

6/INSEGNARE FILOSOFIA

*Collana di metodologia e didattica filosofica
diretta da Armando Girotti*

FABIO MINAZZI

EX PUMICE AQUAM?

L'«occhio della filosofia»
e la scuola quale laboratorio seminariale

Edizioni Sapere

Proprietà letteraria e artistica riservata
© Copyright 2009 by Edizioni Sapere
Via Francesco Guicciardini, 5
35134 – Padova – fax: 049.9870420
tel. 049.9870406 - cell. 349.7060104
e-mail: sapere.edizioni@libero.it

INDICE

PREFAZIONE	p. 7
------------	------

Parte prima **La scuola quale laboratorio seminariale, la classe quale comunità ermeneutica e il ruolo della filosofia**

1. <i>Le scuole devono necessariamente annoiare?</i>	p. 17
2. <i>Lo iato tra scuola e società: non scholae sed vitae discimus</i>	p. 20
3. <i>Una modesta proposta per debellare la noia scolastica</i>	p. 23
3.1. <i>Partire dai problemi, non dalle risposte</i>	p. 23
3.2. <i>Praticare un insegnamento dinamico dei problemi</i>	p. 25
3.3. <i>Non eludere mai il problema del significato culturale di quanto si insegna</i>	p. 25
3.4. <i>Dal mondo della prassi alla koiné: la scuola quale dinamico laboratorio seminariale interdisciplinare multilaterale e la classe quale comunità ermeneutica</i>	p. 27
3.5. <i>L'insegnamento e il ruolo dell'eros</i>	p. 28
4. <i>Insegnare a filosofare</i>	p. 30
5. <i>La scuola come laboratorio seminariale e l'insegnamento della filosofia con metodo erotematico-dialogico</i>	p. 41
6. <i>L'«occhio della filosofia» e il sapere scientifico</i>	p. 46

Parte seconda
Si può insegnare a filosofare?

1. <i>Immanuel Kant e l'insegnabilità della filosofia</i>	p. 53
2. <i>Il docente di filosofia deve essere filosofo?</i>	p. 61
3. <i>Il degrado della scuola e il suo progressivo dissolvimento culturale</i>	p. 68
4. <i>La didattica della filosofia e le sue oscillazioni</i>	p. 74
5. <i>La classe quale comunità ermeneutica di dialogo</i>	p. 80
6. <i>L'insegnamento della filosofia nei vari ordini e gradi scolastici</i>	p. 88

Parte terza
Sul progetto didattico dei *Giovani Pensatori*

<i>Knowledge in making.</i>	
<i>Dialogo sul discorso filosofico nella pratica dell'insegnamento</i>	p. 97

Postilla finale

<i>Ex pumice aquam?</i>	p. 116
Indice dei nomi	p. 119
Presentazione della collana	p. 121

PREFAZIONE

«[...] la filosofia è la scienza della relazione di ogni conoscenza con i fini essenziali della ragione umana (teleologia rationis humanae), ed il filosofo non è un artista della ragione, bensì il legislatore della ragione umana. In tale significato sarebbe vanaglorioso prendere il nome di filosofo, e presumere di avere uguagliato un modello che esiste soltanto nell'idea»

Immanuel Kant, *Critica della ragione pura*,
A² 542, 20-32.

«L'uomo non può sottrarsi all'influsso di quello che lo circonda, e questa benedetta vita italiana è troppo brutta». Così scriveva, in una sua lettera del primo luglio 1893, uno studioso come Antonio Labriola ad un filosofo e rivoluzionario come Friedrich Engels, sviluppando un rilievo che può essere ripetuto, *totidem verbis*, anche nell'Italia contemporanea, malgrado il non breve lasso temporale che ci separa dalla fine del XIX secolo. Tuttavia, proprio questa non esigua distanza ci consente, forse, di meglio comprendere la forza e la pervasività, di medio e lungo periodo, di una specifica tradizione civile, sociale e culturale quale quella propria e specifica della nazione italiana. Del resto la peculiare storia di una qualsiasi nazione non costituisce mai una componente flebile o trascurabile per meglio intendere anche l'attualità caratteristica della contemporaneità, giacché quest'ultima si configura sempre come una pur complessa risultanza di molteplici fattori, molti dei quali trovano proprio nella precedente storia – in quella immediata, come anche in quella remota – le loro radici per il cui tramite si alimentano talune specifiche linee di tendenza del tempo presente. D'altra parte, in secondo luogo, è anche vero che oggi, come del resto sempre è accaduto, è assai difficile sottrarsi all'influsso, tirannico ed egemonico, di quello che ci circonda e che contraddistingue lo “spirito del tempo” di una determinata epoca. Spesso e volentieri si dimentica, assai facilmente, la prevalente “passività” caratterizzante la vita del singolo individuo, ma non per questa dimenticanza le linee di forza egemoniche di una determinata società e di una specifica situazione storico-civile e culturale smettono di esercitare il loro

forte e pervasivo condizionamento sulla vita dei più e sullo stile complessivo di un mondo.

Naturalmente questi due rilievi valgono anche per meglio intendere il mondo della scuola italiana contemporanea e la sua, sempre più conclamata e assai manifesta, dequalificazione complessiva. La politica scolastica degli ultimi decenni ha infatti sostanzialmente assecondato le tendenze egemoni nella cultura consumistica dominante, favorendo, invariabilmente, la progressiva dequalificazione della scuola italiana. Il che è accaduto persino indipendentemente dai diversi e anche “opposti” responsabili politici che, nel corso degli anni, si sono via via avvicendati nel reggere, più o meno bene, le sorti complessive del ministero competente per il mondo della scuola (e dell’università) – basterebbe infatti pensare, per ricordare qualche nome, alla successione di ministri come Franca Falcucci, Giovanni Galloni, Sergio Mattarella, Gerardo Bianco, Riccardo Misasi, Rosa Russo Iervolino, Francesco D’Onofrio, Giancarlo Lombardi, Luigi Berlinguer, Tullio De Mauro, Letizia Moratti, Giuseppe Fioroni e l’attuale Mariastella Gelmini, appartenenti a differenti schieramenti politici. Non solo: non pochi di questi ministri hanno difeso e incrementato apertamente un processo complessivo, pur non privo di disomogeneità, che ha tuttavia contribuito a smantellare, sistematicamente e sempre più, quanto, comunque, sopravviveva della tradizionale scuola secondaria superiore italiana di impostazione gentiliana, difendendo anche, con convinzione, la progressiva trasformazione degli istituti scolastici in autentiche “scuole per consumatori”, appiattite, per lo più, sul modello diffuso nei paesi di lingua inglese, con particolare riferimento soprattutto allo stile proprio delle scuole pubbliche americane. Si è così sempre più delineata una scuola “leggera” e da “supermarket”, nella quale l’insegnante dovrebbe trasformarsi in un mero impiegato, «erogatore di funzioni», e lo studente viene invece percepito come un vero «cliente» che deve essere soddisfatto del “servizio” offertogli e a cui si deve quindi fornire un prodotto sempre più agevole, tendenzialmente dequalificato e massificato, in un clima scolastico sempre più gradevole e, comunque, potenzialmente rassicurante, privo di rischi e di sacrifici. Non per nulla questa deriva consumistica ha anche favorito la singolare formazione di una concorrenza pubblicitaria tra i differenti istituti scolastici per il cui tramite i dirigenti scolastici cercano addirittura di “attirare”, in vario modo, la propria “clientela” con messaggi promozionali e pubblicitari ad effetto che devono appunto

suscitare interesse ed aspettative, lusingando lo studente-cliente cui deve quasi essere garantito, quasi per contratto, il successo scolastico. Questa prospettiva da *supermarket* è stata del resto largamente condivisa e conseguentemente posta in essere - spesso anche con grande entusiasmo ideologico e irresponsabile baldanza civile - da pletore di presidi, provveditori ed ispettori, nonché da moltissimi docenti, peraltro ampiamente supportati, e spesso incalzati, dalla stragrande maggioranza dei genitori i quali ultimi vogliono anche loro una scuola sempre più agevole e facile, socialmente disponibile e psicologicamente molto comprensiva, tale, insomma, da trasformarsi soprattutto in un ambito di autentica assistenza sociale e di mero intrattenimento. Senza dimenticare che anche la magistratura (basterebbe pensare al ruolo sociale dei Tar) si è poi inserita in questa generalizzata tendenza di dequalificazione sistematica della scuola italiana accogliendo spesso ricorsi e incredibili lamentele di genitori che, a volte anche con indubbia protervia, volevano, invariabilmente, difendere, con estrema determinazione, il proprio pargolo, iniquamente vessato da talune essenziali richieste di studio e anche di minimo rigore scolastico.

Entro questo clima generalizzato e all'interno di questo specifico *trend* sociale, civile e culturale, incentrato sul consumismo più sistematico e conclamato, il famoso "sei rosso" di berlingueriana memoria costituisce, invero, il frutto davvero emblematico di questa cultura da *supermarket* e di questa tendenza, massificata, alla progressiva e sistematica dequalificazione della scuola italiana, al punto che proprio un ministro come Luigi Berlinguer può essere correttamente assunto ad autentico punto di riferimento di un complesso processo storico-civile che ha voluto, consapevolmente, sostituire alla tradizionale *scuola formativa* una scuola decisamente *consumistica*, di facile accesso e di nullo spessore culturale. Appunto una scuola consumistica da *supermarket*, cui i famosi "quaranta saggi" della specifica e nota commissione incaricata di individuare «le conoscenze fondamentali» su cui si sarebbe dovuto basare l'apprendimento futuro dei giovani nella scuola italiana, hanno fornito un supporto ideologico - per dirla con Demostene - veramente "esecrando e sputacchievole", del tutto in sintonia con il progressivo affossamento della qualità della formazione scolastica che, non a caso, ha poi reclamato, *apertis verbis*, «un forte alleggerimento dei contenuti disciplinari». Né va infine omissso di ricordare come tra questi celebri "quaranta saggi", assai significativamente, non fosse presente *neppure un docente di scuola*, essendo questi

ultimi ormai percepiti e considerati, da tutte le teste d'uovo del ministero, come meri impiegati, passivi erogatori di un servizio burocratico, privi, dunque, di qualunque voce in capitolo sul sapere, sulla sua trasmissione, sulla scuola e sul suo stesso futuro... In tal modo questo circolo non virtuoso si chiudeva in un'autoreferenzialità dequalificante entro la quale l'abolizione del voto di condotta, l'introduzione dello "statuto delle studentesse e degli studenti" ed altri analoghi orpelli ideologici costituivano il condimento di un processo di complessiva dissoluzione della scuola italiana e della sua stessa funzione formativa. I risultati di questo degrado sono oramai sotto gli occhi di tutti e si riassumono nel constatare come ai titoli scolastici italiani spesso e volentieri non corrisponda alcuna seria competenza specifica, con i singolari risultati sociali che si possono facilmente immaginare e di cui le cronache quotidiane ci offrono molteplice ed emblematica documentazione.

Il bello è che tale tendenza, reale ed effettiva, alla progressiva dequalificazione, sistematica e di massa, della scuola italiana si è realizzata intrecciandosi, assai curiosamente, con altre e parallele affermazioni - politiche ed ideologiche, di principio - concernenti la centralità dei problemi della formazione, l'assoluta necessità di restituire serietà alla scuola e, persino, con l'enfaticizzazione della consapevolezza di vivere ormai, sempre più, in «società della conoscenza» entro la quale il *know how* svolge una funzione irrinunciabile, con la conseguenza che non si potrebbe più prescindere dal possesso di una conoscenza specifica, diffusa e rigorosa, tale da essere posseduta dalla stragrande maggioranza dei cittadini di una nazione. A questo proposito le dichiarazioni di principio si sprecano e anche a livello europeo l'Italia ha sempre sottoscritto molteplici piani ed intenti programmatici volti a salvaguardare la qualità e il rigore generalizzato della formazione scolastica elementare, secondaria ed universitaria. Ma anche a questo livello è agevole rilevare come a queste dichiarazioni di principio non sia seguito un comportamento all'altezza delle aspettative. Anzi, se si prende in considerazione il mondo universitario anche in questo caso è sotto gli occhi di tutti il degrado e la dequalificazione complessiva che ha accompagnato l'accettazione - a livello europeo - dei cosiddetti "protocolli di Bologna", in nome dei quali le università europee hanno fatto propria una riforma basata sui cicli del 3+2 (quello della laurea triennale da affiancarsi con una successiva laurea magistrale biennale) in virtù della quale il sistema della formazione universitaria

italiana, ancora una volta, ha finito per importare e far suo un modello legato alla cultura di lingua inglese che ha profondamente dequalificato un sistema universitario che forniva, complessivamente, una formazione di livello nettamente superiore a quello *standard* dei paesi che ci hanno culturalmente “egemonizzato”.

In ogni caso, sul piano più generale degli intenti programmatici, questa palese e stridente contraddittorietà tra le dichiarazioni di principio e i disastrosi risultati concreti non ha minimamente incrinato, perlomeno nel *mondo della prassi sociale*, la coerenza e la forza, indubbia, di un ampio processo di dequalificazione complessiva, il che conferma nuovamente, se mai ce ne fosse bisogno, il ruolo egemonico di un diffuso *trend* sociale, economico, culturale e civile consumistico cui è assai arduo sapersi sottrarre, anche se si detiene il potere politico di una nazione. Tuttavia, perlomeno a mio avviso, solo collocandosi all'interno di questa palese e clamorosa contraddizione si può cercare di muoversi non solo per cercare di resistere, per quanto possibile, a questo *trend* egemonico di dequalificazione, ma anche per cercare di riunire tutte le disperse energie sociali e le eventuali forze culturali ben disposte a rivendicare il ruolo e la funzione civile, sociale e culturale strategica della scuola, della formazione, della cultura e dell'approfondimento rigoroso della conoscenza. Anche perché questo ruolo e questa specifica funzione sono sempre più perseguite, tutelate e coerentemente praticate, con grande determinazione, da alcuni paesi che attualmente sembrano incarnare il prossimo futuro mondiale. Si pensi, per esempio, ai paesi come quelli asiatici in cui il rigore degli studi e la serietà della formazione vengono socialmente percepiti come premesse indispensabili per inserirsi in un effettivo e virtuoso processo economico di crescita, che è peraltro attestato anche da molteplici altri indicatori statistici. In questo quadro internazionale e mondiale il certamente non brillante stato comatoso della scuola italiana emerge invero per ogni dove. In un paese civilmente serio e con una ben differente tradizione sociale e culturale i molteplici dati pubblicati annualmente dall'Ocse concernenti la scuola italiana, anche solo nel suo confronto con quella europea, dovrebbero indurre l'intera società civile e tutte le forze politiche ad aprire un serio dibattito che invece in Italia stenta a decollare, proprio perché quel *trend* alla dequalificazione è egemonico, fortemente pervasivo e tale da intrecciarsi, molto agevolmente, con una storia che spesso si qualifica proprio per i suoi ritardi istituzionali, civili, economici, culturali e sociali, propri,

appunto, di una società sempre più marginale e provinciale.

In ogni caso, malgrado la registrazione di tutti questi molteplici elementi, certamente non positivi, penso, tuttavia, che sia doveroso muoversi decisamente controcorrente, onde cercare di contrastare una dequalificazione complessiva e una scuola da *supermarket* che costituisce la preclusione di ogni possibile autentico futuro di crescita per il nostro paese. Per questo motivo, accogliendo positivamente un suggerimento dell'amico Mario Quaranta, ripubblico in questo volume, con alcune poche integrazioni e talune rettifiche formali, grazie anche alla disponibilità del direttore della collana, l'amico Armando Girotti, due brevi scritti già apparsi nella prima parte di un mio precedente volume, *Insegnare a filosofare* (Barbieri Editore, Manduria 2004). Questo volume, nato a suo tempo anche da un intenso ciclo di lezioni e di esperienze di *Didattica della filosofia* che ebbi modo di svolgere presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Lecce a partire dal 2001 (coinvolgendo inoltre alcuni licei del territorio salentino, in un ambizioso progetto per il rinnovamento dell'insegnamento medio della filosofia come quello dei *Giovani Pensatori*), è andato nel frattempo esaurito. Malgrado alcune mie iniziali resistenze ho infine accolto, con favore, la proposta di riedizione di queste pagine nella speranza che queste mie considerazioni possano ancora servire a meglio intendere la drammatica situazione nella quale attualmente viviamo entro il mondo della scuola (e anche entro quello universitario). Anche perché a questi testi ho poi affiancato la riedizione, anch'essa rivista, integrata e corretta, di un breve dialogo sulla natura della pratica dell'insegnamento della filosofia (apparso originariamente in un'edizione a limitata circolazione, *Knowledge in making. Dialoghetto preliminare sul discorso filosofico nella pratica dell'insegnamento*, promossa dalle Edizioni del Liceo Capece di Maglie in collaborazione con Agorà Edizioni di Lecce, nel 2005) che trae il suo spunto originario dalla realizzazione del progetto dei *Giovani Pensatori* nel territorio del Salento che ha infine registrato anche la pubblicazione di un volume, *Sapere aude! Discutendo si impara a pensare* (Barbieri Edizioni, Manduria 2005) nel quale si raccolgono gli *atti* di un'iniziativa nel corso della quale molti studenti liceali salentini si sono liberamente confrontati sul tema dell'amore, della morte, della felicità e della libertà, con quattro filosofi italiani, dando vita ad un innovativo *Festival della filosofia*, nel corso del quale, per un'intera giornata, si è occupato il Castello di Corigliano d'Otranto, appunto per discutere di filosofia. Questo

dialoghetto, che ora figura quale terza parte del presente volume, vuole essere una riflessione, a carte scoperte, su un progetto che se ha avuto luci ed ombre, ha tuttavia rappresentato un momento particolarmente significativo per ripensare criticamente anche l'insegnamento tradizionale - medio ed universitario - della filosofia, favorendo, al contempo, una diretta osmosi tra il mondo della scuola e quello dell'università.

Il tema di questi saggi concerne, in primo luogo, la rinnovata denuncia della dequalificazione complessiva della scuola italiana, secondo una linea di analisi critica che avevo già sviluppato sia in un mio precedente volume, *Socrate beve la maientica e morì. Quale futuro per la scuola italiana?* (apparso nel 1997, a Milano, per i tipi del Gruppo Editoriale Colonna, con una *Prefazione* di Riccardo Chiaberge), sia con la promozione e l'attiva collaborazione ad una vivace rivista di impegno civile, culturale e didattico come «il Voltaire» (1999-2000), diretta da Dario Generali e scaturita dalla riflessione critica di un qualificato e agguerrito gruppo di insegnanti italiani che voleva senz'altro reagire alla deriva della scuola consumistica, difendendo una scuola decisamente formativa, in sintonia complessiva con una denuncia che poi è emersa, sia pur con differenti tagli prospettici e problematici, anche in volumi come *Segmenti e bastoncini* di Lucio Russo oppure ne *La scuola raccontata al mio cane* di Paola Mastracola. Ma al di là della denuncia critica di questo progressivo degrado della scuola, in questi due saggi si riflette anche, e soprattutto, in modo decisamente positivo e strategicamente costruttivo, sulla possibilità di poter riedificare una scuola autenticamente formativa, secondo una differente e specifica curvatura strategica e problematica, in grado di porre al centro dell'azione didattica ed educativa dei docenti – intesi sempre quali autentici uomini di cultura, proprio perché formano i propri discenti e, per dirla con Platone, *devono saper scrivere nella loro anima* - una scuola intesa quale circoscritta, ma seria e rigorosa, *comunità ermeneutica*, incentrata sulla delineazione di uno specifico ed autonomo *laboratorio seminariale multilaterale*. Un laboratorio seminariale multiculturale che, nell'utilizzazione sistematica di un metodo erotematico-dialogico (*à la* Socrate), può individuare uno strumento privilegiato onde sviluppare le proprie progettualità formative, di autonoma e libera crescita conoscitiva. Come dimenticare la preziosa indicazione di John Stuart Mill secondo la quale ogni individuo dovrebbe crescere e formarsi liberamente come una pianta, in grado di sempre dirigere i propri rami in tutte le di-

rezioni verso la luce? Una scuola all'altezza della sua funzione deve sempre essere in grado di rispettare, con rigore, questo libero processo di crescita, garantendo, al contempo, a tutti i giovani cittadini che gli sono affidati, la possibilità di essere educati e formati seriamente, onde poter poi perseguire, liberamente, le proprie, pur differenti e persino contrastanti, finalità strategiche e di vita. Il che non configura affatto una nuova utopia pedagogica, bensì un concreto programma di lavoro che può anche realizzarsi secondo differenti modalità e svariate curvature strategiche che, tuttavia, condividono tutte la consapevolezza critica di saper mettere al centro del complessivo processo didattico-educativo, in una posizione strategica, il problema formativo e l'obiettivo di sempre favorire un incremento delle conoscenze specifiche.

In questa prospettiva laboratoriale emerge così, in terzo luogo, *last but not least*, in modo del tutto fisiologico, il ruolo strategico formativo decisivo che l'insegnamento della filosofia può e, a mio avviso, deve sempre assumere entro una valida scuola della formazione. La riflessione sull'insegnamento *filosofico* della filosofia è così proposto non solo come un *filo rosso* specifico di una scuola in grado di formare, autenticamente, dei cittadini adulti ed autonomi, ma anche come un autentico *diritto di cittadinanza* proprio e specifico di una complessa società democratica moderna che non può più non essere riconosciuto all'intera popolazione civile italiana. Il che induce a riflettere non solo sul problema teorico peculiare concernente la didattica della filosofia quale autentico problema filosofico, ma induce anche a riconsiderare il ruolo e la funzione civile precipue che possono e devono essere attribuite alla più ampia e diffusa partecipazione conoscitiva dell'intera comunità degli italiani al complesso patrimonio concettuale proprio e specifico della tradizione filosofica occidentale. In questa chiave prospettica lo studio della filosofia si dilata allora, inevitabilmente, in un problema di autentica *civiltà* e anche di effettiva *democrazia*, prospettando una reale e non retorica società della conoscenza, in cui il processo educativo sia veramente percepito e attuato come un processo di vera emancipazione. Anzi, per dirla ancora una volta con le incisive parole di Immanuel Kant, come *un autentico processo di auto-liberazione dell'uomo dallo stato di minorità intellettuale volontaria*.

Università degli Studi dell'Insubria, Varese, ottobre 2009

PARTE PRIMA

LA SCUOLA QUALE LABORATORIO SEMINARIALE,
LA CLASSE QUALE COMUNITÀ ERMENEUTICA
E IL RUOLO DELLA FILOSOFIA

PARTE PRIMA

La scuola quale laboratorio seminariale e il ruolo della filosofia

«Non deve essere studiato nulla che al di là del suo contenuto sostanziale non apporti un contributo alla vita dello studente - sia esso un potenziamento dell'energia, che sostiene funzionalmente questo studio, o attraverso il senso ulteriore operante che questo contenuto acquisisce per l'approfondimento e la chiarezza, l'ampiezza e la moralità dello studente. L'uomo attivo intellettualmente, il cui presente è al tempo stesso futuro, del quale è responsabile, colui che si impegna "sforzandosi", svolge ogni compito, come se stesse lavorando a qualcosa di più. In rapporto alla sua vivacità intellettuale trae da ogni compito, come prodotto ulteriore, un rafforzamento, un'abilità per la sua personalità complessiva, portando così ad un grado superiore la totalità del suo futuro, che permane in lui vivo e in continuo sviluppo, ed eleva ad un grado superiore tutta la dinamis imprevedibile del suo agire successivo».

Georg Simmel, *Schulpädagogik*¹

1. Le scuole devono necessariamente annoiare?

«Fu durante gli ultimi terribili anni della guerra, probabilmente nel 1917, al tempo in cui soffersi di una lunga malattia, che mi resi conto molto chiaramente di ciò che per lungo tempo ero stato pienamente convinto: che nelle nostre famose scuole secondarie austriache (dette "Gymnasium" e - orribile dictu - "Realgymnasium") stavamo scandalosamente spreco il nostro tempo, quantunque i nostri insegnanti avessero una buona formazione e cercassero con tutte le loro forze di fare delle scuole le migliori del mondo. Che molto del loro insegnamento fosse estremamente noioso - ore ed ore di tortura disperata - non mi era nuovo. (Mi avevano immunizzato: da allora non ho mai più sofferto la noia. A scuola era possibile essere scoperti se si pensava a qualcosa che non era in rapporto con la lezione: si era costretti a stare attenti. E così, in seguito, con un conferenziere noioso fu possibile intrattenersi coi propri pensieri). C'era una sola ma-

¹ Georg Simmel, *L'educazione in quanto vita (Schulpädagogik)*, a cura di Antonio Erbetta, trad. it. di Francesco Cappellotti, il Segnalibro, Torino 1995, pp. 28-9, traduzione italiana lievemente modificata.

teria in cui avevamo un insegnante interessante e veramente ispiratore. La materia era la matematica, e il nome dell'insegnante era Philipp Freud (non so se fosse parente di Sigmund Freud). Ma quando rientrai a scuola, dopo una malattia durata più di due mesi, trovai che la mia classe non aveva fatto proprio nessun progresso, nemmeno in matematica. Questo fatto mi aprì gli occhi: mi rese impaziente di lasciare la scuola»².

Così testimonia emblematicamente Sir Karl Raimund Popper a proposito del suo rapporto con il mondo della scuola che, effettivamente, sul finire del 1918, si interruppe definitivamente, perché l'epistemologo austriaco, *classe 1902*, decise infine di ritirarsi dal *Gymnasium* e di studiare per suo conto per poi iscriversi, sia pur ancora quale studente non-immatricolato, all'università di Vienna. Certamente da allora molte cose sono cambiate, anche nel mondo della scuola. Né si può neppure negare come il *Gymnasium* austriaco d'inizio secolo fosse profondamente diverso non solo dai nostri tradizionali licei, ma anche dalla contemporanea scuola italiana secondaria superiore. Tuttavia, come poi negare che proprio queste ben diverse e differenti realtà scolastiche condividano, comunque, un punto di convergenza per nulla secondario come quello attinente il tedio che spesso domina sovrano tra le aule scolastiche? Le scuole austriache d'inizio secolo non sono affatto analoghe ai nostri licei, i difficili e terribili anni della prima guerra mondiale sono ben diversi dal mondo di opulenza materiale dei primi anni del secondo millennio, tuttavia le scuole di questi due mondi eterogenei possiedono ancora un singolare comun denominatore, rappresentato dalla comune *noia* e dallo scandaloso, e assai diffuso, *spreco del tempo*.

Come si è visto l'epistemologo austriaco è anche riuscito, *vichianamente*, a trasformare una *difficoltà oggettiva* - quella di dover stare formalmente attento alle noiosissime lezioni liceali - in una *seconda virtù*, coincidente con la capacità di prestare pubblica attenzione a qualunque noiosa relazione intrattenendosi liberamente, nel contempo, con i propri autonomi pensieri. Virtù invero nascosta e segreta cui molto spesso, sia pur con differente capacità di "camuffamento", ricorrono moltissimi studenti che cercano, in qualche modo, di "scappare" ed evadere dalla disperata tortura prodotta dalla noia scolastica, rifugiandosi nel loro mondo, nei loro pensieri, nei loro interessi più veri. Da

2 Karl Popper, *La ricerca non ha fine. Autobiografia intellettuale*, seconda edizione interamente riveduta, trad. it. di Dario Antiseri, Armando Armando Editore, Roma 1978, pp. 33-4.

questo punto di vista dalle scuole austriache dell'inizio del secolo alle scuole italiane del nuovo millennio sembra non essere cambiato molto. Né del resto l'autorità cui, in genere, si ricorre per rompere, con decisione, questo grave iato tra mondo scolastico e mondo personale del discente riesce veramente a risolvere il problema. Semmai quest'ultimo è solo rimosso con un atto di forza la cui efficacia, peraltro, spesso si dissolve nel momento stesso in cui sembra conseguire il suo obiettivo: infatti lo studente richiamato con la forza dell'autorità all'attenzione dovuta nei confronti della noiosa lezione, nel momento stesso in cui sembra aderire all'ordine impartitogli, in realtà sta già navigando con la mente verso altri lidi più attraenti e stimolanti. Il risultato di questo silente ma vigoroso braccio di ferro tra l'autorità del docente (e, più in generale, della scuola) e il mondo degli interessi autonomi dei discenti pone le migliori premesse per generare la discutibile virtù, della *dissimulazione* italiana, in virtù della quale lo studente camuffa sempre più un interesse formale dietro il quale si cela, in realtà, un disinteresse alquanto radicale e diffuso. Entro questa contraddizione la noia si riproduce a vista d'occhio e lo spreco del tempo è incrementato a dismisura.

D'altra parte proprio questo problema del tedio, prodotto a dismisura dalla scuola e del conseguente spreco del tempo, costituisce una questione sistematicamente rimossa e non mai affrontata, articolatamente e compiutamente, a differenti livelli, dagli stessi responsabili dell'educazione scolastica. Esito tanto più singolare nella misura in cui la noia prodotta dalla scuola non concerne unicamente i discenti, ma finisce per coinvolgere e tediare gli stessi docenti che, molto spesso, praticano il loro mestiere con una stanchezza e una malinconia che finiscono poi per fargli porre in uggia le stesse discipline da loro insegnate. D'altra parte la sistematica rimozione istituzionale e culturale di questo problema dell'infinita noia prodotta dalle scuole d'ogni ordine e grado e nelle diverse latitudini costituisce forse la migliore documentazione dell'effettiva diffusione di questo problema e della sua stessa pervasività. Proprio nell'ambito del rimosso, del non dichiarato e di ciò di cui non si vuol neppure parlare si radica la devastante presenza di un male istituzionale assai diffuso e virulento che viene paradossalmente difeso e tutelato proprio attraverso un singolare e complessivo meccanismo di sistematica rimozione istituzionale. Ma, in realtà, non si parla mai della noia prodotta dalla scuola proprio perché

si sa bene come la disamina di questo problema rimetta in discussione non tanto questo o quell'aspetto del mondo scolastico, ma sia in grado di sollevare una questione d'ordine generale che investe l'intera realtà scolastica *ab imis fundamentis*. Se infatti le differenti scuole nei diversi paesi finiscono, invariabilmente, per produrre noia è evidente come questo "effetto" finisca per essere particolarmente connaturato con l'istituzione scolastica e la sua organizzazione. Conseguentemente occorre chiedersi se veramente la noia si debba necessariamente configurare come il prodotto primario e inevitabile della scuola. La scuola, di per sé, coincide con la noia e la perdita di tempo? Scuola e noia sono necessariamente sinonimi? Andare a scuola vuol veramente dire perdere il proprio tempo? La fuga popperiana dal mondo scolastico rappresenta veramente l'unica soluzione praticabile e consigliabile? Certamente Karl Raimund Popper ha fatto bene ad abbandonare la scuola per fuggire la noia e per combattere una prassi scolastica che finiva per non incrementare adeguatamente la sua voglia infinita di conoscere. Ma veramente si può proporre come soluzione sociale questa fuga generalizzata dalla scuola? Semmai, da un punto di vista più ampio e comprensivo, la scelta operata da Popper può invece rappresentare, per il suo stesso carattere davvero emblematico, connesso con l'eminente personalità intellettuale dell'epistemologo austriaco, un sintomo particolarmente interessante e singolare di un grave problema sociale che deve essere affrontato e risolto con altre strategie e con nuove riflessioni.

2. Lo iato tra scuola e società: non scholae sed vitae discimus

Il problema della noia, invariabilmente prodotta dalla scuola, costituisce infatti l'altra faccia di una medesima medaglia: quella in base alla quale la scuola, in genere, si presenta come del tutto scissa dalla vita e dagli interessi diretti dei discenti. In questa profonda scissione tra il mondo scolastico e il mondo della vita degli studenti si radica infatti l'*humus* specifico e più vero che alimenta continuamente la noia scolastica. Lo studente non segue con passione quelli che percepisce come meri "riti" scolastici perché non li avverte come direttamente connessi e radicati con la sua vita, le sue tensioni, le sue pulsioni e i suoi problemi diretti od esistenziali. Si badi: paradossalmente, entro certi limiti, questo iato è invero del tutto fisiologico e francamente inevitabile per una scuola degna di questo nome. Non per nulla l'educa-

zione, come indica anche il significato etimologico del termine, deve appunto aiutare il discente ad essere “educato”, vale a dire ad essere “e-dotto”, *idest* “tratto fuori”, condotto e guidato verso altre dimensioni e altri mondi non necessariamente coincidenti con quello della sua immediata prassi di vita, anzi tali da configurarsi come del tutto antitetici a quel mondo originario da cui proviene lo studente. Da questo specifico punto di vista la reale positività dell’azione educativa si radica proprio nella sua capacità di *liberare* il discente dalla schiavitù attinente il suo immediato mondo della prassi, onde inserirlo in altre dimensioni di vita e di riflessione, da lui radicalmente ignorate e non percepite. Tuttavia, è anche vero che molto spesso questo scopo decisivo dell’educazione viene vanificato proprio nella misura in cui la prassi scolastica si illude che sia sufficiente presentare un mondo del tutto alieno da quello della vita concreta del discente, onde innestare un autentico processo educativo di crescita. Ma se manca il “sacro fuoco” in grado di accendere un reale ed autonomo percorso di crescita e di ascesa personale, il risultato conseguito è del tutto opposto: non si ha alcun processo di approfondimento, ma si genera solo la noia e si spreca il tempo (individuale e sociale). In genere, si innesca quasi sempre un processo alienante e tediante, in virtù del quale quel mondo diverso viene vissuto come del tutto irreal e affatto privo di un suo nesso specifico - nesso critico, dirompente e liberante - rispetto all’ordinario mondo della prassi dello studente. In questo caso l’insegnamento impartito dalla scuola non entra affatto nel ciclo vitale del discente e finisce così per contrapporsi, in modo sterile e fondamentalmente autoritario, con la vita dello studente. Il risultato, allora, è quella produzione generalizzata della noia e quella sistematica perdita di tempo che trasforma la scuola in una tortura disperata la cui espressione fenomenologica più emblematica è forse rappresentata dalla modalità con la quale gli studenti escono dalla scuola quando suona la campana che indica il termine delle lezioni. Naturalmente i pedagogisti e i vari esperti del mondo scolastico prestano un’attenzione pressoché nulla a questo “banale” aspetto della vita scolastica quotidiana. Eppure questa esperienza è sotto gli occhi di tutti, *quotidie*: perché gli studenti, quando è finita la loro giornata scolastica, letteralmente *fuggono dalla scuola*? Che cosa spinge i discenti ad abbandonare con tempestività e notevole solerzia quei luoghi e quegli spazi

scolastici che, evidentemente, non abitano in modo del tutto piacevole e felice?

Come eventuale controprova basterebbe anche osservare con attenzione il momento dell'ingresso mattutino a scuola degli studenti. Un rilievo, del resto, che non può limitarsi ai soli discenti, perché un fenomeno non molto dissimile può anche essere colto nella concreta fenomenologia dell'ingresso o dell'uscita da scuola degli stessi docenti. A conferma ulteriore che la noia generalizzata prodotta dalle scuole costituisce un problema che se investe più direttamente e più pesantemente i discenti, non lascia tuttavia immuni dai suoi malefici effetti anche il corpo docente. Sia pur con la differenza, invero per nulla trascurabile, che questi ultimi dovrebbero perlomeno riflettere autonomamente e criticamente su questo problema, invece di subirlo passivamente, trasformandosi spesso nel miglior strumento che consente alla noia di dilagare nelle scuole. Per non parlare, infine, dei cosiddetti "dirigenti scolastici" e della molteplice pletora dei vari e diversificati "esperti" ministeriali molti dei quali, tuttavia, amano in genere parlare della scuola tenendosi però rigidamente lontani sia dalle aule scolastiche, sia dalla concreta prassi scolastica quotidiana, che così finiscono per conoscere solo "per sentito dire" oppure per la loro, sempre più datata e "lontana", esperienza scolastica diretta di ex-studenti (sommariamente ed estrinsecamente rinnovata, a volte, dalla partecipazione con la quale seguono le vicende scolastiche dei propri diretti familiari). Né si compie poi un'affermazione nuova nel rilevare come spesso gli stessi insegnanti desiderano letteralmente *fuggire*, appena possono, dalla *routine* del lavoro in classe. Quel che è peggio è rilevare come alcuni di questi insegnanti che hanno abbandonato tempestivamente il quotidiano lavoro in classe (come anche qualche "dirigente scolastico" che ha ormai abbandonato la prassi scolastica quotidiana) si trasformino, a volte, in retorici e insopportabili esaltatori dell'infinita bellezza del lavoro scolastico quotidiano, pretendendo poi di qualificarsi in improbabili "educatori degli educatori" ai quali ultimi si rivolgono lodando apertamente il quotidiano lavoro dell'insegnamento in classe, quello stesso che loro stessi hanno fuggito (e che ancora fuggirebbero) come la peste. Ma questa peste è tale perché, come si è accennato, è anch'essa gravata da una noia incredibile: produce noia ai discenti perché annoia gli stessi docenti. E produce noia ad entrambi perché la scuola è sempre più scissa dalla vita e dalla società del suo tempo. Ed è paradossalmente scissa dalla

vita e dal mondo della prassi proprio perché è sempre più povera culturalmente e teoricamente³.

3. Una modesta proposta per debellare la noia scolastica

Ma come combattere la *noia* prodotta dalla scuola? E come debellarla senza venir meno al compito *educativo* della scuola? Per rispondere a queste impegnative, ma decisive ed ineludibili domande, occorre chiedersi, *in primis*, se effettivamente quella scissione culturale che sempre esiste - e deve giustamente esistere - tra il mondo della prassi quotidiana del discente e il mondo della cultura (quella dimensione della «più che vita», per dirla con Simmel⁴) debba essere necessariamente affrontata tramite una prassi didattica alienante e distorta, tale da produrre noia sia nei discenti, sia nei docenti.

3. 1. Partire dai problemi, non dalle risposte

Una prima indicazione per invertire l'orizzonte della prassi didattica capace di produrre la noia infinita che regna nelle scuole è quello di

3 Non a caso, soprattutto nella scuola italiana contemporanea, i docenti sono sempre meno "intellettuali", al punto che taluno (basterebbe pensare, per fare un solo esempio, all'ex-ministro Berlinguer) voleva addirittura trasformarli in meri e grigi "impiegati" acefali, configurandoli, appunto, quali meri trasmettitori passivi di una sapere prodotto da altri "saggi" (non per nulla la sua celebre commissione mass-mediatica di "saggi" per la scuola, formata da cantanti, giornalisti, docenti universitari, personaggi pubblici *et similia*, non comprendeva, programmaticamente, alcun insegnante: per il ministro un insegnante non poteva infatti né pensare, né, tanto meno, essere "saggio", doveva solo limitarsi ad essere un mero esecutore delle sue illuminate riforme. Per fortuna proprio questo ministro ricevette in dono, dai suoi dipendenti, uno dei più grandi scioperi di protesta della storia della scuola italiana).

4 Cfr. Georg Simmel, *L'educazione in quanto vita (Schulpädagogik)*, a cura di Antonio Erbetta, trad. it. di Francesco Cappellotti, il Segnalibro, Torino 1995: «l'insegnante non perda alcuna occasione per indagare le esperienze dello scolaro, per dare loro un senso, un nesso, una valorizzazione interiore ed esteriore. Deve verificare lo spirito filosofico per il quale da ogni punto dell'essere superficiale parte una linea retta collegata alle profondità fondamentali» (p. 31), senza peraltro trascurare come «solo nelle ultime classi è possibile che lo studente capisca da solo che per i propri scopi e la sua "*Bildung*" è indispensabile anche quanto apparentemente è privo di interesse. Non appena lo studente comprende che deve apprendere la singola questione non per amore della stessa, ma nella prospettiva di un contesto generale della "*Bildung*" che comprende anche il singolo elemento, allora anche in questo caso vi è posto per un'attenzione indiretta, quando non è possibile ottenerne una diretta. Perciò è un compito principale la produzione di tali ampi concetti della *Bildung*. E anche perciò dobbiamo evitare ogni isolamento dei contenuti. L'unità che tutto abbraccia non porta solo l'attesa e l'attenzione, ma coglie nell'interesse complessivo (teoretico e pratico) anche quanto non è interessante» (p. 53, la trad. it. è stata lievemente modificata).

non limitarsi più ad insegnare delle discipline o dei saperi acquisiti. L'insegnamento disciplinare risponde infatti ad un'esigenza prettamente burocratico-istituzionale. La cultura, invero, non conosce tanto delle discipline, ma solo dei *problemi*. Le discipline sono state spesso codificate per "incasellare" le diverse risposte che sono state avanzate per risolvere alcuni problemi. Ma se si inverte il rapporto esistente tra "risposte" e "problemi" originari si è allora in grado di scoprire una delle radici più profonde di una scuola in grado di annoiare sia i discenti, sia i docenti. Questa scuola che annoia fornisce infatti risposte già codificate e non richieste a domande inesistenti che si illudono, peraltro, di annullare definitivamente i problemi. Invece di partire dalle risposte già date a problemi non avvertiti dai discenti, la scuola dovrebbe invertire, coraggiosamente, il suo percorso didattico. Occorre insomma ribaltare i termini della questione, partendo da domande reali per fornire risposte plausibili a questioni sempre aperte. Del resto questo atteggiamento culturale non costituisce forse il "fondamento" più stabile di ogni autentico sapere? Quest'ultimo non si basa forse, anche storicamente, sulla capacità di *rimmetterlo continuamente in discussione*? Già John Stuart Mill osservava come «le nostre convinzioni più giustificate non riposano su altra salvaguardia che un invito permanente a tutto il mondo a dimostrarle infondate»⁵. La scuola deve, pertanto, incrementare questa attitudine critica, proprio perché «se si vietasse di dubitare della filosofia di Newton, gli uomini non potrebbero sentirsi così certi della sua verità come lo sono». La capacità di incrementare il sapere critico richiede, pertanto, la piena consapevolezza che «la costante abitudine a correggere e completare la propria opinione confrontandola con le altrui non solo non causa dubbi ed esitazioni nel tradurla in pratica, ma anzi è l'unico fondamento stabile di una corretta fiducia in essa». Bisogna pertanto partire dalle domande che gli stessi discenti avvertono come questioni aperte per educarli a meglio interrogarsi e a dubitare criticamente e sistematicamente delle risposte cui si riferiscono nel loro stesso mondo della prassi quotidiana. L'insegnamento scolastico dovrebbe pertanto partire da alcuni *problemi aperti* per far ripercorrere allo studente lo sforzo con cui le migliori intelligenze dell'umanità hanno cercato di individuare alcune possibili soluzioni.

5 John Stuart Mill, *Saggio sulla libertà*, trad. it. di Stefano Magistretti, il Saggiatore, Milano 1981, p. 45, da cui sono tratte anche le altre citazioni che figurano successivamente nel testo.

3. 2. Praticare un insegnamento dinamico dei problemi

Ma, in secondo luogo, per compiere questo ribaltamento critico la scuola non può non porsi il problema del ruolo di un *insegnamento dinamico* all'interno della sua stessa organizzazione disciplinare ed istituzionale. Più in generale una scuola seriamente intenzionata a partire dai problemi aperti che hanno generato le differenti "discipline" non può non interrogarsi seriamente sul ruolo che deve essere attribuito alla *storia del pensiero* - e, più in generale, alla storia della scienza - per studiare i differenti problemi. L'approccio storico-critico consente infatti di rendere molto più comprensibile non solo il particolare problema affrontato, ma anche le differenti soluzioni prospettate onde cercare di risolvere la questione in discussione. Chiunque abbia anche un minimo di esperienza della prassi didattica sa bene come l'attenzione dei discenti aumenti enormemente non appena da una presentazione astratta e del tutto statica di un problema, si passi alla sua presentazione dinamica e storica, capace di ricostruire i termini esatti nei quali quel particolare problema si è definito all'interno delle differenti culture storiche. L'approccio storico ha infatti il pregio di porre il discente nella migliore condizione per meglio intendere non solo la genesi della questione considerata, ma anche la delineazione delle differenti soluzioni che sono state via via proposte. Questo spostamento di accento dalle discipline ai problemi e questa apertura coraggiosa ad un approccio storico-critico allo studio delle differenti questioni permette immediatamente di "umanizzare" profondamente i vari saperi, consentendo allo studente di riappropriarsi criticamente del senso e del significato preciso che può e deve essere attribuito a quanto sta studiando.

3.3. Non eludere mai il problema del significato culturale di quanto si insegna

D'altra parte questo approccio dinamico allo studio ha inoltre il pregio di far emergere, nel contesto della lezione, un aspetto che molto spesso è del tutto negletto, quando non è addirittura negato e conculcato. Intendo riferirmi al *significato* di quanto si studia. Rispondere alle molteplici domande concernenti il significato di quanto è insegnato e di quanto deve essere studiato consente infatti di affrontare un problema che si radica al cuore non solo di un'autentica prassi educativa

in grado di formare compiutamente i discenti, ma anche della stessa ricerca posta in essere dall'uomo nelle differenti fasi della sua riflessione. Solo chiarendo il significato di ciò che è insegnato e di ciò che deve essere studiato si consente al discente di comprendere, nel miglior modo possibile, il valore, il limite e l'importanza di quanto è preso in diretta considerazione dall'insegnamento scolastico. In caso contrario, se non si affronta con precisione il problema del significato di quanto deve essere studiato, si vanificano le premesse più valide per incrementare un autonomo sapere critico da parte del discente. In assenza di un chiarimento del significato di quanto insegnato lo studio non può che trasformarsi in un apprendimento mnemonico, del tutto influente sulla vita e la cultura del discente. In questo senso specifico la scuola si trasforma in una realtà sempre più separata dal mondo della prassi del discente, configurandosi, paradossalmente, come una dimensione priva di significato che può essere studiata e appresa solo dogmaticamente, per via prevalentemente mnemonica. Quanto spesso si sente dichiarare da alcuni studenti che il significato di quanto studiano sfugge loro? E allora lo studente, privato di un'autentica comprensione critica di quanto sta affrontando, si riduce necessariamente a studiare un determinato argomento in un modo affatto peculiare e culturalmente deleterio. Infatti in questo caso lo studente, pur dichiarando apertamente di non comprendere bene quanto sta studiando, si trincerava poi nel più chiuso dogmatismo, dicendo che comunque occorre studiare quel dato argomento in quel particolare modo specifico perché *così è richiesto dal docente*. Questo atteggiamento dogmatico e del tutto anti-culturale si traduce poi nel consueto consiglio che gli studenti si scambiano tra di loro onde garantirsi un esito scolastico positivo: «tu di in questo modo perché è questo che il prof. desidera sentire». In tal modo non si incrementa alcuno spirito critico, ma l'insegnamento si trasforma, al contrario, nel perenne rinnovamento di un dogmatismo acritico e acéfalo in cui alla comprensione dei differenti problemi affrontati dallo spirito umano nel corso della sua storia, si sostituisce il modello dell'*ipse dixit*, mediante il quale l'insegnamento scolastico si trasforma nella più radicale negazione della cultura e del sapere, creando le più vere premesse per la costruzione di un luogo in cui la noia trionfa sovraneamente.

3. 4. Dal mondo della prassi alla koiné: la scuola quale dinamico laboratorio seminariale interdisciplinare multilaterale e la classe quale comunità ermeneutica

In quarto luogo, onde combattere alla radice il male della noia, occorre invertire il tradizionale approccio in base al quale la scuola affronta i differenti saperi disciplinari. Non basta infatti prendere le mosse dai problemi aperti affrontati dall'umanità nel corso della sua evoluzione, né è sufficiente incrementare uno studio storico-critico dei problemi, diffondendo uno studio dinamico, capace di chiarire il preciso significato delle questioni affrontate. Queste interessanti e invero decisive mosse didattiche possono infatti produrre i migliori frutti educativi se l'insegnamento medio ha anche la virtù di saper agganciare il proprio oggetto di studio al mondo della vita e della riflessione degli studenti. Questo obiettivo è certamente difficile e ambizioso, perché bisogna essere in grado di conseguirlo senza perdere peraltro di vista il compito autenticamente "educativo" dell'insegnamento scolastico, quello in virtù del quale si forma appunto il discente, ponendolo in condizione di staccarsi criticamente dal quel mondo consuetudinario nel quale si è formato e pur sempre vive. Anzi, a ben considerare il problema in tutta la sua radicalità, proprio questa quarta dimensione costituisce l'aspetto veramente decisivo e strategicamente *costitutivo* dell'insegnamento scolastico: come educare un giovane consentendogli di penetrare criticamente nel mondo della cultura?

Per risolvere questo non facile problema può essere interessante prendere le mosse dagli stessi problemi che il discente avverte nella sua concreta vita quotidiana, onde poi fargli percepire tutto il significato e il valore che può essere attribuito alle diverse e conflittuali risposte che, a quegli stessi problemi, fornisce, in tutta la sua articolazione, il mondo della cultura umana. Si tratta certamente di un'operazione assai ardua in cui si manifesta tutta la maestria del docente. Quest'ultimo deve infatti evitare due scogli che rischiano di far naufragare miseramente il suo progetto didattico-educativo: quello di impantanarsi in quello stesso mondo della prassi che già egemonizza e domina la vita quotidiana dello studente e quello, opposto, ma speculare, di infrangersi contro una dimensione culturale aulica e feconda che, tuttavia, non è in grado di parlare al discente immerso e quasi soffocato dalla sua concreta ed effettiva dimensione della vita quoti-

diana, dalla quale, tuttavia, deve comunque trarre quell'energia vitale con cui animare il suo stesso studio. Nel superare criticamente questo duplice e non facile ostacolo si dipana l'efficacia della lezione educativa posta in essere dal mondo scolastico che deve essere in grado di ricollegarsi direttamente ai problemi connessi con la vita dello studente per approfondirli e superarli criticamente, dando infine la possibilità al discente di recuperarli e di trasvalutarli su un piano culturale decisamente superiore e diverso, più ampio e comprensivo, ma tale anche da consentirgli di tornare poi a quella stessa dimensione del mondo della prassi con nuova e rinnovata forza. Ma l'operazione è delicata soprattutto nella misura in cui la conquista di una superiore consapevolezza critica deve essere conseguita senza tuttavia perdere la forza vitale e la concretezza che pure è intimamente connessa con il mondo della prassi entro il quale lo studente svolge quotidianamente la sua vita. Per queste ragioni di fondo la scuola deve allora essere concepita e costruita come un dinamico laboratorio seminariale multilaterale, in grado di affrontare molteplici problemi il cui approfondimento critico e il cui studio deve sempre rinviare alla meditazione dei classici. Non solo: l'unità "atomistica" di tale laboratorio deve essere una classe pensata quale autentica "comunità" ermeneutica di lavoro e di confronto, entro la quale il discente è educato a percepire la cultura come discussione, studio e confronto critico continuo.

3.5 L'insegnamento e il ruolo dell'eros

Un tramite importante, ed invero decisivo, per superare questo iato può essere individuato nella stessa funzione svolta dal docente. Infatti, come già ha rilevato Platone, la componente più importante, per qualunque insegnamento, si radica nell'opera posta in essere dal docente e, in particolare, dal rapporto *erotico* che il docente sa instaurare con l'oggetto del suo intervento educativo⁶. Anche questa peculiare dimensione *erotica* dell'insegnamento è sistematicamente rimossa e conculcata dalle tradizionali trattazioni concernenti il mondo della scuola. Eppure questo aspetto costituisce, invece, oggetto di senso comune per chiunque abbia mai insegnato in una classe: qualunque studente, anche quello più disattento e svogliato, percepisce infatti,

6 Interessanti considerazioni a questo proposito si leggono nel contributo di Tiziano Tussi, *Eros a scuola: risvolti storico-psicologici di un realissimo non-rapporto*, «il Voltaire», anno I, 1999, n. 1, pp. 47-59.

immediatamente, se il docente ama oppure non ama quanto sta insegnando. L'amore sincero che il docente prova nei confronti di quanto insegna possiede una virtù potente e aggiuntiva perché è immediatamente in grado di contagiare attivamente l'orizzonte degli stessi discenti. E contagia significativamente questo orizzonte perché la dimensione erotica presenta molteplici aspetti che coinvolgono lo studente nel suo rapporto diretto con il docente e con quanto viene insegnato. Il rapporto d'amore e di sincero e profondo interessamento provato da un docente per l'oggetto del proprio insegnamento si trasforma così in un volano educativo di primaria importanza, mediante il quale lo studio di un argomento, di un problema o di una determinata situazione si trasforma in un'occasione di confronto tra persone e di comune crescita, entro il quale il docente viene percepito come una guida critica che aiuta il discente ad approfondire un tema o un problema che, in realtà, giace al cuore della loro stessa esistenza. Docente e discente sono così sovrastati e quasi superati da una comune dimensione - quella culturale della meta-riflessione - che richiede ad entrambi di trasformarsi in *viator*, in studenti, appunto, perché lo studio coincide con la ricerca e la volontà di approfondire, continuamente, la conoscenza. In questa precisa prospettiva si attua allora il "miracolo" dell'educazione che deve appunto essere in grado di accendere un fuoco critico nel rapporto tra le differenti generazioni (non solo tra quella del docente e i suoi studenti diretti, ma anche in quello che connette, più in generale, gli studenti a tutte le precedenti generazioni umane che hanno affrontato e dibattuto molteplici problemi). Questo "fuoco critico" costituisce l'autentico punto archimedeo dell'educazione mediante il quale lo studio si trasforma da mera acquisizione acritica e passiva - produttrice quella noia da cui abbiamo preso le mosse - in un cammino personale di dialogo e di confronto, entro il quale il discente è posto nella migliore condizione per comprendere sia il significato dei differenti problemi, sia il carattere specifico della sua stessa esistenza che si è configurata all'interno di una determinata società storica. Solo se si vince questa sfida - che costituisce, in ultima analisi, una sfida autenticamente culturale - è legittimo sperare che la scuola possa infine sconfiggere la noia per ritornare ad essere quel luogo di crescita personale in virtù del quale ciascun individuo è posto nella condizione di poter conquistare una sua autonomia critica specifica per affrontare poi il mondo contempora-

neo, vasto e terribile. Sempre in questa ottica si devono poi inserire anche tutte quelle tecniche didattiche - come quelle favorevoli ad una scuola attiva o ad una scuola-laboratorio, per mezzo delle quali il discente è sempre più direttamente coinvolto, in modo personale ed autonomo, alla costruzione del suo stesso processo di auto-liberazione critica e di auto-formazione personale. Ma anche in questi casi, tutte queste pur feconde ed interessanti tecniche didattiche - che nel mondo contemporaneo devono essere ripensate anche per mettere in grado la scuola di interagire liberamente con tutti quegli strumenti tecnologici (computer, chat, internet, sms, videoclip, cd-rom, fumetti etc. etc.) che gli studenti prediligono - possono esplicare una loro effettiva funzione educativa solo se vengono ricondotti entro quell'articolato orizzonte problematico che si è precedentemente richiamato.

4. Insegnare a filosofare

Nel quadro generale attinente la scuola, delineato nel precedente paragrafo, come inserire l'insegnamento della filosofia? Se si risponde a questa domanda prendendo le mosse dalla concreta ed effettiva *prassi didattica* posta in atto nella scuola italiana, di primo acchito non si può che rimanere assai stupiti nel dover constatare come, nel corso dei differenti e molteplici decenni (che ormai concernono anche più di un secolo), l'insegnamento della filosofia abbia conseguito, complessivamente, un risultato alquanto singolare e veramente paradossale: quello di aver sistematicamente messo fuori gioco e variamente ostacolato, quando non ha addirittura soffocato sul nascere, la capacità di *pensare filosoficamente* da parte dei discenti. In altri termini si può rilevare come in Italia l'insegnamento della filosofia abbia variamente conseguito, pur nelle diverse e contrastanti temperie storiche vissute dalla nostra scuola e pur con delle nobili eccezioni che non vanno trascurate, questo risultato complessivo assai curioso, ma alquanto deludente: di aver variamente ostacolato nei discenti la nascita di un'autentica capacità critica ed autonoma di saper *pensare filosoficamente* al proprio mondo, alla propria vita e, più in generale, a tutte le svariate e contrastanti possibilità che si configuravano nel loro orizzonte futuro.

Perché mai l'insegnamento della filosofia ha conseguito un risultato filosoficamente così devastante e negativo? In ultima analisi perché le varie e pur conflittuali generazioni di docenti di filosofia hanno invariabilmente cercato, appunto, di insegnare la "filosofia", come se

quest'ultima costituisse una materia come tutte le altre discipline. Per la verità si è già accennato al fatto, assai rilevante, come anche tutte le altre "discipline" non-filosofiche dovrebbero essere invero sempre insegnate partendo non tanto dalle varie risposte codificatesi e stratificate nel corso storico della ricerca umana, bensì prendendo le mosse soprattutto dai problemi aperti cui si è variamente cercato di rispondere positivamente nel corso della storia del pensiero umano. Ma tant'è, questo atteggiamento aperto, critico e problematico è stato sistematicamente rimosso non solo nei confronti di tutte le materie, ma anche nei confronti di una disciplina molto più "anfibia" e problematica come la stessa filosofia. Se la pratica ormai millenaria della riflessione filosofica insegna costantemente come la filosofia sia forse la sola disciplina a essere costantemente *problema a se stessa*, ebbene sembra proprio che questo decisivo aspetto della ricerca filosofica sia stato invece sistematicamente rimosso dalle differenti generazioni di docenti di filosofia. Né vale rilevare come questi ultimi siano stati, appunto, per lo più, non tanto "filosofi" di professione, quanto "docenti di filosofia", perché, semmai, si dovrebbe invece rilevare come quell'opera di sistematica "ipostatizzazione" reificante cui la scuola sottopone, in modo pressoché invariabile, le diverse discipline e i più vari problemi, abbia finito per esercitare una sua specifica tirannia culturale anche nei confronti di una "materia" assai problematica, critica, fluida, tipicamente mercuriale e difficilmente inquadrabile in una sola ed esaustiva formula o definizione come la stessa filosofia.

Questa pressoché sistematica reificazione della filosofia è stata operata proprio nei confronti di una disciplina che, per suo intrinseco status epistemico, sembra rifiutare nettamente ogni procuste letto di contenzione concettuale. In questo caso, però, il problema dello status della disciplina è stato fatto immediatamente slittare in quello dei differenti e contrastanti contenuti di pensiero elaborati da questo o quel pensatore storico, col risultato di incrementare - a livello civile diffuso (sia pur con riferimento esclusivo ai discenti "elitari" della scuole secondarie superiori liceali o ex-magistrali) - la tradizionale, per quanto assai fuorviante, immagine ciceroniana della filosofia quale prodotto di menti più o meno alterate, alienate o pazze. In ogni caso, salvo rare eccezioni, dovute, per lo più, alla presenza illuminata di questo o quello specifico e particolare docente di filosofia, il quadro storico-istituzionale complessivo concernente l'insegnamento di que-

sta disciplina non può che configurarsi, complessivamente, come alquanto problematico⁷.

Precedentemente alla riforma gentiliana l'insegnamento filosofico si svolgeva secondo la classica, e assai tradizionale, scansione di *Logica*, *Metafisica* ed *Etica*, entro la quale, inevitabilmente, una particolare impostazione teorica finiva naturalmente per imporsi come chiave di volta esaustiva dell'insegnamento filosofico secondario. Anche in questo caso a spese dirette, in ultima analisi, della stessa problematicità filosofica, vanificando, complessivamente, l'obiettivo di insegnare a filosofare ai discenti. Né, da questo punto di vista, strettamente filosofico, le cose cambiarono poi molto con la riforma gentiliana la quale riuscì certamente ad introdurre un più serio e approfondito studio storico del pensiero filosofico, ma non poteva, né voleva, impedire la manifestazione didattica di una particolare inclinazione teorica da parte del docente, né, tantomeno, riusciva mai a porsi, program-

7 Per un primo bilancio complessivo si possono tener presenti i dati pubblicati sia nel volume *L'insegnamento della filosofia. Rapporto della Società filosofica italiana*, a cura di Luciana Vigone e Clemente Lanzetti, Laterza, Roma-Bari 1987, sia nel libro *L'insegnamento della filosofia nelle scuole sperimentali. Rapporto della Società Filosofica Italiana*, Laterza, Roma-Bari 1994, unitamente a quanto pubblicato nelle varie annate della rivista «Insegnare filosofia» cui si possono inoltre affiancare, sul piano di un bilancio storico complessivo, volumi emblematici come i seguenti: il celebre e illuminante libro di Augusto Monti, *I miei conti con la scuola. Cronaca scolastica italiana del secolo XX*, Einaudi, Torino 1965; il classico e sistematico studio di Vittorio Telmon, *La filosofia nei licei italiani*, apparso originariamente per «La Nuova Italia» di Firenze nell'aprile del 1970, ma poi riedito, in un'edizione anastatica, dalla Cooperativa Libreria Universitaria Editrice di Bologna (Clueb) nel febbraio 1990, nonché l'ormai datata, ma a suo modo caratteristica, riflessione di Aldo Agazzi, consegnata alle pagine del volume *Didattica dell'insegnamento filosofico e pedagogico* apparso a Milano nel 1972, *pro manuscripto*, per le edizioni universitarie milanesi della Libreria Vita e Pensiero dell'Università Cattolica del S. Cuore. Sul piano della discussione contemporanea in questa sede mi invece limito a segnalare tutti i sette, diversi ma interessanti, volumi editi dalla «Città dei filosofi» nella collana ministeriale (vale a dire nella serie dei «Quaderni» della Dirclassica del Ministero della Pubblica Istruzione, oggi Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, rubricati a partire dal dodicesimo numero di questa collana e consacrati, rispettivamente, ai seguenti temi: *La "città" dei filosofi. Seminario di formazione per Docenti*, del 1994; *I nuovi media nella didattica della filosofia. Materiali prodotti dai Seminari di formazione per docenti*, a cura di Rosanna Ansani, Laura Bolognini, Mario Pinotti, Maurizio Villani, apparso nel 1998; *I filosofi antichi nel pensiero del Novecento*, a cura di Emidio Spinelli, del 1998; *La scrittura filosofica. Generi letterari, destinatari, finalità e forme della scrittura filosofica*, a cura di Fabio Minazzi, apparso nel 1999; *Moduli per l'insegnamento della filosofia nel biennio del riordino dei cicli scolastici*, a cura di L. Bolognini e M. Villani, del 2000; *Il concetto di felicità nel pensiero filosofico*, a cura di R. Ansani e M. Villani, del 2001 e *Filosofia e saperi scientifici*, a cura di R. Ansani e M. Villani, edito nel 2003), unitamente all'agile manuale di Enrico Berti ed Armando Girotti, *Filosofia*, Editrice La Scuola, Brescia 2000 (con ampia bibliografia cui rinvio senz'altro) e al precedente volume di più autori *Filosofia per tutti. La filosofia per la scuola e la società del 2000*, a cura di Mario De Pasquale, Franco Angeli, Milano 1998.

maticamente, la questione dell'insegnabilità del *filosofare*. In ogni caso la riforma gentiliana, puntando più decisamente sullo studio della storia del pensiero filosofico, aveva comunque messo in evidenza primaria l'esigenza di una disamina diretta dei testi dei filosofi, il che avrebbe certamente favorito un insegnamento più critico della stessa riflessione filosofica. Ma, anche in questo caso, la concreta prassi didattica seguita, a partire dagli anni Venti fino ad oggi, dai docenti di filosofia ha infine avuto ragione degli stessi intenti *filosofici* della riforma gentiliana. Gentile intendeva infatti promuovere una lettura *diretta* dei classici del pensiero, vale a dire di quei testi in cui il *filosofato* si manifesta in modo emblematico alla mente e all'intelligenza del discente, favorendo così un fecondo contatto tra il giovane lettore e il classico (il quale ultimo è tale proprio perché possiede l'invidiabile capacità critica e teorica di parlare creativamente a più e diverse generazioni). Di contro, la *prassi scolastica* finì, invece, progressivamente, per rimuovere completamente la lettura diretta del testo filosofico, che venne sempre più sostituita da un'esposizione storico-manualistica della storia della filosofia. Col risultato, inevitabile, che allora il testo di riferimento primario, per molte generazioni di studenti, non fu più la pagina del classico di filosofia, ma fu, invece, la riesposizione manualistica ed estrinseca dei differenti "sistemi filosofici", così come si trovava definita sulle pagine di questo o quel manuale scolastico. Si studiava così la filosofia abbandonandosi, per lo più, ad una mera cartellata storica dei differenti sistemi filosofici, impedendo un serio contatto diretto e fecondo tra il discente e i testi classici dei vari pensatori. Con il risultato, altrettanto inevitabile, che la filosofia veniva spesso associata, nella mente degli studenti, ad una mera "filastrocca di opinioni", più o meno strampalate e più o meno plausibili, il cui significato storico, culturale e concettuale finiva, sistematicamente, per sfuggire completamente al discente meno avvertito criticamente (vale a dire ai più). Studente il quale ultimo, anche se animato da serio interesse di studio, poteva comunque solo rifarsi alle varie "rimasticature" scolastiche del pensiero dei classici presenti nei differenti manuali di storia della filosofia. In tal modo la concreta prassi dell'insegnamento della filosofia aveva finito per aver ragione anche nei confronti della riforma scolastica voluta da un filosofo di indubbio spessore come Gentile, col risultato che solo a partire dagli anni Ottanta, con la progressiva utilizzazione dei programmi Brocca si è infine attuato un

nuovo processo complessivo, grazie al quale si è progressivamente dilatata l'esigenza di porre i discenti a contatto diretto con i testi dei filosofi, secondo quanto era stato affermato all'inizio del secolo da Gentile. Tant'è: solo negli anni Ottanta la prassi scolastica quotidiana inizia infine a recepire lentamente questa esigenza, nel momento stesso in cui anche la natura e il taglio dei manuali scolastici di filosofia inizia a modificarsi profondamente. Durante tutti i decenni precedenti i manuali di filosofia per le scuole erano stati scritti e predisposti, per lo più, dai docenti universitari. A partire dagli anni Ottanta e Novanta finiscono invece per imporsi alcuni manuali scritti direttamente dai docenti liceali e non è forse un caso come proprio in questi manuali si inizi a dar spazio sempre maggiore alla lettura diretta dei testi dei filosofi, col risultato, abbastanza paradossale, che in pochi anni questi manuali si trasformano in vere e proprie "bibbie" e "messali" di mole più o meno vasta, con un incremento della propria voluminosità che risulta essere, singolarmente, in proporzione direttamente inversa all'involutione complessiva che la scuola italiana inizia, sempre più, a vivere proprio negli ultimi decenni del XX secolo.

Nel quadro di questo cenno forzatamente sintetico non può comunque essere infine dimenticato come il forzato e del tutto arbitrario abbinamento dell'insegnamento della filosofia con quello della storia - voluto e consapevolmente perpetrato da Gentile in profonda sintonia con l'insegnamento filosofico e teorico del neoidealismo italiano d'inizio secolo - abbia generato, per suo conto, molteplici altri problemi, di non minore gravità culturale e didattica. Il principale dei quali può essere individuato nell'idea neohegeliana di abbinare strettamente l'insegnamento della filosofia alle sole discipline umanistiche, dimenticando come il profondo e storico nesso della riflessione filosofica col pensiero scientifico (e con i problemi della conoscenza) aveva invece rappresentato costantemente un indubbio punto di forza della pratica teorica di pressoché tutta la filosofia occidentale. Ma tant'è: anche questa arbitraria e impoverente scissione, del tutto anticulturale, tra scienza e filosofia contribuì non poco a diffondere la consolidata abitudine a non-filosofare (riducendo spesso l'insegnamento della filosofia ad un mero esercizio di memoria), trasformando, al contempo, anche le stesse conoscenze scientifiche in autentici dogmi, rispetto ai quali non sarebbe stato possibile operare né alcuna particolare interrogazione critica, né alcuna indagine finalizzata a chiarirne il significato culturale.

Proprio entro questo inquietante quadro specifico, che si è qui sinteticamente richiamato, l'insegnamento finalizzato ad abituare i discenti a filosofare è stato così posto, sistematicamente, in *non cale* e la filosofia, diventata una disciplina come tutte le altre, è stata spesso insegnata svuotandola di ogni autentico significato culturale, riducendola, appunto, ad una filastrocca di opinioni, prive di senso e di ogni effettivo contenuto culturale. Donde la diffusa affermazione della "difficoltà" e dell'"inutilità" della filosofia - spesso denunciata dagli ex-studenti che, anche a distanza di anni dai loro studi secondari, dichiarano ancora di non aver mai ben compreso la natura, il ruolo e la funzione culturale e teorica della filosofia. Non per nulla intere generazioni di ex-studenti confessano apertamente di aver spesso "superato" l'insegnamento della filosofia essendosi limitati a studiare mnemonicamente quanto non riuscivano neppure a comprendere, limitandosi così a ripetere, pappagallescamente, quanto richiesto da un docente che spesso non si rendeva neppure conto di uccidere sistematicamente la propria "disciplina"⁸. Questo esito complessivo, alquanto

8 Ma a questo proposito bisognerebbe anche chiedersi chi insegnava la filosofia nelle scuole secondarie italiane. Discorso che in questa sede ci porterebbe in realtà molto lontano, perché bisognerebbe necessariamente confrontarsi con la storia complessiva del nostro Paese nel corso degli ultimi due secoli. In ogni caso in questa sede sia sufficiente ricordare come non vada affatto trascurato come, molto spesso, l'insegnamento della filosofia fosse affidato, istituzionalmente, a docenti che non avevano neppure ricevuta una specifica preparazione filosofica. Così per molti anni l'insegnamento della filosofia fu affidato a docenti di lettere o di diritto o, ancora, di religione cattolica, i quali, in realtà, poco o nulla conoscevano della riflessione filosofica. Per non aggiungere, poi, che anche molti docenti di "filosofia", in realtà, si erano laureati in storia e, quindi, conoscevano nuovamente, poco e male, la filosofia che pure dovevano insegnare (infatti il discutibile abbinamento neohegeliano tra storia e filosofia concerne non solo il mondo secondario, ma anche il mondo universitario, giacché l'insegnamento della filosofia è tutt'ora abbinato, in via pressoché esclusiva, alle sole Facoltà di Lettere o di scienze della formazione, con sistematica esclusione delle Facoltà scientifiche). Infine non si può neppure dimenticare come la preparazione media dei docenti della scuola secondaria abbia purtroppo registrato, complessivamente, un'autentica caduta verticale di competenze specifiche, soprattutto negli ultimi lustri, col triste, ma inevitabile risultato, che spesso e volentieri *oves et boves* (grazie a molteplici corsi abilitanti e altrettanti concorsi "riservati", in palese spreco del dettato costituzionale) siano infine giunti all'agognata cattedra, conoscendo poco o nulla di quanto dovrebbero insegnare. Ma, come è evidente, questa perdita complessiva di competenze cognitive da parte dei docenti immessi poi in cattedra con incredibili "infortuni" governativi (spesso richieste e volute dai sindacati) risulta essere strettamente connessa alla grave crisi che la scuola italiana sta vivendo ormai da molti anni, soprattutto a causa delle contrastanti forze politiche e civili che l'hanno ridotta a quel miserevole stato di degrado che ormai è sotto gli occhi di tutti (non foss'altro che per le stesse penose retribuzioni che da anni contraddistinguono un settore strategico come quello scolastico che, purtroppo, non è aver-

fallimentare, appare tanto più clamoroso e paradossale soprattutto se si pensa che non sono certamente le pur valide e innegabili eccezioni a questo quadro a modificarne il complessivo valore negativo, sia a livello culturale, sia a livello sociale. Ma, in ogni caso, l'esito è comunque tanto più singolare e veramente bizzarro soprattutto se si pensa che il nostro paese presenta, comunque, un insegnamento medio della filosofia che risulta essere tra i più significativi rispetto a quelli ancor oggi previsti, in media, negli altri paesi occidentali.

Ma tale esito negativo risulta ancor più peculiare anche se si tiene presente come nella riflessione di alcuni tra i più eminenti filosofi della tradizione occidentale non erano peraltro mancate delle puntuali e assai pertinenti indicazioni finalizzate a ben chiarire come l'insegnamento della filosofia non potesse mai configurarsi che come un serio avviamento alla capacità di *filosofare*. In particolare, come è ben noto, Immanuel Kant, in una delle sue opere principali, la celebre *Critica della ragione pura*, aveva insistito nel mettere in tutta evidenza come

«il sistema di ogni conoscenza filosofica, orbene, si dice filosofia. È necessario considerarla oggettivamente, se per filosofia si vuole intendere quel modello per valutare tutti i tentativi di filosofare, che debba servire per giudicare ogni filosofia soggettiva, la cui costruzione è spesso così varia e mutevole. A questo modo, la filosofia è una semplice idea di una scienza possibile, mai data in concreto, alla quale tuttavia cerchiamo di avvicinarci per molte strade, sintanto che non venga scoperto l'unico sentiero, quasi cancellato dalla sensibilità, e sintanto che non ci riesca, per quanto è concesso agli uomini, di rendere la copia - sinora difettosa - uguale al modello. Sino a quel momento, non potremo imparare alcuna filosofia: in effetti, dov'è essa, chi mai la possiede, e da che cosa si può riconoscere? Si può soltanto imparare a filosofare, ossia si può soltanto esercitare il talento della ragione, applicando i suoi principi universali a certi esperimenti dati, ma sempre con la riserva del diritto della ragione di indagare quei principi seguendoli sino alle loro fonti, per confermarli o rifiutarli»⁹.

Alla luce di queste precise (e preziose) indicazioni kantiane l'insegnamento della filosofia si dovrebbe conseguentemente configurare come l'educazione costante all'uso del *talento critico della ragione*. Per questo motivo non si può mai insegnare la filosofia (disciplina che nella

tito, anche dalle maggiori forze politiche, come autenticamente decisivo per il futuro del paese).

⁹ Immanuel Kant, *Critica della ragione pura*, introduzione, traduzione e note di Giorgio Colli, Adelphi Edizioni, Milano 1976, pp. 810-1, lo spaziato è di Kant, mentre i corsivi sono miei.

sua dimensione “oggettiva”, appunto quale sapere filosofico dato e codificato una volta per tutte, non esiste neppure, né può mai esistere in tale forma, che, tra l’altro, finirebbe per tradire e conculcare la sua stessa natura epistemica più profonda), ma si può e si deve invece *insegnare a filosofare*, abituando cioè il discente a sviluppare il suo proprio talento critico della ragione, ponendolo in grado, infine, di riflettere criticamente, liberamente ed autonomamente sui più diversi problemi rispetto ai quali vuole poi esercitare la sua autonoma riflessione critica. Ma proprio questo obiettivo, come si è visto, è stato sistematicamente rimosso e mancato dal pluridecennale insegnamento della filosofia nelle scuole italiane. Pertanto se si decide di far proprio il programma culturale lumeggiato da Kant occorre essere ben consapevoli dell’autentico ribaltamento copernicano che si finirà per attuare nell’ambito della trasmissione secondaria della filosofia. In questa prospettiva, infatti, l’insegnamento della filosofia si trasformerà in un progetto finalizzato ad educare il discente all’*uso critico dei suoi talenti razionali*. Si potrà così rimuovere e distruggere ogni trasmissione meramente mnemonica della filosofia per comunicare, formare ed educare, invece, il gusto per una riflessione filosofica libera e critica, mediante la quale il discente sia infine messo, sempre più, in condizione di filosofare, cioè di riflettere liberamente sulle questioni che lo appassionano e gli interessano.

Ma, si potrebbe allora obiettare, questa impostazione mira forse a trasformare necessariamente tutti i discenti in “mini-filosofi”? *Si e no!* *No*, decisamente no, se si pensa ingenuamente di voler necessariamente trasformare uno studente in un filosofo nel senso pieno e compiuto del termine, vale a dire in un pensatore che consacra la sua intera esistenza allo studio filosofico. Solo un folle potrebbe perseguire tale improbabile disegno sociale. *Si*, invece, se si immagina di trasformare lo studente - come del resto dovrebbe accadere per ogni cittadino di una repubblica democratica degna di questo nome - in un “giovane pensatore”, vale a dire in un giovane cittadino che non vuole mai rinunciare ad esercitare i talenti della sua propria ragione su gli argomenti più diversi e disparati. In questo caso l’insegnamento della filosofia dovrebbe allora porsi coerentemente l’obiettivo civile e culturale di favorire la formazione, all’interno delle singole classi, di “giovani pensatori”, vale a dire di giovani capaci di riflettere critica-

mente non solo su quanto studiano a scuola, ma su tutto quanto concerne la loro esistenza¹⁰.

Non può sfuggire come proprio la formazione e l'educazione di questi "giovani pensatori" contribuisca non solo a formare cittadini consapevoli di una repubblica democratica veramente degna di questo nome, ma aiuti immediatamente a colmare quel grave iato tra scuola e società che precedentemente si è denunciato come uno dei mali più gravi della scuola contemporanea, tale da ingenerare, invariabilmente, una grave perdita di tempo e una noia mortale tra i discenti delle varie scuole. L'esercizio dei talenti della propria ragione deve infatti indurre a reimpostare lo stesso studio del pensiero filosofico, ribaltando i tradizionali e logori termini di riferimento. Se in genere la considerazione storica del pensiero filosofico ha finito per incrementare uno studio passivo e spesso mnemonico delle riflessioni dei vari filosofi del passato, al contrario uno studio incentrato sull'incremento dell'uso dei talenti della ragione dei discenti non può invece che ribaltare questo rapporto, inducendo il giovane studente (e lo stesso docente) ad interrogare i testi filosofici del passato per indagare le concrete modalità concettuali con le quali i diversi pensatori, nel loro tempo storico, hanno variamente affrontato ed eventualmente risolto alcuni problemi decisivi dell'esistenza umana o del patrimonio conoscitivo del loro tempo. In questa nuova chiave critica il pensiero del filosofo viene allora studiato e considerato criticamente come un tentativo eminente per riformulare un determinato problema. Non solo: nella voce del filosofo - nel suo *filosofato*, vale a dire nel suo testo - si cercherà così un valido e fecondo interlocutore per la propria autonoma

10 Traggo direttamente l'espressione "giovane pensatore" dalla significativa e assai feconda esperienza didattico-culturale posta inizialmente in essere, coraggiosamente, dalla prof. ssa Ada Fiore del Liceo "F. Capece" di Maglie, con un interessante percorso didattico che ha poi trovato un suo significativo momento di confronto e pubblica verifica nel *Festival dei "giovani pensatori"* svoltosi, in collaborazione con l'Università degli Studi di Lecce, nella giornata di martedì 11 maggio 2004 presso il Castello de' Monti di Corigliano d'Otranto (in provincia di Lecce), durante il quale, per un'intera giornata, parecchie centinaia di studenti delle scuole secondarie del Salento hanno discusso di amore, morte, felicità e libertà con quattro filosofi come Evandro Agazzi (dell'Università di Genova), Domenico Conci (dell'Università di Siena), Carlo Vinti (dell'Università di Perugia) e lo scrivente (dell'Università di Lecce). Per l'esito complessivo di questa importante esperienza non posso comunque che rinviare agli *atti* di questa iniziativa *Sapere aude! Discutendo si impara a pensare*, a cura di A. Fiore e F. Minazzi, Barbieri Editore, Manduria 2005. Per altre considerazioni connesse con l'esperienza posta in essere da questi "giovani pensatori" del liceo salentino cfr. anche quanto si accenna nel successivo § 5 e nella terza parte di questo libro.

riflessione critica. Socrate, Platone, Aristotele, Democrito, Tommaso, Scoto Eriugena, Nicola d'Autrécourt, Galileo, Descartes, Leibniz, Hobbes, Spinoza, Newton etc. etc., per non fare che pochissimi ma eminenti nomi, saranno insomma studiati ed indagati per confrontarsi criticamente con il loro modo di ragionare, per considerare più direttamente la loro riflessione e il loro stesso mondo concettuale, onde ricavare indicazioni, spunti, problemi, suggerimenti e interrogativi per meglio sviluppare una nuova, autonoma e critica riflessione filosofica. In tal modo l'educazione all'uso dei talenti della propria ragione permetterà di diffondere un nuovo gusto al *filosofare* che non vuol tanto mirare alla formazione di tanti piccoli filosofi in erba, ma vuole invece restituire a tutti i giovani cittadini il gusto di ragionare con la loro testa sui loro problemi, evadendo dalla dogmatica tirannia del senso comune, della tradizione e da tutte quelle altre forme diversificate di alienazione mentale (più o meno delinquenziali) con le quali la nostra società soffoca sistematicamente ogni pensiero critico indipendente, per diffondere un'omologazione reificante di massa che incrementa solo l'indifferentismo dei più, nonché la loro eteronomia sociale.

In questa prospettiva il kantiano (ed oraziano!) *sapere aude!* non può non trasformarsi nel motto di questo insegnamento critico della filosofia il quale non può che contrastare tutte le pur differenti posizioni pregiudizialmente dogmatiche, per incrementare, al contrario, la diffusione di un diverso abito critico, in virtù del quale il giovane è costantemente educato ad usare i talenti della propria ragione per riflettere criticamente su qualunque problema, onde trasformarsi in autonomo "condottiero" della sua propria esistenza¹¹. Se Kant definiva, con formula più che felice, l'illuminismo come l'*autoliberazione dell'uomo dalla stato di minorità intellettuale volontaria*, l'insegnamento critico della

11 Traggio ancora l'espressione di "condottiero dell'esistenza" dall'interessante volumetto scritto dalla prof. ssa Ada Fiore in collaborazione con la sua classe ID del Liceo "Capece" di Maglie, *Il condottiero dell'esistenza*, Edizioni Liceo Capece, Maglie 2004 nel quale il "giovane pensatore" è appunto definito e individuato come un condottiero della sua propria esistenza, capace di infrangere con la sua intelligenza critica i luoghi comuni che inducono invece a vivere schiavi del soffocante conformismo contemporaneo diffuso soprattutto dalle credenze religiose, dalle credenze sociali, dalla superstizione e dalla televisione. Semmai la pur piacevole lettura di questo breve scritto suscita qualche perplessità solo nella misura in cui il conformismo televisivo viene strettamente ed unilateralmente abbinato al dogmatico conformismo scientifico, ponendo così completamente tra parentesi l'irriducibile nucleo critico che sempre alimenta, invece, la riflessione scientifica più vera e conseguente, quale è stata sempre attuata e coraggiosamente praticata dai maggiori scienziati dell'umanità.

filosofica non può non coincidere con questo invito permanente a ragionare criticamente, in modo libero ed autonomo. Già Kant ai suoi tempi lamentava come il militare non volesse incrementare l'uso critico della ragione presso i suoi soldati, perché reclamava, al contrario, ubbidienza cieca e pronta ai suoi ordini; analogamente l'uomo di chiesa combatteva anche lui apertamente la ragione critica, appellandosi all'autorità della fede religiosa, condividendo, in tal modo, un atteggiamento del tutto analogo a quello auspicato dal funzionario delle finanze il quale desidera soprattutto che il cittadino paghi tempestivamente le tasse, senza mai ragionare su ciò che deve pagare¹². Contro questi tre modelli dogmatici ed autoritari, che reclamano, invariabilmente, ubbidienza ed eteronomia, Kant invita ed auspica, per dirla con Foucault, l'«*indocilità ragionata*» o la «*disubbidienza motivata*», mediante la quale il cittadino, autonomo e responsabile, è invitato ad esercitare costantemente i talenti della sua propria autonoma ragione critica, perché solo ragionando con la propria testa una persona può conseguire un'autonomia critica degna della sua stessa libera soggettività. In che cosa consiste infatti la criticità che esercitiamo e tuteliamo tramite l'applicazione dei talenti della nostra ragione? Ancora una vol-

12 Il passo di Kant è assai noto ma vale la pena richiamarlo *totidem verbis* per il suo valore storicamente emblematico: «senonché a questo illuminismo non occorre altro che la *libertà*, e la più inoffensiva di tutte le libertà, quella cioè di *fare pubblico uso* della propria ragione in tutti i campi. Ma io odo da tutte le parti gridare - Non ragionate! - L'ufficiale dice: - Non ragionate, ma fate esercitazioni militari. - L'impiegato di finanza: - Non ragionate, ma pagate!. - L'uomo di chiesa: - Non ragionate, ma credete! - [...] Io rispondo: il *pubblico* uso della propria ragione deve esser libero in ogni tempo, ed esso solo può attuare l'illuminismo tra gli *uomini*» (I. Kant, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?* in I. Kant, *Scritti politici e di filosofia della storia e del diritto*, con un saggio di Christian Garve, tradotti da Gioele Solari e Giovanni Vidari, edizione postuma a cura di Norberto Bobbio, Luigi Firpo, Vittorio Mathieu, Utet, Torino 1965², p. 143, i corsivi sono nel testo). Naturalmente in Kant questo appello alla ragione critica trova un preciso limite nella censura imperiale del tempo espressa da Federico II il Grande, re di Prussia, il quale per conto suo affermava, poco illuministicamente, «*Ragionate fin che volete e su quel che volete, ma obbedite*» (*ibidem*, corsivi nel testo). Kant, da bravo suddito prussiano, cercava di individuare un varco plausibile entro questo poco simpatico giogo autoritario ed illiberale della censura sostenendo una alquanto discutibile distinzione tra l'uso *privato* e l'uso *pubblico* della ragione: il secondo sarebbe libero ed universale, poiché connesso al mondo pubblico ed intersoggettivo dello studio e della ricerca, mentre il primo sarebbe necessariamente vincolato all'obbligo della fedeltà e dell'ubbidienza al monarca. Distinzione che non regge, naturalmente, ad una seria critica illuministica, ma che ben si spiega col dispotismo del tempo e con la connessa esistenza della regia censura. Per un commento e una riproposizione critica della lezione illuminista kantiana nel quadro della riflessione contemporanea sia tuttavia lecito rinviare al mio volume *Teleologia della ragione ed escatologia della speranza. Per un nuovo illuminismo critico*, La Città del Sole, Napoli 2004, *passim*, e a quelle di Jean Petitot, *Per un nuovo illuminismo*, Prefazione, traduzione e cura di F. Minazzi, Bompiani, Milano 2009.

ta con Foucault possiamo affermare che la critica coincide, in ultima istanza, con la capacità e l'arte di «non essere eccessivamente governati»¹³. I tutori dell'ordine, dello stato e della religione vorrebbero invariabilmente guidarci con le sicure dande dei loro ordini e delle loro decisioni, mentre solo l'uso critico dei talenti della nostra ragione ci consente di camminare, liberi ed eretti, entro un mondo complesso nel quale la tradizionale voglia di comandare e controllare contraddistingue, invariabilmente e sempre negativamente, i diversi "tutori" storici dell'umanità. Esattamente contro questi dispotici tutori del nostro bene e della nostra felicità il *sapere aude!* kantiano suona come il motto di un atteggiamento critico che reclama la diffusione di un nuovo atteggiamento civile e culturale, in grado di tutelare la nostra libertà e la nostra libera realizzazione vitale.

5. La scuola come laboratorio seminariale e l'insegnamento della filosofia con metodo erotematico-dialogico

Affrontando il complesso problema dei differenti metodi nel quadro dell'incremento della perfezione della conoscenza, da conseguirsi attraverso la divisione logica dei concetti, Kant, nella sua *Logica*, ha precisato come

13 Michel Foucault, *Illuminismo e critica*, a cura di Paolo Napoli, Donzelli Editore, Roma 1997, p. 38 (mentre le due espressioni precedentemente ricordate nel testo si trovano a p. 40). La disamina proposta da Foucault si collega al suo studio del rapporto tra *ratio* e *potere* facendo riferimento privilegiato alla «governamentalizzazione» che si sarebbe imposta a partire dall'età moderna: «se riconosciamo a questo movimento della governamentalizzazione, della società e degli individui, la collocazione storica e l'ampiezza che mi sembra meriti, allora incontriamo ciò che definirei l'atteggiamento critico. Come contropartita, o piuttosto come partner e al contempo avversario delle arti di governo, diciamo come modo per sospettarne, per rifiutarle e per limitarle, per individuarne una giusta misura e trasformatle, insomma come modo per sfuggire a queste arti di governo, per allentarne comunque la presa, sia sotto forma di rifiuto ma anche come linea di un differente sviluppo, si sarebbe affermata in Europa una specie di forma culturale generale, un atteggiamento morale e politico, una maniera di pensare ecc. che definirei semplicemente l'arte di non essere governati o, se si preferisce, l'arte di non essere governati in questo modo e a questo prezzo» (pp. 37-8). Peraltro la riflessione di Foucault contrappone discutibilmente in Kant il momento della critica a quello dell'*Aufklärung*, avendo tuttavia il merito di ricordare «che Kant ha stabilito per la critica, nella sua impresa di disassoggettamento dal gioco del potere e della verità, come compito originario, come prolegomeni a ogni *Aufklärung* presente e futura, di conoscere la conoscenza» (p. 43), proprio perché «questo vero coraggio di sapere invocato dall'*Aufklärung* consiste nel riconoscere i limiti della conoscenza» (p. 42). Per una diversa lettura dei rapporti tra criticità e *Aufklärung* in Kant sia comunque lecito rinviare nuovamente al mio già citato *Teleologia del sapere ed escatologia della speranza*, in particolare alle pp. 23-185.

«un metodo è acroamatico quando qualcuno insegna solamente, erotematico quando interroga anche. Il secondo può venir diviso a sua volta in dialogico o socratico e in catechetico a secondo che le domande siano rivolte all'intelletto oppure soltanto alla memoria»¹⁴.

Quale metodo è dunque meglio seguire per insegnare *a filosofare*? Per rispondere a questa domanda non si può naturalmente prescindere da una considerazione più ampia ed articolata, concernente, più direttamente, il tipo di scuola nella quale si vuole operare. Se si condivide l'orizzonte problematico brevemente accennato nel precedente § 4 è allora difficile negare come la scuola che si dovrebbe auspicare e costruire dovrebbe assumere l'aspetto, in primo luogo, di un autentico *laboratorio seminariale interdisciplinare*, intendendo il lavoro da svolgersi a contatto diretto con i discenti come una sorta di seminario aperto, in cui l'insegnamento acroamatico, per dirla con Kant, deve progressivamente lasciare il posto e integrarsi in modo sempre più sistematico e diffuso con un insegnamento erotematico, in grado di suscitare un dialogo effettivo tra docente e discente, prendendo le mosse dal problema in discussione. Ma come poi organizzare concretamente tale indirizzo di insegnamento? Naturalmente non esiste affatto alcuna "via regia" per porre in essere questo orizzonte didattico-educativo, tuttavia alcuni punti di riferimento possono essere accennati. Se infatti si condivide l'obiettivo - ad un tempo culturale e civile - di trasformare innovativamente l'insegnamento della filosofia in un'occasione per far uso critico dei propri talenti occorre allora riagganciare direttamente gli oggetti di riflessione proposti dalla scuola con i problemi connessi direttamente con la vita della società e degli stessi discenti. Si badi: questa connessione diretta non deve affatto mirare ad appiattire la scuola sul piano del mondo della prassi. Tale opzione finirebbe infatti per vanificare e distruggere l'azione stessa della scuola la quale non può mai rinunciare alla propria vocazione autenticamente educativa, mediante la quale deve appunto saper interagire criticamente con la vita quotidiana dello studente onde formarlo come cittadino autonomo. Per questa ragione di fondo occorre elaborare una diversa strategia culturale ed educativa, in virtù della quale l'energia tipica del mondo della prassi, ampiamente presente nella vita quotidiana del discente, venga opportunamente incanalata

14 Immanuel Kant, *Logica*, a cura di Leonardo Amoroso, Laterza, Roma-Bari 1984, p. 144 (§ 119).

nell'ambito di un autonomo e libero processo di crescita, culturale ed umana, tale da porre infine in grado il discente di muoversi liberamente e, appunto, criticamente - secondo le differenti opzioni assiologiche e civili che riterrà più consone alle sue attitudini, alle sue scelte e alle sue stesse inclinazioni. Per compiere questo aggancio critico tra la dimensione dello studio patrocinata dalla scuola e il mondo della società non è però necessario voltare sdegnosamente le spalle ai problemi che nascono nel concreto mondo della prassi. Al contrario, lo studio può invece diventare un'occasione per approfondire criticamente proprio quegli stessi problemi, trovando stimoli, preziose indicazioni e molti altri spunti di riflessione strategicamente decisivi nella ricerca filosofica posta in essere dai classici del pensiero.

In tal modo si può avviare una riflessione che parta dai contributi dei classici del pensiero per studiare collegialmente - attraverso una comune ed intelligente lettura critica dei testi dei filosofi - alcuni problemi di fondo che pure inquietano e travagliano l'esistenza quotidiana dei giovani studenti. Esattamente questa strada è stata del resto seguita nell'interessante esperimento dei "giovani pensatori" elaborato dall'Università del Salento, nell'anno scolastico 2003-04, con la prof. ssa Ada Fiore del Liceo "Capece" di Maglie, la quale ultima ha inizialmente affrontato con i suoi studenti quattro problemi emblematici e decisivi come quelli connessi alla chiarificazione di concetti come *l'amore*, *la felicità*, *la morte* e *la libertà*. Una volta individuati questi quattro temi, che sollecitavano un interesse diretto ed autonomo dei suoi studenti perché tali da coinvolgerli in prima persona nella loro stessa esistenza quotidiana, si è studiato il modo specifico con cui i filosofi dell'antichità - in questo caso in connessione diretta con i programmi da svolgersi in una prima classe del Liceo classico - hanno riflettuto, concepito, pensato ed eventualmente risolto questi temi. In tal modo si è immediatamente favorito, di primo acchito, un rapporto diretto con i testi dei filosofi dell'antichità, avendo inoltre per propria guida critica di fondo l'esigenza di approfondire un gruppo di problemi reali e vivi che non esistono unicamente nei testi dei pensatori dell'antichità, ma che si incontrano anche quotidianamente nell'esistenza di un giovane del nostro tempo.

In questa specifica chiave lo studio non appare più come l'approfondimento di un argomento che non presenta più alcun riferimento fecondo al mondo del discente, ma costituisce, all'opposto, una pre-

ziosa occasione per riflettere, con maggior serietà e approfondimento sistematico, su un tema che coinvolge anche l'esistenza quotidiana dello studente. Meglio ancora: lo studio e l'approfondimento di questo rapporto tra il problema affrontato e le considerazioni dei classici finiscono per aprire una *seconda spirale critica*, un autentico "circolo ermeneutico" tra il discente e il testo classico preso in diretta considerazione. Una spirale critica che coinvolge non solo lo studente, ma anche lo stesso docente il quale, nel momento stesso in cui guida il discente alla migliore comprensione critica del testo del classico, non può tuttavia sottrarsi al problema indagato giacché amore, morte, libertà e felicità costituiscono, comunque, dei temi ben presenti anche nell'esistenza e nella riflessione quotidiana dello stesso docente, non solo del discente. Né basta: in questa spiralità critica docente e discente sono ulteriormente coinvolti in un comune dialogo, mediante il quale il classico non finisce mai di comunicare ai suoi interlocutori critici - siano essi docenti o discenti - i suoi suggerimenti e le sue risposte, secondo la sua più autentica natura di "classico" che è tale, secondo la felice definizione di Calvino, perché, appunto, «non ha mai finito di dire quel che ha da dire»¹⁵. Sempre in questa chiave di riflessione e di aperta discussione si sono poi promossi degli incontri con alcuni filosofi che hanno aiutato i discenti ad approfondire la problematizzazione di questi concetti dando avvio ad un vero e proprio *Festival della filosofia* dei giovani pensatori salentini.

Ma l'approccio erotematico dialogico permette anche di sviluppare un rapporto eminentemente attivo con i problemi indagati e i testi presi in considerazione. Proprio perché ciò che muove lo studio e la ricerca non è più la comprensione passiva - meramente mnemonica di una determinata risposta - ma è, invece, l'elaborazione personale di una riflessione che deve nascere dal confronto con il testo del classico, dal dialogo con il docente, nonché dalla comune discussione che si deve porre in essere tra gli stessi discenti. In tal modo l'utilizzazione del metodo erotematico-dialogico costituisce occasione preziosa per stimolare i discenti a pensare autonomamente al problema preso in diretta considerazione, avvalendosi, peraltro, delle differenti e contrastanti risposte che al medesimo problema possono essere sempre rintracciate nei diversi testi dei classici. Anche perché così operando si riesce a comunicare allo studente l'idea che la stessa cultura non nasce

15 Italo Calvino, *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano 1991, p. 13, corsivo nel testo.

dalla mera ripetizione acritica di una determinata risposta o di un determinato punto di vista, perché, al contrario, la cultura e il sapere, nascono sempre dal dialogo, dal confronto e dalla discussione tra tesi diverse quando non anche apertamente e decisamente conflittuali. Anzi: la stessa ricerca culturale richiede costantemente l'integrazione critica tra punti di vista diversi e anche opposti, apertamente conflittuali conseguentemente la libera dialettica che può eventualmente realizzarsi nella discussione scaturita entro la lezione seminariale non può che giovare all'insieme dei partecipanti, facendo loro meglio intendere i diversi aspetti delle questioni affrontate. In questa prospettiva didattico-educativa la conflittualità teorica non costituisce affatto un limite della comune ricerca ma aiuta, invece, ad incrementarla in modo significativo, perché favorisce la percezione critica di nuovi aspetti, di nuovi problemi, di nuove prospettive e abitua così ad una vera e propria "ginnastica" mentale collettiva ed individuale, mediante la quale lo studente è sempre più invitato (ed educato) a lavorare *concettualmente* con i diversi pensieri che incontra, con i problemi che intende affrontare, rendendosi progressivamente conto di come anche le diverse prospettive indagate criticamente lo aiutino, infine, a liberarsi da molteplici pregiudizi per restituirgli, in un discorso che resta sempre problematicamente aperto, tutta la complessità di una determinata questione. Né occorre aggiungere come una tale prassi critico-dialogica aiuti anche a formare uno *stile democratico* in grado di contagiare positivamente sia le scuole, sia la società.

In questa chiave didattico-educativa lo studente dovrebbe insomma essere guidato dal docente ad *incrementare costantemente i suoi problemi*, proprio perché lo studio della filosofia dovrebbe appunto trasmettere il gusto perenne di voler sempre ampliare, piuttosto che restringere, il proprio orizzonte prospettico. Non per nulla sempre Kant ha sottolineato come

«il sapere storico senza limiti determinati è polistoria; essa rende superbi. La polimatia riguarda la conoscenza razionale. L'una e l'altra insieme, cioè il sapere storico e il sapere razionale estesi senza limiti determinati, possono chiamarsi pansofia. Nel sapere storico rientra la scienza degli strumenti della erudizione: la filologia, che comprende in sé una cognizione critica dei libri e delle lingue (letteratura e linguistica).

La mera polistoria è un'erudizione ciclopica alla quale manca un occhio: l'occhio della filosofia; un ciclope di matematico, storico, naturalista, filologo e conoscitore delle lingue è un erudito che è grande

in tutti questi settori, ma che considera superflua ogni considerazione filosofica al riguardo»¹⁶.

Al contrario un insegnamento filosofico consapevole può solo abituare il discente all'uso critico dei suoi talenti e non può quindi fare a meno di insegnare agli studenti, *per la vita*, ad utilizzare sistematicamente l'*occhio della filosofia*. In fondo se si vuole veramente insegnare a *filosofare* occorre saper insegnare ai propri studenti ad avvalersi, in tutte le circostanze della loro vita futura, di questo "occhio della filosofia", mediante il quale riusciranno, comunque, ad avere un aiuto per approfondire la loro autonoma percezione critica di un determinato problema. In caso contrario, a dispetto del loro stesso sapere specialistico, rischieranno, invece, di acquisire ed incrementare sempre un'eurudizione ciclopica, costantemente monocola. Senza aggiungere come l'occhio della filosofia incrementi la democrazia complessiva di una società, mentre la sua assenza favorisce, inevitabilmente, la diffusione di stili autoritari, fideistici e dogmatici.

6. L'«occhio della filosofia» e il sapere scientifico

Nel favorire sistematicamente uno studio più teorico e diretto dei singoli problemi che possono essere presi in considerazione a scuola, non si vuole affatto intendere di dover sminuire il ruolo e la funzione dello studio storico del pensiero filosofico. Tuttavia occorre anche avvertire, *claris verbis*, come si tratti di fornire, comunque, all'insegnamento della filosofia una diversa accentuazione. Non si può infatti negare come l'approccio storico allo studio della filosofia abbia finito, complessivamente, per compromettere seriamente (se non sistematicamente) l'autonoma capacità degli studenti di saper utilizzare liberamente i talenti della loro riflessione filosofica, trasformando spesso lo studio della filosofia nello studio mnemonico dei differenti sistemi teorici. Un approccio diretto ai problemi aperti dovrebbe invece essere in grado di restituire il gusto e la capacità di sviluppare un'autonoma riflessione critica, favorendo un incontro di pensiero e di riflessione con i testi dei classici. Naturalmente non si può però pensare di presentare un testo di un classico - come quelli di Platone, Democrito o Aristotele - come se fossero testi di contemporanei. In questa pro-

16 I. Kant, *Logica*, trad. it. cit., p. 39, i corsivi sono nel testo, mentre la cit. che figura in apertura del seguente § 6 è tratta dalle pp. 38-9 (anche in questo caso i corsivi sono tutti nel testo).

spettiva l'insegnante ha il compito e il dovere specifico di aiutare i suoi discenti a saper leggere criticamente questi differenti testi, ricollocandoli nella loro epoca storica e nel loro preciso contesto storico-culturale: solo questa operazione potrà infatti aiutare il discente a percepire esattamente il pensiero stesso dell'autore che intende leggere e studiare. Ma per trovare un giusto e fecondo equilibrio tra il doveroso approccio storico-critico ai testi e l'incremento di uno studio espressamente finalizzato a far nascere in ogni discente l'«occhio filosofico» e l'uso autonomo dei talenti della propria ragione, non andrà allora trascurato lo studio, strategicamente decisivo, della conoscenza umana. Per dirla ancora, e nuovamente, con Kant

«la cognizione della propria ignoranza presuppone dunque la scienza e rende al contempo modesti, mentre invece il presunto sapere rende superbi. Così il non-sapere di Socrate era un'ignoranza degna di lode: propriamente, per sua stessa confessione, un sapere del non-sapere. Pertanto, coloro che posseggono moltissime cognizioni e che purtuttavia si stupiscono della quantità di cose che non sanno non possono venire rimproverati d'ignoranza.

Non biasimevole (*inculpabilis*) è in genere l'ignoranza in cose la cui conoscenza va al di sopra del nostro orizzonte; e lecita (sebbene solo in senso relativo) può esserlo in riferimento all'uso speculativo delle nostre facoltà conoscitive, nella misura in cui gli oggetti si trovano qui non - è vero - al di sopra, ma tuttavia al di fuori del nostro orizzonte. Vergognosa è però l'ignoranza in cose che ci è molto necessario e anche facile sapere».

Storicamente il pensiero filosofico si è sempre strettamente intrecciato con i problemi della conoscenza, conseguentemente nell'impostare l'insegnamento della filosofia sarà particolarmente fecondo ed interessante prendere le mosse da una considerazione di molti problemi connessi con la conoscenza umana. In questa prospettiva il riferimento kantiano che si è testé richiamato rinvia, a sua volta, alla celebre ignoranza socratica e al suo sapere di non-sapere, secondo una metodica critica che occorre riprendere, onde metterla in diretta connessione con il patrimonio tecnico-scientifico. In questo caso la didattica della filosofia finalizzata a trasmettere un «occhio filosofico» non può che giovare, nuovamente, di un approccio strettamente interconnesso con lo studio della storia della scienza e della tecnica che aiuta potentemente a riconsiderare i termini storici e concettuali esatti delle specifiche modalità con cui un determinato problema conoscitivo si è configurato all'interno di una specifica tradizione concettuale

in un determinato momento storico, a contatto con un particolare patrimonio tecnico-scientifico. Non solo: in questa prospettiva l'auspicato laboratorio seminariale interdisciplinare non può non realizzarsi attraverso la puntuale costruzione e la relativa programmazione di specifici momenti di "compresenza" tra insegnanti di differenti discipline (in particolare di quelle scientifiche: matematica, fisica, biologia, scienze naturali, chimica etc.), abituando costantemente il discente a riflettere criticamente anche in relazione alle differenti conoscenze scientifiche e alle differenti soluzioni tecnologiche elaborate dall'uomo nel corso della sua storia.

Sotto un certo aspetto può forse sembrare molto più arduo attuare una tale connessione critica tra la filosofia e la scienza, tuttavia, in questo caso, se si adotta un approccio storico alla presentazione e alla discussione dei differenti risultati conoscitivi, appare allora più agevole intrecciare lo studio delle conoscenze scientifiche con la riflessione filosofica, proprio perché attraverso l'asse storico si può recuperare più agevolmente il preciso significato culturale delle differenti teorie scientifiche e delle varie tecniche. Non solo: con questo approccio si riesce anche a scardinare ogni arbitrario abbinamento tra filosofia e storia recuperando quel fecondo orizzonte di integrazione critica tra pensiero filosofico e pensiero scientifico che sempre ha accompagnato, nella storia occidentale, lo studio e l'evoluzione della riflessione umana. Né può essere taciuto come in questo caso la finalità didattica ed educativa volta a trasmettere al discente l'«occhio della filosofia» si sposa, in modo alquanto felice e fecondo, proprio con l'utilizzazione sistematica di un approccio storico allo studio della scienza che finisce poi per favorire un'autonoma riflessione critico-teorica ai differenti problemi presi in considerazione. In questa chiave un tale approccio storico-critico, favorito dall'utilizzazione sistematica della storia della scienza, costituisce allora il contributo più valido per superare ogni astratta e fuorviante contrapposizione tra "metodo storico" e "metodo teorico", aiutando il discente a comprendere l'autentica complessità del pensiero umano e la conseguente necessità di compiere ogni sforzo per meglio intendere la natura e il significato del nostro stesso pensiero.

Certamente può sembrare più arduo trovare un filo diretto tra i problemi della conoscenza e il mondo della prassi dello studente, tuttavia, a ben riflettere, questo filo rosso può essere agevolmente rintracciato soprattutto se, seguendo il suggerimento socratico puntualmente

richiamato da Kant, si aiuta il discente ad interrogarsi criticamente sui limiti e la natura della sua stessa conoscenza, ponendo, al contempo, i suoi dubbi e le sue perplessità in relazione diretta con i contenuti conoscitivi che il discente studia e apprende a scuola. Il che permetterà, inoltre, di affrontare il problema del significato (ad un tempo storico e culturale) degli stessi algoritmi tecnici che il discente apprende nel corso del suo studio delle differenti materie scientifiche. Spesso, come ben sa chi ha insegnato nelle classi della scuola secondaria, gli studenti studiano e fanno loro tutti questi algoritmi senza tuttavia riuscire a ben comprendere il loro autentico significato: imparano ad usarli, anche ad un notevole grado di rigore e di difficoltà tecnica (si pensi, per esempio, all'insegnamento della matematica in un liceo scientifico che raggiunge livelli ragguardevoli nello studio delle funzioni), senza però riuscire a dominare completamente il preciso significato teorico e culturale di questi stessi algoritmi. Anche in questo caso siamo così rinviiati ad un apprendimento tecnico che, tuttavia, finisce per vanificare il significato di quegli stessi strumenti che lo studente deve pure utilizzare sistematicamente. Un diverso insegnamento interdisciplinare e seminariale, in cui la riflessione filosofica sia in grado di discutere attivamente con i contenuti conoscitivi delle differenti discipline scientifiche, può invece aiutare il discente ad impadronirsi criticamente di quegli stessi strumenti tecnici che già utilizza in modo puramente algoritmico e calcolistico-funzionale, senza tuttavia ben intenderne il valore e il preciso significato. In questo caso è evidente che l'ignoranza trasmessa dalla scuola nei confronti di questi strumenti algoritmici è assai biasimevole, anche se il biasimo non può essere tanto rivolto contro lo studente, bensì contro la stessa organizzazione degli studi che, articolandosi spesso in settori impermeabili ad ogni serio confronto culturale interdisciplinare, impedisce poi al discente di comprendere adeguatamente, ancora una volta, quanto sta studiando.

Naturalmente nel porre in essere questo programma di studio capace di intrecciare sistematicamente la riflessione filosofica con i problemi della conoscenza scientifica (in senso lato) si possono conseguire differenti livelli di consapevolezza, secondo modalità che non possono essere stabilite in astratto, giacché bisogna sempre fare i conti, in concreto, con i discenti con i quali si lavora, con i docenti con i quali si deve interagire e anche con il clima complessivo del particolare indirizzo di studio della scuola in cui si opera (per non parlare poi del ter-

ritorio in cui si lavora). In ogni caso queste diverse e sempre doverose mediazioni non sono comunque tali da intaccare il senso complessivo di un progetto di dialogo culturale tra scienza e filosofia che, se attuato, riesce comunque ad incrementare il sapere critico dei discendenti, facendo loro percepire tutto il fascino e l'attualità del modo in cui l'uomo si interroga sull'enigma del mondo per trarne qualche eventuale "filo di verità"¹⁷.

17 Un valido strumento di lavoro per attuare questa affascinante programmazione di studio in grado di intrecciare costantemente il pensiero filosofico con quello scientifico può essere individuato nell'ormai datata, ma ancora insostituibile, grande opera di Ludovico Geymonat, *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, Garzanti, Milano 1970-76, 7 voll. (più recentemente, nel 1996, sono stati anche pubblicati - per iniziativa di Enrico Bellone di Corrado Mangione - due, sia pur discutibili, nuovi volumi di aggiornamento, l'ottavo e il nono, specificatamente dedicati ai più recenti dibattiti degli ultimi anni del Novecento). Sull'opera e il significato del pensiero di Geymonat sia comunque lecito rinviare ai miei studi, *La passione della ragione*, Edizioni Thèleme-Accademia di architettura dell'Università della Svizzera italiana, Mendrisio-Milano 2001 e *Contestare e creare*, La Città del Sole, Napoli 2004, cui si affianca ora il volume a più voci, *Ludovico Geymonat, un Maestro del Novecento*, a cura di F. Minazzi, Unicopli, Milano 2009.

PARTE SECONDA

SI PUÒ INSEGNARE A FILOSOFARE?

PARTE SECONDA

Si può insegnare a filosofare?

«I nostri bambini imparano già a scuola che l'acqua è composta dei gas idrogeno e ossigeno, o lo zucchero di carbonio, idrogeno e ossigeno. Chi non capisce queste cose è uno stupido. Le domande più importanti vengono occultate. [...]

«Credo che l'educazione degli uomini si indirizzi oggi verso una riduzione della capacità di soffrire. Oggi si considera buona una scuola "if the children have a good time". E questo prima non era il metro. E i genitori vorrebbero che i figli diventassero come loro stessi (*only more so*), eppure lasciano che ricevano un'educazione del tutto diversa dalla loro. - Non si tiene affatto alla capacità di soffrire, perché le sofferenze non devono esistere, ormai sono antiquate»

Ludwig Wittgenstein [1948]

1. Immanuel Kant e l'insegnabilità della filosofia

Nelle pagine finali della *Critica della ragion pura* Kant, trattando dell'*architettura* della ragion pura, ha illustrato analiticamente il suo innovativo punto di vista critico-trascendentalistico, in virtù del quale il pensatore di Königsberg sostiene, apertamente, come non si possa mai insegnare *la* filosofia, ma si possa solo insegnare a *filosofare*.

Per argomentare il suo originale e, apparentemente, paradossale punto di vista critico-trascendentalistico Kant ha posto in relazione diretta la filosofia alla matematica. A suo avviso la differenza essenziale tra queste due discipline - costituenti entrambe due diverse specie di conoscenza razionale - non si radica affatto in una differenza di *contenuto*, bensì in una differenza di *forma*. A suo avviso

«la conoscenza filosofica considera quindi il particolare solo entro l'universale, mentre la conoscenza matematica considera l'universale nel particolare, anzi nel singolo, ma pur sempre a priori e mediante la ragione, per modo che, come questo singolo è determinato in base a certe condizioni universali della costruzione, così l'oggetto del con-

chetto, cui questo singolo corrisponde solo in quanto suo schema, debba venire pensato in quanto universalmente determinato»¹⁸.

Anche se nell'ambito della conoscenza della natura filosofia e matematica procedono «dandosi la mano», tuttavia per Kant non bisogna dimenticare la loro profonda differenza *formale*. Se è vero che per Kant la filosofia «consiste appunto nel conoscere i nostri limiti», occorre allora aver ben presente anche il diverso modo nel quale queste due discipline procedono nell'atto stesso in cui vengono trasmessi ai discenti i loro rispettivi contenuti disciplinari. Né va dimenticato come per Kant esistano anche due usi profondamente differenti della ragione umana, i quali, pur condividendo l'universalità della conoscenza e la sua innegabile produzione apriorica, tuttavia procedono in modo affatto differenziato, giacché mentre le forme dell'intuizione possono essere determinate in modo del tutto *a priori*, al contrario il contenuto della conoscenza implica, invece, un insopprimibile rinvio alla dimensione empirica della sensazione. I *contenuti sensibili* della conoscenza sono sempre dati empiricamente (sia pur nell'ambito dell'impostazione critica del trascendentalismo che contesta e rifiuta, coerentemente, la nozione empiristica classica della sensazione quale mera passività), mentre la *forma* della conoscenza può essere determinata *a priori*. Se nel primo caso i contenuti conoscitivi sono sussunti nelle differenti strutture aprioriche, nel secondo caso, invece, l'uso razionale si attua attraverso una costruzione dei concetti. La matematica sviluppa coerentemente questa costruzione dei concetti e, proprio per questo motivo, può anche costituire un'alcinesca seduzione specifica per un uso trascendente dei concetti in ambito filosofico, dando avvio ad una riflessione decisamente metafisica e dogmatica, sottratta ad ogni possibile controllo critico. Il sapere critico della filosofia kantiana si esercita anche e soprattutto nei confronti di questa precipua e quasi naturale tendenza metafisica, e si realizza proprio nel sottolineare i limiti che sempre concernono la natura della conoscenza umana.

In particolare Kant, riferendosi espressamente all'insegnabilità della matematica e a quella della filosofia, individua quello che, a suo avviso, costituisce la differenza specifica, irriducibile, delle due differenti forme di conoscenza razionale. A suo avviso, infatti, insegnando la

18 I. Kant, *Critica della ragione pura*, introduzione, traduzione e note di Giorgio Colli, Adelphi Edizioni, Milano 1976³, pp. 714-5, corsivo nel testo; le due cit. kantiane che figurano immediatamente dopo nel testo sono tratte entrambe da p. 724.

matematica il docente e il discente finiscono per muoversi, inevitabilmente, nel medesimo orizzonte concettuale, poiché la dimostrazione di un teorema illustrata dal docente alla lavagna implica che anche lo studente debba ricollegarsi alle medesime fonti razionali cui fa appello il maestro. In altri termini, l'insegnamento della matematica presuppone che docente e discente si riferiscano ad una comune ed identica fonte conoscitiva razionale, quella stessa fonte da cui scaturirebbe, perennemente, la dimostrazione matematica e, più in generale, la conoscenza matematica. Quest'ultima si colloca su un piano di piena oggettività, con la conseguenza che può essere appresa e conosciuta solo nella sua dimensione oggettiva. In altre parole si può dire che per Kant la conoscenza matematica costituisce una conoscenza che risulta essere tale sia sul piano *oggettivo* (concernente direttamente la possibilità della sua insegnabilità da parte del docente) sia sul piano della *soggettività* del discente (che può appunto comprenderla solo se si rifà a quello stesso piano di oggettività della conoscenza cui deve attingere lo stesso docente nel momento in cui spiega o dimostra un determinato teorema matematico).

Secondo Kant questo processo di convergenza tra docente e discente, della loro autentica e progressiva identificazione con le fonti ultime ed oggettive della conoscenza, non può invece attuarsi quando viene insegnata la filosofia: in questo caso quando viene presentato un determinato sistema filosofico quest'ultimo non è mai percepito dal discente come l'espressione *oggettiva* e *razionale* della conoscenza (in questo caso di quella filosofica), ma si configura, invece, come una conoscenza eminentemente *storica* e *soggettiva*, come un tentativo con il quale si è cercato di configurare, secondo una determinata possibilità teoretica, la conoscenza filosofica. In altri termini quest'ultima, pur essendo oggettiva nella sua intrinseca essenza, tuttavia viene sempre percepita da un punto di vista eminentemente soggettivo e storico da parte del discente che la studia. Se nel caso dell'insegnamento della matematica discente e docente possono rifarsi, contemporaneamente, alle fonti ultime, immodificabili ed oggettive, della conoscenza matematica, nel caso dell'insegnamento della filosofia, invece, docente e discente si trovano irrimediabilmente coartati su un terreno storico che li induce a considerare un determinato sistema filosofico come un tentativo di delineare l'oggettività della conoscenza filosofica:

«la causa di ciò sta nel fatto che le fonti conoscitive, onde può attingere il maestro, non si trovano da nessun'altra parte se non nei principi essenziali e autentici della ragione: il discepolo non può quindi individuarle in nessun altro luogo, né può eventualmente contestarle, e ciò, precisamente, perché l'uso della ragione si svolge qui solo in concreto, sebbene a priori, cioè ha luogo nell'intuizione pura ed appunto perciò infallibile, escludendo ogni illusione ed ogni inganno. Fra tutte le scienze razionali (a priori), dunque, si può imparare soltanto la matematica, e mai invece la filosofia (eccetto che storicamente): tutt'al più, riguardo alla ragione, si può imparare soltanto a filosofare»¹⁹.

Secondo questa impostazione lo scarto esistente tra l'insegnabilità della matematica e l'insegnabilità della filosofia si radica, dunque, nella particolare condizione della stessa conoscenza filosofica la quale ultima non avrebbe ancora raggiunto un piano autenticamente oggettivo ed intersoggettivo. La filosofia, insomma, non ha ancora raggiunto un suo piano incontestabile e, di conseguenza, non costituisce ancora, come invece accade per la matematica, una scienza reale. Al più, la filosofia rappresenta solo una *scienza possibile* o, meglio ancora, l'*idea* di una scienza possibile che non si è ancora realizzata in una conoscenza razionale positiva, oggettiva ed intersoggettiva.

Se poi per filosofia si intende il sistema di ogni possibile conoscenza filosofica, in grado di valutare criticamente tutti i tentativi filosofici delineati dall'umanità nel corso della sua storia, onde elaborare una conoscenza filosofica oggettiva, allora bisogna riconoscere che una tale conoscenza non è stata ancora effettivamente conseguita. Secondo Kant

«è necessario considerarla oggettivamente, se per filosofia si vuole intendere quel modello per valutare tutti i tentativi di filosofare, che debba servire per giudicare ogni filosofia soggettiva, la cui costruzione è spesso così varia e così mutevole. A questo modo, la filosofia è una semplice idea di una scienza possibile, mai data in concreto, alla quale tuttavia cerchiamo di avvicinarci per molte strade, intanto che non venga scoperto l'unico sentiero, quasi cancellato dalla sensibilità, e intanto che non ci riesca, per quanto è concesso agli uomini, di rendere la copia - sinora difettosa - uguale al modello. Sino a quel momento, non potremo imparare alcuna filosofia: in effetti, dov'è essa, chi mai la possiede, e da che cosa si può riconoscere? Si può soltanto imparare a filosofare, ossia si può soltanto esercitare il ta-

19 I. Kant, *Critica della ragione pura*, trad. it. cit., p. 810, corsivi nel testo, mentre la cit. che segue nel testo è tratta dalle pp. 810-11 (il primo corsivo è di Kant, mentre il secondo è mio). Le altre cit. che seguono nel testo sono tratte, rispettivamente, da p. 811 e da p. 813.

lento della ragione, applicando i suoi principi universali a certi esperimenti dati, ma sempre con la riserva del diritto della ragione di indagare quei principi seguendoli sino alle loro fonti, e di confermarli o rifiutarli».

Tuttavia noi, come nani collocati sulle spalle dei giganti, possiamo ora renderci conto come il «talento della ragione» sia stato esercitato non solo, come immaginava Kant, nei confronti degli «esperimenti» filosofici del passato, ma anche nei confronti delle stesse fonti universali del sapere matematico. Anche in questo caso, infatti, nel corso della storia occidentale, il discepolo del matematico ha infine osato contestare le «fonti conoscitive» della conoscenza matematica e così ciò che nell'epoca kantiana si presentava come *a priori*, indubitabile e necessario si è invece rivelato come frutto di una convenzione, sempre discutibile e contestabile. La matematica e la geometria cui guardava Kant con tanto ottimismo razionale (dogmatico), sono state ripensate come *una possibile* matematica e come *una possibile* geometria. Là dove sembrava vigere una fonte sicura e garantita della conoscenza matematica e geometrica, acronica e immodificabile perché necessitata e necessitante, si è invece scoperta la presenza critica del *tarlo della storicità*: anche per le conoscenze matematiche vale oggi quanto Kant riferiva esplicitamente, e in modo esclusivo, alla conoscenza filosofica. Le fonti universali e garantite della conoscenza matematica si sono rivelate essere meno garantite e meno universali di quanto si potesse mai sospettare nel Settecento. Anche ascoltando la rigorosa dimostrazione matematica svolta dal suo docente il discente può, in realtà, considerarla come un mero “tentativo” per sviluppare *una determinata* conoscenza matematica. Pertanto, ciò che un tempo appariva come assoluto e immodificabile, si rivela essere anch'esso una conoscenza soggettiva e storica, per quanto oggettiva.

Si badi: questo singolare sviluppo della conoscenza matematica, del tutto impreveduto nell'orizzonte critico-trascendentalistico kantiano, se ha certamente messo in discussione l'impianto della rigida e dicotomica distinzione kantiana tra conoscenza matematica e conoscenza filosofica, non costituisce però - come invece avevano creduto all'inizio del XX secolo gli esponenti del neopositivismo - una sconfitta o una definitiva liquidazione critica dell'impostazione criticista kantiana. Certamente, il modo particolare con il quale Kant guardava al patrimonio conoscitivo della sua epoca non risulta essere più adeguato per

render davvero conto, complessivamente, della problematicità e della complessità del nostro patrimonio tecnico-conoscitivo. Tuttavia, va anche aggiunto che la prospettiva critico-trascendentalistica non è stata affatto liquidata da questo suo particolare debito con una determinata forma della conoscenza storica umana. E questo accade, in modo apparentemente paradossale, proprio perché l'orizzonte critico-trascendentale individuato da Kant ci consente di meglio intendere anche questo impreveduto e singolare sviluppo non-kantiano della conoscenza matematica.

Effettivamente, il fatto, storicamente documentabile e accertabile, che il sapere matematico abbia infine assunto uno statuto epistemico molto più simile a quello plastico e critico attribuito da Kant, in via privilegiata, alla riflessione filosofica non fa che rendere ancor più feconda la prospettiva euristica del trascendentalismo critico kantiano. Siamo messi di fronte ad un autentico paradosso: per Kant il sapere matematico si presentava come un sapere più saldo ed assoluto proprio per la sua configurazione intrinsecamente razionale ed oggettiva. Di fronte a questo stabile sapere la filosofia non aveva ancora raggiunto una saldezza minimamente paragonabile e tale da farle assumere una configurazione oggettivamente trasmissibile alle generazioni dei discendenti. La fragilità intrinseca della riflessione filosofica e il suo essere costantemente esposta alle insidie della metafisica la trasformavano, inevitabilmente, in un tentativo, eminentemente storico, che poteva solo essere studiato nella sua valenza di mera "prova" teoretica, che il discente - e anche il nuovo filosofo - non poteva che saggiare criticamente. Lo sviluppo storico successivo ha invece scompaginato queste carte kantiane e ora configura una situazione che allo stesso Kant sarebbe apparsa alquanto paradossale e critica. Infatti lo sviluppo del pensiero matematico si è svolto lungo una linea di tendenza assimilabile a quella in cui si è trovata, per secoli, la stessa filosofia. Col risultato che anche le fonti razionali della stessa riflessione matematica possono essere sottoposte ad una critica radicale, in grado di mostrarne tutta l'intrinseca *convenzionalità*. Ma questo aspetto, lungi dal trasformarsi in un marchio d'infamia, costituisce, invece, la condizione paradossale del sapere umano. Meglio ancora: il sapere umano, proprio attraverso questo sviluppo storico che ha finito per relativizzare le stesse fonti razionali del conoscere matematico, ha infine scoperto una sua antinomia costitutiva: quella a causa della quale l'uomo deve convivere con un sapere il quale, pur essendo "oggettivo", in

grado cioè di spiegare conoscitivamente alcuni settori significativi del reale, delineando anche talune predizioni (che hanno poi un riscontro positivo), d'altro canto è anche "relativo" non solo perché sottoposto ad un incessante sviluppo storico-critico, ma anche perché concerne sempre settori delimitati e parziali del reale. Secondo questa pista prospettica, ad un tempo epistemologica ed ermeneutica, *l'oggettività della conoscenza si salda strettamente con la sua stessa relatività storica* e proprio questa tensione antinomica costituisce la sfida più radicale del sapere scientifico, così come si è venuto configurando nel corso degli ultimi secoli. Ma è proprio su questo terreno, eminentemente antinomico, che il trascendentalismo kantiano può aiutare a dipanare criticamente un problema come quello conoscitivo che si rivela sempre più complesso e tale da richiedere degli specifici paradigmi multidisciplinari per essere meglio circoscritto e rappresentato. Inutile aggiungere come nel compiere questa affermazione occorra senza dubbio liberare il kantismo da tutte le sue sclerosi e dal suo stesso soffocante "spirito di sistema". Ma questo doveroso ripensamento critico del kantismo non intacca in alcun modo il suo specifico taglio critico-trascendentale e la peculiarità epistemica ed ermeneutica della sua ottica cosmica, mediante la quale la torsione critico-trascendentalistica introdotta dalla «rivoluzione copernicana» ci suggerisce di rileggere, in modo profondamente innovativo, non solo lo statuto epistemico della filosofia, ma anche quello del sapere scientifico oggettivo, più consolidato e paradigmatico e la sua stessa, intrinseca, storicità.

Né andrebbe inoltre dimenticato come Kant, nel sostenere il suo punto di vista, in base al quale «si può soltanto imparare a filosofare», abbia anche precisato come il concetto di filosofia possa essere inteso in due differenti accezioni: come *concetto eminentemente scolastico* e come *concetto eminentemente cosmico*. Se il primo *concetto scolastico* implica e attua, *di per sé*, un riferimento privilegiato ad un sistema complessivo delle conoscenze, il secondo si configura, invece, come «la scienza della relazione di ogni conoscenza con i fini essenziali della ragione umana (*teleologia rationis humanae*), ed il filosofo non è un artista della ragione, bensì il legislatore della ragione umana». Dunque per Kant il matematico, il fisico e il logico sono, sostanzialmente, degli «artisti della ragione», mentre il filosofo, di contro, proprio in virtù del *conceptus cosmicus* della filosofia, si configura, invece, come un «legislatore della ragione umana» in grado di mirare all'unità sistematica del

sapere dal punto di vista dei differenti fini della ragione umana. In questa prospettiva critica la filosofia cosmica si configura, insomma, secondo la migliore tradizione trascendentalistica della «metafisica critica», come lo studio della «connessione sistematica dell'intera conoscenza» la quale trova, infine, un suo riferimento privilegiato nello studio dell'uso *speculativo* e in quello *pratico* della *ragione pura*, ambiti che per Kant vengono conclusivamente espressi, rispettivamente, dallo studio della *metafisica della natura* e dallo studio della *metafisica dei costumi* (tutte espressioni nelle quali, naturalmente, il termine “metafisica” va ormai assunto nella nuova accezione critica kantiana, coincidente con lo studio critico-trascendentale delle rispettive “ontologie” poste in essere dai differenti usi, speculativi o pratici, della ragione pura²⁰).

Ma allora, potremmo infine chiederci, in questa specifica prospettiva critico-trascendentalistica il filosofare e la sua stessa insegnabilità come possono mai essere intesi? Se da un lato si accetta di confrontarsi seriamente con l'evoluzione della conoscenza umana, quale si è svolta da Kant ai giorni nostri e se, di contro e dall'altro lato, si accetta anche il fecondo suggerimento euristico kantiano, bisogna allora concludere che la riflessione filosofica e il suo stesso insegnamento devono tener conto, in primo luogo, proprio di quella torsione critico-epistemica introdotta dalla «rivoluzione copernicana» inaugurata da Kant con l'elaborazione del suo programma criticista. Per questa ragione l'insegnamento della filosofia non può più astrarre dallo studio dei differenti e specifici *quadri concettuali* che contraddistinguono le differenti forme del sapere umano e, di conseguenza, la sua insegnabilità (sia a livello universitario, sia a livello medio) deve mettere in evidenza proprio questa dimensione eminentemente *critico-formale* per mezzo della quale quella «connessione sistematica dell'intera conoscenza» si configura non già attraverso la delineazione di un sistema complessivo e definito delle conoscenze, bensì nella *costruzione* di una prospettiva critica in grado di recuperare pienamente la *dimensione concettuale* presente entro ogni specifico ambito disciplinare. Né può essere ta-

20 Per un approfondimento di questa prospettiva critico-trascendentalistica sia lecito rinviare sia al mio volume *L'epistemologia come ermeneutica della ragione* (Erga-Cnr, Genova 1994, poi apparso in una seconda edizione francese ampliata, *L'épistémologie comme herméneutique de la raison*, Préface de Jean Petitot, La Città del Sole-Librairie Philosophique J. Vrin, Naples-Paris 2006) sia a Paolo Parrini, *Conoscenza e realtà* (Laterza, Roma-Bari 1995) e Id., *Sapere e interpretare* (Guerini e Associati, Milano 2002), sia a J. Petitot, *Per un nuovo illuminismo*, *Prefazione*, traduzione e cura di F. Minazzi, Bompiani, Milano 2009.

ciuto come in questa prospettiva, che risulta essere, ad un tempo, didattica e culturale, il ruolo della filosofia non possa essere né depotenziato, né, tantomeno, eluso o ridotto ad un *hortus conclusus*. Al contrario, la pratica della riflessione filosofica si delinea come l'orizzonte entro il quale il problema della verità e quello del senso recuperano una capacità di dialogare con i differenti saperi disciplinari, offrendo anche un comune terreno problematico per un fecondo confronto tra le differenti discipline. Il che significa, nel concreto agire dell'azione scolastica quotidiana, saper individuare nella filosofia un comune terreno ermeneutico entro il quale far interagire i differenti saperi disciplinari, senza peraltro rinunciare a quel particolare e specifico patrimonio conoscitivo cui la stessa tradizione filosofica ha messo capo nel corso della sua stessa esistenza storica e concettuale. Questa conseguenza, di primo acchito, sembra del tutto banale e scontata. Ma se ci si colloca nell'ottica prospettica suggerita dal trascendentalismo-critico kantiano, in realtà necessita, a sua volta, di un suo più articolato confronto con le differenti e opposte alternative che spesso cercano di imbrigliare o di liquidare la possibilità stessa di una autentica riflessione filosofica nel quadro della trasmissione (universitaria e media) dei differenti saperi disciplinari.

2. Il docente di filosofia deve essere filosofo?

Le considerazioni svolte nel precedente paragrafo possono tuttavia far sorgere nel lettore un'obiezione decisiva e motivata. Infatti la decisione di svolgere delle considerazioni attinenti la didattica filosofica prendendo le mosse, in modo specifico e dichiarato, da *una* determinata posizione teoretica e, in particolare, da quella, eminentissima, delineata e suggerita da Kant, non costituisce forse un limite intrinseco per impostare una seria riflessione *oggettiva* sulla didattica della filosofia? In altri termini, si potrebbe obiettare come queste considerazioni risentano troppo del particolare punto di vista teorico criticista difeso dal loro estensore. Di conseguenza, si potrebbe chiedere a quest'ultimo di assumere un'ottica prospettica molto più comprensiva e flessibile, teoreticamente meno delineata, necessariamente non legata a questo o quel determinato indirizzo filosofico specifico.

Apparentemente questa critica e questa richiesta sembrano del tutto plausibili e corrette. Tuttavia, a ben considerare il problema, esse prestanto il fianco a molteplici considerazioni critiche. È veramente pos-

sibile affrontare il problema *didattico* dell'insegnabilità della filosofia senza possedere un proprio autonomo punto di vista filosofico? Non solo: l'eventuale assunzione di un tale, assai improbabile, punto di vista neutro e incontaminato (incontaminato, naturalmente, da un punto di vista teorico) è altresì auspicabile? Ancora: non è forse vero esattamente l'opposto, che quando si inizia a riflettere sulla possibilità dell'insegnamento di una qualsiasi disciplina (e, in questo caso, della filosofia, in particolare) si è comunque costretti ad assumere un proprio punto di vista specifico e particolare, alla luce del quale viene poi articolata la riflessione sulla stessa possibilità dell'insegnamento della filosofia? Si può veramente insegnare la filosofia senza nutrire alcuna specifica propensione per la disciplina che si vuole trasmettere? Si può essere docenti di filosofia senza filosofare? Ancora: si può filosofare senza inclinare per un determinato punto di vista teorico? E si può forse tacere la propria inclinazione teorica? Oppure, di contro, il docente di filosofia può insegnare questa materia specifica indifferentemente, come potrebbe insegnare qualunque altra disciplina? Ma si può veramente insegnare qualunque disciplina senza esserne coinvolti, senza sentirla carne della propria carne, sangue del proprio sangue? Si può praticare, studiare ed insegnare una disciplina senza esserne partecipi non solo come docenti e studiosi, ma anche come uomini, in carne ed ossa, vivi in mezzo ad altri uomini vivi?

Per parte mia ritengo che tutte queste diverse considerazioni (e altre che, agevolmente, si potrebbero variamente affiancare) sono in grado di mettere in piena evidenza tutti i limiti intrinseci di una posizione, astratta e dogmatica, come quella coincidente con la contraddittoria richiesta di trattare un determinato problema (come quello attinente la didattica della filosofia) senza tuttavia possedere un proprio specifico punto di vista teorico alla luce del quale quello stesso problema può essere effettivamente affrontato e discusso. In realtà, l'illusione di non possedere un tale punto di vista prospettico costituisce, appunto, una mera illusione dogmatica, perché poi, inevitabilmente, ognuno prende sempre le mosse da un suo specifico orizzonte teorico, alla luce del quale affronta e risolve i problemi che deve o vuole discutere con i suoi discenti. In questo caso è allora decisamente meglio assumere esplicitamente, alla luce del sole, un determinato punto di vista, difendendolo in modo consapevole e critico, onde poterlo presentare ed analizzare in tutta la sua articolazione e poterlo, quindi, porre costantemente a confronto con la situazione reale che si vuole affron-

tare. Insomma, se si vuole insegnare ai propri discenti a filosofare è molto meglio che il docente costituisca, non solo nelle ore di lezioni, il miglior modello di riferimento per questo suo stesso “filosofare”. Anche perché un’eventuale e drammatica scissione tra la figura del docente che filosofa in classe in un modo e che poi, nella vita pratica (quella della scuola e quella, più generale, della società in cui vive) si comporta in modo difforme o, addirittura, contrario, costituisce già, per gli studenti, una lezione filosofica che difficilmente può essere sottaciuta, rimossa o trascurata.

So bene che proprio questo atteggiamento volto a dichiarare apertamente il proprio punto di vista filosofico e teorico è sistematicamente evitato non solo dagli insegnanti, ma anche da molti manuali scolastici (e non mi riferisco esclusivamente ai manuali di filosofia o a quelli delle sole discipline umanistiche, ma anche a quelli delle discipline scientifiche che hanno anch’essi la disdicevole e diffusa tendenza di presentare la propria trattazione in modo apparentemente “asettico” e “neutro”, tacendo tutti i problemi teorici che, invece, nascono per ogni dove nella trattazione di qualunque argomento, umanistico o scientifico). Reputo, tuttavia, che un tale atteggiamento, per quanto diffuso e comune, costituisca qualcosa di profondamente sbagliato e fuorviante.

Sbagliato e fuorviante, in primo luogo, nei confronti del rapporto educativo e culturale che, pure, si vuole intrattenere con i propri discenti. Dal punto di vista del dialogo educativo e della stessa possibilità di trasmettere, con efficacia, dei contenuti disciplinari specifici è infatti irrinunciabile aprire un confronto culturale sincero e diretto con i propri stessi discenti. Non certamente per prevaricarli o per condizionarli, come purtroppo spesso succede, soprattutto quando si tacciono le proprie personali prese di posizione (in questo caso si pretende addirittura di trasmetterle in modo del tutto truffaldino e *tacito*, come coincidenti, in modo pressoché “oggettivo” e “naturale”, con la disciplina insegnata...).

In secondo luogo, questa dichiarazione d’intenti (che, naturalmente, va compiuta in modo progressivo e adeguato ai livelli di comprensione e di sviluppo degli stessi discenti) risulta essere indispensabile onde consentire un confronto teorico onesto, sincero e alla luce del sole, tra le proprie prese di posizioni teoriche, tra i propri orizzonti di riferimento culturali, civili ed esistenziali, e le diverse possibilità di

scelta culturale e teorica che possono e devono essere poi assunte, in piena libertà, dai propri docenti. In questo senso il docente non può che essere un collaboratore attivo ed intelligente dei suoi discenti che gli sono affidati proprio perché l'insegnante li aiuti a crescere e maturare in piena libertà ed autonomia di pensiero, onde trasformarli in cittadini in grado di assumere, responsabilmente, le loro libere decisioni.

In terzo luogo, la chiarificazione del proprio punto di vista prospettico aiuta immensamente il discente a meglio orientarsi nel dedalo delle differenti prospettive teoriche. Non solo: questa chiarificazione consente al discente di meglio intendere la natura e la finalità della riflessione filosofica e gli permette anche di percepire il valore reale ed intrinseco del filosofare nell'ambito del modo concreto con il quale il suo docente si confronta e si muove a contatto con i problemi disciplinari che affronta nel corso dello svolgimento del proprio programma, e anche nei confronti della stessa vita quotidiana e di tutte le sue molteplici istanze. Non bisogna dimenticare che soprattutto gli studenti delle scuole secondarie superiori vivono, per la loro età, in una situazione esistenziale del tutto particolare, alla luce della quale sviluppano un peculiare spirito critico (spesso anche decisamente *ferroce*, perché legato ad una quasi naturale e radicale sincerità di pensiero e di vita - che non ha ancora appreso le alchimie di un vivere trasversale ed obliquo e di un pensare tendenzialmente ipocrita, se non decisamente menzognero). Di per sé lo studente, per la sua stessa età, è poco incline ad essere indulgente con gli adulti che incontra quotidianamente, né è pienamente consapevole della complessità delle differenti situazioni, pertanto, non cogliendo sempre i grigi e le molteplici sfumature, tende ad appiattire la realtà entro dicotomie astratte e rigidamente contrapposte. Se è vero che il lavoro del docente deve essere anche volto a far comprendere ai discenti la complessità del reale, la presenza di paradigmi multipolari che ci aiutano a meglio intendere la complessità dei vincoli che strutturano ogni singola realtà, non si può tuttavia trascurare questo singolare approccio esistenziale (ed etico) che spesso anima i discenti in età scolare. Proprio con questo spirito critico i giovani studenti giudicano i propri docenti ed è allora con questo stesso spirito critico che occorre instaurare un dialogo e un confronto diretto, onde attuare e porre in essere un autentico processo di crescita e di progressiva emancipazione intellettuale.

Naturalmente non è facile instaurare questo dialogo che è, ad un tempo, conoscitivo ed educativo. Ma non è facile perché, in fondo,

per dirla con Platone, il docente ha esattamente l'arduo compito di saper *scrivere nell'anima del discente*. Ma per scrivere veramente nell'anima del discente il docente deve essere in grado, *in prima persona*, di possedere lui stesso quel sapere e quella passione che gli consentono, appunto, di scrivere nell'animo del suoi discenti. Il discente, del resto, pur con tutte le sue inevitabili carenze conoscitive e metodologiche, non tarda affatto a percepire criticamente se il proprio docente ha veramente metabolizzato la materia che insegna. Il discente avverte, insomma, se le parole che il docente dedica alla sua disciplina sono carne della sua carne e sangue del suo sangue, oppure se quelle parole non possiedono alcuna fonte autentica, ma sono solo la stanca e acfala ripetizione acritica di una lezione mille volte ripetuta e mai metabolizzata. Proprio per questa ragione, in quarto luogo, il docente non può non possedere una sua specifica posizione filosofica la quale deve emergere ed essere dichiarata, naturalmente secondo i tempi e le circostanze strettamente connesse con l'effettivo lavoro didattico svolto nel concreto di ciascuna classe. Ma è comunque importante che queste prese di posizioni teoriche emergano con la dovuta chiarezza, perché aiutano immensamente il discente a meglio orientarsi e a meglio capire la disciplina che sta studiando. Aiutano anche a far vedere come la disciplina non costituisca una realtà morta e del tutto staccata dalla vita, perché, anzi, la stessa astrazione filosofica, pur sospendendo e ponendo tra parentesi le pulsioni più immediate del mondo della prassi, tuttavia è sempre da questa dimensione della vita che trae origine e sempre alla vita ritorna, per potenziarla e renderla più autentica, più critica, più degna di essere vissuta da uomini nati, per dirla con l'Ulisse dantesco, non per vivere come bruti, ma per seguir «virtute e conoscenza». Ma se questo fecondo aggancio con la realtà non è praticato, in prima persona, dal docente, inutilmente quest'ultimo si diffonderà nell'illustrare, per esempio, il comportamento di Socrate o quello di Giordano Bruno. Le sue lezioni rimarranno vuote astrazioni che producono solo quella morta gora di cui sono purtroppo piene le aule delle nostre scuole (intendo la «morta gora» prodotta da quella *noia mortale* che egemonizza molte aule scolastiche del nostro paese, cfr. I, §§ 1-3).

Non solo: questa dichiarazione concernente il proprio orientamento filosofico risulta essere tanto più importante e culturalmente feconda soprattutto se posta in connessione diretta con una disciplina dallo

statuto eminentemente problematico come la filosofia. Per la verità, come ho accennato, un discorso analogo andrebbe ripetuto anche per le discipline scientifiche (che pure sembrano possedere un orizzonte conoscitivo più stabile, sicuro e garantito, molto meno problematico), proprio perché problemi di senso e di verità si pongono anche nei confronti della stessa conoscenza scientifica, non appena si voglia andare al di là delle mere nozioni superficiali e banalmente dogmatiche (le quali, di per sé, non significano poi pressoché nulla, soprattutto se si ha a cuore la possibilità di una comprensione critica adeguata del valore culturale e oggettivo di una determinata teoria scientifica). Non appena si abbandona questo terreno superficiale e dogmatico che trasforma tutte le conoscenze (quelle scientifiche *includere*) in indigeste “pillole” di sapere e si affronta il problema del loro *significato* (anche nell’ambito scientifico che i più vorrebbero immune da ogni problema epistemico e filosofico), in realtà le questioni aperte iniziano a rampollare per ogni dove e lo stesso docente è inevitabilmente invischiato a chiarire la sua stessa posizione personale, anche per aiutare i discenti a pensare con la propria testa. Questo chiarimento giova pertanto in modo eminente ai discenti, perché li aiuta a meglio orientarsi entro il dedalo teorico delle differenti questioni affrontate e consente loro di confrontare, con maggior facilità, taluni assunti teorici ponendoli in relazione con le dichiarazioni compiute dai loro stessi insegnanti.

Di contro, in quinto luogo, questo metodo mira alla trasparenza culturale ed umana ed è del tutto antitetico a quel modo di procedere, alquanto diffuso e consuetudinario, in nome del quale il docente non si pone in discussione ritraendosi, sistematicamente e volutamente, dalla possibilità di dichiarare la propria presa di posizione teorica (salvo poi introdurla subdolamente – come si è accennato – pur tacendola e negandola, nel corso di *tutte* le *sue* lezioni e nel corso dell’*intero* svolgimento del *suo* programma). In tal caso il discente non è messo nella condizione di meglio comprendere il docente che ha di fronte e con il quale deve pur lavorare, ma finisce per essere trasformato in una sorta di “vaso vuoto” che si vuole “riempire” con un determinato patrimonio di idee e di pensieri. Un patrimonio che, in ultima analisi, si cerca, appunto, di trasmettere in modo apparentemente indolore e non dichiarato, facendolo assorbire alla chetichella e nel più completo silenzio metodologico. *Silenzi* che spesso facilita un’operazione culturale fuorviante, con la quale il docente lascia cre-

dere che la propria particolare interpretazione di un determinato problema aperto (o di una determinata disciplina) coincida, senza residui, con il problema stesso o con l'intera disciplina insegnata. In tal modo si facilita unicamente un indottrinamento passivo e stupido dei discenti che vengono considerati, appunto, come dei recipienti vuoti che possono essere "riempiti", a piacimento, dal docente. Poi, quando la misura è colma, il discente viene infine licenziato, dichiarandolo "maturo". Tuttavia è evidente come una tale impostazione costituisca l'antitesi più radicale di una scuola nella quale i docenti dovrebbero essere, per dirla con Nietzsche, *i liberatori dei propri discenti*. Al contrario, in questa scuola del silenzio i docenti si configurano, semmai, come *i castratori occulti* delle coscienze giovanili, come coloro che vorrebbero coartare lo spirito dei giovani cittadini affidati alle loro cure, piegandoli ad un loro particolare (e dogmatico) modo di intendere e sentire la vita e il mondo culturale.

È ben vero come di fronte a queste due possibilità teoriche esiste poi un terzo caso che, forse, costituisce anche quello più diffuso e dilagante. È quello dei docenti del tutto privi di una loro autentica presa di posizione teorica che insegnano una disciplina senza neppure sapersi orientare al suo interno, senza possedere un proprio punto di vista per mezzo del quale configurare, in modo autonomo e critico, l'intero sapere delle discipline che pure insegnano. Certamente questo costituisce il caso più degradante e umiliante per l'insegnamento di qualunque disciplina. Purtroppo non si può negare come questa situazione, eminentemente negativa e tale da richiedere interventi drastici (che però non vengono mai attuati), sia anche molto diffusa nella nostra scuola, nella quale si incontrano anche docenti del tutto non-motivati o completamente ignoranti, oppure, ancora, semplicemente incapaci di insegnare una materia che, complessivamente, non conoscono e ignorano *tout-court*. Naturalmente tutte queste differenti possibilità negative costituiscono un autentico scandalo, continuato ed aggravato, per l'insegnamento, tuttavia bisogna anche riconoscere che nella scuola italiana, purtroppo, esistono anche questi casi che non sono affatto sporadici. Non è naturalmente questa la sede per affrontare le gravi e molteplici cause sociali, civili e politiche che hanno determinato questa disastrosa situazione, tuttavia non si può negare come di fronte a questi docenti la richiesta formulata nelle pagine precedenti sia del tutto inattuabile e improponibile. Anche perché se

questi docenti dovessero veramente dichiarare il loro particolare punto di vista - come, peraltro, a volte succede - non potrebbero far altro che comunicare ai propri discenti un punto di vista del tutto deprimente dal punto di vista culturale e civile, entro il quale il valore della cultura, l'importanza delle scelte teoriche e delle differenti opzioni culturali, teoriche, civili ed etiche, sono sistematicamente presentate come autentiche "fesserie" cui non bisognerebbe prestare il minimo interesse. Il che, sia ben chiaro, costituisce, comunque, una lezione per i discenti, anche se è agevole rilevare come un tale ammaestramento può anche avere effetti del tutto negativi e veramente devastanti, soprattutto se il discente non è messo nella condizione di confrontare queste scelte deprimenti, immorali ed anti-culturali con altre indicazioni alternative e conflittuali, più valide sul piano civile, culturale ed etico²¹.

A mio avviso si deve quindi rispondere in modo del tutto positivo alla domanda con cui si è aperto questo paragrafo. Ma occorre anche rendersi conto come una tale impegnativa presa di posizione non possa non confrontarsi con lo stato di complessivo degrado della scuola italiana attuale. In altri termini occorre chiedersi se questa auspicata presa di posizione teorica possa essere veramente compatibile con l'attuale svilimento della situazione scolastica italiana e come si possa reagire a questa devastante tendenza, decisamente anticulturale.

3. Il degrado della scuola e il suo progressivo dissolvimento culturale.

Per la verità se ci si vuole occupare *oggi* della didattica della filosofia, *in Italia*, non si può trascurare o eludere il drammatico problema del progressivo degrado della scuola italiana e del suo parallelo *dissolvimento culturale* che, negli ultimi anni, è stato sempre più perpetrato nelle nostre scuole, di ogni ordine e grado. Con la sola esclusione di qualche politico disonesto, gli osservatori, esterni ed interni al mondo scolastico, sono in genere concordi nel rilevare un progressivo e

21 In relazione alla situazione contemporanea della scuola italiana sia comunque lecito rinviare al volume dello scrivente *Socrate beve la maientica e mori. Quale futuro per la scuola italiana?*, Prefazione di Riccardo Chiaberge, Gruppo Editoriale Colonna, Milano 1997, nel quale si dedica anche un'attenzione particolare alla presenza storica dell'insegnamento della filosofia nelle scuole medie secondarie superiori, nonché a Lucio Russo, *Segmenti e bastoncini*, Feltrinelli, Milano 1998.

drammatico abbassamento dello standard medio del livello culturale dei giovani che escono da ogni livello scolastico italiano. Questo abbassamento è registrato, in primo luogo, dalle stesse famiglie entro le quali i genitori possono agevolmente confrontare il “sapere” conseguito dai loro figli ad un determinato livello di studio con quello che loro stessi avevano conseguito, anni addietro, a quel medesimo livello di istruzione. In genere questo confronto non è affatto positivo, né, tantomeno, esaltante.

Questa situazione è, di per sé, inquietante e drammatica, non solo per il singolo individuo, ma anche per l'intera collettività nazionale. Se infatti i giovani rappresentano, indubbiamente, il futuro della nazione e se è anche vero, *baconianamente*, che *sapere è potere*, allora una nazione che alleva giovani generazioni sempre più ignoranti e prive di conoscenze specifiche, non può certo felicitarsi con se stessa, né può guardare, con legittima speranza, al futuro. Da qualunque parte si voglia valutare questo dato occorre riconoscere che esso è francamente inquietante e veramente preoccupante, sia per l'intero paese e i suoi destini, sia per la vita dei singoli individui. Soprattutto perché il mondo sta diventando sempre più complesso, competitivo e agguerrito (soprattutto sul piano conoscitivo) e tale, quindi, da richiedere al singolo sempre maggiori conoscenze. Naturalmente in un mondo sempre più complesso e ricco di sapere si può comunque continuare a vivere (o a sopravvivere) anche rimanendo profondamente ignoranti, ma allora questa consapevole scelta di ignoranza ha un suo prezzo specifico che non deve essere sottaciuto e rimosso. Un prezzo che sarà pagato sia dal singolo individuo - cui si pareranno di fronte un numero molto più limitato di possibilità, anche esistenziali - sia dal punto di vista dell'intera collettività - un paese più ignorante dovrà pagare sempre di più la conoscenza altrui e la tecnologia fornita da altri paesi (tecnologicamente più avanzati e più ricchi di conoscenza). Se qualcuno nutrisse a questo proposito qualche dubbio potrebbe riflettere sull'esigua quantità di brevetti attribuibili al nostro paese negli ultimi anni. Oppure, potrebbe riflettere sul fatto, non meno inquietante, che l'Italia, pur essendo uno dei paesi in cui si sono venduti più telefonini cellulari, tuttavia non ha elaborato alcun modello di telefono cellulare in grado di reggere la concorrenza dei prodotti esteri. Col risultato che in Italia la stragrande maggioranza di cellulari sono

di produzione estera, con i notevoli vantaggi economici che si possono agevolmente intuire.

Di fronte a questo dato macroscopico, che dovrebbe far tremare le vene ai polsi di tutte le persone minimamente consapevoli ed interessate al futuro del proprio paese, si registra, invece, un'incoscienza complessiva. In certi casi si registra, addirittura, una difesa di questo progressivo, e sempre più conclamato, degrado. Complessivamente, però, sia all'interno della scuola, sia al suo esterno, sono veramente poche ed esigue le forze che cercano di arginare o di combattere questo gravissimo fenomeno. In genere il degrado della scuola è, invece, semplicemente accettato, quando poi non è anche pienamente "giustificato" e "difeso", quale nuovo volto del nostro essere proiettati, sempre più, in una società "post-moderna"²² e post-capitalistica.

All'interno della scuola si diffondono le posizioni più amene e incredibili, in virtù delle quali si stigmatizza la stessa denuncia di questo abbassamento culturale e ci si riferisce a questo autentico disastro sociale parlando, invece che di «perdita della conoscenza», di mera *trasformazione* dei livelli cognitivi. Con questa "foglia di fico" tutto diventa giustificabile: discenti che studiano per anni una lingua, con esiti scolastici del tutto positivi, ma che poi, una volta all'estero, non sanno ordinare una coca-cola in un bar. Studenti che ad una prima seria prova delle proprie conoscenze mostrano molteplici e gravi lacune, che nella scuola sono sempre giustificate o coperte con vari e fantasiosi trucchi burocratici, tutti eticamente disdicevoli e decisamente anti-culturali. Tra questi, in questa sede, basti ricordare la scandalosa invenzione del "sei rosso" (o "sei politico") che, ormai, è entrato istituzionalmente a pieno regime nelle *prassi* delle nostre scuola secondarie superiori: per suo tramite uno studente, che pure ottiene un esito negativo e insufficiente in una determinata materia, può comunque essere promosso alla classe successiva, beneficiando, appunto, di una promozione politica, espressa dal "sei rosso". *In teoria* lo studente dovrebbe poi ipoteticamente recuperare i suoi deficit culturali e conoscitivi nel corso dell'anno scolastico seguente. Tuttavia, la geniale trovata ministeriale consiste nel riconoscere che la promozione attuata con il

22 Occorre tuttavia riconoscere come il gran parlare, che, solo una manciata di pochi anni fa, veniva incessantemente compiuto in relazione ai tempi "post-moderni" e alla "postmodernità", sembra essere ormai passato completamente *di moda*. Ora, l'ultima moda del giorno, si "ingaglioiffa" con altre realtà, molto più urgenti ed imperiose, in attesa, spasmodica, della prossima, effimera, "novità".

“sei rosso” ha un valore pienamente legale e che quindi lo studente, una volta ammesso alla classe successiva, non può più arretrare. E questo avviene anche se il medesimo non recupera affatto le sue lacune conoscitive. Conseguentemente i corsi di recupero svolti dagli insegnanti si riducono a poco più che ad una presa per i fondelli (di coloro che studiano, *of course*). Gli studenti possono perfino non frequentare questi corsi: la loro promozione non può più essere messa in discussione. Al massimo, essendo stati già promossi alla classe successiva, manterranno quella insufficienza che trascineranno a vita, fino alla fine degli studi, senza mai subire un grave danno. Né mancano degli studenti che hanno già individuato quelle materie che possono permettersi tranquillamente di non studiare, senza tuttavia mettere mai in discussione la loro promozione scolastica. È chiaro come questo assurdo e demenziale metodo scolastico (eticamente riprovevole e del tutto anti-culturale), oltre a rendere “accettabili” delle inaccettabili lacune conoscitive, finisca anche per essere fomite continuo di una immoralità diffusa, per mezzo della quale non solo si attua un progressivo e drastico abbassamento del livello culturale complessivo della scuola italiana, ma si mina anche, e in modo grave, lo stesso *humus* morale e civile su cui dovrebbe basarsi la vita di una nazione. Perché si mina la moralità civile di una nazione? Per il semplice e banale motivo che uno studente, vedendo i propri compagni che sono promossi con questi imbrogli-legalizzati del “sei politico”, non è affatto incentivato a studiare in modo serio, ma, semmai, è indotto ad accettare una situazione che premia gli ignoranti e tratta da “fessi” coloro che compiono il proprio dovere. Considerato da un punto di vista storico-politico-civile più ampio, il nobile sistema del “sei rosso” costituisce un elemento del tutto in sintonia con quella “nazione-dacarnevale” di cui già Gramsci, nei primi decenni del XX secolo, si lamentava apertamente, parlando della marginalità economica, culturale e civile dell’Italia nel contesto del quadro europeo ed internazionale.

Ho voluto accennare a questo problema non solo perché esso costituisce uno dei mali peggiori della scuola italiana contemporanea, da anni radicato nella sua *prassi*, ma anche perché non si può affatto prescindere da questa situazione specifica quando si pensa e si riflette sulla didattica della filosofia. Oggi, infatti, la difesa della cultura nella scuola (e non solo nella società) rappresenta una battaglia e un impegno civile che devono essere condotti con la piena consapevolezza di

muoversi in netta contro-tendenza contro un mondo istituzionale e civile che - per svariati motivi (che non è ora possibile analizzare) - ha perso la bussola e si muove, a tentoni, lungo un precipizio. Più in generale, questi aspetti rinviano direttamente al profilo di un paese sempre più allo sbando, nel quale il “carnevale” sembra appunto costituire la regola. Un paese sempre più provinciale, ignorante e marginale, largamente dominato dalla criminalità e dalla corruzione diffusa, nel quale le poche forze di controtendenza rischiano, sempre più, di essere soffocate. È chiaro che un tale scenario di quotidiano degrado non può non essere senza riflessi per lo stesso insegnamento della filosofia. Se non altro perché questo insegnamento deve svolgersi proprio all'interno di queste scuole in cui l'ignoranza regna sempre più sovrana e dove lo stesso rapporto tra “autorità” ed “autorevolezza” è stato ormai minato, *ab imis fundamentis*, da molti anni. Col bel risultato che spesso nelle scuole si incontrano simpatiche figure di “responsabili”, completamente “irresponsabili” (“responsabili” per percepire il corrispondente “fondo di incentivazione”, ma del tutto latitanti rispetto alle funzioni che dovrebbero pure svolgere), oppure dirigenti che ignorano il lavoro scolastico che pure dovrebbero “dirigere”, docenti ignoranti che non conoscono assolutamente le materie che insegnano e via declinando, secondo una complessa configurazione fenomenologica che lascio volentieri all'immaginazione del lettore o - quel che è peggio - alla sua diretta esperienza di qualche specifico istituto scolastico.

Il fatto, poi, che all'interno di questo autentico marasma sia pure possibile trovare pochi e volenterosi insegnanti, presidi e operatori scolastici che, nonostante tutto, cercano di contrastare questo degrado complessivo e questo stato fallimentare dell'istituzione scolastica, non fa che rendere ancora più triste l'intera situazione. Proprio perché queste poche forze sane sono del tutto isolate e sistematicamente derise e schiacciate da un'organizzazione scolastica e burocratica sempre più volta a rafforzare, paradossalmente, quegli elementi patologici che hanno contribuito ad accelerare il degrado scolastico. Non per nulla nelle nostre scuole trionfa la tipica (e tradizionale) “furbizia” italica, quella, per intenderci, decisamente pre-moderna, che non ha conosciuto la riforma, ignora lo sviluppo economico e che pone in sistematico *non cale* le competenze e le conoscenze scientifiche, e che si è parallelamente abituata a *sopravvivere* muovendosi, appunto con furbizia, contro un potere burocratico ed istituzionale

che percepisce come cieco, opprimente e, complessivamente, irrazionale. Purtroppo proprio a questa tipica e tradizionale furbizia italiana, che costituisce un paradigma dominante negativo, guardano, positivamente e senza alcun ripensamento critico o un eventuale dubbio, discenti, docenti, presidi, operatori scolastici, segreterie etc. etc., contribuendo, ancor più, a configurare una scuola sempre meno degna di questo nome.

In ogni caso è *contro* questa scuola, *contro* questo degrado, *contro* questa ignoranza che bisogna reagire e lavorare positivamente se si vuole veramente tutelare non solo la scuola, come istituzione culturale e civile nazionale, ma anche l'insegnamento della filosofia. Non è infatti possibile impostare seriamente questo insegnamento se si deve parallelamente lavorare con degli studenti che pur dovendo studiare, per esempio, la lingua latina, non sanno tuttavia comprendere il titolo latino di un'opera di un filosofo antico, rinascimentale o moderno. Né è possibile svolgere una effettiva trasmissione critica del sapere filosofico se questi studenti non conoscono la geometria euclidea che pure, per esempio al liceo scientifico, avrebbero dovuto imparare negli anni del biennio. Inutile ricordare come lo studio della filosofia richieda anche il dominio di altri, pur minimali, saperi, la cui mancanza rende alquanto improbabile una sua trasmissione culturale e civile efficace.

Né, perlomeno a mio avviso, vale adottare un atteggiamento da struzzi, voltando la faccia in un'altra direzione. È ormai un fatto proclamato che molti studenti liceali degli ultimi anni compiono nei loro scritti gravi errori ortografici e sintattici, né si afferma nulla di nuovo nel ricordare come ormai dalle scuole dell'obbligo un giovane cittadino italiano possa essere licenziato, senza tuttavia avere ancora imparato a leggere, a scrivere e a far di conto correttamente. Il che costituisce, nuovamente, un autentico disastro, non solo per la singola persona, che non ha conseguito ciò che bisognava socialmente trasmettergli, ma anche per la società che, in tal modo, non progredisce, ma, inevitabilmente, arretra. I molteplici dati statistici, variamente raccolti, sono ormai conosciuti persino dagli stessi ministri che sanno benissimo come *alle sufficienze delle scuola dell'obbligo non corrisponda più un reale contenuto conoscitivo adeguato a quella sufficienza*. Questo andazzo è ormai tollerato e giustificato a livello istituzionale, perché si è progressivamente diffuso il concetto che nella scuola dell'obbligo nessuno possa più essere fermato, perché tutti devono essere inevitabil-

mente “promossi”, secondo una tendenza alla “promozione generalizzata” che, anno dopo anno, ha infine intaccato e coinvolto anche le scuole superiori (non più dell’obbligo) dove, soprattutto nei licei, si registrano, sempre più, percentuali bulgare di “promossi”. Naturalmente anche in questo caso in Italia si è scelta la strada più comoda e in discesa: tutte queste “promozioni” generalizzate non indicano affatto un’autentica trasmissione effettiva del sapere, un’autentica elevazione culturale della popolazione, ma indicano solo la diffusione di un lassismo civile complessivo, in nome del quale nessuno vuole più avere problemi e tutti sono invariabilmente spediti alla classe successiva, con buona pace delle verifiche e dei saperi effettivi. Come si vede il “sei rosso” non è altro che la conseguenza ultima, del tutto coerente e matura, di una scuola che ha sempre più abdicato alla sua funzione sociale e civile e ha perso la bussola della sua stessa funzione culturale di autentica *formazione*.

Di fronte a questa gravissima situazione non è però possibile limitarsi a dire che bisogna ulteriormente abbassare il livello della scuola, onde renderla veramente fruibile a tutte le masse popolari del paese. Questo atteggiamento costituisce solo un comportamento irresponsabile e indegno di una nazione civile. Anzi, un vero e proprio comportamento incivile, in virtù del quale le masse popolari del paese vengono sempre più turlupinate: un tempo lo studio era privilegio di pochissimi, mentre i più erano relegati all’analfabetismo. Oggi, invece, dopo tante lotte e conquiste sociali, ci si è molto raffinati: *a parole* il diritto allo studio è finalmente concesso a tutti ma, parallelamente, è stato progressivamente svuotato di ogni effettivo e reale contenuto conoscitivo. I fattori sono cambiati, ma il risultato sociale finale non muta: la stragrande maggioranza della popolazione resta ignorante, anche se armata e dotata del fatidico “pezzo di carta”.

4. La didattica della filosofia e le sue oscillazioni

Il quadro richiamato nel precedente paragrafo, che a taluno, pure, sembrerà forse troppo pessimistico ed eccessivo, deve tuttavia essere tenuto nel debito conto per meglio comprendere le condizioni attuali, connesse con l’insegnamento della filosofia e le relative possibilità che si possono eventualmente individuare in questa situazione, certamente non facile, né, tantomeno, entusiasmante. A questo proposito,

riflettendo sulle tendenze in atto in relazione alla didattica della filosofia, Luciano Malusa ha rilevato come attualmente nella scuola

«non si pone più l'accento sulle sequenze di problemi e di soluzioni, o sulle diverse dottrine stratificate e spesso contrapposte, ma ci si interroga sul come problemi e soluzioni possano entrare nel patrimonio dei giovani e come possano determinare certi loro comportamenti e consapevolezze. La didattizzazione porta come risultato quindi l'aprirsi di un contenzioso con le situazioni culturali della filosofia del passato e con le tendenze stesse della ricerca che permangono oggi nelle Università. Si contrappone allora la cultura in formazione degli alunni e il costituirsi di un patrimonio culturale medio delle nazioni e delle diverse società ad una serie di tendenze sul piano della ricerca storica, dell'indagine teoretica in senso stretto, epistemologica, etica, estetica, ed altro. Le tendenze filosofiche prevalenti sono commisurate alla condizione sociale delle scuole, allo spirito complessivo della condizione giovanile: con il risultato di dichiarare tutte o parte di tali tendenze ormai incapaci di incidere sulla formazione e sull'interesse delle nuove generazioni»²³.

Secondo questa prospettiva la “didattizzazione” della filosofia ha avviato un processo coincidente, paradossalmente, con la progressiva dissoluzione dello spazio della... filosofia. Effettivamente, di fronte a questa “didattizzazione” ciò che è stato messo in crisi progressiva non è stata la pregiudiziale cultura di base dei discenti (come avrebbe dovuto accadere nell'ambito di un autentico rapporto educativo), ma, al contrario, è stato posto in discussione, per essere infine liquidato, proprio lo statuto autonomo dello stesso orizzonte filosofico. Il che risulta essere in sostanziale linea di coerenza con quel degrado scolastico complessivo cui si è fatto precedentemente cenno. In tal modo la filosofia, con la sua specifica tradizione concettuale, con il suo linguaggio tecnico, con le sue forme argomentative, con le sue topiche,

23 Luciano Malusa, *Uno sguardo sulle tendenze attuali riguardo alla didattica della filosofia*, «Bollettino della Società Filosofica Italiana», maggio-agosto 2002, n. 176, pp. 43-54, la cit. si trova a p. 46, mentre la cit. che segue poi nel testo è tratta da p. 50. Per quanto concerne più direttamente il più recente dibattito concernente la didattica della filosofia, in questa sede mi limito a segnalare il sistematico contributo di Enrico Berti ed Armando Girotti, *Filosofia*, Editrice La Scuola, Brescia 2000 (nel quale si trova anche un'ampia ed analitica bibliografia ragionata cui senz'altro rinvio, cfr. le pp. 175-222) e il precedente volume, a più voci, di Aa. Vv., *Filosofia per tutti. La filosofia per la scuola e la società del 2000*, a cura di Mario De Pasquale, Franco Angeli, Milano 1998, nonché a tutti i volumi della serie de *La "città dei filosofi"* editi dal Ministero della Pubblica Istruzione (Ferrara-Roma 1994-2003, 7 voll.), a *Per un laboratorio di didattica della filosofia*, a cura di Stefano Martini, Armando Editore, Roma 2004, 2 voll. e a Franco Cambi, *L'esercizio del pensiero*, Armando Editore, Roma 1992.

con i suoi problemi, con i suoi stili di pensiero e con i suoi tradizionali argomenti e problemi finisce per trasformarsi, sempre più, in una sorta di galassia sconosciuta, del tutto imprevedibile e totalmente *altra* dal mondo della prassi quotidiana degli studenti. In questa situazione, sempre più esasperata, taluni sostengono che la filosofia dovrebbe semplicemente prendere atto di questo iato, pressoché infinito, esistente tra la propria tradizione, il proprio orizzonte e la propria metodica, per piegarsi anch'essa, infine, alle esigenze della vita più immediata ed acritica, senza inutilmente recalcitrare alla sempre più irreversibile *trasformazione* della scuola contemporanea.

Va ricordato come tale opera di dissoluzione della filosofia sia stata attuata attraverso una progressiva egemonia della pedagogia (e del suo linguaggio) sulla filosofia (e sul suo lessico). In questo senso, insomma, nella didattica della filosofia la componente pedagogica ha progressivamente - e paradossalmente - finito per fagocitare completamente l'oggetto delle sue cure (la filosofia), la quale ultima è stata così distrutta o, se si preferisce, soffocata, da un approccio asfissiante che, in ultima analisi, ha finito per assolutizzare, indebitamente, l'aspetto formativo, senza più prestare alcuna attenzione agli specifici ed autonomi contenuti disciplinari della riflessione filosofica. Indubbiamente la stessa vocazione della filosofia a presentarsi come una sorta di orizzonte critico privilegiato di dialogo e di confronto tra i vari e differenti saperi ha forse contribuito, perlomeno in questa specifica prospettiva pedagogica e psicologica, a vanificare la sua stessa autonomia disciplinare specifica. In tal modo si è tuttavia innescato un processo complessivo, mediante il quale la pedagogia ha finito per annichilire, tendenzialmente, la filosofia. In contrasto con questa tendenza, Malusa ha giustamente osservato che

«la pedagogia non può eliminare, nel suo attribuirsi la gestione della problematica formativa, lo specifico della filosofia come insieme di attività di ricerca che si alimentano di certo dalla capacità di trasmettersi e di accrescersi nella stessa consapevolezza delle diverse generazioni, ma che pure mantengono viva una tensione che è propria di un procedimento il quale si alimenta dalle conquiste e dalle ristrutturazioni».

Per la verità questo rilievo può essere ripetuto non solo nei confronti della filosofia, perché l'aggressione pedagogica investe anche tutte le discipline insegnate nelle scuole, nei cui confronti è stato fatto valere, con forza e sempre più, un atteggiamento mentale e culturale in nome

del quale la disciplina è stata progressivamente e sistematicamente piegata alle esigenze della formazione e del discente, al punto da essere trasformata in una variabile del tutto secondaria del processo educativo, senza poter più dire alcuna parola autonoma e specifica sui contenuti conoscitivi che pure dovrebbe trasmettere criticamente. In tal modo il processo pedagogico, nel momento stesso in cui si imponeva in modo totalitario ed imperialistico, distruggeva, progressivamente, tutti i differenti contenuti disciplinari che poteva toccare. Come un novello e perverso re-Mida, questo approccio pedagogico-psicologico ha via via intaccato e nullificato i differenti saperi disciplinari e, in nome della tirannica centralità del problema didattico, delle dinamiche pedagogiche, nonché della psicologia dei discenti, è infine riuscito a favorire un movimento e una tendenza (soprattutto nella testa delle famiglie e di molti insegnanti) che ha contribuito a degradare, sempre più, i livelli conoscitivi che potevano essere eventualmente insegnati e trasmessi in una scuola. In tal modo le esigenze acritiche ed immediate degli alunni, invece di essere corrette, criticate ed educate, hanno finito per prendere il sopravvento, diventando l'alfa e l'omega di ogni intervento didattico-educativo sul cui letto di Procuste ogni singola disciplina veniva (e viene, sempre più!) tagliata, strappata, martirizzata e variamente amputata. Col bel risultato che il successo scolastico viene ormai garantito, sia pur *formalmente*, in modo sempre meno problematico, a fronte di una trasmissione critica del sapere sempre più evanescente e spesso inconsistente. Queste considerazioni critiche devono essere sviluppate non tanto per contrapporsi pregiudizialmente ad una seria riflessione pedagogica che, pure, ha i suoi diritti e le sue ragioni. Semmai, questi rilievi vanno tenuti presenti per contrastare una tendenza sempre più diffusa e distruttiva, in nome della quale, partendo *unilateralmente* dal solo "benessere scolastico" del discente, dalle esigenze pedagogiche e dalle dinamiche psicologiche di formazione, ogni disciplina è stata progressivamente e sistematicamente evirata dei suoi contenuti disciplinari, onde impedirle di svolgere quella salutare opera educativa e formativa, mediante la quale si attua proprio l'educazione della singola persona.

In questo modo, a voler guardare l'evoluzione generale della scuola italiana nel suo complesso storico e civile, si può allora motivatamente sostenere come la trasmissione dei contenuti disciplinari si sia storicamente realizzata e imposta entro due unilateralità complemen-

tari e speculari. Si è infatti passati da una fase primordiale in cui i contenuti erano imposti senza alcun rispetto per le dinamiche psicologiche e pedagogiche di formazione degli studenti (e con una ferocia classista davvero singolare) ad una successiva fase, del tutto opposta, ma altrettanto unilaterale e dogmatica, durante la quale, invece, i contenuti sono stati progressivamente vanificati, a tutto vantaggio di un pedagogismo che gira sempre più a vuoto, producendo un denso fumo illusorio di pseudo-conoscenza di cui sono ormai sempre più pervase le scuole italiane. Questa seconda tendenza è oggi alquanto diffusa e generalizzata. Per reagire a questa grave deriva sociale ed istituzionale della scuola non è più sufficiente rimettere al centro dell'azione didattica l'insegnamento dei contenuti disciplinari, ma occorre anche ripensare, in modo complessivo, l'insegnamento, salvaguardando un giusto equilibrio dinamico (necessariamente calibrato sull'età evolutiva del discente) tra la tendenza pedagogico-didattica e quella contenutistico-disciplinare.

Nel caso specifico della filosofia questo rapporto si configura come un momento fondamentale della stessa trasmissione della disciplina, perché la filosofia, fin dalla sua prima esistenza nel mondo greco e nella tradizione occidentale, si è sempre configurata come il luogo per un dialogo privilegiato tra maestro e discepolo. Per la filosofia occidentale questo dialogo costituisce, in modo emblematico, lo spazio preciso entro il quale, in genere, si sono formati gli allievi di un determinato filosofo. Non solo: questo spazio dialogico rappresenta anche una preziosa e irrinunciabile dimensione critico-concettuale entro la quale la stessa filosofia si è svolta teoreticamente, assumendo forme molteplici e saggiando differenti piste speculative. Inoltre, come non può non sapere, per diretta esperienza personale, chiunque abbia insegnato, il dialogo che si instaura tra docente e discenti costituisce il luogo privilegiato per un'intensa e comune dialettica di crescita e di riflessione, entro la quale non si compie mai una mera trasmissione passiva di un sapere, perché, appunto, si instaura sempre un rapporto tendenzialmente *spirale*, e sempre *aperto*, da ambo i lati del confronto. Mediante questo processo *spirale*, sempre aperto, il dialogo e la crescita sono, paradossalmente, reciproci e tali da coinvolgere, *allo stesso tempo*, il docente e i discenti. Se è vero, per dirla con Karl Kraus, che

gli allievi mangiano il cibo metabolizzato dai loro maestri²⁴, d'altra parte è anche vero che i maestri metabolizzano e ruminano il loro cibo anche nel momento stesso in cui lo presentano ai loro discenti e, in tal modo, finiscono per modificarlo *grazie e attraverso* il loro dialogo con i loro studenti. Col risultato che *dopo* il dialogo entrambi gli attori di questa comunicazione filosofica autentica sono modificati da quella loro stessa reciproca *dialogicità*.

Questo processo è sempre *aperto*, come è sempre aperta qualunque ricerca volta ad approfondire la nostra conoscenza, onde non farsi sbarrare la strada da pregiudizi o da assunti dogmatici che pure ostacolano variamente la crescita della conoscenza e la vita quotidiana degli uomini. Nell'ambito filosofico questo delicato e fondamentale rapporto maestro-allievo non solo deve essere rigorosamente tutelato, ma deve anche essere rivendicato come un luogo costitutivo specifico del *filosofare*, nella sua stessa dimensione teorica autonoma. Anche per questa ragione il docente non può insegnare ai suoi discenti a filosofare se lui, in prima persona, non filosofa *di fronte e con* i suoi studenti. Se possono nascere dubbi legittimi sui contenuti disciplinari della filosofia (ma per questo aspetto cfr. *infra*) non può invece esserci dubbio alcuno sul fatto che la filosofia, per sua natura intrinseca, richiede, in modo eminente, dialogo e confronto continuo. Un dialogo e confronto che per la filosofia non costituiscono affatto un'aggiunta estrinseca o spuria alla sua natura intrinseca, poiché, invece, costituiscono, momenti insopprimibili e fondamentali della sua stessa realizzazione sociale e civile. In questo senso specifico la spirality della riflessione filosofica coinvolge sempre la didattica nella teoresi e la teoresi nella didattica. Si tratta sempre di un circolo *aperto e problematico*, perché la sua distruzione dà vita, inevitabilmente, ad una scuola chiusa e sostanzialmente dogmatica (secondo il classico modello pitagorico, basato sull'*ipse dixit*, a causa del quale il discente può solo chiosare o commentare il detto del maestro; se invece opta per una diversa strada, quella critica, è inevitabilmente espulso da una scuola che non tollera minimamente prese di posizioni divergenti e conflittuali). In ogni caso la *spirality critica* tra teoresi e didattica rinvia costantemente a due momenti diversi, ma complementari, di sistole e di

24 Kraus: «gli allievi mangiano ciò che i professori hanno digerito» (Karl Kraus, *Detti e contraddetti*, a cura e con un saggio di Roberto Galasso, Adelphi Edizioni, Milano 1999³, p. 210).

diastole, della ricerca filosofica che prende le mosse dalle domande del dialogo per riferirsi alla teoresi e parte poi dalla teoresi per reimpostare il dialogo, secondo un processo di sviluppo sempre aperto, perché in questo movimento la critica costituisce il motore più segreto e profondo dell'intero movimento concettuale. Si badi: dicendo quanto si è testé affermato non si vuol certamente sostenere che la didattica *filosofica* (à la Girotti, per intenderci) debba realizzare una scuola di filosofia. Molto più delimitatamente, la didattica *filosofica* non può invece fuoriuscire da questo modello autenticamente filosofico e da questo *telos*, perché si deve, appunto, realizzare un insegnamento della filosofia finalizzato ad insegnare ai discenti a *filosofare*. Si parla nuovamente di “filosofare”, e non di “filosofia” e, quindi, risulta importante trasmettere ai discenti tutta una serie di *competenze filosofiche* che consentano loro di avviare la *possibilità* di una propria autonoma riflessione critica.

5. La classe quale comunità ermeneutica di dialogo

Assecondando pienamente questa sua istanza costitutiva, la filosofia non può allora non trasformare, in modo del tutto naturale e direi “fisiologico”, secondo le proprie finalità teorico-disciplinari, una classe scolastica²⁵ in una sorta di “seminario” permanente o, se si preferisce, in un gruppo aperto e critico di discussione ermeneutica multilaterale, nel quale i differenti discenti sono costantemente inviati a discutere liberamente e a confrontarsi sui vari argomenti affrontati (in particolare i testi filosofici, cfr. *infra*) presentati e discussi dal docente. L'organizzazione della classe come un *seminario permanente* implica però un profondo ripensamento non solo della didattica, ma dell'intera organizzazione scolastica, perfino delle sue stesse strutture architettoniche. Attualmente questa trasformazione può solo essere avviata e auspicata, sia pur compiendo, con decisione, alcuni “piccoli passi” significativi in questa precisa direzione. Non si può certamente negare come si debba ancora percorrere una non breve strada per trasfor-

25 Naturalmente in questo caso la *quantità* è *qualità* e quindi le classi non possono essere troppo numerose, in palese contrasto con le ultime ordinanze ministeriali che hanno invece innalzato il tetto massimo degli studenti che possono essere presenti in una classe portandolo al folle numero di *trenta* studenti. Inutile aggiungere come questa decisione, del tutto anti-didattica, anti-pedagogica e anti-culturale, è stata introdotta per mere opportunità di carattere estrinsecamente economiche (violando anche quanto previsto per lo spazio fisico da attribuirsi ai singoli studenti in una classe e violando anche evidenti norme di sicurezza civile).

mare sistematicamente una classe in una piccola comunità ermeneutica, anche perché le scuole attuali non sono minimamente preparate (per molte ragioni: economiche, culturali, materiali, architettoniche, burocratiche, istituzionali, etc.) per affrontare una sfida innovativa così radicale, ma anche, in fondo, così semplice. *Semplice*, perché può essere avviata anche prendendo le mosse dalle classi attuali e dalla loro pur sciagurata configurazione architettonica. *Difficile*, perché dovrebbe svilupparsi in una direzione che potrebbe consentire, per esempio, una diversa utilizzazione delle varie risorse bibliotecarie ed informatiche presenti (o ancora del tutto assenti...) in una scuola. Tuttavia, perlomeno a mio avviso, malgrado tutti questi molteplici e certamente non flebili ostacoli, occorre comunque muoversi, con determinazione, in questa direzione seminariale, aprendo una progressiva battaglia di civiltà e di cultura, in grado di sfruttare tutte le eventuali possibilità che pure, fin da ora, possono essere individuate *tra le pieghe* dell'attuale ordinamento scolastico.

Ma vi è di più. Parlando della didattica della filosofia non possiamo dimenticare come la filosofia non possa configurarsi con uno statuto definito e condiviso come accade nell'ambito di altre discipline. Quando poi si cercano di chiarire, sia pure con molta buona volontà, i cosiddetti "nuclei fondanti" - ma chi avrà poi mai detto che questi nuclei devono essere "fondanti"? non ci potrebbe essere, come insegna, per esempio, il criticismo kantiano (liberato dalle sue stesse scorie dogmatiche) un sapere *senza fondamenti?* - ci si trova di fronte ad elenchi alquanto imbarazzanti e problematici. Perché sono "imbarazzanti"? Perché in questi elenchi, bene o male, si cerca di tener conto di tutte le principali tendenze filosofiche presenti nella tradizione occidentale. Naturalmente tale elenco non può essere però esaustivo ed ecco allora l'imbarazzo problematico della scelta: la volontà di elencare, in modo più o meno ampio, più o meno convincente, più o meno plausibile, alcuni di questi movimenti confligge, inevitabilmente, con quelle tradizioni che l'estensore, in modo più o meno consapevole, o più o meno dichiarato, ritiene poi essere i più rilevanti. Ma sempre, nel compiere queste delimitazioni, inevitabilmente arbitrarie, or qui, or là, emerge una certa prevalenza, una certa accentuazione, tramite la quale fa capolino una determinata preferenza, una determinata inclinazione. Allora si cerca di correggere questo "vizio" teorico e, in genere, si mette capo ad una sorta di "minestrone filosofico" che, vo-

lendo accontentare tutti i gusti, può solo avere il bel risultato di scontentare i più. Meglio ancora: in genere le differenti impostazioni vengono semplicemente giustapposte, cercando di affiancare, per fare un solo esempio, a quella che si presenta come la scontata - ma non chiarita - "radicalità" della domanda filosofica una sua non meglio precisata e parallela "problematizzazione" (ma sarà anch'essa altrettanto "radicale"?). In modo analogo la razionalità dei metodi di ricerca viene affermata, nel mentre si cerca poi di tenere nel debito conto anche un tipo di riflessione filosofica oracolare e per nulla argomentativa, etc. etc.

A voler essere benigni, si può rilevare come, in linea di massima, tutti questi, pur nobilissimi, sforzi finalizzati ad individuare i "nuclei fondanti" della filosofia (che dovrebbero corrispondere, *horribile dictu*, a quello che in ambito psicopedagogico sono individuate come le "strutture della disciplina"), si limitano ad avvicinare concetti e metodi che paiono avere tutti in comune solo una certa ed assai vaga "aria di famiglia". Ma occorre tener presente come quest'"aria di famiglia" risulti essere sempre abbastanza generica, contraddittoria e fortemente opinabile, proprio perché nel seno della tradizione filosofica occidentale convivono anche impostazioni concettuali e stili di pensiero del tutto opposti e decisamente conflittuali. Ma tant'è, prendendo le mosse da questi presunti "nuclei fondanti" si vogliono poi individuare i corrispondenti "nuclei didattici" e le relative "competenze". Queste *griglie* (e tutto quel che ne consegue) costituiscono, forse, la gioia più pura ed intensa per una sana prospettiva psicopedagogica, tuttavia devo francamente ammettere che personalmente ho ben altra idea della felicità (e anche della didattica della filosofia). Sono sempre queste le *griglie* che, in qualche caso più sciagurato, taluno vorrebbe addirittura trasformare anche in un incredibile modello *diretto* per l'insegnamento della filosofia, riducendo (o trasformando?) questa disciplina alla mera compilazione di test (aperti, chiusi, semi-aperti e semi-chiusi e via delirando). Di fronte a questa tendenza sarà meglio affermare che quando parlo di didattica della filosofia non penso certamente a talune autentiche "grullerie" germoglianti dalle suddette griglie (infatti le uniche griglie che personalmente apprezzo sono quelle da utilizzarsi nei *barbecue*).

In dichiarata avversione a tutte queste tendenze didatticiste, a mio avviso occorre invece ribadire che non è lungo questa strada che può essere recuperato il senso e la funzione dell'insegnamento della filoso-

fia. Per parte mia seguirei un percorso radicalmente diverso in grado, semmai, di rimettere al centro della nostra consapevolezza, ad un tempo culturale, filosofica e didattica, la centralità della filosofia come *pensiero filosofato*. Ma dove mai possiamo rintracciare il *pensiero filosofato*? Unicamente *nei testi dei classici*, perché la filosofia vive essenzialmente nel *filosofato*. È allora indispensabile partire dai testi? Forse proprio partire no, ma passarci, fermandoci adeguatamente, certamente, perché è solo lavorando sui testi dei classici e della tradizione che si possono finalmente instradare i discenti a *filosofare*. Il filosofare implica, necessariamente, l'acquisizione di metodi, di linguaggi, di argomentazioni, di problematiche, di tradizioni concettuali, etc. etc., che possono essere conosciute e comprese solo lavorando sul pensiero filosofato dei classici del pensiero. Per questa ragione a mio avviso la centralità dei testi della tradizione filosofica è e rimane ineludibile. Anche in questo caso ci troviamo di fronte ad una centralità dei testi che non concerne solo la didattica della filosofia nelle scuole di ogni ordine e grado (cfr. *infra*), perché, invero, questa centralità dei testi vale anche per la ricerca filosofica più specialistica, storica e teoretica. Ancora una volta la singolare spirality critica ed aperta dell'orizzonte filosofico si ritrova presente sia nell'insegnamento medio ed elementare della filosofia, sia nel suo insegnamento universitario, sia nella ricerca più avanzata e critica.

Il confronto con il classico è sempre ineludibile non solo perché il classico, secondo la felice definizione di Italo Calvino, è tale proprio perché *non ha mai finito di dire quello che vuol dire*, ma perché il pensiero filosofico può essere seriamente rintracciato solo nel *filosofato*, solo nei linguaggi effettivamente costruiti e utilizzati per costruire discorsi filosofici sensati. Né può essere dimenticato come il classico parli diversamente ad ogni generazione: la sua forza specifica si radica proprio in questa capacità di non aver mai terminato di dire ciò che ci vuole comunicare. Nella sua capacità di rivelare, a differenti generazioni collocate in varie fasi della storia dell'umanità, pensieri e riflessioni diverse quando non, addirittura, conflittuali.

Se noi ora ci troviamo di fronte ad una nuova generazione che non è più in grado di intendere la lingua in cui il classico è scritto, a mio avviso non dobbiamo tanto proclamare la necessità sociale e civile di attuare una *trasformazione* della scuola che si dovrebbe adeguare a questi nuovi, più bassi, livelli conoscitivi. Dobbiamo invece avere la ca-

pacità di interrogarci sulle cause di fondo concernenti la mancanza di queste competenze minimali e, se possibile, rimediare effettivamente a queste deficienze, a questo progressivo imbarbarimento dello spirito. In caso contrario la barbarie dilagherà, ma non dovremo nasconderla o, peggio ancora, travisarla per una nuova forma di sapere. Dovremo individuarla per quello che è, essendo consapevoli che la storia umana non registra solo periodi di progresso e di approfondimento, ma anche momenti di stasi e, persino, di autentico regresso. E il regresso è *regresso*, non progresso. Se si perde la capacità di leggere dei testi della nostra tradizione non siamo necessariamente di fronte ad una trasformazione del nostro sapere, poiché questa incapacità potrebbe anche indicare un singolare abbassamento dei livelli conoscitivi di una determinata generazione. In questo caso non basta comunque constatare le carenze, perché occorre saper intervenire per rimuoverle. Certamente - e molto francamente - non mi pare proprio che la geniale trovata del “sei rosso” ci aiuti a muoverci in questa direzione.

In ogni caso, se sapremo reagire a questa grave deriva, mettendo infine i discenti in condizione di essere nuovamente in grado di leggere e capire un testo classico, potremo allora far prestare loro attenzione alle differenti forme costruttive dei vari universi di discorso, sviluppando, al contempo, un'analisi storico-critica dei linguaggi che costituiscono (e spesso costruiscono) dei modelli paradigmatici per quegli stessi universi di discorso. Presteremo allora attenzione alle regole di metodo che si sono storicamente affermate entro le differenti tradizioni concettuali e studieremo queste ultime cogliendo anche il loro intreccio problematico. In tal modo abitueremo il discente a sviluppare il filosofare non imbastendo dei discorsi a vanvera (o sul vuoto, come spesso accade di sentire), ma abituandolo a confrontarsi con la complessità dei problemi, con la complessità dei testi e con la complessità delle stesse questioni aperte che la storia concettuale occidentale ha variamente e continuamente definito, ridefinito e configurato, sviluppando quella singolare tela di Penelope che chiamiamo “filosofia”.

Per operare tutte queste scelte, per individuare gli autori, i testi e i relativi percorsi ermeneutici per un possibile intervento didattico scolastico, non mancano oggi molteplici strumenti e anche diverse, valide, indicazioni istituzionali. Basterebbe tener presenti, per non fare che

un solo esempio, peraltro davvero emblematico, i *Programmi Brocca*²⁶ i quali non solo presentano differenti contenuti e le tracce per numerose e plurali piste concettuali, ma forniscono anche preziosi spunti per organizzare i contenuti dei percorsi, delineati attraverso l'individuazione di argomenti omogenei, sempre in grado di intrecciare, proficuamente, la dimensione storica con quella teorica. In questa prospettiva la centralità del testo è veramente decisiva, perché solo lavorando sul testo del classico si recupera, in modo fecondo, il rapporto diretto tra il discente e la tradizione del pensiero filosofico, permettendo anche allo studente di individuare i mezzi, i metodi, le strategie argomentative, etc. presenti nei passi studiati e presi in diretta considerazione. Ma, chiaramente, la centralità del testo, l'analisi dei metodi linguistici, dei mezzi concettuali, delle varie procedure inferenziali non portano a nulla se nella disamina del testo il docente non si mette costantemente in gioco, dichiarando anche i suoi problemi e la natura delle sue stesse opzioni teoriche, il taglio della sua lettura del classico.

Il discente impara a filosofare filosofando, a sua volta, col docente per mezzo del quale, a partire dal testo, compreso e analizzato, si possono e si devono instaurare dei dialoghi di confronto col testo e con i problemi che solleva. Questi dialoghi devono sempre essere in grado di far comprendere adeguatamente ai discenti il carattere multidimensionale della realtà e la sua complessità. Ma questa complessità, per essere compresa e dipanata criticamente, richiede nuovamente, in primo luogo, la presenza di una passione filosofica autentica che il discente deve poter avvertire nelle riflessioni del docente e anche nella sua lettura del testo del classico. Senza questo coinvolgimento diretto del docente le pagine affrontate e le discussioni stimolate dalle riflessioni del classico, rischiano di rimanere lettera morta. Oppure costituiscono solo semi che germoglieranno solo in poche, troppo poche, teste. Inoltre, è proprio attraverso queste scelte e lo studio parallelo di questi differenti percorsi, costruiti sui testi dei classici, che è possibile accostare i discenti alla stessa complessità della tradizione filosofica

26 Cfr. *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, Le Monnier, Firenze 1992, in 2 tomi, da integrarsi col *Dialogo sulla riforma della scuola* di Beniamino Brocca e Franco Frabboni (Laterza, Roma-Bari 2004) nonché con Tullio De Mauro, *Minima scholastica*, ivi 2001 e il precedente intervento di Antonio La Penna, *Sulla scuola*, ivi 1999 e il pur assai deludente testo di Luigi Berlinguer con Marco Panara, *La nuova scuola*, ivi 2001.

occidentale, facendo loro comprendere la compresenza di stili differenti e apertamente conflittuali. La scelta, calibrata e meditata, di differenti modelli della riflessione filosofica consentirà, ancora una volta, di evidenziare la pluralità di metodologie, di approcci critici, di argomentazioni, di linguaggi, di orizzonti di riflessione e di intervento pratico nel mondo della prassi, confrontandosi con i quali le stesse posizioni sostenute dal docente si chiariranno e si relativizzeranno, mostrando la loro stessa natura teorica e la loro precisa configurazione storico-concettuale.

In questa specifica prospettiva ermeneutica si può anche mostrare come la conflittualità tra differenti e contrastanti stili di pensiero costituisca una ricchezza, non ultima, della stessa tradizione filosofica occidentale che, non a caso, ha direttamente alimentato la formazione di una società progressivamente più libera e tollerante, seriamente disposta a confrontarsi apertamente con punti di vista decisamente conflittuali, alternativi ed ostili. Il *valore civile* della riflessione filosofica emergerà così dallo stesso lavoro quotidiano svolto in forma sempre più seminariale e, paradossalmente, circolare all'interno della classe la quale, da piccola società atomica, prevalentemente individualistica, si trasformerà in un gruppo aperto di confronto e di lavoro, dove i singoli individui impareranno, progressivamente, a sostenere idee diverse e, persino, radicalmente conflittuali, argomentando e utilizzando i mezzi più adeguati per comprendere gli altri e per meglio sviluppare le proprie argomentazioni, senza appunto rinunciare al proprio punto di vista personale ed individuale. La classe come comunità ermeneutica, in grado di educare costantemente al dialogo, al confronto e alla democrazia del pensiero e del colloquio concettuale, costituisce, indubbiamente, un risultato significativo per l'insegnamento della filosofia (ma, in verità, non solo per questo insegnamento, evidentemente).

Ma l'acquisizione di questo stile civile deve inoltre costituire anche un'occasione per apprendere una specifica capacità critico-concettuale che ponga sempre più in grado il discente di affrontare le questioni connesse con il *significato* non solo della sua vita e dei cosiddetti "massimi problemi", ma anche col significato di quello che fa quotidianamente e delle altre discipline che studia nei differenti settori della sua formazione scolastica. In questo senso l'insegnamento della filosofia non può non finire per esercitare, nella stessa vita del singolo studente, quell'effetto proprio della *torpedine* che Socrate rivendicava, coe-

rentemente, al proprio filosofare nell'Atene democratica, ma anche in quella dei Trenta tiranni. In questo modo potrà anche essere trasmesso il gusto e la vocazione più profonda della filosofia che, in ogni epoca, con vari pensatori e all'interno di differenti e plurali tradizioni concettuali, ha tuttavia sempre "abitato", nei suoi momenti più creativi e profondamente innovativi, gli autentici *problemi aperti* di una determinata società e di una determinata civiltà. Questo *nomadismo concettuale* della filosofia si trasforma, allora, non più in un elemento della sua intrinseca debolezza disciplinare, ma, al contrario, in un aspetto della sua fecondità euristica, proprio perché la filosofia, con la sua stessa, irritante, *formalità* cui abitua, è sempre in grado di porre le sue questioni in relazione ai problemi più aperti e decisivi che l'umanità ha via via affrontato nel corso della sua storia. Anche secondo questo angolo prospettico la didattica della filosofia non può dunque non rinviare alla teoresi, scoprendo come la riflessione teorica, per sua natura intrinseca, si apra al dialogo e al confronto e, quindi, nuovamente, alla stessa didattica filosofica. In questa prospettiva, ancora una volta, riflessione filosofica e didattica della filosofia si richiamano costantemente, proprio perché costituiscono due diversi momenti di un medesimo processo costitutivo della ricerca filosofica la quale, attraverso il dialogo e il confronto con i propri interlocutori privilegiati, costruisce il senso della stessa riflessione e della sua stessa funzione civile. Per questa ragione di fondo la didattica della filosofia non può neppure essere concepita se il docente, in quanto pensatore e filosofo, non si mette in discussione di fronte ai suoi discenti, giocandosi, appunto, come filosofo che si confronta con aspetti particolari del filosofato specifico della tradizione occidentale. Di contro, questo suo giocare come filosofo che filosofa sul filosofato non potrebbe neppure costituirsi e delinarsi se non si attuasse attraverso un dialogo plurale ed aperto (che possiede anche un'innegabile valenza formativa ed educativa). Questo dialogo non è tanto finalizzato, infatti, a trasmettere un determinato punto di vista teorico, bensì ad aiutare costantemente il discente, per dirla con Nietzsche, a *diventare ciò che è*. Ad aiutarlo, insomma, a trovare la propria strada e la propria vocazione specifica, dotandolo di tutti i mezzi concettuali e di tutti gli strumenti critici messi a disposizione dalla tradizione filosofica occidentale che poi gli consentiranno di meglio operare e argomentare le sue differenti e contrastanti scelte di cittadino, in un mondo di uomini adulti e

responsabili. Il valore peculiare e veramente irrinunciabile della filosofia nel mondo scolastico si radica esattamente in questa formazione che se nella scuola media si limita al contributo fondamentale fornito dalla filosofia per aiutare il discente a formarsi una sua specifica *Bildung*, nell'ambito universitario implica, invece, l'approfondimento di un dialogo che deve rendere sempre più compartecipe il discente dei programmi di ricerca teorici in cui il docente deve essere, a sua volta, impegnato, nuovamente nella sua qualità di autentico filosofo.

6. L'insegnamento della filosofia nei vari ordini e gradi scolastici.

Queste considerazioni impongono allora di riflettere innovativamente anche sulla collocazione scolastica dell'insegnamento della filosofia e sul suo ruolo educativo e formativo. A questo proposito, occorre tuttavia tener anche presente la specifica situazione dell'insegnamento della filosofia nel nostro paese. In Italia l'insegnamento della filosofia ha risposto, per molti decenni del XX secolo, ad una precisa, e ben specifica, organizzazione istituzionale la quale, a sua volta, rifletteva una determinata organizzazione sociale di classe²⁷.

In questo quadro bisogna quindi porsi un problema molto più generale e universale: *la filosofia può veramente essere insegnata in ogni ordine e grado di studi?* A questo proposito preferisco subito avanzare la risposta che penso possa essere delineata: sì, certamente, la filosofia deve essere insegnata in tutti gli ordini e nei diversi gradi degli studi. In altri termini, penso che l'insegnamento della filosofia costituisca un autentico *diritto di cittadinanza irrinunciabile* e debba pertanto essere fornita a tutti i cittadini italiani²⁸. La filosofia, come molte altre discipline -

27 Sulla presenza della filosofia nei licei italiani è ancora utile consultare il pur datato contributo di Vittorio Telmon, *La filosofia nei licei italiani*, Editrice Clueb, Bologna 1990 (ristampa anastatica della prima edizione di questo volume apparsa originariamente presso «La Nuova Italia» Editrice di Firenze nel 1970) e quanto emerge nei vari contributi (e nella bibliografia sulla didattica della filosofia) presenti nel testo *Nuovi orientamenti di didattica della filosofia* «Prospettive EP», anno XXV, aprile-settembre 2002, n. 2-3 (prima parte) e n. 4, ottobre-dicembre 2002 (seconda parte) nonché in *La questione del soggetto tra filosofia e scienze umane*, a cura di Franco Cambi, Le Monnier-IRRE Toscana, Firenze 2001.

28 A questo proposito sia lecito segnalare i contributi dello scrivente, *L'insegnamento della filosofia, diritto di cittadinanza per la scuola italiana del nuovo millennio*, «Insegnare filosofia», anno IV, novembre 1999, n. 1, pp. 5-7 e Id., *La filosofia come anima vivente della cultura*, «Insegnare filosofia», anno IV, febbraio 2000, n. 2, pp. 3-5, nonché il volume *Insegnare a filosofare*, Barbieri Editore,

penso, per esempio, alla matematica - deve potersi insegnare a tutti i cittadini. Tutti i cittadini devono possedere dei rudimenti minimali concernenti la filosofia, proprio perché non è più concepibile il rispetto del diritto di pari cittadinanza per tutti gli individui del nostro paese se costoro non posseggono anche degli elementi minimali e di base della conoscenza filosofica che deve entrare a far parte del bagaglio comune di tutti gli italiani

Difendendo questa posizione, implicante un insegnamento della filosofia presente anche nella scuola dell'obbligo, nonché una sua diffusione in tutti i differenti ordini di scuole, ci si espone a numerose critiche. Molte di queste provengono, per quanto curioso possa sembrare, dagli stessi insegnanti medi di filosofia i quali, in genere, condividono ancora pienamente l'idea gentiliana che la filosofia possa essere insegnata unicamente nei licei e, al massimo, in poche altre scuole superiori (licei artistici, istituti psico-pedagogici *et similia*). È singolare osservare come queste forti resistenze ad una significativa dilatazione dell'insegnamento di una disciplina nei vari ordini e gradi scolastici non siano invece presenti presso altre comunità disciplinari nel cui seno il problema di un insegnamento, diffuso e capillare, della propria materia è considerato come acquisito e scontato. Se, per esempio, consideriamo la comunità dei matematici il problema dell'insegnabilità della matematica in tutti gli ordini e gradi scolastici è saldamente condiviso e difeso unitariamente. Anzi, non viene neppure messo minimamente in discussione, perché agli occhi dei matematici è veramente scontato che tutti i cittadini, di qualunque età scolare, per essere veramente tali, debbano necessariamente conoscere molteplici elementi matematici. La matematica si insegna così in qualunque ordine di studi e in qualunque grado scolastico. La complessità e la difficoltà - oggettive - della matematica non costituiscono affatto un ostacolo alla sua insegnabilità. La matematica è così insegnata dalle elementari all'università e, inoltre, è presente in qualunque indirizzo di studio, con una rilevanza sempre molto significativa. Per la filosofia, invece, la possibilità di estendere il suo insegnamento ai differenti indirizzi di studio crea notevoli problemi e forti resistenze. Inoltre crea ancor più problemi e resistenze sostenere che la filosofia dovrebbe

essere insegnata in ogni ordine di scuola, dalle elementari all'università.

In entrambi i casi le obiezioni che vengono avanzate sono abbastanza simili e si riducono, in ultima analisi, alle seguenti considerazioni: la filosofia non può essere insegnata adeguatamente se il discente non dispone di un preciso e determinato bagaglio culturale. Inoltre, sembra a taluni che la filosofia possa essere proficuamente insegnata solo là dove esiste già una specifica ed acquisita formazione di una determinata mentalità che, *grossomodo*, possiamo indicare come quella liceale. A mio avviso entrambi questi rilievi non costituiscono, in realtà, delle serie obiezioni contrastanti la necessità e l'opportunità - civile e culturale - di dilatare l'insegnamento della filosofia sia in tutti gli indirizzi scolastici, sia nei suoi differenti gradi. Se infatti è vero quello che abbiamo delineato nei paragrafi precedenti, non si vede proprio perché la filosofia non possa essere insegnata attuando specifiche curvature che la mettano in condizione di occuparsi seriamente di molteplici indirizzi disciplinari, pur mantenendo la sua autonomia prospettica. Per sua natura la filosofia ha sempre dialogato con tutti i differenti campi del sapere umano, anche perché molto spesso la filosofia si è sviluppata *tra le pieghe* dei differenti saperi, costituendo un momento epistemico irrinunciabile per lo sviluppo intrinseco di queste stesse competenze disciplinari. Di conseguenza si tratta allora di enucleare, in modo certamente equilibrato e calibrato, questi differenti ambiti di riflessione, tenendo anche presenti le specificità di ciascun indirizzo di studio.

Anche la seconda obiezione non rivela una forza critica maggiore. Come infatti la matematica, che pure costituisce una disciplina oltremodo complessa e impegnativa, può tuttavia essere insegnata secondo una sua specifica gradualità, analogamente, se si riconosce che la filosofia costituisce un patrimonio irrinunciabile per la formazione di qualsiasi cittadino, allora non si può più seriamente negare che anche la filosofia debba poter essere insegnata, sia pur con modalità profondamente differenti, a qualunque grado dello sviluppo scolastico. Semmai, in questo caso, si tratta di cambiare, e in modo profondo, la mentalità dei tradizionali insegnanti di filosofia i quali hanno finito per sviluppare una concezione profondamente elitaria della loro disciplina e del suo stesso insegnamento medio. Sotto un certo aspetto questi insegnanti rappresentano il frutto più conseguente dell'impostazione istituzionale gentiliana, tacitamente presente anche nella

stessa organizzazione istituzionale scolastica italiana. Gentile pensava che la filosofia dovesse essere insegnata unicamente agli studenti liceali, perché solo da queste scuole sarebbero usciti gli esponenti delle future classi dirigenti italiane. Il discorso classista gentiliano era tanto lineare quanto feroce: considerato che la filosofia aiuta il discente a meglio ragionare e a meglio sviluppare, in modo autonomo e consapevole, il suo senso critico, si configura allora la necessità sociale di limitare drasticamente queste capacità di riflessione critica ai soli esponenti delle classi dirigenti. Un domani questi ultimi dovranno infatti *comandare* ed è quindi “cosa buona e giusta” che sappiano ragionare criticamente, utilizzando, al meglio, le loro capacità intellettuali. Chi invece non frequenta le scuole liceali è tendenzialmente destinato a far parte della popolazione che dovrà *ubbidire* a coloro che dirigeranno la nazione. Ma se si deve ubbidire a degli ordini è allora meglio non essere in grado di ragionare: tanto meno si ragionerà, tanto più prontamente si eseguirà un ordine, senza contestarlo (per chi comanda!), senza dilazionarlo nel tempo e senza fiatare. Dunque per questa feroce ragione sociale coloro i quali dovranno presto ubbidire ai futuri dirigenti è meglio che non studino e che non imparino affatto la filosofia. QED.

Nella sua brutale linearità di classe questo ragionamento gentiliano ha naturalmente dovuto subire tutti gli sconvolgimenti che la storia civile e politica del XX secolo si è puntualmente incaricata di sviluppare contro i bei sogni dei simpatici neoidealisti italiani. Tuttavia, questo loro impianto concettuale, affidato ad una trasmissione *tacita* e non dichiarata, coincidente con le stesse *strutture istituzionali della scuola secondaria superiore italiana*, è sostanzialmente uscita indenne dal crollo del fascismo ed è rimasta saldamente operativa anche durante il mezzo secolo successivo della cosiddetta prima repubblica antifascista italiana. Col bel risultato che lungo pressoché tutto il Novecento, la scuola italiana ha costantemente riprodotto la mentalità e la sensibilità culturale, filosofica e civile gentiliana. Non ci si deve quindi stupire se attualmente la stragrande maggioranza dei docenti di filosofia della scuola secondaria superiore si dichiarino decisamente contrari o fortemente perplessi di fronte alla proposta di dilatare in ogni ordine e grado di studi la presenza dell’insegnamento della filosofia.

Tuttavia, questa loro tenace resistenza culturale (e sociale) e questa loro preclusione pregiudiziale può forse essere scalfita e messa in crisi

definitiva confrontando la situazione italiana, concernente l'insegnamento medio della filosofia, con quanto accade in altri paesi europei. Da questo punto di vista è agevole osservare come l'Italia si trovi in una posizione decisamente privilegiata. Effettivamente, bisogna riconoscere che nel nostro paese la presenza dell'insegnamento medio della filosofia è significativo e, comunque, molto maggiore di quello riscontrabile presso altre nazioni europee. Non per nulla la più importante e duratura riforma scolastica italiana del XX secolo è stata concepita e realizzata proprio da uno dei più eminenti filosofi italiani del secolo: Giovanni Gentile. Conseguentemente ancor oggi l'Italia è uno dei paesi europei in cui la presenza dell'insegnamento medio della filosofia - per quanto limitato ai licei e a poche altre scuole secondarie superiori - è molto superiore a quella prevista da altri ordinamenti scolastici. In molti altri paesi - per esempio basterebbe pensare ad alcuni *Länder* tedeschi - la filosofia non è affatto insegnata nelle scuole superiori, poiché è presente solo nelle università. Ebbene, in questi paesi non mancano coloro i quali non concepiscono neppure la possibilità di un insegnamento medio-superiore della filosofia, perché a loro avviso questa disciplina può essere insegnata e studiata adeguatamente e in modo rigoroso unicamente e solo in ambito universitario. Per noi italiani, che abbiamo alle spalle più di un secolo di insegnamento medio-secondario della filosofia nelle scuole, è abbastanza agevole comprendere i limiti intrinseci - sostanzialmente elitari e postulatori - di una tale presa di posizione pregiudiziale e del tutto arbitraria. Ma, perlomeno a mio avviso, un analogo pregiudizio culturale di fondo è quello che attualmente si registra in Italia, alla base delle numerose resistenze ad una seria dilatazione dell'insegnamento della filosofia in tutti gli indirizzi scolastici e in ogni ordine di scuola.

A parte queste resistenze, stratificatesi nel tempo e sulla base di una precisa prassi scolastica più che centenaria, tuttavia, non esistono obiezioni di principio per impedire di compiere una tale dilatazione, che sarebbe profondamente innovativa, non solo per l'insegnamento della filosofia, ma anche per la stessa vita complessiva dell'intero nostro paese. Naturalmente nel sostenere la necessità e l'opportunità di una tale dilatazione dell'insegnamento della filosofia non si nega come per ogni ordine di studio e per ogni differente indirizzo debbano poi essere studiate le modalità specifiche e più adatte, da attuarsi gradualmente per l'introduzione diffusa dell'insegnamento della filosofia. Tuttavia, bisogna anche ammettere come tutte queste, pur indispen-

sabili, organizzazioni disciplinari, curricolari, di programma e di contenuti, etc., costituiscono dei problemi risolvibili in modo abbastanza agevole. Non costituiscono, invece, delle obiezioni di principio insormontabili. Anche quello che si configura come l'ostacolo apparentemente maggiore - quello che ci ricorda come l'insegnamento della filosofia richieda sempre la precedente acquisizione di un determinato e ben specifico sapere minimale di base - in realtà, non costituisce un'obiezione di principio, proprio perché ogni grado di formazione scolastica dovrebbe appunto presentare anche dei suoi contenuti conoscitivi minimali, ben precisi. Semmai, in questo caso il problema è un altro e concerne la ridefinizione delle strategie e delle modalità stesse dell'insegnamento della filosofia. È chiaro, infatti, che non si può insegnare la filosofia ad uno studente di dodici anni come la si insegna ad uno studente di sedici e, ancora, come la si insegna ad uno studente di venti. Ma questa giusta constatazione vale, naturalmente, anche per tutte le altre discipline: non si può insegnare la matematica ad uno studente di dodici anni allo stesso modo con il quale la si insegna ad uno studente di sedici o, ancora, ad uno studente di venti. Questo problema, attinente la considerazione delle differenti modalità di studio concerne, tuttavia, l'organizzazione interna di un programma e dei relativi contenuti, non costituisce affatto un'obiezione insormontabile.

D'altra parte occorre anche aggiungere come questa dilatazione dell'insegnamento della filosofia vada attuata non solo nelle scuole pre-universitarie e in tutti i suoi indirizzi, ma va realizzata anche a livello universitario, rompendo, una buona volta, il micidiale abbinamento che vede invariabilmente legata la presenza della filosofia alle sole Facoltà di Lettere o a quelle di Scienza della formazione. Anche in ambito universitario occorre invece rivendicare una presenza diffusa e trasversale della filosofia la quale deve poter essere presente in tutti gli indirizzi di studio (anche e soprattutto in quelli scientifici, ma non solo in questi, *of course!*). Anche in questo caso bisogna superare i tradizionali e pregiudiziali steccati ideologici, culturali e civili che vorrebbero confinare pregiudizialmente la riflessione filosofica alla sola dimensione umanistica. Bisogna invece rivendicare una presenza strategica molto più diffusa e capillare della filosofia in tutti i diversi corsi di laurea.

Con questo cenno finale non può allora sfuggire come il problema della didattica filosofica della filosofia, se affrontato secondo la curvatura brevemente indicata in questo contributo, si configura veramente come un orizzonte strategico, teorico, culturale e civile di primaria importanza per l'intera nazione. Un orizzonte che non solo deve vedere seriamente impegnati tutti i docenti di filosofia in prima fila in questo complesso ed arduo dibattito nazionale, ma che richiede anche un notevole sforzo per difendere e diffondere la presenza istituzionale dell'insegnamento di una disciplina come la filosofia che da tutti questi cambiamenti istituzionali, civili e culturali non può che trarre un complessivo giovamento notevolissimo, trasformandosi da disciplina elitaria ed esclusiva, pensata ed insegnata solo a pochi eletti liceali, in una componente irrinunciabile per un uomo sempre più proiettato verso la comprensione critica e la modificazione pratica di una realtà complessa ed enigmatica come quella nella quale siamo stati catapultati. Scriveva del resto Ludwig Wittgenstein, nel 1946:

«si potrebbe fissare un prezzo per i pensieri. Alcuni costano molto, altri meno. E con che cosa si pagano i pensieri? Col coraggio, credo»²⁹.

29 Ludwig Wittgenstein, *Pensieri diversi*, a cura di Georg Henrik von Wright, con la collaborazione di Heikki Nyman, edizione italiana a cura di Michele Ranchetti, Adelphi Edizioni, Milano 1980, p. 100.

PARTE TERZA

SUL PROGETTO DIDATTICO DEI *GIOVANI PENSATORI*

PARTE TERZA

Knowledge in making. Dialogo sul discorso nella pratica dell'insegnamento

Alfa: Ho saputo del tuo diretto coinvolgimento in questo fantomatico progetto dei *Giovani Pensatori*. Ma come, un accademico blasonato si lascia coinvolgere in tali *balbettamenti filosofici*? E poi cosa vi illudete di ottenere? Solo perché scrivete le iniziali con la maiuscola, parlando, pomposamente, di *Giovani Pensatori*, pensate forse di trasformare gli studenti, magari con la bacchetta magica dei mass-media plaudenti, in autentici *filosofi*? Ci vuol ben altro!

Omega: Ha detto bene: *balbettamenti filosofici*! Ma come credi di aver imparato a camminare? Non hai forse iniziato a muoverti a carponi, gattonando, per poi cercare di sollevarti, in modo peraltro assai precario, per svolgere qualche primo, incertissimo e timido passo caracollante che, spesso e volentieri, terminava anche con un capitombolo, più o meno catastrofico e clamoroso? E come hai imparato a parlare? Come hai imparato a fare all'amore? Come hai imparato a guidare l'auto? Non hai forse sempre imparato *praticando* queste differenti *attività*? E questa *pratica* non è stata forse costellata di tentativi, errori, passi falsi e molteplici esperienze che, via via, hai cercato di rettificare e migliorare sempre più? Ben vengano, dunque, questi *balbettamenti filosofici* che costituiscono il primissimo esercizio per mettere in movimento il *pensiero* dei giovani studenti che, in tal modo, iniziano ad apprendere, dunque, l'arte di *ragionare criticamente*, con la propria testa, autonomamente, facendo uso dei propri *talenti*.

Alfa: Il tuo solito inguaribile ottimismo idealista! Ma dove vivi? Credi forse che non abbia assistito ai vostri incontri? Certo, non nego che qualche studente abbia anche iniziato a praticare, con le sue gambe caracollanti, tali *balbettamenti filosofici*, ma ho anche visto altri giovani poco o nulla interessati a tale, faticosa, *pratica del concetto*. O, meglio ancora, interessati solo nella misura in cui partecipavano ad un evento confuso, nel quale poteva poi compiersi di tutto, come poi è effettivamente accaduto.

Omega: Alla luce di questi rilievi, sono io che, semmai, dovrei chiederti quale mai sia la tua esperienza critica diretta del *mondo della prassi*. Non sai forse, con Shakespeare, che la realtà è sempre molto più complessa, vischiosa e intricata dei nostri poveri sogni? Non nego, dunque, le difficoltà che rilevi, ma, a mio avviso, non bisogna affatto fermarsi a questi primi aspetti claudicanti, impedendosi di cogliere la novità, pur relativa e sempre criticamente precaria, di un'impostazione che si sforza di porre al centro della trasmissione filosofica la dimensione del *pensiero*, la *fatica del concetto* e della stessa autonoma capacità critica di riflettere con la propria testa.

Non hai mai considerato il curioso paradosso in virtù del quale nelle nostre scuole l'insegnamento elitario della filosofia si è trasformato, spesso e volentieri, in una sorta di *morta gora*? Una *morta gora* per mezzo della quale l'esposizione storica del *filosofato* ha finito per rimuovere proprio il *pensiero filosofico*? Col bel risultato che intere generazioni di studenti non hanno studiato la filosofia, bensì la storia della filosofia, riducendola, *ciceronianamente*, ad una mera filastrocca di opinioni. Una filastrocca di opinioni non compresa, spesso studiata a memoria e imparata solo al fine, del tutto estrinseco (per quanto esistenzialmente vitale nell'ambito della vita scolastica), della sola interrogazione, del voto, del superamento di un ostacolo connesso alla valutazione. In tal modo la filosofia viene sistematicamente uccisa e bandita dalla formazione educativa, culturale e civile dei nostri giovani studenti. Prova a chiedere ai tuoi amici che svolgono le più disparate professioni quanto ricordano oggi della filosofia conosciuta tra i banchi della scuola: la maggior parte ti confesserà, dal più al meno, di non averci capito molto e di essersi spesso ridotta a studiare, *a memoria*, i concetti – non compresi – dei vari filosofi. Col risultato che l'immagine *standard* più diffusa che la società civile ha dei filosofi non è affatto lusinghiera: molti pensano, addirittura, che i filosofi siano tipi un po' matti, ingiustamente scappati alle cure, più o meno amorevoli, che avrebbero loro prestato i manicomi.

Alfa: Ma questo cosa c'entra? So bene che la mentalità comune possiede un'immagine distorta della filosofia e dei filosofi (e non solo dei filosofi: basterebbe rivolgere lo sguardo anche al mondo degli scienziati). Ma la colpa non è certo della gente comune. Non esiste forse anche un tradizionale proverbio secondo il quale si afferma che *la filosofia è quella cosa con la quale e senza la quale tutto rimane tale e quale*? Tali incomprensioni hanno sempre caratterizzato, dal più al meno, la sto-

ria culturale di tutte le epoche. Del resto è noto che la storia è forgiata da piccole e coraggiose *élite*. È un'illusione pensare che la gente comune o, peggio ancora, le masse siano il soggetto della storia. La storia umana è sempre prodotta, guidata e condizionata da piccoli gruppi di persone che, per vari motivi (privilegio intellettuale, censo, potere politico, economico, sociale, religioso, artistico, etc., etc.) condizionano e guidano la vita della stragrande maggioranza della popolazione. Inutile illudersi che le moltitudini possano mai condizionare la storia. Semmai, la gente comune *subisce* la storia, ma non la crea. Costituisce unicamente la *massa di manovra* su cui e per cui tramite agiscono le *élite* dominanti ed egemoni. In questo quadro, molto realistico, anche la filosofia si configura come un sapere eminentemente elitario, riservato a pochi, appunto a coloro che sono in grado di pensare e di ragionare con la propria testa e che, in quanto tali, non possono e non devono essere affatto confusi con la massa delle persone che non pensano e non ragionano. Coloro che sanno ragionare criticamente, che sanno utilizzare in modo originale il proprio pensiero si distinguono sempre dal conformismo della massa: proprio per questo condizionano la storia dei più, senza tuttavia esserne mai condizionati proprio perché la forgianno. Meglio ancora: la formazione filosofica costituisce la migliore prova che il soggetto della storia non può mai essere la massa indistinta della gente che non pensa. Soggetto storico, nel senso pieno e autentico del termine è solo ed unicamente quel particolare individuo o quel ristretto gruppo di individui che sanno utilizzare criticamente il proprio pensiero. Pensare vuol appunto dire distinguersi dalla massa, dalla stragrande maggioranza di chi non pensa e non si pone neppure il problema di accendere una propria autonomia ed originale riflessione critica. Per questa ragione di fondo il vostro progetto connesso con i *Giovani Pensatori* costituisce anche un'antinomia *in adjecto*, perché pretendete l'impossibile: mirate ad una massa di persone le quali siano in grado di pensare autonomamente con la propria testa. Volete cioè una massa che non sia... una massa! Un vero assurdo! Volete, appunto, l'impossibile. Chi pensa è sempre il singolo e tanto più questa riflessione è autonoma ed originale, tanto più lo distingue dalla massa di chi non pensa o di chi segue, in modo conformistico, il pensiero dei più.

Omega: Come al solito rischi di banalizzare una dimensione che, per la sua stessa intrinseca natura, risulta essere molto più complicata e mol-

to meno lineare. La storia umana non si svolge affatto come un gomitolo di lana... Esistono *differenti livelli* e ogni individuo è sempre variamente inserito in tutti questi molteplici piani. Non solo: ogni singolo individuo si colloca all'interno di molteplici tradizioni, rispetto alle quali può anche assumere differenti atteggiamenti i quali ultimi possono poi delinarsi entro una complessa gamma di polarità includenti sia la piena (o parziale) consapevolezza critica, sia la più completa inconsapevolezza critica. Bada: non si deve negare il ruolo e la funzione che il singolo, nella sua autonoma ed originale riflessione, può svolgere nel contesto della storia umana, ma occorre contestualizzare anche questa azione del singolo entro un quadro problematico più ricco, complesso ed articolato. Basterebbe tener presente la curiosa, ma assai sintomatica, spirality della riflessione che, a guisa di un *cavatappi borrominiano*, per dirla con Gadda, sempre contamina e fende differenti livelli dell'essere sociale (e della sua stessa consapevolezza critica). Non è forse vero che esiste anche una specifica *storia del senso comune*? Come potresti negare che il senso comune copernicano sia profondamente differente dal senso comune tolemaico e, persino, da quello, pur incipiente e ancora assai claudicante (perlomeno nella mente dei più), einsteiniano? In caso contrario come spieghi che il calcolo infinitesimale, che nel XVII e nel XVIII secolo ha rappresentato la punta avanzata della riflessione matematica occidentale, sia oggi agevolmente metabolizzato e fatto proprio da generazioni di studenti sedicenni? Non è forse evidente che lo stesso senso comune connesso al patrimonio conoscitivo dell'umanità mostra differenti stratificazioni, nonché un suo peculiare movimento carsico? Il ruolo creativo e critico dei singoli si inserisce esattamente entro questo contesto, né si forma o si sviluppa in un vuoto metafisico, perché, semmai, è vero esattamente l'inverso: si forma, si delinea e prende forma e consapevolezza della sua stessa forza critica dirompente sempre entro e a contatto con un determinato contesto. Quello stesso contesto che, spesso, è anche in grado di rimuovere e sollevare criticamente e rivoluzionariamente, *ab imis fundamentis*. La stessa nozione di "tradizione" si configura, del resto, come una categoria complessa che non assomiglia affatto ad un campo di grano o ad un immobile che si può ereditare passivamente, ma ha più a che fare, come rilevava un filosofo negletto come Giulio Preti, con un'impresa industriale, insomma con un'attività che può essere "ereditata" solo nella misura in cui si è effettivamente in grado di ristrutturarla e di rinnovarla con-

tinuamente.

Alfa: Si e no! Sì, certamente *sì*, perché anche tu sei costretto a riconoscere il ruolo del singolo, il contributo creativo della singola intelligenza critica, la specificità irripetibile del suo contributo di pensiero, connessa anche con la sua forza di volontà, con la sua tenacia, con la sua capacità strategica e, persino, “imprenditoriale”, finalizzata a battersi per far trionfare le proprie idee o il proprio programma di ricerca. D'altra parte *no*, assolutamente *no*, perché quella moltitudine cui ti riferisci si colloca, semmai, al traino delle personalità emergenti. La storia, ripeto – a qualunque livello – non è fatta dalle masse, ma dagli individui. Sono gli individui che si distinguono, sono le singole personalità che forniscono alla storia dell'umanità un contributo, più o meno originale, più o meno innovativo. Se cancelli o trascuri il ruolo dell'individuo, della personalità, della singola intelligenza, della sua forza di volontà, non solo falsifichi la storia, ma rischi anche di stravolgere il corso effettivo del pur flebile progresso umano. Non per nulla il progresso, spesso e volentieri, si è affermato *contro* e *nonostante* il senso comune.

Omega: Sì, ma il senso comune odierno non è altro che il deposito storico stratificato delle innovazioni, più o meno rivoluzionarie, del passato. Per noi oggi l'esistenza delle geometrie non-euclidee costituisce quasi un pre-requisito culturale scontato e banale, tuttavia l'acquisizione di tale consapevolezza critica, a sua volta, è frutto di una *rottura*, non solo epistemologica, ma anche culturale.

Alfa: Ma allora è proprio questa “rottura” che costituisce il motore della storia, il cuore critico pulsante dal quale scaturisce l'approfondimento della conoscenza!

Omega: Sì, ma devi anche tener conto che questo “motore” non opera affatto nel vuoto spinto o in un immaginario spazio iperuranico in cui tutto è bello, armonioso, semplice e lineare! La vischiosità della storia è ben diversa e molto più tortuosa e paradossale, seguendo spesso un andamento a zig-zag. Anche perché se gli uomini tessono forse la trama della storia, la fortuna predispone comunque l'*ordito*.

Alfa: Ma non saranno certo i vostri Giovani Pensatori, autentici “untorelli” del pensiero, a tessere la trama della storia. E se lo faranno non saranno più i vostri Giovani Pensatori, ma qualche singolo filosofo, qualche illustre pensatore in erba che si cela tra le file, amorfe e indistinte, delle vostre orde studentesche.

Omega: Ma pensi forse che lo *slogan* dei *Giovani Pensatori* implichi l'utopia di trasformare tutti gli studenti *in filosofi in erba*? In questo caso non coglieresti proprio il nostro obiettivo critico.

Alfa: Perché? Non siete voi a parlare espressamente di *Giovani Pensatori*?

Omega: Certamente, ma l'obiettivo non è affatto quello di voler trasformare tutti gli studenti in filosofi: dio ce ne scampi! L'obiettivo, semmai, è, ad un tempo, *più modesto* e *più ambizioso*. Molto *più modesto*, perché questo progetto è finalizzato ad educare lo studente ad utilizzare liberamente i talenti della sua intelligenza. Molto *più ambizioso*, perché si rifà ad una precisa pratica filosofica ed ad un preciso stile di vita filosofica: quella che Socrate ha praticato pubblicamente nell'*agorà* ateniese, dialogando con tutti, confrontandosi con gli interlocutori più diversi e, persino, improbabili. In questo senso lo *slogan* che forse meglio precisa questa nostra comune volontà civile è espresso dall'ambizione di poter contribuire a creare e favorire, perlomeno rispetto allo spazio effettivo e reale nel quale stiamo operando qui, *hic et nunc*, in provincia di Lecce, *in finibus terrae*, ad un *Salento che pensa*. A nostro avviso non si deve infatti mai trascurare l'irrinunciabile valore civile della riflessione filosofica la quale ultima nasce, appunto, dal dibattito pubblico, dal libero confronto e dalla viva discussione che scaturisce direttamente nella piazza tra i differenti cittadini, nel dialogo che si svolge pubblicamente tra i differenti uomini, pienamente consapevoli del proprio ruolo di *cives*. La filosofia non è infatti nata nelle aule delle università (che spesso, troppo spesso, sono grige, sorde e, paradossalmente, insensibili ai bisogni e ai problemi più veri e scottanti dell'uomo e della sua civiltà), ma nella luce mediterranea delle piazze, nell'*agorà* di Atene, nelle colonie dei profughi, costretti a confrontarsi con mondi, abitudini, credenze ed idee profondamente diverse, quando non apertamente conflittuali. Non per nulla secondo Eraclito *polèmos* è padre di tutte le cose e, quindi, anche della cultura, la quale ultima vive sempre del libero confronto, del dibattito critico, della possibilità di discutere apertamente e francamente, della possibilità di poter controbattere, replicare e contro-argomentare, insomma, in una parola, della libertà di discussione e dialogo tra punti di vista differenti e, persino, opposti, conflittuali. In questo senso, come già rilevava anche Aristotele nel *Protrettico*, *occorre sempre filosofare*. Meglio ancora: *si deve filosofare*, non solo perché la ricerca intellettuale è la causa e l'origine della stessa pratica filosofica, ma anche perché, come

insegnava Socrate, il filosofo deve sempre stimolare criticamente i propri cittadini: una società libera e aperta vive proprio di questa libertà, di questa possibilità di confronto e di discussione. Una società civile degna di questo nome presuppone sempre la filosofia, proprio perché la filosofia contribuisce, in modo decisivo, a donare a tutti i cittadini una consapevolezza critica, nonché la capacità di tutelare la società civile attraverso il dialogo, il confronto e la discussione. Per questo motivo la conoscenza della filosofia costituisce un autentico *diritto di cittadinanza* che nel terzo millennio non può e non deve più essere negato a nessun cittadino di una società civile degno di questo nome. Sempre per questa ragione occorre portare la filosofia fuori dal mondo elitario delle aule delle scuole superiori per diffonderla nella società civile e nelle scuole dell'obbligo, pretendendo che *tutti i cittadini* abbiano diritto ad una specifica educazione filosofica. Come non si può essere pienamente cittadini di una società del terzo millennio essendo analfabeti e non conoscendo le acquisizioni fondamentali del pensiero matematico, geografico, artistico, culturale e scientifico, in senso lato, così non si può essere veramente cittadini di una società civile degna di questo nome ignorando la filosofia e la sua problematicità. La filosofia costituisce pienamente un *diritto di cittadinanza* che deve essere coraggiosamente rivendicato per *tutti gli uomini e le donne del nostro pianeta*. Non per nulla Socrate stesso si paragonava ad una murena che con le proprie scosse elettriche era in grado di svegliare e sollecitare criticamente i propri concittadini. Occorre pertanto *praticare la riflessione filosofica*, proprio per meglio adempiere al proprio dovere civile, per essere cittadini onesti, in grado di contribuire, attivamente, al benessere dell'intera comunità.

Alfa: Quindi di fronte ad un Salento che guarda di preferenza alla piz-zica, alla taranta, alle orecchiette con le cime di rapa e ora, ancora, alla coinvolgente musica dei Negroamaro voi, invece, sognate un mitico Salento che pensa? Generosa illusione. Non siamo più al tempo delle *agorà* e il Salento non è più, da secoli, la *Magna Grecia*: la stessa Taranto ha completamente dimenticato di aver riscattato Platone dalla schiavitù e di averlo restituito alla filosofia. Oggi i problemi che agitano e preoccupano il Salento e, più in generale, l'Italia tutta sono ben altri e voi pensate, invece, che la filosofia possa contribuire, in qualche misura a risolvere i problemi economici, sociali, politici che angustiano,

sempre più, il nostro mondo? Ma non vi rendete conto che siete degli illusi che sognano soluzioni chimeriche e impraticabili?

Omega: Certo sogniamo un *Salento che pensa* e, persino, *à la* Bobbio, *un'Italia che ragiona*, anche perché non concepiamo questi obiettivi in contraddizione né con il ritmo inebriante della pizzica, né con la complessa tradizione mitico-rituale della taranta né, tantomeno, con la coinvolgente musica dei Negroamaro oppure, ancora, con i molteplici problemi politici, economici e sociali che travagliano la nostra epoca. Semmai riteniamo che un *Salento che pensa* e un *Italia che ragiona* possano costituire un valido obiettivo civile, capace di far crescere una comune consapevolezza critica diffusa, in grado di incrementare un più ampio e consapevole senso civico e politico, tali da poter contribuire, sensibilmente, a migliorare la vita di tutti i cittadini. Infatti la discussione, il dialogo, il confronto, la critica, pubblica e libera, traggono origine dalla consapevolezza dei limiti delle proprie riflessioni, dalla precisa percezione che le differenti idee devono sempre essere percepite, dal singolo e dalla collettività tutta, come *opinioni in formazione*. *Knowledge in making*, per dirla con la celebre *Aereopagitica* miltoniana del 1644. Se ci si abitua a considerare le proprie idee non come dogmi intrascendibili, bensì come *opinioni in formazione*, come pensieri che si possono e devono cambiare incessantemente, onde poter elaborare un diverso e *migliore* punto di vista critico, si riuscirà allora a introdurre nella vita civile di una determinata società uno stile di condotta civile e culturale, in grado di incrementare, sempre più, la consapevolezza critica collettiva.

Alfa: Ma la società non vive solo di incremento critico, perché ha invece bisogno, al contrario, proprio di *conoscenze effettive, positive, di risposte reali*, di soluzioni *concrete e praticabili*, non di fumoserie filosofiche. Mi sembra che il vostro improbabile *pensatoio filosofico* sia del tutto simile a quello messo già alla berlina, secoli fa, da un classico come Aristofane, nelle sue celebri *Nuvole*. Dunque gli errori della sofistica non sono serviti a nulla? Possibile che la stessa tragica vicenda di Socrate, condannato a bere la cicuta dai suoi concittadini, non vi insegni proprio nulla? La società non sa che farsene dei filosofi che con le loro domande impertinenti turbano solo l'ordine sociale e il regolare svolgimento della vita civile, proprio perché mettono in discussione critica i valori più saldi e accreditati, finendo poi per corrompere, inevitabilmente, i giovani che, in tal modo, non vengono più educati secondo i valori tradizionali, ma sono invece gettati nel gran mare del

dubbio che li porta solo ad uno scoramento progressivo, che li priva di validi punti di riferimento, quegli stessi per mezzo dei quali si è poi strutturata la storia della nostra civiltà occidentale. Non per nulla la società civile non vuole affatto incrementare le domande, ma cerca, invece, e sempre, *risposte positive*, conoscenze *certe ed affidabili*, progetti *praticabili, a basso rischio*. Non avete dunque letto i preoccupati moniti che due autorevoli e prestigiosi personaggi come il Presidente del Senato Marcello Pera e il già cardinale Joseph Ratzinger, attuale papa Benedetto XVI, hanno rivolto congiuntamente dalle pagine di un loro comune volume per condannare il pericoloso relativismo culturale delle civiltà occidentali e per ricordare, al contempo, l'importanza vitale di una coerente e forte difesa dei più saldi e veri valori della nostra tradizione occidentale? Con quale impertinenza, ad un tempo culturale e civile, vi rimettete dunque sulle orme di Socrate? Non sapete forse che le società democratiche sono solite ripagare generosamente i filosofi che non si piegano alle ragioni dello spettacolo, dell'ordine e della comunicazione di massa con consistenti dosi di *cicuta*?

Omega: Un filosofo ha un solo dovere: *la ricerca della verità*, cicuta o non cicuta. Chi tradisce questo *telos* può pure calcare la scena della società dello spettacolo, ma con la filosofia più autentica, quella che nasce dal cuore dell'indagine critica, ha già chiuso i suoi rapporti. D'altra parte se le società difendono, acriticamente, le tradizioni e non sono più disposte ad incrementare le proprie domande critiche iniziano, inevitabilmente, a porsi su una strada di netto declino e di progressiva... involuzione. Non bisogna infatti dimenticare che la storia ci insegna anche che le società possono morire e implodere in se stesse. La filosofia, al contrario, *himmer weider*, mira sempre ad incrementare le domande, i problemi, i punti interrogativi. Più domande riusciamo a individuare e meglio possiamo controllare, criticamente, i *limiti* del nostro stesso sapere. La funzione civile della filosofia non consiste nel predisporre risposte, più o meno utopiche, sul futuro della società. Consiste, semmai, nel contribuire, attivamente e liberamente, nell'incrementare una riflessione critica sul presente, nel far nascere dubbi, ponendo molteplici domande e vari interrogativi aperti... Solo incrementando queste domande si possono infatti scorgere nuovi scenari problematici, nuove prospettive critiche e nuovi problemi, diventando, al contempo, anche più consapevoli dei propri limiti. Il che consente di incrementare criticamente la nostra stessa civiltà occi-

dentale che non deve difendersi chiudendosi in se stessa, ma deve, semmai, diffondere, per contaminazione culturale, attraverso il dialogo e il confronto critico – e non già con le bombe, che non sono mai intelligenti - il proprio stile di vita, tollerante ed aperto. Come non si esporta la democrazia bombardando altri paesi, così non si costruisce affatto una nuova cultura con la violenza, bensì attraverso il dialogo, il confronto e la discussione.

Il sapere vive, in modo fondamentale, di tale incremento multifocale e multilaterale (*à la* Goethe) e di tale vigilanza critica nei confronti di tutte le conoscenze e di tutti i possibili e reali saperi umani e finiti. Senza questa consapevolezza il sapere e le conoscenze rischiano, invariabilmente, di trasformarsi in autentici dogmi autoritari e intrascendibili. Quando l'uomo pretende di possedere finalmente una verità eterna ed intrascendibile, allora la storia si incarica, sistematicamente, di violare i vari dogmi e di far volare in aria i poveri stracci di queste pretese “verità assolute ed eterne”. Questo ci insegna la storia della conoscenza umana: ci rende consapevoli che il nostro sapere si approfondisce proprio quando siamo disposti ad indagarne i limiti, scoprendo tutta l'ignoranza che si cela *tra le pieghe* di un preteso sapere assoluto ed eterno.

Alfa: Ma il sapere non vive di sola critica. Semmai, il gioco della conoscenza implica una continua integrazione tra la *contestazione* di una determinata teoria (di una certa idea e di un certo patrimonio conoscitivo acquisito) e la *capacità di costruire* qualcosa di nuovo e di migliore, in grado, insomma, di sostituirsi a quanto era precedentemente conosciuto e condiviso. L'approfondimento della conoscenza vive e si sviluppa esattamente in virtù di questo movimento sistolico e diastolico: *critica e crescita della conoscenza*. *Critica e crescita della conoscenza* costituiscono, *à la* Lakatos, i due autentici volti della conoscenza umana. Voi rischiate, invece, di puntare, del tutto unilateralmente, sul solo aspetto critico, dimenticando che una critica incapace di giungere ad un risultato positivo e costruttivo non fa che incrementare lo scetticismo, abbandonandoci alla vuotezza di dubbi inani.

Omega: Certo, *à la* Geymonat, *contestazione e creazione* costituiscono due momenti fondamentali e irrinunciabili dell'approfondimento della conoscenza umana, nonché dello sviluppo civile dello stesso patrimonio delle istituzioni sociali di un popolo e di una civiltà. Tuttavia, questi due elementi devono sempre essere saldati da un dinamico *nesso critico*, capace di farci scoprire, come ho accennato, tra le pieghe del nostro

sapere, la presenza di errori, di abbagli, di presupposti fallaci e, persino, di autentici *crampi mentali* (à la Wittgenstein) che finiscono per assolutizzare, indebitamente, un determinato sapere che è sempre molto più circoscritto di quanto si possa mai immaginare (o sognare). Del resto, ancora una volta, la *storia della scienza* ci aiuta a ben comprendere questo complesso rapporto dinamico di crescita, mediante il quale la *critica* costituisce un motore per la *crescita* del nostro sapere, giacché senza critica non esiste autentica crescita della conoscenza. Il sapere umano non può mai essere configurato come una dimensione intrascendibile, come un risultato assoluto, eterno ed irrelato. Le verità cui l'uomo può mettere capo sono sempre e solo verità *umane, transeunti e relative*: nate nella storia, se ne andranno con la storia. In altre parole sono verità relative, certamente scaturite dall'intelligenza e dalla tenace volontà umana (nessuna divinità ce le ha trasmesse, ma le abbiamo conquistate tutte con grande fatica, nel corso del tempo, commettendo molteplici errori e incappando in diversi abbagli di cui ci siamo spesso liberati con estrema difficoltà). Queste conoscenze umane non possono mai essere spacciate come un mitico «occhio di dio» sul mondo. L'occhio dell'uomo non costituisce mai un mitico *svelamento* assoluto del reale. Molto più modestamente rappresenta, semmai, solo un occhio miope, fallace, limitato e precario, per mezzo del quale possiamo tuttavia cogliere qualche flebile *filo di verità*, qualche conoscenza oggettiva (affatto diversa dal mitico sapere assoluto).

Alfa: Ecco che nuovamente la tabe dello scetticismo fa capolino tra queste vostre assunzioni: questo vostro sapere umano relativo, oggettivo e non mai assoluto non è altro che il sapere dello scettico che, dogmaticamente, pretende di non poter mai conoscere nulla: una mera *ragnatela di opinioni*, come sosteneva già Senofane. Insistendo sulla criticità e sulla relatività della conoscenza umana voi finite, appunto, per liquidare la conoscenza nel suo aspetto *positivo ed effettivo*. Per questo siete dei *cattivi maestri*, perché insegnate agli studenti solo a dubitare, a criticare, a porre domande impertinenti, a porre tutto in discussione e a non riconoscere nessuna autorità, nessun risultato positivo e nessun punto fermo. In questo senso siete veramente, ribadisco l'espressione, dei *cattivi maestri*, perché non siete affatto in grado di intrecciare questa vostra esigenza critica con il sapere positivo cui l'uomo ha effettivamente messo capo nel corso della storia. Del resto l'espressione più emblematica del limite della vostra impostazione si

vede proprio nella realizzazione dei vostri incontri connessi con il progetto dei *Giovani Pensatori*. La critica deve infatti nascere, *in primis et ante omnia*, da una attenta conoscenza *analitica* dei problemi considerati. Al contrario, il vostro invito permanente alla critica, continua e aggravata, finisce per educare dei giovani ribelli, incapaci di applicarsi seriamente allo studio delle conoscenze positive e assai poco sensibili agli indubbi risultati civili di cui vive, invece, una società sempre più complessa come la nostra. Meglio ancora: il pericolo insito nel vostro progetto è proprio quello di diseducare i giovani, abituandoli a blaterare liberamente su ogni problema, ponendo in essere la vuota e petulante chiacchiera dell'inesperto, del saccente, del sofista, del cavillatore il quale, invece di esercitare *analiticamente* i propri talenti su un sapere positivo e concreto, si illude di poter affrontare tutti i problemi con l'improvvisazione, con la retorica e con l'arte sofisticata dell'abile parlatore-incantatore coprendo la propria crassa ignoranza con tanti bei *bla-bla* e un applauso finale... Ma un tale atteggiamento, petulante e assolutamente irritante, è del tutto sterile e puerile: non educa, ma, semmai, diseduca. Il sapere richiede, invece, disciplina interiore, studio, applicazione, rigore concettuale, serietà di intenti e, soprattutto, acquisizione progressiva di un sapere positivo che deve essere effettivamente dominato attraverso uno studio sempre più complesso e difficile. Di contro voi educate, invece, degli autentici "untorelli", petulanti e arroganti, che credono di poter intervenire su tutto senza nulla conoscere e senza nulla studiare.

Omega: Non nego che il pericolo che denunci possa effettivamente realizzarsi (come in qualche caso si è visto in taluni momenti degli incontri organizzati in questi ultimi anni). Tuttavia, questo pericolo si delinea solo ed unicamente se lo studio delle singole questioni è completamente sganciato da una competenza *diretta e positiva*, concernente un determinato ambito problematico. Non per nulla questo progetto dei *Giovani Pensatori* è pensato, nell'ambito dello studio della filosofia, come un progetto che non deve far discutere nel vuoto spinto della più crassa ignoranza. Al contrario: sosteniamo che se si vuole studiare il pensiero filosofico occorre calarsi proprio nel concreto di una determinata *tradizione di pensiero* come quella delineata dalla storia, complessa e assai intricata, della filosofia occidentale. Ma come si fa a calarsi in questa complessa tradizione? Solo muovendosi sul piano del *filosofato*. E dove vive questo *filosofato* se non nei *testi dei classici* della filosofia? Ecco perché i *Giovani Pensatori* sono invitati costantemente a

confrontarsi non tanto con i famigerati manuali di storia della filosofia – che esprimono, semmai, *à la* Schopenhauer, il pensiero dei filosofi secondo la particolare “rimasticatura” di questo o quell’autore di questi stessi manuali – bensì direttamente con i *testi* dei filosofi e dei classici del pensiero. Solo lo studio diretto dei pur complessi brani delle opere dei classici della filosofia occidentale consente infatti allo studente di appropriarsi, progressivamente, di un linguaggio, di una metodica argomentativa, di alcuni fondamentali *topos*, di alcune precise categorie concettuali, di talune collaudate procedure inferenziali. Il pensiero filosofico non vive infatti in una mitica dimensione iperuranica, ma si radica sempre, invece, in un *testo*, in uno *scritto*, appunto nel *filosofato*, cui ha effettivamente messo capo una determinata tradizione concettuale.

Inoltre un classico del pensiero possiede sempre l’indubbia capacità, per dirla ancora una volta con Italo Calvino, *di dirci quanto intende comunicarci senza mai porre fine a quanto ci vuole comunicare*. Un classico vive proprio di questa infinita ermeneutica critica e proprio per questa sua capacità si configura come un punto di riferimento ineludibile: *classico è infatti colui che non ha mai terminato di comunicarci quanto ci vuole dire*. Per questa ragione un classico parla sempre a tutte le diverse generazioni. Non solo: ogni nuova generazione trova nei classici risposte diverse alle sue domande. La forza e la potenza di un classico può del resto essere verificata anche da un singolo lettore: per quante nuove letture possiamo fare di una pagina di un classico in ogni occasione finiremo sempre per scorgere, tra le righe di questo autore, aspetti che ci erano precedentemente sfuggiti, rilievi nuovi, spesso persino inediti. Considerazioni, cui precedentemente non si era prestata sufficiente attenzione, emergono così, con forza, dalla pagina del classico per regalarci nuove indicazioni e spunti concettuali non banali. Un testo diventa *classico* proprio per questa sua incredibile forza ermeneutica. Ma questa ricchezza ermeneutica non nasce dal vuoto nulla, ma si radica, appunto, in una determinata pagina, in un determinato testo, in un linguaggio, in un’opera specifica, scaturita in un preciso contesto storico-concettuale che, al contempo, è anche in grado di trascendere (la “classicità” si radica esattamente nella capacità con la quale il testo o l’autore preso in considerazione sono in grado di sempre trascendere il loro specifico contesto temporale, il che consente loro di parlare alle più diverse generazioni, anche se

queste sono poi confinate nelle epoche storiche più diverse, lontane e disparate). La vuotezza, la ciarla e la petulante retorica della chiacchiera e del nulla sono superate proprio collegando la riflessione critica allo studio *analitico* e *diretto* dei testi, insomma del *filosofato* che la tradizione ci ha effettivamente trasmesso. Ma questo studio – rispetto al quale il docente può e deve svolgere una funzione di guida intelligente e di aiuto interpretativo e dialogico erotematico, onde consentire al discente la migliore comprensione critica del testo studiato – può essere tanto più approfondito e criticamente indagato proprio nella misura in cui l’approccio critico costituisce il motore più segreto di ogni intelligente ermeneutica. Per questa ragione occorre giustamente insistere sul concetto della filosofia quale sapere critico e sul tema, *socratico*, della fondamentale *ignoranza del nostro sapere* perché, in fondo, è vero sapiente solo colui che *sa di non sapere*.

Alfa: Ma bravo il mio discepolo di Theuth! Citi Socrate con approvazione, ma dimentichi tuttavia che nel *Fedro* platonico il filosofo ateniese, parlando delle vicende egiziane del “padre della scrittura”, mette in piena evidenza i limiti intrinseci di questa invenzione di Theuth. E lo fa sottolineando che proprio la scoperta della scrittura indurrà i più a ricordare in modo del tutto estrinseco, fermandosi, appunto, ai segni esteriori che aiutano a richiamare alla mente, senza tuttavia poter più ricordare interiormente e da se medesimi quanto deve essere ritenuto e conosciuto.

Omega: Sì, certo, per Socrate i libri e i testi scritti presentano il grave difetto di non saper rispondere se sono interrogati. E presentano anche la spiacevole conseguenza di rispondere sempre con le medesime parole a domande diverse.

Alfa: Sì, ma, ancora una volta, ometti abilmente di ricordare che Socrate accusa i discepoli di Theuth di donare agli studenti solo l’*apparenza della verità*. Ecco infatti le parole esatte di Socrate nella sua narrazione del racconto egiziano che vede il Re dell’Egitto, Thamus, contrapporsi apertamente alla difesa della scrittura operata da Theuth: “della sapienza, poi, tu procuri ai tuoi discepoli l’apparenza, non la verità: infatti essi, divenendo per mezzo tuo uditori di molte cose senza insegnamento, crederanno di essere conoscitori di molte cose, mentre, come accade per lo più, in realtà, non le sapranno; e sarà ben difficile discorrere con essi perché sono diventati portatori di opinioni invece che sapienti” (275A). Come vedi il rilievo socratico è del tutto in sintonia con quanto ti opponevo prima: con il vostro progetto dif-

fondete solo l'apparenza del sapere, non la verità, diffondete opinioni, non conoscenze!

Alfa: Ma la conoscenza è sempre *opinione in formazione!* E poi questa tua critica è davvero curiosa perché è ben vero che vogliamo ancorarci al *filosofato*, ai testi dei classici, ma concepiamo anche il processo di studio come un *dialogo erodematico* e puntiamo proprio al confronto finale tra tutti i *Giovani Pensatori* che devono appunto ritrovarsi per discutere e per confrontarsi liberamente, così come voleva Socrate, per il quale solo il confronto orale, il dialogo e la viva parola consentono di filosofare in modo autentico. In questa prospettiva proponiamo del resto di ripensare il ruolo degli stessi insegnanti che, attraverso la loro parola viva, devono appunto aiutare i loro studenti a meglio confrontarsi con il testo dei classici per capirli e per meditarli concettualmente.

Omega: Ma per Socrate il libero dibattito, il confronto, il dialogo non possono svilupparsi a casaccio, senza metodo, basandosi sull'improvvisazione della saccenteria più vuota e inconcludente. Non sai forse che alla televisione attualmente ci sono interi programmi, di grande successo, nel corso dei quali la gente si parla addosso e, spesso e volentieri, urla addirittura i propri sentimenti, dando origine non certamente ad un confronto concettuale, ma ad una autentica bolgia infernale, nel corso della quale i più, in cuor loro, si compiacciono vivamente di ritrovare, in tale funzione fagocitante, la chiacchiera trionfante ed egemone? Per un popolo di retori, di santi, di navigatori, di nani e ballerine come il nostro, questo vostro approccio rischia proprio di essere una panacea universale, in cui tutti si potranno infine buttare a capofitto per urlare la propria opinione presentandola come conoscenza verace... Di fronte a questo spettacolo non aveva forse ragione Socrate a ricordare come, in realtà, *sappiamo solo di non sapere nulla?* E non aveva ragione nel sottolineare l'importanza di un dialogo rigoroso, serio e concettualmente controllato, guidato da un vero filosofo e non da imberbi *Giovani Pensatori?*

Alfa: Certamente, con Socrate dobbiamo sempre essere *consapevoli di non sapere*. Ma questa antica e celeberrima massima socratica non può essere richiamata per contestare gli innumerevoli acquisti conoscitivi che l'uomo ha pure conseguito nel corso dei secoli. Né basta limitarsi al solo campo della conoscenza: basterebbe pensare anche alla storia della tecnologia: quante conquiste tecnologiche hanno variamente

contraddistinto, nel corso dei secoli, la storia dell'umanità? Ma, ancora una volta, tutte le conoscenze scientifiche e anche le più differenti soluzioni tecnologiche presuppongono, sempre e comunque, uno studio analitico e rigoroso che consenta al singolo di *comprendere* e di *acquisire* tutti questi innumerevoli, e pur contrastanti, *risultati*. Come vedi il problema dell'acquisizione rigorosa e precisa di un determinato sapere, oppure di una determinata procedura tecnica, non può essere sostituita dal loro disprezzo o dalla loro ignoranza superficiale. Se si vuole parlare, con competenza (e, persino, *criticamente*), di un determinato ambito (scientifico o tecnologico) occorre, in primo luogo, studiarlo, analizzarlo, indagarlo, farlo proprio, comprenderlo fin nei minimi dettagli. Solo *dopo* questo studio preliminare si potrà discutere e parlare criticamente di un determinato oggetto. Senza studio, senza acquisizione critica di un sapere, non si può aprire bocca. *Non si può mai parlare e - tanto meno - filosofare di qualcosa che non si conosce.*

Omega: Chi nega questo assunto? Questa tesi costituisce esattamente il punto di partenza di ogni critica seria, argomentata e rigorosa. Ma la riflessione critica non si colloca, astrattamente, *prima* o *dopo* questo studio, ma, semmai, cresce e si sviluppa *assieme a questo studio*, intrecciandosi sempre con esso. Se infatti manca questo controllo critico costante di quanto si studia non si mette mai capo ad una vera ed autentica metabolizzazione personale del sapere, ma si delinea solo un *sapere banausico*, tipico, per esempio, di quegli innumerevoli scienziati che studiano una determinata teoria scientifica, peraltro secondo una particolare versione manualistica, scambiandola per oro colato, senza mai essere in grado di interrogarsi criticamente sui valori e i limiti di quelle stesse conoscenze, sui suoi *fondamenti concettuali*. Ma noi non abbiamo bisogno di scienziati banausici, bensì di scienziati-filosofi che, come hanno fatto Aristotele, Galileo, Newton, Darwin e Einstein, indagano criticamente i fondamenti del sapere che la precedente tradizione presenta e trasmette alla loro intelligenza critica.

Ma proprio l'esempio della *storia della tecnologia* cui ti sei riferito costituisce, forse, il terreno più fecondo sul quale può essere argomentata la piena e feconda validità euristica di un sapere critico. Infatti la tecnologia, con la sua stessa incessante e straordinaria creatività, mai paga dei propri risultati (che pone continuamente in discussione per fornirci soluzioni tecnologiche sempre più avanzate e sofisticate), costituisce un ottimo modello del sapere critico. Meglio ancora: come nell'ambito della tecnologia non è mai possibile presentare un deter-

minato ritrovato come l'oggetto tecnico "assolutamente migliore e intrascendibile", in modo analogo la conoscenza umana non può mai essere arbitrariamente bloccata a questo o quel determinato e particolare risultato conoscitivo. Esiste forse una soluzione tecnologica *assoluta e intrascendibile*? Evidentemente no, giacché, ogni particolare soluzione tecnica costituisce, al massimo, la migliore soluzione escogitata *in una determinata fase di sviluppo* del patrimonio conoscitivo dell'umanità. Per questa ragione di fondo proprio l'ambito della tecnologia ci aiuta a capire come il fondamento più fecondo di ogni autentica conoscenza si radichi - come peraltro ha insegnato, in pieno Ottocento, anche un autore come John Stuart Mill, nel suo saggio *On Liberty* - nella possibilità *di mettere in discussione critica* proprio quella particolare conoscenza, quel determinato risultato, quella specifica soluzione consegnataci dalla tradizione culturale, scientifica e tecnologica. Perché? Perché ponendo in discussione critica questo particolare risultato, questa conoscenza o questo determinato strumento siamo stimolati ad elaborare una conoscenza *migliore*, un risultato *migliore*, uno strumento *migliore*. Questo aggettivo "migliore" diventa così il connotato ermeneutico più rispondente alla complessità della conoscenza umana. Non dobbiamo mai nutrire la pretesa, del tutto dogmatica, di poter escogitare un sapere assoluto, definitivo e intrascendibile, oppure di poter individuare la soluzione tecnica, definitiva o intrascendibile, valida *per omnia saecula saeculorum*. Ancora una volta il nostro sapere e la nostra capacità tecnica si svolgono su un piano interamente e pienamente umano, relativo, rettificabile, sempre migliorabile. Se questo può forse apparire come un limite, questo costituisce proprio il limite specifico della nostra condizione umana, peculiare di un essere nato per morire che solo nel tempo, con fatica e pazienza, può forse scrutare oltre il *velo di Maja* del buio e cieco universo nel quale siamo stati catapultati.

Alfa: Ma questa è una prospettiva del tutto analoga a quella sviluppata da Bertrand Russell in *Misticismo e logica*, nella quale lo scetticismo fa ancora una volta capolino. Il che non è affatto in grado di rispondere alla nostra sete di assoluto e di dominio esaustivo del reale, al nostro bisogno esistenziale di trovare un porto sicuro entro il quale poter finalmente attraccare la flebile navicella della nostra precaria esistenza. L'uomo, pascalianamente, è solo *una canna pensante*. Tuttavia, proprio in virtù di questo suo pensiero, può, appunto, *comprendere* il mondo in-

tero, il quale ultimo, invece, pur con tutta la sua strabiliante infinità, non può neppure pensarsi. Non possiamo e non dobbiamo rinunciare a questo nostro privilegio di esseri pensanti e razionanti che ci solleva dalla mera condizione dell'animalità, consentendoci di percepire una verità assoluta che si colloca ben al di là di tutti i parziali risultati conoscitivi cui possiamo mai pervenire con le nostre deboli forze umane. La nostra dignità si radica proprio in questa dimensione infinita e assoluta con la quale siamo costantemente confrontati durante la nostra stessa esistenza terrena. Non per nulla tutta la storia della tradizione filosofica occidentale è profondamente attraversata (e anche largamente innervata) dal pensiero teologico e metafisico che mirano proprio a difendere le ragioni di una percezione esaustiva del reale, di una infinitezza entro la quale si struttura la nostra stessa esistenza mortale e finita.

Omega: Tuttavia, se invece non si avverte quest'ansia di absolutezza eterna, se non si aspira ad una dimensione trascendente di *ulteriorità* metafisica, ma si accetta semplicemente e naturalmente la finitudine umana e la stessa precarietà della nostra esistenza di esseri nati per morire, perché, come scrive Michelangelo, «chiunque nasce a morte arriva», allora la tua metafora della nave alla ricerca di un approdo assoluto deve essere ribaltata in quella delineata da Otto Neurath, secondo il quale siamo come dei *marinai costretti a riparare il proprio flebile vascello mentre navigano*. Per tale ragione la filosofia può aiutarci a vivere meglio, perché il nostro discorso e il nostro claudicante sapere nascono sempre dal confronto critico e dall'integrazione pubblica continua della nostra riflessione con quella dei nostri compagni di viaggio, mentre viviamo tapinando per il mondo, vasto e terribile, a cavallo di questo piccolo pianeta, perso nell'immensità, tremenda e sorda, dell'infinito universo.

Postilla finale

Ex pumice aquam?

«Voler spremere necessità da una proposizione empirica (*ex pumice aquam*) e, con questo voler procurare a un giudizio anche vera universalità [...] è una pura e semplice contraddizione». Così scrive Immanuel Kant, in un noto passo della *Critica della ragion pratica* (A 23), nel quale richiama la sua classica critica alla tradizione dell'empirismo humeano. Per Kant nessuna presunta necessità soggettiva potrà mai fondare o giustificare una conoscenza autenticamente oggettiva, la quale ultima, per sua intrinseca natura, sempre secondo il filosofo di Königsberg, non può non rinviare ad una validità oggettiva necessitante che sola può configurare un fondamento di un vero consenso universale, intersoggettivo e cogente. Come dalla pietra pomice non si può ricavare acqua, analogamente per Kant dal fondamento empirico non potrà mai ricavarci alcuna autentica universalità oggettiva. Tant'è vero che Hume, prendendo le mosse dal giudizio empirico, dal *matter of fact*, si è poi dovuto appellare alla "necessità soggettiva" instaurata dal *custom*, dall'abitudine. Per la verità né Hume, né Kant si sono tuttavia resi conto come anche nella stessa nozione humeana di *custom* fosse necessariamente implicito, per quanto assai silente, un differente punto di vista prospettico che, sia pur su basi empiriche soggettive, negava, tuttavia, la pretesa *passività assoluta* del conoscere empirico, aprendo quest'ultimo, semmai, ad un preciso condizionamento, sia pur dovuto alla stratificazione dell'esperienza, che finiva, comunque, per aprire la strada proprio a quella innovativa "rivoluzione copernicana" kantiana che consente di cogliere il valore euristico intrinseco della dimensione trascendentale entro la concreta fenomenologia del sapere scientifico oggettivo. La stratificazione dell'esperienza condiziona infatti la possibilità della stessa esperienza trasformando quest'ultima da realtà totalmente passiva nel frutto di un'interazione tra l'esperienza passata e quella presente...

Ma non è naturalmente questa la sede per sviluppare criticamente questo, pur decisivo, momento carsico dell'affascinante storia concettuale, di lungo periodo, del trascendentalismo kantiano. D'altra parte si può però aggiungere come l'espressione kantiana, a sua volta, implichi un tacito riferimento ad una battuta presente in una commedia di Plauto, nella *Persa*. Nell'apertura dell'azione scenica plautina, ambientata ad Atene, lo schiavo Sagaristio, dialogando con il suo amico (*seruus* Toxilus, che gli chiede un prestito), lo redarguisce affermando: «qua confidentia rogare tu ad med argenti tantum audes,/ imprudente? Quin si egomet totut veneam, vix recipi potis est/ quod tu me rogas; nam tu aquam a pumice nunc postulas/ qui ipse siti aret» (I, II, 38-41). Il riferimento plautino alla pietra pomice che, di per sé, «muore di sete», per cui è affatto vano e impossibile cercare di trarne acqua, costituisce, dunque, il rinvio ad una norma di saggezza popolare ben nota e diffusa al livello del senso comune: quella in virtù della quale *non si può cavar sangue dalle pietre*.

In questa specifica prospettiva il duplice, per quanto sommo, richiamo a Kant e Plauto, presente nel titolo di questo volumetto vuole sottolineare, non a caso rievocando anche il vivo e icastico linguaggio plautino, la paradossalità stridente di un'impossibilità effettiva: si potranno mai risollevarle le sorti di questa scuola consumistica da *supermarket*? Il punto interrogativo del titolo e il sottotitolo (per non accennare, poi, all'intera articolazione delle considerazioni svolte in tutto il libretto), rinviano, costantemente, ad una risposta decisamente positiva e ad un diverso orizzonte strategico, decisamente più ottimistico, quello in virtù del quale anche in questa situazione di crisi conclamata occorre proprio possedere la straordinaria virtù di saper *cavar sangue dalle pietre*, di saper trarre acqua persino da una pietra sitibonda come la pomice. Constatato il grave e innegabile degrado cui la scuola italiana si è ridotta occorre infatti reagire a tale stato di crisi, conclamato e generalizzato, indicando, *positivamente e costruttivamente*, alcune feconde e preziose *vie di fuga strutturali*, mediante le quali possa infine essere riattribuita alla scuola italiana una precisa funzione autenticamente *formativa*. In questa chiave il richiamo esplicito della battuta plautina, tenuta peraltro ben presente anche dallo stesso Kant, vuole suggerire che non sarà comunque dall'interno dell'ambito burocratico-istituzionale di questa scuola consumistica, burocratizzata e degradata, che potranno infine scaturire nuove energie in grado di ri-

sollevarne, in modo decisivo, le sue forze: come nell'ambito della filosofia kantiana l'universalità della conoscenza oggettiva non può mai derivare dalla dimensione empirica (che svolge, semmai, un ben differente ruolo epistemico di controllo critico-sperimentale degli assunti teorici), in modo analogo unicamente le forze della cultura, del sapere e dello studio – peraltro ben presenti anche *tra le pieghe* di questa nostra scuola - potranno risollevare le sorti di una istituzione che fino ad ora ha rappresentato unicamente il terreno di azione privilegiato di burocrati, di teste d'uovo ministeriali e di politici del tutto digiuni dei più plastici e fecondi sentieri della conoscenza, rigorosa ed oggettiva. Si può dunque *cavare sangue ed acqua dalle pietre*, ma si può farlo unicamente se si possiede la virtù (largamente praticata, per esempio, da un intellettuale come Antonio Gramsci che ha sempre operato non nei blasonati studi universitari, ma nel profondo buio delle carceri italiane), di saper *trasformare*, vichianamente, *una difficoltà in un'opportunità*, prendendo spunto dalle molteplici scelerosi e dai numerosi crampi mentali di una scuola claudicante e sempre più fatiscante, per costruire una nuova scuola che possa essere motore di un diverso futuro per i giovani cittadini che si formano nel suo spazio-tempo. In questo caso non si trarrà direttamente acqua e sangue dalle pietre, ma si potrà immettere nella scuola italiana nuova vitalità e nuova capacità formativa, dando spazio, ruolo e funzione decisiva proprio a quelle forze della conoscenza che, fino ad ora, in genere sono state conculcate, vilipesa e del tutto misconosciute da ministri, burocrati e sindacalisti. In questa prospettiva *ex pumice aquam?* diventa allora un singolare e paradossale programma d'azione, una prospettiva di lotta e di serio impegno civile e democratico per un profondo rinnovamento culturale di una scuola che oggi, spesso, non è neppure più degna del proprio nome non sapendo più assolvere alla sua funzione formativa.

Indice dei nomi

- Agazzi, Aldo 32n
Agazzi, Evandro 38n
Amoroso, Leonardo 42n
Ansani, Rosanna 32n
Antiseri, Dario 18n
Aristofane di Atene 104
Aristotele di Stagira 39, 46, 102, 112
- Bellone, Enrico 50n
Benedetto XVI, papa vedi Ratzinger, Joseph
Berlinguer, Luigi 8-9, 23n, 85n
Berti, Enrico 32n, 75n
Bianco, Gerardo 8
Bobbio, Norberto 40n, 104
Bolognini, Laura 32n
Brocca, Beniamino 33, 85 e n
Bruno, Giordano 65
- Calvino, Italo 44 e n, 83, 109
Cambi, Franco 75n, 88n
Capece, Francesca 12, 38n, 39n, 43
Cappellotti, Francesco 17n, 23n
Chiaberge, Riccardo 13, 68n
Colli, Giorgio 36n, 54n
Conci, Domenico 38n
- Darwin, Charles Robert 112
De Mauro, Tullio 8, 85n
De Pasquale, Mario 32n, 75n
Democrito di Abdera 39, 46
Demostene di Atene 9
Descartes, René 39
D'Onofrio, Francesco 8
- Einstein, Albert 112
Engels, Friedrich 7
Eraclito di Efeso 102
Erbeta, Antonio 17n, 23n
- Falcucci, Franca 8
- Federico II il Grande, re di Prussia 40n
Fedro 110
Fiore, Ada 38n, 39n, 43, 89n
Fioroni, Giuseppe 8
Firpo, Luigi 40n
Foucault, Michel 41 e n
Frabboni, Franco 85n
Freud, Philipp 18
Freud, Sigmund 18
- Gadda, Carlo Emilio 100
Galasso, Roberto 79n
Galilei, Galileo 39, 112
Galloni, Giovanni 8
Garve, Christian 40n
Gelmini, Mariastella 8
Generali, Dario 13
Gentile, Giovanni 33-34, 91-92
Geymonat, Ludovico Umberto 50n, 106
Giovanni Scoto Eriugena vedi Scoto Eriugena Giovanni
Girotti, Armando 12, 32n, 75n, 80
Goethe, Johann Wolfgang 106
Gramsci, Antonio 71, 117
- Hobbes, Thomas 39
Hume, David 115
- Kant, Immanuel 6-7, 14, 36 e n, 39, 41 e n, 42 e n, 45, 46 e n, 47, 49, 53, 54 e n, 55, 56 e n, 57-61, 115-116
Kraus, Karl 78, 79n
- La Penna, Antonio 85n
Labriola, Antonio 7
Lakatos, Imre (pseudonimo di Imre Lipsitz) 106
Lanzetti, Clemente 32n

- Leibniz, Gottfried Wilhelm 39
 Lombardi, Giancarlo 8
- Magistretti, Stefano 24n
 Maja 113
 Malusa, Luciano 75 e n, 76
 Mangione, Corrado 50n
 Martini, Stefano 75n
 Mastracola, Paola 13
 Mathieu, Vittorio 40n
 Mattarella, Sergio 8
 Michelangelo, Buonarroti 114
 Mida 77
 Mill, John Stuart 13, 24 e n, 113
 Minazzi, Fabio 32n, 38n, 40n, 50n,
 60n, 89n
 Misasi, Riccardo 8
 Monti, Augusto 32n
 Moratti Bricchetto Arnaboldi, Letizia
 8
- Napoli, Paolo 41n
 Negroamaro, gruppo del 104
 Neurath, Otto 114
 Newton, Isaac 24, 39, 112
 Nicola d'Autrécourt 39
 Nietzsche, Friedrich Wilhelm 67, 87
 Nyman, Heikki 94n
- Panara, Marco 85n
 Parrini, Paolo 60n
 Penelope 84
 Pera, Marcello 105
 Petitot Cocorda, Jean 40n, 60n
 Pinotti, Mario 32n
 Platone (Aristocle) di Atene 13, 28,
 39, 46, 65, 103
 Plauto, Tito Maccio 116
 Popper, Karl Raimund 18 e n, 20
 Preti, Giulio 100
 Procuste 77
- Quaranta, Mario 12
- Ranchetti, Michele 94n
 Ratzinger, Joseph (papa Benedetto
 XVI) 105
 Russell, Bertrand Arthur William 113
 Russo Iervolino, Rosa 8
 Russo, Lucio 13, 68n
- Sagaristione (*Sagaristio*) 116
 Schopenhauer, Arthur 109
 Scoto Eriugena, Giovanni (*Johannes
 Scottus Eriugena*) 39
 Senofane di Colofone 107
 Shakespeare, William 98
 Simmel, Georg 17 e n, 23 e n,
 Socrate di Atene 13, 39, 47, 65, 68n,
 86, 102-105, 110-111
 Solari, Gioele 40n
 Spinelli, Emidio 32n
 Spinoza, Bento (Baruch, Benedictus)
 De 39
- Telmon, Vittorio 32n, 88n
 Thamus 110
 Theuth 110
 Tommaso d'Aquino 39
 Tossilo (*Toxilus*) 116
 Tussi, Tiziano 28n
- Ulisse 65
- Vidari, Giovanni 40n
 Vigone, Luciana 32n
 Villani, Maurizio 32n
 Vinti, Carlo 38n
 Voltaire (pseudonimo di François-
 Marie Arouet), Monsieur de 13,
 28n
- Wittgenstein, Ludwig 53, 94 e n, 107
 Wright, Georg Henrik von 94n

Diceva Valitutti, una trentina d'anni fa, "il professore di matematica deve sapere la matematica, il professore di latino deve sapere il latino, il professore di filosofia deve sapere la filosofia. Che poi questi professori siano esperti anche nell'arte della didattica, dobbiamo augurarcelo. Ma guai a concepire la didattica come succedaneo della conoscenza della materia", e viceversa, direi io, guai a concepire il sapere contenutistico come automatismo generante attività didattica. Pretendere di insegnare la filosofia senza conoscere la disciplina mi sembra assurdo, ma mi sembra altrettanto fuori luogo presumere di 'saper insegnare' solo per il fatto che si padroneggino i contenuti. Dunque, se occorre innanzitutto dominare pienamente il sapere di cui si tratta per saperlo tradurre didatticamente, è altresì conveniente rifuggire dall'altra illusione, che basti 'sapere' per 'saper insegnare'; le due attività non sono deducibili una dall'altra. Per di più se da una parte 'sapere' non significa 'saper insegnare', dall'altra neppure il 'saper di didattica generale' significa 'saper insegnare' qualsiasi disciplina; quindi importante è che la filosofia nel suo insegnamento trovi la via che renda filosofico il sapere, impiegando strade appropriate, calzanti, capaci di connotarne la sua stessa esistenza. Per svecchiare un metodo non basta spostare il centro dell'attenzione dalla filosofia, o dal *nostro* far filosofia, al ragionare *dello* e *con lo studente*; ciò non significa, *tout court*, *far filosofia*. Il docente, cambiando veste, diventando cioè l'artigiano che crea un ambiente idoneo all'apprendimento e che contemporaneamente ricostruisce con i suoi studenti gli oggetti del loro sapere, avrà compiuto solo una delle trasformazioni idonee a far filosofia; non basta questa attenzione didattica a rendere filosofico un insegnamento, è sì garanzia necessaria per valorizzare contemporaneamente contenuto disciplinare e capacità operativa dello studente, ma non sufficiente. Facendo assumere al lavoro scolastico la dimensione seminariale o laboratoriale nelle quali trovino spazio le esercitazioni, indispensabili per promuovere gli elementi basilari di un sapere pratico e operativo, il far filosofia potrà sì essere facilitato, ma finché non si rende chiaro che cosa si intenda con i termini 'far filosofia', anche le esercitazioni non potranno risultare adeguate.

Dunque, se insegnare a filosofare non è riducibile all'espressione insegnare filosofia, va da sé che la didattica, se vuol essere filosofica, deve riconsiderare i contenuti in tanto in quanto rimotivano il domandare. Quest'ultimo è uno dei nuclei che rendono filosofico un insegnamento della filosofia; è da qui che può nascere una rilettura, e del modo di essere dell'insegnamento nella sua vicenda pratica, e del suo modo di porsi in forme teoretiche più confacenti con le aspirazioni di un atteggiamento filosofico. È non solo sul metodo, ma sul *metodo filosofico* che occorre spostare l'attenzione nell'insegnamento della filosofia e così, invece di fossilizzarci sulla locuzione 'didattica della fi-

losofia', se si accettasse di parlare di 'didattica filosofica', se invece di pensare al consolidato insegnamento *della filosofia* lo pensassimo come insegnamento *filosofico*, con questa dizione scioglierebbero quel 'crampo mentale' che ci prende quando si parla di filosofia: cioè che non si possa insegnare filosofia al di là della storia dei 'sistemi' dei filosofi. Occorre varcare quel confine al di là del quale si trova una filosofia diversa da come la si è sempre insegnata quando non ci si è posti criticamente la domanda sul metodo. Modificando i termini, da insegnamento *della filosofia* a insegnamento *filosofico*, si porrebbe in modo più puntuale l'accento su *come* più che su *che cosa*, sul metodo più che sul contenuto; in effetti se il che cosa ci indica un contenuto tramandatoci dalla storia del pensiero, il come dà una valenza filosofica che può scaturire da un qualsiasi incontro. Se è questa valenza ad incidere nella formazione della persona, allora un insegnamento di tal tipo può addirittura trovar casa in ambiti diversi da quelli nei quali fino ad ora la filosofia stessa ha trovato ospitalità.

Puntando più sulla didattica filosofica che su quella della filosofia come fino ad ora la si è intesa, si indicherebbe una via anche al docente che ancora fosse rimasto invischiato da un'esposizione dei sistemi dei filosofi o della storia della filosofia per 'medaglioni' e così, in ambito educativo, perché questa è la sfera in cui viene a calarsi il discorso metodologico, il compito non sarebbe più legato alla necessità di fornire molte nozioni di filosofia, ma di consentire ai giovani di fare esperienza di quella grande cosa che è la filosofia. Non si tratta né di abbandonare la storia della filosofia, né i problemi nati all'interno della storia del pensiero, né di sostituire l'una o gli altri con dei problemi personali degli studenti, né di accettare il dogmatismo ideologico istituzionale, si tratta invece di realizzare quell'effetto *shock* che produce la filosofia nella sua veste di meraviglia, dubbio, ricerca. Credo stia proprio qui la difesa della didattica della filosofia nel suo diventare filosofica; infatti, essa, motivando alla ricerca, al confronto con le risposte dei filosofi consegnate alla storia dell'uomo, potrebbe fornire gli strumenti utili al filosofare non solo in funzione della riuscita scolastica, ma anche in vista di un inserimento nel mondo che gli studenti si troveranno a calpestare una volta gettati là dove il possesso del 'filosofico' è necessario perché attivino costantemente una ricerca che dispieghi l'intelligenza, utilizzata per controllare il proprio e l'altrui pensiero, scortandola con appropriati concetti, ed inoltre per legittimare le proprie scelte, servendosi della filosofia come uno strumento di vita.

Da questa intenzione è nata la presente collana che preferisco chiamare di *didattica filosofica* più che di *didattica della filosofia*; essa intende lambire confini che permettano di cogliere i canoni che hanno spinto e che spingono l'uomo ad affacciarsi alla finestra del reale in modo sempre problematico. Non saranno i sistemi, dunque, ad essere stimolanti, quanto i modelli di razionalità che stanno dietro ai problemi, diventati tali solo nel momento in cui il filoso-

fo li ha posti dentro di sé, cercando di dar loro una risposta, la sua, ed in tal modo legandosi inevitabilmente a tutta una tradizione di pensiero, non tanto per quanto concerne il problema o la soluzione, ma per quanto riguarda il modello di razionalità utilizzato.

L'intenzione della presente collana si situa più sul solco di una proposta di riflessione teorico-pratica che sull'indicazione di tecniche didattiche con cui affrontare detto insegnamento; non nego che a volte la versatilità delle proposte possa essere spesa immediatamente in classe, ma non è questo ciò che interessa in prima battuta; si intenderebbe, invece, professionalizzare il docente, offrendogli indicazioni metodologiche e prospettive diverse da quelle che appaiono nel consolidato insegnamento della filosofia porto dai manuali o dalle antologie.

INSEGNARE FILOSOFIA

1. GIROTTI – MORINI, *Modelli di razionalità nella storia del pensiero filosofico e scientifico*, 2005.
2. AA. VV, *Insegnare Filosofia oggi*, 2007.
3. R. GRIGOLETTO, *L'insegnamento della Filosofia nella secondaria*, 2008.
4. S. MARTINI, *L'utopia è possibile*, 2008.
5. M. QUARANTA, *Modelli di psicologia moderna e postmoderna*, 2009.
6. F. MINAZZI, *Ex pumice aquam?*, 2009.
7. A. GIROTTI, *Medioevo vs 2009, tra tabula rasa e innatismo*, 2009.
8. R. PAGOTTO, *Dialoghi filosofici*, 2009.

LEZIONI DI FILOSOFIA

1. A. MARIGLIANO, *La questione della tecnica. Percorso teorico–didattico*, 2009.
2. P. TORTELLA, *John Locke dalla conoscenza alla morale. Percorso teorico–didattico*, 2009.

Sapere dicembre 2009