



Gruppo di lavoro sulle tecniche  
di insegnamento e di apprendimento

<https://riviste.unige.it/index.php/glia/index>

ISSN 2975-0075

N° 2 - Anno 2024  
pp. 49-66

# **Esperienza e apprendimento *del e dal* filosofare: il contributo della pratica riflessiva**

**Alessandra MODUGNO**

*Università di Genova (Ge), [alessandra.modugno@unige.it](mailto:alessandra.modugno@unige.it)*

Open Access article distributed under CC BY-NC-ND 4.0  
Copyright © Genova University Press

## **Abstract**

Il contributo tematizza il rapporto tra filosofia e apprendimento intendendo chiarirne le questioni ed esporre una tesi sul ruolo che può avere l'esperienza filosofica nel promuovere sviluppo di umanità nelle persone. In tale cornice teoretica, la riflessione è proposta come uno strumento particolarmente interessante da attuare nella prassi didattica. La descrizione delle modalità con cui essa è stata inserita nel percorso formativo di uno degli insegnamenti filosofici rivolti agli studenti di *Scienze dell'educazione e della formazione* all'Università di Genova - esaminato a titolo esemplificativo - chiarisce come essa possa concorrere all'educazione dell'intelligenza e in generale alla 'fioritura' dell'essere umano.

## **Keywords**

Apprendimento, essere umano, filosofare, pensiero, riflessività

# **1. Filosofia e apprendimento: che cosa (e perché) è in discussione**

## **1.1 Questioni preliminari**

Che cosa significa apprendere e insegnare la filosofia? Da tempo i filosofi si interrogano su tale questione, prima ancora si chiedono se sia possibile insegnare filosofia o se non si debba piuttosto insegnare a filosofare (Kant, 1971). Negli ultimi decenni si sono moltiplicate le esperienze di pratica filosofica o di messa in pratica del filosofare, in particolare con i bambini e più in generale in contesti nei quali la filosofia non è tradizionalmente presente. Invece più rara e ancora poco esplorata (Fabbrichesi, 2017) è la questione di che cosa significhi davvero fare un'esperienza di filosofia (de Mita & Autore, 2020) e come sia possibile proporla nel contesto didattico, soprattutto se accademico.

D'altra parte, la riflessione sul rapporto tra filosofia e apprendimento può suscitare ulteriori interrogativi: la filosofia ha qualcosa da dire sull'apprendimento e sull'insegnamento? e se sì, che cosa? qual è propriamente il ruolo formativo della filosofia, il contributo specifico e in qualche modo insostituibile che essa può offrire per lo sviluppo personale, che ne motivi non solo la permanenza nei *curricula* in cui è già presente, ma - come alcuni sostengono - l'inserimento in quelli in cui è tuttora assente (Caputo, 2023)?

Si tratta di domande non solo poste da pochi, ma che è difficile porsi in quanto connotate da una particolare complessità, ossia dall'intrecciarsi di più questioni che è faticoso dirimere: in questa sede non è possibile né scioglierne gli elementi, né affrontare ciascuno di essi; mi interessa tuttavia renderne evidente la compresenza, affinché sia evidente che le osservazioni che seguono si situano in una cornice multicomponentiale di fattori interdipendenti tra loro. Osservo solamente questo: l'offerta di formazione trasmessa a ragazzi e giovani è attualmente 'in transizione' e ciò non deve stupire, perché il cambiamento risponde all'ordine naturale delle cose. Tuttavia, resta sempre fondamentale chiedersi 'verso dove' proceda la transizione in atto oggi - ossia, concretamente, verso quale concezione di essere umano e di comunità sociale - e se risponda alla domanda di formazione che, più o meno consapevole o esplicitata, è sempre e comunque presente in ogni essere umano per il fatto di esser tale. Almeno rispetto a ciò - ma a mio avviso anche rispetto ad altro - la filosofia ha e avrà sempre qualcosa da dire, o più precisamente ancora è tenuta a dire qualcosa, a meno di omettere alla propria missione culturale, in quanto è in grado di uno sguardo intero e penetrante sull'essere in generale e nello specifico sull'umano.

Rispetto agli interrogativi che ho posto in campo, il tema in oggetto impone di focalizzare l'attenzione sul significato dell'apprendere la filosofia, per illuminare quello dell'insegnare la filosofia. Quest'unica questione coinvolge un piano oggettuale - ossia i temi 'su cui' la filosofia è chiamata a riflettere - e un piano metodologico, meta-filosofico, inerente alle modalità 'con cui' tale riflessione si può esperire e far esperire ad altri. Non solo: aver a che fare con la filosofia è già in sé stesso 'fare filosofia', ossia confrontarsi con un problema assumendolo in prima persona, prendendo una posizione rispetto a esso, cercando di dare ragioni valide che la giustifichino (Marconi, 2007, pp.

11-13), vale a dire che ne supportino la sostenibilità (De Monticelli, 2018, pp. 46 e 53).

## 1.2 La cornice antropologica

Da alcuni anni rifletto da varie angolature sulla questione dell'apprendimento-insegnamento della filosofia, interrogandomi su che cosa significhi davvero e contestualmente su quali condizioni di efficacia richieda e quali esiti concorra a promuovere. Ultimamente sono particolarmente sollecitata a correlare questa questione a due temi che di per sé sono sempre stati di pertinenza filosofica, ossia la natura dell'intelligenza e il pensiero critico, attualmente oggetto di accesa discussione. Da un lato, l'utilizzo sempre più diffuso e intenso nella vita e nel lavoro di strumenti denominati 'intelligenti' sollecita non solo a chiedersi che cosa sia l'intelligenza o che cosa connoti qualcosa - non più solo qualcuno - per potersi definire 'intelligente'. Dall'altro, esercitare il pensiero critico appare come un'istanza imprescindibile, tanto da essere inteso nei termini di 'competenza trasversale' (World Health Organization, 1994). Oltre all'esigenza primaria di chiarire il significato che si attribuisce o da attribuire a questi termini (Autore, 2023, pp. 13-14), mi sembra che vada considerato anche il rischio di una sorta di 'collisione' tra le due istanze: intendo dire che l'esperienza di essere sempre più facilitati da strumenti il cui funzionamento è intelligente potrebbe affievolire le occasioni di esercizio critico del pensiero e d'altra parte il pensiero apprende e sviluppa capacità critiche nella misura in cui è posto in prima persona, autonomamente e responsabilmente, di fronte a questioni e problematiche di vario genere, ossia non è sostituito da altri soggetti o da dispositivi strumentali nelle situazioni in cui è necessario compiere azioni che richiedano riflessione, deliberazione, progettazione, etc.

Non mi addentro ulteriormente, poiché non lo ritengo pertinente in questa sede: ciò che mi sta a cuore far osservare è che rispondere alle domande in questione esige prendere posizione rispetto alla cornice antropologica che fa loro da sfondo e insieme da fondamento, ovvero aver chiara la concezione di essere umano, di intelligenza e di apprendimento-insegnamento a cui si aderisce. Da parte mia, riconosco i cambiamenti in corso nel momento presente e le emergenze culturali

e sociali che interpellano tutti a diverso titolo: proprio a fronte di ciò, ritengo che la natura dell'essere umano resti la medesima e possa essere intercettata come tale, ossia come qualcosa di ulteriore a qualsiasi trasformazione. Infatti, ogni momento storico in quanto tale - ossia ogni fase temporale, perciò 'in transizione' - si connota di specifici cambiamenti e gli esseri umani che ne sono protagonisti li possono percepire sia per il fatto che li attraversano, ossia sono essi stessi *in itinere*, sia perché portatori di una dimensione immutabile che consente tale percezione, unita alla capacità di porre in relazione ciò che muta e le diversità che mostra con la memoria del passato e la rappresentazione del futuro.

Riflessioni e azioni inerenti all'apprendimento, consapevolmente ed esplicitamente o meno, sono innestate in una cornice ontologica (Autore, 2022), ossia in una precisa visione antropologica in cui si innesta una specifica concezione dell'intelligenza e del pensare. Tanto più ritengo che le modalità di sviluppare l'attività didattica e formativa in genere esigano di rispondere al profilo d'essere e ai desideri e bisogni profondi di coloro a cui sono destinate. Solo brevemente preciso che i tratti costitutivi della natura umana sono a mio avviso riconoscibili nella struttura relazionale - che si manifesta e sperimenta sui piani intra-personale e inter-personale - nella compresenza di finitezza e di apertura all'infinito, delle dimensioni somatica, psichica e spirituale, nella capacità e volontà di autodeterminazione. In tale cornice, intelligenza e pensiero si situano come connotati specificamente umani: radicano e traggono origine da ciascuno dei fattori ontologici essenziali della persona - ossia ne esprimono la relazionalità, la libertà, la finitezza e la trascendenza - e generano atti inscindibilmente correlati al corpo, alla psiche e allo spirito umani<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> In questa sede non ritengo opportuno sviluppare ulteriormente tali nodi teoretici, che pure sono a mio avviso una premessa imprescindibile per ogni riflessione didattica. Mi permetto di rinviare per una trattazione ampia e argomentata di tali temi a Autore & Premoli, 2022.

## 2. Il cambiamento formativo *del e dal* filosofare

### 2.1 Filosofia e filosofare

Chi agisce in ambito didattico e formativo oltre a tener presente tutto ciò - essere consapevole del profilo ontologico della persona e rispondervi - è sollecitato anche dal grado di coerenza tra statuto epistemologico dell'oggetto di apprendimento-insegnamento e metodologie scelte per veicolarlo. Se è così, per definire quali siano le metodologie più adeguate ad apprendere e dunque insegnare filosofia è prima necessario dire che cosa essa sia. Chi non è filosofo potrebbe non cogliere quanto questa affermazione sia complicante - che problema c'è nel definire che cosa sia la filosofia? - ma chi lo è sa che disporsi ad assumere una posizione rispetto alla questione dell'essenza della filosofia è già un atto filosofico e, nello stesso tempo, che da sempre non c'è un modo univoco o condiviso di concepire la filosofia. D'altra parte, è pur vero che al di là dei diversi stili e orientamenti (Lanfredini, 2022) anche nel filosofare c'è un nucleo stabile che ne connota permanentemente le diverse esperienze (Fabbrichesi, 2017). Nel filosofare è centrale il domandare, l'interrogazione profonda di sé e della realtà, che è insieme un certo tipo di sguardo su tutto ciò che esiste e una certa postura di fronte alla vita; la filosofia è ricognizione delle cause e chiarificazione dei fini, è tensione al fondamento e attenzione all'intero e alla collocazione delle parti in rapporto a esso; è impegno a tenere insieme particolare e universale, immanenza e trascendenza. In forza della tensione interrogante che ne presiede l'esercizio, la filosofia promuove in chi la vive una maggiore chiarezza circa l'intenzionalità e la consapevolezza del proprio operare: ciò a mio avviso appare già come un importante contributo offerto dalla formazione filosofica a chiunque ne faccia in qualche modo esperienza.

### 2.2 Esperire la filosofia

La riflessione filosofica e pedagogica sull'apprendimento-insegnamento, certamente innestata nell'attività didattica sviluppata negli ultimi anni, ha confermato e consolidato in me la seguente convinzione: c'è una correlazione molto stretta tra

qualità dell'apprendimento e qualità dei contenuti e delle metodologie dell'insegnamento, ossia è fondamentale che ogni sapere sia veicolato mediante metodologie comunicative e/o didattiche coerenti con il suo statuto epistemologico e insieme promotrici di costante ed elevato coinvolgimento di tutte le dimensioni della persona, in particolare intelligenza e capacità decisionale (Autore, 2022, pp. 58-61). Ciò vale in assoluto per l'apprendimento-insegnamento della filosofia o, più precisamente, del filosofare: numerose volte ho manifestato la convinzione che i contenuti epistemici non possono essere disancorati dalle competenze e dai processi, in quanto si esigono reciprocamente, sono interdipendenti. Ciò non significa trascurare l'esigenza di proporre, in particolare ai giovani in formazione, un'esperienza del filosofare ricca e coinvolgente, ulteriore alla sola acquisizione di informazioni su alcuni protagonisti della storia del pensiero.

Il cambiamento formativo, ossia quella trasformazione che attesta l'effettivo apprendimento, ne esprime la qualità e la durevolezza, è possibile solo all'interno di un'esperienza, qualsiasi sia il momento di vita in cui avviene. Fermo restando che esistono diverse forme di esperienza, un bambino, un giovane o un adulto, il coinvolgimento di tutte le dimensioni del proprio essere, la partecipazione consapevole e in prima persona a un accadimento è l'itinerario migliore per poter dire a buon titolo di aver acquisito qualcosa tanto da possederla, governarla e liberamente fruirne.

Riguardo al filosofare, che cosa significa farne esperienza? Ma soprattutto perché tale esperienza è significativa e in qualche modo tanto più preziosa per ogni persona, indipendentemente dal suo interesse a fare della filosofia l'ambito del suo impegno professionale? Anche su tali questioni rifletto da tempo (Autore, 2017; de Mita & Autore, 2020): la mia posizione è che esperire il filosofare sia possibile a tutti, ma esiga da ciascuno la disponibilità e la disposizione a farsi carico degli elementi connotativi indicati precedentemente. In breve, si tratta di interrogare e problematizzare la realtà; di mantenere costante la tensione relazionale e la ricerca dell'interrezza (Raschini, 1996, p. 25)<sup>2</sup>; di convivere con l'inquietudine e l'impossibilità di 'risolvere'

---

<sup>2</sup> Raschini afferma appunto che la filosofia «tende a ricostruire la totalità della realtà entro l'unità del principio, a partire dall'esperienza

definitivamente le questioni fondamentali, pur senza smettere di esplorarle pazientemente; di assumere la vita in prima persona, di riflettervi e prendere posizione rispetto alle istanze che essa propone. Fabbrichesi afferma che esperire il filosofare significa «liberarsi dai crampi del linguaggio e del pensiero» (Fabbrichesi, 2017, p. 11) facendosi carico riflessivamente e affettivamente di sé stessi (ivi, p. 29): entrare nei testi dei filosofi, porsi le loro domande, confrontarsi con le loro risposte e provare a dare le proprie, dà consistenza alla prima e principale questione per ogni essere umano, ossia «cercare sé stesso e definirsi come unico» tramite le categorie che la filosofia ha elaborato «per comprendere e studiare quell'io che ritorna a riflettere su sé stesso» (Belvedere, 2008, p. 106).

Nonostante la breve e rapida tematizzazione di questi aspetti, ritengo si possa cogliere che l'esperienza del filosofare offre un contributo formativo esclusivo nel contesto culturale attuale: essa è un valido contrasto all'assopimento della disposizione riflessiva e critica, un deterrente alla velocità e alla semplificazione elevate a valori assoluti, una forma di resistenza o di contenimento all'approssimazione, alla frammentazione, alla pretesa di controllo e funzionalizzazione che l'uso a-consapevole o disordinato della tecnologia può indurre ad attuare (Besnier, 2013).

### **3. Un'esperienza integrata di attività didattica e riflessione: ragioni, finalità ed esiti**

Molte e di vario genere sono le esperienze e le modalità di attuare pratiche di tipo riflessivo come strumenti didattici funzionali a potenziare l'apprendimento (Nuzzaci, 2011; Tanner, 2012). In questo momento storico particolare, in cui si insiste sull'esigenza di favorire l'attività critica, mi sembra rilevante che chi insegna filosofia si senta chiamato in causa a promuovere con modalità varie e in modo intensivo la riflessività, facendone emergere il potere di risorsa costante

---

che il soggetto ha della realtà stessa, per includervi, insieme a questa, il soggetto».

nell'esistenza umana e valorizzandone il più possibile la valenza 'meta', ossia di 'ritorno consapevole' sul vissuto e di 'progettazione meditata' delle intenzioni e azioni future. Si potrebbe asserire che ogni esperienza filosofica è in sé stessa un'esperienza o una pratica riflessiva e insieme anche un atto metacognitivo<sup>3</sup>, in quanto esige la consapevolezza di ciò che si pensa o si opera, delle ragioni e dei fini che sottendono il proprio pensiero e il proprio operato.

### 3.1 La pratica riflessiva nel percorso didattico

Da alcuni anni, in modo gradualmente sempre più sistematico e integrato, ho inserito nel percorso didattico dei miei insegnamenti, in momenti specifici e strategici, momenti dedicati alla riflessione su vari aspetti e dimensioni dell'esperienza di apprendimento<sup>4</sup>. All'inizio ho proposto domande riflessive in modo informale, semplicemente formulandole in aula e lasciando a ciascuno la possibilità di intervenire condividendo la propria risposta, ma raramente qualcuno prendeva la parola davanti ai colleghi, ritengo per timore o ritrosia a esprimere riflessioni personali. Ultimamente ho chiesto agli studenti di rispondere prima individualmente alle domande proposte per la riflessione e in seguito di dividerne gli esiti in piccolo gruppo, scrivendone una sintesi per me tramite la piattaforma *Moodle* di norma utilizzata per le attività in aula. Tale modalità è risultata più efficace e funzionale allo scopo: il mio intento non è infatti primariamente conoscere le riflessioni degli studenti, quanto che loro apprendano e si abituino ad

---

<sup>3</sup> Il termine metacognizione nasce in ambito psicologico e attiene alla conoscenza e al controllo dei processi cognitivi (Cornoldi, 1995).

<sup>4</sup> Preciso che all'inizio delle lezioni propongo agli studenti due possibili 'percorsi' di apprendimento, uno dei quali richiede l'adesione a un patto d'aula, con il quale lo studente si impegna a frequentare con continuità le lezioni – c'è un minimo di assenze consentite – e ad accogliere le metodologie e gli strumenti proposti, tra cui sono particolarmente rilevanti attività partecipative in gruppo durante le lezioni, momenti di valutazione formativa e specifiche prove per la valutazione certificativa, nonché alcuni momenti di riflessione metacognitiva. Chi per ragioni varie non frequenta con continuità, affronta lo studio in sostanziale autonomia e la valutazione conclusiva con un colloquio orale.

attuare<sup>5</sup>. La finalità principale con cui ho introdotto tale pratica è consolidare le competenze propriamente filosofiche e promuovere nei ragazzi l’acquisizione di uno stile di pensiero e azione da porre in atto nelle diverse situazioni di vita.

Quello che segue (Tab. 1) è un quadro di sintesi delle metodologie utilizzate nell’attività didattica dell’insegnamento di *Pensiero critico e argomentazione* previsto nel I semestre del I anno del corso di studio in *Scienze dell’educazione e della formazione*. Successivamente (Tab. 2) presento, a titolo di esempio, le domande che ho proposto agli studenti<sup>6</sup> di questo insegnamento nell’A.A. 2022/23.

	Modulo 1	Modulo 2	Modulo 3
Lezione 1	Patto d’aula, compilazione di una ‘scheda profilo dello studente’, redazione di una prova d’ingresso/livello [oggetto: che cosa penso? quali competenze possiedo?]	<i>Domande riflessive (3)</i> Mappa questioni e contenuti del II modulo; <i>brainstorming</i> e discussione	Introduzione al III modulo Visione di un brano filmico e studio della situazione problema in gruppo
Lezione 2	Mappa concettuale delle questioni e dei contenuti del I modulo; correzione collegiale della prova di livello; <i>brainstorming</i> e riflessione in piccolo gruppo	Lettura e analisi di brani filosofici, riflessione e confronto in piccolo gruppo.	<i>Prova intermedia II</i> - redazione di un testo argomentativo

<sup>5</sup> Per tale ragione, non possiedo le risposte date individualmente dagli studenti, ma solamente l’esito delle riflessioni emerse nel confronto in piccolo gruppo.

<sup>6</sup> La coorte a cui faccio riferimento è quella del Corso di laurea in Scienze dell’educazione e della formazione dell’A.A. 2022/23; dei 173 studenti iscritti, 98 hanno firmato il Patto d’aula e partecipato assiduamente all’attività didattica; a questi si sono aggiunti 6 studenti di anni successivi al I, che non avevano ancora sostenuto l’esame.

Lezione 3	Lettura e analisi di brani filosofici, riflessione e confronto in piccolo gruppo. <i>Domande riflessive (1)</i>	<i>Team Based Learning</i> - prima parte	Studio di un caso educativo (simulazione prova orale)
Lezione 4	Lettura e analisi di brani filosofici, riflessione e confronto in piccolo gruppo.	<i>Team Based Learning</i> - seconda parte	Questionario di feedback <i>Riflessione conclusiva</i> Lavoro di gruppo finale
Lezione 5	Punto sul percorso svolto e chiarimenti. Visione di un brano filmico, riflessione e confronto in piccolo gruppo.	Lettura e analisi di brani filosofici, riflessione e confronto di gruppo. <i>Prova intermedia I - Debate (edizione disciplinare)*</i> e scrittura riflessiva <small>* svolto dagli studenti che non sostenevano l'esame di Sociologia generale</small>	
Lezione 6	Lettura e analisi di brani filosofici, riflessione e confronto in piccolo gruppo. <i>Domande riflessive (2)</i>	<i>Prova intermedia I - Debate (edizione interdisciplinare</i> con la collega di Sociologia generale) e scrittura riflessiva	
Lezione 7	<i>Team Based Learning</i> - prima parte	Ripresa dei contenuti dei moduli I e II <i>Domande riflessive (4)</i> Esercitazione a coppie (simulazione prova intermedia II)	
Lezione 8	<i>Team Based Learning</i> - seconda parte		

Tab. 1 - *Organizzazione didattico-metodologica dell'insegnamento di Pensiero critico e argomentazione - Scienze dell'educazione e della formazione, I anno, I semestre nell'A.A. 2022/23.*

I modulo	II modulo	II-III modulo
<p style="text-align: center;"><i>Lezione 3</i></p> <p>1. Quali sono per me i punti chiave di questo capitolo?</p> <p>2. Quali conoscenze ho verificato di possedere per comprendere i contenuti proposti?</p> <p>3. Di quali conoscenze ho sentito la mancanza? Che cosa potrei fare per acquisirle?</p>	<p style="text-align: center;"><i>Lezione 1</i></p> <p>1. Che cosa ho trovato davvero interessante nel percorso svolto nel I modulo?</p> <p>2. Quali risorse in mio possesso ho utilizzato per svolgere le attività proposte?</p> <p>3. Quale ritengo sia stato il principale cambiamento avvenuto in me?</p>	<p style="text-align: center;"><i>Scrittura riflessiva</i> (prima/dopo il <i>Debate</i>)</p> <p>1. Pensa alla preparazione dell'attività: come descriveresti il tuo apporto personale e come invece quello del gruppo con cui hai lavorato?</p> <p>2. Pensa alla realizzazione dell'attività: quale ritieni sia il principale valore formativo di questa esperienza per la tua crescita umana? Quale invece per la tua crescita come studente - studentessa? Quale per la tua preparazione come futuro/a professionista?</p> <p>3. Descrivi infine le emozioni che hanno accompagnato le varie fasi dell'attività.</p>

<p><i>Lezione 6</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quali spunti nuovi o sollecitazioni interessanti ho trovato nel Cap. II?</li> <li>2. Quali posizioni ritengo di poter condividere e perché?</li> <li>3. Su quali posizioni non mi trovo concorde e perché?</li> </ol>	<p><i>Lezione 7</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quale tema o aspetto del II modulo ho trovato più stimolante?</li> <li>2. Quale/i domanda/e sul mio modo di pensare ha stimolato in me questo percorso?</li> <li>3. Quali concetti vorrei chiarire o approfondire?</li> </ol>	<p><i>Lezione conclusiva</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quali cambiamenti sono avvenuti in queste settimane di lezione nel mio modo di concepire la filosofia?</li> <li>2. Che cosa penso mi resterà tra tre anni di quanto appreso in questo insegnamento?</li> <li>3. Qual è il principale contributo che penso abbia dato alla mia formazione come educatore/educatrice?</li> </ol>
---	---	---

Tab. 2 - Le domande riflessive proposte nell'insegnamento di Pensiero critico e argomentazione nell'A.A. 2022/23.

Come si può notare, la riflessione si appunta sui processi mentali svolti, sulle strategie utilizzate, esplora l'adesione o meno alle posizioni teoretiche proposte rispetto ai temi in esame o si concentra sul primo momento di valutazione *in itinere*, di carattere interdisciplinare, un *Debate* che gli studenti hanno preparato in gruppo su alcuni argomenti di *Sociologia generale*<sup>7</sup>.

La finalità perseguita tramite questa tipologia di domande è perlomeno duplice: in primo luogo, esse costituiscono un'ulteriore valorizzazione dell'interrogazione di sé e del confronto tra pari; in secondo luogo, consentono di porre l'attenzione anche su altri fattori in gioco nella riflessione, in particolare se filosofica - l'interesse, le risorse cognitive e metodologiche, le emozioni connesse agli aspetti relazionali delle attività didattiche - che tendono a rimanere sullo sfondo, ma di fatto sono implicati e spesso in modo decisivo nell'apprendimento. Infatti, sondare tali fattori - a cui a mio avviso è possibile ascrivere pure

---

<sup>7</sup> La maggior parte degli studenti ha affrontato questa prova intermedia su argomenti di *Sociologia generale* scelti dalla docente, mentre una piccola porzione di studenti, che per ragioni varie non doveva sostenere l'esame di questo insegnamento, ha svolto il *Debate* su alcune questioni di attualità proposte da me.

altre pratiche riflessive (Moon, 2012) - è occasione per dare voce anche alla dimensione affettiva dell'apprendimento. Ritengo infatti importante per il docente esplorare interessi, motivazioni ed emozioni degli studenti, il che non significa sempre assecondarle, ma certamente tenerne conto in quanto fattori essenziali della conoscenza degli interlocutori a cui si rivolge. D'altra parte, è ancora più importante guidare i giovani a sviluppare sensibilità emotiva, a riconoscere e a mentalizzare gli stati emotivi (D'Amico, 2018) che vivono durante le lezioni, nei momenti di studio o nel corso di un esame, per governarli e viverli in unità con le altre dimensioni personali. Le risposte elaborate dagli studenti confermano la valenza formativa di questo strumento, sia sul piano teoretico sia più in generale su quello umano, nonché l'opportunità di integrarlo nell'attività didattica (Autore, 2023, pp. 101-104).

### 3.2 Le riflessioni degli studenti

Qual è stato il riscontro degli studenti a seguito delle varie sollecitazioni alla riflessione? A mio avviso si è rivelato interessante sotto vari aspetti. Poiché non è possibile esplorare la totalità delle risposte, mi soffermo su quelle che trovo maggiormente rilevanti rispetto alle finalità perseguite.

Le domande della terza lezione del I modulo chiedevano agli studenti di interrogarsi rispetto alle conoscenze e competenze inizialmente in loro possesso, ossia prima di avviare il percorso didattico. È opportuno precisare che, nel questionario compilato nella prima lezione e funzionale alla creazione di gruppi di lavoro stabili, disomogenei al loro interno e il più possibile equilibrati tra loro, gli studenti sono stati invitati a dichiarare il livello delle loro conoscenze e competenze filosofiche, declinate in modo esplicito rispetto alla padronanza del lessico, dei testi, del pensiero degli autori. Dopo le prime lezioni, riflettere nuovamente sulle proprie risorse epistemiche è un'occasione di duplice consapevolezza: permette di ripensare a ciò che davvero si è verificato di sapere e insieme alla fondatezza delle proprie convinzioni circa la preparazione iniziale. Rispetto alla domanda 2 - *Quali conoscenze ho verificato di possedere per comprendere i contenuti proposti?* - vari gruppi di studenti hanno segnalato la differenza tra di

chi non possedeva conoscenze di base, spesso in difficoltà nella lettura e comprensione dei testi, rispetto a chi era già stato a contatto con la filosofia. Le risposte alla domanda 3 - *Di quali conoscenze ho sentito la mancanza? Che cosa potrei fare per acquisirle?* - hanno confermato il peso della mancanza del lessico e dei concetti filosofici fondamentali, nonché la rilevanza delle esercitazioni in aula sui testi dei filosofi, seguite dalle revisioni alle attività svolte, utili a capire gli aspetti da migliorare.

Le domande riflessive proposte nella prima lezione del modulo II hanno inteso porre uno sguardo retrospettivo sul percorso compiuto fino a quel momento, sia considerando i contenuti affrontati, sia esplorando sé stessi. Numerose risposte alla domanda 1 - *Che cosa ho trovato davvero interessante nel percorso svolto nel I modulo?* - hanno definito ‘interessante’ o ‘sorprendente’ approcciarsi alla filosofia in modo diverso rispetto al liceo: alcuni studenti hanno dichiarato che la modalità partecipativa ha stimolato le loro menti; altri hanno segnalato di aver iniziato a comprendere il significato di pensiero critico e le sue sfaccettature, l’importanza di non fermarsi all’apparenza e andare oltre l’immediato; altri ancora hanno definito interessante e motivante discutere in modo filosofico e riflettere sulla realtà, esercizio importante sia per le competenze universitarie che per la crescita personale. Un segnale significativo è emerso anche dall’insieme delle risposte alla domanda 3 - *Quale ritengo sia stato il principale cambiamento avvenuto in me?* -: alcuni hanno riscontrato di aver applicato il pensare critico all’interno delle loro vite, ponendosi più domande, riflettendo sulle parole utilizzate sia nella vita comune sia in ambito universitario; altri hanno dichiarato di esser stati meno giudicanti, di aver migliorato la capacità di ascolto e di argomentazione, di aver arricchito il linguaggio con termini tecnici; altri infine hanno affermato di aver avuto occasioni per riflettere su sé stessi, per argomentare con i membri del gruppo e perciò esprimere la personale opinione senza “sovrastare” quella dell’altro.

La lezione conclusiva ha avuto lo scopo di riprendere l’intero percorso compiuto, primariamente sul piano delle questioni attraversate e dei contenuti acquisiti, e insieme di porre l’attenzione sugli obiettivi formativi generali inerenti al profilo personale e professionale degli studenti. Una conferma importante dell’efficacia

della proposta didattica è emersa dalla convergenza delle risposte alla domanda 1 - *Quali cambiamenti sono avvenuti in queste settimane di lezione nel mio modo di concepire la filosofia?* -: gli studenti hanno dichiarato di aver compreso quanto la filosofia si relazioni alla vita quotidiana e come ne rappresenti un arricchimento; alcuni hanno parlato della sua concretezza e delle sue ripercussioni sull'esistenza personale; un gruppo ha affermato di non vederla più come un ostacolo ma come una possibilità, uno strumento per conoscere sé stessi e gli altri. Ritengo rilevanti anche alcune risposte alla domanda 2 - *Che cosa penso mi resterà tra tre anni di quanto appreso in questo insegnamento?* -: le espressioni più rappresentative mi sembrano 'saper abitare gli interrogativi senza timore', 'la capacità di argomentare con pertinenza', 'le risorse del lavoro in gruppo', 'la capacità di riflessione profonda su ciò che riguarda la quotidianità'. Questi aspetti sono confermati anche dalle affermazioni inerenti la domanda 3 - *Qual è il principale contributo che penso abbia dato alla mia formazione come educatore/educatrice?* - che riguardano la capacità di compaginare la difesa della posizione personale e la considerazione del pensiero altrui, il confronto con un'équipe collaborativa ed eterogenea che consente di identificare i punti di vista di ognuno e sviluppare un dibattito relazionale, l'impegno ad analizzare le situazioni e gli eventuali problemi presenti senza fermarsi all'ovvietà, senza agire in modo impulsivo.

### 3.3 Considerazioni conclusive

Al di là delle risposte degli studenti, di cui ho riportato i contenuti prevalenti o più stimolanti ad alcune domande, ciò che trovo significativo è la 'messa in azione' del pensiero da parte loro, certamente favorita sia dalla dimensione personale della riflessione, sia dalla condivisione di essa con pochi colleghi con cui sussisteva una particolare relazione collaborativa. Nel *Questionario di feedback* proposto nell'ultima lezione il 49,48% degli studenti ha definito le domande riflessive un'opportunità e il 25,77% ha segnalato che andrebbe potenziata; d'altra parte, il 14,43% ha espresso di aver vissuto faticosamente quell'ulteriore impegno riflessivo e l'8,24% di non averlo compreso. A fronte di tale riscontro, ritengo che gli esiti

dell'inserimento di tale strumento ne confermino il potenziale formativo; in fondo, anche la dichiarazione delle difficoltà che ha determinato in alcuni e della limitata comprensione di altri si possono leggere come ulteriori attestazioni dell'esigenza di promuovere esperienze di riflessività.

A mio giudizio, i momenti dedicati alla riflessione su vari aspetti e fattori del percorso didattico e di apprendimento hanno globalmente promosso negli studenti una maggior consapevolezza - di sé e di quanto sperimentato con me e tra loro - supportando il lavoro del pensare e confermandone la valenza esistenziale e professionale. Tale impegno ha mostrato che filosofare non è affatto un'occupazione inutile, non solo in sé ma anche in rapporto agli altri saperi. D'altra parte, ha avvalorato nuovamente la mia ricerca sull'attività didattica, consentendomi almeno in parte di modularne *in itinere* lo sviluppo, offrendomi inoltre un riscontro importante su ciò che va confermato o revisionato nei vari aspetti della progettazione e realizzazione.

## Riferimenti bibliografici

Belvedere, Salvatore. 2008. *La comunicazione filosofica*. Soveria Mannelli: Rubettino.

Besnier, Jean-Marie. (2012) 2013, *L'uomo semplificato*. Milano: Vita e pensiero.

Bongioanni, Agnese. Marci, Arianna. Autore, Alessandra. 2022. *Sperimentare la riflessività critica: questioni e metodologie 'nella' filosofia e 'dalla' filosofia*. Comunicazione filosofica 48, 22-40.

Caputo, Annalisa. a cura di. 2023. *Filosofia e istituti tecnici. Esperienze e questioni*. Milano: Mimesis.

de Mita, Gabriella. Autore, Alessandra. 2020. *Insegnare filosofia in università. Riflessioni teoretiche verso nuovi scenari metodologici*. Milano: Franco Angeli.

Cornoldi, Cesare. 1995. *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il

- Mulino.
- D'Amico, Antonella. 2018. *Intelligenza emotiva e metaemotiva*. Bologna: il Mulino.
- De Monticelli, Roberta. 2018. *Il dono dei vincoli. Per leggere Husserl*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fabbrichesi, Rossella. 2017. *Cosa si fa quando si fa filosofia?*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kant, Immanuel. 1971. *Notizia sull'indirizzo delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766*, in *Antologia di scritti pedagogici*. Verona: Gabrielli.
- Lanfredini, Roberta. a cura di. 2022. *Filosofia: metodi e orientamenti contemporanei*. Roma: Carocci.
- Marconi, Diego. 2007. *Per la verità. Relativismo e filosofia*. Torino: Einaudi.
- Autore, Alessandra. 2023. *Filosofia e pensare critico*. Roma: Carocci.
- Autore, Alessandra. 2022. *Come si impara a pensare? Riflessioni ed esperienze sull'educazione dell'intelligenza*. *Forum - Supplement to Acta Philosophica* 8, 47-62.
- Autore, Alessandra. Premoli De Marchi, Paola. 2022, *Capolavoro e mistero. Esperienza e verità dell'essere umano*. Milano: Franco Angeli.
- Autore, Alessandra. 2017. *Esperienza filosofica e responsabilità formativa*. *Comunicazione filosofica* 39, 24-31.
- Moon, Joan. 2012. *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*. Roma: Carocci.
- Nuzzaci, Antonella. 2011. *Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento*, *Studium Educationis* 12 (3), 9-27.
- Raschini, Maria Adelaide. 1996, *Dialettica e poiesi nel pensiero di Rosmini*. Venezia: Marsilio.

Rivas, Silvia. F., Saiz, Carlos, Ossa, Carlos. 2022. *Metacognitive strategies and development of critical thinking in higher education*. *Frontiers in Psychology*, 13, 913-219.

Stokes, Patrick. 2012. *Philosophy has consequences!: Developing metacognition and active learning in the ethics classroom*. *Teaching Philosophy* 35 (2), 143-169.

Tanner, Kimberly D. 2012. *Promoting Student Metacognition*. *CBE Life Sciences Education* 11, 113-120.

World Health Organization, (1994) *Life skills education for children and adolescents in schools*.

<https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>

