 4, pp. 552-556
- , (a cura di), 1976, *La filosofia dal '45 a oggi*, Mursia, Milano
- , 1985, *Esistenzialismo, fenomenologia, ermeneutica, nichilismo*, in Bausola *et al.* [1985], pp. 353-421

- , 1988, *Costanti e parabole nella filosofia italiana contemporanea*, in Bobbio *et al.* [1988], pp. 63-82
- Verri, A. (a cura di), 1983, *La filosofia italiana attraverso le riviste (1900-1925)*, Milella, Lecce
- Viano, C.A., 1958, *Presupposti e limiti della categoria di precorrimiento*, «Rivista critica di storia della filosofia», 13, 1, pp. 72-81
- , 1976, *La filosofia nella scuola*, «Rivista di filosofia», 67, 3, pp. 391-414
- , 1981, *L'aggiornamento degli insegnanti*, «Rivista di filosofia», 72, 2, pp. 275-290
- , 1985, *Va' pensiero. Il carattere della filosofia italiana contemporanea*, Einaudi, Torino
- , (a cura di) 1990, *Teorie etiche contemporanee*, Bollati Boringhieri, Torino
- , 2005, *Le imposture degli antichi e i miracoli dei moderni*, Einaudi, Torino
- , 2006, *La filosofia italiana del Novecento*, il Mulino, Bologna
- , 2007, *Stagioni filosofiche. La filosofia del Novecento tra Torino e l'Italia*, il Mulino, Bologna
- , 2010, *The Irresistible Power of Weak Thought*, «Iris», 3, 2, pp. 147-164
- Vidali, P., 2009, *Insegnare la filosofia come argomentazione*, www.argomentare.it
- Vigone, L. e Lanzetti, C. (a cura di), 1987, *L'insegnamento della filosofia. Rapporto della Società filosofica italiana*, Laterza, Roma-Bari
- Vigorelli, 2007, *La nostra inquietudine. Martinetti, Banfi, Rebora, Cantoni, Paci, De Martino, Rensi, Untersteiner, Dal Pra, Segre, Capitini*, Bruno Mondadori, Milano
- Vigorelli, A. e Zanantoni, M. (a cura di), 2000, *La filosofia italiana di fronte al fascismo. Gli anni Trenta: contrasti e trasformazioni*, Unicopli, Milano
- Villeggia, N., 2007, *La scuola per la classe dirigente. Vita quotidiana e prassi educative nei licei durante il fascismo*, Unicopli, Milano
- Walzer, M., 1988, *The Company of Critics. Social Criticism and Political Commitment in the Twentieth Century*, tr. it. *L'intellettuale militante. Critica sociale e impegno politico nel Novecento*, nuova ed., il Mulino, Bologna 2004

- Williams, B., 1993, *Shame and Necessity*, tr. it. *Vergogna e necessità*, Il Mulino, Bologna 2007
- , 2005, *Descartes. The Project of Pure Enquiry*, Routledge, London (1. ed. 1978)
- , 2006, *The Sense of the Past. Essays in the History of Philosophy*, tr. it. *Il senso del passato. Scritti di storia della filosofia*, Feltrinelli, Milano 2009
- Williams, G.L., 1994, *Fascist Thought and Totalitarianism in Italy's Secondary Schools: Theory and Practice. 1922-1943*, Lang, New York
- Williamson, T., 2007, *The Philosophy of Philosophy*, Blackwell, Oxford
- Zappoli, S., 2003, *Gentile e il fascismo*, in Di Giovanni [2003], pp. 147-165