

La *Didattica breve* nell'insegnamento della Filosofia

di Antonio Rimedio



La *Didattica breve* si è affermata da una quindicina d'anni nelle discipline dell'area tecnologico-scientifica, su impulso del prof. F. Ciampolini, docente di Elettronica presso la facoltà di Ingegneria dell'Università di Bologna, che ha sintetizzato le sue proposte metodologiche nel saggio *La didattica breve* (Il Mulino, Bologna 1993). Nell'ambito delle discipline umanistiche solo da pochi anni si sono avviate indagini coordinate dal prof. F. Piazzì dell'IRRSAE Emilia Romagna, che ha raccolto e pubblicato in più volumi i "materiali" finora elaborati (1). La *Didattica breve* non avanza le pretese assiologiche di una vera e propria teoria psicopedagogica, ma suggerisce metodologie didattiche idonee a «razionalizzare» la prassi dell'insegnamento e quindi dell'apprendimento, con l'esplicito obiettivo di un «risparmio» di tempo attraverso il suo utilizzo più rigoroso e la velocizzazione della prassi didattica tradizionale, così da poter "investire" più tempo nell'attività di formazione.

1) La ricerca metodologica disciplinare

L'assunto metodologico di base della *Didattica breve* è un'operazione di analisi-scomposizione («smontaggio») delle sequenze logico-strutturali di una disciplina, al fine di individuare, e perciò descrivere, gli asserti di base, i nuclei argomentativi essenziali, i principi importanti, nel senso di "portanti" ovvero fondativi dello statuto epistemico disciplinare (lo «zoccolo duro»). Il momento successivo prevede una sintesi-ricomposizione («rimontaggio») di questi elementi secondo una sequenza logico-deduttiva stringente, compatta, giustificata in tutti i suoi passaggi, sì da rendere trasparenti le problematiche complesse.

I vantaggi di queste operazioni sono illustrati da **R. Barthes**, uno dei principali fautori dello **strutturalismo** linguistico: «L'uomo strutturale prende il reale, lo scompone, poi lo ricompone; in apparenza è ben poco [...] eppure questo poco è decisivo, perché fra i due tempi dell'attività strutturalistica si produce qualcosa di nuovo e questo qualcosa di nuovo è nientemeno che l'intelligibile generale» (2). Anche un matematico come **Descartes**, nel *Discorso sul metodo*, ha indicato le regole dell'analisi e della sintesi come decisive nella risoluzione dei problemi.

Ma più che a modelli teorici, F. Ciampolini si richiama alla sua lunga esperienza di insegnamento, persuaso che questo esercizio di «pulizia logica» consenta all'insegnante di conseguire gli obiettivi di «**essenzialità**» e di «**pertinenza**» necessari a risparmiare tempo. E' utile, a tal proposito, richiamare la definizione che di «pertinenza» fornisce il linguista A. **Martinet**: «Qualunque descrizione sarà accettabile se è coerente, cioè fatta da un punto di vista determinato. Una volta adottato questo punto di vista bisognerà tenere presenti solo certi tratti, che chiameremo pertinenti. E tutti gli altri tratti che non sono pertinenti, dovranno essere messi da parte senza esitazioni» (3).

In concreto, il docente è invitato a pianificare in modo dettagliato la sua attività didattica e ad avvalersi di tutta la propria competenza disciplinare, per consentire agli allievi di penetrare nel vivo dei problemi e di cogliere in modo efficace gli aspetti essenziali, secondo sequenze giustificate in ogni loro passaggio. In questo senso la *Didattica breve* sembra offrire risposte metodologiche concrete alle richieste dei nuovi programmi di Filosofia elaborati dalla Commissione Brocca, che conferiscono al docente un'elevata responsabilità professionale nella scelta degli argomenti (autori e nuclei argomentativi) e perciò nell'impostazione dei programmi da svolgere. Attraverso la «ricerca metodologica disciplinare» il docente si impegna ad **individuare le metodologie più idonee all'apprendimento della disciplina** da parte degli allievi, inseguendo **logiche "concrete" in quanto suggerite dagli stessi contenuti**. E come precisa F. Ciampolini, questa ricerca richiede «fantasia, originalità, impegno, disponibilità psicologica al nuovo, esperienza, studio paziente», perché le regole, ove esistessero, condizionerebbero e limiterebbero la ricerca stessa (4).

Può apparire fuorviante parlare di «brevità» in relazione alla lettura dei testi, che gli stessi Programmi Brocca pongono al centro dell'attività didattica, poiché il lavoro ermeneutico non può prescindere da una lunga e paziente meditazione. La disposizione fondamentale per l'approccio agli scritti dei filosofi del passato è stigmatizzato da **K. Jaspers**: «Solo se mi sono lasciato prendere completamente e mi sono impegnato a fondo, posso poi, in certo modo, riemergere dal centro della cosa ed impostare una critica genuina» (5).

Ma proprio il lavoro sui testi richiede le operazioni di analisi-scomposizione e di sintesi-ricostruzione: dall'individuazione dei concetti-chiave e delle **parole "calde"** si passa alla scoperta delle **micrologiche** o **segmenti argomentativi** che guidano alla comprensione delle **macrologiche, tesi generali di un autore** e assunti fondamentali di una corrente, fino alle problematiche portanti della storia del pensiero (6). L'attenzione si sta giustamente concentrando anche sui **generi letterari dei testi**, poiché il *dialogo* di Platone, il *trattato* di Aristotele, la *lettera* di Epicuro, la *confessione* di Agostino, la *meditazione* di Descartes, l'*aforisma* di Nietzsche sono **modelli che di per sé veicolano una specifica semantica** (7). Così come sta assumendo importanza **l'analisi di topoi stilistici**, ad esempio, il ruolo dell'**analogia** e della **metafora** nella scrittura filosofica (8).

Dopo l'analisi dei testi si rende indispensabile un lavoro di sintesi che può concretizzarsi nell'invitare gli studenti a costruire mappe concettuali, nelle quali siano enunciati i temi essenziali di un autore con la varietà delle loro implicazioni o, più limitatamente, sia chiarita la valenza di una parola-chiave in diversi contesti argomentativi o, ancora, siano schematizzate le diverse soluzioni proposte per uno stesso problema filosofico di base. In questa fase "ricostruttiva" gli allievi vanno posti nella condizione di esprimere tutta la loro creatività, diversità e autonomia rispetto allo schema operativo predisposto dal docente, il quale proprio nel confronto con essi mette in gioco le proprie competenze e le scelte metodologiche adottate. In questo "mettersi in gioco" è da cogliersi il senso privilegiato di quella che la *Didattica breve* chiama «*didattica a carte scoperte*»: l'insegnante esplicita il proprio piano didattico, con gli obiettivi e le scelte operative che lo sostanziano, perché lo studente possa consapevolmente tradurre quelle metodologie didattiche in efficace metodo di studio, realizzando in tal modo una fruttuosa circolarità con il momento dell'insegnamento.

2) La variabile "tempo" e lo studio guidato

Attraverso lo specifico intento di «risparmiare» tempo la *Didattica breve* si propone di fornire una risposta operativa al problema della dispersione scolastica, che investe soprattutto la scuola superiore e l'università. Se è vero, infatti, che gli standard qualitativi della nostra scuola sono soddisfacenti, e in molti casi lusinghieri, è altrettanto vero che le logiche ancora legate al puro profitto, e quindi a criteri selettivi, non sono più adeguate ad una "scuola di massa". A queste logiche la *Didattica breve* oppone l'obiettivo della «**qualità totale**», che certo non significa abbassamento del livello qualitativo, ma la sua estensione alla massima quantità possibile. Nel farsi carico di questo problema, il docente viene a configurarsi come «*tutor*» degli allievi a lui affidati, con il compito di assisterli nello studio («*studio guidato*») in relazione alla diversa tipologia degli argomenti affrontati. Alla didattica tradizionale, impostata

unicamente sulle attività della lezione frontale e della valutazione, la *Didattica breve* lancia la sfida della "brevità" per dare spazio al confronto didattico e al dialogo formativo.

Ma la sfida della "brevità" acquista pregnanza di significato anche nel contesto di una didattica rinnovata, poiché il tempo viene sempre più a configurarsi come una risorsa limitata, che obbliga il docente a confrontarsi con le strategie di «*time management*» già in vigore nel mondo produttivo (9). Nelle fasi iniziali di un insegnamento si deve essere disposti a "perdere" tempo, ad esempio nelle tecniche di lettura e di approccio ermeneutico ai testi, al fine di poter disporre nella fasi successive di maggiore tempo da "investire" negli obiettivi formativi più complessi.

Un'altra importante accezione di brevità si connette strettamente all'obiettivo della «**transdisciplinarietà**», attraverso la quale la *Didattica breve* intende evidenziare metodi, concetti e modelli che possono essere proficuamente utilizzati in discipline diverse: «La *Didattica breve* - afferma F. Piazzari - mira a **favorire il transfer degli apprendimenti**» (10). Attraverso il comune intento di potenziare negli allievi specifiche abilità cognitive, la prassi di ciascun insegnante può fruire di indubbi vantaggi temporali, dovuti alla sinergia ed alla complementarietà degli interventi didattici nell'ambito di una stessa classe: esempio significativo di prassi transdisciplinare potrebbero essere, appunto, le tecniche di lettura dei testi. Per questa ragione i progetti del "recupero" ideati nell'ambito della *Didattica breve*, a tutt'oggi in fase di sperimentazione, mirano allo sviluppo e all'incremento delle capacità cognitive.

Se compito fondamentale della scuola è la «costruzione di menti critiche», osserva D. Antiseri, questo obiettivo può essere conseguito «ragionando per esempio su di una tragedia greca, su pagine di Descartes o di Hume o nello studio di tratti di storia della fisica o della biologia, o anche tramite quella preziosa disciplina mentale che è la traduzione dalle lingue classiche o anche dalle e nelle lingue moderne» (11). La *Didattica breve* sollecita, in tal modo, l'insegnante di Filosofia a porsi interrogativi sul rapporto tra i modelli filosofici di pensiero e l'«insegnare a ragionare», che non è connaturato ai contenuti, ma deve essere perseguito attraverso strategie mirate e flessibili.

Gli spunti qui presentati trovano esemplificazione nel volume *Filosofia e Didattica breve*, appena pubblicato dall'IRRSAE Emilia-Romagna, che contiene quattro unità didattiche sulla filosofia antica: pur diverse nella loro impostazione, sono però animate dalla faticosa ricerca di una interpretazione unitaria delle metodologie suggerite dalla *Didattica breve* e convergenti nell'intento di una «razionalizzazione» del lavoro didattico.

Antonio Rimedio

Liceo Scientifico "G. Vasco" - Mondovì

NOTE

[1.](#) *Didattica breve - materiali*, Bologna 1995 sg.

[2.](#) La citazione è tratta da P. Caruso, *Lo strutturalismo*, in: *I problemi di Ulisse*, XXI, 1968.

[3.](#) A. Martinet, *Elementi di linguistica generale*, Laterza, Bari 1966, p. 36.

[4.](#) F. Ciampolini, *op. cit.*, p. 62.

[5.](#) K. Jaspers, *Introduzione alla filosofia*, Longanesi, Milano 1959.

6. Si confronti l'operazione condotta da Th. Nagel nel saggio *Una brevissima storia della filosofia*, Il Saggiatore, Milano 1989.

7. Sulla lettura dei testi filosofici si può confrontare: *Didattica della filosofia*, con interventi di D. Massaro e G. De Lucia, in: *Nuova secondaria*, anno XIV, n. 4 - dic. 1966, pp. 51-69; B. Bolognini - D. Marchetti, *La filosofia insegnata*, Pagus, Treviso 1994; A. Girotti, *La filosofia per unità didattiche*, Pagus, Treviso 1993.

8. H. Arendt, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1987, pp. 183-216.

9. D. Fontana, *Gestire bene il tempo di lavoro*, Erickson, Trento 1997.

10. F. Piazzini, *La Db e le materie umanistiche*, in: *Res*, anno V, n. 10 - ottobre 1995, p. 26.

11. Si confronti l'intervento di D. Antiseri in: *Nuova Secondaria*, anno XIV, n. 10 - giugno 1997, p. 105.