

Libreria Filosofica

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

Armando Girotti

PER LA VALORIZZAZIONE DELLA FUNZIONE DOCENTE

Due relazioni tenute al Convegno di Torino su "Prospettive dell'insegnamento della filosofia nella riforma dei cicli"

Parte prima: Veicolare il senso della disciplina

1. Premessa

Con le presenti relazioni intendo fissare l'attenzione su di un fatto che ritengo di fondamentale interesse e cioè sulla necessità che la scuola sappia trasmettere il senso della disciplina, accettando nel contempo la centralità del metodo rispetto ai contenuti. Mi soffermerò così, con uno sguardo al passato, sul presente della professionalità docente per quanto attiene l'insegnamento della filosofia. Nonostante la scarsa preparazione pregressa ottenuta all'università o l'inesistente propedeutica di derivazione ministeriale, il docente di filosofia manifesta una certa disponibilità a mettersi in gioco nella discussa dilatazione dell'insegnamento filosofico a fasce di età diverse da quelle alle quali oggi va rivolto. Non mi resterà tempo per riflettere sulle competenze, sui nuclei fondanti e sui saperi essenziali, tre cardini che abbisognerebbero di un'analisi approfondita.

Il discorso nasce a seguito del dibattito sulla riforma dei cicli che, ancora troppo ristretto ai soli addetti ai lavori, si è attestato su posizioni non sempre condivise anche se ha aperto nuovi fronti concernenti l'analisi sia dei contenuti programmatici sia dei problemi applicativi. In effetti il cambiamento nella scuola dell'autonomia, battuta da un forte vento che sta scompaginando tutto l'apparato, non può fermarsi a rivedere solo la configurazione scolastica, ma va

rivolto anche al profilo formativo, per troppo tempo dimenticato, alla funzione delle discipline, alla preparazione dei docenti, ai risvolti metodologici. Intenderei quindi congegnare i miei interventi su due piani, il primo di riflessione sul valore del metodo nel veicolare il senso della disciplina, il secondo sulla identità del docente di filosofia e sulla sua professionalità.

2. Veicolare il senso della disciplina

Quando si parla di insegnamento di una disciplina il mio pensiero corre al motivo che dovrebbe convalidare il suo esserci nel quadro normativo della scuola italiana, va cioè alla considerazione del senso che essa dovrebbe trasmettere agli studenti perché, non partecipandoglielo, si rischia di tenerli lontani da una cultura priva di significato. A dire il vero troppo spesso l'approccio è fallito proprio in questo settore; ad esempio, se volgo lo sguardo indietro nel tempo, andando alla mia vita scolastica prima e a quella di docente poi, trovo che pochi insegnanti di matematica hanno fatto capire, a me in passato, o agli studenti in momenti più vicini, il senso del 'fare' matematico che non fosse il banale utilizzo pratico della materia, quel 'far di conto' dei programmi della vecchia scuola elementare, per intenderci. Eppure la matematica fa uso di strutture mentali che potrebbero ben essere messe a nudo perché nella mente degli studenti possa entrare il senso della disciplina; pensiamo a quando Galilei nel *Saggiatore* affermava il mondo essere scritto in termini matematici, per cui, una volta conosciuto tale linguaggio, la realtà sarebbe stata conosciuta. Per comprendere il senso della matematica bisogna andare al suo ruolo, che fundamentalmente consiste nell'essere scienza in grado di strutturare la realtà (con rigore logico) attraverso un linguaggio di tipo quantitativo, sia che si tratti di quantità continua attribuibile all'estensione, e quindi avente come oggetto la *geometria*, sia che si tratti di quantità discreta ascrivibile al numero, e quindi avente come oggetto l'*aritmetica*.

Ebbene, con le passate riforme scolastiche questa disciplina è stata inserita in tutti i gradi della scuola in quanto, a giudizio degli estensori, la dimensione quantitativa, con le sue rigorose procedure rispettose delle regole logiche, avrebbe

permesso agli studenti di crescere nella sistematicità del pensiero. Ma poi, in pratica moltissimi docenti, quasi ci fosse un automatismo tra la presenza della matematica e l'acquisizione o l'accrescimento delle capacità logiche, l'hanno interpretata nella sua funzione più ridotta, come semplice strumento di calcolo. E così generazioni di studenti, invece di coglierne il senso, si sono avvicendate nell'imparare regole che poi venivano convalidate dagli esercizi formandosi, in questa circolarità tautologica, una mentalità che scambiava per fondamentalmente 'vero' ogni conclusione tant'è che, prestando orecchio al linguaggio comune, l'aggettivo 'scientifico' viene usato nell'accezione di 'vero'.

La filosofia, invece, in quanto capace di approfondire in termini di rigorosità logica ogni branca del reale, è stata introdotta dai vari riformatori solo nell'ultimo triennio di quelle poche scuole elitariamente importanti, come i licei e le magistrali. Già col ministro Casati, nel progettare l'ordinamento scolastico della nuova Italia (legge 13 novembre 1859, n.3525), la filosofia fu intesa come disciplina adatta a scuole di tipo umanistico in quanto capace di aprire: "l'andito agli studi speciali che menano al conseguimento dei gradi accademici nelle Università di Stato" (art. 188). Se però si considera che per altre discipline come Aritmetica, Storia e Geografia egli ammetteva la possibilità di un ricorso ad insegnanti avventizi (art. 204), mentre per l'insegnamento della Filosofia ciò non era accettabile, si capisce l'importanza che già rivestiva tale disciplina nella mente del legislatore di allora. Ma neppure i docenti di filosofia sono riusciti sempre a trasmettere il senso del suo esserci, forse perché tra insegnamento *della filosofia* e insegnamento *delle filosofie* si è seguita quest'ultima via, pensando che le rappresentazioni del mondo dei filosofi potessero essere formative solo per la presenza del pensiero logico che le caratterizzava; se invece si fosse seguita la prima opzione, l'insegnamento, rivolgendosi alla riflessione sistematica su una serie di questioni, avrebbe mostrato più chiaramente il senso della sua presenza.

Comunque, se il rigore logico accomuna filosofia e matematica, una differenza, a svantaggio della seconda, balza agli occhi: il pericolo della assuefazione mentale. In effetti, anche se il pericolo attraversa tutte e due le discipline, mi

sembra che gli studenti si appiattiscano più sulle regole della matematica che non sui testi di filosofia; probabilmente questa assuefazione non è propria solo degli studenti, se per tanti secoli è stato considerato 'vero' il quinto postulato di Euclide; solo quando è stato problematizzato il concetto di spazio, Riemann e Lobacewskij hanno potuto affermare che per un punto fuori da una retta parallela non passa una sola retta - parallela alla retta data -, ma o non ce n'è alcuna o ce ne sono infinite. Il concetto di consequenzialità è subentrato a quello di verità proprio dalla problematizzazione, caratteristica fondamentale della filosofia. Essa insegna a problematizzare e questo fatto potrebbe giustificare il suo esserci non dico più facilmente della matematica, ma almeno al pari di essa, mostrando addirittura di poter trovar collocazione anche presso studenti che abitino fuori dal confine nel quale finora questa materia è stata relegata. Non intendo entrare in conflitto con la matematica, ma voglio combattere il luogo comune che interpreta la filosofia esclusivamente come disciplina che insegna a ragionare in termini di logica stringata; non è questo il senso forte del suo esserci nella scuola; è invece alla problematizzazione del reale che dovremmo guardare per far uscire allo scoperto quel senso. E mi meraviglio sempre più quando penso che già con il terzo ministero Boccelli (siamo nel 1919) fu emanata una circolare (C.M. 15 ottobre 1919, n. 71) nella quale si avvertiva il docente del pericolo di ricadere nella esposizione della filosofia attraverso compendi o *summulae* filosofiche, e lo si invitava a mobilitare dapprima le attività intellettive e pratiche del giovane per motivarlo a studiare in modo corretto, e ad assumere poi un atteggiamento positivo nei confronti della cultura che non è tanto un sapere meccanico, quanto interiorizzazione di problematiche offerte da una disciplina come la filosofia che è fondamentale per la sua crescita e per l'acquisizione di una concezione generale della vita. E la meraviglia cresce se vado alle parole del ministro quando dà una sferzata ai compilatori dei libri di testo che "riducono la materia ad un corredo di cognizioni descrittive, empiriche, naturalistiche, sociologiche tanto meno educative quanto più ottenebrano la visione di ciò che è veramente essenziale e fondamentale". Questa circolare dovrebbe essere letta per intero anche dai docenti odierni: ne potrebbero trarre spunti

validi (la si può trovare nel volume *Leggi, Regi Decreti e Circolari sulla P.I.*, 1919, p. 827). Allora mi viene spontanea la domanda che, mettendo in parallelo matematica e filosofia, si interroga sul motivo della presenza della matematica in ogni ordine e grado di scuola e sulla scusante addotta per emarginare la filosofia, relegandola al solo triennio dell'area liceale.

3. Dalla centralità dei contenuti alla centralità della metodologia

Forse qualcuno a ragione potrebbe dirmi che la motivazione di una presenza e di una assenza sta proprio sul significato che viene dato alle due discipline; ma credo che non sia sul 'che cosa è' la matematica e sul 'che cosa è' la filosofia che si rinvenga il senso del loro esserci, ma su 'come' queste vengano svolte. Sto rivalutando il primato del metodo sul contenuto che, se applicato a tutte le 'materie', arriverebbe a spurgare la scuola di tutte quelle discipline-scorie che nel tempo si sono attestate sul 'sapere per conoscere'; ed è proprio a causa di questa incapacità didattica se le discipline scientifiche sono diventate dogmatiche. Se al contrario la scuola scegliesse solo quelle in grado di indurre gli studenti a problematizzare prima e a dare una risposta coerente, logica, non contraddittoria poi, allora la situazione cambierebbe perché ogni disciplina acquisirebbe senso agli occhi degli studenti che si appassionerebbero più di quanto non accada oggi. E non si tratterebbe allora di conoscere le risposte dei filosofi, quanto di sondare le categorie fondamentali con le quali i filosofi hanno posto le loro domande al mondo, di scandagliare le strutture fondamentali della mente, cercando risposte che possano offrire nuovi campi da investigare. Non mi sembra dunque difesa peregrina quella che prospetta la necessità della presenza della filosofia nei vari ordini e gradi di scuola che oltrepassino l'isola nella quale è stata ristretta, se ripenso al movimento che fa capo alla *Philosophy for children* che la prevede addirittura all'interno della scuola di primo grado. Non voglio con questo sostituire la matematica con la filosofia, ma voglio solo porre l'attenzione sulla necessità di far comprendere agli studenti il motivo della loro presenza, scovandolo, per quanto attiene l'insegnamento della filosofia,

più sul versante della metodologia che su quello dei contenuti. Mi accorgo che sto andando contro corrente; infatti, nel momento in cui, in passato, si è proceduto alle riforme della scuola, il legislatore si è sempre soffermato sulla indispensabile funzione dei contenuti più che sull'essenziale ruolo della metodologia e così ha approntato per l'insegnante un programma ministeriale che gli indicasse la via sicura della nozione, permettendogli di sentirsi a suo agio con dati certi e posto con la propria coscienza; in fondo la scuola dalla quale usciamo ha chiesto al docente di trasmettere delle nozioni affinché gli studenti le imparassero. Se riandiamo ai primi programmi scolastici istituiti dopo l'unità d'Italia, pur nella iniziale scelta di aprirli ai problemi logici, metafisici, etici, i contenuti più che la metodologia dettarono legge. Già fin da quando, nell'ormai lontano 1859, il ministro Casati progettò l'ordinamento scolastico (legge 13 novembre 1859, n.3525) aveva *in pectore* un programma di insegnamento per problemi da svolgersi nelle tre classi liceali, poi varato dal ministro Amari (R.D. 29 ottobre 1863, n.1530). Era diviso, appunto, in *Logica* nel primo anno, *Metafisica* nel secondo, *Etica* nel terzo. La suddivisione della disciplina cadenzata nei tre settori aveva una sua spiegazione: la Logica veniva considerata come propedeutica alla discussione dei problemi, la Metafisica come analisi delle strutture fondamentali dell'essere e l'Etica come comprensione dei fatti umani; tale suddivisione diede luogo ad ampie discussioni in quanto la tripartizione, dettata pur dall'intenzione di far crescere intellettualmente gli studenti, presentava una grossa limitatezza, non teneva in minimo conto i ritmi psico-pedagogici dell'età evolutiva.

Curioso è il caso del ministro Coppino che nel suo primo ministero, preoccupato forse che lo studio della metafisica fosse troppo formativo da un punto di vista critico, pensasse di rivedere la suaccennata ripartizione trasformando la sequenza Logica - Metafisica - Etica in *Psicologia - Logica - Morale*, con l'introduzione dello studio della psicologia in quanto, a suo dire, "è opinione comune doversi reputare necessaria la introduzione dello studio dei fatti interni" umani, e siccome detti fatti potevano essere divisi in animali, razionali, morali, ecco spiegato il motivo della nuova tripartizione (R.D. 10 ottobre 1867, n.1942). Un merito, bisogna ascrivergli, alla luce del

dibattito odierno: l'aver introdotto nella didattica disciplinare - e si pensi che siamo ancora in pieno Ottocento - le esercitazioni, altrimenti dette conferenze; esse consistevano o nella lettura di brani filosofici in lingua originale (greca o latina) oppure nella soluzione di problemi o di quesiti logici già trattati in classe; il tutto poteva essere espresso oralmente o per iscritto. Questo esperimento durò anche dopo la caduta del suo ministero fino al 1884, mostrando come questa prassi fosse stata accettata positivamente. Ma, pur con questa apertura metodologica, nel suo terzo ministero, Coppino rese ancor più prescrittivi i programmi, coinvolgendo i docenti della prima classe nello studio, accanto alla *Psicologia*, della *Logica formale* affinché gli studenti entrassero nel mondo dell'induzione e della deduzione, con letture specifiche di Aristotele e Galilei, nonché con esemplificazioni tratte da geometria e fisica; nella seconda classe all'*Etica* venivano legati *Diritto* e *Sociologia*; si fece spazio così, nel terzo anno, al *Disegno storico della filosofia*; ecco entrata nel programma ministeriale la storia della filosofia che porterà ben presto ai manuali privi di documenti testuali¹.

Con la riforma Gentile (siamo nel 1923) invece, il testo filosofico rimase centrale strumento nell'insegnamento che non seguì più la tripartizione classica, ma si rivolse ai filosofi letti direttamente dalle fonti per far emergere un pensiero rapportabile alla storia del sapere. Contemporaneamente la prescrittività fu più un'interpretazione dei ministri che lo succedettero (Casati nel 24, e soprattutto Fedele nel 25) che opera del filosofo idealista. In effetti le quattro prove previste per saggiare la maturità degli studenti alla fine del ciclo di studi, che consistevano nel commento di passi inerenti i problemi gnoseologico e morale e nella successiva esposizione di un'opera filosofica, quelle quattro prove avevano il carattere della opzionalità. Fu Fedele a togliere l'opzionalità, irrigidendo in questo modo il programma; e sempre a lui si deve ascrivere un'altra operazione che avvierà la scuola italiana ad abbandonare le letture filosofiche; sarà l'introduzione dell'obbligatorietà del manuale, il cosiddetto *Sommario storico*.

¹ Si rimanda chi fosse interessato al complesso della normativa dall'unità d'Italia ad oggi al sito www.ilgiardinodeipensieri.eu/artdida1/filo14.htm e filo15

Era stato ben più lungimirante il filosofo idealista nell'affermare che la storia va colta dalle parole di chi l'ha vissuta e che le idee vanno lette sui testi di chi le ha espresse; i suoi successori, invece, ridussero la filosofia a contenuto da studiare sul manuale, un po' ciò che succede, purtroppo, ancor oggi, anche se molto più di rado. E così tra i due modi di insegnare, quello oggettivo basato sulle formule e sulle nozioni da apprendere e quello soggettivo, intessuto di problemi da rivivere criticamente, come diceva Gentile, Fedele aveva scelto il primo, abbandonando l'idea del suo predecessore che aveva sostenuto che una filosofia senza i testi è come una fisica senza laboratorio.

Con i successori di Fedele (Belluzzo nel 1929, Giuliano nel 1930, Ercole nel 1933), venne compiuta la peggiore delle manipolazioni che si concluse con lo svilimento della riforma Gentile operata da De Vecchi nel 1936, rimaneggiamento al quale troppo spesso ci rifacciamo quando criticiamo la prescrittività del programma cadenzato annualmente nei contenuti di storia della filosofia ordinato cronologicamente in filosofia antica (primo anno), umanistica fino a Kant (secondo), contemporanea (terzo). L'ultimo colpo di accetta fu la riduzione della lettura ad una sola opera di un autore per anno da collocarsi accanto allo studio di un orripilante fardello enciclopedico. Ecco spiegato, attraverso un rapidissimo *excursus* storico, come fosse il verbo 'sapere' a dettar legge sulle promozioni o sulle bocciature più di quanto non fosse il verbo argomentare, anche se molti docenti con l'andar del tempo si sono sempre più allontanati dalla centralità della nozione presa di per sé, consapevoli che questa non ha mai trasmesso *sic et simpliciter*, per il solo fatto di esistere, quella comprensione del valore della disciplina. Sta proprio in quel fatto se, anche ai giorni nostri, molti studenti escono dalla scuola pensando che la filosofia sia una *materia di studio* rapportabile alla letteratura italiana, anzi ancor di minor pregio visto che qua non si legge nulla del filosofo e là almeno si decifravano poesie e brani, attraverso i quali si ha modo di sondare l'animo ed il pensiero di letterati e poeti. Se alcuni studenti hanno compreso il senso della disciplina non è stato di certo per merito dei contenuti, semmai il pregio è da ascrivere a 'come' quei contenuti sono stati comunicati. La

linea di demarcazione tra senso e non senso della disciplina sta dunque a monte dei contenuti, nella funzione che il docente assegna loro; la filosofia può essere vista come una materia rivolta al 'sapere di' (sapere di Aristotele, sapere di Vico, di Hegel, di Schopenhauer), oppure come disciplina utilizzata per 'riflettere su' o per 'far riflettere su'; nel primo caso l'insegnamento mirerà alla trasmissione dei sistemi filosofici, nel secondo tenderà a mettere a nudo la sintassi del pensiero, quella del filosofo da raccordare con quella dello studente.

Purtroppo la scuola si è troppo soffermata sul *sapere* facendo della filosofia un 'racconto di sistemi filosofici' visti nel loro scorrere uno dopo l'altro, quando non addirittura uno in funzione dell'altro, come è accaduto con lo storicismo. Ma anche chi quel sapere lo ha inteso come "insegnamento per problemi" non è immune da un errore simile perché spesso, scelta una questione, la si è esposta secondo l'asse storico seguendo le risposte che i singoli filosofi avevano dato a quel problema. Non è la scelta tra un insegnamento secondo l'asse storico o secondo lo sviluppo dei problemi che ha *automaticamente* risolto la difficoltà del senso della filosofia, semmai a fare la differenza è stato il 'modo' di porsi dei docenti, se cioè hanno interpretato la filosofia come un museo di quadri o come uno strumento indispensabile da consegnare nelle mani dello studente per risolvere in modo critico il suo approccio con il reale.

L'operazione da compiere dunque, nella prospettiva dell'insegnamento della filosofia nella riforma dei cicli, va innanzitutto verso un cambio di ottica che incida sull'identità del docente e sul relativo mutamento metodologico, cioè sulla conquista di una consapevole professionalità.