

Libreria Filosofica

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

Armando Girotti

LA VERIFICA NELL'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA

Verifica in quanto rilevazione e misurazione degli apprendimenti e valutazione in quanto osservazione e registrazione del processo di sviluppo formativo personale dell'alunno, termini non del tutto sinonimi, sono due punti focali nella quotidiana vita scolastica; strumento fiscale o mezzo educativo; oggettiva e scientifica o soggettiva ed immediata; orale o scritta.

1. I termini del discorso

1.1. Una prima precisazione

Spesso i termini *verifica* e *valutazione* sono giudicati dei sinonimi intercambiabili tra di loro e ciò induce nei docenti una confusione sul significato della stessa determinazione dei voti; pensare i due termini numericamente esprimibili ed acquisibili attraverso una misurazione determinata da medie matematiche significa introdurre una mescolanza disordinata capace di ingenerare fraintendimenti sulla funzione valutativa; inoltre, se verifica e valutazione fossero intese come equivalenti, 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 realizzato¹. Dando voce alla letteratura specialistica, si scopre che 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'

¹ Sommativa o consuntiva che sia, sta di fatto che la valutazione in questione, se assolve esclusivamente compiti fiscali, accerta la padronanza raggiunta dallo studente nonché il grado di profitto senza curarsi dell'aspetto "educativo" dell'operazione.

l'accertamento della crescita di ogni singolo alunno in riferimento al suo livello di partenza². Proprio da questa precisazione si comprende come il termine verifica non possa essere scambiato con valutazione; 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 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. Addirittura, seguendo le indicazioni di Bertagna, per valutare uno studente non basterebbe neppure il singolo insegnante perché "il luogo privilegiato per l'espressione di un giudizio di valutazione è il Consiglio di classe; infatti è dal contributo integrato di diverse letture che si può ricostruire una conoscenza unitaria dell'alunno". La verifica non può racchiudere in sé un giudizio definitivo³; 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). La confusione tra i due termini non è nuova; proviene dalla scuola del passato dove i due termini praticamente coincidevano e, nell'esprimere un giudizio, i docenti erano soliti rilevare, spesso soggettivamente, e poi tradurre in termini numerici le risposte dello studente. Il tentativo di sostituire al riscontro numerico l'utilizzo di aggettivi e sostantivi, pur

² Parenti, commentando l'uscita del primo numero della rivista *Nuova Secondaria*, riportava le parole di Bertagna secondo il quale la verifica "rimanda ad una rilevazione il più possibile oggettiva e quantitativamente misurabile delle informazioni, delle abilità e delle capacità possedute dallo studente, in una o più materie, alla fine di una singola unità didattica, di un gruppo di lezioni, di un quadrimestre". La valutazione, invece, "rinvia ad un giudizio di valore concernente il significato e l'interpretazione educativa del dato, fatti propri dallo studente e dimostrati nel corso delle successive verifiche". R. PARENTI, *Due pubblicazioni sulla secondaria superiore*, «Rivista di storia della filosofia», n. 2, 1984, p. 344.

³ Tale giudizio può inconsciamente prodursi nel docente all'indomani di una prova negativa, creandogli spesso dei preconcetti difficili da essere scacciati.

trasformando la valutazione in modo più descrittivo e meno criptico, non ha prodotto gli esiti che si attendevano perché la soluzione stava ancor più a monte, nel fatto che occorre stabilire una modalità per l'attribuzione del voto o del giudizio, nel fatto che è necessario riferirsi a parametri comuni che oggi, nella scuola dell'autonomia, possono essere decisi addirittura dagli insegnanti stessi; ma purtroppo, anche grazie ai dettami dei vari Ministeri⁴, le gabbie numeriche generalizzate continuano a permanere. Evidentemente non esiste chiarezza nel discernere la differenza tra standard numerico e standardizzazione dei giudizi di valutazione; l'uniformità va trovata all'interno dei principi culturali che fanno parte integrante della storia unitaria di un popolo, della sua identità collettiva, della memoria comune; non sono i numeri a unificare un paese quanto una corretta coniugazione dei vari modelli culturali e cognitivi che in esso sono dominanti; e che sia il Ministero a fissare l'attenzione sullo standard numerico pone dei problemi di credibilità nei confronti della sua competenza e del suo interesse per la formazione dei giovani.

1.2. Una seconda precisazione

Un'altra precisazione va fatta prima di addentrarci nel labirinto della verifica in quanto rilevazione e misurazione degli apprendimenti, e in quello della valutazione in quanto osservazione e registrazione del processo di sviluppo formativo personale dell'alunno. Fino a qualche anno fa la verifica in Filosofia doveva essere rigorosamente orale: la disciplina apparteneva alle cosiddette 'materie non-scritte'. Con la Commissione Brocca questa limitazione è sparita tanto che nel progetto uscito da un dibattito appassionato si legge: "per la verifica i docenti sono autorizzati a fare uso dei seguenti strumenti: 1. la tradizionale interrogazione; 2. il dialogo e la

⁴ Si pensi alla ferrea gabbia numerica che il Ministero della 'vecchia' legislatura consegnò ai docenti delle Commissioni del *nuovo esame di stato*; con questo strumento intendeva giungere ad una 'oggettività pura', valida per tutti gli studenti di tutto il suolo italico. Forse una revisione del concetto di gabbia numerica e di oggettività della votazione porterebbe a ridisegnare la funzione valutativa del nuovo esame di stato; in effetti piuttosto che cercare la cosiddetta oggettività, meglio sarebbe dire che occorre "tendere" al superamento della soggettività attraverso la esplicitazione dei criteri fondamentali che permettono una chiara valutazione.

partecipazione alla discussione organizzata; 3. prove scritte quale la parafrasi, il riassunto ed il commento di testi letti, la composizione di scritti sintetici che esprimano capacità argomentative; 4. i 'tests' di comprensione della lettura (risposte scritte a quesiti predisposti dall'insegnante e concernenti letture svolte). Il ricorso a quest'ampia gamma di prove è giustificato dal fatto che l'educazione filosofica richiede il possesso sicuro degli strumenti della comunicazione sia orale che scritta, espressioni rispettivamente della capacità argomentativa e dell'impegno di riflessione tipici della disciplina"⁵. È a partire da questa proposta che incomincia a fiorire l'interesse dei docenti per la ricerca di prove, diversificate nella forma e nei mezzi, con cui giungere all'accertamento di ciò che si vuol verificare. C'è chi si incammina verso la strutturazione di tests⁶, di prove oggettive con tanto di scala numerica⁷, chi invece tenta la via della valorizzazione delle differenze intellettuali dei propri studenti e così nascono varie forme di *esercitazioni*⁸, *in itinere e finali*, di

⁵ I *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni* per quanto concerne la disciplina filosofica si trovano in *STUDI E DOCUMENTI degli Annali della Pubblica Istruzione*, n. 59/60 Le Monnier 1992, pp. 212-235.

⁶ 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 svaria 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).

⁷ Esiste anche chi, come VITTORIO DE PETRIS, ha proposto "*prove oggettive di valutazione con l'uso del computer*" ed ha posto in un sito di internet motivazioni e spiegazioni che fondano l'uso di tale strumento.

⁸ Per quanto concerne le esercitazioni si vedano, da un punto di vista generale gli articoli di STEFANO MARTINI, *Strumenti didattici a sostegno della lezione di filosofia*, «Insegnare filosofia», anno III n.1, pp. 25-30, di MARIO TROMBINO, *Gli esercizi di filosofia: una proposta di classificazione*, AA. VV., *Filosofia per tutti*, FrancoAngeli, Milano 1998, pp.247-313 e di A. GIROTTI, *Prove pratiche di valutazione*, AA. VV., *Filosofia per tutti*, FrancoAngeli, Milano 1998 pp. 314-347; da un punto di vista pratico si vedano STEFANO MARTINI, *Proposte pratiche per esercitazioni possibili*, «Insegnare filosofia», anno III n.2, pp. 17-

controllo e formative. Compaiono *tablette*, *schemi grafici*, *schede* di varia natura, disciplinari (incentrate sui contenuti della filosofia) interdisciplinari (incentrate sulle problematiche poste dal filosofo e sui corollari rinvenibili in altre discipline); *questionari* che pongono l'attenzione sui vari livelli di conoscenza o competenza; si pensi a quelli a *domanda aperta*⁹, a *scelta multipla*¹⁰, a *risposta multipla*¹¹, a *domanda strutturata*¹², con *domande a corrispondenza*¹³, a *correlazione*¹⁴, del tipo *vero/falso*¹⁵; *mappe*¹⁶; *relazioni* o rapporti su attività di ricerca¹⁷, *problem*¹⁸. La classica lezione-interrogazione subisce un

22, e A. GIROTTI, *Dalla lettura del testo alle esercitazioni*, in «Insegnare Filosofia», anno I n.3, pp. 6-11.

- 9 I questionari a domanda aperta prevedono un'ampia libertà di esposizione dello studente.
- 10 I questionari a scelta multipla prevedono domande in cui compaiono 4 o 5 risposte possibili; una sola è corretta ed una, con la funzione di 'distrattore', 'quasi' corretta.
- 11 Le domande a risposta multipla presentano quattro-cinque alternative possibili di cui solo due sono corrette.
- 12 I questionari a domanda strutturata prevedono domande specifiche poste in relazione a dei dati che vengono assegnati contestualmente; esse, oltre ad evidenziare la padronanza su di un argomento, mettono in luce la capacità di estrarre correlazioni a partire dai dati.
- 13 Nelle domande a corrispondenza lo studente deve far corrispondere, date due liste di elementi, un elemento della prima serie ad uno della seconda.
- 14 Le 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, 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...
- 15 Le domande del tipo vero/falso, pur dando risultati oggettivi, a mio giudizio non sono molto significative data l'alta probabilità di scegliere a caso la risposta giusta (c'è un 50% di probabilità sia per l'errore sia per la esattezza).
- 16 Le mappe sono funzionali alla verifica delle capacità dello studente nell'analizzare un testo, nel destrutturarlo, nel traslare i canoni in esso presenti in altri ambiti del mondo quotidiano. 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.
- 17 Le relazioni o i rapporti su attività di ricerca mettono in gioco sia la proprietà di linguaggio sia l'ampiezza di visione del problema, manifestando le capacità analitiche dello studente.
- 18 Le situazioni problematiche richiedono l'applicazione, anche per analogia, di strategie di *problem solving*; permettono al docente di verificare, oltre alla padronanza dell'argomento, anche doti specifiche quali l'intuizione, le capacità logiche e di formalizzazione, ecc....

tracollo, o per lo meno uno svecchiamento, a fronte del sopraggiungere di questi nuovi strumenti didattici. Con la lezione-interrogazione il problema della verifica sembrava non porsi perché bastava che lo studente ripettesse (più o meno a memoria) i contenuti spiegati dal professore in classe o le nozioni presentate dal manuale adottato e la sufficienza era assicurata; si trattava di appurare la fedele riproduzione della nozione; ora, con l'avvento dei nuovi strumenti, non è più solo il possesso della nozione ad essere messo a fuoco, così il problema si presenta con tutta la sua complessità perché dalla verifica dei semplici contenuti si passa all'area della formazione. Non sono i cervelli, bazar di erudizione che magari sanno riprodurre ad alta fedeltà le informazioni ricevute, ad avere rilevanza, ma le persone in grado di ridisegnare 'intelligentemente' le nozioni apprese e quindi in grado di scegliere con coscienza critica fra le varie opzioni offerte dalla realtà; infatti ogni conoscenza diventerebbe un semplice elemento di decorazione culturale se non venisse gestita per comprendere meglio altre situazioni. Non mancano intanto dei tentativi di accomodamento della tassonomia di Bloom alla disciplina filosofica¹⁹, pur con la oggettiva difficoltà di trovarne di calzanti.

2. Sulla verifica in itinere

Molti sono oggi i docenti che si cimentano nella produzione in proprio di verifiche mirate (orali o scritte che siano) e la loro prima attenzione va agli obiettivi specifici²⁰ - relativi alle conoscenze, alle competenze²¹ e alle capacità²² - esplicitati nel

19 Si veda ad esempio la proposta di DEIANA in AA. VV., *La filosofia insegnata, Esperienze e riflessioni tra insegnanti per l'innovazione e la ricerca*, Pagus, Treviso 1994, p. 165-191 o si vedano le pagine riguardanti l'elencazione degli obiettivi in A. GIROTTI, *L'insegnamento della filosofia, dalla crisi alle nuove proposte*, Unipress, Padova, 1996, pp.26-39 o l'articolo, *La verifica e la valutazione nell'insegnamento della filosofia*, AA. VV., *Filosofia per tutti*, FrancoAngeli, Milano 1998 pp. 218-246.

20 Circa la scelta degli obiettivi in un curriculum si veda l'articolo di ANNA BIANCHI, *Un'esperienza di attuazione dei programmi Brocca per l'insegnamento della filosofia: materiali e riflessioni*, «Insegnare filosofia», anno I n.1, pp.17-26 ed anche il mio *Insegnamento filosofico e valutazione scolastica* in www.ilgiardinodeipensieri.com, lezione XIX.

21 Sembra che tutti sappiano che cosa si intenda con il termine 'conoscenza', ma spesso sulla parola 'competenza' non c'è accordo totale. Tanto per capire

piano programmatico d'inizio d'anno; è rispetto a quelli che si commisura la verifica. Il problema della verifica nasce dunque a monte; non giunge inaspettato se il docente si è posto la domanda "che cosa voglio che gli studenti conseguano, e quindi che cosa voglio testare, nel corso dell'anno?"; domanda che non può essere evasa se non dopo un'attenta riflessione sugli obiettivi della propria attività di docenza, nonché sul proprio modo di esporre la disciplina. E non ci sono regole o direttive programmatiche prescrittive che siano valide per ogni

che cosa intendo con i tre termini dirò che "conoscenza" è tutto ciò che estende il sapere (e perciò comprende informazioni, nozioni, costrutti linguistici); "competenza" è ciò che si sa fare in un certo contesto dato, sulla base di un sapere (conoscenza) per raggiungere un obiettivo atteso e per produrre nuove conoscenze. Lo perciò lo uso nella accezione di facoltà racchiudente in sé quella acquisizione di conoscenze assimilate in modo critico e così strutturate da poter essere trasferite in contesti diversi. Le competenze – e non solo in filosofia - le riferisco cioè a quelle strutture mentali che permettono di padroneggiare le conoscenze disciplinari determinando un orientamento trasversale. Per esplicitare il significato con un esempio vorrei richiamare alla mente la gnoseologia di Platone per il quale conoscere è ricordare. Una scuola impostata sulla 'conoscenza' si accontenta che lo studente sappia riepilogare questa affermazione; una scuola fondata sulla competenza, se deve sollecitare ad assimilare in modo critico le conoscenze e renderle così strutturate da poter essere trasferite in contesti diversi, di fronte alla gnoseologia platonica andrà a cercare il modello di razionalità che sta dietro a quella concezione; e scoprirà che il filosofo greco privilegia l'*ante rem*, cioè quello schema mentale che presuppone esistere una realtà che oltrepassa l'uomo. Applicando questa struttura in contesti diversi, ad esempio nell'ambito sociale, politico, religioso ecc... che cosa possiamo ricavare? Che, poiché la regola trascende l'uomo, costui sarà costretto ad adattarsi ad un principio superiore che lo lega a sé e col quale deve fare i conti. Mettendo a nudo le strutture della gnoseologia platonica e invitando a trasferire in altri contesti quella scoperta, si indirizza l'insegnamento verso il termine 'competenza' e, visto che la filosofia non si occupa di oggetti, ma di concetti, il 'fare' specifico di questo insegnamento sarà diverso da quello previsto dalle scuole professionali dove è preminente un fare tangibile; si potrà così parlare di un 'fare' come applicazione e gestione della conoscenza. Sul tema competenze si vedano testi, se pur datati, ma comunque interessanti, come S. MEGHNAGI, *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino 1992, LEVATI – SARAÒ, *Il modello delle competenze*, FrancoAngeli, Milano 1998 o l'articolo di CASTALDINI – GAMBERINI – RINALDI, *Per un lessico comune: competenze, capacità, conoscenze*, «Insegnare filosofia», anno 5, n° 3, pp.9-10.

22 La 'capacità' si incrementa attraverso l'analisi e la sintesi (sul piano cognitivo) e si manifesta come autonomia, integrazione, organizzazione/orientamento nelle relazioni con gli altri e nelle attività proprie (sul piano globale della persona).

metodo; ci si può invece rifare a quello che oggi viene ritenuto uno dei modi più adatti per una crescita culturale ed umana degli studenti, cioè a quel metodo che, considerando come strumento fondamentale il documento filosofico, intende di primaria importanza il 'filosofare' più che lo studio della storia della filosofia. Immaginando quindi di avere un uditorio fatto di docenti che non seguono pedissequamente il manuale, che non impongono ai propri studenti uno studio meccanico da pagina *x* a pagina *y*, ma che utilizzano il testo filosofico come luogo da cui far emergere le problematiche, vorrei richiamare l'attenzione sulle capacità che si vogliono vagliare; e su questo punto i docenti non sembrano tutti d'accordo perché c'è chi privilegia le capacità di comprensione, chi quelle di penetrazione della disciplina, chi si attarda sull'apprendimento e sull'acquisizione di conoscenze, chi sulla capacità di esposizione e sul modo di presentare i contenuti nonché sull'illustrazione delle ragioni che hanno portato ad una precisa soluzione, sulla motivazione del lavoro, sulla capacità di applicazione e sull'impegno personale, sulla capacità di collaborazione ecc... È chiaro che tutto ciò può accadere in quanto la legislazione pone oggi un'ampia libertà di scelta circa gli obiettivi che i docenti intendono assumere²³, ma io credo che dei comuni denominatori possano essere definiti. Proprio su alcuni di questi soffermerò la mia attenzione.

Posto infine che, come afferma Anna Bianchi²⁴, "la 'pedagogia per obiettivi' privilegia l'acquisizione delle abilità rispetto ai contenuti", non mi attarderò a considerare le verifiche inerenti l'analisi del conseguimento di contenuti, pur riconoscendo che è attraverso questi che occorre passare, ma andrò ad esaminare la 'operazionalizzazione' dell'obiettivo, cioè la sua traduzione "nelle operazioni intellettuali o pratiche che l'allievo deve dimostrare di saper svolgere".

3. Sulla progressione delle capacità

Quali sono allora le conoscenze, le competenze, le capacità da vagliare nell'anno e nel corso del triennio? Immaginiamo che si vada per gradi e che quindi si siano progettati per il

23 Si veda l'art. 4 della L. 30/2000 sul riordino dei cicli.

24 Si veda in questo sito il suo contributo *Programmazione dell'insegnamento della filosofia*.

curricolo alcuni obiettivi quali: la capacità di comprensione, di argomentazione²⁵, di problematizzazione. È chiaro che i tre ambiti non possono essere considerati in modo così nettamente separato, anzi vanno intesi con progressione interna tale che, ritornando via via nel triennio su se stessi, si ridefiniscano secondo livelli di maggior complessità. La struttura del sapere, in fondo, non è lineare, ma presenta gradi di complessità crescente; e così occorre procedere nell'insegnamento; non è detto che gli studenti del primo anno debbano compiere il tragitto che va dalla semplice comparazione di argomenti alla enucleazione di modelli di razionalità alternativi; può essere un itinerario che si viene sviluppando nel tempo secondo una crescita armonica, ad esempio nell'arco del triennio.

Rapportando le tre capacità alle strutture logiche che vengono messe in moto, potremmo individuare le competenze da far acquisire agli studenti; la prima si richiama alla dimensione *contenutistica* del programma, cioè a quel parametro che sviluppa competenze adatte all'analisi della realtà, la seconda, *metodologica*, origina competenze idonee per interpretare e operare sulla realtà con l'utilizzo delle strutture proprie del filosofare; la terza, considerata come *generatrice* di pensiero, avvia a competenze che stimolano il recupero della problematicità del reale, traslando assetti, strutture, modelli di razionalità in contesti diversi da quelli nei quali sono emersi i problemi. Cadenzerò il mio intervento proprio a partire da queste tre dimensioni che si intersecano vicendevolmente, ma che vanno considerate ognuna come *focus* per le altre.

4. Dimensione contenutistica

Non voglio sottovalutare il possesso di un buon bagaglio di informazioni, bene fondamentale senza il quale non può esserci sviluppo, ma, a partire da quel bagaglio, i gradi di

25 Per il recupero del testo argomentativo nella didattica si veda A. GIROTTI, *Ritornare al testo argomentativo*, «Insegnare filosofia», anno II n.1, pp. 18-21; per sviluppare esercizi specifici rivolti all'argomentazione si veda un passo del già citato articolo di ANNA BIANCHI, *Un'esperienza di attuazione dei programmi Brocca per l'insegnamento della filosofia: materiali e riflessioni*, «Insegnare filosofia», anno I n.1, p.8; per uno spunto pratico l'articolo di FERDINANDO PERISSINOTTO, *Il gioco delle argomentazioni*, «Insegnare filosofia», anno III n.2, pp.6-11.

capacità raggiungibile possono essere diversi, ossia ad un *primo livello* va riferita l'incidenza di informazioni sulla cultura viva dello studente, se egli apprenda solo mnemonicamente oppure se sia in grado di servirsene per altre operazioni, cioè se sia passivo di fronte alla nozione o invece attivamente coinvolto dal sapere; ad un *secondo stadio* la maggior o minor disponibilità dello studente ad andar oltre la nozione disciplinare, quindi la proprietà nel collegare le informazioni, i riferimenti, i rimandi ad altri settori del sapere; *ancor più* sta la capacità di usare il sapere per comprendere i modelli interpretativi della realtà che sottostanno a quelle conoscenze. Come si vede, dunque, per ogni dimensione ci sono livelli di consapevolezza sempre più elevati, ed ogni buon docente a partire da questi livelli è in grado di congegnare scale per la verifica degli *standard* dei suoi studenti. Se il curricolo presuppone una progressione per così dire a spirale, la capacità di comprensione raggiunta nel primo anno va messa alla prova nel secondo su livelli più elevati e a livelli ancor più potenziati nel terzo anno; sta però al docente, anche in base alla situazione socio-ambientale, mediare i livelli. Ciò che va verificato però non sono tanto le nozioni, quanto le capacità; e qui il discorso si sdoppia perché parlando di capacità occorre pensarle rivolte sia agli obiettivi *cognitivi* sia a quelli *operativi*, per non parlar poi di quelli di natura trasversale che dovrebbero essere presenti sia nel primo come nel secondo settore. Come si vede anche nel momento in cui si intende verificare la capacità di comprensione non si tratta solo di attribuire giudizi di sufficienza o di insufficienza, con tutti i gradi con cui i docenti quotidianamente si scontrano, cosa che riguarda la cosiddetta verifica *di controllo*²⁶, ma soprattutto di stabilire criteri che assumano valenza *formativa*²⁷. Nell'operazione di verifica tale valenza non riguarda solamente lo studente, ma coinvolge lo stesso docente; infatti, se nei confronti dello studente essa va intesa con valore

26 La verifica di controllo è volta ad accertare il livello di conseguimento degli obiettivi.

27 La verifica è formativa quando ha funzione diagnostica e correttiva, piuttosto che selettiva e decisiva. In questo caso ogni prova ha lo scopo di comunicare allo studente la sua situazione sulla padronanza raggiunta nel conseguimento di un preciso risultato. Si veda anche P. G. GRI, *Verifica e valutazione in filosofia*, «Nuova Secondaria», n 10, 1992, p.73 sgg.

autoconoscitivo di 'promozione' delle sue capacità (per imparare dagli errori, come stimolo e rafforzamento della motivazione, per autovalutarsi) e con valore diagnostico (per scoprire ciò che ancora resta problematico nella sua acquisizione), nei confronti del docente va intesa con valore di riscontro (per confrontare i risultati raggiunti con gli obiettivi prestabiliti, per controllare l'efficacia delle iniziative didattiche, per operare opportuni aggiustamenti ed integrazioni del piano di lavoro anche in vista di un recupero o di un sostegno).

Posto ora che per comprensione non si intenda il quanto di nozioni, ma il come queste operano nel soggetto e come lo studente si rapporti a quel contenuto con nuove domande, molte possono essere le accezioni del termine 'comprensione' che possano servire ad un docente come riferimento per le sue verifiche; può essere la capacità di intuire e di stabilire dei rapporti culturalmente validi con la disciplina, nonché di distinguere, tra i vari contenuti, il sostanziale dal superfluo (e allora lo studente deve manifestare una certa prontezza nella comprensione, ma anche altrettanta duttilità nella risoluzione di problemi che i contenuti culturali gli possano porre). Se poi all'interno della comprensione si volesse considerare anche l'atteggiamento mentale posto in essere dallo studente, allora sarebbe anche da sondare il fatto se sia bramoso di giustificazioni, se ricerchi consapevolmente le ragioni delle cose, se sia pronto ad intuire e ad impostare i temi in modo coerente oppure se si accontenti della misera spiegazione restando lontano da un qualsivoglia approfondimento. Se nella comprensione si volesse includere anche il suo atteggiamento psicologico sarebbe pure da mettere in evidenza se la sua intuizione sia pronta, se la sua riflessione sia attivamente concentrata sui contenuti, se sia cosciente del valore delle interpretazioni dategli.

4.1. A partire dal documento testuale

Dato che abbiamo deciso che lo strumento attraverso il quale occorre passare è il documento testuale, partirò da quello per costruire una prima semplicissima tabella di verifica distribuita per gradi crescenti, divisa in tre settori, tabella che i docenti potranno espandere in modo autonomo. Spesso critiche, anche fondate, sono venute nei confronti di una poco

corretta interpretazione dell'uso del testo²⁸; a ragione si è messo in evidenza che le operazioni troppe volte erano indirizzate più all'acquisizione di una competenza tecnico-meccanica che alla enucleazione del senso che il testo porta in sé o alla dialogicità, sulla quale invece dovrebbe essere impostato un insegnamento della filosofia. Il testo è sempre 'altro' da chi legge e porta con sé non solo la risposta ad un problema – motivando quindi alla comprensione delle ragioni che l'hanno prodotta –, ma anche stimoli per ulteriori domande che possano attirare lo studente verso una rinnovata riflessione critica. È su questo versante che occorre impegnarsi per verificare la sua capacità di comprensione.

Circa la comprensione del testo:

Primo grado; Secondo grado; Terzo grado

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.

Circa la comprensione del pensiero del filosofo:

Comprende il testo nell'ottica del filosofo; Lo comprende secondo ottiche diverse; Ne coglie gli sviluppi.

²⁸ A tal proposito si veda l'articolo a due mani di P. ALOTTO e R. TROLLI *Centralità del testo filosofico e 'rapsodicità' formativa. Insegnamento e apprendimento delle discipline filosofiche*, in CLAUDIO TUGNOLI (a cura di), *La filosofia nella scuola*, FrancoAngeli, Milano 2001, pp. 210-241.

Sa contestualizzarlo tematicamente; In rapporto all'ambiente culturale in cui è vissuto l'autore (oppure In rapporto al dibattito contemporaneo al filosofo, oppure In rapporto alla diffusione del suo pensiero); Estende il tema all'ambiente in cui vive oggi lo studente, lo riconsidera in rapporto al dibattito odierno.

Sa cogliere la problematica in sé; Come risultato di un dibattito; Come apportatrice di implicazioni presenti nell'oggi.

Sa riportare la problematica nel pensiero del filosofo; Sa estenderla in un panorama più complesso; Ne coglie ricadute e aperture.

4.2. Per una forma mentis

Passando ora ad un grado diverso di verifica, che non si fermi cioè ad un obiettivo legato esclusivamente alla conoscenza del testo, e quindi alla trasmissione di conoscenze o alla pura analisi del pensiero dei filosofi, ma che caldeggi la maturazione di una *forma mentis* dello studente rivolta alla ricerca, si può congegnare una tabella che metta in evidenza la capacità dello studente nella produzione di analisi:

Circa una rinnovata riflessione comparativa:

L'analisi viene svolta:

1. secondo argomenti:

1.1. riflettendo sulle implicazioni della problematica sollevata dal filosofo e le possibili nascenti da quella;

1.2. raffrontando la problematica a quella di altri autori, secondo gli assi della sincronia o secondo gli assi della diacronia;

1.3. specificando il nesso tra gli esiti del filosofo e le problematiche odierne.

2. secondo schemi intertematici

3. secondo paradigmi diversi

4. secondo modelli di razionalità alternativi

4.1. evidenziando le tematiche trasversali;

4.2. evidenziando le ricadute in altri ambiti quali ad esempio ontologico, metafisico; logico, gnoseologico; antropologico, politico; etico, teologico.

5.1. Per esemplificare

Per esemplificare quanto sono venuto dicendo, immaginiamo che si voglia verificare se lo studente sia in grado di operare un'analisi comparata utilizzando dei modelli di razionalità alternativi, cioè se sia in grado di mettere in rapporto due modelli di razionalità, ad esempio quello dei razionalisti con quello degli empiristi; dovrebbe uscirne una scomposizione che fa emergere i fondamenti diversi, in quanto il primo usa procedimenti di tipo analitico, mentre il secondo di tipo sintetico. Ma questo potrebbe essere solo un primo livello di raffronto; andando più oltre si potrebbe vagliare se lo studente sia in grado di considerare le ricadute di quei modelli in altri ambiti e cioè che cosa si possa dire circa la nascita del potere all'interno dei due modelli di razionalità (se il potere che viene a costituirsi sia di tipo democratico proveniente dal basso o di tipo gerarchico proveniente dall'alto e perché succeda ciò con quel particolare modello di razionalità), se ciò sia verificabile all'interno delle filosofie studiate, e così via.

5.2. Dalla teoria alla pratica

Se però si vuole incominciare a percorrere una strada che porti quanto più è possibile al raffronto degli esiti di ogni singolo studente con quelli ottenuti con gli altri docenti appartenenti allo stesso consiglio di classe non sarebbe male progettare una tabella con indicatori e descrittori²⁹ utilizzabili anche in vista di un'architettura unificante. Ad esempio se all'interno della capacità di comprensione si volessero prendere degli indicatori del tipo conoscenza dei contenuti, acquisizione di consapevolezza, elaborazione di conoscenze, autonomia nella rielaborazione, abilità linguistiche ed espressive, disinvoltura e coerenza espositiva, padronanza del lessico specifico della disciplina, competenza nell'usarlo in situazione, capacità operative dinanzi a problematiche nuove, impegno e partecipazione, comprensione del senso di un'informazione, trasferimento dell'informazione in altri

²⁹ Circa la definizione e l'esemplificazione di tabelle del genere si rimanda il lettore alla sezione successiva *Verifica pratica: intorno alle griglie*, nella quale troverà una esposizione più particolareggiata del problema inerente la verifica con griglie di valutazione.

ambiti, acquisizione di relazioni, impiego di conoscenze in vista della risoluzione di problemi nuovi, allora la tabella verrebbe ad essere strutturata per tutti i soggetti e per tutte le discipline della stessa classe nello stesso modo.

Dunque, data una tabella concepita per la verifica, che nasce sempre da una chiara programmazione³⁰ iniziale degli obiettivi, si possono più o meno facilmente costruire delle prove (anche scritte) tese a verificare l'acquisizione di ciò che si vuole appurare. Mi sembra così che, pur partendo dai contenuti, si possa andar oltre la semplice verifica di quanto gli studenti sanno e cioè se siano sviluppate le loro strutture concettuali e se sappiano muoversi all'interno di quelle epistemologiche della disciplina.

Dunque, se è necessario predisporre degli strumenti che rendano possibile l'esplicitazione della propria capacità nel miglior modo possibile, occorrerà ripensare a modalità unitarie per la formulazione di schemi validi per la verifica, orale o scritta che sia; occorrerà che il docente si attivi per progettare tutta una serie di strumenti; sto pensando a indici, specchietti, mappe, quadri, tabelle, tavole, grafici, diagrammi, prospetti, esempi dimostrativi, schemi riassuntivi, tutti attrezzi che, essendo usati dall'intero corpo docente, sono trasversali³¹ alle discipline e permettono l'attuazione della transdisciplinarietà. Ma se gli strumenti per esercitare lo studente sono fondamentali (su questo punto, pur connesso con il problema della verifica e della valutazione, non ci si può soffermare; si rimanda il lettore agli stimoli bibliografici suggeriti nelle note precedenti) altrettanto fondamentale è la costruzione di una griglia per controllare la ricaduta negli

30 Sulla programmazione molti sono i testi da consultare, da quelli degli anni '90 iniziali alle ultime circolari ministeriali. Si veda ad esempio, tanto per iniziare, di F. FRABBONI, *Dal curricolo alla programmazione*, Giunti, Firenze 1994, di M. BALDACCI, *Insegnare a programmare*, Ethel, Milano 1994, di N. BARBIERI, *Curricolo, programma, programmazione*, De Agostini, Milano 1997.

31 Vi sono delle competenze trasversali che sono basilari, ad esempio le macrocompetenze come ascoltare, leggere, parlare, scrivere; esse non riguardano il singolo docente, ma coinvolgono la stessa struttura scolastica e riguardano quindi tutto il corpo docente; oltre alle competenze esistono anche delle capacità trasversali che coinvolgono l'intero corpo docente, quali quelle logiche, elaborative, critiche, peraltro ricordate anche dalle circolari ministeriali istituenti il nuovo esame di stato.

studenti in vista di una valutazione che sia sempre più slegata dalla estemporaneità o dalla soggettività.

5.3. Verifica pratica: intorno alle griglie

Ogni griglia, utilizzata per attribuire un voto o un giudizio, non può esimersi dalla definizione di ciò che vuol analizzare e perciò se intende misurare un insieme di prestazioni deve esprimere, ancor prima di assegnare una o più consegne, ciò che desidera determinare; solo in un secondo tempo potrà in relazione a quella griglia le prestazioni del soggetto da giudicare. Le prestazioni dunque vanno riferite sempre ad un parametro, ad un principio, per quanto convenzionale, comunque sempre espresso ancor prima di dar luogo ad una procedura di consegna e del successivo conteggio dei risultati. Se ad esempio si vuol soppesare una quantità di nozioni, il parametro guida sarà determinato dal numero di informazioni che appariranno nella risposta del soggetto da esaminare. Questi parametri, o altrimenti definiti elementi di valutazione, sono i cosiddetti *indicatori*; la *consegna* sarà invece un micro-obiettivo, implicitamente presente o esplicitamente esposto nella traccia della prova. Una volta che la consegna è stata assolta dal soggetto da giudicare, l'esaminatore si ritroverà tra le mani delle risposte diverse tra i soggetti esaminati, in quanto corrispondenti a livelli diversi di prestazione; ebbene, queste diversità andranno calcolate a partire ancora una volta da elementi di giudizio tali che descrivano l'esito effettivo della prova, cioè con l'aiuto di *descrittori* di prestazione (*quantitativi*³², con scala a punteggio; *qualitativi*, con scala espositiva).

Facciamo un esempio partendo dal primo dei tre obiettivi sul quale ci siamo soffermati e cioè dalla capacità di comprensione; componiamo una griglia che serva per una verifica *in itinere* degli studenti. Prima operazione da compiersi è la determinazione degli indicatori; scegliamone qualcuno tra i seguenti: il richiamo alla mente di contenuti studiati, la comprensione del senso di un'informazione, il trasferimento della conoscenza ad altri ambiti, la scoperta di relazioni, l'impiego di conoscenze in vista della risoluzione di problemi

32 Ogni verifica quantitativa congettura misure oggettive e prevede voti o valutazioni basate su scale ordinali rigorose.

nuovi; per ognuno di questi indicatori ne uscirebbe una tabella come quella sotto riprodotta con l'indicatore "trasferimento della conoscenza ad altri ambiti". Più sono strutturate e definite in anticipo le modalità di somministrazione della prova, meglio possono essere controllati i risultati e in modo più appropriato possono essere riferiti ad una "scala" di valori predefinita. Si può procedere nel seguente modo:

1. si definisce la *consegna* (micro-obiettivo: saper riferire ad altri campi del sapere una certa informazione);
2. si determina il numero delle operazioni (ad esempio tre rimandi);
3. si stabiliscono i tempi di realizzazione della prova (ad esempio 10 minuti);
4. si stabiliscono le modalità di attribuzione del punteggio (ad esempio: 2 punti per ciascun riferimento esatto);
5. si raccolgono i punteggi ottenuti determinando a quale descrittore qualitativo-quantitativo corrisponde il rimando.

Esemplifichiamo attraverso una griglia nascente dai precedenti richiami:

Capacità di comprensione:

(Consegna: in 10 minuti rispondere alle singole domande con precise citazioni dei testi letti, inserendo in ogni risposta un riferimento ad altri campi del sapere – almeno tre – a cui detta informazione potrebbe essere rapportata)

Prestazione: indicatore trasferimento delle conoscenze ad altri ambiti

Descrittore qualitativo:

- A. Corrette, abbondanti, estese, pertinenti, complete, valide ecc...
- B. Dettagliate, adeguate, circostanziate, opportune ecc...
- C. Essenziali, basilari, sostanziali, solo le più importanti, primarie, ecc...
- D. Limitate, ridotte, vaghe, imprecise, ristrette, circoscritte, generiche ecc...
- E. Imprecise, molto spesso nebulose, inconsistenti, evanescenti ecc...

Descrittore quantitativo:

- A. Grado di trasferimento superiore al 90%

- B. Grado di trasferimento superiore all'80%
- C. Grado di trasferimento superiore al 60%
- D. Grado di trasferimento dal 35% al 60%
- E. Grado di trasferimento inferiore al 35%

Livello:

- A. Ottimo
- B. Buono
- C. Sufficiente
- D. Insufficiente
- E. Gravemente insufficiente

Punti:

- A. 6/6
- B. 4-5/6
- C. 3/6
- D. 2/6
- E. 1/6

Il docente dovrebbe soppesare ogni domanda che intende assegnare attribuendo preventivamente ad ognuna di esse un punteggio in vista di una classificazione complessiva, alla realizzazione della quale contribuiranno con il loro peso anche gli altri indicatori. Non sto qui a ripetere la tabella per ogni indicatore, ma voglio solo richiamare alla mente il fatto che così facendo, ossia predisponendo in anticipo le griglie di ogni singola consegna, si avrà a disposizione un ventaglio di prove che potranno poi servire a controllare se lo studente sia o meno progredito nell'anno scolastico, se ci sia stata regressione o progressione; dal raffronto potrà anche nascere un supporto per la valutazione finale e globale dello studente, ma soprattutto si andrà sempre più lontano da quella soggettività di giudizio che spesso produce incomprensioni tra studenti e docenti.

Come ci si accorge, dunque, il problema della verifica va risolto ancor prima di arrivare a mettere alla prova lo studente, va predeterminato in anticipo perché su quelle verifiche va impostato l'insegnamento. Questa affermazione sembra racchiudere una contraddizione; infatti preordinare le verifiche ancor prima di procedere nel percorso didattico sembra contenere una incoerenza; invece così non è perché occorre

sapere preventivamente dove si andrà a parare con il nostro cammino, dove si porteranno gli studenti e che cosa si vuole che essi sappiano e sappiano fare; solo da una preordinata programmazione, specificata in tutti i suoi punti qualificanti, potrà sorgere un insegnamento fecondo; decidendo le verifiche dopo che si è percorso un tragitto, spesso si è indotti a sbagliare perché mancano i punti di riferimento a cui si desidera giungere; sarebbe come bighellonare senza aver una meta e chiedersi solo *a posteriori* dove siamo giunti, oppure sarebbe come compiere una ricerca senza aver prima formulato un'ipotesi: i dati raccolti, in quanto accozzaglia di oggetti senza legame, non darebbero nessun risultato valido.

6.1. Dimensione metodologica

Volendo ora considerare un secondo obiettivo, che reputo essenziale nell'insegnamento della filosofia (in quanto aiuta lo studente ad impadronirsi degli strumenti concettuali e delle tecniche di analisi del discorso, fondamentali nella organizzazione delle sue cognizioni), la capacità di argomentazione, e intendendo predeterminare gli indicatori della griglia di valutazione, penso sia necessario considerare, come si è fatto per la capacità di comprensione, le verifiche su due versanti ben distinti, il primo *cognitivo*, che riguarda cioè l'analisi dei contenuti, il secondo *operativo*, cioè le capacità di argomentazione degli studenti. Al primo punto appartengono l'individuazione dei passaggi logici, la considerazione delle ragioni a sostegno della tesi del filosofo e delle possibili controdeduzioni derivanti dalle obiezioni; al secondo convengono operazioni che coinvolgono lo studente nelle capacità operazionali. Pensando di predisporre un'attività fondata su tali versanti si potrebbero proporre verifiche adatte a far emergere i passaggi logici del testo, se il filosofo porti delle documentazioni alla sua argomentazione, se ci sia una coerenza interna nella conduzione dei passaggi, la funzione degli esempi, se appaiano delle incongruenze, se si serva di luoghi comuni o se le tesi dibattute siano attestazioni di problemi reali, se le confutazioni reggano³³. Utili allo scopo

³³ Un aiuto per una programmazione di lavori inerenti l'argomentazione può essere rinvenuto nell'articolo di E. Berti, *Il metodo dialogico-confutativo*, in E. BERTI - A. GIROTTI, *Filosofia*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 101-112.

potrebbero essere le verifiche incentrate sull'uso dei connettivi³⁴; con queste si stabilirebbe se gli studenti riconoscano i passaggi logici; potrebbero essere addirittura strutturate con l'aiuto di docenti di altre discipline in vista di una verifica transdisciplinare che constati se lo studente abbia recepito il valore e la funzione delle congiunzioni di unione (e, sia sia), di disgiunzione (ma, tuttavia, nonostante), di alternanza (o, o), di negazione (né), di esplicazione (poiché, perciò, infatti), di conseguenza (allora, quindi), di conclusione (dunque, così, infine); dalla verifica sull'apprendimento dell'uso delle congiunzioni si potrebbe passare a quella sull'uso delle locuzioni (dal momento in cui, nella misura in cui, perché), degli avverbi (necessariamente, soltanto, unicamente), ecc... Un utile strumento su questo versante potrebbe essere rappresentato da una tabella divisa in più colonne nelle quali gli studenti dovessero mettere in evidenza la paratassi o la ipotassi delle singole sezioni, l'unità strutturale del testo argomentativo suddivisa in premessa, tesi, idea principale, idee secondarie, tipo di argomentazione - deduttiva o induttiva-, garanzia, metafore ed esempi, finalità del loro utilizzo, conclusione, prospettive aperte dalla conclusione.

Volendo quindi predisporre una tabella di indicatori (tra cui scegliere i più aderenti al proprio progetto didattico) divisa sui due versanti, quello cognitivo e quello operativo potremmo così ripartirla:

Per cogliere l'argomentazione (ambito cognitivo)
riconoscere le unità strutturali dell'argomentazione (tesi, premesse, garanzia, idea centrale, idee secondarie, esempi a supporto delle argomentazioni, conclusione);
distinguere la problematizzazione della tesi;
riconoscere la tipologia di organizzazione del testo;
individuare, motivandone la scelta, gli espedienti per coinvolgere emotivamente il lettore;
identificare i presupposti impliciti di un testo;
evidenziare se le tesi siano solo enunciate o anche argomentate;

³⁴ Si veda l'utile tabella presentata da FRANCO PARIS, *Insegnamento della filosofia e della cultura filosofica*, «Insegnare filosofia», anno I n.3, p. 22.

precisare l'itinerario logico del filosofo;
 coglierne la coerenza;
 spiegare la scelta di quella particolare strategia argomentativa;
 scoprire elementi di confutazione;
 saper distinguere ciò che è essenziale da ciò che è accidentale, marginale, pleonastico.

Per lavorare sull'argomentazione (ambito operativo)
 classificare le relazioni tra gli enunciati;
 controllare la pertinenza delle argomentazioni rispetto alla tesi e alla conclusione;
 elaborare un modello rappresentativo nella forma di una mappa concettuale;
 riordinare l'argomentazione anche in modo difforme dalla presentazione fatta dall'autore;
 saper rigorizzare in strutture forti una tesi;
 identificare un tema rilevante nel pensiero contemporaneo e proporre una discussione argomentata;
 argomentare secondo ottiche differenti;
 saper riorganizzare secondo ipotesi diverse;
 esprimere valutazioni argomentate;
 ricondurre ai grandi temi le varie risposte;
 valutare la tenuta argomentativa per verificare l'efficacia persuasiva, la coerenza interna e la forza euristica;
 valutare l'intenzionalità dell'autore: nel formulare un progetto, nel dare le risposte al problema, nell'utilizzare gli stili espressivi;
 trattare vari temi con l'applicazione di schemi argomentativi.

6.2. Una scheda di aiuto

Un aiuto su questo fronte può essere rappresentato da un iniziale lavoro di parafrasi e da un secondo lavoro di schedatura anche con l'ausilio di un questionario-scheda che suddivida l'analisi del testo in frazioni (questo tipo di esercizio-verifica aiuterebbe gli studenti meno analitici a rispondere a quelle domande che il docente volesse porre).

La scheda sull'argomentazione potrebbe essere del tipo:

1. Parte prima: Esordio
 - 1.1. Non esiste o è ridotto al minimo.
 - 1.2. Qual è la sua funzione?
 - 1.2.1. introdurre al problema;
 - 1.2.2. creare un effetto;
 - 1.2.3. è già argomentativo;
 - 1.2.4. indulge alla narrazione, alla descrizione;
 - 1.2.5. dichiara esplicitamente le intenzioni dell'autore.
 - 1.3. Quali conoscenze di fatti ci vengono offerte dall'autore?
 - 1.4. Quale capacità informativa ha l'esordio?
2. Parte seconda: Definizione della tesi
 - 2.1. Qual è la tesi centrale
 - 2.2. Quale funzione ha nell'intenzione dell'autore?
 - 2.3. La tesi si chiude nell'ambito di una certa epoca o è riconoscibile anche in situazioni odierne?
 - 2.4. È possibile suddividere la tesi in sotto-problemi?
 - 2.5. Quali sono le sottotesi?
 - 2.6. Le tesi sono nuove o già presenti nella storia precedente?
 - 2.7. Qual è il problema?
 - 2.8. Quali soluzioni si possono dare (occorre considerare anche altre soluzioni magari proposte da altri filosofi).
 - 2.9. Quale di esse risulta preferibile?
 - 2.9.1 Perché?
3. Parte terza: argomentazione vera e propria
 - 3.1. Schema argomentativo:
 - 3.1.1. Con quali argomenti è sostenuta la tesi?
 - 3.1.2. Quali sono i passaggi logici dell'argomentazione?
 - 3.1.3. In quale modo è rispettata la coerenza interna?
 - 3.1.4. C'è una voluta ambiguità?
 - 3.1.5. Ci sono problemi collaterali?
 - 3.1.6. Quali fungono da elementi a sostegno?
 - 3.1.7. Qual è la soluzione (sotto-tesi) per ogni sotto-problema?
 - 3.1.8. La tesi è stata divisa in sottotesi?
 - 3.1.9. Come sono state unite le sotto-tesi in funzione della tesi generale?

- 3.1.10. Quali sono i postulati (il codice mentale, il modello di razionalità) su cui si fonda l'autore per difendere la tesi?
- 3.1.11. Vengono utilizzate delle sequenze descrittive e narrative?
- 3.1.12. Quali sono le informazioni presenti nel testo?
- 3.1.13. Sono solo dei dati o hanno la funzione di sequenze logiche? Perché?
- 3.1.14. Gli elementi a sostegno sono solo enunciati od anche argomentati?
- 3.1.15. C'è documentazione di questi elementi?
- 3.2. Tecniche retoriche:
- 3.2.1. Si fa uso di metafore; quali?
- 3.2.2. Con quali finalità?
- 3.2.3. Compare l'aggancio esplicito ad un parere forte (di filosofi precedenti)?
- 3.2.4. Ci sono collegamenti con altri documenti testuali che fungano da sostegno della tesi?
- 3.2.5. Si fa uso di scarti linguistici rispetto al linguaggio ordinario?
- 3.2.6. C'è la volontà di *delectare*?
- 3.2.7. C'è la volontà di *movere*?
- 3.3. Strutture linguistiche caratterizzanti
- 3.3.1. Qual è il registro usato?
- 3.3.2. C'è un linguaggio settoriale?
- 3.3.3. Quali le parole chiave?
- 3.3.4. Quali sono gli elementi e i termini più significativi?
- 3.3.5. Quali libertà stilistiche si pone l'autore per raggiungere lo scopo?
- 3.3.6. È forte la presenza di connettivi?
- 3.3.6.1. avversativi: ma, però, bensì, invece...
- 3.3.6.2. causa/effetto: perché, dal momento che...
- 3.3.6.3. premessa/seguito: quindi, infatti...
- 3.3.6.4. connettivi di ripresa: come abbiamo visto...
- 3.3.6.5. formule di chiusura: concludendo...
- 3.3.7. Quali funzioni hanno? (per ognuna danne una spiegazione)
4. Parte quarta: Confutazione

- 4.1. Eventuale confutazione: è fittizia o reale?
- 4.2. Vi sono tesi contrarie a quella che si sostiene?
- 4.3. Con quali argomenti sono sostenute?
- 4.4. Con quali argomenti si possono confutare?
- 4.5. Si possono ricavare dalla confutazione elementi a favore della propria tesi?
5. Parte quinta: Coinvolgimento:
- 5.1. Ti appare forte la rilevanza dell'emittente?
- 5.2. La figura dell'emittente appare nel testo?
- 5.3. Qual è la situazione soggettiva?
- 5.4. C'è uso della prima persona? Con quale funzione?
- 5.5. Appaiono espressioni del tipo "secondo me", "a mio parere", "penserei che";
- 5.6. Vengono utilizzate delle procedure di coinvolgimento del ricevente come "pensate davvero che?", "direste che?", "siamo proprio sicuri che?",
6. Parte sesta: Uditorio
- 6.1. Ti sembra che l'autore sia in grado di adattarsi al tipo di pubblico?
- 6.2. Se il pubblico non è convinto, su quali argomenti condivisi si basa l'argomentazione?
- 6.3. Qual è la risposta dell'uditorio?
- 6.3.1. accettazione della tesi
- 6.3.2. stimolo al dialogo
7. Parte settima: Epilogo
- 7.1. Qual è il percorso mentale del filosofo?
- 7.2. Quali finalità intendeva raggiungere?
- 7.2.1. manifesta;
- 7.2.2. implicita.
8. Parte ottava: Lettura pragmatica
- 8.1. Quale significato assume quell'argomentazione oggi?
- 8.2. Il problema trattato dal filosofo è estensibile anche ad una società diversa da quella nella quale il problema è nato?
- 8.3. C'è attualità in ciò che viene argomentato?
- 8.3.1. quali i punti più importanti?
- 8.3.2. quali quelli che ritieni superati?
- 8.3.3. quali motivazioni adduci tu per ritenere validi quei

punti?

- 8.3.4. e quali per ritenere superati gli altri?
- 8.4. L'epoca moderna ha recepito il problema?
- 8.5. In quale maniera si è manifestato?
- 8.6. Il problema e la sua argomentazione hanno messo in discussione alcuni luoghi comuni moderni?
- 8.7. Noti delle incompatibilità interne?
9. Parte nona: attività a posteriori sul singolo testo
- 9.1. gerarchizzare le informazioni secondo importanza;
- 9.2. costruire un commento;
- 9.3. riferirsi ad ipotesi interpretative (ad esempio: visto da un razionalista, visto da un empirista);
- 9.4. scoprire il modello di razionalità interna al testo.

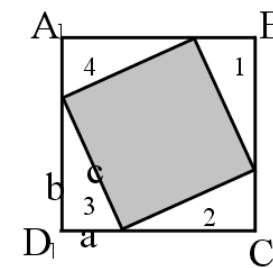
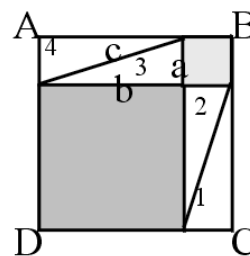
6.3. Dalla verifica all'autoverifica

Il ricorso ad un questionario-scheda, anche suddiviso per blocchi, potrebbe servire per mettere in luce il grado di capacità analitiche utili per la destrutturazione degli assi portanti di un qualsiasi discorso argomentato. In effetti, essendo queste capacità transdisciplinari e non propriamente monodisciplinari, non riguardano solo il docente di filosofia, perché, oltrepassando la stessa disciplina, consentono di verificare le strutture stesse dell'intelletto. Per questo motivo una valutazione del genere non può fermarsi a giudicare gli errori, quanto piuttosto riavviare lo studente verso un cammino di miglioramento di sé³⁵, raggiungibile 'attraverso' la disciplina filosofica che, a questo punto, manifesterebbe anche un valore strumentale perché più che apprendere la filosofia lo studente sarebbe indirizzato verso l'apprendimento del 'filosofare'. In fondo la verifica chiusa in se stessa non ha senso; essa o è costruttiva, e quindi fa accedere lo studente all'autoverifica, o non serve; più la verifica mette in moto la comprensione del proprio sapere, più i contenuti assumono un valore strumentale e così si stagliano le funzioni della mente, dei suoi schemi, delle trame del pensiero.

³⁵ Un obiettivo fondamentale dell'insegnamento è proprio quello che intende sviluppare le capacità metacognitive che interessano la crescita e il raggiungimento di una maggior consapevolezza di sé.

A tal proposito mi balza alla mente il metodo del mio vecchio insegnante di matematica che ci faceva imparare a memoria le regole e le formule; su quella memorizzazione basava poi la sua verifica. Ma avvenne che un giorno ci portò ad una conferenza e lì capii quanto semplice fosse la matematica nel momento in cui al posto della memorizzazione di ricette si passava alla utilizzazione di quell'*optional* che si chiama cervello. Il relatore non aveva fatto altro che proiettare due figure sulle quali chiamò a riflettere un mio compagno; tutti capimmo che la matematica (in questo caso il teorema di Pitagora) può essere appresa anche in maniera induttiva (si veda l'immagine n.1) attraverso le funzioni della mente, dei suoi schemi, degli orditi del pensiero.

Posto che i due quadrati (ABCD e ABCD1°) siano equivalenti, e posto che i quattro triangoli rettangoli ivi inseriti (1,2,3,4) siano identici, non resta da presumere, sottraendo al primo e al secondo quadrato i quattro triangoli, che l'area dei due quadrati inseriti nel primo ABCD sia la stessa dell'area dell'unico quadrato inserito in ABCD1°.



E perché allora non prefiggersi anche nell'insegnamento della filosofia la stimolazione degli schemi del pensiero, sia esso generato dall'induzione o dalla deduzione?

La stessa interrogazione orale deve cambiare veste; non può più essere posta nel classico "parlami di Cartesio", ma, se deve costringere lo studente ad argomentare, la domanda potrebbe essere del tipo: "l'asserzione di Cartesio che io posso dubitare di tutto ma non del fatto che nel momento stesso in cui dubito sto pensando - e quindi sto esistendo - pone un problema, se messa in relazione con l'esistenza del corpo. Come può essere

risolta l'unione tra corpo ed anima?". Certo che questo livello di verifica può essere prodotto solo se la classe o lo studente sono in possesso di buone risorse intellettuali e logiche. Ma si può anche passare alla riflessione guidata; ad esempio nel modo seguente:

l'io è una cosa pensante;

l'io è composto di anima e di corpo;

l'io non si riduce al suo corpo;

l'io possiede un corpo legato all'anima.

Rifletti:

sulle caratteristiche della sostanza estesa;

sulle caratteristiche della sostanza pensante;

sulla concezione delle idee chiare e distinte;

sull'idea dell'esistenza di Dio.

Con la verifica delle capacità argomentative lo studente dovrebbe dimostrare di saper sia leggere il pensiero degli altri (pur a livelli diversi per anno) sia riflettere sui propri aspetti razionali. Il controllo sul progresso dello studente potrebbe essere fatto basandosi su tre criteri; con il primo verificare le strutture che si richiamano a *regole di coerenza* (gli studenti dovrebbero dimostrare di saper tradurre deduttivamente o induttivamente un pensiero), con il secondo, che si rifà alle *regole di analisi*, verificare le competenze circa l'analisi del linguaggio attraverso la via semantica e sintattica, con il terzo, che si richiama alle *regole di rappresentazione semiotica*, verificare la competenza nell'utilizzo dei simboli. Come si vede, i codici di riferimento sono molteplici; sta poi al docente sceglierli per costruirsi una griglia valutativa, più o meno simile a quella in precedenza esposta circa la capacità di comprensione, che si riferisca agli obiettivi e alla situazione socio-ambientale nella quale egli opera; però c'è una costante a mio giudizio, qualsiasi siano i punti su cui si focalizza la verifica, le esercitazioni dovranno essere diversificate nella loro tipologia e dotate di griglie di valutazione commisurate allo scopo; meglio sarebbe che, partendo dall'argomentazione, proiettassero in avanti lo sguardo, preparando lo studente alla problematizzazione.

7. Dimensione generativa

Le verifiche non hanno solo lo scopo di constatare la padronanza dei contenuti (peraltro imprescindibili), ma soprattutto di verificare se lo studente sia riuscito ad andar oltre la loro semplice presentazione e quindi esprimere il grado di sviluppo rappresentato dalla capacità di cogliere la disciplina dal punto di vista 'interpretativo'. Lo scopo di un insegnamento che miri a formare lo studente va proprio nel verso di un saper rappresentare situazioni problematiche in un contesto diverso da quello nel quale è stato rintracciato il primitivo problema, va calato nella realtà didattica con strumenti tali da permettergli di oltrepassare la semplice adesione al contenuto, avviandolo così verso l'acquisizione di modelli di razionalità aventi un alto coefficiente di trasferibilità. Dando ragione ai filosofi antichi la strategia è quella di trasformare un tema in un problema. In effetti come si comportava Socrate? Egli sapeva di non sapere e proprio per questo faceva del sapere un problema e più che proporre delle conclusioni definitive apriva il dialogo alla possibilità di analisi di diverse prospettive. La via da seguire è quella aristotelico-cartesiana del dubbio, della meraviglia, dello stupore. Non dico che si debba prendere alla lettera la proposta di Abelardo con il suo *Sic et non*, che apre con veste dialettica il pensiero alla problematicità, ma almeno richiamarsi a quanto diceva Kant sì; credo sia necessario riprendere lo spunto dal filosofo per adattare la didattica al nucleo fondante della filosofia e cioè che non si può insegnare filosofia se non facendola. "La ragione umana – dice Kant – ha un destino, quello di essere tormentata da problemi che non può evitare perché posti dalla natura della ragione stessa"; ecco scovato il fondamento del filosofare: porre domande. Qual è allora la specificità del sapere filosofico che vogliamo sia appreso dagli studenti per valutare positivamente le loro capacità nel riflettere filosoficamente? La risposta a questa domanda ci darà la griglia che ci permetterà di scovare i canoni di riferimento del nostro stesso insegnamento³⁶ e quindi gli indicatori delle nostre verifiche.

³⁶ Utili indicazioni si trovano in F. CAMBI, *L'esercizio del pensiero. Imparare e apprendere filosofia nella scuola secondaria*, Armando, Roma 1992; AA. VV., *La filosofia insegnata come 'sensata esperienza'*, Pagus, Treviso 1995; M.

Provando a costruire una tabella ci si può riferire a capacità e a competenze del tipo:

Per una problematizzazione:

saper esulare da pregiudizi e precomprensioni personali;
 oltrepassare la concezione legata al senso comune;
 cogliere i modi della riflessione;
 valutare il contenuto di una comunicazione o la natura di determinati fenomeni culturali;
 inferire gli scopi e i punti di vista presenti in una data soluzione;
 enucleare le relazioni di causa ed effetto;
 trovarvi altre connessioni che permettano l'insorgenza di nuovi interrogativi;
 produrre riflessioni e considerazioni personali;
 saper concatenare i concetti essenziali;
 ragionar per concetti, trovandovi i nessi, le connessioni;
 cogliere i nodi che intrecciano diversi problemi e aprono la strada ad ulteriori esiti;
 produrre considerazioni riferite a categorie filosofiche;
 saper ristrutturare secondo modelli epistemologici diversi;
 saper risistemare secondo criteri logici dati;
 saper utilizzare operatori logici;
 saper formalizzare, astrarre;
 saper trattare in prima persona il problema;
 esprimere una coscienza critico-problematica;
 elaborare dinamiche trasversali progressivamente più rigorose;
 ristrutturare su piani diversi lo stesso problema con riferimento anche alla quotidianità nella quale è immerso il giovane;
 stendere schede, grafici o mappe concettuali (cioè mappare un pensiero rappresentandolo schematicamente);
 produrre classificazione di informazioni per aree tematiche, per aree problematiche, per coppie di indicatori (centralità-marginalità, coordinazione-subordinazione, ecc...);
 dalla scoperta del modello di razionalità alla sua applicazione

TROMBINO, *A proposito di una nuova idea per insegnare filosofia*, «Bollettino della SFI», n. 152, 1994.

in campi diversi.

8. Per concludere

Come si vede verificare significa non tanto dare un giudizio tale che possa venir vissuto dallo studente come definitivo verdetto quanto mettere davanti ai suoi occhi il suo livello di crescita per stimolarlo a proseguire recuperando strumenti precedentemente sottovalutati; non è quindi un giudizio che decreta una condanna in base agli errori commessi, quanto un'esortazione a crescere valutando le raggiunte capacità in rapporto al dato di partenza, al percorso compiuto, agli sforzi critici posti in essere, cioè rispetto ai propri talenti e ai propri carismi. Proprio dalle parole di chi ultimamente è passato tra le stanze del Ministero della P.I. possiamo prendere lo spunto per insistere sul valore formativo delle verifiche; è stato proprio Tullio De Mauro ad esprimere un giudizio negativo circa il tradizionale sistema di verifica che utilizza le interrogazioni orali come fossero una sorta di interrogatorio dell'imputato davanti al magistrato inquirente, senza che in quel contesto vi sia la presenza garante dell'avvocato difensore. La 'scuola per la persona' non può trattare da imputato lo studente, non lo deve omologare, deve andare sull'altro versante, su quello che valorizza le differenze, su quello che presenta allo studente il se stesso con il riconoscimento dei suoi sforzi, la testimonianza delle sue conquiste e l'apertura verso la consapevolezza di una crescita non ancora compiuta. Valorizzare significa auto-orientare e quindi offrire degli strumenti allo studente perché si capisca meglio, perché metta a nudo le sue attitudini, i suoi interessi, migliorando quei carismi che saranno il fulcro su cui crescerà la sua vita futura; e la filosofia lo può fare agevolmente, insegnandogli a riflettere filosoficamente sulla realtà, a problematizzare il reale e se stesso.