

Oltre Carabellese e Semerari. Note sulla didattica della filosofia oggi

Sabino Lafasciano

Beyond Carabellese and Semerari. Some Remarks on the Didactics of Philosophy Today

The contribution contextualizes the debate on the teaching of philosophy, characterized by the comparison between models of historiography and the teaching of philosophy, from the Marxist and idealist, substantially historicist, up to the phenomenological/ontological one. We then compare ourselves to the current positions, which emerge from a recent ministerial document with a strong analytical imprint and which try to combine philosophical expertise according to a monocratic model of reason, to which the philosophical reason is assimilated tout court. Starting from some happy didactic practices, such as the centrality of the text, on which some competences of textual exegesis seem to be effectively verifiable, to the style of philosophising taking a stand against the philosophical reductionism of those who mean to extend the practice of philosophical questioning over the bed of Procruste of the debate and of critical thinking.

Keywords: Didactics of Philosophy, School, Carabellese, Semerari.

«E il maestro ha da essere colui che apre la possibilità, la realtà di un altro modo di vivere, la realtà della vita vera. L'azione del maestro può essere chiamata, più esattamente, una conversione: si muta in attenzione l'iniziale resistenza che irrompe nelle aule. La domanda comincia a dispiegarsi. L'ignoranza risvegliata è ormai intelligenza in atto. E il maestro ha cessato di sentire la vertigine della distanza e quel deserto della cattedra come tutti i deserti, prodigo di tentazioni. Ignoranza e sapere circolano e si risvegliano nello stesso modo nel maestro e nell'alunno il quale, solo allora, comincia a essere discepolo. Nasce il dialogo.»

Maria Zambrano

Come apprendere la filosofia, come apprendere con la filosofia, oggi, ad un tempo sulla scorta delle preziose indicazioni che Mario De Pasquale ha sintetizzato per noi, che emergono dall'opera di Pantaleo Carabellese e Giuseppe Semerari, e d'altro canto, inevitabilmente, oltre Carabellese e Semerari?

È evidente che il dibattito sull'insegnamento della disciplina, sviluppatosi con alterne vicende nel secondo dopoguerra, e con un'attenzione variabile da parte

dell'Accademia ai temi della didattica della filosofia, si incrocia con le egemonie culturali, e con le battaglie ad esse collegate, dello storicismo marxista piuttosto che dell'idealismo crociano e/o del personalismo cristiano, oppure, secondo una classificazione semerariana, secondo un modello storicistico ed uno fenomenologico e/o ontologico¹.

Sino alla prevalenza, accordata attualmente dalla Commissione ministeriale che ha redatto i recenti "Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza" ad una sostanziale riduzione della ragione filosofica a ragione *tout court*.

Tale operazione mette in discussione tutte le opzioni teoretiche fondamentali che hanno caratterizzato sin qui il dibattito sull'insegnamento della filosofia, costituisce una visione monocratica, ancorché non dichiarata, della didattica della filosofia, ed è fondamentalmente caratterizzata da:

- uno sbilanciamento di temi, metodi, strumenti appartenenti alla tradizione della filosofia analitica anglo-sassone;
- il riferimento, generico, a competenze di tipo comunicativo-relazionale, che organizzerebbero i contenuti delle nostre intuizioni ed i nostri concetti.

In tal modo le regole del ragionamento, deduttivo, *of course*, diventano semplicisticamente sinonimo delle regole del ragionamento e del discorso filosofico. Che la questione sia più complessa di così, lo si comprendeva già parecchi decenni fa, in coincidenza con l'ultimo, grande dibattito pubblico, nell'occasione della sperimentazione Brocca, sulle finalità, sulle modalità, sulla platea e/o sulle platee di destinazione dell'insegnamento della filosofia, secondo quello che possiamo definire un ragionato compromesso tra diversi modelli filosofici, accontentando sensibilità anche diverse, secondo l'integrazione dell'ordito, generalmente storicistico dell'impianto e della durata triennale dell'insegnamento della filosofia nelle nostre scuole – allora si sognava in tutte le nostre scuole –, con la trama di un approccio problematico, o zetetico, per dirla con Kant, in cui la stessa storia della filosofia diventava terreno di problematizzazione filosofica, e non contenuto unico del racconto delle filosofie².

¹ G. Semerari (a cura di), *Pensiero e narrazioni. Modelli di storiografia filosofica*, Dedalo, Bari 1995.

² F. De Natale (a cura di), *L'insegnamento della filosofia oggi*, Stilo, Bari 2003.

Vogliamo dire che non occorre parlare di *Learning Society*, pessimamente tradotta come Società della Conoscenza, per ragionare per competenze, anche in filosofia.

«[...] non si *apprendono* le discipline di studio, ma si *apprende attraverso* le discipline. In tale ottica, il *genere letterario* di un testo si rivela come il *medium* privilegiato per la comprensione testuale. Dal momento che il testo non è mai isolato, ma appartiene ad una tradizione, la riflessione sui generi consente di :

- comprendere meglio il testo;
- cogliere lo sguardo della tradizione rispetto ai problemi ricorrenti della filosofia;
- educare alla scrittura e all'argomentazione, nel rispetto delle regole del genere.

Il genere come *medium*, dunque, ha una doppia valenza:

- è un campo teorico e conoscitivo (ci presenta dei contenuti) ;
- è un contesto operativo dotato di specifiche regole per la costruzione del discorso»³.

In un lavoro nato da quel dibattito culturale, oltre che dall'esperienza di insegnamento della filosofia nei Licei italiani all'estero, dove mancavano, forzatamente, i rinforzi della contestualizzazione storica e culturale, si focalizzavano alcune di quelle esperienze di insegnamento/apprendimento filosofico, che Semerari avrebbe kantianamente ascritto al metodo zetetico.

Il testo diventava centrale, vera e propria palestra di competenze specificamente filosofiche.

La prima operazione di senso diveniva la lettura del testo in relazione alla tradizione, tramite il rilievo, baconiano, di *tabulae presentiae* e di *tabulae absentiae in proximo* relativamente agli elementi di confronto, di continuità e di innovazione rispetto all'uso tradizionale di quella tipologia di scrittura.

La centralità del testo, il riconoscimento del genere, e delle sue regole, possono educare ad affinare le proprie modalità di scrittura e di argomentazione. Si hanno sotto gli occhi i problemi fondamentali dei nostri alunni, relativi all'esposizione scritta, che neanche gli sforzi degli ultimi anni sono riusciti a risolvere: l'analisi sommaria, la capacità argomentativa carente, la coerenza testuale fragile, la contestualizzazione storico-culturale misera, l'aderenza stilistico-formale al contenuto del discorso e l'uso di un registro linguistico adeguato inesistenti.

Scrivere "alla maniera di" costringe alla consapevolezza dello stile, alla precisione dei contenuti, all'utilizzo di quelle regole specifiche, a partire dalla

³ D. Massaro, *Metodologia e didattica del testo filosofico*, Paravia, Torino 1989.

riconoscibilità della tesi proposta, alla confutazione rigorosa della tesi opposta, all'adozione del registro stilistico dell'autore "contaminato", all'intervento aggiuntivo e/o sostitutivo dell'argomentazione dell'autore, alla sostituzione della metafora utilizzata dal modello, alla costruzione della confutazione della tesi dell'autore di riferimento, alla riproposizione dei temi fondanti il testo preso in esame secondo un genere testuale diverso. Possiamo contare, a fronte di una manifesta incapacità generale di produrre un saggio che vada oltre la semplice parafrasi dei testi proposti, su di una inveterata abitudine liceale e goliardica alla scrittura parodistica, all'utilizzo di modelli letterari di cui si fa allegramente scempio, ad un'abitudine all'intertestualità ed all'ipertestualità, all'intervento attivo sui testi, cioè, da parte dei nostri alunni, molto più presente di quanto si possa immaginare.

«Si tratta qui di utilizzare pienamente quella felice intuizione che Mario De Pasquale chiama il "confilosofare": il trattamento dei testi, la presa di possesso del registro stilistico di quell'autore e/o di quel genere testuale, la comprensione ed il contemporaneo riutilizzo della sintassi di un testo, influiscono positivamente sull'autonoma produzione di una tassonomia di testi :

- a. il confronto di due tesi opposte su di uno stesso argomento e/o di due ricostruzioni
- b. storiografiche diverse su di uno stesso autore o tema filosofico ;
- c. il commento ragionato della tesi di un autore, che richiede ovviamente, che l'alunno sia stato abituato, in precedenza, alla divisione in sequenze di un testo, a ricercare la parola-chiave, a titolarlo ecc.;
- d. il gioco linguistico, ma anche tematico, di "trattamento" di temi, autori e generi, utilizzando, alla bisogna, testi opportunamente scannerizzati ;
- e. esercizi di problematizzazione di temi di discussione cari agli studenti, da trasformare in contenuti di una domanda filosofica ;
- f. costruzione del saggio/dissertazione come momento alto di autonoma produzione di un testo argomentativo di tipo filosofico da parte di uno studente dell'ultimo anno di corso»⁴.

L'entrare nel laboratorio di scrittura del filosofo, il condividere e l'utilizzare le sue strategie argomentative, l'aderire o il discostarsi dal suo registro stilistico-formale, sono tutte operazioni funzionali al con-filosofare, e permettono il passaggio graduale all'espressione di un pensiero autonomo, che sarà tale quando riscriverà i propri argomenti e presenterà i temi precipui in un rapporto

⁴ S. Lafasciano, *Sui generi della scrittura filosofica*, in «Comunicazione filosofica», n. 13, aprile 2004.

necessariamente creativo con la tradizione ; l'artificio didattico messo in campo è indiscutibilmente ambivalente : si tratta , per un verso di costruire lo sfondo necessario alle domande "esistenziali" dei ragazzi, da trasformare in domande filosofiche , per l'altro verso si tratta di costituire lo spessore di senso di quelle stesse domande .

Per quanto riguarda, infine, quelli che abbiamo chiamato i primi elementi di analisi grammaticale del discorso filosofico, la struttura elementare della frase filosofica, il sillogismo, la metafora, l'analogia, il ragionamento induttivo e quello deduttivo, l'uso delle figure retoriche e dei connettivi semantici, ci sembra che una loro presentazione prima del testo e fuori contesto risulti velleitario come l'esempio, citato da Hegel contro Kant⁵, di colui che voleva imparare a nuotare prima di immergersi nella piscina, e, soprattutto appesantisca inutilmente tutta la fase iniziale di questo apprendere le regole della scrittura filosofica per fare la scrittura filosofica.

Sarà invece opportuno rilevare *in itinere* gli stilemi, i *topoi*, le figure di cui si avvale la scrittura filosofica, seguendo la logica, per così dire, del controllo ortografico e grammaticale; oppure, sarà in un corso di secondo livello, e sulla scorta di un'enciclopedia personale più consistente, che gli alunni potranno utilmente mettere a profitto una conoscenza ed una pratica di questi elementi di base della comunicazione filosofica.

Ci era già chiaro, perché lo andavamo sperimentando, che le competenze filosofiche non si acquisiscono al di fuori delle filosofie, e/o senza la filosofia.

Eravamo coscienti che, come dice Annalisa Caputo nel suo lavoro di disamina degli Orientamenti per l'apprendimento della filosofia, le competenze, parafrasando Kant, senza le conoscenze sono vuote, ma le conoscenze senza le competenze rischiano di avere alcune cecità rispetto perfino a se stesse.

Ed eravamo, *préalablement*, d'accordo con Roberto Esposito, che ricorda che è la differenza, non l'analogia, quella che istituisce, e caratterizza, la domanda filosofica. Applicavamo la via italiana alla filosofia, tracciata, a discapito di giudizi spesso impietosi, quando non filologicamente scorretti, dalla nostra tradizione filosofica, e dall'incontro, proficuo, tra metodo storicistico e metodo proble-matico. Terreno d'incontro, il testo, i testi dei filosofi, ma anche di scrittori, oppure opere di artisti, che di qualche filosofia si cibavano, e/o qualche filosofia esplicavano, spesso meglio di tanti filosofi.

⁵ Cfr. G.W.F. Hegel, *Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio*, tr. it. a cura di B. Croce, Laterza, Bari-Roma 1994, §10, pp. 16-17.

La centralità del testo è già tale con la scuola voluta da Gentile, i cui torti spesso sono confusi con quelli di certa dossografia storicistica, quanto mai distante dall'elitarismo della visione gentiliana.

Molte cose sono cambiate nel tempo, a partire dalla partecipazione delle società filosofiche al dibattito sull'insegnamento della filosofia ; dal ruolo dell'Accademia, e dal grado della sua partecipazione ed attenzione alla didattica ed alla matetica filosofica ; dal diverso peso che il marxismo, la Neo-Scolastica, la fenomenologia o l'ermeneutica, ora, pare, gli analitici, almeno nei documenti ministeriali, esercitano nel nostro presente, come documenta la preziosa ricerca di Galiani, tra gli altri. Lo storicismo, gli storicismi delle nostre radici spesso si riduceva a manualismo, traduttore dei traduttori di Omero. D'altronde la nostra scuola, seppure non l'istruzione tecnica e professionale, ha potuto contare su curricula di filosofia lunghi ed articolati, il più spesso accompagnati da altrettante ore di insegnamento della storia⁶.

Quindi, anche per noi non è astruso collocare il pensiero moderno nell'Europa infuocata dalle guerre di religione e dalle rivoluzioni , nel '600, e ci muoviamo con facilità seguendo mappe mentali e stabilendo coordinate spazio-temporali. Sappiamo contestualizzare.

Non nasce fuori da questa scuola l'attenzione via via crescente per il testo e la sua esegesi. E la sperimentazione Brocca è stato il contesto politico-culturale che ha ispirato e garantito alcune serie di ottimi manuali, veri e propri strumenti di lavoro per i ragazzi e per l'insegnante, ma soprattutto il proliferare di esperienze filosofiche le più varie, da certamina prestigiosi come quello bruniano ai forum della filosofia, alle Olimpiadi di filosofia, alle notti bianche della filosofia, a *Philosophy for children*, alla mutazione prospettica degli insegnanti rispetto alla classe, chiamata a confilosofare.

D'altronde, noi , parlo più o meno di tutti noi, presenti in questa sala, abbiamo avuto la fortuna di incrociare, in un momento essenziale della nostra formazione, dei maestri, che sono l'altro, specifico, aspetto della didattica della filosofia.

Permettetemi di introdurre questo elemento, per noi fondamentale, partendo dal prezioso libretto del nostro comune Maestro, il prof. Giuseppe Semerari, *Filosofia. Lezioni preliminari*⁷. Semerari l'aveva pensato, e dedicato, a chi si avvicinava per la prima volta alla filosofia, almeno a quella universitaria,

⁶ A. Galiani, *Insegnamento della filosofia in Italia*, CLEUP, Padova 2014.

⁷ G. Semerari, *Filosofia. Lezioni preliminari*, Guerini&Associati, Milano 1995.

percorrendo la via maestra della filosofia per tutti. Io personalmente, e con me i miei alunni turchi, nei quattro anni in cui ho insegnato ad Istanbul, l'abbiamo trovato utilissimo, uno degli strumenti indispensabili del nostro fare filosofia.

Tramite i due modelli, quello parmenideo e quello protagoreo, Semerari consegnava ai neofiti della filosofia due chiavi interpretative aperte per due stili di interrogazione, l'una fondata sulla misura dell'uomo, l'altra discendente, autorivelazione dell'essere che sempre è, procedendo per metodo contrastivo, quasi ad esaudire *ante litteram* l'avvertenza posta da Esposito. E fornendo di profondità diacronica i modelli, da Parmenide ad Heidegger, da Protagora a Marx. E abituando, al tempo stesso, quelli stessi neofiti, a confrontarsi con le parole dei filosofi, per cui la parte antologica che completava il volume era tutt'altro che accessoria rispetto alle lezioni preliminari. Era il metodo con cui Semerari ci ha fatto crescere: l'ora frontale, e l'ora dedicata al dibattito, o all'esposizione seminariale.

È l'attitudine del maestro, quella che dobbiamo assumere, qualunque sia il modello filosofico, e/o di storiografia filosofica, che ci convince maggiormente. Perché la competenza filosofica è, prima di tutto, competenza relazionale. Ma non rischia di essere questa stessa definizione, sin dai suoi esordi, filosoficamente segnata, e segnatamente marcata da una filosofia particolare? È il metodo socratico che ha bisogno che noi insegnanti facciamo da specchio asimmetrico rispetto alle certezze, a cominciare dalle nostre. Facilitare, per noi, vuol dire riempire del senso e della testimonianza che noi rappresentiamo la teoria e la pratica del maestro.

Occorre dire, d'altronde, che il presupposto, non esplicitato, delle felici contaminazioni cui abbiamo fatto cenno, delle sperimentazioni, della filosofia per tutti e del ruolo del maestro, o, se volete, della relazione asimmetrica maestro/allievo, è stato, in passato, il saldo possesso della cassetta degli attrezzi da parte degli studenti, perlomeno dei migliori, abituati alla contestualizzazione storica, al confronto intertestuale all'interno della stessa tipologia testuale ed argomentativa, o al confronto tra tipologie testuali diverse.

Ricordo ancora l'esperienza feconda di collazione di una sorta di antologia del pensiero politico, da Guglielmo di Ockam a Rousseau, che negli anni 1988/'89 E 1989/'90 costruimmo nel Dipartimento di filosofia del Liceo Scientifico "Marie Curie" di Pinerolo: la presenza, in quell'antologia, di pagine scelte di Hobbes e di Spinoza, di Grozio, di Machiavelli e di Tommaso Campanella, rendeva ragione del dibattito agli esordi della modernità, non secondo il

finalismo riduttivista delle “magnifiche sorti, e progressive”. Non nel solco di questo modo di intendere la pratica della filosofia sembrano andare le recenti Indicazioni sull’apprendimento della filosofia nella Società della conoscenza⁸.

A cominciare dal fondare le proposte avanzate sul nulla, quasi l’insegnamento della filosofia, e la riflessione didattica su di esso, non avessero una storia in Italia, oppure come se questa storia dovesse tutta, indistintamente, andare al macero.

Buona l’idea, cui espressamente ci si richiama, della filosofia per tutti, che riattualizza antiche proposte, più che trentennali, sulla necessità di estendere ad ogni ordine di scuola, con i dovuti adattamenti, e ad ogni età (vedi l’esperienza significativa di *Philosophy for children*), la pratica della filosofia.

Ma come, e per il tramite di chi, dovrebbe realizzarsi questa estensione della proposta di filosofia nelle scuole? Con l’organico di potenziamento, se, per esempio, un mio docente laureato in Lettere, che abbia sostenuto almeno due esami di filosofia, non risulti completamente impegnato in orario di cattedra? E per il tramite di chi, se gli abilitati nella A019, laureati in filosofia abilitati, possono insegnare solo nei Licei? Vogliamo ancora prendere in giro i nuovi laureati, come si è fatto alcuni anni fa, per ragioni di puro marketing culturale, con la moltiplicazione di Master in *Philosophical Counseling*?

Ma il cambiamento si impone. È la *Learning Society* che ce lo impone, e che ci richiede di formalizzare un ruolo della filosofia secondo degli schemi ampi, tanto ampi da annullare lo specifico delle competenze filosofiche nelle competenze di cittadinanza, per imparare a ragionare correttamente, secondo un modello di intelligenza antecedente rispetto a Gardner, uguale per tutti, e “naturale”. Che fa tanto pensare ad un’intelligenza, e ad una logica *more analitico demonstratae*. E che queste competenze le vuole testare, le vuole valutare e finalizzare... a pensare in inglese, ad esercitare il pensiero critico – quale tra i tanti? –, ad imporsi in gare di eloquenza e, udite udite, a cercare un lavoro. Ma il procedimento è epistemologicamente interessante: i compiti della filosofia vengono tracciati a partire dai bisogni formativi degli studenti. Quindi, le competenze attivate, e misurate, diventano al limite indifferenti alla/e

⁸ A. Caputo, *Per una rilettura ragionata dei recenti “Orientamenti per l’apprendimento della filosofia nella Società della Conoscenza”* in «logoi.ph» III, 9, 2017, pp.425-450; vedi anche «Comunicazione Filosofica» n. 40, maggio 2018.

filosofia/e. Il paradosso, nel quale la filosofia dei filosofi trova un posto quasi sussidiario, è che si pretende di insegnare a filosofare al netto della filosofia, come se si pretendesse dal nuotatore di hegeliana memoria non che galleggi, una volta in vasca, ma che riconosca naturalmente il crawl, o la rana, o il dorso.

È la filosofia, sono le filosofie, il deposito degli attrezzi da cui andare a riempire le nostre cassette, per decodificarle, e per imparare, per il loro tramite, a filosofare da sé, ad esporre, e a sottoporre le proprie ragioni al tribunale della Ragione, o , almeno, di altre ragioni.

Dire, invece, come il Documento fa, soprattutto nel II capitolo, che il *Critical Thinking* ed il *debate* sono le vie maestre della didattica della filosofia è fortemente limitante, oltre che parziale e non vero.

Esiste una logica aristotelico-euclidea, ed una logica dialettica, eracliteo-hegeliana. Rendere conto di entrambe, utilizzandole concretamente, confrontandole magari tra di loro, oppure con la Grammatica della fantasia di Novalis e Rodari, questa sarebbe un'operazione fortemente capace di suscitare il pensiero divergente, dall'alto valore ermeneutico. Tutt'altra cosa sarebbe addestrare i nostri alunni al sillogismo per far acquisire loro una logica monocratica, magari da esibire nel primo *debate*.

Quello del *debate* , mutuato dalla tradizione anglo-sassone, e adottato in una serie di competizioni, nazionali ed internazionali, non necessariamente filosofiche, è un metodo utilissimo per verificare :

- la coesione di un gruppo di lavoro e la sua poliedricità;
- le capacità di leadership di persone e di intelligenze;
- la creatività delle soluzioni adottate;
- il successo/l'insuccesso delle strategie argomentative, valutate anche sul terreno della loro efficacia comunicativa, e che fa ricorso a tutto il terreno dei percetti che sostengono le *doxai*.

Il sospetto, legittimo, è che la relativa impermeabilità teoretica degli estensori del documento, abbia una solida ragione pratica, e che l'adesione acritica al quadro di competenze cui si cerca di ridurre la complessità corrisponda ad una certa visione del cittadino consumatore.

È proprio il caso di ricominciare a discutere, e a non farci ingabbiare in dibattiti dal format preconstituito.

In fondo, la prima competenza filosofica non è quella di distruggere la fiducia ingenua nel senso comune, magari con l'ironia?