

Libreria Filosofica

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

Armando Girotti

LA COSTRUZIONE DI PERCORSI

SCHEMA AD USO INTERNO

Aosta 18/09/2000

Punto 1.1. *insegnare filosofia o insegnare a filosofare*

il progetto Brocca focalizza l'attenzione sulle finalità dell'insegnamento della filosofia: «la nuova finalità di tutta la scuola secondaria superiore è quella di promuovere lo sviluppo della personalità degli studenti attraverso una formazione culturale ... che comporta anche l'impegno a sviluppare in tutti i giovani autonome capacità di apprendere, ... ed ancor più di favorire... una più alta razionalità».¹

Si chiede alla scuola di preparare un uomo dotato di elevato spirito critico, in grado di 'imparare a saper imparare', di promuovere un processo formativo, di fargli acquisire un'identità psicologica sufficientemente matura da consentirgli di interagire con l'ambiente culturale e sociale circostante, di dargli una *forma mentis* aperta al cambiamento e all'innovazione, che produca in lui un mutamento di prospettiva, l'acquisizione di una personalità che gli consenta di padroneggiare informazioni e fonti, che lo coinvolga nella sua autoformazione.

In questa prospettiva, all'interno della scuola, convivranno sempre più intrecciate informazione e formazione; la grande mole di conoscenze, che una volta era pensata come indispensabile strumento per la formazione della mente del giovane, oggi viene rivisitata in modo nuovo, con finalità diverse, visto che all'individuo viene richiesto di saper operare su di esse per usufruirne in modo attivo.

Non si tratta di distinguere alcune filosofie più giuste da altre meno giuste; tutte le filosofie di ogni epoca e di ogni luogo hanno diritto di entrare nella formazione culturale di un giovane di oggi purché, oltre a fornire una pur sempre utile informazione, costituiscano un'occasione preziosa per sviluppare il suo spirito critico.

La filosofia infatti non ha un fine squisitamente informativo, ma eminentemente formativo tale da permettere a chiunque di riflettere sui propri problemi vitali, su quelli esistenziali, sulla vita, sulla morte, sull'amore, sull'amicizia, sul dolore, sulla felicità.

L'uomo di ogni tempo infatti ha cercato di rispondere a interrogativi che riguardavano il significato del bene, del bello, il senso della vita e della morte. In quest'ottica, quindi, tutti possono fare filosofia.

E qui si innesta il compito dell'insegnante che può e deve aiutare lo studente ad interrogarsi, ad analizzare, a de-strutturare, a ricomporre in maniera non contraddittoria i problemi che fino ad ora sono stati privilegio di pochi eletti.

Il rapporto che il giovane instaura con tale sapere è insieme emotivo ed intellettuale, perché l'apprendimento è riferito, oltre che alla sfera dell'astrazione, anche al proprio vissuto.²

Costui si pone domande ontologiche sull'esistenza, sull'Io, sui valori strettamente legati ai grandi interrogativi della filosofia e la filosofia lo soccorre mostrandogli come varie visioni della vita abbiano illuminato varie risposte, lo invita a formarsi la visione della vita capace di illuminare le sue scelte.

La filosofia, dunque, nella scuola d'oggi, si pone in funzione formativa assumendo tra i suoi scopi la guida del giovane nella disciplina di «quella spontanea e disordinata tendenza alla problematizzazione inconsapevole che è tipica di ogni adolescente»;³ invita il giovane a viverla e ad interpretarla come esercizio di riflessione critica per «comprendere sé e il mondo col massimo di razionalità».⁴

Non insegnare questa o quella filosofia, dunque, ma insegnare a filosofare, il che significa promuovere nel giovane l'acquisizione di determinate abilità, cognitive, comportamentali, logico-argomentative e valutative che, utilizzate nella quotidianità, gli faranno raggiungere una piena realizzazione di sé.

Non è nuova la proposta se si pensa che già Kant affermava che essere filosofi non significa conoscere questa o quella filosofia storicamente prodottasi, ma essere in grado di filosofare, cioè di pensare in proprio; a questa attività ciascuno si può addestrare con l'esercizio, ma soprattutto con l'uso autonomo della ragione; per il filosofo di Königsberg dunque la filosofia non è una materia da insegnare, ma uno strumento che, avviando al filosofare l'allievo, non gli fa «imparare dei pensieri», ma «a pensare» e il docente non si sforza di «portarlo, ma di condurlo», facendo in modo che poi lo studente sia «capace di camminare da sé».

¹ *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della commissione Brocca*, «Studi e documenti degli Anni della Pubblica Istruzione», Le Monnier, Roma, n° 59-60 (1992), p. XX, pp. 212-235.

² M. MATTA, *Soggettività dell'alunno e filosofia*, «Paradigmi», n° 29 (1992), p. 462; L. VIGNA, *La filosofia insegnata...*, pp. 141-142.

³ G. CAMATARRI, *Filosofia*, «Nuova Secondaria», n° 1 (1990), p. 42.

⁴ V. TELMON, *La scommessa della filosofia scolastica nella crisi del filosofare*, «Paradigmi», n° 23 (1990), p. 428.

L'insegnamento non potrà, quindi, che essere orientato a suscitare domande e a porre problemi, assumendo, così, carattere 'zetetico',⁵ anche se mi sembra che il metodo indagativo non sia da porre in alternativa a quello storico;

favorendo così quella spinta che invita a studiare la filosofia non per apprendere un patrimonio di conoscenze già date, ma per esercitare le capacità intrinseche al nostro razziocinio.

I problemi dell'uomo fanno parte della storia del pensiero per cui, partire dai problemi che nascono dalla vita per poi procedere a ritroso in un confronto tra la nostra visione del mondo e il modo di pensare di altre epoche e di altre civiltà è valido quanto il percorso inverso: la finalità è unica, quella di avvicinare i giovani al concreto contatto con le problematiche, con i vari modi di pensare, per la finalità unificante, far riflettere; quindi, che si scelga un metodo o l'altro, sta di fatto che ognuno di questi deve essere applicato per accendere una 'attività filosofante'. Ciò è vero nel caso dello studio secondo le sequenze storiche a patto però che il riferimento alla storia non sia inteso come sintesi manualistica; non ci si può fermare alla conoscenza di ciò che i filosofi hanno scritto nelle loro opere, ma occorre seguire il loro processo di ricerca, cogliere nel loro pensiero quelle riflessioni che possono chiarire i nostri stessi problemi,⁶ per cui sia in un caso sia nell'altro ciò che conta è che lo studente sia necessitato a porre domande, ad interrogare per interrogarsi, a chiedere ragione per darsi una ragione.

Nell'attuazione del metodo 'zetetico' occorre però tener ben presenti le possibili difficoltà, alcune delle quali a volte insormontabili, come quella di ordinare i molteplici interessi dei discenti, spesso in alternativa tra loro; quella di sopperire alla mancanza di strumenti atti ad approfondire la discussione; quella di trovare un docente sempre pronto a rivedere la propria formazione, impegnandosi in attività di aggiornamento; il rischio della soggettività perché senza aggancio al concreto storico, il filosofare può ridursi a vuota chiacchiera ed il processo di insegnamento/apprendimento rischierebbe di non configurarsi come trasmissione/appropriazione di valori culturali obiettivi; la possibile caduta in un a-storico e generico atteggiamento critico, come accade alla scuola francese odierna dove la storia della filosofia è completamente assente.

Ma le difficoltà esistono anche per chi adotta il metodo storico come esclusivo approccio alla filosofia; il recupero della storia è opera creativa: il mero ordine cronologico degli autori può portare allo smarrimento del senso originario delle problematiche quando l'approccio sia esclusivamente manualistico; la trattazione storica può non acquistare senso agli occhi degli studenti se non viene attualizzata.

Ma occorre stare molto attenti a non avvalersi dei fatti storici per far emergere una problematica dell'oggi all'interno di un'epoca passata, con ciò sottomettendo il passato ai canoni odierni e perdendo completamente il valore di quel problema nella storia del pensiero

I fatti possono essere letti cercando di avvicinare il passato a noi o noi al passato;

nel primo caso, spinti dalla volontà di decifrarlo alla luce dell'oggi, rischiamo di interpretarlo con le nostre categorie ideologiche;

nel secondo, mettendoci alla sua presenza, cercheremmo di coglierlo tale quale fu quando esso era presente, senza introdurvi codici di lettura che non gli appartengono: questa spersonalizzazione sembra una meta irraggiungibile.

Porsi nella prima dimensione è cadere in una teologia della storia o in un hegelismo abbastanza subdolo dove il presente diventa il codice di lettura razionale che ci fa leggere il passato alla luce dell'oggi;

porre invece noi stessi di fronte al passato è entrare nel flusso del tempo per cercare di ripercorrerlo.

Nel primo caso i fatti storici saranno letti come 'avventi' che attendevano solo di essere svelati,

nel secondo come 'eventi' i quali permettono che ci si ponga in fase di attivo ascolto, di attenzione sempre nuova; gli 'avventi', contrariamente, non permettono discussione e riducono la storia a rivelazione, cristiana o laica che sia.

Cercando un senso nei fatti, li si sottomette a delle categorie che, pur diverse, offrono un risultato identico: che sia Dio a reggere questi 'avventi' o, secondo la magnifica formula di Comte, *l'ensemble des destinées humaines*, il risultato non è molto diverso;

la teologia cristiana legge i fatti storici tramite l'ottica del raggiungimento di un 'paradiso perduto', quella laica sottopone i dati al criterio del progresso e dell'evoluzione; tutte e due decifrano il presente dandogli un significato, e ciò fa loro credere di poter scoprire le linee secondo cui gli accadimenti futuri si attueranno. Ma, come resta da provare che i fatti e le scelte umane mirino al raggiungimento del 'paradiso perduto', così resta da provare che il passato debba sfociare in questo presente o nel prossimo futuro, quasi che il passato sia, per sua natura, un elemento oggettivo in grado di comunicare la sua oggettività al presente e all'avvenire.

Lo stesso si può dire per quei procedimenti che cercano di spiegare l'uomo in funzione di un'età d'oro ritrovata prima di noi: Saint-Simon, Comte, Marx, isolando fenomeni dalle proporzioni immense come il progresso dei lumi, la rivoluzione francese, lo sviluppo dell'industrializzazione, li hanno giudicati con categorie che pretendevano di rivelare il senso della storia.

se al concetto di 'avvento' si sostituisce quello di 'evento', le difficoltà diminuiscono. Il termine 'evento' non è una concessione ad una teologia, in quanto non porta ad interpretazioni che esulano dal contesto fattuale; non si in-

⁵ F. BIANCO, *Insegnamento della filosofia: metodo «storico» o metodo «zetetico»?», «Paradigmi», n° 23 (1990), pp. 392-410.*

⁶ F. DE NATALE, *La storia della filosofia come problema filosofico», «Paradigmi», n° 27 (1991), p. 545.*

serisce in una filosofia della storia, né legge il tutto all'interno di categorie entro le quali inserisce i fatti, i filosofi, i problemi; è invece la rivalutazione dell'alterità dei fatti, dei problemi, dei pensieri di un filosofo inseriti nel loro tempo, attraverso una lettura aderente al puro piano fenomenologico; non si fanno emergere delle idealità pre-costituite a cui sottomettere la realizzazione dei fatti, quasi che questi ultimi fossero dominati da quelle idealità e condizionati a realizzarsi in quel preciso momento e in quel determinato modo.

I due piani, quello dei fatti come eventi e quello della interpretazione dei fatti come avvento, devono rimanere separati; altro è fare storiografia, e altro è fare filosofia della storia.

Non sembra fuori luogo dunque, posta l'attenzione ai pericoli, sentire l'esigenza di un ritorno o di un recupero della proposta socratico-platonico-aristotelica del porsi delle domande e quindi del 'fare filosofia', coinvolgendo gli studenti in una risposta, attraverso la sollecitazione della loro curiosità che, come diceva Aristotele, è la molla di ogni crescita culturale;⁷ essere aperti alla meraviglia significa iniziare un cammino filosofico che non si concluderà con il diploma, ma che, abituando il giovane ad assumere posizione, gli creerà una *forma mentis*, utile per il suo viaggio nella vita.

Dunque, più che porsi il problema di quale filosofia insegnare, è molto meglio riflettere sulle finalità dell'insegnamento di questa disciplina attraverso le filosofie, cioè attraverso le risposte dei filosofi ai singoli problemi.

⁷ «Gli uomini hanno cominciato a filosofare, ora come in origine, a causa della meraviglia: mentre da principio restavano meravigliati di fronte alle difficoltà più semplici, in seguito, progredendo a poco a poco, giunsero a porsi problemi sempre maggiori: per esempio i problemi riguardanti i fenomeni della luna e quelli del sole e degli astri, o i problemi riguardanti la generazione dell'intero universo. Ora, chi prova un senso di dubbio e di meraviglia riconosce di non sapere». ARISTOTELE, *Metafisica*, I, 2, 982b..

Aosta 18/09/2000

Punto 1.2. *insegnare secondo la forma storica o secondo l'approccio pragmatico*

Riprendendo la definizione data prima da Morris⁸ e poi da Carnap (per i quali con lettura pragmatica si intende, nella correlazione tra i segni e colui che li usa, quell'orientamento che privilegia il soggetto interpretante) credo non esista una divaricazione dualistica così rigida tra forma storica e lettura pragmatica perché è riduttivo e poco fecondo, nel privilegiare l'io interpretante, in questo caso lo studente, mettere in disparte la vivacità delle soluzioni altrui.

Se, invece di ridurre a poli alternativi l'io e la storia, si intendesse l'insegnamento della filosofia aperto alla inter-soggettività, al rapporto io-storia, facendo acquisire a quest'ultima anche un senso personale, l'orizzonte culturale della disciplina verrebbe ad essere meglio specificato, educando così i giovani a porre e a porsi domande; in questo modo si andrebbe dritti all'essenza dell'insegnamento della filosofia come avviamento al filosofare; questo scopo non lo si ottiene dimenticando le risposte dei filosofi; è dalla loro analisi che nasce una nuova mentalità aperta alla riflessione sul senso di appartenenza al proprio presente.

le risposte che i filosofi del passato hanno dato ai loro problemi possono sempre aprire un dibattito anche con i giovani d'oggi, mettere in discussione molte delle loro certezze;

con questa ipotizzata circolarità di rapporto i contenuti oltrepasserebbero il livello di nozione manualistica per diventare problema su cui anche il giovane d'oggi è tenuto a dare la sua risposta, ed in forma critica.

Se gli si additasse la via per un'indagine problematica delle risposte date, nel corso delle epoche, dai filosofi, gli si mostrerebbe come l'utilizzo del parere altrui possa ben diventare uno strumento utile alla verifica della plausibilità della propria soluzione insegnandogli, nel contempo, a oltrepassare il piano della sensatezza legata al vissuto quotidiano, alla quale lo studente, senza un avvio alla riflessione filosofica, rimane inevitabilmente legato;

gli si insegnerebbe che, col vagliare le ragioni degli altri, si acquisisce la capacità di superare il puro piano soggettivo-pragmatico e si entra in una dialettica edificatrice di una *forma mentis* critica.

Non è detto che la forma storica obblighi a sviluppare 'tutta' la storia del pensiero; e poi che cosa vuol dire "tutta la storia del pensiero"? Questa affermazione mi sembra molto simile all'altra, "tutto il programma", che si sente pronunciare ancora da molti docenti, quasi che la totalità fosse rappresentata da quella tiritera di autori che un tempo, quando ci si trovava noi sui banchi del liceo, si era costretti a studiare.

Occorre scegliere e sfrondare per non trovarsi poi a mal partito con il tempo che se ne è andato lasciando al secondo anno il programma dell'anno precedente perché nel primo anno ci si è soffermati a trattare tutta la sfilza di pensatori che va da Talete a Platone, senza dimenticarne alcuno...; è naturale che il tempo non basti.

Occorre compiere scelte coscienti prima dell'inizio del viaggio e sapere quali sono le tappe su cui ci si fermerà; le forbici sono obbligatorie

Occorre poi cambiare il punto di vista e portare la discussione sul metodo; infatti ciò che si è manifestato non deve venir saputo perché è avvenuto, ma perché, rimediao criticamente, è capace di dare un senso nuovo al presente.

proprio la conoscenza di altri punti di vista permette una maggior ampiezza di vedute e una maggiore autonomia di pensiero. Ascoltare le ragioni degli altri non è segno di debolezza, semmai è manifestazione di apertura mentale; a quelle risposte non si è obbligati a rimanere ancorati, ma non si può nemmeno ritenersi totalmente slegati, pena il raggiungimento di livelli di alterigia tali da considerare se stessi al di sopra di ogni altra visione

Essere attenti alle risposte degli altri non significa mandarle a memoria, non significa neppure rinunciare alla propria identità, ma aprire un dibattito su quelle risposte e, contemporaneamente, aprirsi a possibili confutazioni sul proprio modo di essere-nel-mondo; l'eclettismo, in fondo, non è segno di debolezza quando, prestando attenzione alle riflessioni altrui, si tramuta in capacità di rielaborazione del proprio pensiero critico.

La filosofia così concepita è educazione alla libertà e alla democrazia; ascoltare le ragioni dei filosofi, dunque, non per sapere, ma per praticare questa capacità nata dall'ascolto.

L'approccio pragmatico può ben inserirsi all'interno della forma storica a patto, però, che al posto del manuale si scelga la parola viva del filosofo, il suo documento testuale; attraverso questo gli studenti rifletteranno filosoficamente raggiungendo una più matura consapevolezza del loro tempo, delle proprie problematiche, del nuovo orizzonte che potrà più facilmente emergere proprio dalla frequentazione dei filosofi e sarà questo tipo di insegnamento a dare una risposta alla domanda che molti studenti si pongono: "a che cosa serve la filosofia?".

⁸ È stato Morris a definire 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.

Il punto di partenza di ogni interpretazione non potrà essere né il sistema filosofico di un determinato pensatore, né la teoria del docente; il documento scritto, il testo documentale sarà la fonte primaria, il punto di partenza di una problematizzazione e lo strumento in grado di entrare in rapporto anche con l'oggi.

È sul metodo dunque che occorre spostare l'attenzione; spostare il centro dal nostro far filosofia al far filosofia dello studente.

Dobbiamo superare, come dicono i 40 Saggi, *la sequenza tradizionale lezione, studio individuale, interrogazione per dar vita a una comunità di discenti e docenti impegnati collettivamente nell'analisi e nell'approfondimento degli oggetti di studio e nella costruzione di saperi condivisi* e per fare ciò il docente deve cambiare veste, deve diventare l'artigiano che crea un ambiente idoneo all'apprendimento e che costruisce con i suoi studenti gli oggetti del loro sapere, in grado di valorizzare il contenuto disciplinare e contemporaneamente la capacità operativa dello studente, facendo assumere al lavoro scolastico la dimensione seminariale o di laboratorio nelle quali trovano spazio le esercitazioni, indispensabili per promuovere gli elementi basilari di un sapere pratico e operativo.

Aosta 18/09/2000

Punto **2.1.** quali **contenuti** scegliere per la costruzione di un percorso:

che possono essere ricercati all'interno di un filosofo (2.1.1.)

all'interno della storia della filosofia enucleando (2.1.2.)

un concetto, un dato elementare, una nozione (2.1.2.1)

disciplinare (2.1.2.1.1.)

pluridisciplinare (2.1.2.1.2.)

transdisciplinare (2.1.2.1.3.)

Ogni docente è libero di scegliere tra questi contenuti sempre che giustifichi la scelta precisandone la **funzione** (sia contenutistica sia educativa) (2.2.).

Si comprenderà meglio il mio assunto attraverso delle esemplificazioni alle quali dedicheremo spazio nell'ultima parte di questa giornata, lasciando a domani invece il tempo per il laboratorio.

Qualora si intenda procedere con un percorso all'interno del filosofo, utile sarà enucleare immediatamente il modello di razionalità che soggiace al suo pensiero. (Su questo tema si possono vedere i volumi sui *Modelli di ragionamento nella filosofia* editi da Laterza per l'*antica*, da Aracne per la *moderna* e *contemporanea* tutti a cura di Natali-Ferrari).

Non uso il termine "sistema" perché ho qualche ritrosia a pronunciarlo in quanto un sistema è sempre la conclusione di un percorso; spesso, privilegiando il sistema con tutti i suoi passaggi, si pensi alle triadi hegeliane, si rischia di perdere la vivacità che vi sta sotto. (Ogni prefazione è una postfazione come ogni sistematizzazione avviene a conclusione di un percorso).

Mostrare che ogni dottrina sottostà ad un criterio di razionalità col quale legge i dati; questo non può definirsi mai come *'il'* vero e unico canone di lettura, ma esso è sempre quello proprio del filosofo in questione.

Far emergere perciò non tanto un sistema di verità concatenate (il sistema filosofico dell'autore) quanto un filosofo che sta pensando e, riflettendo, costruisce un organigramma che è produzione decisamente personale, frutto di cogitazione e ripensamenti.

Ad esempio con Vico:

la nuova scienza nasce da un nuovo-antico criterio di razionalità, il *verum ipsum factum*: la storia. Essa diventa luogo di categorie eterne rinvenibili nei fatti contingenti — tre età evolutive dell'umanità, tre nature, tre diritti, tre governi, tre lingue — e luogo di esplicazione della Provvidenza che regola le alterne vicende umane attraverso corsi e ricorsi.

E con Hegel:

1. dapprima accentrare l'attenzione sull'importanza del *tutto* come risultato di un processo, *come sintesi delle parti* dove ognuna è necessaria alla vita del tutto, dove l'individuale ha senso solo se viene rapportato al tutto (ad esempio col brano sull'unità delle differenze che si richiama alla metafora della gemma-fiore-frutto) (*Fenomenologia dello Spirito*, E. Negri, La Nuova Italia, Fi 1960. p.2 e poi pp. 15-16 sul vero è l'intero);
2. poi come sia la *riflessione* l'attività che è in grado di cogliere il divenire (il brano che richiama la diversità tra l'animale e l'uomo, dal bambino all'uomo maturo, dalla oscura coscienza alla chiarezza della ragione; oppure il brano della *Fenomenologia* laddove Hegel precisa come al sapere sia prefissata tanto la meta quanto la serie dei passaggi, cit. pp.71-72) (*Lezioni sulla filosofia della storia*, trad. Calogero-Fatta, La Nuova Italia, Fi 1975, p. 315)
3. e da ultimo (riprendendo i brani letti) come questo singolo, che porta già in sé la funzione di realizzare l'intero, acquisti senso solo se si rapporta al tutto; come questo divenire *sintesi delle parti* (ognuna, peraltro, necessaria per la vita del tutto) sia rappresentabile attraverso tre momenti dialettici: vita dell'individuale (*tesi T*), morte del singolo (*antitesi A*), vita del tutto (*sintesi S*).

Lo strumento testuale, base di partenza attraverso cui scoprire un uomo che pensa a dei problemi che lo toccano personalmente, ai quali dà una risposta, che è la sua, permetterà di far incontrare due uomini, il filosofo e lo studente ed il loro dialogo, molto importante, da una parte potrà palesare l'itinerario di un filosofo all'interno di problematiche che lo hanno coinvolto — approccio più interessante di quanto non sia un sistema bello e concluso da mandar a memoria — dall'altra potrà far scoprire alcune risposte a quelle domande che sono poi dentro ad ogni studente.

E qui si innesta la problematizzazione che fa mutare il sapere di filosofia in fare filosofia, dal conoscere al filosofare.

Problematizzare:

in Vico i fatti umani (e la loro evoluzione) vengono letti attraverso un modello non più storico (le cronache o gli *Annales*), ma filosofico che fa soggiacere la storia alla filosofia della storia (le *Historiae*). Verificare se quel codice di lettura è aleatorio o logicamente fondato.

in Hegel se quel codice di lettura rivaluti o affossi il singolo, a quali sviluppi si presta....

Privilegiare la conoscenza del filosofo può diventare riduttivo però se con il termine conoscenza ci si sofferma alla classica lezione che ripete il sistema affinché gli studenti lo mandino più o meno a memoria. Se invece si riesce a far emergere, attraverso la lettura degli scritti del filosofo, il suo atteggiamento di fronte ad un problema che lo ha coinvolto fino a fargli dare delle risposte, le sue, si evidenzia il modo di essere di un filosofo in funzione

dei problemi che gli si sono presentati nell'epoca in cui è vissuto; questa scelta potrebbe stimolare un confronto tra le risposte dell'oggi e quelle del filosofo, tra la nostra visione della vita e la sua, e così, riflettendo su problemi che sono diventati anche nostri ci si avvierà alla filosofia come disciplina critica.

Lascio alle esemplificazioni la enucleazione di una nozione all'interno della storia del pensiero (disciplinare **2.1.2.1.1. la nozione di felicità nell'Ottocento**) (pluridisciplinare con tendenza transdisciplinare *Rivoluzioni scientifiche (1600-1750): nuovi saperi e nuovi linguaggi*) (transdisciplinare *Il come del conoscere*) (cfr. più oltre)

Aosta 18/09/2000

Punto 2.3. quale **metodo** seguire nella conduzione di un percorso:

Vorrei momentaneamente riflettere con voi su come avviene di solito una lezione.

Normalmente si incomincia dall'analisi di singole sfaccettature, di singoli paragrafi, di singole parti, che, solo in fondo, formeranno un tutto;

noi questo tutto lo abbiamo già in mente, mentre lo studente lo deve costruire piano piano. Siamo all'interno di un film giallo che gli fa scoprire molto tardi chi è l'assassino (conoscenza ottenuta per somma di singole analisi) Occorrerebbe presentargli, invece, con funzione didattica (e se vogliamo in forma didascalica), un territorio di cui gli dobbiamo fornire le mappe; con queste sotto mano egli incomincerà con noi ad esplorarlo, e tanto più agevolmente lo saprà ripercorrere quanto più in profondità lo avrà compreso (sintesi come gestione personale di singole analisi che però si inseriscono in un quadro globale);

si tratta di 'giocare a carte scoperte' fin dal momento della presentazione allo studente del primo contenuto.

L'attenzione per la **globalità** non è una scoperta di oggi; la si trova già nelle 'scuole nuove' che tutti i testi di pedagogia riportano, nella 'lettura sintattica' che i testi di linguistica citano o nella 'sincesi' come primo momento della conoscenza della realtà che i testi di psicologia presentano.

Ci vuole allora una razionalizzazione dell'atto didattico, chiarezza metodologica, valorizzazione delle sinergie sono fondamentali necessità di una corretta didattica che abbisogna, però, di una seria riflessione su se stessi e sulla funzione della disciplina.

Occorre riportare in luce la professionalità latente in ciascun insegnante potenziandola, sostenendola, sviluppandola attraverso un'attenzione costante alle operazioni che egli compie, alle strategie che quotidianamente inventa: occorre una costante attenzione di RICERCA METODOLOGICO DISCIPLINARE (RMD).

La RMD è un campo praticamente ancora tutto da esplorare e proprio per questo molto promettente⁹ e dovranno essere proprio i docenti delle singole discipline a farsi attori di ricerca.

Dunque io non sono venuto a portare la parola finale di verità, ma a stimolare i docenti a farsi presentatori di proposte nuove, di ricerche disciplinari che possano essere utilizzate anche da altri docenti (Si veda la spinta che abbiamo dato con la istituzione della rivista «Insegnare Filosofia» scritta da docenti della superiore per docenti della superiore che dà ospitalità a tutti i docenti desiderosi di cimentarsi.)

Se il primo momento è dedicato al cosiddetto 'gioco a carte scoperte', alla sincesi, il secondo sarà dedicato **all'analisi** che va fatta prevalentemente sul documento testuale. (Per quanto riguarda il presente punto si rimanda l'uditorio a quanto verrà affrontato nel terzo incontro di dopodomani).

Ci si sofferma momentaneamente per riflettere sui tre modi di leggere un testo (nella sua sintassi -lettura sintattica- attraverso i semantemi -lettura semantica - in funzione del lettore - lettura pragmatica; cfr. *La filosofia per unità didattiche*, Pagus, Treviso 1993, pp. 23-29)

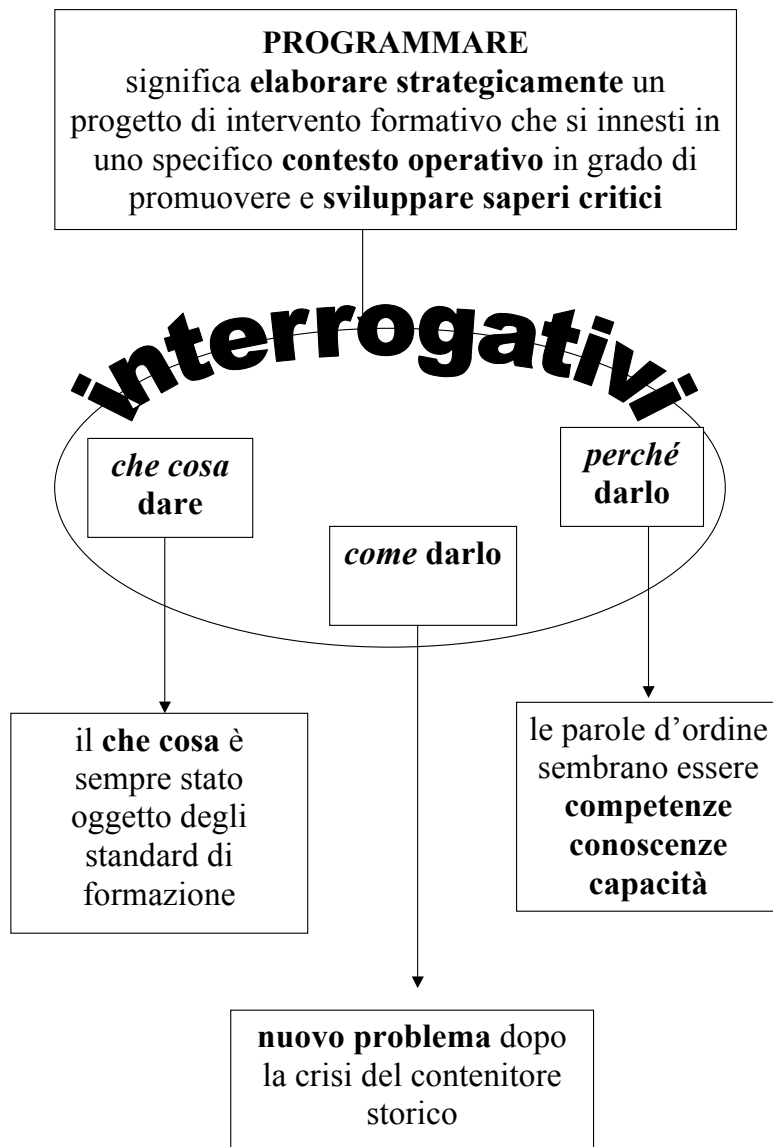
Noi gliel'abbiamo smontata la disciplina, o parte di essa; gli studenti dovrebbero ora rimontarla sintetizzandola (**sintesi** - terza fase - è il caso che la ricerca metodologico disciplinare sia territorio di conquista anche degli studenti affinché possano riconoscere il proprio sapere e le proprie deficienze).

È evidente che non sarà tanto l'assimilazione di una quantità di nozioni della disciplina la finalità dell'insegnamento quanto la possibilità offerta allo studente della sua ricostruzione non solo come sapere teorico, ma in vista di una sua utilizzazione di fronte a situazioni nuove, di modo che la filosofia permetta allo studente un aggancio con il suo mondo, con la quotidianità nella quale è immerso, con la sua crescita, con i suoi interessi.

L'obiettivo metodologico è dunque rivolto alla razionalizzazione dell'attività didattica nell'ambito dei tempi effettivamente disponibili.

È dunque *un invito rivolto a tutti i docenti a farsi ricercatori di metodi nuovi all'interno della propria disciplina*; costringere i docenti alla razionalizzazione del proprio lavoro, sollecitandoli alla riflessione sul senso del fare scuola, circa il modo di programmare, incoraggiando ad operare una selezione ragionata sui contenuti della disciplina, ad individuare nuove strategie valutative e autovalutative, a contrarre i tempi della lezione frontale per recuperare tempo per la riflessione sul lavoro eseguito.

⁹ F. CIAMPOLINI, *La did...*, p. 20.



Per coinvolgere maggiormente gli studenti, anche i temi dovranno subire una leggera revisione: saranno privilegiati i contenuti che permettono il collegamento con le tematiche proprie della loro età, dell'epoca nella quale essi vivono, senza che per questo i dati storici debbano subire uno stravolgimento; ciò che è avvenuto non viene saputo perché è avvenuto, ma perché, rimeditato criticamente, assume senso nuovo che illumina il presente.

È chiaro che, se l'utilizzo della disciplina è finalizzato all'autoriflessione dello studente, privilegiata sarà la valutazione *in itinere* che, meglio di quella finale, permette di auto-valutarsi e di auto-conoscersi attraverso prove graduate e mirate

Sfoltire

razionalizzare,

riorganizzare i contenuti

in vista di un sapere (conoscenze) che deve diventare problematico o problematizzante

in vista di un saper fare (competenze) (ci si soffermerà domani)

e di un saper essere (capacità).

SPAZIO PER GLI ESEMPI:

3.1. all'interno di un filosofo (cfr. *Tre lezioni su Hegel*, appunti interni; è in corso di stampa, riveduto, in *Modelli di ragionamento nella filosofia contemporanea*, Aracne, Roma)

3.2.1. all'interno della storia della filosofia attraverso un contenuto monodisciplinare (la *nozione di felicità nell'Ottocento* si può prelevare di *Comunicazione filosofica*, rivista multimediale inserita nel sito <http://www.getnet.it/sfi>)

3.2.2. all'interno della storia della filosofia attraverso un contenuto pluridisciplinare con tendenza transdisciplinare (*Rivoluzioni scientifiche (1600-1750): nuovi saperi e nuovi linguaggi* si può prelevare dal sito www.getnet.it/sfi e precisamente in uno dei numeri arretrati, il CF6, in www.getnet.it/sfi/cf/editoriale.htm)

3.2.3. all'interno della storia della filosofia attraverso un contenuto transdisciplinare (*Il come del conoscere*, Appunti interni, ancora da pubblicare, ma facente parte dei moduli presentati al Ministro della P.I. in vista dell'insegnamento della filosofia nei bienni della scuola secondaria superiore)

DUE IPERTESTI:

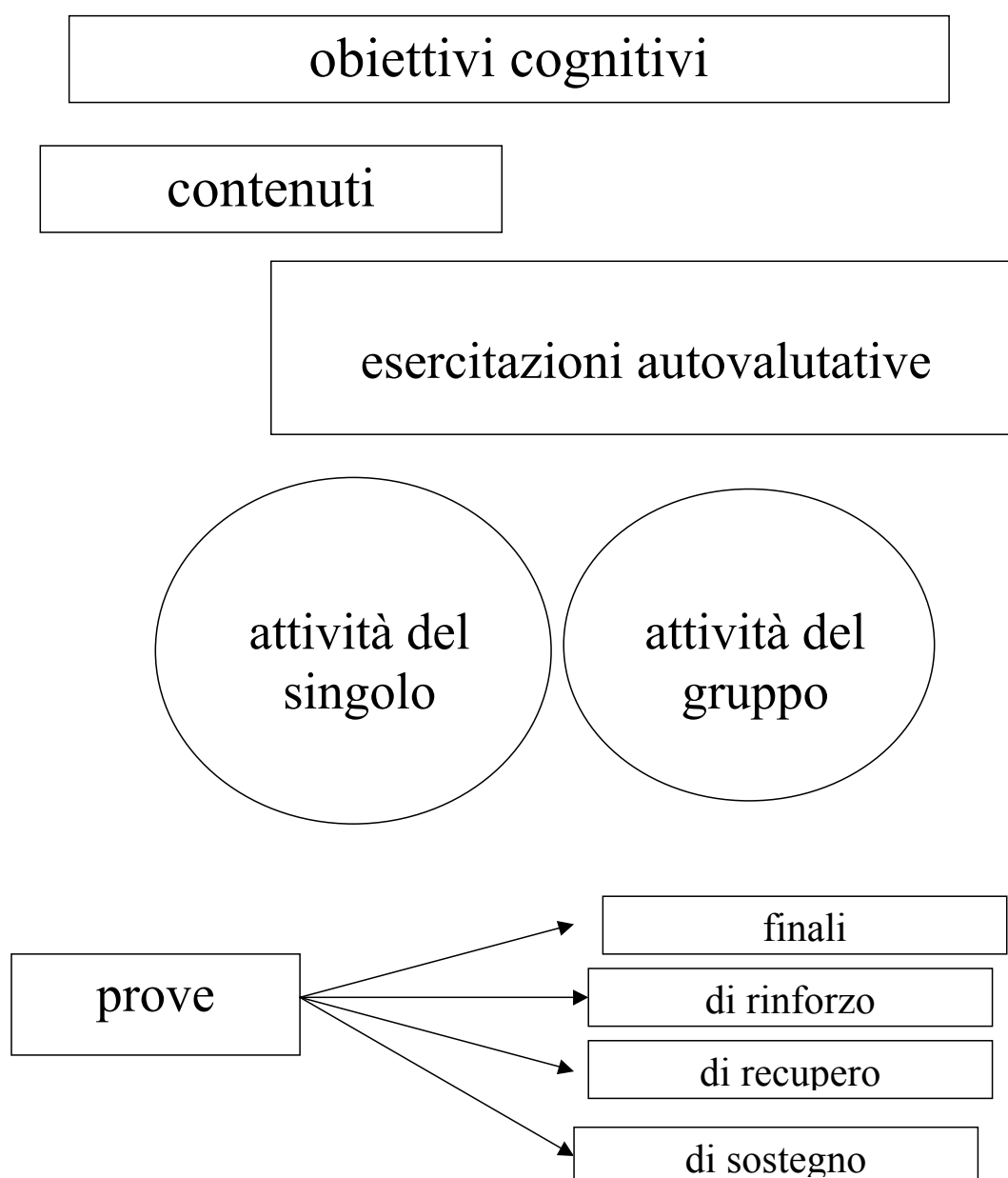
4.1. uno cartaceo su *Obbligatorietà normativa (per tutti) o autonomia morale (del singolo)?*

1.1. uno multimediale su *Formiche, ragni ed api*.

Aosta 19/09/2000 Secondo incontro: LA NUOVA SCUOLA DELLE COMPETENZE

Lucido numero 10

Pianificazione Docente



1. La scuola sta mutando: da un programma ministeriale unico a programmi differenziati più aderenti al modello di società attuale.

La scuola sta mutando, da un programma ministeriale unico sta passando a programmi differenziati e decentrati più aderenti all'attuale modello di società; inevitabile è dunque la revisione delle forme della didattica. La pianificazione del programma, ripensata in termini di sequenze didattiche, di percorsi (oggi si parla molto di moduli¹⁰), oltre che a far superare quell'improvvisazione che spesso ha accompagnato una vecchia didattica onnicomprensiva, riprogetta criticamente contenuti, obiettivi, finalità e competenze. Una corretta programmazione didattica, con l'attuale autonomia scolastica, diventa il punto di forza di ogni sviluppo educativo perché, maturando una mentalità più aperta, più responsabile, svincola i docenti dal 'solito' programma ministeriale, che tanta sicurezza poteva offrire, ma che tanto tarpava le ali a chi nel passato avrebbe desiderato aprirsi a nuove prospettive contenutistico-metodologiche.

2. Inevitabile la revisione delle forme della didattica e indispensabile programmare in modo rigoroso il *che cosa* dare, il *come* darlo e il *perché* darlo.

Siccome programmare significa elaborare strategicamente un progetto di intervento formativo che si innesti in uno specifico contesto operativo in grado di promuovere e sviluppare saperi critici, occorre porci degli interrogativi - *che cosa* dare, *perché* darlo, *come* darlo - Sono questi interrogativi ad incidere fortemente nell'impostazione stessa dell'insegnamento, rinviando ad una scelta tra approcci diversi, per obiettivi, per mappe concettuali o attraverso la ricerca¹¹.

La ventata di novità che investe la scuola fa mutare alla vecchia impalcatura non solo il *che cosa* insegnare, ma anche il *come insegnarlo* e il *come apprenderlo*. Se il 'che cosa' insegnare è sempre stato oggetto degli standard di formazione, ed ancor lo sarà (visto che sono i curricoli a determinare le competenze da valutare alla fine dell'anno scolastico), il 'come' insegnarlo, appartenendo alla progettualità modulare, modificherà la progressione dei programmi disciplinari; il 'come' apprendere infine, dipendendo dagli studenti in stretta cooperazione con i docenti, dovrà essere ripensato anche in termini di applicabilità delle conoscenze acquisite; proprio dal 'come' dipenderà il raggiungimento, più o meno veloce, del raggiungimento di *crediti formativi* che trasporteranno lo studente da un livello ad uno più elevato.

2.1. Fino a poco tempo addietro l'ordinatore era il contenitore storico che oggi sembra essere andato in crisi come gabbia entro la quale collocare la filosofia.

Questa rinnovata consapevolezza si inserisce per di più in una diffusa insofferenza verso un superato modo di insegnare, quello che prevedeva una impostazione rigorosamente cronologica quasi come fosse il telaio e il quadro organico di riferimento per svariate discipline. Questo ordinatore, che sembra aver perso la sua importanza da quando è andata in crisi la visione unitaria gentiliana, non può essere rigettato del tutto: ogni contenuto infatti assume un senso definito se viene contestualizzato; se la storia come contenitore ha perso di significato, non può perderlo la contestualizzazione dei contenuti storici.

2.1.1. Se però ci si chiede se sia completamente da rifiutare anche la contestualizzazione di un contenuto forse il dibattito si apre e rimanda a contenuti che, al di là della loro contestualizzazione, possono ancora parlare al giovane d'oggi proprio per la loro alterità, perché sono altro da noi.

È la gabbia ad essere andata in crisi, sono le categorie storicistiche a non funzionare più da collante, non lo sono i contenuti che parlano ancora a noi non tanto perché sono esistiti, quanto perché la loro alterità può ben inserirsi nel presente con nuove domande problematizzanti. Non è solo la filosofia ad essere andata in crisi, ma lo sono tutti i saperi; questi hanno perduto la loro stabilità; la stessa funzione dei contenuti è mutata, da un sapere appreso si sta passando ad un sapere agito, dalla fase teorica si sta passando ad una fase pratica.

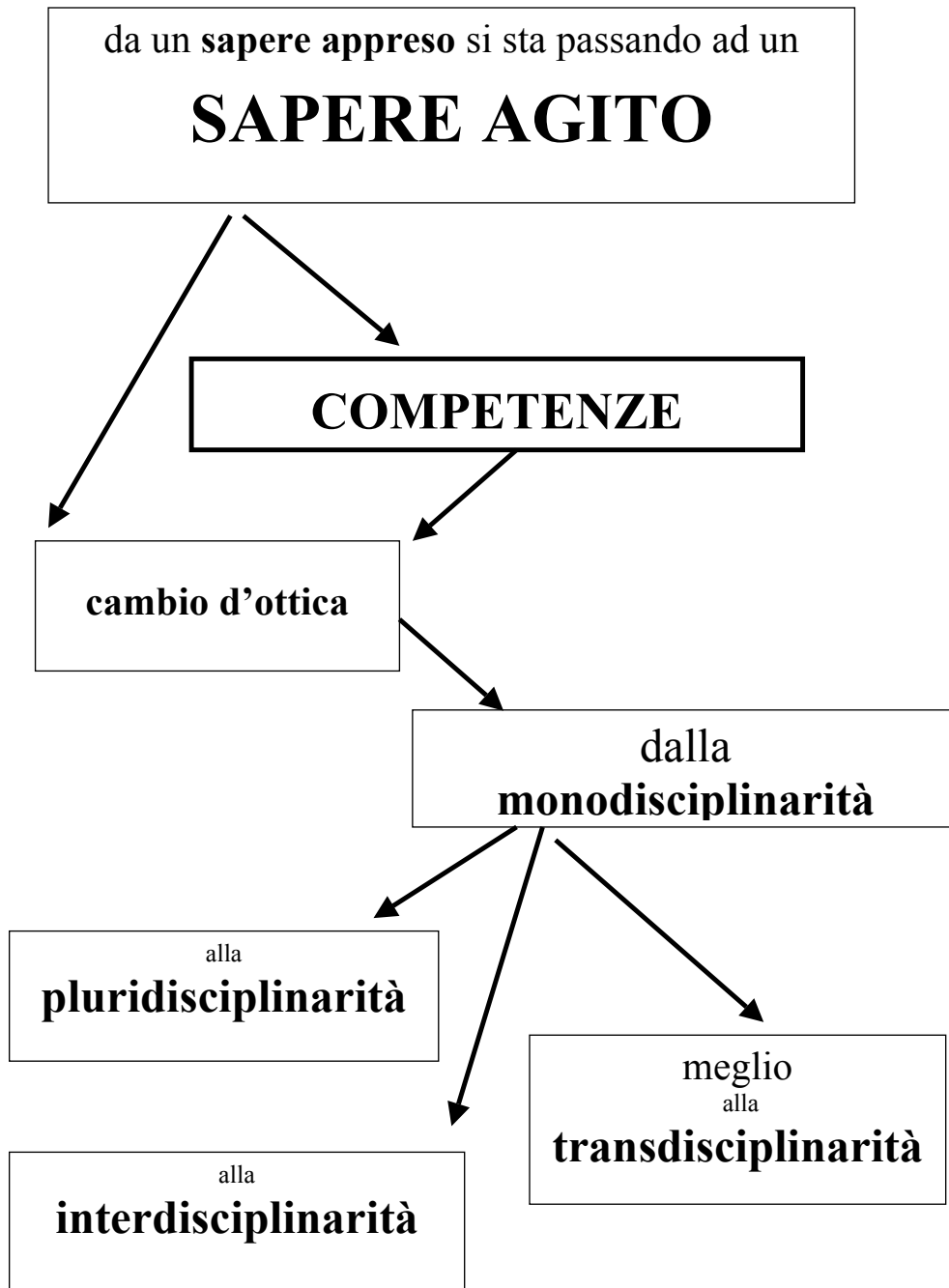
2.2. Oltre alle categorie storicistiche sono andati in crisi i criteri che vedevano dominante il *sapere* (il contenuto) e dai verbi conoscitivi si sta passando ai verbi operativi (saper fare); dalle *conoscenze* alle *competenze*.

Si pensi a come gli Istituti tecnici si siano modificati con l'assunzione dell'area di progetto che, stimolandoli, li ha spinti a mutare il sapere da studiato e appreso ad agito e prodotto. Da una scuola impostata sul capire e sul sapere si è passati ad una in cui il fare diventa importante perché spinge lo studente dal 'se studio so' al 'se capisco faccio'. Proprio in quest'ottica si inserisce la nuova programmazione. La programmazione richiede una pianificazione rigorosa che formalizzi le strategie più utili alla valorizzazione di tutte le discipline che possono essere coinvolte in un sapere non più chiuso nella disciplina, ma nella conquista di quel sapere che, prima di chiudersi, era aperto. La nascita della disciplina rimanda ad un tempo in cui da un sapere cosiddetto eterogeneo si è passati

¹⁰ Può servirci di aiuto la definizione che esce dai progetti del Consiglio d'Europa per l'apprendimento delle lingue. "Per modulo si intendono quegli insiemi coerenti di attività da sviluppare entro le varie fasi di una attività didattica complessa, concepita in modo tale da generare nel discente la consapevolezza dell'esistenza di più sistemi di sapere tra loro interrelati e di sviluppare abilità generali e specifiche funzionali allo studio di tutte le discipline." F. PALAMIDESI, *I programmi modulari nei progetti del Consiglio d'Europa*, Continuità e scuola, 5 (1992).

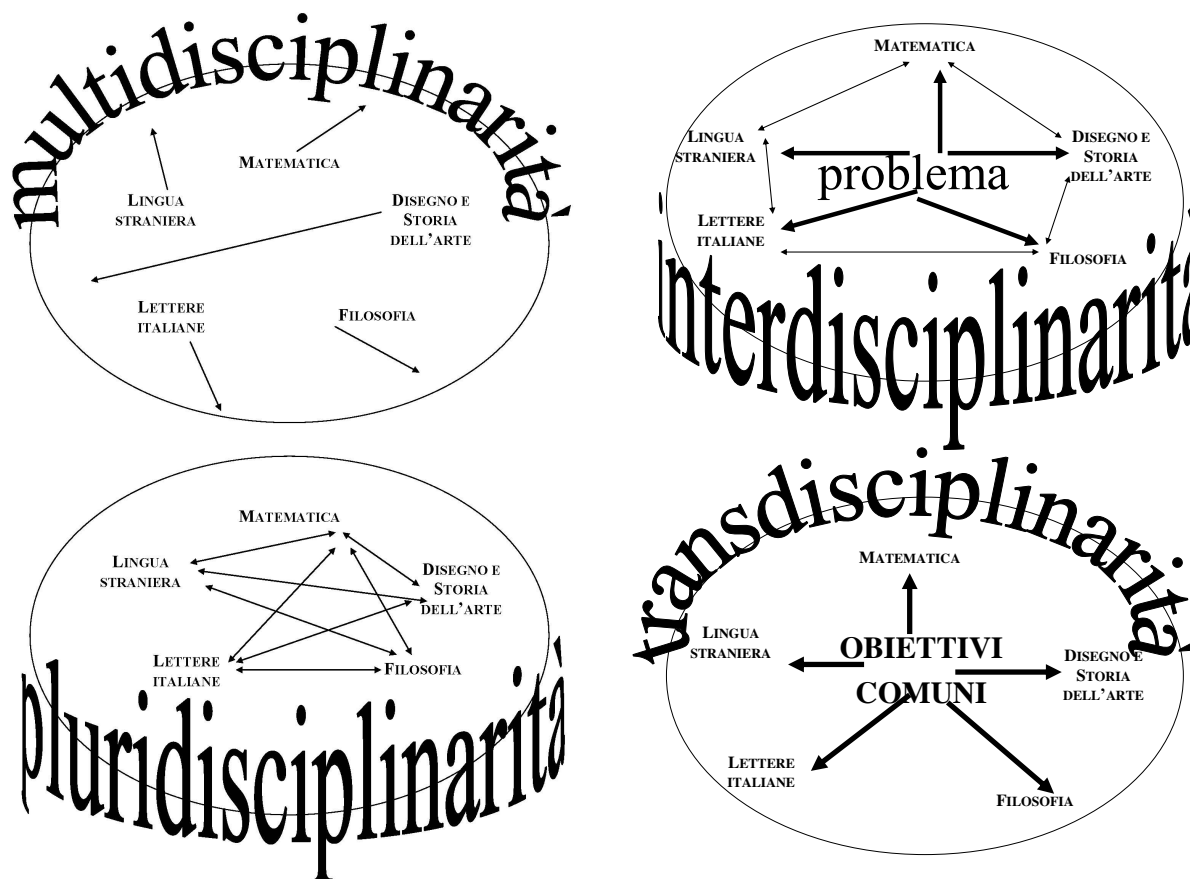
¹¹ A tal proposito si veda l'articolo di Anna M. Bianchi, *Modelli didattici e insegnamento della filosofia*, "Insegnare filosofia", anno III, n.1 (novembre 1998), pp. 8-17 nel quale sono messi bene in evidenza le diversità di detti approcci.

ad uno specialistico, con il pericolo di una chiusura tale da far perdere allo studente la capacità di comprensione del tutto che unisce i saperi (parlare di Rinascimento in storia dell'arte non è diverso dal parlare di Rinascimento nelle discipline letterarie; ed allora, esempio banale, perché non far emergere le strutture, i canoni, gli statuti che sottostanno a questo periodo?)



Occorre dunque organizzare flessibilmente gli interventi didattici nel rispetto dei tempi a disposizione. Questa progettazione rimanda ad una mentalità diversa da quella su cui si fondava l'insegnamento di un programma monodisciplinare, rinvia ad una funzione didattica nuova, alla transdisciplinarietà, che non è sinonimo di interdisciplinarietà né di pluridisciplinarietà; i termini hanno solo un'assonanza che li raccorda, ma gli interventi didattici

che caratterizzano le attività dimostrano da quali differenti concezioni siano rette. Se la interdisciplinarietà pone sullo stesso piano le discipline, che si trovano alleate nel trattare uno stesso tema da più punti di vista specifici e nessuna determina una sovranità sulle altre in uno scambio di cooperazione, la pluridisciplinarietà coinvolge invece le singole discipline all'interno di un progetto che viene concepito in forma problematica e portato a compimento assieme; la transdisciplinarietà, da ultimo, si serve delle discipline con funzione di pretesto per mettere a nudo gli schemi cognitivi che le attraversano. L'atteggiamento dei docenti, dunque, sotto la spinta di una didattica più aperta, che rinvia ad una revisione metodologica modificata rispetto alla consuetudine dell'insegnamento monodisciplinare, dovrà tener conto delle finalità sempre meno contenutistiche e sempre più attente alla mobilitazione delle strutture mentali, delle architetture che badano, oggi più di ieri, alla forma del sapere e alla metodologia del suo apprendimento.



2.2.2. Occorre precisare la differenza lessicale tra *conoscenze*, *competenze*, *capacità*, prendendola anche a prestito dal sito del ministero della istruzione <http://www.educational.rai.it/corsiformazione/corso1/lezione2.htm> (ai numeri 4.2 e 4.3.); si veda anche /corso1/allegato2.htm per degli esempi sui diplomati del liceo

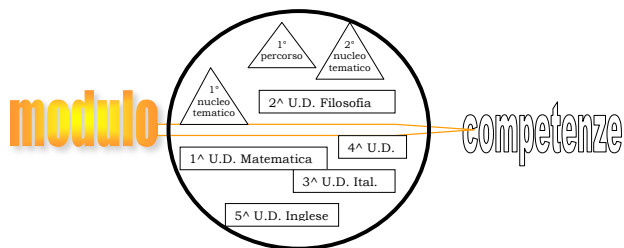
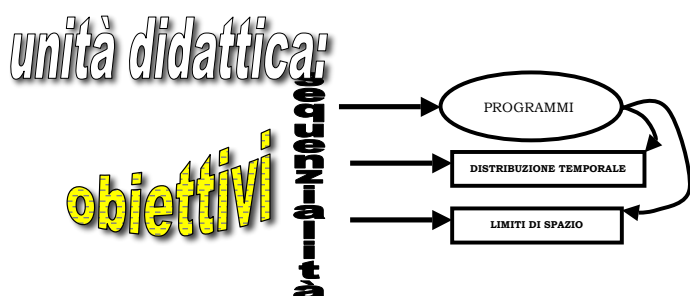
Si vedano i termini proposti dal Ministero ed anche quelli proposti dal mio articolo:

Se finora la scuola ha badato più alle *conoscenze* o alle *capacità*, oggi l'attenzione va rivolta alle *competenze*; i tre termini, spesso usati quasi come sinonimi, contengono invece una differenza che può essere espressa chiaramente se si pensa a quali operazioni un soggetto compie di fronte ad una scelta. Innanzitutto egli dovrà sapere tutto ciò che può sul dato su cui si esplicherà la sua scelta; dovrà, cioè avere una conoscenza chiara di ciò che questo dato rappresenta 'in sé'. Dalla conoscenza del 'sé' del dato il soggetto passa poi a rapportare questo con la sua persona, passa, cioè, a problematizzarlo, facendogli prendere sfaccettature diverse chiedendosi a che cosa serva, quali finalità intrinseche esso abbia, come possa utilizzarlo, quali interferenze abbia con il suo vissuto o con la sua vita futura; ebbene, tutte queste domande porteranno il soggetto ad agire sul dato, a coglierlo non solo 'nell'in sé', ma anche nel suo rapporto con il soggetto conoscente; queste sono le *competenze* che, servendosi delle conoscenze, le espandono in situazioni diverse da quella contestualizzata in partenza, gli fanno inventare soluzioni alternative, permettendogli di utilizzare in concreto ogni conoscenza pregressa; maggiore sarà la sua competenza nel creare, nel produrre nuove situazioni teoriche, maggiore sarà la possibilità di scelta che gli sarà offerta. Se nelle ore scolastiche i docenti avranno fatto crescere questo atteggiamento, invitando prima teoricamente a riflettere sui problemi poi ad applicarsi praticamente su di essi, allora lo studente sarà stato messo in grado di esprimersi concretamente attraverso quelle competenze prodotte inizialmente solo come esercizio teo-

rico. Il tragitto che passa attraverso le conoscenze e le competenze è finalizzato però alla loro utilizzazione in una scelta responsabile alla quale una scuola educante non può non mirare; le *capacità* si estrinsecheranno proprio in questa fase, nella scelta che tanto più fine sarà quanto maggiore sarà stato lo sviluppo dello studente. Non si confondano però *capacità* con *abilità*; egli potrà anche essere più o meno abile in un settore (si pensi all'abilità con cui Charlot in 'Luci della città' avvitava i bulloni nella catena di montaggio), ma le competenze e le capacità vanno ben più in là della semplice messa in atto di queste abilità semplici; esse mirano ad allargare la visuale verso un comportamento riflesso in cui l'abilità gioca sì il suo ruolo, ma resta all'interno di una operazione meccanica espressa quasi con spontaneità; la competenza invece incide nella progettazione intenzionale di operazioni più complesse, di progettazione di situazioni e soluzioni alternative nelle quali gli errori vengono progressivamente corretti.

2.2.3. Le competenze sono patrimonio di tutte le discipline e quindi occorre andare al di là della monodisciplinarietà.

Con questo intreccio si mira ad attivare la mappa cognitiva degli studenti anche in vista di una revisione critica del loro modo di operare nella quotidianità. Gli studenti, fino ad ora conformati ad un insegnamento denso di contenuti monodisciplinari, con la pratica nella pluridisciplinarietà o nella transdisciplinarietà sono costretti ad attivare le architetture logiche in loro possesso, modificando e migliorando la propria struttura cognitiva, passando da una conoscenza molecolare, nella quale le discipline lo intrappolavano, ad una intersezione transdisciplinare. Non si pensi però che le singole discipline debbano essere affossate, anzi, attraverso la loro coordinazione, verrà a strutturarsi un sapere concettualmente unitario, tendenzialmente omogeneo, pur nella diversità dell'articolazione specifica; le singole discipline, caratterizzandosi attorno ad un nucleo portante, fatto di concetti coerentemente legati fra loro, di ipotesi ben definite, di relazioni fondamentalmente concordanti, saranno lo spunto per attivare le competenze del giovane; la significatività del sapere non dipenderà così dai contenuti molecolari quanto dal loro maggiore o minore grado di intersezione di all'interno delle architetture logiche dove i principi, le leggi, i modelli e i paradigmi fungeranno da strumenti di misura. E così si potrà parlare di unità didattiche, di nuclei tematici e di moduli.

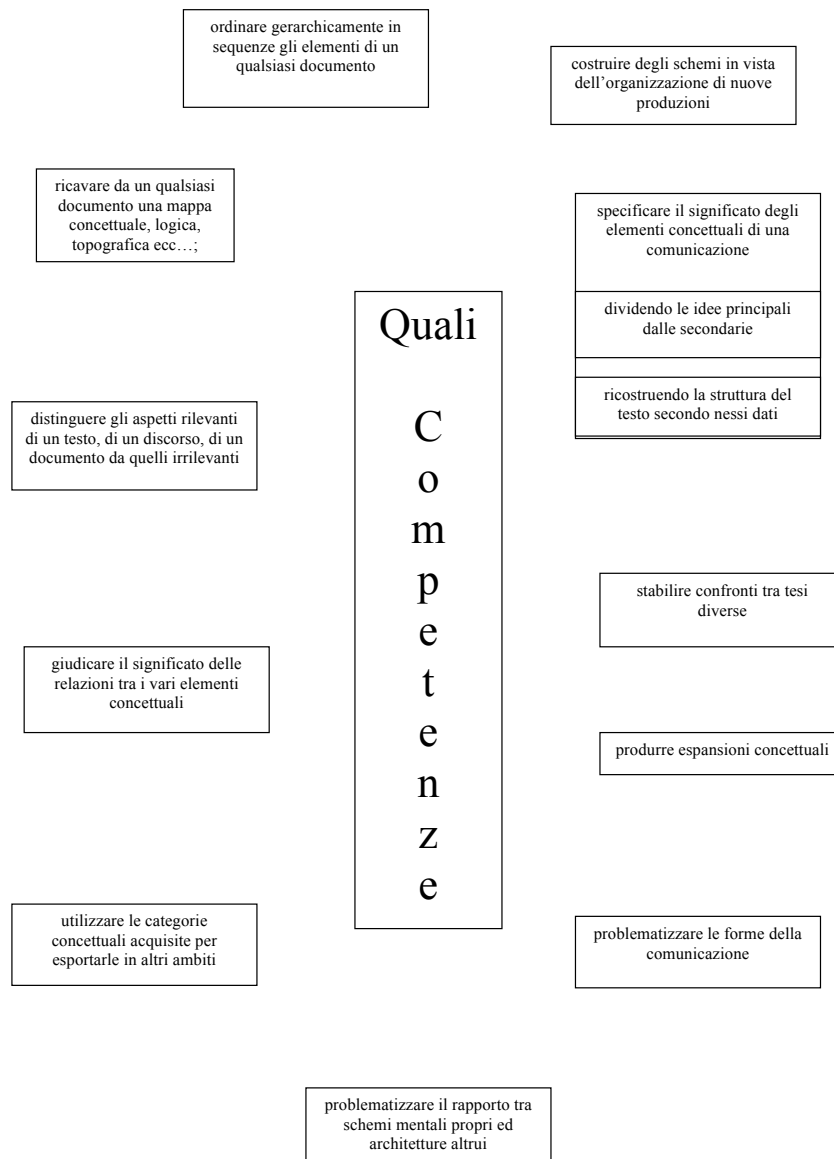


2.2.4. Siccome si trattano concetti e non oggetti, nel liceo si parlerà di competenze del tipo: saper rintracciare i problemi, farli riaffiorare, chiarirli...

Se nella scuola del passato le discipline viaggiavano più o meno parallele all'interno di un contenitore, più o meno storico, e gli obiettivi erano cadenzati da espressioni rette dal verbo 'sapere', e quindi legate al campo delle conoscenze, ora con lo sguardo rivolto alle competenze, la finalità si sta spostando sull'operatività, appoggiandosi così su quei verbi che coinvolgono il 'saper fare': i verbi operativi stanno sostituendo dunque i verbi conoscitivi. Uno studente, allora, in quest'ottica sarà valutato per ciò che sa fare, oltre per ciò che conosce, e solo quando avrà raggiunto le competenze richieste sarà messo in grado di attivare le sue capacità che lo faranno traghettare da un percorso all'altro e da un contenuto alla sua applicabilità nel mondo dello studente.

La domanda impellente a questo punto è come mettere a nudo le competenze che si vogliono far acquisire agli studenti; a mio avviso forse conviene non progettarne in grande numero, ma averne di mira poche e tali da permettere la loro acquisizione nel più breve tempo possibile (ad esempio nel biennio) per poi consolidarle e rafforzarle in tempi più lunghi (ad esempio nel triennio). Penso cioè a delle specificità particolari quali il saper trasmettere da un linguaggio ad un altro riuscendo a decifrare prima e a traslare poi da linguaggi legati alla immagine (i giovani sono oggi sempre più immersi in un mondo fatto di immagini e suoni) a quelli propri dei concetti, dal piano del concreto a quello della riflessione, dalla esposizione di un fatto al rinvenimento delle cause che potrebbero averlo prodotto. La flessibilità del pensiero è la fondamentale competenza che oggi il mondo contemporaneo, con la flessibilità lavorativa, richiede e tanto più una persona lo acquisirà quanto più sarà stata capace di evitare la fossilizzazione monotematica. Sono i comportamenti specifici a dimostrare quanto un soggetto abbia messo a frutto capacità e conoscenze, quanto, cioè, sia in grado di fare, ma anche come sappia farlo, utilizzando le più opportune strategie operative per la realizzazione di uno scopo. Le competenze allora sono fondamentali nel rapporto educativo e la loro acquisizione non potrà essere patrimonio di una sola disciplina; ogni ramo del sapere, coordinato in vista del conseguimento di questi comportamenti, porterà a maturazione il giovane in tanto in quanto l'azione di tutti i docenti avrà saputo essere unitaria. Si parla di competenze del tipo: saper rintracciare i problemi, farli riaffiorare, chiarirli, dar loro consistenza anche per l'oggi, addurre ragioni, generalizzare, identificare ed usare criteri, stabilire relazioni, operare distinzioni, ricavare inferenze, prevedere conseguenze, riconoscere l'interdipendenza tra cause ed effetti, tra mezzi e fini. Saper approcciarsi al mondo in modo problematico, senza preconcetti, credo sia l'inizio di un percorso che conduce alla maturazione personale, tenendo lontani i giovani dall'appiattito mondo del conformismo. Troppo spesso il giovane resta prigioniero degli stereotipi, dei luoghi comuni, dei pregiudizi che inconsapevolmente agiscono nel suo immaginario, imprigionandolo in un giudizio spesso privo di criticità. La scuola, convogliando le sue forze, può spingerlo al riconoscimento prima e al superamento poi degli stereotipi, insegnandogli non tanto delle nozioni, quanto, attraverso queste, un modo di leggere la realtà più criticamente. Si pensi a quando, trovandosi di fronte a un dato o ad un fatto, un soggetto applica le sue categorie; se egli non ha maturato una duttilità mentale, queste possono limitare ed alterare la sua lettura del reale; tutte le discipline dunque devono essere chiamate a svolgere questo compito, dalla filosofia all'arte, dalla matematica a quelle scientifiche, dalla lingua, italiana o straniera che sia, alla storia.

2.2.5. Ma ci sono delle competenze più o meno specifiche che riguardano l'insegnamento della filosofia?



Posto che in una scuola rinnovata le competenze, se si parla di trasversalità tra le discipline, devono essere considerate come ambiti che si trovano al confine tra le varie discipline, tutti i saperi, finora arroccati nella monodisciplinarietà e nell'acquisizione contenutistica, vanno rivisti e, in una rinnovata collaborazione, vanno riprogettati all'interno di uno scopo unitario. Proprio nelle competenze le discipline possono trovare quell'unità che finora non sono riuscite a esprimere; non si tratta di cercarne di numerosissime, ne bastano poche, ma quelle vanno tenute presenti nel lavoro corale di tutti i docenti.

Ebbene, date queste competenze, la strutturazione del percorso che ogni docente progetterà all'interno del suo fare lezione dovrà prevedere minuziosamente ogni passaggio, esercitazioni comprese; per questo motivo non mi sembra inutile graduare gli obiettivi per tappe mettendo in primo piano gli scopi dell'azione del docente (A), in seconda battuta il lavoro degli studenti, prima riguardo alla loro comprensione (B) poi riguardo al loro saper fare (C), di modo che la valutazione finale non sia frutto di estemporaneità, ma di un rapporto tra obiettivi programmati e loro acquisizione.

A) scopi dell'azione del docente:

La finalità è quella di far interagire gli studenti con più fattori che devono emergere dal loro incontro con un qualsivoglia documento; lo scopo è di metterli sulla via per poter affrontare anche documenti non precedentemente presi in esame, riconoscere e utilizzare categorie e concetti acquisiti con l'esercizio critico. Perciò, graduando gli scopi si potrebbero mettere in chiaro soprattutto quelli che riguardano attività come:

- collaborare con disponibilità accettando le direttive dei docenti;
- caldeggiare il dialogo con il documento scritto o grafico in modo critico anche con ripiegamenti che rimandino al proprio vissuto;
- rafforzare l'abitudine al dialogo con il prossimo e al rispettoso confronto delle idee;
- promuovere l'esperienza a confilosofare, inteso come dialogo all'interno del gruppo classe;
- favorire lo stile di lavoro cooperativo, di comunicazione razionale.
- educare alla chiarezza e al rigore concettuale;
- espandere le capacità analitiche;
- incrementare le capacità sintetico-critiche;
- potenziare l'atteggiamento critico e autocritico;
- favorire la riflessione critica sulla pluralità di posizioni che possono essere assunte in diversi ambiti;
- rendere consapevoli delle implicazioni che comportano le architetture logiche in una qualsiasi argomentazione;
- far acquisire consapevolezza del nesso esistente tra la dimensione conoscitiva-teorica e quella esperienziale-pratica;

B) il lavoro degli studenti riguardo alla loro comprensione:

Per qualsiasi documento scritto o iconico

C) il lavoro degli studenti riguardo al loro saper fare:

L'insegnante che, come Cincinnato, curava il suo potere sta lasciando il posto oggi al 'gruppo', all'*équipe*, alla collegialità nella quale la compenetrazione delle conoscenze produrrà cultura intrecciata fatta non più di saperi atomizzati ma da reticoli di conoscenze tra loro compenetranti, produttrice di formazione continua, anzi di autotomizzazione che movimenterà un sempre rinnovato aggiornamento dei repertori di conoscenza posseduti. È finita l'era in cui il docente si muoveva solitario lungo i meandri del proprio sapere; ora deve accettare di mettersi in gioco nella revisione critica dei suoi saperi che dovranno agganciarsi con quelli dei suoi colleghi in un movimento di incastri tale da incidere anche nella sua didattica. Come si può intuire la visione che si presenta all'insegnante che si affaccia oggi per la prima volta alla finestra della scuola italiana per guardarci dentro è abbastanza diversa da quella che egli stesso ha frequentato; l'ottica con cui ci si appresta ad affrontare il nuovo corso è radicalmente mutata; occorre ora che gli stessi docenti siano posti nella condizione di trasformarsi anche perché la programmazione, che nelle scuole sperimentali ha dimostrato essere il punto focale dell'attività didattica, richiede tempi di riflessione e modi di organizzazione che oltrepassano di gran lunga le classiche diciotto ore in cui, ad un occhio superficiale, sembra essere circoscritta l'attività docente.

2.3. Per un rinforzo della nozione di competenza si vedano anche i numeri 2 e 3 nella decima lezione in <http://www.educational.rai.it/corsiformazione/corso1/lezione10.htm> e i numeri 3 e 4 nel corso1/allegato10-1.htm dove si parla di *conoscenze, competenze, capacità* in vista delle prove d'esame

SPAZIO PER IL LABORATORIO

Aosta 20/09/2000 Terzo incontro: LE ESERCITAZIONI E LA VALUTAZIONE

1. Esercitazioni e valutazione vanno di pari passo se si hanno chiari i parametri valutativi e se li si preordinano. La valutazione che sembra avvenire in un tempo tardo rimanda invece ad una progettazione iniziale del percorso che verrà attuato. (si veda nel sito [www.ilgiardinodeipensieri.com/...](http://www.ilgiardinodeipensieri.com/)) (1. La valutazione nel contesto della programmazione 2. La valutazione oggettiva 3. La valutazione nell'ambito degli obiettivi 4. I contenuti della valutazione: come misurare e che cosa - conoscenze, concetti, creatività. 5. Le forme della verifica)

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

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

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

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

Ma c'è un secondo punto da contemplare, che spesso non viene considerato, forse per paura di doversi mettere in discussione: il fatto che ogni verifica, reputata dal docente come valutazione della crescita dello studente, è sempre un giudizio che si dà sia su quanto uno ha appreso sia su come lo ha appreso, non solo, ma anche su che cosa e come glielo si è comunicato; è, cioè, in quest'ultima accezione, un giudizio su come il docente è riuscito ad entrare nella mente e nella personalità del proprio studente per far comprendere ciò che voleva trasmettergli; è in definitiva un giudizio che ognuno compie sul suo modo di essere come insegnante. In effetti che cosa misura la verifica? Quanto lo studente sa e come lo sa esprimere; ma in tutto ciò è forse estraneo il metodo di lavoro del docente? Il risultato ottenuto non è forse la diretta conseguenza del proprio modo di porgere i contenuti? Allora

si resti molto vigili e si cerchi di programmare fin dal primo giorno la propria attività didattica consapevoli che è fondamentale innanzitutto la conoscenza di quanto nell'arco dell'anno si produrrà, e non è secondaria la chiarezza nella presentazione di ogni singolo contenuto del programma; in questo modo la valutazione si inserirà molto più consapevolmente all'interno del proprio percorso perché essa conterrà, già fin dalla iniziale progettazione, sia la funzionalità degli strumenti utilizzati sia la loro organizzazione didattica sia la loro ricaduta sullo studente, che variamente apprende perché variamente è stato sollecitato.

2. Valutazione è sempre sinonimo di giudizio numerico o può essere intesa anche come apprezzamento e valorizzazione delle caratteristiche intellettuali del soggetto?

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

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

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

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

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

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

Meglio allora è parlare di una 'buona, corretta, cosciente, critica' misurazione che, per essere rappresentativa del soggetto valutato, segua alcuni criteri, quali quelli di *attendibilità* (sottoponendo il soggetto a numerose verifiche *in itinere*), di *convalida* nel tempo (mettendolo alla prova con molteplici strumenti di verifica - devono essere mu-

tati quindi anche in rapporto alle caratteristiche diverse degli studenti), di *validazione* (che misuri cioè proprio ciò che vuol misurare).

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

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

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

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

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

Ho il timore che tutti questi calcoli, che dovrebbero portare all'oggettività di un giudizio finale, non solo non siano quotidiana abitudine dei docenti, ma anche portino già in sé un errore fondamentale: spesso infatti, nella ricerca della oggettività, si interpretano i due termini *verifica* e *valutazione* come due sinonimi intercambiabili e perciò numericamente esprimibili attraverso una misurazione ricavata dalla media matematica delle prove assegnate; ma forse in docimologia non è proprio questa l'ottica corretta dalla quale partire per la realizzazione di tests oggettivi.

2.1. Nel caso però della valorizzazione delle caratteristiche intellettuali del soggetto le esercitazioni esulano dalla mera valutazione numerica sia che riguardi un voto decimale, come nella scuola del recente passato, o che sia traducibile in un punteggio, come vuole la nuova tendenza relativa ai nuovi esami di stato (cfr. lezione in <http://www.educational.rai.it/corsiformazione/corso1/lezione4.htm>) che sottolinea la diversità tra voto e misurazione.

La letteratura specialistica fa una rigorosa distinzione tra i due termini in quanto con 'verifica' essa intende il processo di quantificazione che viene ottenuto a partire dalle risposte date dallo studente ad una serie di domande postegli (è un accertamento dei dati, un'indicazione finale del punteggio realizzato dal singolo studente sottoposto ad una o più prove); con 'valutazione', invece, intende quel *quid* che va oltre la semplice misurazione, che va al di là della interpretazione statistica dei dati quantificati, che cerca di mediare quella quantificazione con tutta la complessità di fattori propri di ogni singolo alunno, in riferimento al suo livello di partenza, alla sua crescita e a tutto quell'insieme che emerge dalla complessa personalità del soggetto per cui, se la misurazione può risultare identica per due soggetti, non è detto che la valutazione debba essere la stessa per entrambi.

Ecco gli errori più frequenti in ambito scolastico compiuti soprattutto da chi crede di aver raggiunto l'oggettività con la semplice registrazione dei dati quantificati; non basta registrarli, occorre mediarli con la situazione globale della persona e quindi esprimerli con un giudizio più elastico, pur nel rispetto dei risultati ottenuti in rapporto

alla classe e alla crescita emersa dalle prove dello studente, giudicato sia in rapporto a quanto ha dato sia in rapporto a quanto poteva dare.

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

2.2. La votazione e il punteggio comunque tendono a dare un giudizio finale; la prima ha come limite negativo la soggettività, il secondo l'oggettività (cfr. *La verifica e la valutazione nell'insegnamento della filosofia*, in (a cura di) MARIO PASQUALE, *Filosofia per tutti*, FrancoAngeli Milano 1999, pp.218-246) (per me 218-220)