

# Insegnare filosofia in Francia e in Italia

Cristina Zaltieri

UNA COMPARAZIONE TRA IL MODELLO "TEMATICO", VIGENTE NEI LICEI FRANCESI, E QUELLO "STORICO" ITALIANO, NELL'INSEGNAMENTO DI STORIA E FILOSOFIA. A PARTIRE DA UN'ESPERIENZA DI OSSERVAZIONE PRESSO IL LYCÉE LOUIS LE GRAND DI PARIGI

Queste riflessioni prendono spunto da una settimana di *job shadowing* effettuata tra le auguste e antiche mura del Lycée Louis le Grand di Parigi allo scopo di osservare il lavoro di quattro docenti di Filosofia e di un docente di Storia. Si tratta di riflessioni che risentono inevitabilmente dei limiti, sia temporali sia statistici dell'esperienza stessa: temporali perché una settimana offre di certo una visione assai parziale della complessità del lavoro d'insegnamento, statistici in quanto il Lycée Louis le Grand è sì considerata una delle più prestigiose istituzioni dell'insegnamento superiore francese ma ne rappresenta solo una parte.

## Un'esperienza di *job shadowing*

In Francia, Filosofia è insegnata alle superiori solo nell'ultimo anno e con una modalità diversa dall'impostazione storica voluta in Italia da Giovanni Gentile, anzi, per esser più precisi, dai successivi ministri dell'istruzione *in primis* De Vecchi nel 1936. L'impostazione attualmente ancora vigente in Francia, definita tematico-critica, si rifà alle *Instructions sur l'enseignement de la philosophie* redatte dal ministro Anatole de Monzie nel 1925, sulla linea ispiratrice di Victor Cousin, che vedono nella Filosofia lo strumento capace di sviluppare negli studenti – a partire dalla discussione in classe di temi generali e attuali – un metodo di riflessione autonomo, evitando, così, sia un'impostazione rigidamente storica sia una troppo manualistica o erudita, entrambe considerate fuorvianti rispetto al fine di sviluppare il libero pensiero.

In questo contesto il manuale non è, dunque, considerato essenziale tanto che quello in uso al Lycée Louis le Grand si presenta assai smilzo e agile, utilizzato dai docenti in modo molto libero e personale. I contenuti, strutturati in moduli, presentano i seguenti temi:

1. il soggetto (la coscienza, la percezione, l'inconscio, l'altro, il desiderio, l'esistenza e il tempo);

2. la cultura (il linguaggio, l'arte, il lavoro e la tecnica, la religione, la storia);

3. la ragione e il reale (teoria ed esperienza, la dimostrazione, l'interpretazione, il vivente, la materia e lo spirito, la verità);

4. la politica (la società, la giustizia e il diritto, lo Stato);

5. la morale (la libertà, il dovere, la felicità).

Per ciascuno dei temi sono presenti una serie di testi di differenti filosofi, senza ordine storico. I docenti di Filosofia costruiscono il loro programma annuale sviluppando alcuni dei temi elencati, non necessariamente tutti, scelti tra quelli più adeguati ai diversi indirizzi del liceo – artistico-letterario, tecnico o scientifico – tenendo anche conto delle ore settimanali a disposizione, otto nell'indirizzo letterario, dove la filosofia è la disciplina principale, quattro nell'indirizzo tecnico.

I temi di alcune delle lezioni seguite concernevano la natura della prassi artistica (presso l'indirizzo artistico-letterario), la questione dell'esperienza (presso l'indirizzo tecnico), il ruolo della dimostrazione scientifica (presso l'indirizzo scientifico) e la disamina dello spazio (presso il corso detto *préparatoire* che prepara gli studenti liceali all'esame di accesso alle *Grandes Écoles*, più ambite e selettive delle Università). Pur nella varietà delle situazioni e nella differenza degli stili che caratterizzava fortemente ognuno dei quattro docenti di Filosofia incontrati si poteva, comunque, cogliere un tratto comune molto evidente: la costante e continua sollecitazione nei confronti degli allievi affinché intervenissero e prendessero la parola.

## La prise de la parole

Nel corso delle lezioni di Filosofia gli allievi parlavano liberamente, costantemente e piuttosto numerosi sollecitati dalle domande rivolte a loro dal docente su questioni emerse nella lezione. Per esempio, quando si trattava di definire l'arte le domande potevano essere le seguenti:

«che cosa intendiamo oggi per arte?», «la pasticceria è un'arte?», «perché è bella la Gioconda?», «quando un oggetto funziona come un'opera d'arte? » e suggerite dalla lettura di brevi brani di Walter Benjamin, di Marcel Duchamp, di Giorgio Vasari, di Kant, di Platone, di Pierre Bourdieu, per lo più presenti nel manuale. Nell'indirizzo tecnico, invece, nel trattare la questione dell'esperienza, le domande erano: «che cosa vuol dire fare un'esperienza?», «che cosa indichiamo con uomo d'esperienza?», «che cosa s'intende con esperienza di sé? », anche in questo caso conseguenti alla lettura di brani di Aristotele, di Michel Montaigne, di Galileo Galilei.

I docenti valorizzavano ogni intervento esposto dagli studenti, ne puntualizzavano precisamente i difetti – di esposizione, di argomentazione, di espressione – li correggevano o aspettavano che l'allievo rettificasse il proprio “dire” restituendo, in ogni caso, le argomentazioni con una coerenza e una concinnità che prima, magari, non avevano. Risulta sorprendente, a un uditore abituato alla scuola italiana, l'assenza o comunque l'esiguità di riferimenti d'ordine storico che d'altra parte caratterizzano anche le prove, sempre scritte, destinate a valutare il lavoro svolto. In queste prove l'allievo può essere tenuto, per esempio, a considerare un asserto di Merleau-Ponty o di Platone sulla natura dell'arte partendo dalla domanda «che cosa determina il valore dell'opera d'arte?», oppure, partendo dal quesito «il ruolo della tecnica è di renderci *dominatori e padroni della natura?*», a confrontarsi con un brano di Heidegger o di Arendt. In ogni caso

è raccomandato espressamente il considerare solo il contenuto, il significato, dei testi proposti non essendo richiesta la conoscenza del contesto storico e del progetto di pensiero entro cui si situa il pensatore considerato. Quello che deve emergere, infatti, è l'autonoma riflessione dell'allievo, a tale riguardo suffragata debitamente da argomentazione cogente e corretta, corredata dalle letture e dai riferimenti opportuni incontrati nel lavoro svolto in classe. D'altra parte neppure la Storia in Francia viene insegnata con metodo storico. Le due unità didattiche di Storia relative a due classi differenti a cui si è assistito concernevano il concetto di sovranità, a partire dalla dissamina di alcuni quadri del XVII secolo ritraenti Luigi XIV, e le modificazioni dell'elettorato della destra e della sinistra francesi a partire dai risultati delle elezioni europee del 2014 in Francia.

Ciò che tutte le lezioni seguite hanno evidenziato – elemento del resto confermato dai docenti a tale proposito interpellati – è che l'insegnamento della Filosofia, in Francia, appare del tutto finalizzato a quella che potremmo definire *prise de parole* da parte degli allievi, ossia all'accesso di ognuno di loro al “discorso” attraverso un vero e proprio lavoro costante di *dressage* condotto sotto la guida del docente. Più importante del contenuto stesso dei temi che, infatti, sono in parte lasciati alla scelta dei singoli docenti, è la loro funzione di luogo d'esercizio dell'argomentazione – orale e non valutata durante tutte le lezioni, scritta e valutata nelle esercitazioni a casa e nelle dissertazioni compiute a scuola.



### Vizi e virtù del modello tematico

Bisogna riconoscere che la fascinazione di questo metodo «socratico-dialogico» di condurre l'insegnamento della Filosofia è stata inizialmente forte. Appare infatti – rispetto al modello storico italiano – di una libertà maggiore, in primo luogo nella costruzione e conduzione del corso: «ogni docente è l'autore del suo corso»; queste le parole che uno dei colleghi francesi ha utilizzato per definire il ruolo del docente di Filosofia. Si tratta certo di un metodo che, liberando il docente da forti vincoli di programma o di manuale, fa dipendere, ben più del nostro, la sua efficacia dalla preparazione e dalla personalità del docente stesso. Ma appare anche una maggiore libertà degli allievi, non certo per banali questioni di minor autoritarismo rispetto alla nostra scuola, ma più profondamente perché, svincolati dalla contestualizzazione storica: li si concede, in prima istanza, l'esposizione «libera» del loro pensiero. Questo aspetto, unito anche a un ambito diffuso di responsabilizzazione degli studenti – non traspare, per esempio, al *Louis le Grand* alcuna sorveglianza sugli studenti da parte dei docenti né nell'intervallo né nella pausa mensa ecc. – suscita l'impressione di una scuola che promuova l'*adulterizzazione* degli studenti contro una sorta di costante *infantilizzazione* degli stessi che sembra la «cifra» della nostra scuola, per la tendenza dominante a facilitare, ad andare incontro, ai loro desideri e istanze sminuizzando saperi e insegnamenti. Ma all'iniziale fascinazione è seguita una più ponderata analisi delle differenze tra i due modelli d'insegnamento della Filosofia che è servita a valorizzare il modello storico pur riflettendo sui suoi punti deboli, sugli elementi da emendare.

Una prima perplessità, inerente al modello tematico francese, è così formulabile: «quale tipo di formazione può emergere laddove l'incontro con Platone, Merleau Ponty, Montaigne... avvenga senza una tematizzata collocazione storica?». Gli allievi del *Louis le Grand* parevano provenire da un *milieu* sociale che garantiva loro una pre-comprensione adeguata dei pensatori, dei temi, dei testi presentati dal docente, ma dati altri contesti sociali, meno culturalmente avvantaggiati, non rischiano forse i nomi, i temi, i pensieri utilizzati nelle lezioni tematiche di volteggiare in un «vuoto pneumatico» isolati come gli atomi di Democrito, senza alcun spessore oltre l'utilizzo, molto parziale, entro la tematica scelta?

Una seconda perplessità concerne la grande rilevanza – sia nel bene sia nel male – della personalità del docente all'interno del metodo tematico, laddove diviene essenziale, all'efficacia del percorso d'insegnamento, la sua capacità di conduzione dell'intero dipanarsi del discorso, di orchestrazione delle tante voci che vi intervengono. Si obietterà che questo è un dato sensibile per ogni modello di inse-

gnamento, ma è difficile contestare che il modello storico in un certo modo può «proteggere», condurre per mano il docente inesperto o un po' impacciato grazie a una struttura cogente, costruita dalla tradizione stessa del nostro pensiero.

### Emendare il modello storico

A mio avviso il modello storico d'insegnamento della Filosofia mostra indubbi pregi formativi a patto che nella pratica d'insegnamento sfugga a due pericoli.

In primo luogo non deve ricercare l'eshaustività pena il succedersi vorticoso di ritratti abborracciati di Filosofi che rischiano di non lasciare segno alcuno, di costituire un carosello senza senso dove non c'è tempo per leggere un testo, per far esperienza della scrittura filosofica.

In secondo luogo occorre evitare quello che Husserl nella *Crisi*<sup>1</sup> afferma sia accaduto nella scienza moderna al modello matematico della natura affermatosi con Galileo: la scienza ha perso coscienza che il modello non coincide con «il mondo della vita».

In effetti occorre riconoscere che il modello storico è stato oggetto di una «sustruzione», ossia nella accezione di Husserl, di una costruzione razionale che è stata assunta in maniera indebita e inconsapevole quasi fosse l'esatta successione dei fatti, insomma, come se si scambiasse per il territorio una carta geografica dimenticando che quest'ultima è solo uno strumento utile ad attraversarlo. Così il modello storico, bisogna ricordarlo agli studenti, non coincide con il divenire della pratica del pensiero, è invece un modo potente per narrarlo e per ricondurre le molteplici evenemenzialità che lo affollano a un'unità di senso. Ha anch'esso una storia, un'origine, uno svolgimento che occorre rievocare.

Nell'insegnamento della Filosofia bisogna così sempre mettere in causa alcuni caratteri discutibili che il modello storico nella nostra cultura porta con sé quali la linearità, la continuità, la necessità, lo sviluppo. Detto questo, uno strumento così potente di comprensione della molteplicità dei gesti speculativi può essere di gran vantaggio nel percorso formativo, in quanto permette di comprendere l'origine delle nostre attuali pratiche di pensiero di vita, con un accorgimento di stile che vale la pena acquisire dai colleghi francesi: le nostre lezioni di Storia della Filosofia, in ogni ordine di scuola, devono essere l'occasione per il docente e per gli studenti – incalzati, interrogati, ascoltati dal primo all'ultimo – non solo di un'acculturazione bensì di una vera e propria pratica vivente del pensiero.

Cristina Zaltieri

Liceo Classico «Alessandro Manzoni», Milano

1. E. Husserl, *La crisi delle Scienze Europee e la fenomenologia trascendentale*, il Saggiatore, Milano [1961] 2008.