

Armando Girotti

INSEGNAMENTO FILOSOFICO E VALUTAZIONE SCOLASTICA¹

3. I contenuti della valutazione: come misurare e che cosa (conoscenze, concetti, creatività)

La precisazione degli obiettivi permette senza dubbio la preparazione delle prove, ma forse non sarebbe male far chiarezza su quali categorie valutative debbano essere organizzate quelle prove, e innanzitutto: sull'uso del manuale o di un testo filosofico? Solo sulla loro conoscenza (obiettivo conoscitivo) o anche sulla loro manipolazione (obiettivo comportamentale)?

Oggi sono rimasti in pochi gli insegnanti ad usare esclusivamente il manuale, privo di riferimenti, o testimonianze scritte; oggi la tendenza sembra dar voce al filosofo per permettergli di parlarci; la scuola ermeneutica in questo orientamento ha un grande merito, essendo riuscita a catturare anche l'attenzione di chi opera in ambito didattico. Se dunque si intende utilizzare il testo del filosofo, anche se non in modo esclusivo, i canoni su cui si potrà basare la verifica non potranno non tener conto dell'uso che si fa del testo.

Si diceva alcuni anni addietro che era importante che gli studenti *sapessero, sapessero fare, per poter essere*, il che equivale, in termini di valutazione, verificare la loro conoscenza, il loro comportamento, la loro crescita in quanto persona.

L'uso del documento filosofico può ottenere questi tre scopi perché far comprendere la sintassi del pensiero degli autori che si stanno studiando permette di trasferire questa sintassi alla struttura delle proprie argomentazioni; un ottimo esercizio per questo livello di comprensione è la *lettura sintattica* del testo; è chiaro che le verifiche si dovranno livellare su tale metodo di lavoro.

Un secondo esercizio consiste nella comprensione dei semantemi del filosofo, nella conoscenza del lessico che manifesta anche ciò che sta dietro alla singola parola; si tratta della *lettura semantica e lessicale* che invita ad utilizzare il lessico proficuamente al momento giusto.

A far emergere la capacità di riflessione filosofica all'interno di una problematizzazione della realtà spetterà ad un terzo esercizio, quello che affronta il documento attraverso una *lettura pragmatica*, cioè quello che introduce in prima persona lo studente all'interno del testo.

Amesso che siano questi gli scopi che si vogliono ottenere col proprio insegnamento, due potrebbero essere le grandi categorie in cui vanno ad insediarsi i canoni di riferimento di una possibile valutazione finale: *crescita sintattica e semantica* all'interno dei modelli di razionalità dei filosofi e, in seconda battuta, *capacità di porsi pragmaticamente* in prima persona di fronte alle problematiche mosse dai filosofi.

I. Crescita sintattica e semantica:

¹ in www.ilgiardinodeipensieri.eu, «Concorsi a cattedre» Lezione XIX, 1999.

- A. Aver compreso il testo o il filosofo;
- B. Contestualizzare.
- C. Acquisizione della padronanza lessicale

A. Aver compreso il testo o il filosofo. In particolare si intende il raggiungimento di alcune capacità quali saper:

1. comprendere sia globalmente sia analiticamente la traccia del brano;
2. conoscere i concetti chiave;
3. mettere in luce la tesi centrale e le tesi collaterali;
4. determinare quali siano le tesi argomentate e quelle solo accennate;
5. ordinare gli argomenti;
6. scomporre la struttura argomentativa dell'autore;
7. cogliere la coerenza interna;
8. scoprire, qualora ce ne siano, gli elementi con cui vengono confutate le controtesi degli avversari;
9. cogliere la logicità ed organicità interna;
10. distinguere e correlare, in sequenza, l'ipotesi di partenza, l'argomentazione, la conclusione;
11. ricomporre i contenuti, riordinandoli anche in modo difforme dalla presentazione fattane dall'autore;
12. argomentare documentatamente intorno alla problematica affrontata;
13. cogliere lo spessore concettuale e problematico del testo.
14. possedere una padronanza lessicale;
15. trarre delle considerazioni personali
16. riflettere filosoficamente.

B. Contestualizzare. Si intendono quelle capacità che permettono allo studente di scoprire i legami esistenti all'interno del contesto storico-culturale, cioè di sapersi muovere all'interno della temporalità e quindi di:

1. possedere informazione su fatti e persone;
2. ricercare le forme di diffusione del pensiero del filosofo;
3. rappresentarsi realisticamente il lavoro del filosofo e i luoghi del suo operare;
4. inserire l'argomento nella dimensione problematica sia in rapporto alla riflessione del filosofo sia in rapporto alla riflessione sviluppatasi su quel problema;
5. riportare le problematiche emergenti dal testo all'epoca storica;
6. storicizzare il dibattito che su quel tema è sorto ricostruendo l'ambiente storico nelle sue strutture portanti;
7. scoprire il nesso intercorrente tra gli esiti filosofico-culturali del filosofo e le condizioni storico-culturali che li hanno originati;
8. individuare il nucleo concettuale di un autore, rapportandolo ad una tematica trasversale;
9. individuare il pensiero dominante del filosofo, ricavarne la problematica, illustrarne l'itinerario intellettuale, anche con riferimento ad altri testi;
10. orientarsi e muoversi all'interno della struttura concettuale del filosofo;
11. saper cogliere i rapporti tra filosofia ed altri saperi;
12. riflettere sulle implicazioni sollevate dalla problematica del filosofo (tematizzare);

13. comparare, confrontando tra loro autori o problemi filosofici in ordine alle diverse variabili tematiche (ontologia, metafisica, teologia, gnoseologia, etica, antropologia, politica, logica, ecc.);
14. muoversi all'interno dei grandi temi della storia della filosofia, sia diacronicamente sia sincronicamente;
15. fare un'analisi comparata: secondo argomenti;
16. secondo schemi intertematici.

C. Acquisizione della padronanza lessicale. Si intende il possesso di un vocabolario che non si fermi solo al piano lessicale, ma coinvolga anche quello concettuale; si vorrebbero riscontrare le capacità inerenti l'uso di schemi riguardanti i generi letterari, gli aspetti formali collegati alle intenzioni, implicite o esplicite, del filosofo; e quindi:

17. riconoscere i singoli termini;
18. definire le parole chiave, il lessico specifico;
19. fornire l'etimologia dei termini filosofici più significativi;
20. comprendere gli aspetti formali, quali simboli, allegorie, genere, sintassi, ecc.;
21. cogliere lo stile ed il genere letterario usati (poesia, dialogo, traccia per la lezione, confessione, meditazione, aforisma, trattato, saggio, ecc.);
22. comprendere le metafore rapportandole anche all'uso che l'autore ne fa;
23. confrontare le metafore con il significato che le stesse assumono in altri contesti;
24. utilizzare il lessico filosofico proprio di ciascun filosofo, rapportandolo all'intenzionalità dell'autore verificando come lo utilizza all'interno di un genere letterario;
25. definire correttamente i significati del lessico all'interno delle diverse opere degli autori;
26. conoscere i mutamenti lessicali-concettuali avvenuti nel corso della storia del pensiero;
27. redigere un vocabolario specifico per autore;
28. integrare il linguaggio usuale con quello specifico filosofico al fine di saper superare quel verbalismo generico, imitativo proprio di gran parte della gioventù odierna.

II. Circa la capacità di porsi pragmaticamente in prima persona:

- a. Trarre considerazioni personali
- b. Riflettere filosoficamente
- c. Mostrare la propria creatività

a. Trarre considerazioni personali. Si intende la capacità di passare da una concezione emotiva o irrazionale, legata agli stereotipi propri dell'età giovanile, ad una concezione critica razionale, nella quale siano utilizzati i concetti, i paradigmi, le strutture e i fondamenti della disciplina stessa. Gli studenti, utilizzando il testo o il pensiero dell'autore, dovranno sapersi muovere fra quelle tematiche, rapportandole a quegli aspetti che sono ancor presenti sia nel mondo contemporaneo sia nella loro esperienza vitale. Quindi dovranno mostrare le loro capacità nel:

1. riconsiderare la propria crescita;
2. organizzare le idee, come supporto per una revisione personale;
3. misurare il proprio apprendimento (auto-valutazione);
4. saper trarre valutazioni personali;

5. tracciare le linee di una visione d'insieme riguardante un filosofo, una scuola, un periodo storico, dai quali trarre un'unità problematica;
6. assumere un approccio dinamico e critico di fronte alle problematiche dibattute;
7. dimostrare di aver oltrepassato i pregiudizi e le precomprensioni personali
8. aver sviluppato una personale coscienza critica;
9. saper schematizzare sinteticamente;
10. saper stendere diagrammi dei nodi problematici presenti nel testo o nel modello di razionalità di un determinato filosofo;
11. identificare i giudizi di valore tenendoli divisi da quelli di spiegazione
12. comprendere il rapporto esistente tra soggettività e oggettività;
13. esprimere valutazioni argomentate circa le aporie proprie di un filosofo;
14. valutare la coerenza dimostrata dal filosofo nel risolvere le questioni da cui aveva preso l'avvio;
15. formulare giudizi che dimostrino di saper prendere le distanze dai luoghi comuni;
16. dimostrare di non essere prigioniero di una sola interpretazione;
17. essere in grado di offrire giudizi storiografici o personali su un tema, un autore o un'epoca storica;
18. cogliere i nessi palesi e nascosti, le rotture e le permanenze delle tematiche anche nel presente;
19. collegare temi e problemi filosofici del passato con quelli dell'uomo contemporaneo;
20. dimostrare abilità nell'uso dell'argomentazione per sostenere la validità delle connessioni;
21. aver competenza nell'uso di varie chiavi di lettura critica.

b. Riflettere filosoficamente. Si intende la capacità di ristrutturare il proprio percorso compiuto su un autore o su un tema, facendo emergere le strutture logiche utilizzate, riconsiderando e valutando la metodologia applicata. Dunque si potrebbero elencare capacità del tipo:

1. aver raggiunto un certo grado di astrazione (saper formalizzare);
2. saper ragionare per concetti;
3. saper concatenare i concetti essenziali stendendo schede;
4. saper attuare collegamenti logici;
5. saper utilizzare operatori cognitivi;
6. sapersi muovere all'interno di procedure e schemi logici;
7. saper schematizzare le relazioni di causalità con grafici o mappe concettuali;
8. produrre classificazione di informazioni per aree tematiche, per aree problematiche, per coppie di indicatori (centralità-marginalità, coordinazione-subordinazione, ecc...);
9. valutare la tenuta argomentativa per verificare l'efficacia persuasiva, la coerenza interna e la forza euristica;
10. valutare l'intenzionalità dell'autore, nel formulare un progetto, nel dare una serie di risposte al problema, nell'utilizzare stili espressivi;
11. ristrutturare su piani diversi lo stesso problema con riferimento anche alla quotidianità nella quale è immerso il giovane;
12. considerare se e in quale modo la storia della filosofia sia valida per una crescita personale;
13. trattare i problemi con l'applicazione di schemi argomentativi.

c. Mostrare la propria creatività Poiché la creatività è spesso imprevedibile e si esplica più su un piano pratico che su quello teorico, si dà qui di seguito l'elenco delle attività che potrebbero manifestare la duttilità dello studente nella ristrutturazione di un proprio avvicinamento ai problemi, testimonianza non solo di una capacità critica finalmente raggiunta, ma anche di un modo personale di approcciarsi ai temi filosofici. Non si escludono altre forme che darebbero maggior libertà di espressione allo studente. Dunque si potrebbero elencare dei lavori del tipo:

1. comporre una lettera ad un amico intrattenendolo sulle tematiche del brano e sulle implicazioni che dette tematiche comportano nella vita di ogni giorno;
2. comporre una lettera da inviarsi al filosofo contenente una discussione sui problemi e sulle motivazioni che possono aver indotto il pensatore ad affermare quanto ha esposto; discutendone le idee si potrebbero ricercare i risvolti (positivi e negativi) presenti anche nella vita quotidiana;
3. comporre un testo simile al documento, ma che strutturi il problema centrale in maniera diversa da come è stato trattato dal filosofo, con un'argomentazione proposta dallo studente (questa esercitazione può essere data solo dopo che lo studente avrà paragrafato il brano suddividendolo in tutti i suoi passaggi);
4. comporre un brano che sostenga la tesi opposta a quella sostenuta dal filosofo;
5. svolgere un tema che manifesti una coscienza critica nei confronti di una certa problematica trattata;
6. 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"
7. inventare un manoscritto del filosofo scoperto e mai pubblicato;
8. 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);
9. comporre un brano, senza scelta di frasi, con o senza limite di righe, che possa essere scambiato come veramente autentico;
10. comporre un dialogo tra studente e filosofo, oppure tra due personaggi inventati, oppure tra due autori che abbiano dibattuto lo stesso problema;
11. raffrontare due brani di autori diversi che trattino delle stesse tematiche (dimostra capacità di riconoscimento e di utilizzo delle categorie dell'identità, dell'analogia, della differenza);
12. progettare una intervista impossibile (brani di autori di epoche diverse in contrapposizione tematica);
13. preparare un articolo informativo sul testo come se si fosse un giornalista (sportivo, di cronaca nera, di fatti politici, ...) (si innesta nella sfera della scomposizione del testo e dimostra capacità di manipolazione di un contenuto);
14. preparare un questionario (formativo) da utilizzare come strumento di una futura intervista per conoscere come il pubblico si porrebbe di fronte alle problematiche che emergono dal testo (mostra 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);
15. proporre tematiche di ricerca su temi collaterali, con mappature o tracce già precostituite;
16. riprendere dal mondo attuale quei fatti che siano rapportabili a qualche tematica presente nel documento del filosofo; cogliere le problematiche storiche che possono essere associate a quel certo modello di razionalità;
17. raffrontare il modello posto dal filosofo con qualche altro modello ritenuto simile o per lo meno comparabile;
18. costruire una scheda contenente il lessico specifico dell'autore, con a lato definizioni e raffronti con termini simili usati da altri filosofi;

19. 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;
20. costruire una scheda in vista del recupero di un compagno che non abbia ancora colto il nodo centrale del filosofo (mostra la capacità di destrutturazione dei punti salienti del pensiero dell'autore).

5. Le forme della verifica

Il volume curato da Vigone e Lanzetti, *L'insegnamento della filosofia* (edito da Laterza, Bari 1987), uno studio voluto dalla Società Filosofica Italiana per conoscere la situazione circa l'insegnamento della disciplina, è senza dubbio un buon punto di riferimento per considerare quali fossero negli anni '70-'80 i canoni di riferimento per la valutazione diretta o indiretta degli studenti; a questo può essere associato l'altro volume curato da Lanzetti e Quarenghi, *L'insegnamento della filosofia nelle scuole sperimentali* (Laterza, Bari 1994). Sono due rapporti sulla prassi quotidiana dai quali partire per compiere ulteriori passi in avanti; si scopre che nella pratica valutativa veniva concretamente richiesto allo studente, in ordine decrescente, di saper ragionare (79% degli insegnanti), di aver acquisito un metodo di lavoro (42%), di saper esporre (36%), di sapersi autovalutare (30%), aver imparato a sintetizzare (27%), essere attento e partecipare alla vita scolastica (25%), impegnarsi nella preparazione (20%), saper analizzare un brano (17%), sapere approfondire personalmente (14%), conoscere bene il manuale (13%). Come si può intuire, molte di queste richieste possono essere valutate attraverso prove oggettive, altre, invece, non possono basarsi su tests, ma seguono altre forme di osservazione; ecco comparire, accanto alle classiche forme di *valutazione diretta*, anche quelle *indirette*.

Le forme dirette di verifica

Molto spesso si è interpretata la valutazione solo nella sua forma diretta più o meno oggettiva, con classiche prove orali o scritte; oggi si è molto più attenti a tutte quelle forme che possono, in qualche modo, manifestare la situazione dello studente; ed è proprio per questo che nei consigli di classe a volte si rilevano delle incomprensioni tra i docenti. Alcuni, interpretando la scuola in senso di stretta trasmissione del sapere, vedono come uniche forme di valutazione quelle dirette, altri, invece, ritenendola luogo di formazione globale della persona, allargano il campo di indagine a tutte quelle forme, anche indirette, di osservazione che possano mostrare il quadro di una crescita a vari livelli. Da una parte vi è chi intende la valutazione come adeguamento dello studente ad un sapere già dato, dalla scuola trasmesso, che deve essere saputo; dall'altra vi è chi, pensando che sia la scuola ad adattarsi alla qualità intellettuale dello studente, cerca di metterlo a suo agio all'interno di uno strumento sempre più personalizzato; questi ultimi, convinti che, se si vuole aiutare il singolo ad avere fiducia nei suoi mezzi, lo si può spingere ad utilizzare lo strumento a lui più consono perché, sentendosi valorizzato nelle sue capacità, produrrà un lavoro personale sempre più singolare, inventano varie forme di verifica. E così le stesse forme dirette di valutazione si rinnovano, promuovendo e valorizzando le caratteristiche personali degli studenti. È passata l'epoca della omologazione per lasciare il posto alla rivelazione della creatività; infatti sempre più di frequente non è lo studente a doversi adattare ad un unico strumento di valutazione, sia esso orale o scritto, ma sono gli strumenti che vengono concepiti perché mettano in mostra le qualità di ogni singolo ragazzo, perché valorizzino le caratteristiche che gli sono proprie.

Il discorso docimologico coinvolge quindi inevitabilmente anche quello della pianificazione didattica dell'insegnante, costretto ad approntare strumenti sempre nuovi per far emergere le qualità intellettuali del fruitore dell'educazione, dispositivi sempre più idonei in vista della formulazione sempre più personalizzata, e quindi sempre più equa, della valutazione. Più le prove permetteranno

agli studenti di esplicitare le proprie capacità, ciascuno secondo il mezzo a lui più idoneo, più la scuola si arricchirà di forme personalizzate di valutazione. In effetti gli studenti non sono tutti uguali, qualcuno si trova più a suo agio con prove valutative orali, dialogiche, un altro invece più con lo scritto, sul quale può meditare con maggior cura; se la trattazione di un tema in prima persona può essere sentita come forma privilegiata per uno studente, per un altro potrà essere la mappatura dei concetti fondamentali di un brano a stimolarlo maggiormente, per un terzo potrà essere il dialogo la forma privilegiata. È giunto il tempo che le forme di valutazione *si adeguino alla diversa qualità intellettuale dello studente* per permettergli di esprimersi al meglio delle sue capacità.

Le prove scritte

Se andiamo indietro nel tempo e leggiamo il Regio decreto n. 4311 del 22 settembre 1860, scopriamo che in quell'anno il ministro Terenzio Mamiani predispose il *Regolamento per le scuole secondarie* prevedendo, per l'ammissione all'ultimo anno, una dissertazione scritta, accanto ad altri quesiti, sempre scritti, di filosofia. Con il ministro Coppino (R.D. 10 ottobre 1867, n. 1942) vennero introdotte, a seguito della lettura di brani filosofici in lingua originale (greca o latina), le conferenze, ossia delle esercitazioni consistenti in una produzione orale o scritta dello studente intorno a problematiche filosofiche. Chi abolì l'esame scritto di filosofia fu il ministro Broglio (R.D. 10 febbraio 1869, n. 3527) e da allora le esercitazioni nella scuola, pur non abrogate, finirono per lasciare il posto alla parola del docente, preoccupato di presentare i sistemi filosofici dei singoli autori.

Nel dopoguerra non si trova cenno di esercitazioni scritte, anzi si rinvencono circolari ministeriali che limitano il loro uso in quanto la Filosofia è stimata 'materia orale'; la conferma di questa disposizione permane anche dopo il progetto della Commissione Brocca nel cui programma veniva precisato che "per la verifica i docenti sono autorizzati a fare uso dei seguenti strumenti: 1. la tradizionale interrogazione; 2. il dialogo e la partecipazione alla discussione organizzata; 3. prove scritte quale la parafrasi, il riassunto ed il commento di testi letti, la composizione di scritti sintetici che esprimano capacità argomentative; 4. i 'tests' di comprensione della lettura (risposte scritte a quesiti predisposti dall'insegnante e concernenti letture svolte)". Ebbene, proprio con queste proposte della Commissione Brocca finalmente la scuola riapriva la possibilità di un percorso filosofico anche attraverso prove valutative scritte, giustificando tale ricorso col "fatto che l'educazione filosofica richiede il possesso sicuro degli strumenti della comunicazione sia orale che scritta, espressioni rispettivamente della capacità argomentativa e dell'impegno di riflessione tipici della disciplina". Se le prove orali, dunque, manifestano capacità argomentative, non da meno lo sono quelle scritte. Fu principalmente con questa ventata di rinnovamento che in negli anni '80 alcuni docenti utilizzarono lo scritto come prova di verifica, ristrutturandolo di sana pianta rispetto a quelle forme di verifica scritta corrente nelle quali spesso si richiedeva la semplice esposizione sintetica del manuale. È proprio contro questa forma scritta, in quanto considerata in alternativa a quella orale, che le Circolari Ministeriali si scagliarono per proibirla. Nella scuola tradizionale a cui facevano riferimento quelle circolari l'uso di leggere brani di autori non era previsto; infatti alla domanda "quali tra i seguenti aspetti ha tenuto maggiormente presente nella valutazione degli studenti?" (cfr. tabella a p.44 dello studio di Vigone-Lanzetti), nessun insegnante degli anni '70 cercò la risposta "la capacità di analizzare un brano d'autore". Le prove scritte erano soprattutto dei tests, intesi come prove oggettive di contenuti appresi forse in modo meccanico, quando non si allargavano forse a ricerche personali e di gruppo, o al massimo erano elaborati non ben definiti, quasi risposte a domande preordinate che abbisognavano, come afferma il succitato studio, di "un ulteriore affinamento con l'inserimento di altre forme, come la presentazione di un tema, la disamina di un argomento, la individuazione e impostazione di problemi, brevi saggi con sviluppo di argomentazioni, ecc..." (p.49).

Oggi, invece, a seguito anche delle sperimentazioni che si sono venute attuando in questi ultimi vent'anni, molti docenti si sono convertiti alle prove scritte considerandole più delle esercitazioni *in itinere* che tests oggettivi finalizzate alla valutazione finale; e così le stesse finalità di queste prove sono state messe in discussione essendo interpretate più come offerta esibita agli studenti per permettere loro di manifestare il proprio sapere e di autocorreggersi che vere e proprie prove valutative.

Le forme più conosciute di prove scritte sono quelle che si rifanno ai quesiti a *risposta aperta* e a *risposta chiusa*; le prime, offrendo la possibilità allo studente di esprimersi liberamente, comportano una maggior varietà di risposte diversificate da studente a studente per cui restano molto vicine alla classica interrogazione orale; le seconde, invece, essendo più dirette, prevedono risposte più puntuali.

I quesiti a risposta aperta tendono normalmente a verificare capacità argomentative, di confronto, di riflessione, di analisi particolareggiata su temi e problemi svolti in classe; possono essere dei brevi saggi, delle dissertazioni che mostrano capacità analitiche, sintetiche, discorsive, se lo studente sia in grado o no di compiere delle valutazioni, se sappia riconoscere il superfluo dall'essenziale, ecc...; i quesiti a risposta chiusa tendono invece a verificare il riconoscimento di un concetto, la sua inferenza, l'ordine dei concetti in un filosofo, la abilità nel riconoscimento della storia del concetto in rapporto a varie filosofie.

I *quesiti a risposta aperta* possono essere a loro volta *semistrutturati* o *liberi*; i secondi lasciano ampia libertà di risposta ad una domanda, i primi, invece, come ad esempio lo sono quelli della terza prova del nuovo esame di stato, sono incanalati in un alveo ben definito, al fine di vincolare lo studente maggiormente di quanto non avvenga con le altre prove a risposta libera. Possono consistere in brevi saggi, preparati dal docente con quesiti particolareggiati e con un sistema di riferimento indicante sia le presumibili risposte sia un punteggio ipotetico da assegnare.

I *quesiti a risposta chiusa* possono essere a risposta o *multipla* o *ad alternativa*, cioè con la semplice scelta tra due possibilità, vero e falso; il primo tipo consente di verificare la capacità di ragionamento in termini di manipolazione di concetti, il possesso di conoscenze specifiche, di dati particolari, di processi mentali se tra le alternative, accanto a delle risposte errate, si indicano la migliore, la peggiore, la parzialmente valida, ma possono fermarsi alla semplice verifica dell'acquisizione di dati più o meno affidati alla memoria se il docente non è abile a congegnarle. Le risposte ad alternativa, con la scelta tra *vero e falso*, variante semplificata della prova a scelta multipla, hanno un minor grado di applicabilità e spesso si attestano solo sul livello della conoscenza dei dati in possesso dallo studente. All'interno di queste prove a risposta chiusa, se ne trovano altre, altrettanto strutturate, le cosiddette prove di *corrispondenza* e *integrazione*, che cercano di evidenziare le capacità manipolative dello studente riguardo ai contenuti semantici; si tratta cioè di quelle prove in cui il docente presenta un discorso, frammentato da spazi vuoti, che devono essere riempiti dallo studente, con o senza scelta, tra alcuni dati assegnati.

Un esempio per verificare la capacità di manipolazione del testo filosofico potrebbe partire da una serie di domande già strutturate quali ad esempio:

- il brano tratta di..... e si sviluppa secondo una linea che
- il brano può essere suddiviso in paragrafi che possono venir numerati secondo l'esempio offertoci da Wittgenstein 1, 1.1., 1.2., 2, 2.1, 2.2., 2.3., 2.4., 3, 3.1. ecc...
- i singoli passaggi sono così suddivisibili: prima parla di..., poi di..., quindi di...; ed infine giunge a dimostrare che...

- suddiviso il brano in passi, si possono far mettere a fianco di ogni passaggio le motivazioni che hanno indotto il filosofo a produrre le sue asserzioni
- 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....
- il brano si riferisce al pensiero del filosofo espresso in altri passi (cercare i passi ed annotarli a margine, mostrando come le varie affermazioni siano congruenti con il pensiero del filosofo);
- partendo dalla tesi principale....., attraverso....., e attraverso....., si dimostra che.....; concludendo si può dire che...

Al di là dei quesiti a risposta aperta o chiusa, c'è un'altra forma di lavoro scritto che può servire per la verifica di capacità sintetiche, la *mappatura concettuale* del brano; si tratta di prove che intendono verificare la capacità sintetica degli studenti con un lavoro di sottolineatura delle parole-chiave che poi fungeranno da centro motore nella strutturazione grafica di rettangoli che si richiamano, si intrecciano, si rimandano, mostrando immediatamente, in uno sguardo d'assieme, la struttura del documento testuale. Questo lavoro, congegnato come prova di verifica, potrebbe anche essere il primo passo verso la costruzione di *ipertesti*, lavori che utilizzano proprio la struttura della mappa.

Le prove scritte possono uscire dai precedenti ambiti se, invece di essere finalizzate alla acquisizione di un voto vogliono far emergere la creatività dello studente per cui, oltre alle indicazioni date nella precedente quarta sezione (al punto 2.3.), riguardante la *composizione scritta di un testo*, si potrebbero aggiungere altre forme di prove scritte, quali saper:

- mettere insieme indicazioni riguardanti lo sfondo storico nel quale operava il filosofo;
- stilare una bibliografia ragionata intorno alla fortuna del filosofo, all'importanza degli studi svolti su quell'autore o problema;
- associare a quel certo modello di razionalità le problematiche storiche che possono aver interferito per la sua nascita o che possono essere nate in seguito a quel particolare modo di pensare;
- preordinare delle probabili domande su cui fondare un'interrogazione orale;
- congegnare una scheda auto-valutativa.

Le prove orali

La filosofia, essendo nata come dialogo, ha sempre privilegiato l'oralità; la stessa forma trattatistica non ha reso secondario il contraddittorio in quanto, in luogo dell'esplicito intervento di due interlocutori, il filosofo, nella esposizione del suo pensiero, usava difendersi da possibili confutazioni derivanti da altri punti di vista.

Forse rifacendosi alla nascita di questa disciplina, che socraticamente è dialogo, la scuola italiana ha scelto la forma dell'oralità come primario veicolo per la valutazione degli studenti e così l'*interrogazione orale* ha finito per essere la più frequentata nella prassi didattica fin da quando è stata inserita questa disciplina nel curriculum della scuola superiore; spesso così si sono sentite domande del tipo: 'parlami di Hegel, di Platone, di Aristotele'. Questa forma, la più comune e la più ricca di insidie, ha mostrato la sua debolezza nella insipienza di quei docenti che scambiarono la conoscenza del manuale con la capacità di riflettere e ragionare problematicamente su un argomento, tanto che ci furono ministri del Regno che presero posizione nei confronti di questo metodo (si veda la sezione trattante le finalità dell'insegnamento della disciplina laddove si fa la storia dell'insegnamento della filosofia - vi compaiono la presa di posizione del ministro Correnti e la circolare ministeriale di Boccelli). L'oralità dialogica non può ridursi a questa prassi; per dare un risultato significativo dovrebbe essere strutturata con domande che facessero emergere nelle risposte una organizzazione mentale; in effetti domande del tipo "parlami di..." si fermano a saggiare

prevalentemente le conoscenze, meno le capacità; se, invece, le domande fossero brevi, concise, mirate, allora il giudizio diventerebbe più preciso. Occorre dunque che il docente compia un lavoro preliminare: le prepari, cosa che spesso non avviene, preferendo costui lasciar spazio alla momentanea inventiva nella loro formulazione. Al posto del cosiddetto *colloquio libero* si potrebbe utilizzarne uno *strutturato*, mirato allo scopo; dialogo sì, dunque, ma non monologo; dialogo fatto di problematizzazione, di confutazione, di argomentazione condotta insieme con lo studente.

Se poi la metodologia didattica prevedesse l'uso del testo, allora si aprirebbe tutto un ventaglio di possibilità che va dalla semplice parafrasi fino alla invenzione di giochi di ruolo, con la classe divisa, come in tribunale, tra difensori di un modello di razionalità e suoi accusatori (per la loro strutturazione si prenda lo spunto dalla sezione 4 al punto 1.1.).

Le forme indirette di verifica

Precedentemente si faceva riferimento alla differenza esistente tra i termini *verifica* e *valutazione*; la prima legata ad un processo di quantificazione e la seconda, invece, interpretata come possibilità di mediazione, che va al di là della determinazione numerica, di tutta quella complessità di fattori propri di ogni singolo alunno. Parlare ora di verifica indiretta sembra un controsenso in quanto, se di verifica si tratta, si dovrebbe intendere qualche cosa che fosse precisabile in termini di quantità, ma così non sembra essere; diciamo allora che per forme indirette di verifica si possono intendere quelle forme indirette di valutazione che vanno dalla stima dell'attenzione e della partecipazione alle lezioni del soggetto preso in considerazione all'impegno dimostrato nella preparazione dei compiti assegnati, dall'utilizzo di una metodologia personale di attività, di gruppo o individuali, alla disponibilità al dialogo e alla discussione, dall'assiduità degli interventi in classe all'atteggiamento nei confronti dei compagni, dalla affabilità con i docenti alla socializzazione fuori della classe.

Il quesito è ora se si possa, nelle formulazioni di un giudizio che intenda fondarsi su queste osservazioni, essere esenti da preconcetti o precomprensioni o se queste forme indirette ci immettano proprio in quell'ambito che è legato all'aleatorietà del giudizio. In effetti, entrando nell'ambito di una valutazione, che potremmo definire, in quanto legata a forme indirette di apprezzamento, intuitiva, molte potrebbero essere le cause di errore. Si pensi ad esempio all'*effetto alone*, cioè all'influenza che le caratteristiche esteriori del soggetto possono avere nella composizione del giudizio; in effetti una persona molto estroversa, divertente e cordiale, anche se poco dotata, potrebbe venir sopravvalutata per questa sua capacità di relazionarsi con il mondo esterno, mentre, al contrario, una persona timida, introversa e distaccata, potrebbe essere ritenuta inferiore alle sue capacità a causa della scarsità dei suoi interventi.

Si possono commettere facili errori di valutazione sia sotto l'influsso dell'effetto alone sia sotto l'azione di altri preconcetti quali ad esempio la considerazione che il valutatore ha di se stesso; in docimologia infatti questa, che viene definita *equazione personale*, non è di poco conto perché un docente troppo pieno di sé può reputare uno studente, o addirittura tutta una classe, quando non anche una generazione di giovani, incapace di recepire quanto egli abbia spiegato.

Non sono esenti da pericoli neppure le valutazioni di quei docenti che si lasciano sedurre dai *fenomeni proiettivi*, cioè dall'attribuzione di alcune caratteristiche proprie che vengono ascritte alla persona giudicata, per cui, quando il valutatore riscontra in questa le proprie qualità specifiche, egli la considera degna di giungere a vette massime, mentre, al contrario, quando non le riscontra, egli la giudica più severamente.

Tra i vari preconcetti vanno compresi anche gli *stereotipi sociali*, cioè le fissazioni che ognuno porta con sé e che nella valutazione potrebbero far campeggiare solo caratteristiche negative (si pensi alla

diffidenza che si ha nei confronti di studenti che portano un tatuaggio ben visibile, l'orecchino o il *percing*); in effetti la reazione del valutatore, molto più spesso di quanto non si creda, di fronte a questi fenomeni anticonformisti non è scevra da pregiudizi.

Per non parlare della fisiognomica, una volta considerata quasi una scienza ed oggi banalizzata a *sistema pseudo-scientifico*; non manca però chi ancora scambia la fronte alta e spaziosa come sinonimo di intelligenza, oppure la mascella volitiva come manifestazione di capacità decisionale, oppure lo sguardo fermo e sicuro quale riflesso dell'onestà.

Le forme indirette di valutazione sono utili ma non possono essere le sole ad entrare nel giudizio che si dà di una persona; esse devono venir associate ad altre forme dirette, svincolando i docenti da quelle situazioni psichiche che spesso li condizionano; la soggettività è difficile da essere superata, ma non deve neppure diventare un paravento dietro cui nascondersi visto che l'oggettività non esiste, come sembrano fare alcuni docenti che utilizzano solo questo tipo di valutazione intuitiva. Nello stesso tempo però non si deve gridare allo scandalo di fronte a queste forme di valutazione perché esse possono aiutare a comprendere meglio la personalità globale dello studente liberando il docente dalla servitù mentale a cui le forme di verifica oggettive spesso lo relegano. Diciamo, dunque, che né le verifiche, più o meno oggettive, né le forme di valutazione indirette possono essere prese isolatamente come unico canone per la formulazione di un giudizio sulla crescita culturale della persona; occorre che i risultati delle osservazioni intuitive, che da sole di scientifico avrebbero ben poco, si appoggino alle prove di verifica oggettiva per contribuire, assieme, alla definizione della fisionomia dello studente, anche se si è consapevoli che l'impersonalità in un giudizio resterà sempre una chimera. Ma per evitare di cadere nell'indeterminato e nello sfuggevole di un giudizio improprio forse una via d'uscita c'è: rendere più rigorosa l'osservazione, cioè far sì che essa si strutturi attorno a criteri, griglie, schemi tali da permettere al docente una attenta considerazione del soggetto all'interno della classe, mentre lavora da solo, con gli altri, e fuori di essa, mentre appronta i suoi compiti o quando si rapporta ai compagni nei viaggi d'istruzione. Un buon docente, come sarà stato in grado di costruirsi le prove valutative cadenzate sugli obiettivi didattici, così sulla base degli stessi obiettivi sarà altresì capace di costruirsi alcune delle sunnominate griglie.