

ANTONIO GENTILE

## PER UN MODELLO APERTO DI DIDATTICA DELLA FILOSOFIA, DI FORMAZIONE INIZIALE E IN SERVIZIO.

Ogni riflessione rigorosa sulla didattica della filosofia deve necessariamente scorrere entro questi due poli : A) **il rispetto della tradizione filosofica** ; B) **il radicamento nella realtà presente**.

A) **Rispetto della tradizione filosofica** significa preservare, tramandare un complesso bagaglio culturale fatto di ricerche, riflessioni, scoperte concettuali, schemi logici, cornici di riferimento, modelli epistemici, orizzonti di senso e di valore.

Il riportare una molteplicità *differente* di analisi, categorie, logiche argomentative, sistemi concettuali, modelli interpretativi, valori di riferimento entro un'*unica* area che chiamiamo ricerca filosofica è la forza della tradizione storica.

Se, tuttavia, concordiamo nel ritenere la filosofia innanzi tutto *ricerca aperta* (non subordinata a schemi predefiniti) ne consegue che non c'è rispetto della tradizione filosofica nel tentativo di ancorarsi ad un'idea totalizzante della filosofia. Molti filosofi hanno perseguito nella propria ricerca un ideale di unità sistematica e con lo storicismo tedesco questa Idea assume un carattere organico coerente e compatto. Tuttavia è un tradire l'originaria ricerca e le tante espressioni filosofiche voler mantenere fissa nel tempo una determinata idea (filosofia) come chiave di lettura che assorbe e totalizza tutte le altre forme di pensiero.

L'altra faccia del rispetto della tradizione nell'insegnamento della filosofia è la necessità di evitare ogni impianto riduzionista: quello, in particolare, delle formule, precetti e sequenze didattiche che, per quanto sofisticate e "flessibili", inevitabilmente appiattiscono la complessità di una ricerca, per sua natura aperta e multidimensionale, entro un piano univoco e predeterminato (dalla particolare sistemazione didattica prescelta). A ben guardare anche in questo secondo caso si nasconde una forma di totalizzazione. Se nell'impianto idealistico è del tutto esplicita la pretesa superiorità di una certa idea di filosofia, meno esplicita, ma non meno univoca, è la pretesa dell'impianto tecnico di governare la logica che connette "pensieri" diversi. Ferma restando la radicale differenza ed opposizione dei due suddetti impianti, oggi ancora prevalenti nell'insegnamento della filosofia, si sottolinea qui una comune radice: la pretesa di una cornice di riferimento univoca, di carattere fortemente teorico e dialettico nel primo caso, di carattere marcatamente pragmatico e lineare nel secondo. In entrambi i casi c'è il rischio di perdere l'autentica tradizione di ricerca perché "assorbita" nell'Idea o "diluata" nella tecnica.

B) **Radicamento nella realtà presente** significa legarsi ai processi di cambiamento in atto nella cultura, nelle istituzioni, nei codici linguistici, nella composizione delle classi (di giovani) che si avvicinano alla filosofia.

I profondi cambiamenti che attraversano non solo la scuola e i giovani, ma la società tutta con la sua cultura, valori, reti di comunicazione non possono più essere intesi come momento di transizione contingente - di breve durata - che ci porta ad un nuovo assetto culturale, istituzionale la cui definizione consentirà di ridisegnare un progetto organico della scuola, dell'insegnamento della filosofia. Radicarsi nel presente significa prendere atto di una realtà alla quale non eravamo abituati: il nostro insegnamento, le nostre riflessioni - tanto l'azione quanto la teoria - si svolgono non più

entro una cornice relativamente stabile, ma all'interno di scenari di cambiamento molto rapidi ed intersecantesi senza, però, che sia dato di vedere ( prevedere ) la trama, la sintesi finale, il disegno più complessivo entro cui inserire la nostra riflessione e la nostra specifica azione didattica. In assenza di una chiara visione del contesto più generale che sorregga la validità delle singole scelte ed argomentazioni, la tentazione di trovare sicurezza nelle vecchie o nuove visioni totalizzanti è forte.

“ Almeno l'impianto idealistico fornisce una visione organica della filosofia “

ovvero

“ Seguendo procedure definite si hanno risultati obiettivamente verificabili “

In entrambi i casi si cerca di mantenere stabile l'impianto tradizionale (sistematico) per poi nella pratica considerare “fattori di disturbo” i tanti cambiamenti che sotto forma di improvvise interruzioni, nuove normative, progetti trasversali, attività non previste, nuovi media, ecc. sopraggiungono nella scuola a modificare il contesto entro cui si realizza l'azione didattica. Al nuovo, avvertito come disturbo, si reagisce o con la marginalizzazione o, quando questo non è più possibile, con l'aggiunta di adeguata - e pertanto sempre maggiore - “flessibilità” al modello che alla fine resta come un guscio vuoto rispetto alla effettiva realtà quotidiana ove passa di tutto e la pratica non ha più nessuna corrispondenza effettiva con il modello di riferimento. Non era trasmissivo l'impianto gentiliano e non c'è tanta flessibilità nelle tassonomie programmatiche.

Per contro, accettare la sfida della complessità, radicarsi nella realtà presente, implica **l'accettare l'assenza** di una cornice di riferimento stabile e trarne le debite conseguenze.

Qui la difficoltà maggiore è data da una duplice complessità: 1) quella propria dell'oggetto: la filosofia, la didattica della filosofia, 2) quella del contesto caratterizzato da continui nuovi scenari di cambiamento.

### C) **Verso un modello aperto di didattica della filosofia.**

Come in un viaggio in alto mare l'assenza di strade già battute o di orizzonti definiti non implica viaggiare senza una meta (non obiettivi ) o senza punti di riferimento (non sistemi ), analogamente in quest'era di seconda navigazione elettronica che presenta per l'uomo e per la filosofia nuovi problemi, si rendono necessarie nuove mappe ove trovare, non un percorso, ma una **costellazione di riferimento** per diversi possibili percorsi.

Un nuovo modello di didattica della filosofia che si confronti con questi problemi, non può essere basato su un impianto sistematico-deduttivo, non può essere sequenziale, non può prescrivere percorsi o indicare specifici obiettivi. In una parola non può avere una struttura chiusa. Piuttosto, sulla base dell'esperienza da cui deve nascere e cui deve costantemente tornare, un nuovo modello dovrà configurarsi a struttura aperta.

Può la filosofia essere racchiusa entro un modello?

Può un modello esprimere la complessa esperienza didattica della comunicazione orientata verso la filosofia ?

Sicuramente no. E tuttavia è nella natura del modello rappresentare in modo essenziale e disponibile alla trasmissione, alla verifica e alla valutazione una realtà altrimenti sfuggente. Il modello è una mappa. Non dimentichiamo che la mappa non è il territorio!

Costruiamo mappe per orientarci nel viaggio e rendere confrontabili i percorsi.

Ma non dobbiamo restare prigionieri della mappa che abbiamo costruito. Come è irragionevole cercare di far entrare il territorio entro una mappa, così sarà il pretendere di incasellare, scotomizzare i tanti elementi di novità della vita scolastica, della prassi didattica, entro

il proprio schema.

Se non restiamo prigionieri della mappa che abbiamo costruito ricaviamo utilità nell'affrontare i problemi della didattica confrontando modelli. Dal confronto di più modelli non si cerca di ricavare un meta-modello (che farebbe rinascere in veste nuova l'idea totalizzante) ma si intende procedere verso l'individuazione e migliore definizione di quei punti comuni, di quelle convergenze, di quelle connessioni che costituiscono i tratti del modello aperto, ossia della continua azione di **ricerca-destrutturazione-ristrutturazione**.

In fondo non è proprio questo che, sempre di nuovo, facciamo con i nostri allievi studiando filosofia ?

**Ricerca:** è la radice del filosofare, è il "taumazein " che si trasforma in domanda, è l'atteggiamento e il nuovo ruolo del docente, è l'incontro con le motivazioni profonde degli studenti che vanno scoperte lì dove sono, oltre l'apparenza superficiale (in questo senso non si tratta affatto di motivare gli studenti allo studio così come nel mercato si motiva ad un acquisto ).

**Destrutturazione:** aprire una breccia, smantellare, rompere pregiudizi, luoghi comuni, connessioni sedimentate, categorie e schemi logici rigidi, in una parola il *già dato* che ingombra la mente impedendo quello spazio vuoto entro cui è possibile il movimento della ricerca.

**Ristrutturazione:** ricercare nuove connessioni, una nuova figura, una direzione , un senso; costituire una forma aperta; aperta perché, partecipi del processo di cristallizzazione, sappiamo che è stata creata.

Le caratteristiche di questo modello che procede per connessione di punti di riferimento, sintesi d'insieme e continue nuove ristrutturazioni, devono valere in diversi ambiti: 1) quello della didattica in classe con gli studenti; 2) quello della riflessione e confronto critico sui modelli; 3) quello della formazione iniziale e in servizio (aggiornamento) dei docenti.

Rimando ad altra occasione l'esplicitazione di quei punti che, secondo lo stato del dibattito attuale, a mio parere, possono già essere tracciati come figure di un modello aperto. Il dibattito sulla didattica della filosofia è ancora molto giovane ed è naturale che tante questioni e tanti livelli di intervento si aggroviglino rendendo difficile la distinzione fra i diversi ordini di problemi, cosa che ,appunto, il riferimento a modelli consentirebbe, invece, di esplicitare. Ad esempio l'intervento polemico, l'inquadramento teorico, l'analisi epistemologica, i resoconti d'esperienza, le ricerche empiriche, i riferimenti pedagogici e psicologici, le analisi sociali, le connessioni multimediali sono tutti modi utili per comunicare l'impegno e la direzione della ricerca intrapresa in didattica della filosofia. Pur muovendoci in diverse dimensioni c'è, però, l'esigenza di connettere questi orizzonti di ricerca per tracciare una *mappa comune* ed utile ai naviganti : per mare, lungo i sentieri della terra o in cielo per chi , talvolta, ama volare.

#### D) **Formazione ed aggiornamento dei docenti di filosofia**

Una significativa esperienza di ricerca svolta in collaborazione tra Università e scuola secondaria si è realizzata nell'anno accademico 1996-97 presso l'Università di Bari. Il "Dipartimento di scienze filosofiche" su proposta del direttore prof. Mauro Di Giandomenico ( anche presidente della locale sezione della SFI ) ha istituito un corso di perfezionamento post-lauream articolato in una sezione di approfondimento culturale, gestita dai docenti universitari del Dipartimento diretti dal prof. Giovanni Cera e strutturata secondo lezioni frontali e seminari sui temi della filosofia del Novecento, e una sezione didattica coordinata dal prof. Mario De Pasquale con la collaborazione di altri docenti di Liceo, organizzata in una parte teorica e in una parte empirica.

Riporto per intero il programma di questa seconda sezione per rendere immediatamente

leggibili le scelte operate e poter concludere con una breve nota di sintesi sulla base dell'esperienza realizzata.

#### Parte teorica:

- I problemi in didattica della filosofia. Stato della ricerca. (prof. M. De Pasquale)
- Dal modello gentiliano al modello Brocca. Insegnare la filosofia e il filosofare: fare esperienza di filosofia in classe. (prof. M. De Pasquale)
- Un modello centrato sulla comunicazione. La relazione educativa nell'insegnamento della filosofia. (prof. M. De Pasquale - prof. A. Gentile)
- Programmare l'insegnamento della filosofia (prof.ssa A. Bianchi)
- Una classificazione dei modelli di lezione e degli esercizi (prof. M. Trombino)
- L'insegnamento della filosofia e la multimedialità (prof. G. Magistrale)

#### Parte empirica:

- Insegnare filosofia attraverso i testi :le operazioni di lettura del testo filosofico
  - L'audiovisivo nell'insegnamento della filosofia : l'analisi del testo filmico
  - La costruzione di percorsi e di unità didattiche
  - Applicazioni didattiche dei modelli multimediali
  - Gli esercizi e le prove di verifica
- (prof. De Pasquale - Gentile - Magistrale - Maurino - Jarussi )

Fruitori di questo corso sono stati sia neolaureati, sia docenti con alcuni o molti anni di esperienza. Pertanto il corso ha dovuto affrontare nella modalità operativa (didattica) tanto i problemi della formazione iniziale quanto, contemporaneamente, quelli dell'aggiornamento.

Un punto, a mio parere, centrale è stato la scelta di non discutere solo sui problemi della didattica e sui modelli d'insegnamento, ma di presentare direttamente la costruzione, il confronto e la messa in atto dei modelli prospettati. Mi spiego: L'unione di teoria e pratica, che è il grande valore di quest'esperienza, si ripresenta non solo nella scelta iniziale operata dall'Università di unire alla sezione culturale la sezione didattica e poi, in quest'ultima, di legare parte teorica e parte empirica, ma - è questo il punto - all'interno della parte teorica adottare una modalità didattica non di tipo trasmissivo o puramente speculativo, quanto, invece, di effettiva ricerca, problematizzazione, costruzione di modelli. Si realizza, in tal modo, una **congruenza** fra quanto il modello contiene (ciò che si dice) e la modalità comunicativa (come viene detto) che è cosa assai diversa dalla coerenza interna del modello.

Le modalità tradizionali di formazione ed aggiornamento, infatti, devono gran parte del loro insuccesso proprio al fatto che tutta l'attenzione è portata al principio di coerenza per cui si discutono minuziosamente tutti gli aspetti della teoria o del modello proposto, ma poco o nulla si cura quella congruenza che sola evidenzia l'immediata applicabilità del modello per il fatto che non è solo enunciato, ma processualizzato nella comunicazione didattica. C'è qui un punto in cui teoria e pratica si saldano effettivamente, si sincronizzano.

Poiché anche la formazione ed aggiornamento dei docenti è situazione didattica con somiglianze speculari rispetto a ciò che poi i docenti realizzeranno con gli studenti in classe, non vale l'invocazione dei "fattori di disturbo" ("il tempo è tiranno" ...ecc.) che impedirebbero ora l'applicazione del modello giustificando la via breve della semplice trasmissione.

"Dovete essere critici. Dovete fare questo e quello ..." Ma questo non essere presente tradisce il dover essere futuro.

Di fatto, nelle situazioni di incongruenza, ciò che verrà riprodotto - come hanno chiarito le numerose ricerche sulla comunicazione a partire dagli studi di Gregory Bateson - non sarà tanto il contenuto esplicito ma quello più potente della modalità processuale, per cui i (nuovi) docenti, saliti in cattedra, sentenzieranno che bisogna essere critici e prescriveranno le forme più aggiornate per fare questo e quello.

Nel confronto fra modelli diversi, in particolare se affrontati secondo il principio di congruenza qui più volte rimarcato (congruenza che può nascere unicamente da una consolidata esperienza diretta di ciò che si dice), sorgono problemi di disorientamento tra i discenti, specie se abituati ad un'aspettativa di indicazione univoca. Questo disorientamento, presente anche negli studenti quando sospinti fuori dagli schemi ed abitudini consolidate, anche se con gran prudenza, deve necessariamente essere attraversato se intendiamo l'apprendimento e la formazione non come accumulo, ma come ristrutturazione aperta al nuovo.

Il discente, il docente in formazione e il docente formatore insieme partecipano alla creazione di un complesso processo comunicativo che li connette.

Concludo con una precisazione: il modello di formazione organizzato dall'Università di Bari ha previsto, come già detto, una divisione interna in tre livelli.

1) quello squisitamente teorico relativo ai problemi, agli Autori, al testo, al contesto e all'ermeneutica;

2) quello d'analisi, confronto e costruzione di modelli;

3) il terzo, infine, di applicazione pratica riservato ad esercitazioni e laboratori.

Tutti questi momenti coesistono nella didattica della filosofia.

Le considerazioni sopra fatte non tendono pertanto a marginalizzare l'inquadramento teorico o l'aspetto della trasmissione del sapere, tanto meno la necessità di applicazioni pratiche, esercizi e verifiche; tendono, piuttosto, ad evidenziare la centralità del **nodo teorico - pratico** che unisce gli altri due livelli altrimenti separati e caratterizza specificamente il processo che costituisce la forma di un modello aperto. Questo mi sembra valga per molteplici aspetti: nel momento riflessivo del confronto di modelli, nell'effettiva pratica didattica, nelle ristrutturazioni categoriali che lo studente e il docente impegnati nella ricerca filosofica, in diversi modi, continuamente realizzano.

Nel dibattito su questi problemi complessi non serve a molto contrapporre impianti teorici a impianti pratici, ma non c'è ancora soluzione nell'affiancare/alternare al momento teorico quello pratico: i due momenti vanno continuamente connessi, **riallacciati in originari nodi**.