

**Armando Girotti**

## **INSEGNAMENTO FILOSOFICO E VALUTAZIONE SCOLASTICA<sup>1</sup>**

### **1. La valutazione nel contesto della programmazione**

Tutti coloro che si dedicano alla ricerca di nuove metodologie di lavoro, a nuove tecniche di insegnamento, tutti coloro che studiano nuovi approcci curricolari, se non vogliono parlare a vuoto, devono aver come scopo la traduzione pratica di ciò di cui vanno discutendo; infatti solo nella fase di attuazione può essere verificata la maggior o minore funzionalità di una ipotesi.

Tra i vari ordini di problemi didattici su cui gli studiosi si sono soffermati in questi ultimi cinquant'anni non è estraneo quello docimologico e tutti, o quasi, concordano con un fatto, che la valutazione non può essere svincolata dallo svolgimento complessivo del programma di insegnamento del singolo docente; non esiste una valutazione asettica, impersonale, fredda che vada bene per tutti i metodi di lavoro né per tutti i contenuti; ogni prassi produce reazioni che devono essere valutate in base alle condizioni storiche e alla situazione culturale, maturate in quella precisa classe, durante quell'anno scolastico, in base a quei particolari contenuti esposti con gli strumenti di cui ci si è avvalsi e con il metodo che si è adottato. Nessun criterio di valutazione può essere esportato *sic et simpliciter* da un settore ad un altro, quasi fosse la panacea sempre cercata ed ora scoperta; esso funziona all'interno di una struttura ben definita, deve fondarsi su quanto si è venuti svolgendo e soprattutto su come lo si è proposto. Valutazione, dunque, che sta in stretto rapporto con disciplina e metodo, progetto e suo raggiungimento.

Il discorso intorno alla valutazione si interseca così con altre specificità per cui, quando si parla di giudizio valutativo, è necessario che esso venga riferito al proprio progetto didattico; e quest'ultimo non potrà essere presente solo implicitamente nella mente dell'estensore, ma dovrà essere esplicitamente espresso, 'nero su bianco'; solo se è stato esplicitato esso potrà, di anno in anno, essere modificato, perché è inevitabile che ad un docente, nella propria programmazione, possa essere sfuggito qualche cosa, che il canone classificatorio presenti qualche imperfezione o che abbisogni di una correzione. Ecco la necessità di una sperimentazione continua dei canoni di giudizio che ogni docente adopera perché è da loro che nasce il voto.

Se valutazione e metodo sono entità che si rimandano una con l'altra, le prove di verifica non potranno non tener conto dell'orientamento che si è seguito nell'approccio didattico e quindi non potranno essere scimmiettate da altri; esse dovrebbero nascere all'interno dello stesso progetto che ogni docente fa all'inizio del suo percorso, dovrebbero entrare nella sua programmazione personale. Non è detto che non possano essere mutate da altri, ma queste ultime dovrebbero fungere da stimolo per dar vigore alla riprogettazione del singolo affinché costui ne congegni di proprie, ne riproduca o ne ricrei di nuove e personali. Di quanto viene offerto da altri occorre assimilare solo ciò che incide nel proprio metodo, imparando poi a pianificare in proprio quelle prove valutative che, insistendo sulle proprie operazioni didattiche, si inquadrano in quel preciso percorso metodologico-

---

<sup>1</sup> in [www.ilgiardinodeipensieri.eu](http://www.ilgiardinodeipensieri.eu), «Concorsi a cattedre» Lezione XIX, 1999.

didattico che è tipico di ogni docente. Forme onnicomprensive di verifica mi sembrano lontane dalla pratica di chi professi una mentalità aperta o da chi sia desideroso di crescere con l'avanzare della sua prassi.

Quando la Commissione Brocca avvertiva che occorreva far uso di numerose verifiche, sottolineava la necessità che il docente sapesse distinguere tra *verifiche formative* 'tempestive e frequenti, essendo finalizzate al recupero delle carenze, e valutazioni sintetiche, che si riferiscono ai livelli conoscitivi raggiunti nelle fasi conclusive'. Avvertiva cioè il docente della opportunità di distinguere tutto ciò che riguarda la formazione da quanto concerne *l'informazione*; un buon docente già fin dall'inizio dell'anno dovrebbe confrontarsi con ciò che vuole che gli studenti alla fine del percorso conoscano (informazione) e ciò che essi diventino (formazione); sono due i livelli che escono da quella sottolineatura, quello conoscitivo e quello comportamentale (non nel senso della condotta - che si traduce con un voto, solitamente con il classico 'nove' perché il 'dieci' offenderebbe gli studenti): *sapere ed essere*. Ma questi due livelli portano ad esprimersi nel *fare*, per cui è da quel fare che gli studenti dovranno essere valutati, in base ai livelli maturati sia in rapporto alle finalità sia in rapporto agli obiettivi prestabiliti; conoscenze, dunque, ed abilità quali, ad esempio, quelle logico-argomentative, tipiche del 'filosofare'. In effetti se la finalità dell'insegnamento è quella kantiana del 'far filosofare' lo studente e se si dà retta alla scuola ermeneutica che invita al 'confilosofare', le verifiche *in itinere* e *finali* non potranno non tener conto dell'acquisizione di queste capacità, né della possibilità che lo studente giunga, nella sua crescita, ad auto-valutarsi, cioè a promuovere e sviluppare quella capacità critica metacognitiva che, per eccellenza, sta al di là di ogni singola disciplina, come finalità stessa di tutta la scuola secondaria.

Ma c'è un secondo punto da contemplare, che spesso non viene considerato, forse per paura di doversi mettere in discussione: il fatto che ogni verifica, reputata dal docente come valutazione della crescita dello studente, è sempre un giudizio che si dà sia su quanto uno ha appreso sia su come lo ha appreso, non solo, ma anche su che cosa e come glielo si è comunicato; è, cioè, in quest'ultima accezione, un giudizio su come il docente è riuscito ad entrare nella mente e nella personalità del proprio studente per far comprendere ciò che voleva trasmettergli; è in definitiva un giudizio che ognuno compie sul suo modo di essere come insegnante. In effetti che cosa misura la verifica? Quanto lo studente sa e come lo sa esprimere; ma in tutto ciò è forse estraneo il metodo di lavoro del docente? Il risultato ottenuto non è forse la diretta conseguenza del proprio modo di porgere i contenuti? Allora si resti molto vigili e si cerchi di programmare fin dal primo giorno la propria attività didattica consapevole che è fondamentale innanzitutto la conoscenza di quanto nell'arco dell'anno si produrrà, e non è secondaria la chiarezza nella presentazione di ogni singolo contenuto del programma; in questo modo la valutazione si inserirà molto più consapevolmente all'interno del proprio percorso perché essa conterrà, già fin dalla iniziale progettazione, sia la funzionalità degli strumenti utilizzati sia la loro organizzazione didattica sia la loro ricaduta sullo studente, che variamente apprende perché variamente è stato sollecitato.

## 2. La valutazione oggettiva

Soggetti come siamo alla tipologia della quantità, già definita da Aristotele come categoria del reale e poi da Kant come struttura della nostra mente, i docenti italiani spesso non pongono neppure in discussione le circolari ministeriali che invitano a tradurre le qualità dello studente in quantità numeriche, rapportabili o meno alla classe o alla crescita del singolo soggetto preso in esame; e così gli studi sulle quantificazioni valutative, le tabelle di comparazione numerica, si sprecano. Purtroppo su questa via occorre che si inserisca anche chi non è completamente d'accordo con quell'assunto quantitativo, che in teoria dovrebbe definire ed esprimere la personalità dello studente.

Nella ricerca di strumenti valutativi non manca chi ha pensato di mutuare i criteri da altre discipline e da altri metodi, assegnando la preferenza a quelli che sembravano portare con sé un carattere di oggettività, dimenticando forse che questo carattere può anche non essere così oggettivo come a prima vista potrebbe sembrare, potendo esso dipendere dalle idee dell'epoca stessa nella quale esso compare ed essere, quindi, sottoposto ai mutamenti propri del tempo, come la storia stessa ci insegna. Chi non ricorda Lombroso quando pensava di valutare una persona dai suoi caratteri fisiognomici? Se si torna indietro nella storia e si legge *La vita pitagorica* di Giamblico, ci si trova di fronte ad una testimonianza di ciò che accadeva nella stessa scuola pitagorica: l'ingresso di un nuovo adepto era determinato da un giudizio che nasceva da un attento esame. Esso consisteva non tanto in prove oggettive, quanto in una informazione precisa sul passato del giovane, sui suoi rapporti con i genitori, con i parenti, con gli amici, sulle sue occupazioni e, non ultimo, sulla valutazione dell'aspetto fisiognomico perché, secondo Pitagora, da questo si poteva risalire ai tratti dell'anima. Ma siccome un esame, seppur attento, poteva dar luogo ad un errore di valutazione, Pitagora, per non errare nell'accettare o nel rifiutare il nuovo adepto, lo controllava per tre anni, tenendolo ai margini della comunità; poi, per altri cinque, lo obbligava a dar prova di autocontrollo facendogli tenere a freno la lingua, in un completo silenzio. Il tirocinio terminava con un prudente giudizio. Questo procedimento nel giudicare una persona, che secondo Pitagora era il più valido per verificare la forza d'animo del soggetto e la sua volontà nell'apprestarsi ad entrare nella sua scuola, può forse essere esportato senza modifiche ed applicato in altri campi?

La mutazione da altri di un criterio di giudizio è, a volte, un errore imperdonabile; ma anche la ricerca dell'oggettiva valutazione forse non lo è da meno. Tale ricerca di oggettività è da far risalire forse al 1845, quando a Boston, nella scuola superiore, furono sostituiti i vecchi esami orali con l'introduzione di prove scritte: erano nati i *tests*, ossia delle prove oggettive che dovevano mettere a nudo la preparazione dello studente. L'idea era di raggiungere un 'giudizio coerente e obiettivo' attraverso una descrizione articolata dei soggetti sottoposti ad osservazione.

Alla fine del secolo presero piede poi gli studi di 'psicologia sperimentale' compiuti da Weber e Fechner che mettevano in relazione, diciamo scientifica, lo stimolo prodotto da un corpo esterno con la sensazione prodotta all'interno dell'individuo. Su questa scia lo psicologo francese Binet (siamo nel 1904) iniziò ad elaborare uno strumento che gli permettesse di recuperare quei bambini che necessitavano di interventi mirati, perché ritardati; ecco la riprogettazione del test in chiave psicologica.

Oggi sono molti i docenti che ne fanno uso, anche all'interno delle discipline scolastiche, al fine di valutare 'oggettivamente' gli studenti; e così, seguendo il mito dell'oggettività, compaiono tests strutturati per la misurazione del rendimento o per il controllo del comportamento. Se con i primi si vogliono saggiare le competenze vere e proprie accanto al profitto, cioè la capacità di un individuo di svolgere correttamente dei compiti, con i secondi si intendono mettere a nudo, con una valutazione numerica, le modalità comportamentali del soggetto di fronte ad una prova.

Occorre però fare una precisazione: la ricerca dell'oggettività può spesso confondere le idee di chi la esige; posto, infatti, che l'incidenza dell'osservatore sia ininfluenza, la corretta misurazione potrebbe non essere oggettiva in assoluto in quanto, pur assicurando l'ideatore delle prove ai dati il più alto coefficiente di neutralità, queste prove potrebbero fermarsi a descrivere solamente alcune delle variabili del soggetto; eppoi il grado di neutralità potrebbe anche risultare basso quando le possibili variabili non fossero state tutte neutralizzate. L'oggettività sembra essere più un mito, un miraggio imposto dalla matematizzazione quantitativa del reale che la vera descrizione di un soggetto preso in esame.

Meglio allora è parlare di una 'buona, corretta, cosciente, critica' misurazione che, per essere rappresentativa del soggetto valutato, segua alcuni criteri, quali quelli di *attendibilità* (sottoponendo il soggetto a numerose verifiche *in itinere*), di *convalida* nel tempo (mettendolo alla prova con molteplici strumenti di verifica - devono essere mutati quindi anche in rapporto alle caratteristiche diverse degli studenti), di *validazione* (che misuri cioè proprio ciò che vuol misurare).

Proprio i *tests* sembrano possedere queste caratteristiche, ma occorre prepararli, cadenzandoli sulla propria disciplina, sui contenuti esposti e sul metodo attuato, non tanto prenderli a prestito da altri; i *tests impropri* possono solo servire come esempio per una personale riprogettazione.

Certamente non tutti sono in possesso di conoscenze docimologiche tali da realizzare dei *tests* validi cadenzati sul proprio percorso e sul proprio metodo; ma, ammesso che ciò avvenga, il problema della valutazione non è a questo punto ancora risolto in quanto occorre procedere oltre e riflettere sui dati in possesso del docente all'indomani della correzione dei *tests*; cioè chiedersi che cosa sia ciò che il docente si trova tra le mani dopo una qualsiasi verifica. Egli ha ottenuto un *punteggio grezzo*, cioè un numerino risultato dalla somma di ogni singola frazione di ogni singola risposta di uno studente; potrebbe pensare che il sia già il punto d'arrivo. Invece non è così; se si è animati dal desiderio di oggettività, occorre che quel punteggio grezzo venga lavorato, cioè che venga sottoposto a degli accertamenti, dapprima ad un *accertamento globale* e poi ad uno *statistico*.

L'*accertamento globale* serve per confrontare il punteggio grezzo con le prove di altri soggetti o del singolo soggetto con se stesso nel tempo; e questo lo si può fare attraverso l'applicazione di alcuni indicatori; i più conosciuti sono: la *gamma*, cioè l'indicatore che dà la misura della dispersione dei risultati, e che indica se si è di fronte ad un gruppo omogeneo o no (poniamo ad esempio che i punteggi vadano da 37 a 78; la gamma è 42 che risulta da  $78-37=41$ ;  $41+1=42$ ); la *moda*, che indica il punteggio con più elevata frequenza (immaginiamo che il punteggio 45 si ripeta cinque volte, segnando così la frequenza più elevata); la *media individuale* infine, che permette di verificare se l'ultimo punteggio grezzo stia al di sotto o al di sopra di questa media (cioè la somma del punteggio ottenuto nell'ultima prova con tutte le altre prove precedenti, messa a confronto con le singole prove).

La *valutazione statistica* serve a dar attendibilità maggiore ai risultati precedenti e rende più significativo il risultato del singolo anche in rapporto al gruppo classe in cui il soggetto è inserito, ma soprattutto in rapporto ai suoi livelli di partenza. Le operazioni da compiere saranno: a) il calcolo della *media della classe* (cioè sommare tutti i punteggi degli studenti e dividerli per il numero delle prove) che permette di considerare a che punto sia giunta la classe nella sua collettività; b) il calcolo degli *scarti dalla media* (cioè la differenza tra il punteggio individuale e il punteggio medio) che permette di situare oggettivamente ogni studente in rapporto agli altri compagni; c) il calcolo del cosiddetto *punto zeta* (cioè il punteggio grezzo meno il punteggio medio, il tutto fratto il sigma); questo ci dice lo scarto medio del soggetto in rapporto alla classe; d) il calcolo del *sigma* (cioè la radice quadrata della somma degli scarti al quadrato diviso per il numero delle prove considerate) che indica la deviazione quadratica media degli scarti.

Tutta questa serie di conteggi, con i suoi risultati standardizzati, alla fine metterà in chiaro il posto occupato dallo studente rispetto a quello degli altri soggetti della classe, permettendo così di raffrontare risultati di gruppi diversi oppure quelli dello stesso gruppo in tempi diversi, di accertare i progressi o i regressi anche in rapporto alla propria azione didattica; in effetti quando i risultati negativi superassero quelli positivi, l'attività del docente evidentemente dovrebbe essere rivisitata in quanto non ha dimostrato di essersi calata nella realtà effettiva del gruppo classe, abbisognando così di una revisione o di una riprogrammazione didattica.

Ho il timore che tutti questi calcoli, che dovrebbero portare all'oggettività di un giudizio finale, non solo non siano quotidiana abitudine dei docenti, ma anche portino già in sé un errore fondamentale: spesso infatti, nella ricerca della oggettività, si interpretano i due termini *verifica* e *valutazione* come due sinonimi intercambiabili e perciò numericamente esprimibili attraverso una misurazione ricavata dalla media matematica delle prove assegnate; ma forse in docimologia non è proprio questa l'ottica corretta dalla quale partire per la realizzazione di tests oggettivi. La letteratura specialistica fa una rigorosa distinzione tra i due termini in quanto con 'verifica' essa intende il processo di quantificazione che viene ottenuto a partire dalle risposte date dallo studente ad una serie di domande postegli (è un accertamento dei dati, un'indicazione finale del punteggio realizzato dal singolo studente sottoposto ad una o più prove); con 'valutazione', invece, intende quel *quid* che va oltre la semplice misurazione, che va al di là della interpretazione statistica dei dati quantificati, che cerca di mediare quella quantificazione con tutta la complessità di fattori propri di ogni singolo alunno, in riferimento al suo livello di partenza, alla sua crescita e a tutto quell'insieme che emerge dalla complessa personalità del soggetto per cui, se la misurazione può risultare identica per due soggetti, non è detto che la valutazione debba essere la stessa per entrambi.

Ecco gli errori più frequenti in ambito scolastico compiuti soprattutto da chi crede di aver raggiunto l'oggettività con la semplice registrazione dei dati quantificati; non basta registrarli, occorre mediarli con la situazione globale della persona e quindi esprimerli con un giudizio più elastico, pur nel rispetto dei risultati ottenuti in rapporto alla classe e alla crescita emersa dalle prove dello studente, giudicato sia in rapporto a quanto ha dato sia in rapporto a quanto poteva dare.

Come si vede la valutazione sfugge alla quantificazione numerica inserendosi con maggior beneficio in un giudizio fatto di aggettivi e di sostantivi più che di numeri, anche se sembra che lo stesso Ministero della P.I. ultimamente, con le gabbie numeriche che ha inventato, avesse di mira una oggettività pura, valida per tutti gli studenti di tutto il territorio italiano; in effetti per la misurazione delle capacità degli studenti che hanno affrontato quest'anno l'esame di maturità (*pardon*, il *nuovo esame di stato* come televisivamente il nostro ministro lo ha chiamato correggendo un intervistatore) la commissione non era più libera di interpretare la varia personalità dello studente nella sua globalità, ma doveva attenersi scrupolosamente ad una schematizzazione ferreamente divisa in punteggi numerici che erano la risultante della somma dei voti assegnati dal Consiglio di classe, dall'esito delle singole prove scritte, di quelle orali, ognuna delle quali aveva un minimo ed un massimo entro cui la commissione doveva restare. Sono certo che il prossimo anno verranno cambiate, sempre nel segno dell'oggettività numericamente espressa.

Prima di considerare tutto l'apparato che può essere tenuto presente nell'approntamento di un piano programmatico rivolto alla verifica dei livelli degli studenti, ci si sofferma a considerare alcuni punti della terza prova dell'attuale esame di stato, la cui normativa innova in parte la consolidata forma precedente; essi possono essere così schematizzati:

- **la finalità:** accertamento multidisciplinare (che non significa né interdisciplinare né transdisciplinare) di:
  - competenze,
  - conoscenze,
  - capacità.
- **gli strumenti:** a scelta:
  - o un documento testuale (letterario, filosofico, pittorico...),
  - o una serie di domande,
  - o entrambi.
- **le tipologie** della prova:

- A trattazione sintetica (massimo 4 argomenti),
- B risposta aperta (max. 8 domande),
- C risposta chiusa (max. 10 domande).
- **l'ambito:**
  - tutte le discipline dell'ultimo anno.
- **chi decide:**
  - la Commissione fondandosi però sul "documento del Consiglio di classe".
- **quando decide:**
  - dopo i due scritti, nel giorno di interruzione previsto dal calendario degli esami.
- **il punteggio a disposizione:**
  - massimo 15 punti (con un minimo di 10 se la prova viene considerata sufficiente).

Di importanza capitale è il documento del Consiglio di classe perché è da questo che la Commissione dovrà partire per procedere alla strutturazione della terza prova; quindi occorrerà che il Consiglio di classe sia chiaro nell'indicare, nel modo più puntuale possibile:

1. *i contenuti trattati durante l'anno,*
2. *la metodologia applicativa usata per affrontare quei contenuti,*
3. *i mezzi utilizzati per sviscerarli,*
4. *i tempi impiegati,*
5. *i criteri di valutazione adottati,*
6. *gli strumenti di valutazione adoperati,*
7. *gli obiettivi raggiunti,*
8. *ecc...*

### 3. La valutazione nell'ambito degli obiettivi

A questo punto, se qualche insegnante, dopo le suaccennate difficoltà, è ancora desideroso di congegnare una serie di prove oggettive, conscio che queste lo possono aiutare sì nella conoscenza dello studente, ma consapevole altresì che non potrà fermarsi alla semplice ratifica dei numeri ottenuti, espressi poi in una votazione, cosciente per di più che dovranno essere collegate al suo piano programmatico, dovrà aver ben chiaro sia ciò che ha intenzione di svolgere durante l'anno sia il metodo che seguirà per ottenere una crescita del soggetto posto sotto verifica sia ciò che vuole valutare. Il discorso a questo punto si amplia fino a toccare gli obiettivi che il docente vuole siano conseguiti. L'indicazione viene offerta dagli studi che in questo ultimo lustro sono stati compiuti quando si è discusso intorno a conoscenza, comprensione, applicazione di ciò che è stato recepito, ad analisi, sintesi, interpretazione. Se si accettano le indicazioni tassonomiche di Bloom, gli obiettivi potranno essere suddivisi in cognitivi ed operativi, e, al loro interno, la suddivisione potrà continuare considerando le effettive conquiste dello studente. Qui di seguito si dà una elencazione delle conoscenze-capacità-competenze che potrebbero essere messe in mostra dai singoli studenti all'interno di ogni singolo obiettivo:

#### A. **obiettivi cognitivi,**

*obiettivi contenutistico-disciplinari,*

Nella valutazione dello studente più che la conoscenza del sistema del filosofo, scopo dovrebbe essere il riscontro di alcune capacità, come se sappia cogliere ciò che sta all'interno del modello di razionalità del singolo pensatore; facendo un esempio, con Hegel, se abbia colto i due canoni fondamentali, il tutto e la dialettica. In seconda battuta si potrebbe verificare se abbia acquisito la conoscenza dei concetti fondamentali specifici del filosofo e poi se sappia metterli in rapporto con il

tutto rappresentato da quel modello di razionalità; in questo modo si verificherà la capacità dello studente nel 'leggere' un autore, nonché il panorama storico in cui è maturato il pensiero; testimonianza di maggior maturità sarebbe la capacità di rapportare tra loro due modelli di razionalità diversi. Comunque, i minimi livelli potrebbero essere così evidenziati:

- conoscenza dei dati relativi all'orientamento filosofico considerato;
- conoscenza di concetti relativi ai vari filosofi;
- conoscenza di regole e principi epistemologici delle filosofie in oggetto;
- capacità di 'leggere' un autore dal punto di vista filosofico;
- capacità di leggere un fatto da un punto di vista filosofico;
- individuazione degli elementi problematici della teoria filosofica in oggetto;
- comprensione del contenuto di passi tratti da opere filosofiche.

### *competenze linguistiche*

Pensando al linguaggio come espressione di contenuti che un filosofo ha portato alla luce dall'intimità del suo pensiero trasferendoli al supporto cartaceo, ed interpretando così il linguaggio come manifestazione di un 'pensiero-pensante', questo linguaggio può essere visto come un veicolo ricco di contenuti che devono essere riportati alla luce; verificare se questi contenuti sono stati compresi e come lo siano stati, questo può essere un obiettivo importante per una verifica delle competenze linguistiche. Esse possono limitarsi a definire i termini, oppure possono calarsi nel concreto della esperienza degli studenti, operando un aggancio con la realtà quotidiana. Tale verifica potrebbe confermare se la mente dello studente è attrezzata ed abituata ad utilizzare detti strumenti verbali o se, invece, essa è rimasta nella semplice assunzione di formule mandate a memoria, manifestazione cioè di un vuoto verbalismo. Altre considerazioni potrebbero risultare da una analisi dell'argomentazione filosofica, se essa abbia offerto, con il repertorio di scritti, un approccio linguistico utile e formativo, se abbia stimolato, attraverso la conoscenza della lingua dei filosofi, l'acquisizione di un bagaglio terminologico e lessicale aperto alla riflessione sia sulla grammatica del linguaggio sia sulla sua sintassi; se la lingua dei grandi filosofi abbia indotto lo studente ad esercitarsi egli stesso con questo strumento, abituandolo alla manipolazione, facendolo restare vigile nell'elaborazione di un pensiero intessuto di una terminologia specifica, addestrandolo ad usare un linguaggio specialistico ed adeguato al tema; se il possesso del linguaggio si fermi ad una prima fase di *imitazione* (imitando il linguaggio dei filosofi si è imparato ad usarlo?) o se invece raggiunga un secondo livello di *assimilazione* (è riuscito a cogliere le strutture e le cadenze stabili?), o se sia giunto ad un'ulteriore conquista, cioè ad una *attività creativa* di sintesi personale; se abbia imparato ad elaborare forme sempre più complesse di pensiero-linguaggio, nonché se lo studente abbia arricchito gli strumenti del comunicare, se si sia abituato ad un uso polisemico e polisemantico del lessico, in grado di trasferire anche in altri campi quell'attenzione che ha esercitato sui testi filosofici. Per riassumerne alcuni si potrebbero verificare i seguenti obiettivi:

- corretta conoscenza dei termini filosofici all'interno del pensiero di un autore;
- individuazione delle *parole chiave*;
- individuazione della *forma* (dialogica, ad aforismi, trattatistica, epistolare...);
- comprensione della specificità del linguaggio filosofico rispetto alle altre forme di linguaggio;
- coerenza nell'esposizione, rigore dimostrativo, padronanza del lessico specifico del discorso filosofico.

### **A. obiettivi operativi,**

#### *capacità di comprensione e di interpretazione*

Le capacità di interpretazione sono inscindibilmente legate con quelle di comprensione: solo quando si è capito il testo, lo si può interpretare, inserendolo in una visione complessiva — del filosofo, nel suo mondo culturale, nella sua epoca storica — per trasferirlo poi, con profitto, nella propria realtà quotidiana. Nell'attività di comprensione, però, lo studente porta con sé tutto un bagaglio del quale difficilmente si libera, sia esso costituito da categorie mentali, da convinzioni o da conoscenze. Con la verifica occorre sapere che cosa si vuole acclarare, cioè se l'interpretazione dello studente si basi su una metodologia scientifica o se esprima la vitalità propria di un giovane che si è posto in prima persona di fronte al testo filosofico. Occorre sapere se si vuole verificare perciò la comprensione dei temi filosofici, dell'intenzione fondamentale dell'autore, dei possibili agganci con il suo pensiero globale, della contestualizzare dei problemi, oppure il possesso di una certa sensibilità da parte dello studente. Comprensione del testo quindi, funzionale alla esposizione delle problematiche del filosofo, o delle problematiche filosofiche in quanto registrazione della personalità dello studente. Vediamo alcune di queste capacità:

- riconoscimento delle analogie e delle differenze fra due diverse posizioni di pensiero;
- inserimento dei temi filosofici nell'ambito di una scuola o meglio di una razionalità specifica;
- capacità di confrontare e mettere in discussione l'interpretazione offerta dall'estensore della prova;
- confronto tra modelli di razionalità e tra metodologie diverse;
- capacità di affrontare, con cognizione di causa e strumenti interpretativi appropriati, la lettura di un testo filosofico o di una sua parte;
- capacità di avviare processi di interpretazione e valutazione critica del materiale studiato, magari riservando una particolare attenzione al dibattito critico-filosofico;
- correzione di contenuti nei quali siano presenti errori di interpretazione;
- disponibilità al dialogo e alla discussione.

#### *capacità di analisi,*

L'operazione analitica nell'insegnamento della filosofia è fondamentale in quanto destrutturatrice di un pensiero che può essere riportato in vita; è un lavoro che permette di far affiorare ciò che il filosofo voleva significare utilizzando proprio lo strumento che costui ha utilizzato, il testo. L'analisi permette di penetrare nella mente del filosofo a patto che si sia in grado di destrutturare quella realtà che sta lì di fronte, di scomporla nelle sue forme minime, di coglierla in tutta la sua profondità. Si tratta di un'indagine analitica che è metodologica e strumentale insieme e che pone in primo piano il procedimento logico che sta dietro alle parole. Questa capacità, che non è naturale negli studenti, va verificata per rilevare se siano stati compresi quei 'segni', quei simboli che in filosofia non stanno per 'un oggetto', ma per un 'concetto'. Occorre andare alla verifica delle competenze analitiche, passando dalla parola al procedimento del pensiero, per scoprire il che cosa (il tema filosofico), il come (le argomentazioni, le forme del pensare filosofico), il chi (il filosofo). In altre parole il segno non può fermarsi al semplice significato della parola, ma occorre che lo studente mostri di aver scoperto i rapporti tra i segni, e dei segni con il tutto. L'obiettivo da verificare non sarà allora il riassunto del documento ad interessare (la capacità di sunteggiare è solo un prerequisito), ma la scomposizione del discorso nei mattoni fondamentali che lo compongono. Le abilità che si mettono in risalto con questa operazione vanno dalle capacità di scomposizione di un testo, alla scoperta degli elementi fondamentali della logica e delle strutture di base dell'argomentazione filosofica; dalla scoperta della funzione informativa dei contenuti, alla capacità di isolare gli elementi logico-dimostrativi e le procedure dialettico argomentative, nonché i concetti base della disciplina, come la struttura, il sistema, il modello, il paradigma, le categorie. La conoscenza di questi concetti base può mostrare se lo studente sia in possesso della capacità di comparare sia a livello di storia sia a livello di sistema; queste operazioni possono andare al di là della stessa disciplina e calarsi nelle capacità di



scomposizione dell'intera realtà, permettendo di verificare se lo studente sia in grado di riflettere con razionalità, criticità, logicità e se sia in grado di comunicare con facilità la sua visione. Il giovane, che normalmente non è abituato ad utilizzare categorie quali l'identità, l'analogia, la differenza, potrà essere messo alla prova, attraverso domande specifiche, con situazioni particolari che le includano. Vediamo quali siano le più ricercate capacità che si investigano nella scuola con le verifiche di tipo analitico:

- individuazione delle questioni problematiche all'interno di un testo, prima, e di un contesto, poi;
- individuazione delle idee centrali emergenti da un testo filosofico;
- scoperta della tesi, cioè avere la capacità di tenere sotto controllo tutto il testo, mettendo in luce l'idea centrale del filosofo, isolandola dalle tesi collaterali o dalle sottotesi;
- individuazione dei problemi e delle risposte in relazione al dibattito critico;
- scoperta della strategia argomentativa, cioè la capacità di cogliere lo stile argomentativo dell'autore;
- mettere a nudo le argomentazioni addotte per sostenere la tesi, determinando quali siano le sezioni argomentate e le giustificazioni addotte;
- definizione dell'uditorio precisandone la funzione, nonché il modo utilizzato dal filosofo per convincerlo;
- individuazione dei nessi logici di identità, differenza, successione, causa, inferenza deduttiva e induttiva...;
- acquisizione di una minima padronanza nell'applicazione delle categorie fondamentali del pensiero filosofico;
- scomposizione di una problematica complessa nei suoi singoli aspetti costitutivi;
- precisazione sia in una dimensione sincronica sia in una diacronica delle tematiche qualificanti un certo orizzonte di pensiero, operando un confronto fra i diversi punti di vista, cogliendone le reciproche integrazioni;
- parafrasare, chiosare, glossare;
- parafrasare, cioè portare in evidenza la sintassi del testo come fosse un indice scandito per punti con i quali evidenziare le cesure del testo;
- applicazione di una corretta metodologia di lavoro nell'analisi dei documenti testuali;
- uso di schede-guida analitiche e costruzione di questionari e mappature;
- uso degli strumenti dell'analisi filosofica per capire il presente culturale;
- operare una selezione all'interno delle proprie conoscenze in relazione ai problemi proposti.

### *capacità di sintesi*

La ricostruzione unitaria di un percorso è sempre operazione conclusiva, che si concretizza solo dopo la conoscenza delle singole parti; quindi questa operazione può avvenire solo all'indomani dell'analisi, quando, cioè, si è già attuata l'operazione di scomposizione e così, attraverso un procedimento di sintesi, si verificherà il grado di ricomposizione raggiunto dagli studenti, il 'che cosa', all'interno di un 'chi', nel suo ambiente (i temi, all'interno di un autore, tra autori). Questa verifica permetterà di assodare se lo studente sappia rapportare il tutto al contesto più generale rappresentato dalla società con i suoi problemi e con le risposte che ogni autore ha dato a quei problemi. È accertato che ogni sintesi, in quanto produzione personale, manifesta un percorso che inevitabilmente è l'espressione dell'atteggiamento mentale di colui che lo attua; perciò questa prova può misurare se lo studente sappia unificare, ristrutturare, sintetizzare, se si sia abituato ad usare un procedimento che potrebbe essere diventato un suo *habitus* mentale (la rimediazione dei contenuti e la loro riorganizzazione in visioni d'assieme è uno degli obiettivi trasversali dell'insegnamento legato alla capacità di fare quegli opportuni collegamenti e raffronti, di esibire la sua capacità di

pensiero sistematizzante e globalizzante) oppure egli abbia raggiunto solo una capacità momentaneamente acquisita, ma destinata ben presto a scomparire. L'utilizzo di *domande-guida*, che permettano un miglior approccio alla sintesi, potrà essere di aiuto soprattutto per coloro che non sono ancora stati in grado di operare confronti, di raggruppare le varie problematiche, di unificare i contenuti in filoni culturali. Partendo dal livello più semplice si può arrivare a complessità sempre maggiori:

- titolazione di un brano (ciò comporta la capacità di sintesi del messaggio trasmesso dal filosofo);
- risistemazione degli appunti presi in una sequenza logicamente controllata;
- schedatura e archiviazione;
- schematizzazione e semplificazione di un contenuto;
- ricostruzione di sequenze processuali evolutive, rispetto ad un problema riconosciuto, in un orizzonte di pensiero dato;
- ricomposizione sintetica del percorso proposto dal filosofo;
- riorganizzazione, finalizzata alla costruzione di un quadro d'insieme (di un singolo autore, di una scuola);
- utilizzazione degli strumenti concettuali assimilati per impostare e riconoscere problemi nuovi.

### *capacità di giudizio*

L'espressione 'capacità di giudizio' rimanda ad una complessità che fa sorgere immediati dubbi in chi la sente pronunciare, tale è la vastità del suo significato. Una volta che, attraverso i procedimenti analitici, si sarà verificata la comprensione dei nessi e, attraverso quelli sintetici, una revisione consapevole dei problemi più o meno nascosti, con questa prova, può essere valutato anche l'atteggiamento critico, cioè quella capacità di trasferire un problema al di là del semplice contesto nel quale è sorto, cioè quella capacità di giudicare con maggior cognizione di causa. La verifica può essere fatta su vari livelli che vanno dal raffronto tra ciò che si è imparato fino alla sua esposizione problematizzante; dall'esposizione dei pensieri dei vari filosofi alla capacità di contestualizzare i problemi; dal confronto tra le filosofie del passato al raffronto con la loro ricaduta oggi; se i giovani abbiano o no raggiunto una consapevolezza della filosofia come pluralità di immagini capaci di stimolarli a riflettere sulla parzialità di ogni modello filosofico; se abbiano raggiunto la consapevolezza del valore del dubbio; se abbiano compreso che non esiste risposta conclusiva, unica ed esaustiva ad un determinato problema. Si potrà verificare se sia stata sviluppata una ragione critica dei fatti e della vita, se sia iniziata una minima ricerca di un sistema di valori attraverso cui formulare i propri giudizi in autonomia, se si sia in grado di ponderare le proprie scelte; se gli studenti abbiano attribuito senso e significato a quanto hanno svolto in classe; se la filosofia sia rimasta materia di studio o si sia tramutata in disciplina di vita. Perciò, oltre ai suaccennati accertamenti, si potrebbe verificare se abbiano conseguito:

- approfondimento individuale di un problema;
- assunzione in termini di problematicità di ogni risposta filosofica;
- non solo riconoscere, ma anche tematizzare un problema all'interno di un contesto di pensiero;
- commento di singoli passi;
- collegamento e raffronto di un problema con il proprio vissuto;
- capacità di dare ragione e giustificazione delle proprie affermazioni all'interno di una esposizione per quanto possibile piana e lineare;

- consapevolezza della pluralità di immagini della filosofia e quindi parzialità di ogni definizione che pretenda di essere unica ed esaustiva;
- coscienza della specificità del sapere filosofico rispetto ad altre forme di sapere;
- rapporto tra riflessione filosofica e realtà politica, economica, sociale culturale;
- riflessione in termini razionali sui problemi della realtà e su quelli dell'esistenza;
- attitudine alla tolleranza delle diversità.