

INTORNO AI MODELLI TEORICO-DISCIPLINARI DELLA FILOSOFIA IN ITALIA TRA IL 1960 E IL 2000

Armando Girotti

Università di Padova

Ognuno vive di attese e speranze; Luísa Ribeiro Ferreira sul piano teoretico è l'emblema di chi, nella speranza di un domani migliore per la formazione filosofica della gioventù, non si è fermata ad aspettare, ma ha sondato in profondità modelli teorico disciplinari che rendessero *problematica* la *didattica filosofica*.¹ A lei dedico questo contributo intorno ai modelli teorico-disciplinari di cui si avvale la scuola italiana.

Una premessa storica

In Italia la ricerca metodologico-didattica, per quanto attiene lo specifico insegnamento della filosofia, non vede grandi dibattiti prima degli anni '80, anche se la sua nascita affonda le radici negli studi psicologici degli anni '60 che dettero l'occasione ai docenti della secondaria di interrogarsi sulla configurazione psicologica del giovane e sulle sue modalità cognitive. Non c'era in campo accademico, se non sporadicamente, chi sentisse l'esigenza di riflettere sulla metodologia dell'insegnamento filosofico; i convegni, organizzati dalle varie Università o dalle Associazioni filosofiche, s'incentravano sempre e solo sull'analisi del pensiero dei filosofi o sui problemi attinenti l'etica, la politica, la metafisica. Anche le scelte ministeriali non favorivano l'aggiornamento didattico dei docenti, problema ritenuto non primario, visti i rinvii della riforma scolastica, ferma ai programmi di Giovanni Gentile del 1923.

1. È sul *metodo filosofico* che occorre spostare l'attenzione quando si parla di insegnamento della filosofia; esso va pensato come insegnamento *filosofico* per cui, invece di fossilizzarci sulla locuzione "didattica della filosofia", dovremmo usare più precisamente la dizione "didattica filosofica". Così facendo, si porrebbe in modo più puntuale l'accento su come più che su *che cosa*, sul metodo più che sul contenuto, sul come fare accanto al che cosa sapere. La *didattica filosofica* più che la *didattica della filosofia* intenderebbe dunque lambire confini atti a far cogliere i valori che spingono l'uomo ad affacciarsi alla finestra del reale in modo problematico.

Negli anni '70 la discussione sulla riforma della scuola superiore,² riprendendo il dibattito iniziato nel decennio precedente, non approdò a nulla perché il Governo, dopo aver sostenuto la *aspecificità* della filosofia, cadde. Anche negli anni '80 non si credette all'apporto formativo della filosofia tanto che il Comitato ristretto ministeriale relegò tale insegnamento nell'area "opzionale" con una dizione aspecifica all'interno di una vaga disciplina "formatrice di capacità critiche relative al pensiero scientifico, filosofico e religioso". Solo il ministro Franca Falcucci nel 1985, stanca di aspettare il varo di una completa riforma, utilizzando gli strumenti degli *atti amministrativi governativi*, promosse i cosiddetti *Progetti assistiti* che incoraggiarono l'aggiornamento metodologico-disciplinare degli insegnanti della secondaria i quali iniziarono un nuovo approccio teoretico, riuscendo anche a pubblicare articoli e manuali di Storia della filosofia, fino a quella data patrimonio degli accademici. In seguito il ministro Giovanni Galloni (8 febbraio 1988) insediò una Commissione - 40 membri provenienti dal mondo della cultura e da quello imprenditoriale e amministrativo - col compito di riprogettare tutto l'edificio della scuola italiana.³ Questa Commissione, presieduta dal sottosegretario alla P.I. on. Beniamino Brocca, nonostante il continuo ricambio dei governi, continuò i suoi lavori tanto che nei primi anni '90 diede alle stampe i *Piani di studio della scuola secondaria superiore*.⁴ I convegni di filosofia dovettero prendere atto della necessità di una discussione sulle metodologie d'approccio alle discipline; le riviste specializzate⁵ pubblicarono studi teorici, saggi e articoli concernenti il *soggetto in apprendimento*, la *disciplina*, il suo *scopo*. La nuova ricerca stava avviando anche la classe docente verso la riflessione teorica delle tre direttrici metodologiche presenti nella didattica generale per piegarle verso l'insegnamento della filosofia: la didattica *per obiettivi*, *per concetti*, *della ricerca*.

2. Fu il Convegno di Frascati, tappa importantissima nel dibattito sulla riforma (per questo problema si rimanda il lettore all'articolo di Viano 1976: 391-414), a mantenere vivo il dibattito. La politica sembrò attuare le proposte ivi emerse approvando alla Camera un decreto di legge (DDL. n. 1275 che però, per le lotte tra fazioni opposte, non poté essere preso in considerazione dal Senato a causa della fine anticipata della legislatura. La stessa cosa successe nel '78 per prematura fine della legislatura (sul dibattito che seguì si legga *L'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore*, Atti del Convegno Cidi 1978, FrancoAngeli, Milano 1980; per uno sguardo sintetico Berti 1980: 186-197).

3. I nuovi programmi della scuola elementare erano già stati approvati con D.P.R. 12 febbraio 1985 recepiti però dal Parlamento solo nel 1990 con la legge n.148 del 5 giugno.

4. AA.VV. 1992: 212-235.

5. Si veda ad esempio la nascita di "Insegnare filosofia" rivista specializzata nel trattare esclusivamente problemi attinenti le metodologie didattiche in filosofia; nel Comitato Direttivo compaiono, tranne due accademici e un'ispettrice centrale, solo docenti della secondaria superiore.

La didattica per obiettivi (o modello del prodotto)

Nei *Piani di studio* i programmi, non rigorosamente prescrittivi,⁶ si presentarono come indicazioni atte a rinfocolare il dibattito sul tema “*apprendimento del soggetto a più dimensioni*”: sociale, intellettuale, culturale. S’indicavano perciò finalità legate alla formazione integrale della persona come ad esempio la:

formazione culturale completa di tutti gli studenti del triennio, attraverso la presa di coscienza dei problemi connessi alle scelte di studio, di lavoro e di vita, con un approccio di tipo storico-critico-problematico; [...] la maturazione di soggetti consapevoli della loro autonomia; [...] la riflessione critica sulle diverse forme del sapere; la problematizzazione delle conoscenze; [...] la capacità di pensare per modelli diversi.

Se da una parte le finalità avevano di mira questi scopi, dall’altra comparivano finalmente anche degli obiettivi disciplinari come ad esempio:

riconoscere e utilizzare il lessico e le categorie essenziali della tradizione filosofica; [...] individuare analogie e differenze tra concetti, modelli e metodi dei diversi campi conoscitivi; [...] confrontare e contestualizzare le differenti risposte dei filosofi allo stesso problema; [...] individuare e analizzare problemi significativi della realtà contemporanea.

Le finalità e gli obiettivi specifici, associati alle *Indicazioni didattiche* previste per tutti gli indirizzi, facevano comprendere l’ottica da cui aveva preso le mosse la Commissione: inserire lo studente in un contesto socio-culturale legato al presente, aperto al futuro, in grado di promuovere una crescita globale della personalità, accanto a una presa di coscienza critica di fronte alle pseudo-verità del mondo contemporaneo. Non era più la trasmissione di un sapere compiuto a incoraggiare l’insegnamento, ma lo stimolo alla ricerca; questo doveva far acquisire agli studenti un abito di riflessione e una capacità di dialogo con gli autori per “far parlare colui di cui ci si occupava” (Santinello 1982: 110). E per fare ciò veniva indicato il documento testuale del filosofo, base da cui la riflessione doveva partire. A questo scopo si davano addirittura delle coordinate al docente sul modo di affrontare l’analisi del testo che doveva:

essere letto ed interpretato nel suo contesto storico, inteso sia secondo una dimensione sincronica, cioè come risposta alle problematiche del proprio tempo ed in relazione ai testi degli altri campi disciplinari coevi, sia secondo una dimensione diacronica, cioè come momento particolare di un processo cronologicamente più esteso.

6. Ciò si evince dalle *Indicazioni* che compaiono a margine dei singoli programmi suggeriti dalla Commissione Brocca nei *Piani di studio*... (AA.VV. 1992), a cui si rinvia il lettore anche per i riferimenti a venire.

Per di più si indicavano ai docenti, ancora non avvezzi all'analisi del testo in quanto la loro formazione universitaria non aveva mai previsto ciò, delle indicazioni pratiche come:

definire e comprendere termini e concetti; enucleare le idee centrali; ricostruire la strategia argomentativa e rintracciarne gli scopi; saper valutare la qualità di un'argomentazione sulla base della sua coerenza interna; saper distinguere le tesi argomentate e documentate da quelle solo enunciate; riassumere, in forma sia orale che scritta, le tesi fondamentali; ricondurre le tesi individuate nel testo al pensiero complessivo dell'autore; individuare i rapporti che collegano il testo sia al contesto storico di cui è documento, sia alla traduzione storica nel suo complesso; dati due testi di argomento affine, individuarne analogie e differenze.

Si stava recuperando, dunque, lo strumento di kantiana memoria che permetteva il "confilosofare", riprendendo lo stimolo alla lettura dei classici dalla riforma Gentile. Qui ora si guardava, oltre alla centralità del testo, anche alla *fattibilità* dell'operazione per cui per la prima volta veniva inserita nella programmazione del lavoro scolastico l'attenzione alla dimensione *temporale* (dalle sessanta alle novanta ore per anno).

La scelta del "Progetto Brocca" circa il modello di didattica da seguire cadde su quella *per obiettivi* più adatta a razionalizzare le attività formative in quanto questi "programmatori di crescita" potevano indicare una via concretamente percorribile. Metodologicamente erano gli stessi professati da Tyler, dalle indagini strutturaliste di Bruner, dagli studi tassonomici di Bloom. Anche gli influssi della scuola comportamentistica non erano estranei a tale modello didattico in quanto l'apprendimento poteva essere spiegato a partire dall'influenza dell'ambiente esterno condizionante il soggetto in formazione; infatti, se lo studente aveva il ruolo di "rispondente", il docente possedeva quello di "conduttore": la reazione del rispondente era tendenzialmente prevedibile e perciò controllabile nelle sue fasi applicative. Tale modello, entrato con profitto nelle scuole sperimentali, rivoluzionò le strategie perché, con l'*unità didattica* si doveva *a priori* pianificare il lavoro, tenendo conto delle sequenze che lo avrebbero realizzato; era bandita ogni improvvisazione dovendo pensare non solo all'obiettivo culturale, ma, soprattutto, a quello cognitivo, legato all'acquisizione di determinate abilità che, nel caso della disciplina filosofica, consistevano in un "confilosofare".

7. La bibliografia sulla didattica per obiettivi non è ricchissima, ma si può rinviare il lettore ai testi di Blankertz 1977, e di Damiano 1993; in quest'ultimo volume in nota viene citata una tesi di laurea non pubblicata, che potrebbe essere di aiuto: Moroni 1990-1991.

La didattica per concetti (o modello dell'oggetto mediatore)

Al Congresso di Woods Hole (siamo nel 1959) Bruner aveva criticato le “scuole attive” facenti capo alla lezione deweyana⁸ le quali, nella pianificazione del metodo didattico, non tenevano in debito conto l'apporto delle metodologie scientifiche che spingevano a focalizzare l'attenzione sul *soggetto-in-apprendimento*. Così negli anni '90 in Italia, per merito di Elio Damiano, entrò la didattica per concetti⁹ che favoriva il lavoro mentale dello studente; primari diventavano gli esiti mentali, gli aspetti cognitivi, emotivi, psicologici, grazie anche agli studi sulla genetica del pensiero di Piaget, Bruner, Vygotsky e della Nelson. Damiano definiva:

i concetti come le unità con le quali pensiamo il mondo, ne combiniamo gli elementi e li trasformiamo mentalmente in ordine ai nostri scopi; non sono arredi, ma utensili per dominare l'esperienza, anticiparla, promuoverla: sono il compito dello sviluppo per l'uomo. (1994: 20)

Su questo “dominio” la didattica per concetti intendeva mettere a nudo sia le modalità con cui essi si formano, sia le strategie utili alla loro organizzazione, sia le regole, e infine come essi si associno, in definitiva, come lo studente concettualizzi. I concetti diventavano i *mediatori* di una progressività¹⁰ che riorganizzava la mappa concettuale dello studente. Questo modello si richiamava alla *didattica reticolare* propria del sapere aperto, allontanandosi così da quella *lineare* skinneriana, per cui rivolgeva l'attenzione alla *sintassi* del reticolo dei concetti più che ai contenuti *semantici*. Un pericolo però esisteva: che la didattica per concetti, nel momento in cui esaltava l'origine della struttura reticolare del lettore, potesse perdere di vista tutto ciò che concerneva l'ermeneutica relativa alla comprensione dei filosofi perché, se è vero che, come dice Margiotta (1997), “i nostri modelli mentali non sono sillogismi, ma reti aperte di sistemi e di nodi di simbolizzazione”, occorre però stare attenti che tale rete, nell'eccessiva enfaticizzazione di un impianto decostruttivista, non si sovrapponga in modo determinante a quella del pensiero dell'autore indagato, pena la perdita del messaggio filosofico. Questo errore lo commisero alcuni filosofi di scuola francese quando, sospinti da slanci ideologici, presentarono il lettore come “forza riappropriatrice della cultura” (Lèvy 1995), capace di rovesciare gerarchicamente i contenuti,

8. Per un'analisi del rapporto tra Bruner e Dewey si veda Mazzetti 1967.

9. Per un approccio introduttivo si vedano: Pontecorvo 1983; Argenton e Messina 1990; Damiano 1994; sull'argomento in termini di analisi di esperienze didattiche attuate, si legga l'articolo di Bianchi 1998: 8-17.

10. Per quanto concerne questo punto si veda E. Damiano e G. Negri, *L'esperienza*, in Damiano 1994: 101-317.

esaltando quindi la sua funzione che “realizzava l’obiettivo marxiano di riappropriazione dei mezzi di produzione” (Deleuze 1968).

Da questo quadro si capisce come la didattica per concetti possa scivolare lontana dai nuclei fondanti l’insegnamento della filosofia, dalla storia dei filosofi, da quella dei sistemi, dei problemi in quanto i concetti, non tenendo conto dell’ordine temporale degli accadimenti, non si interessano del prima e del poi. Se la storia, mappata nel tempo, sovradimensiona l’importanza dell’unidirezionalità sui possibili rimandi ad altri anelli della catena, la didattica per concetti, al contrario, utilizza schemi di tipo spaziale che non dà risalto all’intreccio nel tempo, ai periodi, alle epoche, alla “durata”. Ecco da dove nacque il divario tra le due scuole di pensiero, una che privilegiava il problema, ricco di concetti,¹¹ l’altra che esaltava la processualità temporale, e quindi la storia della filosofia. Lo strumento per entrambe non era il manuale, ma il testo filosofico, situazione che si ritrova anche nella didattica per concetti, il cui dispositivo più confacente diventava però l’ipertestualità multimediale in quanto i contenuti potevano essere coordinati su una mappa secondo il criterio spaziale. Da qui nacquero gli ipertesti scolastici che davano allo studente un ruolo attivo, come voleva la scuola cognitivista per la quale l’apprendimento è un processo costruttivo e la mente è una struttura ricca di connessioni formanti una mappa concettuale.¹² La funzione dell’insegnante si riduceva però a pura stimolazione esterna.

La didattica della ricerca (o modello del processo)

Nel 1962 esce un volume a firma di Karl Popper, *Congetture e confutazioni*, nel quale l’autore riprende la tesi, solo accennata da Charles Peirce (1965), che “la proposizione ipotetica può essere falsificata da un singolo stato di cose” e, nel sostenere ciò, pone il problema dell’unicità del metodo. Per il filosofo viennese:

le teorie che si costruiscono per risolvere i nostri problemi tendono ad accrescersi all’interno di *sistemi unificati*. [...] Noi non siamo studiosi di certe materie, bensì di problemi e i problemi possono passare attraverso i confini di qualsiasi materia o disciplina. (Popper 1972)

Dunque per Popper le discipline, se da una parte, intese come gruppi di teorie, sono portatrici di problemi che motivano la ricerca disciplinare, dall’altra, siccome le teorie tendono ad accrescersi, devono far perdere alle discipline la propria specializzazione, rimodificandole e ristrutturandole

11. Sulla “filosofia per problemi” o “secondo l’asse storico” si veda Firrao 2001.

12. Per la psicologia cognitivista nella scuola si vedano le indicazioni di: Novak e Gowin 1989.

in un sistema unificato legato a due binomi: problemi-congetture e ipotesi-confutazione.

Se da una parte il sistema unificato¹³ di cui parla Popper ci spinge a riflettere su quella che i pedagogisti chiamano *didattica generale*, dall'altra, pensando alle discipline come portatrici di problemi specifici, potremmo ipotizzare che con le loro logiche possano dar vita a delle *didattiche specifiche*, con una propria struttura, con propri problemi. Se diamo per assodato che la *ricerca non abbia mai fine* (parafrasando il titolo di un saggio popperiano del '74) e che attraverso le discipline fin dalla loro nascita, dovremmo altresì concedere che anche le didattiche specifiche possano determinare interventi mirati. Ma sembra che la *didattica della ricerca* non tenga conto di ciò: Essa, a dire il vero, non è nuova se il modello trova le sue origini addirittura là dove nasce la filosofia, in Grecia; anzi, a ben guardare, è proprio lei a manifestare quel nucleo fondante la filosofia che è *ricerca*; con l'azione di Socrate possiamo dire che tale didattica sia entrata nella tradizione educativa ancor prima dell'istituzionalizzazione della scuola. Con il filosofo greco però la ricerca non veniva teorizzata, era solo praticata; occorrerà attendere molti secoli prima di trovare un pensatore che la trasformi in metodo d'insegnamento; John Dewey ad esempio ne approfondirà le coordinate, anche se si possono scovare tracce, pur non esplicitate teoricamente, in pedagogisti come Komensky, Locke, Rousseau, o in correnti pedagogiche che sull'attivismo hanno fondato la loro proposta didattica, come è il caso delle "scuole nuove" o dei progetti di educazione non direttiva e libertaria.¹⁴

Questo modello non ha nulla di assiomatico né di garantito; non lo sono le cadenze, né la funzione del docente, né i contenuti, peraltro funzionali solo all'*azione pragmatica del ricercare*; forse l'unica certezza in questo modello è il metodo stesso, in quanto capace di realizzare un'esperienza del pensiero mentre si sta ponendo come riflessione. Il pericolo però è talmente subdolo da portare alla vanificazione delle finalità dello stesso insegnamento della filosofia a meno che non vi sia un "bravo" insegnante attento ai nuclei fondanti la sua disciplina. Con questo modello, oltre al rischio della mancata specificità della filosofia, ci si espone a una riduzione di tipo "monografico" in quanto la proposta analitica, episodica, specialistica, non permette aperture verso una visione disciplinare organica che possa dare un quadro complessivo della filosofia, ridotta invece a frammenti, a tessere di un mosaico senza configurazione generale. Mi sembra non si possa programmare alcunché, non gli obiettivi, né le finalità, neppure le cadenze perché, se lo scopo è formare

13. Su questo punto si veda Antiseri 1981.

14. Per una presentazione complessiva dell'attivismo si veda Mencarelli 1977: 381-468. Come esempio della funzione critica assunta dal modello didattico "della ricerca": De Bartolomeis 1969.

gli studenti nel metodo della ricerca, sarà l'alunno, rispondendo secondo le proprie forze, a determinare i tempi, le scelte, i ritmi non riconducibili a modulazioni prevedibili.

Il punto sui tre modelli didattici

A fondamento della didattica per obiettivi, anche se mi sembra la più confacente con lo scopo legato al *confilosofare*, c'è una chiara *mentalità meccanicistica* che sorregge lo stretto legame tra *azione del docente* e *reazione del discente*; programmazione e controllo sono strettamente congiunti; la prima, con i suoi obiettivi, invita il docente a graduare le scelte suddivise per frazioni autosufficienti; la seconda pone l'attenzione sulle verifiche di controllo. La *complessità sempre crescente* degli obiettivi rappresenterebbe il volano trascinate della didattica; questi principi *ordinatori* dell'attività scolastica imporrebbero la definizione rigorosa di competenze e abilità da acquisire, evidenziando, quindi, il carattere finalistico proprio dell'azione didattica che troverebbe la sua efficacia una volta si giungesse, attraverso la verifica, alla valutazione. In questo modello tra programmazione e valutazione non c'è differenza; sono talmente legate tra loro da far emergere chiaramente il "controllo" sui singoli processi di apprendimento degli alunni da parte del docente il quale, in questo determinismo meccanicistico, diventa la figura direttiva, responsabile in prima persona del risultato ottenuto; lo studente funge da dimostrazione del raggiungimento degli obiettivi fissati dal suo "maestro". Sta precisamente qui la debolezza del modello perché il sapere specifico della filosofia, recepibile solo a seguito di "azioni filosofiche" didatticamente mirate, non è sempre riscontrabile con gli strumenti previsti dal modello della didattica per obiettivi.

I tre modelli, se analizzati dal punto di vista della direttività, presentano una matrice alquanto disuguale, più direttivo il primo, meno gli altri due, mentre, se analizzati dal punto di vista dell'attenzione per le dinamiche psicologiche, essi mostrano una qual somiglianza. Altra somiglianza sta nel presupposto scientifico cui si rifanno; le operazioni svolte nella pratica quotidiana fanno coincidere azione e raggiungimento dello scopo, le procedure primeggiano sulle discipline tanto che con la didattica della ricerca il processo è l'autentico prodotto del lavoro: sono le competenze operative e metodologiche a dare finalità all'apprendimento. Altra somiglianza risiede nel mettere al primo posto le competenze da far acquisire agli studenti, quel "saper fare" cui tanta parte ha nel dibattito odierno.

Le differenze invece balzano agli occhi se si analizzano i tre modelli in funzione delle competenze concernenti la formazione del sapere filosofico; mentre il primo presenta anche delle stimolazioni specifiche per un "fare

filosofico”, il secondo e il terzo modello si radicano all’interno di un “fare” inteso più come metodo che come contenuto. Per di più, solo il primo modello mostra un interesse per l’insegnamento/apprendimento della filosofia anche se troppo direttivo in quanto a un’azione dell’insegnante corrisponde una reazione del discente, necessaria e sufficiente però a creare movimento culturale. Dal punto di vista della simmetria o dell’asimmetria esistente tra docente e discente i tre modelli pongono differenze abbastanza spiccate; mentre nella didattica per obiettivi, il ruolo del docente viene enfatizzato, facendo prevalere l’insegnamento sull’apprendimento, negli altri due approcci, reputando più sostanziali i processi di apprendimento su quelli di insegnamento, viene privilegiata l’attività dello studente tanto che la tendenza a ridimensionare del tutto l’autoritarismo del docente fa perdere anche quel minimo di autorevolezza disciplinare frutto di un libertarismo ideologico.

Dal punto di vista delle matrici psicologiche si potrebbe avvicinare la didattica per obiettivi alla scuola comportamentista, mentre per la “didattica per concetti” dovremmo scomodare la scuola gestaltica nella quale è la competenza intrinseca del soggetto a determinare l’elaborazione delle esperienze esterne, ordinate secondo un’organizzazione propria del soggetto; forse la didattica della ricerca, pur con una chiara derivazione gestaltica, si avvicina più ai dettami della scuola costruzionista per la quale sono le funzioni strutturanti del soggetto a mettersi in relazione con i compiti di sviluppo imposti dall’ambiente; questa matrice mi sembra molto più pressante di quella gestaltica per il fatto che il modello della ricerca va nella direzione più della teoria dello sviluppo che in quella dell’apprendimento.

Ai tre modelli didattici dal punto di vista dell’insegnamento della filosofia manca qualcosa, pur essendo tutti molto stimolanti per un docente all’altezza della situazione. Fissano troppo l’attenzione sui comportamenti didattici più che sull’azione filosofante; la presenza della disciplina filosofica sembra essere ininfluenza per la riuscita dello scopo implicito nei modelli; le discipline sono diventate i mezzi per una finalità che le trascende; sta al docente saper piegare le tre didattiche alla *funzione filosofante* che è il nucleo fondamentale di ogni insegnamento che voglia chiamarsi filosofico. Questi modelli, con il loro apparato metodologico e con il loro valore paradigmatico, alquanto incuranti della specificità disciplinare, non deviano dall’insegnamento della filosofia, ma, per ottenere veri e propri *condizionamenti dell’apprendimento*, occorre un “buon” insegnante che le sappia applicare. Non sembra dunque inutile l’invito rivolto ai docenti di vagliare i modelli in quanto, se è fondamentale la didattica generale, non bisogna però sottovalutare la disciplina la cui specificità, come affermava Kant, *sta nel filosofare e non nel sapere di filosofia*. Questa mi sembra la via da battere per

giungere alla strutturazione di un modello specifico che, senza dimenticare le spinte positive delle scienze riguardanti il soggetto in apprendimento, si rifaccia direttamente ai *nuclei fondanti* che sono la caratteristica essenziale della filosofia, perché parlare di insegnamento della filosofia non significa solo sottolinearne le attività; sarà anche imprescindibile il metodo generale, ma insegnare non significa solo applicare delle tecniche utili magari alla problematizzazione argomentata in modo critico, quanto soprattutto porre l'attenzione anche su *tutto ciò che può rendere filosofico un percorso didattico* perché parlare di didattica della filosofia è già "fare filosofia".

Riferimenti

- AA.VV. (1992), "Piani di studio della scuola secondaria superiore e i programmi dei trienni". In *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, 59-60. Le Monnier.
- Antiseri, D. (1981), *Teoria unificata del metodo*. Padova: Liviana.
- Argenton A. e Messina, L. (1990), *Concettualizzazione e istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Berti, E. (1980), "L'insegnamento della filosofia nella Scuola secondaria superiore". *Rassegna di pedagogia*, 3.
- Bianchi, A. (1998), "Modelli didattici e insegnamento della filosofia". *Insegnare filosofia*, III (1).
- Blankertz, H. (1977), *Teorie e modelli della didattica*. Roma: Armando.
- Damiano, E. (1993), *L'azione didattica, per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Damiano, E. (ed.) (1994), *Insegnare con i concetti. Un modello didattico fra scienza e insegnamento*. Torino: SEI.
- De Bartolomeis, F. (1969), *La ricerca come antipedagogia*, Milano, Feltrinelli.
- Deleuze, G. (1968), «Le virtuel possède une pleine réalité, en tant que virtuel», *Différence et Répétition*. Paris: PUF.
- Firrao, F. P. (ed.) (2001), *La filosofia italiana in discussione*. Milano: Mondadori.
- Lèvy P. (1995), «L'avènement du livre électronique: simple transition?». In: *Apprendre avec le multimédia, où en est-on?*, éd. J. Crinon et C. Gautellier. Cemea: Retz.
- Margiotta, U. (1997), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti, linee metodologiche e operative*. Roma: Armando.
- Mazzetti, R. (1967), *Dewey e Bruner. Il processo educativo nella società industriale*. Roma: Armando.
- Mencarelli, M. (1977), "Il movimento dell'attivismo". In: *Nuove questioni di storia della pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Moroni, G. (1990-91), *La pedagogia per obiettivi in Italia. Indagine sulla letteratura periodica pedagogica e professionale (1974-1990)*. Milano: Università Cattolica di Milano.
- Novak, J. D. e Gowin, D. Bob (1989), *Imparando a imparare*. Torino: SEI.
- Peirce, C. (1965), *Collected Papers*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pontecorvo, C. (ed.) (1983), *Concetti e conoscenza*. Torino: Loescher.
- Popper, K. (1972), "La natura dei problemi filosofici", *Congetture e confutazioni*. Bologna.
- Santinello, G. (1982), "Note sulla storiografia filosofica nell'età moderna". In: *La storiografia filosofica e la sua storia*. Padova: Antenore.
- Viano, C. A. (1976), "La filosofia nella scuola". *Rivista di Filosofia*, 6, ottobre.

Abstract

The present article is added to the volume presented to Luísa Ribeiro Ferreira and it offers three philosophy teaching/learning Models which have been carried out in Italy in the past 50 years. The first one is the *Product Model* which was brought into Italian schools by the so-called “Progetto Brocca” (=teaching through objectives). The second model is the “*Model of the Mediator Object*” which started around the ‘50ies at Woods Hole congress when Jerome Bruner criticized both active schools and the schools derived from Dewey lesson. A third model is the “*Model of the Process*”, or the so-called Didactic by Research. Whichever model a teacher may choose, he/she may be lead to teach philosophy either without contents, or without requests of any philosophical activities. But these last ones are too fundamental if we want Philosophy to become not a mere series of notions but a critic skill to be realized in postschool life. Only a “great” teacher could manage to get the best out of the 3 Models in order to conceive a didactic of Philosophy which is really suitable for growing up the youth today.