

**Armando Girotti**

## UN PROMEMORIA SULLE COMPETENZE IN FILOSOFIA<sup>1</sup>

*Appunti interni*

In questo incontro mi soffermerei più sulle competenze del singolo in rapporto a se stesso che a quelle messe in relazione con il gruppo, e non intendo parlare di competenze secondo un criterio assoluto (cosa che alcuni pedagogisti fanno)

Commissione Brocca:

“la lettura del testo va programmata sulla base della competenza lessicale (comprensione dei termini), semantica (approfondimento delle idee e dei nodi problematici) e sintattica (ricostruzione dei procedimenti argomentativi)”.

Da Margiotta:

competenza = capacità di un individuo di svolgere correttamente dei compiti, di sviluppare quelle capacità che permettano allo studente *di spenderle in contesti differenti da quelli nei quali può averle acquisite*.

Piaget e Vygotsky:

Entrambi prospettavano un metodo atto a sviluppare **competenze concettuali** a partire da *esercizi linguistici*,

1. nella scuola piagetiana le implicazioni pedagogico-didattiche, riguardando il trasferimento delle azioni che da materiali dovevano trasformarsi in simboliche, spingevano a congegnare esercizi programmati per mettere in luce la spontaneità nascente del soggetto,
2. in quella vygotskiana i condizionamenti esterni, molto direttivi e strutturati, determinando l'apprendimento, dovevano essere considerati come la base di riferimento per la predisposizione di esercizi appropriati (quindi esercizi direttivi).

Le competenze si verificano attraverso le **prestazioni** degli studenti.

Elio Damiano<sup>2</sup> propone una tassonomia cadenzata da su otto livelli;

1. da un primo, caratterizzato dalla *capacità di generalizzazione* (riconoscere i casi particolari riferibili ad un concetto),
2. si passerebbe al secondo, caratterizzato dalla *capacità di definizione* (enumerare le proprietà o gli attributi che definiscono un oggetto).
3. Il terzo pone l'accento sulla *discriminazione concettuale* (distinguere nel concetto gli elementi pertinenti da quelli non pertinenti),
4. il quarto si connota come valutazione della capacità di *applicazione del concetto per la risoluzione di un problema* in modo appropriato.

---

<sup>1</sup> Corso aggiornamento, Bassano 3-5 marzo 2006.

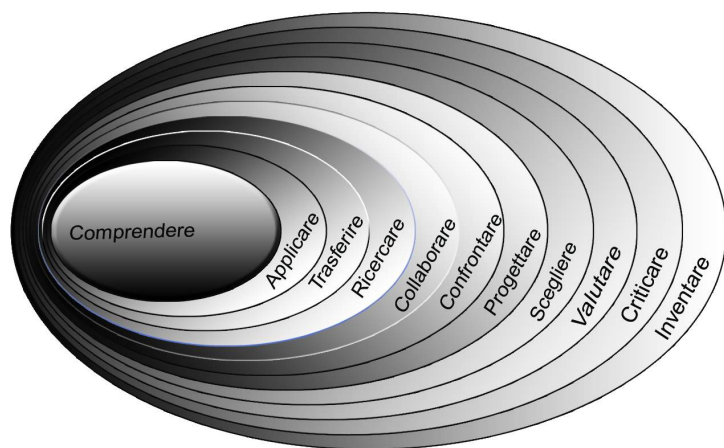
<sup>2</sup> Damiano E., *L'azione didattica, per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma 1993, pp. 36-37.

5. Il quinto la capacità di *trasferimento concettuale* in ambito scolastico (applicare il concetto in altro contesto di contenuti o in altra disciplina),
6. il sesto la capacità di *trasferimento concettuale* in ambito extrascolastico.
7. Il settimo approfondirebbe la *capacità di analisi valutativa* dello studente distinguendo la sua duttilità nel *trasferimento analogico* (trasferire i concetti in ambiti metaforici, mantenendo la consapevolezza della demarcazione rispetto al campo logico di applicazione),
8. l'ultimo livello verificherebbe le *competenze metaconcettuali* (formulare giudizi sulla corretta applicazione di un concetto ad un contesto ed argomenta le ragioni della sua valutazione).

Da questa tassonomia si possono rilevare alcune caratteristiche quali ad esempio:

- la *gradualità* con cui viene promossa la formazione del concetto,
- poi la sua *integrazione*,
- quindi la *dislocazione* applicativa.

Ogni passo di crescita è caratterizzato da azioni mentali, da interventi, da esercizi specifici, quasi si trattasse di un sistema di prestazioni che derivano da operazioni sempre più manipolate sul piano intellettuale, i cui verbi di riferimento sono 'generalizzare', 'definire', 'discriminare', 'trasferire', 'formulare giudizi', oppure, come schematizza Luciana Salvucci<sup>3</sup>, da verbi che, dall'interno all'esterno, si ampliano sempre più (cfr. figura).



Ancora sulle competenze da verificare, all'interno di una utilizzazione del metodo che si fonda sulla storicizzazione metterei a fuoco:

- la **sintassi della disciplina**, non la *sintassi dei contenuti della disciplina*,
- le '**competenze**' **organizzatrici** che stanno dietro ai contenuti,
- ed anche quei **modelli di razionalità** che hanno indirizzato le risposte dei filosofi passati.

Non sono tanto le risposte, quanto le procedure messe in gioco dai filosofi nel darci la propria visione a doverci interessare come docenti che vogliono far emergere il filosofico che sta all'interno di quelle loro risposte.

da "La verifica nell'insegnam...." [www.filosofiamo.com](http://www.filosofiamo.com)

<sup>3</sup> SALVUCCI L., *Sperimentazione e ricerca nella didattica modulare della filosofia*, in "prospettiva EP", anno XXV, nn. 2-3, aprile-settembre 2002, pp. 47-76.

### *Sulla progressione delle competenze*

Immaginiamo che si vada per gradi e che quindi si siano progettati per il curriculum alcuni obiettivi quali: la capacità

- di comprensione,
- di argomentazione<sup>4</sup>,
- di problematizzazione.

(i tre ambiti non possono essere considerati in modo così nettamente separato, ma vanno intesi con progressione interna tale che, ritornando via via nel triennio su se stessi, si ridefiniscano secondo livelli di maggior complessità.)

non è detto quindi che gli studenti del primo anno debbano compiere il tragitto che va dalla semplice *comparazione di argomenti* alla *enucleazione di modelli di razionalità alternativi*; può essere un itinerario che si viene sviluppando nel tempo secondo una crescita armonica, ad esempio nell'arco del triennio.

Rapporiamo allora le tre capacità sopradette alle strutture logiche che vengono messe in moto, così da individuare le competenze da far acquisire agli studenti;

la prima (comprensione) si richiama alla dimensione *contenutistica* del programma, cioè a quel parametro che sviluppa competenze adatte all'analisi della realtà,

la seconda (argomentazione) appartiene alla dimensione *metodologica* ed origina competenze idonee per interpretare e operare sulla realtà con l'utilizzo delle strutture proprie del filosofare;

la terza (problematizzazione), considerata come *generatrice* di pensiero, avvia a competenze che stimolano il recupero della problematicità del reale, traslando assetti, strutture, modelli di razionalità in contesti diversi da quelli nei quali sono emersi i problemi.

...

Per scendere ad una possibile esemplificazione:

se all'interno della capacità di comprensione si volessero prendere degli indicatori, quali potrebbero essere? Io penso a indicatori del tipo:

- conoscenza dei contenuti,
- acquisizione di consapevolezza,
- elaborazione di conoscenze,
- autonomia nella rielaborazione,
- abilità linguistiche ed espressive,
- disinvoltura e coerenza espositiva,
- padronanza del lessico specifico della disciplina,
- competenza nell'usarlo in situazione,
- capacità operative dinanzi a problematiche nuove,
- impegno e partecipazione,
- comprensione del senso di un'informazione,
- trasferimento dell'informazione in altri ambiti,
- acquisizione di relazioni,
- impiego di conoscenze in vista della risoluzione di problemi nuovi,

allora potremmo strutturare attraverso questa bozza di indicatori una tabella (è naturale che sono solo presumibili e che ogni docente – nella libertà della sua

---

<sup>4</sup> Per il recupero del testo argomentativo nella didattica si veda A. GIROTTI, *Ritornare al testo argomentativo*, «Insegnare filosofia», anno II n.1, pp. 18-21; per sviluppare esercizi specifici rivolti all'argomentazione si veda un passo del già citato articolo di ANNA BIANCHI, *Un'esperienza di attuazione dei programmi Brocca per l'insegnamento della filosofia: materiali e riflessioni*, «Insegnare filosofia», anno I n.1, p.8; per uno spunto pratico l'articolo di FERDINANDO PERISSINOTTO, *Il gioco delle argomentazioni*, «Insegnare filosofia», anno III n.2, pp.6-11.

programmazione e in piena osservanza della visione finalistica che ha della disciplina – dovrebbe costruirsi una propria da mettere in gioco con i colleghi – sempre più ci si accorge della necessità del superamento del solipsismo metodologico).

...

Il controllo del **progresso dello studente** potrebbe essere fatto basandosi su tre criteri:

con il primo si potrebbero verificare le strutture che si richiamano a *regole di coerenza* (gli studenti dovrebbero dimostrare di saper tradurre deduttivamente o induttivamente un pensiero),

con il secondo, che si rifà alle *regole di analisi*, verificare le competenze circa l'analisi del linguaggio attraverso la via semantica e sintattica,

con il terzo, che si richiama alle *regole di rappresentazione semiotica*, verificare la competenza nell'utilizzo dei simboli.

Come si vede, i codici di riferimento sono molteplici; però c'è, a mio giudizio, *una costante* da tenere in considerazione, qualsiasi siano i punti su cui si focalizza la verifica delle competenze, le esercitazioni dovranno essere diversificate nella loro tipologia e dotate di griglie di valutazione commisurate allo scopo.

Un testo prezioso e ricco di indicazioni pratiche è AA.VV.; *Competenze trasversali e comportamenti organizzativi*, Franco Angeli, Milano, 1994. (ma non è specifico di filosofia, più a vasto raggio)

Uno sguardo ai nuclei fondanti della disciplina da cui partire per far sì che le competenze siano di tipo filosofico e non genericamente competenze pedagogiche.

1. il **domandare** è centrale nella disciplina filosofica (non che sia esclusa dagli ambiti delle altre discipline, ma ad esempio molti sono i docenti di matematica che non pongono la disciplina in termini di domanda, ma solo in termini di risposta; così pure molti di noi rispondono ancor prima che sia stata prodotta la domanda e così accade che ai nostri studenti rispondiamo a domande da loro mai fatte, né mai considerate, con la conclusione che la filosofia diventa una materia di studio invece di essere disciplina di vita)
2. la possibilità di andare al di là della domanda, nella ricerca dei motivi che hanno posto il nostro domandare stesso (la nostra soggettività), cioè la dimensione meta- che è quindi una pratica di **consapevolezza sul perché stesso dell'interrogarsi**
3. la ricerca aperta della verità (**aspirazione all'universalità**) che non è un adeguamento all'esperienza del vissuto quotidiano, ma è una riflessione che è più un farsi che un risponderci (dimensione aperta della verità come ricerca)
4. la filosofia come attività che non si racchiude nella razionalizzazione, ma che va ad innestarsi sull'agire, sul fare e sul farsi; quindi **attività progettuale** di ricerca al fine di scovare un modo valido soggettivo di vita vissuta, che non escluda l'altro da sé; quindi **filosofia civile o etica** (o educazione alla democrazia, ma mi sembra più una delimitazione della filosofia questa terza ipotesi – io preferisco rifarmi a Platone VII lettera, fino a che i politici non diventeranno filosofi, fino a che la convivenza non si coniughi con la Giustizia, giustizia senza aggettivazione perché ogni aggettivazione presuppone una chiusura; pensiamo al '68 quando la giustizia doveva essere proletaria contro quella borghese, entrambe *non-Giustizia*)

5. la **metodologia argomentativa** come registro filosofico senza che ci si chiuda in un unico modello argomentativo (pluralità di linguaggi e di forme di pensiero); io preferisco parlare di **problematizzazione argomentata**
6. io non rinuncio a pensare alla **contestualizzazione della domanda** non solo in *termini storici* (ogni domanda nasce da implicazioni anche inerenti la vita vissuta dall'individuo), ma anche in *termini di modello di razionalità* (quindi filosofia come *diacronia* e *sincronia*. In questo modo la filosofia potrebbe essere letta sia come storia dei problemi posti dai pensatori per propria esigenza di riflessione al fine di trovarne una risposta, sia come analisi e confronto, sul piano logico ed argomentativo, della razionalità di alcune teorie filosofiche

Posti questi nuclei fondanti la filosofia, cioè le strutture che rendono filosofico il contenuto, si potrebbe pensare ad una pratica didattica che facesse emergere negli studenti delle competenze specifiche appropriate.

Poniamo di partire da un testo di Platone, di Aristotele, oppure da un problema; che cosa vogliamo porci come obiettivo?

Per il punto 1 che lo studente si ponga una domanda di fronte al testo che è una risposta (non dimentichiamolo!). Quella risposta a quale domanda risponde? Potevano essere poste altre domande, in modo difforme? Di fronte a quella risposta, vi sono alternative, altre possibili risposte? Le nostre domande poi possono sviscerare la risposta del testo per capire quale sia il modello di razionalità che sta dietro alla risposta. Quindi domande al testo e problemi a partire dalla risposta del testo.

Ora non voglio prendere in considerazione ogni punto, in quanto intendo solo dare degli spunti di riflessione (non possiedo la verità metodologica) per vedere se e che cosa è possibile produrre in vista della verifica delle competenze.

Posti però i nuclei, credo sia possibile arrivare a definire anche delle competenze circa quei nuclei fondanti:

e i verbi possono essere quelli già prodotti da Elio Damiano con i suoi otto livelli tassonomici oppure potremmo porne altri come ad esempio:

analizzare

interpretare

argomentare

problematizzare

acquisire consapevolezza

concettualizzare

universalizzare

contestualizzare

attualizzare

dialogare

Penso che un docente debba costruirsi una sua tabella per valutare le prestazioni dei suoi alunni.

Io sono un po' in disaccordo con alcuna letteratura sulla valutazione in quanto spesso si valuta con aggettivi come eccellente, buono, discreto ecc... che non sono descrittivi di un fare dello studente, ma un giudizio deviante perché parte da una considerazione personale della vita, più che della disciplina. Meglio sarebbe fermare l'attenzione sul livello di prestazione raggiunto, cioè "lo studente si ferma a descrivere la domanda filosofica di Platone, non si addentra a produrne una propria, valuta la risposta di Platone alla luce di una propria consapevolezza, senza argomentare i motivi della sua

considerazione". Questo è un giudizio decisamente negativo se io docente avevo dato una consegna del tipo:

“posto il testo di Platone, cerca la domanda che ha motivato la risposta del filosofo, soffermati sui motivi di quella risposta anche (e non solo) alla luce di un tuo modo di vedere, sostenendo i motivi che ti inducono a differire da quella o ad esserne d'accordo”

Come si vede io intenderei per competenza raggiunta quella che si fonda

- e/o sul pensiero produttivo, (produrre qualcosa di nuovo)
- e/o su quello comparativo, (confrontare due o più entità)
- e/o su quello critico, (puntare alla conferma o alla confutazione)
- e/o su quello ermeneutico, (elaborare interpretazioni e congetture)
- e/o su quello critico (legarsi a mondi valoriali, cognitivi, esperienziali, affettivi ecc...)
- e/o su quello metacognitivo (affinamento della consapevolezza di sé, autovalutazione)

L'attenzione per la definizione di una competenza e soprattutto l'attenzione per la valutazione delle competenze vanno oggi poste **con forza etica** in quanto l'introduzione del Portfolio può diventare un capestro per lo studente; ecco allora la necessità di una valutazione descrittiva e semmai valorizzatrice di quelle competenze raggiunte più che affossatrice di quelle non acquisite; ogni studente è diverso dagli altri, ogni soggetto ha talenti (che abbiamo sempre valutato con giudizi ricchi di aggettivazioni più o meno esaltanti), ma anche carismi per cui ognuno di noi va descritto per quel che sa fare più che per quel che non sa fare; perciò soffermiamo l'attenzione sulle capacità che ha raggiunto:

di utilizzare i contenuti all'interno della disciplina,

di generalizzare,

di trasferire in altri contesti disciplinari,

di trasferire in altri contesti reali,

ecc....

Una annotazione finale per non essere frainteso:

Le competenze su cui ci siamo intrattenuti non vanno intese come sostitutive dei contenuti della filosofia (faremmo un'operazione che andrebbe bene per tutte le discipline, cadendo così in un malinteso pedagogismo), anzi sono proprio questi stessi contenuti a permettere al docente il recupero del filosofico implicito nel pensiero dei filosofi; è dai contenuti classici (per differenziarli da quelli della quotidianità esistenziale degli studenti) che occorre partire per fondare una didattica filosofica; su questi vanno innestati i percorsi che conducono il docente e lo studente verso le competenze disciplinari specifiche.