



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 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 (*problematicizzazione 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 conoscenza 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 (*interdisciplinarietà*). 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 lavora¹.

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 syllabo 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.

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

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.

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 interdisciplinare².

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 richiamati³.

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 programmatiche di contenuti disciplinari, che tuttora sembrano resistere in istituti e singoli docenti.

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*.

2. Cfr. **Tabella 2** in appendice al presente allegato.

3. Cfr. *Orientamenti*, cap. 5.

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 situazione⁴.

4. Per lo sviluppo di un syllabo

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

L'idea del syllabo 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 syllabo *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 syllabi *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 syllabi 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 osmosi⁵.

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

5. Appare utile richiamare anche l'esempio del syllabo 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 syllabo 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)

Agostino o Tommaso

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 cogitans 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 curriculum 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 curriculum, 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 syllabo delle competenze informatiche per organizzare il curriculum 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 syllabo di filosofia, prendendo a riferimento alcuni contenuti del syllabo di scuola per inserirli in una sorta di database sul tipo di quella del syllabo 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.*

Dominio	Competenza	Indicatore	Descrittore	Tipologia di verifica
1.A Conoscenza degli autori, del pensiero e delle teorie della Filosofia moderna	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/comprendimento 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/storici sullo sviluppo del pensiero dell'autore	1.A.1.v2 Lo studente sa riconoscere gli aspetti psicologici, sociologici e biografici 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/comprendimento 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 a 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 a realizzare una presentazione/testo/ipertesto sul confronto storico delle principali fasi e scuole di pensiero del medioevo e dell'umanesimo
			1.A.3.d3 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 contemporaneo

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 curriculum (che si richiama al discorso della qualità, ai protocolli ecc.) e la prassi in atto nelle scuole, per vedere se una sintesi può funzionare⁶.

6. Valutazione e syllabo

Parlare di curriculum e di syllabo 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 curriculum della scuola secondaria, per il solo insegnamento della religione cattolica o dell'attività alternativa all'IRC⁷.

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 informali⁸.

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 responsabilità⁹.

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 fon-

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.

danti 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, 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 competenze¹⁰.

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 syllabo

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 curriculum 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.

Se si intende approfondire questo aspetto diventa centrale, soprattutto se in combinazione con il discorso della didattica integrata/del syllabo/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 pluridisciplinarietà 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 syllabo

La dimensione della valutazione dell’apprendimento, dunque, è centrale e strategica per la realizzazione del curriculum 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 curriculum 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

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.

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 curriculum scolastico anche il resto dell'esperienza del proprio ambito di vita ed esperienza.

Al di là delle esemplificazioni di syllabi in grado di interfacciare la complessità epistemologica e didattica dall'interno della disciplina, 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 curare 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 syllabo rispetto al curriculum 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 filosofico¹¹. Gli studi sul syllabo si concentrano infatti sulla dimensione linguistica, lessicale e glottodidattica dell'apprendimento delle lingue.

Da questo punto di vista il curriculum di filosofia potrebbe strutturare un proprio syllabo 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.

9. Mondo del lavoro e syllabo

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

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

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 syllabo 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 syllabo

Attraverso il syllabo 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 percorso educativo, formativo e didattico. Valutazione e riscrittura del curricolo dal punto disciplinare convergono, dunque, sul formato del syllabo 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 syllabo è essenziale. Infatti, quanto più il curricolo risulterà comprensibile dall'utente, tanto più avrà assunto la fisionomia e la struttura del syllabo; 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.

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

Tabella 1 – Esempi di syllabo 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	

Tabella 1 – Esempi di syllabo declinati in base ai suggerimenti delle *Indicazioni Nazionali*

SECONDO BIENNIO				
Dimensioni/classi	OSA	Competenze	Abilità	Elementi culturali funzionali
- 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 syllabo 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	

Tabella 1 – Esempi di syllabo declinati in base ai suggerimenti delle *Indicazioni Nazionali*

QUINTO ANNO				
Dimensioni/classi	OSA	Competenze	Abilità	Elementi culturali funzionali
- 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.	<i>Si richiede allo studente una coscienza teorica e metodologica della produzione artistica e del fatto estetico.</i>
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...	<i>Viene dichiarato formalmente l'obiettivo di una formazione filosofica capace di attiva interpretazione della cultura, con una precisa consapevolezza metodologica.</i>
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.	<i>Viene richiesta la consapevolezza della diversità storico-culturale dei sistemi linguistici studiati.</i>
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.	<i>La competenza esecutiva deve essere riflessiva e sostenuta da una coscienza estetica organizzata anche in categorie teoriche.</i>
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.	<i>La chiave di questo percorso è chiaramente di taglio epistemologico oltre che storico.</i>
Liceo scientifico opzione scienze applicate	...l'opzione «scienze applicate» ... fornisce allo studente competenze particolarmente avanzate negli studi afferenti alla cultura scientifico-tecnologica...	<i>Il discorso epistemologico deve svilupparsi rispetto alle più operative competenze dello studente.</i>
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 e 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.	<i>Oltre all'aspetto epistemologico, il percorso prevede una declinazione tecnico-operativa relativa alla conoscenza dei fattori sociologici, pedagogici e psicologici.</i>
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.	<i>Il percorso prevede studi economico-giuridici che ampliano l'orizzonte epistemologico di riferimento.</i>

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 curriculum, 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 e il Pecup è riportato nel decreto stesso recante le Indicazioni nazionali. "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 53/2003) Per questo il secondo ciclo impiega in maniera organizzata e sistematica la riflessione critica sul sapere, sul fare e sull'agire.
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 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 "enciclopedismo" programmatico) e del curriculum dello studente. In questo contesto si dovrebbe inserire il discorso sull'interdisciplinarietà, 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.