

MODELLI DI INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA (I METODI)

1. CONSULTAZIONE VELOCE

Il lemma di cui si ragiona nel presente quadro non si riferisce alla *modularità nell'insegnamento della filosofia*, ma riguarda *i modelli che nel corso della storia dell'insegnamento hanno improntato e motivato l'insegnamento della filosofia*.

1.1. DEFINIZIONE BREVE

Il modello, nell'accezione comune, può essere inteso come la falsariga, l'esemplare, la sagoma che trasferisce i contenuti presenti nell'archetipo; e questo è il caso di chi usa il modello come soggetto da riprodurre, del sarto che traduce in stoffa quanto è sulla carta oppure del fonditore che ingrandisce o riproduce in miniatura quanto espresso in un disegno, in uno schizzo, in un bozzetto.

In ambito di ricerca filosofica si chiama modello la rappresentazione di una teoria che offre la chiave di lettura con cui leggere i dati, che così verranno strutturati secondo quel preciso schema.

In ambito pedagogico il modello investe la pratica dell'insegnamento nelle attività didattiche (cioè in quel complesso di norme che scaturiscono da studi pedagogici e psicologici) e quindi si può connettere al termine metodo. Di metodi si parla sia nell'insegnamento delle singole discipline (metodi *disciplinari*) sia nella didattica

gennaio 2003

generale (metodi *didattici*). In ambito didattico il termine, pur mantenendo la connotazione che lo rinvia alla teoria, assume un significato diverso perché, calandosi sul piano della prassi, si predispone ad ottenere una conferma o una smentita della sua validità (modelli cosiddetti *scientifici* perché nati dall'osservazione e quindi disposti ad essere corretti).

1.2. BIBLIOGRAFIA

A.M. BIANCHI, *Modelli didattici e insegnamento della filosofia*, «Insegnare filosofia» n° 1, anno 3, pp. 8-17: si tratta di un interessante articolo nel quale l'autrice si sofferma a riflettere con meticolosità sulle tre metodologie didattiche, della pedagogia per obiettivi, della didattica per concetti e di quella della ricerca a partire da tre articoli apparsi sulle pagine di alcune riviste specializzate.

G. GENOVESI – M. RIGHETTI, *La didattica, lineamenti storici dal XIX secolo ai nostri giorni*, Paravia, Torino 1999: il testo evidenzia la differenza tra due modelli di insegnamento, uno espositivo ed uno interrogativo; vi si analizzano le caratteristiche salienti mettendo in parallelo che cosa significhino per l'uno e per l'altro i termini analisi, spiegazione, progressività, formalizzazione, memorizzazione, esemplificazione, autorità, castigo, intuizione, sintesi. Da una parte vien messa in risalto la passività dello studente, dall'altra la sua attività a tal punto da venir accomunato alla figura del maestro.

ENZO RUFFALDI (con la collaborazione di GASPARE POLIZZI), *Insegnare filosofia*, La Nuova Italia, Firenze 1999: soprattutto nella prima parte vengono analizzati i modelli di insegnamento e le tradizioni filosofiche, nonché esposti i programmi e gli orientamenti più significativi che si sono avvicinati in Italia e in Europa; nella seconda vengono presentate le varie fasi dell'attività didattica, dalla programmazione all'azione

didattica, dai metodi agli strumenti utili per l'organizzazione del lavoro in classe. Paragrafi a parte sono dedicati alla didattica per concetti, alla didattica breve e alle nuove proposte di didattica diversificata anche con riferimenti alla *Philosophy for children*. Corredano il volume delle schede di lettura ed una guida bibliografica; insomma un vero e proprio dispositivo inteso ad orientare i docenti sia a livello pratico, per chi desidera avvicinarsi alla vasta gamma di risorse, strumenti, modelli sia a livello teorico con analisi opportune.

1.3. SITOGRAFIA

1.3.1. PER UNA STORIA DEI MODELLI D'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA SI VEDANO:

- E. BERTI, *Lo statuto 'epistemologico' della storiografia filosofica*, in www.ilgiardinodeipensieri.eu/artdida1/Berti84a.htm; vengono posti in risalto i problemi della storiografia filosofica in generale e vengono precisati quelli inerenti la storiografia letteraria; vengono ricordate le divisioni poste da Dilthey e da Windelband tra scienze della natura e scienze dello spirito, il recente tentativo di Popper e di Albert circa la riduzione di tutte le scienze ad un unico metodo, i problemi specifici della storiografia filosofica con un'analisi sull'idea di metodo nata da Hegel; infine vi si trovano alcuni commenti che invitano ad un corretto esercizio della storiografia filosofica.
- A. GIROTTI, *Le finalità dell'insegnamento filosofico* in www.ilgiardinodeipensieri.eu/artdida1/filo14.htm e in www.ilgiardinodeipensieri.eu/artdida1/filo15.htm. Analisi particolareggiata con riferimento specifico anche ai Regi Decreti e alle Circolari Ministeriali dall'unità d'Italia alla sperimentazione Brocca; nell'ultima parte vi si trovano ragguagli circa l'insegnamento della filosofia negli altri stati europei.

1.3.2. PER UN DIBATTITO CRITICO SUI MODELLI SI VEDANO:

- A.M. BIANCHI, *Concetti filosofici, strategie didattiche, lettura dei testi*, «Comunicazione filosofica», n. 3, in http://lgsxserver.uniba.it/lei/sfi/cf/cf3_bianchi.htm: veloce articolo che richiama due capitoli facenti parte rispettivamente dei testi F. COSSUTTA, *Eléments pour la lecture des textes philosophiques*, Bordas, Paris 1989 e P. BARANGER, M. BENOÎT, M. TOZZI, C. VINCENT, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Hachette, Paris 1992. Il capitolo *I concetti filosofici* inserito nel primo libro e *La capacità di concettualizzare* nel secondo, dice l'articolaista, vanno letti in continuità in quanto, se con il primo si pone l'equilibrio tra elemento concettuale ed elemento metaforico, con il secondo le indicazioni sui metodi per il trattamento didattico delle rappresentazioni mirano a condurre gli studenti verso una corretta definizione dei concetti. A tale scopo gli autori propongono due percorsi, il primo strutturato secondo il 'metodo dell'induzione guidata attraverso i contrasti', il secondo imperniato su un 'approccio metaforico' ai concetti, confermando il desiderio di ricerca di una pluralità di modi, in vista di una mediazione didattica riconducibile a forme proprie della riflessione filosofica.
- C. BORACCHI (a cura di), *La filosofia nella scuola di domani*, Convegno di Ischia del 25-26 settembre 1997 www.swif.uniba.it/lei/scuola/infophil/ischia2.htm. L'autrice presenta minuziosamente descritte le singole proposte che i gruppi di lavoro, costituiti da docenti accademici e della scuola secondaria, hanno stilato in vista della riforma della scuola italiana. Viene difesa con varie motivazioni la presenza di tale disciplina riandando ai fondamenti stessi della sua presenza nella scuola. Seguono poi le relazioni presentate a Napoli nella seduta pubblica.

MODELLI

DIDATTICI:

<http://www.valsesiascuole.it/crosior/moduli/modelli>

[didattici.htm](#). Si tratta di uno schema molto chiaro dei tre modelli didattici che, pur provenienti da studi psicologici e quindi non riguardanti in modo specifico la filosofia, possono essere importati nell'insegnamento di questa disciplina. Si tratta dei modelli che mettono in primo piano o il *prodotto*, nel quale converge il progetto Brocca con la sua didattica per obiettivi, o l'*oggetto mediatore*, al quale si riferisce la didattica per concetti, oppure il *processo*, nel quale si riconosce la didattica della ricerca.

2. APPROFONDIMENTO

2.1. DEFINIZIONE APPROFONDATA

Il modello, nell'accezione comune, può essere inteso come la falsariga, l'esemplare, la sagoma che trasferisce i contenuti presenti nell'archetipo; e questo è il caso di chi usa il modello come soggetto da riprodurre, del sarto che traduce in stoffa quanto è sulla carta oppure del fonditore che ingrandisce o riproduce in miniatura quanto espresso in un disegno, in uno schizzo, in un bozzetto.

In ambito di ricerca filosofica si chiama modello la rappresentazione di una teoria che offre la chiave di lettura con cui leggere i dati, che così verranno strutturati secondo quel preciso schema.

In ambito pedagogico il modello investe la pratica dell'insegnamento nelle attività didattiche (cioè in quel complesso di norme che scaturiscono da studi pedagogici e psicologici) e quindi si può connettere al termine metodo. Di metodi si parla sia nell'insegnamento delle singole discipline (metodi *disciplinari*) sia nella didattica generale (metodi *didattici*).

In ambito didattico il termine, pur mantenendo la connotazione che lo rinvia alla teoria, assume un significato diverso perché, calandosi sul piano della prassi, si dispone ad ottenere una conferma o una smentita della sua validità (modelli cosiddetti *scientifici* perché nati dall'osservazione e quindi disposti ad essere corretti).

In sostanza, mentre il modello *teorico* può essere definito come la forma di razionalità alla quale sottoporre e subordinare ogni ambito preso in esame, il modello *didattico*, invece, può essere riconosciuto come la traduzione in realtà di vari sistemi di rappresentazione, osservati dal punto di vista degli studi psicologici. Il primo è eminentemente direttivo, il secondo è più descrittivo; il primo rende evidenti i tratti essenziali di una teoria attraverso l'analisi dei fondamenti della teoria stessa, giustificandola filosoficamente, il secondo raccomanda procedure che attivano dei percorsi formativi.

La difficoltà in campo scolastico, parlando dei modelli nell'insegnamento della filosofia (e questo mi sembra valga anche nell'insegnamento delle altre discipline), sta nel mettere d'accordo il modello, inteso come teoria, ed il modello, inteso come orientamento delle pratiche professionali di chi opera nelle istituzioni scolastiche. In effetti, nessuna applicazione didattica può comprendere in sé tutta la complessità dell'atto educativo, in quanto l'educazione supera i limiti di qualsivoglia modello; perciò nell'attività scolastica si devono mediare prescrittività del modello e aleatorietà delle azioni didattiche; la regola subisce una forzatura, le attività didattiche cercano di promuovere esperienze sul campo che siano, per quanto più possibile, rispettose dell'assunto dottrinale. Il modello per questa ragione va interpretato non tanto nella sua veste prescrittiva, quanto in quella orientativa, anche se chi lo ha legittimato, era mosso dall'intenzione di consegnare agli operatori del settore una teoria inattaccabile, invariabile, inalterabile. Tra teoria e prassi didattica quindi, molto spesso le cose non vanno come il teorico dispone, sia perché nessun

modello può comprendere in sé tutte le finalità dell'insegnamento sia perché le realizzazioni concrete non sono in grado di realizzare pienamente il modello. Allora occorre assumere i modelli con valore paradigmatico, come relativi, capaci, ciascuno, di esibire pareri degni di attenzione, senza dubbio parziali, da sottoporre – se lo si desidera – a controllo empirico, non tanto per ricavarne un fondamento scientifico, quanto per verificare se siano efficaci, opportuni ed adeguati allo scopo prefissato.

2.2. STORIA E ACCEZIONI

Etimologia: Iniziamo con il precisare i termini modello e metodo; il primo etimologicamente deriva sì da *modellum* (della lingua parlata), ma più precisamente si riallaccia a *modulus*; ciò significa che modello, in quanto sinonimo di modulo (diminutivo di *modus*), possedendo un'accezione vicina a misura, schema, canone, esprime un carattere legato alla normatività; è un esemplare che tende a presentarsi come perfetto e perciò meritevole di essere ripetuto e imitato. Il termine metodo deriva anch'esso dal greco; *méthodos*, nella sua scomposizione consta di *metà* (dopo, cioè qualcosa che segue) e *hodòs* (via, cammino...), significando così ricerca, analisi, via per indagare, e quindi è un cammino utile all'investigazione, accezione che si trova in Platone nel *Sofista*, (218, 235, 243), nel *Fedro* (270), nel *Teeteto* (183) con il significato di *procedimento*, modo, criterio operativo; in Aristotele invece il termine assume un significato più vicino a *trattato*, sistema, scienza, così come era già apparso nella *Repubblica* di Platone (III, 531d-535) ricordato a dialettica (*dialectikè méthodos*). Nel primo secolo dopo Cristo, con Plutarco (*Moralia*, 176), il termine assumerà un significato diverso, più vicino a via tortuosa, *artificio*, frode, raggio, furberia, stratagemma, espediente, e tale accezione è rinvenibile

finanche nel quarto secolo, nelle parole del retore epistolografo Aristeneto (1, 17). Tre significati diversi per uno stesso lemma, dunque.

Da questo termine nascono i derivati come metodologia, che indica il *momento teorico* del metodo, e metodica, che designa il *momento applicativo* del metodo.

Storia: Il dibattito teorico sul metodo d'insegnamento della filosofia era completamente estraneo alla mentalità degli antichi e dei medievali proprio per il carattere centrale della figura del maestro, detentore non tanto di un metodo, quanto di una conoscenza che si presentava di per sé conchiusa ed indiscutibile. Se invece di guardare al dibattito teorico si considera l'applicazione, il metodo, in quanto metodica, lo si trova presente fin dai tempi lontani, con due orientamenti, uno di tipo *dialogico*, l'altro di tipo *espositivo*. La differenza tra i due è notevole; se il primo presume il raggiungimento di una conoscenza attraverso un processo maieutico, dando con ciò valore al soggetto che si appresta a scoprire la verità (insita in ogni individuo e che deve solo essere messa a fuoco), il secondo presuppone la verità come data da un'autorità (*auctoritas*) e, in quanto indiscutibile e incontrovertibile, può essere solo assimilata attraverso un metodo assiomatico; con ciò emarginando lo studente, assoggettato ad un assolutismo intellettuale omologante; dunque se uno può essere considerato valido nella sua apertura, il secondo dogmatico nella sua chiusura.

Le tecniche didattiche, a seconda della scelta metodologica operata nell'antichità e nel medioevo, mutano: le une rivolte all'affinamento del dialogo, le altre alla ricerca di strumenti che accrescano l'attività mnemonica. Da una parte si sfocia nella dialettica, nella logica, nella retorica¹; dall'altra ci si dirige verso la ripetitività del

¹ Ci si può riferire a quanto afferma QUINTILIANO (*L'istituzione oratoria*, trad. Faranda, Utet, Torino 1968) dove la figura dell'oratore non è quella disegnata dai sofisti, ma è l'uomo secondo il modello della *pai-*

contenuto, con il risvolto negativo di immobilismo per quanto concerne la ricerca metodologica, lontana da qualsiasi sviluppo degli studi sull'apprendimento, studio rimasto al palo.

A ben guardare i due atteggiamenti hanno a monte una filosofia legata al modo di intendere l'uomo: da una parte, col metodo dialogico, l'uomo ha un valore in sé, dall'altra, con il metodo espositivo, l'uomo riceve valore dal sapere già confezionato; da una parte il sapere è ricerca, dall'altra è stagnazione a causa dell'incontrovertibilità della cultura, grazie alla quale gli studenti devono solo apprendere e non discutere. Il concetto di metodo, in questa seconda accezione, presenta un significato riduttivo in quanto la caratteristica di unilateralità lo riduce a semplice strumento di reiterazione della consuetudine e la didattica non può che essere caratterizzata da un profluvio di verbalismo e da un rigido disciplinarismo attuati in "una scuola seduta", contraddistinta da "lezioni di parole"².

Entrambi i modelli d'insegnamento sono rinvenibili sia nell'antichità sia ai nostri giorni e sono contrassegnati, il primo dalla preminenza della ricerca di una verità da scoprire, più che di una verità da consegnare, il secondo dal primato del contenuto da trasmettere, così come la tradizione lo ha tramandato.

Il primo impatto con il metodo *dialogico* si ha nell'attività didattica di Socrate con la quale inizia la ricerca 'condotta assieme' da maestro e discepolo attraverso il dialogo (metodo *interrogativo* o *dialogico*). Esso consta di due momenti, uno volto alla demolizione di preconcetti (*ironia*), l'altro alla costruzione vera e propria

deia greca e della *humanitas* ciceroniana "uomo onesto, esperto nell'eloquenza", vero cittadino, non il professionista.

² A tal riguardo degna d'attenzione è la critica di Rabelais (*Gargantua e Pantagruel*) rivolta alla scuola, rimasta estranea a qualsiasi vicenda pratica, mentre ben più fruttuosa sarebbe stata un'educazione legata alla vita.

del sapere attraverso la ricerca svolta per interrogazione (metodo *maieutico*)³.

Dovremo attendere fino al periodo rinascimentale per trovare ancora la funzione attiva del discente in quanto da Socrate il poi la didattica s'interessò quasi esclusivamente del metodo inteso come modo per trasmettere le conoscenze, i sistemi, i pensieri degli autori di alto valore, anche se invero con gli stoici vien posta la meditazione come la via più utile alla ricerca, e con Agostino viene ripreso il metodo socratico per domande e risposte (presente nel *De Magistro*), pur in seguito ritradotto come metodo per interrogare se stessi (nelle *Confessioni*) (metodo *interrogativo*).

Dal metodo svolto per domande e risposte da una parte e dal metodo aristotelico della *lezione* dall'altra, anche se a tal riguardo avrebbero potuto influire le stesse *formule sintetiche* epicuree, discende (soprattutto da Abelardo in poi) il tipico metodo per *quaestiones*. Il maestro legge (*lectio*) e commenta, passo dopo passo, un testo classico (le famose *auctoritates*); la lettura suscita delle *quaestiones* in riferimento a posizioni di altri pensatori. Il metodo si affinò ben presto originando un altro genere autonomo, detto delle *disputationes*; ogni *quaestio* veniva *disputata*, cioè discussa e infine, come ricorda Radulphus Brito nel suo trattato *Sui metodi dell'opponens e del respondens*, determinata da una deliberazione del *magister*. Se l'*opponens* è il maestro, il *respondens* è lo studente, o più precisamente, il baccelliere, candidato alla carriera universitaria; come si può ben intendere la disputa, condotta in sede universitaria (non esistevano le cosiddette scuole superiori), metteva in gioco cono-

³ A tal proposito giova ricordare che Socrate pone la ricerca della verità all'interno del mondo del pensiero studiandone la definizione concettuale con un procedimento del tutto particolare: in un primo momento andando dal particolare all'universale (metodo *epagogico*), in un secondo ritornando dal generale al particolare per deduzione (metodo *apagogico*); in questo processo l'oggetto che deve essere definito trova la sua connotazione nell'universale.

scenze e tecniche tali da rappresentare il mezzo più idoneo per verificare il grado di preparazione del futuro docente. Collaterale ed poi successiva a questo genere fu una particolare forma di *disputatio*: il procedimento dialettico della *quaestio quodlibetalis*; esso consta di alcune fasi: presentazione di una questione (*quaeritur*), elencazione di alcune obiezioni (*videtur quod*), enunciazione della soluzione (*sed contra*), enunciazione della posizione del maestro (*respondeo*), risoluzione delle varie obiezioni (*ad primum...*).

In epoca rinascimentale, con l'assunzione di una prospettiva filosofica che rivalutava la natura ed il senso, si passò dalla "lezione di parole" alla "lezione del senso" (Campanella, *La città del sole*) e il compito del docente mutò da espositore di contenuti a educatore che "fa vedere e fa toccare", magari con il gioco (Vittorino da Feltre, *La casa zoiosa*); ma la filosofia, come rinnovamento metodologico legato all'insegnamento, resta sullo sfondo, più intesa come formazione umana che come formazione del pensiero problematico; in quest'epoca essa esce dall'università, istituzione ancora legata al metodo medievale, per entrare nelle Accademie, istituzioni del tutto private, dove si affrontano gli *studia humanitatis*. Un caso a parte sembra essere quello dell'organizzazione tedesca che, con la riforma di Melantone, fa nascere una scuola intermedia tra la primaria e l'università, la secondaria, quella che potremmo definire simile al nostro Ginnasio-Liceo. Pur non inserendovi la filosofia come insegnamento specifico, la riforma di Melantone mosse gli ingegni tanto da originare la prima Facoltà di filosofia, che trovò la sua degna collocazione accanto alle tradizionali di diritto, medicina, teologia. Neppure colla scuola ginnasiale di Comenio (*Didactica Magna*) l'insegnamento della filosofia entrò nelle classi della secondaria se non come la solita dialettica o l'adusata retorica. I Gesuiti, poi, proseguendo sulla via di Melantone, codificarono nei loro collegi (il primo fu quello di Messina) un'efficiente *Ratio studiorum* (1581-1599),

che diventerà l'ossatura dei sistemi scolastici dei principali paesi europei (fino alla fine del XVIII secolo). La discussione sui modelli non viene quasi mai finalizzata all'insegnamento, ma si ferma all'analisi dei metodi del conoscere; interessante a tal proposito sono la critica di Erasmo all'erudito pedante (la cui caricatura appare nell'*Elogio della follia*) e la posizione di Vico che, con i suoi principi categorici (le *degnità*), pone un criterio molto interessante, il *verum et ipsum factum*, cioè, in poche parole, che si può conoscere solo ciò che si riesce a fare, ma la scuola non fu così attenta alle due proposte per cui queste non incisero nella metodologia didattica.

Con il Seicento s'impone una scuola che contesta il valore delle *auctoritates* (si pensi ad esempio a Galilei) e così anche il metodo d'insegnamento assume connotazioni diverse, più vicine a quell'osservazione della realtà già iniziata in epoca rinascimentale, ma con accezione diversa, più su base scientifica che intuitiva, o, come vuole Bacone, più su base osservativa, rifiutando con ciò la scuola degli antichi (bambini rispetto al presente più maturo - 'schema biologico del sapere'). Tutto ciò comporta un mutamento nell'insegnamento della filosofia, le *universitates* si allontanano dal metodo delle *auctoritates*⁴. Cartesio ha parole di fuoco contro il sapere nozionistico tanto da asserire che la scuola non gli aveva insegnato nulla di vero; così, postosi alla ricerca di un metodo (*Regulae ad directionem ingenii*) che rappresentasse la legge di sviluppo del sapere e potesse

⁴ A tal proposito si invita il lettore a visionare il film *Cartesius* di Rossellini per notare come non in tutte le università ciò avvenga; un passo di quel film mette a nudo la permanenza del metodo fondato sull'*auctoritas*; si tratta del brano in cui il *magister*, sezionando un pollo, spiega che il cuore pulsa 'per forza pulsiva', con ciò avvalorando l'esistenza di una forza metafisica, di scuola aristotelica, che agisce sull'oggetto ed escludendo altre cause più fisiche, come vorrebbe la nuova scuola di pensiero.

costituire la base dell'educazione⁵, cadenza le regole della ricerca scientifica (*méthode*) che in quattro tappe: 1. evidenza, charezza e distinzione; 2. suddivisione delle difficoltà in piccolissime parti per meglio risolverle; 3. dal semplice al complesso per ordine crescente; 4. enumerare e fare rassegne per non tralasciare nulla⁶.

Il discorso sul metodo della conoscenza che forse sviluppa maggiormente un itinerario con risvolti didattici è quello di Kant, orientato a regolare l'uso dell'intelletto, a determinare le condizioni formali di un sistema completo della ragione che, fondandosi sulle possibili domande derivanti dalle categorie, indichi la via per un corretto insegnamento su basi che lo strutturalismo del Novecento riprenderà, approfondendole. Sintomatica resta la sua frase "non si può insegnare la filosofia, ma solo a filosofare"⁷, aprendo così la via al metodo indagatorio (*zetetico*), volto cioè a suscitare domande e a porre problemi piuttosto che a fornire risposte costituite da conoscenze oggettive. Di contro gli risponde Hegel⁸ per il quale si deve insegnare a 'filosofare senza contenuto' in quanto 'lo studio filosofico è un fare spontaneo e originario, perciò è un apprendere'; tre sono i momenti indicati dal suo metodo applicato all'insegnamento della filosofia nella scuola superiore: togliere dal concreto lo studente, riportandolo nell'intima notte dell'anima, cioè insegnargli a pensare astrattamente (prima fase dell'*astrazione*), addestrarlo a mettere in relazione i concetti (seconda fase *dialettica*), portarlo alla conoscenza del 'contrapposto' nella sua unità (terza fase *speculati-*

⁵ "Regole certe e facili, tali che chiunque le abbia eseguite non ammetterà mai nulla di falso per vero e, senza fare inutili sforzi di mente, ma accrescendo il suo sapere gradualmente, perverrà alla vera cognizione delle cose di cui sia capace".

⁶ Si veda il *Discours de la Méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*.

⁷ Si vedano le *Note sull'organizzazione delle lezioni nel semestre invernale 1765-66*.

⁸ Si veda *Dell'insegnamento della filosofia nei Ginnasi*.

va). Siccome l'insegnamento ginnasiale all'epoca di Hegel era essenzialmente propedeutico, questa doveva essere la via per aprire le menti a comprendere quello che nell'università sarebbe stato mostrato più particolarmente attraverso quello che ben conosciamo come metodo storico.

Nel Novecento, anche a seguito delle indagini sulla psiche, la discussione per quanto riguarda l'insegnamento della filosofia si può raggruppare attorno a due nuclei, uno che tende a rintracciare il modello d'insegnamento all'interno della disciplina, forse sopravvalutando l'importanza del contenuto sul soggetto dell'apprendimento, l'altro che tende ad esaltare il soggetto dell'apprendimento, appiattendolo con ciò ogni disciplina. Se nel primo caso si pone in primo piano il contenuto filosofico, nel secondo si pone preminente lo studio del soggetto dell'educazione ed ecco così emergere all'interno del dibattito metodologico, da una parte i filosofi, dall'altra le scuole psicologiche. Tali posizioni determineranno una suddivisione dei modelli in teorici (o *disciplinari*), quelli che tendono a fondare teoricamente l'insegnamento della filosofia assegnando alla disciplina un valore formativo, ed in *didattici*, quelli che traggono dagli studi psicologici i fondamenti da esportare in tutti gli insegnamenti, *anche* nella filosofia.

Al primo gruppo possiamo rapportare alcuni modelli consegnatici dalla storia dell'insegnamento: il *'teoretico-sistematico'*, lo *'storico'*, quello *'per problemi'* con tutte le loro varianti; a parte, ma forse inseribile tra i modelli teorici, potrebbe essere inserito il già ricordato modello *zetetico*. Al secondo gruppo, cioè tra i modelli didattici, potremmo includere quelli che *riguardano il 'prodotto'*, ad esempio la didattica per obiettivi, quelli che *concernono l'oggetto mediatore*, ad esempio la didattica per concetti ed anche la cosiddetta didattica breve, quelli che *s'interessano del 'processo'*, come ad esempio la didattica della ricerca.

Intorno ai modelli teorici, un po' di storia: fu il ministro Terenzio Mamiani a predisporre il primo *Regolamento per le scuole secondarie* prevedendo come metodo di insegnamento il modello storico anche se non furono prospettati programmi ufficiali. Il primo vero programma di insegnamento entrò in vigore solo nel 1863 con il ministro Michele Amari e questa volta la struttura stessa ci dice che la scelta del metodo d'insegnamento della filosofia non era più legata al modello storico, ma a quello teoretico-sistematico; il programma fu diviso in *Logica, Metafisica, Etica*. L'insegnamento teoretico-sistematico mostrò subito la sua pecca in quanto, accettata per 'veritiera' una filosofia (in quel caso fu quella positivista), giudicò 'vere' o 'false' le altre filosofie in funzione di *quella* filosofia assunta come codice di lettura, producendo così imbonimento o seduzione negli studenti. Il metodo storico nacque dalla filosofia hegeliana, non tanto dalle sue indicazioni circa il metodo attuato nei Ginnasi, quanto dalle sue lezioni accademiche. La storia, nella filosofia hegeliana, va intesa come manifestazione delle idee che si sono concretate nel tempo e quindi essa è lo svelamento della filosofia, il suo svolgimento nella concretezza, nella temporalità; con una metafora, potremmo rappresentare la storia come la seconda faccia di una medaglia che presenta unitariamente il vero; da una parte troviamo la dialettica delle verità parziali (nella storia), dall'altra *la* verità che si manifesta dialetticamente come Spirito. perciò il metodo storico è quello più adatto a portare alla luce tutto il percorso che la ragione compie nel suo cammino storico (*Fenomenologia dello Spirito*).

Negli anni Cinquanta la disputa sui modelli d'insegnamento della filosofia riprese quota; se l'area laica, rifiutando il modello teoretico positivista, sostenne la validità di un nuovo *modello* legato al *sapere storico*, che non ha niente a che vedere con quello hegeliano per il fatto che rifiutava qualsiasi metafisica a sostegno della sua esistenza, l'area cattolica difese a spada tratta il

modello teoretico, anche se porre una demarcazione tra laici da una parte e cattolici dall'altra ci porterebbe a confondere le idee, ma così si schierarono *per lo più* i filosofi dell'epoca. Una differenziazione va fatta tra chi sosteneva l'originario metodo storico e chi invece sostenne la validità del modello legato al sapere storico; i primi rivalutavano il valore del pensiero del filosofo all'interno della storia come processo, i secondi, invece, tendevano a ridurre il pensiero del filosofo al suo periodo storico, quasi che ogni pensatore fosse il prodotto del suo secolo. La disputa portò a rimodificare i confini tra coloro che difendevano il metodo 'per problemi' e coloro che sostenevano la validità della filosofia vista nella sua storia; se come paladino dei primi possiamo citare Paolo Parrini (cfr. P. PARRINI, *L'insegnamento medio della filosofia in Italia. Alcune considerazioni scientifico-culturali*, «Rivista di storia della filosofia», 50, 1995, pp. 695-711), ai secondi potremmo legare Gregorio Piaia (cfr. *I compenducci di Minerva, Note storico-critiche sull'insegnamento medio della filosofia in Italia*, «Rivista di storia della filosofia», 3, 1997, pp. 585-596).

Intorno ai modelli didattici: se con il modello del *prodotto* (ad esempio la didattica per obiettivi) importante è l'accertamento del prodotto come esito di un'ordinata azione d'insegnamento, così come vorrebbe la scuola comportamentistica, con il modello dell'*oggetto mediatore* (ad esempio la didattica per concetti) importanti diventano gli oggetti culturali che fungono da utensili disciplinari per amplificare le architetture cognitive del soggetto, così come dichiarano la scuola gestaltica e quella cognitivista; con il terzo, col modello del *processo* (ad esempio la didattica della ricerca) importante invece è il metodo che si viene ad acquisire intanto che si ricerca, così come vorrebbero i costruttivisti. Una demarcazione così netta tra i tre modelli come derivati da scuole psicologiche non è reale in quanto ogni modello prende sì le mosse da una scuola, ma sente gli influssi anche delle altre tendenze.

2.3. BIBLIOGRAFIA ESTESA

F. BIANCO, *Insegnamento della filosofia: metodo 'storico' o metodo 'zetetico'?*, «Paradigmi», 23, 1990; si trova anche in una raccolta curata da R.M. CALCATERRA, *L'insegnamento della filosofia oggi. Prospettive teoriche e questioni didattiche*, Schena, Fasano 1994 che riporta saggi e interventi apparsi su «Paradigmi» negli anni che vanno dal 1990 al 1993: l'articolo parte dalla considerazione esibita da Kant che non si possa insegnare la filosofia ma solo a filosofare, cioè che nell'insegnamento della filosofia non sia importante apprendere un patrimonio di conoscenze già date, ma sia fondamentale l'esercizio del nostro stesso raziocinio. L'autore conduce poi una disamina sul metodo storico che da Hegel e da Gentile prende le mosse per poi sottolineare che l'interesse nell'insegnamento non può ridursi a vedere 'come sono andate le cose', ma deve legarsi all'interesse filosofico che scaturisce dalle questioni che si incontrano nella vita. Compito del docente, quindi, dovrebbe essere quello di sollecitare, attraverso il metodo zetetico, il suo uditorio all'esplicitazione degli interessi legati all'esperienza di ciascuno e ai problemi a quelli connessi. Si sofferma poi ad analizzare tre ordini di difficoltà che si presentano al docente che volesse istituzionalizzare tale tipo di insegnamento, per concludere poi che ogni reale avvicinamento al passato, ogni domanda che venga ad esso posta, non può che essere mediata dai problemi del soggetto che si avvicina alla filosofia.

E. DAMIANO (a cura di), *Insegnare con i concetti. Un modello didattico fra scienza e insegnamento*, SEI, Torino 1994: interessante è la prima parte nei due capitoli, *Insegnare con i concetti* (di Damiano) e *Modelli di concettualizzazione tra filosofia e scienza* (a più mani, di Azzali e Fiasconaro). Nel primo l'autore si sofferma a riflettere sul valore dei concetti come mediatori di un processo didattico in grado di sviluppare la mente se-

condo gli schemi che le sono propri, cioè si sofferma a riflettere sul fatto che occorre tener conto della struttura reticolare del nostro conoscere se si vuole operare correttamente per mappe concettuali, quelle che attivano le capacità intrinseche del soggetto. Analizza poi il concetto nella sua forma e nei suoi caratteri di estensione e di comprensione, predisponendo anche una metodologia legata alla cosiddetta 'conversazione clinica', che dovrebbe fungere da schema per la costruzione di unità didattiche. Chiude l'articolo una tassonomia per la valutazione degli esiti di un lavoro didattico improntato al metodo legato alla didattica dei concetti. Nel secondo capitolo gli autori producono una vasta mole di lavoro ripercorrendo nella storia del pensiero il valore del concetto. Il volume ha anche una seconda parte nella quale vengono presentate delle esperienze pratiche nelle discipline della scuola dell'obbligo e perciò non riguardano l'insegnamento della filosofia, a meno che non s'intenda prendere qualche spunto per una traslazione dei concetti da altre discipline.

E. DAMIANO, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Roma, Armando, 1993: il volume si presenta suddiviso in quattro capitoli, *Dal punto di vista dell'insegnante*, *Modelli per l'insegnamento*, *Per una teoria dell'insegnamento*, *La didattica come disciplina pedagogica*. Non riguarda l'insegnamento specifico della disciplina filosofica, in quanto è un saggio più legato alla didattica generale che a quella disciplinare, ma tuttavia ha un pregio, quello di mettere bene in mostra alcuni modelli, che possiamo chiamare *didattici*. Stimolante è il secondo capitolo nel quale l'autore pone l'attenzione sui modelli prescrittivi, su quelli descrittivi e su uno esplicativo; dopo alcune considerazioni sull'apporto dello strutturalismo nella determinazione dei modelli, l'autore si sofferma a presentare quello della 'ricerca' e quello 'per obiettivi' mettendo in chiaro le modalità, le lacune ed i pregi di ognuno. Interessan-

te su questo fronte è anche l'articolo che l'autore scrisse per la rivista Nuova Secondaria (si veda E. DAMIANO, *Modelli didattici e lavoro in aula*, «Nuova Secondaria», 1, 1998, La Scuola, Brescia).

G. STELLI – D. LANARI, *Modelli di insegnamento della filosofia*, Armando, Roma 2001: è un testo interessante perché specifico per l'argomento di cui si discute in questo ambito. Mette a nudo nella prima parte il modello teorico che, dalla versione sistematica, passa a quella problematico-critica, nonché quello storico, anche nella sua dissoluzione storicistica, soffermandosi a riflettere poi sui problemi aperti, senza per questo voler fondare metodi alternativi.

VEGA SCALERA, *L'insegnamento della filosofia dall'Unità alla riforma Gentile*, La Nuova Italia, Scandicci 1990: il volume si presenta con una veste alquanto particolare; sembra rivolgersi a studenti universitari che vogliono imparare (come viene espresso a p. 5) ad individuare il significato della crisi dell'insegnamento della filosofia, ad analizzare le implicazioni didattiche, culturale e sociali presenti nei primi programmi di filosofia istituiti dopo l'Unità, a confrontare le due interpretazioni sull'insegnamento della filosofia di Kant e di Hegel, a cogliere l'evoluzione del dibattito sulla qualità dell'insegnamento della filosofia. Il volume include saggi di filosofi e alcuni programmi ministeriali. È intervallato da esercizi di ricapitolazione rivolti agli studenti del corso universitario.

VEGA SCALERA, *L'insegnamento della filosofia dalla riforma Gentile agli anni '80*, La Nuova Italia, Scandicci 1990: il volume presenta la stessa struttura del precedente saggio dell'autrice in quanto intende preparare i futuri docenti sul piano della riflessione intorno alle linee di sviluppo dell'istruzione liceale durante il periodo fascista, intorno ai termini della disputa sull'insegnamento della filosofia e sulla sua evoluzione fino alla situazione degli anni '80, nonché riformulare

un itinerario schematico per definire la valenza formativa della filosofia. Come nel precedente volume, si trovano saggi di filosofi e alcuni documenti. È intervallato da esercizi di ricapitolazione rivolti agli studenti del corso universitario.

PER UNA RICERCA SUL TEMA SI SEGNA LA SEGUENTE BIBLIOGRAFIA:

- AA. VV., *Problemi di didattica della filosofia*, «Bollettino della SFI», 86-89, 1974, pp. 42-63.
- D. ANTISERI, *Il mestiere del filosofo. Didattica della filosofia*, Armando, Roma 1977.
- M. BALDINI, *Didattica della filosofia e problemi storiografici*, «Atti del XXIV Congresso Nazionale di Filosofia», II/2, 1975, pp. 263-270.
- R. M. CALCATERRA (a cura di), *L'insegnamento della filosofia oggi. Prospettive teoriche e questioni didattiche*, Schena, Fasano 1994. Contiene gli articoli apparsi sulla rivista «Paradigmi» negli anni che vanno dal 1990 al 1993.
- CH. COUTEL, *Apprendere e insegnare la filosofia. Per una didattica filosofica della filosofia*, «Bollettino» della SFI, n. 158.
- F. DE NATALE, *La storia della filosofia come problema filosofico*, «Paradigmi», 27, 1991.
- C. DENTICE D'ACADIA, *Il metodo storico-critico nell'insegnamento della filosofia*, «I licei e i loro problemi», 2-3, 1956.
- A. FALLICA, *Come s'insegna e come si dovrebbe insegnare la filosofia nei licei*, «Nuova Rivista Pedagogica», 2-3, 1972.
- E. FEY, *Cenni di storia dell'insegnamento della filosofia nelle scuole secondarie italiane*, «I Licei e i loro problemi», 2-3, 1963.
- G. GIRARDI, *Insegnare filosofia o insegnare a filosofare?*, «Orientamenti pedagogici», 3, 1960, pp. 517-528.

- A. GIROTTI, *Filosofia e metodo*, «Insegnare filosofia», n. zero, 1996, pp. 6-10.
- A. LO SCHIAVO, *Centralità dell'insegnamento storico della filosofia*, «Annali della Pubblica Istruzione», genn. febb. 1976, Roma, pp. 95-100.
- P. PARRINI, *L'insegnamento medio della filosofia in Italia. Alcune considerazioni scientifico-culturali*, «Rivista di storia della filosofia», 50, 1995, pp. 695-711.
- U. PELLEGRINO, *Il rinnovamento metodologico nell'insegnamento della filosofia*, «Sapere», 1968, pp. 114-138.
- N. PETRUZZELLIS, *Ancora sull'insegnamento della filosofia nei licei*, «Rassegna di scienze filosofiche», 1, 1955.
- G. PIAIA, *Sull'utilità dell'approccio storico nell'insegnamento della filosofia*, «Rivista di storia della filosofia», 1, 1998, pp. 337-350.
- A. PIERETTI, *Per un insegnamento liceale della filosofia per problemi*, «Pedagogia e Vita», 1, 1977.
- E. MELANDRI, *Il convegno di studio su 'Problemi e metodi della ricerca filosofica nella coscienza delle nuove generazioni'*, «Bollettino della SFI», 19-20-21, 1957, pp. 645-661.

2.4. SITOGRAFIA COMMENTATA

PER UNA STORIA DEI MODELLI D'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA SI VEDA:

- E. RUFFALDI, *L'insegnamento della filosofia in Italia*, in www.farefilosofia.net/internazionale/ruffaldi-1.htm. Veloce carrellata soprattutto nel punto primo (*Introduzione*) nel quale l'autore presenta in modo sintetico, e perciò utile per una rapida conoscenza della tematica, il quadro d'insieme dei modelli d'insegnamento della filosofia.

PER UN DIBATTITO CRITICO SI VEDANO:

- AA. VV. <http://www.valesiascuole.it/crosior/moduli/modelli>

[didattici.htm](#): nel presentare alcuni cardini della Didattica Breve, il recensore sintetizza il quadro di riferimento teorico dell'operatività in aula utilizzando, per quanto riguarda i modelli didattici di riferimento, un articolo di ELIO DAMIANO, *Modelli didattici e lavoro in aula*, «Nuova secondaria», 1, 1998, La Scuola, Brescia. La DB viene posta in relazione alla tipologia «dell'oggetto mediatore» in quanto le nozioni scolastiche fungono da «utensili disciplinari» per un'amplificazione delle strutture cognitive del soggetto in apprendimento. Ma ciò che interessa in questa locazione internet è il quadro sinottico dei modelli didattici del prodotto, dell'oggetto mediatore, del processo, con le rispettive caratteristiche, sintetizzate in breve.

A.M. BIANCHI, *Programmazione dell'insegnamento della filosofia*, in www.farefilosofia.net/corso/programmare.htm: interessante articolo sulle modalità di approccio all'insegnamento scritto in vista di un uditorio che intenda accogliere stimoli per una revisione del proprio modo di programmare l'insegnamento della filosofia. Per quanto riguarda specificamente il tema dei modelli stimolante è il punto 2.3. *La scelta e l'organizzazione dei contenuti* in cui l'articolista propone di superare l'alternativa tra «metodo storico» e «metodo per problemi» con l'assunzione di criteri come la «funzionalità al conseguimento degli obiettivi, la significatività, la possibilità di apprendimento» ai quali aggiunge poi, con le dovute riflessioni sui rischi, un quarto concernente la «curvatura» in direzione del piano di studi, connessa alla struttura istituzionale della scuola secondaria nella quale detto insegnamento si dovesse innestare. Questi criteri dovrebbero tener conto dell'assunzione di ipotesi critica che, come filo conduttore, porterebbe il docente a selezionare problemi, autori, testi per dare all'alunno uno strumento volto ad orientarlo nel suo itinerario conoscitivo.

La *didattica per problemi*, <http://www.forminform.it/files/tab2/valuta/nva05091.htm>: si tratta del capitolo quinto di un saggio in rete dove si analizza il metodo della didattica per problemi, che non significa solo didattica della filosofia, ma didattica in senso ampio. È comunque interessante per un primo approccio in quanto l'autore dà una serie di norme e propone una serie di riflessioni anche sul *brain-storming*, sui *problem posing* e *problem solving*, considerando pure gli otto tipi di apprendimento di Gagné.

F. TRASATTI, *I problemi di una didattica per problemi*, <http://www.swif.uniba.it/lei/scuola/dibattiti/trasatti.htm>: considerando ormai alle spalle la discussione tra una didattica della filosofia per problemi o secondo una cadenza storica, l'articolista pone la riflessione sul fatto che la filosofia, come una vecchia signora smemorata, pone domande in continuazione e quindi pone problemi che, senza *l'élan vital* della problematizzazione costante, resterebbero un'inconcludente sequela di problemi senza soluzione, magari racchiusi in un complesso chiamato sistema che la scuola continua a propinare agli studenti. Sarebbe il caso di riflettere sul fatto che didattica per problemi e problematizzazione non sono due sinonimi; quindi ricordarsi che il problema si costituisce e si elabora non per intuizione, ma per ragione discorsiva, perciò importante è la vivacità della tensione teoretica.

FILIPPO TRASATTI, *I problemi di una didattica per problemi*, <http://www.swif.uniba.it/lei/scuola/dibattiti/trasatti.htm>. Si tratta di un veloce articolo che pone l'attenzione sul fatto che tra insegnamento secondo l'ordine storico e quello secondo i problemi "ha vinto il compromesso". Invita però a mantenere viva la tensione teoretica dei problemi se si pensa che i problemi non siano dati, ma costruiti filosoficamente. Segue

una esemplificazione di come si possa costruire un problema filosofico.

MARIO TROMBINO, *Storia della filosofia e insegnamento filosofico, i modelli italiano e francese*, www.ilgiardinodeipensieri.eu/artdid1/storiade/html: articolo critico che presenta le profonde differenze tra due alternative, soprattutto per quanto concerne le finalità; quindi il metodo di approccio sarà molto diverso a seconda che si segua uno o l'altro metodo perché, "se si insegna filosofia con l'obiettivo di formare gli studenti come cittadini", allora l'insegnamento va rivolto a tutti; da questo punto di vista non ha molto senso contrapporre la storia della filosofia insegnata in Italia con la filosofia insegnata nella scuola francese. Viene poi presentato lo sviluppo dell'insegnamento a partire dagli anni '20 sotto due categorie, continuità e rotture. Alla fine l'autore riflette sulla possibilità di un insegnamento della filosofia utilizzando i metodi descritti dai grandi classici.

3.1. LETTERATURA CRITICA E SAGGI**LETTERATURA CRITICA:**

Partendo dal presupposto che i filosofi che hanno parlato di metodo non lo abbiano trattato come metodo della filosofia, ma soprattutto come metodo del conoscere, e, arguendo che dalla loro intenzione non fosse escluso l'approccio dei giovani al sapere filosofico, si possono raggruppare i metodi dell'insegnamento in base a ciò che i filosofi sono venuti dicendo intorno al metodo della ricerca filosofica.

Con i Sofisti (i primi maestri a fondare scuole private a pagamento) si formano gli indirizzi di dialettica e di retorica, nei quali il sapere è legato al confronto, che spesso diventa il mezzo per vincere nelle diatribe (eristica); così successe anche nella scuola di Isocrate.

Con Socrate si ha il metodo *dialogico-confutativo*, ancor oggi presente nelle nostre aule scolastiche, anche a seguito della difesa dell'argomentazione prodotta da Perelman e dopo la critica al modello scientifico avanzata da Popper con il suo principio di falsificazione; da non sottovalutare in quest'ambito è, in primo luogo la posizione di Gadamer, per il quale la struttura logica è caratterizzata dalla logica della domanda e della risposta di tipo platonico-socratico, in secondo luogo quella concernente l'etica del discorso di Appel e Habermas. In Italia si espressero a favore di questo modello Guido Calogero, che impostò tutta la sua opera sull'ideale del dialogo socratico, e il primo Gustavo Bontadini, nonché l'ultimo Marino Gentile. Come afferma Enrico Berti (E. BERTI - A. GIROTTI, *Filosofia*, La Scuola, Brescia 2000), il valore di questo modello sta nella reperibilità degli *endoxa* (opinioni così largamente condivise da essere accettate anche dall'uditorio), cioè nella possibilità di ritrovarli al fine di impiegarli nella discussione.

Un secondo modello è quello *dialettico* hegeliano che sfocerà poi nello storicismo e quindi nella difesa, in ambito scolastico, dell'insegnamento secondo il profilo storico. Tale modello si richiama alla dialettica di Platone, intesa come filosofia, consistente in un complesso di operazioni in cui la contraddizione svolge un ruolo fondamentale; la contraddizione, però, non si dipana solo nel dialogo, ma è insita nella realtà, per cui lo svolgimento storico è la manifestazione di questa contraddizione dove il 'positivo' lascia il posto al 'negativo' per risolversi in una terza posizione in cui il 'negativo del negativo' origina un nuovo percorso. Questo procedimento, nella scuola, porta da una parte al modello storico suaccennato, dall'altra alla rivalutazione del concetto come 'auto-movimento' e quindi anche ad una didattica rivolta all'*oggetto mediatore*.

Il modello *ermeneutico* di Gadamer (*Verità e metodo*) può essere preso come l'antitesi del metodo, considerato come insieme di regole procedurali; in effetti per Gadamer la comprensione è un rapporto tra testo e lettore che si dà senza regole precostituite (si veda J. BLEICHER, *L'ermeneutica contemporanea*, Il Mulino, Bologna 1986). Se interpretare significa anche fare da interprete (cfr. il mitico dio Hermes), trasmettere messaggi, comunicare qualcosa a qualcuno, allora il modello *ermeneutico* può ben essere posto a manifesto di tutte quelle scuole di pensiero che dagli anni Settanta in poi si richiamarono al valore didattico dei testi. Se al testo leghiamo anche il contesto cui si riferisce Schleiermacher, allora il modello *ermeneutico* si perfeziona in uno cosiddetto *della 'circularità'* mostrando la sua fattibilità nella scuola attuale che ha scelto i testi come fonte del lavoro filosofico in classe (fu seguito soprattutto dai docenti favorevoli al progetto Brocca dove la lettura del testo, la ripresa del contesto, il ritorno al testo furono - e lo sono ancora per molti - le attività fondamentali di un equilibrato insegnamento della filosofia tra filosofo e sua epoca).

All'interno dell'indirizzo di rivalutazione del testo sta anche un altro modello di riferimento, quello *analitico-linguistico* che da Wittgenstein prese le mosse per essere poi recuperato dalla filosofia analitica (si veda D. ANTISERI, *La filosofia analitica. L'analisi del linguaggio nella Cambridge-Oxford Philosophy*, Città Nuova, Roma 1975); questo originerà una separazione tra continentali ed analitici, ancora presente nella scuola soprattutto per ciò che concerne la funzione del testo. Se da una parte s'invita il lettore a 'comprendere' (cfr. Gadamer, Husserl), dall'altra, con gli analitici, lo si avvia verso la 'spiegazione' e così i due indirizzi vanno verso vie diverse, il primo verso gli autori, il secondo verso i problemi. Come si nota, pur non trattandosi di modelli di insegnamento, molta influenza nell'insegnamento hanno avuto le 'filosofie' che hanno consegnato ai docenti dei modelli di riferimento ragguardevoli.

SAGGI:

E. BERTI – A. GIROTTI, *Filosofia, La Scuola*, Brescia 2000: stimolante, per quanto concerne la riflessione sui modelli di riferimento per l'insegnamento della filosofia, è soprattutto la seconda parte nella quale vengono presentati i vari metodi di ricerca filosofica, geometrico, sperimentale, scettico o trascendentale, dialettico, fenomenologico, analitico-linguistico, ermeneutico, dialogico-confutativo. Altrettanto interessante poi è la quarta parte nella quale si rinviene una bibliografia ragionata, suddivisa per settori specifici, quali i fondamenti epistemologici, gli orientamenti critico-metodologici, la selezione delle fonti, la mediazione didattica, le metodologie per la programmazione nella tradizione italiana ed europea, gli strumenti di verifica.

H. I. MARROU, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Studium, Roma 1966: non è specificamente un volume dedicato all'insegnamento della filosofia, ma interessante è lo spaccato sull'educazione che dall'antichità porta fino al medioevo, epoca fondamentale per com-

prendere le mutazioni metodologiche avvenute in seguito. In effetti l'oggi ha ricevuto non solo teorie circa la modellizzazione dell'insegnamento, ma anche pratiche e tecniche che, se riprese, potrebbero rendere più agevole l'insegnamento odierno.

G. STELLI – D. LANARI, *Modelli di insegnamento della filosofia*, Armando, Roma 2001: di interesse per il lemma è la prima parte che, nel primo capitolo, tratta del modello teorico dalla versione sistematica alla proposta problematico-critica, nel secondo del modello storico anche nella sua dissoluzione storicistica. Il discorso si snoda dall'idea di filosofia che sta alla base del modello teorico alla sua versione sistematica; un'analisi, con argomenti a favore e contro, precede la storia dell'insegnamento della filosofia in Italia nel periodo positivista. Dopo un *excursus* sulla filosofia analitica vien presa in esame la versione problematico-critica del modello teorico come alternativa al modello storico, con aperture nei confronti di un modello dimenticato: quello che sta alla base del manuale di Windelband. Il secondo capitolo dall'idea di filosofia del modello storico, passa ad esaminare le difficoltà e le possibili soluzioni di questo modello, quindi riflette sul metodo storicistico come degenerazione del modello storico. La prima parte si chiude con un terzo capitolo che termina con un'apertura: la proposta di ridare spazio alla dimensione teoretica all'interno del metodo storico.

A. GIROTTI, *L'insegnamento della filosofia; dalla crisi alle nuove proposte*, Unipress, Padova 1996: le pagine interessanti l'argomento, con una ricchissima bibliografia in nota, suddivisa per cadenze temporali, si trovano proprio nelle prime pagine del volume dove vien disegnato il dibattito storico sull'insegnamento della filosofia e, a seguire, l'indagine sulla discussione sorta all'indomani della pubblicazione dell'articolo in cui Bianco difende l'insegnamento di tipo zetetico.

E. DAMIANO, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Roma, Armando, 1993; E. DAMIANO (a cura di), *Insegnare con i concetti. Un modello didattico fra scienza e insegnamento*, SEI, Torino 1994: i volumi sono specificamente rivolti all'analisi dei modelli d'insegnamento (non tanto della filosofia, quanto dell'insegnamento *tout court*) nati dagli studi sull'apprendimento, e quindi funzionali allo studente. Ricca produzione sia su quanto concerne la didattica per obiettivi sia per quanto riguarda quella per concetti con proposte di attuazione. Il primo volume, citando le parole dell'autore, "vuole spiegare lo sconcertante gioco delle parti tra insegnanti e pedagogisti. La via seguita è quella di sostenere l'affidabilità del pensiero concreto dell'operatore, accreditandolo come fonte privilegiata della ricerca educativa, allo scopo di definire, direttamente e autonomamente, una teoria mediale dell'insegnamento". Nel secondo volume l'autore pone all'origine del modello della 'didattica per concetti' le concezioni psicologiche legate allo strutturalismo didattico e osserva come questa didattica debba la sua nascita all'approfondimento "dei limiti intrinseci dell'impianto tecnologico proprio della 'pedagogia per obiettivi', insieme alla presa di contatto con l'indagine post-piagetiana sui processi cognitivi spontanei e sistematici".

3.2. PERCORSI IN INTERNET

3.2.1. Come orientamento iniziale: PERCORSI FILOSOFICI E DIDATTICI SULLA RETE (www.sfi.it/percorsi.htm): pagina utile per incominciare a muoversi nei "siti di interesse filosofico-didattico" (esiste un link apposito); offre una vasta panoramica di altri siti con spiegazione iniziale. Di interesse specifico sono due articoli sotto il link FILOdiSOFIA, e precisamente il secondo e il quarto concernenti la didattica per obiettivi. Per una revisione del metodo analitico o di quello continentale il link da cui partire è quello della Società Italiana di Filosofia Analitica, SIFA.

Schede utili per un primo approccio alla teoria e ai metodi della programmazione didattica si trovano in <http://www.dsfs.uniud.it/~angelo/tartoni.html>, in cui Camilla Tartoni presenta il programma universitario di scienze della formazione primaria (e perciò riguarda in modo indiretto l'insegnamento della filosofia, ma è utile per quanto concerne l'insegnamento *tout court*) in cui vengono evidenziati i principi essenziali della programmazione, la sua evoluzione, le critiche al modello degli obiettivi, le prospettive per andare oltre la programmazione per obiettivi

3.2.2. Come stimolo all'attuazione pratica di nuovi progetti: Si può accedere ad una ricca produzione anche di esperienze didattiche entrando nella rivista telematica «Comunicazione filosofica» che si trova all'interno del sito della SFI, e cioè www.sfi.it/cf; si trovano tutti gli articoli e le esperienze proprie del fare filosofia sia per quanto concerne i vari modelli di insegnamento citati nel presente lemma sia per altri che stanno mettendo le prime piume, come ad esempio il modello didattico iconologico (cfr. F. SGARBI, *La scuola di Atene*, nel numero 10) o quello che si apre al cinema (cfr. C. BORACCHI, *La filosofia incontra il cinema*, nel numero 10), oppure quello che si fonda sulla struttura ipotetica deduttiva dello studente (cfr. A. GIROTTI, *A difesa dell'esserci della disciplina filosofica nel biennio finale della scuola dell'obbligo*, nel numero 7), oppure quello che si sofferma sulla didattica empirica attraverso un ipertesto, chiaro sbocco di una didattica per concetti o per mappe concettuali (cfr. F.C. Manara nel numero 5, autore, tra l'altro di interessanti articoli sul metodo del *laboratorio filosofico in classe* che non viene preso in considerazione a parte dalla presente trattazione essendo più un'applicazione pratica vicina al modello della ricerca).

Per altri materiali didattici (esercizi, testi, commenti, esperienze, teoria e prassi) si navighi all'interno del sito www.ilgiardinodeipensieri.eu

Un sito aperto a collaborazioni, contenente anch'esso esercizi e piste di approfondimento, utili per la didattica è <http://web.tiscali.it/mneme/index.htm>

3.2.3. Come riflessione sui principi teorici dei modelli di insegnamento: Uno dei più utili allo scopo è <http://lgxserver.uniba.it/lei/swif.htm>; porta sezioni varie che spaziano dalla teoria alla pratica. Se si parte dalla pagina http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/cf/frame_sinistra_cf.htm, si trovano gli articoli qui di seguito segnalati: M. TOZZI, *Si può didattizzare l'insegnamento filosofico?*, M. GUEROULT, *Filosofia della storia della filosofia, Introduzione*, J. ROHBECK, *La didattica della filosofia in Hegel*, F. Cossutta, *I concetti filosofici*, tutti interessanti il lemma in oggetto.

Si vedano le due relazioni di Kant e di Hegel sui modelli di insegnamento della filosofia nel sito www.farefilosofia.net e precisamente alle sezioni www.farefilosofia.net/storia/kant1.htm oppure www.farefilosofia.net/storia/Hegel2.htm

Interessante è il forum aperto dalla rai intorno al tema "Quale è oggi il ruolo della filosofia". e "Com'è possibile l'insegnamento della filosofia"; vi si trovano interventi di Trombino, Orlando, Vattimo, Polizzi, Fornero; si clicchi ad esempio su: www.filosofia.rai.it/scuola/simposio/trombino.htm

Studi di didattica teorica che affrontano l'insegnamento filosofico con un approccio per obiettivi si trovano in www.ilgiardinodeipensieri.eu/artdida1/elenco.html dove si presenta l'indice del volume di TOZZI, BARANGER, BENOIT, VINCENT, *Apprendere a filosofare nelle scuole superiori oggi*, diviso per capitoli; i link inviano anche all'approccio per obiettivi.

Una riflessione di E. BERTI sul *Metodo dello studio della filosofia e del suo insegnamento*, si trova in www.ilgiardinodeipensieri.eu/artdida1/Berti76.htm dove l'autore, riprendendo l'ipotesi prospettata dalla SFI, prevede la collocazione della filosofia nell'area comune del triennio conclusivo accanto ad altri insegnamenti filosofici (della scienza, del linguaggio, ecc.) dell'area opzionale. Prendendo le distanze dal metodo sistematico praticato in Italia prima della riforma Gentile, l'autore si unisce alla scelta della Società Filosofica che, a seguito del sondaggio commissionato presso gli insegnanti italiani di filosofia, predilige il metodo storico. Pone poi delle differenze tra metodo storico e metodo dossografico e si discosta da alcune proposte che vorrebbero rovesciare l'ordine cronologico andando dal presente al passato in quanto questa scelta farebbe perdere il giusto senso ai processi storici.

Un altro articolo di E. BERTI, *Come insegnare filosofia nell'area comune*, in www.ilgiardinodeipensieri.eu/artdida1/Berti84.htm porta in primo piano le difficoltà di approccio alla filosofia attraverso il metodo storico per cui propone di risolverle scovando dei nodi problematici perché, "come direbbe Garin, le idee non si riproducono per partenogenesi, ma nascono sempre da problemi concreti, cioè da una determinata situazione storica, che va compresa e ricostruita nella sua particolarità".

Un percorso utile alla esplicitazione dei modelli didattici per concetti, per obiettivi e per progetti (quest'ultimo potrebbe esser fatto rientrare nella programmazione per obiettivi) si trova in www.itsos.gpa.it/storia/didatt/metodi.htm e da qui si parte per un lungo viaggio all'interno dei metodi, presentati con schemi sintetici e specifici.

Una Bibiositografia su mappe concettuali e apprendimento si trova in [www.Athenaforum.org](http://www.pavonerisor-</p>
</div>
<div data-bbox=)

se.to.it/cacrt/mappe/bibliomap.htm. Vi si trovano link specifici che rimandano a siti in italiano o a siti sviluppati in lingua inglese. Interessante può essere dal punto di vista teorico l'articolo di S. CRAMEROTTI, *Le mappe concettuali di Novak come strategia di facilitazione per l'apprendimento*, oppure il link IHMC, *SeT-Didattica per concetti*, nonché gli articoli di U. SANTUCCI, *Le mappe mentali*, ed anche *Mappe concettuali e mappe mentali*.

3.2.4. Per trovare pagine dedicate a filosofi antichi e moderni: in ordine alfabetico un punto da cui partire può essere o il motore di ricerca (ad esempio www.google.it) appuntando il nome del filosofo con parole chiave specifiche che si intendono trovare, oppure entrando in <http://philo.cnm.unive.it/filosofia/filosofia.html> per poi cliccare su FILOSOFI IN RETE.

3.2.5. Per trovare una bibliografia varia (non esiste ancora una specifica sui modelli di insegnamento trattati nel presente lemma): si navighi nelle pagine curate da F.C. Manara <http://lgxserver.uniba.it/lei/didattica/saggi> a cui si deve far seguire una barra a piè di riga e la prima lettera dell'alfabeto del cognome ricercato seguito dal solito punto htm, ad esempio: http://lgxserver.uniba.it/lei/didattica/saggi_g.htm.

Una bibliografia sui volumi di didattica pubblicati in lingua italiana esiste in <http://lgxserver.uniba.it/lei/didattica/italiano/htm>.

Una bibliografia ragionata sulla didattica della filosofia si trova anche in www.treccani.it/iteronline/documentaz/bibliotrace/dp2b_sfi.htm

3.3. ESPERIENZE DIDATTICHE

G. DEIANA, *La virtù dei cittadini. Quale cultura etica per le nuove generazioni nella scuola pubblica*, rivista telematica «Comunicazione filosofica», maggio 1998, n. 3,

gennaio 2003

(www.sfi.it): si tratta di un'esperienza didattica che l'autore commenta ritrovando la validità dei cosiddetti percorsi tematico-problematici nell'insegnamento della filosofia.

M. DE PASQUALE, *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, soprattutto il terzo capitolo in www.ilgiardinodeipensieri.eu/artdidat1/egoica3.htm dove l'autore propone di superare i vecchi confini del dibattito sul metodo d'insegnamento della filosofia. La tesi centrale è che non esiste un metodo che possa essere definito storico, in quanto esso si riduce ad un metodo di indagine sul passato dove si organizzano i contenuti prodotti nel passato e li si espone cronologicamente, supponendoli tali da modellare una forma storica. Più ricco, invece, è il metodo 'problematico' anche se la sua definizione non esaurisce la complessità delle variabili che costituiscono il problema dell'insegnamento. La sua proposta è che il docente diventi un architetto in grado di progettare i suoi itinerari didattici scegliendo tra una molteplicità di metodi; quindi importante diventa la sua preparazione anche critico-teoretica, oltre a quella che lo lega ad una o all'altra scuola di pensiero.

A. GIROTTI, *Felicità pubblica e privata nell'ottocento*, nella rivista telematica «Comunicazione filosofica» all'interno del sito della SFI, partendo dalla pagina www.sfi.it/cf/archivio_cf/cf7/cf_index.htm e cliccando sull'articolo desiderato. Si tratta di un materiale significativo per quanto concerne la messa in evidenza di un'esperienza didattica che, partendo dalla nozione di felicità, fa emergere una serie di sfaccettature a seguito dell'assunzione di diversi modelli di razionalità che i filosofi impiegano. Può servire da stimolo per un insegnamento che, senza dimenticare i testi, la contestualizzazione, l'importanza della riflessione a margine sollevata dal tema, fatto diventare problema per gli studenti, porti in primo piano una caratteristica forte del-

Armando Girotti

www.Athenaforum.org

la filosofia, che sono le strutture mentali, le filosofie che stanno a monte, a determinare la risoluzione di un problema di tipo filosofico.

M. TROMBINO, *I filosofi e la città: modelli e proposte per un insegnamento multidisciplinare*, in www.ilgiardinodeipensieri.eu/artdida1/citta.htm dove l'autore, dopo aver distinto tre modelli di riferimento utili per un insegnamento multidisciplinare (centralità di un tema, di una disciplina, di un metodo), presenta la tesi che sosterrà nel trattarlo: esso "possiede un carattere aperto che finisce col mettere in luce un aspetto della filosofia degli ultimi due secoli [...] che costituisce un problema piuttosto serio per l'identità disciplinare della filosofia nell'ultimo anno dei nostri Licei, problema assai meno presente per la filosofia precedente". A difesa del modello centrato su un tema si può dire che permette anche di "voltarsi indietro a trattare la filosofia greca e quella del Sei-Settecento come fanno architetti, scrittori, scienziati: quella filosofia è contemporanea perché ha qualcosa da dire oggi". La sfida, conclude l'autore, non è però tra i modelli che propongono un tema o la centralità della disciplina, ma nella capacità di scegliere il terzo, unico a far ricorso alla filosofia come atteggiamento spirituale, cioè come via per far emergere la filosoficità del reale.

M. TROMBINO, *Costruire un percorso in un autore*, in www.ilgiardinodeipensieri.eu/artdida1/lamediaz.htm in cui l'autore affronta da un punto di vista teorico le regole della mediazione didattica come fondamento per la realizzazione di questo tipo di esperienza per poi soffermarsi sul percorso in un autore attraverso due parametri, lo sviluppo interno del suo percorso di ricerca e i legami col il suo tempo. Non è la difesa del metodo storico, quanto la mediazione tra metodo storico e comunicazione filosofica che mira a penetrare nella 'sfera filosofica' dello studente.

G. DEIANA, *Che il piccolo filosofo sia! L'educazione alla ricerca filosofica a scuola (I parte)*, «Insegnare filosofia», n. zero [s.d.], pp. 12-15; DEIANA, *Che il piccolo filosofo sia! L'educazione alla ricerca filosofica a scuola (II parte)*, «Insegnare filosofia», 1, 1996, pp. 27-32; DEIANA, *Come avventurarsi nell'etica applicata. Un percorso didattico (Parte I)*, «La ricerca», 15 novembre 1996, pp. 2-13; DEIANA, *Come avventurarsi nell'etica applicata. Un percorso didattico (Parte II)*, «La ricerca», 15 dicembre 1996, pp. 2-13; DEIANA, *Scuola di etica, etica di gioventù: bilancio di una sperimentazione didattica (Parte I)*, «La ricerca», 15 ottobre 1997, pp. 2-8; DEIANA, *Scuola di etica, etica di gioventù: bilancio di una sperimentazione didattica (Parte II)*, «La ricerca», 15 novembre 1997, pp. 2-9; DEIANA, *La virtù dei cittadini. Quale cultura etica per le nuove generazioni nella scuola pubblica*, rivista telematica «Comunicazione filosofica», n. 3, maggio 1998 (www.sfi.it): nel primo gruppo di articoli l'autore guarda ad un rinnovamento della didattica della filosofia rifacendosi alla didattica della ricerca con l'esposizione di un'esperienza vissuta in prima persona tra laboratorio e percorso 'scientifico'. Il secondo gruppo di articoli riguarda l'etica e i temi di confine tra l'etica e la politica di cui l'autore vede il 'ruolo strategico' perché essi possono essere percepiti dal senso comune dei giovani in quanto argomenti rispondenti alle loro esigenze interiori. I due gruppi allora, letti assieme danno l'indicazione di come si possa applicare didatticamente il 'metodo della ricerca'; tale metodo esige al primo punto la spinta motivazionale degli studenti, al secondo la ricerca, delle cui condizioni per un apprendimento significativo responsabile è il docente.

ALBERTO EMILIANI, *Mappe concettuali. Uno strumento per la promozione dell'apprendimento significativo*, «Insegnare filosofia», 1997, 2, pp. 11-17: va subito detto che i contenuti disciplinari vengono identificati non con semplici dati (storia della filosofia, filosofi, sistemi), ma con i concetti, cioè con gli strumenti per

pensare la realtà e costruire il sapere, così come vorrebbero, secondo l'articolista, i seguaci della psicologia cognitivista, anche se ammette l'esistenza di differenti vie che portano all'insegnamento con i concetti. Nel rilevare comunque alcune diversità nelle funzioni assegnate alle stesse mappe concettuali, il docente mette in primo piano la loro validità nell'apprendimento dello studente il quale, attraverso la distinzione tra concetti, connessioni e gerarchie di concetti, assimila i significati nuovi al suo sistema cognitivo cosicché lo ristruttura; la competenza che si raggiunge attraverso questo metodo è rivolta alle modificazioni della struttura mentale che permette trasferibilità di schemi in contesti diversi.

A.M. BIANCHI, *Un'esperienza di attuazione dei Programmi 'Brocca' per l'insegnamento della filosofia: materiali e riflessioni*, «Insegnare filosofia», 1, 1996, pp. 17-26: si tratta della didattica per obiettivi dove la programmazione è fondamentale per organizzare il lavoro; programmare per obiettivi impone la rigorosa definizione delle competenze e delle abilità che gli alunni devono acquisire ed evidenza, quindi, il carattere finalistico proprio dell'azione didattica; inoltre l'articolista sottolinea che, essendo gli obiettivi l'anticipazione dei risultati attesi, questo modello "porta in primo piano il problema della verifica e della valutazione".

A. PORCARELLI, *Una disputatio per il liceo. È possibile realizzare, nella scuola d'oggi, una disputatio simile a quelle che animavano il dibattito culturale delle università medievali?*, «Bollettino della Società Filosofica Italiana», 157, 1996, pp. 43-59: un percorso che riprende il metodo della *disputatio* e lo pone a fondamento di un modo di procedere filosofico.

F. RAFFIN (a cura di), *Gruppo di ricerca in didattica della filosofia. La dissertazione filosofica. La didattica all'opera*, «Bollettino della Società Filosofica Italiana», 158, 1996, pp. 178-179: qui è la dissertazione di scuo-

la francese a fare da guida per un recupero della dia-logicità problematica.

D. MASSARO, *L'arte di ragionare, Una guida all'analisi e alla produzione di testi argomentativi*, Paravia, Torino 1999: particolarmente significativo per quanto concerne un modello di lettura dei testi sono il capitolo terzo (*Ermeneutica come modello di lettura*) nel quale l'autore, a partire da un riferimento a Platone, relazione intorno ai caratteri del discorso filosofico, il quinto (*Le strategie argomentative*) nel quale vengono presentati quattro tipi di argomentazione, ed il nono (*Giochi linguistici e modelli di razionalità*) con la ripresa del sillogismo, dei rompicapi e delle probabilità come motivo di riflessione per un corretto ragionamento.

D. FOLSCHIED – J.J. WUNENBURGER, *Metodologia filosofica*, La Scuola, Brescia 1996: volume utile soprattutto per la preparazione di una dissertazione filosofica; si vedano della parte seconda la sezione prima (*Approccio teorico*) e la seconda (*Esercitazioni*), nella quale ultima si trovano quattro tracce di percorso con la preparazione del lavoro e le indicazioni per la loro argomentazione e problematizzazione.