MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA
Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici
e la valutazione del sistema nazionale di istruzione

Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza

MIUR - Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione

Direttore Generale Carmela Palumbo

Progettazione, realizzazione, redazione del Documento a cura del Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, istituito con Decreto Dipartimentale AOODPIT - Prot. n. 000923 del 11/09/2015 e composto da:

Carmela Palumbo	Direttore Generale
Sebastian Amelio	Dirigente Tecnico dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio
Massimiliano Biscuso	Docente Liceo Classico "Giulio Cesare" - Roma
Giovanni Boniolo	Docente - Università di Ferrara
Clementina Cantillo	Docente - Università di Salerno
Paolo Corbucci	Dirigente scolastico - Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici - Ufficio III
Antonietta D'Amato	Dirigente Ufficio III - Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici
Franco Gallo	Dirigente Tecnico dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia
Carla Guetti	Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici - Ufficio I
Hansmichael Hohenegger	Ricercatore - CNR Istituto per il Lessico Intellettuale Europeo e Storia delle Idee
Gisella Langé	Dirigente Tecnico - MIUR
Armando Massarenti	Il Sole 24 Ore Domenica
Maria Teresa Pansera	Docente - Università Roma Tre
Gino Roncaglia	Docente - Università della Tuscia - Viterbo

Giovanni Scancarello — Dirigente scolastico Liceo "Maria Montessori" - Roma

Coordinamento tecnico-scientifico Carla Guetti

Si ringraziano per la preziosa collaborazione

MIUR - Direzione Generale per i contratti, gli acquisti e per i sistemi informatici e la statistica
Direttore Generale Dott.ssa Gianna Barbieri e il Dott. Michele Scalisi

Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca
Vicepresidente Prof.ssa Raffaella Rumiati e il Dott. Alberto Ciolfi

Consorzio InterUniversitario AlmaLaurea - Dott.ssa Silvia Ghiselli

Rai Cultura - Direttore Dott.ssa Silvia Calandrelli

Redazione di Philolympia

Redazione della Casa Editrice Inschibboleth di Roma

I lavori preparatori alla redazione del *Documento* sono stati presentati a Roma presso la Sala della Comunicazione del MIUR, il 9 febbraio 2017, al Seminario *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*.

Il *Documento* è stato trasmesso con Nota ministeriale
AOODGOSV - Prot. n. 0016947 del 19/12/2017.

In copertina
Minya Mikic - "GAPscape - URBAN ART", 2013, pigmenti su tela, cm. 100x100

© Copyright dicembre 2017 MIUR - Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione - Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia

Sommario

Premessa	*Carmela Palumbo*	p. 7
Capitolo 1	Verso il rinnovamento metodologico	p. 11
Capitolo 2	Pensiero critico e dialogo	p. 23
Capitolo 3	Filosofia e didattica per competenze	p. 28
Capitolo 4	Filosofia e didattica integrata	p. 32
Capitolo 5	L'apprendimento della filosofia nell'istruzione tecnica e professionale	p. 37
Capitolo 6	Philosophy across the curriculum with CLIL	p. 41
Capitolo 7	Le risorse di apprendimento: i nuovi strumenti e l'idea di un lessico filosofico a costruzione cooperativa	p. 51
Capitolo 8	Capacità critica e prove di esame	p. 55
Capitolo 9	Filosofia, alternanza scuola lavoro, orientamento	p. 58
Capitolo 10	La formazione dei docenti di filosofia nel quadro del rinnovamento	p. 65
Conclusioni	*Azioni e progettualità future*	p. 74
Allegato A	Scheda di rilevazione dell'insegnamento/apprendimento della filosofia nell'anno scolastico 2016/2017	p. 77
Allegato B	Proposta di un sillabo di filosofia per competenze	p. 93

Allegato C Carriera universitaria ed esiti occupazionali dei laureati in Filosofia p. 137

Allegato D La valutazione degli esiti degli apprendimenti all'Università: le sperimentazioni TECO p. 151

Premessa

Tra le azioni poste in essere dalla Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione del MIUR, durante la mia direzione, per accompagnare in questi anni il riordino del curricolo dell'istruzione secondaria di secondo grado, dai *Regolamenti* di licei, istituti tecnici e professionali fino alla *Buona scuola* e ai recenti decreti legislativi, va considerata anche l'attenzione rivolta al ruolo della filosofia e del suo insegnamento nella scuola del XXI secolo.

L'esigenza di riflettere sulle potenzialità formative dello studio della filosofia nei diversi segmenti dell'istruzione (primaria, secondaria, postsecondaria), come campo dell'istruzione degli adulti e nell'ottica dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e in tutti i contesti della vita, formali e non formali, si è alimentata oltre che dai provvedimenti adottati dalla legislazione scolastica italiana, anche dalla prospettiva di potenziamento e miglioramento dell'offerta formativa attraverso l'innovazione didattica in una dimensione internazionale.

In tal senso, un impulso significativo è scaturito dalla riflessione sulle finalità e sugli obiettivi indicati dalla Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale dell'ONU nel 2015 *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, volti a garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e a promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti, in pieno rispondenti alla concezione dell'educazione che si è venuta configurando nell'ultimo periodo nel nostro paese.

In questo contesto normativo ed educativo viene costituito il Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, composto da professionalità appartenenti al mondo della scuola, dell'università, della ricerca, della cultura, con competenze scientifiche e teoriche nei diversi settori delle discipline filosofiche, unite a una qualificata esperienza nell'ambito formativo.

Durante le riunioni tecniche, il confronto tra i componenti del comitato ha garantito uno sguardo comune sui temi dell'innovazione metodologica e ha assicurato una visione condivisa sul ruolo della filosofia nella formazione dei nostri studenti e nell'ottica del *lifelong learning*, in linea con i bisogni formativi delle nuove generazione e con le richieste della realtà contemporanea.

Dopo un periodo di lavoro, alla luce dei risultati della riflessione teorica, delle buone pratiche in atto nella realtà scolastica e della comparazione con i processi di innovazione metodologica in ambito nazionale e internazionale, il Gruppo ha elaborato il Documento *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*, per proporre il rinnovamento della didattica della filosofia nella scuola e la diffusione dell'apprendimento filosofico come opportunità per tutti.

Il *Documento* è articolato in dieci sezioni relative a temi avvertiti nel dibattito formativo e culturale: dall'importanza di esercitare il pensiero critico e di acquisire competenze attraverso lo studio filosofico al rapporto tra filosofia, CLIL, alternanza scuola lavoro; dall'uso degli strumenti digitali nell'insegnamento della filosofia al ruolo dell'apprendimento della disciplina nel nuovo modello dell'esame di Stato; dalla riflessione sulla professionalità docente nel quadro del rinnovamento della formazione in ingresso e dello sviluppo professionale in servizio fino alla proposta di azioni e iniziative da intraprendere in futuro attraverso il contributo di diversi soggetti.

La forma argomentativa delle varie proposte manifesta il carattere stesso del *Documento*, né d'altra parte potrebbe essere diversamente trattandosi di un testo che riguarda la filosofia, disciplina che ha nel confronto delle idee la sua stessa ragion d'essere; perciò nella stessa direzione vanno interpretati i quattro allegati, parte integrante degli *Orientamenti*, i quali attestano anche la cooperazione tra istruzione, università, ricerca, mondo del lavoro per la loro realizzazione.

La scheda di rilevazione sull'insegnamento/apprendimento della filosofia a scuola nell'anno scolastico 2016/2017 rappresenta infatti un momento di ascolto, un punto di partenza per avviare un discorso costruttivo di fattiva collaborazione con dirigenti e docenti e per acquisire indicazioni preziose e utili suggerimenti, al fine di calibrare meglio e rendere concretamente operative le proposte contenute nel *Documento*.

La presentazione del "Sillabo di filosofia per competenze", elaborato a partire dalle *Indicazioni nazionali* e concepito per costruire il profilo dello studente in uscita, andrà esaminata attraverso un'ampia discussione con i soggetti interessati in successivi incontri di riflessione anche a livello territoriale.

Così come andranno discusse le due rilevazioni promosse dal Gruppo tecnico-scientifico: la prima relativa ai risultati dell'indagine realizzata col supporto della Direzione Generale per i contratti, gli acquisti e per i sistemi informatici e la statistica del MIUR e del Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea sulla carriera universitaria e sugli sbocchi occupazionali dei laureati in Filosofia; la seconda riguardante i dati relativi alla valutazione degli esiti degli apprendimenti conseguiti dagli studenti al termine del Corso di Laurea triennale in Filosofia, in termini di competenze trasversali, elaborati dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca attraverso le sperimentazioni TECO (TEst sulle COmpetenze).

In sintesi, il documento aperto e propositivo intende rilanciare il dibattito sul ruolo della funzione formativa, educativa e culturale della filosofia attraverso il dialogo partecipativo con la scuola, l'università, la ricerca, il mondo del lavoro e della cultura, in sinergia con le diverse istituzioni per il raggiungimento di un comune e condiviso risultato.

Filosofia per tutti: un concreto rinnovamento della didattica della disciplina, in grado di prospettare a tutti, studenti e cittadini, un orizzonte di senso e una sorta di bussola per orientarsi nel complesso scenario della società della conoscenza e della realtà contemporanea.

Carmela Palumbo

1 . Verso il rinnovamento metodologico

Le profonde trasformazioni avvenute negli ultimi decenni e le sfide poste dal complesso scenario della contemporaneità a livello internazionale e nazionale in termini di globalizzazione e migrazione, ridefinizione del capitale e del lavoro, rivoluzione tecnologica e informatica, stanno determinando un radicale cambiamento delle strutture economiche, sociali, politiche e culturali nei paesi occidentali.

Da tempo la richiesta di competenze e professioni sempre più qualificate e innovative per tutti, in età scolare e lungo tutto l'arco della vita, avanzata dalla società della conoscenza, nonché la necessità di garantire a ciascuno il diritto allo studio e il successo formativo, posta dalla società democratica, stanno ridefinendo il ruolo del sapere e dell'educazione anche nel nostro paese.

La recente *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione* del 2015 opportunamente richiama tale scenario e indica in modo incisivo il compito dell'istruzione e la natura della funzione educativa per realizzare una scuola aperta, equa e inclusiva, in grado di rendere tutti gli studenti protagonisti della costruzione del proprio percorso di conoscenza oltre che cittadini autonomi e consapevoli[1].

Appare evidente che le finalità formative dettate al sistema scolastico nazionale dall'attuale impulso normativo rappresenta-

1. Legge n. 107 del 13 luglio 2015, art. 1 comma 1: «Per affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza e innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, per contrastare le diseguaglianze socio-culturali e territoriali, per prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale dei diversi gradi di istruzione, per realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, per garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini, la presente legge dà piena attuazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche…».
Cfr. http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg.

no l'ambito di riflessione affinché ciascun professionista dell'educazione si interroghi sull'apporto che può dare alla realizzazione di un apprendimento focalizzato sull'attivazione di capacità e abilità tali da promuovere la partecipazione democratica e l'autonomia lavorativa della persona.

Per certi versi, la filosofia sembra sollecitata, forse più di altre discipline, a intraprendere tale riflessione, perché porta nella propria storia e nella rilevanza delle proprie dottrine il segno profondo della continuità tra sapere e agire. Non a caso da più parti si sottolinea la sua importanza nella formazione del capitale umano, culturale e sociale per il contributo ad alimentare libertà di pensiero, autonomia di giudizio, forza dell'immaginazione, e a sviluppare intelligenze flessibili, aperte, creative, indispensabili per *orientarsi nel mondo*[2].

In più, nella dimensione di internazionalizzazione dell'istruzione, l'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, sottoscritta dalle Nazioni Unite nel 2015, col suo programma di azione per le persone e il pianeta teso a rafforzare la pace e la libertà, a combattere la povertà e la discriminazione, a realizzare pienamente i diritti umani di tutti, l'uguaglianza di genere e l'emancipazione di tutte le donne e le ragazze, rappresenta un'ulteriore spinta a promuovere lo studio e la pratica della filosofia nella formazione dei giovani e lungo tutto l'arco della vita[3].

2. Tra le tante azioni promosse da studiosi e intellettuali negli scorsi anni per sensibilizzare l'opinione pubblica e i decisori politici al ruolo della filosofia nell'istruzione e nella società, si ricorda l'*Appello per la Filosofia*, redatto nel febbraio 2014 dai professori Roberto Esposito, Adriano Fabris, Giovanni Reale, che raccolse in pochi giorni oltre diecimila firme con sostenitori in ambito nazionale e internazionale.
Cfr. http://www.lascuola.it/it/home/editrice_detail/un-appello-per-la-filosofia/tutte_le_news/.
3. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015 (A/70/L.I) *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Cfr. http://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf. In merito allo sviluppo dell'obiettivo 4 "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti", va ricordata la Dichiarazione dell'UNESCO *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*.

1.1 La ragione degli Orientamenti

L'elaborazione del presente *Documento* scaturisce dall'attenzione a simili considerazioni per ri-pensare – alla luce del rinnovamento indicato dalla *Buona scuola* e dai successivi provvedimenti – quanto stabilito per l'insegnamento/apprendimento della filosofia dal *Regolamento di revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*[4] e dalle *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento*[5], nonché per prospettare l'inserimento di possibili percorsi di filosofia là dove la disciplina non è prevista dall'ordinamento e, più in generale, per ragionare sul ruolo della filosofia nel curricolo.

In effetti, il riordino dei licei del 2010 prevede il monitoraggio e la valutazione di sistema; l'aggiornamento periodico sia del profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione degli studi (PECUP) sia delle *Indicazioni nazionali*, in relazione agli sviluppi culturali emergenti nonché alle esigenze espresse dalle università e dal mondo del lavoro e delle professioni; la valutazione periodica e la pubblicazione degli esiti del raggiungimento, da parte degli studenti, degli obiettivi specifici di apprendimento previsti dalle *Indicazioni nazionali*, attraverso l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI)[6].

Cfr. http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2015/12/Framework-for-Action-2030.pdf .
4. Come è noto, il Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, Regolamento recante *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n.112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n.133*, stabilisce nell'Allegato B la presenza della filosofia in tutti i percorsi liceali, con orari annuali diversificati a seconda della tipologia di liceo (99 o 66 ore). Cfr. http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html.
5. Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei*, Roma 2010. Cfr. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf.
6. Cfr. DPR 89/2010, art. 12. Monitoraggio, valutazione di sistema e aggiornamento dei percorsi vengono previsti anche dai Regolamenti degli istituti tecnici e professionali. (Cfr. art. 7 dei DD.PP.RR. nn. 87 e 88 del 2010).

A tale proposito vale la pena ricordare quanto si legge nella *Nota introduttiva alle Indicazioni nazionali* in merito alla possibilità posta tra i criteri costitutivi di essere periodicamente riviste e adattate:

> «Le Indicazioni non dettano alcun modello didattico-pedagogico. Ciò significa favorire la sperimentazione e lo scambio di esperienze metodologiche, valorizzare il ruolo dei docenti e delle autonomie scolastiche nella loro libera progettazione e negare diritto di cittadinanza, in questo delicatissimo ambito, a qualunque tentativo di prescrittivismo. La libertà del docente dunque si esplica non solo nell'arricchimento di quanto previsto nelle Indicazioni, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi liceali, ma nella scelta delle strategie e delle metodologie più appropriate, la cui validità è testimoniata non dall'applicazione di qualsivoglia procedura, ma dal successo educativo»[7].

A partire dall'autonomia didattica e organizzativa, intesa come presupposto sistemico per rispondere ai bisogni reali e concreti degli studenti, e dalla centralità dell'apprendimento, posta come condizione educativa possibile per promuovere la *filosofia per tutti*, il *Documento* richiama la funzione delle *Indicazioni nazionali* alla pianificazione del curricolo di filosofia, per focalizzare l'attenzione su alcune metodologie e pratiche, in grado di prospettare il rinnovamento della didattica della filosofia.

In tale ottica gli *Orientamenti* non entrano nel merito del contenuto delle "Linee generali" e degli "Obiettivi specifici di apprendimento" delineati nelle *Indicazioni nazionali*: piuttosto essi intendono contribuire a definire un rinnovato contesto metodologico utile alla loro applicazione, nell'ottica di ampliare l'orizzonte della dimensione storico-diacronica e dell'approccio per temi e problemi già previsti dal decreto[8] a nuove prospettive di studio e di pratica dell'insegnamento/apprendimento della filosofia, proprio per rispondere al dettato normativo di revisione.

In breve, essi rappresentano un contributo ampio, che tocca le varie tematiche delle trasformazioni didattiche e organizzative in atto nella scuola e le rapporta alla filosofia nel quadro dei diversi curricoli, al fine di interpretare le nuove istanze formative.

1.2 Le coordinate di riferimento

Come noto, a seguito del riordino dei licei l'insegnamento della filosofia è parte integrante e caratterizzante di tutti gli indirizzi liceali. In generale, essi mirano a promuovere un atteggiamento "razionale, creativo, progettuale e critico" e hanno in comune i seguenti esiti formativi[9]:

- *consapevolezza della "diversità dei metodi utilizzati dai vari ambiti disciplinari";*
- *capacità di "interconnettere" metodi e risultati delle "singole discipline";*
- *capacità di "sostenere una propria tesi e saper ascoltare";*
- *capacità di "ragionare con rigore logico";*
- *capacità di "interpretare criticamente" le diverse forme di comunicazione;*
- *"comprensione dei diritti e dei doveri" propri della condizione di cittadino;*

7. Cfr. MIUR, *Nota introduttiva alle Indicazioni nazionali...*, p. 10.
8. Viene qui brevemente richiamata la riflessione teorica e la ricerca didattica alimentate dalla sperimentazione dei programmi di filosofia, elaborati dalla Commissione Brocca nel progetto di riforma della scuola secondaria superiore (*Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni*, in: *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, n. 59/60, Firenze, Le Monnier, 1992, Tomo I, pp. 212-235). Il Ministero della Pubblica Istruzione accompagnò quella fase attraverso la predisposizione di seminari residenziali di formazione docenti, i cui atti vennero pubblicati nei "Quaderni" del Ministero della Pubblica Istruzione, attualmente consultabili nell'edizione elettronica all'indirizzo: http://digilander.libero.it/eruffaldi/filosofi/. L'equilibrio tra dimensione storico-diacronica e approccio per temi e problemi, già presente in quei programmi, viene recepito nelle *Indicazioni nazionali*.
9. Cfr. DPR 89/2010, Allegato A.

- *capacità di collocare lo sviluppo della storia della scienza e della tecnologica "nell'ambito più vasto della storia delle idee";*
- *acquisizione della strumentazione adeguata per confrontare le diverse tradizioni culturali.*

Dunque, nel quadro della formazione liceale, la funzione di tutte le discipline è ordinata sia ad orientare lo studente a cogliere la fondatezza delle proprie scelte e opzioni personali rispetto alle vocazioni sia a conseguire conoscenze, abilità e competenze adeguate a un inserimento funzionale negli studi superiori e nella vita sociale e lavorativa.

Nello specifico, per quanto riguarda la prassi didattica della filosofia, essa deve tenere conto dei seguenti punti:

- *la funzionalità della contestualizzazione storico-culturale di autori e temi;*
- *la dimensione critico-riflessiva del pensiero filosofico come strumento per il potenziamento della capacità di pensare e giudicare;*
- *la correlazione della tradizione culturale della filosofia con quella delle discipline linguistico-letterarie e scientifiche;*
- *l'impatto degli ambienti tecnologici e degli strumenti digitali (nuove potenzialità per l'analisi testuale, funzioni di apprendimento attivabili mediante la medializzazione, digital humanities);*
- *la necessità di saper utilizzare gli strumenti comunicativi tradizionali e digitali per organizzare argomentazioni e contenuti anche in forma strutturata e complessa;*
- *l'apprendimento integrato delle lingue straniere (CLIL) e di una lingua veicolare con la filosofia;*
- *l'esigenza di favorire le competenze di cittadinanza attiva.*

1.3 Elementi di pianificazione e progettazione della prassi didattica

Nelle fasi di pianificazione e progettazione del curricolo di scuola, classe, disciplina va considerato l'insieme delle finalità, degli obiettivi e dei traguardi individuati dall'identità dell'indirizzo di studio, dal profilo educativo, culturale e professionale dello studente in uscita dal ciclo scolastico, dalle *Indicazioni nazionali*, dai profili di entrata e uscita degli studenti, dagli standard di apprendimento previsti nell'offerta formativa dell'istituto. Così come occorre tenere conto della concreta situazione relazionale, motivazionale e tecnico-didattica di ciascun gruppo o classe, del percorso educativo personalizzato dello studente, dell'effettiva dotazione degli strumenti utilizzabili.

Nel concreto contesto collegiale, il docente è chiamato con le opportune misure a organizzare e sistematizzare argomenti, azioni d'aula e interventi didattici; a selezionare conoscenze e abilità disciplinari essenziali alla promozione e al sostegno del processo di apprendimento per rendere lo studente protagonista consapevole del proprio percorso cognitivo, in rapporto allo sviluppo di competenze nei termini di autonomia e responsabilità.

È su questo piano di confronto che si muove anche il docente di filosofia: non più soltanto depositario del sapere filosofico da trasmettere, ma anche facilitatore del processo di apprendimento filosofico tra colleghi e studenti. Si tratta, cioè, di cogliere una sfida qualificata nell'esercizio della libertà di insegnamento come scelta di accompagnamento dello studente alla scoperta e allo studio della filosofia.

In tale quadro le *Indicazioni nazionali* vanno interpretate non come semplici "programmi" ma come "bussole", per procedere nell'esplorazione e comprensione del sapere filosofico insieme agli studenti, in quanto esse permettono di mediare tra gli elementi legati alla sedimentazione e accumulazione delle conoscenze secondo modalità tradizionali d'insegnamento con quelli connessi ai processi di costruzione, metacognizione e acquisizione

delle competenze rispetto alle nuove esigenze dell'apprendimento. Di conseguenza, i contenuti imprescindibili previsti dalla norma andranno intesi non come rigidi blocchi contenutistici, ma come nodi costitutivi di una tradizione da cui far emergere i diversi fattori funzionali per rispondere ai bisogni di apprendimento.

Le proposte metodologiche avanzate nei successivi capitoli del *Documento* muovono dalla reale progettazione didattica e dai suoi punti di riferimento, ovvero:

- *il profilo dello studente in uscita;*
- *i suoi bisogni personali in fase di orientamento;*
- *la contestualità della disciplina nel peculiare corso di studi.*

Così predisposta, la progettazione in filosofia potrà fornire sia validi strumenti culturali sia stimoli forti allo sviluppo di capacità in situazione, con un particolare interesse anche all'aspetto comunicativo e argomentativo. Il risultato sarà una stretta interdipendenza tra le discipline legate a scrittura e comunicazione, le azioni educative improntate a favorire l'introiezione razionale di valori (legalità, ambiente ecc.) e le pratiche scientifiche dei diversi comparti.

D'altra parte l'attenzione costante al rinnovamento metodologico e alla flessibilità didattica risulta conseguente alla ridefinizione del rapporto tra studio/conoscenza come prodotto e fattore del rapporto insegnamento/apprendimento per sviluppare competenze.

1.4 L'unità di apprendimento

Il docente di filosofia, come di ogni altra disciplina, potrà scegliere di rimodulare le proprie scelte progettuali nel quadro del modello dell'*unità di apprendimento*, che prevede tre momenti essenziali[10]:

10. Il modello, suggerito dalle *Linee Guida* del 2015 successive al DPR 263/2012,

- *definizione degli obiettivi formativi previsti (in termini di conoscenze, competenze e abilità);*
- *individuazione sia delle metodiche didattiche e delle attività di esercitazione per il raggiungimento degli obiettivi indicati sia delle operazioni richieste allo studente per interiorizzare e consolidare le tematiche e i procedimenti previsti nell'attività;*
- *esplicitazione delle modalità di verifica relative al possesso operativo di conoscenze, competenze e abilità e al riconoscimento dell'interiorizzazione del lavoro svolto in termini di competenza acquisita.*

La progettazione secondo unità di apprendimento richiede che si tenga conto prioritariamente del profilo dello studente in uscita come esito primario di un processo intenzionale e cooperativo di formazione, nel quale la responsabilizzazione del discente deve sempre essere considerata un fattore essenziale.

Programmare unità di apprendimento significa, allora, definire il valore di parti rilevanti della propria disciplina di insegnamento, connesse alla costruzione del profilo dello studente in uscita dal ciclo scolastico e dall'indirizzo di studio. In questo senso la relazione con i docenti del consiglio di classe diventa vitale per considerare in modo equilibrato tutti i contributi volti alla formazione culturale e intellettuale, così da evitare che il materiale culturale utile alla formazione si presenti disperso e/o parziale.

Tale procedimento didattico si muove in una logica strutturata e modulare: vale a dire esso opera sulla selezione finalizzata dei contenuti culturali e degli obiettivi di apprendimento e nasce da una lettura organica, che deve trovare riscontro nel piano dell'offerta formativa e nella programmazione del consiglio di classe. Sono infatti questi due documenti che, oltre alle *Indicazioni nazio-*

favorisce la certificazione delle competenze e l'integrazione delle pratiche d'aula e a distanza, degli apprendimento formali, non formali e informali, e capitalizza la capacità riflessiva dello studente. Cfr. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg.

nali, al profilo dello studente in uscita dal ciclo scolastico e all'indirizzo di studi, determinano le condizioni in cui la scuola opera ai fini dei propri compiti educativo-formativi e civico-istituzionali, rispetto al contesto e alla realtà specifica delle richieste dei propri studenti.

Pertanto, la progettazione dell'unità di apprendimento si focalizzerà soprattutto sulla possibilità di apprezzare accuratamente, al termine del processo, lo sviluppo delle abilità metacognitive dello studente. A questo proposito occorre integrare la struttura logica ed epistemologica della materia, la base cognitiva e operazionale disponibile per i singoli studenti e/o per i gruppi di lavoro che li inquadrano, le problematiche organizzative e relazionali[11].

1.5 Le pratiche d'aula e la valutazione

Tutte le pratiche d'aula vanno considerate come procedimenti strumentali, adottati a partire dall'osservazione dei bisogni del gruppo e dei singoli, in vista degli esiti formativi desiderati. Questi ultimi sono da un lato congrui a decisioni e istanze di continuità culturale collettiva (la dimensione storica, il radicamento della conoscenza di metodi e strumenti nella comprensione della loro genesi), dall'altro a criteri generali di definizione dei curricula (i profili) e alla specificità della situazione della scuola e della persona. Si tratta quindi di un'azione che converge sul docente che è responsabile, con i colleghi del dipartimento e del corso, della mediazione tra questi elementi. Ora, quali sono le pratiche d'aula funzionali?

In primo luogo, in coerenza con queste proposte, si possono valorizzare quelle che distinguono tra una *parte comune e una opzionale nei percorsi proposti agli studenti*; quelle che ragionano per *unità di apprendimento* inserite all'interno di un percorso organico e strutturato; quelle che sono impostate su un *attivismo pedagogico* in cui il compito del discente è prevalentemente orientato alla ricerca e alla problematizzazione. Ne seguirebbe, ragionevolmente, una logica organizzativa di *corso istituzionale*, *monografico* e *seminariale* da applicare all'insegnamento della filosofia.

La parte istituzionale si può svolgere con una organizzazione d'istituto. Il monografico è proprio del docente rispetto al percorso del suo consiglio di classe. I seminari sono per classi aperte, multidisciplinari e con il contributo dei docenti delle diverse materie e dell'organico di potenziamento.

Le pratiche possibili sono numerose e ampiamente documentate (*flipped classroom*, *cooperative learning*, *peer education*, *debate*, analisi dei testi, lavoro per gruppi ecc.): qui non si afferma che se ne ritenga funzionale l'applicazione in astratto per solo amore di novità, quanto che si tratta di far emergere dallo stesso lavoro già strutturato dei docenti la modellizzazione di queste pratiche relativamente alla filosofia. Le indagini in corso e le future disseminazioni sul territorio di questa iniziativa vanno in tale direzione.

Da ultimo, la valutazione dell'apprendimento è un punto cruciale. Tutta la logica curricolare e delle competenze (pensiamo anche al tema del sillabo) impone un rovesciamento del punto di vista del docente e del team rispetto all'apprendimento, che parte dalla fine più che dall'inizio dei percorsi.

Sebbene la Legge 107/2015 non abbia come tema la trasformazione o sburocratizzazione delle pratiche valutative, obbliga comunque a un cambio di prospettiva che inciderà sulla valutazione degli studenti, perché introduce il curricolo digitale dello studente e lo correla anche all'alternanza scuola lavoro dove la centralità della valutazione di scuola risalterà ancor più di oggi e la necessità di abilitare alle competenze trasversali sarà rafforzata da nuove prove nazionali.

Se il curricolo deve diventare un piano di riflessione progettuale ispirato a partire dalla fine, dai traguardi di competenza, la valutazione deve a sua volta diventare per i docenti l'elemento

11. Una delle azioni a valle di questi *Orientamenti* vuole appunto consistere nella riflessione e messa a punto, con i colleghi, di profili di unità di apprendimento in relazione a un sillabo di filosofia per indirizzi.

dinamico, fluido, che collega questi due estremi del curricolo attraverso il lavoro che in classe si realizza soprattutto nell'unità di apprendimento che consente di valutare lo studente a partire dalle competenze. La valutazione dell'apprendimento della filosofia dovrà quindi giovarsi di una forte simmetria tra competenze promosse, processi osservati e traguardi del curricolo. Anche questa tematica dovrà essere discussa nella fase territoriale dell'iniziativa connessa ai presenti *Orientamenti*.

1.6 Proposte metodologiche

Sulla base di tali considerazioni, della ricerca didattica più innovativa, di significative pratiche scolastiche ed extrascolastiche, dell'ampio dibattito culturale, gli *Orientamenti* propongono di declinare l'insegnamento e l'apprendimento della filosofia in chiave di: pensiero critico, capacità argomentativa, ragionamento corretto; didattica per competenze al fine di consolidare gli elementi cardinali delle competenze di cittadinanza; didattica integrata per favorire l'interdisciplinarità e la contaminazione tra discipline e pratiche conoscitive; utilizzazione della metodologia *Content language integrated learning* (CLIL) per potenziare le competenze linguistiche nella lingua inglese e nelle lingue dell'Unione Europea.

Ancora: impiego delle *digital humanities* per accrescere le competenze lessicali, di analisi testuale e digitali, l'attitudine alla ricerca personale nel semantic web, nonché per sostenere l'*e-learning* e il *social reading*; riflessione sulla pratica dell'alternanza scuola lavoro al fine di incoraggiare in ciascuno studente la capacità di razionalizzazione della propria esperienza e di partecipazione attiva al processo formativo; uso di spazi e ambienti per rafforzare la didattica laboratoriale e l'incontro tra sapere e saper fare, il *cooperative learning* e la *peer education*.

Inoltre, il *Documento* intende ampliare la riflessione anche alla relazione tra la filosofia e le prospettive di mobilizzazione del sapere richieste dal concetto di cittadinanza attiva; alla promozione della cultura filosofica, dei suoi atteggiamenti e metodi nei diversi settori dell'istruzione (estensione e diffusione nel primo ciclo[12], nel biennio della scuola secondaria di secondo grado, nell'istruzione tecnica e professionale; nei livelli del Quadro Europeo delle Qualificazioni degli Istituti Tecnici Superiori[13]); alla formazione in ingresso e in servizio dei docenti di filosofia; al ruolo di università, enti di ricerca, mondo del lavoro, associazioni disciplinari e professionali rispetto all'insegnamento/apprendimemto della filosofia nel rinnovato contesto formativo.

In sintesi, nel complesso scenario della contemporaneità, gli *Orientamenti* invitano a realizzare le linee della *filosofia per tutti* per praticare l'uso critico della ragione, il confronto tra le idee, il dialogo tra i vari ambiti del sapere; per costruire una scuola aperta, inclusiva, innovativa; per affermare i valori democratici, i diritti fondamentali, la cittadinanza autonoma e responsabile.

2. Pensiero critico e dialogo

Molte potrebbero essere le risposte alla domanda sulle ragioni dell'apprendimento della filosofia, soprattutto tenendo conto delle molte possibili risposte alla domanda "Che cos'è la filosofia?". Particolare rilievo ha, per il sistema formativo, quella che vede nella filosofia non solo una disciplina puramente teoretica ma anche uno strumento conoscitivo e operativo, in grado di aiutare

12. Nell'ottica di una formazione armoniosa della persona e dell'acquisizione di una cittadinanza attiva e responsabile, il contributo della filosofia fin dalla scuola primaria appare rilevante sia per lo sviluppo delle capacità logico-argomentative che per quelle dialogico-comunicative, oltre che nella promozione di una affettività equilibrata, consapevole del sé e capace di relazionarsi all'altro. È dunque auspicabile l'avvio di esperienze specifiche in tal senso, rifacendosi a pratiche e sperimentazioni già note, o comunque capitalizzando, nei segmenti della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado, le pratiche riflessive e autoconoscitive.
13. Va ricordato che gli ITS non sono orientati alla formazione di una competenza meramente applicativa, ma assumono pienamente l'ottica della formazione del cittadino e del lavoratore riflessivo come cardine delle proprie finalità specifiche.

a comprendere e affrontare razionalmente alcuni fra i problemi che la vita ci pone ogni giorno. Il necessario collegamento fra dimensione teorica e dimensione pratica e operativa della filosofia porta a riprendere l'idea, già presente nel documento del 1998 sui *Contenuti essenziali per la formazione di base*, che vede nell'insegnamento della filosofia un momento essenziale della formazione di base dello studente come individuo pensante e consapevole e come cittadino attivo[14].

Da qui la convinzione, maturata nel tempo, che l'insegnamento della filosofia probabilmente debba essere in parte ripensato là dove già è impartito, possa essere introdotto in molte situazioni in cui ancora manca, vada proposto nell'ottica dell'apprendimento permanente.

In tale più ampio quadro, l'insegnamento della filosofia non può consistere solo nella ricostruzione storica della formazione delle idee, ma richiede anche la predisposizione mirata di una "cassetta degli attrezzi concettuali" da consegnare a ciascuno studente, in modo che abbia quegli strumenti che gli consentano di

14. Il documento *Contenuti essenziali per la formazione di base* (marzo 1998), redatto da Roberto Maragliano, Clotilde Pontecorvo, Giovanni Reale, Luisa Ribolzi, Silvano Tagliagambe, Mario Vegetti, sviluppa la riflessione sulle conoscenze fondamentali operata dalla Commissione dei Saggi (gennaio/maggio 1997), orientandola sulla scuola che fa da base alla formazione dell'individuo, nella prospettiva dei dieci anni dell'obbligo. A proposito della filosofia si legge: «L'insegnamento della filosofia – positiva specificità della scuola italiana – non può venire esteso indiscriminatamente nella sua forma attuale di ricostruzione storica. La sua destinazione generale consisterà nel dotare tutti i giovani di strumenti concettuali adeguati alla ragionevole costruzione di una soggettività propositiva e critica». E si sostiene che a partire dalle situazioni e dai problemi dell'esperienza concreta, ciascuno studente deve essere capace di sviluppare razionalmente i propri punti di vista, comprendere e discutere quelli altrui, rispetto a questioni di etica e bioetica, responsabilità, cittadinanza nonché su questioni di verità a partire da nozioni elementari di logica, teoria dell'argomentazione, epistemologia. Tale apertura culturale ed educativa ha permesso negli anni la progettazione e realizzazione di significative esperienze di pratica filosofica nel primo ciclo e di inserimento di moduli di filosofia nel biennio del secondo ciclo di istruzione. Dalla ricognizione di siffatte attività occorrerà ripartire per la costruzione di percorsi di filosofia anche nell'ottica del curricolo verticale. Cfr. https://www.edscuola.it/archivio/ped/saggi2.html.

affrontare preparato e consapevole le varie materie di studio e la vita vera e propria.

Il ripensamento delle forme dell'insegnamento e dell'apprendimento della filosofia può e deve aiutare a colmare quelle lacune della formazione, rimaste finora pericolosamente disattese e trascurate, che riguardano competenze e conoscenze fondamentali per la costruzione di saperi personali, capacità critiche e coscienza della cittadinanza, in una società dove l'essere consapevolmente attivi e proattivi diventa sempre più cruciale.

Insegniamo fisica, matematica, latino, greco, storia, inglese ecc. ma, paradossalmente, non insegniamo in modo esplicito a pensare correttamente. Non forniamo, cioè, quegli strumenti per giustificare adeguatamente le posizioni che vogliamo sostenere e per criticare appropriatamente quelle che vogliamo avversare.

Che differenza c'è fra una dimostrazione matematica, una prova empirica a sostegno di una teoria fisica o di un'ipotesi biologica, un argomento a favore di una posizione etica o politica, una difesa di una credenza ideologica o religiosa? E, soprattutto, come si costruisce una dimostrazione, un'argomentazione, una difesa di una credenza? Non sembra che nei vari curricoli scolastici si tematizzi sufficientemente ed esplicitamente questo processo. Eppure si tratta delle fondamenta per formare un cittadino consapevole e capace di uso critico del pensiero, per proporre ragioni per il proprio modo di vedere e di interpretare il mondo e la vita.

La scuola, attraverso la formazione in ambito filosofico, dovrebbe avere come scopo quello di fornire solide competenze in campi quali la logica, strumento del corretto ragionare formale; la pratica dell'argomentazione e della negoziazione razionale, strumenti del ragionamento collaborativo e informale; la probabilità, intesa come strumento del corretto ragionare in situazioni di incertezza. Sono questi strumenti, infatti, che consentono di affrontare poi consapevolmente anche le altre discipline scolastiche, avendo tutte a che fare – chi più chi meno, chi strutturalmente chi contenutisticamente – con ragionamenti logici, con argomentazioni aperte e con situazioni probabilistiche.

Strumenti indispensabili per prepararsi alla vita e ai suoi problemi con cognizione e per affrontare situazioni problematiche: in particolare quelle – sempre più importanti – in cui il rispetto e la comprensione della diversità (declinata nei suoi molti ambiti quali età, sesso, genere, disabilità, etnia, cultura, religione ecc.) assumono un ruolo centrale.

Dove vi sono posizioni da sostenere o da avversare, dove vi è dibattito ben fatto, dove vi sono strutture di saperi più o meno consolidati, lì necessariamente vi è la filosofia. Ciò non vuol dire affatto – appare superfluo ricordarlo – limitare il contributo formativo della filosofia e del suo studio al solo sviluppo di abilità logiche e retoriche né ridurre il ruolo della ricostruzione storica del pensiero filosofico, la specificità dello statuto epistemologico della filosofia o la complessità delle conoscenze e idee filosofiche.

Significa piuttosto sostenere che una solida preparazione logica e argomentativa – e la propensione a discutere che essa porta con sé – alimenta la capacità di governo delle proprie scelte, azioni ed emozioni e favorisce l'affinamento e la disposizione della persona a viverle tenendo conto degli esiti e delle conseguenze che esse hanno su di sé e sugli altri.

Va detto che sia nella Legge 107/2015 sia nel *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019* elaborato dal MIUR a seguito di quella norma, si fa esplicito riferimento al significato formativo che riveste lo sviluppo del pensiero critico, del dialogo e del rispetto nella costruzione di una cittadinanza consapevole e responsabile, inclusiva e globale[15].

In tal modo i provvedimenti normativi acquisiscono i risultati dell'ampia discussione sul valore del *critical thinking* e del *debate* per la formazione dei futuri cittadini[16], che da tempo alimenta il confronto tra studiosi ed esperti non solo in ambito educativo e culturale[17], ma anche nei media come richiamo dell'opinione pubblica sulla questione[18].

Si propone, allora, con questo *Documento* di potenziare tale orientamento con proposte concrete, anche attraverso il concorso delle buone pratiche già realizzate a scuola in questi anni da docenti e studenti.

15. Il *Piano nazionale di formazione del personale docente per il triennio 2016-2019* è stato adottato con Decreto Ministeriale n. 797 del 19 ottobre 2016 ed è consultabile all'indirizzo http://www.istruzione.it/piano_docenti/.

16. Da anni i manuali scolastici prevalentemente in uso nelle aule scolastiche espongono argomenti di logica, teoria dell'argomentazione, esempi di dialogo, sia all'interno della trattazione storica di autori o temi sia con sezioni dedicate e percorsi specifici di approfondimento, in vari casi proponendo anche un approccio pluri e inter-disciplinare. Per quanto riguarda la metodologia del *debate*, un contributo viene dall'Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE) attraverso il movimento "Avanguardie educative" nato nel 2014 per portare a sistema le esperienze più significative di trasformazione del modello organizzativo e didattico della scuola. Il Manifesto per l'Innovazione, articolato in sette azioni chiave, propone nell'ambito di tre dimensioni fondamentali del fare scuola, Spazio, Tempo e Didattica, 16 idee innovative tra cui "Debate (argomentare e dibattere)".
Cfr. http://www.indire.it/progetto/processi-di-innovazione-organizzativa-e-metodologica-avanguardie-educative/.

17. Tra la ricca bibliografia al riguardo si cita il saggio appena pubblicato di Ermanno Bencivenga, *La scomparsa del pensiero. Perché non possiamo rinunciare a ragionare con la nostra testa*, Milano 2017, nel quale il logico e filosofo del linguaggio paventa nella perdita della capacità di ragionare, specialmente tra i giovani, il rischio più insidioso del nostro tempo con nocumento per la qualità della stessa democrazia.

18. In particolare, va ricordato l'appello, lanciato su «Il Sole 24 Ore Domenica» nel giugno 2014, di veicolare attraverso l'insegnamento di Educazione civica – materia da rendere obbligatoria secondo i proponenti – gli strumenti logici e metodologici per l'apprendimento dell'esercizio critico del pensiero, al fine di favorire lo sviluppo di competenze logico-linguistiche, la dialettica come arte del dialogare, l'analisi critica delle parole e dei discorsi altrui. Più recente è la proposta della nuova edizione della trasmissione di filosofia di Rai Cultura "Zettel Debate. Fare Filosofia". Si tratta del programma in cui i professori Felice Cimatti e Maurizio Ferraris sono i coach di due diversi modi di affrontare le questioni, secondo la modalità del *debate*. Obiettivo del progetto è "fare filosofia" concretamente e fornire strumenti di discussione utili agli studenti per sviluppare poi in classe, attraverso un approccio argomentativo, lo scambio di opinioni e il confronto di idee. Cfr. http://www.raiscuola.rai.it/programmi/zettel-debate-fare-filosofia/257/1/default.aspx. Il promo della trasmissione con una breve clip registrata con alcuni ragazzi di un liceo classico di Roma è stato mostrato nel corso della giornata di presentazione dei lavori preparatori al *Documento* a Roma, nella Sala della Comunicazione del MIUR, il 9 febbraio 2016. Cfr. http://www.philolympia.org.

3. Filosofia e didattica per competenze

Il rapporto tra la didattica della filosofia e l'approccio per competenze va posto alla luce delle trasformazioni del sistema scolastico italiano intraprese, tra mille difficoltà, nel recente periodo. La riflessione sulle competenze diventa per la filosofia lo spazio per riaffermare anche una propria vocazione strutturale, quella del necessario rapporto intimo con la vita, che ne costituisce da sempre una dimensione essenziale[19].

Proprio rispetto alla possibilità odierna di costruire curricoli personalizzati e distinti per quote di discipline, tipologie di alternanza scuola lavoro, la filosofia rappresenta quella materia che, nel quadro dei licei (ma non solo), può diventare il fattore che abilita lo studente non soltanto alla conoscenza di un canone e di una tradizione, ma anche alla capacità di razionalizzazione della propria esperienza e di partecipazione attiva al processo formativo. Ciò d'altronde è richiesto dalla prospettiva educativa sostanzialmente attivistica che è in sviluppo dal Regolamento 275/1999 in poi e sulla quale i successivi impianti tecnico-legislativi hanno sempre riaffermato i medesimi principi.

È acquisito ormai che il percorso formativo dello studente vada concepito come un processo che mira alla costruzione attiva di competenze, orientamenti, capacità di scelta che contribuiscono al suo inserimento nel contesto sociale come cittadino responsabile e attivo. A tale compito l'insegnante di filosofia, in quanto docente e parte del sistema pubblico di istruzione, è chiamato a partecipare come attivatore delle potenzialità dello studente.

19. Per avere un quadro d'insieme dell'ampia letteratura italiana e straniera sul rapporto tra filosofia e competenze nel contesto dell'istruzione, formazione ed educazione, si rimanda alla bibliografia presente nel volume appena pubblicato di A. Modugno, *Filosofia e didattica universitaria. Un progetto di ricerca per l'acquisizioni di competenze*, Roma 2017. L'intento della ricerca è di proporre una visione della filosofia al servizio dell'uomo e degli altri saperi, per vivere in modo più consapevole e responsabile la professionalità e la cittadinanza. Si veda anche l'Allegato D al presente *Documento*.

Non vi è dubbio che la formazione mediante la filosofia intenzioni e rafforzi elementi cardinali ricompresi nelle *competenze chiave*[20]. Il ruolo della cultura filosofica nella costruzione dell'identità personale è infatti molteplice e può essere adoperato in un percorso formativo con la dovuta guida da parte del docente e, auspicabilmente, l'uniforme attenzione di tutti i colleghi in un consiglio di classe. E, data l'universalità degli atteggiamenti di razionalità e comprensione, tale processo può avvenire anche in assenza dello specifico insegnamento, poiché la curvatura filosofica della personalità può anche essere indipendente dalla preparazione dottrinale e sostanziarsi invece nell'esercizio attivo e ampio del pensiero[21].

Il docente di filosofia può contribuire in primo luogo alla costruzione delle *competenze chiave di cittadinanza*, focalizzando la sua attenzione e quella dei suoi allievi sulla centralità dell'*argomentazione razionale anche nell'interazione interpersonale*. Ciò anche per contrastare la prevalenza sempre più frequente nel contesto del dibattito pubblico di argomentazioni affidate al carattere e all'esempio (e non alla prova e al raziocinio), se non alla semplice

20. Le *key competences* definite a livello comunitario sono declinate dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio *del* 18 dicembre 2006 (2006/962/CE), *The Key Competences for Lifelong Learning. A European Framework* (EFKC), la quale indica il quadro di riferimento delle otto competenze chiave, che i cittadini europei devono possedere per la realizzazione della persona, l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e l'occupabilità. Esse sono: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare a imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale. Va ricordato la più recente *New Skills Agenda for Europe* della Commissione Europea, del 10 giugno 2016 (2016/381/F2/COM), *Employment, Social Affairs and Inclusion*, con riferimento a competenze trasversali e ad altre competenze utili e pertinenti rispetto alle richieste del mercato del lavoro, allo scopo di promuovere l'occupabilità, la competitività e la crescita in Europa.
Cfr. http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/IT/1-2016-381-IT-F2-1.PDF

21. Questo tema sarà approfondito nel cap. 5 dedicato al ruolo dell'apprendimento della filosofia nell'istruzione tecnica e professionale.

forza della voce, al tenore del registro o all'appello riduttivo alle emozioni.

In secondo luogo, egli può concorrere a stimolare negli studenti la ricerca della *funzionalità del lessico*, mostrando come tra le parole e le cose intercorra un rapporto di stretta interrelazione, grazie alla capacità delle parole di organizzare l'esperienza, di "fare" oltre che di "nominare".

In terzo luogo, può aiutare gli studenti a riflettere *sulle conseguenze dell'universalizzazione di loro tesi o posizioni* e coordinare il necessario dibattito sulla natura generale o particolare delle scelte etiche e politiche, nonché introdurre la problematica della *responsabilità* nella consapevolezza degli studenti.

Ancora, egli può favorire lo sviluppo dell'*attitudine critica*, la quale come sopra ricordato sta di casa proprio nella filosofia, sia perché in larga parte essa può definirsi come un sapere di altri saperi (la dimensione epistemologica), sia perché la domanda filosofica è senz'altro volta a comprendere gli snodi del *che* delle cose, ma anche e sempre del loro *perché*.

Inoltre, poiché la filosofia rappresenta anche una preparazione all'*apertura di possibilità* in quanto concorre all'ideazione e interpretazione di modelli di vita diversi, il docente può sollecitare nello studente immaginazione e capacità di ragionamento 'divergente', ipotetico e controfattuale, per concepire e prospettare scenari etici, politici, teorici, estetici differenti da quelli con cui egli ha già familiarità, educandolo in questo modo alla conoscenza, al riconoscimento e al *rispetto della diversità*.

In più, considerata la fondamentale esigenza della filosofia di *collegare i saperi alla vita*, l'insegnante può promuovere la crescita di capacità relazionali, declinando la conoscenza filosofica ai fini della realizzazione di sé, dell'altro, del sociale.

Su tali considerazioni – orientative e parziali – si può affermare che la didattica per competenze in filosofia, oltre alle competenze di natura metacognitiva (imparare ad apprendere), relazionale

(sapere lavorare in gruppo) o attitudinale (autonomia e creatività), mira a raggiungere:

- *la capacità di decodificare e interpretare le diverse sfumature di senso contenute nei messaggi prodotti dal nostro agire comunicativo;*
- *la fruizione consapevole del valore estetico/etico in tutte le sue espressioni;*
- *la costruzione razionale e l'appartenenza riflessiva a un proprio contesto valoriale per esprimere una cittadinanza partecipativa e globale.*

In questi termini, si può sostenere che il docente di filosofia risponda alla domanda di competenze degli studenti non già attraverso nozioni e valori calati dall'alto da parte della scuola o della società, ma sviluppando l'esigenza interiore di pensare, di esercitare autonomamente e razionalmente il pensiero, in quanto dominio cognitivo privilegiato di riflessione e azione, di teoria e pratica.

Da questo punto di vista, allora, tale metodologia in filosofia può contribuire concretamente alla costruzione delle *competenze chiave di cittadinanza* e quindi alla promozione del profilo dello studente in uscita sia dall'istruzione liceale sia dai percorsi dell'istruzione tecnica e professionale.

E, più in generale, la didattica per competenze anche nell'istruzione per gli adulti e nella prospettiva del *lifelong learning* può favorire la realizzazione della persona, l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e il successo lavorativo.

Per quanto riguarda l'approfondimento della didattica per competenze si rimanda alla "Proposta di un Sillabo di filosofia per competenze nella scuola secondaria superiore di secondo grado", contenuta nell'Allegato B del presente *Documento*, elaborato a partire dalle *Indicazioni nazionali*, considerate base e stimolo del curricolo per competenze.

4. Filosofia e didattica integrata

Da tempo, nella società della conoscenza, a livello internazionale e nazionale, la ricomposizione dei saperi – oltre un modello oppositivo delle culture – e la contaminazione tra settori disciplinari sempre più connessi tra loro vengono interpretate come condizioni fondamentali per favorire lo sviluppo di creatività, immaginazione, "pensiero divergente" e come fattori indispensabili per alimentare innovazione e crescita[22].

Su tale presupposto, si comprende l'esigenza, espressa dalla Legge 107/2015, di una didattica innovativa orientata anche all'integrazione dei saperi, in risposta alle finalità esposte nell'articolo 1 al comma 1 a proposito del ruolo della scuola e della formazione nella costruzione della personalità complessiva dell'individuo e nella sua maturazione come persona.

Nella stessa direzione si orienta il *Documento*, nel senso che esso accoglie la visione di un'idea di sapere consapevole della sua complessità e, al tempo stesso, della necessità di una prospettiva di 'senso', certo non univoca né definitivamente conquistata, in grado di salvaguardare gli statuti epistemici dei singoli domini disciplinari e la pluralità dei prodotti culturali determinati. Il superamento di un modello parcellizzato e specialistico dei saperi comporta, parimenti, il riconoscimento della loro specificità e della specificità dei relativi linguaggi.

Pertanto, una opportuna impostazione di didattica integrata terrà in considerazione le due dimensioni, da un lato contribuendo a mettere in luce i nuclei qualificanti e i contenuti irriducibili

22. L'ampio dibattito sulla dicotomia tra saperi umanistici e artistici, da una parte, e saperi scientifici e tecnologici, dall'altra, secondo la ben nota teoria di Charles Snow, sembra aver condotto a un equilibrio tra i diversi campi della conoscenza e alla collaborazione tra le varie discipline per affrontare e risolvere i problemi della contemporaneità. Tra la vasta bibliografia, si ricorda J. Kagan, *Le tre culture. Scienze naturali, scienze sociali e discipline umanistiche*, Milano 2013.

delle varie discipline, dall'altro delineando possibili contaminazioni e integrazioni tra le diverse materie[23].

La possibilità di una didattica interdisciplinare di filosofia appare concreta appena si analizzi l'elenco degli aspetti del lavoro scolastico indicati nel *Profilo, educativo, culturale e professionale dei Licei*[24], affinché lo studente «si ponga con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi». Si tratta dei capisaldi degli studi liceali, tra i quali si ricordano:

- *lo studio delle discipline in una prospettiva sistematica, storica e critica;*
- *la pratica dei metodi di indagine propri dei diversi ambiti disciplinari;*
- *l'esercizio di lettura, analisi, traduzione dei testi letterari, filosofici, storici, scientifici, saggistici e di interpretazione di opere d'arte;*
- *la pratica dell'argomentazione e del confronto;*
- *la cura di una modalità espositiva scritta ed orale, pertinente, efficace e personale;*
- *l'uso degli strumenti multimediali a supporto dello studio e della ricerca.*

Se poi si passa ad esaminare i risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi liceali, divisi nelle cinque aree (metodologica;

23. Come noto, la discussione didattica e pedagogica sull'insegnamento della filosofia relativa al superamento del modello disciplinare di tipo trasmissivo-enciclopedico a favore del paradigma dell'interdisciplinarità e della connessione tra i saperi e quindi sul rinnovamento del ruolo e della professionalità del docente di filosofia, ha alimentato il confronto tra studiosi ed esperti anche a seguito della revisione dello svolgimento dell'esame di Stato del 1999 e l'introduzione della terza prova. Le numerose e qualificate ricerche confluite in importanti pubblicazioni anche su riviste online hanno favorito nel tempo la progettazione e realizzazione di esperienze e pratiche didattiche innovative.

24. Cfr. Allegato A al DPR 89/2010 nel quale vengono descritti anche i risultati di apprendimento peculiari a ciascun percorso liceale.

logico-argomentativa; linguistica e comunicativa; storico-umanistica; scientifica, matematica e tecnologica), la possibilità di una intelaiatura integrata e coerente dei processi culturali si fa sempre più concreta e con essa la centralità della filosofia.

Si tratta in parte di risultati "trasversali", cui il docente di filosofia può concorrere in maniera significativa, insieme ai colleghi delle altre materie di studio, alla costruzione di percorsi di effettiva intersezione tra le discipline, attraverso la sua capacità progettuale nella fase di programmazione collegiale dei dipartimenti disciplinari e dei consigli di classe.

Anche le *Indicazioni nazionali* – volte a indicare per le singole materie di studio i contenuti propri, le proprie procedure euristiche, il proprio linguaggio – nella *Nota introduttiva* sottolineano in generale «il superamento della tradizionale configurazione "a canne d'organo" del secondo ciclo dell'istruzione» e quindi «i punti fondamentali di convergenza, i momenti storici e i nodi concettuali che richiedono l'intervento congiunto di più discipline per essere compresi nella loro reale portata».

In particolare, nelle "Linee generali e competenze" e negli "Obiettivi specifici di apprendimento" relative all'insegnamento filosofico le *Indicazioni nazionali* richiamano esplicitamente «il rapporto tra la filosofia e le altre forme del sapere, in particolare la scienza», come uno dei problemi filosofici fondamentali che lo studente deve sapere affrontare e discutere al termine del percorso di studio liceale[25].

Più recentemente, all'interno della strategia complessiva di innovazione della scuola italiana, il richiamo alla didattica integrata e a percorsi interdisciplinari diventa più evidente nei documenti connessi agli sviluppi della *Buona scuola*, ossia nel *Piano Nazionale Scuola Digitale*[26] e nel già ricordato *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*.

25. Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali*, pp. 20-22.
26. Il *Piano Nazionale Scuola Digitale* rappresenta il documento di indirizzo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale. Il documento presentato a Roma presso il MIUR nell'ottobre 2015 è consultabile all'indirizzo https://miur.gov.it/web/guest/scuola-digitale.

Infatti, nell'intento di incentivare visioni educative alternative rispetto a quelle basate sulla didattica unicamente trasmissiva o su concezioni organizzative legate alla rigidità degli spazi di apprendimento, entrambi i piani propongono azioni per favorire ambienti per la didattica digitale integrata; per promuovere la ricerca metodologica anche nelle sue connessioni interdisciplinari; per assicurare team di docenti in grado di incoraggiare la produzione e valutazione di itinerari di didattica integrata.

Nella stessa direzione si orientano i più recenti Decreti attuativi della Legge 107/2015: in particolare si ricorda qui quello sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività, nel quale si sollecita la progettualità delle istituzioni scolastiche alla realizzazione dei temi della creatività con attività teoriche, pratiche, laboratoriali, di studio, approfondimento, mediante percorsi curricolari nei diversi ambiti disciplinari – compreso quello filosofico – e attraverso la sinergia tra i vari linguaggi[27].

Alla luce di tale attuale contesto, si aprono ampi spazi per la didattica integrata in filosofia e attraverso la filosofia per interagire con la scienza, con i saperi tecnologici e artistici o con le scienze umanistiche e sociali, in quanto disciplina prevista dagli ordinamenti oppure come materia trasversale od opzionale come potenziamento e ampliamento dell'offerta formativa.

In risposta alla domanda di senso e ai bisogni dell'apprendimento dello studente, il progetto didattico del docente non assume più il punto di vista strettamente disciplinare, ma opera nel senso interdisciplinare, transdisciplinare e multidisciplinare, attraverso diverse metodologie come l'insegnamento della filosofia nella prospettiva sistematica, storica e critica o mediante l'approc-

27. Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 60, *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera g), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

cio per temi e problemi oppure nell'esercizio di lettura e analisi dei testi. Questi andranno considerati non solo nella forma discorsiva ma anche, in senso più ampio, in quanto espressione di diversi linguaggi (ad esempio visivo, sonoro, tattile), nonché alla luce delle molteplici possibilità offerte dagli strumenti tecnologici.

In effetti, la centralità del testo costituisce un importante strumento didattico per realizzare forme di interdisciplinarità nei contenuti e nelle forme, che sappiano coniugare la pratica dei metodi di indagine propri dei diversi ambiti disciplinari e il loro lessico specifico con il senso di un dialogo e di una produttiva contaminazione tra essi, in un'ottica legittimata e sostenuta attraverso opportune argomentazioni e motivati confronti.

Nella prospettiva interdisciplinare anche l'insegnamento della terminologia, delle tecniche argomentative e del *debate* diventa un'attività fondamentale di confronto tra le varie materie, per formulare problemi, proporre soluzioni, giustificare razionalmente le ipotesi. Nella pratica dialogica e argomentativa, infatti, lo studente non solo apprenderà a rendere conto delle proprie ragioni, a utilizzare i tipi di dialogo (dimostrativo, persuasivo, informativo, negoziale, inquisitivo, deliberativo, disputativo ecc.), ma anche a comprendere la diversità espressiva delle varie discipline e, nello stesso, l'unitarietà della ragione e dei suoi processi[28].

In questo modo l'apprendimento della filosofia, caratterizzante l'idea stessa di licealità, si presta a diventare catalizzatore anche negli indirizzi dove essa non è strutturalmente presente di percorsi tematici e per problemi, trasversali alle diverse materie e/o elettivamente prescelti dagli studenti nel quadro del proprio curricolo personalizzato.

Per organizzare rispetto a ogni indirizzo e per ogni percorso personalizzato un insieme di concetti, testi, temi e sequenze strutturate e per inscenare le pratiche e i processi di sollecitazione della didattica integrata, il sillabo per competenze può costituire il primo punto di elaborazione condivisa e reticolare tra i docenti nonché lo strumento per un confronto professionale produttivo.

5. L'apprendimento della filosofia nell'istruzione tecnica e professionale

Come noto, l'istruzione tecnica e l'istruzione professionale sono state oggetto di un organico e complessivo riordino, operato nel rispetto di una pari dignità dei percorsi del secondo ciclo scolastico e su una visione unitaria del complessivo sistema di istruzione e formazione.

Gli Istituti tecnici e professionali, infatti, sono stati riorganizzati e potenziati secondo regolamenti specifici[29], i quali hanno disposto a garanzia di tale parità il riferimento al *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, previsto dal Decreto legislativo del 2005 concernente le "Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione". Perciò a distanza di anni quel PECUP costituisce ancora oggi il punto imprescindibile dei nuovi percorsi dell'istruzione tecnica e professionale[30].

28. Rispetto a tale considerazione, può essere utile fare riferimento alle esperienze di didattica integrata tra area umanistica e area scientifica, realizzate in Lombardia, volte a favorire pratiche di insegnamento che rilevano omogeneità logiche, argomentative, deliberative delle diverse discipline, ed evidenziano il tema unitario della ragione funzionale e attiva, utile per l'inserimento di didattiche della filosofia anche nell'istruzione tecnica e professionale o in quella postsecondaria (ITS). A valle del corso di formazione si sta costituendo attualmente una rete di scopo. Cfr. http://www.istruzione.lombardia.gov.it/protlo_12362_25_luglio_2016/.

29. Decreti del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, nn. 87 e 88. Parimenti ai percorsi liceali, entrambi i Regolamenti prevedono rispettivi Profili, Quadri orari, Tabella confluenza e Linee Guida. Cfr. http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html.

30. Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, Allegato (Art. 1 comma 5). Cfr. http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/05226dl.htm. Nei sopracitati Regolamenti di riordino degli istituti professionali e degli istituti tecnici vi si fa esplicito riferimento.

Articolato in una pluralità di competenze, conoscenze e abilità, riferite a tre ambiti principali (**1. Identità**; **2. Strumenti culturali**; **3. Convivenza civile**), esso mette in luce come:

> «indipendentemente dai percorsi di istruzione e formazione frequentati, le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il *sapere*) e le abilità operative apprese (il *fare* consapevole), nonché l'insieme delle azioni e delle relazioni interpersonali intessute (l'*agire*) siano la condizione per maturare le *competenze* che arricchiscono la personalità dello studente e lo rendono autonomo costruttore di se stesso in tutti i campi dell'esperienza umana, sociale e professionale»[31].

In questo contesto, l'apprendimento della filosofia può contribuire a favorire la *maturazione* delle suddette competenze in modo da rendere ogni studente un *autonomo costruttore di sé stesso*: per certi versi, la ragione di tale possibilità sembra scaturire dall'etimologia stessa della parola, dallo spazio semantico che prospetta e dal sentimento che richiama, appunto φιλο e σοφία.

In tale accezione, la filosofia da un lato può restituire senso a saperi disciplinari che diversamente verrebbero vissuti come non significativi e, pertanto, esterni ed estranei; dall'altro può sviluppare, in particolare, quelle competenze, conoscenze e abilità indicate all'interno del PECUP nell'ambito **1. Identità** al punto *a) Conoscenza di sé*.

La filosofia come capacità di scorgere il legame in ciò che è apparentemente slegato, allora, raffigura una possibilità formativa da destinare a ogni studente, al fine di sviluppare in lui la consapevolezza della relazione come condizione del sapere, sia dal punto di vista dell'oggetto che da quello del soggetto e della comunità sociale.

In tal senso, educare all'analogia, all'alterità, all'amicizia sviluppa il processo di insegnamento/apprendimento in modo funzionale al conseguimento delle competenze, delle conoscenze e delle abilità proprie della seconda articolazione *b) Relazione con gli altri* dell'ambito **1. Identità**, nonché dei risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi riconducibili, nello specifico, alla capacita di stabilire collegamenti e di individuare nodi.

31. Ivi, pag. 18.

Inoltre la filosofia, per la sua particolare funzione di accrescimento del senso critico e della creatività, nonché di sviluppo della riflessione etica e dell'educazione civica – elementi inerenti anche la formazione e l'insegnamento dei principi costituzionali e dei valori di cittadinanza – può rappresentare un elemento strategico per la valorizzazione e il potenziamento dei saperi oggetto del processo di insegnamento/apprendimento.

Infatti, favorire la concordanza delle attività e degli insegnamenti dell'area generale e dell'area di indirizzo con il conseguimento delle competenze, conoscenze e abilità proprie del secondo e terzo ambito (**Strumenti culturali**; **Convivenza civile)** del PECUP, contribuisce alla maturazione delle competenze che arricchiscono la personalità dello studente e lo rendono soggetto autonomo e responsabile in tutti i campi dell'esperienza umana, sociale e professionale.

Infine, la filosofia in quanto interrogazione costante e permanente delinea quella circostanza adatta a vivificare i processi di apprendimento/insegnamento, valorizzandoli non solo come momenti di trasmissione e acquisizione di saperi codificati e immutabili, ma anche come luoghi dinamici generati da domande su cui esercitarsi in una pratica educativa continua di rimando dei contenuti disciplinari alle domande che li hanno costituiti.

Dunque, l'apprendimento filosofico come capacità di saper domandare, oltre che di saper rispondere, significa destinare a ogni studente dell'istruzione tecnica e professionale la possibilità di sviluppare in sé un approccio attivo, dinamico e costruttivo al processo di apprendimento/insegnamento. Educare alla logica della domanda insieme a quella della risposta diviene una dimensione formativa in grado di favorire una consapevolezza significativa dei risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi dell'istruzione tecnica e professionale.

Come si diceva all'inizio del capitolo, a seguito del riordino dell'istruzione tecnica e professionale del 2010 sono stati riformulati gli esiti dei relativi percorsi in termini di risultati di apprendimento. Tra quelli comuni a tutti i percorsi degli istituti tecnici e degli istituti professionali si segnalano in particolare i seguenti: 1) agire in base ad un sistema di valori coerenti con i principi della costituzione, a partire dai quali saper valutare fatti e ispirare i propri comportamenti personali, sociali e professionali; 2) utilizzare gli strumenti culturali e metodologici acquisiti per porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni e ai suoi problemi anche ai fini dell'apprendimento permanente.

A ben vedere, anche in questo rinnovato contesto organizzativo, il sapere filosofico – in quanto tirocinio della libertà attraverso il giudizio – sembra poter garantire uno strumento significativo per contribuire a conseguire i suddetti risultati di apprendimento per la sua particolare funzione di potenziamento sia delle abilità connesse all'esercizio della "ragione morale" che di quelle logico-argomentative legate all'uso della "ragion critica".

Un'ultima riflessione. Di certo la cifra distintiva dei percorsi di istruzione tecnica e professionale è quella di saper corrispondere alle dinamiche evolutive degli assetti economici e produttivi, anticipandone i relativi sviluppi e fabbisogni attraverso il potenziamento e il consolidamento di specifiche competenze tecnico-professionali.

Tuttavia, come da tempo gli studi aggiornati sostengono, le competenze del futuro – ossia quelle richieste alle risorse umane per meglio rispondere ai bisogni formativi del mercato del lavoro – sono qualcosa di più delle semplici capacità tecnico-professionali. Nel senso che il valore aggiunto è dato dalle cosiddette *soft skills* o competenze trasversali, indispensabili per agire in contesti sempre più complessi e innovativi e per esercitare efficacemente proprio quelle stesse abilità tecnico-professionali. Tra queste si segnalano le competenze *chiave di cittadinanza*, quali progettare, comunicare, collaborare e partecipare, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione[32].

In altre parole, un efficace raccordo con il mondo del lavoro necessita non solo di specifiche competenze tecnico-professionali, ma anche e soprattutto di una solida capacità di pensare da esercitare in modo critico, autonomo e responsabile: un insieme organico di competenze fondamentale per misurarsi con la complessità delle situazioni reali e affrontare le sfide del futuro. Come si vedrà in seguito a proposito del sillabo, la filosofia sembra chiamata a offrire una tale opportunità formativa in virtù della sua particolare funzione di potenziamento delle capacità di analisi, argomentazione, comunicazione e immaginazione.

In conclusione, proprio per dare corpo alle nuove dimensioni formative proposte dalla filosofia, sarebbe opportuno privilegiare un'organizzazione dei contenuti per nuclei tematici connessi a situazioni concrete, a vissuti e/o per questioni-chiave legate ai saperi, da agire quali punti di intersezione significativi delle competenze attese al termine dei percorsi di istruzione tecnica e professionale e intorno ai quali "tessere" le relative attività didattiche (ad esempio lettura dei testi filosofici; utilizzo di strumenti digitali; *debate*) secondo un gioco didattico per invitare ciascuno studente a sollevare domande, cercare risposte e orientarsi come cittadino attivo e globale.

6. Philosophy across the curriculum with CLIL

Lo sviluppo della metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning) sta offrendo un importante contributo all'internazionalizzazione della scuola italiana e sta aprendo nuove prospettive didattiche a docenti e studenti in quanto crea occasioni

32. Cfr. *Orientamenti* cap. 2 dove si parla specificatamente del rapporto tra filosofia e competenze di cittadinanza.

reali di uso della lingua straniera, sviluppa dinamiche interattive e collaborative, favorisce nuove pratiche quali l'utilizzo di risorse presenti in rete, l'elaborazione di materiali in lingua straniera, la partecipazione a *networks* e *communities* nazionali e internazionali di docenti CLIL attraverso lo scambio di esperienze, attività e progetti[33].

Per quanto riguarda l'attivazione dell'insegnamento CLIL in filosofia può essere interessante iniziare dall'analisi dei primi risultati raccolti nel *Rapporto di monitoraggio delle esperienze CLIL* svolte nelle classi terze dei Licei Linguistici, dai quali emerge che tra tutte le discipline non linguistiche coinvolte in questo indirizzo liceale la filosofia si trova al quarto posto, con una percentuale del 9,15%, dopo Storia (32,03%), Scienze Naturali (18,74%) e Fisica (13,07%)[34]. Si tratta di un dato positivo, raggiunto e in alcuni casi superato, nel corso di questi anni anche in altri indirizzi liceali.

In effetti, la co-costruzione di curricoli e sillabi innovativi appare particolarmente facilitata dalle competenze messe in atto dall'insegnamento/apprendimento della filosofia: nella prospettiva internazionale dell'*education* lo sviluppo del pensiero critico, la capacità argomentativa, il ragionamento corretto rientrano a pieno titolo nei *21st-Century Skills*.

33. I DD.PP.RR. nn. 87, 88 e 89 del 2010 relativi ai nuovi Regolamenti attuativi per istituti professionali, tecnici e licei a partire dall'anno scolastico 2010/2011 hanno previsto in forma generalizzata l'insegnamento di una disciplina in lingua straniera nell'ultimo anno di tutti i licei e istituti tecnici. Nei licei linguistici, l'insegnamento è previsto a partire dalla classe terza in una lingua straniera e in un'altra lingua a partire dalla classe quarta. La Legge 107/2015 art. 1 comma 7 rafforza tale indirizzo, quando tra gli obiettivi formativi prioritari indica alla lettera *a)* «valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia *Content and Language Integrated Learning*». Nel corso di questi anni sono state emanate una serie di norme transitorie che propongono modalità operative, finalizzate a una introduzione graduale e flessibile di questa innovazione anche attraverso un'adeguata formazione iniziale e in servizio dei docenti.

34. Il documento della Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica dal titolo *L'introduzione della metodologia CLIL nei Licei Linguistici. Rapporto di monitoraggio nelle classi terze dell'a.s. 2012/2013* è consultabile all'indirizzo http://www.istruzione.it/allegati/2014/CLIL_Rapporto_050314.pdf.

Nel Rapporto "New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology", pubblicato nel 2015 dal World Economic Forum, l'organizzazione internazionale indipendente con sede a Ginevra, sono indicate le 16 capacità che i sistemi educativi dovrebbero garantire al fine di rispondere alla richiesta da parte del mondo del lavoro di un ventaglio di competenze più ampio e articolato rispetto al passato. Tra le altre, vi sono indicate le seguenti definizioni:

- **Pensiero critico/Problem solving***: abilità di identificare, analizzare e valutare situazioni, idee e informazioni per formulare risposte e soluzioni*
- **Creatività**: *abilità di immaginare e progettare strade nuove e innovative, di affrontare i problemi, di rispondere alle richieste attraverso la sintesi, l'applicazione o la riformulazione della conoscenza*
- **Comunicazione**: *abilità di ascoltare, comprendere, trasmettere e contestualizzare informazioni attraverso segni verbali, non verbali, scritti e visuali*
- **Collaborazione**: *abilità di lavorare in gruppo per raggiungere un obiettivo comune, inclusa la capacità di prevenire e gestire i conflitti*

La figura sottostante pone al centro del processo di apprendimento queste abilità da attivare, favorire e potenziare nei vari cicli scolastici e per tutto l'arco della vita dei cittadini globali, anche ridefinendo spazi e luoghi fisici e virtuali (aule, laboratori, piattaforme, ecc.), incrementando l'uso delle tecnologie, promuovendo l'apprendimento personalizzato[35].

35. Cfr. http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf.

Come si vede nello schema, le 16 voci sono riconducibili ai campi concettuali delle otto competenze chiave di cittadinanza europea, le quali dal 2006 stanno orientando la stesura di Regolamenti, Indicazioni, Linee guida del nostro sistema scolastico, compreso il presente *Documento*[36].

Nei capitoli precedenti si è detto della filosofia come di una disciplina che offre effettive possibilità per attivare tali *competencies*, purché le modalità didattiche proposte dal docente siano veramente centrate sugli studenti e finalizzate a guidarli in percorsi di apprendimento che li rendano sempre più autonomi.

Rispetto alle metodologie già richiamate, unità di apprendimento, lezioni, azioni progettate e realizzate in filosofia con modalità CLIL sembrano prospettare ulteriori concrete opportunità in tal senso, proprio perché esse promuovono confronti multiculturali e scambi plurilingui, creano ambienti di immersione che facilitano il ripensamento dei contenuti da veicolare, valorizzano la dimensione linguistica, favoriscono creatività, comunicazione, interazione. È da tempo riconosciuto che l'adozione della metodologia CLIL non si limita alla lettura dei testi filosofici in lingua originale.

36. Cfr. *Orientamenti,* capitolo 3.

Dalle esperienze riportate durante momenti seminariali di riflessione e discussione con i docenti emerge che con l'insegnamento CLIL in filosofia maggiori consapevolezza e attenzione vengono poste ai processi di apprendimento, tanto da portare l'insegnante a una pianificazione didattica più accurata dei percorsi, delle metodologie e degli obiettivi, talvolta organizzata sulla tassonomia di Bloom o comunque sul modello della struttura cognitiva della mente e della sua dinamica.

Così, le classificazioni quali "abilità cognitive di base" (LOTS, Lower Order Thinking Skills) e "abilità cognitive superiori" (HOTS, Higher Order Thinking Skills) risultano particolarmente efficaci per il successo formativo dello studente, perché propongono una scala graduata (conoscere, comprendere, applicare, analizzare, sintetizzare, valutare, creare) e una base di riferimento per un ordinato sviluppo di obiettivi cognitivi di apprendimento.

Di certo la rilevazione sull'insegnamento/apprendimento della filosofia nell'anno scolastico 2016/2017, promossa dal *Documento* attraverso l'Allegato A, fornirà dati importanti per acquisire informazioni quantitative e qualitative anche sull'attività didattica svolta dai docenti in modalità CLIL, in modo da avere un quadro della situazione il più possibile completo e dettagliato, da cui trarre suggerimenti e proposte per migliorare gli esiti di apprendimento degli studenti.

6.1 Come costruire curricoli e sillabi?

Nella prospettiva di un confronto con l'insegnamento/apprendimento della filosofia negli altri paesi in Europa e nel mondo – tema previsto tra le dieci azioni di accompagnamento a questo *Documento* – si propongono alcuni riferimenti in ambito internazionale, che possono risultare utili per la progettazione didattica di filosofia con metodologia CLIL e più in generale per una prima

comparazione con le diverse metodologie e pratiche adottate fuori dalla nostra realtà scolastica.

Nell'ultimo decennio in alcuni stati i *thinking skills* sono diventati una disciplina di insegnamento autonoma: ad esempio il britannico *Oxford, Cambridge & RSA Examination Board* presenta specifici corsi ed esami di livello AS e A, evidenziando che «critical thinking is a skills-based rather than content-based A Level», in quanto il pensiero critico sviluppa le abilità di interpretare, analizzare, valutare idee e argomenti che interessano trasversalmente varie aree disciplinari, umanistiche, artistiche, scientifiche.

Nella stessa direzione si indirizza una nuova linea denominata *Cambridge IGCSE Global Perspectives (0457)* e *Cambridge International AS and A Level Global Perspectives and Research-9239*, la quale mostra materiali di lavoro basati su competenze trasversali più che su contenuti[37].

Particolarmente interessante per la costruzione di un sillabo dedicato alla filosofia può rivelarsi la lettura della brochure "Syllabus - Pre U 2 Certificate in Philosophy and Theology", che suggerisce elenchi di argomenti, descrittori di competenze, testi da leggere, tipologie e modalità di valutazione[38].

Sul versante del *critical thinking* si possono trovare spunti stimolanti in alcuni volumi che propongono esempi tratti da situazioni di vita quotidiana e che sviluppano abilità critiche e argomentative non solo audio-orali, ma anche di scrittura[39].

37. Per approfondire questi argomenti si rimanda alla consultazione di due siti: http://www.cie.org.uk/programmes-and-qualifications/cambridge-igcse-global-perspectives-0457/
http://www.cie.org.uk/programmes-and-qualifications/cambridge-international-as-and-a-level-global-perspectives-and-research-9239/.
38. Il syllabus è consultabile all'indirizzo http://www.cie.org.uk/images/329595-2019-2021-syllabus.pdf.
39. Cfr. S. Cottrell, *Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument*, Palgrave Mac Millan, 2011; R.L. Epstein with M. Rooney, *Critical Thinking 4th edition*, Advanced Reasoning Forum, 2012; G. J. Thompson; J. B. Jenkins, *Verbal Judo: The Gentle Art of Persuasion*, W. Morrow & Co, 2013.

Per chi desidera approfondire le potenzialità di una didattica per concetti, la scuola francese, ove la filosofia è insegnata soltanto all'ultimo anno dei licei, offre suggerimenti e proposte di materiali molto interessanti[40].

Per l'area germanofona, di interesse risulta un sito austriaco, un vero aggregatore di risorse professionali e didattiche, punto di riferimento per associazioni professionali e accademiche, ricco di esempi di pratiche didattiche che presenta numerose opportunità di dibattito interdisciplinare con altre materie come religione e psicologia[41].

È evidente che questa sommaria ricognizione non esaurisce affatto né la vasta letteratura al riguardo né il ricco repertorio di materiali e informazioni reperibili nella rete su tali tematiche. L'intento è quello di proiettare – anche attraverso la metodologia CLIL – l'insegnamento della filosofia adottato nelle nostre aule scolastiche in un orizzonte più ampio rispetto ai confini nazionali, non già per rinunciare a un proprio e certo modello italiano ma per rinnovare nella prospettiva della internazionalizzazione della didattica e del confronto tra diversi approcci "una via italiana" all'apprendimento della filosofia, in grado di interpretare sia le sfide educative e culturali della contemporaneità sia i bisogni formativi e professionali dei futuri cittadini.

6.2 Quali modalità didattiche utilizzare?

Tra le varie pratiche didattiche previste per la modalità CLIL, il *debate* (argomentare/dibattere) e la *flipped classroom* (lezione rovesciata) risultano sempre più utilizzate anche dai docenti di filosofia.

40. A titolo di esempio, si segnala il sito http://www.philocours.com/Cours.html che propone «notions du programme traitées de façon problématisée» in quanto «Le cours ne doit en effet pas être un catalogue de concepts mais une véritable réflexion conceptuelle».
41. Si consulti il sito https://www.schule.at/portale/psychologie-und-philosophie/detail/einstieg-in-die-philosophie.html.

Come noto, il *debate* – metodologia in grado di attivare l'apprendimento in coerenza con i processi di elaborazione del sapere filosofico – permette di acquisire competenze trasversali e di favorire il *cooperative learning* e la *peer education* non solo tra studenti, ma anche tra docenti e tra docenti e studenti.

Esistono diversi modelli di riferimento proposti da enti e università: ad esempio il prestigioso Massachusetts Institute of Technology presenta su un sito dedicato l'organizzazione e la scansione di attività che "regolano" le due squadre contendenti nella discussione e nell'argomentazione delle rispettive tesi[42]. La George Lucas Educational Foundation offre strumenti e sei diverse tecniche di *debate* da trattare nelle classi con e tra i ragazzi[43]. L'Università di Saskatchewan espone in un blog strumenti e consigli su pre-requisiti e strategie per sviluppare un ambiente "immersivo e argomentativo"[44].

Di massimo interesse per un docente di filosofia è un lungo articolo dal titolo «Teaching Philosophy through Lincoln-Douglas Debate», in cui quattro docenti di autorevoli università (Jacob Nebel, Ryan W. Davis, Peter Van Elswyk e Ben Holguin) delineano puntuali consigli sul modo di utilizzare tematiche filosofiche in attività di *debate* per studenti di scuole secondarie di secondo grado[45].

A completamento, può risultare efficace la consultazione di un sito che prospetta un articolato elenco di "argomenti per dibattiti", alcuni di natura chiaramente filosofica, presentati al lettore attraverso una domanda e messi a confronto con una serie di tesi "pro" o "contro" in box separati[46].

Un notevole stimolo per il *debate* può realizzarsi anche dalla presentazione, nell'ambito di talune unità di apprendimento, di

42. Cfr. http://web.mit.edu/debate/www/about.shtml.
43. Cfr. https://www.edutopia.org/blog/student-debate-deepens-thinking-engagement-ben-johnson.
44. Cfr. http://words.usask.ca/gmcte/2012/08/27/debates-as-a-teaching-method-or-course-format/.
45. L'articolo è reperibile all'indirizzo https://pdfs.semanticscholar.org/b2be/0ee269a710550326ad88ae6f5c8458625fab.pdf.
46. Cfr. http://www.procon.org/debate-topics.php.

film identificati come particolarmente idonei sia a suscitare una problematizzazione-discussione di determinate questioni sia ad attivare modalità argomentative e comunicative tipiche della filosofia. Un classico esempio è il film *Twelve Angry Men* (titolo italiano *La parola ai giurati*) di Sidney Lumet del 1957, che appare interessante per un *debate* almeno sulle seguenti questioni: in che senso l'atteggiamento del "giurato" Henry Fonda può essere confrontato con il metodo ironico-confutatorio del Socrate platonico? Quali elementi di fatto, apparentemente ovvi, sono invece problematizzati nella sequenza filmica? Molti altri interrogativi potrebbero sollevarsi e tanti altri casi della filmografia si potrebbero citare.

Passando all'altra pratica più utilizzata in modalità CLIL, va ricordato che la *flipped classroom* si basa su una didattica per compiti: vale a dire che il docente assegna un lavoro, gli studenti svolgono la ricerca in ambienti scolastici o extrascolastici o a casa, e successivamente si discute in classe, partecipando in gruppi e organizzando presentazioni per i compagni.

Christina Hendricks, professoressa di Filosofia della University of British Columbia, nell'articolo «The flipped classroom in philosophy–need to change lectures too», riassume molto chiaramente gli elementi che caratterizzano una classe rovesciata, fornendo letture, film o video di riferimento. Tuttavia, al termine del suo scritto non esita a condividere un dubbio con un'altra professoressa e con l'eventuale lettore web, compresi noi, ovvero: «If video lectures drive the instruction, it is just a repackaging of a more traditional model of didactic learning. It is not a new paradigm nor pedagogy of learning»[47].

Dunque, anche in questo contesto vale la pena esercitare il dubbio, il pensiero critico, la discussione, insomma occorre "filosofare" per la qualità dell'insegnamento/apprendimento della filosofia e non solo a scuola e non solo.

47. L'articolo si trova all'indirizzo http://blogs.ubc.ca/chendricks/2012/11/08/inverting-flipping-reversing-etc-the-classroom/.

6.3 La metodologia CLIL per l'apprendimento della filosofia per tutti?

Quanto sta avvenendo nelle scuole italiane evidenzia una realtà dinamica in evoluzione, che sta facendo crescere i docenti, protagonisti di esperienze significative di trasformazione del modello organizzativo e didattico della scuola tradizionale. Sempre meno lezioni frontali in cattedra, più attività laboratoriali, simulazioni, esperimenti, giochi didattici, maggiore utilizzo delle tecnologie che riducono le distanze e aprono nuovi spazi per "dialoghi filosofici", comunicativi e motivanti non solo per le nuove generazioni di studenti ma anche per i docenti di tutte le discipline, che grazie al CLIL possono sviluppare sempre maggiori competenze di *critical thinking*.

Una ipotesi, forse azzardata, è lo sviluppo di un nuovo approccio: non solo *Languages across the curriculum* – come si è soliti dire – ma anche *Philosophy across the curriculum:* in altre parole, si avanza la proposta di offrire attraverso la modalità CLIL la possibilità di garantire a tutti gli studenti la possibilità di fare filosofia, ovvero di acquisire maggiori conoscenze, abilità e competenze per analizzare informazioni e valutare situazioni, formulare idee e argomentare tesi, proporre quesiti e trovare risposte.

In conclusione, chiudiamo con le parole del grande linguista, filosofo, intellettuale e ministro dell'istruzione Tullio De Mauro, il quale nel *Dizionarietto di parole del futuro* del 2006 inserisce la voce CLIL affermando: «Se questo nostro paese non andrà a catafascio, bisognerà tra l'altro generalizzare un insegnamento serio ed efficace delle lingue straniere. E, allora, in quei futuri giorni luminosi risuonerà sempre più spesso, come avviene altrove nel mondo, la squillante sigla CLIL e lo Zingarelli e altri la registreranno nei loro repertori di sigle».

7. Le risorse di apprendimento: i nuovi strumenti e l'idea di un lessico filosofico a costruzione cooperativa

Insegnamento e apprendimento della filosofia presuppongono, come già ricordato, un lavoro sulle metodologie, le pratiche didattiche e sulle strategie di apprendimento in cui sia lasciato largo spazio alla componente dialogica, argomentativa e laboratoriale (dibattito e disputa, scrittura filosofica, *problem solving*, analisi testuale…). Presuppongono però anche ed evidentemente l'uso di risorse di apprendimento specifiche, e dunque una riflessione sull'evoluzione che il concetto stesso di risorsa di apprendimento ha conosciuto negli ultimi anni[48].

Tradizionalmente, in ambito filosofico le risorse di apprendimento utilizzate sono state soprattutto di due tipi: libri di testo e (selezioni da) testi dei filosofi. La funzione rispettiva di queste due tipologie di risorse era (ed è) in parte diversa. Il libro di testo ha in primo luogo una funzione di copertura curricolare; i testi dei filosofi hanno di norma una duplice funzione: da un lato avvicinare lo studente alle fonti e alla scrittura filosofica, dall'altro offrire occasioni di approfondimento tematico.

L'allargamento nel numero e nella tipologia delle possibili risorse di apprendimento, legato sia agli sviluppi del digitale e all'uso della rete sia all'adozione di metodologie e pratiche didattiche innovative, non elimina evidentemente le esigenze fondamentali sopra ricordate. Occorre dunque continuare a prevedere risorse

48. Per questa tematica è evidente il rimando al *Piano Nazionale Scuola Digitale*, nel quale la visione di educazione nell'era digitale presuppone non solo la dimensione tecnologica ma anche e soprattutto un'azione culturale ed epistemologica. All'interno di questo paradigma le tecnologie sono considerate al servizio dell'attività scolastica, innanzitutto delle attività orientate alla formazione e all'apprendimento. Come si legge: «Gli obiettivi non cambiano, sono quelli del sistema educativo: le competenze degli studenti, i loro apprendimenti, i loro risultati e l'impatto che avranno nella società come individui, cittadini e professionisti». Cfr. http://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.html, p. 8.

strutturate e curricolari (che potranno avere la forma del libro di testo tradizionale, ma potranno anche auspicabilmente evolversi nella direzione degli *enhanced digital textbook*).

L'esigenza di conservare risorse strutturate e curricolari è legata in primo luogo all'importanza – accresciuta e non ridotta dall'allargamento delle risorse disponibili – di fornire fili conduttori, punti di riferimento, ai quali possano essere opportunamente collegate anche le risorse integrative e di approfondimento. E occorre continuare a prevedere una forte attenzione verso i testi dei filosofi, da avvicinare anche attraverso una pluralità di strumenti che integrano e allargano l'idea tradizionale di scelta antologica e di edizione critica e/o commentata.

La centralità dei testi è oggi accompagnata dall'evoluzione degli strumenti di analisi testuale, dalle potenzialità delle *digital humantities*, dalla possibilità di costruzioni di contenuti stratificati e di ipertesti. Possibilità che dovrebbero trasformarsi in altrettante opportunità di didattica laboratoriale e di esplorazione dello spazio della testualità filosofica.

Ad affiancare libri di testo e fonti testuali è poi un insieme assai ampio di possibili risorse di apprendimento integrative e granulari, in gran parte reperibili on-line, da selezionare in base alle necessità e da sottoporre sempre ad accurata valutazione: dalle voci della *Stanford Encyclopedia of Philosophy* o dell'*Enciclopedia multimediale delle scienze filosofiche* a quelle di *Wikipedia*, dalle lezioni raccolte nelle molte iniziative di *Open Courseware* ai video di *RAI Cultura* e in particolare di *RAI Filosofia*, dai contributi multilingue tematici digitalizzati dai Paesi membri dell'Unione Europea presenti nella piattaforma culturale "Europeana" a quelli della *Digital Public Library of America*. Risorse preziose, a patto che integrino e non sostituiscano quelle strutturate e curricolari, proprio per evitare che la frammentazione prevalga sull'arricchimento.

Anche nell'organizzazione dei testi (disposizione e *layout*) di un manuale di filosofia cartaceo si deve tenere conto del fatto che le abitudini di studio, ricerca e di lettura degli studenti sono profondamente cambiate dopo l'introduzione degli strumenti digitali.

Sarebbe certo sbagliato ignorare questi cambiamenti, ma neppure gioverebbe provare a imitarne le dinamiche su carta, per esempio ispirando la struttura della pagina stampata a quella della pagina web con una grafica sovraccarica e confusa. Utili invece i rimandi fra carta e digitale, anche nella forma di QR code.

Nello spirito degli *Orientamenti* e delle successive azioni coordinate si propone anche con funzione di esempio, una possibile strategia che mira a favorire una proficua integrazione tra strumenti digitali e contenuti, cartacei o digitali, organizzati sulla base della forma-libro (manuali, antologie). Le strategie effettivamente adottate dovranno comunque essere progressivamente monitorate e i risultati conseguiti dovranno essere valutabili così da poter indicare quali siano quelle da rafforzare o abbandonare[49].

Un'azione possibile, con la diretta cooperazione dei docenti delle scuole secondarie superiori di secondo grado e del mondo accademico e della ricerca, è lo sviluppo di un'iniziativa a carattere scientifico e didattico per l'ideazione e creazione di un glossario filosofico digitale plurilingue che possa essere integrato nei manuali cartacei (attraverso QR Code o simili) o digitali, e sia consultabile anche direttamente da qualunque piattaforma[50].

49. Un'esperienza innovativa di costruzione di oggetti scolastici è rappresentata da "Impari", che in lingua sarda significa "insieme": si tratta di un ambiente di apprendimento social creato per produrre materiali didattici in collaborazione e condivisione fra studenti e docenti. La piattaforma, scritta in html5, è totalmente cloud. Dagli iniziali 30 studenti del Liceo Eleonora d'Arborea di Cagliari di cinque anni fa si è passati agli attuali 17.000 utenti che hanno rilasciato circa 12.000 risorse didattiche libere, di cui 2500 riguardano argomenti di filosofia. Il progetto, al quale aderiscono più di 150 scuole e circa 1200 classi, è stato presentato in diverse manifestazioni organizzate dal MIUR ed è stato premiato lo scorso maggio a Roma presso il Forum della Pubblica Amministrazione. Da ottobre 2017 la piattaforma è multilingue (italiano, francese, spagnolo, inglese) ed è visibile sul sito: https://www.impari-scuola.com/index_ita.html.

50. La proposta viene avanzata anche in risposta agli obiettivi e alle azioni indicati nel cap. 4.2 "Competenze e contenuti" del PNSD, dove si sollecitano i docenti nel ruolo di facilitatori di percorsi didattici innovativi per coinvolgere gli studenti non solo all'utilizzo e alla condivisione di opere digitali di qualità, ma anche e soprattutto alla produzione di contenuti didattici gratuiti di qualità, vale a dire scientificamente solidi e autorevoli.

La scelta, nel caso di questo specifico progetto, della dimensione semantica, piuttosto che di quella argomentativa o pragmatica della filosofia dipende soprattutto dalla maggiore disponibilità di strumenti informatici in questo ambito, ma dovrebbe essere pensata in un quadro ideale più ampio, in cui sia previsto anche l'impiego di strumenti che riguardino l'ambito filosofico dell'argomentazione, l'uso di infografiche e *timeline* animate o di software per la dimostrazione e così via.

L'attività dovrebbe cominciare da una rilevazione delle pratiche di studio effettive, degli strumenti informatici usati e dei risultati che così si ottengono. Tale *landscape analysis* dovrebbe produrre anche un'analisi dei bisogni reali. La prima operazione potrebbe dunque essere un registro dei sussidi didattici allo studio del lessico filosofico, che permetterebbe di scegliere la migliore strategia per fornire un'ideale cassetta degli attrezzi per costruire lessici filosofici plurilingue.

Questi lessici potrebbero essere pensati su vari livelli: sia come il singolo lessico costruito autonomamente dallo studente che si è servito di varie piattaforme, database, software dedicati ecc., sia come il lessico che risulta da una attività laboratoriale di una singola classe, di classi federate, o anche di un'iniziativa nazionale. Lo scopo ideale, tuttavia, dovrebbe essere quello di costituire una piattaforma in cui le risorse per la costruzione di un lessico filosofico plurilingue possano essere raccolte in modo gerarchico, flessibile e perspicuo così che i vari lessici possano essere riferibili ad essa in una grande varietà di modi.

La disponibilità di una risorsa di questo tipo offrirebbe un sussidio digitale allo studio del lessico filosofico, e faciliterebbe l'acquisizione delle competenze lessicali mediante la ricerca personale nel web e l'integrazione con strumenti di arricchimento semantico nonché con piattaforme *e-learning* e per il *social reading*.

Per quanto il *focus* di questa azione miri a favorire l'uso consapevole e critico degli strumenti informatici[51], il fine è quello di permettere di pensare in modo nuovo la persistente utilità della consultazione ragionata del testo, e in particolare di testi organizzati attraverso la forma-libro, che almeno (e non solo) nel caso della filosofia continua ad oggi a rappresentare la principale modalità per l'acquisizione di conoscenze organiche, articolate e strutturate.

51. La Legge n. 107/2015 richiama esplicitamente all'art. 1 comma 7 lettera *h)* tra gli obiettivi formativi prioritari lo «sviluppo delle competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo al pensiero computazionale, all'utilizzo critico e consapevole dei *media*».

8. Capacità critica e prove di esame

Si sa che l'esame di Stato gioca indirettamente anche un'azione retroattiva nelle scelte didattiche dei docenti e nella costruzione dei curricoli effettivi; uno spazio maggiore per la filosofia in sede di accertamento delle competenze dei candidati al diploma finale, in particolare nelle prove scritte, costituirebbe perciò un ulteriore incentivo a progettare dei percorsi che comprendano e valorizzino gli obiettivi, i contenuti e i metodi che appartengono in via preferenziale all'insegnamento della filosofia.

In attesa dei provvedimenti attuativi del Decreto legislativo 62/2017, uno spazio specifico di questa natura ricorre nelle prove scritte dell'esame di Stato più per inattese ragioni che per scelte esplicitate in origine attraverso delle norme che lo prevedano. In altri casi invece accade fortunatamente che sia lo stesso studente-candidato a ricavarsi e costruirsi un percorso a sfondo anche filosofico all'interno della prova di italiano e quindi, preferibilmente, del saggio breve o del tema di ordine generale.

In altre parole, nella prova di italiano finora è rimessa allo studente la capacità soggettiva di coniugare i temi e le questioni da discutere, qualunque sia la tipologia scelta, con i suoi studi e i suoi interesse nell'ambito della filosofia. Per lo più deve trattarsi di un candidato opportunamente educato all'interdisciplinarità, consapevole che i richiami e i collegamenti con la filosofia arricchiscono

lo spessore e la qualità del suo elaborato, in attesa, per così dire, che il possesso di conoscenze proprie della filosofia venga eventualmente accertato e, in caso positivo, valorizzato in sede di valutazione da parte della commissione.

La possibilità di rifarsi all'insegnamento disciplinare della filosofia è, comunque, riservata ai candidati dei licei, con l'esclusione quindi di tutti gli altri studenti di potersi avvalere, sul piano ordinamentale, di strumenti logico-argomentativi, riferimenti concettuali, risorse culturali che la filosofia fornisce per sviluppare pensiero critico e attitudine all'analisi e al giudizio ragionato.

È evidente che le argomentazioni portate nel presente *Documento* sostengano l'esigenza di estendere anche a questa parte di ragazzi quelle stesse opportunità, se davvero la scuola intende formare cittadini autonomi e consapevoli nonché quel "capitale umano" tanto invocato in tutti i documenti programmatici e nelle agende per il futuro dell'economia, della società e della democrazia (*filosofia per tutti*, si è detto più volte).

Ora il citato decreto legislativo sugli esami di Stato, che detterà i suoi effetti dall'anno scolastico 2018/2019, modifica la struttura del nuovo esame e introduce cambiamenti favorevoli alla filosofia e al suo spazio d'azione[52]. Innanzitutto la presenza della filosofia è stabilita esplicitamente nella prima prova, la quale prevede la redazione di un elaborato con differenti tipologie testuali in vari ambiti disciplinari: artistico, letterario, filosofico, scientifico, storico, sociale, economico e tecnologico.

In secondo luogo un richiamo alla disciplina sembra mostrarsi per la stretta interdipendenza tra le competenze di comprensione, argomentazione e riflessione critica che la prima prova dovrà verificare e quelle che l'apprendimento filosofico sviluppa. Infine, lo stesso segnale si avverte anche nel colloquio, che dovrà valutare – come recita il decreto – sia l'acquisizione dei contenuti e dei

52. Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i) , della legge 13 luglio 2015, n. 107*, artt. 12 e sgg.

metodi propri delle singole discipline da parte dello studente sia la sua capacità di utilizzare le conoscenze acquisite e di collegarle per argomentare in maniera critica e personale.

A ben vedere, allora, il riconoscimento in sede di prove scritte dell'esame di Stato della presenza della filosofia non solo potrebbe portare alla luce interessanti esperienze di attività filosofica realizzati negli indirizzi che non comprendono l'insegnamento in modo ordinamentale; ma soprattutto potrebbe sollecitare in quegli istituti (tecnici e professionali) la progettazione di percorsi didattici di filosofia, attraverso la possibilità di introdurla come materia opzionale nel secondo biennio e nell'ultimo anno[53] oppure attraverso un'opportuna progettazione trasversale ad altri insegnamenti.

In tal caso diventerebbe concreta la possibilità che anche il colloquio consenta virtuosi dialoghi su temi filosofici tra commissione di esame e candidato, a condizione però che i commissari abbiano titolo sostanziale e siano informati e motivati a indirizzare parte del colloquio in tale direzione da espliciti riferimenti inseriti nel cosiddetto Documento del 15 maggio. Nell'ottica degli organici del potenziamento potrà essere proprio il docente di filosofia a farsi carico dell'ideazione e realizzazione di moduli orientati nel mondo delle idee e dello sviluppo del pensiero, a livelli e con modalità diverse a seconda del tipo di indirizzo scolastico e del diverso profilo culturale e professionale dello studente.

In questo modo, da un lato si risponderebbe alla necessità – da più parti indicata come un'urgenza per le nuove generazioni – di fornire a tutti gli studenti competenze logico-argomentative, capacità e strumenti idonei sia ad argomentare sia a comprendere e interpretare criticamente testi e discorsi.

Dall'altro si darebbe diritto di cittadinanza a buona parte dei contenuti e dei metodi propri della filosofia e nel contempo si segnalerebbe a tutti gli indirizzi ordinamentali, anche non liceali, che la formazione degli studenti deve comprendere anche la possibilità, per loro, del confronto con le idee e le riflessioni elaborate

53. Come noto, la Legge n. 107/2015 prevede l'opzionalità all'art. 1 comma 28.

da tanti pensatori nel corso della storia, almeno fino a quando si vogliano garantire effettivi diritti di cittadinanza, attiva e consapevole, a tutti i giovani.

9. Filosofia, alternanza scuola lavoro, orientamento

Tra le innovazioni più significative introdotte dalla Legge 107/2015 l'alternanza scuola lavoro interpreta pienamente la concezione di una scuola aperta al territorio, al mondo del lavoro e alla formazione continua (*lifelong learning*), che riconosce valore educativo al lavoro e rafforza il legame tra apprendimento formale, non formale e informale (*lifewide learning*)[54].

In particolare, l'estensione delle attività di alternanza anche ai licei rappresenta un unicum europeo, proprio perché il nostro modello intende superare la divisione tra percorsi di studio fondati sulla conoscenza teorica e altri che privilegiano l'esperienza pratica: conoscenze, abilità e competenze vanno insieme, perché si apprende per sapere e fare, per capire e agire. Si tratta di un cambiamento culturale rilevante per la costruzione di una via italiana al sistema duale, che riprende buone prassi europee, coniugandole con le specificità del tessuto produttivo e il contesto socio-culturale del paese.

54. L'alternanza scuola lavoro rappresenta una dimensione dei percorsi ordinamentali definita già dalla Legge n. 53/2003 e disciplinata dal Decreto legislativo n. 77/2005, successivamente confermata con i Regolamenti emanati con i DD.PP.RR. nn. 87, 88, 89 del 2010 e nelle successive *Linee guida* degli istituti tecnici e istituti professionali e nelle *Indicazioni nazionali* dei percorsi liceali. Ora con la Legge n. 107/2015, art. 1, cc. 33-43, l'A S-L è resa strutturale nelle scuole secondarie superiori di secondo grado. Il monte-ore minimo dell'attività è fissato dalla vigenti disposizioni in 200 ore per i licei e in 400 ore negli istituti tecnici e professionali, da effettuarsi nell'arco del triennio. Per l'approfondimento sulla normativa, modalità di attuazione, buone pratiche e altro sull'A S-L si rimanda allo spazio dedicato http://www.istruzione.it/alternanza/index.shtml.

Così, all'interno del nostro sistema educativo l'alternanza scuola lavoro è proposta come metodologia didattica per le seguenti finalità formative:

a. attuare modalità di apprendimento flessibili e equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica;

b. arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro;

c. favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali;

d. realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile, che consenta la partecipazione attiva di queste nei processi formativi;

e. correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio[55].

In questa prospettiva, la modalità dell'alternanza rappresenta un arricchimento della pluralità e complementarità dei diversi approcci nell'apprendimento e dunque un valore aggiunto all'educazione scolastica dei giovani con l'acquisizione di competenze maturate "sul campo" e più in generale alla loro formazione come futuri cittadini attivi e consapevoli.

Rispetto al ruolo generale dell'alternanza scuola lavoro e alle finalità della metodologia appena richiamate, le competenze sollecitate, potenziate e testate dalle attività e dalle esperienze dell'alternanza sono classificate in tre differenti categorie: **tecnico-professionali**, **trasversali** e **linguistiche**. Afferiscono cioè a sfere tipiche degli insegnamenti delle aree di indirizzo; delle abilità

55. Queste finalità sono indicate dal Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, art. 2. Cfr. https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/dlgs77_05.shtml.

comuni o *soft skills* (area socio-culturale, area organizzativa e area operativa[56]); delle discipline umanistiche (abilità di comunicazione in funzione del contesto e dello scopo da raggiungere[57]).

Ora la didattica della filosofia può intersecare queste tre dimensioni, costituendo ad esempio:

- *uno sfondo di comprensione critica delle competenze professionali specifiche e di integrazione epistemologica (di qui la sua centralità nei percorsi di didattica integrata negli istituti professionali e tecnici e negli ITS);*

- *uno spazio di esercitazione delle abilità trasversali e di riflessione critica sulla loro ottimizzazione, dove la disciplina sia gestita mediante attività collaborative e il percorso e il sillabo affrontino (sia nello specifico della disciplina filosofica sia in raccordo con altri saperi) i temi dell'interazione intersoggettiva, della costruzione della cittadinanza, dell'attenzione al patrimonio culturale ed ambientale;*

- *un campo di affinamento delle capacità di comunicazione, con particolare riferimento all'analisi dei testi e alla precisione semantica e argomentativa, nonché alle funzioni del linguaggio e degli altri sistemi di segni sia nei processi di interazione dialogica, esposizione e diffusione del sapere sia nella formazione condivisa delle opinioni e posizioni su valori e scelte.*

56. Si parla di capacità di lavorare in gruppo (*team working*), di *leadership*, di rispettare i tempi di consegna, di iniziativa ecc. Cfr. *Attività di Alternanza Scuola Lavoro. Guida operativa per la scuola*, il documento è redatto dalla Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione del MIUR e pubblicato nel gennaio 2016.
57. Queste abilità sono particolarmente sviluppate in relazione alla metodologia dell'Impresa Formativa Simulata (IFS). I percorsi di alternanza scuola lavoro possono prevedere l'utilizzo di questa modalità, che consente l'apprendimento di processi di lavoro reali attraverso la simulazione della costituzione e gestione di un'azienda virtuale animata dagli studenti e assistita nelle varie fasi da un'azienda reale. Si tratta di un modo nuovo per approfondire contenuti e avvicinarsi al mondo del lavoro in maniera interattiva attraverso una didattica che utilizza *problem solving*, *learning by doing*, *cooperative learning* e *role playing*.

Per questi motivi – ma se ne possono addurre altri e più efficaci – si ritiene che i fattori di connessione tra l'apprendimento della filosofia e l'alternanza scuola lavoro siano numerosi già nel quadro stesso dell'analisi della struttura delle finalità formative della disciplina rispetto alla metodica. Essenziale diventa poi la mediazione della riflessione filosofica in merito alla capitalizzazione dell'esperienza di alternanza in termini di orientamento.

A numerose domande (ragioni della desiderabilità di una carriera, correttezza dei comportamenti in situazione, esercizio concreto dei diritti e doveri dello studente in A S-L, esame della funzionalità delle soluzioni trovate in termini di costi/benefici, coesione/scontro nel gruppo, output/outcome…) le risposte non sono affatto algoritmiche ma richiedono semmai un approccio critico e riflessivo mediato dalle scienze sociali e dalla filosofia.

Pertanto si ritiene che in relazione allo sviluppo delle stesse capacità critico-dialettiche degli studenti l'alternanza scuola lavoro sia un'opportunità di cui il docente di filosofia dovrebbe tener conto al momento della sua progettazione didattica anche per identificare funzionalità specifiche della metodologia A S-L rispetto alla disciplina filosofica, al curricolo di studi e al profilo educativo, culturale e professionale dello studente.

Anche per tale tematica il confronto con i colleghi sul territorio sarà di vitale importanza per una ricognizione di modelli già operativi e di pratiche finora realizzate in modalità alternanza scuola lavoro. Così come speriamo di raccogliere testimonianze attraverso la rilevazione dell'insegnamento/apprendimento della filosofia, per acquisire a catalogo possibili percorsi di alternanza scuola lavoro che coinvolgano – direttamente o indirettamente – la filosofia e che si basino su una didattica per competenze, con l'eventuale compartecipazione dell'università, attivata non solo per i licei ma anche per gli altri indirizzi della secondaria di secondo grado[58].

58. Come esempio, ricordiamo qui il progetto dal titolo *I 60 anni della rivista "Il Pensiero"* realizzato a Sassari tra marzo e luglio 2017 in sinergia tra scuola, università, associazione disciplinare e casa editrice. Come noto, *Il Pensiero* è una rivista di filosofia fondata nel 1956 a cui aderirono alcuni tra i massimi esponenti

Su quest'ultima questione è auspicabile che il rapporto tra scuola e università (aggiungiamo anche enti di ricerca), pur nel rispetto delle rispettive funzioni, preveda una progettazione condivisa delle attività di alternanza scuola lavoro secondo la classificazione sopra riportata, volte al raggiungimento del comune obiettivo di coniugare il potenziamento delle abilità negli insegnamenti delle aree di indirizzo con lo sviluppo di competenze utilizzabili funzionalmente e in contesti differenziati lungo l'intero arco di vita individuale, professionale e sociale.

D'altra parte va ricordato che nella società della conoscenza università e centri di ricerca sono chiamati a un nuovo fondamentale ruolo, oltre a quelli tradizionali dell'alta formazione e della ricerca scientifica: vale a dire il dialogo con la società. Si parla perciò di *terza missione* per indicare una molteplicità di aspetti che mettono in relazione la ricerca scientifica con la società[59].

In particolare qui interessa la *terza missione culturale e sociale*, secondo l'espressione usata dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca: essa riguarda la produzione di beni pubblici (*public engagement*, patrimonio culturale,

della filosofia europea (Heidegger, Ricoeur, Weil, Paci…). L'importante patrimonio di oltre 14.000 pagine oggi non più disponibile, viene ripubblicato sia in formato cartaceo che in quello digitale grazie all'attività di alternanza scuola lavoro che ha coinvolto gli studenti del triennio dei Licei Azuni e Marconi. Essi hanno lavorato su vari piani: ricerca, *editing*, promozione editoriale, svolgendo le ore di alternanza in spazi diversi. Il lavoro ha permesso agli studenti di apprendere l'uso dei principali software di impaginazione, di acquisire abilità nel campo dell'*editing* di testi, di perfezionare le competenze linguistiche (sia nelle lingue classiche che in quelle moderne), relazionali e operative nonché di approfondire il pensiero degli autori della filosofia del '900 attraverso la lettura e l'analisi dei loro scritti. L'esperienza è presentata alla Fiera Didacta Italia, Firenze 27-29 settembre 2017, nel corso del workshop *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nel XXI secolo*.

59. La centralità del nesso ricerca-formazione come asse del sistema scolastico e la necessità di un rapporto dinamico e costante tra istruzione, università e ricerca emergono nel volume che raccoglie le relazioni presentate nel corso della giornata di studi sulle tipologie di ricerca e le diverse attività riguardanti la scuola realizzate negli Istituti di afferenza del Consiglio Nazionale delle Ricerche. Cfr. M. E. Cadeddu (a cura di), *Il CNR e la scuola. Progetti, ricerche, esperienze*, CNR Edizioni, Roma 2015.

formazione continua…) che aumentano il generale livello di benessere della società, aventi contenuto culturale, sociale, educativo e di sviluppo di consapevolezza civile.

Perciò nella prospettiva di valorizzare le vocazioni, gli interessi e gli stili di apprendimento dei giovani – come indicato nelle finalità dell'alternanza scuola lavoro – e in base alle modalità di interazione col mondo della scuola previste dalla *terza missione*, appare necessaria una visione strategica dell'orientamento da parte di università ed enti di ricerca.

Questa, infatti, non potrà limitarsi al solo aspetto della descrizione dell'offerta didattica o al mero approfondimento di conoscenze disciplinari, ma dovrà privilegiare iniziative innovative che possano effettivamente mettere in contatto gli studenti con gli ambiti e gli ambienti di formazione e ricerca, contribuendo alla motivazione e alla maturazione di una scelta consapevole e corretta del proseguimento degli studi (con le relative ricadute in termini di benessere sociale ed esistenziale)[60].

Vale a dire che occorrerà strutturare l'attività di orientamento secondo un determinato progetto formativo, elaborato in condivisione tra docenti di scuola, università o enti, alla luce delle specifiche esigenze degli studenti, creando una reale sinergia tra i vari attori, per favorire un dialogo costruttivo in grado di incidere in modo significativo nel percorso formativo dei giovani e di saperli davvero orientare nel futuro.

Ma non basta. Nel senso che la collaborazione tra queste istituzioni dovrà necessariamente interagire anche e soprattutto con le richieste del mondo del lavoro e con le istanze del contesto culturale e sociale del territorio, se veramente si voglia prospettare ai giovani un'attività di orientamento per un regolare svolgimento della carriera universitaria e/o un positivo esito occupazionale[61].

60. A questo proposito si veda il documento del Consiglio Universitario Nazionale del 5/4/2016: Proposta in materia di «Orientamento integrato fra Scuola e Università», consultabile al link:
https://www.cun.it/uploads/6241/Analisi_proposta_del_05042016.pdf?v=.

61. Come noto, il tema scottante dell'abbandono degli studi universitari al primo

Ecco dunque la ragione di corredare questi *Orientamenti* con l'indagine svolta dal MIUR e dal Consorzio Interuniversitario Almalaurea, proprio per fornire dati di realtà sia sulla carriera dello studente che intraprenda studi universitari di filosofia sia sugli esiti occupazionali dei laureati in Filosofia, affinché l'orientamento agli studi filosofici possa essere quanto più pertinente ed efficace per valorizzare le energie e i talenti dei giovani e consentire loro di permanere nelle strutture didattiche il più breve tempo possibile, con il massimo risultato[62].

Ma per conseguire tali obiettivi, oltre a far ricorso al suo vasto patrimonio tradizionale, l'offerta formativa dei corsi di laurea in Filosofia ha necessità di stabilire un legame nuovo ed efficace con l'orientamento in ingresso e di sperimentare tempi e luoghi nuovi: programmi intensivi, scuole estive, frequentazioni interdisciplinari, attività in luoghi d'incontro e di scambio con il mondo della cultura, della ricerca, delle professioni, del lavoro, dell'impegno sociale.

Soltanto in questi termini, allora, si potrà parlare di alternanza scuola lavoro come di reale contaminazione tra sapere e lavoro ovvero di concreta interrelazione tra sistemi formativi e sistemi lavorativi, entrambi portatori di conoscenza, cultura, abilità, ancora oggi però considerati troppo distanti o autoreferenziali, capace di interpretare e affrontare le sfide della società della conoscenza.

anno e negli anni successivi pone l'Italia nei posti più bassi delle classifiche europee sul numero di laureati in rapporto alla popolazione (solo il 23% dei giovani tra i 25 e i 34 anni porta a compimento gli studi accademici, contro il 35% del resto d'Europa). Tale fenomeno, che rappresenta un'ingente dispersione di risorse in termini sia economici che di capitale umano, vede tra i fattori principali l'errore nella scelta dovuto all'inadeguatezza dell'orientamento e delle informazioni a disposizione degli studenti.

62. Per i dati relativi alla carriera universitaria e agli esiti occupazionali dei laureati in Filosofia, si rimanda all'Allegato C del presente *Documento*.

10. La formazione dei docenti di filosofia nel quadro del rinnovamento

L'esigenza di sistemi di istruzione e formazione adeguati alla complessità del presente richiede una altrettanto adeguata formazione dei docenti, capace di guidare gli studenti nell'acquisizione di quegli strumenti critici e conoscitivi in grado di contribuire all'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole.

La questione della formazione, come fattore decisivo per il miglioramento e per l'innovazione del sistema educativo italiano, è indicata tra le priorità dalla Legge 107/2015 che come noto rende la formazione in servizio dei docenti di ruolo obbligatoria, permanente e strutturale nell'ambito degli adempimenti connessi alla stessa funzione docente[63].

Il successivo provvedimento *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*, già richiamato nelle pagine precedenti, delinea un quadro strategico e allo stesso tempo organizzativo, tale da sostenere in maniera innovativa ed efficace una politica concreta per la crescita del capitale umano e professionale della scuola. Nelle sue articolazioni, infatti, vengono definiti principi, obiettivi, tempi, risorse, azioni per realizzare nel triennio un solido sistema per lo sviluppo professionale dei docenti, in grado di superare le debolezze dell'impianto scolastico italiano e allinearlo ai migliori standard internazionali.

In effetti, la visione d'insieme rappresentata nel Piano consente di pensare alla formazione in modo organico, funzionale e sistemico nei prossimi anni, anche grazie all'adozione di misure operative come l'assegnazione ai docenti di una carta elettronica per la formazione e i consumi culturali a partire dall'anno scolastico 2015/2016 (più conosciuta come Carta del docente)[64], nonché

63. Cfr. Legge n. 107/2015, art. 1 comma 124 e sgg.

64. La Carta del docente prevede un *bonus* per l'aggiornamento professionale, con il quale il docente di ruolo può acquistare libri, riviste, ingressi nei musei, biglietti per eventi culturali, teatro e cinema o per iscriversi a corsi di laurea e

la realizzazione del Sistema Operativo per la Formazione e le Iniziative di Aggiornamento dei docenti (più noto come piattaforma S.O.F.I.A.)[65].

In risposta ai bisogni nazionali, alle esigenze delle scuole e alle richieste dei docenti, le priorità strategiche individuate nel Piano per il sistema scolastico sono suddivise in tre aree tematiche, ovvero:

- **competenze di sistema**: *autonomia didattica e organizzativa; valutazione e miglioramento; didattica per competenze e innovazione metodologica;*
- **competenze per il XXI secolo**: *lingue straniere; competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento; scuola e lavoro*;
- **competenze per una scuola inclusiva**: *integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale; inclusione e disabilità, coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile*.

La necessità – più volte ribadita nel Piano – di elevare e assicurare la qualità dei percorsi formativi attraverso modelli innovativi basati sul miglioramento continuo e sul raggiungimento di standard professionali chiarisce anche il senso della formazione in servizio del docente. Come si legge, essa non può essere interpretata come una generica e ripetitiva partecipazione a corsi di aggiornamento, spesso caratterizzati solamente da iniziative frontali, talvolta anche non connessi con le pratiche scolastiche, ma

master universitari, a corsi per attività di aggiornamento, svolti da enti qualificati o accreditati presso il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Cfr. https://cartadeldocente.istruzione.it/#/.

65. Al fine di favorire e qualificare l'incontro tra domanda e offerta di formazione, l'apertura di questa piattaforma da maggio 2017 consente al docente di accedere a una pluralità di offerte di formazione in servizio, proposte nel catalogo online dalle Scuole e dai Soggetti accreditati/qualificati MIUR ai sensi della Direttiva n. 170 del 21 marzo 2016. Cfr. http://sofia.istruzione.it/.

va considerata come moltiplicatore dell'investimento che ricade e contamina la comunità scolastica e il complesso educativo.

Di conseguenza, per promuovere l'innovazione continua di docenti, scuole e intero sistema, vanno rafforzati il legame e la collaborazione con il mondo della ricerca non solo a livello di tematiche disciplinari, pedagogiche e metodologiche, ma a tutti gli ambiti, inclusi quelli influenzati da sviluppo tecnologico, evoluzione di spazi e ambienti per l'apprendimento, sfide dell'informazione, contenuti nell'era digitale e altro ancora.

Alla luce di tale strategia occorre considerare anche l'altro importante tassello, quello cioè della formazione iniziale, prevista già nella Legge 107/2015 e ora disciplinata dal recente Decreto legislativo 59/2017, il quale attua il riordino, l'adeguamento e la semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli dei docenti della scuola secondaria[66]. Tale sistema è articolato in tre momenti: un concorso pubblico nazionale; un successivo percorso triennale di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente, denominato «percorso FIT»; una procedura di accesso ai ruoli a tempo indeterminato previo superamento delle valutazioni intermedie e finali del percorso FIT.

Negli articoli del decreto viene stabilito che il percorso FIT, realizzato attraverso una collaborazione strutturata e paritetica tra scuola e università che si esplicita nella progettazione, gestione e monitoraggio del medesimo, ha l'obiettivo di sviluppare nei futuri docenti:

a) le competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, in relazione ai nuclei fondanti dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti;

66. Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59, *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*
Cfr. http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00067/sg.

b) le competenze proprie della professione di docente, in particolare pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari;

c) la capacità di progettare percorsi didattici flessibili e adeguati al contesto scolastico, al fine di favorire l'apprendimento critico e consapevole e l'acquisizione delle competenze da parte degli studenti;

d) la capacità di svolgere con consapevolezza i compiti connessi con la funzione docente e con l'organizzazione scolastica.

Per quanto riguarda i requisiti di accesso al concorso per posti di docente nella scuola secondaria, il decreto dispone che, congiuntamente al titolo di studio universitario previsto dalla vigente normativa in materia di classi di concorso[67], si posseggano anche 24 crediti formativi universitari nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, garantendo comunque il possesso di minimo sei crediti in ciascuno di almeno tre dei seguenti quattro ambiti disciplinari: **a) pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione**; **b) psicologia**; **c) antropologia**; **d) metodologie e tecnologie didattiche**.

A completamento del riordino, il successivo provvedimento dell'agosto 2017 definisce i settori scientifico-disciplinari all'interno dei quali devono essere acquisiti per tutte le classi di concorso i suddetti 24 CFU nei sopracitati ambiti disciplinari, nonché i percorsi formativi e le modalità organizzative per il loro conseguimento[68].

In particolare, vale la pena notare che per l'ambito disciplinare **c) antropologia** viene determinato, tra gli altri, anche il settore M-FIL 03 ovvero Filosofia morale. Così nell'Allegato A al decreto,

67. Decreto ministeriale 9 maggio 2017, n. 259, con il quale sono state revisionate ed integrate le classi di concorso a cattedra e a posti di insegnamento di cui al Decreto del Presidente della Repubblica 14 febbraio 2016, n. 19.
Cfr. http://www.miur.gov.it/web/guest/-/d-m-n-259-del-9-maggio-2017.
68. Decreto ministeriale 10 agosto 2017, n. 616 e relativo allegato, di cui all'art. 5 del decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 59. Cfr. https://www.miur.gov.it/documents/20182/611956/DM+del+10.8.2017+n.+616.pdf/f1f3c9e5-c4f5-453b-8695-bd854c1f8b6d?version=1.0.

che fornisce per i quattro ambiti indicati un quadro di riferimento per l'individuazione di conoscenze e competenze necessarie per l'accesso al concorso, molti dei concetti e degli aspetti culturali da acquisire in relazione agli elementi di base delle discipline antropologiche, utili all'esercizio della professione di docente impattano temi e problemi di natura filosofica, da trattare evidentemente anche attraverso lo studio di filosofi e testi filosofici[69].

Infine, per quanto riguarda la possibilità di acquisire fino a 12 CFU nell'ambito disciplinare **d) metodologie e tecnologie didattiche** attraverso i settori scientifico-disciplinari specifici, per le due classi concorsuali A-18 (Filosofia e scienze umane) e A-19 (Filosofia e storia) gli argomenti specificati per l'insegnamento della filosofia da declinare e certificare nei termini delle metodologie e tecnologie didattiche sollecitano contenuti e attività in linea con i principi e le azioni del Piano di formazione, del PNSD e della *Buona scuola* [70].

A ben vedere, allora, i provvedimenti normativi finora richiamati predispongono un sistema coerente che segue il docente lungo la formazione iniziale, in ingresso (anno di prova) e in servizio, aderente a un'idea di istruzione, formazione ed educazione interrelata alle richieste della società e ai bisogni educativi dei giovani.

Ora è chiaro che all'interno di tale impostazione culturale e normativa, nonché in coerenza con il rinnovamento metodologico e didattico fin qui avanzato, viene configurandosi la proposta degli *Orientamenti* per ripensare la formazione dei docenti di filosofia

69. *Ibidem*, Allegato A "Obiettivi formativi relativi ai 24 CFU/CFA di cui all'art.2 comma 4". Cfr. in particolare il punto relativo a "Conoscenze relative ai processi migratori, globalizzazione e società della conoscenza per affrontare la multiculturalità delle classi e per consentire alle studentesse e agli studenti di misurarsi con la differenza culturale, attivando canali di comunicazione e facendo interagire le diversità degli allievi senza riduzionismi, promuovendo l'integrazione e l'interculturalità".
70. *Ibidem*, Allegato B "Contenuti e attività formative relative ai SSD di metodologie e tecnologie didattiche specifiche per ciascuna classe di concorso o gruppo affine di classi di concorso di cui all'art. 3 comma 3", pp. 15-16. I settori scientifico-disciplinari utilizzabili per l'acquisizione di questi contenuti previsti nel periodo transitorio sono M-FIL/01, 02, 03, 04, 05, 06.

in termini di qualità, efficacia, trasferibilità, diffusione delle iniziative formative.

Anche per l'insegnamento della filosofia emerge la necessità di una rigorosa formazione degli insegnanti, in grado di sostanziare l'azione educativa e formativa generale con gli indispensabili contenuti disciplinari. È necessario, cioè, formare i docenti alla delicata responsabilità di *mediare nel concreto* gli elementi culturali caratterizzanti la materia con i *bisogni formativi* degli studenti, anche attraverso la costruzione di curricoli flessibili e adeguati al contesto scolastico nonché personalizzati e attenti a eventuali disturbi di apprendimento.

La professione docente si caratterizza oggi come una *helping profession* che muove alla promozione dell'apprendimento e che svolge questa funzione mediante un lavoro sociale coordinato e condiviso con più persone. Se riflettiamo con attenzione su queste tematiche, scorgiamo:

- *il superamento della tradizionale dimensione magistrale e autosufficiente dell'insegnamento;*
- *la funzione coadiuvante dello sviluppo dell'autonoma soggettività dello studente, piuttosto che l'interpretazione della professione nel senso della guida direttiva;*
- *la dimensione intersoggettiva e sociale della professionalità docente che deve essere svolta in équipe con una ragionevole armonia di comportamenti e atteggiamenti;*
- *la valorizzazione della capacità progettuale come mobilizzazione della propria preparazione culturale in una situazione specifica, caratterizzata anche da un'attenzione specifica al disturbo di apprendimento, alle diverse abilità, alla situazione cognitiva specifica con le sue varie sfaccettature.*

Perciò, occorre progettare, realizzare e diffondere qualificate e innovative attività di formazione in ingresso e in servizio, volte a rafforzare la professionalità del docente di filosofia, nel segno di uno sviluppo professionale armonico di attitudini relazionali (saper dialogare e ascoltare); abilità motivazionali (saper partecipare a livello empatico e saper decodificare le richieste sia di tipo emotivo sia di tipo cognitivo); competenze valutative (saper auto-valutare le proprie capacità di insegnamento e saper valutare il livello di apprendimento degli studenti); solida preparazione disciplinare, declinata nella dimensione della pratica didattica e aderente ai nuovi ambienti di apprendimento, all'uso delle tecnologie digitali, all'internazionalizzazione[71].

Così a partire dalle *Indicazioni nazionali*, orizzonti e strumenti di lavoro per la costruzione di percorsi formativi, può essere utile prevedere, insieme alla formazione generale, anche una specifica attività formativa ad esempio sulle tematiche presentate nel *Documento* (didattica per competenze e integrata; CLIL e tecnologie digitali; *debate* e scrittura argomentativa; alternanza scuola lavoro), che affini i temi basilari su cui ruota oggi la professione[72].

Analisi e interpretazione del testo; argomentazione e scrittura; dimensione epistemologica disciplinare e interdisciplinare; progettazione per unità di apprendimento; integrazione delle nuove risorse e delle nuove metodologie comunicative, dentro e fuori dall'aula; valutazione per competenze sono alcuni degli argomenti attorno ai quali il docente di filosofia può svolgere un importante ruolo progettuale oltre che rappresentare un elemento connetto-

71. Un esempio nel segno di tale rinnovamento metodologico e didattico, può essere rappresentato dalle iniziative di formazione e aggiornamento dei docenti realizzate nell'ambito delle Olimpiadi di Filosofia, il progetto promosso e organizzato dalla Direzione generale per gli ordinamenti scolastici del MIUR d'intesa con la Società Filosofica Italiana per la valorizzazione delle eccellenze dei ragazzi. Negli ultimi cinque anni, il forte sostegno dato alla manifestazione dal Ministero ha consentito, oltre un significativo aumento della partecipazione delle scuole e lusinghieri risultati conseguiti dai ragazzi alle gare internazionali, anche la realizzazione di seminari e summer school a carattere nazionale per la formazione dei docenti. L'approfondimento dei contenuti filosofici, anche in chiave di interculturalità, è stato declinato nella dimensione pratica dell'attività didattica e nella prospettiva internazionale di comparazione dell'insegnamento della filosofia con altri paesi.

72. Si è già detto della proposta del Sillabo per competenze avanzata nel presente *Documento*.

re tra diverse istituzioni (scuola, università, mondo del lavoro…) e vari ambiti di saperi.

Al tempo stesso si può proporre agli insegnanti di filosofia di condividere con gli studenti e la comunità scolastica il senso forte e valoriale dell'idea di scuola come *learning organization* – concezione in parte sottesa alla logica del processo di autovalutazione e di miglioramento sociale, innescato dal *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione* – in quanto essi hanno tutti gli strumenti, radicati nel cuore della disciplina filosofica, per essere soggetti attivi delle pratiche valutative d'istituto e per avviare sulle stesse la riflessione riguardo la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti[73].

Un'iniziativa da intraprendere sicuramente riguarda la progettazione di percorsi formativi e modelli didattici ideati sulla base degli obiettivi dell'*Agenda 2030*, appena richiamati all'inizio del *Documento*: a temi quali sostenibilità, responsabilità, rispetto della diversità, dialogo interculturale, diritti umani, cittadinanza globale ecc. la filosofia può dare il suo contributo di pensiero e pratica in un'ottica di curricolo verticale già dal primo ciclo scolastico, per intensificarsi nel secondo ciclo e proseguire nella prospettiva dell'apprendimento permanente[74].

73. Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*. Cfr. http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DPR_%2028_03_13.pdf.

74. Va messo in luce che l'acquisizione da parte dei futuri docenti della scuola secondaria di secondo grado dei concetti come cultura, etnie, generi e generazioni, nonché degli aspetti culturali riguardanti razzismo, migrazioni, integrazione e coesione sociale viene assegnata anche al settore scientifico-disciplinare di Filosofia morale. Cfr. l'Allegato A al DM 10 agosto 2017, n. 616. Va ricordato che sono stati elaborati tre importanti documenti negli ultimi anni dal MIUR come apporto scientifico-metodologico per trattare tali problemi. Il primo dal respiro culturale dell'ottobre 2007 *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* individua un modello italiano di principi, scelte e azioni nel rispetto di altre esperienze europee.
Cfr. https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf.
Il secondo del febbraio 2014 *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* aggiorna le precedenti *Linee guida del 2006* per affrontare con un rinnovato strumento la complessità della realtà dovuta all'aumento quantitativo e alla varietà di provenienza degli studenti stranieri.
Cfr. http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf. Il terzo *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità*, redatto nel 2015 dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura a seguito della *Buona scuola*, contiene dieci proposte operative finalizzate a una più corretta ed efficace organizzazione delle modalità di accoglienza e integrazione nella dimensione plurilingue e multiculturale. Cfr. https://www.notiziedellascuola.it/legislazione-e-dottrina/indice-cronologico/2015/settembre/NOTA_MIUR_20150909_prot5535.

Per garantire qualità e innovazione alle attività formative in tale ambito si potrebbe partire dal *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità*, elaborato dal Gruppo di lavoro "Scuola, Università e Ricerca per l'Agenda 2030" e presentato lo scorso luglio dal Ministero, con lo scopo di trasformare il sistema di istruzione e formazione – dalla scuola al mondo della ricerca – in agente di cambiamento verso un modello di sviluppo sostenibile dal punto di vista ambientale, sociale, economico, coerente con i 17 obiettivi dell'*Agenda 2030*[75].

Di certo, appare sempre più evidente l'esigenza di cooperazione e sinergia didattica ed educativa tra gli enti accreditati e qualificati (università, enti di ricerca, reti di scuole, associazioni disciplinari ecc.), non solo per progettare e sviluppare un insieme di efficaci e innovativi modelli di insegnamento della filosofia, ma anche e soprattutto per diffondere e trasferire le esperienze formative in altri contesti, anche attraverso la pubblicazione in appropriati spazi web o su repository istituzionali: in sintesi per creare un sistema di sviluppo professionale continuo.

75. Le 20 azioni iniziali delineate nel Piano, riguardanti tutto lo spettro di attività del Ministero, sono raggruppate in quattro macro-aree: strutture ed edilizia; didattica e formazione dei docenti; università e ricerca; informazione e comunicazione. Cfr. https://www.slideshare.net/miursocial/piano-per-leducazione-alla-sostenibilit-78344980. L'attenzione ai principi dello sviluppo sostenibile declinati sul piano formativo della didattica e della ricerca ispira sia il Manifesto di Udine sottoscritto al "G7 University - University education for all. Actions for a sustainable future" nel giugno 2017, sia la costituzione della Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile col sostegno della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane. Cfr. https://www.miur.gov.it/discorsi/-/asset_publisher/uQsERQVeI7lp/content/-la-didattica-per-lo-sviluppo-sostenibile-negli-atenei-italiani-venezia?inheritRedirect=false.

Conclusioni. Azioni e progettualità future

Come più volte esplicitato, il *Documento* rappresenta la base per avviare, a valle della sua pubblicazione, un percorso di ascolto e confronto con docenti, studiosi, ricercatori sulle proposte avanzate nonché di disseminazione e divulgazione lungo le linee tracciate e gli sviluppi successivi di metodiche e pratiche, stili e concetti, di cui in queste pagine si è data una prima sommaria ricognizione, al fine di valorizzare il ruolo della filosofia nella scuola e nella società.

In coerenza con le previsioni del decreto istitutivo, il Gruppo continuerà il lavoro intrapreso secondo le direzioni di ricerca tracciate attraverso la prosecuzione di una serie di azioni volte a promuovere: attività di formazione docenti per l'innovazione didattica; iniziative per favorire l'elaborazione di percorsi di filosofia nei segmenti dell'istruzione dove l'insegnamento non è presente, nell'ottica del curricolo verticale e negli ambienti extra scolastici; sostegno e monitoraggio a tali progetti di ampliamento e potenziamento dell'offerta formativa; la sinergia tra scuola, università, enti di ricerca e altri soggetti impegnati in progetti di rinnovamento didattico e metodologico; la collaborazione con istituzioni e associazioni europee ed extraeuropee per l'internazionalizzazione dell'insegnamento/apprendimento della filosofia.

Le dieci azioni operative finalizzate alla discussione e condivisione delle proposte di rinnovamento sono:

1. rilevazione dell'insegnamento/apprendimento della filosofia nella scuola secondaria di secondo grado, analisi dei dati e presentazione dei risultati;

2. raccolta delle esperienze didattiche più innovative emerse dalla rilevazione ed eventuale pubblicazione su uno spazio web appropriato;

3. progettazione e realizzazione di seminari nazionali e territoriali, anche con il supporto degli Uffici Scolastici Regionali del MIUR, per esaminare con i docenti le proposte avanzate nel *Documento*;

4. ricognizione di innovative ed efficaci attività di formazione rivolte ai docenti del primo e del secondo ciclo di istruzione ed eventuale pubblicazione su uno spazio web appropriato;

5. ricognizione di buone pratiche realizzate nel primo ciclo di istruzione, nel biennio della secondaria superiore di secondo grado, negli istituti tecnici e professionali, nell'istruzione postsecondaria (ITS), nell'educazione per gli adulti (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) e nell'ottica del *life long learning*;

6. confronto con la Consulta Nazionale di Filosofia (in cui confluiscono tutte le principali società filosofiche italiane), il Consiglio Universitario Nazionale (Area 11), gli enti di ricerca del CNR preposti alle discipline filosofiche, l'Agenzia Nazionale di Valutazione per l'Università e la Ricerca, le associazioni e i centri di filosofia accreditati/qualificati dal MIUR, per la costruzione e diffusione di qualificati e innovativi modelli formativi e percorsi didattici nel segno del curricolo verticale sulle proposte del *Documento*;

7. collaborazione con la Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO, la Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie e l'Association Internationale des Professeurs de Philosophie per la comparazione dell'insegnamento della filosofia nei Paesi europei ed extraeuropei nella prospettiva del rinnovamento metodologico e dell'interculturalità;

8. progettazione e diffusione di percorsi didattici e di attività formative rispetto all'obiettivo 4 dell'Agenda ONU 2030 per lo sviluppo sostenibile, per una educazione di qualità, equa ed inclusiva;

9. co-costruzione di percorsi didattici e attività formative sul *debate* e sul pensiero critico attraverso la collaborazione con INDIRE e Rai Cultura;

10. realizzazione e diffusione di percorsi didattici e attività formative sulla filosofia contemporanea.

In conclusione, a partire dal *Documento* e dalle azioni indicate l'invito rivolto al mondo dell'istruzione, dell'università, della ricerca, della cultura e del lavoro è ad alimentare la riflessione sul valore della filosofia nella società della conoscenza; ad ampliare lo spazio educativo, formativo e culturale nel quale l'apprendimento della filosofia possa abitare; a rinnovare lo sguardo perché la filosofia continui a orientare il pensare e l'agire di tutti.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA

Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici
e la valutazione del sistema nazionale di istruzione

Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza

Allegato A

SCHEDA DI RILEVAZIONE SULL'INSEGNAMENTO/ APPRENDIMENTO DELLA FILOSOFIA A SCUOLA NELL'ANNO SCOLASTICO 2016/2017

Mettersi in ascolto e conoscere

La rilevazione sull'insegnamento/apprendimento della filosofia a scuola rappresenta un punto di partenza per avviare un dialogo costruttivo con chi fa scuola giorno per giorno.

Dialogo che, per essere reale, deve conoscere più da vicino gli interlocutori e acquisire quanto di innovativo e significativo già avviene nelle nostre aule.

L'intento è di far emergere le pratiche e gli stili di insegnamento e apprendimento della filosofia: a quali metodologie, a quali risorse didattiche, a quali ambienti, a quali strumenti i docenti prevalentemente ricorrono.

La rilevazione rappresenta un momento di ascolto, indispensabile per accogliere indicazioni preziose e consentire una fattiva collaborazione con i docenti, al fine di calibrare meglio e rendere concretamente operative le proposte contenute nel Documento *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*.

Obiettivi

- acquisire informazioni sul contesto nel quale avviene l'insegnamento e l'apprendimento della filosofia a scuola;
- delineare gli elementi caratterizzanti il profilo del docente di filosofia;
- avviare una prima raccolta di informazioni sulle modalità e sulle buone pratiche con le quali si sviluppa l'insegnamento e l'apprendimento della filosofia a scuola.

A cura del Dirigente scolastico o del Coordinatore del Dipartimento di filosofia, da compilarsi esclusivamente online sul Portale Philolympia all'indirizzo: http://www.philolympia.org/

Dati identificativi dell'Istituto

Denominazione Istituto

Via/Piazza

CAP

Città

Provincia

Telefono

Email

Codice Meccanografico

Istituzione scolastica

Statale

Paritaria

Numero complessivo sezioni

Numero complessivo delle classi

Nome e Cognome del Dirigente Scolastico o del Coordinatore del Dipartimento di Filosofia

Email

Informazioni sulla didattica nell'Istituto

01. Secondo quali modalità sono organizzati i docenti all'interno dell'Istituto?

- Dipartimenti disciplinari
- Gruppi di coordinamento trasversale
- Gruppi di indirizzo
- Commissioni di lavoro
- Altro

02. Il curricolo predisposto e adottato dall'Istituto è organizzato sulla base della programmazione:

- Individuale del singolo docente
- Comune delle stesse discipline
- Comune di discipline affini
- Complessiva a livello di Istituzione scolastica
- Tra reti di scuole
- Altro

Informazioni sulla didattica della Filosofia nell'Istituto

03. Numero di classi in cui si insegna Filosofia:

04. Numero di docenti che insegnano Filosofia:

05. Numero di docenti laureati nel corso di laurea di Filosofia:

06. I docenti di Filosofia partecipano ad attività di formazione in servizio per il rinnovamento dell'insegnamento/apprendimento della Filosofia prevalentemente:

- Individuale
- In corsi istituiti dalla Scuola di appartenenza
- In corsi organizzati da reti di Scuole
- In corsi istituiti dall'USR
- Presso Università
- Presso Enti e/o Agenzie accreditate
- Non partecipa

07. A che tipo di attività di formazione in servizio per il rinnovamento dell'insegnamento/apprendimento della Filosofia i docenti di Filosofia partecipano prevalentemente:

- Aggiornamento/potenziamento dei contenuti di filosofia
- Filosofia e metodologia CLIL
- Filosofia e utilizzo delle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione)
- Scrittura filosofica/critical thinking/debate
- Didattica integrata
- Non partecipa
- Altro

08. I docenti di Filosofia tengono conto de "Il profilo culturale, educativo e professionale dei Licei" (Allegato A al DPR 15 marzo 2010, n. 89) per declinare la loro programmazione didattica in base alla peculiare caratteristica del percorso liceale e per focalizzare particolari temi o autori?

- Sì
- No
- Parzialmente

09. Nella programmazione didattica della Filosofia i docenti tengono conto delle "Linee generali e competenze" e degli "Obiettivi specifici dell'apprendimento", previsti dalle "Indicazioni nazionali" (Decreto interministeriale 27 ottobre 2010, n. 211)?

- Sì
- No
- Parzialmente

10. Nella programmazione didattica i docenti di Filosofia ritengono utile far riferimento alle competenze in esito al percorso di istruzione/formazione dei Licei e ai possibili sbocchi professionali indicati dai Supplementi Europass al Certificato?

- Sì
- No
- Parzialmente

11. I docenti di Filosofia sono a conoscenza delle diverse modalità di insegnamento/apprendimento della Filosofia nei Paesi europei o in quelli extraeuropei?

- Sì
- No
- Parzialmente

12. Nella programmazione didattica i docenti di Filosofia coinvolgono gli studenti, secondo quanto indicato nella Legge 107/2015?

- Sì
- No
- Parzialmente

13. I docenti di Filosofia seguono una programmazione comune?

- No
- Programmazione di Dipartimento
- Programmazione interdipartimentale

14. I docenti di Filosofia organizzano e/o producono unità di apprendimento e/o moduli didattici comuni con prove di verifica in comune?

- Sempre
- Frequentemente
- Raramente
- Mai

15. I docenti di Filosofia organizzano e/o producono unità di apprendimento e/o moduli didattici, con relative prove di verifica, insieme a docenti di altre discipline?

- Sempre
- Frequentemente
- Raramente
- Mai

16. Quali dei seguenti approcci e/o metodi sono utilizzati prevalentemente nell'insegnamento/apprendimento della Filosofia dai docenti dell'Istituto?

- Studio storico della filosofia
- Didattica per problemi
- Didattica integrata/interdisciplinarità
- Altro

17. Quali tra le seguenti pratiche di insegnamento/apprendimento sono prevalenti tra i docenti di Filosofia dell'Istituto?

È possibile indicare al massimo due pratiche

- Lezione frontale
- Esposizione da parte degli studenti di una ricerca
- Laboratorio di scrittura filosofica
- Debate
- Cooperative learning
- Flipped class room o insegnamento capovolto
- Altro

18. I docenti di Filosofia stanno sviluppando una didattica per competenze?

- Sì
- No

19. Quali competenze, tra quelle enunciate nelle "Indicazioni nazionali", sono state individuate dal Dipartimento per l'insegnamento/apprendimento della Filosofia in maniera prevalente?

È possibile indicare al massimo due competenze

- Sviluppare la riflessione personale, il giudizio critico, l'attitudine all'approfondimento e alla discussione razionale
- Argomentare una tesi, anche in forma scritta, riconoscendo la diversità dei metodi con cui la ragione giunge a conoscere il reale
- Orientarsi sui problemi fondamentali (ontologia, etica, gnoseologia, logica, politica…)

- Utilizzare il lessico filosofico e le categorie specifiche della disciplina
- Contestualizzare le questioni filosofiche e i diversi campi conoscitivi
- Comprendere le radici concettuali e filosofiche delle principali correnti e dei principali problemi della cultura contemporanea
- Individuare i nessi tra la filosofia e le altre discipline
- Ricercare (individuare i mezzi più idonei per risolvere un problema; progettare un percorso di ricerca; fare ricerche bibliografiche e sitografiche)

20. I docenti di Filosofia hanno elaborato un Sillabo comune di riferimento che indica

- I contenuti minimi essenziali
- Le competenze
- Sia i contenuti che le competenze
- Non hanno elaborato un Sillabo comune di riferimento

21. Quale percentuale rispetto al monte ore complessivo viene dedicata in classe a lettura e commento di testi filosofici (antologizzati e/o integrali)?

- da 1 al 25%
- dal 25 al 50%
- dal 50% al 75%
- dal 75% al 100%

22. Le verifiche sono:

- Esclusivamente orali
- Sia orali che scritte

23. Nelle verifiche scritte si utilizza prevalentemente

- Trattazione sintetica di un argomento e/o risposta aperta breve
- Test a scelta multipla

- Analisi del testo
- Saggio breve
- Relazione/presentazione in powerpoint
- Altro

24. In quale misura i docenti di Filosofia utilizzano nella didattica la biblioteca, il laboratorio di informatica o altri ambienti di apprendimento dell'Istituto?

- Sempre
- Frequentemente
- Raramente
- Mai

25. In quale misura gli studenti utilizzano per lo studio della Filosofia la biblioteca, il laboratorio di informatica o altri ambienti di apprendimento dell'Istituto?

- Sempre
- Frequentemente
- Raramente
- Mai

26. I docenti di Filosofia si avvalgono delle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione)?

- Sempre
- Frequentemente
- Raramente
- Mai

27. L'uso delle TIC nell'insegnamento/apprendimento della Filosofia è finalizzato prevalentemente

- Al reperimento di fonti e testi filosofici
- Alla costruzione di un lessico filosofico
- A favorire attitudine alla ricerca personale nel semantic web/semantic enrichment
- A incoraggiare l'e-learning e il social reading

- Altro

28. Nel suo Istituto l'insegnamento della Filosofia con metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning) è impartito prevalentemente in

- Francese
- Inglese
- Tedesco
- Spagnolo
- Non viene impartito
- Altro

29. In quante classi si insegna Filosofia con metodologia CLIL?

30. In quale percentuale l'insegnamento della Filosofia con metodologia CLIL viene impartito rispetto al monte ore complessivo?

- da 1 al 25%
- dal 25 al 50%
- dal 50% al 75%
- dal 75% al 100%

31. La metodologia CLIL viene impartita prevalentemente da:

- Il solo docente di Filosofia
- In copresenza con il docente di Lingua
- In copresenza con un docente esterno madrelingua

32. L'insegnamento/apprendimento della Filosofia degli alunni BES/DSA si avvale prevalentemente di:

- Misure dispensative (riduzione degli argomenti di studio e di verifica; aumento del tempo della verifica; esenzione dalle verifiche scritte; esenzione dalle verifiche orali)
- Strumenti compensativi (sintesi vocale; registratore; uso

di vocabolari elettronici e software di videoscrittura con correttore ortografico; schemi, mappe concettuali, tabelle, immagini, video)
- Altre misure idonee alla didattica personalizzata

33. I docenti di Filosofia dell'Istituto ritengono utili le attività di Alternanza Scuola-Lavoro per lo sviluppo delle competenze in Filosofia individuate nelle "Indicazioni nazionali"?

- Sì
- No
- Parzialmente

34. A quali attività di carattere filosofico promosse dal MIUR e/o da Enti esterni gli studenti partecipano prevalentemente?

- Nessuna
- Olimpiadi di Filosofia
- Certami filosofici (ad es. Certamen Brunianum, Premio Vico ecc.)
- Gare di debate
- Altro

35. L'Istituto partecipa a progetti innovativi di insegnamento/apprendimento della Filosofia con la finalità prevalente di:

- Sviluppare le competenze digitali e promuovere nuovi ambienti per l'apprendimento
- Accrescere le competenze di lingua straniera
- Incrementare il rapporto tra scuola, università, mondo del lavoro
- Favorire l'inclusione e la disabilità
- Potenziare la coesione sociale e la prevenzione al disagio giovanile
- Promuovere l'integrazione, le competenze di cittadinanza globale
- Non partecipa
- Altro

Esempio di attività innovativa nell'insegnamento/apprendimento della Filosofia svolta nell'anno scolastico 2016/2017

Rispondere solo se si è risposto affermativamente alla precedente domanda; riferirsi a una sola attività.

36. Quale principale obiettivo formativo l'attività innovativa ha inteso conseguire nell'insegnamento/apprendimento della Filosofia?

- Lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica (valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace; rispetto delle differenze; dialogo tra le culture)
- Il potenziamento delle competenze logiche e argomentative, dell'uso critico del pensiero, della sensibilità interattiva e dell'intelligenza emotiva
- Lo sviluppo delle competenze digitali, con particolare riguardo al pensiero computazionale, all'utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media
- Il consolidamento delle competenze linguistiche (costruzione di un lessico filosofico in italiano, in lingua inglese e/o nelle altre lingue dell'Unione Europea)
- Il potenziamento della didattica integrata
- L'approfondimento degli autori e dei temi della filosofia del Novecento
- L'orientamento universitario e/o nel mondo lavorativo
- Altro

37. L'attività innovativa di insegnamento/apprendimento della Filosofia si è svolta a livello di:

- Istituto
- Rete di scuole
- Regionale
- Nazionale
- Internazionale

38. L'attività innovativa di insegnamento/apprendimento della Filosofia si è svolta prevalentemente con

- Altri indirizzi di studi liceali
- Istituti tecnici e professionali
- Universitàe/o enti di ricerca
- Biblioteche, teatri, musei
- Enti e istituzioni del territorio

39. Nella fase di progettazione dell'attività innovativa c'è stato coordinamento/confronto tra i vari soggetti coinvolti, compresi gli studenti?

- Sì
- No
- Parzialmente

40. L'attività innovativa ha coinvolto:

- Classe singola
- Classi parallele
- Classi verticali
- Classi aperte

41. L'attività innovativa è stata svolta dai docenti dell'Istituto?

- Sì
- In parte
- Esclusivamente da docenti/esperti esterni

42. L'attività innovativa ha riguardato nell'ambito di riferimento disciplinare:

- Didattica curricolare
- Didattica extracurricolare
- Potenziamento

43. L'attività innovativa ha riguardato nell'ambito di riferimento interdisciplinare:

- Didattica curricolare
- Didattica extracurricolare
- Potenziamento

44. L'attività innovativa si è avvalsa prevalentemente di quali innovazioni metodologiche?

- Didattica integrata
- Didattica per problemi
- Didattica laboratoriale
- Cooperative learning
- CLIL
- Altro

45. L'attività innovativa si è avvalsa prevalentemente di quali risorse di apprendimento?

- Libri di testo misti
- Testi classici cartacei
- Ebook
- Testi scaricati in download
- Produzioni autonome
- Altro

46. L'attività innovativa si è avvalsa prevalentemente di quali strumenti di apprendimento?

- LIM
- Computer
- Tablet
- Cellulare
- Altro

47. In quale ambiente di apprendimento si è svolta prevalentemente l'attività innovativa?

- Classe
- Ambienti di apprendimento dell'Istituto (anfiteatro/aula magna, laboratori, biblioteca…)
- Ambienti esterni all'Istituto
- Altro

48. La maggior parte del tempo è stata dedicata alle:

- Ore di progettazione didattica e programmazione dell'attività
- Ore dell'attività svolta nella/e classe/i o in altri ambienti di apprendimento
- Ore dedicate alla correzione di prove di verifica e/o di presentazione dei materiali prodotto dagli studenti
- Ore dedicate alla riflessione comune con i colleghi coinvolti

49. Quale modalità di verifica è stata adottata prevalentemente per valutare l'attività degli studenti?

- Colloquio orale
- Verifiche scritte (test a risposta chiusa, trattazione sintetica scritta)
- Saggio breve, relazione
- Compiti autentici/di realtà
- Rubriche di autovalutazione
- Materiali informatici e/o prodotti multimediali
- Altro

50. Nell'autovalutazione dell'attività che cosa ritiene sia risultato più innovativo ai fini dell'apprendimento degli studenti?

- La tematica proposta
- Le metodologie impiegate
- Le risorse utilizzate
- Gli strumenti utilizzati
- Gli ambiente di apprendimento

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA

Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici
e la valutazione del sistema nazionale di istruzionee

Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza

Allegato B

PROPOSTA DI UN SILLABO DI FILOSOFIA PER COMPETENZE NELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE DI SECONDO GRADO

1. Didattica per competenze e filosofia a partire dalle *Indicazioni nazionali*

Per introdurci al tema della didattica per competenze relativa alla filosofia appare ragionevole muovere dalla *Indicazioni nazionali*. Già da una sommaria ricognizione della sezione dedicata alla didattica della filosofia, si vede bene come l'apertura a determinate dimensioni del sapere o l'acquisizione di conoscenze specifiche siano sempre raccordate allo sviluppo di pertinenti competenze.

In rosso tra parentesi sono stati aggiunti i plausibili riferimenti utili a una sua interpretazione e messa in pratica; mentre in grassetto sono evidenziati i termini fondamentali che documentano l'ampiezza teorica del testo normativo e programmatico preso in esame.

«Al termine del percorso liceale lo studente è consapevole del significato della riflessione filosofica come **modalità** specifica e **fondamentale** della ragione umana (storia del pensiero umano) che, in **epoche diverse** (storia, storiografia) e in diverse **tradizioni culturali** (geografia, intercultura), ripropone costantemente la domanda sulla conoscenza, **sull'esistenza** (ontologia e trascendenza) dell'uomo e sul senso dell'essere e dell'esistere (problematizzazione del vissuto, esistenza, senso, significato, semiotica); avrà inoltre acquisito una conoscenza il più possibile organica dei punti nodali dello sviluppo **storico** del pensiero **occidentale** (storia del pensiero occidentale), cogliendo di ogni **autore** o **tema** (autore e tematica filosofica) trattato sia il legame col contesto storico-culturale (sociologia, storia), sia la portata potenzialmente universalistica che ogni filosofia possiede (universalismo). Grazie alla conoscen-

za degli **autori** e dei **problemi** filosofici **fondamentali** (problematicità, crisi, complessità) lo studente ha sviluppato la **riflessione** personale (metacognizione), il **giudizio** critico (pensiero critico), l'attitudine all'approfondimento (ricerca e documentazione, progettazione) e alla **discussione razionale** (logicità e dialogicità), la capacità di **argomentare** una tesi (comunicazione e argomentazione), anche in forma **scritta** (scrittura filosofica), riconoscendo la diversità dei metodi con cui la ragione giunge a conoscere il **reale** (sperimentazione e deduzione). Lo studio dei diversi autori e la lettura diretta dei loro testi (lettura filosofica) lo avranno messo in grado di orientarsi sui seguenti problemi fondamentali: **l'ontologia**, **l'etica** e la questione della **felicità**, il rapporto della filosofia con le tradizioni **religiose**, il problema della conoscenza, i problemi **logici**, il rapporto tra la filosofia e le **altre forme del sapere**, in particolare la **scienza**, il senso della **bellezza**, la **libertà** e il **potere** nel **pensiero politico**, nodo quest'ultimo che si collega allo sviluppo delle competenze relative a **Cittadinanza e Costituzione** (problemi fondamentali della filosofia, radici filosofiche dei valori). Lo studente è in grado di utilizzare il **lessico** e le **categorie specifiche** della disciplina (lessico), di **contestualizzare le questioni filosofiche** (argomentazione) e i diversi **campi conoscitivi** (epistemologia), di comprendere le **radici concettuali** e filosofiche delle principali **correnti** (storia del pensiero) e dei principali problemi della **cultura contemporanea** (accezioni di cultura), di individuare i **nessi** tra la filosofia e le altre discipline (interdisciplinarità). Il percorso qui delineato potrà essere declinato e ampliato dal docente anche in base alle peculiari **caratteristiche** dei diversi **percorsi liceali**, che possono richiedere la focalizzazione di particolari temi o autori».

In generale le *Indicazioni nazionali* suggeriscono un'istanza di formazione di competenze relative almeno ai seguenti campi/dimensioni/classi:

- *storia della filosofia come aspetto della storia della ragione umana;*
- *geografia e interculturalità delle tradizioni di pensiero;*

- *aspetti linguistici, lessicali, dialogici e semiotici della filosofia;*
- *peculiarità del canone, o tradizione filosofica, dell'Occidente e del suo rapporto con la realtà;*
- *documentazione storiografica e biografica sulla cultura filosofica e sulla sua tradizione;*
- *consapevolezza degli orizzonti problematici della gnoseologia, dell'ontologia, dell'esistenza;*
- *pensiero critico, problem rising, posing e solving;*
- *radici filosofiche del legame sociale e dei valori ad esso sottesi;*
- *metacognizione e autovalutazione nel percorso di apprendimento;*
- *promozione dell'apprendimento come ricerca organizzata: documentazione e classificazione, sperimentazione e progettazione;*
- *filosofia come dimensione potenziante le capacità di comunicazione ed espressione, di lettura e scrittura;*
- *sviluppo dell'attitudine dello studente alla problematizzazione della realtà, del vissuto emotivo e affettivo, trascendentale e religioso, etico ed estetico, nonché alla comprensione critica del sapere scientifico, matematico e tecnologico, politico e giuridico/sociale.*

Se ora intrecciamo quanto sopra descritto con le specifiche indicazioni sugli elementi culturali definiti nelle *Indicazioni*, possiamo costruire due matrici, una per il secondo biennio e una per il quinto anno, in cui si individuano, in corrispondenza con il campo/dimensione/classe intenzionato, uno o più possibili **Obiettivi Specifici di Apprendimento** e la loro declinazione.

La colonna degli elementi culturali funzionali allo sviluppo degli OSA e alla promozione delle abilità resta vuota, poiché essa è

il campo dove le *Indicazioni* suggeriscono lo scenario diacronico possibile e dove il docente individuerà quanto funzionale alla classe e all'indirizzo in cui lavora[1].

Sulla base di questo scenario, mentre proponiamo ai colleghi le due matrici come avviamento al percorso problematico sul rapporto tra filosofia e didattica per competenze, avanziamo la proposta di costruire – proprio per venire incontro alle esigenze della norma – un sillabo per competenze della didattica della filosofia, che suggerisca possibili approfondimenti delle proposte presentate qui e possa servire da eventuale guida per la selezione funzionale degli elementi culturali da proporre agli studenti.

2. Le funzioni della filosofia secondo il DPR 89/2010 (e le possibili interazioni negli altri ordinamenti)

In tutti i licei, forse con minore accentuazione nel caso del liceo linguistico, la funzione tipica dell'apporto tecnico-disciplinare della filosofia alla formazione dello studente consiste anche nella sua dimensione epistemologica, cioè nella sua capacità di porsi come teoria che analizza la complessità del procedimento di altre discipline e fattori culturali, isolandone i fondamenti e i metodi.

Nel liceo linguistico il suggerimento del DPR 89/2010 per la contestualizzazione dei sistemi culturali e linguistici prospetta la necessità di un insegnamento della filosofia maggiormente orientato alla sua storia nel seno delle culture nazionali e quindi nel largo alveo della storia delle diverse tradizioni culturali.

Nel liceo classico emerge con particolare evidenza il ruolo della filosofia come una peculiare curvatura del sapere, alla quale si viene abilitati dal percorso liceale, con una finalizzazione esplicita all'ermeneutica della cultura.

1. Cfr. **Tabella 1** in appendice al presente allegato.

Negli altri indirizzi prevale la dimensione epistemologica, quindi la funzionalità della filosofia alla comprensione da parte dello studente della particolarità teorica, linguistica e operativa nel nucleo essenziale della propria formazione: i metodi delle scienze, le dinamiche espressive corporee e musicali, i procedimenti e le tecniche delle scienze, della produzione, del trattamento del fatto sociale, della facilitazione e comprensione dei processi psicologici e formativi.

Nel caso del liceo delle scienze umane la formazione esplicitamente indirizzata su queste discipline può produrre un terreno felice di problematizzazione comune di fatti, fenomeni e procedimenti e trovare in ciò occasione concreta di lavoro interdisciplinare[2].

Come già esplicitato nel *Documento*, negli ordinamenti tecnici e professionali, interessati dai DPR 87/2010 e 88/2010, le finalità della formazione non sono affatto di ordine strettamente esecutivo o rivolte a una professionalità parcellizzata, ma mirano alla costruzione del professionista riflessivo e dello specialista proattivo, cioè di un soggetto in grado di operare in situazione, secondo principi di effettività e coerenza con il contesto. Questi esulano dalla mera capacità operativa di ordine algoritmico e richiedono l'acquisizione di competenza di lettura e di attenzione all'insieme, a cui la filosofia può contribuire più che validamente, secondo le possibilità previste dagli Allegati H dei decreti sopra richiamati[3].

3. Il ruolo delle *Indicazioni nazionali*

Per affrontare il discorso sul ruolo delle *Indicazioni nazionali* nella progettazione curricolare di filosofia, bisogna realisticamente considerare le modalità conservative del modo di progettare, per certi versi ancora legate alle liste programmatorie di contenuti disciplinari, che tuttora sembrano resistere in istituti e singoli docenti.

2. Cfr. **Tabella 2 i**n appendice al presente allegato.
3. Cfr. *Orientamenti*, cap. 5.

L'idea che le *Indicazioni* siano di fatto una versione aggiornata dei "programmi ministeriali" è frutto di una qualche ambiguità legata, nel frattempo, al rallentamento della formazione e all'aggiornamento in servizio, nonché alla crescente proceduralizzazione della vita professionale dei docenti: in particolare quest'ultima ha accompagnato molte esperienze dell'autonomia scolastica e ha contrassegnato la progettualità nel segno dell'ennesimo adempimento burocratico da assolvere.

In effetti, la Legge 107/2015 e i successivi provvedimenti, riaprono un dialogo e una riflessione nella consapevolezza che la fiducia dei docenti va riconquistata a partire dal piano giuridico-normativo, dalla possibilità di dimostrare che i concetti quali successo formativo, diritto e libertà di apprendimento, competenze sono tra loro legati in un intreccio ordinato.

Si tratta di un quadro disegnato dalla ridefinizione delle finalità del sistema di istruzione (in particolare del secondo ciclo), dalla riforma dell'obbligo scolastico e dall'introduzione del diritto dovere, all'interno della più ampia cornice della personalizzazione dell'apprendimento. Quest'ultima rappresenta infatti l'asse gravitazionale intorno al quale ruota tutta l'autonomia scolastica, dall'attribuzione della personalità giuridica alle scuole del 1997 all'assegnazione di risorse *ad hoc* da parte della *Buona scuola*.

All'interno di tale contesto va inserito il confronto tra le *Indicazioni nazionali* e le istanze di cambiamento in modo da cogliere il processo di trasformazione della scuola dell'autonomia. Si comprende, allora, che esse svolgono un ruolo preciso: orientare la proposta formativa delle scuole e soprattutto l'azione intenzionale dei docenti ad affrontare la didattica sul terreno dell'apprendimento – meta-apprendimento.

Vale la pena proporre a livello d'insieme le tre dimensioni inquadramento valoriale e deontologico/professionale, scenario istituzionale e giuridico, finalità operative della didattica per misurare la delicatezza e la spinta dell'attuale situazione[4].

4. Cfr. **Tabella 3** in appendice al presente allegato.

4. Per lo sviluppo di un sillabo

Presupposto essenziale per affrontare l'argomento del sillabo (o meglio, dell'approccio sillabico alla progettazione didattica), è quello di "disimparare" il modo sequenziale-cronologico della programmazione curricolare, per reimparare a dispiegare nuclei e contenuti disciplinari su un piano sinottico composto da elementi "orientativi" nella scoperta dell'apprendimento di un determinato campo/dominio di conoscenza. Il passaggio da una visione verticale a una orizzontale della pianificazione didattica comporta anche un'accezione delle discipline in termini di assi cartesiani, bussole, mappe.

Come vedremo in seguito, tale presupposto è fondamentale per confrontare lo spazio di conoscenza da imparare/studiare/apprendere con quello della valutazione significativa e dell'autovalutazione.

L'approccio del sillabo tiene conto delle riflessioni sulla didattica per competenze presenti nel *Documento*, poiché il sillabo è interessato innanzitutto alla certificazione delle competenze, all'interoperabilità della loro validazione e alla riconoscibilità tra contesti (anche geografici) diversi.

L'idea del sillabo nelle nostre scuole del secondo ciclo si può indirizzare verso due tipi di struttura. Un primo modello è orientato soprattutto sugli elementi di contenuto; un altro invece è mutuato dai formati, per così dire, professionalizzanti.

Se nel primo caso il contenuto di insegnamento prevale sulle competenze, la sua pratica si pone in continuità con la consuetudine programmatoria già in atto nelle scuole e pone certamente meno problemi di adattamento. Al contrario, il sillabo *skill centered* obbliga a un rovesciamento di prospettiva, in cui gli obiettivi del successo atteso servono ad accertare la padronanza di conoscenze e abilità per la valorizzazione/validazione delle competenze. In questo modo si chiede alle scuole (in particolare ai licei) uno sforzo in più nel pianificare più che programmare l'azione didattica.

A questo punto si propone il confronto fra tipologie di sillabi *content centered*, ad esempio fra quelli in uso in alcune scuole, e *ability centered*, quelli di solito impiegati per la certificazione delle competenze in campi professionalizzanti (in questo caso esistono diversi esempi come i sillabi dell'*European Computer Driving Licence* o dell'*European Certification of Informatics Professionals* ecc.), e paragonarli, per capire quanto possa reggere il raffronto e soprattutto se sia possibile una sintesi o una qualche forma di osmosi[5].

5. Appare utile richiamare anche l'esempio del sillabo Cambridge "Pre U 2 Certificate in Philosophy and Theology", già citato nel presente *Documento* al capitolo 6 dedicato al CLIL e di sfondo alle considerazioni qui proposte a proposito di un sillabo utile come supporto per la certificazione di *life* e *soft skill* (insieme a pensiero critico, laterale ecc.).

5. Due esempi e un tentativo

A puro titolo esemplificativo si tenta una comparazione per valutare la possibilità e sostenibilità di una sintesi fra approcci diversi. Ad esempio:

Sillabo content centered di filosofia

(estratto da un sillabo di filosofia di un liceo)

FILOSOFIA MODERNA	
G. Bruno e il copernicanesimo	un brano a scelta
La rivoluzione scientifica	
G. Galilei	brani a scelta dalle *Lettere copernicane* e dal *Saggiatore*
R. Descartes Il metodo Dal dubbio al cogito Res cogitas e res extensa	brani a scelta dal *Discorso sul metodo* o dalle *Meditazioni metafisiche*
Th. Hobbes e il giusnaturalismo	
J. Locke La teoria della conoscenza Il liberalismo politico	brani a scelta dai *Saggi sull'intelletto umano* e/o dal *Secondo trattato sul governo*
D. Hume La teoria della conoscenza	
L'illuminismo	un brano a scelta (ad es.: I. Kant, *Risposta alla domanda: Che cosa è l'Illuminismo?*
J.-J. Rousseau	
I. Kant La teoria della conoscenza La filosofia morale Il giudizio estetico	Un brano a scelta
FILOSOFIA CONTEMPORANEA	
La filosofia dopo Kant: l'idealismo tedesco	
G.W.F. Hegel La dialettica La *Fenomenologia dello spirito* Il sistema	un brano a scelta (ad es.: dalla Prefazione ai *Lineamenti di filosofia del diritto*)

Sillabo skill centered

(estratto dal sillabo dell'*European Certification of Informatics Professionals*)

MODULE A – "PLAN" KNOWLEDGE AREA
USE AND MANAGEMENT OF INFORMATION SYSTEMS

The following is the Syllabus for Module A, Plan, which provides the basis for the tests in this module domain.

Module Goals

Module A, Plan, requires the candidate to appreciate the use and management of Information Systems.

The candidate shall be able to:

- Understand organisations and their use of ICT, as an enabler for effective Information Systems and a platform for innovation.
- Understand organisational strategies and business processes.
- Recognise issues related to the management of ICT, such as selecting the appropriate technology, or choosing between in-house systems development or outsourcing.
- Measure the value of IT investments through the use of feasibility studies, and costs and benefits analysis.
- Understand possibilities for e-business, virtual organisations and the use of enterprise applications resulting from the global networked economy.
- Appreciate the requirement for a professional approach to project management and quality assurance. Recognise the role of innovation and the challenge of promoting it.
- Understand the importance of physical and distributed teams, the business implications for social networking technology and the importance of effective communication when presenting the case for change within an organisation.
- Appreciate some of the legal and ethical aspects of ICT.

CATEGORY	TOPIC	REF.	ITEM
A.1 Organisations and their Use of ICT	*A.1.1 Organisational Types and Structures*	A.1.1.1	Describe organisations and major organisational types in terms of their internal structures such as hierarchical, flat; legal status such as charity, partnership; size such as SME, corporation.
		A.1.1.2	Describe the importance of information in an organisation for operational, tactical and strategic decision-making processes.

L'esempio, desunto dal campo informatico, spinge a un confronto interdisciplinare, teso a rilanciare la filosofia all'interno del processo di sviluppo della società della conoscenza che fa delle competenze i pilastri della cultura della "rete". Già posta da Lyotard al centro del sapere postmoderno, essa però necessita di chiavi di volta da rintracciare nel cuore del curricolo umanistico per realizzare quell'unità nella diversità e quindi il nuovo umanesimo.

Il caso proposto serve anche a mettere in evidenza, nel quadro di riferimento della progettazione didattica per competenze, l'elemento della "comprensione" che è quello che torna più spesso. Un sillabo "tecnologico" ha bisogno esso stesso della "comprensione umana" (e umanistica) per conseguire i risultati di competenza attesi.

Prendiamo l'indicatore *Understand possibilities for e-business, virtual organisations and the use of enterprise applications resulting from the global networked economy* o quello *Appreciate some of the legal and ethical aspects of ICT*. Gli elementi citati stanno al cuore della società dell'informazione e della network economy, ma richiedono competenze che hanno a che fare con la filosofia più di quanto si pensi.

Si tratta quindi di rimettere le competenze legate alla formazione umanistica - a cominciare da quelle che hanno a che fare con la riflessività, la razionalità, la metacognizione - al centro del curricolo, come elementi decisivi del processo che è alla base della società della conoscenza e dell'apprendimento permanente. Senza questa integrazione sarà difficile che le società potranno confrontarsi in un'ottica equilibrata e con la complessità crescente che lo sviluppo tecnologico sta imponendo.

L'intenzione di rifarsi allo schema del sillabo delle competenze informatiche per organizzare il curricolo umanistico sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente e per l'esercizio della cittadinanza attiva, serve proprio a richiamare la centralità di studi umanistici anche e già all'interno dello scenario tecnico e tecnologico. La risposta all'istanza di competenze che richiedono

abilità e conoscenze non esauribili attraverso la sola innovazione tecnologica sollecita una indipendenza di pensiero e una capacità di giudizio che la formazione filosofica può interpretare in modo significativo per tutti.

Proviamo a declinare un'idea (a questo livello volutamente sommaria, per invitare le scuole e i docenti a sviluppare in autonomia le proprie proposte) di sillabo di filosofia, prendendo a riferimento alcuni contenuti del sillabo di scuola per inserirli in una sorta di database sul tipo di quella del sillabo EUCIP.

Dominio *(modulo) A*

1.A Conoscenza degli autori, del pensiero e delle teorie della Filosofia moderna

Competenze

Lo studente dovrà essere in grado di *(learning goal)*:

- *organizzare la conoscenza degli autori della Filosofia moderna e scegliere i contributi ritenuti più idonei a definirne il pensiero e l'orientamento;*
- *cogliere nello studio della Filosofia moderna il processo di cambiamento e innovazione del pensiero e dell'interpretazione della realtà;*
- *riconoscere gli aspetti euristico-epistemologico-metodologici essenziali nello sviluppo del pensiero moderno e saperli porre in rapporto/confronto sul piano sincronico e diacronico.*

1.A Conoscenza degli autori, del pensiero e delle teorie della Filosofia moderna

Competenza	Indicatore	Descrittore	Tipologia di verifica
1.A.1 Dell'organizzazione-selezione autori della Filosofia moderna	1.A.1.i1 Saper selezionare e richiamare autori rappresentativi della Filosofia moderna	1.A.1.d1 Lo studente sa identificare e richiamare una selezione di uno o più autori/uno o più argomenti di uno o più autori	1.A.1.v1 Lo studente è chiamato ad argomentare attraverso un confronto verbale/un testo scritto/…. La scelta di autori idonei a rappresentare e orientare l'interlocutore nella conoscenza/comprensione della Filosofia moderna
		1.A.1.d2 Lo studente è in grado di stabilire una relazione tra lo sviluppo biografico e del pensiero di un autore e sa inquadrare un ragionamento critico circa il grado di incidenza dei fattori biografici sullo sviluppo del pensiero dell'autore	1.A.1.v2 Lo studente sa riconoscere gli aspetti psicologici, sociologici e biografica di incidenza nel pensiero di un autore filosofico
1.A.2 Cogliere nello studio della Filosofia moderna il processo di cambiamento e innovazione del pensiero	1.A.2.i1 Saper stabilire relazioni sul piano storico, sociologico e antropologico con lo sviluppo del pensiero filosofico moderno	1.A.2.d1 Lo studente è in grado di stabilire una relazione tra il cambiamento socio-culturale, il contesto storico-antropologico e lo sviluppo del pensiero filosofico moderno	1.A.2.v1 Lo studente sa richiamare e sfruttare gli elementi di conoscenza storica, letteraria, dell'innovazione e dei metodi della scoperta scientifica e tecnologica e l'affermarsi o il recedere di idee e paradigmi dominanti
		1.A.2.d2 Lo studente sa identificare e richiamare una selezione di uno o più argomenti	1.A.2.v2 Lo studente è chiamato ad argomentare attraverso un confronto verbale/un testo scritto/…. La scelta di argomenti idonei a rappresentare e orientare l'interlocutore nella conoscenza/comprensione della filosofia moderna
1.A.3 Riconoscere gli aspetti epistemologici e metodologici essenziali nello sviluppo del pensiero moderno e saperli porre in rapporto/confronto storico ed epistemologico	1.A.3.i1 Saper stabilire relazioni tra elementi caratterizzanti la cultura e il pensiero moderno confrontandolo con gli elementi e le categorie filosofiche di altri periodi della storia e con la contemporanea	1.A.3.d1 Lo studente sa richiamare teorie, idee e scuole di pensiero dell'antichità	1.A.3.v1 Lo studente è chiamato realizzare una presentazione/testo/ipertesto sul confronto storico delle principali fasi e scuole di pensiero dell'antichità con ancoraggi critici e di confronto con le successive evoluzioni
		1.A.3.d2 Lo studente sa richiamare teorie, idee e scuole di pensiero medievale e dell'umanesimo	1.A.3.v2 Lo studente è chiamato realizzare una presentazione/testo/ipertesto sul confronto storico delle principali fasi e scuole di pensiero
		1.A.3.d.3 Lo studente sa richiamare teorie, idee e scuole di pensiero contemporaneo	1.A.3.v3 Lo studente è chiamato a realizzare una presentazione/testo/ipertesto sul confronto storico delle principali fasi e scuole di pensiero

Al di là del contenuto, quel che interessa in questa fase è stabilire se e come sia sostenibile un confronto tra questo tipo di organizzazione del curricolo (che si richiama al discorso della qualità, ai protocolli ecc.) e la prassi in atto nelle scuole, per vedere se una sintesi può funzionare[6].

6. Valutazione e sillabo

Parlare di curricolo e di sillabo rischia di risultare parziale e incompleto se non si affronta il nodo della valutazione. Il tema dell'apprendimento e delle competenze nel nostro sistema scolastico, ancorato alla "procedimentalizzazione" della valutazione, può determinare non pochi rischi interpretativi.

Di fatto oggi assistiamo a un modo e a un esito della valutazione, volti a soddisfare gli elementi di regolarità procedurale di tipo amministrativo più che docimologico, col risultato di non essere riusciti ad assistere nel tempo al passaggio da forme burocratico-quantitative della valutazione a forme più interessate alla globalità del processo formativo (pensiamo solo al portfolio). Tutto ciò sembra riportare indietro l'orologio della storia con un recupero dell'elemento sommativo su quello formativo, ad eccezione della permanenza del giudizio globale, all'interno del curricolo della scuola secondaria, per il solo insegnamento della religione cattolica o dell'attività alternativa all'IRC[7].

In effetti, bisogna tornare ad affrontare una questione lasciata in sospeso sin dai tempi della Legge 53/2003, che la *Buona scuola* di fatto riapre quando si riferisce al potenziamento: si tratta del confronto della valutazione con l'apprendimento conseguito in contesti formali, non formali e informali[8].

CLIL, alternanza scuola lavoro, didattica rovesciata, valutazione del comportamento sono solo alcuni degli aspetti di questo passaggio che obbliga la didattica a un confronto con la complessità dell'organizzazione dei saperi, in attuazione dell'autonomia scolastica dalla Legge 53/2003 ai Decreti Legislativi 76/2005 e 226/2005: il secondo ciclo promuove cultura, educa alla cittadinanza e all'assunzione di responsabilità[9].

La programmazione per competenze, quindi, non si appoggia più a un'idea sistematica ed estesa di svolgimento del programma, né a un ideale efficientistico di erogazione dell'insegnamento; lo scenario è mutato con la nuova centralità non dell'insegnamento ma dell'apprendimento e con la nuova struttura di riferimento delle *Indicazioni nazionali*.

Come richiamato in apertura del *Documento*, queste rappresentano materiale orientativo messo all'attenzione di ciascun docente che vi deve trovare l'equilibrio tra "l'esplicitazione dei nuclei fondanti e dei contenuti imprescindibili" della disciplina e la flessibilità di esecuzione nella prassi didattica, la quale dovrà risultare funzionale alla concretezza e significatività dell'apprendimento.

Se i docenti si convincono che si può, oltre che si deve, valutare tale apprendimento significativo, allora è prevedibile che saranno più disponibili a rischiare aprendosi alle competenze. In Francia,

6. Cfr. la **Tabella 4** in appendice al presente allegato.
7. Questo, nonostante il fatto che la sintesi docimologica operata dai docenti al momento della valutazione, in qualsiasi disciplina, debba tenere conto e fondarsi sulla dimensione sia sommativa che formativa, tanto che l'O.M. 92/2007 all'art. 6 comma 2, a proposito dello scrutinio finale, prevede che «il docente della disciplina propone il voto in base ad un giudizio motivato desunto dagli esiti di un congruo numero di prove effettuate durante l'ultimo trimestre o quadrimestre e sulla base di una valutazione complessiva dell'impegno, interesse e partecipazione dimostrati nell'intero percorso formativo».

8. Legge 28 marzo 2003, n. 53. Cfr. https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/legge53_03.pdf.
9. A tal proposito appare utile ricordare anche come già il regolamento nazionale sulla valutazione, il Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122, all'art. 4 comma 4, affermi come «i periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro fanno parte integrante dei percorsi formativi personalizzati ai sensi dell'articolo 4, comma 2, del DLGS 77/2005. La valutazione, la certificazione e il riconoscimento dei crediti relativamente ai percorsi di alternanza scuola-lavoro, ai sensi del predetto decreto legislativo, avvengono secondo le disposizioni di cui all'articolo 6 del medesimo decreto legislativo». Cfr. http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/dpr122_2009.pdf.

ad esempio, questo approccio si combina con il concetto di zoccolo comune delle competenze, che non sarebbe sostenibile senza uno strumento di supporto metacognitivo come il libretto delle competenze[10].

Da questo punto di vista, ad esempio, potrebbe essere utile affiancare ai sistemi e alle pratiche della valutazione formativa e sommativa in uso nella scuola anche strumenti come il portfolio disciplinare (nel nostro caso filosofico).

7. Autovalutazione e sillabo

L'introduzione del curriculum digitale dello studente con la Legge 107/2015 potrebbe intercettare il piano dell'autovalutazione: questione ancora tutta da affrontare per evitare il rischio che resti confinata alle sole esperienze dell'alternanza scuola lavoro, lasciando la scuola e il liceo ad affrontare una "iperprofessionalizzazione" del curricolo o una marginalizzazione dell'area umanistica e della filosofia.

Pertanto diventa ancor più essenziale una pratica metacognitiva della valutazione, in grado di valorizzare (in termini di crediti/certificazioni) la competenza, anche se non immediatamente utile/spendibile in un contesto lavorativo, ma che risulti tratto apprezzabile (pensiamo alle *soft skills*) anche dal mondo del lavoro.

Sarebbe interessante lanciare, ad esempio, l'idea di un *libretto delle competenze filosofiche* dello studente che possa essere calibrato sui diversi sottosistemi (licei, tecnici, professionali, ITS). Si tratterebbe di uno strumento che favorisce l'autovalutazione e la riflessione dello studente intorno alle competenze di cui ha bisogno sia per raggiungere obiettivi nell'ambito dello studio della filosofia sia per includere e valorizzare anche una serie di esperienze e verifiche di realtà.

10. Documento previsto in attuazione della cosiddetta legge Fillon di riforma della scuola, *Loi d'orientation pur l'avenir de l'*École, 23 aprile 2005, art. 9.

Se si intende approfondire questo aspetto diventa centrale, soprattutto se in combinazione con il discorso della didattica integrata/del sillabo/della programmazione per competenze, provare a testare la permutabilità della filosofia in termini pluridisciplinari/interdisciplinari: quanta filosofia passa attraverso il resto delle discipline, ovvero quanta pluridisciplinarità entra nello studio della filosofia. Lo stesso discorso si potrebbe fare anche rispetto alla valutazione del comportamento, all'assegnazione dei crediti scolastici e formativi nonché alla questione della valutazione autentica, delle rubriche di valutazione e così via.

8. Contesto europeo e sillabo

La dimensione della valutazione dell'apprendimento, dunque, è centrale e strategica per la realizzazione del curricolo per competenze, in filosofia come in qualsiasi altra disciplina (anche se in filosofia assume un significato ancora più strategico). Lo è anche per il significato che il curricolo per competenze assume a livello europeo, rispetto a due assi strategici di sviluppo del curriculum di cittadinanza: l'asse della responsabilità e quello dell'autonomia dello studente. Questo binomio rappresenta il *core business* dell'autonomia scolastica. Più lo studente è posto in condizione di sapersi riconoscere e collocare all'interno del proprio processo di apprendimento, più agisce in termini autonomi e responsabili, più è competente.

In questi stessi termini, d'altronde, è intesa la valutazione delle competenze nell'ambito del Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF). Per una piena valutazione delle competenze, è necessario tenere in considerazione le dimensioni educative formali ma anche informali e non formali del percorso formativo dello studente, che unisce al curricolo scolastico anche il resto dell'esperienza del proprio ambito di vita ed esperienza.

Al di là delle esemplificazioni di sillabi in grado di interfacciare la complessità epistemologica e didattica dall'interno della disci-

plina, risulta importante centrare il termine del rapporto con lo strumento operativo, che abbia come obiettivo l'autonomia e la responsabilità dello studente rispetto al proprio processo di apprendimento. Lo si può curvare maggiormente sui saperi dichiarativi, piuttosto che procedurali o strategici, ovvero specializzato su una dimensione come quella linguistica, argomentativa e lessicale.

Sulla scia dell'EQF, possiamo in questo senso rivolgerci al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER), che offre un utile appiglio per cogliere il senso del sillabo rispetto al curricolo per competenze. Il *framework* europeo delle lingue rappresenta un esempio di efficacia dello strumento, che può tornare utile e suggerire possibili ulteriori sviluppi di modelli valutativi, in grado di fornire interfacce efficaci tra committenza e utenza dell'apprendimento filosofico[11]. Gli studi sul sillabo si concentrano infatti sulla dimensione linguistica, lessicale e glottodidattica dell'apprendimento delle lingue.

Da questo punto di vista il curricolo di filosofia potrebbe strutturare un proprio sillabo a partire da un'idea di *framework* tarato sulle competenze linguistiche (ad esempio con specifico riferimento al lessico) legate all'apprendimento della filosofia. Oppure esso potrebbe definire un quadro di riferimento che contempli competenze legate alle dimensioni dell'argomentazione, del dialogo, della relazione dialogica etero e autoriflessiva, della ricerca, senza tralasciare la dimensione dei supporti tecnologici a partire dalla lettura e dalla scrittura filosofica.

Ciò, non tanto e non già solo per soddisfare la richiesta globale di comunicazione, trasmissione e interoperabilità di titoli di studio, di elementi certificativi rispetto al curriculum dello studente, quanto soprattutto per soddisfare un bisogno di autovalutazione dello studente, che si va sempre più definendo come domanda formativa *interna* qualificata. Quando tale istanza emergerà con consapevolezza anche dall'esterno del mondo educativo e scolastico, l'esigenza formativa di razionalità e riflessività diventerà ancora più cogente e urgente.

11. Cfr. **Tabella 4** in appendice al presente allegato.

9. Mondo del lavoro e sillabo

Come noto, negli ultimi tempi sta avanzando la domanda proveniente dal mondo del lavoro di *soft skills*, progettualità, *problem rising*, *posing*, *solving* e metacognizione, anche nella prospettiva dell'implosione - facilmente prevedibile - di tutta una serie di profili professionali legati al lavoro di concetto a causa dell'affermarsi dell'intelligenza artificiale.

Saper individuare e comunicare competenze, attraverso interfacce interpretative, utili a ciò che può qualificare profili cognitivi di livello *meta* e che risponda tanto al cambiamento del mondo del lavoro quanto al curriculum di cittadinanza, diventerà un ambito strategico cruciale di sfida culturale e intellettuale della scuola nella società della conoscenza.

In questa dimensione, quello che qui interessa sono le possibilità di adattamento del curricolo filosofico in ottica cognitiva-metacognitiva e la conseguente diffusione di modelli valutativi appropriati, che tengano conto dei tre elementi chiave dell'auto-osservazione, dell'evidenza delle prestazioni e della osservazione tra pari e/o etero-osservazione.

L'efficacia del sillabo per competenze, allora, sarà conferita dall'intellegibilità maggiore o minore delle categorie cognitive interessate (conoscenze dichiarative, procedurali, strategiche ecc.), delle sue finalità e delle sue articolazioni da parte di chi apprende.

10. Pensiero riflessivo e sillabo

Attraverso il sillabo e il lavoro dell'insegnante, l'alunno è in grado di leggere e soprattutto leggersi in termini di movimento, dinamica, posizione e collocazione all'interno del proprio percor-

so educativo, formativo e didattico. Valutazione e riscrittura del curricolo dal punto disciplinare convergono, dunque, sul formato del sillabo che, al di là delle varietà delle configurazioni possibili, poggia sul presupposto costituito da un pensiero didattico (riflessività del docente) esercitato però, sistematicamente, dal punto di vista dello studente (riflessività dello studente) e puntualmente riscontrato nell'evidenza delle prestazioni.

Si tratta di guardare all'apprendimento e ai suoi protagonisti (docenti e studenti riflessivi), come ad un nuovo *commitment* di conoscenza da parte di società che «non si accontentano più di essere dirette con intelligenza, ma che per avere qualche possibilità devono rendersi intelligenti a livello di massa»[12].

Viene subito da pensare, di contro, ai rischi, ad esempio, connessi ai processi depauperativi o di *analfabetismi nuovi o di ritorno*, conseguenti alla massificazione dei media e soprattutto dei social media, quando, ad esempio, si comincia a parlare del fenomeno dell'"e-italiano".

Capirsi sulle questioni essenziali che servono a saper esercitare con dovuta padronanza determinati assi di competenza (lettura, scrittura, comprensione e produzione orale, scritta ecc.) è fondamentale per riuscire a controllare la frammentazione del sapere e dell'apprendimento che, soprattutto nel caso della filosofia, richiede anche i giusti spazi e i dovuti tempi per essere efficacemente affrontata.

Il problema dell'interfaccia comunicativa sull'apprendimento filosofico (attraverso cui realizzare l'incontro tra nuova domanda e offerta formativa all'interno di un'istanza saliente di economia del curricolo) è un problema quindi cruciale e anche urgente.

Ma oggi siamo ancora in tempo per rimettere in ordine l'equazione della conoscenza filosofica e non solo. Per questo la riflessione sul sillabo è essenziale. Infatti, quanto più il curricolo risulterà comprensibile dall'utente, tanto più avrà assunto la fisionomia e la

12. P. Levy, *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano 1996.

struttura del sillabo; quanto più lo studente sarà in grado di esercitare autonomia e responsabilità sul proprio processo di apprendimento, tanto più sarà competente.

Su questi temi attendiamo dai nostri colleghi sul territorio stimoli e osservazioni, nella certezza che non siano indifferenti alla pratica della nostra disciplina, a maggior ragione se ciò è assunto a livello di sfida formativa ed educativa nell'attuale processo di rinnovamento metodologico e didattico.

Tabella 1

Esempi di sillabo declinati in base ai suggerimenti delle Indicazioni Nazionali

Secondo biennio

Dimensioni/classi	OSA		Competenze	Abilità	Elementi culturali funzionali
- Aspetti linguistici, lessicali, dialogici e semiotici della filosofia - Filosofia come dimensione potenziante le capacità di comunicazione ed espressione, di lettura e scrittura	Apprendere il lessico fondamentale della filosofia studiata e adoperarne motivatamente elementi nel dialogo culturale con altri Imparare a motivare con fatti, dati e inferenze le proprie opinioni e conclusioni		Logiche (saper motivare un ragionamento) Dialogiche (saper interagire con terzi con le forme appropriate al medium scritto, orale etc.) Ermeneutiche (saper interpretare segni e testi)	Saper riconoscere, classificare e sistematizzare dati e informazioni Saper registrare e catalogare dati e informazioni Saper utilizzare forme di raziocinio strutturate Saper rispettare metodi dialogici Saper rispettare il turno di parola e il confronto critico	
- Promozione dell'apprendimento come ricerca organizzata: documentazione e classificazione, sperimentazione e progettazione - Storia della filosofia come aspetto della storia della ragione umana - Geografia e interculturalità delle tradizioni di pensiero	Imparare a comprendere e ad esporre in modo organico le idee e i sistemi di pensiero oggetto di studio		Espositive (saper esporre) Argomentative (saper argomentare) Classificative (saper classificare) Documentali (saper documentare)	Saper utilizzare strumenti e media, anche propri delle nuove tecnologie dell'informazione, per ricercare, memorizzare e archiviare dati e informazioni Saper presentare e rappresentare conoscenze Saper condurre una ricerca biografica e autobiografica Saper condurre ricerche geostoriche, in un contesto guidato o tra pari	
- Peculiarità del canone, o tradizione filosofica, dell'Occidente e del suo rapporto con la realtà - Documentazione storiografica e biografica sulla cultura filosofica e sulla sua tradizione	Organizzare elementi di inquadramento della storia della filosofia antica, medievale e moderna secondo un profilo motivato		Storiche (saper storicizzare) Storiografiche (saper descrivere storicamente) Didascaliche (saper raccontare, anche con guida del docente o del pari esperto) Saper condurre un'attività di ricerca filologica e interculturale, in un contesto di lavoro guidato e/o tra pari	Ricerca storiografica: saper ricercare, ordinare, classificare dati e informazioni della ricerca storiografica Ricerca e classificazione etimologico-lessicale: saper condurre ricerca etimologica, saper porre problemi linguistico-filologici, ordinare, classificare, rubricare significati dal punto di vista etimologico	
- Sviluppo dell'attitudine dello studente alla problematizzazione della realtà, del vissuto emotivo e affettivo, trascendentale e religioso, etico ed estetico, e alla comprensione critica del sapere scientifico, matematico e tecnologico, politico e giuridico/sociale - Consapevolezza degli orizzonti problematici della gnoseologia, dell'ontologia, dell'esistenza - Pensiero critico, problem rising, posing e solving - Radici filosofiche del legame sociale e dei valori ad esso sottesi - Metacognizione e autovalutazione nel percorso di apprendimento	Individuare elementi utili per comprendere il significato teoretico, sociale e personale dei problemi filosofici e per valutare criticamente le soluzioni proposte dagli autori e dal dibattito		Comprendere scenari complessi Saper identificare problemi e argomenti pertinenti Saper riconoscere e sfruttare elementi critici come risorsa per la soluzione dei problemi	Dedurre, classificare, sistematizzare e documentare Applicare informazioni e metodi all'analisi di campi fattuali della propria esperienza	

Tabella 1

Esempi di sillabo declinati in base ai suggerimenti delle Indicazioni Nazionali

Quinto anno

Dimensioni/classi	OSA		Competenze	Abilità	Elementi culturali funzionali
- Aspetti linguistici, lessicali, dialogici e semiotici della filosofia - Promozione dell'apprendimento come ricerca organizzata: documentazione e classificazione, sperimentazione e progettazione	Apprendere il lessico fondamentale della filosofia studiata e adoperarne motivatamente e con adeguatezza funzionale elementi nel dialogo culturale con altri Imparare a motivare con fatti, dati e inferenze le proprie opinioni e conclusioni, vagliandone la coerenza e sistematizzandole		Logiche (saper motivare un ragionamento) Dialogiche (saper interagire con terzi con le forme appropriate al medium scritto, orale etc.) Ermeneutiche (saper interpretare segni e testi)	Saper riconoscere, classificare e sistematizzare dati e informazioni Saper registrare e catalogare dati e informazioni Saper utilizzare dati e informazioni a scopi argomentativi Saper rispettare metodi dialogici Saper rispettare il turno di parola e il confronto critico	
- Promozione dell'apprendimento come ricerca organizzata: documentazione e classificazione, sperimentazione e progettazione - Storia della filosofia come aspetto della storia della ragione umana - Geografia e interculturalità delle tradizioni di pensiero	Imparare a comprendere e ad esporre in modo organico le idee e i sistemi di pensiero oggetto di studio		Espositive (saper esporre) Argomentative (saper argomentare) Classificative (saper classificare) Documentali (saper documentare)	Saper utilizzare strumenti e media tecnologici per ricercare e memorizzare, archiviare dati e informazioni Saper presentare e rappresentare conoscenze Saper condurre una ricerca biografica e autobiografica Saper condurre ricerche geostoriche	
- Peculiarità del canone, o tradizione filosofica, dell'Occidente e del suo rapporto con la realtà - Documentazione storiografica e biografica sulla cultura filosofica e sulla sua tradizione	Conoscere elementi dello sviluppo della storia della filosofia contemporanea all'interno di un percorso organizzato		Storiche (saper storicizzare) Storiografiche (saper descrivere storicamente) Didascaliche(saper raccontare) Saper organizzare una propria attività di ricerca e documentazione	Ricerca storiografica: saper ricercare, ordinare, classificare dati e informazioni della ricerca storiografica Ricerca e classificazione etimologico-lessicale: saper condurre ricerca etimologica, saper porre problemi linguistico-filologici, ordinare, classificare, rubricare significati dal punto di vista etimologico	
- Sviluppo dell'attitudine dello studente alla problematizzazione della realtà, del vissuto emotivo e affettivo, trascendentale e religioso, etico ed estetico, e alla comprensione critica del sapere scientifico, matematico e tecnologico, politico e giuridico/sociale - Consapevolezza degli orizzonti problematici della gnoseologia, dell'ontologia, dell'esistenza - Pensiero critico, problem rising, posing e solving - Radici filosofiche del legame sociale e dei valori ad esso sottesi - Metacognizione e autovalutazione nel percorso di apprendimento	Comprendere il significato teoretico, sociale e personale dei problemi filosofici e valutare criticamente le soluzioni proposte dagli autori e dal dibattito		Comprendere scenari complessi Saper identificare problemi e argomenti pertinenti Saper riconoscere e sfruttare elementi critici come risorsa per la soluzione dei problemi Saper condurre un'attività di ricerca sui testi e sui fenomeni culturali di diverse tradizioni	Dedurre, classificare, sistematizzare e documentare Applicare informazioni e metodi all'analisi di campi fattuali della propria esperienza	

Tabella 2

Finalizzazione dei percorsi formativi dei licei

Indirizzo	Finalizzazione	Riflessioni
Liceo artistico	Il percorso del liceo artistico è indirizzato allo studio dei fenomeni estetici e alla pratica artistica. Favorisce l'acquisizione dei metodi specifici della ricerca e della produzione artistica e la padronanza dei linguaggi e delle tecniche relative.	*Si richiede allo studente una consapevolezza teorica e metodologica della produzione artistica e del fatto estetico.*
Liceo classico	Il percorso del liceo classico è indirizzato allo studio della civiltà classica e della cultura umanistica. Favorisce una formazione letteraria, storica e filosofica idonea a comprenderne il ruolo nello sviluppo della civiltà e della tradizione occidentali e nel mondo contemporaneo sotto un profilo simbolico, antropologico e di confronto di valori. Favorisce l'acquisizione dei metodi propri degli studi classici e umanistici...	*Viene dichiarato formalmente l'obiettivo di una formazione filosofica attenta all'interpretazione della cultura, con una precisa consapevolezza metodologica.*
Liceo linguistico	Il percorso del liceo linguistico è indirizzato allo studio di più sistemi linguistici e culturali. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità, ... per comprendere criticamente l'identità' storica e culturale di tradizioni e civiltà diverse.	*Viene richiesta la consapevolezza della differenziazione storico-culturale dei sistemi linguistici studiati.*
Liceo musicale e coreutico	Il percorso del liceo musicale e coreutico, articolato nelle rispettive sezioni, è indirizzato all'apprendimento tecnico-pratico della musica e della danza e allo studio del loro ruolo nella storia e nella cultura … maturando la necessaria prospettiva culturale, storica, estetica, teorica e tecnica.	*La competenza esecutiva deve essere riflessiva e sostenuta da una coscienza estetica organizzata secondo categorie teoriche.*
Liceo scientifico	Il percorso del liceo scientifico è indirizzato allo studio del nesso tra cultura scientifica e tradizione umanistica. Favorisce l'acquisizione delle conoscenze e dei metodi propri della matematica, della fisica e delle scienze naturali.	*La chiave di questo percorso è chiaramente di taglio epistemologico oltre che storico.*
Liceo scientifico opzione scienze applicate	...l'opzione «scienze applicate» ... fornisce allo studente competenze particolarmente avanzate negli studi afferenti alla cultura scientifico-tecnologica...	*Il discorso epistemologico deve svilupparsi rispetto alle più operative competenze dello studente.*
Liceo delle scienze umane	Il percorso del liceo delle scienze umane è indirizzato allo studio delle teorie esplicative dei fenomeni collegati alla costruzione dell'identità personale e delle relazioni umane e sociali. Guida lo studente ad approfondire ed a sviluppare le conoscenze e le abilità ed a maturare le competenze necessarie per cogliere la complessità e la specificità dei processi formativi. Assicura la padronanza dei linguaggi, delle metodologie e delle tecniche di indagine nel campo delle scienze umane.	*Oltre all'aspetto epistemologico, il percorso prevede una declinazione tecnico-operativa relativa alla conoscenza dei fattori sociologici, pedagogici e psicologici.*
Liceo delle scienze umane opzione economico-sociale	...l'opzione economico-sociale ... fornisce allo studente competenze particolarmente avanzate negli studi afferenti alle scienze giuridiche, economiche e sociali.	*Il percorso prevede studi economico-giuridici che ampliano l'orizzonte epistemologico di riferimento.*

Tabella 3

Le tre dimensioni dell'inquadramento valoriale e deontologico/professionale dello scenario istituzionale e giuridico e delle finalità operative della didattica

Inquadramento valoriale e deontologico/ professionale	Scenario istituzionale e giuridico	Finalità operative della didattica
Diritto all'apprendimento della filosofia come diritto al successo formativo dello studente in filosofia	La didattica per competenze rappresenta lo scenario effettivo e attuale dello sviluppo dell'azione culturale e formativa delle scuole. Il rapporto dell'azione culturale e formativa delle scuole ispirato alle competenze è infatti inquadrato perfettamente all'interno del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione: l'art. 1 del Dlgs 76/2005 afferma: "La Repubblica assicura pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità (generali e specifiche), coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea".	La didattica e progettazione per competenze della Filosofia va sostenuta, oltre che da argomentazioni pedagogico-scientifiche o sociologiche, da elementi normativi che inquadrino la progettazione didattica e la valutazione delle competenze nella legittimazione che il processo di riforma porta avanti dall'avvento dell'autonomia scolastica. La centralità delle competenze sollecita sia la libertà di insegnamento a farsi carico di un compito di rilevanza civica (promuovere la persona), sia lo studente a considerare l'apprendimento nel senso del proprio sviluppo di vita e di individualità.
Rapporto tra *Indicazioni nazionali* e profilo educativo, culturale e professionale dello studente	Il processo di riforma dell'obbligo scolastico e dell'obbligo formativo definisce la direzione dello sviluppo del curricolo, che procede attraverso l'acquisizione delle competenze di cittadinanza, in cui si inseriscono quelle disciplinari, metodologiche, argomentative ecc. dal biennio e le competenze disciplinari/interdisciplinari orientate all'acquisizione dei profili di competenza del Pecup. Il secondo ciclo di istruzione e formazione ha come riferimento unitario il profilo educativo, culturale e professionale definito dal decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, Allegato A. Lo studio del rapporto tra le indicazioni nazionali e il Pecup è riportato nel decreto stesso recante le Indicazioni nazionali sugli obiettivi specifici di apprendimento. Le Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei rappresentano la declinazione disciplinare del Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione dei percorsi liceali. Il Profilo e le Indicazioni costituiscono, dunque, l'intelaiatura sulla quale le istituzioni scolastiche disegnano il proprio Piano dell'offerta formativa, i docenti costruiscono i propri percorsi didattici e gli studenti sono messi in condizione di raggiungere gli obiettivi di apprendimento e di maturare le competenze proprie dell'istruzione liceale e delle sue articolazioni". (Decreto interministeriale 211/2010, Allegato A, p. 4).	Questo ancoraggio consente di aprire il corso alla riflessione sul ruolo dell'apprendimento della filosofia all'interno della destinazione di scopo del secondo ciclo: - promuovere la crescita educativa, culturale e professionale degli studenti - sviluppare l'autonomia e la capacità di giudizio - favorire l'esercizio delle responsabilità personale e sociale (Legge 53/03) Per questo il secondo ciclo impiega in maniera organizzata e sistematica la riflessione critica sul sapere, sul fare e sull'agire.

Inquadramento valoriale e deontologico/ professionale	Scenario istituzionale e giuridico	Finalità operative della didattica
Il rapporto tra UdA/ didattica/programmazione integrata e Indicazioni nazionali	I due paragrafi su cui sono costruite le Indicazioni (competenze attese al termine del percorso e obiettivi specifici in itinere finalizzati al loro raggiungimento) chiariscono la relazione che deve correre tra contenuti e competenze disciplinari. "Va da sé, naturalmente, che competenze di natura metacognitiva (imparare ad apprendere), relazionale (sapere lavorare in gruppo) o attitudinale (autonomia e creatività) non sono certo escluse dal processo, ma ne costituiscono un esito indiretto, il cui conseguimento dipende dalla qualità del processo stesso attuato nelle istituzioni scolastiche". (Decreto interministeriale 211/2010, Allegato A, p. 6).	Serve in questo contesto (in cui la società rivolge alla scuola una varietà di istanze formative e di servizio che si sono aggiunte al compito della scuola di insegnare a leggere, scrivere e far di conto ai cittadini) che la risposta didattica, educativa e formativa della scuola risulti inserita in una prospettiva qualitativa (vs sommativa-quantitativa). Si legittima così la dimensione della qualità del processo educativo rispetto alla necessità per i docenti di adottare delle scelte, selezionare, impiegare i saperi disciplinari in funzione delle competenze (vs "completismo" programmatico) e del curriculum dello studente.[1] In questo contesto si dovrebbe inserire il discorso sull'interdisciplinarità, dell'unità di apprendimento, ma anche la stessa progettualità del potenziamento, della flessibilità organizzativo didattica e così via.

Tabella 4

Proposta di quadro di riferimento per i livelli di apprendimento in filosofia

Livello Base	A1	Riconosce e usa se guidato i termini appropriati tipici di una corrente o di un autore. Li impiega sia nella comunicazione scritta sia in quella orale riferita alla disciplina. Distingue nella propria comunicazione elementi fattuali ed evidenze da opinioni e supposizioni. Esprime posizioni personali su argomenti e problemi, se sollecitato.
	A2	Una volta appreso il loro significato, usa autonomamente nello scritto e nell'orale riferiti alla disciplina i termini appropriati che caratterizzano una corrente o un autore. Sviluppa un testo organizzando inferenze e deduzioni. Distingue nella propria comunicazione elementi fattuali ed evidenze da opinioni e supposizioni. Esprime spontaneamente posizioni su argomenti e problemi.
Livello Autonomo	B1	Usa autonomamente nello scritto e nell'orale riferiti alla disciplina i termini appropriati che caratterizzano una corrente o un autore e ne sperimenta l'impiego anche in altri contesti comunicativi. Sviluppa un testo organizzando inferenze e deduzioni. Distingue nella propria comunicazione elementi fattuali ed evidenze da opinioni e supposizioni. Esprime spontaneamente posizioni su argomenti e problemi e ne sa fornire, se sollecitato, motivazioni non solo idiosincratiche.
	B2	Usa autonomamente nello scritto e nell'orale riferiti alla disciplina i termini appropriati che caratterizzano una corrente o un autore e ne sperimenta l'impiego anche in altri contesti comunicativi, sia riferiti all'ambito scolastico sia alla propria esperienza, sapendone motivare l'impiego. Guidato, sa comprendere il senso e l'inquadramento di un testo filosofico individuando i punti in cui ha bisogno dei supporti tecnici e culturali di riferimento. Sviluppa un testo organizzando inferenze e deduzioni. Distingue nella propria comunicazione elementi fattuali ed evidenze da opinioni e supposizioni. Esprime spontaneamente posizioni su argomenti e problemi e ne sa fornire motivazione.
Livello Padronanza	C1	Può affrontare se guidato o nell'interazione con i pari la lettura di un classico della filosofia, collegato a problematiche che gli sono note e congeniali. Può riassumere nei propri testi argomentazioni anche complesse, evidenziando i passaggi argomentativi e le componenti culturali del problema affrontato. Esprime proprie posizioni su problematiche culturali, personali e sociali all'interno dei diversi momenti comunicativi e vaglia le posizioni altrui in merito con riferimento alla correttezza argomentativa e fattuale.
	C2	Può affrontare autonomamente, con il supporto della documentazione tecnica di riferimento, un classico della filosofia propostogli, evincendone successivamente nel dialogo e nello scritto le dimensioni teoriche e storiche salienti. Può collegare le riflessioni teoriche apprese ad aspetti della vita sociale e quotidiana e dell'esperienza personale. Esprime proprie posizioni su problematiche culturali, personali e sociali all'interno dei diversi momenti comunicativi e vaglia le posizioni altrui in merito con riferimento alla correttezza argomentativa e fattuale.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA

Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici
e la valutazione del sistema nazionale di istruzionee

Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza

Allegato C

Carriera universitaria ed esiti occupazionali dei laureati in Filosofia

Michele Scalisi, Funzionario Statistico, Ufficio Statistica e Studi, MIUR
Silvia Ghiselli, Responsabile Ufficio di Statistica, AlmaLaurea

Roma, 9 febbraio 2017

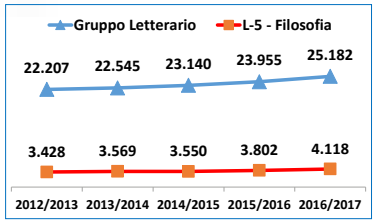
- In Italia il tasso di passaggio dalla scuola all'università (nel medesimo anno del diploma) si attesta intorno al 50%.
- I corsi laurea di I livello in Filosofia appartengono alla Classe L-05 quelli di II livello alla Classe LM-78.
- Rispetto al totale degli Immatricolati in un determinato anno accademico, poco più dell'1% sceglie un corso di laurea della Classe L-05 (Immatricolati in Italia circa 279.600 a.a. 2016/17) e altrettanti scelgono la LM-78 (nuovi ingressi a lauree magistrali circa 111.600 a.a. 2015/16).
- La distribuzione degli Iscritti a corsi di studi (CdS) in Filosofia non è omogenea. Nel Nord-Ovest del Paese si registra il numero maggiore di presenze.

1. Andamento delle Immatricolazioni a CdS di I livello, anni 2012/13 – 2016/17

Aumentano le immatricolazioni ai CdS di I livello del Gruppo Letterario

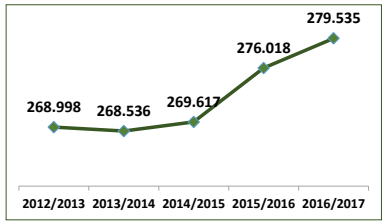
+ 13% in tutti i CdS

+ 20% per i soli CdS della Classe L-5



Aumentano le immatricolazioni ai CdS di I livello

+ 3% in tutti i CdS

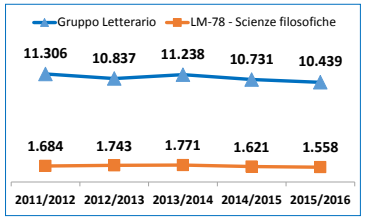


2. Andamento delle Iscrizioni al 1°anno a CdS di II livello, anni 2011/12 – 2015/16

Diminuiscono le iscrizioni al primo anno dei CdS di II livello del Gruppo Letterario

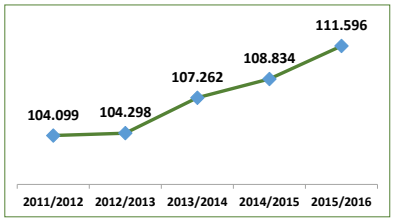
- 8% in tutti i CdS

- 7% per i soli CdS della Classe LM-78



Aumentano iscrizioni al primo anno ai CdS di II livello

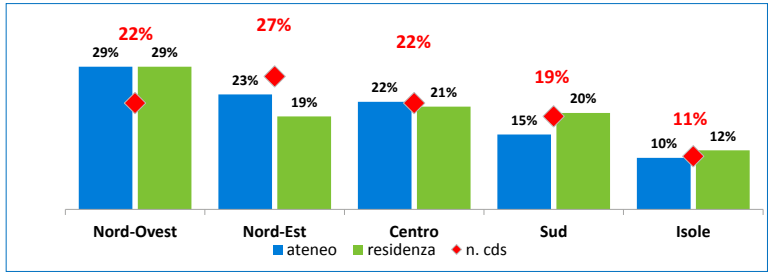
+ 7% in tutti i CdS



3. Iscritti a Cds di I livello in Filosofia per area geografica di residenza e area geografica dell'Ateneo a.a. 2016/17

La distribuzione degli iscritti non è omogenea in tutte le aree del Paese:

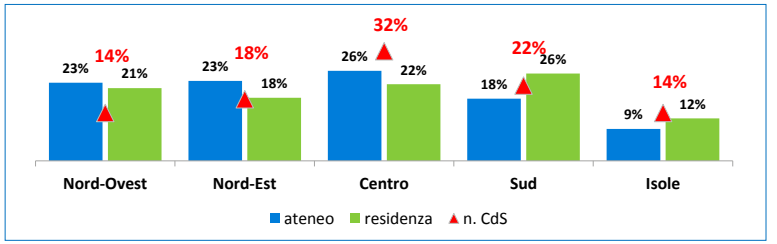
- Negli Atenei del Nord-Ovest si registra il maggior numero di presenze e nelle isole il minore
- Negli Atenei dei Nord-Est la percentuale di iscritti a CdS in Filosofia è maggiore della percentuale dei residenti nella medesima area geografica che hanno scelto di iscriversi ad un CdS in Filosofia



4. Iscritti a Cds di II livello in Filosofia per area geografica di residenza e area geografica dell'Ateneo a.a. 2015/16

La distribuzione degli iscritti non è omogenea in tutte le aree del Paese:

- Negli Atenei del Centro si registra il maggior numero di presenze e nelle isole il minore
- Negli Atenei del territorio la percentuale di iscritti a CdS in Filosofia è maggiore della percentuale dei residenti nella medesima area geografica che hanno scelto di iscriversi ad un CdS in Filosofia. Tranne al sud e nelle Isole



5. Laurea di I livello – il percorso formativo. Coorte 2012/13

Ogni 100 immatricolati a CdS in Filosofia:

- *25 abbandonano dopo il 1° anno - 10 cambiano corso e 15 abbandonano il sistema. La media nazionale è più alta ed è pari a 23*
- *43 si laureano in 4 anni (32 si laureano nei tempi previsti). La media nazionale è più bassa ed è pari a 40 (nei tempi 28)*

	CdS di I livello in Filosofia	Licei	Tecnici e Professionali	Tutti i CdS di I livello del Gruppo Letterario	Licei	Tecnici e Professionali
Immatricolati	100%	80%	20%	100%	74%	26%
Totale abbandoni tra 1° e 2° anno	**25%**	**20%**	**43%**	**18%**	**15%**	**27%**
Abbandoni per cambi di CdS	*10%*	*9%*	*11%*	*7%*	*7%*	*6%*
Abbandoni del sistema	*15%*	*11%*	*32%*	*11%*	*8%*	*21%*
Laureati regolari	32%	37%	15%	28%	33%	14%
Laureati dopo 1 anno	**43%**	**49%**	**20%**	**40%**	**46%**	**22%**

6. Laurea di II livello – il percorso formativo. Coorte 2012/13

Ogni 100 laureati regolari a CdS di I livello in Filosofia 75 scelgono di iscriversi a corsi si II livello dello stesso ambito

10 abbandonano la scelta dopo 1 anno dall'iscrizione

60 si laureano in 3 anni (34 nei tempi previsti)

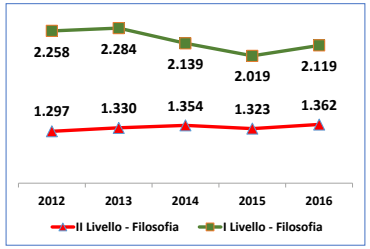
	CdS di II livello in Filosofia L-75	Licei	Tecnici e Professionali	Tutti i CdS di II livello del Gruppo Letterario	Licei	Tecnici e Professionali
Nuovi ingressi	100%	84%	16%	100%	83%	17%
Totale abbandoni tra 1° e 2° anno	**10%**	**9%**	**12%**	**7%**	**6%**	**11%**
Abbandoni per cambi di CdS	*2%*	*2%*	*3%*	*1%*	*1%*	*1%*
Abbandoni del sistema	*8%*	*7%*	*10%*	*6%*	*5%*	*10%*
Laureati regolari	34%	36%	25%	37%	39%	28%
Laureati dopo 1 anno	**60%**	**63%**	**47%**	**66%**	**69%**	**53%**

7. Andamento degli Laureati a CdS di I e II livello in Filosofia e nel Gruppo Letterario. Anni 2012–2016

Altalenante l'andamento dei Laureati in Filosofia

+ 5 % nei CdS di II Livello

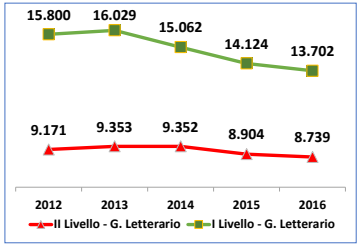
- 6 % nei CdS di I Livello



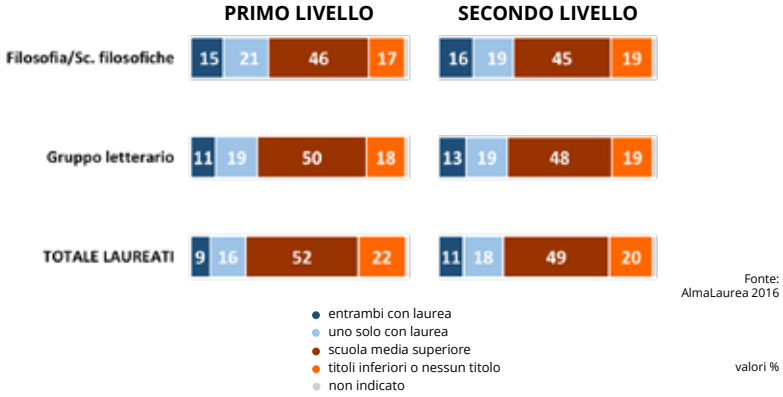
Decresce il numero dei laureati al Gruppo Letterario

- 5 % nei CdS di II Livello

- 13 % nei CdS di I Livello



8. Laureati 2015. Titolo di studio dei genitori

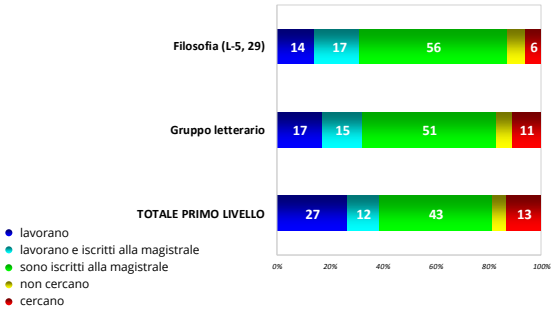


Fonte: AlmaLaurea 2016

valori %

9. Primo livello 2014. Condizione occupazionale e formativa ad un anno dal titolo

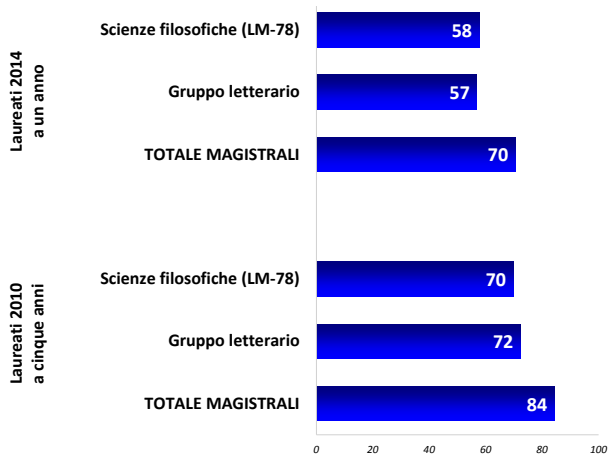
Tra i -pochi- laureati triennali di Scienze Filosofiche
che non proseguono gli studi, le performance occupazionali sono buone



Fonte:
AlmaLaurea 2016

valori %

10. Magistrali biennali 2014 e 2010. Tasso di occupazione a uno e cinque anni dal titolo

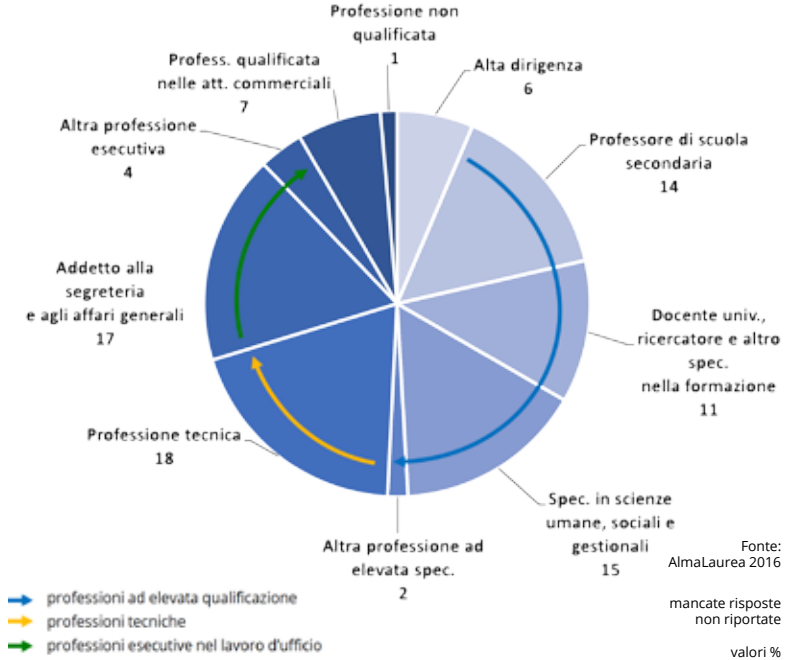


Fonte:
AlmaLaurea 2016

def. ISTAT
Forze Lavoro

valori %

11. Magistrali biennali 2010. Professione svolta a cinque anni dai laureati in Scienze filosofiche

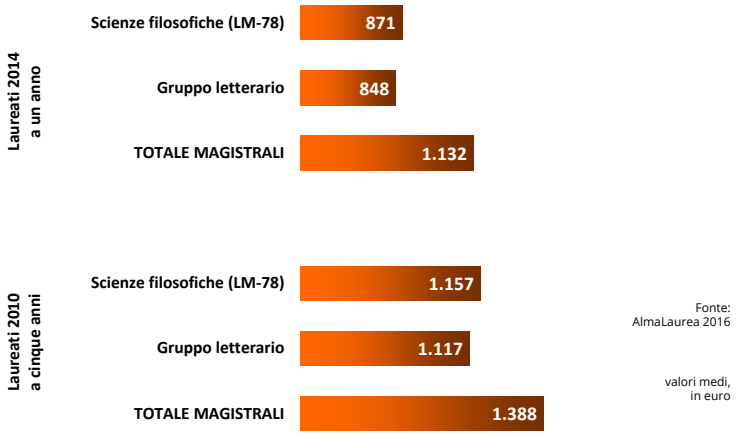


Fonte:
AlmaLaurea 2016

mancate risposte
non riportate

valori %

12. Magistrali biennali 2014 e 2010. Guadagno mensile netto a uno e cinque anni dal titolo



Fonte:
AlmaLaurea 2016

valori medi,
in euro

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA

Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici
e la valutazione del sistema nazionale di istruzione

Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza

Allegato D

La valutazione degli esiti degli apprendimenti all'Università: le sperimentazioni TECO

Prof.ssa Raffaella Ida Rumiati – Vice Presidente ANVUR
Dott. Alberto Ciolfi – Funzionario ANVUR

1. Valutare i processi e i risultati dell'offerta formativa

Nel programma di valutazione della didattica (**Autovalutazione**, **Valutazione periodica**, **Accreditamento** - **AVA**), viene esplicitamente richiesto all'Anvur di raccogliere **indicatori della qualità del processo formativo dei singoli corsi di studio** e, più in generale, degli **atenei**. Questa attività è legata agli obblighi dell'Agenzia in merito alla valutazione non solo dei processi e degli input dell'offerta formativa, ma anche della "*qualità dei risultati e dei prodotti delle attività di gestione, formazione, ricerca, …*", come riportato nel DPR 76/2010 art. 3, com. 1, lettera a).

Più esplicitamente, all'art. 3, com. 2 lettera a) si aggiunge che "**costituiscono tra l'altro oggetto della valutazione** […] *l'efficienza e l'efficacia dell'attività didattica sulla base di standard qualitativi di livello internazionale, anche con riferimento agli* **esiti dell'apprendimento da parte degli studenti** *e al loro adeguato inserimento nel mondo del lavoro*".

Nel recente DM987/2016, allegato E, si riporta infine che "*l'insieme degli indicatori* (per la valutazione periodica e l'accreditamento) *verrà periodicamente aggiornato a seguito degli esiti delle sperimentazioni condotte dall'ANVUR e della raccolta di nuovi dati come quelli relativi alle competenze trasversali e/o disciplinari acquisite dagli studenti, o alle opinioni degli studenti*".

Nel processo di valutazione degli esiti degli apprendimenti, AVA fornisce alcuni indicatori:

	Caratteristiche degli studenti all'***ingresso*** (es. scuola secondaria frequentata dallo studente e votazione ottenuta all'esame di maturità)
	Carriere studentesche, ***tassi di abbandono*** e ***tempi alla laurea***
In corso di elaborazione:	Indicatori basati sulle **opinioni degli studenti**
	Indicatori basati sugli **sbocchi lavorativi dei laureati**

Tuttavia, non offre misure dirette relative agli esiti della formazione universitaria confrontabili tra atenei e/o tra corsi di studio all'interno degli stessi atenei.

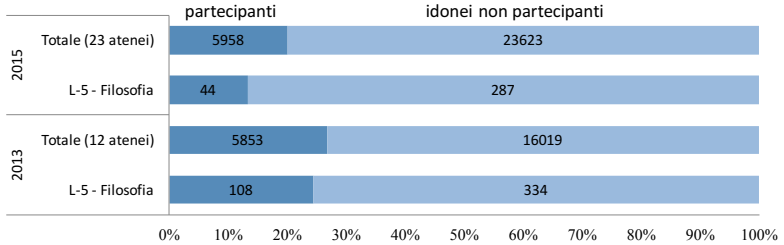
2. Le sperimentazioni TECO (TEst delle COmpetenze)

Nel 2013 e nel 2015 Anvur ha condotto con la collaborazione di diversi atenei due sperimentazioni sulle competenze trasversali servendosi di un'agenzia esterna (CAE).

Abilità interessate dalle rilevazioni	
Domande a risposta aperta	**Domande a risposta chiusa**
1. Ragionamento analitico e di soluzione di problemi; 2. L'efficacia di scrittura; 3. La tecnica di scrittura.	1. Lettura critica; 2. La capacità di criticare un'argomentazione; 3. Ragionamento scientifico e quantitativo.

3. La partecipazione degli iscritti ai CdS in Filosofia

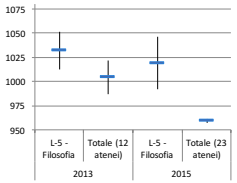
Tra gli idonei iscritti a un corso triennale della classe di laurea di Filosofia hanno partecipato alle prime due sperimentazioni TECO rispettivamente il 24,4% nel 2013 e il 13,3% nel 2015.



4. I risultati degli iscritti ai CdS in Filosofia

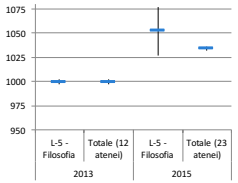
In entrambe le sperimentazioni la media ottenuta dagli iscritti ai CdS in Filosofia è risultata superiore a quella complessiva, anche se la differenza risulta statisticamente significativa solo per il solo punteggio ottenuto alla domanda a risposta aperta nel 2015.

Risposta aperta



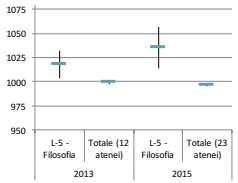
		2013	2015
PT	t	-1,677	-2,401
	Sig.	0,094	0,016

Risposta chiusa



		2013	2015
SQR	t	-0,245	-0,689
	Sig.	0,806	0,491

Risultato complessivo TECO



		2013	2015
TECO	t	-1,209	-1,894
	Sig.	0,227	0,058

5. Principali limiti delle sperimentazioni TECO

- **Scarsa partecipazione degli studenti** cui è stato chiesto di sostenere il test su base volontaria
- **Bassa correlazione dei punteggi** assegnati **dai diversi correttori** alle risposte alla domanda aperta
- **Bassa correlazione tra punteggi** conseguiti alle **domande aperte** e alle domande **chiuse**
- **Elevato costo della procedura**

6. TECON

Anvur ritiene che l'analisi delle competenze rimanga uno strumento importante per contribuire al monitoraggio della qualità del processo formativo sperimentato dagli studenti. Queste competenze possono esprimersi secondo due dimensioni:

Competenze trasversali

- Capacità che gli studenti universitari possono aver sviluppato durante la carriera universitarie, indipendentemente dal percorso specifico intrapreso, **possono quindi essere confrontate tra corsi di studio diversi**.

Competenze curriculari

- Capacità strettamente legate ai contenuti formativi specifici del corso, **possono quindi essere confrontati solo con corsi di analoga natura.**

7. Punti qualificanti TECON

1. La popolazione di riferimento è quella degli studenti che frequentano i corsi triennali in un punto specifico della carriera (III anno), in quanto è la più numerosa, è meno auto-selezionata ed è potenzialmente all'ingresso nel mercato del lavoro;

2. La rilevazione deve essere duplice, all'ingresso dei corsi universitari triennali (o all'uscita dalla scuola secondaria) e all'uscita dagli stessi.

3. Le competenze rilevate sono sia trasversali (TECO) sia curriculari (TECOD);

4. La rilevazione delle competenze trasversali è predisposta da Anvur per tutti gli studenti iscritti al III anno di ogni corso di laurea triennale;

5. Le aree di competenze trasversali rilevate sono Literacy, Numeracy, Problem Solving, Civics e Inglese;

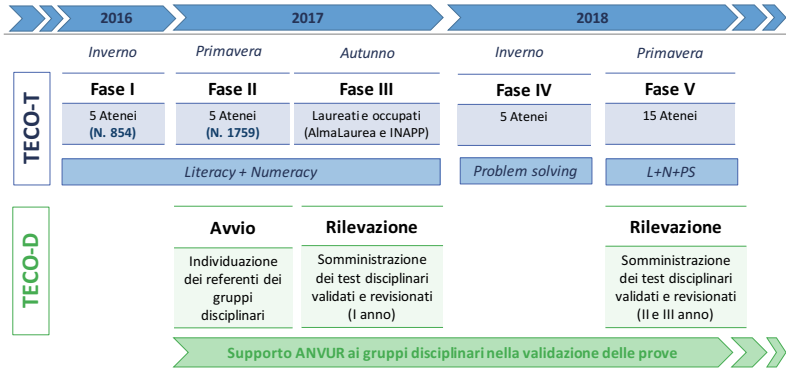
6. La rilevazione delle competenze curriculari è coordinata da Anvur che si avvale della collaborazione dei coordinamenti didattici dei corsi di laurea e di eventuali figure rappresentative della Classe di Laurea;

7. Sia il test delle competenze trasversali sia quello delle competenze curriculari è costituito da domande a risposta chiusa, somministrate via computer in sessioni organizzate presso i singoli atenei in una finestra di tempo definita;

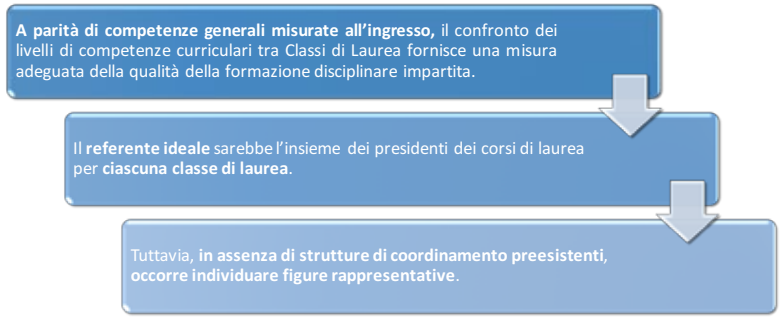
8. Il risultato dei test viene certificato agli studenti interessati, ai coordinatori dei corsi e ai responsabili di ateneo, ma non contribuisce a determinare la media finale degli esami, né tantomeno può influenzare il voto di Laurea;

9. Ai fini di incentivare la partecipazione degli studenti al test, sono state valutate diverse alternative che verranno discusse con la CRUI per scegliere quella più appropriata, tenendo presente che un test che non raggiunga una quota adeguata di potenziali destinatari diventa inutile ai fini del monitoraggio dei corsi.

8. Cronoprogramma (aggiornato a settembre 2017)



9. Riflessioni su TECOD (Competenze curriculari)



Finito di stampare nel mese di giugno 2019
presso PressUp - Settevene (VT)

Gli *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza* intendono rilanciare il dibattito sul ruolo della funzione formativa, educativa e culturale della filosofia attraverso il confronto tra scuola, università, ricerca, mondo del lavoro e della cultura e in sinergia con le diverse istituzioni.

L'esigenza di riflettere sulle potenzialità formative dello studio della filosofia nei diversi segmenti dell'istruzione (primaria, secondaria, post secondaria), come campo dell'istruzione degli adulti e nell'ottica dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e in tutti i contesti della vita, formali, informali, non formali, scaturisce dalla prospettiva di potenziamento e miglioramento dell'offerta formativa attraverso l'innovazione e nella dimensione europea e internazionale.

***Filosofia per tutti*: un concreto rinnovamento della didattica della disciplina, in grado di prospettare a tutti, studenti e cittadini, un orizzonte di senso e una sorta di bussola per orientarsi nel complesso scenario della società della conoscenza e della realtà contemporanea.**

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA
Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici
e la valutazione del sistema nazionale di istruzione

https://www.miur.gov.it/