

Armando Girotti

COME STRUTTURARE UN CORSO DI PERFEZIONAMENTO

A) La situazione odierna:

Da una decina d'anni presso l'Università di Padova, nell'Istituto di Storia della Filosofia, si tiene un corso di perfezionamento in *Metodologia dell'insegnamento filosofico* che tra i suoi scopi ha la formazione del neolaureato e l'aggiornamento del docente in servizio nella superiore. Tale corso, riaprendo quel dialogo tra Università e scuola superiore da troppo tempo interrotto, ha utilizzato la competenza di due livelli di insegnanti, universitari e medi, ognuno portatore di proprie specificità e ha offerto ai neolaureati un aiuto in vista della loro formazione professionale sul piano contenutistico-disciplinare nonché didattico. La presenza dei docenti della secondaria tra i relatori ha infatti permesso di calare in pratica quelle ricerche teoriche compiute all'interno dell'università, mettendo a disposizione delle nuove generazioni, desiderose di apprendere 'come fare filosofia' nella scuola, un apparato metodologico-didattico a loro ancora sconosciuto. Oltre a ciò il corso, attraverso il tirocinio pratico compiuto nella scuola superiore, ha aperto al neolaureato la possibilità di confrontarsi con le difficoltà proprie della traduzione didattica dei contenuti teorici in suo possesso. La lungimiranza del Provveditore agli studi di Padova, Pasquale Scarpati, ha fatto sì che, concedendo ai tirocinanti fin dal primo anno di istituzione del corso l'accesso alle scuole, accanto allo stemperamento delle difficoltà didattiche per i neolaureati, si realizzasse anche un secondo scopo, peraltro previsto tra le finalità di chi il corso l'ha voluto e diretto fino a quest'anno, Giovanni Santinello, quello dell'aggiornamento degli insegnanti in servizio. Costoro, infatti, partecipando al dibattito sulla professionalità docente, hanno potuto riflettere criticamente sulle metodologie utilizzate nella scuola e sugli strumenti necessari per una razionalizzazione del lavoro scolastico, strutturare possibili percorsi, progettare unità didattiche ed infine ideare esercitazioni specifiche per l'insegnamento filosofico. La complessità dell'organizzazione purtroppo si è scontrata —e continua a scontrarsi— con la legislazione attuale ancora troppo lenta rispetto alle progettazioni innovative che da più parti vengono avanzate e così per il tirocinio si deve ogni anno richiedere il permesso al Provveditore, contando sulla sua disponibilità, far leva sulla disponibilità dei Presidi e sulla dedizione dei colleghi della superiore che si sobbarcano un lavoro non indifferente, che, pur considerato come auto-aggiornamento valido per la progressione della carriera, è valutato ancora troppo poco rispetto all'impegno che costoro si assumono. Il compito di tali docenti non si ferma all'aiuto nella preparazione delle lezioni del tirocinante, ma comprende anche il suo sostegno in classe nel momento della esposizione, la riflessione sulla tenuta della sua lezione e la disponibilità nella progettazione di esercitazioni pratiche.

Nel presente anno accademico, con la confluenza dell'Istituto di Storia della Filosofia nel Dipartimento di Filosofia, Gregorio Piaia, il nuovo direttore, anche su proposta di Francesco Bottin che ha sempre sostenuto il corso, ha adeguato il

programma riferendolo alle istituende scuole di specializzazione; il corso così, alle due sezioni, coordinate e seguite in tutti questi anni da Armando Girotti, una di aggiornamento culturale ed una di formazione didattica (teorica e pratica), ha aggiunto una terza sezione comprendente temi educativi generali per la cui trattazione sono stati invitati i docenti della Facoltà di Scienze della Formazione.

In conformità a quanto accadeva negli anni passati, quest'anno il corso si è aperto con un convegno internazionale sull'*Insegnamento della Filosofia nei licei d'Europa* (2 dicembre 1996) progettato ed organizzato in collaborazione con l'ARIFS (Associazione per la ricerca e l'insegnamento della Filosofia e della Storia) di Brescia, con la sezione veneta della SFI e con il CIFUPERD (Centro interdipartimentale e interfacoltà per la formazione universitaria alle professioni educative e alla ricerca didattica). Sono intervenuti, oltre a Gregorio Piaia, che ha relazionato sui *programmi di Filosofia in Italia*, anche Dermot O'Keeffe della Trinity R.C. School inglese (con una relazione dal titolo *Philosophy in the British High School: some methodological and ideological issues*), Barbara Brüning dell'Università di Amburgo (*I programmi di Filosofia nei Länder in Germania*) e Antonio Jimenez Garcia dell'Università Complutense di Madrid (*I programmi di Filosofia in Spagna*); fungevano da moderatori Paolo Parrini, Paolo Leonardi, Giancarlo Conti e Armando Girotti che hanno assunto anche la veste di traduttori simultanei.

Piaia ha introdotto il tema ripercorrendo storicamente le vicende istituzionali dell'insegnamento della filosofia in Italia, soffermandosi sulle modalità didattiche che in questi ultimi anni hanno notevolmente arricchito il dibattito, anche se, a suo giudizio, "si ha la sensazione che i termini del problema e le soluzioni didattiche non siano poi in tutto questo tempo cambiati di molto (a parte Internet)". Alla luce di questa affermazione, il relatore ha così cercato le costanti del tragitto didattico dall'unità ad oggi trovando che sul concreto piano metodologico-didattico è presente un continuo oscillare tra metodo problematico e metodo storico, oscillazione che rimanda alla nozione stessa di 'filosofia' che di volta in volta viene data; si è avuto quindi nell'insegnamento di questa disciplina un ondeggiamento vuoi verso il versante scientifico (in epoca positivista), vuoi verso quello umanistico (in epoca neoidealista). Una seconda costante si può trovare nella connotazione ideologico-politica che via via le varie egemonie culturali hanno imposto all'insegnamento della filosofia, non ultima la dinamica anomala tra finalità della disciplina e disposizioni ufficiali dei vari ministeri. Forse con la proposta della commissione Brocca sembra esserci quella conciliazione pluralistica che permette oggi ai due 'coniugi' (così ha chiamato i due metodi, quello storico e quello problematico) di convivere sotto lo stesso tetto, anche se, a dire il vero per il relatore la preferenza va data all'insegnamento che privilegia il percorso storico. Parrini, chiamato in causa dall'intervento di Piaia, pur concordando con la visione conciliativa assegnata al progetto Brocca, dissente dalla visione antagonista con cui Piaia ha voluto descrivere la dinamica tra metodo per problemi e metodo storico. Come già ha avuto modo di asserire nel suo articolo *L'insegnamento medio della filosofia in Italia* (pubblicato nella «Rivista di storia della filosofia») il progetto Brocca rappresenta "un compromesso che cerca di mediare fra le esigenze fatte valere dai rappresentanti dei principali indirizzi ideologici e filosofici del nostro paese", ma a chi propende per la difesa del metodo storico ricorda che "la preferenza di impartire l'insegnamento in forma problematica non è meno legittima, sia dal punto di vista scientifico-culturale, sia dal punto di vista del pluralismo delle opinioni e della libertà di pensiero, della preferenza di impartirlo in forma storica".

Dermot O’Keeffe si è soffermato non tanto sul percorso dell’insegnamento della filosofia nella storia della scuola inglese quanto sul canone che fonda tale insegnamento, trovandolo nella “comprensione di sé e del concetto di io” e, senza cadere nel difetto dei filosofi analitici che estrapolano dalla persona i vari canoni “disincarnandoli, frammentandoli, come se non fossero di nessuno”, ha cercato di analizzarli inserendoli nel soggetto dell’educazione, cioè nello studente; infatti, se si vuole che quei fattori abbiano un senso, ha aggiunto, occorre personificarli e “la filosofia può avere una parte speciale nell’educazione se essa aiuta a dar voce alla concezione che si ha di se stessi”. Il pericolo è la caduta nel circolo ermeneutico, cioè nella incapacità o meglio nella impossibilità di partire da canoni universali; infatti se interpretiamo noi stessi, con quali canoni ci interpretiamo, da dove traiamo questi canoni, come li valutiamo? Per trovare il punto nodale attorno cui far ruotare le finalità dell’insegnamento della filosofia, al di là del circolo ermeneutico, il relatore si è rifatto alla storia del pensiero inglese mostrando come occorra considerare che ogni volta che si invita l’uomo a prender coscienza di sé, lo si costringe a modificare la sua esistenza: questa è la finalità, far prendere allo studente coscienza di sé e del suo porsi per modificare la sua vita. L’analisi, avvalendosi delle tendenze antirealistiche di tre filosofi americani contemporanei, Nelson Goodman, Hilary Putnam, Richard Rorty, ha messo in primo piano una visione secondo la quale compito dell’educazione sarebbe quello di rendere lo studente adatto al mondo; ma così facendo si rischia di ridurre l’aspetto teleologico in termini di carriere o di prospettive materiali-academiche e si dimentica che l’educazione deve invece fondarsi sull’*ethos*. Con una carrellata di citazioni il relatore ha poi messo in relazione diverse visioni, distinguendo chi afferma che la saggezza è una mera abilità, come Antony O’Hear, da chi, come Roger Scruton, vede nella saggezza la capacità di comprendere ciò che è ‘buono’ e ciò che è ‘cattivo’; da queste due visioni nascono due modi di intendere l’educazione, o come insegnamento comportamentale tecnico, o come educazione etica. Se occorre rifiutare la posizione di O’Hear, neppure quella di Scruton sembra essere accettabile in quanto l’autocomprensione di cui egli parla è guidata dall’esterno; questa visione “introduce lo studente alla conversazione dell’umanità in modi inevitabilmente paternalistici” e perciò a questa è preferibile quella di Alasdair MacIntyre secondo cui i criteri dell’io devono essere scoperti dall’individuo e cadenzati sulla definizione di bene che egli è in grado di dare. Questa visione lascerebbe libera la persona di decidere da sé anche la definizione di virtù: qui nasce l’io liberale, come lo chiama O’Keeffe, dell’educazione. Questo io è libero di mettersi in questione, sempre che lo ritenga giusto, anche nelle pratiche sociali o di rinnegarle, qualora ne voglia rifiutare l’intreccio. Questa libertà, che trova il suo fondamento nell’io stesso, precede i fini che, invece, si affermano, poi, per merito suo. Il liberalismo, dunque, fornisce lo spartito e l’educatore ne scrive il libretto; in quest’ambito lo scopo dell’educazione è fornire il vocabolario appropriato. Sembra che non esistano alternative al liberalismo per cui l’insegnamento della filosofia non può che inserirsi all’interno di un processo di acculturazione che deve dar voce al processo, mentre esso si dipana.

Barbara Brüning ha ripercorso i tre momenti della storia dell’insegnamento della filosofia in Germania, dalla riforma prussiana di Alexander von Humboldt (1806) fino al 1945; dopo la riforma del 1972 nella BRD; dalla riunificazione del 1990 ad oggi. Se nella prima riforma la filosofia aveva una caratteristica transdisciplinare metodologico-didattica che unificava i vari insegnamenti senza essere disciplina autonoma, con il passare dei filosofi (si ricordi Hegel) nella scena prussiana, essa allargò la sua funzione transdisciplinare divenendo anche

disciplina autonoma e obbligatoria, lievito culturale per la riflessione etica. Dal 1945 al '60 nella Repubblica federale tedesca non ci fu nessuna regolamentazione dell'insegnamento di questa disciplina e solo negli anni che dal '60 vanno al '70 si è sviluppato un dibattito sui curricoli. Il Consiglio tedesco per l'educazione, nel suo piano strutturale per la formazione della gioventù, aveva posto la Filosofia sia come materia fondamentale (con due ore settimanali) sia come materia elettiva (con cinque ore settimanali) con una struttura contenutistica che andava dall'Etica alla Logica, dall'Antropologia alla Filosofia sociale, dalla Filosofia della religione alla gnoseologia e alla Metafisica. La discussione sul metodo non è stata priva di approfondimenti e di appassionati dibattiti che si sono orientati secondo due posizioni fondamentali, da una parte ispirandosi ad una trasmissione di conoscenze da recuperare nella tradizione filosofica passata, privilegiando così l'orientamento contenutistico quasi come propedeutica scientifica (questa posizione è sostenuta da Wolff D. Rehfus), dall'altra propendendo per un modello didattico nel quale trovasse posto il dialogo orientato alla problematicità (è la posizione di Ekkehard Martens della cui scuola la relatrice sembra far parte). Questa seconda proposta, in linea con la prassi del filosofare socratico, fa sì che la lezione non parta dai problemi della filosofia, ma da importanti problemi di vita degli studenti per cui il processo di apprendimento deve coinvolgere tutti i partecipanti al dialogo, insegnante incluso. Questo procedimento sembra metodologicamente più fruttuoso del primo visto che gli studenti sono chiamati a fissare il proprio pensiero in una riflessione critico-filosofica che serve a risolvere i problemi della vita dando alla propria esistenza un risvolto di miglior qualità vitalistica. Il pericolo, come è emerso dal dibattito successivo, è che, con questa interpretazione dell'insegnamento, si perdano le esperienze degli altri filosofi, codificate dalle risposte che essi hanno fissato nei loro testi; la loro eredità, se recuperata nei documenti testuali, permetterebbe di allargare le problematiche del limitato gruppo nel quale il dibattito si compie, dando l'opportunità all'uditorio di riflettere sul problema con maggior cognizione di causa. Se la ristrettezza del gruppo dialogante è motivo di critica, la sottolineatura positiva riguarda la traduzione in esercitazioni scritte del pensiero-dibattito; troppo spesso la filosofia si riduce a esposizione del docente e, quando si apre al dialogo, non insegna poi a fissare i punti fondamentali del dibattito lasciando al semplice ricordo la trasmissione dei contenuti che così, a poco a poco, rischiano di venir perduti uno ad uno. Questo metodo, offrendo ai legislatori lo spunto per una riflessione sul valore della disciplina filosofica come orientatrice etica del comportamento umano, ha inciso nella riforma del 1972 con la quale la materia è entrata anche nel primo livello secondario (cioè tra studenti che hanno 12 - 16 anni), in 15 dei 16 Länder con una duplice funzione, di compensazione rispetto all'insegnamento della religione e di stabilizzazione per una base valoriale comune in una società sempre più eterogenea. Il programma di questo livello si rifà alle quattro domande di Kant: che cosa posso sapere (teoria della conoscenza), che cosa debbo fare (etica), che cosa posso sperare (religione), che cosa è l'uomo (antropologia). La finalità pratica è che gli studenti raggiungano delle competenze che permettano loro di tradurre in pratica quelle strategie razionali e discorsive assorbite dall'insegnamento della disciplina filosofica, competenze dunque che li mettano in grado di risolvere i vari conflitti quotidiani sia quelli che hanno con sé sia quelli con gli altri, di sviluppare quelle capacità metacognitive che saranno poi affinate nell'ultimo anno del primo livello secondario (studenti da 15 a 16 anni), di riflettere sul rapporto tra pensiero e realtà, di controllare la logicità del testo filosofico e dell'argomentazione; se queste sono le competenze, l'obiettivo principale è lo sviluppo delle capacità di

giudizio etico-filosofico. Nel secondo livello l'insegnamento della filosofia si specifica sempre più come alternativa etica all'insegnamento della religione per cui i contenuti si affinano nel dibattito su bene e male, valori e norme, morte e immortalità, concetto di Dio. In questo secondo livello viene recuperata la storia del pensiero filosofico che la tradizione ci ha lasciato per cui vengono sottoposti a discussione tanto i modelli di pensiero della filosofia classica (Aristotele Platone) quanto quelli della filosofia moderna (Kant Hegel) e postmoderna (correnti contemporanee). La metodologia consigliata dai programmi di tutti i Länder consiste in un lavoro rigoroso sui testi con particolare riferimento all'argomentatività interna fatta emergere in dibattiti svolti in classe e con la disponibilità mentale di chi è aperto all'accettazione anche del contributo degli studenti. Infatti l'insegnamento della filosofia deve tener conto di due livelli, del pensare in senso filosofico e del riflettere su se stessi; se pensare in senso filosofico vuol dire includere la capacità di analizzare concetti, di verificare fondamenti, di emettere giudizi, riflettere su se stessi significa riflettere sulle proprie esperienze, sui propri concetti, sulla propria vita come totalità. Con questa attenzione si entra nel vivo del far filosofia che, come vuole la nuova corrente della *Philosophy-for-children* di Matthew Lipman e Judy Kyle, deve considerare i processi filosofici del pensiero degli adolescenti collegati non solo agli aspetti materiali e formali della tradizione (fonti testuali) ma anche al "self-corrective", all'autocorrezione; questa in fondo è la finalità dell'insegnamento della filosofia che travalica gli stessi confini tedeschi.

Antonio Jimenez Garcia ha suddiviso la sua relazione in due parti incentrate sull'insegnamento della disciplina filosofica nei piani di studio che vanno dagli anni '50 ad oggi e sul senso dell'insegnamento della filosofia. Storicamente la filosofia nel sistema educativo spagnolo ha occupato un posto a sé stante, slegato dalle altre discipline ed ha oggi toccato il fondo con la retrocessione delle materie umanistiche a retroguardia di quelle tecniche ed economiche. La forte crisi non sembra sciogliersi nonostante la rivendicazione di spazio che gli 'esperti' avanzano sottolineando la necessità della formazione integrale degli alunni; e non è una polemica solo odierna; essa è databile fin dagli anni sessanta quando Manuel Sacristan e Gustavo Bueno dibatterono sulla collocazione della filosofia nell'insegnamento della scuola secondaria (il *Bachillerato*). In questo contesto di crisi si inserisce la riforma approvata nel 1990 che relega la filosofia in una situazione marginale, sancendo a livello legislativo la tendenza culturale del momento. Voci dissenzienti, che non si adattano a questa visione minimalista della filosofia nella formazione delle nuove generazioni, ci sono e sono riuscite a coagulare forze tali da indire un Congresso nazionale a Granada (svoltosi dall'11 al 15 settembre 1995) sul tema 'Perché Filosofia?'. Le indicazioni per il Ministero sono emerse, ma l'organismo governativo sembra ancora sordo e poco disposto a dar ascolto a chi vorrebbe che le nuove generazioni si formassero anche in termini umanistici.

La massiccia partecipazione al convegno ed i molti consensi registrati dagli interventi dei convenuti hanno dimostrato come l'interesse oggi tra i docenti medi di filosofia sia elevato quando il dibattito si incentra sui problemi dell'insegnamento e così è accaduto pure alla tavola rotonda su *Sussidi informatici e manuali di filosofia* (9 gennaio 1997) alla quale erano stati invitati gli autori di tre manuali di storia della filosofia (che allegano del materiale informatico), Polizzi-Ferrisi-Ruffaldi-Tornatore, *La filosofia attraverso i testi* (Loescher), Ardiccioni-Zappitello, *Didascalica* (Ed. D'Anna), Abbagnano-Fornero, *Protagonisti e testi della filosofia* (Paravia). Se al convegno si era riconosciuto che ormai è tempo di oltrepassare la vecchia divisione tra insegnamento per problemi

e insegnamento secondo la scansione storica, la tavola rotonda ha messo in rilievo, accanto all'importanza del confronto tra metodologie diverse, anche la necessità di scendere dall'empireo della teoresi per calarsi a quel livello di fattibilità pratica cui la scuola ha oggi bisogno. L'utilizzo delle nuove tecnologie può rendere più semplice e più immediato l'approccio con la disciplina anche perché con il recupero dei *testi 'annotati'* si riesce a confrontarsi con un pensiero che può diventare ancora vitale; proprio le annotazioni possono meglio indicare la via alle nuove generazioni per un approccio più corretto con l'alterità del filosofo. E su questa via si è posto il testo di Enzo Ruffaldi e Gaspare Polizzi il primo dei quali si è soffermato con dovizia di particolari sull'utilizzo dei quattro dischetti allegati al manuale; attraverso i numerosissimi documenti testuali, presenti nel nuovo strumento didattico, è possibile operare parecchie scelte, guidate o compiute autonomamente; infatti con l'aiuto del vocabolario, tenendo conto delle fondamentali occorrenze lessicali e concettuali della filosofia, viene consentita la navigazione assistita, ma viene altresì permessa la costruzione di un viaggio attraverso correlazioni personali di docenti o studenti. Utili sono le indicazioni dei percorsi proposti dagli autori con le quali è permessa la ricostruzione *a posteriori* dello sviluppo dei problemi che, in quanto costanti della storia spirituale dell'uomo, possono ben coinvolgere anche il giovane d'oggi nell'analisi delle risposte che ogni filosofo, in quanto singolo, ha dato nel passato; se i problemi sono costanti, le risposte sono personali e ben verificabili attraverso la parola del filosofo con la quale anche il giovane d'oggi può mettersi in rapporto. Con la scansione di un percorso a ritroso si dà poi agli studenti un nuovo strumento di sintesi che permette di ripercorrere un itinerario già esplorato e così, come peraltro indicato dalle nuove proposte della 'Didattica Breve', li si invita a riflettere nuovamente su contenuti che dovrebbero essere stati già acquisiti come patrimonio personale. Accanto ad una sezione, significativa soprattutto per chi sia un po' più addentro allo strumento-computer, cioè all'indicazione dei siti *internet* che trattano di filosofia, il supporto informatico dà anche la possibilità di selezionare, annotare, commentare i singoli brani, operando schedature e lavori vari che possono essere facilmente trasferiti in un comune programma di videoscrittura e quindi rielaborati in termini personali. Se Ruffaldi ha mostrato la duttilità dello strumento informatico, Polizzi ha sottolineato la validità del mezzo anche in termini teorici; esso apre nell'insegnamento della filosofia una terza fase che, superando la prima chiusa nel dibattito tra metodo storico o problematico, si affianca alla seconda, che ha messo al centro il ritorno al documento testuale, allargandone la prospettiva con l'offerta di procedure didattiche nuove. Se dal di fuori ed in maniera superficiale l'uso dello strumento informatico può apparire un gioco, gioco non è; tale supporto può svolgere un ruolo didattico ben definito nella comprensione del testo su vari livelli di approccio: una consultazione immediata, una navigazione al suo interno con ricerca più o meno guidata, la costruzione problematica di tematiche trasversali attraverso le risposte dei filosofi. I programmi multimediali, che potrebbero costituire una ingerenza condizionante nel rapporto tra docente e scolaro, se ben utilizzati possono servire da supporto per il lavoro dell'insegnante, offrendogli un aiuto sia per le sue attività di esercitazione sia per la comprensione dell'alterità della parola del filosofo sia per la verifica e la valutazione, senza dimenticare che tale strumento potrebbe essergli utile anche per il recupero individuale di chi è rimasto indietro rispetto al suo avanzare. In questa terza fase è nato però un nuovo problema di interazione tra strumenti informatici e prassi didattica e non è da sottovalutare il pericolo emergente: farsi prendere la mano nel considerare il nuovo strumento come soppiantatore di ogni

altro approccio; bisogna non cadere nella pania del neofita che, abbracciando il nuovo, dimentica ciò che di buono la tradizione gli ha lasciato.

Luciano Ardiccioni e Gilberto Zappitello, rifiutando la storia della filosofia come “racconto del racconto del racconto”, hanno offerto della filosofia un quadro come essa fosse un territorio su cui l'uomo ha camminato nel corso della sua storia; nell'insegnamento occorre, a loro giudizio, privilegiare soprattutto la possibilità di immersione dello studente; se lo scopo del far filosofia sta nel provar piacere a leggere i testi occorre ritrovare nei documenti quei temi che ancor oggi motivano i giovani per cui, attraverso una lettura pragmatica, che privilegi la comprensione del presente, si potrà andar a ritroso a ritrovare quelle spinte che sempre l'uomo ha sentito in sé e che non mancano neppure negli studenti del XX secolo. Per lasciare spazio alle questioni del Novecento gli autori hanno scandito la storia della filosofia in modo simile a quello proposto dalla commissione Brocca e cioè hanno anticipato nel secondo volume tutto il programma fino a Hegel compreso, aprendo il terzo con un primo capitolo sugli ‘scolari di Hegel’. Anche il loro materiale didattico in dischetti per computer (il *software* è ancora in fase di espansione) presenta i documenti testuali con i quali si può navigare autonomamente inventando nuovi sentieri. Seguendo l'invito con cui termina il terzo volume, che occorre ‘muoversi da soli nella radura’ perché la filosofia ha tracciato molti più sentieri di quelli che possono essere esposti in un manuale, gli autori con il materiale informatico hanno inteso permettere la creazione di percorsi e la scoperta di ricorrenze, l'analisi e la ricostruzione di viottoli o strade, secondo le spinte interiori dei giovani d'oggi. L'idea forte, infatti, è quella di recuperare dal presente le problematiche per verificare come esse siano rinvenibili anche nel passato.

Un discorso a parte meritava il supporto informatico del manuale di Abbagnano-Fornero nel quale non compaiono i testi degli autori della storia della filosofia quanto una serie di interviste-lezioni ricavate dalla *Enciclopedia multimediale delle Scienze filosofiche*, delle mappe sinottiche e delle questioni o problemi su temi forti della storia della filosofia, ma per motivi di forza maggiore la tavola rotonda è rimasta sguarnita di un partecipante.

Alla tavola rotonda, accanto agli autori dei tre manuali era stato invitato anche Franco Paris, segretario di «*Insegnare Filosofia*» (Ed. Colonna), a presentare il primo numero di una rivista nuova ‘fatta da docenti per i docenti’. Questa pubblicazione, intendendo essere uno strumento aperto ai contributi degli insegnanti di filosofia della secondaria ed avendo come fruitori gli insegnanti stessi, può diventare un valido strumento auto-formativo dal punto di vista didattico non solo teorico ma soprattutto pratico. Essa risponde alle esigenze, oggi molto sentite, di confronto di metodi e di strumenti e vuole promuovere un dibattito sulla didattica della filosofia per costruire un circuito di dialogo e non un cenacolo di persone. Il desiderio è dunque quello di trovare collaboratori capaci di fornire strumenti sempre nuovi per un efficace e fecondo dibattito sull'insegnamento; si tratta, cioè, di rendere visibile a tutti il complesso di ricerche teorico-pratiche che molti docenti svolgono nel privato della propria aula e così far compiere un salto qualitativo alla scuola italiana.

Accanto a questi due incontri, convegno e tavola rotonda, il corso di perfezionamento ha organizzato anche altri interventi culturali finalizzati alla preparazione dei docenti della secondaria (i seminari e le conferenze si concluderanno a giugno) a cui sono intervenuti Francesco Bottin (*Strumenti informatici nell'insegnamento della filosofia*), Gregorio Piaia (*Immagine della filosofia tra M.Evo e Rinascimento*), Giorgio Frigo (*Dalla dialettica servo-padrone*

alla "fine della storia": Hegel postmoderno?), Giorgio Penzo (*Esistenzialismo e nichilismo*), Paolo Campogalliani (*Scienza e storia agli inizi del '900*), Cristina Rossitto (*Il principio di non contraddizione in Aristotele*), Francesca Modenato (*La fenomenologia e la filosofia mitteleuropea*), Cristina D'Ancona (*Le dottrine non scritte di Platone*), Michele Nicoletti (*Carl Schmitt e il "concetto del politico"*), Roberto Gilardi (*La filosofia di Hume*), Luca Bianchi (*Le cosmologie*), Anna Fabriziani (*La filosofia dell'azione nel pensiero francese contemporaneo*), Carlo Scilironi (*La filosofia dell'esistenza*), Armando Girotti (*Il testo filosofico come testo argomentativo*) e (*Aristotele, dal platonismo all'autonomia*).

L'aggiornamento didattico dei corsisti neolaureati, cadenzato sulle proposte dei due ultimi volumi di Girotti, *La filosofia per unità didattiche* (Pagus, Treviso) e *L'insegnamento della filosofia, dalla crisi alle nuove proposte* (Unipress, Padova) peraltro adottati come testi fondamentali del corso, si è incentrato sulla traduzione in pratica operativa di alcune delle ultime ricerche in campo filosofico; si sono avvicendati Stefano Martini (*Manuale, testo filosofico e unità didattiche*) e (*Filosofie orientali e pensiero greco antico*), Maurizio Galeazzo (*Montaigne filosofo*), Renzo Misto (*La logica in Hegel*), Mario Simonato (*Un percorso nel Romanticismo*), Giacomo Ambrosini (*La filosofia della politica nel '600*), Gabriella Platania (*Nietzsche e il nichilismo*), Claudio Berto (*Spirito dionisiaco e spirito apollineo*), Maria Laura Cappello (*Didattica e tirocinio*), Armando Girotti (*A partire dalla VII lettera di Platone*) e (*Fiat lux, un percorso all'interno dell'idealismo*).

In collaborazione con la sezione veneta della SFI è stato organizzato un Convegno di studio su *Antonio Rosmini studente a Padova* (18 marzo 1997) a cui sono stati invitati Marco Meriggi (Univ. Verona), Cecilia Ghetti (Univ. Padova), Xenio Toscani (Univ. Pavia), Luciano Malusa (Univ. Genova), Giorgio Campanini (Univ. Parma).

Il corso si concluderà con una tesi scritta su un tema di didattica applicata che i corsisti dovranno preparare durante l'anno accademico e discutere nel mese di Ottobre. Come si può vedere il corso, suddiviso in quattro sezioni, una di preparazione generale ai temi dell'educazione, una di carattere specifico inerente i contenuti della filosofia, una terza di preparazione metodologico-didattica, una quarta di prova sul campo, intende non solo preparare teoricamente sui contenuti disciplinari, ma soprattutto avviare gli iscritti all'acquisizione di una competenza che permetta il trasferimento dei contenuti teorici in pratica quotidiana. L'organigramma prevede un impegno molto assiduo (è ammesso alla dissertazione solo chi ha frequentato almeno i due terzi delle lezioni); se poi si considera che molti iscritti sono o supplenti o docenti in servizio, allora si capisce lo sforzo dei frequentanti; ma la partecipazione al corso, la cui progettazione è stata pensata anche in vista delle future scuole di specializzazione che dovrebbero far conseguire al neolaureato l'abilitazione all'insegnamento, offre anche un vantaggio, potrebbe aprire dei crediti per la futura iscrizione a dette scuole.

B) Verso il futuro:

Il decreto che istituisce il "*diploma di specializzazione per la formazione degli insegnanti di scuola secondaria*" (art.1 comma 1), è già stato emanato dal Presidente della Repubblica Scalfaro, controfirmato dal Presidente del Consiglio Prodi e dal Ministro della P.I. e dell'Università Berlinguer (DPR n° 470, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale del 12/9/96); a questo è allegata la tabella *XXIII bis* che, come cita l'art 1, "*costituisce parte integrante*" del decreto stesso, nella quale si precisa, attraverso 11 articoli, l'ordinamento didattico della scuola di

specializzazione. Soprattutto dall'art. 3 si comprende l'intenzione del legislatore circa la finalità di questa scuola: si vuol preparare professionalmente il personale della futura scuola italiana in termini metodologico-didattici visti gli *“almeno 5 insegnamenti semestrali relativi alle scienze dell'educazione... e almeno 5 insegnamenti semestrali relativi alle didattiche disciplinari”*. Da ciò si desume che la preparazione non è intesa solo come formazione culturale contenutistica, ma soprattutto come formazione metodologico-didattica in vista dell'acquisizione di una professionalità che porterà l'iscritto ad ottenere l'*abilitazione all'insegnamento* in una determinata disciplina o in più discipline, in conformità con le classi concorsuali oggi vigenti. A conclusione del corso lo studente dovrà dimostrare di aver acquisito una capacità di trasferimento dei contenuti della disciplina (basandosi su un metodo adatto all'uditorio di ragazzi di 16-18 anni) anche attraverso una *“analitica relazione sull'attività di tirocinio che deve essere valutata in sede di esame finale”*. Come si vede tale struttura ricalca quanto già da anni alcune Università fanno con i corsi di perfezionamento, ma contemporaneamente sembra chiudere in un piccolo empireo i fortunati che potranno accedere a detta scuola. Infatti, chiunque in futuro vorrà presentarsi agli esami di Stato, ad un concorso a cattedre per l'acquisizione di un posto di ruolo nella secondaria, non lo potrà fare se non con il suddetto titolo. La partecipazione alla scuola diventa, dunque, uno sbarramento forte in vista della prosecuzione lavorativa del soggetto-insegnante e chi ne resta escluso sembra non aver futuro come insegnante. E quale senso avrà poi l'iscrizione agli odierni corsi di perfezionamento? Solo di credito per l'accesso a dette scuole? È una rivoluzione ancor più grande di quanto non appaia se si considera che, come cita l'art. 7, *“il numero degli iscritti alla scuola nei diversi indirizzi è stabilito annualmente, sentite le competenti autorità scolastiche del bacino di utenza dell'università”*; tale numero potrà probabilmente essere determinato in funzione dei posti resisi liberi nella scuola superiore per l'insegnamento di una data disciplina e quindi la scuola di specializzazione potrebbe essere usata sia come affossatrice dei corsi di perfezionamento sia come calmiera per evitare il precariato degli insegnanti, piaga che negli ultimi decenni ha colpito molti 'supplenti'.

Da quanto premesso si evince che non sarà facile gestire il complesso organismo sia per quanto riguarda le *“almeno 700 ore”* disciplinari (come previsto dall'art. 3) sia per quanto concerne il *“tirocinio pratico guidato di almeno 300 ore affidato a docenti di ruolo di scuola secondaria superiore”* (come previsto sempre dall'art. 3). Il passaggio dalla carta alla realtà effettuale non sarà facile vuoi per quanto riguarda la strutturazione delle 700 ore disciplinari vuoi per quanto concerne l'attuazione delle 300 ore di tirocinio (peraltro già previste fin dal 15/12/1995 dall'Ordinamento didattico del CUN). Il nodo forse più complesso è rappresentato dall'individuazione del personale della scuola secondaria cui affidare detto tirocinio perché il DPR, mentre lascia libertà ai singoli Atenei e alle *“autorità scolastiche competenti per bacino di utenza”* circa *“l'autonoma intesa”* (art.10), sembra consentire il perpetuarsi di situazioni non del tutto chiare; l'identificazione dei docenti da assegnare al tirocinio didattico non può essere lasciata *sic et simpliciter* ad una trattativa privata tra enti; occorre una chiara normativa unitaria di riferimento onde evitare che si dia inizio ad una occupazione di posti a vantaggio di persone conosciute ma non idonee. In effetti la scelta operata con l'art. 3 è di fondamentale importanza, cioè recuperare la professionalità laddove essa esiste, e nella scuola superiore tale professionalità, quando si tratta di didattica della disciplina, è ben presente; ma è pericoloso che si lasci ad una 'autonoma intesa' tale scelta quando, invece, scelto ed utilizzato

ad hoc, il personale in possesso di idonee caratteristiche, potrebbe riqualificare la scuola, ora in grosse difficoltà di crescita, preparando le giovani generazioni. Per questo motivo, se si crede nel valore dell'educazione in vista della formazione consapevole dello studente, deve essere vivo il dovere di intervenire nel dibattito per precisare almeno il quadro entro cui scegliere tale personale che va cercato di comune accordo tra Università e autorità scolastiche competenti, ma sulla base di una minima consonanza di intenti. Come abbia pensato il legislatore di attivare le “*almeno 300 ore di tirocinio pratico guidato*” forse non è chiaro perché attraverso un rapido calcolo numerico si evince che, se ogni studente deve seguire 300 ore di tirocinio, queste ore, moltiplicate per il numero di studenti iscritti alla scuola, diventano un monte ore quasi impossibile da gestire se non si reperiscono forze abbastanza elevate numericamente.

È logico pensare all'istituzione di una figura nuova, un *Tutor-supervisore* al quale assegnare non tanto l'attuazione pratica del tirocinio, quanto la *guida* del tirocinio pratico. Costui, facendo parte del Collegio dei docenti, come da art. 8, si farà tramite con le autorità scolastiche, una volta che il Collegio avrà individuato gli Istituti secondari cui assegnare gli studenti per il tirocinio e avrà deciso i criteri per il reperimento dei docenti di ruolo cui affidare l'esplicazione di dette prove pratiche. Potrebbe dunque, mettendo a frutto le competenze che sono proprie di chi insegna nella scuola superiore e la normativa, finalmente, gli riconosce, interessarsi:

1. dell'accoglienza iniziale degli studenti;
2. della preparazione teorica di una lezione;
3. della definizione di finalità e obiettivi specifici inerenti la singola lezione;
4. della strutturazione pratica della lezione con la previsione degli interventi didattici adatti allo scopo (testi, esercizi, tabelle, mappe...);
5. della preparazione di prove valutative;
6. della riflessione sui risultati e della ridefinizione di strategie per la revisione della prova di tirocinio.

Tale figura potrebbe essere anche un punto di riferimento abbastanza stabile per il raccordo con il Provveditorato agli studi per l'attivazione della *formazione in servizio*, tanto richiesta sia dal Ministero sia dalle Università.

Il DPR 470/96 non nasce dal nulla, trova i suoi precedenti nella legge n. 341 del 19/XI/90 che prevedeva il tirocinio come attività obbligatoria (art. 4 comma 3) atta a preparare professionalmente i laureandi (art. 3 comma 2 e 3) e gli specializzandi (art. 4 comma 1, 2, 3). Anche un progetto del CUN (15/12/1995) prevedeva il tirocinio pratico guidato alla cui attività, diceva il progetto all'art. 6, 'sono preposti docenti secondari di ruolo che fruiscono di esonero temporaneo totale o parziale dall'insegnamento in base ad apposite convenzioni stipulate tra le Università e le competenti autorità scolastiche che assumono la qualifica di professore a contratto in base all'art. 4 del DPR 162/1982'. Tale progetto, rifacendosi all'art. 4 del DPR 162/1982, aveva colto che non si può pensare di richiedere ai docenti un compito nuovo senza prevedere contemporaneamente una contropartita, cioè la qualifica di professore a contratto, ma sembra che il Ministro si sia dimenticato della riflessione del CUN che non compare nel DPR 470/96 o perché, nella miglior previsione, il Ministro pensava di lasciare tale qualifica ad una contrattazione decentrata, o, nella peggiore, perché ai docenti della secondaria si può chiedere tutto, tanto non parlano, non si ribellano, non contano. Ci si chiede se non sia necessario puntare proprio su questa richiesta del CUN visto il carico di lavoro che si richiede al docente di tirocinio. L'aver

comunque pensato ai docenti della superiore in servizio per il tirocinio è cosa buona perché è giusto che le nuove generazioni non siano lasciate da sole a provare *in corpore vili* il proprio metodo ancora *in fieri*. Ma non sarebbe forse il caso di valorizzare a tutti i livelli quella professionalità presente nella scuola superiore? Perché fermarsi alla scuola di specializzazione e non recuperare la legge testé citata n.341 che prevede il tirocinio anche per i laureandi mettendo in esecuzione ciò che ogni legge impone, l'applicazione pratica di essa? E perché non prevedere l'esplicazione della professionalità anche nell'aiuto ai neo-promossi in ruolo con un tutorato da svolgersi nella scuola nella quale costoro hanno vinto la cattedra? È necessario ripensare a quanto affermato dalla scuola di Chartres, cioè che solo se ci consideriamo dei nani sulle spalle dei giganti che ci hanno preceduto possiamo vedere davanti a noi più lontano; e la professionalità che va in pensione senza aprirsi alle nuove generazioni non fa crescere la scuola italiana, la lascia sempre con le stesse difficoltà, le fa percorrere sempre la stessa strada. Forse occorrerebbe rivalutare quella professionalità, laddove esiste, e farla emergere per uno svecchiamento non solo dei pochi che potranno iscriversi alle scuole di specializzazione, ma anche dei molti che non potranno farlo.

Come si vede questo DPR pone varie questioni, non tutte ancora chiarite; ma ripensando a quella più immediata, cioè all'individuazione del personale incaricato per guidare il tirocinio (il *TUTOR-SUPERVISORE*) si potrebbe progettare un piano del genere:

Premesso che spetta al Collegio dei docenti della scuola di specializzazione la scelta, in accordo con le autorità scolastiche competenti, del supervisore del tirocinio, uno per indirizzo, si riportano le caratteristiche di detto personale:

- 1 Essere insegnante di ruolo con un'anzianità di servizio effettivo di 10 anni nella disciplina della classe di abilitazione cui l'indirizzo della scuola di specializzazione si riferisce:
 punti (per ogni anno in più si aggiungono x punti)

- 2 Aver prestato *attività didattica di formazione degli insegnanti* in corsi di perfezionamento metodologico-didattico organizzati dall'Università e *aver conseguito titoli universitari specifici*:
 per ogni anno di attività punti.....
 per ogni titolo punti.....

- 3 Aver *pubblicato* relativamente alla didattica disciplinare cui si rivolge l'indirizzo della scuola di specializzazione:
 per ogni volume punti.....
 per ogni articolo punti.....

- 4 Aver conseguito il *Diploma di scuola di specializzazione* nella disciplina di indirizzo: (da computarsi, evidentemente, solo nel momento in cui dette scuole abbiano rilasciato il titolo)
 punti

Pertanto si invitano le amministrazioni locali e le Università a stipulare (come da articolo 10) convenzioni per le quali:

- A: ***l'Amministrazione scolastica locale*** (leggasi momentaneamente Provveditorato fino a che non sarà attuata effettivamente l'autonomia totale degli Istituti superiori) si impegna a concedere a un docente di ruolo in possesso dei titoli richiesti "*l'utilizzazione per un biennio*", presso le strutture dell'Università dove siano funzionanti *scuole di specializzazione* finalizzate alla preparazione didattica dei docenti della scuola superiore; il docente in oggetto, in qualità di *comandato* (al di fuori del numero contingentato dalla normativa vigente), alla fine del biennio, ottenuto il parere favorevole del Consiglio della Scuola di specializzazione di appartenenza, potrà, a domanda, essere riutilizzato nello stesso incarico o, in alternativa, rientrare nel suo insegnamento di ruolo.
- B: ***l'Università*** si impegna a riconoscere, previa approvazione del Consiglio di Facoltà, la qualifica di professore a contratto prevista dall'art. 25 comma 9 del DPR 382/80.

BOZZA DI CONVENZIONE DA ATTIVARE TRA UNIVERSITÀ E PROVVEDITORATO
(simile ad una convenzione già stipulata tra Provveditorato di Padova e Facoltà
di Scienze della Formazione)

Premesso che:

1. l'Università ha attivato una Scuola di specializzazione in con indirizzo in..... che prevede per ogni studente l'effettuazione di almeno 300 ore di tirocinio (come da DPR 470/1996 art. 3 tab XXIII bis),
2. che la normativa vigente prevede che all'attività di tirocinio debbano essere preposti docenti secondari di ruolo (come da DPR 470/1996 art. 3 tab XXIII bis),
3. che vanno cercate intese tra università e autorità scolastiche (come da DPR 470/1996 art. 10 tab XXIII bis),
4. che il Provveditorato agli studi intende contribuire alla formazione di laureati particolarmente qualificati, nonché all'acquisizione della necessaria esperienza pratico-applicativa delle discipline che vengono impartite nella scuola di sua competenza,

si conviene

tra l'Università degli Studi di, rappresentata dal Rettore pro tempore
prof.

e il Provveditorato agli studi di nella figura del signor Provveditore
dott.

che:

art. 1

il Provveditorato agli studi affiderà ai docenti di ruolo all'uopo utilizzati presso l'Università, con esonero dal servizio, il compito di *Tutor-supervisore* nei confronti degli studenti ammessi come tirocinanti. Le

mansioni riguarderanno l'individuazione dell'Istituto nel quale far svolgere detto tirocinio, la classe in cui condurre detta attività, l'individuazione del docente specifico che fungerà da docente di riferimento del tirocinio (RT), l'accoglienza iniziale e l'assistenza professionale nel periodo del tirocinio preventivato dalla prevista scuola di specializzazione.

il Provveditorato agli studi controfirmerà, tramite il responsabile del Provveditorato (RE), ai soli fini della certificazione delle presenze, il diario regolarmente rilasciato ad ogni iscritto dalla Segreteria della Facoltà,

il Provveditorato agli studi fornirà al tirocinante la seguente documentazione:

- una attestazione della dimensione quantitativa dell'esperienza (firmata dal RE),
- una breve descrizione critica dell'attività svolta (effettuata dal RT),
- una valutazione finale del tirocinio effettuato (elaborata dal *Tutor-supervisore*)

il Provveditorato agli studi si riserva la facoltà di accogliere il tirocinante, valutate le esigenze di funzionamento dei singoli Istituti, sentito il parere dei Presidi ivi preposti.

art 2.

l'Università si impegna a riconoscere al *Tutor-supervisore*, previa approvazione del Consiglio di Facoltà, la qualifica di professore a contratto prevista dall'art. 25 comma 9 del DPR 382/80,

l'Università garantisce, nell'ambito dei contratti assicurativi stipulati a favore degli studenti, la copertura relativamente a infortuni, invalidità e morte sopravvenute a causa dello svolgimento del tirocinio pratico-applicativo nonché alla responsabilità civile per danni che i tirocinanti dovessero arrecare a cose di proprietà del Provveditorato agli studi e a cose o persone a qualsiasi titolo presenti presso il luogo in cui avviene il tirocinio, durante l'intero periodo dello stesso.

art. 3

le parti garantiscono che la presente convenzione non dà luogo ad alcun rapporto di lavoro dipendente in quanto gli studenti svolgono mansioni loro affidate quale adempimento dei propri obblighi di iscritti alla Scuola di specializzazione.

art. 4

la presente convenzione ha la durata di due anni ed è soggetta a registrazione in caso d'uso ai sensi dell'art. 5 punto 1 del DPR 26/4/1986 n° 131 e dell'art. 4 della Tariffa - Parte II - annessa al medesimo Decreto.