

Libreria Filosofica

<http://www.libreriafilosofica.com/armando-girotti>

Armando Girotti

LA FILOSOFIA PER IL RECUPERO DELLE ABILITÀ

LOGICO-LINGUISTICHE AL BIENNIO

Negli ultimi anni un dibattito sull'insegnamento delle discipline scientifiche ha rimesso in discussione gli equilibri consolidati della didattica universitaria coll'invito rivolto ai docenti di compiere un'operazione di pulizia logica dei nuclei fondamentali delle discipline in vista di una ricostruibilità rapida da parte dello studente. Lo scopo consisteva nello sfoltoimento di ogni campo del sapere dagli orpelli, dai fronzoli, dagli accessori superflui, inutili e spesso dannosi; smontarla, si diceva, per poterla descrivere, scomporla per poterla ricomporre, ricercandone strutture ed elementi invarianti (la cosiddetta *distillazione*). *Nihil novi sub sole*; in fondo già Cartesio, alla ricerca delle regole di un buon metodo, trovava che alcune operazioni, descritte nella seconda parte del *Discorso sul metodo*, fossero fondamentali per un itinerario verso il sapere; diceva infatti: "il secondo [precepto] consiste nel dividere ciascuna difficoltà in tante piccole parti, quante possibili e necessarie, per giungere alla miglior soluzione di essa. Il terzo nel condurre con ordine i miei pensieri, cominciando dagli oggetti più semplici e più facili da conoscere, per salire a poco a poco, come per gradi, fino alla conoscenza dei più complessi [...]. L'ultimo, infine, di procedere in ogni caso ad enumerazioni così complete e a rassegne tanto generali da esser certo di non aver omesso assolutamente nulla". Analisi, scomposizione e ricomposizione vengono riprese dalla *Didattica Breve*, come è stata denominata tale proposta, e poste a fondamento di nuovi itinerari didattici; ma la novità non sta tanto in questa intuizione, quanto nell'aver riportato il dibattito sulla ricerca del metodo in quella sede nella quale già Cartesio operava, nell'Università, senza per questo voler porre tale metodologia come l'unica in grado di soppiantare tutte le altre o di esibire riferimenti assiologici univoci. Essa invece si riallaccia alla didattica tradizionale dalla quale mutua gli obiettivi (rispetto del rigore scientifico e dei contenuti delle varie discipline), aggiungendovi anche un nuovo parametro «quello della *drastica* riduzione del tempo necessario al loro insegnamento e al loro apprendimento»¹; lo scopo, di utilizzare nel modo migliore il tempo di insegnamento-apprendimento (*contrazione del tempo*), fa sì che ogni metodologia che vada verso questa finalità sia bene accetta. Chi ha risposto a questo risveglio di interesse per la didattica non è stato l'ambiente universitario, ma la scuola superiore che, proprio muovendosi da questa prospettiva sta coinvolgendo molti docenti delle discipline scientifiche ed umanistiche i quali, nella loro attività rivolta alla enucleazione dei nodi concettuali della propria disciplina, stanno assumendo una nuova veste, stanno diventando cioè ricercatori di nuove metodologie disciplinari (*Ricerca Metodologico Disciplinare*); il loro atteggiamento li sta trasformando da insegnanti riproduttori di certezze manualistiche in attivi investigatori di strumenti didattici atti a far giungere gli studenti, nel minor tempo possibile, alla maggior comprensione dei fondamenti della disciplina. I nodi concettuali vengono così disposti in sequenze ordinate e, accettando l'indicazione degli studi della psicologia dell'età evolutiva, cercano una strada che parta dal semplice per giungere al complesso, dal facile al difficile, dall'approssimativo all'esatto, dal noto all'ignoto, in una concatenazione che, non perdendo di vista il contenuto, non sottovaluti però neppure il suo fruitore; viene proposta dunque una didattica sequenziale rispettosa dei suoi due poli, del contenuto disciplinare e dello studente, nelle loro varie sfaccettature. Infatti, se sul contenuto occorre muoversi per destrutturarlo, pur consapevoli del pericolo a cui si va incontro con la disciplina filosofica che ri-

¹ Tale definizione è stata usata da Filippo Ciampolini, ordinario di Elettrotecnica nella facoltà di Ingegneria all'Università di Bologna e già presidente dell'IRRSAE Emilia-Romagna, che per primo ha posto il problema della 'didattica breve'. Si veda tale definizione in F. CIAMPOLINI, *La didattica breve*, il Mulino, 1993, p.17.

schia di essere hegelianamente compressa in un sapere già dato, sul piano del fruitore occorre riflettere per presentargli un tragitto col maggior grado di comprensibilità. Se ci si mette dalla parte dell'uditorio, che preferisce un impatto con una realtà ordinata e sufficientemente chiara piuttosto che una realtà frantumata in una analiticità monotematica, si comprenderà che questa affermazione, che sembra di una banalità unica, non va sottovalutata, dimenticata o minimizzata, come avviene spesso nella pratica quotidiana quando il docente agisce come se gli studenti fossero già in possesso del quadro organico di ciò che viene spiegato; infatti spesso si parte dai minimi particolari, la cui somma darà il generale (come se si fosse in una sala cinematografica dove la somma dei particolari darà poi il quadro complessivo del film). Lo studente ha bisogno di avere dei punti di riferimento a cui legare il nuovo, necessita di possedere una carta stradale delle vie che si percorreranno, una carta nautica del mare che si solcherà, una mappa della città che si andrà a visitare; egli deve già sapere che si andrà a Firenze, che si visiteranno gli Uffizi, il Battistero, le cappelle medicee; ed invece spesso, nella prassi didattica, l'insegnante cerca di condurre lo studente alle conclusioni in vista delle quali ha programmato il suo itinerario e si guarda bene dal riferirlo anticipatamente perché, basando la sua lezione sul modello argomentativo, gestisce l'itinerario in funzione della sua meta; sarebbe come se si consegnassero allo studente delle tessere musive e lo si conducesse per mano a costruire il mosaico; alla fine, è vero, l'opera sarebbe così perfetta come la si era programmata (e il giudizio che si comminerebbe sarebbe dato in base alla maggiore o minore aderenza del risultato rispetto al nostro progetto), ma lo studente, non avendo la coscienza del tutto, con questo approccio ha appreso molto meno che se gli si fosse stato mostrato, inizialmente, il quadro complessivo dell'opera. La pianificazione, necessaria e fondamentale per la chiarezza iniziale, ha bisogno di una mappatura del percorso, dove i reticoli che si intersecano siano chiaramente visibili (*giocare a carte scoperte* si dice); occorre cioè cortocircuitare i contenuti in una connessione che faccia "capire al volo" l'intero, dentro al quale ci si immergerà con la successiva fase, quella analitica destinata, questa sì, a mettere in rilievo ogni singola tessera del mosaico. Psicologicamente cioè è meglio partire dalla *sincretisi*, dalla globalità, dal tutto, anche se confuso ed impreciso, piuttosto che dalla particolareggiata e meticolosa analisi di un tutto di cui ancora non si conoscono i contorni. Mettersi dalla parte dell'uditorio significa cioè farsi comprendere seguendo procedure rispettose dell'andamento mentale dello studente. Ma mettersi dalla parte dell'uditorio significa anche porsi la *domanda sul senso* che possono avere quei contenuti nella mente del fruitore; e, parafrasando la schematizzazione di Morris², occorre tener conto della ricaduta dei segni in chi li interpreta, della cosiddetta *lettura pragmatica* che pone l'attenzione sul soggetto; infatti nel dialogo educativo ci sono sempre due protagonisti di fronte: il contenuto e il suo fruitore; da una parte il primo polo porta con sé una sua situazione alla quale appartiene, un suo intreccio, una sua logica, dall'altra, il secondo, porta con sé una sua storia, un suo vissuto, una sua dimensione; è giocoforza che si tenga conto anche di questo secondo polo se si vuole che il soggetto-interprete dialoghi con l'oggetto-testo; ed il dialogo sarà tanto più proficuo quanto più l'oggetto avrà acquisito senso agli occhi del soggetto. Qui si innesta la *flessibilità* del metodo della DB che prevede l'eventualità che il dibattito porti a mete non preventivate dall'itinerario argomentativo previsto dal docente; se si ha di mira l'assunzione di senso della disciplina, allora occorrerà prevedere anche la possibilità dell'imprevisto; tale assunzione infatti dipenderà proprio dallo spazio che si consentirà alla fruizione proiettiva del contenuto da parte dello studente, invitato a ritrovare sé stesso nell'altro. Occorre cioè saper dare delle risposte, per rimanere nella metafora del viaggio a Firenze, anche alle domande su altri monumenti che hanno attratto l'attenzione dello studente; nella sua mente, infatti, intersezioni inizialmente non previste possono dar luogo ad una cortocircuitazione di interessi, diversi da quelli pianificati. Senza questa flessibilità sarà difficile superare il pericolo delle due tautologie implicite in ogni didattica, quando cioè da una parte si cerca quello che si è deciso si debba trovare oppure, dall'altra, quando si lasciano le briglie

² La triplice divisione di *lettura sintattica*, le relazioni formali dei segni l'uno con l'altro, di *lettura semantica*, le relazioni dei segni con gli oggetti a cui i segni sono applicabili, di *lettura pragmatica*, le relazioni dei segni con l'interprete, si può far risalire a Peirce, ma è stato Morris (*Lineamenti di una teoria dei segni*, Paravia, To. 1954; *Segni, linguaggio e comportamenti*, Longanesi, Mi. 1963) a schematizzarla definendone in termini chiari la classificazione nel 1938. Della lettura pragmatica disse: "è quella parte della semiotica che si occupa dell'origine, degli usi e degli effetti dei segni all'interno del comportamento in cui occorrono".

sciolte al vissuto dello studente che trova una conferma di questo vissuto proprio nel testo; nella prima si è troppo rispettosi dell'oggetto-testo, nella seconda del soggetto-interprete; nel primo caso, esaltando la sua indipendenza da chi lo sta analizzando, si rischia di perdere la vivacità che quelle risposte potrebbero invece avere nello stimolare il dibattito all'interno delle problematiche quotidiane, nel secondo, esaltando la indipendenza del soggetto dall'oggetto, si rischia di cercare solo ciò che interferisce con l'oggi. Nel superamento di questa dicotomia sta la ricerca di senso del testo che è sempre un altro da noi, ma non è tanto separato da non doverci coinvolgere; e così, per questa ragione occorre portare in gioco il mondo nel quale lo studente vive; questa quotidianità deve diventare un luogo privilegiato nel quale far confluire le problematiche della disciplina. Ma se su questo già da tempo la ricerca interdisciplinare si è cimentata, occorre convincersi che non possono essere solo i contenuti a monopolizzare l'insegnamento, occorre che dalla interdisciplinarietà si passi alla *transdisciplinarietà*, cioè dalla cooperazione di più insegnanti che da specializzazioni diverse mirano alla visione di un quadro generale, si passi alla capacità di tutti gli insegnanti di attraversare i saperi evidenziandone metodi, concetti, modelli. Nella nostra scuola, come ricordava Piazzari parlando della *Didattica breve nelle materie umanistiche*, sono ancora troppi i docenti che pensano di poter far acquisire agli studenti l'albero intero della disciplina. La completezza, la totalità, l'eshaustività sono solo un'utopia che fa commettere errori simili alla richiesta dell'imperatore cinese di avere la riproduzione di una carta della Cina in scala uno a uno; cercare la completezza porta alla minuzia e alla conseguente impossibilità di utilizzo appropriato del sapere, così come successe a quella carta topografica inservibile perché monumentalmente ingombrante. Anche se occorre rivedere questa posizione didattica, non è comunque alla riduzione *tout-court* della materia che si mira, quanto alla sua ristrutturazione e alla sua razionalizzazione; si tratta di organizzare la materia, abitualmente presentata in modo dispersivo per associazioni ed assonanze o per percorsi storici codificati, privi di gerarchia, in un percorso che faccia emergere le questioni centrali, gli intrecci essenziali, la struttura, le logiche sottese; all'Università il tutto può venire diviso in tanti frammenti, esaminabili separatamente, sui quali la ricerca opera poi un'analisi particolareggiata e approfondita, ma nella scuola superiore occorre che questo tutto sia dato nel più breve tempo possibile sul quale poi, una volta diventati studenti universitari, gli alunni potranno soffermarsi per frantumarlo e frammentarlo a volontà. Avviarli a compiere quelle operazioni che sono fondamentali in ogni sapere, a ricostruire un quadro d'insieme attraverso delle capacità operative, a saper schematizzare, condensare, ricapitolare in poche righe, riepilogare con simboli, formalizzare e oggettivare strutture linguistiche, enucleare cardini concettuali, costanti, invarianti comuni a più elementi, che ad un primo sguardo superficiale appaiono diversi, tutto questo è ciò che occorre aver come meta. Ordinare, riepilogare, strutturare sono infatti attività fondamentali di ogni disciplina e riuscire a convogliare l'attenzione sull'acquisizione di queste capacità transdisciplinari è la meta verso cui indirizzare la gioventù studentesca.

Su questa base si può allora pensare alla filosofia non solo come ambito in cui i pensatori si sono storicamente avvicinati o in cui i problemi sono stati variamente interpretati, ma anche in termini di transdisciplinarietà e quindi in termini di 'servizio' per il recupero delle abilità logico-linguistiche degli studenti in un *curriculum* che, quindi, può andar ben oltre al luogo esclusivo dove oggi si fa filosofia per porsi all'interno sia degli Istituti tecnici sia dei bienni della scuola superiore. Il docente di filosofia, abitualmente collocato al triennio, in quanto docente di contenuti adatti ad una mente sveglia e attiva come lo è quella dei ragazzi di sedici anni, potrebbe trovare una sua collocazione anche fuori da questo ambito codificato, assumendo la veste di operatore di recupero di quelle abilità logico-linguistiche di cui egli, per statuto, si interessa quotidianamente; partendo da un punto di vista diverso, quello della filosofia come educazione al pensiero e al linguaggio, gli si potrebbe chiedere di utilizzare le sue competenze per progettare e applicare, insieme ai docenti di aree scientifica e linguistica, un itinerario che, rompendo la tradizionale separazione fra biennio e triennio, portasse a costruire con i colleghi e a coordinare un'attività transdisciplinare perché trasversale a contenuti e discipline. In questo modo la filosofia, pur perdendo il suo specifico storico, evidenzerebbe la sua competenza anche nello sviluppo delle abilità di base, mettendosi così al servizio della crescita individuale di tutti gli studenti, esperti o meno.

Calando il discorso a livello pratico, una indicazione potrebbe concretizzarsi in un itinerario strutturato in cinque tappe: una prima tappa potrebbe consistere nell'attivare la coscienza degli studenti sul

loro modo usuale di lavorare e sulle deficienze di metodo che, in qualche misura, condizionano i loro risultati; sarebbe utile non solo per i cosiddetti "ritardatari", ma anche per i "bravi" perché tutti possono migliorare il proprio modo di atteggiarsi nei confronti dello studio. Le attività di questa prima fase potrebbero coinvolgere inizialmente le capacità di comprensione dei singoli studenti attraverso un testo semplice e un'immagine creata appositamente per far discutere sul suo significato. In una seconda tappa si potrebbe concentrare l'attenzione degli studenti sulle loro capacità di destrutturazione per cui brani ed esercizi dovrebbero essere improntati ad evidenziare le procedure di tipo analitico che normalmente si compiono nell'impatto con un'immagine, un testo, o quando viene richiesta applicazione minuziosa sui particolari. Ogni tappa dovrebbe iniziare con esercizi di rinforzo sul lavoro svolto nella precedente fase, convinti che quanto è stato affrontato occorre sia riveduto per un miglior consolidamento. I testi da utilizzare, prima enunciativi, poi dimostrativi-argomentativi ed infine a logica eccentrica, mostrerebbero che ogni tipologia testuale porta con sé una finalità che, per essere scoperta, abbisogna di una concentrazione attiva. La terza e quarta tappa, seguendo il percorso mentale più semplice per gli studenti, potrebbe esaminare i due tipi di procedimento, prima quello induttivo e poi quello deduttivo, mettendo, contemporaneamente, in guardia lo studente di fronte all'assunzione acritica di uno dei due. Se i testi a logica eccentrica, che secondo la logica comune non dimostrano nulla, servono a malapena come comunicazione, quelli che utilizzano il procedimento induttivo sono i più adatti a mostrare come il nostro sapere si formi attraverso le esperienze. Un pericolo però porta con sé questo procedimento, escludere i meccanismi mentali dell'uomo; proprio questa riflessione, che intende dipingere l'uomo non come passivo recettore ma come attivo conoscitore, aiuterà a mettere in discussione la certezza del procedimento induttivo, aprendo il discorso sulle problematiche inerenti il procedimento deduttivo. Prendendo come base il sillogismo, attraverso esercitazioni semplici e giocose (Eulero-Venn), si dovrà chiarire che cosa sia una definizione e come sia necessario, per potersi esprimere in modo corretto, essere accorti, avveduti e puntuti; c'è sempre un rapporto tra pensiero e parola e così il metodo deduttivo può essere utile per indirizzare lo studente ad una maggior attenzione alle 'definizioni' delle cose, al rapporto tra parlato e pensato, tra detto e riflettuto, tra ciò che si afferma e ciò che ne consegue. La quinta tappa dovrebbe essere la ripresa di tutto il tragitto compiuto per verificare e rinforzare le capacità di trasferimento in campo linguistico delle strutture logiche che reggono qualsiasi testo.

Diceva Piazzoli nel ricordare la *Didactica Magna* di Comenio che non potremo trovare rimedi se prima non avremo trovato il male, o meglio ancora, le cause del male. "Che cosa ha finora ritardato l'attività didattica e suoi progressi, tanto che la maggior parte di coloro che hanno trascorso anche tutta la vita sui banchi di scuola non hanno appreso fino in fondo le scienze e le arti, anzi certune neppure le hanno salutate dalla soglia? Ecco le cause più verosimili: primo, non erano mai stabilite le mete che gli scolari dovessero raggiungere ogni anno, mese, giorno; tutto era quindi lasciato nel vago; secondo, non erano tracciati percorsi di insegnamento che conducessero senza errori alla meta; terzo, gli insegnamenti, che sono collegati per materia, si impartivano tenendoli separati senza connessione alcuna". E forse che non dovremmo riprendere le indicazioni, implicite o esplicite che siano, dei pensatori che ci hanno preceduto per migliorare l'approccio della gioventù con il sapere? Non vorrei che questa *Didactica*, che nella mente di Amos Komensky nel Seicento era considerata *Magna*, rimanesse nella pratica quotidiana del 2000 una *parva ancilla*.

Armando Girotti