

Fuori dalla «città secondaria»: per una didattica radicalmente ermeneutica

di Giovanni Pellegrini

1. Qualcosa di scontato?

Vorrei iniziare con una confessione.

La mia principale preoccupazione, nel raccontarvi il mio modo di praticare l'insegnamento della filosofia, non è tanto quello di sottoporre al giudizio di altri quello che concretamente faccio insieme ai miei alunni in aula. Questo anzi mi tranquillizza e mi rassicura... perché sono assolutamente convinto di avere tanto da imparare da chi pratica il nostro lavoro in modo molto diverso dal mio. Quello che mi preoccupa, piuttosto, è che non ci sia nulla di cui discutere! Infatti l'idea che l'insegnamento della filosofia sia basato sulla pratica dell'interpretazione dei testi della tradizione filosofica è qualcosa di assolutamente ovvio, qualcosa di già noto, già sperimentato, già codificato almeno fin dai tempi della *lectio* che, assieme alla *quaestio* e alla *disputatio*, costituiva il cuore della trasmissione del sapere filosofico e teologico nella *schola* medievale. E probabilmente anche da molto prima. Dunque qualcosa di antico ma anche di universalmente acquisito... basti pensare al fatto che in tutti i nostri libri di testo una parte consistente delle pagine (per la verità - secondo me - sempre troppo poche) è riservata alla "antologia di testi".

La nostra discussione rischia di risultare piuttosto una non-discussione nel caso in cui voi siate in completo accordo con me su quella che tutta la letteratura sulla didattica delle discipline umanistiche chiama "la centralità del testo". Di questo si parla da sempre... sicuramente da molto prima di quando io - ormai molti anni fa - ho cominciato ad insegnare.

C'è però anche un altro caso in cui ciò che ho da dirvi su ciò che faccio con i miei alunni potrebbe non generare alcuna autentica discussione: si tratta dell'eventualità che l'esperienza che negli anni si è sedimentata nel mio modo di lavorare sia qualcosa di totalmente personale e quindi qualcosa di non replicabile, di non standardizzabile. Una specie di via tutta mia, buona o cattiva, virtuosa o balorda ma in ogni caso del tutto dipendente dalla mia formazione culturale, dai miei maestri e dai miei studi. Nel peggiore dei casi che sia una specie di fissazione.... Per usare l'espressione di Chiara - la collega che vi ha parlato ieri del suo lavoro di stesura di un manuale e con cui discuto spesso di queste cose, peraltro in un sostanziale accordo - che questa storia dei testi sia il mio *trip*! Lei lo dice soprattutto in relazione alla mia incapacità di porre un termine alle discussioni fra gli alunni in classe e mi dice: "Quando ti fai il viaggio di *Socrate* non ti sopporto"; al che io invariabilmente rispondo - ma più per non concederle l'ultima parola che per vera convinzione: "qualche modello bisogna pure averlo". Ma la battuta, com'è evidente, non riesce a nascondere il mio imbarazzo.

2. Radicalità

Nel titolo della mia relazione c'è un avverbio che rende tutto ciò ancora più problematico e che quindi aumenta la mia preoccupazione: io ho promesso di parlarvi di una pratica d'aula "radicalmente" ermeneutica.

Ora il termine "radicalità" è un termine ambiguo e pericoloso. Io tuttavia l'ho usato di proposito. Perché – per suscitare una discussione – proverò ad essere con voi ancora più radicale di quanto non lo sia in aula. In questo mi farò aiutare da Georg Steiner a cui devo la prima parte del mio titolo.

Steiner ha scritto, credo nel 1989, un libro intitolato *Vere presenze* che Garzanti ha tradotto per la prima volta nel 1992 e poi ripubblicato molte volte. Il libro io l'ho letto, a dire la verità, solo di recente e... be'... posso dire che se lo avessi letto prima mi sarei risparmiato parecchi momenti di crisi, negli anni in cui sono venuto via via mettendo a punto il mio modo di praticare l'insegnamento della filosofia *radicalmente* basato sulla lettura dei testi. Si tratta di un libro complesso e qui mi serve richiamare solo la prima parte, che costituisce – a dire la verità – la *pars destruens* dell'opera e che ha un titolo così bello che l'ho appunto saccheggiato: "*Una città secondaria*". Per capirci più rapidamente lasciamo la parola a quanto dice Steiner stesso presentando il suo libro in un'intervista a "*Linea d'ombra*":

Agli studenti bisogna dire di non leggere le critiche, ma di leggere i testi. Tutto il mio libro è un grido d'orrore per ciò che accade nelle nostre aule. I miei studenti a Cambridge hanno un esame in cui discutono l'opinione di T.S. Elliot su Dante senza dovere leggere Dante, un solo verso di Dante. (...) Quello che ci vuole è un'interpretazione dinamica, un'interpretazione che sia azione e non passività. Leggere la critica, leggere i testi "secondari", significa essere passivi, come davanti alla televisione; significa rinunciare alla responsabilità dell'azione.

Ora qui non ci interessano tanto le ragioni dell'attacco frontale che Steiner muove a quella che lui stesso chiama la cultura "parassitaria", identificata con la pratica del commento accademico, dell'analisi storico-critica, della recensione, insomma di tutto il discorso "secondario". Quello che piuttosto ci interessa è il doppio nesso che egli stabilisce fra *discorso secondario e passività* e fra *atto ermeneutico e assunzione di responsabilità*. Nella sua polemica furiosa contro il *secondario* Steiner arriva ad immaginare le condizioni di vita in una utopica città anti-platonica e pro-mimetica in cui fossero banditi non già i poeti, ma i critici e i teorici della letteratura. Nella sua *civiltà del primario*, infatti, sarebbero ammessi solamente gli autori e i fruitori delle opere d'arte.

Seguendo la provocazione di Steiner, per farvi un'idea della mia proposta di una didattica della filosofia *radicalmente* basata sui testi, potete domandarvi come sarebbe la vostra classe se vi fossero ammessi solo i testi della tradizione filosofica e gli alunni come interpreti di quei testi.

Ovviamente le mie classi non sono luoghi così utopici ed inoltre pare esserci una differenza abissale fra

ciò di cui devo parlarvi (ossia l'esperienza dell'insegnamento della filosofia attraverso i testi) e la provocazione di Steiner che riguarda invece la fruizione dell'opera d'arte ed in particolare la lettura dell'opera d'arte letteraria. Noi stiamo parlando di filosofia. Tuttavia, tornando alla mia concreta esperienza, devo ammettere che col passare del tempo – e con l'aumentare della mia sicurezza o forse della mia incoscienza – le cose talvolta, in classe, somigliano pericolosamente proprio alla città steineriana.

Per intenderci davvero, provo ad essere concreto descrivendo una situazione reale: nell'articolo che ho scritto con Andrea (e che abbiamo inserito nel materiale presente nel sito del Workshop) ho raccontato il caso della lettura in classe dei §§ 13-14 della *Deduzione trascendentale* nella prima critica di Kant. Ma il racconto sarebbe molto simile anche se facessi riferimento a situazioni d'aula diverse: la lettura e la discussione *integrale* della *Introduzione* alla *Fenomenologia* di Hegel (al quinto anno) oppure (in un terzo anno... ma non necessariamente) la lettura e la discussione delle pagine iniziali del *Parmenide* in cui Platone mette in discussione la dottrina delle idee (in questo caso le 10 pagine platoniche potrebbero essere affiancate da quelle aristoteliche di *Metafisica* A 9 in cui Aristotele riprende le critiche del maestro... a dire la verità l'ultima volta in cui ho sviluppato quel modulo ho utilizzato anche una decina di pagine del *Commento alla Metafisica* di Alessandro di Afrodisia che gli alunni hanno letto e discusso senza battere ciglio... trovandolo certo un po' complesso, ma molto più facile dell'originale di Aristotele che in effetti è ellittico perché molto spesso afferma senza spiegare... un classico caso è il riferimento alla critica del terzo uomo).

Che succede in questa classe? In questa repubblica del *totalmente primario*? Ossia in una situazione d'aula in cui il contesto e i problemi teorici dei testi che vengono sottoposti all'esame degli alunni non sono stati neppure nominati? La cosa vale per tutti e tre i casi: della messa in discussione della dottrina delle idee, del bisogno di giustificare deduttivamente le categorie e - nel caso della introduzione alla *Fenomenologia* – direi della stessa esistenza di Hegel gli alunni – quando iniziano a leggere – non hanno ancora neppure sentito parlare. Eppure si trovano di fronte un testo difficile e complesso. Cosa succede dunque? Beh la cosa incredibile – e che non smette mai di sorprendermi – è **che funziona!** Gli alunni cominciano a interpretare... a dire come vedono la cosa. **Per tornare a Steiner: assunzione di responsabilità e interpretazione come azione effettiva! Qui il pericolo di “fruizione passiva” è davvero ridotto al minimo.**

Eppure – neppure in questo caso – esso è ancora del tutto scongiurato. Non voglio farla troppo facile: una sessione di lettura e commento, per quanto radicalmente basata sui testi, può essere altrettanto passivizzante quanto la più storico-filosofica delle presentazioni. Ovviamente dovremmo domandarci, per converso, se la presentazione storico-filosofica di un tema, di un testo, di un autore o di un problema sia in grado di produrre lo stesso tipo di assunzione di responsabilità e di suscitare lo stesso grado di energie attive da parte degli alunni, energie che io sostengo – con Steiner – essere suscitate dal

lavoro ermeneutico sui testi.

Io non so rispondere a questa domanda. E non lo dico per assumere una comoda posizione di neutralità... per non urtare la sensibilità di chi la vede in modo diverso. Davvero non riesco a rispondere: certo la mia esperienza mi dice che fra i due approcci c'è una differenza enorme; e tutto quanto parla – rispetto al nostro problema – in favore della centralità del testo. Ma si tratta solo della mia esperienza. Io davvero – come dice Socrate nel *Fedone* – “mi farei con enorme piacere discepolo di chiunque” prometta di mostrarmi il contrario. E non si tratta di ironia socratica. Non mi importa nulla di difendere o di celebrare l'uso dei testi in quanto tale... il mio problema è solo ed esclusivamente trovare i mezzi più adatti per scongiurare il pericolo della “fruizione passiva”.

3. Le condizioni.

Ma andiamo con ordine e chiediamoci innanzitutto com'è possibile che la cosa funzioni. Ovviamente ci vogliono delle condizioni. Attenzione: non mi riferisco tanto a quelle “precondizioni” che devono avere gli alunni e che sono sempre puntualmente previste nei pur ottimi moduli didattici che tutti noi abbiamo avuto in mano e anche utilizzato con più o meno successo. La precondizione essenziale è una nostra scelta... ed è una scelta assolutamente decisiva: si tratta di decidere di dedicare ad un nucleo di test **molto tempo** (nei tre casi citati almeno un mese e mezzo di lezioni... qui al liceo classico o in uno scientifico tradizionale direi non meno di 15 ore che tendono a diventare, secondo la mia esperienza almeno una ventina). Questa necessità porta con sé l'imperativo di effettuare fin dalla fase di programmazione dei tagli anch'essi radicali: nel corso di un anno si potranno affrontare al massimo 5... forse 6 moduli testuali di questo tipo. Lasciamo, per ora da parte se sia meglio affrontare solo 2 o 3 autori per anno oppure 6 autori ma affrontando solo un unico nucleo testuale per ciascuno di essi. E lasciamo anche da parte, o meglio affidiamo alla discussione che speriamo di suscitare, se sia meglio prescindere totalmente da un approccio storico per abbracciare un approccio integralmente tematico. Su questo ognuno ha le sue idee... io ad esempio non sono del tutto convinto dalla proposta che Mauro ci ha fatto ieri... ma non è questa la cosa decisiva. L'opzione radicale in favore del testo ha invece sempre a che fare con la necessità che la classe si prenda tutto il tempo di cui ha bisogno per svolgere l'esercizio dell'interpretazione.

C'è anche un'altra condizione necessaria perché la cosa funzioni; ma anche in questo caso, si tratta di qualcosa che dipende esclusivamente da una nostra scelta: non dobbiamo in alcun modo ridurre il grado di difficoltà di ciò che viene fatto in classe... anzi si tratta di scegliere sistematicamente cose difficili. Ma qui non ci sono grossi problemi. Una volta abbracciata l'opzione della centralità del testo... tutto segue. I testi in filosofia sono quasi sempre difficili. Mi si obietterà ovviamente che una certa gradualità è necessaria e soprattutto che è necessario che gli alunni siano stati abituati a questo tipo di lavoro... tutte osservazioni ragionevoli... che però non possono valere come un alibi: gli alunni –

incredibilmente - si abituanano in ogni caso e sempre molto prima di noi!

4. Le cose difficili

La difficoltà per gli alunni non consiste soltanto nella comprensione letterale del testo, che a una prima lettura sembra addirittura incomprensibile; anche tutto ciò che hanno imparato sino a quel momento sull'autore (ovviamente attraverso altre letture della stessa opera o di altre opere) sembra non essere di alcun aiuto. Tutto – dal lessico ai problemi – sembra nuovo e complicato. Il momento della crisi è inevitabile. Direi che c'è quasi in ogni singola lezione. Attenzione però: la crisi è tale soprattutto per noi! Vi racconto più o meno cosa mi succede quasi sempre in classe: gli alunni denunciano l'inutile astrattezza dell'esercizio proposto ("ma prof. questo non c'aveva niente di meglio da fare?"); dall'altra parte io stesso, proprio per rispondere e contrastare questo esito, sono ogni volta tentato di togliere la parola al testo, introducendo anticipatamente una spiegazione semplificata del nuovo problema, per mostrare la brillante soluzione fornita dal genio dell'autore.

Se queste tentazioni prendono il sopravvento, e talvolta accade, tutto è perduto. L'esperimento è fallito. La strada della fruizione passiva si riapre – facile e comoda – di fronte alla classe. E' qui che bisogna resistere! Bisogna resistere alla tentazione di rientrare tutti (insegnante e alunni – forse ora possiamo osare anche dire maestro e allievi) nella comfort-zone! Quali sono le caratteristiche di una cosa difficile: Andrea, in una delle nostre chiacchierate, le ha secondo me riassunte in modo brillantissimo. Sia che si tratti di un testo da interpretare, di un argomento da presentare o di una esercitazione da proporre, difficile è ciò che:

1. mette a disagio insegnante e alunni, perché costringe tutti ad uscire dalla "zona di sicurezza";
2. stimola lo studente a creare delle soluzioni nuove a problemi nuovi, innescando però la presa di coscienza della propria inadeguatezza;
3. non consente di prevedere con certezza i risultati che verranno prodotti.

Dunque tutte caratteristiche che mettono in scacco e che producono un sentimento di dolorosa frustrazione. Talvolta mi rendo conto che gestire le cose in questo modo è più frustrante per me di quanto lo sia per i miei alunni: mi succede spesso di dover ammettere di aver frainteso io stesso il senso di una porzione di testo, su cui pure ho lavorato e meditato tante volte. L'eccedenza di senso presente nel testo infatti – quando si interpreta davvero e non si vogliono semplicemente ripetere delle formule - non consente mai di padroneggiare pienamente le cose. Quando ciò succede gli alunni capiscono benissimo di trovarsi di fronte ad un momento importante: il loro insegnante ammette francamente di fronte a loro che non è in grado di proporre formule sintetiche che facilitino la comprensione dei problemi sul tappeto, almeno non per il modo in cui si sta muovendo l'interpretazione. Da questo tipo di ammissione imparano molto di più che dalla comunicazione di un'interpretazione già confezionata.

5. La grande paura.

Anche per chi, come me, ha scelto programmaticamente di lasciare che le proprie classi si prendano tutto il tempo necessario per “agire sui testi”, anche per chi si è completamente sbarazzato dell’ossessione della completezza dei programmi, c’è un momento in cui un brivido corre lungo la schiena; un momento in cui si fa avanti la grande paura.

Si tratta della decisione, di cui pure è necessario farsi carico, di ripensare il significato ed il senso della valutazione. La scelta di adottare una didattica radicalmente ermeneutica comporta infatti la necessità di rompere – altrettanto radicalmente – non solo con le consolidate pratiche della tradizione, ma anche con i suggerimenti e le acquisizioni della scienza docimologica. Ora, a costo di essere brutale e provocatorio voglio dirlo chiaro e tondo: la docimologia è una disciplina senza oggetto e senza dignità! Come minimo in sala ci saranno colleghi o dirigenti che hanno due master in docimologia! D’altra parte m’è già capitato di commettere questa gaffe con l’ultima Dirigente con cui ho lavorato a Parma. Quindi ci sono abituato!

Ma a parte la provocazione, che spero susciti effettivamente un po’ di discussione, il problema è serio per il semplice fatto che sulla base di un approccio come quello che vi ho proposto valutare diventa molto, molto difficile.

Prendo in prestito un passaggio del bell’articolo di Claudio Giunta, che fra poco farà il suo intervento, e che è anche una delle ragioni per cui lo abbiamo a tutti i costi voluto qui con noi. Col permesso dell’autore ne modificherò qualche parola per adattare quanto egli dice al caso della filosofia:

«Che cosa pensava Nietzsche degli esseri umani?» o peggio «Che cosa pensi di ciò che Nietzsche pensava degli esseri umani?» sono domande alle quali non si applica l’alternativa giusto/sbagliato, sono domande che sollecitano, più che le conoscenze degli studenti, la loro capacità di giudizio, la loro intelligenza: e naturalmente è molto più difficile (e rischioso) valutare l’intelligenza che le conoscenze. L’alternativa giusto/sbagliato si applica invece perfettamente alla domanda «A quale periodo della produzione platonica appartiene il Menone?» o forse meglio – evitando esempi che mettono d’accordo quasi tutti – “Illustrami il contesto narrativo e la struttura del Menone”. Questo tipo di domande rappresenta qualcosa di rassicurante perché ha a che fare con cose che possono essere chieste in un’interrogazione.

La questione della oggettività della valutazione (e le quotidiane preoccupazioni di dirigenti e insegnanti per garantire la massima correttezza nelle procedure di assegnazione del voto e per costruire prove per quanto possibile impersonali e misurabili) costituisce un caso esemplare della abdicazione da parte degli insegnanti al loro ruolo di maestri. Dietro alla pretesa oggettività del voto si nasconde in realtà una cultura, ormai ampiamente diffusa fra di noi, che combina in modo esiziale ingenuità positivistiche e mentalità burocratica. Da un lato infatti la pervicace volontà di garantire valutazioni neutrali ed oggettive rivela la subalternità della nostra categoria ai cascami di una cultura scientifica di impronta positivista. Ciò comporta ovviamente il tentativo di rimuovere dalle prove tutti gli aspetti non immediatamente misurabili; però se bisogna eliminare dalla valutazione ogni possibile interferenza del

nostro punto di vista soggettivo allora sarà quanto mai opportuno impedire anche agli alunni di esprimere il loro. Ma con ciò l'abdicazione al nostro ruolo di maestri e, nei fatti, già compiuta.

Mi rendo conto che in questo modo non fornisco alcuna affidabile risposta sui criteri in base ai quali valutare degli alunni che hanno partecipato ad una caotica seduta di lettura e commento di un testo. Io sono il primo, quasi sempre, a non sapere come fare. Ma lo faccio. Alla fine di una o due sessioni di lettura prendo il coraggio a quattro mani e assegno dei voti: Traversa 8, Montevicchi 9, Cipriani solamente 6 e Bersellini 5 perché deve lavorare di più precisione dei termini. Fine. I 3 e i 4 che pure assegno nelle prove scritte, non mi tocca affibbiarli quasi mai nella valutazione delle discussioni in classe. Non apriamo adesso la questione di come si può migliorare nei nostri alunni la qualità della scrittura e soprattutto quale sia la strada per addestrare alla costruzione di un testo argomentativo; la cosa meriterebbe un workshop ad hoc. Ma intanto la mia esperienza mi dice che leggere, commentare e discutere in classe aiuta molto anche in quella direzione.

6. Cataplasma

Per concludere vorrei proporvi qualche riga dalla Lettera a Lucilio di Seneca. Ve la propongo come farmaco e come consolazione... Io le rileggo tutte le volte che sono preso dallo scoramento per aver dovuto rinunciare a trattare un autore o un problema che avevo inserito nella programmazione ma che ho dovuto sacrificare per non interrompere il miracolo, ovvero la fioritura di una discussione animata... spesso addirittura accanita e tecnica intorno ad un testo che, nelle mie intenzioni, avrebbero dovuto occupare al massimo un'ora o due e che invece è esondata come un fiume in piena.

“Bada poi di non leggere troppi autori... è un segno di incostanza e di volubilità. Devi insistere su certi scrittori e nutrirti di loro, se vuoi ricavarne un profitto duraturo. Chi è dappertutto, non è da nessuna parte. Quando uno passa la vita a vagabondare, avrà molte relazioni ospitali, ma nessun amico. Lo stesso capita inevitabilmente a chi non si dedica a fondo a nessun testo, ma sfoglia tutto in fretta e alla svelta. [...] Troppi libri sono dispersivi [...] È proprio di uno stomaco vizioso assaggiare molte cose: la varietà di cibi non nutre, intossica. Leggi sempre, perciò autori di valore e se di tanto in tanto ti viene in mente di passare ad altri, ritorna poi sempre ai primi”.

Giovanni Pellegrini