

LA COMUNICAZIONE DIDATTICA: FORME, ESIGENZE E OPPORTUNITÀ RELAZIONALI

Alessandra Modugno

Abstract

The thesis of this essay is that a full personal relationship, involving also physical proximity, is needed to teaching communication. An experience of teaching philosophy at university will be presented to illustrate activities, methodologies and technological tools used to foster involvement, metacognition and relationship between students, especially working and discussing groups. Through the analysis of two surveys submitted to students, it will be reflected on the limit of technique-centred approach: this will underline the necessity of an educational change which engages the person as a whole together with all the people involved in the training process.

Keywords

Changing, Engagement, Group, Metacognition, Relationship.

1. Il momento presente: questioni e tesi

Vorrei iniziare la mia riflessione ponendo subito in chiaro quali ritengo siano le questioni che ci interpellano in quanto ricercatori, docenti e filosofi nel momento presente, ossia in una fase storica, che si prolunga ormai da più di un anno, in cui sembra che la pandemia scatenata dalla diffusione del virus Covid-19 abbia determinato una sorta di nuovo paradigma globale. Si tratta di alcune specifiche interpellanze, tra le numerose e complesse che impegnano la comunità scientifica, i decisori politici, le varie realtà professionali e sociali, ma direi ogni singolo soggetto in quanto intelligente, volente, libero e responsabile: benché non sempre in primo piano, quelle che ci riguardano sono nondimeno interpellanze chiave, perché ineriscono quei processi di lungo periodo e di carattere totalizzante – lo sviluppo personale e, funzionali a esso, le azioni formative e l'apprendimento – in forza dei quali ne va della vita dei popoli, nel senso più esteso e profondo che il termine “vita” possiede.

Provo a esplicitare tali questioni formulandone le domande implicate. Le esigenze di tutela della salute pubblica hanno imposto o promosso modalità di lavoro – almeno a coloro che hanno avuto la possibilità di continuare a lavorare – in cui la relazione interpersonale è resa possibile esclusivamente tramite la mediazione di dispositivi digitali, di strumenti che non esigono o meglio vicariano il contatto fisico, lo spostamento dei corpi. Siamo in una fase emergenziale, in cui l'essenziale della relazione è sospeso, posto temporaneamente in attesa di essere ripristinato, oppure, come suggerisce Clementina Cantillo, siamo dentro una “mutazione ontologica” in cui si tratta di riflettere sulla natura dell'umano e delle relazioni e sulle modificazioni che il digitale sta apportando all'idea tradizionale di relazione e natura umana?¹ In tempi recenti ma non “sospetti” come quelli attuali, Rossella Fabbrichesi già asseriva che «è sotto gli occhi di tutti come l'uomo oggi si stia trasformando, plasmato e modellato dai nuovi dispositivi, dalle protesi, dalle tecnologie che impongono connessioni virtuali» in forza delle quali la «sostanza uomo sembra assottigliarsi sempre più e diventare un mero nodo di scambio, il nodo di una rete di molte fibre interconnesse»². Dentro la domanda di Cantillo e le asserzioni di Fabbrichesi, dense di

¹ Cfr. Cantillo 2020.

² Fabbrichesi 2017, p. 65.

implicazioni non solo teoretiche e antropologiche, ma anche etiche e politiche, sta a mio avviso quanto concerne chi si occupa di formazione, chi riflette e fa ricerca in ambito formativo: quali elementi ha posto in gioco e in evidenza la didattica digitale? quale impatto ha determinato sui fattori costitutivi dell'apprendimento e, fra questi, in primo luogo sulle dinamiche relazionali? Esplorare queste due questioni esige soffermarsi sulle forme di attuazione della didattica digitale, precisando in primo luogo alcune distinzioni terminologiche e semantiche, in secondo luogo osservando da vicino e in profondità alcune esperienze specifiche della sua attuazione, per rilevarne alcune evidenze significative.

Consapevole dei numerosi nuclei problematici in essere, scelgo di proporre un percorso circoscritto alla mia esperienza didattica a inizio A.A. 2020/21, di cui esplicito le tappe e la tesi che desidero argomentare. Non intendo chiedermi che cosa abbiano imparato nei mesi scorsi i miei studenti, ma vorrei situarmi in una domanda che mi interpella più personalmente, chiedendomi che cosa ho imparato io da quanto ho attuato e dall'osservazione del vissuto e dell'apprendimento dei ragazzi, ossia che cosa ha testimoniato rispetto agli interrogativi esposti sopra l'esperienza della didattica digitale nelle forme in cui l'ho proposta loro. Per "stare" in questa domanda, ritengo opportuno innanzitutto ricordare brevemente i principali fattori implicati nell'apprendimento e precisare quali di essi, e come, siano più potentemente e validamente rilevanti nell'apprendimento della filosofia. Dopo aver esposto in sintesi gli elementi costitutivi della proposta didattica, intendo riferire i dati emersi dalla ricerca svolta – come ogni anno, ormai dal 2016 – con gli studenti, focalizzando l'attenzione specificamente su quelli inerenti gli aspetti relazionali. La tesi è la seguente: la relazione, con il docente e in special modo la relazione tra pari, è il principale fattore promotore di apprendimento; la didattica digitale lo ha consentito e limitato insieme, d'altra parte testimoniando con sorprendente evidenza di non essere né bastevole né sostitutiva dello scambio interpersonale che, passando per i corpi, coinvolge l'interezza dell'essere umano.

2. L'apprendimento come esperienza

Vale la pena ricordare che cosa qualifichi un'esperienza come apprendimento, per focalizzare il fatto che non si tratta di un processo di per sé né spontaneo né meccanico, in cui sono presenti fattori cognitivi, volitivi ed emotivi situati nella cornice di una duplice e reciproca intenzionalità, quella del docente e del discente. Se la libertà di chi insegna e di chi apprende sono sempre in gioco, in una reciprocità comunicativa connotata da creatività non scontate e potenzialità imprevedibili, nel contesto universitario tali fattori hanno un rilievo più significativo, una valenza emergente più marcata, in quanto la libertà di chi apprende si presume più sviluppata e più consapevole, potenzialmente più in grado di apportare una differenza nel processo in atto.

Apprendere è di per sé un'esperienza multicomponentiale, in cui si intersecano fattori di diverso ordine e valenza. *Ex parte docenti* vi sono elementi più profondi e strutturali come una precisa visione antropologica, capacità intellettuali, conoscenze inerenti il sapere insegnato e i suoi processi di generazione e sviluppo, competenze comunicative generali e specificamente didattiche. *Ex parte discenti* vanno tenuti principalmente presenti la storia più o meno ampia di apprendimenti spontanei o consapevoli già acquisiti, i vissuti emozionali connessivi, gli interessi, le "attese" di formazione, le competenze strategiche ingenue o intenzionalmente poste in atto. Com'è evidente la numerosità dei piani e degli elementi in gioco è direttamente proporzionale alla difficoltà di intercettarne l'incidenza qualitativa; peraltro non è questa la sede per esplorarli tutti e interamente, cosa comunque di per sé ardua. Mi limito pertanto a focalizzare alcuni elementi che nel contesto universitario mi sembrano più rilevanti.

Rispetto ai docenti ritengo prevalente la maggior attenzione – almeno tradizionalmente – al sapere comunicato che alle modalità della sua comunicazione, in forza dell'assunto che lo studente con cui si relazionano è un giovane adulto, la cui storia di studio lo rende sufficientemente autonomo; ciò sottende comunque la persuasione che il ruolo di guida del docente sia necessario o in caso opportuno solo quando lo studente deve imparare a studiare e forse, più

profondamente ancora, che insegnare in sostanza sia «riempire un orcio vuoto»³ o comunque non ancora completamente pieno.⁴ Riguardo invece ai discenti trovo estremamente e sempre più determinante la storia scolastica e il vissuto emozionale che essa ha strutturato, in generale e rispetto a specifiche aree di sapere, a cui si connette il profilo personale dello studente e il suo posizionamento di fronte alla formazione, al rapporto che essa ha con la vita e la professione futura, che nello snodo universitario si configura più vicina, desiderata e attesa. Negli ultimi anni sono significativamente cresciute le esperienze di ricerca nell'ambito del *Faculty Development*,⁵ il che segnala la crescente sensibilità di numerosi studiosi e docenti, soprattutto di ambito psicologico e pedagogico-didattico, a porre attenzione alla promozione di un modo più efficace di insegnare in università. Nello stesso tempo, resta difficile mettere a sistema tali ricerche, sgretolare barriere di autodifesa disciplinare che numerosi saperi – anche dentro l'area filosofica – sono attenti a mantenere, perché timorosi di aprirsi a forme di “reciprocazione”⁶ che possano porre in dialogo e implicanza nozioni e competenze epistemologiche diverse, ma non perciò opposte. D'altra parte, a fronte di una maggiore attenzione alla comunicazione didattica letta secondo la curvatura di vari saperi, non ultimo quello filosofico, è a mio avviso divenuta mediamente più problematica la situazione degli studenti che accedono agli studi accademici: essi sono dotati di una disposizione all'apprendimento e allo studio sempre più fragile, la loro domanda e attesa di formazione è vaga e muove spesso da una conoscenza e consapevolezza di sé poco fondate nella realtà, da una motivazione incerta, superficiale, molto esposta ai colpi della frustrazione e del dilazionamento del risultato atteso.

Perché è importante puntualizzare questo quadro per chiarire che cosa sia l'apprendimento come esperienza? Perché apprendere è un evento situato in un tempo e in uno spazio precisi, un atto concreto agito da soggetti in carne e ossa – «L'insegnamento [...] è questione di corpi» ricorda Annalisa Caputo «non possiamo dimenticarlo, altrimenti dimentichiamo l'essenza della relazione didattica»⁷ – cioè da persone che entrano e permangono, perlomeno così dovrebbe essere ed è naturale che sia, nel movimento dell'apprendere con l'interezza del loro essere persona. Ciò significa che i “fattori personali”, inerenti sia chi insegna sia chi apprende, sono implicati in quelli epistemici e li impattano in modo determinante; d'altra parte, le cognizioni e le convinzioni determinano le scelte operate e direzionano l'intenzionalità e l'azione. Il contesto di insegnamento-apprendimento in cui stiamo operando da un anno è dunque da un lato l'esito di un processo iniziato nel panorama culturale e sociale europeo e italiano e nelle vite di noi che ne siamo in parte attori in parte ricettori, dall'altro connotato da quanto la pandemia e le sue conseguenze sociali, professionali e relazionali hanno non solo modificato o condizionato ma anche portato prepotentemente in evidenza.

Quanto precisato in rapporto alla relazione didattica, che vale sempre, acquista un colore particolare se in gioco è l'apprendimento della filosofia o meglio al filosofare, esperienza speciale e specifica entro quella più ampia dell'apprendere, se si condivide che «l'*ergon* della filosofia è il lavoro di sé su di sé», sempre in atto quando si discute di una questione filosofica, poiché ogni esercizio filosofico è «auto-affettivo e auto-riflessivo» e in quanto tale opera «di veridizione che deve essere in grado di incidere sulla realtà».⁸ Fatico a concepire un'esperienza di apprendimento del filosofare che non coinvolga totalmente e in prima persona docente e discenti e che, una volta compiuta, li lasci come prima, non operi in essi una qualche forma di

³ Ivi, p. 84.

⁴ Alla radice di tali convinzioni opera senz'altro una precisa concezione antropologica, non sempre resa esplicita neppure a sé stessi, ma anche un modello cognitivo in cui domina la cosiddetta *fixed mindset* rispetto alla *growth mindset* ossia la persuasione che gli esiti dello studio – e di quello accademico nello specifico – dipendano esclusivamente dalle capacità dello studente o eventualmente da ciò che egli fa o meno e non da un insieme di fattori tra i quali ha importante valore l'intenzionalità e gli elementi costituenti l'azione progettuale del docente: cfr. per un approfondimento di questi temi, di per sé non filosofici, ma mio avviso con stimolanti spunti teoretici Biggs, Tang 2011; Paunesku et al. 2015.

⁵ Cfr. Lotti, Lampugnani 2020.

⁶ Perla 2020.

⁷ Caputo 2020, p. 14.

⁸ Fabbrichesi 2017, p. 29.

metanoia. Per tal motivo, nella sperimentazione didattica con gli studenti dei corsi di studi triennali e magistrali in cui insegno, iniziata nel 2014 e tutt'ora in corso, sono centrali il coinvolgimento attivo degli studenti, la promozione della presa in carico diretta del loro apprendimento, il dialogo e confronto costanti tra loro e con me. Questi fattori sono biunivocamente supportivi sia dell'accesso a un'esperienza il più possibile autentica, quindi personale, del filosofare e di sé stessi come soggetti riflessivi e attivi, sia di un percorso effettivo ed efficace di formazione. L'intenzione profonda che mi muove è guidare gli studenti a ri-significare la situazione formativa che stanno vivendo – che hanno scelto di vivere – «per superare una logica della passività in cui l'azione didattica viene subita».⁹ La progettazione sviluppata in vista dell'anno accademico in corso ha richiesto pertanto di situare queste esigenze, per me imprescindibili, entro i vincoli imposti dalla situazione emergenziale, cioè la sostituzione di uno spazio fisico con uno virtuale, ripensandone e ri-significandone possibili e sostenibili modalità di comunicazione formativa.

3. Un'esperienza di didattica collaborativa e metacognitiva

Gli insegnamenti di quest'anno accademico – diversamente da quelli erogati nel II semestre dell'A.A. 2019/20 – hanno potuto fruire di una progettazione consapevole e sviluppata con ampio anticipo, almeno per i docenti dell'Ateneo genovese, in cui sono incardinata, dal governo del quale la decisione di svolgere l'attività didattica del I semestre 2020/21 esclusivamente on line è stata assunta già a maggio 2020, in base alla valutazione che gli spazi delle varie strutture non avrebbero consentito la tutela delle norme anti-Covid. Non entro nel merito della decisione né tantomeno mi soffermo sulle forme di didattica possibili e sostenibili, su cui si è a lungo discusso nelle riunioni collegiali, perché sarebbe sterile: puntualizzo solo il fatto che rispetto ai colleghi che avevano agito “in emergenza” da marzo a maggio 2020, ho avuto l'opportunità di progettare l'attività che avrei svolto da settembre a dicembre 2020 con piena consapevolezza dei vincoli e delle risorse a mia disposizione. Ciò mi ha consentito di discriminare gli obiettivi imprescindibili e quelli da introdurre in forza dell'ambiente virtuale in cui si sarebbe situata e sviluppata la relazione didattica – la piattaforma *Microsoft Teams* ufficialmente adottata come esclusivo canale di svolgimento di tutte le attività del personale di Ateneo – e di valutare metodi e strumenti presumibilmente più efficaci e supportivi in rapporto a tali obiettivi. In qualche modo mi si è offerta l'opportunità di porre al vaglio secondo un'ulteriore angolatura le domande di ricerca che sto attraversando da anni, inerenti il ruolo della relazione docente-studenti e tra studenti nelle dinamiche proprie della comunicazione didattica, esplorando sia come lo strumento digitale quale specifica forma di *medium* si inter-ponga nello scambio tra soggetti, sia con quali tecniche e supporti sia possibile e valido garantire o vicariare le azioni che nello spazio fisico dell'aula si sviluppano tramite gesti, scambi di sguardi, di parole, di materiali.

Le scelte compiute hanno riguardato sicuramente la selezione dei contenuti da proporre, in termini di riduzione della quantità e di scelta qualitativa in funzione della finalità principale che assegno ai miei insegnamenti, ossia la promozione di una riflessione autonoma e una presa di posizione personale e argomentata rispetto alle questioni teoretiche proposte, in cui le conoscenze poste in campo, i processi cognitivi e meta-cognitivi che esigono e le competenze che richiedono e consentono di acquisire si interconnettono in un circuito virtuoso di reciproca strutturazione, fruizione e consolidamento. I vincoli principali e più pesanti – sia in termini di impatto sia di fatica – ossia la distanza fisica e la mediazione del dispositivo tecnologico imponevano a mio avviso una sorta di antidoto che assicurasse forme di prossimità proporzionali a essi. Per tal motivo, la riflessione teoretica si è focalizzata sia sull'individuazione delle questioni, tra quelle di norma oggetto del mio insegnamento, che maggiormente potevano stimolare interesse, coinvolgimento e dialogo, sia – in rapporto a tale fine – sulla ricerca delle funzionalità tecnologiche, delle metodologie e delle tecniche strumentali al loro perseguimento, capaci di promuovere e tutelare anche il fattore umano, ossia il bisogno – precedente e indipendente l'apprendimento della filosofia ma non ininfluenza rispetto a esso – di conoscersi, di creare legami di colleganza

⁹ D'Elia 2020, p. 12.

e amicizia, caratteristico di studenti iscritti al I anno di università. Rispetto al focus in oggetto in questa sede, mi soffermo a esplorare solamente gli aspetti metodologici e strumentali,¹⁰ in quanto sono stati il principale fattore di revisione della progettualità e insieme di attestazione della fondatezza della tesi che intendo sostenere.

Quelle da me scelte si possono sinteticamente presentare come la coniugazione di strategie collaborative e metacognitive¹¹, il cui scopo è stato offrire agli studenti occasioni di prossimità – da parte mia e tra loro – che consentissero la messa in gioco di processi cognitivi, emozioni e atti intenzionali e volitivi capaci di mobilitare tutti i soggetti e ogni soggetto nell’interesse del suo essere, facendo della relazione il volano di un effettivo processo di cambiamento formativo. Rispetto agli anni passati, una novità introdotta, importante e impegnativa insieme, è stata lo svolgimento di un breve colloquio conoscitivo con ogni studente: ho realizzato tali incontri nelle prime cinque settimane di lezione, esplorando la motivazione dei ragazzi, qualche aspetto della loro “storia scolastica”, raccogliendone il vissuto in rapporto al mio insegnamento ma anche all’avvio del percorso accademico in circostanze così particolari, in alcuni casi fornendo indicazioni metodologiche inerenti l’apprendimento della filosofia nell’ambito specifico della mia proposta didattica. In quelle settimane faticosissime, in cui mi vedevo vincolata a una comunicazione dis-umana e dis-torta – ossia che divergeva dai fattori umani più manifestativi di umanità e mi costringeva spesso a stare più focalizzata sul mezzo che non centrata sul fine – vedere dei volti, pur in uno schermo, e poter dialogare personalmente con ciascuno è stato per me una boccata di ossigeno entro un contesto prevalentemente asfittico. Da quanto rilevato durante i colloqui, tramite il *Questionario di feedback*¹² o mediante altre fonti,¹³ tale scambio diretto, quale impegno e offerta da parte mia di una relazione personale, è stato apprezzato dalla quasi totalità degli studenti, per molti dei quali è stato meno difficile in seguito uscire dall’anonimato attivando la videocamera, proponendo domande o condividendo osservazioni o riflessioni.

D’altra parte, il luogo principale della collaborazione e della riflessione metacognitiva è stato il gruppo, contesto nel quale gli studenti hanno trascorso buona parte del tempo di lezione con la consegna di lavorare insieme, ciascuno offrendo il proprio contributo rispetto all’oggetto a tema e al metodo con cui svolgere l’attività da me richiesta, con l’opportunità di osservare e regolare nel contempo i propri processi di apprendimento. I gruppi di lavoro non sono stati creati in modo spontaneo o casuale, ma in base a precisi criteri che garantissero un’equilibrata disomogeneità interna e una sostanziale equipollenza tra di essi: la qualità della motivazione allo studio della filosofia e il livello di formazione filosofica percepito dallo studente,¹⁴ associati all’esito di una sorta di “prova d’ingresso” svolta nel corso della prima lezione e finalizzata a individuare le competenze argomentative già presenti in ciascuno. Per ragioni organizzative e di gestione, legate alla numerosità dei frequentanti – inizialmente 177, poi ridottisi a 168 – ogni gruppo è stato costituito da un numero di per sé molto alto di elementi – da 10 a 12 – nella previsione che alcuni studenti, come di fatto è accaduto, avrebbero abbandonato la frequentazione assidua delle lezioni. Nell’arco delle prime quattro settimane di lezione alcuni gruppi

¹⁰ Per non dilatare eccessivamente il contributo, non mi soffermo a presentare nel dettaglio i contenuti e le metodologie con cui li ho comunicati: propongo in appendice al mio contributo una scheda tecnica che ne compagina gli elementi essenziali in funzione di un’adeguata comprensione di quanto ho realizzato e la progettazione dettagliata di una “lezione tipo”.

¹¹ Cfr. Bonaiuti 2020⁹, pp. 17-19.

¹² Come già da alcuni anni propongo agli studenti la compilazione di due indagini sulle loro opinioni e percezioni, la *Scheda profilo personale* in ingresso e il *Questionario di feedback* in uscita: cfr. per una esemplificazione Modugno 2020, pp. 125-133. Le differenze rispetto alla proposta del precedente A.A. 2019/20 riportata nel volume citato sono minime: ad esse farò esplicito riferimento nei paragrafi successivi in quanto ineriscono gli aspetti metodologici inerenti il presente contributo. Un elemento significativo introdotto quest’anno per maggiore coerenza e significatività della ricerca è la compilazione obbligatoria e non anonima anche del *Questionario di feedback*, che lo scorso anno era stato proposto su base volontaria e in forma anonima.

¹³ In particolare, dagli studenti tutor che seguono gli studenti del I anno nell’ambito del *Progetto Matricole*, che l’Ateneo genovese realizza da più di un decennio e che io coordino nel DISFOR, Dipartimento di Scienze della Formazione in cui sono incardinata.

¹⁴ Questi due dati sono stati rilevati tramite la *Scheda profilo personale*, compilata dagli studenti nel corso della prima lezione.

hanno vissuto movimentazioni interne – inizialmente nuovi ingressi e in seguito uscite – e certamente ciò ne ha impattato il clima relazionale e di lavoro.

Nel primo giorno della costituzione dei gruppi, ossia durante la terza lezione, ho proposto agli studenti la condivisione di alcune norme di autoregolazione del gruppo – l'individuazione di un referente a turno per ogni lezione, l'impegno di ciascuno ad ascoltare gli altri, a rispettare il tempo e lo spazio di ogni componente, a offrire il proprio contributo nello svolgimento sia delle attività da me assegnate previamente alle lezioni, sia di quelle oggetto di riflessione e confronto durante le lezioni – e ho chiesto di scegliere un nome con cui identificare il gruppo che attingesse all'area semantica della bellezza. A ogni gruppo ho assegnato un canale privato nel *Team* dell'insegnamento, nel quale i membri si riunissero per svolgere le attività costituenti la lezione, fruendo di tutte le funzionalità disponibili, in particolare della condivisione di materiali. Il canale come luogo virtuale di incontro del gruppo è stato utilizzato dagli studenti sia in funzione dello svolgimento di attività asincrone assegnate da me, sia per loro libera iniziativa, per continuare il dialogo iniziato a lezione, per reciproco confronto e supporto nello studio. I gruppi sono rimasti i medesimi per l'intera durata dell'insegnamento: infatti, benché sia dal mio punto di osservazione sia dai colloqui con alcuni studenti abbia raccolto segnali di disfunzionalità in alcuni di essi – per motivi sempre riconducibili a forme di disimpegno di alcuni membri – non ho ritenuto opportuno e sostenibile operare cambiamenti: era rilevante il rischio di rompere equilibri o interrompere collaborazioni molto proficue avviate in alcuni gruppi nel tentativo di rimuovere le criticità di altri.

4. Esiti ed evidenze

L'osservazione della proposta didattica realizzata per coglierne la validità ed efficacia a partire dagli esiti può avvenire da diverse angolature e in forza di vari fattori. Da un lato, si possono prendere in esame gli elementi propriamente epistemici, le metodologie in rapporto ai contenuti e ai processi che la filosofia esige di porre in atto, nel frangente attuale correlati anche ai vincoli e alle opportunità della strumentazione tecnologica, gli aspetti propriamente umani e sociali. Dall'altro, è possibile scegliere come indicatori i risultati della valutazione accademica – ossia il numero degli studenti che hanno affrontato e poi superato più o meno brillantemente l'esame –, i riscontri della valutazione formativa – cioè il progresso avvenuto negli studenti rispetto alla situazione iniziale in termini di conoscenze e competenze filosofiche specifiche –, e infine alcuni elementi costitutivi di un percorso di apprendimento in quanto tale – come la motivazione, la qualità strategica, la percezione di autoefficacia – e di apprendimento *al* e *nel* filosofare, quindi curvato su aspetti connotativi del filosofare stesso, come la consapevolezza, la riflessività, le capacità critiche e argomentative. Per ragioni di opportunità e ragionevolezza mi soffermo su ciò che, come precisato all'inizio, ritengo indicatore di un cambiamento formativo, cercando di intercettare dallo "spostamento di postura" degli studenti ciò che per me ha garantito validità ed efficacia all'intervento didattico, con particolare attenzione agli aspetti relazionali. Le fonti a cui attingo, come anticipato, sono le indagini compilate dagli studenti, che offrono una serie di dati qualitativi interessanti e, benché non esaustivi, sufficiente supporto a una fotografia realistica della situazione, suffragata anche dagli altri elementi in gioco, che pure scelgo di non prendere in esame in questa sede.

Ritengo corretto proporre preventivamente il profilo dei miei interlocutori, 158 studenti,¹⁵ eccetto 6, tutti iscritti nel 2020/21 al I anno di *Scienze dell'educazione e della formazione*: il 74,2% di questi ha conseguito un diploma liceale, mentre il restante 25,8% ha svolto studi tecnici o professionali; tra i liceali il 60% proviene dal Liceo delle Scienze umane. Elemento rilevante in sé e come indicatore di cambiamento è la motivazione: nella *Scheda profilo personale* compilata all'inizio del percorso, il 49% degli studenti si è definito interessato e motivato rispetto alla

¹⁵ Per correttezza segnalo che 3 studenti, assenti nel giorno della compilazione non hanno svolto, per inadempienza, il *Questionario di feedback*: pertanto nella *Scheda profilo personale* ho considerato solo le risposte dei 155 che hanno compilato anche l'indagine a fine insegnamento.

filosofia, il 27% curioso pur non conoscendola – la percentuale desta stupore perché è superiore a quella dei diplomati non liceali, quindi suggerisce che alcuni ex-liceali ritengono di non conoscere la filosofia – il 16% attribuisce la propria demotivazione al rapporto difficile vissuto negli anni della scuola superiore con la filosofia (leggasi con il docente di filosofia: in questo senso i colloqui individuali hanno attestato quante carenze vi siano ancora da colmare nella formazione dei docenti della secondaria di II grado), i restanti dichiarano un interesse insufficiente a supportare una solida motivazione.

Quale esperienza di filosofia hanno attraversato questi giovani prima di iniziare l'università? Di fronte a tale domanda l'opzione scelta dalla maggioranza – il 43,2% – identifica l'incontro col filosofare con la riflessione sui grandi quesiti che interpellano l'essere umano; va precisato d'altra parte che una percentuale analoga, e maggioritaria, il 47,1% definisce il proprio livello di formazione filosofica medio e il 67% – una percentuale elevata e ancora la più alta – dichiara di possedere una conoscenza generale di alcuni filosofi.¹⁶ La fragilità, effettiva e percepita, che prevale in questi ragazzi, già emergente da questi dati, è confermata dalla correlazione tra quelli inerenti la tipologia di diploma conseguito e il livello di formazione di cui si ritengono in possesso: il 20% degli ex-liceali ritiene il proprio livello basso o assente e il 60% lo definisce medio. D'altra parte, a fronte della convinzione di una preparazione modesta,¹⁷ emerge netta in tutti, anche in coloro che non si percepiscono detentori di una preparazione filosofica solida, la consapevolezza che filosofare abbia a che vedere con la riflessione intorno a questioni ineludibili per l'uomo e che abbia significato e valore nella formazione dell'educatore.¹⁸

Quali cambiamenti sono intervenuti a seguito del percorso didattico proposto? Ancora una volta considero in primo luogo la motivazione: la correlazione dei dati d'ingresso con quelli in uscita ne attesta un incremento significativo, segnale di un'esperienza senz'altro impegnativa, ma significativa e pertanto trasformativa. Il 61,3% degli studenti – rispetto al 49% iniziale dichiaratosi interessato e ben motivato – ha risposto: *Avevo già interesse per la filosofia e l'esperienza fatta durante le lezioni ha rafforzato la mia motivazione* e il 26,3% di queste persone nella *Scheda profilo personale* aveva affermato di possedere poca motivazione a causa del difficile rapporto sviluppato con la filosofia nella scuola superiore. A onor del vero, circa l'8% degli studenti inizialmente motivati in uscita sceglie l'opzione *Il mio rapporto con la filosofia è rimasto difficile: la mia motivazione continua a essere poco solida*: mi sembra tuttavia possa considerarsi un segnale di acquisizione di maggiore consapevolezza dell'impegno e del coinvolgimento cognitivo e volitivo che l'esperienza filosofica esige. Ritengo un segnale importante anche il lieve incremento della percentuale di chi si definiva motivato dalla curiosità pur in assenza di formazione filosofica: infatti la risposta *Non conoscevo la filosofia e ciò che ho potuto sperimentare durante le lezioni ha soddisfatto la mia curiosità e confermato la motivazione iniziale* è stata scelta dal 29,7% degli studenti, ossia da un 2,6% in più rispetto alla percentuale attesa in base alla risposta data nell'indagine in ingresso, precisamente da studenti che inizialmente avevano dichiarato interesse e motivazione deboli.

Un altro dato da considerare è naturalmente il progresso avvenuto sul piano di conoscenze e competenze specifiche: il 94% degli studenti dichiara di aver incrementato sia le conoscenze filosofiche sia le capacità di problematizzare, prendere posizione e argomentare. Il fatto che le percentuali di scelta del livello *Notevolmente*, rispetto ai livelli *Molto* e *Abbastanza* siano circa

¹⁶ La domanda *Rispetto alla filosofia, per quanto mi riguarda, segnalo quanto segue* offriva otto opzioni di risposta e la possibilità di sceglierne fino a quattro: riporto le percentuali delle altre opzioni: il 21,3% dichiara di non conoscere il pensiero dei filosofi; il 18% di non aver mai letto, neppure parzialmente, testi filosofici; il 28,4% di aver letto alcuni testi ma di aver faticato a comprenderli e il 31,6% di averli letti e ritenuti impegnativi ma comprensibili; il 30% circa sceglie infine espressioni che attestano difficoltà metodologiche (difficoltà di espressione orale, esposizione scritta, rielaborazione).

¹⁷ È comunque opportuno almeno ipotizzare la possibilità che più o meno inconsapevolmente alcuni o molti abbiano cercato di non sollecitare le mie aspettative nei loro confronti. La risposta degli studenti nel percorso didattico non suffraga questa opzione, tuttavia non va esclusa in modo assoluto.

¹⁸ Il 59,4% degli studenti esprime completo accordo rispetto all'affermazione *Per l'educatore è importante esplorare alcune questioni filosofiche, in particolare antropologiche ed etiche*; il 38% si dichiara abbastanza d'accordo.

quattro volte superiori riguardo alle tre competenze indicate rispetto alle conoscenze¹⁹ attesta a mio avviso la consapevolezza da parte degli studenti che le metodologie utilizzate durante le lezioni hanno dato ampio spazio alla messa in atto dei processi propri del filosofare in alternativa a un'assunzione passiva e acritica dei contenuti a tema. Più arduo e complesso considerare il progresso di conoscenze e competenze a partire dalla valutazione certificativa acquisita negli esami, in quanto le variabili in gioco sono numerose e intersecate in modo tale da rendere difficile discriminare e discernere in base ai valori numerici offerti dai voti l'efficacia della proposta didattica. Indubbiamente si è mantenuto buono il numero degli studenti che ha affrontato l'esame nella sessione invernale – quasi il 75% – e tutti, pur conseguendo per la maggior parte risultati non eccellenti, hanno migliorato anche di poco nel corso della prova orale la valutazione ottenuta nella prova intermedia scritta.

Altro aspetto su cui mi soffermo è il giudizio globale sull'insegnamento raccolto nel *Questionario di feedback*: gli studenti avevano sei opzioni di scelta, ciascuna rappresentata da un aggettivo – *Significativo, Valido, Impegnativo, Arduo, Mediocre, Negativo* – il cui senso veniva esplicitato da un'affermazione. La percentuale più alta, il 38,7%, ha scelto *Valido*, termine chiarificato dall'espressione: *ho riflettuto su questioni e sperimentato attività che ritengo mi saranno utili in altri insegnamenti e in altre situazioni di vita*. Il 31% ha trovato il percorso *Impegnativo* riconoscendo il proprio vissuto nella frase *ha richiesto coinvolgimento e sforzo, ma è stato soddisfacente*. Il 27,1% ha ritenuto adeguato il termine *Significativo*, esplicitato dall'affermazione *è stato stimolante e mi ha offerto l'occasione di fare esperienza della filosofia*. Il 3,2% ha scelto *Arduo*: *nel complesso mi sono trovato più spesso in difficoltà che aiutato a imparare* e nessuno ha optato per *Mediocre* e *Negativo*. Dalla correlazione tra i dati inerenti questa domanda e quelli emersi riguardo la percezione di incremento delle competenze, le valutazioni effettivamente coerenti sono quelle espresse da chi ha scelto i termini *Valido* e *Impegnativo*, mentre alcuni tra coloro che hanno scelto l'opzione *Significativo* propongono un giudizio poco collimante con quanto espresso riguardo all'acquisizione delle competenze, per cui la percentuale del 31% indicata sopra va ridotta di almeno 10-15 unità. I dati restano tuttavia globalmente soddisfacenti e attestano che gli studenti hanno colto, e apprezzato, l'investimento di risorse sui fattori promotori di coinvolgimento attivo, partecipazione, riflessione critica: è auspicabile che li abbiano riconosciuti e compresi come costitutivi dell'esperienza filosofica, certamente tanto "agonica" quanto esigente e implicante la mobilitazione di tutte le dimensioni della persona.

Una domanda del *Questionario di feedback* ineriva specificamente il gruppo come "situazione di apprendimento": il 50,3% degli studenti ha optato per la frase che lo definiva *un'occasione preziosa di ascolto dell'opinione altrui e di comunicazione della propria*; il 31% ha scelto *è stato una novità a cui non ero abituato: ha richiesto impegno, ma è stato utile*; il 10,3% ha ritenuto più valida l'opzione *è stato uno "spazio di libertà": non sempre e non tutti lo hanno usato in modo adeguato*²⁰. Il sondaggio attesta dunque la percezione del valore e dell'efficacia dello strumento da parte dei ragazzi; peraltro, tra le opzioni proposte nella domanda che chiedeva di esprimere il proprio livello di accordo in merito ai fattori più validi a promuovere apprendimento tra quelli utilizzati nell'attività didattica, quelle per cui la maggioranza è più significativa sono il confronto con i colleghi – il 67,1% si dichiara *Completamente d'accordo* e il 22,6% *Abbastanza d'accordo* – e l'esigenza di mettersi in gioco – il 65,8% si definisce *Completamente d'accordo* e il 30,3% *Abbastanza d'accordo* –: entrambe hanno connotato primariamente il lavoro in gruppo. Un'ulteriore conferma dell'efficacia didattica del gruppo si evince dalle scelte operate dagli

¹⁹ Alla domanda *In base ai contenuti proposti ritengo che le mie conoscenze filosofiche siano incrementate* ha scelto *Notevolmente* il 5,2% degli studenti, *Molto* il 45,8% e *Abbastanza* il 47,7%; le proporzioni migliorano nelle percentuali di risposta alla domanda *In base alle attività proposte ritengo di aver incrementato la competenza del saper problematizzare, del saper prendere posizione, del saper argomentare*: ha scelto *Notevolmente* il 16,8% per la capacità di problematizzare, il 18,1% per quella del prendere posizione, il 12,9% per quella argomentativa; l'opzione *Molto* è presente rispettivamente per il 46,5%, per il 42,6% e per il 37,4%; infine *Abbastanza* ricorre rispettivamente per il 31,6%, il 34,2% e il 37,4%.

²⁰ Per completezza segnalo che il 7,1% ha scelto l'espressione che definiva il gruppo *uno strumento alterno, talvolta funzionale all'attività da svolgere, talvolta poco utile rispetto alla consegna* e l'1,3% l'opzione *Il gruppo è stato una complicazione: avrei preferito non essere coinvolto e lavorare da solo*.

studenti in merito ai fattori più stimolanti nella relazione didattica²¹. Quattro affermazioni hanno raccolto maggior adesione: il 63,2% degli studenti ha optato per *La libertà e la responsabilità di contribuire alla riflessione e rielaborazione nel gruppo*; il 53,5% ha scelto *La possibilità di acquisire strumenti concettuali utilizzabili anche in contesti diversi da quello filosofico*; il 50,3% ha indicato *Il coinvolgimento diretto nelle questioni: la richiesta di prendere posizione*; il 45,8% ha scelto *L'opportunità di acquisire maggiore capacità di giudizio nelle mie azioni*. Come si vede, la prima e la terza in ordine di preferenza sono asserzioni direttamente implicate nell'esperienza di partecipazione alle attività gruppali, la seconda e la quarta sottendono una riflessività critica e metacognitiva in cui e con cui l'esperienza del filosofare non è separata o distante dal vissuto esistenziale, piuttosto lo innerva e lo chiarifica.

Una domanda del *Questionario di feedback* verteva specificamente sulla didattica online: rispetto a essa la metà degli studenti (il 49,7%) afferma di averne sentito con forza i limiti – a cui va aggiunta la percentuale del 7,1% di chi dichiara di averla vissuta con difficoltà –, il 29,7% di non aver percepito differenze e il 13,5% segnala che il fatto di lavorare da remoto ha consentito la partecipazione all'attività didattica, che non sarebbe stata possibile se le lezioni si fossero svolte in aula, soprattutto causa la difficoltà di compaginare spostamenti, impegni di lavoro ed esigenze accademiche. La sofferenza e il disagio restano preponderanti, benché emerga il carattere di funzionalità che lo strumento digitale ha costituito per gli studenti lavoratori.

5. Rilievi teoretici e formativi

Introduco i rilievi teoretici e formativi proponendo l'immagine che raccoglie le parole scelte dai ragazzi al termine dell'ultima lezione per rappresentare il percorso compiuto insieme:



La grandezza del carattere è direttamente proporzionale alla numerosità con cui il termine è stato indicato: la parola in assoluto dominante è *riflessione* seguita da *pensiero*, *crescita*, *collaborazione*, *consapevolezza*, *ragionamento*; tuttavia, anche *mettersi in gioco*, *confronto*, *elaborazione* e *scoperta* mi sembrano rilevanti. Non mancano gli indicatori di fatica (*montagna*, *salita* e *vetta*, *tortuoso* e *difficile*, *frustrazione* e *combattimento*) ma mi sembrano prevalenti quelli di maturazione ed efficacia. Al di là della soddisfazione degli studenti e delle sue ragioni, il vissuto che traspare da questi termini ha senz'altro a che fare con l'esperienza del filosofare e con la formazione dell'essere umano, rispetto sia alla sua dimensione identitaria sia a quella relazionale e sociale che ne è parte costitutiva.

La proposta didattica ha offerto ai ragazzi che vi hanno partecipato attivamente di esperire qualcosa a cui non erano affatto abituati, in alcuni casi di cui non avevano mai fatto esperienza: in primo luogo la corresponsabilità nello sviluppo del processo formativo, che a mio avviso si può considerare la declinazione educativa di ciò che Aristotele considerava politicamente il connotato della cittadinanza, ossia compaginare «la capacità e l'intenzione di essere governato e di governare»²². A me sembra che questa mobilitazione del soggetto in prima persona sia una cifra

²¹ La domanda prevedeva 8 opzioni che potevano essere scelte senza limitazioni: 1. *Il coinvolgimento diretto nelle questioni: la richiesta di prendere posizione*, 2. *La libertà e la responsabilità di contribuire alla riflessione e rielaborazione nel gruppo*, 3. *L'esigenza di apprendere il lessico filosofico e alcune questioni teoretiche fondamentali*, 4. *L'impegno in un percorso di esercitazione e studio costanti*, 5. *L'esplorazione di questioni decisive per l'esistenza umana*, 6. *La priorità data nelle lezioni alla dimensione formativa rispetto a quella informativa*, 7. *L'opportunità di acquisire maggiore capacità di giudizio nelle mie azioni*, 8. *La possibilità di acquisire strumenti concettuali utilizzabili anche in contesti diversi da quello filosofico*.

²² Aristotele, *Politica*, III, 1283b – 1283a.

ineludibile del filosofare, l'accesso al quale è innanzitutto offerto dalla postura e dall'intenzionalità di chi desidera farsene maestro, ossia esige «di delegare costantemente il potere conoscitivo all'interno dell'interrelazione con gli studenti e degli studenti tra loro».²³ Questa capacità sottende una disponibilità e prima ancora il riconoscimento della primalità della relazione nella comunicazione didattica, tanto più se filosofica; l'implicanza relazionale offre di per sé l'opportunità di valorizzare al massimo sia la «dimensione della cosiddetta "forma duale dello scambio docente-studente"» sia la «dimensione reticolare in cui docente e studenti si sentono parte a pieno titolo».²⁴ Gabriella De Mita parla di esperienza di prossimità e di cura di sé e dell'altro e correttamente correla tale dinamismo al fatto che in tal modo la domanda di formazione si svela come «domanda etica, politica e sociale e non esclusivamente gnoseologica e conoscitiva».²⁵ Il fatto di "dover" lavorare in gruppo – ossia interrogarsi e interrogare, esprimere il proprio pensiero e renderne ragione, ascoltare quello altrui – ha "imposto" un esercizio di libertà inconsueto per molti – e a cui alcuni si sono sottratti –, nonché l'accoglienza della sofferenza²⁶ di mostrare e condividere la fatica e la frustrazione insite negli itinerari dell'intelligenza che esplora la realtà e sé stessa. D'altra parte, solamente tale «apprendere a dis-apprendere» inteso quale coraggio della «"messa fuori circuito" delle abitudini di pensiero, delle ovvietà, delle forme concettuali pre-giudicative»²⁷ consente l'esercizio effettivo dell'intelligenza critica, di per sé sempre inappagata e in tensione verso una più piena e consapevole comprensione della verità. Fabbrichesi arriva a dire che Platone stesso assegna al filosofo «un ruolo simile a quello del preparatore atletico» pertanto egli è «un maestro che insegna a muovere rettamente le membra con una dolorosa ginnastica posturale e a liberarle per nuove azioni»:²⁸ ma proprio perciò non può articolare le "membra" dell'allievo al posto suo, né deve pensare di poterlo fare o tentare di farlo. Ritengo che in questo senso nella scuola secondaria possa e debba essere dilatato lo spazio di autonomia degli studenti, declinato sia nella forma della riflessione in prima persona sia in quella del confronto tra pari.²⁹

La relazione didattica e le forme di comunicazione e confronto attuate non sarebbero state realizzabili senza gli strumenti tecnologici, che le hanno rese accessibili consentendo forme di prossimità possibili. Essi hanno attestato con evidenza indiscutibile il loro enorme potenziale, ma insieme sono stati rivelatori del loro limite – ossia l'essere mezzi e non fini – pertanto del fatto di non poter soddisfare come tali l'istanza formativa degli studenti senza un'intenzionalità previa, un orientamento a un oggetto – contenuto, processo, esperienza – capace di attribuire loro significato. Ma non solo: lo strumento tecnologico è stato veicolo relazionale mediante un paradosso, in quanto esso, inter-ponendosi tra i relati allo stesso tempo si frappone tra loro, li avvicina ma allontanandoli dalla verità di sé. Nessuno strumento tecnologico, infatti, può essere veramente nesso relazionale, piuttosto attesta ineludibilmente l'assenza della pienezza della relazione e una prossimità ridotta per la mancanza dei corpi e della prossemica, dei volti e degli sguardi. I ragazzi hanno colto senz'altro l'impegno a creare e mantenere prossimità e relazione, ma la maggior parte di loro ha percepito con evidenza i confini dello strumento digitale e l'impoverimento che la prossimità e la relazione stavano subendo, ha compreso che non erano bastevoli perché non erano né intere né concrete, insomma non erano pienamente umane. Ciò che ha costituito l'elemento di efficacia del percorso compiuto sono stati i contenuti e le metodologie *in quanto* relazionali, ossia espressione per ogni soggetto coinvolto di comunicazione di sé e tra sé diversi. Si potrebbe dire conclusivamente che l'aver avuto a che fare con la tecnologia

²³ De Mita 2020, p. 31.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Ivi, p. 32.

²⁶ Cfr. ivi, p. 34.

²⁷ Ivi, pp. 33-34.

²⁸ Fabbrichesi 2017, p. 7.

²⁹ Trovo a questo proposito puntuali e acute le osservazioni proposte da Anna Bianchi durante il Convegno SFI di ottobre 2020, che convergono nell'esigenza di investire nella formazione filosofica dei docenti della scuola secondaria di II grado, sia iniziale sia in servizio. Il ripensamento richiesto nella formazione liceale va senz'altro nella linea di una didattica più partecipativa e riflessiva, ma questo è possibile solamente – ricordava Anna Bianchi – interrogandosi sulla concezione della filosofia, della conoscenza, dell'essere umano.

in modo intensivo, immersivo e spesso invasivo l'ha palesata come una "semplificazione"³⁰ della realtà, ha posto in rilievo la verità e della tecnologia e della realtà, che è invece "complessità"³¹ nel senso di sintesi e tensione di dimensioni che si richiedono e si richiamano costantemente e reciprocamente.

6. Apprendimenti acquisiti e future linee di ricerca

Al termine del percorso compiuto, riprendo la domanda con cui l'ho avviato: qual è stato per me l'apprendimento acquisito dall'esperienza didattica dello scorso semestre? La risposta più rilevante ai fini della presente esplorazione inerisce il limite della didattica on line e la valenza determinante della relazione come luogo di formazione. Inoltre, ho senz'altro compreso nuovamente e ulteriormente ciò di cui sono manchevole come docente rispetto alla ricerca nell'ambito dell'innovazione didattica in università in cui molti colleghi³² in Italia e all'estero sono impegnati, ma ho anche acquisito la consapevolezza che ciò che mi sta a cuore non è costruire una modellizzazione a partire dalle sperimentazioni svolte e in corso. Infatti, a partire dal dialogo con gli studenti, dall'ascolto delle loro domande e dall'osservazione di atteggiamenti e comportamenti prevalenti, il focus su cui ritengo sia importante concentrare l'attenzione è proprio il loro bisogno relazionale ancora fortemente disatteso, o perché non identificato o perché inadeguatamente soddisfatto o infine perché lasciato inascoltato.

Mi sembra pertanto che il primo e più urgente livello di cambiamento inerisca la domanda di formazione. I termini "innovazione" e "cambiamento" – evidentemente correlati in quanto introdurre innovazione esige di apportare un cambiamento e reciprocamente cambiare è percepito come accedere a una novità – sono tuttavia spesso intesi come inserimento nelle attività formative di strumenti tecnologici di recente ideazione o di tecniche didattiche funzionali, dunque in sostanza "risolti" in essi. Ritengo che la questione sia ben più profonda e radicale e inerisca, ancora una volta, che cosa significhi formazione e chi sia il soggetto che ne è protagonista, sia in quanto la comunica per trasmetterla, sia in quanto la riceve per acquisirla: dunque, ancora una volta, il nodo è teoretico e antropologico.

Se la postura dominante degli studenti di fronte ai corsi di studio accademici attesta una richiesta prevalentemente informativa e certificativa – ossia in sintesi assumere nozioni e dati da immagazzinare e ottenere un titolo – è presumibile che ciò consegua dall'aver sperimentato la formazione principalmente in questo modo. Ma l'esperienza della pandemia e della didattica on line a mio avviso ha portato alla luce con nettezza che il nucleo costitutivo della dinamica insegnare-apprendere sta in altro, che in gioco c'è altro. Infatti, la compromissione della dimensione relazionale della didattica che sia noi docenti sia gli studenti abbiamo vissuto ha offerto l'occasione di aprire gli occhi e direzionare lo sguardo a qualcosa di sotteso e implicito nella domanda di formazione che ne è d'altra parte il nucleo costitutivo, essenziale. È la domanda di attenzione e di riconoscimento che c'è in ogni persona, la domanda di significato di sé come essere umano e come docente, custode di un sapere e veicolo di comunicazione e di esperienza di tale sapere, o come studente, desideroso di acquisire formazione a una professione ma prima ancora all'umanità e all'esistenza: è la domanda di significato dello studio come tale e dello studio di un certo sapere, in questo caso della filosofia e del suo inerire alla vita. Allora la domanda di formazione si attesta come domanda di cura e, nuovamente, può far perno solo sulla relazione interpersonale, che eccede – precede e supera – ogni tecnica e strumento di qualsiasi genere, che richiede di uscire dalla compartimentazione di ambiti e piani della realtà ed esige di accedere a una "fenomenologia della reciprocazione" tra protagonisti e saperi implicati nella formazione, finalmente disponibili a trasformare il dialogo a distanza in azione sinergica.

³⁰ Cfr. Besnier 2013.

³¹ Cfr. Morin 1995, pp. 2-3, 10.

³² Cfr. Perla, Vinci 2021, pp. 11-30; Di Palma, Belfiore 2020, pp. 281-293; Cappuccio, Maniscalco 2020, pp. 232-246; Cecchinato 2021, pp. 77-94.

7. Appendice

a. Scheda di sintesi della progettazione didattica 2020/21 per l'insegnamento Pensiero critico e argomentazione

Obiettivi formativi	
<i>Obiettivi generali</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Far sperimentare agli studenti la filosofia in prima persona 2. Far esplorare dal punto di vista teoretico i concetti di "pensiero critico" e "verità" 3. Far mobilitare alcune competenze filosofiche, in particolare: saper problematizzare, saper prendere posizione, saper argomentare
<i>Obiettivi specifici</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendere e conoscere concetti e posizioni di pensiero inerenti i temi della critica filosofica e della verità 2. Comprendere che cos'è una questione teoretica, saperla riconoscere e saperla esprimere correttamente 3. Comprendere che cos'è una tesi, saperla riconoscere e saperla esprimere correttamente 4. Comprendere che cos'è un'argomentazione, saperla riconoscere e saper formulare argomentazioni corrette e valide 5. Saper identificare in un testo questioni, tesi e argomentazioni 6. Saper prendere posizione rispetto a una questione filosofica 7. Saper argomentare in modo coerente, valido ed efficace a sostegno della tesi assunta
Scelte organizzative	
<i>Criteri per la validità della frequenza</i>	<ol style="list-style-type: none"> a. Partecipazione ad almeno 14 su 18 lezioni b. Compilazione della <i>Scheda profilo personale</i> e del <i>Questionario di feedback</i> c. Stesura del Testo argomentativo d'ingresso (T0) d. Colloquio conoscitivo con la docente
<i>Articolazione delle attività didattiche</i>	<p>Introduzione – 2 lezioni, nel corso delle quali compilazione della <i>Scheda profilo personale</i> e redazione del T0</p> <p>I modulo – 5 lezioni su <i>Filosofia e critica</i></p> <p>II modulo – 5 lezioni su <i>Filosofia e verità</i></p> <p>Prova scritta intermedia: redazione di un testo argomentativo</p> <p>III modulo – 5 lezioni su <i>Esperienza filosofica nei contesti di vita</i></p> <p>Colloqui orale: discussione di un <i>Case Study</i> elaborato dallo studente</p>
<i>Attività e metodologie</i>	<p><u>Sincrone e sempre in gruppo</u>: brainstorming, analisi teoretica di testi filosofici (previamente letti) o di brevi video tramite domande guida (qual è la questione oggetto del testo, quale tesi assume l'autore, con quali argomentazioni la sostiene), <i>Team Based Learning</i> (TBL), costruzione del canovaccio di un dibattito su una questione, creazione di un <i>Role Play</i> a tema, <i>Case Study</i>.</p> <p><u>Asincrone individuali, talvolta a coppie o in gruppo</u>: lettura di testi con domande guida, individuazione delle questioni, tesi, argomentazioni presenti in un testo e presa di posizione rispetto a essi, costruzione del canovaccio di un dibattito, redazione di un breve testo argomentativo.</p>
Strumenti tecnologici	
<i>Spazio virtuale</i>	<i>Microsoft Teams</i> – Team <i>Pensiero critico e argomentazione</i> : canale generale, canali privati dei gruppi di lavoro, Wiki
<i>Supporti per le attività sincrone e asincrone</i>	<p><i>Wooclap</i> – piattaforma di <i>Students engagement</i> utilizzata per il coinvolgimento degli studenti durante le lezioni, per la condivisione e presentazione delle attività svolte in gruppo. Le funzionalità di <i>Wooclap</i> utilizzate sono state: <i>Brainstorming</i>, <i>Open Question</i>, <i>Word Cloud</i>, <i>Multiple choice</i></p> <p><i>Aulaweb Unige</i> – piattaforma Moodle dell'Ateneo di Genova utilizzata per lo svolgimento delle attività asincrone e la condivisione dei materiali didattici</p>

b. Esempio della strutturazione di una settimana di lezione

	Tempi	Attività sincrone	Strumenti	Attività asincrona
12.10.2020 I modulo lezione 1	12.00/12.10	Introduzione e indicazioni operative		Lettura dei testi di Dummett e Husserl (nei giorni precedenti la lezione)
	12.10/12.20	Brainstorming individuale su “filosofia e critica”	Wooclap: Brainstorming	
	12.20/12.40	Esame delle risposte, commenti		
	12.40/13.20	In gruppo: definizione del nome Esame dei testi di Dummett e Husserl	Wooclap: Open Question	
	13.20/13.50	Esame del lavoro di 3-4 gruppi: quali sono le questioni a tema nei testi, qual è la tesi assunta da ciascun autore	Wooclap: Condivisione risposte	
	13.50/14.00	Indicazioni operative per la lezione di domani		Lettura pp. 31-38 del testo di studio
13.10.2020 I modulo lezione 2	12.00/12.10	Spiegazione della metodologia del TBL ³³		
	12.10/12.20	Risposta individuale all'I-RAT (<i>Individual Readiness Assurance Test</i>)	Wooclap: Multiple Choice	
	12.20/12.50	In gruppo: discussione sull'I-RAT ed elaborazione di domande di richiesta di chiarimento da rivolgere alla docente	Wiki del Team	
	12.50/13.15	Risposta alle domande e chiarimenti	Slide	
	13.15/13.40	In gruppo: T-APP (<i>Team Application</i>) esame di un brano da un romanzo di G. Carofiglio e risposta a domande		
	13.40/13.55	Discussione a partire dal coinvolgimento di 3-4 gruppi		Esame di un testo di Bencivenga tramite le stesse domande usate nel T-APP
	13.55/14.00	Conclusione e indicazioni per l'attività asincrona		

Riferimenti bibliografici

- Aristotele, *Politica*, III, 1283b – 1283a.
- Besnier 2013: Jean-Michel Besnier, *L'uomo semplificato*, Vita e Pensiero, Milano 2013.
- Biggs, Tang 2011: John Biggs, Catherine Tang, *Teaching for Quality Learning at University*, Open University Press, Milton Keynes 2011.
- Bonaiuti 2020⁹: Giovanni Bonaiuti, *Le strategie didattiche*, Carocci Faber, Roma 2020⁹.
- Cantillo 2020: Clementina Cantillo, Intervento orale nel Convegno nazionale SFI 2020 *La filosofia oggi: scuola, università, lavoro* 17-24-31 ottobre 2020: <https://www.youtube.com/watch?v=Jm1QDE4Khb8&list=PLA58rPqKtfQBIXfAe3gtIKmqI8QFgxxg&index=1>.
- Cappuccio, Maniscalco 2020: Giuseppa Cappuccio, Lucia Maniscalco, *L'apprendimento generativo e il reflective learning nella didattica universitaria: una ricerca con studenti universitari*, «Formazione & Insegnamento» XVIII, 1, 2020, pp. 232-246.
- Caputo 2020: Annalisa Caputo, *Didattica 'a' vicinanza. Sul 'corpo' insegnante, nel Post-Covid*, «Logoi.ph», N. 6, 16, 2020, pp. 1-21.
- Cecchinato 2021: Graziano Cecchinato, *Innovare la didattica universitaria con il feedback formativo in itinere*, «Excellence and Innovation in Learning and Teaching», Special Issue – Faculty Development e Digital Scholarship: questioni di ricerca nell'istruzione superiore, Franco Angeli, Milano 2021, pp. 77-94.
- d'Elia 2020: Giovanni d'Elia, *Introduzione* a Gabriella de Mita, Alessandra Modugno, *Insegnare filosofia in università*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 9-20.

³³ Lotti 2018, pp. 57-66.

- de Mita 2020: Gabriella de Mita, *Matrice teoretica dei processi di cambiamento formativo*, in Gabriella de Mita, Alessandra Modugno, *Insegnare filosofia in università*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 21-65.
- Di Palma, Belfiore 2020: Davide Di Palma, Patrizia Belfiore, *La trasformazione didattica universitaria ai tempi del Covid-19: un'opportunità di innovazione?*, «Formazione & Insegnamento» XVIII, 1, 2020, pp. 281-293.
- Fabbrichesi 2017: Rossella Fabbrichesi, *Cosa si fa quando si fa filosofia?*, Raffaello Cortina, Milano 2017.
- Lotti, Lampugnani 2020: Antonella Lotti, Paola Alessia Lampugnani (a cura di), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, Genova University Press, Genova 2020.
- Lotti 2018: Antonella Lotti, *Il Team Based Learning*, in Fabrizio Consorti, Anna Dipace, Lukas Lochner, Fedela F. Loperfido, Antonella Lotti, *La didattica per il grande gruppo*, Idelson Gnocchi, Napoli 2018, pp. 57-66.
- Modugno 2020: Alessandra Modugno, *Filosofia e meta-filosofia: dentro l'esperienza filosofica*, in Gabriella de Mita, Alessandra Modugno, *Insegnare filosofia in università*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 67-143.
- Morin 1995: Edgar Morin, *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling & Kupfer, Milano 1995.
- Paunesku et al. 2015: David Paunesku, Gregory M. Walton, Carissa Romero, Eric N. Smith, David S. Yeager, Carol S. Dweck, *Mind-Set Interventions Are a Scalable Treatment for Academic Underachievement*, «Psychological Science» 26 (6) 2015, pp. 784-793.
- Perla, Vinci 2021: Loredana Perla, Viviana Vinci, *Modellistiche co-epistemologiche per la formazione del docente universitario: il progetto Prodid Uniba*, in «Excellence and Innovation in Learning and Teaching», Special Issue – Faculty Development e Digital Scholarship: questioni di ricerca nell'istruzione superiore, Franco Angeli, Milano 2021, pp. 11-30.
- Perla 2020: Loredana Perla, Intervento orale in *Riflessione filosofica e cambiamento formativo*, presentazione on line di Gabriella De Mita, Alessandra Modugno, *Insegnare filosofia in università. Riflessioni teoretiche verso nuovi scenari metodologici*, Franco Angeli, Milano 2020: <https://www.youtube.com/watch?v=gzc-BkO68fQ&feature=youtu.be>.