

Armando Girotti

LE FINALITÀ DELL'INSEGNAMENTO FILOSOFICO¹
Programmazione, finalità disciplinari e transdisciplinari

1. Le finalità nel contesto della scuola della programmazione

Chiunque oggi voglia programmare un intervento didattico non può esimersi dalla conoscenza del dibattito sulle finalità, sui metodi, sulla manipolazione del testo filosofico o sulle operazioni da far compiere agli studenti. Perciò deve rifarsi a tutte quelle riflessioni che da più parti gli vengono offerte e per quanto attiene le finalità non può non conoscere quelle già consolidate come ad esempio quelle emerse dal progetto Brocca, il più completo per quanto riguarda le riflessioni intorno alla riforma della scuola superiore. Se si osserva attentamente questo progetto, si ricava subito uno stimolo a non fermarsi alla semplice presa di coscienza della sua esistenza, ma a cercare di tradurlo in attività operativa, cioè a programmare un intervento didattico congruo con le finalità ivi espresse. Appena data una scorsa alle finalità basta porsi la domanda sul "come" per tradurre le finalità in metodo che, a dire il vero, ha come fondamento un'attenzione per la crescita critico-problematica degli studenti. L'atteggiamento che se ne ricava è di una apertura e di una disponibilità alla costruzione di relazioni tra i saperi, e, per evitare di cadere in quell'errore in cui incorrono le scuole straniere, di una separazione netta tra etica e filosofia; intendere la filosofia come etica, con tutti i risvolti che ciò comporta, non ultimo l'imbonimento e la sottomissione critica al potere costituito, oppure insegnare a problematizzare senza ricorrere alla storia del pensiero porta a due gravi conseguenze, un errore di visuale, con scambio di oggetto del sapere, da una parte e assenza di un valido supporto come lo sono le risposte di chi ci ha preceduto, dall'altra; ogni problema dibattuto ed ogni soluzione offertaci, seppur personale e quindi parziale, può aiutare ad aprire la discussione e la mente dello studente ad un nuovo modo di argomentare, problematizzando. Pensare per modelli vuol dire rifuggire dalla verità confezionata, significa cercare alternative possibili al proprio modo di vedere, equivale a considerare la propria conquista una delle infinite tappe verso il sapere che non è mai conseguito, ma a cui sempre si mira. Nessuna conclusione può dirsi definitiva e quindi vincente e così la flessibilità del pensare è una delle finalità che non può essere dimenticata nella propria programmazione.

Il problema del metodo, sorto dalla domanda: "Come?" può essere risolto rivolgendo lo sguardo agli obiettivi di apprendimento del progetto Brocca, qui di seguito riportati, dando per scontato però che il documento testuale è lo strumento necessario della cui presenza non si può fare a meno se si vogliono riconoscere il lessico e le categorie essenziali della tradizione filosofica, riconoscere le diverse tipologie e i differenti registri linguistici utilizzati dai filosofi. Ma vediamo quali sono gli obiettivi specifici:

"1. Riconoscere e utilizzare il lessico e le categorie essenziali della tradizione filosofica (ad es. natura, spirito, causa, ragione, principio, fondamento, idea, materia, essere, divenire, esperienza, scienza, diritto, dovere, individuo, persona, società, Stato).

¹ in www.ilgiardinodeipensieri.eu, «Concorsi a cattedre» Lezione XV, 1999.

2. Analizzare testi di autori filosoficamente rilevanti, anche di diversa tipologia e differenti registri linguistici (dal dialogo al trattato scientifico, alle 'confessioni', agli aforismi)".

Questi due obiettivi specifici, per nulla vaghi o indefiniti, potrebbero costituire la traccia di un itinerario didattico dove potrebbero trovar posto le esercitazioni che, sovrapponendosi al testo, potrebbero essere il fulcro di un nuovo modo di intendere l'insegnamento, con lo studente al centro del lavoro e il docente come guida che lo sollecita. (Per la creazione di esercitazioni sul testo si vedano A. Girotti, *L'insegnamento della filosofia dalla crisi alle nuove proposte*, Unipress, Padova 1996; M. Trombino, *Gli esercizi di filosofia: una proposta di classificazione*, in M. De Pasquale, *Filosofia per tutti*, FrancoAngeli, Milano 1998, pp. 247-313 ed anche A. Girotti, *Prove pratiche di valutazione*, in M. De Pasquale, *Filosofia per tutti*, FrancoAngeli, Milano 1998, pp. 314-347).

Ma dove è veramente praticabile il testo della Commissione Brocca è nel terzo punto degli obiettivi quando invita a compiere le seguenti operazioni: "definire e comprendere termini e concetti, enucleare le idee centrali; ricostruire la strategia argomentativa e rintracciarne gli scopi; saper valutare la qualità di un'argomentazione sulla base della sua coerenza interna; saper distinguere le tesi argomentate e documentate da quelle solo enunciate; riassumere, in forma sia orale che scritta, le tesi fondamentali; ricondurre le tesi individuate nel testo al pensiero complessivo dell'autore; individuare i rapporti che collegano il testo sia al contesto storico di cui è documento, sia alla traduzione storica nel suo complesso; dati due testi di argomento affine, individuarne analogie e differenze".

La Commissione Brocca con il suo progetto aveva strutturato un curriculum nel quale anche il docente più sprovveduto poteva trovare una linea di condotta; infatti, se le finalità riconoscevano i fondamenti essenziali della persona e dovevano essere tenute in debito conto in quanto proprie della natura dell'essere umano, gli obiettivi potevano essere vissuti anche come offerta rivolta al docente di un sistema di coordinate entro cui inserire la propria programmazione didattica. In effetti gli obiettivi del progetto Brocca, inserendosi all'interno della complessità della società odierna, richiamano l'attenzione del docente sul comportamento, sulle abilità, sulle conoscenze e sui livelli di padronanza a cui lo studente deve giungere. "La prescrittività degli obiettivi apparirebbe - dice Bertagna - di natura giuridica; la loro individuazione costituirebbe il frutto di 'scelte' che la nostra comunità nazionale, attraverso il contributo di 'esperti', dei docenti, delle sperimentazioni, del dibattito pubblico, ecc..., poi normativamente accolto nell'ordinamento, additerebbe a chiunque, ma in primo luogo agli insegnanti, per poter dichiarare se davvero, nel concreto, si possa reputare attivo il processo educativo evocato dalle finalità" (G. Bertagna, *La riforma necessaria. La scuola secondaria superiore 70 anni dopo la riforma Gentile*, La Scuola, Brescia 1993, p. 170). Gli obiettivi, dunque, in quest'ottica dovrebbero tutti essere conseguiti e i docenti, semmai, al loro interno, potrebbero solo ordinarli in una progressione temporale che permettono di anticipare quelli che nella pianificazione personale si pensa di anticipare e invece posticipare quelli che si ritengono secondi come raggiungimento; ma tutti dovrebbero, alla fine, essere acquisiti.

Se guardiamo infine agli ultimi tre punti degli obiettivi possiamo trovarne un aiuto per la programmazione di un piano di lavoro: "individuare analogie e differenze tra concetti, modelli e metodi dei diversi campi conoscitivi, a partire dalle discipline che caratterizzano i diversi indirizzi di studio. Confrontare e contestualizzare le differenti risposte dei filosofi allo stesso problema (ad esempio ai problemi indicati nei 'nuclei tematici' opzionali). Individuare e analizzare problemi significativi della realtà contemporanea, considerati nella loro complessità (anche per l'individuazione di questi si suggerisce il ricorso ai 'nuclei tematici' opzionali)".

A seguito di questi punti si potrebbero progettare dei percorsi didattici dove fossero già chiari:

- l'oggetto (autore o nucleo tematico);
- il contesto storico;
- il contesto didattico nel quale calarlo;
- una ipotesi interpretativa o una tesi portante, senza la quale si rischierebbe di consegnare allo studente una verità confezionata e per nulla discussa;
- gli obiettivi a lunga scadenza, formativi e informativi;
- i testi di riferimento;
- le operazioni pratiche (esercitazioni, prove, verifiche) su cui gli studenti dovrebbero cimentarsi.

Programmando uno ad uno questi punti, di necessità si sarà fatta nascere una unità didattica nella quale tutte le parti diventano uno strumento indispensabile per la pratica quotidiana nella quale il tempo viene razionalizzato in rapporto ai contenuti che si intendono effettivamente svolgere; è su questa base che l'u.d. fa emergere la necessità di una pianificazione del programma per sequenze didattiche in sé autosufficienti, tali da far superare al docente l'improvvisazione e da consentirgli di portare a compimento un programma già ben definito in ogni sua cadenza temporale fin dal primo giorno di scuola; si sta parlando dunque di una pianificazione che già fin dall'inizio dell'anno tenga conto del numero delle ore di lezione a disposizione, degli argomenti da trattare, del numero di ore che occorrono perché ogni argomento venga svolto, con quali strumenti e in quale maniera lo si dovrà affrontare all'interno di una corretta pratica didattica. La pianificazione è diventata sinonimo di chiarezza metodologica, di consapevolezza di quelle finalità che saranno raggiunte attraverso un preciso itinerario pratico, finalità che non hanno più niente a che fare con il famigerato 'piano di lavoro' annuale che ogni preside richiede ai docenti ma che a nulla serve se non a riempire scaffali di cartacce inutili.

Se verranno specificati ed evidenziati fin dall'inizio dell'anno le finalità e gli obiettivi, non ci sarà più posto nell'insegnamento della filosofia per la genericità, l'episodicità, l'estemporaneità; la programmazione avrà fatto cadere imprecisione e approssimazione installando al loro posto precisione e accuratezza.

1. Le finalità disciplinari

La disciplina filosofica non può essere intesa come una materia di studio, una disciplina da mandare a memoria o da studiare nel senso classico del termine, cioè da sapere nozionisticamente; essa deve essere concepita come supporto formativo per lo studente più che come serie di conoscenze da esporre o da elencare; essa ha una valenza esistenziale e non informativa. Non so se sia il caso di scomodare Kant quando affermava "Non si può insegnare la filosofia; si può solo insegnare a filosofare". (Kant, *Reflexionen zur Anthropologie*, XVI, 66) oppure quando diceva che "Lo studente [...] pensa di apprendere la filosofia, cosa però impossibile, dato che deve imparare a filosofare". (Kant, *Nachricht von der Einrichtung*, vol II, 306). La finalità dell'insegnamento della filosofia, dunque, non può essere pervaso da distorti interessi informativo-narrativi, ma deve essere informato dall'intenzione di andare verso la riconsiderazione dei contenuti in termini problematici; non può fermarsi ai soli contenuti ma deve rivolgere lo sguardo verso l'apprendimento di metodologie atte a far emergere la trama di un'attività critica sulla quale impostare una nuova risposta. La filosofia su queste basi diventa uno strumento di un infinito divenire cognitivo che si inserisce nella storia del pensiero umano dove le risposte date possono motivare una riflessione nuova, ulteriori approfondimenti e punti di vista inediti. In questo senso la filosofia è arricchimento (non uso crescita in quanto il termine dà l'idea di un progresso biologico che non è espressione da applicarsi all'ambito storico e che è troppo vicino sia al canone baconiano sia a quello comtiano sia alla spirality

hegeliana). Potremmo allora dire che le finalità formative della filosofia si innestano in quelle culturali della scuola, si associano alla funzione epistemologica delle altre discipline, professano l'intenzione di calarsi nella riflessione esistenziale, cercano di dare organicità e ricchezza di articolazione alle nuove prospettive o alle nuove risposte.

Più che di finalità disciplinari (per la cui elencazione ci si può rifare al progetto Brocca, ultimo tentativo di riforma promossa da chi in effetti conosceva a fondo sia la disciplina sia le dinamiche dello studente), c'è necessità di una riflessione sui canoni che stanno a monte di ogni finalità educativa. In effetti ogni finalità espressa finora dalle riforme che si sono succedute fino ad oggi dimostravano di essere sorrette da una filosofia, più o meno ideologizzata. Queste riforme hanno sempre presentato un modello di studente calato nell'epoca in cui esse, o le loro modificazioni, avvenivano. Ma siccome l'obiettività nell'insegnamento delle discipline non esiste, e la stessa considerazione va fatta anche per la formulazione di qualsivoglia finalità, occorre allora ricercare i fondamenti su cui innestare le finalità, ed il dibattito in questi ultimi cinquant'anni si è fatto vivace espungendone due: un'attenzione sempre più legata alla figura dello studente e alla sua crescita in termini di comportamento da una parte e dall'altra l'attenzione per la diversificazione dell'apprendimento nel rispetto della differenza, della creatività, ossia del pensiero divergente.

Sul primo punto la scuola behaviorista si è cimentata parlando della necessità di pianificare in termini di operatività fin dall'inizio il comportamento terminale che ogni alunno alla fine dell'anno dovrebbe acquisire. Su questa via Bloom già nel '56 e Krathwohl poi nel '64 compilarono due manuali nei quali si trova elaborata una sistemazione di tipo gerarchico (o tassonomico) degli obiettivi dell'educazione nelle due sfere del comportamento, cognitiva ed affettiva. Su questi lavori si appuntò l'attenzione di chi affrontò il discorso intorno alle finalità e, conseguentemente, alla valutazione; non è corretto infatti valutare ciò che non si è previsto nel proprio piano programmatico. Al di là del fatto se queste loro classificazioni si possano o meno rapportare a effettivi raggruppamenti di studenti odierni, un rilievo metodologico positivo resta, la costrizione per l'insegnante a guardar oltre, a proiettarsi verso il futuro, a considerare quale possa essere la sua azione che incida nella crescita dello studente, a farsi carico cioè degli insuccessi degli studenti che spesso sono causati da una cattiva gestione della disciplina, del tempo, delle modalità impresse, ecc... Queste tassonomie però hanno un grande difetto, scindono in tanti atomi le finalità dell'educazione privilegiando quelle che si possono verificare con una serie di *tests* pensati *ad hoc*; e così, polarizzando l'attenzione soprattutto su quegli obiettivi che alla fine possono essere valutati, si rischia di tralasciarne altri.

Il secondo punto su cui il dibattito degli ultimi 50 anni ha prestato attenzione è forse più difficile da essere realizzato: si tratta del rispetto della creatività e del pensiero divergente. Finora la scuola ha sempre misurato quello che Guilford definì tempo fa il comportamento convergente (si veda J.P. Guilford, *Creativity*, in "Am. Psychol.", 1950, 5, pp.444-454), ed ha quasi sempre rifiutato risposte originali o inconsuete. Mi viene alla mente la situazione nella quale si viene a trovare un qualsiasi Pierino che rispondesse "Nessuno" alla domanda "quanti uccelli restano sull'albero dopo che il cacciatore, sparando, ne ha uccisi 5, presupposto che in precedenza ce ne fossero 15?". Questa è la classica risposta divergente, che prende in considerazione non ciò a cui tutti tendono, l'operazione matematica astrattamente intesa, ma la situazione reale. Ebbene, ancor oggi si formano gli studenti intendendo l'apprendimento come conoscenza della giusta risposta ad un determinato problema; ma se all'interno delle discipline filosofiche lo scopo è la crescita del soggetto, allora insistere per ottenere la risposta giusta mi riporta più ad un mondo nel quale tutto è ordinato secondo uno schema già dato, che ad una società aperta a un qualsivoglia mutamento; ogni variazione è di per sé pericolosa; nel vecchio mondo non c'è posto per il divergente, per il creativo. Ma se, invece, si pensa ad uno studente che prima o poi, uomo fatto, si dovrà inserire nel mondo sociale, economico, politico, non è meglio forse attivare quel genio creativo che è una qualità talmente inestimabile da

essergli compagna nel momento in cui dovrà concepire, ideare, risolvere problemi al più alto livello di intelligenza?

Oggi si parla molto di capacità, conoscenze, competenze... (si vedano i nuovi esami di stato -*alias* nuova maturità-) settore nel quale la ricerca scolastica ha svolto i maggiori studi in quanto si è sempre ritenuto che le capacità fossero la causa di un buono o cattivo rendimento scolastico; anche le attitudini vennero per un certo periodo prese in considerazione all'interno del rendimento scolastico, tanto che furono costruiti *tests*, appositamente studiati per valutare le attitudini degli studenti; oggi queste categorie continuano ad essere usate quando si parla di finalità e di valutazione, ma spesso ci si riduce a valutare il profitto (quante siano le risposte esatte fornite dall'alunno) più che badare alla crescita culturale e critica di uno studente.

Le finalità, dunque, se si dà ascolto al dibattito di quest'ultimo cinquantennio, potrebbero riguardare l'acquisizione di alcune capacità come ad esempio da una parte il riconoscimento dei problemi esistenziali, sociali, economici, politici, morali, e dall'altra la maturazione critica degli studenti non solo in riferimento alle soluzioni date dai filosofi che ci hanno preceduto, ma anche con riflessione critica personale rivolta alla discussione delle soluzioni altrui che, filtrate attraverso procedure logico-argomentative, stimolino il giovane alla riflessione sulle alternative possibili.

2. Finalità transdisciplinari: la filosofia nel curriculum delle superiori

Il *curriculum*, parola a volte poco chiara se viene interpretato come un raggruppamento di materie da studiare, definizione già rifiutata da Taylor fin dal 1966 (si veda P.H. Taylor, *Purpose and structure in the curriculum, Conferenza di inaugurazione*, Birmingham, University 1966), deve essere definito con la sua messa in relazione con le esperienze di apprendimento degli studenti più che con il carico disciplinare; in quest'ottica esso diventa l'insieme di tutti quegli aspetti del corso di studi che possono influire sull'apprendimento; in questo modo al suo interno vengono a confluire contenuti e metodi, strumenti ed organizzazione, programma e pianificazione. Se si accetta, dunque, che la crescita culturale e personale degli studenti dipenda da tutto ciò che della scuola fa parte, si giunge a considerare che non è solo la disciplina singola a formare, ma lo è tutto l'apparato con il quale la si insegna e lo sono quindi tutte le discipline che a questo apparato possono essere legate o slegate. Ciò presupposto, l'attenzione del docente non può essere superficialmente rivolta esclusivamente al lato disciplinare; occorre che si tenga conto pure delle altre discipline, portando l'insegnamento così ad un livello nuovo, quello *interdisciplinare*. Ma se poi si considera che non sono solo i contenuti a formare l'individuo, ma anche quel *quid* che li oltrepassa, allora si giunge a mettere in risalto un secondo livello, la *transdisciplinarità*, la capacità cioè di attraversare il sapere e di sapersene servire in un'ottica globale. Se, conquistata una consapevolezza della parzialità di ciascuna disciplina, ci si è ormai convinti che non possono essere solo i contenuti i monopolizzatori dell'insegnamento e si è passati alla *interdisciplinarità*, cioè alla cooperazione di più insegnanti che, da specializzazioni diverse, mirano alla visione di un quadro generale, occorre ora compiere un ulteriore passo e giungere alla *transdisciplinarità*, alla capacità cioè di tutti gli insegnanti di attraversare i saperi evidenziandone metodi, concetti, modelli. Nella nostra scuola, come ricordava Piazzi nel suo articolo sulla *Didattica breve nelle materie umanistiche* (si veda il sito dell'IRRSAE Emilia Romagna) sono ancora troppi i docenti che pensano di poter far acquisire agli studenti l'albero intero della disciplina. Invece occorrerebbe 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 in un piano transdisciplinare. Ordinare, riepilogare, strutturare sono infatti attività fondamentali che

attraversano ogni disciplina e riuscire a convogliare l'attenzione sull'acquisizione di queste capacità transdisciplinari è la nuova sfida. 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 'servizio', come disciplina più adatta per il recupero delle abilità logico-linguistiche degli studenti, e quindi in termini di transdisciplinarietà. Si potrebbe andare ben oltre al luogo esclusivo dove oggi si fa filosofia, e porre questa materia scolastica all'interno sia degli Istituti tecnici sia dei bienni della scuola superiore dove il docente di filosofia assumerebbe la veste di stimolatore 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, il docente di filosofia potrebbe utilizzare le sue competenze per progettare e applicare, insieme ai docenti di aree scientifica e linguistica, un itinerario che, rompendo la tradizionale separazione, portasse a costruire con i colleghi e a coordinare un'attività transdisciplinare, perché trasversale a contenuti e discipline, mirata a favorire negli studenti il *transfert* degli apprendimenti. In questo modo la filosofia, pur diminuendo l'attenzione per 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. Se poi si vorrà dare un giusto risalto alla 'centralità del testo', qualsiasi esso sia, le sinergie con gli altri insegnanti saranno sempre più possibili non solo su problematiche importanti (e quindi sul piano della interdisciplinarietà), ma anche su strutture unificanti come potrebbero essere ad esempio quelle che hanno per loro base l'uso dell'argomentazione.

La necessità, allora, è di far cambiare la mentalità soprattutto al docente, spesso chiuso nel suo insegnamento disciplinare e poco propenso a rimettersi in gioco; occorrono una nuova capacità programmatoria, una nuova organizzazione didattica, più mirata alla globalità e alla riorganizzazione sistemica del sapere, per coordinare sia a livello di contenuti che di metodo l'azione didattica. Pensando che la transdisciplinarietà mira a evidenziare metodi, concetti, modelli proficuamente utilizzabili, potremmo enumerare alcuni obiettivi transdisciplinari che incidono nel profondo dell'essere dello studente, come ad esempio: avvio alla formalizzazione e alla oggettivazione; ricerca di nuclei concettuali, di costanti, di invarianti comuni a discipline diverse che presentano o sembrano presentare elementi diversi ma che, in fondo, hanno delle linee che le attraversano (si pensi alle strutture sintattiche, ai temi, ai motivi, alle problematiche); analisi degli elementi del ragionamento presente nel contenuto specifico per rintracciare i motivi, le finalità, l'uditorio.