

MARCO DI MICHELE*

INSEGNARE FILOSOFIA COME “PARTO NELLA BELLEZZA”: PRATICHE DI DISPUTA REGOLAMENTATA

Abstract

The article casts light on the teaching of philosophy as a generative experience, in which the act of teaching becomes a “begetting in beauty.” Drawing on a classroom project of *regulated disputation* on the relationship between emotion and reason, conducted in a language-oriented high school, it argues that philosophy can become both a constructive activity of knowledge – dialogical and critical – and a transformative *praxis* – relational and affective. The practice of regulated disputation, reinterpreted through a hermeneutical lens, fosters metacognition and educates toward complexity, turning the classroom into a genuine community of inquiry where students learn to think together. In this perspective, philosophical teaching emerges as a pro-creative and affective gesture: an exercise of care, attentive listening, and therapeutic liberation that gives birth to knowledge, desire, and mutual transformation within the restless beauty of learning.

Keywords: Community of Inquiry, Emotions, Eros, Metacognition, Regulated Disputation

Il conoscimento e il possesso di sé medesimi suol venire
o da bisogni e infortuni, o da qualche passione grande, cioè forte;
e per lo più dall'amore.

(Leopardi, *Pensieri* LXXXII)

Premessa

In un celebre passaggio del *Simposio*¹, all'interno del discorso di Socrate, la sacerdotessa di Mantinea gli chiede: dal momento che l'amore è tendenza a possedere il bene per sempre, «in quale azione l'impegno e lo sforzo di coloro che mirano ad esso possono chiamarsi *amore*? Che cosa sarà mai questo atto?». La questione riguarda il compito del filosofo, cioè, con quale tipo di azione il filosofare possa essere “erotico”. E Socrate non è capace di dirlo. Tuttavia, Diotima gli dà questa risposta oracolare: «è un parto nella bellezza». Ma Socrate è nuovamente in difficoltà e risponde: «Io non capisco». Esita, si smarrisce. Perché? Cosa ci dice questo smarrimento? Ci può dire qualcosa sulla didattica della filosofia?

* Independent Scholar – marco.dimichele@gmail.com.

1 Platone, *Simposio*, 206b-207a.

Quando ci viene chiesto in che cosa consista insegnare – e in particolare insegnare filosofia – ci troviamo sempre in un certo imbarazzo, inciampiamo nel trovare una risposta esaustiva, esattamente come Socrate. È un imbarazzo che ha a che fare con la complessità.

L'insegnante, per definizione, dovrebbe lasciare un segno, indicare una traccia. Ma una traccia in che direzione? Ogni possibile risposta a questa domanda ci sembra parziale e fuorviante.

Già dare una definizione dell'attività di insegnamento, in generale, è qualcosa di complesso, ma la questione sembra complicarsi ulteriormente quando si tratta di insegnare filosofia: una disciplina universale ma non sempre accessibile, storica ma orientata al pensiero critico, umanistica eppure scientifica.

Nella *Premessa* delle *Indicazioni 2012* – nel capitolo *Cultura, scuola, persona*, nella descrizione *La scuola nel nuovo scenario* – si legge: «[...] la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di “dare senso” alla varietà delle loro “esperienze”. [...] la scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e “il saper stare al mondo” [...]»².

È un testo molto bello, sfidante, che parla di cambiamento, di apertura e di interrelazione tra le culture³. Ma come fare? È certamente un compito difficile da “comprendere”, richiede attitudini particolari e lo stare a proprio agio nella complessità. Richiede, per così dire, l'esercizio stesso della filosofia.

Il punto di partenza che propongo è il riconoscimento di questa complessità, assumendo Eros come figura-cerniera tra le azioni del filosofare, dell'amare e dell'insegnare, in cui possiamo trovare delle “somiglianze di famiglia”. Infatti, lo stesso Eros che è “filosofo”, in quanto amante della sapienza e in quanto intermedio fra il sapiente e l'ignorante, è anche “desiderio di partorire nel bello”, sia secondo il corpo sia secondo l'anima, nel senso di dar vita a un discorso vivo, che segna una rinascita continua e un eternarsi nel tempo. Platone ci sta dicendo che tutti gli uomini – e quindi tutti gli studenti – sono gravidi e hanno brama di partorire. Il nostro compito, come educatori, è incontrare questo desiderio.

Potremmo, allora, in questo senso intendere l'“in-segnare” come un compito “pro-creativo”, che parte dalla consapevolezza di essere alla ricerca di qualcosa che non si possiede per intero e che ha a che fare con l'amore, esattamente nella stessa misura in cui per Platone l'amare aveva a che fare con il filosofare. In sintesi, se amare filosoficamente significa desiderare di partorire nel bello secondo corpo e anima, non si “insegna” se, all'interno della relazione educativa, non si “genera” la nascita di questo desiderio di procreare⁴.

2 Virgolettati miei.

3 Al contrario, le *Nuove Indicazioni 2025* sembrano orientare la scuola in modo preoccupante verso una visione “personalista”, identitaria, assimilazionista e disciplinatrice. Per il dibattito su questo tema cfr. AA. VV., *Proposte finalizzate alla eventuale revisione delle Indicazioni Nazionali e delle Linee guida relative al primo e secondo ciclo di istruzione*, in «Bollettino della Società Filosofica Italiana», 242, 2024, pp. 67-76 e D. Ianes (a cura di), *Crede, Obbedire, Insegnare*, Erickson, Trento 2025.

4 Punto di riferimento nella costruzione del percorso sono stati: A. Gaiani, *Il pensiero e la storia*, Cleup, Padova 2014; M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino 2014; G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 1973.

1. La filosofia non è una dottrina, ma un'attività⁵

L'obiettivo di questo articolo è offrire una testimonianza di una certa postura nell'insegnamento della filosofia, attraverso una esperienza di pratica d'aula, per dare una possibile risposta alla domanda: "come fare *praticamente* tutto questo?"⁶.

Strutturerò il mio contributo in tre parti. Nella prima, darò spazio alla riflessione metodologica che ha guidato l'ideazione e la motivazione del progetto. Nella seconda parte, esporrò invece la metodica, ovvero la strutturazione della pratica d'aula vera e propria. Concluderò con alcune osservazioni sugli esiti dell'attività svolta⁷.

Attraverso la descrizione del progetto vorrei mettere in discussione almeno due convinzioni diffuse, riguardo le metodologie didattiche attive, sostenendo che queste strategie non solo sono possibili e funzionali, ma anche generative e trasformative per i ragazzi. Le convinzioni che vorrei criticare sono:

1. l'idea che manchi sempre il tempo per attività di questo tipo,

2. l'idea che sia errato o impraticabile coniugare l'approccio storico-tradizionale della filosofia con quello per temi e problemi⁸.

Con questa proposta didattica intendo sostenere che, affrontata per temi e con strategie attive, la filosofia è una disciplina privilegiata per promuovere l'interdisciplinarietà, come richiesto dalle *Indicazioni nazionali 2012*. Senza rinunciare alla sua specificità, aiuta a guardare il mondo – e le altre discipline – da nuove prospettive, come insegna Wittgenstein⁹. In linea con questa visione, si colloca anche la proposta di estendere l'insegnamento della filosofia a tutti gli indirizzi scolastici superiori, sostenuta già in passato dalla Società Filosofica Italiana e dalla Commissione Brocca¹⁰.

5 L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Einaudi, Torino 1998, 4.112.

6 Due precisazioni. La prima: l'ambito del mio contributo riguarda l'insegnamento della filosofia nella scuola superiore di secondo grado. La seconda è che affronterò la questione dal punto di vista operativo, nel senso di descrivere una serie di pratiche d'aula inserite in un progetto, con la finalità di far fare esperienza del filosofare agli studenti a partire dai loro bisogni educativi.

7 Le idee qui esposte non pretendono di essere nuove nei contenuti di fondo, poiché, per larga parte, ripropongono tesi ampiamente discusse negli ultimi decenni (a cominciare dai Programmi Brocca del 1992). Tuttavia, da un lato stentano ancora ad affermarsi nella prassi scolastica e, dall'altro, recentemente il governo ha avanzato ipotesi di cambiamento che destano più di qualche dubbio tra i pedagogisti. Ritengo, quindi, quanto mai attuale e urgente difendere la validità didattica di una certa visione dell'insegnamento della filosofia nei licei (solamente, purtroppo) e offrire alcuni spunti operativi.

8 Si discute di superare la didattica filosofica tradizionale, ancora legata al "metodo storico", verso un approccio zetetico. Ma "imparare a filosofare" rischia di diventare un gioco arbitrario. Più avanti propongo una via per evitare questa aporia. Su questo punto si veda P. Parrini, *L'approccio teorico-problematico nell'insegnamento della filosofia*, in L. Illetterati (a cura di) *Insegnare filosofia*, UTET, Torino 2007, pp.19-30, che propone un approccio contrario al metodo storico e per certi versi vicino alla mia proposta didattica, ma ritiene che i due metodi non siano conciliabili o almeno che la sua proposta non sia un tentativo in questo senso. La mia idea è invece che i due approcci si possano ibridare.

9 «Il lavoro filosofico è propriamente [...] un lavoro su sé stessi. Sul proprio modo di vedere. Su come si vedono le cose»; L. Wittgenstein, *Pensieri diversi*, Adelphi, Milano 1980.

10 Il rinnovamento proposto dalla *Commissione Brocca* nel '92 fu un movimento di docenti di filosofia e non di pedagogisti. Esattamente l'approccio opposto che al momento sembra stia adottando l'attuale ministro dell'istruzione Valditara per il rinnovo delle *Indicazioni nazionali*. Ciò perché si proponeva

In secondo luogo, vorrei mostrare che alcune tematiche filosofiche si prestano particolarmente alle metodologie attive e sono capaci di sviluppare competenze e stimolare negli studenti il “desiderio di partorire nel bello”¹¹.

Infine, difendo l’idea, sulla scorta dell’approccio ermeneutico¹², che filosofia e didattica della filosofia sono sì da considerarsi aspetti distinti, ma intimamente connessi e su questo sfondo si possono progettare attività che sviluppano metacognizione¹³ e consapevolezza di sé.

Johannes Rohbeck sostiene che l’insegnante dovrebbe spiegare, in primo luogo, i metodi che usa e generare una consapevolezza metodologica. In secondo luogo, è necessario mostrare la pluralità dei metodi; in terzo luogo, mettere le competenze metodologiche nelle mani degli studenti. I metodi non sono solamente capacità tecniche, ma atteggiamenti fondamentali del filosofare. Trasmetterli significa rendere gli studenti capaci di filosofare a partire da sé stessi¹⁴.

L’insegnamento, dunque, non solo non può dire tutto, ma deve, anzi, a un certo punto, “tacere” per aprire la possibilità del pensiero autonomo dell’Altro e creare così la condizione dell’autentico dialogo: l’ascolto.

2. Descrizione del progetto

2.1 Osservazione e obiettivi formativi: emozioni e ragione: quale rapporto?

La motivazione della scelta del nodo tematico nasce da lontano ed è frutto di tre momenti di riflessione:

- a. la formazione costante del docente,
- b. l’osservazione del gruppo classe,
- c. la progettazione inclusiva.

Il primo riguarda l’esigenza di aggiornamento continuo e costante che dovrebbe far parte della vita lavorativa di ogni insegnante. Nella fattispecie, è stato utile alla progettazione didattica il corso di formazione estivo 2023 organizzato dalla Società Filosofica Roma sul tema “Azione e simpatia”¹⁵.

un rinnovamento non delle tecniche e delle metodologie, ma un ripensamento dell’insegnamento della filosofia.

11 cfr. G. Luppi, *La filosofia nella scuola di tutti*, Atti del III Convegno dell’ACIREPH (Parigi, 27-28 ottobre 2001): *Insegnamento filosofico e democratizzazione: la sfida degli indirizzi tecnologici*, in «Comunicazione Filosofica», 9, 2001, <https://www.sfi.it/archivosfi/cf/cf9/articoli/luppi.htm> (ultimo accesso 30-9-2025).

12 A. Caputo, *Manuale di didattica della filosofia*, Armando, Roma 2019, pp. 143-45. Caputo sintetizza così l’approccio ermeneutico: «da ogni filosofia (in linea teorica) è ricavabile un metodo didattico-filosofico».

13 Sul significato e sul valore didattico della metacognizione si rimanda a J.G. Borkowski, N. Muthukrishna, *Didattica metacognitiva*, Erickson, Trento 2011.

14 È la stessa indicazione metodologica che troviamo in Wittgenstein, quando nella *Prefazione alle Ricerche filosofiche* (Feltrinelli, Milano 2024, p. 6) scrive: «Non vorrei, con questo mio scritto, risparmiare ad altri la fatica di pensare. Ma, se fosse possibile, stimolare qualcuno a pensare da sé».

15 Scuola estiva di filosofia “Azione e simpatia”, Zagarolo, Palazzo Rospigliosi, 8-9 settembre 2023. Questi alcuni dei testi consultati in fase di progettazione: G. Matteucci, M. Portera (a cura di), *La*

Il secondo momento è partito da un gioco esplorativo fatto con la classe quarta all'inizio dell'anno scolastico, nella primissima fase di osservazione reciproca. Il gioco consisteva in una mini-intervista in cui ogni alunno doveva elencare un suo talento, un suo punto di debolezza e una sua aspirazione o desiderio. Da questo piccolo sondaggio ludico emerse che una debolezza comune era la gestione delle emozioni; e, tra i desideri, “il viaggio” e la “conoscenza degli altri”.

In questo contesto, la premessa fondamentale della riflessione è stata pensare a qualcosa che permettesse l'inclusione¹⁶ di una alunna a forte rischio di ritiro sociale, due alunni con DSA e una con svantaggio sociolinguistico-culturale. Ognuno di loro, secondo le proprie capacità, ha contribuito allo sviluppo del progetto didattico.

Gli obiettivi da sviluppare a lungo termine, quindi, erano legati al potenziamento delle competenze relazionali, personali e all'“imparare ad imparare”. Così, dopo la fase di osservazione, decisi che avrei lavorato sul tema delle emozioni.

2.2 Strumenti: come e perché in questa classe

Ma a questo punto mi sono chiesto quali strumenti (immagini, concetti, giochi linguistici) e attività potessero stimolare domande autentiche. Come lavorarci? Con quali strategie e contenuti?

Nel corso dell'anno, la classe si era mostrata attiva, aperta ad attività innovative e laboratoriali; i ragazzi avevano interessi disparati che potevano diventare valori aggiunti nello scambio di idee; inoltre, aveva già sperimentato la metodologia *debate*. Matura così l'idea di un progetto sulla dialettica emozioni-ragione attraverso la modalità della disputa regolamentata. In questa occasione, però, con l'ambizione di coinvolgere anche studenti di una classe quarta di un altro liceo.

Johannes Rohbeck¹⁷ immagina l'insegnante come un “cacciatore” di metodiche all'interno dei grandi pensatori. Su questa scorta, abbiamo usato le *Meditazioni* cartesiane come strumento didattico utile all'analisi dell'universo emotivo, e Spinoza, come modello di analisi geometrica nella teoria degli affetti. Come “raccoltore” ho selezionato testi classici e testi più attuali, storie esemplari dalle letterature italiana ed europea (l'esperienza si colloca in un liceo linguistico); qualche spunto dall'antropologia culturale. Il tutto doveva diventare la “cassetta degli attrezzi” per un confronto dialogico con un'altra scuola.

natura delle emozioni, Mimesis, Milano-Udine 2014; G. Baggio, F. Caruana, A. Parravicini, M. Viola (a cura di), *Emozioni. Da Darwin al pragmatismo*, Rosenberg & Sellier, Torino 2020; R. Bodei, *Geometria delle passioni*, Feltrinelli, Milano 1991; F. Caruana, M. Viola, *Come funzionano le emozioni*, il Mulino, Bologna 2018; P. Dumouchel, *Emozioni. Saggio sul corpo e il sociale*, Medusa Edizioni, San Giorgio a Cremano 2008; M. Menin, *La filosofia delle lacrime. Il pianto nella cultura francese da Cartesio a Sade*, il Mulino, Bologna 2019 (capitolo 6).

16 Sempre a proposito della formazione docenti sarebbe auspicabile, a mio avviso, l'obbligatorietà di almeno un anno di insegnamento su cattedra di sostegno nel percorso formativo del docente di ruolo curricolare.

17 Il riferimento è J. Rohbeck, *Didaktische transformation*, in «Deutsches Jahrbuch Philosophie», 2, 2011, pp. 1426-1438. Ringrazio per questo spunto Annalisa Caputo per averlo citato nell'ambito di un seminario della SIFA.

2.3 Perché la disputa regolamentata

Ci si potrebbe chiedere perché la scelta della metodologia della *disputa regolamentata*¹⁸. Essa, infatti, benché sia una forma tipica del filosofare e, più in generale, una metodologia abbastanza diffusa, è stata spesso oggetto di critiche. Solitamente vengono mosse tre obiezioni fondamentali.

La prima è che ci sono pratiche migliori, come la *P4C*¹⁹ o il dialogo socratico. Secondo questi approcci l'unica cosa che sviluppa le competenze filosofiche è la pratica dialogica: l'aspetto centrale è la logica. Una preparazione sul contesto storico e sulle fonti non è così fondamentale, anzi, quasi dannoso.

La seconda obiezione guarda con sospetto la trasposizione acritica in Italia di un modello anglosassone. Qui la critica verte sul fatto che il *debate* è una pratica basata sulla competizione e che sviluppa solo le abilità retoriche, senza mirare alla verità. Infine – riprenderò questo tema più avanti – si obietta che si corre sempre il rischio di scivolare verso due estremi che vorremmo evitare: trasformare la classe in un *talk show* anarchico di pensieri in libertà; oppure, ridurre troppo lo spazio di discussione degli studenti tra loro e/o con l'insegnante. In entrambi i casi, il *debate* non sembra una buona soluzione didattica.

Una prima possibile risposta generale a queste critiche è che la disputa regolamentata è una di quelle opportunità didattiche che educa alla complessità. Bisogna intendere il *debate* come una forma di mediazione, bisogna cioè uscire dalla logica binaria del mi piace/non mi piace o si vince/si perde; è piuttosto da intendere in maniera simile alle *quaestiones disputatae* medievali e, in questa prospettiva, è fondamentale l'attenzione alle fonti. L'idea è quella di veicolare, tramite il dibattito, uno spazio negoziale, trovare un terreno comune, destrutturare le convinzioni più radicate, proprio per evitare che diventi un esercizio retorico tra chi è *pro* e chi è *contro*. Piuttosto è da intendere come forma dialogica in cammino verso la verità, come l'*homologia* socratica nella *Repubblica* di Platone: la ricerca dialettica ha sancito il raggiungimento di un "accordo"? Bene, ma domani si ricomincia a discutere (*dialegesthai*).

Una seconda risposta è che questo atteggiamento deve essere interiorizzato dai docenti stessi, prima che possa essere veicolato sotto forma di pratica d'aula. Su questo senso didattico del dialogo è il caso di ricordare le parole di Franco Lorenzoni:

Il dialogo è autentico se non sei sempre solo tu a insegnare. [...] Il dialogo sta nel sostenere a lungo intorno a delle domande, nell'accettare che ne sorgano di nuove e nel coraggio di lasciarne sempre alcune aperte. Noi insegnanti, e io per primo, spesso a scuola conduciamo un finto dialogo. Diamo voce a bambine e bambini ma poi chiudiamo rapidamente il discorso affermando noi quale sia la verità. Il dialogo euristico, il dialogo in cui insieme scopriamo qualcosa, invece è pratica lunga, complessa, e richiede tempo, perché si inoltra in territori inesplorati. Ma per molti insegnanti, purtroppo, non sapere dove si va a finire è

18 Sul tema si vedano M. Villani, B.M. Ventura, *Il debate tra innovazione e tradizione*, in «Bollettino della Società Filosofica Italiana», 241, 2024, pp. 83-97; Id., *L'esperienza del debate nell'ambito dell'educazione cooperativa*, in «Bollettino della Società Filosofica Italiana», 242, 2024, pp. 77-90.

19 Sul tema si veda N. Zippel, *I bambini e la filosofia*, Carocci, Roma 2017.

un qualcosa di temibile da evitare. In fondo la cosa più interessante della scuola sta nell'essere popolata da ignoranti. Se riconosciamo e riusciamo ad apprezzare questo nostro stato e siamo disposti a non smettere mai di studiare e ricercare, ci possiamo disporre attivamente, insieme, al bordo di ciò che non sappiamo.²⁰

Ovviamente – e qui rispondiamo alla terza obiezione – bisogna mettersi d'accordo sulle regole del gioco (il protocollo) ed esplicitarle prioritariamente agli studenti. Questa è una fase molto importante perché orienta il lavoro degli alunni e fornisce un modello di dialogo filosofico.

Il protocollo proposto in questo progetto è stato quello *Age Contra Plus*, che consta di 7 momenti: Prologo, Argomentazione, Dialogo socratico, Esame critico, Difesa (collettiva), Epilogo e Riconoscimento²¹. La squadra è stata composta da 8 relatori in modo da coinvolgere il maggior numero di studenti; sono previste 2 fasi in cui fare le obiezioni (“dialogo socratico” ed “esame critico”) e una “dichiarazione di riconoscimento” finale in cui ciascuna squadra riconosce coralmmente i punti di forza della squadra avversaria. Sono stati stabiliti i tempi – da 2 a 4 minuti massimo per ogni intervento – e i criteri di valutazione con diversi indicatori:

- *contenuti*: pertinenza, coerenza, profondità del ragionamento, efficacia;
- *stile*: chiarezza, precisione, eleganza, persuasione;
- *strategia*: reattività alle domande, rispetto delle consegne, struttura del discorso.

Alcuni studenti hanno svolto il ruolo di giudici, con il compito di compilare l'apposita scheda di valutazione. Il solo strumento argomentativo ammesso è stata la parola. Le squadre sono state lasciate libere nelle scelte strategiche: ricerca delle fonti, gestione dell'ordine dei relatori, formulazione delle obiezioni, selezione degli argomenti più convincenti.

3. La pratica d'aula

La consapevolezza storica dei concetti, lungi dal minare l'autonomia di pensiero del discente, rappresenta una fonte inaggirabile con cui confrontarsi. Nel nostro caso, trattando delle emozioni, l'età moderna diventa un contesto di indagine genealogica imprescindibile per l'analisi della nostra vita emotiva. A partire da una selezione di testi “classici”, l'intento è stato quello di far dialogare i grandi pensatori con le teorie psicologiche più recenti.

3.1 I materiali del progetto

I materiali utilizzati hanno incluso una selezione di testi di Cartesio, Spinoza, Hume, Rousseau; una presentazione multimediale con spunti di attualizzazione; la consegna del

20 F. Lorenzoni, *Educare controvento*, Sellerio, Palermo 2023, p. 228.

21 cfr. Marco Ferrari, *Il protocollo di disputa Age Contra*, in M. Ferrari, M. Nardi, *Educare a pensare. Teoria e pratica della disputa regolamentata*, Carocci, Roma 2025.

progetto-*debate*, con definizione dei gruppi di lavoro, dei ruoli, dei criteri di valutazione, del prodotto da restituire, e un *vademecum* sul protocollo della disputa.

3.2 Le fasi del progetto

Le fasi e le metodologie utilizzate sono state diverse, articolate in quattro momenti:

Prima fase: lezione frontale dialogata. La scelta è dipesa dal fatto che, in questa prima fase, avevo bisogno di trasmettere molte informazioni-chiave in poco tempo, e inoltre dovevo fare da *scaffolder* per l'attività successiva. In questa fase ho utilizzato una presentazione multimediale per:

1. chiarire i topici della disputa, che erano:
 - a. "le emozioni ostacolano o favoriscono l'esercizio della ragione nell'agire umano?"
 - b. "le emozioni sono universali o dipendono dalla cultura?". I topici avevano la doppia funzione di indirizzare la ricerca degli studenti e di poter creare due squadre nella fase finale del progetto in modo da dare la possibilità a tutti di partecipare;
2. spiegare le teorie sulle emozioni espresse dagli autori scelti;
3. analizzarne i testi;
4. fornire spunti di approfondimento mediante stimoli di vario genere (film, serie tv, videogiochi, brani musicali, opere d'arte, romanzi, casi di cronaca);
5. fornire una mappa concettuale sugli sviluppi odierni dell'antropologia delle emozioni.

*Seconda fase: laboratorio, divisa in quattro attività*²²:

1. recupero dell'attività precedente di analisi dei testi in classe e confronto con spunti di attualizzazione. Questa parte è stata svolta a gruppi, in *cooperative learning*;
2. produzione di testi. Questa attività è stata svolta individualmente a casa. La consegna in questa fase è stata redigere un *paper* personale sui topici del *debate*, preparando delle argomentazioni valide sia per il *pro* sia per il *contra*;
3. successivamente, gli studenti, a gruppi, hanno messo in comune le ricerche e, con l'aiuto del docente, hanno selezionato gli argomenti migliori. Ciò ha consentito una verifica formativa *in itinere* degli apprendimenti ed è stata occasione per chiarire i fraintendimenti e rendere attiva la ricerca degli studenti;
4. restituzione degli apprendimenti sotto forma di dibattiti simulati in classe come preparazione all'evento finale.

La fase di redazione del *paper* ha rappresentato un momento decisivo della valutazione formativa e mi ha restituito un *feedback* importante sugli apprendimenti dei contenuti filosofici.

A titolo di esempio, Chiara, per sostenere la tesi cartesiana del controllo razionale sulle passioni, sfruttando un'argomentazione di tipo analogico, propone un confronto con la

22 Seguo qui Lorenzoni per chiarire ciò che intendo per *laboratorio*: «quella modalità di apprendere in cui tutte e tutti abbiano la possibilità di operare, sperimentare, confrontarsi e sviluppare un pensiero lento capace di approfondire». F. Lorenzoni, *Educare controvento*, Sellerio, Palermo 2023, p. 229.

visione scientifica delle emozioni che Conan Doyle mette in bocca al suo Sherlock e con l'analisi del sentimento della paura che Steven King fa nei suoi romanzi. Altri – come Simone – attingendo allo studio delle altre letterature (siamo in un liceo linguistico) hanno proposto riferimenti letterari a Jane Austen (*Ragione e sentimento*), all'ideale settecentesco dell'*honnête homme*, a Goethe (*I dolori del giovane Werther*), o in relazione al conflitto ragione-passioni presente nel romanzo *Julie ou la Nouvelle Héloïse*, analizzato in classe. Alcuni, invece, come Giulia, hanno recuperato e riutilizzato teorie filosofiche già affrontate in precedenza, dal mito platonico della biga alata alla teoria delle passioni in Aristotele; altri hanno esplorato teorie contemporanee come quella di Martha Nussbaum. Altri ancora hanno approfondito settori disciplinari come l'antropologia culturale e le neuroscienze, prendendo spunto dalle teorie di Ekman, Goleman, Damasio, Rizzolatti, facendo ricerche sui disturbi di personalità o sul concetto di inculturazione.

Tutti questi spunti sono stati valutati con resoconti descrittivi i cui indicatori principali sono stati: padronanza dei contenuti filosofici; uso del lessico specifico; capacità di rielaborazione critica ed efficacia argomentativa; pertinenza dei riferimenti culturali.

Gli aspetti più direttamente legati all'argomentazione e alla retorica sono stati allenati nella fase laboratoriale (come ad es. l'argomento *ad hominem*, l'argomento analogico, la *reductio ad absurdum*, i vizi di circolarità, la fallacia del *cherry picking*) e in attività precedenti: sempre a titolo di esempio, nella prima parte dell'anno abbiamo lavorato su una disputa di filosofia politica e una delle attività laboratoriali del modulo era “le tue obiezioni a Hobbes” sui capitoli 13 e 17 del *Leviatano*.

Il dibattito simulato in classe diventa qui spazio di mediazione didattica e *scaffolding* cognitivo. Si mettono alla prova le proprie intuizioni e ricerche, l'interpretazione del topico, i possibili sentieri argomentativi. Qui il docente-facilitatore ha occasione di intervenire nella “zona di sviluppo prossimale” degli studenti e contemporaneamente effettuare una valutazione formativa autentica. Essa diventa spazio di co-insegnamento e co-apprendimento nel momento in cui ogni membro della comunità diventa tutor dell'altro in un processo formativo di controllo e scambio reciproco (si valuta ad esempio quale sia l'argomento migliore da usare qualora intervenga una determinata obiezione). Lo studente ha la possibilità di guardare al proprio modo di risolvere i problemi da prospettive altre ed è parimenti al centro di una attività metacognitiva quando diventa guida per il compagno.

Terza fase: La disputa come valutazione formativa e sommativa

Il progetto si è concluso con un evento finale dal titolo: “Emozioni e ragione: quale rapporto?”, che prevedeva un doppio confronto con un'altra classe quarta di un altro liceo romano. Entrambe le classi sono state divise in due squadre e ciascuna di esse ha dibattuto su uno dei due topics in programma; l'estrazione a sorte del *topic* è stata effettuata il giorno stesso.

Nella valutazione sommativa ho tenuto conto sia di quanto emerso nella fase laboratoriale, sia della *performance* in sede di disputa. È interessante notare come non sempre chi mostra delle ottime competenze nella fase di ricerca e laboratorio riesca poi a restituirle anche nel *public speaking*. E viceversa, chi nella fase di ricerca ave-

va mostrato poca autonomia e inventiva, nel momento finale pubblico si è rivelato molto capace. Ciò non deve indurci a pensare che le conoscenze siano andate “perse” o improvvisamente “ritrovate” nell’esposizione orale, ma deve ricordarci che ogni persona ha i suoi peculiari punti di forza e che questo tipo di attività ci aiuta a comprendere in quali contesti possano meglio emergere (e quali competenze, invece, sono da migliorare).

Quarta fase: debriefing

In questa fase l’esperienza diventa concetto. È forse la fase del più autentico *con-filosofo* aristotelico, perché è a questo punto che si verifica l’autentico scambio reciproco tra studenti, e tra studenti e docente. La discussione in gruppo ha portato gli studenti verso un apprendimento significativo²³ dell’esperienza didattica vissuta. Alla fine, mediante un questionario di valutazione del progetto²⁴, sono emerse considerazioni interessanti e anche indicazioni utili per me per migliorare l’attività in futuro.

4. Osservazioni e riflessioni

4.1 Filosofia come sapere interdisciplinare

Il progetto ha permesso agli studenti di trasformare conoscenze in competenze, affrontando temi interdisciplinari a partire da strumenti e problemi filosofici. Sono stati discussi, ad esempio, il lascito di Cartesio, l’attualità del metodo geometrico di Spinoza, l’uso filosofico della letteratura in Rousseau, nonché i legami tra neuroscienze e teorie classiche delle emozioni.

Gli studenti hanno sviluppato competenze-chiave attraverso la scrittura cooperativa del *paper*, il lavoro di gruppo e la *peer education*. Hanno esercitato il pensiero critico, la creatività, il *problem solving* e le competenze digitali. In linea con l’idea di Morin di una “testa ben fatta”²⁵, la filosofia si è dimostrata disciplina centrale per promuovere l’interdisciplinarietà, come richiesto dalle *Indicazioni nazionali*, dal PECUP e dall’Esame di Stato. L’attività si è intrecciata con altre discipline come storia e italiano, favorendo connessioni tra saperi. Infine, ha contribuito allo sviluppo delle “competenze di cittadinanza” previste dal D.M. 139/2007, quali la collaborazione, la partecipazione, la meta-riflessione sul proprio apprendimento.

23 D. Ausubel, *Educational psychology: a cognitive view*, Rinehart & Winston, New York 1968, tr. it. *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 1998.

24 Di seguito riporto alcuni risultati quantitativi del questionario: Il tema generale emozioni-ragione è piaciuto “molto” a circa l’80% degli studenti; per il 92% il modulo è stato concepito per consentire a tutti di partecipare pienamente; il 68% della classe ha lavorato in modo “buono” o “eccellente”. L’80% ha considerato “molto buono” o “eccellente” il contributo del progetto alle proprie conoscenze e abilità. Per 21 studenti su 25 l’attività è stata divertente e stimolante. Per il 52% il progetto ha addirittura superato le aspettative iniziali.

25 E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

4.2 Fare filosofia come “parto nel bello”

Nella progettazione dell'attività, il punto di partenza è stato il bisogno reale degli studenti: il desiderio che li motivasse a discutere. Gli studenti, in tal senso, sono “gravidi”, cioè portano dentro un'urgenza di pensiero e di parola, che è emersa chiaramente anche dal *debriefing* e dai questionari. Il tema delle emozioni ha intercettato tale bisogno e si è rivelato il terreno più fertile per unire due obiettivi educativi centrali: stimolare la motivazione e l'interesse, e al tempo stesso sviluppare metacognizione e consapevolezza di sé. Attraverso concetti come “regime emozionale”, “simpatia”, “pietà”, “inculturazione”, gli studenti hanno imparato a distinguere, riflettere, osservare le proprie emozioni anche nel loro funzionamento fisiologico e culturale.

Alcuni feedback sono emblematici: «Sicuramente trattare questa tipologia di argomenti più attuali e che interessano in generale tutti gli studenti è molto produttivo» (Asia); «il contatto diretto con altri studenti» (Simone); «essere riuscita a discutere con persone che non conoscevo, e quindi essermi spinta oltre ciò che avevo paura di affrontare» (Giulia).

Tali parole confermano come pratiche attive abbiano favorito un apprendimento significativo, che si discosta da pregiudizi diffusi tra i docenti: che le metodologie attive siano dispersive, inapplicabili o tempo mal speso. Il progetto ha dimostrato, al contrario, l'efficacia del *cooperative learning* e del *debate*, che si sono rivelati strumenti utilissimi per potenziare capacità logiche, argomentative e relazionali. La disputa regolamentata, in particolare, ha rafforzato competenze disciplinari centrali in filosofia, come il giudizio critico e la capacità di costruire argomentazioni solide. Gli studenti hanno imparato a chiedersi: come si difende un'opinione? Cos'è una buona argomentazione? Come riconoscere e utilizzare prove? Le parole di Beatrice chiariscono bene il senso dell'attività realizzata: «credo il fatto di saper trovare le informazioni giuste e saperle spiegare secondo il mio modo e in modo sicuro, mantenere la calma e saper dialogare e rispondere a persone che non sono d'accordo con me, supportare le mie compagne e saper affrontare tutte insieme momenti di difficoltà». Vittoria aggiunge: «l'aspetto delle obiezioni ti porta a riflettere molto velocemente [...] smontare gli argomenti altrui è divertente anche se complicato e aiuta a ragionare».

A ciò si aggiunge il lavoro sull'*ethos*: interrogarsi sulle proprie credenze, esplorare la base emotiva e culturale delle opinioni morali. E, infine, il *pathos*: l'ascolto, la gestione dei turni di parola, il riconoscimento del punto di vista altrui, la capacità di decentrarsi.

In breve, il progetto è stato utile alla costruzione di competenze affettivo-relazionali, che erano una parte importante degli obiettivi a lungo termine che ci eravamo prefissati. Gli studenti stessi ne testimoniano la funzionalità.

Rama ha apprezzato: «Il confronto con i miei compagni e lo studio che ha portato alla costruzione di questo progetto». Martina: «mi è stata molto utile, soprattutto per quanto riguarda il relazionarmi con gli altri in un ambito che mi era completamente sconosciuto e in cui ho avuto modo di mettermi in gioco uscendo dalla mia *comfort zone*». Chiara: «grazie a questi dibattiti sono riuscita anche a mettere da parte l'orgoglio cercando di

ascoltare tutti i pareri [...] ci siamo aiutati come classe [...] siamo più uniti [...] mi ha portato a scoprire punti di forza e di debolezza».

La classe si è così trasformata in una vera e propria “comunità di apprendimento”, un ambiente dove cognizione, metacognizione e motivazione convergono nell’apprendimento significativo. Il docente ha assunto il ruolo di facilitatore di processi cognitivi attivi, mentre gli studenti si sono “scoperti” efficaci e consapevoli del proprio modo di imparare. La classe, intesa anche come “comunità di ricerca”, è stata tenuta insieme da contenuti filosofici, procedure del dibattito, dubbi condivisi, paure, decisioni collettive, riconoscimenti reciproci. In questa dimensione, il dialogo e la ricerca sono diventati al tempo stesso forma e contenuto dell’apprendimento: l’oggetto della ricerca è diventato il soggetto.

4.3 Metodo “storico” o “problematico”?

A conclusione del percorso, si può ribadire l’infondatezza dell’opposizione tra metodo storico e approccio tematico o zetetico. La consapevolezza storica si è rivelata uno strumento euristicamente efficace nel confronto tra teorie moderne e contemporanee sulle emozioni. Il dialogo con i testi ha restituito vitalità al pensiero filosofico, sottraendolo alla standardizzazione scolastica. Questioni attuali, come autoregolazione emotiva, autoefficacia o origine sociale dei regimi emotivi, sono state messe in relazione con autori della modernità. Ne emerge un modello didattico articolato in cinque assi: confronto con i testi, prospettiva tematica, contesto storico, studio dell’autore e apertura interdisciplinare.

Come il lettore avrà già intuito, l’efficacia didattica di questo approccio si evince anche in termini di competenze apprese e di cambiamento formativo: nel corso delle attività proposte gli studenti hanno imparato a estrapolare una tesi filosofica da uno o più testi (anche non prettamente filosofici); a saperla confrontare criticamente con altre; a riconoscere uno stile argomentativo; a padroneggiare alcuni strumenti retorici di base; a saper usare meglio il lessico specifico filosofico e a migliorare le competenze metacognitive.

4.4 Come miglioreresti questo progetto?

Una questione emersa nell’autovalutazione del progetto ha riguardato le sue potenzialità di miglioramento. Va premesso che la prima difficoltà è stata superare l’abitudine all’impostazione trasmissiva della didattica, in un contesto ancora fortemente vincolato a logiche curriculari e valutative tradizionali. Abbiamo, inoltre, notato che la figura del docente come facilitatore ha richiesto un equilibrio delicato tra apertura alla libertà argomentativa e guida epistemica. Le difficoltà riscontrate nel dibattito – digressioni, insicurezza nell’esposizione orale – hanno segnalato la necessità di un progressivo allenamento al confronto pubblico. La richiesta ricorrente è stata quella di svolgere maggiori occasioni di esercizio: «Vorrei fare più pratica per allenarmi di più agli eventuali dibattiti» (Aurora); «farei più dibattiti in classe, per prepararmi al meglio a un dibattito con un’altra scuola» (Alice). L’alta disponibilità a replicare l’esperienza (circa i 2/3 del gruppo) indica una consapevolezza crescente: la discussione razionale si apprende esercitandola.

Conclusione

Nelle *Ricerche filosofiche* Wittgenstein afferma che il compito della filosofia è «indicare alla mosca la via d'uscita dalla trappola» (§109). Tale immagine esprime efficacemente il ruolo liberatorio della riflessione filosofica: aiutare a disincagliare l'intelletto dagli inganni in cui cade. Se letta in chiave didattica, questa metafora può essere declinata in due sensi.

Da un lato, la mosca è lo studente che fatica a comprendere la filosofia, che ne mette in discussione l'utilità o, più in generale, si interroga sul senso di sé, sul proprio futuro. Dall'altro lato, la mosca è il docente stesso, spesso disorientato nel tentativo di suscitare ascolto, lasciare un segno, affrontare i vincoli istituzionali, interpretare le norme.

Mutuando la "forma-filosofia" di Wittgenstein, potremmo dire che non esiste un'unica via per "vedere" l'uscita: vi sono "differenti metodi, differenti terapie". La filosofia, in questa prospettiva, si configura come un insieme di pratiche capaci di riorientare lo sguardo, di trasformare l'esperienza. Le strategie didattiche che rispondono ai bisogni degli studenti e generano in loro soluzioni significative rendono queste esperienze dure, quasi "eterno".

Ciò che conta, dunque, e spero sia emerso dal racconto di questa esperienza didattica, è la traccia emotiva lasciata dall'esperienza educativa: l'aver partecipato a qualcosa di bello, coinvolgente, che ha "mosso fuori", incuriosito e unito. È in questo legame affettivo che si radica, a mio parere, un certo modo di intendere la filosofia e la scuola, intesa nel suo senso originario di *scholé*, cioè come il tempo in cui ci si riposava dalle fatiche della vita quotidiana per dedicarsi allo studio, al ragionamento, alla cura di sé.

Questo è l'*eros* che non dobbiamo sopire, questa è la sfida che dobbiamo e possiamo raccogliere. Non è facile, è un compito complesso, dicevamo all'inizio. Richiede formazione e impegno costanti. Eros è una spinta vitale pro-creativa che parte da una mancanza e che evoca allo stesso tempo la necessità di combattere per difendere ciò che si genera nello spazio contingente della relazione educativa. Questo atteggiamento Platone lo chiama *spoudé*: cura premurosa, zelo, ma anche fatica, impegno assiduo. In latino, poi, questa parola diventa *studium* (a volte tradotta come "amore", "passione", "entusiasmo").

Teniamo a mente, quindi, che l'attività dell'insegnare consiste in un prendersi cura, ma anche in un venir meno per aprire la possibilità dell'Altro.

Questo è il dono più importante che noi docenti, con la filosofia, possiamo fare ai ragazzi.