

## Le competenze di-in filosofia

Daniela De Leo<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Associato di Filosofia Teoretica – Università del Salento*

---

**Abstract:** This paper aims to identify, analyze, and found disciplinary competencies, specifically in the Didactics of Philosophy. Restarting a dialogue with the logic of competencies within the framework of synthesizing the Italian tradition between historical and zeethetic methods.

**Keywords:** Method, Teaching, Skills .

**Riassunto:** Scopo del presente lavoro è quello di individuare, analizzare e fondare le competenze disciplinare, nello specifico in Didattica della filosofia. Riprendendo a dialogare con la logica delle competenze nell'ambito di una sintesi della tradizione italiana tra metodo storico e metodo zeetetic.

**Parole Chiave:** Metodo, didattica, competenze.

---

### 1. Premessa

Prima di addentrarci nell'intrigato campo delle competenze, e nello specifico delle competenze disciplinari della filosofia, è funzionale al discorso rintracciare quali settori scientifici disciplinari (ssd) presenti nei Corsi di Laurea in Filosofia sono riconosciuti nel DM 616/2017 per il Percorso Formativo finalizzato all'acquisizione di 24 CFU ai fini dell'accesso alla Classe di Concorso per l'insegnamento della Filosofia nelle scuole di secondo grado.

Il settore individuato è quello di M/Fil01 denominato Filosofia Teoretica, in cui è incardinato l'insegnamento di Didattica della Filosofia.

Perché tra tutti i settori disciplinari presenti nell'area 11 ambito delle Scienze filosofiche il Ministero ha selezionato il ssd M/Fil01?

Per poter formulare una risposta occorre in primis fornire i contenuti del ssd in questione.

L'espressione filosofia teoretica ha la sua radice nel linguaggio dei Greci e allude a un sapere (sophia) incentrato sul vedere o su un atto della visione (theorein). In generale possiamo affermare, senza timore di essere smentiti, che la mente filosoficamente educata, come illustrato nella Repubblica platonica, sviluppa la capacità di cogliere l'invariante struttura o modello di tutto ciò che cade sotto la nostra quotidiana e mutevole esperienza, fornendo così la base per una definizione logica secondo criteri di

universalità, e cioè di consenso intersoggettivo razionale, che costituisce la natura stessa del sapere scientifico (episteme).

Questa capacità di cogliere la forma viene definita da Platone e ripresa nella storia della filosofia come atto visivo per cogliere le idee (eidos dalla radice vid-, donde il latino video).

Pensare in senso filosofico equivale, dunque, a vedere intuitivamente l'essenza delle cose reali e ad esprimerle in modo logico.

La filosofia teoretica ha questa peculiarità in quanto finalizzata a lavorare sulla intuizione visiva dell'intelletto o della mente logica. Pertanto, contiene la filosofia stessa, nella sua massima universalità.

Una prima risposta al perché sia stato scelto questo settore e anche al fatto che nel settore è presente l'insegnamento di Didattica della Filosofia si è così formulata: la Filosofia Teoretica detiene il senso del filosofare, cioè dell'intuire e argomentare in modo logico, obiettivo primario dell'insegnamento di filosofia.

Da questa prospettiva la Filosofia Teoretica rappresenterebbe l'intero dell'essenza del procedimento filosofico, ma cambiando prospettiva la stessa disciplina è collocata tra le altre nell'elenco dell'allegato A del DM 2000 del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, sembrerebbe così rappresentare la parte di un tutto.

Ma allora cosa è la Filosofia Teoretica un intero o una parte dell'intero? Queste due prospettive, apparentemente generative di un paradosso, possono essere conciliate.

Per uscire dall'impasse riprendiamo la puntuale riflessione di Carlo Sini: “La filosofia teoretica può in un certo senso essere definita la parte più generale della filosofia. È difficile dare una descrizione esatta dei principali problemi della filosofia teoretica, poiché qualunque descrizione di questo tipo già presuppone l'adesione e la formulazione di una ben precisa impostazione teoretica, come del resto qualsiasi tentativo di definire la filosofia e i suoi specifici settori. Certo è che l'altissimo livello di generalità della filosofia teoretica ha delle ricadute su tutte le altre "aree" della filosofia, perché è proprio il pensiero teoretico che si occupa specificamente della definizione degli ambiti in cui tali "aree" si trovano ad operare, e dei metodi che esse devono adottare per risolvere i propri problemi particolari” (Carlo Sini 1992, p.18).

Allora “questa” filosofia - la filosofia teoretica - è “la” filosofia nel suo concetto e compimento storico attuato, in quanto rivolta alla comprensione del suo stesso concetto

e della sua realtà storico-effettuale. Ecco, quindi, individuata la motivazione dell'inserimento della Didattica della Filosofia in tale settore disciplinare M/Fil 01.

Definita la cornice di senso in cui è collocata la disciplina dell'insegnamento di filosofia entriamo in medias res: a quali competenze l'insegnamento della filosofia conduce?

Scopo del presente lavoro è proprio quello di individuare queste competenze disciplinari, analizzarle, descriverle e soprattutto fondare un metodo rigoroso per progettare le competenze in e di filosofia.

## 2. Il ginepraio delle competenze

Il lavoro di analisi sul termine competenza si presenta aggrovigliato, sia perché appena si tenta di fornire una definizione, esso schiude una costellazione di significati, e anche per il fatto che in questo ultimo decennio si sta assistendo ad una ascesa dell'uso delle competenze nella didattica e quindi la declinazione applicativa risulta eccessivamente vincolata a Indicazioni e Orientamenti ministeriali.

La discussione delle competenze in didattica della filosofia è una questione ancora aperta.

Se si accede all'Inter Active Terminology for Europe, banca dati terminologica interistituzionale dell'Unione Europea, si possono trovare ben 500 definizioni diverse di competenze. Tra queste: “camaleonte concettuale” (Le Boterf 2000), “fenomeno ibrido” (Cepollaro 2001), “nozione di confine” (Cambi 2004). Abbiamo scelto di citare, tra le altre, queste tre definizioni in quanto indicative della continua trasformazione del termine, e quindi della difficoltà di fornire in modo preciso una determinazione, essendo il concetto oltre il dominio delle conoscenze e un incrocio tra capacità e abilità.

Occorre, a questo punto, reperire un criterio oggettivo di riferimento per districarci nel marasma delle definizioni. Per fornirci di una bussola e non perderci nei meandri delle varie interpretazioni critico-teoriche delle competenze, possiamo leggere una definizione interessante estrapolata dalle Indicazioni nazionali (per i Licei) del 2010, ripresa dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, la competenza è la “comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale”.

Tale direzione per definire le competenze parte da un progetto Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) avviato per l'Organizzazione per il Commercio e lo Sviluppo Economico (OCSE) nel 1997. Questo documento risulta decisivo per definire le competenze a livello comunitario, nello specifico fornisce una struttura concettuale di riferimento solida su cui poter condurre indagini a carattere internazionale, al fine di accertare il livello degli apprendimenti acquisiti e il possesso di diverse competenze chiave. La riflessione sulle competenze orientata in tale progetto inquadra la competenza come la capacità di rispondere a specifiche esigenze e contribuisce alla vita realizzata e al buon funzionamento della società, implicando la mobilitazione di conoscenze, abilità cognitive e pratiche, come pure di componenti sociali e comportamentali quali attitudini, emozioni, valori e motivazioni.

Da questa prospettiva la definizione e la selezione delle competenze chiave dipendono da ciò a cui la società attribuisce valore. Dal titolo originario del rapporto Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society diventa esplicito il contesto fondativo di questi valori: l'ambito prettamente economico.

La finalità sottesa, come si evince dall'indicazione presente nel titolo, è quella di individuare alcune competenze chiave per raggiungere una "vita di successo" o un "benessere", mete troppo equivoche e non di facile determinazione e comunque declinate nell'efficientismo.

"Con tre espressioni che andrebbero analizzate con attenzione: le competenze chiave; una vita successful (buona? felice? di successo? realizzata?) e una società ben-funzionante. Il for che collega le competenze alla loro finalità è abbastanza evidente. Ma non sfugga il processo inverso; infatti, è proprio a partire dal fine (e quindi dall'idea di una vita individuale e sociale realizzata) che il progetto va a selezionare le competenze chiave, Un circolo che da subito, a occhi scaltri, appare vizioso" (Caputo 2020, p. 35).

Nella versione italiana questo testo, arricchito di saggi, diventa nel 2006 un libro Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole e diviene uno strumento di lavoro per policy-maker, imprenditori, responsabili scolastici, formatori, consulenti e chiunque operi nel campo delle risorse umane, ma porta anche in luce i nodi problematici che si erano già iniziati a sollevare in Europa nei decenni precedenti nel tentativo di individuare gli elementi fondamentali della società della competenza.

Ad esempio, con il Libro bianco di Cresson del 1995 richiesto dalla Commissione europea in vista dell'anno europeo per l'apprendimento permanente troviamo questa espressione "società della conoscenza" e le indicazioni nella parte seconda per la sua realizzazione:

- 1) "incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze: a. il riconoscimento delle competenze; b. la mobilità; c. i programmi informatici educativi multimediali;
- 2) avvicinare la scuola all'impresa;
- 3) lottare contro l'esclusione;
- 4) promuovere la conoscenza di tre lingue comunitarie;
- 5) porre su un piano di parità gli investimenti materiali e quelli immateriali e quelli nella formazione.

Si denota un uso interscambiabile tra conoscenze e competenze, ma aldilà di una terminologia non ancora precisa, vi sono, in questo groviglio, elementi interessanti per risolvere l'annosa questione della definizione di competenza. Importante il concetto di inclusione, innalzare il livello di alfabetizzazione a vari stati, aprire la scuola alla vita, o investire sulla formazione tanto quanto si investe sugli elementi materiali, sono tutti punti ampiamente condivisibili.

Quindi in nuce nella riflessione europea degli anni Novanta erano contenuti elementi che potevano declinare orizzonti di senso interessanti per definire le competenze. Ma nel momento in cui nel 1997 interviene l'OCSE la selezione di queste competenze, che dovevano servire per agevolare lo sviluppo dei singoli Paesi a livello europeo, imbocca una strada complessa. Vengono dall'OCSE individuate tre macroaree delle competenze:

- a. interagire in gruppi sociali eterogenei;
- b. agire autonomamente;
- c. usare gli strumenti in modo interattivo.

Queste macroaree declinano una serie di competenze, ad ampio spettro, interessanti per la formazione permanente: la società delle competenze deve mettere in grado di agire autonomamente, sapersi relazionare con gli altri e interagire con gli strumenti a disposizione. Sono competenze "per la vita", ma sono competenze a "maglie troppo larghe".

La selezione che viene richiesta e che emerge dalla disamina del progetto DeSeCo si

barcamena in bivi direzionali, le competenze sono:

- universali/ contestualizzate;
- mezzi/fini.

In altri termini le competenze valgono per tutti in modo uniforme, anche utopico, oppure il loro valore è in relazione con i contesti in cui ci si trova, con le ideologie di sistema?

E all'atto pratico, le competenze sono strumenti per migliorare il profilo in uscita dello studente o fini da raggiungere secondo schematismi rigidamente imposti?

Estrapoliamo una delle affermazioni contenute nel progetto che ci restituisce l'idea di questo tortuoso cammino di selezione delle competenze.

“Questa concezione è coerente con l'importanza attribuita al capitale umano e sociale per il benessere personale, economico e sociale. Le recenti ricerche consolidano la prospettiva secondo cui non solo il capitale umano gioca un ruolo critico nella performance economica, ma anche gli investimenti nel capitale umano apportano importanti benefici sociali e individuali quali: miglior salute, miglior benessere, migliori genitori e un aumento dell'impegno sociale e politico”.

In questa frase già la locuzione “capitale umano” sottende la visione economicistica ed è chiara anche la inversione tra mezzi e fini, il “capitale umano” diventa un mezzo e non un fine verso cui la performance economica dovrebbe essere orientata, non si decreta di potenziare gli investimenti economici per migliorare “l'umano”, ma è il “capitale umano” che migliora l'economia.

Anche la chiusa della frase implode in uno slogan pubblicitario.

Per comprendere il ginepraio in cui ci troviamo, è importante ricordare il programma di riforme economiche la cosiddetta Strategia di Lisbona (2000).

Quello che nel Libro bianco di Cresson era auspicato e che le varie indagini internazionali stavano iniziando a organizzare diventa un obiettivo utopico del Consiglio europeo “diventare l'economia della conoscenza più competitiva e più dinamica del mondo, capace di una crescita economica sostenibile accompagnata da un miglioramento quantitativo e qualitativo dell'occupazione e da una maggiore coesione sociale”.

Anche da questo testo si evince, in maniera chiara, la matrice economicistica e l'iperbolico scenario di un miglioramento utopico.

Da questa data però le tessere del mosaico di definizione delle competenze si mescolano maggiormente.

L'Europa consegna, nella Raccomandazione del 18 dicembre 2006, un elenco di otto competenze chiave per l'apprendimento permanente:

1. Comunicazione nella madrelingua;
2. Comunicazione nelle lingue straniere;
3. Competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia;
4. Competenza digitale;
5. Imparare a imparare;
6. Competenze sociali e civiche;
7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità;
8. Consapevolezza ed espressione culturale.

Competenze che poi vengono assorbite dalla Raccomandazione del 2008 da cui siamo partiti, e che viene citata nelle nostre Indicazioni Nazionali. Quindi l'Italia riceve questo quadro, quale riferimento europeo, delle competenze chiave per l'apprendimento che in confronto a quelle presentate dal progetto DeSeCo sono quantitativamente aumentate, ma soprattutto complessificate.

Ma, proprio per rendere ancora più incomprensibile la determinazione delle competenze e la loro selezione, nel DM 22 agosto 2007, n. 139 Regolamento obbligo di istruzione l'Italia pur avendo ricevuto le su menzionate competenze chiave per l'apprendimento permanente, raccomandate dal Parlamento Europeo nel 2006, decide di cambiarle.

Sarebbe stato opportuno recepire le competenze e contestualizzarle, così da uniformare i titoli di studio e permettere il riconoscimento delle attestazioni di formazione e quindi favorire lo scambio degli studenti da un Paese all'altro, ma invece si imbecca una direzione opposta.

E così, nel Regolamento del 2007 si individuano altre competenze trasversali che non sono quelle europee:

1. Imparare ad imparare;
2. Progettare;
3. Comunicare;
4. Collaborare e partecipare;
5. Agire in modo autonomo e responsabile;
6. Risolvere i problemi;
7. Individuare collegamenti e relazioni;
8. Acquisire ed interpretare l'informazione.

Se si prova a mettere in relazione le competenze individuate dall'Italia con quelle europee, non si riscontrano sovrapposizioni coincidenti.

Un'altra annotazione, non secondaria: se da un lato l'Europa annovera otto competenze come "competenze chiave" nel nostro Regolamento le competenze a cui si fa riferimento sono competenze chiave di "cittadinanza". Ma questo tipo di aggettivazione cosa vuol dire? Che le competenze individuate contribuiscono a formare in maniera adeguata il cittadino del futuro? E quindi sono competenze trasversali? O che invece stiamo parlando di competenze disciplinari, visto che da qualche tempo è stata inserita tra le altre discipline scolastiche anche una materia che si occupa di Educazione alla Cittadinanza? Forse sarebbe stato meglio non aggiungere alcuna aggettivazione e lasciare soltanto la nomenclatura "competenze chiave".

Ma a rendere ancora più complesso e illeggibile il contesto delle competenze, nel DM 2007 vengono aggiunte altre competenze, quelle per la cittadinanza, e inseriti gli Assi culturali:

- DM 139, 22 agosto 2007
- Assi culturali    Competenze chiave per la cittadinanza
- Asse dei linguaggi    Comunicare
- Asse scientifico tecnologico
- Asse matematico
- Asse storico    Collaborare e partecipare



- Agire in modo autonomo e responsabile
- Imparare a imparare
- Acquisire e interpretare l'informazione
- Individuare collegamenti e relazioni
- Ideare e progettare
- Risolvere problemi.

Cioè nel Decreto si indicano da un lato le competenze trasversali e dall'altro competenze che sono inserite nell'asse culturale dei linguaggi, nell'asse scientifico-tecnologico, nell'asse matematico, nell'asse storico.

Si moltiplicano e si differenziano, così, eccessivamente le competenze.

In una programmazione didattica questo surplus mette in difficoltà il docente che non ha più alcuna direzione di senso nel selezionare le competenze.

La strada si fa sempre più in salita e nel 2010, prima della pubblicazione delle Indicazioni, viene divulgato Il profilo culturale, educativo e professionale dello studente dei Licei (DPR del marzo 2010), in cui non si ritrova più la suddivisione in Assi culturali, ma viene aggiunta la divisione in Aree (Linguistica e comunicativa, Storico-umanistica, Scientifica-matematica e tecnologica, Logica-argomentativa, Metodologica). Non è un mero cambio terminologico da Assi ad Aree, ma è sostanziale, in quanto non c'è alcuna corrispondenza tra i contenuti riportati nei primi Assi culturali e quelli nelle Aree disciplinari.

E in aggiunta per ogni Area si inscrivono altre competenze che non sono esclusivamente disciplinari, ma trasversali.

Questo comporta che un docente, nel momento in cui progetta, deve tener conto non solo delle competenze della disciplina, ma anche di quelle trasversali e trovandosi davanti a questa proliferazione di competenze deve scegliere la strada da seguire: fare il burocrate e riempire schede, incastrare caselle, ma senza alcuna utilità per la sua mission formativa, oppure dedicarsi alla sua professione educativa e ignorare completamente le direttive ministeriali e europee?

Forse c'è una terza strada da imboccare: quella delle competenze tratteggiata negli anni

Novanta, che si è andata insabbiando con le dinamiche economicistiche e burocratiche. Questa via suggerisce di entrare nella logica delle competenze e concettualizzarne la natura come:

- a. competenze d'essere, per recuperare la centralità dello studente, perché non solo "sappia" ma "sia", agere sequitur esse;
- b. competenze qualitative, per raggiungere una istruzione migliore, e non meramente efficientista;
- c. competenze di conoscenze, per salvaguardare il sapere e non subordinarlo al fare.

Per entrare in questa logica occorre partire dalle competenze disciplinari, non arrovellarsi nella disamina dei regolamenti e delle indicazioni, né tanto meno rimanere assorbiti dalla burocratizzazione. Considerare cioè le competenze non sommate a conoscenze ma interrelate con esse, ecco perché per rintracciare il valore fondativo della competenza occorre iniziare dalle conoscenze disciplinari. Aspetto questo che anche le Indicazioni Nazionali del 2010 ampiamente consigliano.

Ovviamente partire dalle competenze disciplinari non significherà eliminare ogni riferimento alle competenze trasversali, ma mettendo in primo piano le competenze disciplinari e lavorando in e tramite esse si potranno declinare quelle trasversali.

Ad esempio, se si intende rendere lo studente competente nella logica occorre lavorare all'interno dei testi filosofici per acquisire le conoscenze della logica, non proporre allo studente dei testi giornalistici o di altro genere contenenti delle fallacie logiche. Conoscere la logica tramite il pensiero dei filosofi, vuol significare lavorare, ad esempio sui testi di Aristotele, Bacone, Nicole e Arnauld di Port-Royal, Frege, Russell, Wittgenstein. Lo studente attraverso le conoscenze acquisite dalla lettura e dallo studio dei testi di questi filosofi leggerà, studierà, analizzerà e differenzierà i modelli logici, acquisendo l'uso delle strutture logiche.

Il cammino progettuale tracciato indica la direzione che va dall'individuare competenze disciplinari, partendo dai contenuti, all'articularle come competenze trasversali e non viceversa.

“La filosofia ha indubbiamente competenze disciplinari che si mettono a servizio poi anche delle competenze trasversali. E questo è un suo punto di forza. Ma non possiamo selezionare le competenze disciplinari a partire da quelle che ci sembrano utili a livello trasversale. Questo rischia di essere uno hysteron proteron o comunque un circolo

vizioso. Non possiamo dire che. Siccome in tutte le discipline sono importanti la logica e l'argomentazione, allora valorizziamo queste competenze della filosofia. Il circolo virtuoso dovrebbe essere: vediamo quali competenze specifiche ha e attiva la filosofia; e quindi poi consideriamo il loro molteplice e variegato contributo alle altre discipline e alle competenze trasversali. Non è ciò che è utile che può dirci il proprio della filosofia. È il proprio della filosofia che ci mostrerà la sua utilità” (A. Caputo, p. 127).

Purtroppo, questo circolo vizioso sussiste nelle indicazioni ministeriali e quindi nelle applicazioni di programmazione didattica.

### 3. Conoscenze e competenze in interazione

Nel 2017 con l'intento di contribuire a definire un rinnovato contesto metodologico utile alla pratica dell'insegnamento e apprendimento della filosofia il Ministero pubblica gli Orientamenti per l'apprendimento della filosofia.

Vengono così indicate le competenze filosofiche:

1. Logiche (saper motivare un ragionamento);
2. Dialogiche (saper interagire con terzi);
3. Ermeneutiche (saper interpretare segni e testi);
4. Espositive;
5. Argomentative;
6. Classificative;
7. Documentali;
8. Storiche;
9. Storiografiche;
10. Didascaliche;
11. Saper condurre un'attività di ricerca filologica;
12. Comprendere scenari complessi;
13. Saper identificare problemi e argomenti pertinenti;
14. Saper riconoscere e sfruttare elementi critici come risorsa per la soluzione dei problemi.

Ma dieci su quattordici di suddette competenze sono generiche e non specifiche della disciplina filosofica: in ogni disciplina è necessario esporre, argomentare, classificare, documentare, comprendere scenari complessi, identificare problemi pertinenti; in tutte le discipline umanistiche è necessario saper storicizzare, raccontare, fare ricerca filologica e interculturale.

Solo quattro di quelle indicate nell'elenco risultano essere competenze prettamente caratterizzanti la disciplina filosofica: quelle logiche, dialogiche, ermeneutiche e saper

riconoscere e sfruttare elementi critici. Cioè sono competenze che trovano il fondamento d'essere negli stessi testi filosofici e attraverso questi possono essere sviluppate.

Dunque, per una progettazione di UDA in filosofia le competenze da individuare non devono essere generiche come ad esempio:

- a. Saper leggere un testo filosofico;
- b. Saper comprendere il significato e la distinzione degli ambiti filosofici;
- c. Analizzare le teorie studiate cogliendo nessi e differenze;
- d. Acquisire una capacità critica e valutativa rispetto a quanto studiato;
- e. Conoscere e utilizzare il lessico e le categorie della tradizione filosofica;
- f. Osservare le dinamiche storiche attraverso cui si sono formati i sistemi filosofici.

È vero che per sviluppare tali competenze si possono scegliere testi di filosofi come ad esempio quelli di Aristotele, Husserl o correnti di pensiero come il positivismo, le filosofie dell'esistenza. Ma si potrebbero scegliere anche autori o correnti dell'ambito letterario o storico e le competenze rimarrebbero invariate.

Allora, per trasformare questo circolo vizioso in circolo virtuoso, perché non partire dai contenuti forniti dalla filosofia, cioè dalla struttura dei testi filosofici ed individuare negli stessi le competenze che tali conoscenze incarnano e consentono di sviluppare?

Individuare, in altri termini, quei modi di essere di agire di saper fare, che se non si studiasse la filosofia non si attiverebbero negli studenti?

Competenze logiche, competenze dialogiche, competenze ermeneutiche e saper riconoscere e sfruttare gli elementi critici come risorsa sono competenze prettamente filosofiche, e ad esse possiamo aggiungerne altre, ma partendo esclusivamente dai contenuti stessi della filosofia.

Ed eccoci giunti alla meta. Nel momento in cui le indicazioni ministeriali nell'Allegato B degli Orientamenti, nel paragrafo 4 Per lo sviluppo di un syllabo, individuano nel syllabo il nucleo della progettazione didattica il docente deve redigere un syllabo centrato sui contenuti o centrato sulle competenze? La prima scelta si orienta verso

l'ideale di una scuola nozionistica, la seconda verso una visione di scuola aziendalistica. Certamente il fine della scuola non è riempire la testa degli studenti di contenuti, né tantomeno una corsa alla certificazione delle competenze, quindi, una mediazione equa e adeguata tra questi due estremi sarebbe auspicabile: in medio stat virtus. Un esempio altamente formativo che si inserisce in questa prospettiva è fornito da Johannes Rohbeck che nel 2013 nel suo testo *Didaktik der Philosophie und Ethik* elabora una proposta di syllabo che tiene in sinergia competenze e conoscenze.

Riprendendo lo schema proposto da Rohbeck si evince una precisa scelta nell'individuare le maggiori correnti della filosofia e si nota come partendo da esse, cioè dalla specificità delle argomentazioni in esse trattate, sia possibile determinare delle specifiche competenze.

Ad esempio, prendendo in considerazione:

- a. la corrente della filosofia analitica l'area di competenza che si può sviluppare è quella dell'analisi, nello specifico la capacità che gli studenti potrebbero acquisire sarebbe quella di definire e usare concetti e regole dell'argomentazione, saperli utilizzare in maniera autonoma, saper risolvere casi problematici in modo logico-argomentativo;
- b. la corrente del costruttivismo porterebbe alla competenza della riflessione in quanto svilupperebbe la capacità di farsi capire attraverso l'uso linguistico proprio e altrui in modo dialogico e riflessivo rimandando all'agire, saper ricostruire argomentazione e uso dei concetti e quindi collegarli alle azioni quotidiane, esplicitamente le presupposizioni;
- c. la corrente della fenomenologia porterebbe a rendere competente lo studente nell'osservazione e quindi svilupperebbe in lui la capacità di osservare il proprio mondo della vita e descrivere i propri stati di coscienza, al fine di metterne in luce le implicazioni nascoste;
- d. la corrente dell'ermeneutica porterebbe alla comprensione, sviluppando la capacità di comprendere, nel contesto culturale, testi e portare avanti dialoghi, esplicitare il senso delle precomprensioni del lettore e delle intenzioni dell'autore;
- e. il decostruttivismo porterebbe ad acquisire la competenza della creatività sviluppando la capacità di ricostruire le dichiarazioni nel loro contesto, e da lì poi costruire un nuovo testo, scoprendo le falle e le lacune del testo stesso, con lo scopo di esercitare una scrittura creativa.

Quindi, lavorando attraverso i contenuti della storia della filosofia del Novecento, cioè attraverso le maggiori correnti del Novecento, seguendo le indicazioni di Rohbeck si possono sviluppare le competenze specifiche che sono legate ad una determinata

corrente filosofica.

Se ragioniamo in questa maniera cadono le contrapposizioni tra conoscenze e competenze, tra approccio storico e teoretico e tra filosofia come contenuto e filosofare come prassi.

In Italia potremo riprendere questo modello di syllabo, suggerito e indicato da Rohbeck per la filosofia contemporanea, ed estenderlo all'insegnamento di tutti i periodi storici della filosofia, in quanto da noi, a differenza della Germania, vi è un retroterra storico filosofico molto più articolato e ampio. La stesura dei vari sillabi dovrebbe essere declinata secondo un metodo non meramente storico, cioè studio per autori, ma anche o soprattutto "zeetetico", cioè per problemi, e ciò consentirebbe, avendo un gran numero di contenuti, di sviluppare nello studente di filosofia maggiori competenze.

### Riferimenti Bibliografici

Cambi F. (2004). *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari.

Caputo A. (2020). *Ripensare le competenze filosofiche a scuola. Problemi e prospettive*, Carocci, Roma.

Ceppolaro G. (a cura di) (2000), *Competenze e formazione: organizzazione, lavoro, apprendimento*, Guerini Associati: Milano.

Le Boterf G. (2000). *Construire les compétences*, Éditions d'Organisation: Paris 2000.

Rychen D. S. , Laura Hersh Salganik (2006), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, FrancoAngeli: Milano 2006.

Sini C., *Filosofia Teoretica*, Editoriale Jaca Book, Milano.

Rohbeck J. (1990). *Imparare a filosofare. La metodica dell'insegnamento di filosofia*, in "Paradigmi", a. VII, 23 maggio-agosto 1990, pp. 403-425.

Rohbeck J. (2013). *Didaktik der Philosophie und Ethik*, Thalen: Dresden.