

Orientarsi con la Filosofia nella scuola Italiana.

Orientation with Philosophy in the Italian school.

Francesco Cortimiglia, OPPI - Fondazione Fazio-Allmayer.

ABSTRACT ITALIANO

La filosofia, con le sue domande sul senso stesso dell'esistenza e sulla modalità della nostra conoscenza entra in modo radicale nella ricerca di ciascuno riguardo la propria identità e il proprio posto nel mondo. Potrà tuttavia assolvere a questa funzione orientativa se l'insegnamento non la ridurrà ad un repertorio di argomenti di cui parlare e continuerà invece a farla vivere di problemi autentici da affrontare. Il suo compito, come quello di ogni disciplina, non è quello di dare risposte ma di esercitare la competenza di ciascuno/a ad autoorientarsi. Il contributo specifico della competenza filosofica è l'oggetto di questo articolo che legge i documenti ufficiali della scuola italiana per offrirne una interpretazione alla discussione dei colleghi.

ENGLISH ABSTRACT

Philosophy, with its questions about the meaning of existence and the nature of knowledge, deeply enters into each individual's search for their own identity and their place in the world. However, it can only fulfill this guiding function if education does not reduce it to a repertoire of topics to talk about, but instead continues to make it alive with authentic problems to confront. Its role, like that of any discipline, is not to provide answers but to exercise each individual's competence in self-orientation. The specific contribution of philosophical competence is the subject of this article, which reads the official documents of the Italian school in order to offer an interpretation for colleagues' discussion.

Introduzione

Tutte le discipline influenzano la potenzialità di leggere e di trasformare il mondo, e parlano alla coscienza dei giovani studenti impegnati nella ricerca della propria identità e animati dal bisogno di collocarsi nel mondo. Il docente, quale che sia la materia che insegna, entra in questa ricerca utilizzando le discipline per prendersi cura delle persone, facendosi carico della loro personale ricerca di senso, fornendo strumenti, metodi e procedure prima che contenuti: non dando risposte ma esercitando la competenza di ciascuno/a ad autoorientarsi (Jonas, 1993). La filosofia lo fa in modo radicale, perché le sue domande riguardano il senso stesso dell'esistenza e la modalità della conoscenza. Purché non sia ridotta ad un repertorio di argomenti di cui parlare e viva invece di problemi autentici da affrontare. Per meglio chiarire in che modo la filosofia assolva la sua funzione orientativa (tra i giovani e per tutto il corso della vita) occorre domandarsi cosa sia la competenza filosofica che nelle nostre scuole intendiamo promuovere ed esercitare. Penso perciò sia utile partire da una ricostruzione ragionata della proposta delle "Indicazioni nazionali" da offrire alla discussione dei colleghi e degli studenti.

A cosa tende l'insegnamento della Filosofia? Che cos'è la competenza filosofica che intendiamo promuovere nelle nostre scuole? Per cercare una prima risposta partirò dalle "Linee generali e competenze" contenute nelle "Indicazioni nazionali" (MIUR, 2010). Se per le competenze di Italiano e Matematica abbiamo a disposizione anche i "Quadri di riferimento Invalsi", per la Filosofia possiamo farci guidare direttamente dalla lettura del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER 2018) che ha fornito negli ultimi 20 anni preziosi suggerimenti alla didattica di tutte le materie.

Le "Indicazioni nazionali", con la loro offerta di traguardi di competenze e di obiettivi specifici disciplinari, e i "Quadri di riferimento" per le prove Invalsi, si fondano sull'idea che l'apprendimento è un'attività del soggetto che apprende: che si tratta, cioè, di un processo di ricerca e di costruzione di significati attivato dal dialogo educativo, nel quale la comunicazione non avviene sulle discipline, ma sui problemi che le discipline ci aiutano ad affrontare e risolvere (1). Da questa consapevolezza derivano tre suggerimenti per migliorare la progettazione didattica. Il primo è il suggerimento della "competenza in azione": occorre progettare un percorso che parta dall'analisi della competenza e indichi i comportamenti che ci si attende dallo studente e i livelli di competenza che è chiamato progressivamente a raggiungere. Il secondo suggerimento, particolarmente congeniale alla filosofia, è quello della "problematizzazione", la messa fuoco del problema che avvia e sostiene il percorso di insegnamento-apprendimento: nella interazione didattica occorre partire da un problema e dalla relativa individuazione di un compito per attivare l'apprendimento e sostenere e osservare la competenza in azione. Il terzo suggerimento è quello della "valutazione come atteggiamento riflessivo" che accompagna tutto il percorso: utilizza l'analisi della competenza per indicare l'obiettivo da raggiungere e guidare chi apprende a riconoscere i comportamenti attraverso cui avvicinarsi progressivamente al risultato (2).

Si tratta di un approccio che riflette «la visione di "competenza come azione" della psicologia applicata», e un approccio socio-culturale all'apprendimento evidenziato dai descrittori "sono in grado di (fare)" (QCER 2018, p. 34). L'idea che la messa a fuoco del problema sia il processo chiave per attivare qualsiasi competenza, risulta particolarmente interessante per la competenza filosofica, dal momento che quest'ultima non solo vive di domande che delineano i problemi che la ragione affronta, ma ha per oggetto la stessa conoscenza e il modo con cui il problema è di volta in volta posto e risolto. Nelle riflessioni che seguono mi è stato utile il riferimento alle riflessioni di Vito Fazio-Allmayer, filosofo e pedagogista del Novecento, che con nettezza descrive la conoscenza filosofica e l'apprendimento della filosofia come dialettica problema-soluzione (3). La lettura complessiva che propongo delle "Indicazioni" e del QCER fa riferimento ad una idea dell'apprendimento come costruzione sociale delle competenze che guarda ad una tradizione pedagogica (Dewey, Piaget, Vygotskij, Bruner, Maturana, Morin) che ha contribuito a definire l'apprendimento come il risultato della mente che costruisce conoscenza nell'interazione sociale, usando linguaggio e concetti in un'azione condivisa in risposta alle sollecitazioni dell'ambiente. Seguo Mario Castoldi, Alan Schoenfeld e Guy Le Boterf per l'individuazione delle strategie d'azione che mi consentono di ordinare i

comportamenti delle “Indicazioni” in una articolata definizione della competenza: “Messa fuoco del problema”, “Strategia risolutiva”, “Regolazione e controllo”.

Che cos'è la competenza filosofica?

L'esordio delle “Linee generali e competenze” delle “Indicazioni nazionali” ci consente di individuare un punto di partenza utile per l'individuazione della competenza che con la filosofia intendiamo esercitare e potenziare. «Al termine del percorso liceale lo studente è consapevole del significato della riflessione filosofica come modalità specifica e fondamentale della ragione umana che, in epoche diverse e in diverse tradizioni culturali, ripropone costantemente la domanda sulla conoscenza, sull'esistenza dell'uomo e sul senso dell'essere e dell'esistere» (MIUR, 2010, p. 20). È un periodo ricco di indicazioni nel quale occorre individuare un comportamento. Che cosa fa lo studente? Quali atteggiamenti e quali operazioni evidenziano la sua competenza filosofica? Propongo di partire dal “porre domande”, avendo cura di non riferirle astrattamente, come si fa nell'elegante periodo delle “Indicazioni”, alla ragione, ma allo studente e alla studentessa coinvolta nel dialogo educativo: *l'allievo/a pone domande sul senso dell'esistenza*.

A questo primo e fondamentale aspetto della competenza filosofica se ne può subito aggiungere un'altro, altrettanto importante: *l'allievo/a pone domande sulla possibilità della conoscenza*, come suggerito dallo stesso testo delle “Indicazioni”, che addirittura la anticipa alla domanda della ragione sul senso dell'esistenza e, più avanti, la annovera tra i problemi fondamentali tra cui gli studenti sono chiamati ad orientarsi (4). È certamente opportuno tener presenti fin dall'inizio insieme questi due aspetti fondamentali della competenza filosofica, perché le domande filosofiche e la riflessione che originano hanno “una modalità specifica fondamentale” che ci riporta al metodo della conoscenza. Per provare a descrivere entrambi gli aspetti è opportuno tuttavia considerarli separatamente.

Le domande sul senso dell'esistenza

Dobbiamo prima chiederci che cosa significa che *l'allievo/a pone domande sul senso dell'esistenza?* Come si suggerisce più avanti, «lo studente ha sviluppato la riflessione personale» favorita, senza dubbio, dalla conoscenza degli autori, ma resa possibile solo dal fatto che “i problemi filosofici fondamentali” che essi hanno affrontato sono problemi che il loro tempo ha posto ma che, in forma diversa, gli uomini di ogni tempo ripropongono e affrontano. Mi pare questo il senso dell'invito a cogliere di ogni problema trattato «sia il legame col contesto storico- culturale, sia la portata potenzialmente universalistica che ogni filosofia possiede» (MIUR, 2010, p. 20).

Un ulteriore chiarimento il testo delle “Indicazioni” offre quando ci dice che lo studente (grazie allo studio dei diversi autori e alla lettura diretta dei loro testi) sarà in grado di orientarsi su alcuni problemi fondamentali, ed enumera, tra l'altro, l'etica e la questione della felicità, il senso della bellezza, la libertà e il potere nel pensiero politico, il significato delle tradizioni religiose, il problema della conoscenza. Non c'è dubbio che questa esemplificazione dia una prima indicazione su cosa si intende per “porre domande sul significato dell'esistenza”. Il nostro tentativo di rendere esplicita la competenza filosofica

che ricerchiamo ci chiede, prima di esemplificare con questa o quella domanda, di mettere a tema l'individuazione e la messa a fuoco del problema che le nostre domande sull'esistenza evidenziano. Vito Fazio-Allmayer è forse lo studioso che meglio di ogni altro ha evidenziato la centralità del problema nella riflessione filosofica come nell'insegnamento della Filosofia. «Credo che la maggior difficoltà per i giovani ad intendere la filosofia - scrive nella sua *Storia della Filosofia* - stia nel mancare della coscienza dei problemi filosofici, e perciò il miglior metodo per chiarirgliela sia quello di mostrare loro il sorgere e il modificarsi di essi attraverso le tentate o trovate soluzioni nella speranza di suscitarglieli dentro» (Fazio-Allmayer, 1981, 10). Spesso la difficoltà dei giovani dipende in realtà da un modo di presentare la filosofia che non evidenzia affatto la storia del pensiero come ricerca di soluzione a problemi, o fornisce informazioni di contesto di tipo biografico e aneddotico non funzionali a comprendere il sorgere del problema, la sua formulazione, la sua soluzione; si può poi dare il caso che si evidenzi la distanza delle soluzioni proposte rispetto alle esigenze contemporanee piuttosto che mostrare il modo con cui hanno aperto la strada a nuovi problemi e a nuove soluzioni e si tende a distinguere le risposte giuste dagli errori con la conseguenza di presentare la storia del pensiero come una storia di errori. La filosofia, scrive ancora Fazio-Allmayer, «non va pensata come un succedersi di errori, finché non è stata scoperta la verità; ma come un porsi in forma sempre più concreta dei problemi; forma concreta che è resa possibile dall'indagine antecedentemente svolta mediante la posizione dei problemi nella forma meno corretta» (*Ivi*, p. 16). E poco più avanti: «non è perciò il corso della filosofia una serie di soluzioni diverse del medesimo problema, ma un approfondirsi del problema mediante la riflessione sulla realtà che è resa più trasparente e determinata dalla ricerca precedente, e le soluzioni, per quanto appaiano diverse e contraddittorie, si presuppongono l'un l'altra, e si integrano successivamente. E perciò anche si può avere l'impressione contraria di quella che favorisce il primitivo scetticismo; non sono tutte false soluzioni perché tante e diverse e non si sa quale scegliere tra esse; ma sono tutte soluzioni vere, quelle che valgono, nel loro momento storico, e come soluzioni di quel determinato problema che lo spirito nel vivere in un certo modo il suo rapporto con reale si pone ed ha urgenza necessità di risolvere. Tutte vere perché su piani diversi rispetto a un problema diversificantesi e ad una realtà che nel suo rapporto con la vita dello spirito si perfeziona e si chiarisce a se stessa» (*Ivi*, pp. 16-17).

Chi pone domande sul significato dell'esistenza, dunque, mette a fuoco un problema in dialogo con gli autori, evidenzia il contesto che lo ha definito e la soluzione che ha generato («è in grado di contestualizzare le questioni filosofiche» suggeriscono le "Indicazioni"), ma anche lo riformula in rapporto al proprio contesto di vita e, dal momento che il punto di partenza resta comunque il tempo che viviamo, è corretto descrivere quest'ultimo aspetto, come leggiamo nelle "Indicazioni", a partire dalla contemporaneità: lo studente «individua le radici concettuali e filosofiche delle principali correnti e dei principali problemi della cultura contemporanea», espressione che ben esprime il circolo ermeneutico che dal bisogno contemporaneo va alla ricerca dei maestri del passato per tornare ai problemi del presente. Un procedere circolare della conoscenza che ben spiega la reciprocità di Filosofia e Storia della Filosofia. Sterile, senza domande

filosofiche, la Storia della Filosofia ridotta ad argomenti da studiare con un pallido riverbero dei problemi affrontati e da affrontare. Vuota la Filosofia che non si confronta con la storia del pensiero e perde la fecondità della dialettica problema-soluzione.

Queste prime riflessioni sulle domande che caratterizzano la ricerca filosofica, ci consentono già una prima formulazione della competenza che ricerchiamo:

- l'allievo/a pone domande sul senso dell'esistenza;
- mette a fuoco un problema in dialogo con gli autori;
- evidenzia il contesto in cui il problema è stato posto e la soluzione che ne è stata proposta;
- riformula il problema in rapporto al proprio contesto di vita.

Le domande sulla conoscenza

La filosofia che indaga sul significato dell'esistenza è insieme indagine sulla conoscenza. Quando pone le sue domande «sulla conoscenza, sull'esistenza dell'uomo e sul senso dell'essere e dell'esistere», ci dicono le "Indicazioni nazionali" riguardo la Filosofia, l'uomo e lo studente lo fa in una «modalità specifica e fondamentale della ragione umana». Di quale modalità si tratta? Nel documento ministeriale vi si fa riferimento con le espressioni "giudizio critico", "discussione razionale" e "attitudine all'approfondimento".

La conoscenza si basa innanzitutto sul giudizio critico, il giudizio che distingue e sceglie, sulla base di criteri espliciti, il nostro modo di rappresentare la realtà. I giudizi sostengono una discussione razionale e un'attitudine all'approfondimento che si attua nel confronto con gli autori e con i contemporanei. La discussione razionale richiede la capacità di argomentare una propria tesi, e di riconoscere la struttura argomentativa delle tesi altrui. Ciascuna tesi va sempre ricondotta al problema a cui intende rispondere e al contesto in cui è maturata, riconoscendo la diversità dei metodi con cui la ragione giunge a conoscere il reale.

È possibile dire di più sui criteri del giudizio e sui metodi del ragionamento che ci portano alla conoscenza senza entrare nel campo specifico dei problemi della logica? Penso che si possa dire almeno questo: se la prima competenza filosofica è nel porre domande che definiscono un problema, allora il giudizio critico con cui rispondiamo (e l'argomentazione che lo sostiene) riguardano la soluzione al problema. Ricorro ancora a Fazio-Allmayer: «Vero è per noi quel pensiero che risolve il suo problema. Poiché il valore d'ogni pensiero si manifesta rispetto appunto al rapporto soluzione-problema, noi non potremmo parlare del valore di un pensiero se non lo considerassimo come soluzione ad un determinato problema» (Fazio-Allmayer, 1979, p. 20).

Le domande sulla conoscenza portano certamente con sé alcuni concetti con cui è necessario prendere familiarità, come concetto, categoria, principio, induzione, deduzione... Ci sono poi almeno due altre domande sulla conoscenza che possono aiutare ad approssimarci ancora ad una descrizione di questo aspetto della competenza filosofica. Qual è il rapporto tra la filosofia e le altre forme del sapere? Quale, in particolare, il rapporto tra la filosofia e la scienza? Anche in questo caso, prima di entrare in ragionamenti che affrontino il problema, alle considerazioni precedenti possiamo

aggiungere alcuni concetti guida, come uno e molti, essere e divenire, causa e fine, spirito e natura, soggetto e oggetto, anima e Dio, mondo e realtà, conoscenza e moralità, libertà e necessità, vero, bello, buono... fondamentali per la conoscenza filosofica ma essenziali anche per investigare il rapporto con le scienze e ogni altra forma di conoscenza.

Aggiungerei almeno un'altro concetto che ci aiuta a dire ancora una caratteristica della conoscenza filosofica. Il concetto di sistema. Organicità e sistematicità, come stiamo per vedere, sono indicate dalle "Indicazioni nazionali" come essenziali alla competenza filosofica. Proviamo intanto a riassumere i comportamenti che accompagnano le domande sulla conoscenza fin qui individuati:

- L'allievo/a pone domande per individuare e definire un problema, lo approfondisce nel confronto con gli autori e con i contemporanei;
- Utilizza concetti e categorie per formulare giudizi con cui rappresentare la realtà;
- Confronta le tesi formulate come soluzione ad un problema;
- Formula una tesi come soluzione al problema individuato;
- Riconduce ogni tesi al problema a cui essa intende rispondere e al contesto in cui è maturata;
- Argomenta la propria tesi, e riconosce la struttura argomentativa delle tesi altrui;
- Espone in modo organico le idee proprie e i sistemi di pensiero oggetto di studi.

Rigore del linguaggio e organicità

La riflessione trasforma la rappresentazione del mondo (il giudizio con cui valutiamo le cose e i loro rapporti, le azioni che subiamo e compiamo) in problema, cercando una nuova rappresentazione come risposta al problema. «Quando si acquista coscienza di questo problematizzare la realtà e si vuole di tutte le risposte ai singoli problemi fare un insieme organico, in modo che ciascuno si accordi con le altre, nasce la filosofia, cioè l'amore per la scienza e il sistema» (Fazio-Allmayer, 1975, p. 9). Si può non condividere interamente questo modo di descrivere la filosofia e la sua sistematicità, ma questo ricorso al sistema, come accordo di varie soluzioni tali che nessuna contraddica le altre è una caratteristica del pensiero filosofico e concorre alla descrizione del suo metodo.

Negli "Obiettivi specifici di apprendimento" si insiste con «la specificità del sapere filosofico», con cui lo studente acquisirà familiarità nel corso del biennio. Essa viene messa in relazione con l'appropriatezza del linguaggio (il "lessico fondamentale" che si apprenderà) e con la capacità di «esporre in modo organico le idee e i sistemi di pensiero oggetto di studio». I primi aspetti della specificità della conoscenza sono dunque rigore del linguaggio e organicità del pensiero. Quest'ultima è subito precisata in due modi.

Innanzitutto, la storia del pensiero andrà esaminata in modo da «costituire un percorso il più possibile unitario» in cui gli autori e le questioni affrontate risultino «rappresentativi delle tappe più significative della ricerca filosofica». Ogni soluzione ha aperto la strada a nuovi problemi e nuove soluzioni. Scrive Fazio-Allmayer: «Un dato sistema col suo problema non poteva sorgere senza la posizione anteriore del pensiero, senza quella soluzione di un problema filosofico diverso, che è stata la generatrice del nuovo problema. Donde i vari sistemi si collegano l'uno all'altro come soluzione e problema. In genere ciò

che è soluzione del primo è problema del secondo e la soluzione del secondo, problema del terzo e così via» (Fazio-Allmayer, 1979, pp. 46-47).

In secondo luogo, leggiamo nelle "Indicazioni", «ogni autore sarà inserito in un quadro sistematico». Le due modalità congiunte consentiranno per ciascun autore e per ciascuna tappa del percorso del pensiero di «comprenderne di volta a volta i problemi e valutarne criticamente le soluzioni». Ai comportamenti precedenti che accompagnano le domande sulla conoscenza possiamo ora aggiungerne altri:

- L'allievo/a utilizza il lessico della disciplina;
- Utilizza ogni soluzione ad un problema come la base per nuovi e più profondi problemi;
- Individua negli autori esaminati e nelle questioni affrontate tappe significative della ricerca filosofica;
- Costruisce un percorso il più possibile unitario, attorno alle questioni oggetto di studio;
- Verifica che le risposte ai singoli problemi si accordino con le altre;
- Inserisce ogni autore in un quadro sistematico;
- Pone domande sul rapporto tra la filosofia e le altre forme del sapere;
- Riconosce, utilizza, descrive diversi metodi con cui la ragione giunge a conoscere il reale.

Fin qui i suggerimenti che è possibile trarre dalle "Indicazioni nazionali" per individuare le operazioni che definiscono la competenza da raggiungere con l'insegnamento-apprendimento della filosofia. Il mio contributo si è sostanzialmente limitato ad isolare ed evidenziare le operazioni dello studente di filosofia descritte nel testo e ad evitare espressioni generiche come "saprà orientarsi", "è consapevole", "conosce", che nelle "Indicazioni" abbondano, preferendo verbi più adatti a descrivere una competenza, perché descrivono i comportamenti dell'allievo e sono, perciò, utili per gli allievi e per il docente: per l'allievo che quei comportamenti è chiamato a tenere e per chi lo osserverà nell'interazione.

Verso una definizione di competenza filosofica

Siamo già in grado di utilizzare il testo delle "Indicazioni nazionali" per formulare la competenza filosofica che intendiamo promuovere ed esercitare? Possiamo articolare una descrizione che delinei, in prima approssimazione, i processi che caratterizzano questo approccio alla conoscenza?

Credo che per riuscirci abbiamo necessità di andare oltre l'analisi fin qui condotta, perché gli aspetti che abbiamo evidenziato non ci consentono ancora di ordinare le diverse operazioni secondo un ordine che rispecchi il processo di apprendimento. Per riuscirci dovremo rivolgere lo sguardo a quel che effettivamente fa l'allievo/a durante il percorso.

Per la risoluzione di qualsiasi problema, occorrono certamente risorse cognitive, ovvero un insieme di saperi da mobilitare per affrontare la situazione problematica; hanno tuttavia una importanza decisiva: a) i processi connessi alla messa a fuoco del problema, preliminare alla risoluzione in senso stretto, b) i processi connessi alla gestione strategica del problema da affrontare, c) la loro verifica e l'eventuale revisione.

Vediamo più da vicino le tre tipologie di processi che caratterizzano la mobilitazione delle risorse cognitive nell'affrontare una situazione problematica attraverso le discipline (5).

- Messa a fuoco del problema. «I processi di interpretazione del compito da affrontare (6), che richiamano la modalità attivate del soggetto per mettere a fuoco la situazione problematica su cui attivare le proprie risorse» (Castoldi, 2016, p. 98): la percezione del problema e la sua prima enunciazione, la rappresentazione della situazione proposta, il riconoscimento di variabili, l'eventuale articolazione in sottoproblemi...
- Strategia risolutiva. «I processi di azione, che richiamano le strategie operative che il soggetto deve attivare per rispondere al compito richiesto» (*Ibidem*): l'individuazione di ipotesi risolutive, la raccolta dati, il procedimento di analisi...
- Regolazione e controllo. «I processi di autoregolazione, che richiamano le modalità di controllo e di revisione attivate dal soggetto» (*Ivi*, p. 99): controllo della procedura, l'esame dei pari, la viabilità...

La competenza come azione ha così tre fondamentali categorie di riferimento, che ci consentono di ordinare le operazioni sopra individuate e di utilizzare il testo delle "Indicazioni nazionali" per formulare, in prima approssimazione, la competenza filosofica che intendiamo promuovere ed esercitare. Articolare una descrizione dei processi che caratterizzano questo approccio alla conoscenza ci consentirà di procedere nella costruzione di strumenti utili per la progettazione didattica.

La competenza può, a questo punto essere formulata così: *L'allievo/a pone domande sul senso dell'esistenza e sui metodi della conoscenza per individuare problemi e valutare criticamente soluzioni*, e possiamo descriverla ricorrendo alle strategie d'azione individuate. Messa a fuoco del problema, strategia di soluzione, revisione e controllo consentono di organizzare i comportamenti esperti in una griglia di valutazione che costituisce una mappa delle fasi dell'attività per lo svolgimento del compito e dei processi messi in atto nell'esercizio della competenza. La griglia di cui propongo un esempio (Tabella 1) andrà gradualmente costruita insieme agli allievi a ridosso delle attività, invitando a riflettere su quanto accade e ad osservare e annotare i comportamenti.

I comportamenti individuati con l'analisi della competenza sulla scorta delle "Indicazioni nazionali" sono ordinati secondo le tre strategie d'azione che caratterizzano ogni competenza.

TAB. 1 - GRIGLIA DI VALUTAZIONE PER LA COMPETENZA L'ALLIEVO/A PONE DOMANDE SUL SENSO DELL'ESISTENZA E SUI METODI DELLA CONOSCENZA PER INDIVIDUARE PROBLEMI E VALUTARE CRITICAMENTE SOLUZIONI.

<i>Messa a fuoco</i>	Mette a fuoco un problema in dialogo con gli autori Individua i problemi affrontati dagli autori	Pone domande per individuare e definire un problema, lo approfondisce nel confronto con gli autori e con i contemporanei Utilizza concetti e categorie per formulare giudizi con cui rappresentare la realtà, valutare le cose e i loro rapporti, le azioni che subiamo e che compiamo
----------------------	---	---

Strategia risolutiva	Evidenzia per ciascun problema il contesto che lo ha generato e la soluzione che è stata trovata Riformula il problema in rapporto al proprio contesto di vita Valuta criticamente le soluzioni	Confronta le tesi formulate come soluzione ad un problema Formula una tesi come soluzione al problema individuato Riconduce ogni tesi al problema a cui essa intende rispondere e al contesto in cui è maturata Argomenta la propria tesi, e riconosce la struttura argomentativa delle tesi altrui Espone in modo organico le idee proprie e i sistemi di pensiero oggetto di studio Utilizza il lessico della disciplina
		Utilizza ogni soluzione ad un problema come la base per nuovi e più profondi problemi Individua negli autori esaminati e nelle questioni affrontate tappe significative della ricerca filosofica Costruisce un percorso il più possibile unitario, attorno alle questioni oggetto di studio Pone domande sul rapporto tra la filosofia e le altre forme del sapere Riconosce la diversità dei metodi con cui la ragione giunge a conoscere il reale
Regolazione e controllo	Verifica che le risposte ai singoli problemi si accordino con le altre	Inserisce ogni autore in un quadro sistematico Evidenzia le contraddizioni e le aporie

Per una rubrica di valutazione

Dalla griglia è poi possibile trarre una rubrica di valutazione, fondamentale per una didattica inclusiva, che indichi diversi livelli per ciascuna fase del processo di apprendimento. È la naturale conclusione dell'analisi della competenza, perché utilizza quanto abbiamo rappresentato con la griglia di valutazione per costruire una mappa più chiara del percorso che intendiamo attivare e, con essa, l'impegno a guidare chi apprende verso livelli di competenza sempre maggiori (Tabella 2). La rubrica evidenzia infatti nel livello iniziale, quel che l'allievo/a sa fare, e chiarisce che cosa ci si aspetta di imparare insieme, per progredire gradualmente verso livelli superiori di competenza. Una gradualità che si realizza attraverso traguardi successivi di un percorso che l'allievo riconosce e decide di intraprendere per almeno tre motivazioni: comprende l'obiettivo e ciò che si chiede da lui, si sente riconosciuto nel suo bisogno di apprendere, si percepisce in grado di farcela con il sostegno dell'insegnante e dei compagni. La descrizione dei livelli della rubrica, come anche la stessa articolazione dei comportamenti individuati nella griglia, hanno precisamente questo scopo: rendere evidente un percorso con il quale accogliere e guidare l'allievo e il gruppo ed hanno perciò sempre un valore indicativo e non prescrittivo.

TAB. 2 - UN ESEMPIO DI RUBRICA DI VALUTAZIONE PER LA COMPETENZA L'ALLIEVO/A PONE DOMANDE SUL SENSO DELL'ESISTENZA E SUI METODI DELLA CONOSCENZA PER INDIVIDUARE PROBLEMI E VALUTARE CRITICAMENTE SOLUZIONI.

	Livello iniziale	base	intermedio	avanzato
<p><i>Messa a fuoco</i></p> <p><i>Mette a fuoco un problema in dialogo con gli autori</i></p>	<p>Segue la conversazione in classe</p> <p>Se stimolato, pone domande ed esprime opinioni</p>	<p>Pone domande</p> <p>Si confronta con i compagni e con l'insegnante sul problema in discussione</p> <p>Utilizza concetti e categorie per formulare giudizi con cui rappresentare la realtà</p>	<p>Pone domande pertinenti per individuare e definire un problema</p> <p>Si confronta con i compagni e con l'insegnante sul problema individuato</p> <p>Ricostruisce il modo con cui gli autori hanno posto il problema</p> <p>Utilizza concetti e categorie per formulare giudizi con cui rappresentare la realtà, valutare le cose e i loro rapporti, le azioni che subiamo e che compiamo</p>	<p>Pone domande per sollecitare il gruppo a individuare e definire un problema</p> <p>Si confronta con i compagni e con l'insegnante sul problema individuato e promuove il confronto</p> <p>Ricostruisce il modo con cui gli autori hanno posto il problema con chiaro riferimento al contesto</p> <p>Utilizza concetti e categorie per formulare giudizi con cui rappresentare la realtà, valutare le cose e i loro rapporti, le azioni che subiamo e che compiamo</p>
<p><i>Strategia di soluzione</i></p> <p><i>Evidenzia per ciascun problema il contesto che lo ha generato e la soluzione che è stata trovata</i></p> <p><i>Riformula il problema in rapporto al proprio contesto di vita</i></p> <p><i>Valuta criticamente le soluzioni</i></p>	<p>Confronta le tesi formulate come soluzione ad un problema</p>	<p>Confronta le tesi formulate come soluzione ad un problema</p> <p>Espone in modo organico le idee proprie e i sistemi di pensiero oggetto di studio</p> <p>Fa attenzione al linguaggio attingendo al lessico della disciplina</p>	<p>Confronta le tesi formulate come soluzione ad un problema</p> <p>Formula una tesi come soluzione al problema individuato</p> <p>Argomenta la propria tesi, e riconosce la struttura argomentativa delle tesi altrui</p> <p>Espone in modo organico le idee proprie e i sistemi di pensiero oggetto di studio</p> <p>Utilizza il lessico fondamentale della disciplina</p>	<p>Confronta le tesi formulate come soluzione ad un problema</p> <p>Formula una tesi come soluzione al problema individuato</p> <p>Riconduce ogni tesi al problema a cui essa intende rispondere e al contesto in cui è maturata</p> <p>Argomenta la propria tesi, e riconosce la struttura argomentativa delle tesi altrui</p> <p>Espone in modo organico le idee proprie e i sistemi di pensiero oggetto di studio</p> <p>Utilizza il lessico della disciplina</p>

<p>Strategia di soluzione (Approfondimento)</p> <p>Costruisce un percorso il più possibile unitario, attorno alle questioni oggetto di studio</p>		<p>Individua elementi di continuità discontinuità nella storia della filosofia</p> <p>Pone domande sul rapporto tra la filosofia e le altre forme del sapere</p>	<p>Descrive gli autori esaminati e le questioni affrontate come tappe della ricerca filosofica</p> <p>Pone domande e formula ipotesi sul rapporto tra la filosofia e le altre forme del sapere</p>	<p>Descrive gli autori esaminati e le questioni affrontate come tappe della ricerca filosofica</p> <p>Presenta ogni soluzione ad un problema come la base per nuovi e più profondi problemi</p> <p>Pone domande sul rapporto tra la filosofia e le altre forme del sapere</p> <p>Individua e descrive la diversità dei metodi con cui la ragione giunge a conoscere il reale</p>
<p>Revisione e controllo (Valutazione/ autovalutazione)</p>	<p>Ascolta il parere dei compagni</p>	<p>Utilizza il feedback dei compagni e dell'insegnante per correggersi</p>	<p>Utilizza il feedback dei compagni e dell'insegnante per correggersi</p> <p>Verifica che le risposte ai singoli problemi si accordino con le altre</p> <p>Individua le contraddizioni e le aporie</p>	<p>Utilizza il feedback dei compagni e dell'insegnante per correggersi</p> <p>Verifica che le risposte ai singoli problemi si accordino con le altre</p> <p>Individua le contraddizioni e le aporie</p> <p>Inserisce ogni autore in un quadro sistematico</p>

La rubrica evidenzia infatti nel livello iniziale, quel che l'allievo/a sa fare, e chiarisce che cosa ci si aspetta di imparare insieme, per progredire gradualmente verso livelli superiori di competenza. I comportamenti vanno ridefiniti insieme con gli studenti, specialmente il livello iniziale che dovrà registrare quel che gli allievi mostrano di saper fare quando si avvia il percorso.

Per rimarcare il carattere puramente indicativo e non prescrittivo dei comportamenti attesi presenti in tabella nella descrizione dei diversi livelli è il caso di fare qualche precisazione. Ricordo innanzitutto che si tratta di comportamenti che sono stati formulati a partire dalle "Indicazioni nazionali" per aver una base condivisibile da proporre alla discussione con i colleghi. Ribadisco, in secondo luogo, che comportamenti, griglia e rubrica vanno ridefiniti insieme agli studenti a ridosso dell'interazione in classe e non presentate già complete in ogni loro parte come strumento da studiare ed utilizzare così com'è. Il carattere indicativo delle descrizioni vale per tutti i livelli, ma in modo particolare per il livello iniziale: qui andrà segnato quel che gli allievi mostrano di saper fare quando si avvia il percorso. Per esser chiari: se all'inizio di un percorso gli alunni non pongono domande ed evitano di intervenire, il livello iniziale è "non pongono domande e non prendono la parola".

Ancora una precisazione. Griglia e rubrica sono strumenti di valutazione e autovalutazione che guidano il percorso di apprendimento, non strumenti per una attribuzione di punteggi per performance e prodotti degli allievi. Nessuno dovrà pertanto pensare che affatichino il lavoro di valutazione costringendo il docente ad un continuo calcolo per la trasformazione dei livelli in punteggi parziali e complessivi, o all'utilizzo puramente formale di giustificazione di un voto (7).

Oltre alle strategie per la messa a fuoco, la risoluzione, la revisione e controllo, non può mancare nella rubrica il riferimento a due dimensioni essenziali della competenza: le risorse cognitive (concetti, metodi, teorie...) e alle disposizioni individuali: gli atteggiamenti individuali, nelle loro componenti emotive, motivazionali e volitive: ciò che muove all'apprendimento, la conferma nello slancio iniziale che viene dalla percezione di potercela fare, la scelta di portare a termine i propri impegni. Per evidenziare l'importanza delle risorse cognitive, più che ad un elenco di concetti e autori nella griglia, propenderei per la progressiva costruzione di un glossario condiviso nel corso dell'attività. Per le disposizioni ad agire propongo la dimensione "atteggiamento verso il lavoro" per far sinteticamente riferimento agli atteggiamenti individuali con uno sguardo al comportamento degli allievi nel corso delle attività.

Conclusioni

La griglia, con la sua analisi della competenza, e la conseguente costruzione della rubrica esprimono ed attuano già la logica del percorso di apprendimento a cui sono funzionali: partire da un problema per avviare una attività comune di ricerca, con un compito che porti alla realizzazione di un prodotto e/o di una performance con cui esercitare e mostrare la competenza in azione. L'azione di insegnamento-apprendimento, prefigurata in griglia e in rubrica, va sviluppata insomma nella sua dimensione operativa, delineando, di volta in volta, il percorso di apprendimento attorno ai suoi elementi chiave: il problema e il compito. L'interazione nell'ambiente di apprendimento può avere le caratteristiche più diverse, ma parte dalla problematizzazione e si concentra su un compito nel quale la competenza può essere vista in azione. Ciascun docente potrà articolare la struttura nel modo più diverso, purché faccia svolgere agli allievi attività che mostrino come lo studente individua e definisce un problema, lo affronta mettendo in campo strategie adeguate, offre i risultati del suo lavoro al vaglio dei compagni e dell'insegnante.

La professionalità del docente – in ogni disciplina – non è nella abilità di offrire una sintesi dei principali risultati della ricerca in lezioni frontali, ma nel creare le condizioni per cui ciascuno, sostenuto dal gruppo dei pari, si metta a sua volta in ricerca. Al centro di tutto, le domande significative da cui partire e la scelta delle attività, che, in coerenza con l'individuazione e l'analisi della competenza, dovranno centrarsi su problemi: problemi dalla vita quotidiana, problemi della storia della filosofia, problemi specifici della materia, problemi del nostro tempo che le diverse discipline affrontano insieme.

Chi non si occupa di definire il problema, lascia che sia ciascun allievo a trovare dentro di sé le domande capaci di attivare il suo interesse. In tanti saranno comunque in grado di confrontare l'offerta didattica con le tante domande esplicite o sopite che ciascuno si porta dentro. Ma concentrarsi sui contenuti disciplinari senza esplicitare i problemi a cui rispondono equivale a separare lo studio dal bisogno di orientarsi nel mondo, ed è un metodo sicuro per lasciare indietro molti.

Note

- (1) Riprendo in sintesi quanto ho proposto in *Cosa significa insegnare oggi*, in “Rivista lasalliana” n. 90 del gennaio 2023.
- (2) Si tratta di una impostazione che possiamo cogliere con particolare nettezza nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: Apprendimento, Insegnamento e Valutazione* del 2001 e, ancora meglio, nel “Volume complementare” del 2018. Uno dei principi fondamentali del QCER è «la definizione degli aspetti della competenza da raggiungere, sotto forma di “sono in grado di” (can do / je peux faire)», allo scopo di fornire «una roadmap chiara e condivisa per l’apprendimento» (QCER 2018, p. 25). Se la competenza consiste nell’affrontare una situazione problematica, occorre allora esercitarla e osservarla in azione, indicando il comportamento esperto che ci si attende, e (con intento orientativo, mai prescrittivo) suggerire le conoscenze, le abilità, gli atteggiamenti che si reputano necessari al compito. Una visione della didattica che richiede un approccio centrato su chi apprende e orientato all’azione e all’interazione con l’insegnante e i compagni. L’obiettivo che il Consiglio d’Europa si prefigge è garantire a tutti i cittadini il diritto ad una educazione inclusiva di qualità. Da qui la chiara indicazione degli obiettivi, dei comportamenti che tracciano un percorso, dei «descrittori che cominciano con “sono in grado di” piuttosto che indicare ciò che gli apprendenti non hanno ancora acquisito in modo sufficiente» (QCER 2018, p. 26).
- (3) Per questo modo di intendere la ricerca filosofica in Vito Fazio-Allmayer rimando almeno alla Introduzione alla sua *Storia della filosofia*, Sansoni, Firenze 1981 (1943) e alla *Introduzione allo studio della storia della filosofia e della pedagogia*, Sansoni, Firenze 1979 (1921).
- (4) Si può osservare che se il soggetto che pone domande è la ragione, è del tutto comprensibile che la prima domanda riguardi la conoscenza e segua la domanda sul senso dell’esistenza, mentre, se il soggetto è lo studente, converrà considerare l’espressione un hysteron proteron e partire sempre dalle domande sull’esistenza.
- (5) Ricorro alla descrizione che ne fa Mario Castoldi nei suoi volumi sulla progettazione e la valutazione delle competenze (Castoldi 2011 e 2016) che riprendono le analisi di Polay, Schoenfeld e Le Boterf.
- (6) Per compito intendo il lavoro che il gruppo in ricerca-apprendimento assume per il conseguimento di un risultato, contribuendo, attraverso una definita procedura, alla verifica dell’ipotesi e alla soluzione del problema.
- (7) Per essere precisi, si tratta di strumenti di valutazione utili per una scuola senza voti, ma capace di promuovere competenze e di dare strumenti per valutarle ed autovalutarle. Resta inteso che, finché la scuola ce lo chiederà, non sarà difficile trasformare i livelli di competenza in voti.

Bibliografia

- Antiseri, D. (1999). *Il mestiere del filosofo. Didattica della filosofia*. Roma: Armando.
- Capperucci, D. (2011) (a cura di). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2019). *Rubriche valutative. Guidare l’espressione del giudizio*. Novara: Utet Università.
- Castoldi, M. (2023). *Oltre il voto. Esperienze e proposte nella scuola secondaria di II grado*. Milano: Mondadori.
- Cortimiglia, F. (2022). *Insegnare oggi. Rivista Lasalliana*, 4.
- D’Amore, B. (2001). *Scritti di epistemologia matematica, 1980-2001*. Bologna: Pitagora.

- De Benedetti, M. (1979a). Laboratorio. OPPIDocumenti. Strumenti per la formazione, I (1-2).
- De Benedetti, M. (1979b), *La programmazione formativa. OPPI-Documenti. Strumenti per la formazione*, I (3-4).
- De Benedetti, M. (a cura di) (1980). Alla ricerca di nuovi modelli di programmazione formativa: il compito di realtà. *OPPIDocumenti. Strumenti per la formazione*, II (5).
- Gaiani, A. (2012). *Insegnare concetti. La filosofia nella scuola di oggi*. Roma: Carocci.
- Ghisalberti, M. (1975). *Creatività e problem solving*. In AA.VV., *La comunicazione educativa*. Milano: Vita e pensiero.
- Fazio-Allmayer, V. (1981). *Storia della filosofia*. Firenze: Sansoni (1943).
- Fazio-Allmayer, V. (1979). *Introduzione allo studio della storia della filosofia e della pedagogia*. Firenze: Sansoni (1921).
- Fazio-Allmayer, V. (1975). *Sommario sistematico di storia della filosofia*. Palermo: Celup (1949).
- Illeterati, L. (a cura di) (2007). *Insegnare filosofia: Modelli di pensiero e pratiche didattiche*. Torino: UTET.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Frankfurt am Main, Insel (trad. it. Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica. Torino: Einaudi, 1993).
- Le Boterf, G. (1990). *De la competence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Edition d'Organisation.
- Maturana, H.R., Varela F.J. (1980). *Autopoiesis and cognition: the realization of the living*, Dordrecht, Reidel (trad. it. Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente. Venezia: Marsilio, 1985).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010). Direttiva del 7 ottobre 2010, n. 11. Regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89".
- Modugno, A. (2014). *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*. Roma: Carocci.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Paris, Actes Sud-Play Bac Éditions (trad. it. Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione. Milano: Raffaello Cortina, 2015).
- Pellerey, M. (2010). *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Napoli: Tecnodid.
- QCER (2018). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: Apprendimento, Insegnamento e Valutazione. Volume complementare. Consiglio d'Europa*.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York (NY): Basic Books (trad. it. Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale. Bari: Dedalo, 1993).
- Schoenfeld, A.H. (1985). *Mathematical Problem Solving*. London: Academic Press.