

Convegno nazionale

## LA FILOSOFIA NELLA SCUOLA DI DOMANI<sup>1</sup>

Sul riordino dei cicli scolastici: valutazioni, proposte, interventi  
Ischia – Napoli 25-26 settembre 1997

TAVOLA ROTONDA

### DIDATTICA DELLA FILOSOFIA: IDENTITÀ DELLA FILOSOFIA E IDENTITÀ DEL DOCENTE (NELLA SCUOLA SECONDARIA)

Intervento di Armando Girotti

Il tema investe, all'interno della *didattica della filosofia*, da una parte lo statuto della disciplina e dall'altro l'attività del docente di filosofia nella sua prassi scolastica; i limiti della discussione, dunque, potrebbero essere così posti, che cosa insegnare e come insegnarlo, ma altri problemi vi si inseriscono, non ultimo quello che riguarda la formazione stessa del nuovo docente di filosofia.

#### A: IDENTITÀ DELLA FILOSOFIA

1. SÌ ALLA STORIA DELLA FILOSOFIA SIA COME LUOGO DELLE RISPOSTE AI PROBLEMI SIA COME STIMOLO PER LA COMPRESIONE DEL PRESENTE

Un pensiero non nasce al di fuori di un contesto culturale, sociale, politico, in una parola, esistenziale, nel quale la persona che lo produce si sente immersa. Perciò le idee che hanno attraversato i secoli e che sono giunte fino a noi, non essendo frutto di vaneggiamento, ma esito di un profondo ripensamento personale, sono la risposta ad un problema urgente che ha colpito un soggetto, inducendolo a reagire. Riandare a queste risposte ci permette di non dover ogni volta ripartire da zero quasi non fossero mai esistiti Platone, Aristotele, Kant, Hegel... Costoro hanno dato una risposta ai quesiti che hanno sentito urgere dentro di loro; non tenerne conto significherebbe essere costretti a ripercorrere un tragitto già compiuto, vanificando una tradizione che, al contrario, potrebbe ben fungere da punto di partenza per i giovani d'oggi, privi di quell'esperienza che possono invece rinvenire nella storia del pensiero.

Se è vero che le risposte sono sempre personali è altrettanto verosimile sostenere che le stesse domande che hanno motivato i filosofi passati si possono riproporre ancora; proprio la conoscenza di altri punti di vista permette una maggior ampiezza di vedute e una maggiore autonomia di pensiero. Ascoltare le ragioni degli altri non è segno di debolezza, semmai è manifestazione di apertura mentale; a quelle risposte non è obbligatorio restare ancorati, ma il ritenersi totalmente slegati significherebbe aver raggiunto livelli di alterigia talmente elevati da ritenersi al di sopra di ogni altra visione, detentori della verità che esclude tutti gli altri dal consorzio filosofico; mettere in disparte le risposte, ritenendosi sciolti dai lacci della tradizione, non significa aver raggiunto l'autonomia di pensiero, ma aver dimenticato che è proprio dalla vivacità di un dibattito passato che può, oggi, originarsi una nuova risposta ben più acuta di quanto non lo sarebbe se fosse generata da una supposta 'autonomia di giudizio'.

Conoscere la storia della filosofia passata è segno di libertà culturale se tale conoscenza non si ferma però alla nozione libresca, alla carrellata di risposte, ai sistemi filosofici appresi e non ripensati. Se gli studenti odierni sono spesso spaesati di fronte alla filosofia lo sono perché non hanno appreso la filosofia nella sua storia<sup>2</sup>, ma hanno ripetuto librescamente nozioni apprese e mal interiorizzate.

Il fatto poi che in un certo periodo storico un determinato problema sia stato considerato risolto, non significa che gli sia stata assicurata la verità metafisica, né che abbia raggiunto una universalità oggettiva; vecchi dibattiti potranno sempre essere ripresi dalle nuove generazioni e vivificati da nuove ottiche senza che per questo il passato stesso risulti

---

<sup>1</sup> Si veda *La filosofia nella scuola di domani. Sul riordino dei cicli scolastici: valutazioni, proposte, interventi*, Atti del Convegno di Ischia-Napoli, 25-26 settembre 1997, «Informazione filosofica», VII, 1997.

<sup>2</sup> Non intendendo con ciò la idealistica **storia della Filosofia**, ma intendo dire che nella storia si possono rinvenire risposte a problemi che si possono ripresentare ancor oggi; ebbene, queste risposte necessitano di una storicizzazione per essere comprese nel significato attribuito loro da quell'uomo che noi chiamiamo filosofo.

invalidato; la irriducibilità dei punti di vista può semmai diventare la molla per tentare la via per nuove confutazioni, confermando, per di più, l'impossibilità del raggiungimento di un luogo di osservazione privilegiato dal quale giudicare tutto e tutti; e come non lo hanno raggiunto le risposte dei nostri predecessori, così non lo può conseguire neppure la nostra.

Più si offrirà agli studenti una scuola che non intende trasmettere verità ma modelli interpretativi della realtà, più essi saranno invogliati e stimolati a cercare ed individuare alternative possibili a questi modelli, diventando essi stessi ricercatori; meno la scuola si presenterà come detentrica di verità, più metterà in grado i giovani di capire che anche i loro modelli non dovranno essere intesi come esclusivi; la lettura del fenomeno a più sfaccettature farà acquisire quella duttilità che è richiesta da questo mondo dove la flessibilità del pensare è dote fondamentale di una società in rapida trasformazione scientifica e tecnologica. E tanto maggiore sarà la capacità critica degli studenti, quanto più chiara sarà la esplicitazione dei modelli epistemologici di cui la scuola si avvale; e la capacità di pensare per modelli in luogo del pensare per verità, permetterà senza dubbio una crescita critica maggiore di quanto fino ad ora non sia avvenuto nella scuola italiana; il raffronto tra modelli alternativi metterà gli studenti sulla strada di un'auto-revisione perenne la cui molla sta nella convinzione socratica del 'saper di non sapere'. In questo modo la scuola, perdendo, vantaggiosamente per la formazione critica, la pretesa di oggettività e di esaustività, che ancora qualche modello ideologico tenderebbe a suggerire, assumendo più filtri interpretativi, insegnando a scomporre e radiografare la struttura delle sequenze logiche, mostrerà come la verità non sia un dato, ma un farsi; e perciò il punto di partenza di ogni interpretazione non saranno le teorie del docente ma il documento scritto che, in filosofia, è costituito dalle parole del pensatore: ecco la necessità del testo documentale come fonte primaria, come centro di ogni modulo.

## 2. L'APPROCCIO CON LA STORIA DELLE RISPOSTE NON CONTRASTA CON LA IMMERSIONE NEL PRESENTE

Se la filosofia si chiudesse in una semplice conoscenza delle interpretazioni dei singoli filosofi e dei problemi che essi hanno sentito urgenti, avremo sì allargato il campo conoscitivo dei giovani, ma lo avremo ristretto al puro campo della erudizione. Per evitare tale caduta dell'insegnamento della filosofia c'è chi ha avanzato la proposta di accantonare la storia per far emergere, invece, come fondamento di un possibile piano di lavoro, i bisogni e le esigenze dello studente. Questa bipolarità è riduttiva e poco prolifica perché, privilegiando l'io, mette in disparte la vivacità delle soluzioni altrui. Se, invece di ridurre a poli alternativi l'io e la storia, l'insegnamento della filosofia si apre alla intersoggettività (rapporto io-storia), facendole acquisire anche un senso personale, tale disciplina sarà in grado di fornire un orizzonte culturale orientativo per la vita. Educare i giovani a porre e a porsi domande vuol dire oltrepassare la pura conoscenza della storia attingendo contemporaneamente all'essenza dell'insegnamento della filosofia che è, come affermava Kant, scuola di filosofia, avviamento al filosofare. Ebbene, il legame con le problematiche del presente non esclude la possibilità di riandare alle risposte date dai filosofi nel tempo passato; anzi, includendole, nascerà una nuova apertura, traducendo la classica disciplina di studio in riflessione sul senso di appartenenza al proprio presente.

Evitando di cadere in una palestra formale e legando ai problemi del passato e alle risposte dei filosofi anche quelle riflessioni che i giovani d'oggi, in una dinamica intersoggettiva, saranno in grado di dare, si creerà una circolarità di rapporto nella quale i vari temi oltrepasseranno il livello di nozioni da studiare nel manuale, diventando problemi su cui anche il giovane d'oggi è tenuto a dare la sua risposta, dopo una elaborazione critica. Abituarlo a scoprire che la riflessione non può fermarsi ad uno studio mandato a memoria, né tanto meno ad una risposta nascente dalla immediatezza delle sue esigenze naturali, significa insegnargli a guardare da una posizione più elevata, rivolgendo l'attenzione al problema nella sua veste più generale. Se dal piano della riflessione legata al vissuto quotidiano, al quale lo studente, senza un avvio alla riflessione filosofica, rimarrebbe inevitabilmente legato, si indicherà la via per sollevarsi alla riflessione critica dei problemi (come ad esempio quelli che riguardano la giustizia, la verità, il senso della vita, dell'amore, dell'amicizia, della libertà), gli si mostrerà come l'utilizzo del parere degli altri possa diventare uno strumento utile per verificare la plausibilità della propria soluzione, insegnandogli che è possibile superare il puro piano soggettivo-pragmatico col vagliare le ragioni degli altri ed entrare così in una dialettica costruttrice di mentalità critica. Si tratta dunque di frequentare la filosofia non in termini quantitativi, ma come conquista di sapere riflesso, di valori presenti nella storia del pensiero, di problematiche aperte a sempre nuove revisioni critiche. Ciò che viene proposto è, dunque, una attenzione forte per le ricadute sul fruitore della nostra operazione didattica; se al centro di ogni disciplina dovrebbe stare la meditazione sul proprio ruolo, al centro di quella filosofica, accanto alla revisione di sé, dovrebbe stare la meditazione sul significato stesso dell'interrogarsi per scoprire la verità.

E per coinvolgere maggiormente gli studenti, anche i temi potranno subire una leggera revisione privilegiando i contenuti che permettano il collegamento con le tematiche proprie della loro età, dell'epoca nella quale essi vivono, senza che per questo i dati storici debbano subire uno stravolgimento; ciò che è avvenuto non viene saputo perché è avvenuto, ma perché, rimeditato criticamente, assume senso nuovo che illumina il presente. Non si sta parlando di formazione del ricercatore universitario, si sta parlando di formazione della personalità del giovane per cui, pur ligi alla massima di non leggere il passato con gli occhi del presente, l'attenzione dovrà essere volta a riportare in primo piano le esperienze del passato utili anche per il giovane del XX secolo; pur avendo perso la loro vivacità, possono comunque insegnar loro qualcosa.

### 3. LA FILOSOFIA COME EDUCAZIONE AL VIVERE NELLA DEMOCRAZIA

Dicevano i “40 Saggi” *educare nella e alla democrazia*; siccome la democrazia esiste solo là dove c’è la capacità di sostenere il proprio punto di vista non per gareggiare con gli altri in una sfida (vedi Platone che depreca l’argomentazione competitiva), ma per trovare la debolezza o la giustificazione dei propri convincimenti, educare ad argomentare è avvio alla ricerca di ipotesi concettuali sul proprio situarsi nel mondo, sul modo di interagire con gli altri, sul concetto stesso di sociale. “Ascoltare le ragioni degli altri”<sup>3</sup> non significa rinunciare alla propria identità, ma aprire la propria mente alle possibili confutazioni del proprio ‘essere’; l’eclettismo, in fondo, può non essere segno di debolezza quando diventa attenzione alle riflessioni altrui e si tramuta in capacità di elaborazione di un proprio pensiero sempre più critico. La filosofia così concepita è educazione alla libertà e alla democrazia; ascoltare le ragioni dei filosofi, dunque, non per sapere, ma per praticare questa capacità nata dall’ascolto.

### 4. SÌ AL DOCUMENTO TESTUALE COME TESTO ARGOMENTATIVO

Se ha senso l’affermazione che siamo stati noi a suddividere la cultura, che in sé è unitaria, in discipline ‘scolastiche’, ha altrettanto senso dire che la filosofia ha una sua specificità. Essa è essenzialmente ricerca. Far comprendere allo studente che occorre oltrepassare il piano della risposta istintiva per riflettere criticamente e quindi ricercare con mentalità aperta è compito del docente di filosofia. Un modo privilegiato per far acquisire un tale abito è l’utilizzo del documento testuale come messaggio che i pensatori ci hanno lasciato in eredità, sul quale conviene soffermarsi per comprenderlo nella giusta dimensione e per raggiungere, attraverso quello, una capacità critica che si ottiene con l’esercizio costante.

È proprio nella scuola che deve farsi spazio l’educazione alla dialettica; occorre insegnare a dibattere i vari punti di vista al fine di giungere all’adozione individuale di una soluzione provvisoria. L’attività del filosofare nella scuola potrà diventare il punto trainante di una nuova *paideia* in grado di potenziare ogni capacità riflessiva, logica, razionale; e può ben diventare nel contempo analisi del proprio stare nel mondo, del proprio stare nella società, esame dei fondamenti della propria esistenza, quando non anche ricerca dei fondamenti dell’essere. È su questa via che la scuola contemporanea sembra avviarsi quando l’insegnante di filosofia, attraverso la lettura testuale, fornisce codici, procedure, metodi che consentono allo studente di decifrare le informazioni, abituandolo così ad orientarsi all’interno dei messaggi con i quali quotidianamente viene bombardato, avviandolo a distinguere la differenza che intercorre tra la forza persuasiva della retorica e la effettiva forza dell’argomentazione dialettica, che non vanno confuse proprio perché la prima, incarnando il detto *cicero pro domo sua*, ha svilito la valenza dell’argomentazione come ricerca dei fondamenti. Non si tratta di educarli alla retorica, prerogativa dei discorsi politici, giuridici, sociali, e causa spesso del giudizio negativo che la filosofia ha assunto nella mente dell’uomo comune, quanto al discorso dialettico come ricerca di un punto fermo (per quanto provvisorio) da cui partire, come ricerca di verità. Questa ricerca, non partendo da assiomi e non dando nulla per scontato, non ha verità assolute precostituite che attendono il disvelamento, anzi mette in discussione gli stessi principi cercando magari, come dice Platone, quel fondamento<sup>4</sup> sul quale sia possibile costruire, attraverso una serie concatenata di considerazioni, delle conclusioni che nella storia della filosofia si sogliono definire come ‘sistemi’. Questa educazione all’argomentazione occorre che sia rivalutata proprio là dove era nata, nella scuola, e con la stessa funzione originaria di veicolo formativo per l’uomo; la vera dialettica sa gettare buoni semi in grado di aiutare l’uomo a crescere<sup>5</sup>: e il discorso filosofico, con la sua ricerca di verità, con la sua concatenazione logica stringente aiuterà a migliorare le nuove generazioni. L’insegnamento della filosofia attraverso l’analisi dell’argomentazione dei pensatori potrebbe condurre gli studenti alla conquista di una sempre maggior coscienza che nella cultura occorra partire da un fondamento forte e non da acritiche assunzioni fornite dai mass media e dagli *slogans* correnti; La tradizione orale e retorica dell’istruzione e della cultura italiana non sono buone basi per una moderna educazione. Né lo è l’acritica accettazione delle attuali tendenze comunicative dei mass media - dicono i 40 saggi.

Occorre educare i giovani ad essere critici, a saper distinguere la finalità nascosta nel discorso retorico perché i discorsi demagogici spesso convincono un uditorio di ignoranti, ma non ingannano un uditorio qualificato. È qui che l’operazione didattica può mostrare la sua valenza; più si formeranno giovani generazioni sapienti di quella sapienza che non è riempimento di sacchi vuoti, ma formazione attraverso ‘comunicazione, dialogo, discussione’, più gli studenti saranno attrezzati contro ogni tentativo di manipolazione. Ogni tesi così potrà essere vagliata nelle sue componenti logiche, verrà smascherato ogni tentativo di presunzione di verità ed affermata, invece, la sua appartenenza alla sfera

<sup>3</sup> SANTINELLO, *Tradizione e dissenso*, Antenore, Padova 1991, p. 11.

<sup>4</sup> Platone, alla fine del VI libro della *Repubblica* (511b), mette in bocca a Socrate queste parole: “Ebbene, cerca d’intendere quella che io chiamavo la seconda sezione dell’intelligibile, quella che la ragione attinge di per sé con la forza dialettica, ponendo a se medesima certe ipotesi non come principi, ma come vere ipotesi, cioè come gradini e punti d’appoggio per risalire al principio di tutte le cose, **indipendentemente da ogni ipotesi**. Raggiunto questo principio e attenendosi alle conclusioni che ne dipendono essa discende fino alla conclusione ultima senza valersi di nessun mezzo sensibile, ma nella dimostrazione dal principio alla fine servendosi delle idee e unicamente di queste”.

<sup>5</sup> “Io penso che ci sia una maniera assai più bella di occuparsi di queste cose se un uomo, servendosi della dialettica, e presa l’anima adatta, v’impianti e vi semini con criterio dei discorsi che sappiano essere d’aiuto a se stessi e a chi li ha impiantati e che non restino senza frutti, bensì abbiano semi da cui possano nascere altri discorsi in altre condizioni di spirito, e, così, sono adatti a rendere immortale quel seme, facendo felice chi lo possiede, per quanto più è possibile all’uomo” PLATONE, *Fedro*, 276e- 277a.

della problematicità. Per guardarsi dalla manipolazione, o, come la chiamava Platone, dalla psicagogia<sup>6</sup>, occorre conoscerla; necessario diventa allora il coinvolgimento degli studenti alla loro crescita affinché non cadano nelle panie degli avversari. Il dialogo con il testo, dunque, non come esercizio di sapere, ma come esperienza filosofica, come esperienza di vita che metta in relazione interpersonale due interlocutori ed i loro mondi.

La parola del filosofo è caratterizzata da una specificità forte, è argomentazione, non semplice esposizione, si struttura (quasi sempre) come giustificazione motivata di asserzioni. Il filosofo, costretto a distruggere ogni ipotesi, cerca di sostenere la sua ponendola egli stesso in discussione, difendendola da possibili obiezioni di un ipotetico uditorio. Costruisce così un testo che è eminentemente dialettico, nel quale ogni motivazione è ragionata, legata alle precedenti dalle quali nasce e alle seguenti di cui è l'origine, in una concatenazione serrata, in una coerenza di connessioni; non vuole che la sua argomentazione sia solo possibile, ma anche necessaria, cioè stringente, e perciò convincente per qualsiasi uditorio di qualsiasi tempo: è ricerca di verità e non semplice retorica.

Di fondamentale importanza diventano così sia la considerazione della tenuta logica dell'argomentazione, sia la messa in discussione dei singoli passaggi, nonché l'analisi delle concatenazioni e delle possibili contraddizioni interne, se esistano affermazioni che in qualche modo possano essere negate da ammissioni precedenti o successive, se queste affermazioni possano essere confutate, facendo crollare l'impalcatura sulla quale si regge l'argomentazione filosofica. E siccome ogni argomentazione non è mai corretta in senso assoluto, ma va guardata all'interno di categorie mentali e di canoni intellettuali propri di un uomo che vive in una dimensione temporale, ancora una volta occorre ribadire l'importanza della visione storica della filosofia.

La lettura non può essere libera interpretazione dello studente lasciato solo di fronte al testo; perciò per una corretta interpretazione saranno strumenti utili le mappe di orientamento, sia logico-problematiche sia cronologiche (che già esistono in molti testi scolastici) nonché tutti quegli strumenti che la 'ricerca metodologico disciplinare' sarà in grado di trovare. Il testo potrà essere affrontato dal punto di vista *sintattico*, *semantico*, o *pragmatico*. Privilegiando il primo, dal testo emergerà il pensiero dell'autore così come è stato trasferito nel suo scritto; seguendone i passaggi, ripeteremo quasi il suo procedimento mentale; meglio sarebbe affrontare un'opera intera, ma è possibile far emergere la dimensione sintattica anche all'interno di una sua sezione, cercando di individuarne i vari passaggi. Se invece si decide di privilegiare il punto di vista *semantico*, per evidenziare i nodi problematici fondamentali dell'autore, la sua teoria, i suoi concetti, il suo linguaggio, utile potrebbe essere l'analisi del significato dei termini e della scelta lessicale operata dal filosofo in quel contesto. Se poi si vuol privilegiare il punto di vista *pragmatico*, per portare gli studenti a mettersi in relazione col testo, i contenuti vanno rivisti e calati nelle problematiche attuali affinché ne nasca una discussione critica. Quest'ultimo tipo di approccio, mettendo in relazione problematica il filosofo e il lettore, permette di realizzare quella *"continuità tra l'esperienza dei giovani e la tradizione culturale"* di cui parla anche la commissione Brocca. In effetti, per condurre uno studente a filosofare è necessario che *l'insegnamento della filosofia non si risolva in una rassegna di tesi, ma ... stimoli gli studenti ... a riflettere e prendere posizione su determinate questioni [...] Mentre nelle materie scientifiche si tratta in gran parte di accogliere, con una certa passività, il risultato delle ricerche di coloro che ci hanno preceduto, la filosofia, data la personale impegnatività delle sue conclusioni, non può essere la semplice trasmissione di un patrimonio acquisito dall'umanità: essa esige da ogni studioso una presa di posizione personale, una riconquista dall'interno*<sup>7</sup>

La riconquista dall'interno, le prese di posizione ci saranno se il testo riuscirà a parlare allo studente e lo studente in tanto aderirà filosoficamente, in quanto ne avrà riconquistato le conclusioni come soluzione di un particolare uomo vissuto in un ben determinato contesto. Con l'approccio pragmatico al testo, si faranno riflettere filosoficamente gli studenti i quali potranno raggiungere una consapevolezza più matura del loro tempo, delle sue problematiche, aprendoli ad un nuovo orizzonte che può emergere proprio dalla frequentazione del filosofo. Attraverso questo tipo di lettura si risponderà con i fatti alla domanda che un certo tipo di studente pone: "a che cosa serve la filosofia?"

##### 5. NULLA OSTA CHE QUESTO TIPO DI INSEGNAMENTO FILOSOFICO ENTRI NEI VARI CURRICULA

Certamente la storia della filosofia non potrà essere presentata nella sua forma di ricostruzione storica, come purtroppo ancor oggi da più parti viene intesa, ma per diventare stimolo per la revisione dei problemi che fondano il nostro essere uomini non c'è necessità che si particolarizzi, come dicono i 40 saggi, in insegnamento di "elementi di filosofia" (per tutti, qualunque sia l'indirizzo prescelto) che potrebbe trattare, esemplificativamente: questioni di etica, necessarie per comprendere le forme di validazione e di argomentazione in materia di valore, giustizia, ecc. a partire dai temi dei diritti/doveri, della cittadinanza, della bioetica, della medicina; questioni di logica, di verità e plausibilità, in relazione ai problemi epistemologici e alle diverse forme di linguaggi convincenti e persuasivi.

<sup>6</sup> La psicagogia (**Errore. Il segnalibro non è definito.ukagwgiva**), come per primo la definì Gorgia forza di persuasione psicologica irrazionale, fa degli interlocutori uno strumento di dominio. La retorica per Platone aiuta invece ad acquistare una maggiore consapevolezza di sé e degli altri. "Le origini della teoria psicagogica della retorica - come riferisce Plebe - sono collegate alla distinzione parmenidea tra il mondo della verità e il mondo dell'opinione, la quale distinzione sorge al centro delle correnti pitagoriche della Magna Grecia, ne è influenzata e a sua volta le influenza. Per Parmenide, mentre la caratteristica del mondo della verità è data dal ragionamento scientifico, caratteristica del mondo della *dovxa* è quella di essere soggetta al fascino ingannatore della parola". A. PLEBE, *Breve storia della retorica antica*, Nuova Accademia, Milano 1961, pp.16-17.

<sup>7</sup> G. GIRARDI, *Insegnare filosofia o insegnare a filosofare?*, "Orientamenti pedagogici", n. 3, 1960, p. 523 e p. 527.

Se si pensa di presentare questi elementi di filosofia, come fa la scuola francese, come problemi totalmente slegati dalla storia del pensiero, allora credo si sia imboccata una strada sbagliata. Isolare un elemento dalla filosofia significa perdere la vivacità del sapere filosofico. Il sapere specialistico è semmai un approfondimento di “*una particolarità del tutto*” che non può ridurre l’insegnamento della filosofia a forma episodica del ragionare; ogni questione non vive isolata dal contesto degli altri problemi per cui separare la filosofia in tanti elementi è condurre in porto una operazione di informazione poco formativa; l’analisi delle varie questioni potrebbe essere attuata solo all’indomani della visione complessiva, come possibilità di navigazione privilegiata all’interno di un itinerario preconstituito, ma porre tale analisi come fondamento dell’insegnamento della filosofia, anche se solo negli istituti non liceali, è operazione discutibile. C’è il rischio che la nostra risposta a quei problemi sia talmente forte da assurgere a canone cui far soggiacere gli altri pareri, tale da porsi quasi come verità. Occorre invece che ogni risposta, sia quella che la storia della filosofia ci ha lasciato sia quella che noi stessi diamo, mantenendo sempre il suo valore di problematicità, sia sempre aperta proprio perché essa stessa è una delle possibili risposte, anch’essa portatrice di un carattere di precarietà.

Se, invece, i 40 saggi con la loro proposta hanno inteso aprire ai diversi saperi la filosofia perché essa manifesti la sua prerogativa di meta-riflessione, allora hanno colto nel segno perché la riflessione storico-critica è una delle finalità stesse della disciplina che potrà indurre i giovani a compiere una riflessione di secondo livello.

Non credo ci sia grande distinzione nel fare filosofia tra i diversi istituti superiori, che si tratti sia di un indirizzo classico o di un indirizzo non liceale; nei *curricula* cambieranno modi e profondità di presentazione di questa storia delle risposte, ma essenziale sarà capire il modello di razionalità da cui sono uscite, sapere chi le abbia date, in quale contesto siano state pronunciate, nonché in quale periodo storico siano comparse per poter meglio mutuare dal passato quella ricchezza che in esso risiede e che occorre far emergere se, nani quali siamo, vogliamo salire sulle spalle dei giganti che ci hanno preceduto (come ha voluto ricordare ai giovani il nostro ministro nell’assegnazione del tema di maturità).

## 6. L’OPERATIVITÀ AL SERVIZIO DEL FARE FILOSOFIA

Se spesso sui principi che informano la disciplina i pareri sono discordi, figuriamoci quale può essere l’accordo quando si calano quei principi nella attività pratica. Se poi si fa riflessione su quella attività pratica trattandola come didattica della disciplina in questione, le discordanze arrivano a punte molto elevate.

Il fare filosofia nella scuola superiore è stato spesso interpretato come colloquio, centrando appieno la lezione socratica, una delle poche dottrine privilegiate che possano dire di aver unificato teoria e prassi. Ma se tale colloquio-dialogo lo vediamo inserito nella scuola odierna, ben poco di quell’attività socratica è ancora viva; esso si è trasformato in esposizione oratoria del nostro sapere (quando non anche elucubrazione di pseudo-filosofie).

Per sostituire tali minuziose elaborazioni c’è chi ha pensato di far lavorare gli studenti esercitandoli sul documento testuale. Ma anche qui occorre porre una linea di demarcazione tra le esercitazioni finalizzate alla valutazione della nozione appresa e quelle che stimolano alla “*riflessione su*”. Proprio le prime sono la causa del calo d’attenzione da parte di chi, invece, dovrebbe fungere da stimolo per la ricerca di percorsi alternativi. Facciamo parlare i testi; ma come? Spesso il docente non è preparato a leggere il documento testuale; pochi sono stati i maestri che gliel’hanno insegnato con l’applicazione pratica o con un bagaglio teorico. L’insegnamento della filosofia non può ridursi alla fase uditiva dello studente, finora troppo spesso considerata quale unico strumento valido per il successivo studio da svolgersi a casa; al massimo, come supporto, si tollerano gli appunti presi durante la lezione (quando non addirittura dettati, ma allora qui il discorso diventa molto critico). Occorre ripensare al metodo d’insegnamento per fargli oltrepassare la fase d’ascolto, aprirlo a nuove strategie di approccio; quanto il docente viene raccontando in classe non basta: La scuola della verbalità e dei saperi postverbal, dicono i 40 Saggi, gira a vuoto se non recupera le previe dimensioni della manualità e dell’operatività, dai livelli elementari del gioco e della quotidianità su su fino ai livelli più impegnativi dello sviluppo di capacità di controllo e comprensione di tecniche e tecnologie, anche come risorsa per educare a un costume di collaborazione, recuperare l’etica del lavoro e della produzione, preparare ai necessari rapporti col mondo complesso dell’organizzazione sociale e produttiva. La spiegazione del manuale non è di per sé strumento sufficiente per una educazione alla filosofia, ma non lo è neppure la semplice spiegazione del documento testuale. Se l’insegnante ha acquisito, nel tempo e con l’esercizio, l’abitudine a porre domande al testo, non può pensare che negli studenti questa sia una capacità innata; occorre insegnarla anche a loro questa competenza; bisogna aiutarli ad acquisire questa abitudine prima alla nostra presenza, nella quotidiana applicazione in classe, poi, da soli, a casa. Dobbiamo svecchiare il metodo e spostare il centro dell’attenzione dal nostro far filosofia al far filosofia dello studente<sup>8</sup>.

### 6.1. CAMBIARE MENTALITÀ

Dobbiamo superare, come dicono i 40 Saggi, la sequenza tradizionale lezione - studio individuale - interrogazione per dar vita a comunità di discenti e docenti impegnati collettivamente nell’analisi e nell’approfondimento degli oggetti di studio e nella costruzione di saperi condivisi e per fare ciò i nuovi metodi di apprendimento devono aiutare tutti a

---

<sup>8</sup> Al riguardo si veda l’articolo pubblicato su *Insegnare filosofia* nel quale ho trattato delle varie possibilità di far esercitare gli studenti a partire dal testo del filosofo; altro strumento per la costruzione di esercitazioni è la prima parte del volume *La filosofia per unità didattiche*, Pagus 1993.

crescere, non solo i cosiddetti ‘bravi’, che riescono anche se la nostra azione incide poco su di loro, ma soprattutto i deboli, perché matureranno quanto più la nostra azione sarà incisiva.

Il docente deve cambiare veste: deve diventare l’artigiano che crea un ambiente idoneo all’apprendimento e che costruisce con i suoi studenti gli oggetti del loro sapere, in grado di valorizzare contemporaneamente il contenuto disciplinare e la capacità operativa dello studente; indispensabili, così, diventano le esercitazioni. (dicono i 40 Saggi che va messa in discussione una visione esclusivamente "conoscitiva", "verbale" e "acorporale" dell’esperienza individuale e collettiva, e che conseguentemente occorre promuovere gli elementi basilari di un sapere pratico e operativo).

Se si vogliono valorizzare, oltre ai ‘talenti’, anche i ‘carismi’, occorre rendere la scuola sempre meno elitaria e sempre più aperta a tutti; e ciò lo si ottiene se permettiamo ad ognuno di esprimersi con i mezzi che gli sono più idonei, per uno con la scrittura, per un altro con l’immagine, per altri ancora con l’esposizione orale... Occorre dunque inventare nuove strategie perché le esercitazioni siano calibrate al fine di scoprire non tanto un sapere nozionistico, quanto delle capacità, quali ad esempio, aver compreso il testo e il filosofo, saper contestualizzare l’uno e l’altro, aver acquisito una padronanza lessicale, saper trarre delle considerazioni personali, saper riflettere filosoficamente.

Una delle strade idonee al raggiungimento di queste finalità è il lavoro sul testo del filosofo che potrà consistere nel:**Errore. Il segnalibro non è definito.** *titolare* il brano, *parafrasare*, *commentare* i singoli passi, *paragrafare* (operazione che porta in evidenza la sintassi del testo), *scomporre* analiticamente i singoli passaggi del brano, *individuare i problemi* e le risposte in relazione al dibattito filosofico, *scoprire la tesi*, che rimanda alla capacità di tenere sotto controllo tutto il testo, mettere cioè in luce l’idea centrale del filosofo, isolandola dalle tesi collaterali, dalle sottotesi, dalle confutazioni, mettere a nudo le *argomentazioni* addotte per *sostenere* la tesi, determinando quali siano le sezioni argomentate, le giustificazioni solo accennate o non date perché ritenute scontate, scoprire la *strategia argomentativa*, far emergere la presenza dell’*uditorio* definendolo e precisandone la funzione, nonché il modo utilizzato per convincerlo, *ricomporre* sinteticamente il percorso, *individuare* il modello di razionalità che soggiace ai vari documenti testuali affrontati, individuare le *parole chiave*; individuare la *forma espositiva* del filosofo (dialogica, trattatistica...).

Tutte queste esercitazioni spingono ad aumentare la capacità di controllo nel giudicare la tenuta dell’argomentazione filosofica, a far emergere la capacità di riflessione sui vari contenuti e sui vari argomenti che formano quello che normalmente viene chiamato il “sistema” del filosofo e che con i documenti testuali si viene formando a poco a poco; mirano cioè, attraverso la destrutturazione del testo, ad aiutare a comporre nella mente dello studente un filo conduttore del pensiero del filosofo.

Utile può essere anche la *mappatura concettuale* del brano. Attraverso rettangoli che si richiamano, si intrecciano, si rimandano, nei quali siano iscritte le parole-chiave, possono rendersi palesi il pensiero di un filosofo, la struttura argomentativa di un brano, le problematiche di un’epoca. Questo tipo di esercitazione potrà mettere a nudo la capacità sintetica dello studente, la sua duttilità nel riconoscere la funzione dei termini in rapporto al tutto, di cogliere le relazioni esistenti tra i concetti, sviluppando, così, un metodo di fissazione dei contenuti attraverso la memoria visiva che tanto spesso aiuta lo studente più debole. Infatti schemi, strutture, mappe sono fondamentali nel recupero sintetico dei contenuti già appresi sui quali si vuol ritornare per una loro ristrutturazione e una loro riconnessione.

Forse più vivace e stimolante è la *composizione scritta di un testo* per constatare le capacità di rilettura sviluppate dagli studenti quasi novelli filosofi in erba. Infatti questo tipo di lavoro, attraverso la manipolazione di contenuti, mette in evidenza la formazione dello studente; egli, inventando, componendo, raffrontando, deve tener sotto controllo tutte le informazioni che gli servono perché il rimescolamento non sia solo giustapposizione di frasi, ma sia riproposizione di una tesi da sostenere e da dimostrare. Egli potrà:

**Errore. Il segnalibro non è definito.** *comporre una lettera ad un amico* intrattenendolo sulle tematiche del brano e sulle implicazioni che dette tematiche comportano nella vita di ogni giorno; *comporre una lettera da inviarsi al filosofo* contenente una discussione sui problemi e sulle motivazioni che possono aver condotto il pensatore ad affermare quanto ha esposto; *comporre un dialogo* tra studente e filosofo, oppure tra due personaggi inventati, oppure tra due autori che abbiano dibattuto lo stesso problema;

**Errore. Il segnalibro non è definito.** *comporre un testo simile al documento*, ma che strutturi il problema centrale in maniera diversa da come è stato trattato dal filosofo, con una argomentazione proposta dallo studente; *comporre un brano che sostenga la tesi opposta* a quella sostenuta dal filosofo; *comporre un brano che segua una schematizzazione concatenata del tipo*: “Se, come dice l’autore, è vero che ....., come mai poi egli riferisce che..... Allora evidentemente ne consegue che .....”;

**Errore. Il segnalibro non è definito.** *inventare un manoscritto* del filosofo scoperto e mai pubblicato; *strutturare un brano veramente falso*, a partire, o meno, da una scelta di frasi *ad hoc* del filosofo e disposte a caso, che possa essere scambiato come *veramente autentico*; *raffrontare due brani di autori diversi* (dati dal docente o scovati dallo studente tra i filosofi già studiati) che trattino delle stesse tematiche; *progettare una intervista impossibile* (brani di autori di epoche diverse in contrapposizione tematica);

**Errore. Il segnalibro non è definito.** *inventare una rappresentazione teatrale* attorno ad un problema con tanti personaggi ognuno dei quali cerca di difendere o di distruggere una tesi data;

**Errore. Il segnalibro non è definito.** *riprendere dai quotidiani* o dai *settimanali* quei fatti che siano rapportabili a qualche tematica presente nel documento del filosofo.

L'operatività deve essere però la diretta conseguenza dell'applicazione mentale che, strutturando percorsi, mappe, schemi, aiuti a mettere in moto capacità specifiche nascenti dalla disciplina filosofica. Sarà proprio la filosofia a fornire gli strumenti interpretativi perché l'operatività non si fermi al puro movimento meccanico manuale.

Da questi strumenti potrà emergere la pluridimensionalità dei saperi per cui la tanto sopravvalutata *interdisciplinarietà* potrà lasciare il posto alla *transdisciplinarietà* per comprendere la trasversalità e la dimensione reticolare dei vari saperi, non solo cercando i collegamenti contenutistici tra le varie aree (permettendo l'approccio ad una cultura multidisciplinare), ma andando a cercare il fondamento del pensiero nella sua struttura logica (sviluppando con ciò la riflessione sui fondamenti del pensiero). Proprio la filosofia può essere una delle discipline fundamentalmente adatte all'attuazione della transdisciplinarietà; infatti, non fermandosi ai contenuti, cui fa riferimento la interdisciplinarietà, essa sa aprirsi alle strutture mentali critiche e logiche che percorrono trasversalmente ogni disciplina ed avendo essa di mira le micrologiche che regolano i vari percorsi, nella ricerca di un utilizzo polivalente dei contenuti, si interessa dei codici logici che li governano; cercare di attuare la transdisciplinarietà, dunque, vuol dire essere all'interno del fare filosofia. Non sarà facile progettare un lavoro di tal fatta perché per idearlo occorre travalicare il proprio limitato confine ed aprirsi al coinvolgimento con i docenti delle altre discipline con i quali programmare percorsi didattici scanditi in moduli intrecciantisi; però questo può costituire la molla per uscire dalle finalità disciplinari, facendo loro acquisire vivacità nuova perché, al di là del livello contenutistico, potranno emergere i modelli di razionalità, le strutture logiche transdisciplinari che regolano ogni disciplina. Occorre, dunque, operare un cambiamento di mentalità nella considerazione della stessa funzione del docente, non più trasmettitore di un sapere, ma artigiano che cesella, assieme al suo allievo, attorno ad un tavolo, l'oggetto che li unisce entrambi.

## 6.2. RECUPERANDO IL TEMPO

Occorre restringere il tempo del nostro parlare (a volte troppa importanza ha assunto la nostra lezione che ha messo in secondo piano la parola dei filosofi) per allargare quello da dedicare al lavoro sui testi. Una miglior gestione del tempo concesso potrà essere raggiunta attraverso una più rimeditata programmazione di quanto si intende trasmettere ed una revisione in senso di *sfoltimento riorganizzato* dei contenuti disciplinari. Sui contenuti occorre senza dubbio lavorare perché è falsa l'equazione che più gli studenti sanno, maggiore è la capacità critica che essi raggiungono. Se è vero che lo scopo di ogni azione educativa che voglia configurarsi come tale è la formazione del senso critico, cui tutte le didattiche attuali si richiamano, essa potrà essere meglio conquistata se viene rapportata anche all'uso che se ne intende fare; infatti se per senso critico si intende quell'insieme di capacità che permette di esercitare una riflessione critica sul valore delle stesse conoscenze e delle diverse forme del sapere, allora sarà necessario che la scuola faccia emergere questa riflessione e dia un senso a ciò che viene studiato; solo così essa uscirà dall'emarginazione nella quale la relegano i giovani considerandola luogo avulso dal contesto dell'esperienza umana, luogo in cui si apprendono contenuti che presto saranno dimenticati.

L'obiettivo di razionalizzazione dell'attività didattica nell'ambito dei tempi effettivamente disponibili, pone al docente dei seri problemi di ordine metodologico perché ogni singola fase dell'attività didattica deve diventare trasparente nella sua progettazione, controllabile nel suo svolgimento, finalizzabile al raggiungimento di effettivi risultati verificabili, di percorso (*in itinere*) e finali. Occorre assumere la mentalità di ricercatori di metodi, rimettendosi continuamente in discussione, mostrandosi ai propri studenti non come depositari di certezze assolute, ma piuttosto come perennemente attratti dall'esigenza di costruire equilibri culturali sempre nuovi per meglio aderire alla realtà che cambia.

Sfoltire, razionalizzare, riorganizzare i contenuti in modo da realizzare forti guadagni temporali; tutto ciò significa avere chiari in mente i punti nodali della disciplina, all'interno dei quali costruire un progetto che, servendosi di alcuni argomenti, faccia emergere tutte le sue logiche specifiche; occorre cioè saper scegliere i singoli *argomenti* da disporre in modo tale che ogni trattazione, abbia sempre riferimenti precedenti a cui rifarsi e non ricorra mai a contenuti da anticipare, contenuti che, per la loro complessità saranno analizzati in un tempo successivo.

## 6.3. UTILIZZANDO NUOVI STRUMENTI (COME AD ESEMPIO L'IPERTESTO)

Gli attuali strumenti di studio vanno revisionati ed integrati con l'uso di testi di alta divulgazione e con l'impiego di nuovi strumenti (repertori di dati e di immagini, fonti orali, materiali cinematografici e audiovisivi, ricostruzioni virtuali, giochi di ruolo, ecc.).

L'esigenza di alleggerire il carico culturale e materiale della nostra scuola, dicono i 40 Saggi, va inteso anche in questo senso: vale a dire come invito a proporre, tutte le volte che ciò sia possibile, contesti didattici all'interno dei quali apprendere sia esperienza piacevole e gratificante; impiego delle macchine della conoscenza e dell'elaborazione di informazioni e problemi. In particolare, gli strumenti multimediali sono estremamente motivanti per bambini e ragazzi, perché non hanno affatto odore di scuola, danno loro il senso di disporre di risorse per il saper fare e consentono di non disperdere, ma valorizzare, in un quadro intellettuale più strutturato, forme di intelligenza intuitiva, empirica, immaginativa, assai diffuse tra i giovani.

Uno strumento molto utile perché aperto è l'*Iper testo*. In effetti la filosofia, rimasta legata al manuale o all'antologia, solo da poco si è aperta ad un nuovo modo di utilizzo dei documenti filosofici, attraverso lo strumento ipertestuale, il quale, parafrasando i 40 saggi, consente la riproduzione e la diffusione del complesso del materiale accumulato ...;

agevola ... modalità di interrogazione selettiva ...: per temi, autori, cronologia, ed anche con collegamenti [personali]... dà il senso di un confronto in movimento, non riducibile alle ristrette considerazioni di un testo di sintesi. L'ipertesto si può ben inserire in quella 'lettura pragmatica' che permette agli studenti di porre domande al filosofo, cercandone le risposte attraverso il confronto con altri suoi passi o con passi simili-contrari di altri filosofi. Se poi l'ipertesto, invece di essere uno strumento già confezionato, diventa costruzione del collettivo classe, allora questo strumento mostra la sua utilità sotto svariati punti di vista.

## B: IDENTITÀ DEL DOCENTE

Far sì che la scuola metabolizzi, dicono i 40 Saggi, progressivamente una nuova cultura del lavoro significa investire su due fronti: l'orientamento e la proposta formativa. Per il primo fronte, si tratta di introdurre nella didattica alcuni contenuti innovativi propri di questo nuovo approccio... (e questo è il problema che riguarda l'identità della disciplina, accennato nel punto A). Per il secondo il problema più urgente è di por mano all'impianto metodologico della scuola: è in gioco non solo una questione di contenuti, ma anche e soprattutto una questione di metodo di studio e di impegno umano.

È necessario far acquisire professionalità nuova al docente di filosofia, predisponendolo alla riflessione teorica sul metodo e sulla sua immediata ricaduta in termini pratici; occorre ripensare alla formazione degli insegnanti, a quelli che attualmente non lo sono, perché ancora iscritti alle varie facoltà universitarie, e a quelli già in servizio.

### 1. SULLA FORMAZIONE DEL NEOLAUREATO

Abituiamo il neo-laureato a riflettere sulle attività didattiche, a programmare il suo futuro lavoro, e non solo con operazioni teoriche, ma soprattutto con attività pratiche da conquistare con un tirocinio guidato. Ed esistono già le forze in grado di affiancare il docente universitario nella formazione del neolaureato; queste forze vanno cercate nella scuola superiore, selezionate e invitate a seguire il neolaureato; senza l'aiuto di queste forze ogni nuovo docente si troverà a ripercorrere *per tentativi ed errori* la strada compiuta da tutti quelli che oggi insegnano. Non si può più pensare che la didattica della filosofia si acquisisca con la sperimentazione *in corpore vili*; se vogliamo utilizzare le esperienze didattiche più efficaci, investiamo su queste forze, abituando i neo-laureati a riflettere sulle operazioni didattiche, a progettarle, a inventare strategie, affinché la filosofia torni ad essere dialogo socratico in grado di aiutare a riflettere sui problemi, a stimolare la riflessione sul ritrovamento di se stessi e del proprio ruolo nel mondo, sulle motivazioni delle azioni senza restare puro studio delle vicende umane o dei sistemi filosofici.

Si vuole o no fare un forte investimento negli insegnanti? si chiedono i 40 saggi, per far questo ci vogliono spazi e tempi adeguati e vivibili. Va progettato un grande lavoro collaborativo imperniato sull'interazione nei due sensi *fra scuola da un lato e università e centri di ricerca dall'altro*. Gli obiettivi di questo sforzo consisteranno nella riqualificazione culturale dei docenti (accompagnata dalla drastica eliminazione dell'attuale cumulo di inutili procedure burocratiche) e nella **riapertura delle vie di passaggio tra scuola e università**. La professione dell'insegnamento dovrà tornare ad essere culturalmente e socialmente desiderabile, grazie anche a nuovi profili di carriera e adeguati riconoscimenti economici.

La riapertura della via non dovrà essere ancora una volta un cambio di funzione, dalla didattica alla ricerca isolata, ma dovrà permettere il mantenimento delle specifiche competenze, valorizzando quelle capacità che il docente delle superiori ha maturato nel corso della sua prassi quotidiana e sulle quali ha riflettuto teoreticamente, per far sì che vengano messe a frutto nella preparazione delle nuove generazioni.

Di proposte già ve ne sono; la normativa, addirittura, già esiste: con un decreto del Presidente della Repubblica, controfirmato dal Presidente del Consiglio e dal Ministro della P.I. e dell'Università (DPR n° 470, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale del 12/9/96), è stato istituito il *diploma di specializzazione per la formazione degli insegnanti di scuola secondaria* (art.1 comma 1); al DPR è allegata la tabella XXIII bis, *parte integrante* del decreto stesso, che precisa in 11 articoli l'ordinamento didattico della scuola. Finalizzata alla *formazione degli insegnanti di scuola secondaria*, essa cadenzza gli indirizzi sulle classi di concorso relative all'insegnamento disciplinare previsto dall'ordinamento scolastico vigente, essendo concepita come preparazione professionale specialistica visti gli *almeno 5 insegnamenti semestrali relativi alle scienze dell'educazione... e almeno 5 insegnamenti semestrali relativi alle didattiche disciplinari* di cui parla l'art. 3. Si desume dunque che la preparazione non è intesa solo come formazione culturale contenutistica (la conoscenza dei contenuti del programma cui si riferisce l'indirizzo della scuola) ma soprattutto come formazione metodologico didattica in vista dell'acquisizione di una professionalità che porterà l'iscritto ad ottenere l'*abilitazione all'insegnamento* in una determinata disciplina. A conclusione del corso, lo studente dovrà dimostrare di aver acquisito una capacità di trasferimento dei contenuti della disciplina (basandosi su un metodo adatto all'uditorio di ragazzi di 16-18 anni) anche attraverso una *analitica relazione sull'attività di tirocinio che deve essere valutata in sede di esame finale*; dovrà cioè dar prova della sua preparazione teorico-pratica. Chiunque, in futuro, vorrà accedere al concorso a cattedre per un posto di ruolo nella secondaria non lo potrà fare se non con il suddetto



titolo rilasciato dalla scuola di specializzazione. La partecipazione alla scuola diventa, dunque, uno sbarramento forte in vista della prosecuzione lavorativa del soggetto-insegnante. E la rivoluzione è ancor più grande se si considera che, come cita l'art. 7, *il numero degli iscritti alla scuola nei diversi indirizzi è stabilito annualmente, sentite le competenti autorità scolastiche del bacino di utenza dell'università*; la scuola di specializzazione potrebbe essere usata come calmiera per evitare il precariato degli insegnanti, piaga degli ultimi decenni.

La normativa esiste, dunque, occorre rendere effettivo ciò che è ancora un semplice piano programmatico.

Un nodo alquanto difficile diventa l'individuazione del personale della scuola secondaria cui affidare detto tirocinio perché il DPR, mentre lascia libertà ai singoli Atenei e alle *autorità scolastiche competenti per bacino di utenza circa l'autonoma intesa* (art.10), sembra consentire il perpetuarsi di situazioni non del tutto chiare: l'identificazione dei docenti da assegnare al tirocinio didattico non può essere lasciata *sic et simpliciter* ad una trattativa privata tra enti; occorre una chiara normativa unitaria di riferimento onde evitare che si dia inizio ad una occupazione di posti a vantaggio di persone conosciute ma non idonee. In effetti la scelta operata con l'art. 3 è di fondamentale importanza, cioè recuperare la professionalità laddove essa esiste, e nella scuola superiore tale professionalità, quando si tratta di didattica della disciplina, è ben presente (se ci si riferisce poi anche alla riflessione che su di essa in questi ultimi anni si è venuta attuando da parte di vari docenti); ma è pericoloso che si lasci ad una 'autonoma intesa' tale decisione proprio perché, scelto ed utilizzato *ad hoc*, il personale in possesso di idonee caratteristiche, potrebbe riqualificare la scuola, ora in grosse difficoltà di crescita, preparando le giovani generazioni. Per questo motivo, se si crede nel valore dell'educazione in vista della formazione consapevole, deve essere vivo il dovere di intervenire nel dibattito per precisare almeno il quadro entro cui scegliere tale personale che va cercato di comune accordo tra Università e autorità scolastiche competenti, ma sulla base di una minima consonanza nazionale di intenti.

## 2. SULLA FORMAZIONE DEL DOCENTE IN SERVIZIO

Un nodo altrettanto importante è quello della *formazione in servizio* del docente di filosofia, tanto richiesta sia dal Ministero sia dalle Università sia da chi vive nella scuola. Occorrerebbe ripensare all'aggiornamento culturale-didattico degli insegnanti in servizio attuandolo con strategie diverse da quelle odierne; chiarire che questo tipo di aggiornamento non sempre incide nel corpo insegnante; forse cercando di mantenere viva e costante l'attenzione del corpo docente, si potrebbe attivare un'autoformazione. Troppi docenti all'indomani della laurea si siedono sul titolo come fosse una conquista acquisita e sulla quale mai più si debba ritornare. È sulla ricerca metodologico-didattica come valore che bisogna insistere con gli insegnanti; occorre incidere sul loro convincimento che una *educazione permanente* è necessaria anche per chi già ha i titoli necessari per farsi chiamare "professore". Occorre persuaderli che la ricerca teorico-pratica sui metodi può portare ad uno svecchiamento della scuola rendendola sempre più aderente alla situazione nella quale si opera quotidianamente; e questa duttilità mentale è necessaria oggi più che mai vista la velocità con cui le tecnologie avanzano; bisogna inserire la scuola all'interno di questa società informatizzata per non far perdere valenza ad una disciplina filosofica che invece ha molto da proporre anche alle nuove generazioni di studenti. In effetti non è la filosofia a perdere valenza se viene inserita in questa società massmediale, ma è essa stessa a dar valore a quella facendo sì che i giovani possano riflettere sulle tecnologie che essi stanno utilizzando: esse possono essere viste, dicono i 40 Saggi, come veicoli oppure come ambienti di formazione dell'esperienza e della conoscenza. Nel primo caso il loro apporto alla formazione sarà puramente strumentale: permettono di risparmiare tempo (e talvolta denaro), ma non incidono sulla qualità culturale dell'insegnamento e dell'apprendimento; nel secondo caso il ruolo che svolgeranno tenderà ad essere ben più impegnativo, anche e soprattutto sul piano epistemologico; e questa è una riflessione che occorre parta dal docente di filosofia se si vuole che poi diventi attività propria della educazione filosofica scolastica.

È dunque *un invito rivolto a tutti i docenti a farsi ricercatori di metodi nuovi all'interno della propria disciplina*; costringendoli alla razionalizzazione del proprio lavoro, sollecitandoli alla riflessione sul senso del fare scuola, circa il modo di programmare, incoraggiandoli ad operare una selezione ragionata sui contenuti, spingendoli ad individuare nuove strategie autovalutative e a contrarre i tempi della lezione frontale per recuperare tempo per la riflessione sul lavoro eseguito; e quest'ultimo, inteso non come semplice ripasso, ma come studio guidato, come ricostruzione del percorso compiuto, come sintesi del lavoro già svolto.

ARMANDO GIROTTI