

Armando Girotti

## DALLA LETTURA DEL TESTO ALLE ESERCITAZIONI<sup>1</sup>

Se si vuol imparare a nuotare, osservava Hegel, non lo si può fare restando fuori dell'acqua a mimarne i movimenti: bisogna immergersi. Forse che si potrà imparare a filosofare restando semplici spettatori? Come si impara a nuotare nuotando, così si apprenderà la filosofia facendola e il suo strumento, in mancanza della viva voce del filosofo, sarà il documento scritto che la storia ci ha consegnato. Siccome è proprio della filosofia, secondo l'adagio socratico, "confutare e lasciarsi confutare", sarà il testo, presentandosi come unica espressione del filosofo che oggi non c'è più, a dover sottomettersi a tale prova; con questo noi ci confronteremo, ponendogli domande ed attendendone risposta.

Se si pensa al testo filosofico come al 'labirinto' del mito di Teseo<sup>2</sup>, ci si accorge subito del pericolo in cui si incorre nel volerlo attraversare; in esso ci si può perdere, ma la sfida non può non essere colta, pena la perdita totale del senso della fonte; se il labirinto non 'imprigiona' colui che lo penetra, esso è in grado di offrire sempre nuove possibilità di percorso: sentieri diversi si propongono, si interrompono, si lasciano ritrovare, compaiono e scompaiono aprendo vie alternative ed anche esiti fecondi. Se poi ci si fa condurre dal filo d'Arianna, allora il viaggio diventa molto più agevole e, anche se quel filo sembra essere appannaggio esclusivo del filosofo, ricercarlo è attività legittima di ognuno. Il docente di filosofia, da buon condottiero, dipanerà quel gomitolo, aiutando il giovane a percorrere strade nuove, insegnandogli a muoversi all'interno del labirinto per salvarsi dalla prigione, spingendolo a provarsi con la fonte e a ricercare egli stesso percorsi alternativi, forte delle esperienze che gli provengono dalla cultura in suo possesso e di quelle che ricava dal mondo nel quale vive, agisce, sceglie, opera. In questo modo il testo mostrerà valenze sempre nuove, nuove possibilità di rilettura e reinterpretazione. Il labirinto, dunque, lungi dal ridursi a prigione, può ben diventare 'dimora' del soggetto che ricerca. Nessuna interpretazione, dice infatti Ugo Perone, prende pretesto dal testo, né cerca di eluderlo, né vuole andare dietro ad esso (alla ricerca del nietzschiano 'mondo dietro il mondo'), ogni interpretazione deve "restare dentro di esso, scandagliandone tutti gli strati e denunciandone semmai quei preziosi e rivelativi elementi di squilibrio che segnano il testo filosofico ... È dentro il testo che si delinea il mondo del testo; ed è ancora dentro il mondo del testo che si enuncia la pretesa di descrivere il mondo"<sup>3</sup> ed è con questa descrizione del mondo che ci si confronta per scoprire le valenze forti che permangono a volte anche nella descrizione del mondo che noi stessi ci facciamo.

La lezione di filosofia, consequenzialmente alla scelta didattica che privilegia il documento testuale, verterà su una prima fase di lettura, nella quale sarà preminente l'opera del docente, passando ad una successiva, nella quale saranno gli studenti a misurarsi con il testo attraverso la riflessione che li abituerà a ritornare incessantemente sui propri passi. È qui che si innestano le esercitazioni che, privilegiando l'attività dello studente, lo obbligheranno a seguire un certo itinerario, una data riflessione, un ben delineato percorso, per cui, ognuna di esse, adattata ad un particolare testo e calibrata sul proprio modo di fare scuola,

<sup>1</sup> in «Insegnare Filosofia», Pagus, Treviso 1997, a. I n. 3, pp. 6 – 11.

<sup>2</sup> CIANCIO FERRETTI PASTORE PERONE, *Filosofia: i testi, la storia*, SEI, Torino 1990.

<sup>3</sup> U. PERONE, *Testo, interpretazione, verità*, «Atti del convegno» "L'insegnamento della filosofia nell'Europa contemporanea", Firenze 8-9 marzo 1991, SEI, Torino 1991, edizione fuori commercio, pp.3-12

trasformerà gli studenti in ‘attivi produttori’ di un lavoro personale, forse irripetibile, portando un frutto più valido di quello che si ottiene normalmente con la classica lezione frontale.

Non è necessario per tale attività attendere la fine del percorso; le esercitazioni possono iniziare già fin dal primo incontro perché, sia che si tratti dell’*analisi del testo* o del viaggio *dal testo al contesto* o del *ritorno al testo*, esse stimoleranno alla produzione di ‘lavori artigianali’ che serviranno comunque a studenti e docente come costante verifica dei livelli di crescita. Esse d’altra parte non nascono dal nulla, ma, come ogni attività didattica, dipendono direttamente dalla metodologia seguita dal docente e da ciò che egli vuol valutare: **competenze**, a partire da quelle più semplici, come ad esempio, il ricordo dei dati, il possesso di informazioni su fatti e persone, il riconoscimento di termini con la implicita competenza lessicale, la conoscenza dei concetti-chiave; oppure vere e proprie **capacità**, come la sintesi, l’uso di operatori e schemi cognitivi, l’utilizzo dell’argomentazione per sostenere la validità di una tesi data, ecc. L’attenzione per una corretta progettazione di esercitazioni deve essere presente ed attiva nella mente del docente già fin dal momento in cui gli studenti sono nella fase di *lettura del testo* (le loro domande, i loro quesiti, le loro titubanze sono una vera e propria cartina tornasole delle loro capacità, che possono ben orientare il docente nella costruzione di esercizi sempre più specifici attingendo al connubio fra preparazione e capacità di servirsi delle informazioni acquisite).

Tutte le informazioni desunte dall’analisi del testo dovranno poi essere inserite in un ambito ben più ampio di quanto non compaia dalla prima destrutturazione. Queste, in un secondo momento, dovranno essere riferite ai due contesti, storico e problematico, facendo intraprendere allo studente un nuovo viaggio, *dal testo al contesto*.

Non è necessario che la terza operazione, il *ritorno al testo*, sia compiuta immediatamente di seguito alle prime due, perché la sintesi, necessitando di una ristrutturazione mentale, è spesso attivata solo dopo che il tempo ha sedimentato le conoscenze dello studente permettendogli di riflettere alla luce di una competenza acquisita e consolidata nel corso dello svolgimento del programma, a volte raggiunta solo molto tardi. In questa fase le esercitazioni, coinvolgendo principalmente gli studenti, metteranno sullo sfondo l’attività del docente, in quanto, finalizzate alla riflessione e alla ristrutturazione del complessivo pensiero dell’autore all’interno dei vari documenti, li stimoleranno a rendersi attivi produttori di operatività pratica.

Entrando nel vivo delle possibili esercitazioni da assegnare agli studenti, considerandole anche in vista delle capacità da sviluppare o da incrementare e delle competenze da stimolare, si possono utilizzare quelle che mettono in primo piano l’argomentazione del filosofo, oppure che enucleano il problema, il modello di ragionamento, la forma; in qualsiasi caso comunque un’operazione di scomposizione del testo sarà utile per isolare le parti costitutive attraverso uno strumento come il questionario scritto, un po’ rigido in quanto guidato da domande molto puntuali, o attraverso il dialogo, strumento che offre una maggior libertà di espressione. Si può chiedere ad esempio di:

- *titolare* il brano (ciò coinvolge la capacità di sintesi del messaggio trasmesso dal filosofo);
- *parafrasare*, (“il brano tratta di.... e si sviluppa secondo una linea che ....”);
- *commentare* i singoli passi (ad esempio: “suddivida lo studente il brano in tanti paragrafi, mettendo a fianco di ogni periodo la motivazione che ha spinto il filosofo a produrre le sue affermazioni”; “il brano si innesta nel pensiero..., critica le posizioni di..., sostiene che..., usa una chiave di lettura particolare che può tradursi nei seguenti fondamenti.....; per comprenderlo occorre situarlo.... ecc...” oppure più sbrigativamente “Commenta la prima parte del brano che ti ho già suddiviso con delle cesure”);

- *paragrafare* (operazione che porta in evidenza la sintassi del testo come fosse un indice scandito per punti con i quali si evidenziano le cesure del brano; “dopo aver scandito con cesure tutto il brano, numera i singoli passaggi attraverso cui si snoda il pensiero del filosofo 1, 1.1., 1.2., 2, 2.1, 2.2., 2.3., 2.4., 3, 3.1. ecc...”); questo lavoro mostra la capacità di cogliere la subordinazione dei singoli passaggi del testo, mettendo così in primo piano i punti essenziali;
- *scomporre* analiticamente (“i singoli passaggi del brano sono così suddivisibili: prima parla di..., poi di..., quindi di...; ed infine giunge a dimostrare che...”)
- *individuare i problemi* e le risposte in relazione al dibattito filosofico;
- *scoprire la tesi*, che rimanda alla capacità di tenere sotto controllo tutto il testo, mettere cioè in luce l’idea centrale del filosofo, isolandola dalle tesi collaterali, dalle sottotesi, dalle confutazioni;
- mettere a nudo le *argomentazioni* addotte per *sostenere* la tesi, determinando quali siano le sezioni argomentate, le giustificazioni solo accennate o non date perché ritenute scontate; questo permette di scoprire la tenuta dell’argomentazione attraverso l’analisi della coerenza interna; (ad esempio: “gli studenti, sottolineando ed annotando a lato del testo le righe di riferimento, mostrano come le varie affermazioni siano in linea con quelle fatte in un altro documento, e soprattutto con le proposizioni che compaiono nel brano tale....., e precisamente alle righe .....”);
- scoprire la *strategia argomentativa* (la capacità di cogliere lo stile argomentativo dell’autore che è diverso ad esempio se si è in un testo di Cartesio o in uno di Pascal);
- far emergere la presenza dell’*uditorio* definendolo e precisandone la funzione, nonché il modo utilizzato per convincerlo (uditorio particolare, specifico o aspecifico, che poco sa dell’argomento, che condivide la tesi o che la rifiuta);
- *ricomporre* sinteticamente il percorso (“partendo dalla tesi principale....., si dimostra, attraverso....., e attraverso....., che..... ed infine si giunge a concludere che...”).
- *individuare* il modello di razionalità che soggiace ai vari documenti testuali affrontati;
- individuare le *parole chiave*;
- individuare la *forma espositiva* del filosofo (dialogica, trattatistica...).

Tutte queste esercitazioni mirano, in fondo, a verificare la capacità di controllo acquisito dallo studente nel giudicare la tenuta dell’argomentazione filosofica, la capacità di riflessione sui vari contenuti e sui vari argomenti che formano quello che normalmente viene chiamato il “sistema” del filosofo e che con i documenti testuali si viene formando a poco a poco; mirano cioè, attraverso la destrutturazione del testo, ad aiutare a comporre nella mente dello studente un filo conduttore del pensiero del filosofo.

La finalità delle esercitazioni però non può ridursi, come da più parti viene intesa, alla mera funzione di controllo valutativo, perché il voto, nella mente dello studente, chiudendo il ciclo ‘spiegazione-studio-voto’ tende a bloccarlo, non permettendogli quindi di riandare a quanto ha precedentemente appreso, magari per rivederlo e ristrutturarlo in maniera diversa e più approfondita; il voto chiude una fase e ne apre una nuova nella quale le “vecchie” riflessioni, in quanto già passate sotto il vaglio del giudizio del professore, tendono ad essere accantonate. Le esercitazioni con funzione eminentemente valutativa, come fine di un ciclo, perdono la loro valenza di riappropriazione cosciente di un contenuto ed assumono rilevanza solo all’interno di una metodica valutativa che però ne sminuisce la portata; sono utili sì per far superare quelle valutazioni intuitive che il docente fin dai primi giorni di scuola compie inconsciamente — e che originano spesso le cosiddette ‘prevenzioni’ o ‘preferenze’ sulle quali si innesta l’effetto alone che tanto negativamente agisce nella valutazione degli studenti — ma non possono essere viste solo in quest’ottica. Le esercitazioni aiutino pure a superare queste difficoltà, ma soprattutto facciano raggiungere

agli studenti la coscienza del proprio sapere e quindi, assumendo valenza auto-valutativa, siano viste in funzione del recupero formativo — oltre che informativo. Lo scopo dell'insegnamento non è la traduzione di tutto il processo educativo in un voto, bensì il raggiungimento di un alto grado di capacità autovalutiva<sup>4</sup>; allora alla domanda: «che cosa va controllato alla fine dello svolgimento di un percorso didattico; è proprio necessario che gli allievi dimostrino di conoscere tutti gli argomenti e sappiano utilizzare proprio tutte le informazioni e le conoscenze impartite?»<sup>5</sup> occorre rispondere che le esercitazioni debbono essere calibrate al fine di scoprire non tanto un sapere nozionistico, quanto delle capacità, quali ad esempio, aver compreso il testo e il filosofo, saper contestualizzare l'uno e l'altro, aver acquisito una padronanza lessicale, saper trarre delle considerazioni personali, riflettere filosoficamente.

È necessario, dunque, che le esercitazioni permettano agli studenti di esplicitare queste capacità, ciascuno secondo il mezzo a lui più idoneo: per uno sarà il dialogo, per un altro la trattazione del tema in prima persona, o la mappatura dei concetti fondamentali; insomma occorre che esse *si adeguino alla diversa qualità intellettuale dello studente* permettendogli di esprimersi nella forma a lui più congeniale. Sarebbe addirittura auspicabile ed opportuno che fossero gli alunni stessi a costruire tali verifiche; proprio nella loro stesura essi si sentirebbero sollecitati a rileggere i testi, a ripercorrerne l'analisi, a ridefinire i termini chiave, a ricomporre unitariamente le informazioni avviando, dopo il lavoro analitico sulle pagine degli autori, un lavoro conclusivo di sintesi e di ricomposizione ordinata di temi e termini. Certamente spetta al docente la funzione di guida in questa attività che, avvalendosi di questionari, mappe, costruzione di testi e di altre attività varie, realizza un'attività quotidiana spesso sconosciuta a chi si avvale esclusivamente della lezione frontale.

I questionari possono essere:

- a *risposta libera* (con risposta che comunque preveda sempre un riferimento chiaro ad un ben individuabile contenuto del brano); questo esercizio aiuta a mettere in moto le capacità di riflessione analitica e quelle di gestione sintetica del sapere acquisito;
- a *risposta multipla* (si possono proporre soluzioni con una o più risposte giuste, sempre con l'avvertenza di far sapere agli studenti quante siano quelle corrette); questionari di tal fatta servono spesso per verificare la precisione nella interpretazione lessicale e semantica della terminologia del filosofo;
- a *risposta chiusa* con scelta tra vero o falso; sono limitati soprattutto a verificare se sia stato raggiunto il possesso di un certo numero di informazioni.

Spesso, interpretando il questionario in modo alquanto restrittivo, si presuppone un legame di dipendenza tra domanda e informazioni presenti nel testo; ciò è corretto se si intende verificare, come avviene nelle ultime due forme di questionario, la padronanza sintattica e semantica raggiunta dagli studenti, ma se si vuol allargare la prospettiva per giungere alla verifica delle capacità di riflessione dello studente è utile la prima forma che, a mio giudizio, è preferibile alle altre due proprio perché nella libertà della risposta lo studente mette in movimento, accanto alle capacità di analisi, anche quelle di sintesi. Emergerà da questa forma di questionario maggiormente che dalle altre due, più adatte a cogliere i contenuti informativi, la qualità della formazione mentale e critica dello studente. Se poi, come da più parti viene richiesto — si pensi a quanto viene sostenuto dai fautori della Didattica Breve che, nel fare filosofia, tendono a riferirsi al mondo del giovane ed ai suoi interessi — pensando alla filosofia come luogo di ripensamento del proprio io, si vuol riflettere sui

---

4 Sull'argomento della valutazione come valorizzazione si veda lo specifico capitolo in A. GIROTTI, *L'insegnamento della filosofia, dalla crisi alle nuove proposte*, Unipress, Padova 1996.

5 G. DEIANA, *La valutazione in filosofia, Una proposta didattica operativa*, in BIANCARDI-BOLOGNINI-DEIANA-MARCHETTI, *La filosofia insegnata*, Pagus, Treviso 1994, pp.165-191.

contenuti in funzione personale, allora occorre affiancare alla lettura sintattica e a quella semantica anche un terzo tipo di lettura, quella pragmatica.

Se la filosofia, come affermava Aristotele e come poi sostiene Heidegger, nasce dalla 'meraviglia' e dallo 'stupore', essa non potrà fermarsi alla semplice funzione di elencazione di posizioni ben confezionate; dovrà muovere il suo fruitore a rimeditare per coinvolgerlo additandogli l'immensità e l'inesauribilità delle varie posizioni. Lo studente risvegli in sé quello stupore che gli fa dire "non ci avevo pensato"; solo in questo modo la soluzione proposta dal filosofo muoverà intelletto e ragione a riflettere oltre lo stretto ambito del passato, spingendosi fino all'oggi dove la filosofia tende ad innestarsi. È l'utilizzazione critica delle sollecitazioni dei grandi pensatori che produce la elaborazione di una personale visione della vita. Misurando con altri modi di vedere e con altri valori i suoi interessi legati alla sua esperienza, lo studente rivedrà se stesso e le sue convinzioni, ritrovandosi sulla scia socratica che lo avvierà in un viaggio mai concluso nel sapere di sé. Il documento testuale nel quale ci si immerge, o per trovarvi l'intenzione del filosofo o per mutuare da lui stimoli nuovi per il proprio presente, non si ridurrà mai a statico susseguirsi di pensieri codificati, e quindi morti, ma sarà linfa vitale nuova che ancor oggi può muovere a nuove domande; il passato in questo modo diventa, come dice Remo Bodei, "paradossalmente modificabile: non perché si possa cancellare quel che è successo (qualunque cosa sia), ma perché il suo senso e il suo peso vengono incessantemente rettificati. Il passato preme su di noi, condizionando anche il futuro nelle proiezioni del desiderio, finché non ce ne liberiamo, finché non ne veniamo a capo"<sup>6</sup>. Non è il passato di cui parla Proust "ingombro d'innomerevoli lastre fotografiche, che rimangono inutili perché l'intelligenza non le ha sviluppate", ma un passato che si riproduce prolungandosi nel presente e orientandolo verso il futuro.

Seguendo dunque la motivazione didattica dell'esigenza che lo studente rifletta su quanto appreso raffrontandolo con il proprio vissuto, data la *duttilità di comprensione del testo in relazione a chi lo legge*, si potranno progettare questionari che pongano domande del tipo:

- quale significato filosofico assume questo brano per te?;
- c'è attualità in ciò che viene affermando il filosofo?;
- quali sono i punti ancor oggi attuali?;
- quali invece ritieni superati? perché?;
- se ritieni che il tema rivesta una certa attualità, quali motivazioni adduci?;
- quali occasioni odierne ti permettono di affermare la sua contemporaneità?;
- hai mai discusso della sua attualità?;
- il problema affrontato dal filosofo è estensibile anche al di là della esperienza che sembra averne fatto lui?;
- il problema era valido solo al tempo del filosofo?;
- come ti sembra che sia stato recepito dall'epoca moderna?;
- ha assunto nuovi risvolti nell'epoca contemporanea?;
- il problema ricalca, oppure ha favorito l'insorgenza di alcuni luoghi comuni odierni?;
- il problema mette in discussione alcuni luoghi comuni odierni?;
- con una similitudine si può rapportare il brano o un suo passo alla vita quotidiana ed affermare che "come....., così oggi....., perché.....";
- rapportando ai brani precedenti la seguente affermazione '.....' presa dalla vita quotidiana, si possono ricavare delle esemplificazioni che confermano l'attualità del pensiero del filosofo;
- il modello proposto dal filosofo, rapportato alla situazione attuale, mi induce a trarre le seguenti considerazioni.....

---

6 R. BODEI, *Testo e contesto per la storia della filosofia*, «Atti del convegno» "L'insegnamento della filosofia nell'Europa contemporanea", Firenze 8-9 marzo 1991, SEI, Torino 1991, edizione fuori commercio, pp.59-66.

Un secondo tipo di esercitazioni che, oltrepassando la struttura del questionario, mostra immediatamente, con un solo sguardo d'assieme, tutto il percorso seguito da un filosofo nella composizione del suo testo è la *mappatura concettuale* del brano; infatti, attraverso rettangoli che si richiamano, si intrecciano, si rimandano, nei quali siano inscritte le parole-chiave, possono rendersi palesi il pensiero di un filosofo, la struttura argomentativa di un brano, le problematiche di un'epoca. Questo tipo di esercitazione sarà molto utile per verificare la capacità sintetica dello studente, la sua duttilità nel riconoscere la funzione dei termini in rapporto al tutto, di cogliere le relazioni esistenti tra i concetti, sviluppando, così, un metodo di fissazione dei contenuti attraverso la memoria visiva che tanto spesso aiuta lo studente più debole. Infatti schemi, strutture, mappe sono fondamentali nel recupero sintetico dei contenuti già appresi sui quali si vuol ritornare per una loro ristrutturazione e una loro riconnessione.

Un terzo tipo di esercitazione, forse il più vivace e stimolante, è la *composizione scritta di un testo*; può essere interessante, infatti, constatare quali capacità di rilettura abbiano sviluppato gli studenti e per costoro può essere eccitante misurarsi con se stessi quasi novelli filosofi in erba. Questo terzo tipo di lavoro, attraverso la manipolazione di contenuti, mette in evidenza la formazione dello studente; infatti inventando, componendo, raffrontando, lo studente deve tener presente tutte le informazioni che gli servono perché il rimescolamento non sia solo giustapposizione di frasi, ma sia riproposizione di una tesi da sostenere e da dimostrare, sia essa mutuata dal filosofo oppure proposta dal docente o, meglio, inventata dallo studente in prima persona. Ogni manipolazione infatti prevede un inserimento in un contesto più ampio e quindi porta con sé la capacità di gestire il tutto in funzione argomentativa, manifesta la capacità di usare gli schemi cognitivi, competenze e riconoscimenti che diventano funzionali al nuovo percorso che lo studente sta inventando e sostenendo. Perciò si potrà loro proporre di:

- comporre una *lettera ad un amico* intrattenendolo sulle tematiche del brano e sulle implicazioni che dette tematiche comportano nella vita di ogni giorno;
- comporre una *lettera da inviarsi al filosofo* contenente una discussione sui problemi e sulle motivazioni che possono aver condotto il pensatore ad affermare quanto ha esposto; se ne discuteranno le idee ricercandone risvolti (positivi e negativi) anche nella vita quotidiana;
- comporre un *testo simile al documento*, ma che strutturi il problema centrale in maniera diversa da come è stato trattato dal filosofo, con una argomentazione proposta dallo studente (questa esercitazione può essere data solo dopo che lo studente avrà paragrafato il brano suddividendolo in tutti i suoi passaggi);
- comporre un brano che sostenga la *tesi opposta* a quella sostenuta dal filosofo;
- svolgere un *tema* che manifesti una *coscienza critica* nei confronti di una certa problematica trattata;
- comporre un brano che segua una *schematizzazione concatenata del tipo*: "Se, come dice l'autore, è vero che ....., come mai poi egli riferisce che..... Allora evidentemente ne consegue che .....";
- inventare un *manoscritto* del filosofo scoperto e mai pubblicato;
- comporre un *brano veramente falso*, a partire da una scelta di frasi *ad hoc* del filosofo e disposte a caso (occorre che lo studente si prefigga un itinerario schematico);
- comporre un brano, senza scelta di frasi, con o senza limite di righe, che possa essere scambiato come *veramente autentico*;
- comporre un *dialogo* tra studente e filosofo, oppure tra due personaggi inventati, oppure tra due autori che abbiano dibattuto lo stesso problema;

- inventare una *rappresentazione teatrale* attorno ad un problema con tanti personaggi ognuno dei quali cerca di difendere o di distruggere una tesi data (questo lavoro deve coinvolgere tutta la classe, divisa per gruppi, ognuno dei quali si sceglie un compito specifico);
- raffrontare *due brani di autori diversi* (dati dal docente o scovati dallo studente tra i filosofi già studiati) che trattino delle stesse tematiche;
- progettare una *intervista impossibile* (brani di autori di epoche diverse in contrapposizione tematica);
- preparare un *articolo informativo* sul testo come se si fosse un giornalista (sportivo, di cronaca nera, di fatti politici, ...);
- preparare un *questionario formativo* come strumento di una futura intervista al pubblico che mostri la capacità dello studente nell'analisi di un problema nascente dal testo, nella destrutturazione dello stesso e nella sua traslazione, in altri campi del sapere o dell'attività umana.

Nel quarto tipo di esercitazione possono essere racchiuse tutte quelle varie attività che mettono in rilievo la riflessione sulle abilità raggiunte e che sono, ad esempio, rivolte alla sistematizzazione dei contenuti appresi come avviene nel:

- preparare possibili *domande* su cui sarà fondata l'interrogazione, invitando gli studenti a non cadere in quelle del tipo "parlami del sistema di...", perché non sono importanti i sistemi quanto il pensiero del filosofo nella sua attività progettuale; sembrano invece più pertinenti domande del tipo "dalla parafrasi del brano si evince che ... ed allora..." oppure "metti in evidenza il tema centrale del brano e rapportalo al tuo mondo" o ancora "ricomponi sinteticamente l'evoluzione del pensiero del filosofo riscontrabile nei brani letti";
- costruire una *scheda auto-valutativa*;
- costruire una *scheda* in vista del *recupero* di un compagno che non abbia ancora colto il nodo centrale del filosofo.

In questo quarto tipo di esercitazioni possono anche essere comprese quelle attività che ritornano sul pensiero del filosofo per:

- *raccogliere informazioni* relative allo sfondo storico nel quale opera il filosofo;
- cogliere le *problematiche storiche* che possono essere associate a quel certo modello di razionalità;
- *raffrontare* con i mezzi più disparati (non ultimo l'utilizzo di diapositive o di video già in commercio o da produrre) il *modello* posto dal filosofo con qualche altro modello ritenuto simile o per lo meno raffrontabile;
- costruire una *scheda* contenente il *lessico* specifico dell'autore, con a lato definizioni e raffronti con termini simili usati da altri filosofi.

Sempre in questo quarto tipo di esercitazioni vanno compresi i lavori che ampliano lo sguardo verso orizzonti più larghi richiedendo di:

- proporre *tematiche di ricerca* su temi collaterali, con mappature o tracce già precostituite;
- stendere una *bibliografia minima* ragionata che permetta di ricavare la fortuna del filosofo, l'importanza degli studi svolti su quell'autore o su un particolare problema;
- riprendere dai *quotidiani* o dai *settimanali* quei fatti che siano rapportabili a qualche tematica presente nel documento del filosofo (con forbici e colla si possono invitare gli studenti a lavorare sul proprio quaderno, motivando, poi, le proprie scelte);
- costruire *schede di natura interdisciplinare* che mettano in evidenza il problema centrale posto dal filosofo e i corollari di quel problema rinvenibili in altre discipline.

È chiaro che le esercitazioni non possono mai essere trasferite *sic et simpliciter* da un insegnamento all'altro, né, all'interno della stessa disciplina, da una metodologia all'altra, e perciò, anche se la finalità può essere simile tra insegnanti diversi — come ad esempio potrebbe essere l'attenzione allo sviluppo delle capacità critiche — la strutturazione delle esercitazioni dipende dalla scelta metodologica del singolo docente sulla quale esse dovranno essere calibrate. Non si deve dimenticare che il documento testuale è il pensiero dell'autore mentre egli ce lo sta trasmettendo; le esercitazioni a quello dovranno sottomettersi enucleando i problemi nascenti dal testo. Invece di puntare su esercitazioni che misurano le quantità di notizie apprese, come succede di norma nei *tests* oggettivi, sarà meglio puntare su esercitazioni che sviluppino *una riflessione* sui contenuti. Con l'uso del documento testuale occorre far loro mutare di finalità: da *tests* oggettivi, come qualcuno vorrebbe intendere ogni intervento valutativo nella scuola, diventino mappe di un territorio capaci di guidare lo studente attraverso i meandri del testo, cioè attraverso il labirinto nel quale ogni via può essere ripercorsa a patto di conoscerne la struttura globale, la chiave di volta, il significato profondo; in questo modo le esercitazioni diventeranno 'studio guidato', 'recupero' di un percorso attraverso uno dei possibili itinerari, non il migliore, né l'esclusivo, né l'unico. Proprio perché ciò sia proficuo occorre che il docente, senza stravolgere il testo, diventi egli stesso ricercatore di strade nuove, nessuna delle quali sarà da scartare se la costruzione della criticità riflessa rimarrà una importante finalità del suo insegnamento della filosofia; anche le esercitazioni, dunque, avranno un merito e, nonostante la scarsa considerazione dei teoreti, saliranno in 'più spirabil aere', essendo diventate esse stesse strumento del fare filosofia, ovvero del con-filosofare<sup>7</sup>.

---

7 M. DE PASQUALE, *Didattica della filosofia, la funzione egoica del filosofare*, Angeli, Milano 1994.