

Annalisa Caputo

La sfida didattica di Johannes Rohbeck: è possibile sviluppare le competenze filosofiche a partire dalle conoscenze filosofiche?

Il testo di Johannes Rohbeck, *Didaktik der Philosophie und Ethik*, edito nel 2013 in terza versione (rivista e accresciuta¹), riunisce e mette in ordine sistematico una serie di studi di *Didattica della filosofia ed etica*. E, certo, per il lettore italiano, il titolo e l'accostamento tra didattica ed etica suona già 'strano', perché, da noi, effettivamente la 'didattica filosofica' è scissa dall'etica, almeno dal punto di vista accademico². Ovviamente questa affermazione meriterebbe opportune precisazioni, che ci risparmiamo perché l'obiettivo di queste pagine non è criticare il sistema italiano (accademico e didattico), ma presentare e discutere la proposta di Rohbeck. In ogni caso, la discussione in Italia da tempo contrappone (o cerca di 'mediare') tra l'impostazione teoretica e quella storica dell'insegnamento (e questa, sappiamo, va per la maggiore). L'impostazione etica, se e quando c'è, resta sullo sfondo. Invece Rohbeck sin dal primo capitolo del suo testo (*Posizioni didattiche*), spiegando il senso del titolo ed in generale la sua 'posizione', chiarisce la 'postura' illuministica della sua scelta: illuministica nel senso kantiano del termine, potremmo dire: la filosofia come possibilità di aiutare l'uomo (e nello specifico lo studente) non solo a servirsi della propria ragione, ma anche a servirsi della propria ragione per il bene dell'umanità stessa. Illuministico è il legame inscindibile tra filosofia, etica e politica. Illuministica l'idea che non è possibile fare didattica, insegnare (in particolare filosofia) senza credere nel valore dell'educazione (ed in particolare dell'educazione alla giustizia): per il miglioramento del singolo e della collettività. In Italia potremmo trovare un piccolo parallelismo nel collegamento tra filosofia ed educazione civica, e nell'attenzione che l'educazione alla cittadinanza ha anche nelle nostre *Indicazioni nazionali*³.

Insomma, fa notare Rohbeck, non si tratta tanto di fare delle lezioni di etica (o di cittadinanza, diremmo noi) e 'poi' delle lezioni di filosofia. Ma di riconoscere il contenuto etico di ogni filosofia; di riconoscere che l'etica (oggi più che mai) è il punto focale della filosofia stessa. Non si tratta di ridurre l'una all'altra, ma di tenere l'etica come scenario ed obiettivo inevitabile di ogni educazione filosofica, come scenario di tutte le competenze e le conoscenze che vogliamo veicolare in classe. Ridirei così la cosa a parole mie (un po' sovrainterpretando, forse, la lettera del testo di Rohbeck): quanto più uno studente crescerà nelle conoscenze e competenze filosofiche, tanto più sarà un buon cittadino. E quanto più avremo come obiettivo-sfondo quello di educare i nostri studenti ad essere bravi cittadini, tanto più saremo insegnanti in grado di valorizzare bene l'insegnamento per conoscenze e competenze.

Ma, quindi, cosa e come insegnare?

'Tra' il classico metodo storico (predominante in Italia, sottolinea Rohbeck⁴) e i vari tentativi di insegnamento 'sistematico', Rohbeck si inserisce con una proposta di 'mediazione', là dove il termine 'mediazione' va inteso in maniera molteplice e

¹ Thelem, Dresden, 3° ed. aumentata (del 2008 e 2010 le prime due).

² Difficile che l'insegnamento di Didattica della filosofia sia collegato al settore morale. In Italia è generalmente legato al settore teoretico, o al limite storico-filosofico. Su questa 'storia' della didattica in Italia ci permettiamo di rimandare al nostro *Gioco e didattica della filosofia. Appunti per una storia ancora tutta da scrivere*, in F. De Natale, A. Caputo, R. Baldassarra, A. Mercante, *Un pensiero in gioco. Storie, teorie, esperienze di didattica ludica in filosofia*, Stilo, Bari, 2011, pp. 47-92, e ancor più analiticamente a A. Gaiani, *Il pensiero e la storia. L'insegnamento della filosofia in Italia*, Cleup, 2014.

³ *Indicazioni nazionali per i Licei*, 2010.

⁴ J. Rohbeck, *Didaktik der Philosophie und Ethik*, cit., p. 43.

diversificata. Si tratta, infatti, non solo di una mediazione tra questi due classici modelli, o di una mediazione tra conoscenze e competenze, ma anche e soprattutto di una mediazione intesa come ‘trasmissione’: mediare/trasmettere la filosofia nella sua profondità e complessità a livello di scuola superiore. La prima mediazione, allora, è quella tra Università e Scuola.

Nell'*Introduzione* al testo Rohbeck, ricorda le sue esperienze negli anni '80, quando fu inserito nelle scuole di Berlino l'insegnamento della filosofia ed egli ebbe la possibilità di insegnare agli adolescenti. Toccò con mano quello che ancora oggi tocchiamo noi quando passiamo dall'Università alla scuola: cioè che non c'è nessun dialogo tra le due culture⁵, che il metodo accademico non ha nulla a che fare con l'insegnamento scolastico⁶, che il Platone, il Cartesio, il Kant, lo Heidegger che si insegnano all'Università sono tutt'altro rispetto a quelli che si insegnano al liceo. Aggiungerei: questo mostra – tra l'altro – come conoscenze e didattica non siano scindibili. La didattica universitaria è inevitabilmente altra da quella scolastica; e il rischio della 'riduzione' delle conoscenze (nel passaggio dall'Università alla scuola) è anche per questo molto forte.

Nel saggio di Rohbeck che abbiamo presentato in traduzione italiana nel primo numero di "Logoi" (saggio a cui rimandiamo⁷), tutto questo è detto in maniera molto chiara: spesso l'insegnante pensa se stesso come un 'riduttore' o 'semplificatore': colui il quale deve 'mediare' (cioè ridurre/semplificare) le alte conoscenze accademiche, sbriciolandole per gli studenti. Ecco: Rohbeck prende una posizione molto forte contro questa didattica. Mediazione non è semplificazione, ma se mai complessificazione.

Mediare significa 'trasformare' i contenuti filosofici in maniera tale che possano rimanere 'alti', all'altezza del livello dei bisogni degli studenti. Ma come attuare questa mediazione/trasformazione senza perdere nulla della profondità della filosofia e senza pensare all'aberrazione di trasformare gli adolescenti in piccoli filosofi accademici? È una questione di metodo, anzi di metodi.

Questo Rohbeck lo spiega in particolare nel secondo capitolo del suo libro (*Metodi filosofici*). Il plurale qui è d'obbligo perché Rohbeck distingue innanzitutto alcuni metodi generali (interpretazione di testi filosofici, dialogo, analisi concettuale, argomentazione, formulazione di problemi filosofici, ecc.) e alcuni metodi specifici, ovvero quelli che ci offrono le diverse correnti filosofiche.

Questa mi sembra un'osservazione geniale dal punto di vista didattico. Provo a ridirla a parole mie: 'Platone' non è solo un contenuto filosofico, ma una particolare scrittura, e un particolare metodo di ricerca. 'Aristotele' non è solo un altro contenuto filosofico, ma un altro metodo di indagine e scrittura. Uno stile didattico storiograficistico normalmente valorizza i contenuti e dimentica i metodi, che, invece, sono proprio quelli che possono aiutarci di più a sviluppare negli studenti competenze che 'restano' e resteranno anche quando essi avranno dimenticato i contenuti.

Valorizzare i metodi è più che valorizzare competenze generiche. Perché si tratta di metodi specifici legati a filosofie specifiche. L'obiettivo, dunque, non sarà solo aiutare i ragazzi a 'ragionare' in maniera generica, ma a ragionare come ragionava Platone o a ragionare come ragionava Aristotele; e, ancora: formulare problemi con il filosofo x o y; oppure fare un'analisi concettuale come il filosofo z.

Rohbeck applica questa sua intuizione, in particolare, alle correnti della filosofia del Novecento, ma sono convinta che sia possibile ed efficace (soprattutto in Italia, dove è conservato il percorso storico di studio) applicare la stessa intuizione a tutta la storia della

⁵ Ivi, p. 15.

⁶ Da qui, poi, anche il futuro lavoro di Rohbeck, che diventato docente universitario di *Filosofia pratica e Didattica della filosofia* presso l'Università di Dresda, avvia un forum di lavoro comune (scuola-università) e una rivista come lo "Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik".

⁷ J. Rohbeck, *Trasformazioni didattiche*, in "Logoi", 2015, I, 1.

filosofia. Ci tornerò alla fine della mia esposizione. Ma, per ora, riprendiamo il filo del libro che stiamo presentando.

Rohbeck sostiene, quindi, che, per ogni corrente filosofica, c'è un metodo particolare che, liberato dal linguaggio aulico e dai pesi accademici, può essere molto utile per sviluppare non solo le conoscenze ma anche le competenze degli studenti. Questa è la 'trasformazione didattica': la trasformazione dei metodi filosofici delle diverse correnti filosofiche in competenze metodologiche, competenze che gli studenti possono acquisire nello studio della filosofia e poi applicare nella vita.

Capiamo che in questo modo si risolvono dalla radice tutti i problemi che molte volte affliggono gli insegnanti nella programmazione. Spesso troppo didattichese e troppo pedagogismo spingono a credere e pensare che la scuola delle competenze sia migliore della scuola delle conoscenze. La 'nuova' scuola pratica deve superare la 'vecchia' scuola nozionistica. No! – risponde lo stile della 'trasformazione didattica'. Senza conoscenze non posso estrapolare i metodi; e senza i metodi non formo competenze. Le conoscenze senza competenze ci lasciano nella cecità dell'astratto. Le competenze senza conoscenze ci lasciano nel vuoto del tecnicismo. Non aut-aut, ma et-et.

Che cosa significa questo concretamente? Avendo insegnato per diversi anni *Didattica della filosofia* (o *Laboratorio di didattica*) prima nella SSIS, poi nel PAS, poi nel TFA, quello che so, quello che sappiamo è quanto sia difficile dare un volto, un senso, un nome alle competenze, collegandole alla disciplina specifica e dunque alla programmazione.

Il testo di Rohbeck, da questo punto di vista, è una miniera di spunti. Un aiuto prezioso per gli insegnanti. Ricco di testi, esercitazioni, schemi, proposte concrete.

Alcuni esempi. A pagina 69 troviamo una matrice a colonne: *competenze, capacità, correnti di pensiero*. Per ogni corrente di pensiero novecentesca presentata, vengono indicate le competenze specifiche che può sviluppare (più delle altre correnti, proprio per il suo 'stile' particolare) e le capacità ad esse correlate.

Per esempio, lo studio della filosofia analitica (e del suo metodo) evidentemente svilupperà più dello studio di altre correnti la dimensione (la competenza) dell'analisi e le capacità analitiche (concettualizzazione, argomentazione, costruzione logica, ricerca di esempi, ecc.). D'altro canto, per esempio, l'ermeneutica svilupperà maggiormente la comprensione (e la capacità di condurre dialoghi, scrivere testi anche in prospettiva interculturale, lavorare sulle precomprensioni, mettere insieme intenzioni dell'autore con le proprie, ecc.); il costruttivismo svilupperà maggiormente la riflessione; la fenomenologia l'osservazione; la dialettica la contrapposizione critica; il decostruzionismo la creatività.

Ecco il potenziale didattico delle diverse correnti filosofiche, non 'ridotte' per la trasmissione del sapere, ma potenziate nelle loro possibilità.

Un altro schema interessante lo troviamo a pagina 86. In questo caso le colonne sono: *corrente filosofica – parlare – leggere – scrivere*. Cioè, se l'obiettivo dell'insegnamento della filosofia è anche aiutarci a parlare, leggere e scrivere in maniera critica, allora, anche su questi campi le correnti filosofiche possono aiutarci a sviluppare competenze e capacità specifiche. Infatti, una cosa è parlare con stile argomentativo analitico (facendo attenzione ad usare i concetti in maniera precisa, ad adoperare un'argomentazione razionale, ad analizzare e discutere esempi per corroborare la propria tesi, ecc.), o leggere un testo con sguardo analitico (cercando la sua struttura argomentativa, verificando l'esattezza logica o meno dei passaggi, e la loro plausibilità), o scrivere un saggio in maniera analitica (argomentativo-problematica), un'altra cosa è farlo ermeneuticamente (imparando a comprendere le proprie e le altrui posizioni, riconoscendole reciprocamente, leggendo un testo per interpretarlo e vivendo la 'fusione di orizzonti', oppure facendo un commento interpretativo ad un testo filosofico o ad un'opera d'arte); un'altra cosa ancora è farlo con stile decostruttivo (per esempio con attenzione all'aspetto retorico, alle metafore: nel parlare, nel leggere, nello scrivere), ecc.

Questo significa cogliere lo specifico del metodo (e del potenziale didattico) delle diverse correnti. Ma non significa sostenere che in ogni filosofia ci sia solo ‘uno’ di questi aspetti e competenze. Lo schema a pagina 99 ce lo conferma. Qui in ‘matrice’ abbiamo in colonna le diverse correnti elencate prima e in riga le diverse competenze (analisi, riflessione, osservazione, critica, comprensione, creatività): in maniera da mostrare per ogni corrente come vengano sviluppate ‘tutte’ queste competenze, in maniera ovviamente diversificata.

Certo, ogni docente, poi, avrà le proprie preferenze e inevitabilmente propenderà per una corrente e per un metodo piuttosto che per un altro, ma quello che Rohbeck propone è un *fröhlicher Eklettizismus*⁸, una gaia scuola, in cui la pluralità degli approcci (in un lavoro unitario sugli obiettivi, e non dispersivo) diventa il cardine della formazione filosofica.

Dopo questi capitoli ‘fondativi’ (ma mai astratti, come già mostrato), segue un terzo capitolo dedicato a *Leggere i testi e scrivere dei saggi*. E anche qui si trovano delle miniere.

Dieci modi per leggere un testo. Per esempio, Rohbeck prende un passo del primo libro dell'*Etica nicomachea* e mostra (con schede didattiche precise) come applicare ad esso una lettura ermeneutica (obiettiva o intenzionalistica o culturale, o filosofica), oppure una lettura decostruttiva, o fenomenologica, o analitica (con tanto di indicazioni sull'uso di mappe concettuali, insiemistica, ecc.), o dialettica, o costruttivistica, o strutturalistica.

Molto stimolante e concreta anche la parte dedicata allo ‘stile’ di scrittura filosofica, le cui basi sono poste nel terzo capitolo, ma i cui sviluppi sono mostrati nel quarto (*Literarisches Philosophieren*). E se qualcuno avesse ancora dubbi sulla portata filosofico-teoretica della riflessione sulla didattica, in questo capitolo troverà domande all'altezza dei dubbi.

Interessantissima la domanda posta da Rohbeck proprio sul rapporto tra filosofia e letteratura, a partire dalla questione della ‘forma letteraria dei testi filosofici’. Siamo abituati a porre filosofia e letteratura una contro l'altra o una nell'altra, spesso arrivando a confonderle. Rohbeck invece fa notare come accanto alla domanda (un po' più ‘classica’) ‘*quanta filosofia c'è in un particolare testo di letteratura?*’ dobbiamo essere capaci di chiederci anche ‘*quanta letteratura c'è in un determinato testo di filosofia?*’, cioè ‘*quanto è letterario, in che cosa consiste la letterarietà del suo stile?*’

Non si tratta, quindi, ripetiamo, di sciogliere l'una nell'altra, ma interrogare l'una a partire dallo specifico dell'altra. E poi mostrare il risvolto didattico di queste questioni.

Ed ecco che in questo capitolo Rohbeck fornisce diverse schede per analizzare i modelli di scrittura dei testi filosofici, e confrontarli a partire dal loro stile. Per esempio come lavorare sullo stile-dialogo (da Platone a Feyerabend) o sullo stile epistolare (Seneca, Herder, Heidegger, ecc.) o sullo stile-autobiografia (Agostino, Cartesio, Kierkegaard, Sartre, ecc.) o sullo stile-racconto (da Voltaire a Lyotard).

E poi, sempre sul discorso dello stile, come analizzare un testo filosofico a partire dalla sua struttura retorica (e dunque il potenziale didattico della retorica). Come lavorare sulla topica, sull'analisi delle metafore, sull'uso degli esempi, delle figure, ecc.

Chiude il testo la sezione ‘*I filosofi non scherzano*’, che mette l'accento sul valore dell'ironia (non solo nella filosofia e nella storia della filosofia, ma anche nella didattica), da Socrate ai nostri giorni: il suo valore didattico ma anche politico (torniamo all'inizio: lo scenario etico dell'educazione), contro le visioni totalizzanti e totalitarie. L'ironia del pensiero e l'ironia della vita e sulla vita: un grande servizio anche per la morale e l'ascolto reciproco.

Insomma, gli insegnanti possono prendere da questo testo (o comunque da questa impostazione) materiale e spunti veramente molteplici.

Una ventata di aria fresca, dalla Germania, per i nostri pensieri sulla didattica, che da un po' di anni sembrano essersi fermati: spenta la diatriba tra metodo storico e metodo

⁸ È il titolo del paragrafo delle pp. 87 sgg.

teoretico; impaludata la questione delle competenze e capacità; intristito l'ambiente dalle polemiche sulla buona/cattiva scuola.

Pensare si può. Ancora. Didatticamente, cioè teoreticamente: sia all'Università che a scuola.

Storia della filosofia e analisi teorico-didattica non sono alternative (ammesso che lo siano mai veramente state), ma complementari.

Dalle pagine di "Logoi" ci piace, allora, lanciare e rilanciare, con la proposta di Rohbeck, una sfida.

Cari insegnanti, provate ad organizzare la vostra programmazione di conoscenze e competenze sulla base di questa metodologia di 'trasformazione didattica'.

Provate a 'studiare', 'pensare' e poi sperimentare e applicare questo metodo, collegando storia della filosofia e sviluppo critico. Create degli schemi in cui per ogni autore (o corrente) spiegato e studiato in classe, ci sia una matrice che affianchi conoscenze specifiche e competenze specifiche. E aiutateci a sviluppare l'intuizione di Rohbeck, applicandola anche alla filosofia antica, medievale, moderna (e non solo contemporanea). Quale 'metodo specifico' per la filosofia presocratica, per Platone, per Aristotele, per Tommaso, Agostino, Cartesio, Kant, Hegel, Nietzsche, ecc.? Quale potenziale didattico (quale competenza filosofica particolare) è sviluppabile per ogni autore della storia della filosofia?

E poi mandateci le vostre osservazioni e proposte. Saremo felici di pubblicarle su "Logoi" e sviluppare il dibattito.