



[www.sfi.it](http://www.sfi.it)

---

# *Comunicazione Filosofica*

Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi

---

Registrazione: ISSN 1128-9082

**NUMERO 51 – novembre 2023**

**Direttore responsabile**

*Francesca Brezzi*

**Direttori editoriali**

*Mario De Pasquale*

*Anna Bianchi*

**Webmaster**

*Francesco Dipalo*

**Redazione**

*Valerio Bernardi, Cristina Boracchi, Ferruccio De Natale, Francesco Dipalo, Armando Girotti, Fulvio C. Manara, Fabio Minazzi, Graziella Morselli, Gaspare Polizzi, Emidio Spinelli, Bianca Maria Ventura*

Eventuali contributi devono essere inviati ai direttori editoriali della Rivista in formato elettronico, **redatti secondo le norme redazionali.**

---

|  |  |
|--|--|
| ANNA BIANCHI, <u>Editoriale</u>                    |  |
| <b>World Congress of Philosophy 2024</b>           | EMIDIO SPINELLI, <u>Verso il XXV Congresso Mondiale di Filosofia...</u>  |
| <b>La filosofia nei sistemi scolastici europei</b> | GIANLUCA GATTI, <u>La didattica della filosofia nella scuola secondaria: tradizioni e istituzioni in Europa</u>  |
| <b>Pratiche filosofiche</b>                        | PAOLA MÜLLER, <u>Un itinerario alla scoperta della bellezza della ragione</u><br>STEFANO SIMONETTA, <u>Portare la filosofia al di là del muro di cinta</u><br>ENRICA TULLI, <u>Filosofia per tutti ... anche per chi non ne abbia mai fatto esperienza, che siano adulti, "molto adulti", anziani. Alcune riflessioni</u>  |
| <b>Studi e approfondimenti</b>                     | EMANUELE ENRICO MARIANI, <u>La bellezza tra equilibrio e realizzazione. Centralità dell'etica in Søren Kierkegaard: spunti per una lettura del presente</u>  |
| <b>Per l'insegnamento della filosofia</b>          | SALVATORE BELVEDERE, <u>Filosofia. Didattica come dialogo</u><br>ANNA BIANCHI, <u>Un appuntamento mancato? A trent'anni dalla sperimentazione dei programmi di Filosofia della Commissione Brocca</u><br>MARIO DE PASQUALE, <u>A proposito di come non insegnare filosofia a scuola</u><br>DANIELE LUPI, <u>L'uso del cinema e degli audiovisivi nella didattica della filosofia. Riflessioni a margine di un'indagine conoscitiva</u> |
| <b>Percorsi didattici per la scuola secondaria</b> | SONIA BUTTIGNONI, <u>La post-verità, un'eredità del dibattito epistemologico dell'età moderna. Una proposta didattica</u><br>FRANCESCO DIPALO, <u>Come affrontare il disagio psichico della guerra: una chiave di lettura junghiana</u><br>CRISTINA SAVELLI, <u>Libertà e desiderio nell'allegoria della caverna e nel mito di Er</u>  |
| <b>Oltre i confini disciplinari</b>                | VIVIANA ANDREOTTI, <u>Propedeutica Filosofica dell'Ascolto Musicale: un inizio teorico o un mare di domande?</u><br>SERGIO A. DAGRADI, <u>Sul pensiero non umano. Appunti per un percorso transdisciplinare (parte II)</u>   |
| <b>Un'esperienza di PCTO</b>                       | ROBERTA CONGEDO, MARCO DAMONTE, STEFANO FAZZARI, ALESSANDRA MODUGNO, STEFANIA ZANARDI, <u>Filosofia e orientamento. Opportunità e questioni da un'esperienza di PCTO</u>   |

|                   |   |
|-------------------|---|
| <b>Recensioni</b> | ALESSANDRA MODUGNO, <u>Filosofia e pensare critico</u><br>(Arianna Marci) |
|-------------------|---|

# Filosofia e orientamento. Opportunità e questioni da un'esperienza di PCTO

Roberta Congedo, Marco Damonte, Stefano Fazzari,  
Alessandra Modugno, Stefania Zanardi<sup>1</sup>

## Abstract

The paper is about an action research project concerning an orientation path aimed at Genoa's students of IV class of High School. The group of researchers who led it thematizes the possibility and opportunity to connect philosophy and vocational guidance. This challenge is achievable by offering some opportunities to develop critical reflexivity. The experience offered students the opportunity to gain greater awareness of the factors involved in learning and researchers the confirmation of the role of philosophical reflection in the educational paths.

## Keywords

Philosophy, learning, reflexivity, strategies, vocational guidance.

## 1. Introduzione

Come è noto, tra il 2018 e il 2019 le attività di alternanza scuola/lavoro, inserite nel percorso formativo della scuola secondaria di II grado con la Legge cosiddetta della Buona Scuola<sup>2</sup>, sono state sostituite dai *Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento* (PCTO)<sup>3</sup>. Nelle intenzioni del legislatore, tali progetti vanno integrati nel curriculum didattico e possiedono una specifica finalità orientativa, ossia promuovere nei giovani l'acquisizione di competenze trasversali utili alla loro futura occupabilità<sup>4</sup>. In questi anni, attraversati da complessi fenomeni socio-culturali globali, di cui la pandemia, le guerre, i cambiamenti climatici sembrano esser state ed esser tutt'ora le emergenze critiche più dirompenti, i giovani hanno accusato più di altri il contraccolpo delle problematiche e della sofferenza a esse connesse. Per tal motivo, ultimamente le questioni orientative ad ampio spettro richiamano interesse e sembrano assumere maggiore importanza

---

<sup>1</sup> L'articolo è il risultato di un lavoro condiviso tra gli autori. Si precisa comunque che Alessandra Modugno ha scritto i paragrafi 1 e 2, Marco Damonte il paragrafo 3, Stefania Zanardi il paragrafo 4, Stefano Fazzari il paragrafo 5 e Roberta Congedo il paragrafo 6. Tutti gli autori hanno contribuito al lavoro di revisione del testo.

<sup>2</sup> Cfr. Legge 107 del 13 luglio 2015 [https://www.rgs.mef.gov.it/Documenti/VERSIONE-I/Selezione\\_normativa/L-20150713\\_107.pdf](https://www.rgs.mef.gov.it/Documenti/VERSIONE-I/Selezione_normativa/L-20150713_107.pdf); <https://alternanza.miur.gov.it/>.

<sup>3</sup> Cfr. Legge 145 del 30 dicembre 2018 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/3395588/Legge+30+dicembre+2018%2C+n.145.pdf/24c521b9-4655-3aca-2d54-dec0eee3d6fc?t=1592820944368> e DM 774 del 4 settembre 2019 – Linee guida PCTO <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-477-del-4-settembre-2019>.

<sup>4</sup> Cfr. Grimaldi, Porcelli, Rossi 2014.

rispetto al passato, per quanto nel contesto culturale europeo di orientamento si parli da decenni<sup>5</sup>, benché non sempre con prospettive e significati univoci o perlomeno convergenti<sup>6</sup>.

La presente riflessione non intende entrare nella discussione inerente all'opportunità, l'adeguatezza o la coerenza dei messaggi o delle indicazioni relative alle attività a vario titolo orientative previste nei percorsi formativi scolastici, per quanto il recente documento del 22 dicembre 2022 solleciti una riflessione sia sul ruolo del tutor sia sulla didattica orientativa, a cui accenna<sup>7</sup>. L'intento di questo testo è piuttosto proporre una riflessione sul possibile nesso tra filosofia e orientamento a partire da un'esperienza concreta di PCTO, svolta in due scuole superiori di Genova tra novembre 2022 e marzo 2023 nell'ambito delle attività di ricerca-azione dell'unità di ricerca *Filosofia, psicologia e apprendimento*, che opera nell'Ateneo genovese e afferisce al Centro Interuniversitario CIRLaGe<sup>8</sup>.

Quale connessione sussiste o può sussistere tra filosofia e orientamento? È sensato asserire che la filosofia, sia per le questioni che tematizza, sia per i processi cognitivi e deliberativi che esige e concorre a formare, possieda un dono che può porre a servizio delle azioni orientative, sempre più decisive per i giovani, ma forse anche nello sviluppo della vita adulta. Si potrebbe dire che quanto la filosofia ha da donare riguarda due piani. Il primo di essi concerne il modo di leggere la realtà che le è proprio: lo sguardo intero – che significa pluridimensionale, relazionale, sia immanente che trascendente –, interrogante, critico – la tensione a chiedere e rendere ragione, a cercare il fondamento, ossia a pensare sia per cause sia per fini. Il secondo piano inerisce alle questioni su cui principalmente e costantemente i filosofi si sono interpellati nel corso della storia e in fondo tutte si possono ricondurre all'essere umano, hanno un radicamento antropologico.

Pertanto, forti della persuasione che la filosofia costituisca una risorsa importante e in qualche modo imprescindibile per orientarsi nella vita, si è ritenuto interessante riformulare tale questione trasformandola in una domanda di ricerca inerente il ruolo e il potenziale formativo delle questioni filosofiche inerenti la persona umana e della riflessività critica, che certamente può essere sviluppata in numerosi ambiti e anche da altri saperi, ma che il "filosofare in atto" promuove in modo peculiare. Ci si è pertanto proposti sia di far emergere gli interrogativi filosofici naturalmente insiti nelle azioni inerenti l'orientamento vocazionale sia di indagare quanto i processi riflessivi che costituiscono lo specifico del filosofare siano presenti nell'attività scolastica e se, potenziandoli tramite un percorso di maggiore consapevolezza della loro rilevanza nel quotidiano e in particolare nei processi di studio, essi possano supportare una migliore progressiva definizione del progetto di vita.

Il progetto di ricerca-azione è stato elaborato per rispondere a obiettivi inerenti sia gli studenti – promuovere mediante semplici esperienze di "filosofare in atto" una maggiore

---

<sup>5</sup> Cfr. García Hoz 2005; Pombeni 1990; Camiciotti 1981.

<sup>6</sup> Il riferimento è ai vari documenti inerenti all'orientamento che lo stesso Ministero dell'Istruzione – oggi Ministero dell'Istruzione e del Merito – ha emanato negli ultimi tempi e che appunto non sempre o non del tutto sono in linea di continuità l'uno con l'altro: cfr. a titolo esemplificativo la Circolare Ministeriale 43 del 2009 *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Orientamento scolastico, universitario, professionale* [https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/cm43\\_09.html](https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/cm43_09.html) e le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* del 19 febbraio del 2014, che, pur richiamando il testo del 2009, ne modificano alcuni elementi essenziali [https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232\\_14.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf).

<sup>7</sup> Cfr. DM 328 del 22 dicembre 2022, pp. 5-7 <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>.

<sup>8</sup> Il Centro Interuniversitario CIRLaGe è costituito dalle Università di Bari, Genova e di Verona; l'unità di ricerca *Filosofia, psicologia e apprendimento* nasce come realtà interdipartimentale dell'Università di Genova, in quanto coinvolge membri del Dipartimento di Scienze della Formazione (DiSFor) e del Dipartimento di Antichità, Filosofia e Storia (DAFIST): gli obiettivi di ricerca che promuove sono di ampio respiro e riguardano a vario titolo l'interconnessione tra questioni inerenti la filosofia e la psicologia nei processi di apprendimento.

consapevolezza di sé e potenziare alcune competenze trasversali utili alla maturazione personale – sia le istituzioni scolastiche, la cui esigenza impellente è offrire ai giovani occasioni di riflessione sul progetto di vita, quindi un’effettiva esperienza di orientamento in uscita. Si è ritenuto opportuno rivolgere il progetto a studenti della classe IV superiore e quelli effettivamente coinvolti appartenevano ad alcune classi, rispettivamente di indirizzo classico, musicale e scienze umane, di due istituti diversi<sup>9</sup>.

Il percorso di PCTO si è sviluppato in quattro incontri sui seguenti argomenti: *Conoscenza di sé, come persona e come studente; Tempi e spazi per studiare: dall’improvvisazione all’organizzazione; Le strategie di studio per un apprendimento efficace; La gestione delle emozioni nello studio*. Rispettivamente nel primo e nell’ultimo incontro sono stati somministrati agli studenti due questionari<sup>10</sup>, il cui scopo è stato esplorare in fase di avvio alcuni fattori inerenti l’oggetto dei diversi incontri – in particolare la rappresentazione di sé e delle proprie risorse personali e tutti gli aspetti implicati nello studio (opinioni, disposizioni, abitudini, motivazione, strategie) – e il livello di consuetudine alla riflessione già presente nei ragazzi, mentre in fase conclusiva se vi fossero stati in loro dei cambiamenti e in caso quali, anche a seguito dell’esperienza proposta. Nell’ultima edizione, ha partecipato allo svolgimento degli incontri Roberta Congedo, studentessa del corso di laurea magistrale in *Pedagogia, progettazione e ricerca educativa*, che ha svolto un tirocinio di ricerca connesso al progetto di ricerca-azione in corso. Il tirocinio di ricerca, dal titolo *La riflessività critica come supporto all’orientamento formativo*, mirava a sondare aspetti del nesso tra filosofia e orientamento, tramite l’osservazione delle pratiche didattiche svolte dai docenti autori della ricerca-azione e l’analisi dei dati emersi dalla risposta degli studenti alle attività in aula e ai questionari somministrati. Le riflessioni che seguono intendono restituire in estrema sintesi lo sviluppo dei quattro incontri, ma soprattutto argomentare la rilevanza dell’esperienza filosofica rispetto agli obiettivi orientativi, sia sul piano dei contenuti sia su quello metodologico.

## 2. La domanda filosofica sull’identità in vista della cura di sé

Il primo incontro del PCTO ha tematizzato *Conoscenza di sé come persona e come studente*: se l’orientamento ha come finalità ultima la definizione del personale progetto di vita, l’indagine sul sé salda un’esigenza ineludibile di ogni esistenza – in particolare nella fase adolescenziale – e un tema cardine dell’indagine filosofica.

Luigina Mortari sostiene che uno dei significati del termine cura è «arte dell’esistere per far fiorire l’essere»<sup>11</sup> che ci costituisce. Se prendersi cura ha a che fare con la fioritura di ciascuno, ciò sottende che ciascuno possiede potenzialità da sviluppare, è un talento prima ancora di *possedere* talenti, ossia ha un “peso”, un valore che attende di essere riconosciuto e posto nelle condizioni di giungere a compiutezza. Così concepita, la cura esprime anche la costituzionale generatività umana: il curare si fa concreto nel dare nutrimento e nello stesso tempo nutre la naturale apertura relazionale che connota ogni persona<sup>12</sup>. Si tratta allora di chiedersi quale sia

---

<sup>9</sup> I primi due percorsi rivolti rispettivamente a una IV liceo classico del Liceo Colombo e a una IV liceo musicale del Liceo Pertini, entrambi di Genova, si sono svolti contemporaneamente nell’arco di circa quattro settimane tra novembre e dicembre 2022; l’ultima edizione del PCTO si è svolta invece a marzo 2023 in una IV liceo delle scienze umane sempre del Liceo Pertini.

<sup>10</sup> Alcune domande sono state tratte con parziali modifiche dai questionari presenti in De Beni, Moè, Cornoldi, Meneghetti, Fabris, Zamperlin, De Min Tona 2014, in particolare il *Questionario sull’approccio allo studio* e il *Questionario sulle strategie di studio*; altre domande sono state elaborate *ex novo* in rapporto alle finalità del progetto.

<sup>11</sup> Mortari 2017, p. 35.

<sup>12</sup> «Un buon insegnante non si limita a organizzare le situazioni didattiche previste dal curriculum, ma cerca di leggere i bisogni esistenziali di ciascun allievo per offrire quelle situazioni esistenziali che consentono di nutrire la tensione cognitiva, etica, estetica, sociale e spirituale dell’essere di ciascuno»: *ivi*, p. 22.

la modalità specifica di chi esercita una professione educativa – come quella del docente e qui in particolare del docente di filosofia – di rispondere a tale bisogno e desiderio di cura. Rosmini denomina carità intellettuale l'agire dei "maestri", una forma di amore che «tende immediatamente a illuminare e arricchire di cognizioni l'intelletto umano»<sup>13</sup> e con cui l'amore per il vero si traduce in servizio. Raschini propone a chi intenda viverla di farsi scolaro della verità<sup>14</sup>: il docente ha pertanto il ruolo di guida e mediatore di un percorso-processo volto ad «*aiutare a vedere*»<sup>15</sup> in cui non è il protagonista. Nella medesima linea, Mortari sottolinea che l'esercizio della vera cura non sottrae libertà e responsabilità, ma le promuove, ossia pone «l'altro nelle condizioni di potersi assumere la responsabilità di sé»<sup>16</sup>.

La carità intellettuale esige pertanto anche la disposizione a porre i giovani nelle condizioni di riconoscere il loro valore e le loro risorse, di vedere sé stessi come un progetto che attende di essere mobilitato e attuato. Affinché questo accada, è opportuno che docenti e educatori si lascino interpellare dalle attese dei ragazzi e dalla loro "domanda di formazione", spesso curvata sull'"offerta di formazione" e tesa a rispecchiare le richieste del mondo lavorativo. Infatti, la domanda di formazione può essere concepita dai giovani (e dalle loro famiglie) e prima ancora veicolata da chi insegna in chiave funzionalista: gli uni si attendono di imparare ciò che "serve" a qualcosa di molto specifico e gli altri sono sollecitati a far acquisire "competenze per il fare", certamente necessarie ma incapaci da sole di dar voce ai desideri profondi dell'essere umano, di nutrirlo e generarlo compiutamente.

D'altra parte, accanto alla dimensione operativa delle competenze, ce n'è un'altra che è quella davvero orientante: essa riguarda l'essere<sup>17</sup>, aiuta a individuare le ragioni e i fini del fare<sup>18</sup> affinché esso abbia origine e termine nello sviluppo personale, nella consapevolezza e nel governo di sé, nel servizio per l'altro. Lo sguardo filosofico è essenziale per riuscire a vedere questa dimensione, grazie alla quale la domanda di formazione è proposta alla rappresentazione del giovane non esclusivamente in termini di spendibilità immediata e tecnica, ma nella prospettiva di un investimento esistenziale, ossia come interrogazione su quale tipo di persona e – di seguito quale tipo di professionista – si desidera essere. Evidentemente è in gioco una certa concezione dell'essere umano, che di fatto opera ogni volta che si legge e valuta una certa situazione, nell'esprimere un desiderio, nell'elaborare un progetto, nel deliberare. Benché le questioni inerenti all'identità umana oggi siano controverse e proprio per questo spesso disattese, tematizzarle attraverso l'incontro con le posizioni dei filosofi e provare ad attraversarle personalmente, calandole nella propria concretezza esistenziale resta un passaggio ineludibile per ciascuna persona, tanto più un giovane in formazione: proprio per questo chi insegna filosofia non vi si può sottrarre.

Durante l'incontro formativo con gli studenti, la riflessione sull'identità umana ha preso avvio dalla rappresentazione che ciascuno possedeva di sé stesso in quel momento: tramite una vignetta, la proposta di alcune domande guida e la visione del brano finale del film *The Truman show*, i ragazzi sono stati guidati a passare da una percezione "superficiale" o "immediata" di alcuni aspetti del proprio essere all'elaborazione di riflessioni che consentissero di sondarne la profondità, per provare a osservare sé stessi – e gli altri – con sguardo diverso, più attento e acuto. Le risposte alle domande e le considerazioni condivise dai ragazzi, prima in piccoli gruppi e poi in plenaria, sono state il movimento iniziale di un percorso di definizione del profilo ontologico dell'essere umano. Sollecitati dalle questioni emerse, gli studenti hanno convocato filosofi

---

<sup>13</sup> Rosmini 1996, p. 220.

<sup>14</sup> Raschini 2001a, p. 33.

<sup>15</sup> Raschini 2001b, p. 143.

<sup>16</sup> Mortari 2017, p. 118.

<sup>17</sup> Cfr. Pellerey 2009, pp. 31-35; Xodo 2009, p. 27.

<sup>18</sup> Cfr. Belvedere 2016, p. 5.

a loro più familiari, perché incontrati negli studi svolti – molto presente Cartesio, ma per alcuni anche Agostino, Platone e Aristotele – e hanno ascoltato i riferimenti alle posizioni di altri pensatori perlopiù a loro ignoti. Da autori come De Monticelli, Guardini, Scheler, Spaemann, Sciacca<sup>19</sup> sono stati tratti elementi per definire l'essere umano come sostanza strutturalmente relazionale – nel senso intra-personale, tra le dimensioni corporea, psichica e spirituale o metafisica, e interpersonale, in quanto aperto ai legami intersoggettivi<sup>20</sup> –, capace di atti intenzionali, liberi e responsabili, connotato da limiti – che non sono tanto segno di difettività quanto di unicità – bisogni, desideri, affettività.

La riflessione sugli aspetti connessi al ruolo di studente, sviluppata nella parte conclusiva dell'incontro, ha preso avvio dalla considerazione – prima individuale e poi tramite il confronto in piccolo gruppo – degli atteggiamenti assunti e dei comportamenti attuati di norma da ciascuno in alcune situazioni tipiche in aula e a casa. Considerare infatti lo studio come ambito concreto di esplorazione e conoscenza di sé, nonché di esercizio deliberativo, in cui sono in gioco risorse personali, dinamiche affettive e relazionali, emozioni e progettualità ha mostrato agli studenti che la conoscenza del pensiero dei filosofi che hanno riflettuto sull'essere umano ha a che fare con la loro vita, non è "indifferente" ma profondamente "interessante", in quanto offre idee e strumenti per lo sviluppo personale<sup>21</sup>.

Una conferma ulteriore dell'opportunità di connettere le dimensioni orientative alla riflessività filosofica è emersa anche dall'esame di alcune risposte date dai ragazzi ai questionari di avvio e conclusione e dalla correlazione sia tra esiti delle domande dello stesso questionario sia tra quelli della medesima domanda proposta sia all'inizio sia al termine del percorso. Per descrivere qualità e risorse personali<sup>22</sup> globalmente gli studenti hanno proposto aggettivi e sostantivi riconducibili a quattro macrocategorie – identità, relazioni, studio-scuola e azione – con una prevalenza di termini inerenti il rapporto interpersonale e la disposizione verso il lavoro scolastico. Per descriversi come studente è stato invece richiesto a ciascuno di indicare alcuni aggettivi<sup>23</sup>: a fronte di risposte singolarmente diversificate, tra i tre gruppi di studenti incontrati non ci sono state differenze particolarmente rilevanti, in quanto gli aggettivi più frequentemente indicati sono stati *diligente* e *strategico/a*, a cui si sono affiancati *svogliato/a* e *sfiduciato/a*. Ciò che è interessante è osservare le differenze nelle risposte alla medesima domanda nel questionario conclusivo: con lievi difformità tra un gruppo e l'altro, è meno frequente la presenza degli aggettivi *svogliato/a* e *sfiduciato/a* ma in alcuni casi anche di *strategico/a*, mentre cresce la presenza di *costante* o *impegnato/a*. Se ne può evincere che il fattore di cambiamento rilevante sia il fatto che i ragazzi hanno acquisito, se pur minimamente, una più puntuale consapevolezza di sé sia come persone sia come studenti, probabilmente comprendendo meglio il significato dei termini utilizzati, anche in forza delle esperienze riflessive svolte nei diversi incontri.

### 3. Spazi e tempi per uno studiare efficace

In esplicita continuità con la domanda socratica posta nell'incontro di avvio, l'importanza della presa di consapevolezza di sé, nel secondo incontro del PCTO dal titolo *Tempi e spazi per studiare: dall'improvvisazione all'organizzazione* si è dilatata fino a evidenziare le coordinate

<sup>19</sup> Cfr. De Monticelli 2003; Guardini 1997; Scheler 2006; Spaemann 2005; Sciacca 2000.

<sup>20</sup> Cfr. Modugno, Premoli 2022, pp. 68-71, 114-120, 139-144.

<sup>21</sup> Cfr. Baehr 2016.

<sup>22</sup> La domanda 2, presente sia nel questionario di avvio sia in quello conclusivo, proposta come prima della sezione B. *Profilo personale*, chiedeva le parole (sostantivi, aggettivi) che per me esprimono le mie principali qualità o risorse personali.

<sup>23</sup> La domanda 3 è stata così formulata: *Come studente/essa mi riconosco nei seguenti aggettivi*; le opzioni di risposta offerte erano: *strategico/a*, *svogliato/a*, *costante*, *discontinuo/a*, *superficiale*, *impegnato/a*, *motivato/a*, *sfiduciato/a*, *diligente*, *disinteressato/a*.



spazio-temporali in cui ogni azione umana si realizza. L'osservazione per cui lo studio dipende dal fattore tempo e dall'ambiente circostante può sembrare lapalissiana, nondimeno ci si è soffermati proprio su quella tematizzazione dell'ovvio che caratterizza buona parte dell'attività filosofica.

Lo scarso controllo di tempi e luoghi in cui si attua l'apprendimento deriva o da una sottovalutazione, come se tempi e spazi dipendessero dalla volontà soggettiva, o da una sopravvalutazione, come se fossero fattori incontrollabili: entrambi questi aspetti vengono esasperati dagli adolescenti. La mancata gestione corretta dei tempi e degli ambienti dipende da un difetto antropologico alla base di entrambi gli aspetti appena richiamati: il soggetto che apprende non è un mero soggetto cognitivo, ma un essere umano in carne e ossa. Talvolta le scienze cognitive tendono a esasperare il lato "mentale" dei processi di apprendimento<sup>24</sup>, a scapito della sua collocazione spazio-temporale<sup>25</sup>. Solo un'antropologia integrale e realista<sup>26</sup> può offrire suggerimenti concreti utili migliorare l'apprendimento di un essere corporeo<sup>27</sup>, dunque sottoposto alle condizioni dello spazio e del tempo, oltre che alla sua biologia e ai capricci della sua stessa volontà.

Stante questa premessa, la prima parte dell'incontro si è posta l'obiettivo di rendere consapevoli gli studenti di quanto lo spazio e il tempo determinino l'esistenza umana e, al contempo, di come si tenda a trascurarne il valore. L'ascolto della parabola dei pesci del filosofo e critico letterario statunitense David Wallace<sup>28</sup> è stato lo spunto, in stile wittgensteiniano<sup>29</sup>, per riflettere su come lo spazio e il tempo siano le coordinate esistenziali proprie della vita umana. Apprezzato il ruolo che la filosofia riveste nell'acquisizione di tale consapevolezza, è stata richiamata l'attenzione su alcuni testi in cui i filosofi tentano di definire il tempo. Sono stati presentati e commentati alcuni passi tratti da Aristotele<sup>30</sup> e da Agostino<sup>31</sup>, *il ricorso ai quali si è rivelato strategico per mostrare come la filosofia e i suoi contenuti abbiano un valore intrinseco e un'attualità insospettabile, se fruiti per comprendere più a fondo la propria stessa esperienza. La visione di un filmato comico<sup>32</sup> è stata funzionale a condurre i ragazzi dalla restituzione delle singole esperienze personali a riflessioni puntuali su posture antropologiche ricorrenti. Oltre a una sempre maggiore consapevolezza nel ri-pensare i tempi e gli spazi dello studio, è stata rilevata una tensione tra la volontà e il desiderio, da un lato, di realizzare un ambiente di studio adeguato e l'impegno e la fatica, dall'altro, nel realizzarlo e nel rimanere fedeli ai propri propositi. Inoltre, il raggiungimento degli obiettivi è stato relativizzato in base alle coordinate spazio-temporali che*

<sup>24</sup> Cfr. Piattelli Palmarini 1991.

<sup>25</sup> Cfr. Guitton 1991.

<sup>26</sup> Cfr. Sciacca 2000.

<sup>27</sup> Cfr. Damonte 2005.

<sup>28</sup> [<sup>29</sup> Cfr. Wallace 2016.](https://www.google.com/search?q=wallace+racconto+pesci&source=lnms&tbn=vid&sa=X&ved=2ahUKewij6cyS2tb7AhXUS_EDHXbxAYAA-UoBHoECAIQBg&biw=1093&bih=490&dpr=1.25#fpstate=ive&vld=cid:9c41b23d,vid:ed7U8-xCIJU [cons. il 5 ottobre 2022].</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

<sup>30</sup> «Tempo è il numero del movimento secondo il prima e il dopo» (*Fisica*, 4,11, 219 a 22-25) e «Ma se null'altro per sua natura numera eccetto l'anima, e nell'anima l'intelletto, allora è impossibile che esista il tempo, se non esiste l'anima». (*Ivi*, 4,14,223 a 21-29).

<sup>31</sup> «Se nessuno me lo chiede, lo so; se dovessi spiegarlo a chi me ne chiede, non lo so: eppure posso affermare con sicurezza di sapere che se nulla passasse, non esisterebbe il passato; se nulla sopraggiungesse, non vi sarebbe un futuro; se nulla esistesse, non vi sarebbe il presente» (Confessioni, XI 14-17) e «È un'estensione spirituale, un distendersi dell'anima. [...] L'anima attende, presta attenzione, ricorda: in modo che quello che attende, attraverso il suo sviluppo nel presente, passi poi nel ricordo. Chi potrebbe negare che il futuro non esista ancora? Ma nell'anima vive l'attesa del futuro. Chi potrebbe negare che il passato non esista più? Ma nell'anima vive la memoria del passato. E chi negherà che il presente manca di estensione perché non è che un punto transeunte? Ma dura l'attenzione attraverso la quale il futuro tende al passato» (ibid.).

<sup>32</sup> [182](https://www.youtube.com/watch?v=LOLhLRSecAw [cons. il 3 ottobre 2022].</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

devono orientare nel determinare l'obiettivo stesso. L'uso di un pretesto ironico e il lavoro in gruppo sono stati l'occasione di un "filosofare in atto" performativo e di un con-filosofare, proprio degli "esercizi spirituali"<sup>33</sup>, che hanno valorizzato l'ironia, un metodo proprio della filosofia troppo spesso ignorato, e il valore dell'intersoggettività.

Per sintetizzare la nuova consapevolezza acquisita è stato proposto il riferimento alla differenza tra una concezione cronologica e una kairologica del tempo e richiamata la distinzione bergsoniana tra il tempo oggettivo della scienza e il tempo soggettivo della vita<sup>34</sup>, notando come la cultura scientifica nella quale ci troviamo immersi, unita a una certa interpretazione di Kant<sup>35</sup> tende a privilegiare il primo termine di queste dicotomie, con il rischio di sottovalutare quello scorrere del tempo che deve trascorrere per far sì che un apprendimento possa davvero cambiare qualcosa a livello esistenziale, fosse anche solo cognitivo.

Una volta compresa l'importanza delle dimensioni del tempo e dello spazio per studiare, le riflessioni condotte su obiettivi a breve termine – dove e quando preparare un compito in classe o una interrogazione? – diventano parametri per scelte a medio termine – entro quanto tempo ho intenzione di terminare il mio percorso di studi e in quale istituto? – e criteri fruibili a lungo termine – dove e quando proietto la mia figura adulta? – per il proprio progetto di vita.

I dati sull'efficacia di questo incontro vanno cercati nella domanda 3 della sezione C *Opinioni e abitudini di studio* del questionario di entrata, da confrontare con quelli della medesima sezione del questionario in uscita<sup>36</sup>. Per quanto concerne le domande chiuse, si nota una tendenziale diminuzione delle risposte *mai* e di un lieve aumento dei *spesso* rispetto ai *talvolta*. Le pur minime variazioni lasciano sperare in una positiva ricezione del messaggio veicolato, nonostante una difficoltà a cambiare il proprio atteggiamento verso lo studio. Confortanti le risposte alla domanda aperta della sezione C<sup>37</sup>, dove tra le parole chiave richieste per descrivere che cosa si intende introdurre per migliorare il proprio studio, una buona parte riguarda atteggiamenti legati alla persona<sup>38</sup>. Questi risultati suggeriscono come gli studenti, chiarito loro il nesso tra filosofia e orientamento, siano stati più sensibili alla ricerca di un metodo individuale, da ritagliare personalmente su sé stessi.

#### 4. Metodo di studio e motivazione

In sinergia con il motto socratico «conosci te stesso» alla base del PCTO, il terzo incontro su *Le strategie di studio per un apprendimento efficace* è partito dall'interrogativo sul significato dello studio per far comprendere agli studenti come questo costituisca un'attività autoregolata che il soggetto svolge consapevolmente e gestisce in prima persona<sup>39</sup>. Nel momento stesso in cui ci accingiamo a svolgere qualsiasi attività ci troviamo di fronte alla scelta della via migliore da intraprendere per raggiungere efficacemente l'obiettivo prefissato. E il metodo rappresenta

<sup>33</sup> Cfr. Hadot 2007.

<sup>34</sup> Cfr. Bergson 1986.

<sup>35</sup> Cfr. Kant 1959.

<sup>36</sup> La sezione C3 chiede di indicare con una gradazione *mai - talvolta - spesso - sempre* alcune abitudini riferite all'attività di studio di cui le più rilevanti sono le prime 5: 1. *All'inizio del pomeriggio passo in rassegna tutte le cose che devo fare*; 2. *Anche se devo prepararmi per un'interrogazione/verifica impegnativi, tendo a rimandare il più possibile il momento dello studio*; 3. *Mi capita di trovarmi all'ultimo momento con molto materiale da fare/studiare*; 4. *Nello studio mi concentro senza perdere tempo a domandarmi che cosa è più facile che cosa è più difficile*; 5. *Mi piace soffermarmi a pensare a come la mia mente lavora*.

<sup>37</sup> Si trova nel questionario di uscita: *Le tre cose da fare che penso potrei introdurre nel mio modo di studiare per migliorarlo sono*.

<sup>38</sup> Prevalgono: *costanza, non rimandare lo studio, controllare l'ansia, attenzione in classe, organizzazione, dedicare più tempo allo studio*.

<sup>39</sup> Cfr. Mazzoni 2001, p. 119.

questa via, come scaturisce dalle note parole di Cartesio su cui ci si è soffermati con gli studenti coinvolti:

la facoltà di giudicare bene e di distinguere il vero dal falso – nel che consiste propriamente ciò che si chiama buon senso e ragione – è per natura eguale in tutti gli uomini, e la diversità delle nostre opinioni non dipende dal fatto che gli uni siano più ragionevoli degli altri, ma semplicemente dal fatto che conduciamo i nostri pensieri per vie diverse, e non consideriamo le stesse cose. Non è sufficiente, infatti, essere dotati di un buon ingegno, ma l'importante è saperlo applicare bene<sup>40</sup>.

Partendo dalla lettura e analisi del passo cartesiano si è posta l'attenzione su alcune modalità operative per guidare l'attività di studio. Molti metodi sono stati proposti in ambito didattico in generale nel corso degli ultimi decenni<sup>41</sup>, ma ai fini che ci interessano – e cioè l'attività filosofica – abbiamo posto l'accento sui seguenti: SQ4R, REAP, MURDER<sup>42</sup>. Tutti e tre, sia pure con qualche variazione, prevedono le medesime attività fondamentali: sfogliare e leggere una prima volta il materiale, rileggere più attentamente cercando di individuare le idee principali del testo collegandole tra loro e con le conoscenze preesistenti, ripetere, rivedere il materiale e ripassare.

Dopo aver precisato questo aspetto, l'attenzione degli studenti è stata indirizzata a una delle strategie più efficaci per essere attivi rispetto a tutti gli argomenti di studio: sottolineare. Un valido metodo di sottolineatura seleziona ed evidenzia gli argomenti chiave e i passaggi logici di un testo, collegando cause ed effetti, concetti ed esempi. Si coglie pertanto che l'attività richiede una forma di discernimento, che può essere validamente supportata dall'esame critico di un testo filosofico, che spesso è un testo argomentativo e sollecita quei processi di riflessione e problematizzazione, tipici del filosofare, e d'altra parte opportuni di fronte ad altri ambiti del sapere e in varie situazioni di vita. A questo punto dell'incontro è stata proposta un'attività laboratoriale consistente nel somministrare agli studenti (suddivisi in gruppi di quattro o cinque) esercitazioni sulle modalità di sottolineatura e selezione dei contenuti di alcuni testi filosofici. Attraverso questa attività gli studenti, oltre a con-filosofare, si sono allenati nell'utilizzo di alcuni strumenti compresi nella cassetta degli attrezzi del filosofo, che sono forniti in primo luogo dalla logica argomentativa e dal recupero del repertorio di questioni e soluzioni fornite dalla storia della filosofia.

Al fine di far acquisire agli studenti una maggiore consapevolezza di sé, la seconda parte dell'incontro è stata dedicata ai principali stili cognitivi. Ognuno di noi si accosta in modo diverso all'apprendimento e questo vale anche per lo studio della filosofia. I principali stili cognitivi a cui si è fatto riferimento sono lo stile dipendente o indipendente dal campo; lo stile globale o analitico; lo stile visuale o verbale; lo stile impulsivo o riflessivo; lo stile sistematico o intuitivo; lo stile convergente o divergente<sup>43</sup>. Al fine di acquisire consapevolezza del proprio stile ad ogni singolo studente è stato chiesto di osservare attentamente un riquadro contenente immagini e parole per un minuto e, poi, coprirlo annotando gli elementi che venivano ricordati. Chi ricordava più figure è risultato più visualizzatore, mentre chi ha ricordato più parole è risultato propendere per uno stile verbale. Quasi tutti i partecipanti si sono conosciuti nello stile che è stato loro attribuito. Il confronto tra stili cognitivi diversi ha rappresentato l'occasione per illustrare stili filosofici differenti (ermeneutico, analitico, fenomenologico) a cui è seguito un dialogo tra e con i ragazzi<sup>44</sup>.

---

<sup>40</sup> Cartesio 2011, p. 5.

<sup>41</sup> Cfr. Tierney, Readence, Dishner 1985.

<sup>42</sup> Cfr. Mazzoni 2001, pp. 123-127.

<sup>43</sup> Cfr. Cadamuro 2004.

<sup>44</sup> Cfr. Illetterati 2007.

Il lavoro e la discussione sulle strategie di studio e gli stili cognitivi ha voluto offrire agli studenti un'occasione di apprendimento significativo e consapevole di tecniche e abilità propriamente filosofiche utili a promuovere una modalità di pensare da intraprendere autonomamente e liberamente da parte di ciascuno, in direzione del proprio progetto di vita.<sup>45</sup>

L'apprendimento e l'attività di studio, come ogni azione umana, al di là del metodo e delle strategie utilizzate, sono legati indissolubilmente alla motivazione<sup>46</sup>. L'insegnamento della filosofia non è estraneo alla caduta della motivazione e all'esigenza di un suo ripensamento a partire dal vissuto degli studenti e dalla loro effettiva domanda di apprendimento e di senso, peculiare dell'attività filosofica<sup>47</sup>. La rilevanza significativa rivestita dalla motivazione ha condotto a inserire alcune domande strettamente connesse a quest'ultima nell'ambito della sezione B del questionario iniziale e conclusivo somministrato agli studenti partecipanti all'intero progetto di ricerca. Nello specifico nella domanda 4 veniva richiesto di segnalare il livello di rilevanza con cui alcuni fattori indicati motivavano all'impegno<sup>48</sup>.

Dall'analisi delle risposte emerge che la maggior parte degli studenti è motivata a impegnarsi per far sta bene gli altri. Benché non sia chiaro se siano i docenti o i genitori, in ogni modo ciò che è rilevante è che buona parte dei partecipanti è motivata a studiare se sa di far star bene qualcun altro. È opportuno, pertanto, riflettere sulla qualità della motivazione degli studenti e distinguere motivazioni estrinseche – come le ricompense o l'approvazione sociale – da quelle intrinseche, identificabili nella *curiositas*, nell'interesse, nel piacere per e nell'imparare. Da queste definizioni scaturisce la rilevanza del ruolo rivestito dalla motivazione intrinseca quale sorgente naturale di apprendimento e realizzazione che fa riferimento alle esigenze di competenza e autonomia: essa è fortemente connessa alla rivelazione del nostro autentico sé<sup>49</sup>.

I discenti, dunque, necessitano di una motivazione di questo tipo per procedere nello studio della filosofia: a tal proposito appare particolarmente interessante la proposta di *Philosophia ludens*, oltre al lavoro sulle strategie di studio, oggetto dell'incontro, che si situa in questa direzione sviluppando la creatività, nonché stimolando la curiosità dei discenti<sup>50</sup>. Si tratta, come ha messo in luce Annalisa Caputo, una delle ideatrici e promotrici della didattica ludica in filosofia, di giochi filosofici di *cooperative learning* che non intendono sostituire la didattica tradizionale, ma sono concepiti come «supporto per i docenti che vogliono sperimentare una didattica di tipo ludico-creativo, con strumenti da usare insieme (e non in alternativa) a quelli tradizionali (lezione frontale, interrogazione, studio del manuale, lettura di classici, ecc.)»<sup>51</sup>.

## 5. Metacognizione e gestione dell'ansia

I temi della metacognizione e dell'ansia sono quantomai urgenti: negli ultimi anni è emersa con intensità crescente la difficoltà degli adolescenti di muoversi seguendo una progettualità, di saper dialogare con sé stessi e di non farsi sopraffare dalle emozioni percepite come negative. Sebbene l'aumento smisurato degli stati psicopatologici adolescenziali sia necessariamente

<sup>45</sup> Cfr. Ruffaldi, Trombino 2004, pp. 133-137.

<sup>46</sup> Cfr. De Beni, Moè 2000.

<sup>47</sup> Cfr. <https://www.platon.it/didattica/considerazioni-di-didattica-della-filosofia/>. Cfr. Ruffaldi, Trombino 2004, pp. 127-132.

<sup>48</sup> La domanda 4 è stata formulata come segue: *In generale, la rilevanza con cui i fattori indicati mi motivano a impegnarmi è la seguente; mentre i fattori su cui esprimersi con livelli di rilevanza da massima a minima sono stati: alto livello di coinvolgimento, riconoscimento da parte degli altri (genitori, docenti, amici, etc.), interesse per qualcosa, scarso livello di coinvolgimento, attrazione per la novità, conquista del risultato, passione per qualcosa, far star bene gli altri, star bene con me stesso/a, soddisfazione per la riuscita.*

<sup>49</sup> Cfr. Deci, Koestner, Ryan 1999, p. 627.

<sup>50</sup> Cfr. Caputo 2011; De Natale, Caputo, Mercante, Baldassarra 2011; Baldassarra, Caputo e Mercante 2023.

<sup>51</sup> Caputo 2019, p. 359.

dovuto a fattori socio-culturali – la portata dei fenomeni in questione impedisce un focus orientato su cause individuali –, è importante discutere con gli studenti attorno a questi temi: da un lato, mettersi in ascolto e costruire un *setting* dialogico fa emergere l'urgenza comunicativa; d'altro canto, mostrare possibili strategie può rappresentare un supporto concreto.

Anche l'ultimo incontro del PCTO su *La gestione delle emozioni nello studio* è stato tenuto per ciascuna delle tre edizioni in forma seminariale. In un primo momento, è stata definita la cornice concettuale; successivamente, si è sviluppato un dibattito molto partecipato.

La prima parte degli incontri ha riguardato l'approfondimento del concetto di *metacognizione*. Il termine è stato coniato da John Flavell nel 1976 e si riferisce a un processo di apprendimento non basato sulla trasmissione di nozioni, bensì su modalità didattiche volte a favorire negli studenti la riflessione attorno alle proprie strategie cognitive e alle proprie potenzialità, in modo da attivare un processo di miglioramento delle competenze. Tale sviluppo promuove negli studenti l'autonomia e una maggiore consapevolezza nelle tappe di apprendimento successive, favorendo anche la motivazione e l'investimento emotivo, e come meta ultima l'autoregolazione.

In che modo la filosofia può essere posta in relazione con questo concetto? La filosofia trova tra le sue dimensioni peculiari la capacità di sviluppare un approccio critico alla conoscenza: l'insegnamento della filosofia ha tra i suoi obiettivi quello di far pervenire gli studenti a livelli di autonomia e di consapevolezza superiori; l'invito all'elaborazione di domande di tipo metacognitivo si coniuga con l'invito al pensiero e a una riflessione che tenga conto della complessità entro cui gli esseri umani sono quotidianamente immersi. Lo stretto rapporto tra filosofia e metacognizione può essere rinvenuto, quindi, nella comune tensione a vagliare i fondamenti del nostro pensiero e delle nostre azioni.

Si è proposto di vagliare l'approccio metacognitivo mettendolo in relazione con le attività scolastiche, riflettendo sulle tre dimensioni del concetto: pianificazione, monitoraggio, valutazione, mostrando agli studenti alcune possibili domande da rivolgere a sé stessi durante ciascuna fase.

Dopo aver dialogato attorno alle competenze metacognitive, il discorso si è soffermato lungamente sull'ansia, sulle sue cause, le sue conseguenze, i suoi rimedi. Questa parte dell'incontro ha visto una partecipazione molto intensa da parte degli studenti: molti si sono sentiti toccati dalla questione; da molti è emersa l'urgenza di sviluppare strumenti utili per la gestione di un'emozione così complessa.

Proprio per tal motivo, è stata proposta una decostruzione del concetto di ansia, analizzandolo razionalmente. In primo luogo, gli studenti sono stati invitati a interrogarsi sul perché esistono emozioni che superficialmente possono essere definite negative e/o dannose: per approfondire la questione, sono state condivise le principali osservazioni bio-socio-antropologiche sul concetto di emozione come reazione adattiva a sollecitazioni ambientali e come costruito culturale. Sono state illustrate, a tale scopo, alcune considerazioni della filosofa belga Vinciane Despret presenti nel saggio *Le emozioni. Etnopsicologia dell'autenticità*<sup>52</sup>.

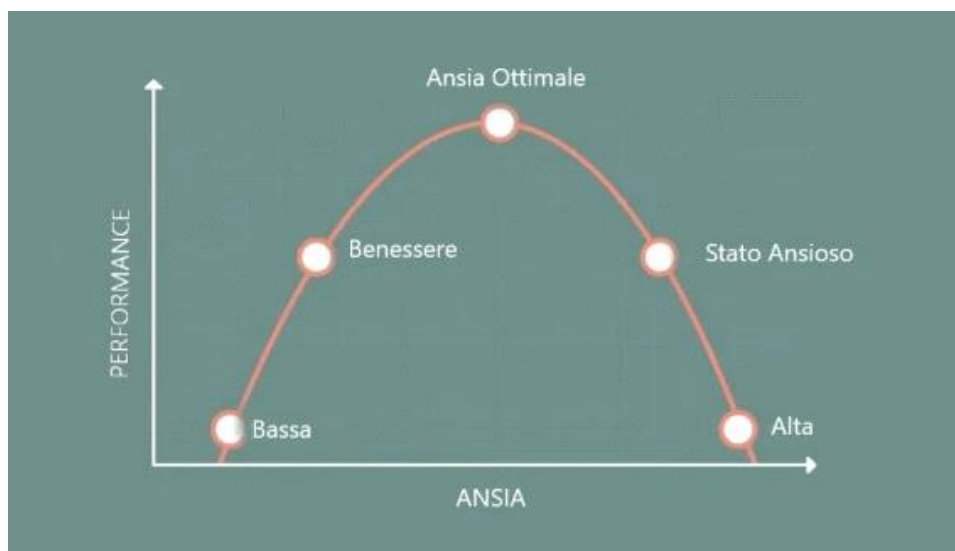
Per Despret, lo studio delle emozioni richiede un approccio costruttivista: le emozioni non sono entità universali che si ripetono in modo identico in tutte le culture; allo stesso tempo, però, non vi deve essere una deriva scettica, nell'ottica dell'incommensurabilità. Si tratta di saper analizzare i modi specifici di declinare l'umano, rintracciando i fattori che influiscono sulla costruzione delle emozioni nel singolo contesto. L'intento della filosofa è far percepire le emozioni non come forze irrazionali che dominano l'essere umano, bensì come possibilità di

---

<sup>52</sup> Cfr. Despret 2003.

dialogare con l'ambiente esterno e di intervenire: l'emozione va intesa, quindi, per le sue potenzialità trasformative e negoziali.

Dopo aver esposto agli studenti questa prospettiva, si è discusso con loro attorno a un grafico<sup>53</sup> che associa vari livelli di stress a vari livelli di risultato; si è così convenuto di rivalutare lo spettro di emozioni correlate all'ansia, distinguendola tra ansia funzionale e ansia disfunzionale.



(<https://terapiacorporea.files.wordpress.com/2018/05/index2.jpg>)

Gli stati ansiogeni divengono disfunzionali solo se non vengono opportunamente gestiti; spesso, invece, si tratta di una sollecitazione utile a produrre un impegno che tenga conto delle difficoltà di un certo compito. Si è riflettuto, in tal proposito, sulla correlazione tra la motivazione e l'ansia funzionale.

La distinzione tra i disturbi d'ansia e la presenza di stati ansiogeni non è una mera questione accademica: può essere utile, per i soggetti ansiosi, sapere che ciò che stanno provando non deve essere percepito come problematico o come qualcosa da nascondere e di cui vergognarsi o sentirsi in colpa. Tra gli stati d'ansia e quell'ansia sproporzionata e incontrollabile che si trasforma in un disturbo in grado di modificare il comportamento e il ritmo esistenziale, vi è un *continuum* che al suo interno contiene molte sfumature.

Si è così potuto constatare che l'elemento dirimente è la capacità di gestire le emozioni, non la spinta a reprimerle (nemmeno quelle tendenzialmente percepite come indesiderabili). A questo proposito, è risultata evidente la correlazione tra lo sviluppo di buone competenze metacognitive e una buona gestione delle emozioni. Queste riflessioni hanno condotto a un ulteriore riscontro: una conoscenza adeguata del contesto (o della sfida specifica) riduce il rischio di essere dominati dalle emozioni.

Per dare concretezza a questo approdo, l'incontro si è soffermato su una delle dimensioni esistenziali avvertite simultaneamente come più rilevanti e più ansiogene dagli studenti: la scelta dell'università. Tra le domande del questionario proposto agli studenti, due risultano particolarmente pertinenti con il tema in oggetto. La prima<sup>54</sup> chiedeva di scegliere, tra alcune frasi, quale fosse più vicina a descrivere il principale obiettivo futuro. Una netta maggioranza degli studenti ha selezionato la seguente risposta: *Intendo acquisire informazioni precise per decidere il prima*

<sup>53</sup> Cfr. Yerkes, Dodson 1908.

<sup>54</sup> La domanda 2 della sezione D. *Progettualità e futuro* è stata così formulata: *In questo momento riconosco i miei obiettivi rispetto al futuro nella seguente affermazione.*



*possibile quale corso di studi universitario scegliere*. Le altre opzioni includevano riferimenti al futuro lavorativo e ad una migliore comprensione di sé stessi. Inoltre, tra le possibilità di risposta compariva anche un laconico *Al momento non mi pongo obiettivi*: quest'ultima opzione è stata scartata da quasi tutti gli studenti. L'evidenza che emerge da queste risposte è la seria intenzione di orientarsi nella scelta della strada migliore per la prosecuzione degli studi.

Vi è, però, un aspetto problematico, che emerge da un'altra domanda<sup>55</sup>, proposta sia nel questionario di avvio sia nel questionario conclusivo inerente le disposizioni emotive connesse allo studio: tra le dieci parole proposte, gli studenti erano tenuti a indicare le tre più adatte. Sia nel questionario di avvio sia in quello conclusivo, in tutte le edizioni del progetto, l'ansia e la curiosità hanno primeggiato nelle scelte degli studenti. In alcuni casi, nel questionario conclusivo si sono aggiunte altre dimensioni: percorso e cambiamento.

Si può concludere, quindi, che gli studenti che hanno partecipato al progetto percepiscono come molto rilevante la scelta del corso di studi universitario; contemporaneamente, però, il loro rapporto con lo studio è contrassegnato da stati d'animo ansiosi. L'ansia può indicare sia una certa fragilità dovuta alla percezione di una scarsa affidabilità del proprio metodo di studi, sia un investimento emotivo importante nei confronti dello studio: piuttosto che demonizzarla o provare, inutilmente, a ignorarla, la traiettoria dovrebbe essere quella di dare agli studenti la possibilità di sviluppare gli strumenti per percepirsi come competenti, riducendo così il rischio di fuga o di disinvestimento. In quest'ottica, ancora una volta, risulta dirimente l'ispessimento delle competenze metacognitive.

## **6. Riflessioni metodologico-didattiche**

Al termine della narrazione del percorso di PCTO e della riflessione su contenuti proposti e strumenti utilizzati, sembra interessante chiedersi se e come le metodologie didattiche possano incidere sulla dimensione educativa.

Come si evince dai paragrafi precedenti, in ciascuno dei quattro incontri i docenti hanno mostrato le connessioni tra filosofia-filosofare e orientamento, utilizzando contestualmente diverse metodologie didattiche, allo scopo di stimolare la capacità riflessiva negli studenti e creare possibili situazioni di discussioni e/o dibattiti nel contesto classe. Riguardo al primo incontro su *Conoscenza di sé, come persona e come studente*, va puntualizzato che, benché tutti si pongano domande intorno al *Chi sono?*, risulta altrettanto difficile per ciascuno conoscere sé stesso fino in fondo e anzi spesso, ciò che si conosce di sé può non piacere a tal punto da avere difficoltà ad accogliersi per quel che si è. Sicuramente quanto avviene a scuola – le relazioni e le proposte didattiche – può essere d'aiuto per gli studenti. A tal proposito, favorire la riflessione del gruppo tramite un brano filmico – nello specifico quello conclusivo di *The Truman Show* – può generare riflessioni mediante la correlazione tra ciò che vi è rappresentato e la vita reale. Dopo la visione del brano, gli studenti sono stati divisi in gruppi ed è stata data loro la possibilità di riflettere liberamente sulle domande che quest'ultimo aveva suscitato in loro. I gruppetti hanno fornito spunti di riflessione interessanti, proponendo domande come: *“Se tutto intorno a noi non fosse vero? Qual è il confine tra realtà e finzione? Se fossimo tutti dentro un film? Quante volte siamo limitati? Che cos'è la realtà e come faccio a saperlo? Conosciamo abbastanza noi stessi da capire chi siamo veramente?”* Queste domande elaborate dagli studenti fanno trasparire la loro esigenza di conoscersi ma trasmettono anche la paura verso il loro futuro e la paura di *non essere*

---

<sup>55</sup> Si tratta della domanda 1 della sezione C *Opinioni e abitudini di studio*, così formulata: *Le parole seguenti che meglio rappresentano la mia disposizione emotiva nei confronti dello studio e delle attività scolastiche sono*. Per rispondere i ragazzi potevano scegliere tra i seguenti dieci termini: *sfida, ansia, passione, curiosità, noia, inutilità, coinvolgimento, disagio, solitudine, percorso, cambiamento, minaccia* e potevano eventualmente inserirne altri.

*liberi*. La metodologia didattica centrata sulla valorizzazione delle domande ha offerto agli studenti alcune opportunità di riflettere su sé stessi, su quanto si conoscono, che cosa possono fare per conoscersi meglio e quanto le relazioni sociali possano incidere e condizionare loro stessi.

Nel secondo incontro su *Tempi e spazi per studiare: dall'improvvisazione all'organizzazione*, dopo un'introduzione teorica del docente e a seguito della visione di un video-stimolo che proponeva metodi di studio più o meno adeguati ed efficaci per preparare un esame, agli studenti è stato chiesto di esprimere le loro abitudini e le loro idee sui tempi e lo spazio dello studio. Quali sono state le effettive abitudini di studio dichiarate dagli studenti? Una ragazza ha ammesso di avere difficoltà di memorizzazione delle informazioni, altri di studiare tutti i contenuti previsti il giorno prima di una verifica; in generale è emerso che i tempi di studio sono generalmente molto brevi, non più di un'ora. Per quanto concerne gli spazi, è risultato che quasi nessuno studiasse in biblioteca per l'impossibilità di ripetere ad alta voce e che nessuno studiasse con la musica di sottofondo. Nella discussione un elemento interessante emerso è stato che molti utilizzano il computer per studiare, il che impone di interrogarsi sulla capacità dei ragazzi di selezionare le informazioni utili e corrette da quelle non veritiere. Infine, alla domanda del docente sulle ragioni che motivano il loro studio, le motivazioni, emerse con maggiore frequenza sono state: *"Mi servirà per il futuro"*, *"Studio per prendere un bel voto"*, *"Studio perché la scuola mi obbliga"*, *"Perché devo, non voglio farmi sgridare dai professori o dai genitori"*. Il secondo incontro ha confermato pertanto la frequente motivazione estrinseca agli studi. Ciò suggerisce di esplorare le ragioni per cui gli studenti trovano solo in minoranza motivi intrinseci per giustificare il loro studio, perché temano maggiormente un voto negativo o il rimprovero di un adulto di riferimento piuttosto che il pensiero di un futuro con una scarsa preparazione.

Il terzo incontro su *Le strategie di studio per un apprendimento efficace*, dopo una prima spiegazione teorica, ha promosso notevolmente la partecipazione degli studenti con l'utilizzo di attività individuali che richiedevano la messa in gioco in prima persona di ciascuno. In particolare, tramite un questionario breve e un test-gioco i ragazzi si sono appassionati alla scoperta del loro stile cognitivo, ma hanno anche avuto l'opportunità di riflettere su sé stessi e sulle loro abitudini di studio. L'attività ha confermato ulteriormente l'importanza per gli studenti di sentirsi coinvolti e chiamati a partecipare in prima persona anche confrontando, dove possibile, i contenuti oggetto di studio con sé stessi e la propria realtà.

Il quarto incontro *La gestione delle emozioni nello studio* ha avuto come fulcro tematico l'ansia, in quanto sono stati gli stessi studenti a evidenziare quest'ultima come emozione quasi sempre presente nei loro momenti di studio. Alcuni hanno affermato di aver imparato a convivere con l'ansia, di cercare di gestirla ma invano, perché di fronte a una verifica o a un'interrogazione ne sono spesso sopraffatti. L'attività ha permesso agli studenti di esprimere sensazioni ed emozioni nei confronti dello studio, ma ha anche confermato che esse sono per lo più negative. Pertanto, sarebbe necessario per gli studenti imparare a gestire quest'ultima, visto che è un dato presente sempre in più studenti e poter imparare a vederla come la spinta positiva per affrontare le richieste scolastiche.

La descrizione degli aspetti didattici osservati durante lo svolgimento dell'ultima edizione del progetto di ricerca-azione pone in evidenza il ruolo strategico delle metodologie: ciascun metodo può avere valore educativo, ma è fondamentale che il docente abbia chiari gli scopi che intende raggiungere. Una lezione frontale di una qualsiasi disciplina, per esempio, è sicuramente formativa, in quanto trasmette informazioni ben precise su determinati temi e concetti. D'altra parte, una lezione partecipata, in cui gli studenti hanno un ruolo attivo, possono esprimere il proprio pensiero e sono chiamati a riflettere e a pensare criticamente, possiede un alto valore educativo anche sul piano personale e relazionale. Inoltre, il ruolo della riflessione è primario: ai docenti è data l'occasione di guidare gli studenti nella riflessione, stimolare la capacità riflessiva che permette di indagare e riflettere maggiormente sulle azioni svolte in aula e a casa. La comunicazione, il dialogo, l'interazione con gli studenti sono strumenti efficaci per lavorare



sull'istanza educativa, promuovendo la capacità di mettersi in gioco, porsi domande e darsi risposte, non soffermarsi alle apparenze ma riflettere, approfondire, pensare criticamente, andare "oltre"<sup>56</sup>.

Calvani, per esempio, propone diverse strategie didattiche utili a facilitare l'interazione con l'allievo e il suo apprendimento che il docente pertanto può fare uso durante le sue lezioni. Esse sono fondate sul principio di attivazione e partecipazione dello studente, in modo che possa avere un ruolo attivo e sentirsi coinvolto: il docente, pertanto, non deve solo condurre la lezione, bensì essere di supporto e incoraggiamento per il gruppo<sup>57</sup>. Un approccio possibile è quello tutoriale, sulla scia di Vygotskij, facendo emergere la "zona di sviluppo prossimale": in questo caso, si evidenzia la figura di un tutor – non necessariamente il docente – con il ruolo di supporto. Nel caso in cui ci si trovi di fronte a un gruppo classe motivato e con buone capacità di autocontrollo, il docente può avviare una discussione ovvero utilizzare una "didattica aperta", in cui gli studenti esprimano pensieri e opinioni.

Altre tecniche particolarmente utili a rendere partecipi gli studenti sono lo "studio del caso", in cui il docente presenta una situazione reale su cui gli studenti devono riflettere, cercando di formulare ipotesi; il *problem solving*, e il *role playing*, che chiede agli studenti di mettersi in gioco in prima persona<sup>58</sup>.

Le attività svolte nel percorso di PCTO hanno confermato la validità di metodologie didattiche attive e partecipative, finalizzate a promuovere la riflessività negli studenti e a contribuire alla formazione di alcune competenze trasversali. Esse possono essere fruite dagli studenti in occasione di vario tipo, nello specifico quelle orientative: infatti, una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie capacità strategiche consente di compiere scelte davvero intenzionali.

### Riferimenti bibliografici

- AGOSTINO, *Confessioni*, XI.
- ARISTOTELE, *Fisica*, 4, 11-14.
- BAEHR 2016: Jason Baehr, *Intellectual Virtues and Education. Essays in Applied Virtue Epistemology*, Routledge, New York 2016.
- BALDASSARRA, CAPUTO E MERCANTE 2023: Rosa Maria Baldassara, Annalisa Caputo e Annamaria Mercante, *Philosophia ludens per i licei: dal mondo antico a quello contemporaneo. 180 schede operative per mettere in gioco conoscenze e competenze*, Loescher, Torino 2023.
- BELVEDERE 2016: Salvatore Belvedere, *Filosofia, un pensare per fini*, «Comunicazione filosofica», 37 (2016), pp. 5-8.
- BERGSON 1986: Henri Bergson, *Materia e memoria. Saggio sulla relazione tra il corpo e lo spirito*, Mondadori, Milano 1986.
- BONAIUTI, DIPACE 2021: Giovanni Bonaiuti, Anna Dipace, *Insegnare e apprendere in aula e in rete, per una didattica blended efficace*, Carocci, Roma 2021.
- CADAMURO 2004: Alessia Cadamuro, *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Carocci, Roma 2004.
- CALVANI 2009: Antonio Calvani, *Elementi di didattica, problemi e strategie*, Carocci 2009.
- CAPUTO 2011: Annalisa Caputo, *Philosophia ludens: 240 attività per giocare in classe con la storia della filosofia*, Meridiana Molfetta 2011.
- CAPUTO 2019: Annalisa Caputo, *Manuale di didattica della filosofia. Per l'insegnamento e apprendimento delle Metodologie e tecnologie didattiche della filosofia e per i docenti di Scuola Secondaria superiore*, Armando, Roma 2019.

<sup>56</sup> Cfr. Modugno 2022.

<sup>57</sup> Cfr. Calvani 2009.

<sup>58</sup> Cfr. Bonaiuti, Dipace 2021; Parmigiani 2016; Traverso 2019.

- CARTESIO 2011: Cartesio, *Discorso sul metodo*, traduzione e note di Marcella Renzoni, introduzione di Carlo Sini, Mondadori, Milano 2011.
- CORNOLDI 1995: Cesare Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1995.
- DAMONTE 2005: Marco Damonte, *La riscoperta del corpo in Sciacca*, «Studi sciacchiani», XXI (2005), pp. 33-44.
- DE BENI, MOÈ, CORNOLDI, MENEGHETTI, FABRIS, ZAMPERLIN, DE MIN TONA 2014: Rossana De Beni, Cesare Cornoldi, Chiara Meneghetti, Mara Fabris, Claudia Zamperlin, Giuliano De Min Tona, *AMOS. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola di secondo grado e l'università*, Erickson, Trento 2014.
- DE BENI, MOÈ 2000: Rosanna De Beni, Angelica Moè, *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 2000.
- DE MONTICELLI 2003: Roberta De Monticelli, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano 2003.
- DE NATALE, CAPUTO, MERCANTE, BALDASSARRA 2011: Ferruccio De Natale, Annalisa Caputo, Annamaria Mercante, Rosa Maria Baldassarra, *Un pensiero in gioco. Storie, teorie ed esperienze di didattica ludica in filosofia*, Stilo, Bari 2011.
- DECI, KOESTENER, RYAN 1999: Edward L. Deci, Richard Koestner, Richard M. Ryan, *A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation*, «Psychological bulletin», CXXV (1999), 6, pp. 627-668.
- CAMICIOTTI 1981: Gianpiero Camiciotti, *L'orientamento personale degli alunni*, Le Monnier, Firenze 1981.
- DESPRET 2003: Vinciane Despret, *Le emozioni. Etnopsicologia dell'autenticità*, Elèuthera, Milano 2003
- GARCÍA HOZ 2005: Victor García Hoz, *L'educazione personalizzata*, La Scuola, Brescia 2005.
- GRIMALDI, PORCELLI, ROSSI 2014: Anna Grimaldi, Rita Porcelli, Alessia Rossi, *Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani*, «Osservatorio Isfol», 2014, 4 (1-2), pp. 45-63.
- GUARDINI 1997: Romano Guardini, *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*, Morcelliana, Brescia 1997.
- GUITTON 1991: Jean Guitton, *Il lavoro intellettuale. Consigli a coloro che studiano e lavorano*, trad. di Maria Meschiari, Paoline, Cinisello Balsamo 1991.
- HADOT 2007: Pierre Hadot, *Wittgenstein e i limiti del linguaggio*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.
- KANT 1959: Immanuel Kant, *Critica della ragion pura*, trad. di Giovanni Gentile e G. Lombardo Radice riveduta da Vittorio Mathieu, Laterza, Roma-Bari 1959.
- ILLETTERRATI 2007: Luca Illetterati (a cura di), *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, UTET, Torino 2007.
- MAZZONI 2001: Giuliana Mazzoni, *I processi cognitivi nell'apprendimento scolastico*, Carocci, Roma 2001.
- MODUGNO 2014: Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica, apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, Carocci, Roma 2014.
- MODUGNO, PREMOLI 2022: Alessandra Modugno, Paola Premoli De Marchi, *Capolavoro e mistero. Esperienza e verità dell'essere umano*, Franco Angeli, Milano 2022.
- MORTARI 2017: Luigina Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2017.
- PIATTELLI PALMARINI 1991: Massimo Piattelli Palmarini, *La voglia di studiare. Che cos'è e come farcela venire*, Mondadori, Milano 1991.
- PARMIGIANI 2016: Davide Parmigiani, *L'aula scolastica, come imparano gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2016.
- PELLEREY 2009: Michele Pellerey, *La competenza tra formazione e autoformazione*, in Andrea Porcarelli (a cura di), *Formare per competenze. Strategie e buone prassi*, in Atti della VII biennale internazionale sulla didattica universitaria (Padova, 3-4 dicembre 2008), Pensa Multimedia, Lecce 2009, pp. 23-37.
- POMBENI 1990: Maria Luisa Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale: un approccio socio-psicologico*, il Mulino, Bologna 1990.
- RASCHINI 2001a: Maria Adelaide Raschini, *Responsabilità storica della filosofia*, Marsilio, Venezia 2001.
- RASCHINI 2001b: Maria Adelaide Raschini, *Pedagogia e antipedagogia*, Marsilio, Venezia 2001.

- ROSMINI 1996: Antonio Rosmini, *Costituzioni dell'Istituto della Carità*, Città Nuova, Roma 1996.
- RUFFALDI, TROMBINO 2004: Enzo Ruffaldi, Mario Trombino, *L'officina del pensiero. Insegnare e apprendere filosofia. Manuale-laboratorio didattico per le scuole superiori e per le scuole di specializzazione universitaria. Filosofia in aula. Guida per l'insegnante*, LED, Milano 2004.
- SCHELER 2006: Max Scheler, *La posizione dell'uomo nel mondo*, Armando, Roma 2006.
- SCIACCA 2000: Michele Federico Sciacca, *L'uomo questo "squilibrato"*, L'Epos, Palermo 2000.
- SPAEMANN 2005: Robert Spaemann, *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- TIERNEY, READENCE, DISHNER 1985: Robert J. Tierney, John E. Readence, Ernest K. Dishner, *Reading Strategies and Practices. A Compendium*, Allyn and Bacon Inv., Boston, London, Toronto 1985<sup>2</sup>.
- TRAVERSO 2019: Andrea Traverso, *Metodologia della progettazione educativa*, Carocci, Roma 2019.
- XODO 2009: Carla Xodo, *Per un'epistemologia delle competenze*, in Carla Xodo, Mirca Benetton (a cura di), *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici*, in Atti della VII biennale internazionale sulla didattica universitaria (Padova, 3-4 dicembre 2008), Pensa Multimedia, Lecce 2009, pp. 21-29.
- YERKES, DODSON 1908: Robert M. Yerkes, John D. Dodson, *The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation*, «Journal of Comparative Neurology and Psychology», XVIII (5), pp. 459-482.
- WALLACE 2016: David Foster Wallace, *La pienezza vuota*, in David Markson, *L'amante di Wittgenstein*, Clichy, Firenze 2016, pp. 271-316.