

Alberto Gaiani

Insegnare filosofia a scuola a partire dai testi

Ascolto, dialogo, esperienza, verità

Abstract: A partire da un contributo che Ferruccio De Natale ha dedicato all'insegnamento della filosofia a scuola, in questo lavoro presenterò alcune riflessioni sul ruolo del testo nella didattica della filosofia. Il riferimento diretto ai testi è una questione al centro del dibattito da molti anni: ciò che qui tenterò di fare è un'analisi e una proposta rispetto ai modi in cui i testi possono essere usati nel momento in cui insegniamo filosofia a scuola.

### *1. L'apprendimento della filosofia come esperienza di senso*

In un saggio del 2007 Ferruccio De Natale presenta e discute il contributo che la prospettiva ermeneutica, soprattutto nell'accezione gadameriana, può offrire all'insegnamento e all'apprendimento della filosofia a scuola.

Il punto di partenza della sua argomentazione è un convegno che si tiene a Padova all'inizio degli anni Ottanta del XX secolo. In quell'occasione gli storici della filosofia si autocelebrano, scrive De Natale: la storia della filosofia ha raggiunto la sua maturità e la sua autonomia. Dopo decenni di dispute è diventata una disciplina riconosciuta e emancipata, e non ha più bisogno di fornire giustificazioni di sé.

Proprio a questo punto, però, proprio nel momento in cui gli storici della filosofia si ritengono ormai arrivati e considerano stabili e riconosciuti i capisaldi del loro modo di affrontare la ricerca filosofica e l'insegnamento filosofico, De Natale mostra come l'ermeneutica torni a scompigliare assetti ben ordinati e prospetti un diverso rapporto tra presente e passato, *mediato dai testi*.

L'approccio dominante in voga presso gli storici della filosofia è improntato alla contestualizzazione, all'analisi filologica, al tentativo di conservare il testo nella sua dimensione originale per attingere ai suoi motivi e ai suoi scopi originari.

Il testo però, come emerge anche da un passaggio apparentemente laterale della relazione di uno dei convegnisti, costituisce anche «l'occasione di attualizzare un sapere vivente». Contro la tendenza degli storici di inchiodare il testo al suo contesto, rimane un tarlo che continua a scavare: leggere quel testo oggi significa leggerlo *oggi*<sup>1</sup>. E in quella fase storica quale approccio più dell'ermeneutica si fa portatore di questa istanza? È proprio l'ermeneutica, sostiene De Natale, l'atteggiamento filosofico che vuole far rivivere i testi del passato, attualizzarli, connetterli al 'pensiero vivente'.

A questo punto entra in gioco il riferimento all'insegnamento della filosofia a scuola. In quello stesso periodo, i primi anni Ottanta, e già da alcuni anni, uno degli elementi al centro del dibattito sull'insegnamento della filosofia a scuola riguarda le «motivazioni esistenziali dei discenti», la necessità di declinare la presenza della filosofia nel curriculum degli studenti in funzione di una «ricerca di senso *nella e per la* esistenza». Insegnare filosofia a studenti liceali significa offrire qualcosa che abbia senso rispetto alla loro vita, non soltanto un pacchetto di conoscenze.

L'ermeneutica, soprattutto nella formulazione che ne ha dato Gadamer in *Verità e metodo*, costituisce un'ottima strada per connettere questa ricerca di senso e un insegnamento della filosofia che tenga al centro i testi. Gli studenti impareranno a mettersi in ascolto dell'opinione del testo, acquisiranno una sensibilità rispetto all'alterità che il testo rappresenta, saranno portati a prendere coscienza delle proprie presupposizioni e dei propri pregiudizi.

Il testo, nelle parole di De Natale che rilegge Gadamer, non è un oggetto. Il testo ci parla. Un insegnamento che tenga al centro il testo educa all'ascolto, al rispetto, al dialogo. Promuove un atteggiamento aperto e non dogmatico. Non si concentra solo sulle tecniche di analisi, ma costituisce un'esperienza che coinvolge la persona nella sua

---

<sup>1</sup> Che è un'idea espressa da molti in molti modi, tra i quali io trovo particolarmente affascinante quello che utilizza Bernard Williams (2005, pp. XIII-XV) nella prefazione al suo studio del 1978 su Cartesio. Procuriamoci uno spartito del XVII secolo e uno strumento del XVII secolo. Studiamo i manuali del XVII secolo e impariamo a suonare come si suonava a quel tempo. Quella che produciamo *non è* musica del XVII secolo. Noi abbiamo, e non possiamo non avere, un orecchio del XX secolo, scriveva Williams. Noi oggi diremmo del XXI secolo, ma l'idea è chiara.

interezza in una circolarità mai conclusa: la verità si costituisce in questo passaggio, in questo confronto, in questo andare al testo e ritornare a sé e ritornare al testo, in un fluire mai concluso. La verità del testo mi si offre nell'esperienza e potenzia la mia verità, scrive De Natale.

Ascolto, dialogo, esperienza, verità diventano i punti di riferimento di questo modello che non pretende di essere un modello ma un approccio aperto, un atteggiamento. Certo: le accuse di nichilismo, di relativismo, di inconcludenza sono scontate. Ma questo modo di pensare l'insegnamento della filosofia mette capo a una didattica che faccia emergere i pregiudizi, che aiuti a riconoscere la nostra appartenenza a una determinata ma non esclusiva tradizione, che promuova il dialogo tra gli studenti. Una didattica centrata sul testo ha certamente bisogno del possesso di nozioni, tecniche, abilità, conoscenze; e però d'altra parte mira alla trasformazione, al potenziamento della persona attraverso il mutamento del suo modo di vedere il mondo. Anche gli insegnanti sono coinvolti in questo processo di trasformazione, sono in gioco in prima persona.

Il testo, poi, è una finestra, un'apertura verso altri linguaggi, verso altre forme di produzione culturale. Un insegnamento della filosofia che tenga al centro il testo non può che avere una vocazione interdisciplinare e portare il discorso filosofico a confrontarsi con altri saperi, altri metodi, altri modi di pensare e di rappresentare.

Se a scuola si vuole un insegnamento della filosofia che costituisca un'esperienza di verità e di senso, una delle vie principali – qualcuno direbbe *la* via principale – consiste nell'insegnare filosofia a partire dai testi.

## 2. Un po' di storia

Il saggio di De Natale del 2007 è un ottimo spunto per mettere a fuoco ciò di cui si vuole discutere qui: l'importanza di partire dai testi nell'insegnamento della filosofia a scuola. Sgombriamo il campo subito da un possibile malinteso: *l'importanza* significa l'importanza, non che non si possa fare altrimenti, non che sia il metodo migliore, niente del genere. È un'occasione preziosa, una strada che offre delle possibilità portentose, ma non è l'unica.

Che a scuola la filosofia vada insegnata a partire dai testi non è un'idea particolarmente originale né tantomeno nuova: anzi, ha una storia lunga e articolata, che forse si potrebbe ricostruire a partire dai modi in cui i filosofi più antichi hanno preso in considerazione e utilizzato i testi di chi li ha preceduti. Sarebbe interessante studiare come nel tempo molti tra coloro che consideriamo filosofi siano stati lettori di testi filosofici e non solo filosofici, e come molti tra i testi che consideriamo filosofici abbiano dialogato con altri testi, ma non è questo il punto che qui interessa.

Nella scuola italiana il primo ad affermare con forza la necessità di insegnare filosofia a partire dai testi – tanto da segnare una sorta di punto di non ritorno – fu Giovanni Gentile, con i suoi programmi d'esame del 1923. L'insegnamento della filosofia muoveva dalla lettura e dalla discussione di opere filosofiche che il docente affrontava in aula con i propri studenti lungo tutti gli anni di corso. Il programma d'esame di Gentile è semplicemente una bibliografia: organizzata secondo criteri che il suo autore aveva ben chiari, ma di fatto è una lista di titoli (Gentile, 1924, pp. 203-207).

Durò poco. La vicenda di come poi i programmi ministeriali abbiano virato sempre di più verso un insegnamento manualistico è nota.

Già nel 1925 si cominciò a sbilanciare il lavoro dell'insegnante verso i manuali (il sommario storico, si diceva all'epoca) mettendo sullo sfondo il riferimento ai testi: la lettura diretta delle opere dei filosofi diventava un complemento dell'insegnamento principale, che doveva essere effettuato attraverso lo studio della storia della filosofia per autori. Nel 1936 l'approccio gentiliano venne apertamente sconfessato e dichiarato superato dai programmi di De Vecchi, che stabilirono la supremazia del modello tripartito della storia della filosofia antica e medievale (primo anno), moderna (secondo anno), contemporanea (terzo anno), da studiarsi su un manuale organizzato per autori. Nel 1944, nel pieno della guerra di liberazione, la commissione Washburne lasciò le cose come erano. Espunse i riferimenti diretti al fascismo nella prospettiva di una riforma che avrebbe potuto essere realizzata una volta terminata la guerra e che invece non sarebbe arrivata mai.

Così poi, tra alterne e tortuose vicende, discussioni a volte molto accese, tentativi di riforma che andarono più o meno vicini alla loro realizzazione senza giungervi mai, il modello De Vecchi-Washburne è rimasto stabile fino alle *Indicazioni nazionali* del 2010, che hanno introdotto alcune novità e hanno ampliato gli orizzonti delle

metodologie didattiche con riferimenti a esigenze pedagogiche che settant'anni prima non erano nemmeno *in mente Dei*, ma di fatto rimangono ancorate a un modello di insegnamento storico per autori.

Rimane un fatto. Nella scuola italiana si studia filosofia secondo un modello storico per autori. Con tutte le approssimazioni e i distinguo del caso, questo modello sta per compiere un secolo.

Ora, questa è la nostra storia<sup>2</sup>. Però ciò non implica che la filosofia sia stata e sia insegnata in modo pedissequo e uniforme secondo questo modello. Gli insegnanti italiani non applicano in modo automatico il modello storiografico-manualistico per autori. In un certo senso tuttavia questo modo di pensare l'insegnamento della filosofia costituisce la nostra forma mentale, il nostro *humus*: non è applicato in modo monolitico, ma impronta i documenti ministeriali, la letteratura per la scuola, il modo in cui innanzitutto e perlopiù – direbbe qualcuno – l'insegnamento della filosofia è pensato nell'opinione corrente.

D'altra parte, l'esigenza di non fermarsi al manuale come unico riferimento emerge molto presto: già negli anni Cinquanta cominciano a farsi avanti posizioni che richiamano all'importanza della lettura dei testi. Nel tempo sono emerse molte e differenti posizioni rispetto alle strategie didattiche, alle possibilità che l'insegnante di filosofia può realizzare nelle proprie ore di lezione senza rifugiarsi nella dinamica fissa spiegazione-interrogazione-spiegazione-interrogazione di un autore alla volta: il riferimento ai testi è in un certo senso una costante, uno dei fili rossi lungo i quali si dipana il dibattito sulla didattica della filosofia dal dopoguerra a noi.

Il punto cruciale è il 1992, quando vengono presentate le proposte della commissione Brocca. Mai come in quel momento è sembrato che fossimo vicini a una riforma dell'insegnamento della filosofia a scuola, e sarebbe stata una vera riforma. Si sarebbe passati da un'impostazione storica per autori a un'impostazione storico-tematica (per usare le parole di Enrico Berti) che teneva al centro il riferimento ai testi, e la filosofia sarebbe stata insegnata a tuggli gli studenti, anche a quelli che frequentavano indirizzi tecnici

---

<sup>2</sup> Per una analisi meno sommaria mi permetto di rimandare al mio *Il pensiero e la storia. L'insegnamento della filosofia in Italia* (Gaiani, 2014).

Non è successo. I programmi Brocca sono arrivati nella scuola italiana come sperimentazione di nicchia e molto circoscritta. I manuali si sono aggiornati, si sono messi al passo con i tempi dal punto di vista della presentazione dei contenuti, degli apparati di esercizi e di tutte le attività proposte, ma di fatto rimangono manuali che presentano un impianto storico per autori. I tentativi che si sono allontanati da questo solco – su tutti: *Argomentare* di Boniolo e Vidali e *Il testo filosofico* di Cioffi, Luppi e Vigorelli – sono stati un fallimento.

Nonostante tutto ciò, l'idea che nell'insegnare filosofia a scuola sia importante leggere direttamente i testi dei filosofi è una questione che emerge quasi in ogni dibattito e quasi in ogni epoca, tanto che oramai per certi versi potrebbe essere considerata un'ovvietà. Si potrebbe pensare che tutti o quasi tutti gli insegnanti di filosofia considerino fondamentale questo aspetto e ne tengano conto nella loro pratica didattica. Sembra impensabile la figura di un insegnante che affermi di *non voler mai* fare riferimento ai testi, sia pure in versione antologica, sia pure nella forma impoverita e parziale in cui sono riportati nei manuali in commercio. Tutti considerano importante leggere direttamente i testi.

Invece forse – e questo è cruciale – questa asserita importanza della lettura diretta delle opere dei filosofi non è così ovvia, né tantomeno praticata, se non in forma parziale, sussidiaria, secondaria.

### 3. Leggere non basta: la filosofia non è scritta nei libri

Il punto che qui si vuole tenere al centro è un insegnamento della filosofia *a partire dai testi*. Non con i testi in secondo piano. Non con i testi come complemento di qualcos'altro. Pur essendo un tema che emerge a più riprese, quasi una costante del dibattito contemporaneo sull'insegnamento della filosofia a scuola, e pur sembrando un elemento che mette d'accordo tutti, su cui nessuno o quasi nessuno si permette di eccepire, l'idea che l'insegnamento della filosofia a scuola possa *avere al centro* la lettura delle opere dei filosofi non è ovvia né condivisa, ed è destinata a incappare in una serie di obiezioni. Cominciamo dalle difficoltà e proviamo a immaginare queste queste obiezioni.

*Logocentrismo.* La tradizione della scuola italiana è una tradizione logocentrica. Le forme espressive che non sono veicolate dalla lingua naturale o secondo una modalità logico-analitica non trovano posto. Centrare l'insegnamento della filosofia sulla lettura (e la scrittura, ma qui non ce ne occuperemo) del testo significa dare l'ennesima prova di ritardo, pigrizia, inadempienza, incapacità di pensare qualcosa di innovativo, perdere nuovamente l'occasione di introdurre altri linguaggi e altre competenze per i nostri studenti. Rimanere ancorati a modelli vecchi, polverosi, obsoleti. Non stiamo al passo e ci rifugiamo nel noto, nel trito e ritrito.

*Svilimento della dimensione discussiva.* Non ci è sempre stato insegnato che la filosofia è una disciplina orale? Socrate, il sempiterno nume tutelare della filosofia planetaria, non ha stabilito una volta per tutte che la filosofia si fa discutendo, confrontandosi, dialogando dal vivo, e non chiudendosi in una stanza con carta e penna o nel recinto asfittico del proprio intelletto? Se la filosofia è dialogo, parola detta, confronto vivo, discussione pubblica, argomentazione orale, il testo scritto è in un certo senso la negazione del gesto filosofico più autentico: parlare. Il testo scritto cementifica e ipostatizza ciò che invece dovrebbe uscire all'aperto, confrontarsi in presa diretta, essere fluido, dinamico, incandescente. Ciò che dovrebbe essere detto e discusso, non scritto e fissato.

*Ipersoggettivismo.* Il testo scritto è il prodotto di un'individualità pensante: attribuisce un ruolo preponderante alla dimensione della singolarità e dell'autonomia nel senso deteriore della pretesa di fare da sé, frustra la ricerca condivisa, lo scambio intersoggettivo nel quale ogni individuo è parte di un processo che lo trascende. C'è un io che scrive e c'è, di fronte a questo io, tutto il resto del mondo. Con il testo scritto si perde la dimensione dialogica, la possibilità di controbattere, di rettificare, di specificare, di rivedere le proprie posizioni. Ancora una volta, ne esce una visione fossilizzata del pensare: il pensiero è il prodotto di tante piccole monadi autoreferenziali incomunicanti, singolarità isolate che si urtano senza entrare mai davvero in una relazione significativa. La filosofia è un'impresa collettiva, non il discorso di uno a tutti gli altri.

*Tradizionalismo.* Testo scritto significa in modo quasi automatico classico, canone, tradizione, autorialità, *historia magistra vitae*. A maggior ragione all'interno di una cultura come la nostra segnata in profondità dalla devozione al libro sacro e alla

parola scritta, sostenere che fare filosofia abbia una relazione stretta con il testo scritto pare stare agli antipodi rispetto al pensare con la propria testa, all'imparare a esercitare la riflessione in modo libero, autonomo, responsabile. La filosofia dei testi scritti è una disciplina ingessata, museale, reazionaria, storica nel senso deteriore del termine: tradizionalista, conservatrice, autoritaria. Così si viene meno a un precetto stabilito da Kant in maniera perentoria: non si può imparare la filosofia, ma solo imparare a filosofare. La filosofia non si impara, si fa. Quindi, bene che vada, a compulsare testi scritti si guadagna molta conoscenza inerte e polverosa; in ogni caso, di certo non si procede di un centimetro in avanti sulla strada del pensiero libero e autonomo, del fare filosofia.

*Specialismo.* Testo scritto richiama anche, in modo quasi altrettanto automatico, l'idea di lettura specialistica. Quindi: settorialità, accademismo, filologismo, chiusura disciplinare. La filosofia è un sapere specialistico, da laureati? Bisogna essere dei 'tecnici' della filosofia? Vogliamo che i nostri studenti diventino dei 'tecnici' della filosofia? Per esercitare il pensiero filosofico bisogna saper leggere un testo avendo appreso tutta una serie di nozioni e metodi e capacità particolari, oppure la filosofia estende i suoi confini ed esercita la sua forza molto al di là delle pagine dei libri che definiamo – non si sa poi bene in base a quali criteri – di filosofia, e quindi si può fare filosofia senza alcun testo scritto e senza aver mai letto una riga di un testo 'filosofico'?

*Astrattezza.* Fare filosofia non significa occuparsi di libri di filosofia. L'oggetto della filosofia è il mondo, quello che ci circonda e che ci capita. Un problema in cui inciampiamo, non una pagina scritta. La filosofia è diffusa (Casati, 2011), è nelle pieghe di ciò che accade nel mondo, è uno sguardo a cui dobbiamo educarci: ma questo sguardo si dirige primariamente verso ciò che accade attorno a noi e dentro di noi, non su libri scritti da pensatori morti. Se fare filosofia si riduce alla lettura per quanto ragionata e approfondita di testi definiti – non si sa da chi e perché – 'filosofici', perdiamo tutta la ricchezza del reale. Ci concentriamo su chi ha guardato il mondo in un certo modo, non sul *nostro* modo di guardare il mondo. La filosofia non è scritta nei libri di filosofia.

*Esclusione.* E chi non riesce a leggere o chi non ama leggere? La filosofia è solo per chi è bravo a leggere? Chi non ama la lettura, chi fa fatica a concentrarsi sulla pagina scritta, chi è dislessico: tutti questi, fuori. La filosofia non fa per loro? Altro che



filosofia per tutti. Filosofia per pochi. Gli altri, che facciano altro: non è mica necessario essere tutti filosofi. La filosofia si attesta come un sapere speciale, selettivo, aristocratico, classista. In fin dei conti, discriminatorio. Siamo pochi, siamo i migliori.

*Obsolescenza.* Tutto questo deve essere collocato poi nel contesto attuale in cui la metodologia didattica deve sintonizzarsi sulle nuove esigenze e tenersi al passo con l'uso delle tecnologie, la metodologia CLIL, la *flipped classroom*, l'insegnamento per competenze, i compiti di realtà, le prove esperte, il *cooperative learning*, l'interdisciplinarietà, l'educazione civica, e molto altro. Che posto c'è per un'attività che chiede tempo, pazienza, riflessione, lentezza? Perché perdere tutto questo tempo a fare una sola cosa – leggere – quando ce ne sono così tante da fare?

Queste obiezioni (ed altre che potranno essere avanzate) hanno, come è ovvio, buone ragioni dalla loro parte. In questo lavoro spero che emergano delle risposte. L'elemento che terremo al centro rimane questo: insegnare filosofia a partire dai testi.

Il punto fondamentale, o uno dei punti fondamentali, è che tutti o quasi tutti a parole diciamo di essere d'accordo sull'importanza della lettura dei testi, ma poi, forse, non abbiamo molta chiarezza su come farlo e diamo per scontati molti aspetti. Non abbiamo molta chiarezza su come selezionare un testo (cosa leggere? come scegliere quello che proponiamo ai nostri studenti?), non abbiamo idea se valga la pena di leggere un testo in versione integrale (cosa scartare e perché? perché questo sì e questo no?), non sappiamo bene come proporre l'analisi di un testo (come lo analizziamo? cosa osserviamo? perché in quei modi?), come proporre ai nostri studenti verifiche sulla lettura che siano significative in un'ottica di insegnamento per competenze (discussioni, esercitazioni, problemi, saggi argomentativi), come si collochi la lettura di un testo nel complesso della nostra pratica didattica (quanto possiamo leggere con i nostri studenti, sottraendo tempo ad *altro*? non dovremo mica leggere tutto l'anno, no?).

Di fatto, il rischio che corriamo è mantenere l'impianto storiografico-manualistico per autori e usare il testo come un complemento, come un approfondimento, come qualcosa che si aggiunge se c'è tempo e se c'è modo, come una specie di fiore all'occhiello.

Proviamo a rovesciare il punto di vista. Proviamo a impostare la nostra didattica a partire dai testi<sup>3</sup>.

Per questioni di spazio in questo contributo mi concentrerò su un percorso didattico di insegnamento della filosofia a partire dai testi, tenendo al centro dunque l'aspetto pratico-operativo. Lascierò dunque inavase questioni di taglio teorico che rimangono interessantissime, ma qui non saranno affrontate. Però rimane inteso che forse l'insegnamento della filosofia a partire dai testi dovrebbe essere ripensato anche attraverso una seria riconsiderazione sul piano teoretico delle riflessioni che sono state prodotte nell'ambito della linguistica testuale, della stilistica, della pragmatica, della retorica, della teoria dell'argomentazione, della logica, della critica letteraria, della letteratura comparata, della teoria della letteratura, della cultura visuale, della critica d'arte, della semiotica, della teoria della scienza, della divulgazione scientifica. Esistono molti ambiti in cui studiosi di estrazioni molto differenti si sono posti il problema di che cosa sia un testo, come vada analizzato, che uso se ne possa fare, qualsiasi forma possano assumere i testi che vengono via via considerati, e non necessariamente espressi in una lingua naturale: si pensi a un film, a un quadro, a un brano musicale, a una teoria scientifica. Noi insegnanti dovremmo studiare, aprire i nostri orizzonti e avventurarci in territori che di solito battiamo poco o conosciamo per sentito dire: potremmo imparare molto, scostandoci dalla scontatezza della *lettura del testo filosofico* così come tendiamo a praticarla; lì dove tutti e tre i termini – lettura, testo, filosofico – spesso non sono osservati sotto una lente problematica ma semplicemente dati per assunti.

#### *4. Insegnare filosofia a partire dai testi: un percorso didattico*

Per la messa in pratica di un insegnamento della filosofia a partire dai testi l'esempio che qui verrà presentato consiste in un'unità didattica di apprendimento

---

<sup>3</sup> Cazzaniga (2012) ha avanzato una proposta interessante in questo senso, cercando di coordinare l'approccio storico, quello tematico-problematico e quello testuale. Il percorso che presento qui non è lo stesso proposto da Cazzaniga, ma per diversi aspetti sono vicini. Come vie di approccio generali all'insegnamento della filosofia a partire dai testi si vedano Folscheid e Wuneburger (1996) e Cossutta (1999).

valida per una quarta liceale. Se si rispetta la successione storica che di solito impronta l'azione degli insegnanti (filosofia antica e medievale il primo anno, moderna il secondo, contemporanea il terzo), cade all'incirca a metà del percorso del quarto anno<sup>4</sup>.

Uno dei tratti caratterizzanti la nascita della modernità riguarda il discorso politico. L'unità didattica di apprendimento (UDA) di cui ci occupiamo si può intitolare *Stato, potere, società: la riflessione politica nell'età moderna* e dal punto di vista storico copre all'incirca due secoli e mezzo: da *Il Principe* di Niccolò Machiavelli (1513) al *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza tra gli uomini* di Jean-Jacques Rousseau (1755)<sup>5</sup>.

Ci stiamo muovendo all'interno di un quadro che prevede la progettazione e l'insegnamento per competenze di cittadinanza, e dunque, nel nostro piano di lavoro iniziale – quello che ciascun insegnante è tenuto a presentare poco dopo l'inizio dell'anno scolastico – dopo aver esplicitato tutto ciò che è richiesto dalla modulistica istituzionale, ciò che è stabilito dal collegio dei docenti e dal dipartimento disciplinare, esponiamo il percorso che intendiamo proporre alla classe. L'UDA che qui propongo è una parte di questo percorso annuale, che si può articolare in tre o quattro parti come questa. Stiamo parlando dunque di un terzo o un quarto del nostro lavoro di un anno scolastico con una classe quarta<sup>6</sup>.

Nella progettazione partiamo dunque dai testi. Quelli che io ho proposto sono: Machiavelli, *Il Principe*; Moro, *Utopia*; Hobbes, *Leviatano*; Spinoza, *Trattato teologico-politico* e *Trattato politico*; Locke, *Secondo trattato sul governo*; Rousseau, *Discorso sulla disuguaglianza*.

---

<sup>4</sup> Qui non metto a tema e non affronto la questione della successione storica. È necessario partire dall'elemento più antico per arrivare al più moderno? Dobbiamo collocare l'insegnamento della filosofia (che sia per problemi, per temi, per concetti, per autori) all'interno di quadri storici coerenti? E, in fin dei conti, la storia della filosofia è necessaria per l'insegnamento della filosofia? Il percorso che presento rispetta la successione storica, ma questo non significa che io voglia sostenere che sia necessario in assoluto. La questione è aperta e controversa.

<sup>5</sup> Ho realizzato questo percorso – con alcuni aggiustamenti che però non intaccano il nucleo di quello che esporrò – negli anni scolastici 2018-2019 e 2020-2021 con quattro classi quarte di tre indirizzi diversi (ed ecco il perché degli aggiustamenti di cui sopra): scientifico, scienze umane, scienze applicate.

<sup>6</sup> Non in termini rigidamente quantitativi: non tutte le UDA devono avere la stessa durata, la stessa ampiezza, la stessa profondità. “Un terzo o un quarto” qui significa che nel corso dell'anno si proporranno altri due o tre percorsi differenti da questo.

Immagino che si sollevino subito due obiezioni, in un certo senso opposte tra loro: (a) sono troppi, (b) mancano dei libri/autori importanti, la scelta è arbitraria. Proverò a tenere conto di entrambe e a rispondere via via che presento il percorso: ovviamente ciò che scrivo qui è solo un esempio, non un modello da applicare, e come qualsiasi esempio può essere cambiato, migliorato, declinato in modo diverso. Nella mia esperienza ha funzionato, e perciò lo vorrei presentare.

Non è necessario che gli studenti acquistino i testi in formato cartaceo. Possono farlo – e in realtà più di qualcuno ha piacere di avere il libro tra le mani – ma non è obbligatorio. L'insegnante crea una cartella condivisa su un drive o una piattaforma analogica e lì deposita i pdf che sono facilmente reperibili in rete *open source*. Non c'è aggravio di spesa per le famiglie e i testi sono consultabili su un qualsiasi device: il telefono, un tablet, un pc, un lettore elettronico. Nella grande maggioranza dei casi – a seconda del device utilizzato – i pdf possono essere letti anche da programmi che utilizzano la sintesi vocale: anche gli studenti che soffrono di disturbi specifici dell'apprendimento possono avere accesso alla lettura. Questo è un punto fondamentale. I testi devono essere facilmente reperibili, accessibili a tutti, maneggevoli e, se possibile, gratuiti, o comunque molto poco costosi.

I testi che utilizziamo nel nostro percorso possono essere letti in versione integrale o ridotta: però, per quanto possa essere ridotta, sarà sempre molto più estesa delle scelte antologiche dei manuali. Qui per comodità presento la versione più breve tra quelle che ho sperimentato: può essere ampliata, aggiustata, ulteriormente ridotta. In ogni caso è realizzabile sia in classi che hanno tre ore settimanali di filosofia (liceo classico, scientifico, scienze umane), sia in classi che ne hanno due (gli altri indirizzi liceali)<sup>7</sup>.

Qui di seguito si trova una tabella estrapolata dalla progettazione annuale. Per semplicità in questo contesto escludo le colonne 'competenze', 'abilità', 'conoscenze', che sono ricavate dalle griglie di riferimento elaborate con i colleghi di dipartimento; escludo anche la colonna 'tempi' (che dipendono dall'ampiezza che si intende dare al

---

<sup>7</sup> L'esempio che qui offro sembra destinato solo ed esclusivamente agli indirizzi liceali, escludendo a prescindere la possibilità di essere realizzato in altri indirizzi, e quindi escludendo a priori l'idea di una *filosofia per tutti* su cui si sta ragionando da molto tempo. Di fatto, al momento attuale è così: la filosofia viene insegnata solo negli indirizzi liceali e quindi io ho potuto mettere in pratica questo percorso solo in questo contesto. In altra sede mi piacerebbe tornare sulla questione: non sono convinto che insegnare filosofia a partire dai testi sia irrealizzabile al di fuori di un'aula di liceo.

percorso di volta in volta: in questo caso avevo previsto i mesi tra dicembre e marzo) e la colonna 'interdisciplinarietà' (discorso sul quale qui non mi soffermo e che vorrei affrontare altrove).

<b>Titolo UDA</b>	<b>Testi</b>	<b>Concetti guida</b>	<b>Domande / Problemi</b>	<b>Attività</b>	<b>Verifiche</b>
<b>Stato, potere, società: la riflessione politica nell'età moderna</b>	Niccolò Machiavelli , <i>Il Principe</i> : capitoli 1, 6, 14, 15, 18, 23, 25, 26  Thomas More, <i>Utopia</i> : secondo libro  Thomas Hobbes, <i>Leviatano</i> : capitoli 13, 14, 17, 18, 19, 21  John Locke, <i>Secondo</i>	stato di natura / stato civile  Stato  sovranità  governo  potere  diritto / diritti  libertà  cittadino / cittadinanza  individuo / società  benessere	Che cos'è il potere politico? Che cosa lo rende legittimo?  Che relazione c'è tra etica e politica? Devono/possono essere connesse o devono/possono essere separate? Per quali ragioni?  Di che cosa si parla quando si parla di	lettura e discussione in classe  esercitazioni in classe per problemi  analisi del testo  confronto fra testi di autori diversi	problemi (trattazione breve)  verifiche di analisi del testo  saggio argomentativo

	<p><i>trattato sul governo:</i> capitoli 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9</p> <p>Baruch Spinoza, <i>Trattato teologico-politico:</i> capitoli 16, 20</p> <p>Baruch Spinoza, <i>Trattato politico:</i> capitoli 1, 2, 3</p> <p>Jean-Jacques Rousseau, <i>Discorso sull'origine della disuguaglianza tra gli uomini:</i> lettura integrale</p>	<p>individuale / benessere collettivo</p> <p>reale / ideale</p> <p>morale / legale</p> <p>rappresentanza</p> <p>volontà generale / volontà individuale</p> <p>uguaglianza</p> <p>giustizia</p> <p>legale / legittimo</p>	<p>uguaglianza in ambito politico? È possibile una società fondata sull'uguaglianza? In quali modi e per quali ragioni?</p> <p>Che relazione c'è tra il benessere del singolo individuo e il benessere della collettività?</p> <p>Uno dei due va anteposto all'altro?</p> <p>Per quali ragioni?</p> <p>In una società organizzata</p>		
--	---	--	---	--	--

			secondo leggi è possibile che un cittadino sia libero? Che significato ha il concetto di libertà in ambito politico?		
--	--	--	---	--	--

Le tabelle sono urtanti, è vero, e in molti sostengono che non si può fare filosofia con le tabelle: però a scuola sono il pane quotidiano o più che quotidiano, e quindi forse un po' bisogna imparare a fare filosofia con le tabelle, che altrimenti rimangono puro adempimento burocratico, se non ci mettiamo dentro pensiero vivo.

Cominciamo dai testi. La scelta è arbitraria, certo, ed è la scelta operata da un insegnante (io) che si è laureato in filosofia teoretica con una tesi su Sergio Quinzio e il pensiero ebraico del Novecento, ha svolto una ricerca di dottorato sulla didattica della filosofia, ha bazzicato le neuroscienze e la bioetica, e rispetto alla filosofia politica non ha nessuna formazione specifica, nessun titolo scientifico, nessuna pubblicazione, nessuna competenza particolare. Anzi, sono molte di più le cose che non sa di quelle che sa. Un dilettante, a voler essere magnanimi<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> In principio, per cominciare a muovere i primi passi e a mettere a fuoco gli elementi più importanti ho utilizzato Strauss (2011), Strauss e Cropsey (1995) e Gatti (2011), ma in commercio si trovano altri lavori che possono essere utili allo scopo, e cominciare da uno non esclude che poi nel tempo si legga altro, si conosca altro, si trovi altro che ci interessi e ci aiuti: ciascuno potrà costruirsi una cassetta degli attrezzi, un piccolo arsenale di letteratura di supporto a proprio gusto. Solo come nota collaterale, a me pare che questo sia uno dei vantaggi che l'insegnamento a partire dai testi offre a noi docenti: siamo in un certo

A scuola ci troviamo a essere dei dilettanti impreparati rispetto alla quasi totalità dei percorsi che svolgiamo con i nostri studenti. Amiamoci di curiosità e di pazienza, ascoltiamo i suggerimenti, cerchiamo di informarci, discutiamo con i colleghi, procuriamoci libri, facciamo un briciolo di ricerca, studiamo, cerchiamo di orientarci, facciamo delle scelte: poi potremo aggiustare, correggere, aggiungere, togliere. È anche questo – forse è *soprattutto* questo – il bello del nostro lavoro.

I testi e i capitoli che ho scelto permettono in primo luogo di frequentare abbastanza a lungo un pensiero per capire come funziona, come si esprime, su cosa insiste: entrare nella trama di uno stile di pensiero, oltre che in una selva di nozioni e argomentazioni. In secondo luogo, attraversano periodi storici e contesti culturali diversi ma non troppo distanti: nonostante differenze molto marcate si ha l'impressione di un'appartenenza in un certo senso condivisa, un vocabolario che almeno in parte è comune (e questo forse ha a che fare con la discutibilissima e discussissima etichetta di 'moderni', ma qui evitiamo di infilarci nel garbuglio delle definizioni della modernità o dell'impossibilità di definirla). In terzo luogo sono molto diversi per architettura del testo, lessico, uso della retorica, stile argomentativo, genere letterario (se si passa l'espressione): differiscono sul piano semantico, sintattico, stilistico, logico-argomentativo, e allo stesso tempo possono essere messi in dialogo, possono essere confrontati, messi in gioco uno contro l'altro o uno al fianco dell'altro, anche in partite a tre, a quattro giocatori. Fare filosofia – è un'ovvietà palmare, ma non per i nostri studenti – non ha un'unica declinazione. Non c'è un metodo prevalente, né lo stile perfetto, né il modello a cui uniformarsi: la filosofia si fa in molti modi, ed è bene rendersene avvertiti presto. Infine questi testi, pur rimanendo tutti all'interno dell'alveo del discorso politico, toccano concetti diversi, sollevano domande diverse, affrontano problemi diversi. Il che ci porta ai passaggi successivi.

---

sensu costretti a studiare qualcosa che pensiamo di non conoscere abbastanza bene, siamo portati ad ampliare il nostro bagaglio. Questo ci riguarda personalmente, in quanto singoli insegnanti, certo: ma in casi fortunati riusciamo anche a metterci in dialogo con qualche collega, a leggere insieme qualche libro o qualche articolo scientifico, a impostare dei percorsi di autoformazione, e questo – lo dico per esperienza – genera delle condizioni ancora migliori per imparare qualcosa di nuovo e per dare linfa alla nostra azione didattica.



La lettura dei testi deve essere introdotta con cura dall'insegnante e viene svolta in classe, innanzitutto.

Nella mia esperienza, prima di cominciare a leggere è utile far prendere confidenza agli studenti con l'ambito concettuale e problematico che si sta cominciando ad affrontare. Per farlo, oltre ai discorsi introduttivi dell'insegnante (e quindi schemi, riassunti, presentazioni, quadri complessivi, ecc.) può giovare alla causa cominciare dalle parole più importanti che poi saranno in gioco e dalle domande, o almeno da alcune di esse<sup>9</sup>. Basta poco, in realtà, per iniziare. Un quaderno e una penna, o una domanda breve su classroom: carta e penna reali o carta e penna virtuali, a seconda dei gusti, delle esigenze, delle circostanze.

Una domanda che ha funzionato per introdurre questo percorso nelle mie classi – ma ognuno può trovarne di migliori – è “Che cos'è il potere politico? Che cosa lo rende legittimo?”. Gli studenti sono ragazze e ragazzi di quarta: hanno già una certa idea in merito. Studiano storia sin dalla scuola primaria, sono sui social, navigano in rete, ascoltano i discorsi in famiglia, ogni tanto forse si imbattono in un telegiornale. Magari le loro idee sono confuse, magari non ci hanno pensato più di tanto, magari hanno dato sempre per scontato che quando si parla di politica sia automatico che entri in gioco il concetto di potere. Adesso sono chiamati a fissare in un breve testo le loro idee. Non è una verifica nel senso classico del termine, non c'è una risposta giusta, l'insegnante non dà un voto: è importante che loro siano il più possibile chiari e onesti, e che scrivano quello che pensano dove poi potranno ritrovarlo. Siamo all'inizio di un percorso in cui i testi che leggeremo insieme li sfideranno, li interrogheranno, li costringeranno in qualche modo a rivedere le loro posizioni, ad approfondire, ad acquistare uno sguardo più complesso. Le loro prime risposte raccolgono il *noto*: quello che sanno già, quello che hanno appreso in diciassette anni di esperienza, non solo scolastica. Le loro prime risposte non hanno nessun valore definitivo: servono a mettere a fuoco il ‘dove siamo’, il ‘da dove partiamo’.

---

<sup>9</sup> Qui faccio riferimento soprattutto all'impostazione che ho illustrato in *Insegnare concetti* (Gaiani 2012), in cui ho cercato di difendere l'idea di una didattica per parole. Didattica per parole e didattica a partire dai testi si integrano molto bene, per quello che sto vedendo in questi anni: quando ho lavorato a quel libro, tuttavia, la parte dedicata ai testi non mi era per nulla chiara e non ci avevo ancora lavorato abbastanza.

Questi brevi elaborati (la stesura non richiede più di dieci o quindici minuti) vengono letti e discussi in classe. Gli studenti si accorgono che altri hanno utilizzato parole diverse, focalizzato l'attenzione su aspetti che loro non avevano preso in considerazione, utilizzato definizioni a cui non avevano pensato. La discussione serve a raccogliere i punti di vista, confrontarli, e a fare emergere le domande, gli aspetti che risultano più stimolanti: non è detto che la proposta dell'insegnante incontri l'interesse della classe come aveva immaginato progettando il percorso a tavolino, ed è importante invece avere il polso della situazione, capire quali sono gli elementi che accendono l'attenzione, che gli studenti sentono come rilevanti. Non perché poi ci si debba accomodare su questi elementi e rimanerci, ma perché iniziare da qui permette di fare leva su qualcosa di vivo e di urgente. In generale, sia detto per inciso, questo a me pare un buon modo di partire rispetto a qualsiasi percorso. Porre agli studenti una domanda, chiedere loro di dare una definizione così, sui due piedi, fare in modo che rivolgano il loro sguardo su una questione e che ne diano una prima trattazione – abbozzata, approssimativa, necessariamente parziale – permette di scattare una fotografia, stabilire un punto di partenza comune, cominciare a ragionare insieme intorno a concetti e problemi, o a piccole costellazioni di concetti e problemi.

A questo punto si comincia a leggere.

I testi che via via vengono affrontati devono essere almeno un minimo introdotti dall'insegnante: una breve contestualizzazione può aiutare, e anche raccontare qualcosa dell'autore, delle ragioni e dei modi in cui è arrivato a scrivere quello che si sta per leggere. La storia, insomma. La si intenda come si vuole, ci si soffermi sugli aspetti che si ritengono più importanti, si scelga con cura: ma di questo si tratta, di un po' di storia. Poca, breve, efficace, ben vagliata: non gli sproloqui infiniti che sono stati inflitti a scuola a molti di noi, e soprattutto non una storia fine a sé stessa. Ciascuno troverà la propria misura e i mezzi più efficaci. A questo proposito io nel tempo ho scoperto che meno è meglio. I punti di riferimento essenziali, poche notizie utili, le più importanti. Molti aspetti poi emergeranno in modo quasi naturale nel corso della lettura.

La lettura dei testi deve essere una lettura accompagnata, guidata. Deve prevedere pause dedicate ai chiarimenti e alle discussioni. Viene svolta quasi interamente dall'insegnante a voce alta in classe: non mettiamo un libro in mano ai nostri studenti

dicendo “leggete fino a pagina x per il tal giorno”. Di certo, non all’inizio di un percorso didattico. E, in generale, gli studenti non leggono da soli, se non in seconda battuta o a percorso ben avviato. La lettura del testo è un cammino condiviso.

La lettura a voce alta permette le pause, i commenti, le delucidazioni. Permette di far emergere le domande. Rischia di essere noiosa e ripetitiva, certo, ma va modulata e intervallata con momenti di discussione, con esercitazioni. Anche a costo di dire una banalità: insegnare filosofia a partire dai testi non significa entrare in un’aula e leggere per un’ora senza interrompersi mai, come se si fosse in un monastero medievale, giorno dopo giorno, lezione dopo lezione. Oltre a perdere l’attenzione degli studenti dopo dieci minuti, l’insegnante perde la propria salute dopo dieci giorni.

Leggere insieme le parti delle opere indicate nella tabella sopra riportata permette via via di vedere come concetti e domande diversi vengono definiti e trattati. Riusciamo a osservare e a confrontare diverse concezioni e diverse argomentazioni riguardo a molte questioni. Per fare alcuni esempi: il concetto di *sovranità* e di *legittimità* del potere politico hanno definizioni e implicazioni molto diverse nei passi scelti; allo stesso modo, l’idea di *stato di natura* ha un ruolo molto diverso nel pensiero di Hobbes, di Locke, di Spinoza, di Rousseau; il *rapporto tra individuo e collettività o comunità politica* viene delineato in modo diverso in *Utopia*, nel *Secondo trattato sul governo*, nel *Trattato politico*, nel *Discorso sulla disuguaglianza*. Si può continuare a lungo, ci si può sbizzarrire: e in realtà, più che formulare una sorta di lista completa dei concetti e delle domande, è interessante stilare una cartografia di massima dei testi che verranno presi in esame durante le lezioni, ma poi essere anche in grado di cogliere gli elementi che sollecitano di più l’attenzione degli studenti e delle studentesse che abbiamo di fronte. Non tutte le classi colgono gli stessi problemi: a volte è una questione di accento. In alcuni casi le questioni legate al passaggio dallo stato di natura allo stato civile accendono i pensieri e le domande, altre volte scivolano in secondo piano e emergono quelle legate al rapporto tra individuo e società, o alla proprietà, o alla libertà degli individui in una società regolata da leggi positive.

Questo permette di formulare le attività di verifica in modo versatile. ‘Verifica’ in questo contesto non significa soltanto ‘prova con voto’. Significa anche questo: è necessario prevedere dei momenti in cui la valutazione del percorso viene sancita in un

voto. Ma possiamo verificare in molti modi lo stato di avanzamento del processo di apprendimento dei nostri studenti.

Dopo avere letto i passi scelti da *Il Principe* e da *Utopia* ho proposto a due classi questa trattazione breve (20 righe indicativamente): *Dopo avere letto alcuni passi delle opere di Machiavelli e di Moro, confronta le loro prospettive: i temi più importanti, il metodo, le questioni fondamentali, ecc. Quale prospettiva secondo te è più utile e più convincente? Per quali motivi? Argomenta la tua riflessione e presenta i tuoi dubbi, le tue proposte, le tue idee.*

In una classe che ha discusso in modo particolarmente attento leggendo il quinto capitolo del *Secondo trattato sul governo* ho proposto un'analoga trattazione breve così formulata: *Che significato e che importanza ha secondo te il concetto di “proprietà privata”?*

In una classe di liceo delle scienze applicate, visti i temi che stavano emergendo nel confronto tra Hobbes, Locke e Spinoza ho proposto quest'altra trattazione breve: *Quali sono secondo te gli elementi fondamentali per poter parlare di “società politica” o “società civile”? Che cosa rende “società politica” un insieme di esseri viventi? Prova a stilare un elenco per punti che contenga i caratteri o le regole che ritieni fondamentali. Mentre rispondi fai attenzione anche a un'altra questione che rimane sullo sfondo: solo gli esseri umani costruiscono società politiche o anche altre forme viventi? E' possibile parlare di “legami politici” rispetto a esseri viventi diversi da noi umani?*

Sono soltanto esempi. Ogni insegnante riuscirà a precisare meglio in base al percorso che sta svolgendo, a individuare le questioni più sentite, a cogliere gli aspetti salienti. In generale, **questo permette di fare filosofia per problemi.** Formuliamo delle domande a cui non abbiamo una risposta definitiva, non sappiamo cosa risponderanno gli studenti. Chiediamo loro di riflettere, documentarsi, prendere posizione, argomentare: ma tutto questo accade in un contesto preparato, in modo sistematico, secondo un orientamento che è dato dal percorso didattico che stiamo svolgendo, cioè a partire dalle letture e dalle discussioni che sono state condotte insieme in classe. Questo non per dire che in un certo senso le risposte siano vincolate o in qualche modo pilotate, ma per dire che sono risposte (almeno in una certa misura) *informate*. Non si parla di qualcosa per sentito dire o improvvisando. Abbiamo – anche se solo in maniera iniziale: un primo

assaggio ma robusto – letto, discusso, pensato, messo a fuoco, criticato. Abbiamo messo sotto esame le nostre idee irriflesse. Abbiamo cercato di renderle più chiare, di scavarci dentro. Abbiamo messo le mani in pasta nell’opera di chi ci ha speso vita e energie. Certo, sono pensatori morti da secoli, e molto di quello che leggiamo aveva in quel tempo un senso differente rispetto a noi, oggi. Ma molto di quello che abbiamo trovato in quei testi entra in risonanza con i problemi che affrontiamo oggi, con le domande che attraversano la nostra attualità.

La conclusione del percorso può essere un saggio argomentativo<sup>10</sup>, e negli anni questa è la strada che ho prediletto. Le tracce di questo elaborato (che si prevede dell’ampiezza simile a quella a cui le classi sono abituate quando svolgono le prove di italiano: indicativamente tra i 5000 e i 7000 caratteri, per capirsi) vengono proposte dall’insegnante, ma sono oggetto di un confronto con le classi: questo può aiutare a precisare o, in alcuni casi, a toglierne una e aggiungerne un’altra. Quelle che nel tempo mi sono trovate a utilizzare sono le domande contenute nella quarta colonna della tabella riportata sopra:

1. Che cos’è il potere politico? Che cosa lo rende legittimo?
2. Che relazione c’è tra etica e politica? Devono/possono essere connesse o devono/possono essere separate? Per quali ragioni?
3. Di che cosa si parla quando si parla di uguaglianza in ambito politico? È possibile una società fondata sull’uguaglianza? In quali modi e per quali ragioni?
4. Che relazione c’è tra il benessere del singolo individuo e il benessere della collettività? Uno dei due va anteposto all’altro? Per quali ragioni?
5. In una società organizzata secondo leggi è possibile che un cittadino sia libero? Che significato ha il concetto di libertà in ambito politico?

---

<sup>10</sup> Su questo punto mi piacerebbe soffermarmi in modo più disteso e più approfondito di quanto possa fare qui: entra in gioco la questione della scrittura, che è collegata in modo strettissimo alla lettura. Un saggio argomentativo non può essere improvvisato: agli studenti serve una preparazione, un allenamento, l’esplicitazione di elementi metodologici e valutativi. Tuttavia, poiché qui a tema è la lettura dei testi, rimando a un altro tempo e a un altro luogo un lavoro più dettagliato sulla questione. Qui mi limito ad alcuni cenni funzionali all’insegnare filosofia a partire dai testi.

In altri casi, rispetto a percorsi analoghi effettuati in altri anni di corso, è capitato che al posto di domande formulate in questo modo le tracce fossero costituite da brani scelti dai testi letti. Entrambe le soluzioni si sono rivelate efficaci.

Una volta stabilita la batteria delle tracce viene fissata la consegna, a distanza di tre o quattro settimane. Nel tempo che intercorre, si può cominciare a svolgere l'UDA seguente, si possono – si devono – prevedere dei momenti di confronto (particolarmente utili sono i gruppi di discussione tra studenti che hanno scelto la stessa traccia: i primi e più utili critici sono i compagni e le compagne di classe) e di revisione dello stato dei lavori, in modo che la stesura sia in qualche modo accompagnata.

Siamo partiti da una domanda semplice, da una definizione sommaria, dalla raccolta di quello che sappiamo a partire dalla nostra esperienza. Arriviamo a un ragionamento articolato, vagliato, argomentato.

##### *5. Insegnare filosofia a partire dai testi: ascolto, dialogo, esperienza, verità*

Se, come ha sostenuto Ferruccio De Natale, apprendere la filosofia significa *fare un'esperienza di senso*, insegnare filosofia a partire dai testi può costituire una via privilegiata in questa direzione.

È una strada per imparare ad *ascoltare* e per imparare a *mettersi in dialogo*. Leggere è mettersi in ascolto di altri: entrare nelle pieghe dei loro ragionamenti, seguire le loro argomentazioni, cogliere gli elementi su cui insistono. In qualche modo siamo chiamati a *diventare* quel filosofo, a fare nostro quel pensiero. Poi, certo, dialoghiamo con questo pensiero: lo interroghiamo, ci interroghiamo sui suoi punti di forza e sui suoi punti di debolezza, osserviamo quello che c'è e quello che non c'è, come vengono definiti i concetti fondamentali, seguiamo le linee di sviluppo, immaginiamo alternative. Mettiamo i testi in dialogo tra loro, mettiamo noi in dialogo con i testi, ci mettiamo in dialogo tra noi a partire dai testi. I testi, in fin dei conti, sono anche una base da cui partire, una rampa di lancio. Ci offrono una conoscenza e ci invitano a muoverci con le nostre gambe: la famosa scala di Wittgenstein. Bisogna salirci e poi bisogna abbandonarla, certo. Ma prima bisogna averla, averla fatta propria, aver imparato a salirci.

Così facciamo *esperienza* di filosofia: mettiamo le mani in pasta, facciamo filosofia. Ed è ovvio che fare filosofia non significa fare filologia, compulsare testi e rimanerci inchiodati: è pleonastico dirlo. Se usiamo i testi in un certo modo, nel modo che ho provato a descrivere qui e in altri modi che altri sapranno far fruttare meglio di come abbia saputo fare io fino ad ora, impariamo a formulare le domande, a cercare le risposte, a mettere in questione ciò che abbiamo dato per scontato. Impariamo a usare le parole con una certa precisione, a non accontentarci di quello che ci dice il senso comune, la chiacchiera del nostro tempo, o soltanto quello che pensavamo di sapere. Impariamo, forse, che in questa ricerca, in questo interrogarci e dialogare e confrontarci ci mettiamo sulle tracce della *verità*, che è una parola complicata e controversa, ma che in uno dei suoi significati originari – mi riferisco per esempio all'*Apologia di Socrate*, che da anni utilizzo come porta d'accesso allo studio della filosofia nelle prime settimane di lezione nelle classi terze – è un processo di ricerca, non una formula, non qualcosa di statico, definito, solido che possiamo afferrare, metterci in tasca, brandire. È qualcosa che ci chiede attenzione, cura, fatica, lavoro, e che ci spinge verso altre domande, e altre risposte.

Insegnare filosofia a partire dai testi è una strada che può essere percorsa con i nostri studenti e che può portare risultati molto interessanti. Rimangono aperte molte altre porte, molte alternative: sarebbe bello che ci fosse una bella discussione pubblica con nuove idee, nuove proposte, nuovi metodi, o rinnovate trattazioni di idee, proposte, metodi. Sarebbe un modo degno di portare avanti la lezione di maestri come Ferruccio De Natale, da cui questo lavoro ha preso le mosse, e di offrire ai nostri studenti un insegnamento vivo, intenso, dinamico.

## Riferimenti

Casati, R. (2011), *Prima lezione di filosofia*, Laterza, Roma-Bari.

Cazzaniga, A. (2012), “Per un rinnovamento della “didattica della filosofia”. Una proposta”, *Magazzinodifilosofia*, A7/Saggi, pp. 113-141.

Cossutta, F. (1999), *Elementi per la lettura dei testi filosofici*, trad. it. di F. Longo, G. Parisi, M. Trombino, Calderini, Bologna.

- De Natale, F. (2007), *Ermeneutica filosofica e insegnamento della filosofia*, in Illetterati, L. (ed.) (2007), *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, UTET, Torino.
- Folscheid, D. e Wunneburger J.-J (1996), *Metodologia filosofica*, ed. italiana a cura di G. Zuanazzi, La Scuola, Brescia.
- Gaiani, A. (2012), *Insegnare concetti. La filosofia nella scuola di oggi*, Carocci, Roma.
- , (2014), *Il pensiero e la storia. L'insegnamento della filosofia in Italia*, Cleup, Padova.
- Gatti, R. (2011), *Filosofia politica. Gli autori, i concetti, i problemi*, seconda ed. riveduta e ampliata, La Scuola, Brescia.
- Gentile, G. (1924), *Difesa della filosofia*, 2 ed., Carabba, Lanciano.
- Strauss, L. (2011), *Che cos'è la filosofia politica?*, trad. it. a cura di D. Cadeddu, il melangolo, Genova.
- Strauss, L. e Cropsey, J. (ed.) (1995), *Storia della filosofia politica*, vol. 2., trad. it. a cura di C. Angelino, il melangolo, Genova.
- Williams, B. (2005), *Descartes. The Project of Pure Enquiry*, Routledge, London (I ed. 1978)