

MICHEL TOZZI

## SI PUÒ "DIDATTIZZARE" L'INSEGNAMENTO FILOSOFICO?

La "filosofia contaminata" sarà messa sotto processo? Il dibattito sull'insegnamento filosofico in Francia non si riduce oggi, infatti, alla discussione pubblica sui programmi, sugli orari, su tutto quanto è legato al rinnovamento degli Istituti Superiori, ma solleva anche una *disputatio* interna su "la questione della didattica della filosofia". E' quest'ultima soprattutto a mettere in luce la dimensione pedagogica degli aspetti istituzionali prima accennati.

C'è un largo accordo, se non sulle difficoltà per insegnare la filosofia in alcune classi, sulle cause e sul modo di superarle, almeno sulla definizione dei problemi che si incontrano: pesantezza del servizio di alcuni insegnanti delle sezioni tecniche, handicaps linguistici e culturali con i quali molti studenti devono confrontarsi nello studio di questa disciplina, scarsi risultati all'esame, ecc.

Ma, al di là dell'aspetto strutturale della filosofia come crisi, alcuni collegano l'aspetto congiunturale della crisi dell'insegnamento filosofico con una crisi culturale e sociale riguardo al senso della scuola e dei suoi fini. Queste persone pensano che la situazione migliorerebbe se gli insegnanti avessero una migliore formazione filosofica e fossero determinati a resistere, nello spirito repubblicano dell'istruzione, alle pressioni della società civile e alla deriva pedagogica delle riforme.

Altri mettono piuttosto l'accento sulla difficoltà di gestione pedagogica della democratizzazione dell'accesso alla Scuola Superiore, cioè sulla difficoltà di gestione della situazione storica che oggi viviamo per cui l'insegnamento filosofico deve essere rapidamente esteso quasi a tutti gli studenti di una certa d'età. Questo dovrebbe portare, se si vogliono mantenere le finalità di questo insegnamento, a ripensarne e adattarne le modalità, tenuto conto sia delle diverse funzioni educative della scuola in una democrazia sia delle ricerche pedagogiche condotte perché la maggior parte di queste funzioni siano effettivamente espletate.

E' in questa prospettiva ideale e operativa che la maggior parte delle discipline elaborano dopo una ventina d'anni la loro didattica specifica, ed è in questa prospettiva che noi a partire dal 1988 abbiamo condotto qualche ricerca in questa direzione in filosofia.

Le opinioni sono molto divise su questo tentativo di ricerca didattica. Per alcuni esso è nello stesso tempo eticamente legittimo e praticamente utile: affermando da una parte il "diritto alla filosofia per tutti" (J. Derrida), postulando d'altra parte "l'educabilità filosofica di tutti", questo tentativo cercherebbe di stabilire - senza per altro dimenticare i problemi "sindacali" riguardo alle condizioni di lavoro o la necessità di una solida formazione filosofica degli insegnanti - le condizioni didattiche che permettano effettivamente di fruire di questo diritto. Darebbe una prima risposta alla sfida posta dall'insegnamento filosofico "di massa", porterebbe nelle classi alcune innovazioni a partire dalle ipotesi formulate, rinnovando l'interesse degli studenti e la pratica professionale degli insegnanti. Arricchirebbe poi, in uno spirito d'apertura, le ricerche pedagogiche e didattiche compiute, ma criticamente, tenuto conto della specificità della disciplina. Spingerebbe a uscire da un certo isolamento, che tende ad escludere da ogni lavoro interdisciplinare tutto ciò che si isola in uno statuto metadisciplinare. Fornirebbe infine agli esperti una base più soddisfacente delle "ricette di sopravvivenza" che tendono a trovar spazio negli Istituti Tecnici, e fornirebbe una formazione che potrebbe utilmente completare, con apporti didattici, l'indispensabile formazione filosofica.

## 1. Le critiche

Per altri (per esempio l'equipe di ricerca dell'INRP), il tentativo di ricerca didattica in filosofia è utile in linea di principio: una didattica della filosofia è certamente necessaria, perché il dispiegamento concettuale del vero non è sufficiente a far acquisire il senso della libertà, risultato per il quale sono necessarie delle mediazioni. Questa didattica però deve fondarsi sulla filosofia stessa. Ogni apporto estraneo alla disciplina altererebbe la legittimità di questo fondamento in sé. Nella loro denuncia questi critici concordano su questo punto con coloro che, più radicali, pensano che parlare di didattica della filosofia sia in fondo pleonastico, perché la filosofia è in se stessa didattica, ha in sé la propria pedagogia, risveglia lo spirito ed è la levatrice dell'anima. Insegnare la filosofia non è dunque un mestiere, ma un'arte. Per conseguenza non c'è bisogno di una formazione che, attraverso la pedagogia o la didattica, porterebbe al crollo dell'essenza della disciplina - e dunque non ci sarebbe neppure bisogno di prova professionale.

Si possono riassumere così le principali critiche rivolte ai "didatti":

- ogni determinazione degli obiettivi pedagogici impoverisce e snatura in filosofia le finalità di questo insegnamento;
- l'analisi del filosofare, che si svolge attraverso tre processi indipendenti di pensiero (concettualizzare una nozione, problematizzare una questione, argomentare una tesi) trasforma il filosofare, che è un atto, in un oggetto. Formalizzandolo attraverso operazioni mentali, il testo filosofico viene dissociato dal suo oggetto di pensiero, dal suo obiettivo, dal suo luogo naturale. Semplificandolo, la sua unità complessa e vivente si riduce a meccanismo, e non è più certo possibile articolare sinteticamente ciò che prima si è distinto in frammenti. Questi processi non sono d'altra parte specifici della filosofia: come potrebbero condurre l'allievo ad essa?
- si tratta di un apprendimento di abilità intellettuali, dunque di una condizione riduttiva dell'apprendere in rapporto al comprendere che si avvicina all'automatismo mentale;
- l'approccio metaforico di una nozione non fa che appiattire il concetto sull'immagine. Lo sviluppo del pensiero induttivo non può generare il concetto filosofico. Gli esercizi argomentativi non vanno mai oltre la retorica. L'emergere delle rappresentazioni mentali degli allievi e i dibattiti tra loro finiscono nell'opinione. L'abitudine a moltiplicare i punti di vista li porta al relativismo. Come dunque gli allievi presi "così come sono" potrebbero elevarsi all'universale della ragione?
- tutte queste procedure, queste tecniche didattiche, non sono che manipolazioni della volontà, tecniche di comunicazione, gestione delle interazioni sociali per allievi strumentalizzati, ingannati, dominati. Questa didattica non è che una versione moderna della sofistica;
- il testo filosofico non è più che un pretesto, un supporto per lo sviluppo di abilità intellettuali. Il corso regolare di filosofia - confuso con il corso ex-cathedra - non dà più la garanzia, attraverso la via maestra della lezione, che si faccia davvero filosofia in classe.

Questa analisi riposa di fatto essenzialmente - ed esplicitamente - sulla denuncia dell'influenza illegittima delle scienze dell'educazione nel campo dell'insegnamento filosofico. Comprende spesso, nei suoi presupposti e sviluppi:

- una critica delle scienze umane, con la loro mira antiumanista di ridurre l'uomo, in quanto soggetto pensante, a un oggetto di studio, e con la loro pretesa metodologica - in realtà illusoria - di scientificità;

- una critica delle scienze dell'educazione, che applicano i tentativi delle scienze umane al campo educativo, dimenticandone le finalità, preoccupate soltanto di perseguire l'oggettività, l'adattamento, la razionalizzazione di ciò che è umano, l'efficienza;

- una critica delle tecniche di comunicazione e di gestione delle relazioni umane - e più precisamente della relazione educativa - derivate dalle scienze umane. Da qui, in nome dell'istruzione, nasce la critica al pedagogismo, al suo disprezzo del sapere, alle sue "animazioni socioculturali", al suo intento di "inserimento sociale". ecc.;

- una critica delle didattiche che integrano teorie psicologiche sull'"apprendimento" (termine screditato attraverso Alain), che svendono la conoscenza attraverso la sua trasposizione nella scuola, che "tecnicizzano" il corso con i "dispositivi", gli "strumenti", le "griglie", e così via;

- osserviamo qui che una critica di questo tipo è globale e radicale, perché risale ai presupposti, dalle didattiche disciplinari alle scienze umane e alle scienze dell'educazione. La didattica della filosofia non sarebbe in questa prospettiva che un caso particolare (aggravato peraltro dallo statuto particolare di questa disciplina).

## **2. Verso una didattica dell'apprendimento a filosofare**

Che cosa si deve dunque intendere per "didattica dell'apprendimento della filosofia"? Noi abbiamo proposto la seguente definizione: "E' la riflessione sui processi di acquisizione e di insegnamento del filosofare nella classe terminale, che lega insieme alcune scelte etiche (per esempio il diritto alla filosofia per tutti), la concezione problematizzante del contenuto della disciplina, alcuni concetti teorici sull'apprendimento e la sperimentazione sul campo".

Il campo della filosofia è chiaramente immanente a questa definizione della didattica per via delle sue finalità e per la essenza stessa di questa disciplina, concepita qui non come un sapere su un oggetto - contenuto dottrinale o storia delle idee -, ma come un percorso problematizzante animato dalla preoccupazione del vero (*philo-sophia*).

Possiamo quindi esporre i nostri *presupposti* e le *conseguenze*:

1°) Una didattica della filosofia non può essere una *scienza*, per la dimensione assiologica che le è sottesa e per la natura della disciplina alla cui padronanza essa mira.

2°) Una didattica della filosofia non può ridursi soltanto ad una *tecnica*, perché questa non "produce" il pensiero in se stesso, che presuppone l'autonomia di giudizio e la libertà di un soggetto.

3°) Una didattica della filosofia deve essere *filosofica*, perché è in gioco l'insegnamento, e quindi la finalità, l'insegnamento della filosofia. La didattica della filosofia deve in particolare interrogarsi in sede etica sui valori che la fondano assiologicamente, sugli strumenti efficaci che la giustificano praticamente, sui presupposti epistemologici del suo percorso.

4°) Ma essa non può essere puramente filosofica:

- perché la filosofia, in quanto materia scolastica, si iscrive nella cornice di una istituzione, in una certa posizione (nella classe terminale), con propri programmi, esami, orari, coefficienti, identità professionale del personale insegnante, associazioni di categoria, ecc. Da questo punto di vista è possibile un approccio storico al suo insegnamento, è possibile un approccio

sociologico delle sue regole e pratiche professionali, ed anche un approccio docimologico per le valutazioni scolastiche, ecc. Benché queste analisi possano essere considerate come esteriori alle finalità e all'essenza di questa disciplina - che vanno oltre ogni contingenza istituzionale - esse tuttavia mettono bene in luce le condizioni concrete di possibilità di questo insegnamento, da cui la didattica non può certo fare astrazione nella sua riflessione teorica e nelle sue tesi;

- perché l'allievo è sì un soggetto di diritto, ma si presenta innanzitutto con le idiosincrasie di un soggetto di fatto, come una persona empiricamente determinata, che deve essere presa per quel che è - visto che non si può negarne la realtà - e condotta al libero pensiero. Ci sono degli elementi di cui bisogna tener conto, della sua persona, del suo ambiente, della sua cultura, della sua maniera particolare di apprendere, se si vuole ridurre la distanza e l'esteriorità che può nascere tra la scuola e la filosofia. E' compito della didattica articolare queste differenze di partenza con l'obiettivo dell'accesso all'universale attraverso le mediazioni più appropriate.

Noi sappiamo come il corretto e permanente orientamento intellettuale di una classe debba essere conquistato tutti i giorni lottando contro il chiasso, la disattenzione, le preoccupazioni personali e scolastiche, l'emozione, l'incomprensione, l'opinione. L'universalità rimase sempre una idea regolatrice da proporre, che non viene fatta propria se non da coloro che vogliono e possono rendersi disponibili. Come ignorare le variabili che ostacolano o facilitano il lavoro (le relazioni interpersonali e di gruppo, il clima di fiducia e di cooperazione, le situazioni attive e motivanti)?

Ma la didattica, al di là di queste condizioni pedagogiche generali, si occupa delle mediazioni che possono favorire - ma senza mai poter meccanicamente ottenere - il buon andamento dei percorsi filosofici in una classe per tutti gli allievi. La didattica deve lucidamente "distinguere ciò che essa può conoscere - tutto quel che riguarda le condizioni del filosofare - da ciò che essa deve ottenere che accada - e cioè l'atto del filosofare" (P. Meirieu, Preface, p. 10, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, CNDP, Hachette, 1992). Da questo derivano le tesi sul far emergere e sul problematizzare il mondo mentale degli allievi, il lavoro sul linguaggio e le distinzioni concettuali per chiarire una nozione o un problema, gli esercizi argomentativi per convincere (innanzitutto se stessi), ecc.

Certo noi difficilmente sapremo se per un allievo la chiarezza raggiunta sul senso di una nozione è soltanto linguistica e non concettuale, e il problema resterà quello di creare didatticamente le condizioni per cui la definizione predicativa di un concetto, l'indagine sui suoi campi di applicazione allo scopo di comprenderlo, la messa in questione della rappresentazione spontanea di una nozione, potranno davvero dar luogo ad un processo di autentica concettualizzazione filosofica. In questo senso la didattica non dovrebbe ridursi a una tecnica, perché nessuna procedura tecnica può da sola far nascere un pensiero.

Ma in fondo che cosa cambia a seconda dei metodi impiegati nell'insegnamento filosofico? Quando il professore fa lezione ex-cathedra o spiega un testo ai suoi allievi, introduce in ogni caso nel suo discorso la riflessione filosofica. Come sapere se quel che passa per la testa di un allievo - che allo stesso tempo ascolta (quando non sogna o non fa matematica), prende appunti (se non lo fa meccanicamente), si sforza di capire (se la lezione non è troppo difficile per lui e non è troppo indietro nel prendere appunti) - va nella direzione del percorso filosofico? E che dire della riflessione critica su quel che il professore sta dicendo?

E' qui il nocciolo del problema: che il professore faccia filosofia davanti ai suoi allievi non è condizione sufficiente perché questi imparino a filosofare. Si dirà che se il professore non lo fa i suoi allievi non avranno mai questa opportunità. E infatti proprio per questo il corso ex-cathedra ci sembra una delle modalità dell'insegnamento filosofico importanti e necessarie, perché mette in luce l'impegno personale dell'insegnante. Ma pone egualmente lo stesso problema di tutti gli esercizi proposti dai didatti: in che cosa garantisce meglio che gli allievi, anzi il maggior numero possibile di allievi, imparino a filosofare?

5°) E' proprio su questo che alcune attuali teorie sull'apprendimento scolastico ci insegnano qualcosa. Il fatto che io chiarisca e semplifichi non è sufficiente perché per l'allievo spariscano oscurità e complicazioni. Il mio punto di arrivo non è senza difficoltà il suo punto di partenza. La "pedagogia della chiarezza" riflette spesso l'illusione di colui che ha fatto un grosso sforzo per classificare, ordinare, esemplificare le sue idee, per rendere trasparente il suo discorso, ben scandito, accessibile, e crede che avendo fatto di tutto per farsi comprendere sarà compreso, il buon senso essendo la cosa al mondo meglio distribuita, e dovendo i soggetti di diritto ai quali si rivolge arrendersi davanti alla forza stringente delle idee distinte e dei flussi di ragionamento. Le ricerche teoriche sull'apprendimento mostrano che, proprio perché l'insegnante conosce bene ciò che insegna, rischia di non rendersi conto di che cosa può non venir compreso. Infatti è chi apprende che sceglie le strade che lo portano a comprendere o a non apprendere, e non soltanto quella della linearità espositiva. E' proprio questo che ci viene confermato tutti i giorni dalla nostra esperienza.

La didattica della filosofia ha dunque tutto l'interesse a confrontarsi con determinati referenti teorici. Ci sono infatti alcuni metodi per l'insegnamento della filosofia che *impediscono* ad alcuni allievi di imparare a far filosofia. Per esempio quando si fa filosofia al di fuori della portata della maggior parte degli allievi. Si sta certo facendo filosofia, ma per chi? Certe testimonianze di vecchi allievi devono farci riflettere. Non quegli studenti che ai loro tempi avevano trovato un maestro, come è capitato a noi, gli insegnanti di filosofia, che abbiamo scelto questa strada. Ma molti degli altri, che non hanno sentito questa vocazione: "Il professore parlava per sé. Io non capivo niente. Era troppo astratto per me. Io non osavo fare domande. Passavo il tempo ad annoiarmi. Ho perduto un anno". Non si tratta di colpevolizzarsi, né di scaricare sempre la responsabilità sugli altri: sull'allievo che non fa alcuno sforzo, sul professore di francese che non gli ha insegnato né la lingua né la letteratura, sulla famiglia che non l'ha educato, sullo Stato che spinge a banalizzare l'insegnamento nelle Scuole Superiori e dà spazio al pedagogismo. Si tratta invece di migliorare la comprensione della nostra pratica professionale e dei metodi per definire, in modo ben limitato, ma effettivo, la nostra responsabilità.

6°) Questi referenti teorici, però, non hanno filosoficamente legittimità se non in quanto sono compatibili con la nostra disciplina:

- per questa ragione, ad esempio, noi abbiamo criticato la pedagogia per obiettivi di tipo comportamentista; le nozioni di sapere abile e di trasposizione didattica così come sono state elaborate in matematica devono essere usate con precauzione, perché la filosofia non è affatto un sapere rivolto ad un oggetto ben definito. Tutto il lavoro attuale sui profili di apprendimento e sulle strategie cognitive - che è oggetto di discussione all'interno della stessa comunità scientifica - potrebbe teoricamente, se usato senza prudenza, non essere altro che uno studio dei caratteri mentali di tipo innatista, e in pratica una etichettatura che rinchiude l'allievo nella sua propria essenza. (...)

- questi referenti implicano dunque allo stesso tempo una riflessione epistemologica sulle loro condizioni di validità, e una riflessione filosofica sui loro presupposti. Per esempio certe teorie attuali - costruttiviste - dell'apprendimento ci sembrano incompatibili con le concezioni filosofiche della conoscenza a cui alcuni si appellano: appare legittimo che esse siano criticate da coloro che si richiamano alle idee platoniche, e più generalmente da coloro che concepiscono il criterio del vero come (ri)conoscimento attraverso una intuizione intellettuale. Questo non è il caso di coloro per i quali il vero non è tanto qualcosa che si vede o si scopre, ma qualcosa che è costruito o prodotto dallo spirito umano, orientamento che è abbozzato in Kant e che si trova in filosofi molto diversi come Nietzsche e Bachelard. La coerenza di una didattica del filosofare con alcune teorie dell'apprendimento presuppone un certo tipo di teoria della conoscenza. Il dibattito non è più allora tra la filosofia dei veri filosofi da un lato e la pseudo-scienza degli pseudo-filosofi didatti, ma tra due opzioni filosofiche differenti.

7°) E' la ragione per la quale non si può avere *una* didattica della filosofia, né una didattica ufficiale. Le scelte etiche possono essere diverse. (Si afferma o no il diritto alla filosofia per tutti? Si

postula o no l'educabilità filosofica di tutti?) Le posizioni in rapporto al campo di validità delle scienze umane e delle scienze dell'educazione sono differenti; le teorie dell'apprendimento, la loro incompatibilità con le teorie della conoscenza, sono giudicate diversamente. Le conseguenze didattiche non possono dunque essere simili e noi non facciamo che dare un contributo al dibattito.

### **3. Sugli esercizi che facilitano, ma non determinano**

I didatti vengono soprattutto rimproverati per gli esercizi di tipo non filosofico, che non potrebbero quindi avviare al filosofare. Perché mai andare a cercare delle mediazioni didattiche al di fuori della filosofia stessa? Socrate non dialogava forse con i suoi interlocutori, Hegel non spiegava nei suoi corsi l'assoluto della verità? Ma Socrate non dialogava con un gruppo-classe; Hegel parlava a studenti motivati e diffidava dell'insegnamento filosofico precoce; ; e Kant affermava che le sue opere non erano "alla portata del lettore comune". Non c'è dunque forse da inventare delle forme allo stesso tempo nuove e filosofiche tenuto conto delle condizioni concrete dell'insegnamento filosofico attuale?

1°) Un dibattito in classe spesso non è altro che un confronto di opinioni. La questione didattica non è allora: a quali condizioni una discussione collettiva può essere filosofica? Come sfuggire all'imitazione del "dibattito" televisivo che si presenta come un modello? Quale tipo di lavoro preparatorio è necessario, con quali indicazioni e quali supporti? Come organizzare lo scambio e secondo quali regole? Ci si dovrà ispirare alla *disputatio* medioevale?

2°) Allo stesso modo un lavoro spontaneo degli studenti in gruppo non è spesso che chiacchiera e perdita di tempo e vi si tratta di tutto. La questione didattica non è forse dunque cercare a quali condizioni un lavoro di gruppo può essere filosoficamente pertinente? Come organizzarlo perché vi si faccia della filosofia? Ma perché decretare *a priori* che una discussione collettiva o un lavoro autonomo è *per natura* non filosofico? Noi conosciamo bene la forma dei corsi e il dialogo maieutico. Abbiamo provato la lettera, perfino il poema filosofico, in quanto strumenti di espressione di un autentico pensiero?

In assenza di "modelli" per un insegnamento filosofico generalizzato noi manchiamo di inventiva. Non è dunque compito della didattica della filosofia proporre formule diversificate di insegnamento per "apprendere a filosofare", adatte alle nuove condizioni del sistema scolastico? Si tratta di chiedersi che cosa è in gioco nello studio di una nozione o di un testo, e di studiare le situazioni che possano permettere agli allievi di intendere questo obiettivo filosofico come obiettivo per se stessi. E' dal rigore degli strumenti proposti che si potranno valutare le condizioni che facilitano (senza mai determinarlo, lo abbiamo visto) l'atto del filosofare.

3°) Una buona parte delle critiche riguarda poi quel che producono gli allievi quando vengono loro proposti questi nuovi esercizi: nella definizione di un problema filosofico elaborato dagli allievi, per quanto gli attributi del concetto siano pertinenti in rapporto alla nozione di partenza, essi saranno soltanto raccolti insieme, non articolati filosoficamente in un'idea; un definizione siffatta non sarà che una rapsodia di elementi eterogenei giustapposti che richiamano, secondo un collega, "l'ultimo tentativo di Eutifrone di definire la pietà" o "la terza definizione che Ippia propone del bello".

Ma non sarà sorprendente (riprendiamo il primo caso) che gli allievi, alla quarta ora dall'inizio dell'anno, possano darsi un'idea della filosofia (idea certo assai problematica!) proprio mentre son lì impegnati in questo lavoro? Noi restiamo in attesa del metodo che possa permettere di realizzare questo miracolo (rimandarli subito all'Architettonica della ragion pura, p. 561?). Un certo numero di noi ha però fatto esperienza di allievi che alla fine di questo lasso di tempo - attraverso il percorso induttivo guidato attraverso opportune contrapposizioni, e senza ancora avere assistito ad una lezione ex-cathedra o aver letto un testo - hanno costruito *essi stessi* una definizione che non è certo perfetta, ma costituisce una base di partenza interessante perché il professore la riprenda nelle sue riflessioni.

L'interesse concreto di questi metodi è che essi mettono a nudo, attraverso gli esercizi, come gli allievi credano di "pensare", e più esattamente che ciò che essi spesso fanno non è altro che un tentativo maldestro di filosofare: ed è questo un punto didatticamente utile su cui appoggiarsi per ritornare su questi tentativi e aiutare gli allievi. Ma allo stesso tempo è questo che rende il "didatta" molto vulnerabile, perché si va a giudicare il metodo di questi tentativi, inevitabilmente criticabili da parte di esperti suoi pari.

Lo stesso ragionamento potrebbe tuttavia applicarsi ai corsi, o alla spiegazione ex-cathedra dei testi. In questo caso la situazione rende trasparente il percorso filosofico chiaramente affermato dall'insegnante. Ma allora è il progresso dell'allievo a rimanere in ombra. Si presuppone di fatti che il discorso dell'insegnante, poiché è filosofico, va filosoficamente a illuminare gli allievi: il che resta da verificare. Se si giudica allora la qualità filosofica di un insegnamento dalla qualità dei lavori svolti (dissertazioni, compiti del bac), che pensare allora di tutti quei corsi e delle spiegazioni *filosofiche* che erano tenuti a preparare?

Di fatto, qualunque siano i metodi utilizzati, non è mai certo che l'allievo, nel momento in cui i metodi sono utilizzati, faccia davvero filosofia, perché questa è responsabilità soltanto sua. Ciò che la didattica ricerca, non è produrre o far produrre "pensiero", ma facilitare l'emergere responsabile di un pensiero soprattutto per quegli allievi che hanno difficoltà linguistiche e culturali, aiutandoli in situazioni che possono metterli in difficoltà. Gli esercizi di concettualizzazione, di problematizzazione e di argomentazione, offrono opportunità di questo tipo, allo stesso titolo dei corsi basati sul dialogo.

4°) Prendiamo per esempio l'approccio metaforico ad una nozione. Si può certamente dir di no per ragioni filosofiche all'utilizzazione della metafora nell'insegnamento filosofico, se non a titolo di illustrazione pedagogica, se si considera che la filosofia, tenuto conto della sua storia (il superamento del mito) e della sua natura (l'accesso alla sfera concettuale), è una vittoria sull'immagine nel suo uso poetico e mistico, con il suo retaggio di affettività e di pregiudizio. E' questo almeno il punto di vista razionalista.

Ma F. Cossutta mostra, comparando alcuni testi filosofici, che se in Kant per esempio non è il contenuto che è oggetto di metafora, ma la sua disposizione lineare, il suo "modo di esposizione", in Nietzsche "è proprio il senso stesso ad essere assicurato dall'immagine", e in Bergson sono le categorie astratte ad essere mediate metaforicamente, mentre non lo è la struttura dell'esposizione. Cossutta nota che nei filosofi possono essere osservate delle correlazioni distinte tra il campo metaforico e quello concettuale, e in alcuni, come in Bergson e Bachelard, uno "statuto teorico privilegiato" della metafora, che autorizza persino a parlare di una "regolazione metaforica del concetto". Si può così pensare filosoficamente che il discorso umano incontri precisi limiti nel parlare ontologicamente dell'Essere. Si può anche affermare didatticamente che l'immagine può "formare il pensiero". La bilancia come simbolo della giustizia, l'immagine della verità nuda che esce dal pozzo con uno specchio, possono essere qualcosa di diverso da illustrazioni, possono essere punti di appoggio per formulare attraverso la riflessione il senso di queste nozioni. Si tratta certo più di un approccio alla nozione più che al concetto, ma questa mediazione iconica può essere

didatticamente utile per alcuni allievi. La questione didattica una volta di più è la seguente: a quali condizioni è possibile utilizzare la metafora, il simbolo, l'allegoria, l'analogia per aiutare l'allievo a filosofare?

5°) Quanto al metodo dell'intuizione, messo sotto accusa per l'impossibilità di derivare l'universalità di un concetto da esempi particolari, di che si tratta? Di proporre un materiale dal quale l'allievo, studiando somiglianze e differenze, ricavi gli attributi di un concetto. Non si sviluppa in questo modo la capacità di analisi? Quando gli allievi comparano tra loro le seguenti domande: "Che cos'è una molecola organica?" e "Qual è il senso della vita?", per interrogarsi sulla natura di questi due problemi, sulle intenzioni e gli obiettivi che possono animarli, sul genere di risposta che inducono, in breve sulle caratteristiche di questi due tipi di domande, non sono forse sulla via di comprender meglio che cos'è la filosofia, in che cosa l'uso del suo discorso è distinto da quello della scienza? La domanda didattica è allora: in che cosa e a quali condizioni un esercizio di classificazione, di ricerca dei criteri, di comparazione di esempi, può aiutare un allievo a porsi delle domande ed a concettualizzare in modo filosoficamente corretto?

6°) Gli esercizi di argomentazione sarebbero infine puramente retorici. Si può certamente dubitare che una argomentazione possa essere filosofica senza il prerequisito della padronanza di certe procedure formali di ragionamento. Si denuncia il fatto che gli allievi non hanno la piena padronanza dei mezzi espressivi linguistici: chi non vorrebbe a volte che avessero l'abilità dei sofisti per poter fare come Socrate? Infatti i sofisti non avevano soltanto l'apparenza del ragionamento: utilizzavano la forza di convinzione di ragionamenti corretti per persuadere.

Non si tratta però di sviluppare in filosofia l'arte della persuasione, ma il gusto della verità. Ora, a questo proposito, Aristotele ha dato un valore alla retorica nella misura in cui in filosofia si tratta soprattutto di ragionamento dialettico e di ciò che Perelman chiama la "logica del preferibile". Allenarsi ad argomentare per dominare le forme del ragionamento, per uscire dal dubbio problematico dei propri pregiudizi, dare un fondamento razionale a ciò che si propone, abbandonare il proprio punto di vista per studiarne la logica interna, vedere la parte di verità del proprio interlocutore, rispondere in modo pertinente a una valida obiezione: tutto questo non favorisce l'apprendimento all'interno di un percorso filosofico? Ricordiamo che questi esercizi non hanno senso se non finalizzati ad una "etica della comunicazione" (Habermas): ascoltare l'altro, lasciarsi provocare riguardo alle proprie certezze per mettere alla propria le proprie opinioni, cercare la verità con l'altro, cercare non di vincere ma di convincere l'altro (e se stessi, innanzitutto).

7°) In questa ricerca la lettura dei testi filosofici non è un pretesto per far filosofia, ma un incontro con l'altro che permette di rimettere in gioco il suo pensiero filosofico. E' un incontro fondamentale innanzitutto per ragioni culturali: è auspicabile che un allievo della terminale conosca alcuni grandi momenti della storia del pensiero: per esempio l'ironia socratica, il dubbio cartesiano, l'imperativo kantiano, l'ipotesi dell'inconscio di Freud, l'analisi del capitalismo di Marx, ... Avrà quindi gli elementi essenziali per comprendere chi si è e da dove si viene.

Inoltre, e questo è fondamentale perché la filosofia non è una storia delle idee, i testi ci mostrano l'uso della riflessione da parte dei grandi filosofi, che ci spinge a farne lo stesso uso. Ma ecco: non basta certo rinviare gli allievi ai testi filosofici perché essi comprendano che cos'è la filosofia e perché essi facciano filosofia a loro volta. Il ruolo della didattica è di riflettere sulle mediazioni che potranno permettere che questo accada.

Non è forse questo che noi facciamo spontaneamente cercando testi accessibili, adatti a ciascuna classe? Come dare agli allievi una autonomia intellettuale attraverso il rapporto con i testi



che saranno loro proposti? Non dobbiamo dimenticare che del testo su cui dovranno lavorare all'esame essi non sono tenuti a conoscere né l'opera da cui proviene, né l'autore, né la sua dottrina, e che dovranno metterne in chiaro il senso soltanto da quanto saranno in grado di capire attraverso la sola lettura del brano.

Questo presuppone che sia chiaro per sé, e che gli allievi siano in grado di chiarire a se stessi che cos'è la lettura, che cos'è un testo, che significa leggere un testo filosofico, e leggerlo filosoficamente. L'insegnante deve dunque ricordarsi che non soltanto deve spiegare un testo agli allievi, ma deve anche insegnar loro come darsi da soli la spiegazione di un testo. Deve dunque avere le idee ben chiare su questo: come può un allievo imparare a leggere filosoficamente un testo, quale strategia di lettura può mettere in atto?

Questa riflessione metodologica sull'apprendimento della lettura di un testo con metodo filosofico è uno dei campi attuali della ricerca in didattica. Essa riguarda il modo in cui un allievo:

- da una parte può leggere filosoficamente un testo identificando come l'autore fa filosofia, cioè mette in opera e articola, riguardo d un obiettivo filosofico, dei processi di problematizzazione (come pone una domanda, un problema, come elabora una problematica), di concettualizzazione (come mette in rete le nozioni, come procede nelle distinzioni concettuali), di argomentazione (quali sono la funzione, la natura e il fondamento dell'argomentazione, il ruolo degli esempi);

- d'altra parte riguardo al modo in cui può fondare le sue ipotesi di lettura su un certo numero di caratteristiche linguistiche del discorso filosofico, che sono già elementi di analisi in didattica del francese ma su cui è opportuno interrogarsi quanto all'interesse e alla pertinenza in filosofia.

In conclusione, se la nostra ricerca guarda al futuro è perché noi pensiamo da una parte alle opportunità che siamo in grado di offrire agli allievi per "pensare da se stessi", opportunità che non era possibile offrire dieci anni fa, d'altra parte è perché tutto questo è una garanzia per la democrazia. Noi ci troviamo oggi nei licei come gli insegnanti delle elementari della Terza Repubblica. Ma non si tratta più soltanto di insegnare a tutti a leggere, scrivere e far di conto, ma a filosofare. A tutti, non ad una élite scolarizzata, dunque socialmente selezionata come un tempo.

Bisogna dunque dare una risposta all'altezza dell'*obiettivo* che abbiamo dinanzi. Attraverso *condizioni di lavoro* accettabili, soprattutto nei licei tecnici. Ma anche attraverso i *metodi di insegnamento* e la *formazione degli insegnanti*. Il rifiuto della didattica in nome di una certa concezione della filosofia e del suo insegnamento non ci sembra che sia di natura tale da permettere di sostenere la sfida di un insegnamento filosofico generalizzato. Per mettere la maggior parte dei nostri allievi di oggi nelle condizioni di essere attivi in filosofia, insieme con una approfondita e solida formazione filosofica, è necessaria una riflessione approfondita sul modo in cui una disciplina deve trasformarsi quando si iscrive in una istituzione scolastica e diventa una materia da insegnare, su quali siano le condizioni per cui l'allievo possa farla propria, su quali siano le situazioni e gli esercizi che possano contribuire a questo risultato. Questa è, secondo noi, la funzione della *didattica*.

1) E' il testo integrale dell'articolo di M. Tozzi, *Peut-on didactiser l'enseignement philosophique?*, in "L'enseignement philosophique", Novembre-Dicembre 1995. La traduzione è di M. Trombino. La traduzione parziale di questo articolo è apparsa sul Bollettino della Società Filosofica Italiana, n. 158, Maggio-Agosto 1996, nel "Dossier Francia".

Sono state tralasciate le note, nelle quali per lo più vi sono rimandi bibliografici. Per una bibliografia sulla didattica della filosofia in Francia rimandiamo al numero su indicato del Bollettino, alle pp. 189-192.

(Nota della redazione)