

## Libreria Filosofica

<http://www.libreriafilosofica.com/armando-girotti>

Armando Girotti

### ESERCITAZIONI PER "FILOSOFARE"

Il primo argomento qui di seguito esposto va inteso come stimolazione alla riflessione sui modi del "fare filosofia *con e degli* studenti"; perciò, a partire da una esemplificazione metodologica, il discorso si allargherà poi alle possibili attività da promuovere in classe sul fronte non tanto delle conoscenze, quanto delle competenze filosofiche. Se da una parte le finalità di un lavoro laboratoriale riguardano la ricaduta nel gruppo classe, dall'altra non si può dimenticare che l'interfaccia è il docente; perciò è a lui che ci si rivolge per indurlo a ripensare in termini metodologici quali potrebbero essere i modi del "fare filosofia". Il lavoro si snoderà attraverso vari punti:

#### 1. Una sollecitazione propedeutica

#### 2. Un esempio come stimolo

- 2.1. obiettivi del lavoro
- 2.2. il lavoro
- 2.3. metodologia consigliata
- 2.4. valutazione dell'apprendimento

#### 3. Intorno alle esercitazioni

#### 4. Quali esercitazioni

- 4.1. *le attività sul testo*
  - 4.1.1. lettura sintattica
  - 4.1.2. lettura semantica
  - 4.1.3. lettura critica
  - 4.1.4. lettura pragmatica
- 4.2. *i questionari*
- 4.3. *il lavoro per mappe concettuali*
- 4.4. *le attività di composizione*
- 4.5. *i lavori a margine*

#### 5. Attività da proporre al gruppo in formazione

#### 1. Una sollecitazione propedeutica

Senza ridurre la vastità dei lavori che un docente potrebbe attuare con una sua classe, si può incominciare l'argomento prendendo a prestito da LUCIO RUSSO (*Segmenti e bastoncini*, Feltrinelli, Milano 1998) una storiella che, se pur rivolta a docenti di matematica, può simbolicamente offrirci uno stimolo alla riflessione sulle modalità di un approccio metodologico.

La scuola degli anni '60 formulava problemi elementari così espressi: "Un contadino vende un sacco di patate per mille pesetas. Le sue spese di produzione sono i 4/5 del prezzo di vendita. Qual è il suo guadagno?". Nulla da eccepire sulla sua formulazione, chiara anche se poco invitante.

Immaginando ora di farne una versione che si avvicini ad un insegnamento "riformato", essa probabilmente sarebbe così espressa: "Supponendo che degli agricoltori vogliano vendere un sacco di patate per 1000 pesetas, fai un sondaggio per determinare il volume della domanda potenziale di patate nel nostro paese, completa questa ricerca analizzando gli elementi del problema, mettendo in rapporto gli elementi fra loro e cercando il principio del rapporto fra questi elementi. Per finire, fai una tabella a doppia entrata, indicando in orizzontale, in alto, i nomi degli elementi citati, e in verticale, in basso, i diversi modi di cucinare la patate".

Ci si accorge che questa seconda formulazione non ferma lo studente al puro livello di meccanicità matematica, ma lo invoglia a produrre, a muoversi, ad agire, motivandolo alla riflessione sulle sue conoscenze. Mi chiedo allora se la stessa cosa non possa essere attuata all'interno dell'insegnamento della filosofia; ma per fare ciò occorre prepararsi a far lavorare gli studenti perché le lezioni cattedratiche non li riducano ad uno stato di passività.

## 2. Un esempio come stimolo

Per entrare in tema e per chiarire quanto potrebbe essere prodotto in classe, utile può diventare un esempio a partire dalla *VII lettera di Platone*, che qui si riproduce in parte (una prima parte la si trova in una nota successiva):

Quando ero giovane, sentii dentro di me un desiderio simile a quello di molti altri giovani: pensavo di entrare nella vita politica, una volta che fossi divenuto padrone di me stesso.

Ora mi capitò che la situazione politica della mia città fosse questa: il governo, contrastato da molti, fu rovesciato e passò nelle mani di cinquantun cittadini che divennero i reggitori dello Stato: undici a capo del centro urbano, dieci del Pireo, tutti incaricati di curarsi del mercato e dell'amministrazione pubblica; inoltre, sopra di tutti questi, trenta magistrati ebbero i pieni poteri. C'erano tra costoro alcuni miei familiari e conoscenti, i quali mi invitarono subito a prender parte alla vita pubblica, come ad una attività fatta per me. Io allora credevo, e data l'età non è assolutamente strano, che costoro, col loro governo, avrebbero purificato la città dall'ingiustizia dandole un giusto modo di vivere, e intanto attentamente osservavo che cosa avrebbero fatto.

Ora m'accorsi che in poco tempo costoro fecero apparire oro il governo precedente; fra l'altro un giorno mandarono, insieme con altri, un mio amico più vecchio di me, Socrate, uomo ch'io non ho dubbi essere il più giusto del suo tempo, ad arrestare un cittadino per farlo morire, facendo sì che egli diventasse, lo volesse o no, loro complice; ma Socrate non obbedì, preferendo correre qualsiasi pericolo piuttosto che farsi complice di azioni indegne.

Allora, vedendo tutto questo ed altri gravi misfatti, pieno di sdegno mi ritirai dalle miserie di quel tempo.

Poco tempo dopo cadde il governo dei Trenta e con costoro anche quel regime.

Nuovamente, anche se con minor intensità, mi prese il desiderio di dedicarmi all'attività politica. Ma, anche in quello sconvolgimento, successero molti avvenimenti da far muovere ad indignazione; infatti non è strano che in una rivoluzione le vendette degli avversari politici fossero molto grandi; tuttavia occorre precisare che gli uomini che rientrarono nella città usarono anche moderazione. Ma poi successe che alcuni potenti aprirono un procedimento contro quel mio amico, Socrate, accusandolo del delitto più nefando e più estraneo al suo animo: lo accusarono d'empietà, lo condannarono e l'uccisero; proprio lui che non aveva voluto partecipare all'empio arresto di un amico di quelli che allora erano esuli, nel tempo in cui essi stessi sopportavano la sventura in esilio.

Allora mi misi ad osservare i fatti e le leggi e i costumi e gli uomini che si dedicavano alla vita politica, e, quanto più li esaminavo ed avanzavo nell'età, tanto più mi sembrava che fosse difficile amministrare lo Stato, restando onesto.

Non si poteva far niente se non si avevano amici e compagni fidati; e per di più non era facile trovarne poiché nella nostra città gli usi e i costumi dei padri si dissolvevano, ed anche farsene di nuovi con facilità non era possibile. Le leggi scritte e i costumi si corrompevano con velocità sempre più straordinaria, così che io, che una volta desideravo moltissimo prender parte alla vita pubblica, osservando queste cose e lo sconvolgimento che tutto intorno c'era, finii per restare frastornato. Continuai ad osservare la situazione per verificare se ci potessero essere dei miglioramenti, soprattutto nel governo dello Stato, e per agire aspettavo le circostanze più favorevoli; ma alla fine mi accorsi che tutte le città di allora erano mal governate (perché le loro leggi erano incurabili a meno che non avvenisse una meravigliosa congiunzione rappresentata da preparazione e buona fortuna), e fui costretto a lodare solo la retta filosofia e dire che essa solo è in grado di far vedere ciò che è giusto negli affari pubblici e in quelli privati.

Dunque le sciagure delle generazioni umane non sarebbero mai cessate se al potere politico non fossero giunti veri e autentici filosofi, oppure fino a quando i capi politici delle città non fossero divenuti, per qualche sorte divina, dei veri filosofi.

### 2.1. Obiettivo del lavoro. Mostrare come:

- a. partendo da un fatto contingente lo si possa trascendere, assumendolo come esemplificativo di un discorso meta-storico (Platone, infatti, dal piano contingente - passa al piano generale, piano che investe la riflessione prettamente filosofica);

- b. da una situazione storica ben definita (condizione strumentale), si sfoci nella ricerca della 'retta politica' (finalità);
- c. il tema trattato coinvolga l'ambito politico, per poi entrare nella sfera etica;
- d. la lettera platonica nasca da situazioni che non sono lontane dalla nostra vita quotidiana.

2.2. *Il lavoro*: Potremmo sottolineare come la lettera sia divisibile in tre parti alle quali andrebbero aggiunte una introduzione e una conclusione:

- a. Introduzione generale: 'Quando ero giovane ... divenuto padrone di me stesso'; le motivazioni dell'agire nascono dal desiderio di essere utile alla collettività (non interesse privato, ma vivo fuoco che dentro arde, come aveva detto in precedenza<sup>1</sup>).
- b. Prima parte: 'Ora mi capitò... azioni indegne'; descrizione sintetica della situazione politica, illusione che la nuova forma di governo sia migliore della precedente, disillusione. Considerazione finale della prima parte: 'Allora... quel tempo'; prima conclusione: ritirarsi dalle 'miserie'.
- c. Seconda parte - Introduzione: 'Poco tempo dopo... quel regime'; descrizione dei fatti. Parte centrale: 'Nuovamente... in esilio'; ripresa del sacro fuoco, indignazione e rifiuto della politica. Considerazione finale della seconda parte; non ce n'è bisogno, è sottintesa la repulsa per una attività creduta utile all'uomo che invece manifesta la sua faccia sporca quasi che portasse dentro di sé la negatività.
- d. Terza parte - Introduzione: 'Allora mi misi... restando onesto'; chiave di lettura della politica sussunta nel piano universale. Parte centrale: 'Non si poteva... più favorevoli'; ritorno al piano contingente con allargamento della visione da Atene alle nostre città e con la considerazione sulla velocità di corruzione dei costumi. Considerazione finale della terza parte: 'ma alla fine... quelli privati'; occorre che la politica si faccia illuminare dalla retta filosofia.
- e. Conclusione generale: 'Dunque... veri filosofi'; la filosofia è la madre della giustizia politica.

---

<sup>1</sup> Nella prima parte della *VII lettera* si parla di quando "Dionigi mi invitò per la terza volta, e mi mandò una trireme per facilitarmi il viaggio; [...] tutti ci ripeterono [...] che Dionigi aveva fatto straordinari progressi nella filosofia [...] e tutti esaltavano l'amore di Dionigi per la filosofia. [...] Vi andai dunque. [...] Appena giunto, pensai di dover per prima cosa sperimentare se davvero Dionigi fosse acceso dall'ardore filosofico come da un fuoco, o fosse invece [...] imbevuto di formule imparate: ed era appunto questo il caso di Dionigi, come subito m'accorsi. A questa gente bisogna mostrare che cos'è davvero lo studio filosofico, e quante difficoltà presenti, e quanta fatica comporti. Se chi ascolta è dotato di natura divina ed è veramente filosofo, adatto a questo studio e degno di esso, egli giudica che la via che gli viene indicata è una via meravigliosa, per seguire la quale si deve fare ogni sforzo, perché non si può vivere senza di lei. È per questo che costui unisce i suoi sforzi con quelli del suo maestro e non desiste se non quando ha raggiunto completamente il fine, oppure quando ha acquistato tanta forza da poter progredire da solo senza l'aiuto del maestro. Chi ama la filosofia, [...] pur continuando a dedicarsi alle sue occupazioni, si mantiene in ogni azione sempre fedele alla filosofia, cioè a quel modo [...] che meglio d'ogni altro lo può rendere intelligente, di buona memoria, capace di ragionare, in piena padronanza di se stesso; il modo di vita contrario a questo, egli lo odia. Quelli invece che non sono veri filosofi, ma hanno soltanto una verniciatura di formule, come la gente abbronzata dal sole, vedendo quante cose si devono imparare, quante fatiche bisogna sopportare, come sia necessario [...] condurre ogni giorno una vita regolata, giudicano che sia una cosa difficile e impossibile per loro; si reputano incapaci di continuare a esercitarsi ed alcuni si convincono di conoscere sufficientemente il tutto e di non avere più bisogno di affaticarsi. Questa è la prova più limpida e sicura che si possa fare con chi vive nel lusso e non sa sopportare la fatica; sicché costoro non possono poi accusare il maestro, ma se stessi, se non riescono a fare tutto quello che è necessario per seguire lo studio filosofico. [...] Non è, questa mia, una scienza come le altre: essa non si può in alcun modo comunicare, ma come fiamma s'accende da fuoco che balza: nasce d'improvviso nell'anima dopo un lungo periodo di discussioni sull'argomento e dopo una vita vissuta in comune, e poi si nutre di se medesima. (PLATONE, *Lettera settima*, §§339 a 343 a)".

2.3. *Metodologia consigliata*: 1. *Lettura* del testo da parte del docente (attenzione collettiva); 2. tempo da dedicare alla *riflessione* personale con lettura silenziosa (lavoro individuale); 3. enucleazione del *tema centrale* e parafrasi sintetica scritta (lavoro individuale); 4. ricerca dei *temi collaterali* attraverso il metodo dialogico (lavoro collettivo); 5. *destrutturazione* del testo con esercizio di commento minuzioso (lavoro a piccoli gruppi di tre persone); 6. ritorno al dialogo con *riflessioni guidate* (produzione collettiva); 7. esercizio (per la forma dell'esercizio si veda quanto proposto in seguito) di *sintesi personale* su quanto emerso anche dalle riflessioni altrui e presa di posizione personale di fronte al problema.

2.4. *Verifica dell'apprendimento*:

- a. *strumenti*: questionari, schemi logici, schemi strutturali<sup>2</sup>, elencazione e mappatura dei concetti, paragrafazione, parole chiave, riscrittura della lettera in termini odierni, sottolineatura dei termini metodologici ('osservare' 'osservavo' 'osservare'), sottolineatura dei termini di situazione interiore, titolazione del brano (va bene «la filosofia al potere?»), vocabolario specifico utilizzato; identificazione della forma del brano (racconto autobiografico); identificazione dei personaggi; studio dell'ambiente storico;
- b. *contenuti*: desideri e speranze; illusioni-disillusioni; il valore del ripiegamento interiore; la morte di Socrate; rapporto tra obiettivo ('entrare nella vita politica') e condizione ('padrone di me stesso'); rapporto tra oggetto da analizzare ('situazione politica') e strumento ('osservavo'); la vita politica per l'uomo greco; diversa situazione del giovane ('quando ero giovane') e dell'uomo maturo (si desume che quando scrive lo sia); differenza tra ciò che è descritto e ciò che è riflessione dell'animo; lessico che esprime lo stato d'animo di Platone; come appaiono i suoi amici e i compagni; rapporto tra filosofia ed educazione; tirannia sinonimo di ingiustizia e democrazia di giustizia? (secondo Platone - secondo l'ottica odierna); rapporto tra teoria (sapienza filosofica) e prassi (politica); rapporto ideale-reale; presa di coscienza di uno dei problemi;
- c. *riflessioni personali*: rapporto ieri-oggi; giustizia contingente-universale; concezione dualistica; valore delle esperienze negative; la fuga dal mondo come reazione alternativa; il valore delle leggi umane; il valore della cura dell'anima; la città ideale; speranze-ideali-valori dei giovani d'oggi; essere 'padroni di se stessi' equivale ad essere maggiorenni?; rapporto tra maggiore età (dato politico-civile) e padronanza di sé (dato psicologico - etico); l'amicizia tra maestro e scolaro (da riprendere nella prima parte della *VII lettera* presentata più indietro; nella 'scheda d'ingresso'); fondamenti e criteri della convivenza civile; gestione della cosa pubblica; il valore dell'utopia; rapporto tra politica ed etica; filosofia non più come educazione retorica (la paideia sofistica) ma come dialettica (ricerca e conoscenza del Bene).
- d. *raccolta materiale*: da giornali e riviste da mettere in relazione al contenuto della lettera, cioè ai punti indicati tra i *contenuti* e le *riflessioni personali*.

---

<sup>2</sup> Si può rilevare la presenza di una terna di schemi quaternari che seguono la parabola: desiderio, illusione, disillusione, sdegno; questa sottolineatura potrebbe essere una attività da svolgersi in classe a seguito di una precisa domanda fatta dal docente agli studenti.

### 3. Intorno alle esercitazioni

La succitata esemplificazione stimola a riflettere su quali attività siano da proporre agli studenti al fine di creare una esperienza filosofica.

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, da un punto di vista didattico, in mancanza della viva voce del filosofo, potrebbe essere il documento scritto col quale gli studenti dovrebbero commisurarsi. Poiché prerogativa della filosofia, secondo l'adagio socratico, è "confutare e lasciarsi confutare", potremmo confrontarci con il testo, ponendogli domande ed attendendone risposte. Il testo filosofico però può diventare il 'labirinto' del mito di Teseo, nel quale ci si può perdere, se non si possiede il filo d'Arianna. Anche se quel filo sembra essere appannaggio esclusivo del filosofo, cercarlo è attività legittima di ognuno per districarsi in quel labirinto; è il docente di filosofia il condottiero in grado di aiutare il giovane a percorrere strade nascoste, insegnandogli a non farsi imprigionare. Il labirinto, dunque, con tale aiuto, lungi dal ridursi a prigione, può diventare 'dimora' del soggetto che così può ricercare il significato o i significati, spesso celati.

Posto il documento testuale come lo strumento sul quale lavorare, quali potrebbero essere le esercitazioni che non riducessero l'insegnamento ad un "sapere di" ma lo aprissero al "fare filosofia"? La possibilità di scivolare nella semplice verifica della conoscenza delle nozioni è sempre dietro l'angolo, perciò occorre restare vigili per evitare lo scadimento in un'attività eminentemente informativa, oppure nel pericolo di farsi invischiare in una competenza puramente tecnico-meccanica. Il testo, sempre 'altro' da chi legge, porta al suo interno non solo la risposta ad un problema, la quale quindi può motivare alla ricerca delle ragioni che l'hanno prodotta, ma molti altri stimoli per ulteriori domande. È su questo versante che occorre impegnarsi per concepire esercitazioni che mobilitino, accanto alla capacità di comprensione del testo, anche l'analisi del pensiero dell'autore, la riflessione comparativa, ecc... al fine di avviare lo studente verso l'acquisizione di una propria *forma mentis* filosofica.

Quali strategie potrebbero dunque essere proposte perché le esercitazioni indicassero non tanto un sapere nozionistico, quanto delle competenze e delle capacità? E quali potrebbero essere queste ultime? Ad esempio si può pensare a quelle che permettono di comprendere il testo e il filosofo, di contestualizzare l'uno e l'altro, all'acquisizione di una padronanza lessicale, al saper trarre delle considerazioni personali, al saper riflettere filosoficamente sui vari argomenti che formano quello che normalmente viene chiamato il "sistema" del filosofo (che, a dire il vero, sarebbe da affrontare cercandone il suo sviluppo; infatti il sistema viene formandosi a poco a poco nella mente del filosofo). Il loro raggiungimento dovrebbe permettere lo sviluppo di quelle capacità di autocontrollo che si acquisiscono anche nel giudicare la tenuta dell'argomentazione filosofica. Attraverso l'analisi del testo, dunque, si può aiutare lo studente a crescere in una continua capacità critica. Le esercitazioni, se si intende entrare nel testo per coglierne la filosoficità, non possono ridursi ad una mera funzione di controllo valutativo, anche perché il voto,

nella mente dello studente, chiudendo il ciclo 'spiegazione-studio-voto' tenderebbe a fargli credere che il percorso si concluda con queste; il voto chiuderebbe una fase e ne aprirebbe una nuova nella quale le "vecchie" riflessioni, in quanto già passate sotto il vaglio del giudizio del professore, tenderebbero ad essere accantonate. Le esercitazioni con funzione eminentemente valutativa, come fine di un ciclo, perdono la loro valenza di riappropriazione cosciente di un contenuto, assumendo rilevanza solo all'interno di una metodica valutativa che però ne sminuisce la portata. Le esercitazioni andrebbero considerate più come *verifica* (in quanto rilevazione e misurazione degli apprendimenti) che non come attività di *valutazione*<sup>3</sup> (in quanto osservazione e registrazione del processo di sviluppo formativo personale dell'alunno)<sup>4</sup>. Il loro scopo, se è il raggiungimento di un alto grado di capacità autovalutiva<sup>5</sup>, va non tanto verso un sapere nozionistico, quanto verso la emergenza di capacità critiche, come 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, saper riflettere filosoficamente. È necessario poi che esse permettano agli studenti di esplicitare quelle 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 esprimere se stesso nella forma a lui più congeniale.

#### 4. Quali esercitazioni

Non si danno consegne prescrittive perché sta al docente stabilire quali siano le esercitazioni più attinenti al suo modo di intendere l'insegnamento della filosofia; spetta infatti al docente provare la sua abilità anche nella scelta di quelle più adatte affinché i suoi studenti mettano in mostra le competenze raggiunte. L'illustrazione che segue, intendendo essere di aiuto anche per chi ha già una sua esperienza in merito, si interessa di *esercitazioni*<sup>6</sup>, che possono essere,

---

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

4 Se *verifica* e *valutazione* fossero giudicati dei sinonimi intercambiabili si indurrebbe nel docente una confusione sul significato della stessa determinazione del voto; inoltre potrebbe ancor più largamente diffondersi la tendenza ad interpretare le due operazioni didattiche come *strumento fiscale* degli esiti (intermedi o finali che siano) di un processo formativo più o meno realizzato. La docimologia distingue nettamente le due espressioni: con 'verifica' intende un riscontro quantificabile a partire dalle risposte date dallo studente ad una serie di domande; con 'valutazione' l'accertamento della crescita di ogni singolo alunno in riferimento al suo livello di partenza. Se il primo è un momento di approfondimento comparativo tra progetto formativo e risultati via via raggiunti dallo studente, il secondo va oltre la semplice misurazione statistica dei dati quantificabili, entrando in quella lettura unitaria della persona che non è riducibile a nessun elemento misurato in precedenza con la verifica (funzione mnemonica, capacità intellettuale, possesso di cognizioni, ecc...) per cui se la verifica in due soggetti può risultare concorde, la valutazione può essere dissonante. La verifica non può racchiudere in sé un giudizio definitivo; essa è sempre per così dire una 'fotografia' dell'alunno scattata in un preciso istante del suo percorso scolastico e perciò manifesta solo un momento transitorio del suo sviluppo; sta al docente poi ricavare da questa fotografia gli elementi positivi (con valore motivazionale) e quelli che rimangono ancora problematici (con valore diagnostico).

5 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.

6 Per quanto concerne le esercitazioni si vedano, da un punto di vista teorico A. GIROTTI, *La verifica e la valutazione nell'insegnamento della filosofia*, in M. DE PASQUALE (a cura), *Filosofia per tutti*, FrancoAngeli, Milano 1998, pp. 218-246; così pure gli articoli di S. MARTINI, *Strumenti didattici a sostegno della lezione di filosofia*, «Insegnare filosofia», anno III n.1, pp. 25-30, di M. TROMBINO, *Gli esercizi di filosofia: una proposta di classificazione*, AA. VV., *Filosofia per tutti*, FrancoAngeli, Milano 1998, pp.247-313 e di A. GIROTTI, *Dalla lettura del testo alle esercitazioni*, in «Insegnare Filosofia», anno I n.3, pp. 6-11. Da un punto di vista pratico si vedano S. MARTINI, *Proposte pratiche per esercitazioni possibili*, «Insegnare filosofia», anno III n.2, pp. 17-22, e A. GIROTTI, *Prove pratiche di valutazione*, AA. VV., *Filosofia per tutti*, FrancoAngeli, Milano 1998 pp. 314-347.

a scelta del docente, *in itinere* o *finali*, di *controllo* o *formative*, ma tutte informate da uno scopo ben preciso, il raggiungimento di competenze da misurarsi secondo alcune modalità applicative, utilizzando o questionari, o mappe concettuali, o composizioni, o lavori a margine. Non ci si vuol avventurare in un discorso teorico sulla didattica della filosofia, né in un "Laboratorio di didattica della filosofia" inteso come semplice esposizione di contenuti già strutturati da consegnare al docente perché li esporti, magari acriticamente, nella sua attività didattica, ma si intende consegnare un lavoro che sia un pungolo per la quotidiana didassi del docente in formazione; e siccome la formazione è continua, si desidererebbe analizzare alcune strategie che possano essere veicolate nel proprio "far esperienza di filosofia in classe". Come si potrà rilevare dalle proposte di lavoro, invece di puntare su esercitazioni che misurino le quantità di notizie apprese, come succede di norma nei cosiddetti *tests* oggettivi, ci si indirizza più verso esercitazioni che sviluppino quella *riflessione critica*, intendendo mettere in primo piano una finalità diversa da quanto si fa con i *tests* oggettivi. Si vorrebbe diventassero mappe di un territorio capaci di guidare lo studente attraverso i meandri del pensiero, insegnassero ad attraversare 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 diventerebbero '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 diventi egli stesso ricercatore di strade nuove, nessuna delle quali sarà da scartare, se la costruzione della criticità riflessa rimarrà la fondamentale finalità del suo insegnamento; 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 esperienza di filosofia", ovvero del *con-filosofare*. Si indicano qui cinque diversi modi di lavorare sul documento testuale che può essere vissuto nella sua dimensione sintattica, semantica, critica cui andrebbe aggiunta anche la dimensione pragmatica<sup>7</sup> (punto 4.1). Molte volte i docenti, a seguito della lettura testuale, propongono questionari (punto 4.2), che però non sono così specifici per il "far filosofia"; forse più formativo potrebbe risultare un lavoro che mettesse in chiaro le mappe concettuali interne ai testi (punto 4.3) per non parlare poi di quello creativo, relativo alle attività di composizione (punto 4.4). Un quinto gruppo di esercitazioni potrebbe poi riguardare le attività a margine da proporre come espansione verso l'esterno (punto 4.5).

---

<sup>7</sup> Questa triplice divisione si può far risalire a Peirce, anche se è stato Charles Morris (cfr. *Lineamenti di una teoria dei segni*, Paravia, Torino, 1963; ed anche *Segni, linguaggio e comportamento*, Longanesi, Milano, 1963) a proporla e a schematizzarla definendone in termini chiari la classificazione nel 1938; per sintattica egli intese lo studio delle *relazioni formali dei segni l'uno con l'altro*, per semantica lo studio delle *relazioni dei segni con gli oggetti a cui i segni sono applicabili* e con pragmatica lo studio delle *relazioni dei segni con chi li interpreta*. Nel 1942 Carnap riprese la formulazione di Morris dicendo: "Se in un'indagine si fa esplicito riferimento al parlante, ... allora la assegniamo al campo della pragmatica [...]. Se facciamo astrazione dall'utente ... e analizziamo solo le espressioni e i loro *designata*, ci troviamo nel campo della semantica. Infine, se facciamo astrazione anche dai *designata* e analizziamo solo le relazioni fra le espressioni, siamo nel campo della sintassi". Nel 1946 Morris riprendendo tale classificazione affermò: "La pragmatica è quella parte della semiotica che si occupa dell'origine, gli usi e gli effetti dei segni all'interno del comportamento in cui occorrono; la semantica si occupa delle significanze dei segni in tutte le guise del significare; la sintattica si occupa delle combinazioni dei segni a prescindere dalle loro significazioni specifiche o dalla loro relazione con il comportamento all'interno del quale essi concorrono". In conclusione, traducendo in parole povere, potremmo dire che la sintattica studia in che modo i segni sono collegati tra loro, la semantica come sono collegati con le cose, la pragmatica come sono collegati con noi.

#### 4.1. le attività sul testo

Una strada idonea al raggiungimento di quelle finalità che permettono di 'far filosofia con gli studenti' potrebbe essere percorsa affrontando il testo da tre prospettive, dal punto di vista della loro struttura (lettura sintattica), da quello dei contenuti (lettura semantica), da uno valutativo (lettura critica).

4.1.1) Alla prima prospettiva (lettura sintattica) si potrebbero legare esercitazioni del tipo:

*la titolazione* del brano che coinvolge capacità di sintesi del messaggio trasmesso dal filosofo; *la parafrasi*, come ad esempio: "il brano tratta di..... e si sviluppa secondo una linea che ....." . Tale attività coinvolge la capacità di esposizione autonoma in quanto presuppone la chiarificazione del contenuto con parole proprie, magari con un ampliamento personale;

*il commento* dei singoli passi, come 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". Ciò significa, da parte dello studente, mettersi in gioco riflettendo, facendo osservazioni, esprimendo considerazioni o giudizi su contenuti non suoi;

*la paragrafazione* (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 scomposto 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 da ordinare; può consistere in una paragrafazione libera (lo studente dispone il brano secondo un proprio criterio) o indotta (per gli studenti poco abituati a scandire, il docente propone una serie di domande attinenti il contenuto del brano);

*la scomposizione* analitica che comporta la separazione di un tutto organico in singole parti esprimendo la loro concatenazione logica; ad esempio: "i singoli passaggi del brano sono così suddivisibili: il filosofo parla di..., poi di..., quindi di...; ed infine giunge a dimostrare che...";

*il reperimento della 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;

*la messa in chiaro delle 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, mostrino come le varie affermazioni siano in linea con quelle

sostenute dal filosofo in un altro documento; le proposizioni di riferimento compaiono nel brano tale....., e precisamente alle righe .....");

*il rinvenimento della strategia argomentativa*, cioè 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;

*la ricomposizione* sintetica del percorso che mette in moto attività di sintesi per compendiare e riepilogare in modo personale quanto è stato da altri presentato; ad esempio: "partendo dalla tesi principale....., attraverso..... e attraverso....., si dimostra che..... ed infine si giunge a concludere che...".

4.1.2) Alla lettura semantica si potrebbero legare esercitazioni del tipo:

*individuazione delle parole chiave*; operazione che dovrebbe mostrare il raggiungimento di abilità particolari nel mettere in rilievo l'appartenenza della parola al mondo filosofico nel suo insieme e a quello specifico dell'autore, cioè capacità di assegnare definizioni sul piano storico-critico. Da questo lavoro emerge la specificità acquisita sia nel riconoscimento del lessico all'interno di quel particolare autore sia nell'individuazione del suo uso più generale. Lo studente, spiegando in breve il senso che la parola acquista nel contesto teorico del filosofo, mostrerà di aver colto il messaggio fondamentale, i rapporti tra i segni, i nessi che lo reggono. Se poi si soffermerà sul contesto storico, al quale riferire il lessico del filosofo, dimostrerà capacità di collegamento, di trasferimento dello stesso in altri ambiti, in altri contesti.

4.1.3) Per la lettura critica si potrebbero progettare esercitazioni del tipo:

*l'individuazione della forma espositiva* del filosofo (dialogica, trattatistica...);

*la precisazione dei problemi* e delle risposte in relazione al dibattito filosofico;

*la delucidazione 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);

*la puntualizzazione del modello di razionalità* che soggiace ai vari documenti testuali. Le modalità possono essere molteplici; vanno da un lavoro compilativo ad uno creativo; col primo tipo di lavoro si raggiunge lo scopo di verificare quanto siano stati in grado di andare dentro al testo e di uscirne per ritrovare il modello di razionalità che regge il documento e che comparirà in tutti gli altri testi del filosofo in questione; il secondo, con l'utilizzo di forme espressive più creative, rendendo lo studente più libero dai condizionamenti a cui soggiace normalmente quando la forma trattatistica lo incatena a modelli prestabiliti, lo indurrà a manifestare le sue effettive capacità di decodificazione, sia argomentative sia problematizzanti.

Le attività del primo e del secondo tipo, mettendo in primo piano una lettura sintattica e una semantica, ancora troppo legate al testo del filosofo, propongono un 'fare filosofia' che va ad innestarsi nel pensiero di altri; le attività del terzo tipo, invece, considerando la filosofia come luogo di ripensamento del proprio io, invitano maggiormente a riflettere sui contenuti in funzione personale, aprendo la strada ad un ulteriore tipo di lettura, quella pragmatica.

4.1.4) La lettura pragmatica permette di realizzare *"la continuità tra l'esperienza dei giovani e la tradizione culturale"* mettendo in relazione la problematica trattata e il lettore<sup>8</sup>. Tema peraltro non nuovo se si leggono gli interventi di Giulio Girardi che già nel 1960 affermava che "è necessario che l'insegnamento della filosofia non si risolva in una rassegna di tesi, ma ... stimoli gli studenti ... a riflettere e prendere posizione su determinate questioni [...] Mentre nelle materie scientifiche si tratta in gran parte di accogliere, con una certa passività, il risultato delle ricerche di coloro che ci hanno preceduto, la filosofia, data la personale impegnatività delle sue conclusioni, non può essere la semplice trasmissione di un patrimonio acquisito dall'umanità: essa esige da ogni studioso una presa di posizione personale, una riconquista dall'interno"<sup>9</sup>. La riconquista dall'interno, le prese di posizione ci saranno se il testo riuscirà a parlare allo studente manifestandogli le scelte compiute dal filosofo e lo studente in tanto aderirà filosoficamente, in quanto ne avrà riconquistato le conclusioni come soluzione, pur se non finale, comunque di un particolare uomo vissuto in un ben determinato tempo e in un preciso contesto. In questo modo non si perderanno di vista le esigenze e le tendenze manifestate da soluzioni diverse e nemmeno l'attualità della nuova proposta che lo studente sarà chiamato a dare. Questo sarà il mezzo per verificare come i problemi si possano ripresentare, potendo essi essere risolti in modi diversi. La lettura pragmatica, dopo le letture sintattica e semantico-lessicale, che hanno permesso agli studenti di individuare, esaminare, estrapolare i vari temi, problemi, vocabolari specifici ed altro, inviterà a riflettere filosoficamente e cioè lo indirizzerà verso una consapevolezza più matura del suo tempo, delle sue problematiche, del nuovo orizzonte emerso a seguito delle parole del filosofo.

Attraverso questo quarto tipo di lettura si risponderà con i fatti più che con le parole alla domanda che un certo tipo di studenti pone: "a che cosa serve la filosofia?" Si potrà "mostrare come nella definizione dei principali concetti filosofici si rispecchi non qualcosa di immobile e di sempre identico a se stesso, ma una realtà mutevole, che sola può rendere ragione delle profonde trasformazioni percepibili attraverso la storia dei concetti". In questo modo si potrà "offrire un primo terreno per il confronto tra la nostra visione del mondo e il modo di pensare di altre epoche e di altre civiltà, avviando così il formarsi di quella consapevolezza critica nei limiti intrinseci al proprio come ad ogni altro orizzonte teorico e la conseguente necessità di non richiudersi in esso, ma di misurarsi costantemente con altri modi di vedere e con altri valori"<sup>10</sup>. Dei questionari, che ogni buon docente è in grado di realizzare, potrebbero attestarsi su domande riguardanti il significato filosofico che assume il brano per lo studente, se il problema affrontato dal filosofo sia esportabile andando anche al di là dell'esperienza che sembra averne fatto lui, se il problema fosse valido solo al tempo del filosofo oppure se ci sia attualità in ciò che viene affermando il filosofo; quali siano i punti salienti ancor oggi validi, quali invece siano da ritenersi superati; se il tema, rivestendo una certa attualità, possa essere spiegato nelle

---

8 Si confronti il terzo capoverso delle Indicazioni didattiche nella proposta della Commissione Brocca, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni*, che si trovano in Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n. 59/60 Le Monnier 1992, pp. 212-235.

9 G. GIRARDI, *Insegnare filosofia o insegnare a filosofare?*, «Orientamenti pedagogici», n. 3, 1960, p. 523 e p. 527.

sue motivazioni e quali occasioni odierne permettano di affermarne la contemporaneità; se lo studente abbia mai discusso dell'attualità delle affermazioni contenute nel documento testuale; come sia stato recepito dall'epoca moderna; quali risvolti nuovi, propri dell'epoca contemporanea, abbia assunto; se ricalchi, oppure abbia favorito l'insorgere di alcuni luoghi comuni odier- ni; se al contrario metta in discussione alcuni luoghi comuni. Come si vede di domande con cui stimolare la riflessione in termini pragmatici ve ne sono.

#### 4.2. i questionari

Anche le prove oggettive costituite dai *tests*<sup>11</sup>, con tanto di scala numerica<sup>12</sup>, come i questionari che pongono attenzione ai vari livelli di conoscenza o competenza, vengono normalmente usati; se ne possono congegnare:

- a *domanda aperta*, altrimenti chiamate a *risposta libera* (con risposta che comunque contempli sempre un riferimento chiaro ad un ben individuabile contenuto del brano); prevedono un'ampia libertà di esposizione dello studente e aiutano a mettere in moto le capacità di riflessione analitica e quelle di gestione sintetica del sapere acquisito;
- a *scelta multipla*, altrimenti dette a *risposta multipla*; prevedono domande in cui compaiono quattro o cinque alternative possibili di cui una sola è corretta ed una, con la funzione di 'distrattore', 'quasi' corretta; questionari di tal fatta vengono utilizzati spesso più che altro per verificare la precisione nella interpretazione lessicale e semantica della terminologia del filosofo;
- a *domanda strutturata*; prevedono domande specifiche poste in relazione a dei dati che vengono assegnati contestualmente; esse, oltre ad evidenziare la padronanza intorno ad un argomento, mettono in luce la capacità di trovare correlazioni a partire dai dati;
- a *risposta chiusa* con scelta tra vero o falso; sono limitate soprattutto a verificare se sia stato raggiunto il possesso di un certo numero di informazioni;
- con *domande* del tipo *vero/falso*; queste, come la precedente, pur dando risultati oggettivi, non sono molto significative, data l'alta probabilità di scegliere a caso la risposta (c'è un 50% di probabilità sia per l'errore sia per la esattezza);
- con *domande a corrispondenza*; lo studente deve far corrispondere, date due liste di elementi, un elemento della prima serie ad uno della seconda;
- con *domande a correlazione*; prevedono due asserzioni, legate tra loro da un connettivo del tipo 'infatti', 'perché' 'quindi'; lo studente, trovando le connessioni tra le due affermazioni,

---

10 F. BIANCO, *Insegnamento della filosofia: metodo 'storico' o metodo 'zetetico'?*, «Paradigmi», n. 23, 1990, pp.402-403.

11 A tal proposito si possono vedere L. BONCORI, *Teorie e tecniche dei test*, Boringhieri (I), Torino 1993 (una rassegna dei test pubblicati in Italia particolarmente interessanti e indicativi di tendenze innovative); G. DOMENICI, *Gli strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli 1991 (misurazione e valutazione scolastica attraverso l'uso degli strumenti di verifica con capitoli dedicati all'uso e alla costruzione delle prove oggettive); G. DOMENICI, *Manuale della valutazione scolastica*, Editori Laterza, Bari 1993 (discorso che svara dalle prove tradizionali alle prove oggettive di verifica dell'apprendimento; dalle prove oggettive alle prove semistrutturate, con inserimento di schede operative delle più caratteristiche tipologie degli strumenti di verifica; modalità di costruzione, di correzione, di attribuzione dei punteggi, di interpretazione dei dati).

12 Esiste anche chi, come VITTORIO DE PETRIS, ha proposto "prove oggettive di valutazione con l'uso del computer" ed ha posto in un sito motivazioni e spiegazioni che fondano l'uso di tale strumento in campo valutativo.

deve definirne la correlazione, se entrambe siano vere, se la seconda sia una spiegazione della prima, o se sia vera la prima e falsa la seconda, o viceversa, ecc...

con l'introduzione di *situazioni problematiche*; queste richiedono l'applicazione, anche per analogia, di strategie o di *problem solving*; permettono al docente di verificare, oltre alla padronanza dell'argomento, anche doti specifiche quali l'intuizione, le capacità logiche, di formalizzazione, ecc...

#### 4.3. il lavoro per mappe concettuali

Nella vita quotidiana molte sono le occasioni in cui si utilizzano schemi per sintetizzare in modo organico i contenuti; e lo si fa in quanto la stessa nostra mente procede in modo analogo attraverso reti neurali. A questo tipo di ordine mentale si richiama un terzo tipo di esercitazioni: la *mappatura concettuale*. In effetti l'attività della mente nella organizzazione dei contenuti non procede skinerianamente con un processo lineare, ma secondo un metodo, che potremmo con un aggettivo definire, magnetico; ogni contenuto viene attirato e attira nello stesso tempo altre nozioni a lui simili, per forma, per localizzazione temporale, spaziale, per somiglianza, per differenza, ecc... La mappa, nella sua funzione didattica, pur dovendo rispondere a requisiti formali più specifici di quanto non avvenga con il semplice schema, viene usata per stimolare lo studente a mettere a nudo la rete di relazioni esistente tra i concetti; questo per permettere un maggior grado di duttilità non solo nell'apprendimento della disciplina, ma soprattutto nella fissazione contenutistica e nella crescita personale; tale lavoro infatti movimentava capacità analitiche, sintetiche, di controllo strategico, di rielaborazione contenutistica, la duttilità nel riconoscere la funzione dei termini in rapporto al tutto, nel cogliere le relazioni esistenti tra i concetti, ecc... "Il metodo delle mappe concettuali — riferisce Emiliani — è uno strumento didattico elaborato in ambito cognitivista, allo scopo di favorire l'apprendimento e di consentire una verifica dei livelli di comprensione e di rielaborazione raggiunti dallo studente. Come tutte le metodologie di ispirazione cognitivista, non è un procedimento meccanico e chiuso; esso risulta efficace soltanto se inserito in uno stile di lavoro che privilegi la rielaborazione attiva dello studente e la ricerca di significati"<sup>13</sup>. Attraverso rettangoli che si richiamano, si intrecciano, si rimandano, nei quali inscrivere le parole-chiave, possono rendersi palesi il pensiero di un filosofo, la struttura argomentativa di un brano, le problematiche di un'epoca, ma soprattutto il significato complesso che lo studente ha dato ai vari concetti, diventando egli promotore di una propria rielaborazione filosofica.

#### 4.4. le attività di composizione

Un quarto tipo di esercitazione, forse il più vivace e il più stimolante, riguarda 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 quali novelli filosofi in erba. Infatti inventando, componendo, raffrontando, lo studente tiene sotto controllo tutte le informazioni che gli servono e il rimescolamento non è solo giustapposizione

di frasi, ma riproposizione di una tesi da sostenere e da dimostrare. Ogni manipolazione infatti, prevedendo un inserimento in un contesto più ampio, porta con sé la duttilità nella gestione del tutto in funzione argomentativa e così manifesta la capacità di usare schemi cognitivi e riconoscimenti che diventano funzionali al nuovo percorso. Si tratta di:

inviare una *lettera ad un amico* intrattenendolo sulle tematiche presentate dal filosofo e sulle implicazioni che dette tematiche comportano nella vita di ogni giorno;

inviare una *lettera al filosofo* contenente una discussione sui problemi e sulle motivazioni che possono aver condotto il pensatore ad affermare quanto egli 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 se si è già paragrafato il brano, se lo si è suddiviso in tutti i suoi passaggi);

comporre un brano che sostenga una *tesi contraria* a quella sostenuta dal filosofo;

scrivere un *articolo giornalistico* 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; il che significa comporre un *brano veramente falso*, che può essere redatto sia a partire da una scelta di frasi *ad hoc* e disposte a caso (occorre che lo studente si prefigga un itinerario schematico), sia senza scelta di frasi, con o senza limite di righe, ma tale brano deve essere scambiato per *veramente autentico*;

comporre un brano con *incrocio di frasi* date; la consegna può essere quella di mettere insieme una affermazione del filosofo con una riflessione preparata dal docente, confacente però con la frase di riferimento; se ne possono dare tante quante sono le asserzioni filosofiche che si vogliono siano sottolineate;

comporre un *dialogo* tra studente e filosofo, oppure tra due personaggi inventati, oppure tra due autori che abbiano dibattuto lo stesso problema, ma da punti di vista diversi;

inventare una *rappresentazione teatrale* attorno ad un problema con tanti personaggi ognuno dei quali cerchi di difendere o di distruggere una tesi data (questo lavoro può 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 presentino tematiche comparabili;

progettare una *intervista impossibile* (brani di autori di epoche diverse in contrapposizione tematica);

---

13 Per quanto riguarda la descrizione delle mappe concettuali, i modi e i campi di applicazione, nonché un'ipotesi di introduzione nell'insegnamento della filosofia si veda l'articolo di ALBERTO EMILIANI, *Mappe concettuali*, «Insegnare filosofia», anno I n.2, pp. 11-17 oppure anche in internet nel sito [http://lgxserver.uniba.it/lei/scuola/insfil/ins2\\_1.htm](http://lgxserver.uniba.it/lei/scuola/insfil/ins2_1.htm).

preparare un *questionario-intervista* tale da mettere in moto la capacità dello studente nell'analisi di un problema, nella sua destrutturazione e nella sua traslazione, in altri campi del sapere o dell'attività umana.

Se la filosofia, come affermava Aristotele e come ribadirà poi Heidegger, nasce dalla 'meraviglia' e dallo 'stupore', essa, non fermandosi alla semplice funzione di elencazione di posizioni ben confezionate, coinvolge maggiormente il suo fruitore se gli addita l'immensità e l'inesauribilità delle varie posizioni; in questo modo ogni soluzione inviterà a oltrepassare lo stretto ambito personale. È con l'utilizzazione critica delle sollecitazioni provocate dagli altri che viene a ristrutturarsi la propria visione della vita. Misurandosi con modi di vedere e con valori diversi dai propri, il soggetto riesamina se stesso e le sue convinzioni, ritrovandosi sulla scia socratica di un viaggio mai concluso verso il sapere di sé.

#### 4.5. i lavori a margine

Nel quinto tipo di esercitazione possono trovar posto relazioni o attività di ricerca che mettano in gioco l'ampiezza di visione raggiunta, la ricaduta nel soggetto, sia per quanto riguarda la sistematizzazione dei contenuti appresi, sia per quanto attiene la riflessione sulle abilità conseguite. Possono essere attività del tipo:

*raccogliere informazioni* relative allo sfondo storico nel quale opera il filosofo dalle quali emerga come il problema non fosse solo suo;

dar vita ad una *scheda* contenente il *lessico* specifico dell'autore, con a lato definizioni e raffronti con termini simili usati da altri filosofi.

*giustificare* le *problematiche* trattate come attinenti ad un certo modo di intendere il mondo;

preparare possibili *domande* su cui sarà fondata l'interrogazione, restando ancorati ad uno schema del tipo "dalla parafrasi del brano si evince che ... ed allora?..." oppure "il tema centrale del brano può essere rapportato al mondo d'oggi? In quali problemi?";

realizzare una *scheda* in vista del *recupero* di un compagno che non abbia ancora colto il nodo centrale di quanto affrontato;

organizzare una *scheda auto-valutativa* che indichi quali potrebbero essere i punti nevralgici di una formazione filosofica raggiunta;

*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;

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 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 costruire sul proprio quaderno un percorso tematico, motivando le proprie scelte);

*comporre schede di natura interdisciplinare* che mettano in evidenza il problema centrale posto dal filosofo e i corollari di quel problema rinvenibili in altre discipline.

## 5. Attività da proporre al gruppo in formazione

Quali lavori si possono proporre ad un gruppo di docenti che intendano riflettere criticamente intorno al proprio modo di insegnare? Io penserei a delle attività del tipo:

1. Schematizzare in una tabella (o meglio in una serie di tabelle secondo indicatori diversi), semplice da consultare, tutte le esercitazioni che tengano presente la varietà di approccio.
2. Ripensando alle varie esercitazioni qui proposte, progettarne altre più aderenti al proprio modo di insegnamento.
3. Ripensare altre attività come ad esempio la strutturazione di un ipertesto (cartaceo o multimediale) a partire da un problema che abbia, al suo interno, una serie di esercitazioni specifiche per quel percorso.
4. A partire da un testo filosofico, o da una serie di testi filosofici di un autore, pensare a quali esercitazioni sul testo si potrebbero assegnare alla propria classe.
5. A partire da più testi filosofici che trattino tutti una stessa problematica, pensare a quali esercitazioni si potrebbero assegnare alla propria classe.
6. Costruire una griglia che metta in evidenza la scansione con cui affrontare la lettura di un testo filosofico.
7. Scegliete un brano del filosofo e destrutturarlo (secondo i quattro tipi di lettura proposti, sintattica, semantica, critica e pragmatica) in modo tale che diventi un aiuto per un possibile futuro lavoro in classe.
8. Suddividere con gradualità le competenze/capacità che si intendono far acquisire agli studenti della propria classe e disporle in una griglia. Se ne propone una come esempio.

<b>CIRCA LA COMPrensIONE DEL TESTO</b>		
<b>Primo grado</b>	<b>Secondo grado</b>	<b>Terzo grado</b>
Sa riconoscere globalmente l'argomento	Ne enuclea la tesi e le parti testuali diverse	Riconosce analogie e differenze
Sa farne un semplice sunto	Sa strutturarlo per punti essenziali	Coglie il nucleo tematico
Espone in modo semplice	Utilizza il lessico impiegando termini pertinenti	È padrone del lessico filosofico
Sa cogliere i significati primari del lessico	Sa cogliere la diversità di significato dei termini	Propone delle varianti
Sa enumerare i concetti	Sa collegare i concetti	Opera con diversi codici linguistici
Sa cogliere la tematica	Sa proporre una alternativa alla tematica	Ne vede le possibili aperture
Sa cogliere i collegamenti interni	Sa espandere il costruito	Evidenzia la problematica nella quale si inseriscono
Individua la situazione problematica	Sa prospettare una soluzione	Formula strategie risolutive

9. Costruire una tabella/griglia che metta in evidenza quanto del pensiero del filosofo, che sta all'interno di un documento testuale o di una serie di documenti da scegliere, siano riusciti a comprendere gli studenti. Se ne propone una come esempio.

<b>CIRCA LA COMPrensIONE DEL PENSIERO DEL FILOSOFO</b>		
Comprende il testo nell'ottica del filosofo	Lo comprende secondo ottiche diverse	Ne coglie gli sviluppi
Sa contestualizzarlo tematicamente:	-in rapporto all'ambiente culturale in cui è vissuto l'autore	Estende il tema all'ambiente in cui vive oggi lo studente, lo riconsidera in rapporto al dibattito odierno.
	-in rapporto al dibattito contemporaneo al filosofo	
	-in rapporto alla diffusione del suo pensiero	

Sa cogliere la problematica in sé	Come risultato di un dibattito	Come apportatrice di implicazioni presenti nell'oggi e ne coglie ricadute e aperture.
Sa riportare la problematica nel pensiero del filosofo	Sa estenderla in un panorama più complesso	

10. Passando ora ad un grado diverso di lavoro che non si fermi ad un obiettivo legato esclusivamente alla conoscenza del testo o alla pura analisi del pensiero dei filosofi, ma che caldeggi la maturazione della *forma mentis* di un soggetto rivolto alla ricerca, si può richiedere la costruzione di una tabella che metta in evidenza la capacità nella produzione di analisi:

<b>CIRCA UNA RINNOVATA RIFLESSIONE COMPARATIVA</b>		
L'analisi viene svolta:		
1. secondo argomenti		
riflettendo sulle implicazioni della problematica sollevata dal filosofo	e le possibili nascenti da quella	
raffrontando la problematica a quella di altri autori	secondo gli assi della sincronia	
specificando	secondo gli assi della diacronia	
2. secondo schemi intertematici	il nesso tra gli esiti del filosofo e le problematiche odierne	
3. secondo paradigmi diversi		
4. secondo modelli di razionalità alternativi	evidenziando le tematiche trasversali	
	evidenziando le ricadute in altri ambiti	ontologico, metafisico
		logico, gnoseologico
		antropologico, politico
	etico, teologico	

11. A partire da alcuni brani filosofici costruire una serie di griglie, finalizzate a far esercitare in classe gli studenti, con le attività che sembrano più consone. Per ogni esercitazione proposta stendere un percorso minimo che metta in chiaro che cosa ci si aspetterebbe che lo studente facesse.