



Università degli Studi di Udine

**Master Universitario di II livello in
Innovazione Didattica e Orientamento**

aa. aa. 2002/2003 – 2003/2004

Project Work

Filosofia e orientamento

Giorgio Giacometti

INDICE

0.1. Introduzione	3
1. ASPETTI GENERALI: TEORIE DELL'ORIENTAMENTO	4
1.1. La nozione di orientamento e la sua evoluzione	4
1.2. Funzioni dell'orientamento	6
1.2.1. L'orientamento educativo	8
1.2.2. L'orientamento formativo	10
1.2.3. Orientamento e disciplinarietà	12
2. DISCUSSIONE: ANALISI CRITICA DEGLI ASPETTI TEORICI	14
2.1. La provocazione filosofica	14
2.2. Limiti delle prospettive non filosoficamente avvertite.....	15
2.2.1. Limiti deontologici: rischi di condizionamento	15
2.2.2. Limiti epistemologici: il problema dell'attendibilità dei risultati	16
2.3. La funzione educativa dell'orientamento filosofico	16
2.3.1. Presupposti epistemologici e antropologici.....	17
2.3.2. L'esperienza della consulenza filosofica.....	18
2.4. La funzione formativa dell'orientamento filosofico.....	19
2.4.1. La funzione filosofica dell'orientamento disciplinare in generale.....	19
2.4.2. Problematiche dell'orientamento filosofico come orientamento disciplinare.....	20
3. ASPETTI E PROBLEMI APPLICATIVI.....	23
3.1. Problem solving per l'orientamento e filosofia: aspetti problematici	23
3.1.1. È applicabile il <i>problem solving</i> alla filosofia?.....	23
3.1.2. Quali i nuclei fondanti della disciplina?.....	24
3.1.3. Correzione della griglia di progettazione	27
3.2. Consulenza filosofica e orientamento scolastico.....	29
3.2.1. Le pratiche filosofiche e la consulenza	29
3.2.2. Possibili applicazioni della consulenza filosofica in ambito scolastico	31
3.2.3. Lo Sportello di Consulenza Filosofica per l'Orientamento.....	31
4. PROPOSTE OPERATIVE.....	34
BIBLIOGRAFIA.....	35
ALLEGATI.....	37
Proposta di Problem solving per l'orientamento.....	38
Sportello di Consulenza Filosofica per l'Orientamento.....	53

0.1. Introduzione

Il presente *project work*¹, prodotto nell'ambito del Master Universitario in Innovazione Didattica e Orientamento offerto negli aa.aa. 2002/2003 e 2003/2004 dall'Università degli Studi di Udine,

- a partire da una sintetica panoramica relativa alle diverse “filosofie” dell'*orientamento* (cap. 1, *Aspetti generali*),
- e da una messa in luce dei loro possibili *limiti* (cap. 2, *Discussione*),

cerca di mettere a fuoco il possibile contributo della *filosofia*, come disciplina, a questo settore.

Si vedrà, in particolare, come lo sforzo di mettere in campo forme di *orientamento alla filosofia*, come orientamento strettamente *disciplinare e formativo*, retroagisca fecondamente, ma problematicamente, sulle diverse *filosofie dell'orientamento*.

Questo sforzo prepara, così, il terreno a un radicale ripensamento, in senso filosofico, dello stesso *orientamento* cosiddetto *educativo*, generalmente affidato alle cure di psicologi e pedagogisti.

A titolo di esemplificazione della duplice (ma interdipendente) possibile “applicazione” della filosofia all'orientamento, rispettivamente in senso formativo e in senso educativo, si suggeriscono due *proposte operative*, immediatamente realizzabili in ambito scolastico:

- un progetto di intervento *formativo*, ispirato alla metodica del *problem solving per l'orientamento* (PSO), mirato a rilevare l'eventuale presenza, nello studente di scuola secondaria, di *interessi e competenze* favorevoli allo studio universitario della filosofia; (oppure, in subordine, all'approfondimento post-secondario di discipline, più “spendibili” della filosofia dal punto di vista professionale, che richiedano comunque competenze filosofiche: dalla giurisprudenza alle scienze della comunicazione, dalle scienze umane in generale alle varie “epistemologie” connesse con le diverse discipline scientifiche ecc.);
- un progetto di intervento *educativo* concernente l'attivazione, a scuola, di uno *sportello di consulenza filosofica per l'orientamento*.

Entrambi i progetti, presentati sotto il profilo della loro giustificazione teorica nel *terzo capitolo* del nostro lavoro (*Aspetti applicativi*), sono inseriti in allegato, in modo da poter essere direttamente applicati, fatti salvi i necessari adattamenti ai contesti scolastici di attuazione.

¹ N. parole, note escluse: 24.286; n. caratteri: 153.177.

1. ASPETTI GENERALI: TEORIE DELL'ORIENTAMENTO

1.1. *La nozione di orientamento e la sua evoluzione*

Che cosa significa “orientamento”?

Prima di analizzare e discutere i significati che l'orientamento assume in ambito didattico e professionale si può ricordare che letteralmente

- “orientarsi significa sapersi *collocare nello spazio*, avere cioè
 - consapevolezza della *posizione* in cui ci si trova in un determinato ambiente e
 - della *direzione* in cui muoversi rispetto ai punti cardinali, in particolare a quello dove sorge il sole”².

Nel significato metaforico che il termine “orientamento” assume in ambito formativo e professionale esso conserva il duplice valore di conoscenza della propria *posizione* e della propria *direzione*.

Si può rilevare che per conoscere la propria *posizione* non è sufficiente conoscer-*si*, ma bisogna anche conoscere i punti cardinali rispetto ai quali si è collocati.

D'altra parte i punti cardinali non sono “oggetti” fissi all'orizzonte, ma *direzioni* di un possibile percorso che, tuttavia, può essere molto diverso a seconda del punto di partenza da cui ci si muove.

Fuori di metafora queste considerazioni suggeriscono come la “vetusta e astratta contrapposizione”³, sebbene comoda dal punto di vista descrittivo, tra orientamento *formativo*, centrato sul soggetto che si orienta, e orientamento *informativo*, relativo al contesto in cui egli si muove, contraddica l'essenza stessa di un'attività di orientamento, che implica per definizione la messa in relazione del soggetto col proprio contesto.

Storicamente si è assistito al passaggio

- da una concezione dell'orientamento che distingueva l'aspetto *psicoattitudinale*⁴ da quello *informativo*⁵ (consistente nel cercare, una volta per tutte, “l'uomo giusto per il posto giusto”, presupponendo che “uomo” e “posto” fossero due elementi invarianti e irrelati)
- a una concezione dell'orientamento come attività *dinamica e processuale*⁶, centrata soprattutto sul *soggetto*, connessa al tema del *lifelong learning*⁷, in cui la dimensione formativa e informativa devono essere integrate.

L'evoluzione *culturale* relativa alla nozione di orientamento si è embricata con l'evoluzione in campo *normativo*.

Come è noto, a livello europeo, il tema del *life-long learning* è tematico nel Libro Bianco della Commissione Europea del 1994, su *Crescita, competitività e occupazione* ed è ripreso con

² O. Scandella in Scandella *et al.* 2002, p. 44

³ L'osservazione è di G. Sarchielli, *Motivazioni, scelta, decisioni: dimensioni psicologiche dell'orientamento*, in Michelini e Strassoldo 1999, p. 198.

⁴ In quest'ambito si può ulteriormente distinguere una *teoria diagnostica attitudinale* da una *teoria caratteriologica affettiva*, risalenti entrambe ai primi del secolo, ed entrambe dalla *teoria dinamica motivazionale*, che ispira le forme attuali di *counselling* psicologico. Cfr. MPI, Dir. Gen. Istr. Sec. di I grado, *Progetto Orientamento*, Roma, 1998, vol. I.

⁵ Questa linea muove da una *teoria economica sociologica* in base alla quale la scelta viene considerata un adattamento del soggetto alle esigenze della società basato sul criterio della massima *convenienza reciproca*.

⁶ A questa concezione si è giunti attraverso la tappa intermedia di quella che si può definire la teoria “clinico-dinamica”.

⁷ Cfr. M. Consolini, *L'orientamento in una prospettiva di life long guidance*, in Michelini e Strassoldo 1999, pp. 158-62.

forza in documenti più recenti quali il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* del 30 ottobre 2000.

Queste indicazioni sono state recepite progressivamente nell'ambito della *legislazione nazionale*.

Indicazioni abbastanza chiare sulla necessità di praticare un'attività di orientamento si trovavano, per il vero, già nella legge istitutiva della scuola media (L. 1859/1962, spec. art. 1) e nei nuovi programmi del 1979 della stessa scuola media (cfr. DPR 6 febbraio 1979, n. 50, premessa generale), ma hanno a lungo stentato a tradursi in azioni didattiche mirate e organiche.

All'interno del più ampio percorso della scuola verso l'autonomia si colloca la messa a tema della *funzione orientativa* delle istituzioni scolastiche (cfr. L. 59, 15 marzo 1997, detta "Bassanini", art. 21).

In questo quadro va collocato il fondamentale Documento della commissione MURST-MPI del 25 maggio 1997, intitolato *L'orientamento nella scuole e nell'università*, che ha ispirato una serie di norme successive, introducendo alcuni principi cardine che non sarebbero più stati abbandonati, tra i quali:

- il concetto di *orientamento formativo* o di *didattica orientativa*, a partire dalle "caratteristiche epistemologiche della discipline";
- la necessità di una *collaborazione interistituzionale* tra scuola, università e mondo del lavoro⁸.

È fondamentale la Direttiva 487/1997, attuativa di tale documento, che

- da un lato tematizza il concetto dell'orientamento *lungo tutto l'arco della vita*
- dall'altro lato distingue opportunamente tra una generica
 - *didattica orientativa* e
 - *specifiche azioni* di sostegno della transizione da un grado di scuola all'altro.

L'evoluzione sia culturale che normativa del concetto stesso di orientamento si comprende alla luce della domanda: "*perché orientare?*".

La domanda di orientamento, infatti, non viene solo o tanto dal soggetto che cerca di orientarsi ma anche e soprattutto dalla *società* (sempre più "conoscitiva"⁹, cioè economicamente fondata sul sapere) che ha interesse alla massima efficienza nella produzione delle competenze di cui ha bisogno.

Si pensi, solo per quanto riguarda l'ambito scolastico, al nesso evidenziato da molti tra orientamento e lotta alla *dispersione scolastica*¹⁰.

Il presupposto storico-sociale dell'evoluzione della teoria e della pratica dell'orientamento, a cui stiamo assistendo, è noto: il mondo del lavoro è sempre più fluido, venendo meno il miraggio del posto fisso, e richiede competenze sempre più trasversali e flessibili, valorizzando, in tal modo, le motivazioni e l'inventività dei soggetti, come figure in divenire, sempre pronte a reinventarsi¹¹.

La parola d'ordine, in questo quadro, riferita ai processi orientativi, è *ricorsività*.

In generale possiamo distinguere tra

- una concezione *olistica* dell'orientamento che mette in luce la valenza intrinsecamente orientante di ogni tipo di attività didattica e professionale e

⁸ Sulla necessità di "fare rete", tipica del nostro tempo in tutti i campi, da quello scientifico a quello economico, ma ancora più inderogabile nel settore dell'orientamento, per il suo intrinseco carattere multifunzionale e multifattoriale, cfr. Messeri 2000; Marta Consolini, *Orientamento e processi di riforma*, in Michelini e Strassoldo 1999, spec. p. 78.

⁹ Come recita il titolo del noto Libro Bianco di M.me Cresson, *Insegnare ed apprendere, verso la società conoscitiva* 1995.

¹⁰ Cfr. M. Ravetto, *Progetti di orientamento contro la dispersione scolastica*, in Michelini e Strassoldo 1999, pp. 401 ss.

¹¹ Cfr. A. Augenti, *L'orientamento formativo in una dimensione europea*, in Michelini e Strassoldo 1999, pp. 71-74.

- una concezione dell'orientamento come attività *intenzionale, dedicata*, mirata, limitata nel tempo, che, senza perdere di vista l'“orizzonte” complessivo del soggetto, si occupa specialmente delle cosiddette “*transizioni*” (passaggio da un grado all'altro di scuola, da un indirizzo all'altro, dalla scuola all'università, dalla scuola all'attività professionale, dall'università all'attività professionale ecc.)¹².

Da questo punto di vista, in particolare, attività dedicate sono quelle relative a:

- la *valutazione delle competenze* ai fini della scelta;
- la *verifica* della scelta effettuata;
- l'eventuale *riorientamento*.

Ancora si può distinguere, dal punto di vista *organizzativo*, tra l'orientamento come servizio

- della *scuola*¹³,
- dell'*università*¹⁴,
- delle diverse *agenzie territoriali*¹⁵.

L'orientamento può ancora essere inteso in senso sociale e politico come “componente strutturale dei processi educativi per lo sviluppo di una *piena cittadinanza*”.

Sotto questo profilo “la scuola e l'università, diversamente dagli ambienti dove avviene la socializzazione primaria, devono assicurare lo sviluppo di capacità/competenze che permettano di superare la chiusura localistica che spesso deriva dal *radicamento*.”

Ciò può avvenire se i giovani e le giovani sono messi in grado, attraverso l'apprendimento dei contenuti disciplinari, di realizzare un agire comunicativo mirante all'intesa, di confrontarsi cioè in interazioni significative, su questioni rilevanti, fra individui e gruppi diversi, in una sfera pubblica (locale, nazionale o internazionale) distinta dai mondi vitali dove avviene il radicamento”¹⁶.

1.2. Funzioni dell'orientamento

La necessità di concepire l'orientamento come un'azione ricorsiva che integra la componente informativa con quella formativa non toglie che, dal punto di vista *funzionale*, seguendo Pombeni¹⁷ (che a sua volta si ispira al quinto messaggio del *Memorandum* del 2000 della Commissione Europea) si possa ancora distinguere tra orientamento come

- *information*,

¹² Cfr. Guichard, J., Huteau, M., *Psychologie de l'orientation*, Dunod, Paris 2001, tr.it. *Psicologia dell'orientamento professionale*, Raffaello Cortina Editore 2003. In senso specifico, come passaggio da uno stato non solo soggettivo, ma anche oggettivo, a un altro (per esempio tra un grado d'istruzione e il successivo) si può usare anche i termini “snodi” o “cerniere”, cfr. Sangiorgi 2000.

¹³ Cfr. a titolo di esempio quanto emerso nel dibattito sul tema *Servizi scolastici di orientamento*, a cura di G. Di Castri, in Michellini e Strassoldo 1999, p. 420.

¹⁴ Cfr. i numerosi interventi sul tema contenuti nel volume Michellini e Strassoldo 1999, tra gli altri quello di G. Luzzatto, *La funzione orientante come elemento di rinnovamento dei curricula universitari*, pp. 31-37; quello di Galeotti et. al., *Un modello di orientamento integrato sul territorio: l'esperienza dell'Università di Udine*, pp. 175-79.

¹⁵ Cfr. P. Vattovani, *Verso una rete di servizi per l'orientamento: problematiche ed esperienze*, in Michellini e Strassoldo 1999, pp. 250 ss.; *Sistemi territoriali di orientamento e strumenti normativi*, a cura di M. Michellini e I. Ronchetti, in Michellini e Strassoldo 1999, pp. 222 ss.; A. Missana, *Il Servizio Integrato Territoriale Informativo e di Orientamento di Udine*, in Michellini e Strassoldo 1999, pp. 246 ss.

¹⁶ A. Messeri, *Fondamenti teorici, processi formativi e valutazione* in Michellini e Strassoldo 1999, p. 23. Sulla stessa linea gli interventi di Messeri nel corso del Master.

¹⁷ Cfr. l'intervento al Master del 18/05/04.

- *guidance*,
- *counselling*.

In modo sostanzialmente analogo si può distinguere¹⁸ tra le *funzioni* dell'orientamento

- *informativa*,
- *formativa*,
- *educativa*,

a cui si può aggiungere quella *gestionale*¹⁹.

Se è opportuno distinguere, operativamente, tra queste funzioni, vi è accordo sostanziale, tra chi si occupa di orientamento, sulla necessità di concepire l'orientamento come un'attività per quel che è possibile *organica* e *integrata*, sia del punto di vista concettuale²⁰ che organizzativo²¹.

“Si profila una nuova funzione dell'orientamento: quella di consentire percorsi di crescita e formazione nel rispetto dell'*identità* di ciascuno, mediante lo sviluppo di *competenze* coerenti sia con le attitudini e le scelte personali, sia con le esigenze di inserimento nel contesto sociale e nel mondo del lavoro: esigenze che possono estendersi alla *revisione* della propria professionalità ogniqualvolta se ne presenti la necessità o l'occasione”²².

In concreto, come è emerso con chiarezza anche nell'ambito del Master, le tre principali funzioni dell'orientamento, informativa, formativa ed educativa, vengono articolate essenzialmente nel modo seguente:

- un'azione *informativa* (da distinguere operativamente ed eticamente da un'azione di mero *marketing*) diretta a diffondere notizie circa le prospettive di studio e di lavoro offerte da un determinato territorio, per la quale sempre più importante diviene il ricorso alla risorsa telematica²³;
- un'azione *formativa*, epistemologicamente e didatticamente fondata, diretta a mettere in luce le competenze²⁴, attuali o potenziali, di tipo disciplinare e trasversale²⁵ di un soggetto;
- un'azione *educativa*, psicologicamente²⁶ e pedagogicamente fondata, diretta a mettere in luce motivazioni e interessi di un soggetto e a potenziare le sue capacità di scegliere consapevolmente.

¹⁸ Cfr. la proposta di M. Michellini, nel corso del Master, incontro del 21/05/03.

¹⁹ Sulla stessa linea la triplice distinzione tra *formazione orientativa*, *informazione orientativa* e *consulenza* in Scandella *et. al.*, p. 62.

²⁰ “L'orientamento inteso come processo educativo di costruzione dell'identità personale, sociale e professionale non può essere isolato dalle dimensioni dello sviluppo globale della persona, in quanto trova la sua giustificazione nella sua stessa natura, nei dinamismi che la compongono. Questo è un primo fattore di complessità per l'orientamento” (Scandella *et. al.* 2002, p. 53)

²¹ Cfr l'intervento *Sistemi territoriali di orientamento e strumenti normativi*, a cura di M. Michellini e I. Ronchetti, in Michellini e Strassoldo 1999, pp. 222 ss.; Scandella *et. al.* 2002, pp. 118 ss.

²² Scandella *et. al.* 2002, p. 40.

²³ Cfr. su questo Scandella *et. al.*, pp. 170 ss.

²⁴ Per competenze, in questo contesto, possiamo intendere “l'insieme strutturato di conoscenze, capacità e atteggiamenti necessari per svolgere un compito” (Selvatici *et. al.* 1999, p. 35).

²⁵ Le competenze trasversali possono essere intese complessivamente come la capacità di *diagnosticare* la situazione, *mettersi in relazione* agli altri e *affrontare*, infine, il problema immanente alla situazione e risolverlo. Cfr. Di Francesco 1997, pp. 110-134. È implicito fin da subito il nesso tra orientamento formativo e *problem solving*.

²⁶ Sulla funzione centrale assolta dagli “psicologi” in questo settore cfr. le considerazioni di G. Sarchielli, *Motivazioni, scelta, decisioni: dimensioni psicologiche dell'orientamento*, in Michellini e Strassoldo 1999, pp. 197 ss. Più avanti cercheremo di argomentare l'opportunità di non escludere il contributo della *filosofia* all'orientamento cosiddetto educativo (vedi *ultra* § 2.3).

Ciascuna azione può assumere contorni molto diversi a seconda dei presupposti epistemologici e culturali di partenza, degli obiettivi specifici a cui mira, del contesto della sua esecuzione.

Tralasciando, in questa sede, l'orientamento *informativo*, che può privilegiare fonti formali o informali, agenzie di tipo educativo e formativo piuttosto che occupazionale, insistere sul territorio "reale", sul contesto ambientale, o aprirsi al "territorio" virtuale²⁷ (in ultima analisi grande quando il mondo), ci soffermeremo ora sulla funzione *educativa* e su quella *formativa*, delineando sinteticamente diverse prospettive per ciascuna di esse²⁸.

1.2.1. L'orientamento educativo

L'orientamento *educativo*, in genere concepito come propedeutico rispetto alle altre due forme di orientamento, può essere condotto in modo significativamente diverso a seconda dei presupposti epistemologici di chi lo propone. L'*immagine del soggetto* che si vorrebbe aiutare ad orientarsi può infatti essere molto diversa a seconda che ce lo si rappresenti, per restare nel campo dei paradigmi psicologici che vanno per la maggiore, sulla base di una prospettiva neo-comportamentistica, cognitivistica, costruttivistica, umanistica ecc. L'azione orientativa, per esempio, varia a seconda che si incentri sui *bisogni* del soggetto o, piuttosto, come nel modello del cosiddetto *self empowerment*, sui suoi *desideri*.

In generale prevale la tecnica del *counselling* che prevede modalità di lavoro sia di gruppo, sia *one to one*.

Possiamo ricordare qui le metodologie psicopedagogiche oggi considerate più rilevanti in materia di orientamento.

Le metodologie di matrice *neovigotskyiana* insistono sull'importanza dei contesti in rapporto all'apprendimento e alla capacità di prendere decisioni, mettendo in luce come i compiti assegnati a un soggetto, per esempio in un percorso orientativo di apprendistato, devono rientrare nell'"area dello sviluppo prossimale" dello stesso, consolidandone l'autostima²⁹.

La stretta relazione tra motivazione, sviluppo di competenze e orientamento, è evidenziata, come emergerà subito, anche da altre prospettive, anche se nessuna di esse sembra metterne in luce le implicazioni ultime.

Le metodologie ispirate alla teoria dello *sviluppo vocazionale* di Super ("approccio centrato sul sé attivo")³⁰, sviluppata negli anni Cinquanta del secolo scorso, interpretano lo sviluppo personale come percorso evolutivo continuo nel quale ricorrono esperienze significative di cambiamento.

Il pregio e, soprattutto, l'attualità di questa concezione, ricollegabile alla psicologia umanistica di Rogers, consiste nella messa in luce della stretta connessione, per tutto l'arco della vita, tra mondo del "sé" e realtà esterna.

Un limite potrebbe essere costituito proprio dalla rappresentazione di un "sé" pieno, spontaneamente capace di emancipazione, purché adeguatamente liberato dai "condizionamenti", rappresentazione che

²⁷ Sul ricorso alla rete telematica per favorire i processi di orientamento cfr. L. Arcuri e S. Pizzini, *Multimedialità nel contesto dell'orientamento: alcune considerazioni preliminari*, in Michelini e Strassoldo 1999, pp. 94-102; V. Trumpy, *Il ruolo delle tecnologie informatiche nell'orientamento universitario*, in Michelini e Strassoldo 1999, pp. 315 ss.

²⁸ Nel delineare ciascuna prospettiva anticerperemo, talora, alcune considerazioni critiche (che saranno, in parte, riprese nel prossimo capitolo, dedicato specificamente alla discussione dei diversi approcci), nella misura in cui tali considerazioni contribuiscono a caratterizzare meglio le diverse impostazioni teoriche.

²⁹ Cfr. Ajello *et. al.*, p. 38.

³⁰ Cfr. Super 1957.

presuppone un'antropologia ottimistica di matrice pragmatistica e, in ultima analisi, una visione del mondo che andrebbe a propria volta discussa.

La metodologia del *self empowerment*³¹ si segnala per l'attenzione che presta non tanto ai *bisogni* quanti ai *desideri* - si potrebbe dire: ai "sogni" - del soggetto, riguardato come centro di incremento di *potenza*, intesa come "competenza e senso di competenza; motivazione intrinseca; capacità di mobilitazione e uso delle proprie migliori energie e risorse; sentimento di speranza e percezione della possibilità di influenzare i risultati dei propri comportamenti e degli eventi che hanno un impatto sulla propria vita o aspetti di essa"³².

Il vantaggio di questa prospettiva sembra riposare essenzialmente nel rilievo che assegna all'importanza della cosiddetta *autoefficacia* (*self efficacy*), su cui si sono incentrate anche diverse riflessioni di Fedeli nell'ambito del Master, intesa come la tendenza a percepirsi capace di affrontare un compito, una situazione, cioè ad avere fiducia nelle capacità di usare bene le proprie risorse³³.

Questo approccio sembra anticipare quanto si rileverà in seguito in prospettiva filosofica: non appare tanto importante sviscerare, in sede di orientamento, le competenze "effettive" di un soggetto, ammesso che sia possibile farlo in maniera sufficientemente attendibile, quanto permettergli di costruire un'immagine "positiva" di sé (si sarebbe tentati di dire "vincente") che potrebbe costituire la migliore arma per conseguire il successo sia formativo, sia professionale.

Un rischio da mettere subito in luce è che questa strategia potrebbe "alienare" il soggetto in tale "immagine" vincente, funzionale al successo sociale, ma non alla scoperta della propria "verità", fatta anche di ombre e contraddizioni; con il possibile effetto collaterale, sul lungo periodo, di crisi e "rotture".

Le *teorie motivazionali* di ambito cognitivista³⁴ sembrano confermare l'idea dell'importanza della fiducia nelle proprie capacità e risorse per il successo formativo e professionale.

Una concezione delle proprie capacità come immodificabili o un sistema che tende ad attribuire le cause del proprio insuccesso all'esterno, ad esempio, genererebbero una sorta di circolo vizioso motivazionale-cognitivo che inibirebbe la stessa capacità di orientarsi.

Le tecniche di *problem solving* e al *decision making*³⁵ sono numerosissime e della più diversa matrice culturale.

In generale esse si rappresentano quello dell'orientamento come un problema da risolvere e propongono una serie di fasi per la sua risoluzione quali:

- definizione del problema,
- analisi del problema,
- formulazione di diverse ipotesi di soluzione,
- selezione delle ipotesi sulla base di una valutazione argomentata,
- programmazione della soluzione.

Nell'attività di *problem solving* è implicata la questione della scelta tra alternative diverse, allo scopo di prendere una decisione. Nelle tecniche connesse di *decision making* si tratta di:

- stabilire i criteri di esclusione delle alternative,
- elaborare la tabella dei fattori di valutazione,
- stabile scale di misurazione del peso dei diversi fattori,
- stabilire eventuali coefficienti di correzione soggettiva,
- compilare tabelle comparative,

³¹ Cfr. Bruscazioni e Gheno 2000.

³² Bruscazioni 1994, p. 131.

³³ Cfr. Marini 1999.

³⁴ Cfr. Bandura 1986, Marini 1999 (sulla teoria cosiddetta attribuzionale), Comoglio 1999.

³⁵ Cfr. Dosnon 1996.

- tirare le somme,
- esaminare e discutere i risultati.

Si può osservare che queste tecniche presuppongono che nell'orientamento sia determinante l'analisi razionale dei fattori in gioco, il che denuncia l'ispirazione essenzialmente utilitaristico-pragmatica, di chiara marca anglosassone, di queste procedure.

L'aspettativa è che questo tipo di analisi consenta di sottrarre il soggetto che si vuole orientare da forme di condizionamento irrazionali e che possa aiutarlo a prendere decisioni autonome.

Si può osservare, tuttavia, che i "valori", tenuti per buoni dal soggetto e derivanti verosimilmente dal suo contesto culturale, sulla base dei quali la decisione verrebbe "razionalmente" costruita, non sono a loro volta investigati e messi in discussione, come avverrebbe se l'intera questione fosse trattata in termini filosofici, ma, per l'urgenza pragmatica di pervenire a una scelta (o per un malinteso senso della "libertà individuale"), "relativisticamente" presupposti in quanto "validi" per il soggetto in questione.

Più in generale si può mettere in discussione il peso preponderante della componente "razionale" (nel significato più superficiale del termine) nella presa di decisioni che investono la dimensione propriamente *esistenziale*.

1.2.2. L'orientamento formativo

L'orientamento *formativo*, a propria volta, conosce diverse modalità a seconda del concetto che si ha di "competenza", in senso generale, trasversale e disciplinare.

Azioni specifiche di *problem solving*, per esempio riferite a un determinato ambito *disciplinare* (vedi *ultra* § 1.2.3), possono assolvere un'importante funzione di orientamento formativo.

Un'altra strada, parallela e non alternativa, può essere rappresentata dalla promozione di attività di *metacognizione*³⁶, ossia la predisposizione di un contesto di apprendimento che permetta al soggetto di riflettere sui processi cognitivi attivati nel lavoro disciplinare e di svilupparne la consapevolezza.

"Avere conoscenza e padronanza degli stili cognitivi personali è utile per orientarsi. E non solo perché si acquisisce una conoscenza nuova di sé, ma soprattutto perché prendere coscienza della proprie capacità e imparare a pensare aiuta a scegliere; perché imparare come si impara aiuta a trasferire la capacità di apprendere ad altri campi del sapere, ad affrontare il cambiamento, a orientarsi nel mondo"³⁷.

Il limite di questa prospettiva potrebbe essere il fatto di rappresentare i processi di meta-conoscenza come del tutto indipendenti (o quasi) dalla conoscenza di primo livello (per esempio propria di una determinata disciplina), come se si trattasse di "contenuti" neutri rispetto al loro "trattamento" cognitivo di secondo livello.

Attraverso l'esempio della filosofia, come "disciplina" che "retroagisce" su ogni possibile tentativo di ridurla a banco di sperimentazione di ipotesi pedagogiche, psicologiche, sociologiche o di altra matrice, si cercherà di dimostrare come l'intelligenza umana possa dare il meglio di sé proprio violando le barriere artificiali che si suppongono sussistere tra livello cognitivo e metacognitivo o, in altri termini, tra "contenuti" e "metodi".

Di grande valenza orientativa appare ogni attività di *valutazione formativa*³⁸ intesa come valutazione non più solo della prestazione degli studenti in un determinato momento, ma dell'intero

³⁶ Cfr. Damnotti 2001, pp. 3-10; De Bono 1992.

³⁷ Scandella *et. al.* 2002, p. 82.

³⁸ La valutazione formativa può assumere il duplice senso di "apprezzamento" e "interpretazione" e fornire, se ben condotta, un buon *feedback* orientativo sulle competenze di un soggetto (cfr. Lipari 1995). Mette conto di rilevare che la distinzione tra valutazione *formativa* e *sommativa*, entrata nell'uso corrente, in campo didattico, soprattutto nella riformulazione di Vertecchi 1984 (cfr. p. 71), risale a uno scritto di M. Scriven del 1967, *The Methodology of Evaluation*, in cui aveva, tuttavia, un significato prettamente socio-economico: la valutazione formativa "si esplicita come attività di ricerca" che utilizza "la metodologia dei progetti pilota" e mira a saggiare i "bisogni dei

processo di apprendimento, registrando progressi e regressi, ai fini non della certificazione “fiscale” di una competenza, ma di una presa di coscienza, sempre provvisoria, delle proprie risorse e dei propri limiti.

In questa prospettiva lo stesso *errore* diventa una risorsa.

La valutazione, allargandosi dal singolo studente all'intero contesto di apprendimento, diventa un utile *feedback* per tutti i soggetti coinvolti, l'occasione per una messa in discussione continua dell'azione.

In particolare la valutazione formativa implica una *didattica individualizzata*, non censoria ma promozionale, che ha di per sé, per il *feedback* continuo che presuppone, valenza orientativa.

Inoltre essa dimostra sul campo la *variabilità* e la modificabilità non traumatica di interessi, attitudini, competenze dei soggetti in formazione, con benefici per l'autostima e per la serena ricerca della propria “vocazione” professionale.

Non vanno dimenticati i tentativi di adattare in ambito scolastico il modello francese del *bilancio delle competenze*³⁹.

Dopo la negoziazione di un “contratto di bilancio” si passa, mediante un colloquio concepito come relazione di aiuto, all'investigazione delle proprie esperienze professionali significative, per mettere in rilievo autobiograficamente motivazioni, interessi, risorse; quindi si definisce, su questa base, un proprio progetto, documentando il tutto in forma scritta.

Questa metodica, al di là dei dati che fornisce, promuove le capacità di autovalutazione e rafforza la capacità di decidere in situazioni di transizione.

Il rischio è che il documento conclusivo venga inteso troppo rigidamente come una “fotografia” professionale del soggetto. Tale rischio può essere eluso se si insiste più sul valore dell'attività (autocritica) volta alla costruzione del documento che sul prodotto finale.

Il bilancio, così come altre strategie, può favorire la costruzione di un *portfolio delle competenze*⁴⁰, inteso come raccolta sistematica, sulla base di specifici criteri, di tutti gli elementi utili a dare visibilità al percorso formativo e lavorativo di un soggetto e alle competenze acquisite.

Esso non dovrebbe assolvere solo una funzione di informazione, rivolta all'esterno, per favorire l'“occupabilità” di una persona, ma anche una funzione pedagogica e orientativa, aiutando il soggetto a partecipare in modo attivo e consapevole al proprio apprendimento e a documentarlo, prendendone sempre più consapevolezza.

I rischi e le derive possibili di un simile strumento, come “schedatura” involontaria di una persona, sono evidenti, specie nella forma estrema della *job card*, e verranno discussi più avanti (§ 2.2.1).

Anche la *narrazione autobiografica*⁴¹ delle proprie storie di vita, con conseguente rielaborazione, può rappresentare una modalità efficace di orientamento, specialmente se tale strategia viene intesa come riflessione sulla propria esperienza in un contesto formativo.

Il rischio che tale attività possa restituire un'immagine involontariamente falsata di sé potrebbe essere ridimensionato qualora la si affiancasse a un'efficace consulenza critica (psicologica, ma, perché no, anche filosofica) che costringesse il soggetto a mettere continuamente in discussione l'immagine di sé che tenderebbe “spontaneamente” a formarsi.

Più in generale è intuitivo che una *didattica per progetti*⁴² costituisca, più di altre forme di insegnamento, un'azione formativa che favorisce la capacità di orientarsi.

La didattica per progetti

consumatori”, mentre la valutazione sommativa “va intesa come attività di bilancio (anche economico) del progetto effettuato” (cfr. Tessaro 1997, p. 72).

³⁹ Cfr. Selvatici e D'Angelo 1999.

⁴⁰ Cfr. Scandella *et. al.*, pp. 166-67.

⁴¹ Cfr. Goffman 1967, Demetrio 1999, Formenti e Gamelli 1998.

⁴² Cfr. Bordallo e Ginestet 1999.

- si basa sulla delineaione negoziata di un compito progettuale, riferito preferibilmente a un prodotto concreto richiesto da un committente reale;
- prevede una funzionale distribuzione di compiti e una conseguente assunzione di responsabilità dei singoli;
- implica attività di *problem solving*, di ampliamento degli stili personali, di riflessione metacognitiva sui procedimenti, di trasferimento di competenze tra ambiti diversi, di valutazione dei risultati e degli errori.

Si tratta essenzialmente di una forma di pre-orientamento o di simulazione che, oltre a fornire utili indicazioni sui metodi propri delle discipline coinvolte nell'attività progettuale, prepara la costruzione del proprio "progetto di vita", bussola fondamentale nel processo di orientamento personale.

Funzioni che vanno da quella educativa a quella informativa, passando per quella propriamente formativa, possono essere assolte dal *colloquio esplorativo*, generalmente ascritto tra le "relazioni di aiuto" in senso rogersiano, che può anche essere condotto da un docente⁴³. Spesso questo servizio assume la forma di Sportello per l'Orientamento.

A tale tipo di servizio è, in parte, ispirata la nostra proposta di uno Sportello di Consulenza Filosofica per l'Orientamento (cfr. § 3.2.3).

1.2.3. Orientamento e disciplinarietà

In quest'ampio orizzonte un'importante funzione orientante (formativa) può essere svolta dalla didattica delle *discipline*,

- ma a condizione che essa si liberi del ruolo di trasmissione di *contenuti*,
- per centrare la propria azione formativa nella proposta di *metodi e strategie* di lavoro e di ricerca, di vere e proprie chiavi di lettura e di trasformazione della realtà.

In quest'azione la didattica delle discipline mette il soggetto in formazione a contatto non tanto con informazioni estrinseche circa possibili opportunità di prosecuzione degli studi o di tipo professionale (quali durate dei corsi, ubicazioni delle sedi universitarie, sbocchi occupazionali ecc.), quanto con lo *stile* proprio di ciascuna disciplina, per consentirgli di valutare se egli possiede, insieme, sufficiente interesse e adeguate competenze per poterne fare oggetto di approfondimento ulteriore o di applicazione professionale.

In questo modo l'orientamento svolge una funzione autenticamente formativa mettendo in relazione diretta soggetto e ambiente (inteso come insieme di risorse culturali offerte da un territorio, anche virtuale), senza scadere né in puro sostegno psicologico (rivolto, quindi, al cosiddetto "sé"), né in una mera azione informativa (riferita all'esterno).

Affinché, in generale, la didattica disciplinare possa assolvere una funzione orientativa è necessario che il docente sia persona che

- "osserva, valorizza, promuove attitudini e interessi";
- "valorizza le differenze individuali";
- "utilizza la valutazione per far acquisire consapevolezza dei punti di forza"⁴⁴.

Il fondamento pedagogico della funzione orientante attribuita alla discipline si può trovare in alcune considerazioni di J. Bruner.

"Non c'è niente di più essenziale in una disciplina che il suo *modo di pensare*. Non c'è niente di più importante nel suo insegnamento che fornire al bambino la massima opportunità di imparare quel modo di

⁴³ Cfr. Mancinelli 2000.

⁴⁴ Scandella *et. al.* 2002, p. 185.

pensare, le forme della connessione, le abitudini, le speranze, gli scherzi, le frustrazioni che l'accompagnano"⁴⁵.

“L’istruzione consiste nel guidare il discente attraverso una serie di successive formulazioni di un problema o di un corpo di conoscenze, secondo un ordine di progressione, che accresca la sua capacità di afferrare, trasformare e trasferire ciò che gli apprende. [...] Se noi insegniamo una determinata disciplina, non è certo allo scopo di creare piccole biblioteche viventi su tale disciplina, ma piuttosto allo scopo di portare uno studente a pensare per proprio conto in termini matematici, a valutare determinati fatti, così come fa uno storico, a partecipare al processo di creazione del sapere. Conoscere è un processo, non un prodotto⁴⁶”.

Tra le modalità di effettuare orientamento formativo attraverso le discipline particolare interesse riveste il ricorso al *problem solving*⁴⁷.

Ci si riferisce, in particolare, alla metodologia, sulla quale ci si è esercitati anche nell’ambito del Master, messa a punto dal *Team CORT* dell’Università di Udine e in particolare da Marisa Michelini, soprattutto per quanto riguarda l’orientamento alla scienza, ma non solo.

Come è noto, sulla falsariga modello dell’applicazione a scopo orientante delle tecniche del *Problem Based Learning*, il *Problem Solving* per l’Orientamento (PSO) applica ad analogo scopo una metodologia mutuata dal cosiddetto *popular problem solving approach*⁴⁸.

Il pregio di tale metodologia sembra essere, in armonia con l’esigenza storicamente emergente di concepire l’orientamento come un’azione organica e unitaria, quello di tenere assieme la tecnica del *problem solving*, sviluppata dalla ricerca psicologica, dunque in ambito “educativo”, con gli “strumenti tipici di un’area disciplinare. Al contributo educativo esso somma quello formativo e culturale”⁴⁹.

Tra le discipline che possono svolgere un’importante funzione orientante figura, certamente, la *filosofia*.

Come ha osservato Mario De Pasquale, “in un’epoca caratterizzata dalla complessità e dalla grande rapidità di cambiamenti, la *filosofia assume una forte valenza formativa*: essa può offrire un supporto fondamentale alla maturazione di *soggetti capaci di autorientarsi*, capaci di comprendere adeguatamente la realtà, di riflettere, di valutare in modo problematico, di acquisire la consapevolezza dei significati e di rielaborare il sapere in modo autonomo; è capace di formare un soggetto in grado di progettare il futuro sia nelle decisioni riguardanti le successive scelte di studio e di attività professionale, sia nella partecipazione creativa alla vita sociale”⁵⁰.

La filosofia, come ogni altra disciplina, può essere proposta (per esempio con attività specifiche di *problem solving*) perché un soggetto si misuri con il suo stile di ricerca e verifichi la propria inclinazione verso di esso, come insieme di motivazioni e competenze.

Tuttavia, come si evince anche dalle considerazioni di De Pasquale, la filosofia svolge anche una funzione orientativa di tipo *educativo*, in quanto promuove la riflessione su se stesso del soggetto che le si accosta, grazie alle sue naturali proprietà “maeutiche” che, come vedremo meglio in seguito (§ 2.3), ne fanno una legittima “concorrente” del *counselling* di matrice psicologica.

⁴⁵ Bruner 1973, p. 76.

⁴⁶ Bruner 1971, p. 23.

⁴⁷ Cfr. Bosio, Michelini *et. al.*, *Problem solving per l’orientamento in ambito disciplinare: metodica, esempi, formazione degli insegnanti*, in Michelini e Strassoldo 1999, pp. 346 ss; P. Binetti *et. al.*, *Il sistema tutoriale come sistema formativo: dalla didattica tutoriale al sistema tutoriale*, in Michelini e Strassoldo 1999, pp. 149-157.

⁴⁸ Per il dettaglio della metodologia si rinvia, oltre all’articolo citato, ai materiali messi a disposizione durante il Master.

⁴⁹ Cfr. Bosio, Michelini *et. al.*, *cit.*, p. 352.

⁵⁰ De Pasquale 1997.

2. DISCUSSIONE: ANALISI CRITICA DEGLI ASPETTI TEORICI

2.1. *La provocazione filosofica*

Se il tentativo di progettare azioni di *orientamento alla filosofia* può costituire un banco di prova della concezione dell'orientamento come orientamento *formativo*, centrato sulle discipline, proprio tale tentativo (di cui diremo meglio nel prossimo capitolo) retroagisce fecondamente, ma problematicamente, come interrogazione e messa in discussione critica delle diverse *filosofie dell'orientamento* di cui, sin qui, abbiamo offerto indirettamente un quadro, ricordando alcune loro derive applicative

Infatti orientare alla filosofia non è solo o tanto orientare a una professione, anche se è pur sempre possibile praticare un'attività filosofica a livello universitario, ma, in un certo senso e in larga misura, *orientare a orientarsi*. Sotto questo profilo la filosofia svolge, come accennato, anche una funzione di orientamento *educativo*.

Il soggetto che si vorrebbe orientare è, finalmente, *messo in questione*⁵¹.

Un rischio generale, spesso avvertito come possibile "effetto collaterale" dei processi di orientamento e, più in generale, dei servizi volti a garantire "continuità" nei percorsi formativi, è quello che questi possano indurre una sorta di "pigrizia" nel soggetto che, invece di essere provocato ad affrontare autonomamente le sfide che gli prepara il futuro, potrebbe tendere ad aspettarsi che sempre "altri" lo sostenessero in questa impresa, mostrandosi fin troppo attenti alla sua domanda, in termini sia di bisogni da soddisfare, sia di desideri da esaudire.

Estendendo la preoccupazione di A. Csillaghy riferita al servizio di orientamento dell'Università di Udine si potrebbe dire: "Non vorremmo che il servizio sull'orientamento [...] desse neanche per un istante l'illusione che accostarsi alla cultura, oggi come ieri, non è più un'infinita, impegnativa e intelligente partita a scacchi con la cultura e con se stessi, ma che è diventata una comoda scivolata in bob su una pista da cui sono stati eliminati tutti i diverticoli e le asperità"⁵².

Con il soggetto sono messe in questione anche le teorie psico-pedagogiche, di varia matrice culturale, che presuppongono *chi*, in ultima analisi, *egli sia* (fosse pure, per esempio, quella "umanistica" di Rogers che "ha deciso" che il soggetto debba essere per forza e sempre "creativo" e "irripetibile"⁵³).

Poiché classicamente la filosofia è interrogazione infinita sui presupposti di affermazioni, teorie e concezioni, sia quelle che ciascuno sviluppa su se stesso, ma anche quelle che altri (compresi gli stessi filosofi, psicologi, docenti ecc.) sviluppano su di lui, un orientamento alla filosofia non può non sfociare, in una sorta di cortocircuito, in una discussione su "che significa orientarsi" in generale; discussione che, se deve essere "filosofica", per rispetto della disciplina

⁵¹ *Del soggetto finalmente in questione* è significativamente il titolo di una partizione degli *Scritti* dello psicoanalista J. Lacan che, a giudizio dello scrivente, oltre che un'opera di grande spessore filosofico che influenzò e continua a influenzare larga parte del pensiero filosofico francese, costituiscono complessivamente la testimonianza della difficoltà di "afferrare" in termini "psicologici" questo soggetto di cui si vorrebbero "certificare" interessi, attitudini, competenze e, perfino, desideri (cfr. la prospettiva del cosiddetto *self empowerment*). Il riferimento alla psicoanalisi non deve, tuttavia, indurre a pensare che si voglia confondere il *setting* analitico con il *teatro* didattico. Dallo stesso punto di vista psicanalitico la differenza tra funzione educativa e terapeutica è chiara. "L'educazione ha per scopo un (ri) modellaggio dell'ideale dell'Io per integrare tratti di personalità, mutuati soprattutto dall'educatore. L'analisi non ha per scopo un modellaggio, ha per oggetto il transfert stesso, la soppressione delle resistenze interne, la modificazione interna. Mentre l'educazione si fa sostenere dal narcisismo per dominare le pulsioni, facendole sottostare alla rimozione e controbilanciando il dispiacere legato alla rinuncia con la soddisfazione all'ideale dell'Io, l'analisi si allea alle istanze pulsionali, alla forze dei desideri rimossi contro il dispiacere del narcisismo messo in crisi" (Cocevar 1993, p. 49).

⁵² Cfr. A. Csillaghy, *L'approccio ludico alla cultura*, in Michellini e Strassoldo 1999, p. 294.

⁵³ Cfr. Rogers e Klinget 1970.

nell'ambito della quale è condotta, non può “guardare in faccia” nessuno, anche a rischio di mettere in crisi la “progettazione” all'interno della quale viene condotta e i suoi presupposti metodologici ed epistemologici.

Facciamo un esempio. Supponiamo di condurre, a scopo di orientamento, un “discussione di gruppo” a partire dall'ipotesi che, in questo modo, ciascun soggetto possa, meglio che da solo, riuscire a mettere a fuoco i propri reali interessi e le proprie competenze. Tale ipotesi può basarsi, ad esempio, sulle acquisizioni della psicologia costruttivista. Nulla vieta, tuttavia, che al soggetto, in una fase successiva, si domandi se e quanto, secondo lui, l'interazione col gruppo non abbia viceversa - supponiamo - condizionato la sua analisi, falsandola. L'ipotesi stessa che aveva suggerito una certa modalità d'azione potrebbe essere messa in discussione, a margine dell'azione stessa, e suggerire, magari, un diverso *setting*, ispirato a qualche altro approccio teorico: per esempio una relazione di *counselling one to one*, nella quale il soggetto possa veramente essere aiutato a orientarsi.... salvo poi rimettere in discussione anche questo contesto e così via.

A partire da quale prospettiva meta-teorica si può immaginare un'attività di riflessione critica (a sua volta orientante!) sull'orientamento (sul *proprio* orientamento), se non, appunto, da una prospettiva transdisciplinare, ossia, in ultima analisi, *filosofica*?

2.2. **Limiti delle prospettive non filosoficamente avvertite**

2.2.1. Limiti deontologici: rischi di condizionamento

Il tema dell'orientamento viene spesso collegato con quello più ampio del rinnovamento dei processi educativi, che dovrebbero essere diretti, secondo p.e. le indicazioni del Rapporto Delors, a “imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme e a vivere con gli altri, *imparare ad essere* [!]”⁵⁴.

L'ambizione dell'orientamento qui sfiora l'ambito metafisico, il cuore del soggetto e della sua stessa “essenza”, senza rinunciare ovviamente a una strizzatina d'occhio alla funzionalità economica dei processi messi in campo.

Il possibile effetto perverso è particolarmente evidente quando i presupposti delle strategie di orientamento sono, più o meno esplicitamente, di matrice neo-comportamentistica o, anche, cognitivista: il modello di soggetto soggiacente resta quello dell'automa, sia questo inteso come un *black box*, di cui si conosce solo l'*in put* (stimolo) e l'*out put* (risposta), sia questo inteso come un elaboratore elettronico, di cui si congetturino i meccanismi di funzionamento interno.

Si pensi al *portfolio* delle competenze o alla sua deriva elettronica, la *job card*⁵⁵, che, in varia misura, si propongono come vere e proprie “carte di *identità*” professionali in cui il soggetto stesso (nel caso estremo: alienandovisi in un processo che psicanaliticamente si potrebbe descrivere come “di tipo delirante”), si riconosce - dà a se stesso un sua “identità”, un suo “io”, per elettronico che esso possa essere - in tanto in quanto gli “altri” ve lo riconoscono.

⁵⁴ Cfr. C. Desinan, *Processi innovativi e orientamento*, in Michelini e Strassoldo 1999, pp. 162-167.

⁵⁵ Cfr. sulla *job card* G. Sangiorgi, *La questione delle competenze in una prospettiva di career guidance*, in Michelini e Strassoldo 1999, pp. 318 ss. Si tratta di una “scheda personale idonea a descrivere e rappresentare l'insieme delle esperienze, della capacità e della competenze comunque acquisite, realizzando un documento che, oltre ad essere una sintesi della attitudine specifica al lavoro e alla occupabilità, costituisca una sorta di ‘passaporto personale’ anche nei confronti del mercato del lavoro europeo” (p. 320). Tale *job card* avrebbe una dimensione elettronica in quanto farebbe parte di un sistema che consiste “in un database organizzato al fine di rendere facilmente gestibili alcune informazioni su un soggetto, attraverso un supporto magnetico scrivibile, leggibile ed aggiornabile in strutture idonee (stazioni *job card*)”. La *job card* “raccolge una serie di informazioni sulla biografia personale del soggetto... È anche un sistema che consente di esplorare alcune caratteristiche personali, come le *risorse dell'io* [!], le *life skills* ...”. “L'insieme degli elementi sopra indicati è sintetizzato in un unico quadro che può essere direttamente gestito dalla stazione ove è implementato il sistema.... La *job card* contiene dunque i dati del soggetto consultabili dal potenziale datore di lavoro” (p. 329).

Queste forme di “identificazione” sono non a caso funzionali al massimo di efficienza nell’incontro tra domande e offerta di lavoro, dunque a massimizzare la redditività puramente economica della funzione orientativa, senza tematizzare i possibili effetti collaterali, in termini di “alienazione”, che tale pratica potrebbe indurre nel soggetto.

Anche le metodologie che presuppongono un modello di soggetto apparentemente più aperto, come quelle, di matrice costruttivistica o umanistica, che ne sottolineano la libertà, creatività ecc., paradossalmente possono indurre un condizionamento più sottile, proprio perché non consapevole.

Se, per esempio, come nelle strategie di *self empowerment* o perfino in quelle autobiografiche, si cerca di mettere in luce i desideri e le attese “spontanee” del soggetto senza indagarne l’origine remota, si rischia involontariamente di accreditare e, quindi, rinforzare, come “autentiche”, aspettative e prospettive che, in modo inconsapevole, potrebbero essere comunque “parassite” o posticce (come assunzione dell’immagine di sé sviluppata nel contesto familiare o amicale).

In ultima analisi qualunque azione compiuta da uno o più soggetti su un altro, anche se è guidata dalle migliori intenzioni (diretta non a condizionare l’altro, ma piuttosto a *liberarlo* dai suoi condizionamenti), proprio perché muove necessariamente da un’immagine dell’altro, quanto più segue fedelmente le indicazioni di un determinato paradigma psico-pedagogico, tanto più potrebbe sortire a una nuova forma di condizionamento.

Ci sarebbe da chiedersi, provocatoriamente: “Chi è veramente colui che si vuole liberare da tutti i condizionamenti, se non forse la somma di tutti i suoi condizionamenti?”. E se così è che fare? Aggiungergliene un altro? Come, perché?

2.2.2. Limiti epistemologici: il problema dell’attendibilità dei risultati

Anche a prescindere dai possibile “effetti perversi” delle attività di orientamento, ci si dovrebbe preliminarmente interrogare sulla significatività e sull’attendibilità dei possibili risultati apparentemente “positivi” di queste attività.

- I risultati della ricerca psicopedagogica sono costitutivamente dubbi, per la complessità dei fattori in gioco e dell’oggetto di indagine, per l’indimostrabilità dei presupposti antropologici e dei modelli sottesi alle diverse concezioni (si pensi, sul piano storico, al succedersi di “mode” ciascuna delle quali rivoluziona non solo i principi ma anche le acquisizioni teoriche delle prospettive precedenti: psicanalisi, *behaviourism*, cognitivismo, costruttivismo, psicologia umanistica, per rimanere nell’ambito psicologico).
- La sperimentazione di una o più ipotesi, per esempio pedagogiche, è resa difficile dalle inevitabili variabili legate al contesto della sperimentazione stessa (che non è il laboratorio del fisico).
- Nel caso particolare dell’orientamento la complessità è massima per la necessaria partecipazione di competenze multidisciplinari.

C’è da chiedersi, quindi, fino a che punto si può affermare che l’analisi dei risultati di una serie di attività di orientamento situate, ispirate a questo o a quel modello psicopedagogico, possa restituire un risultato *significativo e attendibile* per i soggetti coinvolti nell’attività e non rischi, comunque, di “etichettare” questi soggetti stessi all’interno di un’immagine di sé che deve molto di più all’ipotesi aprioristica dello “sperimentatore” che alla “verità” del soggetto.

2.3. La funzione educativa dell’orientamento filosofico

Questa critica apparentemente radicale a ogni possibile azione di orientamento non impedisce che proprio la filosofia possa suggerire una via d’uscita.

Questa consiste nell’impostare l’orientamento come attività *ermeneutica*, dotata consapevolmente di un’intenzionalità costruttiva, il cui risultato deve essere non tanto la

restituzione della “verità” del soggetto o di un’immagine attendibile del suo “sé”, quanto di un’ipotesi provvisoria e sempre decostruibile a cui affidarsi come risultato temporaneo di un’interazione dialogica, il cui pregio fondamentale sia non tanto l’“oggettività” quanto un minimo di coerenza pratica e di significatività per il soggetto medesimo.

In altri termini non importa tanto che l’orientamento dica qualcosa di *vero* circa le competenze del soggetto, quanto che esso gli proponga un’immagine di sé accettabile e “funzionale”, non solo e non tanto al mercato del lavoro, quanto al proprio precario equilibrio, condizione prima, anche se non sufficiente, di una soddisfacente possibilità di “carriera” in qualsiasi settore.

Probabilmente quasi tutte le azioni di orientamento suggerite in letteratura, salvo forse quelle che sembrano cancellare ogni possibile margine di errore e pretendere di fotografare completamente un soggetto (si pensi ancora alla *job card*), se autocriticamente delimitate, possono svolgere questo compito di “costruzione di un’ipotesi di senso” per il proprio futuro formativo e professionale, indipendentemente dalla loro (problematica o dubbia) “validazione” in termini epistemologici e scientifici.

Esse, quindi, a condizione che siano trasparenti sui propri limiti, possono essere, in questo senso, feconde.

L’importante sembra essere che il soggetto e gli altri si dispongano rispetto alle immagini che ne risultano con l’atteggiamento critico e insieme attivo del “non è vero ma ci credo”. Ossia che ciascuno distingua l’*ipotesi* relativa alle proprie competenze (e il *role play* in cui tale ipotesi immette) dalla *verità* circa il proprio “sé”; ossia che il “conoscere se stessi” sia restituito, come attività infinita e inesauribile, per la natura stessa dell’oggetto, al campo propriamente filosofico in cui essa è legittimamente esercitata fuori da ogni predeterminazione psicologica o pedagogica.

2.3.1. Presupposti epistemologici e antropologici

Il presupposto epistemologico e antropologico di una prospettiva che scorge la funzione *intrinsecamente* orientativa della filosofia è l’idea che in ogni attività orientativa si abbia a che fare con “soggetti” con tutto ciò che questo comporta in termini di relazione sociale.

Mutatis mutandis crediamo che all’orientamento degli adolescenti e dei post-adolescenti si possa applicare quanto ci sembra valere in generale per l’educazione, a partire da quella dei *bambini*.

“Il soggetto non ha età e non è malato, non c’è in lui qualcosa di cattivo da correggere e qualcosa di buono da sostenere. E questo non per via di una innocenza che fa parte della cultura degli adulti come corollario di un cammino che, in quanto ‘buoni educatori’ o genitori, intendiamo tracciare ad allievi o figli, ma perché la vita psichica del bambino è complessa come quella dell’adulto, ha la stessa natura di quella dell’adulto, ne differisce solo nei mezzi di cui dispone per esprimerla e agirla. Educare vuol dire [...] creare un ambiente adeguato a questi mezzi, far vivere cioè il bambino in una situazione dai molteplici spunti sociali (attività, relazioni, contemplazioni) tra i quali possa scegliere e *giocare la sua storia* per dove è in quel momento. La storia del bambino, quella stessa che lo fa soffrire, essere ‘distratto’, ‘svogliato’, ‘ritardato’, ‘delinquente’ è la linfa vitale, l’unica di cui si dispone, da cui può attingere energie per superare la sofferenza, l’*impasse* e diventare un adulto responsabile. E poi [bisogna] accompagnare ogni bambino nella *simbolizzazione dei suoi desideri*, nella *messa in parola di quanto vissuto* nel corpo e provato come sentimento, tanto fra sé e sé quanto nella relazione con l’altro. La parola è il terzo al di fuori da chi è in relazione, ma riconosciuta e condivisa da entrambi [i soggetti] che sottrae al corpo a corpo, permette di uscire dalla circolarità cieca verso l’esperienza e la produzione di scambio nel sociale”⁵⁶.

Sul terreno specifico dell’orientamento educativo queste indicazioni suggeriscono di

- partire dalla *storia* del soggetto che si sta orientando;
- creare un *ambiente* ricco di molteplici spunti “tra i quali possa giocare la sua storia per dove è in quel momento”;

⁵⁶ Cocevar 1993, p. 43.

- favorire la *simbolizzazione* dei suoi desideri attraverso l'esercizio della parola.

Le *discipline letterarie* e la *filosofia*, per la loro "libertà" epistemologica o paradigmatica, possono, forse più della psicologia, dare un contributo essenziale a quest'attività di *messa in parola*, una parola nella quale riconoscersi e (ri)progettarsi.

La filosofia, in particolare, promuove costitutivamente l'attitudine all'interrogazione radicale sui presupposti delle proprie stesse concezioni, favorendo la messa in questione di stereotipi e pregiudizi ed emancipando progressivamente il soggetto, non a partire da un'ipotesi psicopedagogica circa la sua vera "natura", ma proprio, per così dire, esibendone la nudità di corpo parlante.

"Lasciar lo spazio del *rischio* (che non cessa di essere tale)" - e con ciò si viene incontro anche alla provocazione di Csillaghy contro il rischio di "impigrirne" il soggetto da orientare⁵⁷ - "è uno dei compiti fondamentali, dell'educatore, dentro le istituzioni. Il che richiede, a questa figura professionale, un buona dose di ipocrisia. Nel lavoro educativo dentro le istituzioni non si può non essere venduti: chi paga si aspetta un risultato ordinato, un modellaggio secondo le buone maniere. Bisogna (far finta di) darlo per mantenere il contatto e il dialogo, e fare [invece] quello che l'*etica* richiede"⁵⁸.

Il rischio è che l'orientamento come effetto della filosofia (qui, dunque, ancora non orientamento "alla filosofia"), mettendo in questione le immagini di sé che il soggetto ha e gli altri gli restituiscono quotidianamente, sortisca l'effetto apparentemente contrario a quello voluto, ossia un effetto antieconomico e antisociale di "disorientamento".

Ma se ammettiamo che l'orientamento "a buon mercato" offerto dalle diverse agenzie deputate a questo scopo possa mancare il "cuore" del soggetto che si vorrebbe in buona fede "aiutare" (cfr. il concetto di matrice rogersiana di "relazione d'aiuto") e fornirgli solo l'ennesima *immagine di sé*, col rischio di metterlo in crisi quando "i nodi" (dell'inconscio?) dovessero "venire al pettine", allora il vero disorientamento potrebbe essere proprio quello indotto dalle pratiche troppo "zelanti" di orientamento (la cui funzione istituzionale, sospettiamo, non è il "bene" del soggetto, ma quello, pur lodevole, ma ipocrita perché mascherato, dell'incremento della competitività del sistema Europa nell'economia globale).

Viceversa il disorientamento che la filosofia apparentemente induce potrebbe essere fecondo se, permettendo al soggetto di esprimere, anche in forma di disagio, lo *scarto* tra il proprio desiderio e l'offerta formativa e professionale che gli si propone, lo mettesse nella giusta distanza emotiva e nella giusta prospettiva per "giocare" le sue carte, senza identificare fino in fondo se stesso con il "ruolo" che di volta in volta decide o (più verosimilmente) è costretto ad assumere.

2.3.2. L'esperienza della consulenza filosofica

Che la filosofia abbia le carte in regola per proporsi come disciplina in grado di promuovere un orientamento educativo, senza complessi di inferiorità nei confronti di altre discipline dell'area psicopedagogica, lo suffraga anche la possibilità che essa si proponga (a chiunque, non solo in ambito educativo) nella forma della *consulenza filosofica*.

Senza dubbio si tratta di una prospettiva molto recente, che sconta, rispetto alla tradizione consulenziale per esempio di ambito psicologico, tutti i limiti e i rischi della propria "immaturità".

- Da un lato, tuttavia, la receniorità della forma attuale di consulenza filosofica non deve far dimenticare che si tratta essenzialmente di risvegliare i germi di una tradizione millenaria che affonda le radici nelle scuole di filosofia del mondo antico.

⁵⁷ Vedi *supra* § 2.1.

⁵⁸ Cocevar 1993, p. 87.

- D'altro lato, proprio questa "giovinezza" potrebbe rivelarsi la carta vincente: essa consente al consulente filosofico di "inventarsi" la propria professionalità costruendo il proprio paradigma di riferimento in corso d'opera; attingendo, in altri termini, alle risorse immanenti al *dialogo* vivente e non condizionato col consultante.

A "garanzia", tuttavia, che tale pratica non sfoci in forme improprie, per il conseguimento del titolo di "consulente filosofico" l'associazione italiana di consulenza più accreditata, *Phronesis*⁵⁹, prevede un percorso formativo della durata di due anni. In questo iter formativo il soggetto consegue la necessaria *expertise* attraverso due principali vie:

- estrapolando dai "classici" della filosofia modelli di discussione, dialogo, conversazione in qualche modo "accreditati" dalla tradizione (primo tra tutti il modello del dialogo socratico);
- "sperimentando" questi modelli nella discussione di "casi" della letteratura consulenziale, in una costante interazione con docenti, formatori, colleghi in formazione.

Questo modello formativo, come si vede, consente a ciascun aspirante consulente filosofico di formarsi liberamente la propria professionalità, con il solo vincolo di restare in qualche modo fedele alle "fonti" e ai "metodi" che legittimano la sua azione come specificamente "filosofica" e la distinguono da forme di consulenza di altra matrice.

Se la consulenza filosofica non nasce a scopo eminentemente orientativo, tuttavia, per la somma delle considerazioni fin qui fatte, si può ben comprendere come essa si riveli particolarmente feconda in questa direzione.

2.4. La funzione formativa dell'orientamento filosofico

Messe in evidenza le potenzialità propriamente *educative* dell'orientamento filosofico ben condotto, concorrenziale, da questo punto di vista, alle forme di orientamento di matrice psicopedagogica, veniamo ora alla funzione *formativa* dell'orientamento filosofico, come orientamento *alla* filosofia.

Va precisato che non intendiamo con questo introdurre un'altra forma di applicazione della filosofia all'orientamento, ma solo mettere in luce un seconda importante *funzione*, accanto a quella *educativa*, che può essere svolta anche da una *medesima* attività orientante: la funzione formativa.

2.4.1. La funzione filosofica dell'orientamento disciplinare in generale

Come si è accennato, riprendendo Bruner, le discipline, in generale, possono svolgere una funzione orientativa in quanto forniscono quadri di lettura e interpretazione della realtà che attivano specifiche modalità di risoluzione di problemi⁶⁰.

A questo scopo è tuttavia necessario che le discipline non siano intese come "materie", ossia come un somma di contenuti, ma che siano mediate nel loro portato epistemologico e metodologico, come *stili* di pensiero. È per questo aspetto che l'orientamento disciplinare ha carattere *formativo*, in quanto "forma" i quadri categoriali che permettono di familiarizzare con una determinata prospettiva, indipendentemente dal fatto che poi il soggetto in formazione prosegua o meno i suoi studi in quella determinata area.

Alla luce dei problemi sollevati per quanto riguarda le "pretese" e i rischi dell'orientamento educativo, come prospettiva totalizzante, l'orientamento formativo, disciplinarmente centrato, presenta chiari vantaggi, nel senso del mantenimento di una distanza critica ed emotiva tra il soggetto che si vuole orientare e la prospettiva che gli si propone:

⁵⁹ Cfr. il sito <http://www.phronesis.info>

⁶⁰ Vedi *supra* § 1.2.3.

- non pretende di dire qualcosa sul soggetto che si vuole orientare, ma solo proporgli una strada;
- gli offre una determinata prospettiva formativa solo come “una” tra diverse *chance* di lettura della realtà;
- dedica spazi e tempi precisi all’attività di orientamento, concepita come procedura intenzionale e limitata nelle pretese e negli effetti.

2.4.2. Problematiche dell’orientamento filosofico come orientamento disciplinare

Se questo è vero in generale, per quanto riguarda l’orientamento *alla* filosofia sorgono subito alcuni problemi, legati al problematico statuto epistemologico della filosofia come disciplina.

Una difficoltà, comune alle discipline umanistiche, è che queste si presentano meno orientate di quelle scientifiche a una prosecuzione universitaria-disciplinare.

La biologia fatta a scuola è intrinsecamente orientante per chi voglia studiare biologia o medicina. Ma le numerose ore di italiano certo non hanno la funzione principale di orientare gli allievi a diventare tutti italianisti! Queste "materie" svolgono una funzione generalmente formativa ed *educativa*, trasversale (per esempio ad esprimersi correttamente in lingua italiana, qualunque attività si decida di svolgere in seguito).

Piuttosto coloro che prediligono la discipline umanistiche tenderanno a orientarsi all’università verso facoltà come giurisprudenza, scienze politiche, economia ecc., tutte discipline che, salvo rari casi, non presentano "anticipazioni" nelle "materie" scolastiche. Sicché un orientamento formativo, effettuato da un docente di "materie" umanistiche, dovrebbe essere riferito a questo tipo di "discipline" - sbocco, su cui, tuttavia, egli soggettivamente è molto meno preparato di quanto un insegnante di fisica lo sia (o dovrebbe esserlo) sulla corrispettiva disciplina universitaria.

Questo problema, paradossalmente, appare meno grave proprio per quanto riguarda la *filosofia*, considerandone la valenza orientativa in senso non solo disciplinare, ma educativo.

La valenza, per così dire, fecondamente “disorientante” di un’azione di orientamento alla filosofia, illustrata fin qui, potrebbe paradossalmente, almeno nella maggior parte dei casi, fungere utilmente da “dissuasore” nei confronti di un eventuale proseguimento degli studi universitari in campo strettamente filosofico, valorizzando piuttosto, sia pure in forma necessariamente appena abbozzata, le competenze, le attitudini e gli interessi dimostrati dagli allievi concernenti altri ambiti disciplinari o campi di ricerca più “spendibili” sul piano professionale (spaziando dalle scienze umane alla ricerca teorica nel campo delle scienze della natura)

Un problema specifico della filosofia riguarda il fatto che, sebbene la filosofia figuri come disciplina autonoma all’interno del proprio settore scientifico-disciplinare, dal punto di vista epistemologico, se non giuridico-normativo, è tutt’ora dibattuto se tale “statuto” sia legittimo.

Si può rinviare in proposito al dibattito, in ambito francese, sviluppatosi all’interno del GREPh (*Groupe de Recherche sur l’Enseignement Philosophique*)⁶¹, iniziato e rilanciato soprattutto da uno dei massimi filosofi, recentemente scomparso, Jacques Derrida, in numerosi scritti⁶². In tale quadro anche le distinzioni tra filosofia come *disciplina della scuola* secondaria, filosofia come *disciplina universitaria*, filosofia come *attività di ricerca*, filosofia come *attività* in generale, filosofia come *funzione* interna di altre discipline (per es. la filosofia del diritto o l’epistemologia della fisica), infine filosofia come *stile di vita* personale debbono essere sfumate, anche se non completamente cancellate, per la natura stessa dell’attività filosofica.

⁶¹ Cfr. Ruffaldi 1999, p. 22.

⁶² Cfr. Derrida 1990.

Secondo la Commissione dei Saggi, insediata dall'allora Ministro della Pubblica Istruzione Berlinguer⁶³, la filosofia avrebbe dovuto essere introdotta nel biennio obbligatorio come un'attitudine a ragionare su questioni di verità e di senso, una sorta *diritto di cittadinanza*, che poco ha a che fare con sviluppi tecnici di tipo disciplinare-universitario.

Mario Trombino, uno dei più importanti esperti di didattica della filosofia italiana, arriva perfino a teorizzare una sorta di "autonomia" funzionale e logica della "filosofia" che si fa a scuola rispetto alla ricerca in ambito universitario, specialmente per quanto riguarda la ricerca didattica ed educativa, ma con implicazioni evidenti sulla *natura* stessa della disciplina.

“La radicale novità cui assistiamo da alcuni anni è la nascita di una *didattica teorica della filosofia* in senso proprio. È nata in ambito *non universitario*, come esigenza propria della *scuola*. In numero crescente, gli insegnanti hanno cominciato a porre domande sul senso del loro lavoro e soprattutto sugli obiettivi che erano chiamati a raggiungere. Hanno cioè cominciato a porre, innanzitutto a se stessi, la domanda sulla *natura della filosofia* rispetto al compito loro affidato della educazione dei giovani. E lo hanno fatto in termini non retorici, ma operativi. Si sono chiesti: quel è la forza educativa dei concetti filosofici? e che tipo di persona essi possono realisticamente formare?⁶⁴”.

Inutile sottolineare i problemi che tale quadro genera per quanto riguarda un “orientamento alla filosofia in quanto disciplina”.

Salomonicamente crediamo che il problema si possa risolvere nel modo seguente:

- *in quanto o nella misura in cui* la filosofia è tutto meno che una disciplina essa, come si è cercato di mettere in luce, può svolgere un'importante funzione di orientamento *educativo*, se non altro “proteggendo” criticamente il soggetto da chi, anche involontariamente, mosso dalla buona volontà di orientare, potrebbe finire per condizionarlo, alla luce dell'immagine preconfezionata che ha tratto di lui dal proprio paradigma psicopedagogico di riferimento;
- *in quanto o nella misura in cui* la filosofia è una disciplina, segnatamente un disciplina *universitaria*, caratterizzata tradizionalmente da un insieme di ambiti di intervento e di metodologie proprie, nulla vieta che si predispongano moduli di orientamento *formativo* ad essa.

Dal momento che questa distinzione, tuttavia, è una distinzione di comodo, che presuppone a monte la distinzione funzionale tra orientamento educativo e orientamento formativo, nella pratica didattica la *medesima* attività potrà assolvere entrambe le funzioni.

In considerazione del fatto che la filosofia è *una sola*, la questioni

- se essa sia o meno una disciplina e
- che genere di orientamento possa promuovere (formativo o educativo),

le sono estrinseche, non derivano dalla filosofia, ma partono da urgenze ed esigenze estranee.

La filosofia, come abbiamo visto, non può non mettere in discussione i fondamenti stessi delle pretese dell'orientamento educativo, proprio mentre lo pratica col rigore che trae dai suoi fondamenti “disciplinari”: *a fortiori*, quindi, la stessa distinzione tra le due forme di orientamento, dal punto di vista filosofico, può essere revocata in dubbio o, quanto meno, sospesa.

In concreto si può facilmente sperimentare come l'attivazione di un qualunque esercizio filosofico, a scopo, per esempio, orientativo in senso disciplinare, produca l'effetto collaterale di una *messa in discussione* a 360° dei quadri entro cui esso viene condotto:

- il quadro più immediato della *programmazione didattica* entro cui lo si è calato;
- il quadro dell'*attività “dedicata” di orientamento* formativo alla disciplina universitaria;

⁶³ Cfr. *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei Saggi*, “Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione”, Le Monnier, Firenze 1997, pp. 85-86.

⁶⁴ M. Trombino, *La filosofia e il suo pubblico in aula. Una nuova (e antica) identità sociale nel quadro di nuove forme organizzative della ricerca*, nel sito web <http://www.ilgiardinodeipensieri.com/art-didat/in aula.html>.

- il quadro più generale comprensivo di *tutte le azioni di orientamento*, educativo, formativo, informativo, che si sono progettate in un determinato contesto didattico;
- il quadro, infine, consistente nell'*orizzonte di senso* in cui vive il soggetto in formazione.

Impedire o circoscrivere questi effetti, apparentemente perversi, significherebbe negare l'essenza di un'attività che si voglia dire filosofica.

3. ASPETTI E PROBLEMI APPLICATIVI

3.1. Problem solving per l'orientamento e filosofia: aspetti problematici

“In quanto e nella misura in cui”, come si è detto, si può concepire un'attività di orientamento specificamente *formativo* e disciplinare *alla* filosofia, si tratta di vedere *come* realizzare un simile intervento a scuola.

- In primo luogo, come si è osservato, affinché quest'azione sia efficace e ben condotta, *in quanto* orientamento formativo, senza pretese “totalitarie” sul soggetto in formazione, è opportuno che si tratti di un intervento *intenzionale*, esplicito e dedicato.
- In secondo luogo si tratterà di scegliere una strategia di intervento che, senza “disturbare” troppo le modalità proprie dell'attività filosofica, possa essere riconoscibile come intervento di orientamento disciplinare.

La metodologia del *problem solving per l'orientamento* (PSO), discussa nell'ambito del Master, appare adatta all'*orientamento in uscita*, ossia alla *transizione* tra la scuola e l'università e/o il mondo del lavoro, in quanto costituisce un buon banco di prova delle *competenze*, oltre che dello stile cognitivo, degli allievi. Se esso risponde all'esigenza dell'intenzionalità e della brevità, può assolvere la propria funzione formativa solo a patto di risolvere o, quanto meno, di tenere presenti una serie di problemi di “compatibilità” tra *problem solving* e *filosofia*.

3.1.1. È applicabile il *problem solving* alla filosofia?

Un problema di fondo riguarda l'*applicabilità* dello stesso concetto di *problem solving* alla filosofia.

Sembrirebbe, infatti, che tale metodica possa applicarsi più chiaramente a discipline (come quella scientifiche) in cui il concetto stesso di "problema da risolvere" assume una funzione centrale. Nella letteratura scientifica e nella più generale discussione sulla didattica della filosofia (chi scrive ha partecipato alla commissione ministeriale allargata per l'introduzione di moduli di filosofia nei bienni⁶⁵), emerge come specifico dell'ambito filosofico sia piuttosto il cosiddetto *problem finding*, cioè il fatto di generare problemi nuovi, piuttosto che risolverne di dati (come è tipico delle discipline scientifiche).

Questa difficoltà potrebbe essere aggirata, almeno in parte, traendo spunto dalle sperimentazioni di PSO in campo umanistico già realizzate⁶⁶,

- enfatizzando il tasso di "*indeterminazione*" iniziale nella precisazione del problema (che, anche nella versione della PSO che ci è stata presentata, non va posto direttamente agli alunni, ma fatto riconoscere *indirettamente*, a partire da una “situazione problematica”) e
- introducendo la variante consistente nell'ammettere e nel valorizzare non una, ma *diverse possibili soluzioni* dello stesso problema, al limite anche soluzioni che perfino chi ha progettato l'intera attività non aveva previsto (in questo modo avvicinandosi al concetto di "serendipity" che è tematico in una modalità di PS diversa dalla "popular").

Resta comunque l'elemento del *disinteresse* (il classico *otium* o *scholé* che sarebbe richiesto alla speculazione filosofica) che, in quanto costitutivo della “disciplina”, almeno nell'accezione classica della stessa, rende problematico in assoluto un approccio di tipo *problem solving* per la filosofia, in particolare per quanto riguarda la rigida scansione temporale delle fasi di tale

⁶⁵ Si tratta della commissione istituita dal Ministero della Pubblica Istruzione coi D.D.le 24-11-99 e D.D.le 14-11-2000.

⁶⁶ Ci si riferisce, in particolare, agli eccellenti esempi forniti dalle colleghe Gabriella Burba ed Ester Iannis nel corso del Master.

approccio; in generale inficia tutti i tentativi diretti a “funzionalizzare” in qualsiasi modo il *filosofare* verso obiettivi assegnatigli dall’esterno, fosse pure quello dell’orientamento. Si tratta, più in generale, di una tensione antinomica che investe tutta la didattica della filosofia, che ovviamente deve fare i conti con la tempistica della progettazione curricolare e con gli obiettivi trasversali ed educativi che le sono propri.

In una recente intervista radiofonica, Visalberghi, noto per il suo decennale impegno nella ricerca didattica e non sospetto di “gentilianesimo” di ritorno, ha molto insistito sull’importanza che lo studio, di qualsiasi disciplina, per essere reso significativo, flessibile e fonte di acquisizione di una “grammatica” solida per la lettura della realtà, contrariamente a quello che si potrebbe credere, sia *gratuito*, svincolato cioè da un immediato obiettivo utilitaristico.

Visalberghi faceva l’esempio del piacere della lettura, che sarebbe molto più diffuso, per tradizione, presso le popolazioni di cultura protestante rispetto a quelle di cultura cattolica, per via dell’abitudine a leggere i testi sacri fin da piccoli; testi, che, ovviamente, non hanno un’immediata valenza “professionalizzante”.

Ma un approccio *problem solving* rischia di trasmettere l’idea che la disciplina che così viene presentata “serva”, appunto, a risolvere problemi, per quanto astratti e teorici essi possano essere: la disciplina, in altre parole, viene implicitamente presentata, in un’ottica pragmatica, tipica della mentalità americana, come “utile” piuttosto che come “bella”. In questo non ci sarebbe niente di male se in tale modo - nel caso della filosofia, come in quello del teatro, della poesia o, tanto per essere chiari, della “professione” religiosa, matrice di tutte le altre (si ricordi la doppia valenza - per restare nel campo del “protestantesimo” - del tedesco *Beruf* come professione e vocazione) - non si tradisse proprio lo *statuto* della disciplina, ciò che essa esige ai suoi cultori, in una parola “lo spirito” della disciplina medesima, generando quindi un inevitabile *fraintendimento* (o, appunto, *dis-orientamento*) negli studenti.

Se tutte queste osservazioni hanno fondamento, nella “regia” di un’attività PSO per la filosofia occorrerà essere particolarmente sensibili alla “punteggiatura” nella scansione delle diverse fasi, non trascurando di introdurre le necessarie pause di riflessione, e ammettere, registrandoli puntualmente, tutti i possibili scarti e le intervenienti necessarie “improvvisazioni” rispetto al “copione”.

3.1.2. Quali i nuclei fondanti della disciplina?

L’*analisi epistemica disciplinare*, elemento strutturale di ogni progetto di PSO, per la natura stessa della filosofia, genera risultati diversi a seconda dell’orientamento filosofico di chi la conduce.

A titolo di esempio si può riportare il fatto che l’elenco dei *nuclei fondanti* della disciplina individuati dal gruppo regionale di filosofia dell’Emilia Romagna, uno dei più attivi gruppi di ricerca metodologica e didattica in ambito nazionale, differisce in non pochi tratti dall’analogo elenco proposto nel volume *Curricoli per la scuola dell’autonomia*⁶⁷.

Tale situazione dipende dal fatto che l’analisi epistemica delle discipline umanistiche, in generale, e della filosofia, in particolare, presenta questo di caratteristico, che non può che avere una forte componente *soggettiva*.

Tale soggettività è inestirpabile per la natura stessa di queste discipline. Essendo centrate sull’uomo, esse sono *centrate sul soggetto stesso della ricerca*, il quale fa di se stesso, in forma più o meno diretta, l’oggetto della ricerca.

Tale situazione rende difficile distinguere, per esempio, il livello cognitivo (od oggettuale) da quello metacognitivo (o epistemologico); in generale il linguaggio che è oggetto della ricerca (per esempio quello proprio di un componimento poetico o di un saggio filosofico) dal metalinguaggio che adotta colui che fa la ricerca; il critico dal poeta; lo spettatore dall’attore; l’interprete dall’autore.

⁶⁷ Cfr. Bonelli *et. al.* 2002, pp. 61-62

Se la creatività è universalmente riconosciuta come propria dell'umano allora anche chi si occupa professionalmente di questo campo non può rinunciarvi: non può, quindi, darsi un'unica, univoca e soddisfacente descrizione della struttura epistemica di una disciplina *umanistica*.

Nel caso particolare della filosofia, proprio questo caratteristico pluralismo interpretativo circa la sua struttura epistemica, rende auspicabile un ampio confronto con i cultori della materia a tutto campo, dentro e fuori l'università, per ragionare intorno alle questioni che chi scrive un "PSO" può legittimamente, ma "soggettivamente" sollevare; non come "filosofo" e neppure come "docente di filosofia", ma come docente di filosofia che ha necessariamente una *storia*, una formazione, una *particolare* prospettiva sulla sua disciplina e, perciò, anche su quello che possa significare orientare alla medesima.

Non è un caso (né una deprecabile situazione da sanare) il fatto che non si dia un'unica didattica della filosofia, come non se ne dà dell'italiano, e che forse mai come nel caso dei docenti di filosofia si abbia esperienza di approcci tanto diversi che, talvolta, fanno odiare e amare la disciplina al medesimo studente a seconda del docente che incontra.

La "negoziiazione" sociale, più ampia possibile, del *significato* dei termini che si adoperano, del senso di quello che si fa, appare la compensazione necessaria, anche se sempre insufficiente, della caratteristica soggettività a cui va incontro la costruzione di un PSO per la filosofia.

Da questo punto di vista appare poco significativo, per non dire del tutto destituito di ogni fondamento epistemologico, trasmettere una proposta di PSO per la filosofia elaborata da un docente a un altro docente di filosofia, chiedendogli di realizzarla "meccanicamente".

Senza altro il collega rivederebbe ogni singolo punto della proposta dal proprio, legittimo, punto di vista, o, quanto meno, gli dovrebbe essere consentito di farlo. Anzi, a questo punto ci si chiede se non sarebbe più opportuno che egli, a partire dalla propria "analisi epistemica", non possa *riscrivere* il proprio PSO, eventualmente assumendo le altre proposte come termine di confronto.

Per quanto riguarda i *nuclei fondanti* della filosofia, dopo attenta lettura delle altre (poche) proposte in materia, pare comunque di poter delineare i seguenti:

- *concetto*;
- *sistema* (o dottrina);
- *linguaggio* (o forma di esposizione/interrogazione);
- *stile di vita*.

Considerata, infatti, la definizione dei "nuclei fondanti" come "concetti fondamentali che ricorrono in vari luoghi di una disciplina e hanno perciò valore strutturante e generativo di conoscenze"⁶⁸, si può ragionevolmente ritenere che non si possa parlare di filosofia là dove manchi

- una precisa determinazione dei *concetti* di cui si discute;
- il riferimento a una *sistema* filosofico o a una dottrina implicita ricavabile da tali concetti (un "ismo", come p.e. il platonismo, il costruttivismo ecc.);
- una *forma di esposizione* di tale "sistema" che potrebbe anche paradossalmente essere asistemica, aforistica ecc;
- infine uno *stile di vita* testimoniato dal "filosofo" con cui si è in dialogo o che la dottrina implicita in una tesi comunque suggerisce (secondo una nozione fondante e globale di filosofia come ricerca di saggezza che investe non solo il "pensato" ma anche il "vissuto").

Questa proposta appare in parte sovrapponibile a quella elaborata dal *gruppo regionale di filosofia* dell'Emilia Romagna che individua i seguenti nuclei:

⁶⁸ Cfr. "Progettare la Scuola", 2000, 4, p. 43.

- centralità della *domanda* non esauribile da alcuna risposta;
- peculiarità/varietà dell'*argomentazione* filosofica;
- centralità del *testo*;
- *soggettività* (intesa come la componente non razionale e interrogante della filosofia);
- aspirazione all'*universalità*;
- *storicità*;
- *fare filosofia* nella sua ricaduta sull'*agire*⁶⁹.

Il *fare filosofia* rientra in quello che abbiamo indicato come *stile di vita* filosofico.

L'*aspirazione all'universalità* a partire dalla *domanda* attiene alla dimensione del *concetto*, in senso filosofico.

Rispetto alla proposta dell'Emilia Romagna, pare più proprio, per la filosofia, in questo differisce da altre discipline di tipo umanistico, considerare nucleo fondante il *linguaggio* piuttosto che il *testo*, inteso come testo scritto, perché non tutte le linee di ricerca a livello universitario ne fanno un elemento centrale (si pensi alla tradizione analitica anglosassone o anche alla filosofia teoretica continentale di ispirazione neometafisica, attente ai "problemi" e alla loro discussione più che ai modi in cui la "letteratura" filosofica del passato li ha trattati).

La centralità del testo riveste certamente valenza didattica, ma l'analisi epistemica, se deve avere valenza di orientamento formativo, deve essere riferita alla disciplina come si pratica a livello universitario e non a scuola.

Nell'orizzonte del *linguaggio* ci sembrano ricomprese anche la dimensione della *storicità* e della *soggettività* del filosofare, che sono dimensioni importanti ma non universalmente condivise come proprie della "disciplina" (si pensi ancora alle correnti analitiche e neometafisiche).

L'*argomentazione* filosofica ci appare come ciò che costituisce il tessuto connettivo della dottrina o del *sistema* (anche implicito) di un determinato autore o periodo.

Bisogna, comunque, avere sempre cura di distinguere l'*argomentazione* filosofica intesa come franca indagine conoscitiva dei presupposti di una *x* tesi dall'*argomentazione* "retorica" volta a difendere la stessa tesi, quale che sia, "per partito preso".

Nel nostro elenco di nuclei fondanti, diversamente dalla proposta del gruppo dell'Emilia Romagna, abbiamo insistito più sugli *elementi* irrinunciabili che caratterizzano, esplicitamente o implicitamente, la disciplina piuttosto che sulle *attività* che la contraddistinguono - soprattutto quella *fondamentale* dell'*interrogazione* - che abbiamo rubricato sotto i titoli dei *caratteri disciplinari* e delle *metodologie proprie*.

Carattere disciplinare ci appare essenzialmente il seguente:

- *la filosofia è ricerca razionale e disinteressata relativa al tutto e al suo principio.*

La riformulazione moderna di questo carattere potrebbe essere la seguente:

- *la filosofia è analisi e discussione interminabile dei presupposti di proposizioni, affermazioni, credenze, teorie* (mutuate da altri ambiti disciplinari o dal senso comune).

In entrambe le formulazioni risulta chiaramente il motivo della *centralità della domanda*, proposto come "nucleo fondante" dal gruppo dell'Emilia Romagna, ma qui meglio specificato - crediamo - nella sua valenza propriamente filosofica di "carattere disciplinare" piuttosto che di "nucleo epistemico"⁷⁰.

⁶⁹ Cfr. Bonelli *et. al.*, pp. 61-62.

⁷⁰ Se convincentemente il gruppo dell'Emilia Romagna parla della "filosofia come capacità di problematizzare e mettere in discussione criticamente le certezze", in modo meno universalmente condivisibile propone la "filosofia come rinuncia alla pretesa di oggettività ed esaustività onnicomprensiva" (cfr. Bonelli *et. al.*, pp. 61-62). Rinunciare alla *pretesa* di esaustività onnicomprensiva sembra più proprio delle scienze particolari che della filosofia, la quale, classicamente, ha di mira "l'intero". Altra questione se tale pretesa sia soddisfatta o destinata a rimanere eternamente tale (come pare probabile data l'infinità propria del movimento dell'interrogazione dei presupposti). In ogni caso fuori di tale "carattere disciplinare" ricadrebbero non solo le vivaci correnti di tipo neometafisico, ma, per certi aspetti, la fenomenologia, le forme di neoidealismo, il marxismo classico ecc.

Metodologie proprie della disciplina ci sembrano *principalmente* le seguenti:

- storico-ermeneutica;
- logico-analitica;
- teoretico-fenomenologica.

Indicare questa varietà (non esaustiva) di approcci ci pare importante per un'azione di orientamento non genericamente rivolta alla "filosofia", ma alle particolari modalità di pensiero di ciascun allievo, con evidenti ricadute nel senso dell'orientamento educativo (messa in luce delle *competenze* cosiddette *trasversali*) e di quello formativo riferito a discipline affini.

- La modalità *storico-ermeneutica*⁷¹ avvicina la filosofia alla metodologia propria di altri saperi, come la storia, la giurisprudenza, le discipline letterarie.
- La modalità *logico-analitica* avvicina la filosofia alle metodologie di tipo scientifico, anche se il "verso" della ricerca tende a essere contrario rispetto a quello della ricerca scientifica (non dalle ipotesi alla loro verifica sperimentale, ma dall'ipotesi al presupposto a sua volta ipotetico - il modello esplicativo - dell'ipotesi medesima).
- La modalità *teoretico-fenomenologica*, affine alla precedente e a volte, sul piano empirico, da essa difficilmente distinguibile, appare quella più irriducibile agli altri saperi, anche se può essere accostata per certi aspetti alla poesia, per altri alla teologia, per altri ancora a certe correnti dell'antropologia culturale e della psicologia (come la *Gestaltpsychologie*).

3.1.3. Correzione della griglia di progettazione

Particolari difficoltà, connesse a quelle di fondo, sorgono per quanto riguarda l'adozione della *griglia di progettazione* del PSO nella forma in cui è stata proposta nell'ambito del Master⁷².

Posto che il "*problema aperto in forma di gioco o sfida*", per quanto raffinata ne sia, da parte del docente, la scelta, possa ammettere legittimamente, in campo filosofico e più latamente umanistico, la definizione da parte dello studente di una *pluralità* di problemi particolari o di "specifiche aree problematiche" (in ragione dello specifico statuto disciplinare delle discipline di tipo umanistico) come ricondurre, ammesso che sia opportuno farlo, la definizione del problema da parte di ciascuno studente a quella di tutti gli altri?

È accettabile, restando nel PSO, rinviare questa definizione condivisa alla fase negoziale (II parte, di gruppo)?

Se così non fosse (questo rinvio, infatti, complicherebbe e renderebbe particolarmente dispersiva la I parte del lavoro, ossia quella che segue, appunto, la definizione del problema) sarebbe necessario un intervento direttivo del docente o una fase negoziale a livello di gruppo classe (attualmente non prevista) che precisasse per tutti l'area problematica, *prima* dell'attivazione di questa I parte. In effetti la consegna indicata nel modello di PSO fornito è "studiare il problema", non "definire il problema". Parrebbe, dunque, che esso a questo punto sia dato per acquisito.

Implicitamente i docenti di filosofia dell'Emilia Romagna hanno fatto valere la "loro" prospettiva filosofica, improntata, si direbbe, a una forma di *pensiero debole*, ermeneuticamente orientato.

⁷¹ Come risulta dalla nota precedente un limite diffuso nell'attuale ricerca metodologica didattica relativa alla filosofia deriva dal privilegiare questa modalità *ermeneutica* rispetto alle altre, come se essa fosse l'unica degna di considerazione.

⁷² In allegato riportiamo il PSO per la filosofia all'interno di una griglia di progettazione già riveduta e corretta, rispetto a quella originaria, sulla base delle considerazioni che seguono. Data la marginalità degli interventi correttivi non ci è sembrato necessario allegare anche la griglia di progettazione originaria a cui qui facciamo criticamente riferimento. Una sintesi di questa si trova, comunque, alla pagina web http://web.uniud.it/cird/Master/Master_PSO_e_Informazioni.htm

Sempre per quanto riguarda il “problema” da definire, se l’orientamento deve essere alla filosofia, non si dovrebbe puntare tanto sulla *soluzione* (univoca) del problema, quanto sulla sua corretta e argomentata *discussione* (disambiguazione, analisi ecc.), tale da prevedere una *pluralità* di soluzioni possibili.

Ma, in questo contesto, che è di tipo *ermeneutico*, gli aspetti della *verifica* e della *validazione* del risultato non possono essere nettamente separati dalle tecniche di soluzione. Perciò tali aspetti particolari (*verifica* e *validazione*), rispetto al modello di PSO fornito, dovrebbero essere sottaciuti per non suggerire un’immagine impropria della disciplina a cui si vuole orientare.

Si pensi al caso della traduzione dal latino: ciascuna ipotesi di traduzione di un testo scritto in una lingua morta (cioè tale da non ammettere controprove empiriche come per es. la verifica, attraverso l’osservazione del comportamento di un parlante, dell’avvenuta “intesa comunicativa”) non può essere verificata altrimenti che ampliando l’orizzonte al contesto (in altre parole estendendo l’oggetto “testo” al proprio contesto di appartenenza) per verificare sempre di nuovo la “tenuta” del senso generale; ossia, in altre parole, adottando *una paradossale tecnica di validazione che è del tutto omogenea all’attività di cui validare i risultati* e non ne differisce se non per l’ampiezza maggiore del campo preso in esame⁷³.

Sempre da questo punto di vista, quando nel modello originario di PSO si richiede di redigere un “rapporto scritto argomentando le scelte e le alternative da mettersi in atto”, tale consegna difficilmente può essere riferita ai *modelli di soluzione* del problema da prospettare, dal momento che prima di avere cominciato l’effettiva ricerca pare difficile che un singolo allievo possa argomentare i pro e i contro di soluzioni che ancora devono essere trovate, ma può essere riferito solo alle *strategie di discussione*.

Eventuali *anticipazioni intuitive*, anche “azzeccate”, di una possibile soluzione, sarebbero fortemente dis-orientanti, poiché il *proprio* della ricerca filosofica non è la soluzione del problema, ma proprio la modalità di discussione del problema medesimo. La soluzione di un problema a cui si pervenisse in maniera filosoficamente inadeguata sarebbe solo un’apparenza di soluzione, un’*opinione* circa una possibile soluzione che nulla avrebbe che vedere col risultato di un effettivo esercizio filosofico, positivo o negativo che sia.

Il riferimento a “leggi” o “principi” che regolano un problema, di cui si potrebbe essere o meno a conoscenza, contenuto nel *questionario I* del modello originario, mal si presta a discipline come la filosofia.

Se, per esempio, pensiamo all’approccio ermeneutico al “problema” (tipico delle discipline cosiddette antropiche come la filosofia e il diritto, ma praticabile anche in campo letterario), qui si prende le mosse da una “precomprensione” relativa al “problema”, a partire non tanto dal *leggi*, quanto da un *contesto* in cui poterlo collocare, quindi la si trasforma gradualmente mediante l’attività di *problem solving* (comunque la si voglia intendere), senza però mai pervenire a un’esaustiva “comprensione” e senza, perciò, poter mai marcare lo scarto tra i due momenti (precomprensione e comprensione) in modo netto o definitivo.

La triplice distinzione, per quanto riguarda i tentativi di soluzione del problema, prevista dal modello originario di PSO, tra

- attività di tipo teorico,
- il ricorso a conoscenze della vita quotidiana o infine
- inferenze di tipo logico

rispecchia le particolari “modalità alternative di soluzione” di ambiti di tipo scientifico o, per meglio dire, delle scienze naturali (o, per dire ancora meglio, suggerite da certe correnti epistemologiche relative a questo ambito).

⁷³ Un’altra maniera di esprimere quest’idea è dire che in filosofia le nozioni di *attendibilità* e *validità* di una prova necessariamente si confondono. Non esistono criteri “esterni” per validare (verificare) una tesi, diversi dall’esame “interno” della coerenza della tesi medesima con il contesto delle argomentazioni entro cui è prodotta (attendibilità).

In ambito filosofico si potrebbe piuttosto distinguere (sempre in forma problematica e rivedibile), richiamando la distinzione tra le (principali) *metodologie proprie* della disciplina, tra

- attività di tipo *storico-ermeneutico* (che presuppongono il ricorso ai testi ma anche l'attivazione di precomprensioni legate al "vissuto"),
- attività di analisi *logico-linguistica* e di negoziazione del significato (che presuppongono una discussione della domanda implicita nel problema e della sua formulazione linguistica),
- attività di tipo *teoretico-speculativo* (che presuppongono attività di tipo inferenziale senza escludere il ricorso ad atti di tipo intuitivo);

tutte attività comunque strettamente correlate e tali che ciascuna presupponga almeno in forma implicita l'esercizio delle altre (e tali, tutte, da rendere indispensabile come punto di partenza l'attivazione del "vissuto" quotidiano).

Le prime due forme di attività potrebbero essere coestensive, con qualche modifica, ad altri ambiti disciplinari di tipo antropico (sociologia, critica letteraria ecc.).

Il ricorso alle *griglie di osservazione* proposte (e che abbiamo comunque mantenuto) pone la seguente difficoltà:

- non è semplice, né scontato determinare quali comportamenti *osservabili* possano essere rilevati come indicatori attendibili delle modalità individuale di approccio al problema (modalità per definizione *non osservabili*, in quanto attengono alla sfera dell'*intenzionalità*).

Sarebbe forse più pertinente e attinente al metodo della disciplina ricavare indicazioni di questo tipo, sempre in chiave ipotetica, piuttosto che da attività *osservative*, come è indicato nel modello proposto di *problem solving*, dal solo esame critico degli scritti *individualmente* prodotti dagli allievi (rapporto critico e relazione sul vissuto personale), meglio se corredato da un colloquio orale diretto alla disambiguazione di quanto dalla lettura di tali scritti non risultasse trasparente.

Tuttavia l'uso di tali griglie non appare tale da introdurre *distorsioni* per quanto riguarda l'attività propriamente orientante, ma solo eventualmente per quanto riguarda l'interpretazione dei suoi risultati.

La considerazione dei vantaggi, a fini statistici e di ricerca, del ricorso al medesimo strumento in contesti diversi (standardizzazione) suggerisce di riproporre pari pari griglie proposte in altre esperienze di PSO di ambito umanistico⁷⁴.

3.2. Consulenza filosofica e orientamento scolastico

"In quanto e nella misura in cui", altresì, si può pensare di attingere alla filosofia per realizzare attività di orientamento specificamente *educativo*, ci si può riferire, come già anticipato, all'esperienza delle *pratiche filosofiche* con particolare riguardo alla *consulenza individuale*.

3.2.1. Le pratiche filosofiche e la consulenza

Che cosa sono le pratiche filosofiche? Si tratta di un termine generico che raccoglie un insieme eterogeneo di attività, dalla pubblicazione di opere "facili" di divulgazione alla *Philosophy for Children*, dai *Café Philo* alla filosofia per le aziende e le organizzazioni, dalle vacanze ai viaggi filosofici; ma soprattutto: i seminari di gruppo e la consulenza individuale⁷⁵.

Le varie forme di pratica filosofica, con particolare riguardo alla consulenza individuale e ai seminari, possono essere fatte risalire all'esperienza della *Philosophische Praxis*, nata in Germania negli anni Ottanta del secolo scorso ad opera soprattutto di Gerd Achenbach⁷⁶. Diffusasi presto in Austria, Olanda, Svizzera e

⁷⁴ Ci si riferisce in particolare al PSO per il diritto, proposto nell'ambito del Master dalla collega Gabriella Burba.

⁷⁵ Una panoramica sulle pratiche filosofiche è fornita da Pollastri 2004, pp. 12-32.

⁷⁶ Cfr la raccolta di interventi di questo autore pubblicata in Achenbach 2004.

negli altri Paesi europei, tra gli anni Ottanta e Novanta, - mentre in Francia proseguiva in varie forme l'attività inaugurata da Marc Sautet con i suoi seminari e *Café Philo* - quest'esperienza, grazie soprattutto all'opera di Ran Lahav⁷⁷, ha interagito fecondamente con esperienze sorte nel frattempo autonomamente in Israele e negli Stati Uniti. Oggi esiste un'associazione internazionale di pratica filosofica a cui è affiliata anche l'Associazione Italiana per la Consulenza Filosofica *Phronesis*. Tra i maggiori esperti e animatori dell'esperienza italiana possiamo ricordare, tra gli altri, Umberto Galimberti e Neri Pollastri.

Se la differenza fondamentale tra i *seminari* e la *consulenza individuale* concerne, come è naturale, soprattutto il grado di profondità e il modo di coinvolgimento nell'indagine, entrambe le esperienze sono accomunate dal metodo rigorosamente filosofico della ricerca e dal fatto di renderne comunque protagonisti tutti i soggetti coinvolti.

Le pratiche filosofiche sono ispirate, esplicitamente o implicitamente, alla tradizione della *filosofia antica*, come esercizio della "cura di sé". Esse presuppongono una critica (talora estremamente circostanziata e profonda) tanto della forma accademica ed "ingessata" assunta dal pensiero filosofico moderno e contemporaneo (la "filosofia" che si fa all'università e alla scuola), quanto del dominante "paradigma terapeutico"⁷⁸, in base al quale si tende ad offrire soluzioni al disagio esistenziale medicalizzandolo, "suturendo la ferita" piuttosto che interpellandola nel suo valore di testimonianza di una domanda di senso.

Di fronte alla diffusa domanda di orientamento, *l'approccio filosofico*, inteso secondo questa modalità informale, ma non meno rigorosa di quella accademica, sembra rappresentare una risposta sempre più pertinente e, si direbbe, necessaria.

Facendosi portatrice di una concezione che non assume i problemi delle persone come sintomi di malattie, ma piuttosto come spie di un desiderio più profondo di *conoscenza di sé*, la pratica della filosofia ne fa l'occasione per un libero e responsabile esercizio di (auto)orientamento

L'indagine muove dal vissuto dei *soggetti* coinvolti, dai loro problemi e conflitti, ma anche dalla loro intuizioni e dalle loro speranze, dai loro progetti e dalle loro teorie. Soprattutto attraverso l'analisi attenta e rispettosa dei *significati* delle parole e dei discorsi con cui i partecipanti cercano di esprimere la propria visione del mondo, l'esercizio filosofico tende a ricercarne presupposti e implicazioni, a sviscerarne eventuali nascoste aporie, a metterne in luce il non detto, a valorizzarne la ricchezza semantica ed esistenziale, attraverso un procedimento rigoroso di messa in questione critica e autocritica, in cui la stessa pratica della filosofia può essere messa in discussione.

Lo scopo non è quello di risolvere problemi, ma quello di fare filosofia. In questa libera attività ci si prende tutto il tempo di cui si ha bisogno (*scholé*) senza l'ansia di dover perseguire questo o quell'obiettivo per dovervi misurare la propria efficienza. E, tuttavia, per la naturale *serendipity* che contraddistingue questo modo di procedere, spesso si trova quella soluzione a cui non si sarebbe mai pensato o, almeno, si finisce per guardare alle cose che prima ci apparivano problematiche in una luce del tutto diversa.

Il crescente successo di queste pratiche è probabilmente legato alla fase storica che, come si sa, vede la crisi delle "grandi narrazioni" (Lyotard), tra le quali possiamo annoverare lo stesso *discorso scientifico*, con le sue pretese esplicative e risolutive. Dentro queste narrazioni, frutto soprattutto delle opposte ideologie, ciascuno poteva leggere se stesso e il mondo che lo circondava.

Oggi, invece, il sapere appare sempre più frammentato, nonostante la retorica del "mettere in rete" e del "fare sistema". E, con il sapere, il "senso della vita".

In questo quadro resta imperturbata, come una sorta di parodia di se stessa, la ricerca vuota dell'efficienza e del profitto in ogni campo, destituita, però, delle finalità progressive ed emancipatrici che la modernità le annetteva.

⁷⁷ Cfr. Lahav 2004.

⁷⁸ Per la critica del paradigma terapeutico cfr. Pollastri 2004, pp. 90 ss.

Effetti soggettivi di questa cosiddetta “condizione postmoderna” si possono leggere nelle varie forme di malinconia, che etichettiamo come depressione, o anche nel desiderio vorace di riempire il proprio vuoto esistenziale, che si trasforma spesso nella ricerca ossessiva del consumo fine a se stesso.

Si può reagire in vari modi a questo “vuoto di valori”: aderendo a una delle molte “sette” New Age; oppure facendo proprie vecchie e nuove forme di integralismo, religioso e non, che spesso, col pretesto di ricondurre il caos a un ordine particolare, quello della propria “parte”, non fanno che aumentare il disorientamento e la conflittualità complessivi.

È probabilmente in questo contesto che sorge la domanda, individuale e collettiva, di filosofia, cioè di una ricerca razionale e disinteressata della “verità”, senza limiti e senza ipocrisie, o, semplicemente, di un “senso”. Da implicita e latente essa sembra farsi sempre più esplicita e diffusa, soprattutto nel “Primo Mondo”, come attesta il successo crescente, anche presso il pubblico più generico, delle iniziative di divulgazione filosofica (come il Festival della Filosofia di Modena, solo per citare la più famosa).

3.2.2. Possibili applicazioni della consulenza filosofica in ambito scolastico

L’approccio filosofico ai problemi, da distinguere dall’insegnamento curricolare della disciplina “filosofia” (il consulente filosofico non è necessariamente abilitato all’insegnamento, ma ha ricevuto una formazione specifica, per qualche tratto - ma solo per qualche tratto - paragonabile a quella dello psicoterapeuta), può intersecare in molti modi la vita di una comunità scolastica.

Oltre che nell’ambito dell’orientamento degli allievi, su cui verterà la nostra proposta, la consulenza filosofica può rappresentare un’importante risorsa anche per i *docenti*, in due direzioni (distinte concettualmente, ma sovrapponibili praticamente):

- *direttamente*, il consulente filosofico, in modo del tutto analogo a ciò fa in ambito aziendale⁷⁹, può stimolare un confronto interno tra gruppi di docenti, per aiutarli a focalizzare i nodi problematici che toccano la loro vita professionale: questioni legate alle reciproche relazioni, ai rapporti con genitori e allievi, all’interpretazione e alla discussione delle teorie pedagogiche e didattiche a cui fanno riferimento, al rapporto tra la teoria e la pratica dell’insegnamento, al disagio prodotto da determinate condizioni ambientali, agli stimoli e alle minacce provenienti dai media o da altre fonti ecc.;
- *indirettamente*, il consulente filosofico può svolgere un ruolo di *formazione* per far acquisire ai docenti competenze *filosofiche* (nel senso specifico della *consulenza filosofica*) da applicare alla loro relazione con gli allievi, per renderla più profonda (così come si organizzano corsi di formazione, a matrice psicologica, sulla relazione educativa).

Per quanto riguarda gli *studenti* il consulente filosofico può mettersi a disposizione per colloqui d’aiuto, nell’ambito delle attività del CIC (Centro di Informazione e Consulenza), spesso presente nelle scuole.

Tuttavia la funzione del consulente filosofico che sembra più promettente in ambito scolastico pare quella relativa all’*orientamento educativo*.

3.2.3. Lo Sportello di Consulenza Filosofica per l’Orientamento

Come abbiamo brevemente ricordato nel primo capitolo, l’orientamento *educativo*, a differenza di quello *disciplinare-formativo*, è, in generale, affidato agli *psicologi*⁸⁰.

La psicologia, scienza nata in tempi relativamente recenti dal tronco della filosofia, come si sa, si è evoluta da un tipo di sapere sperimentale-laboratoriale a una pratica di ampia diffusione, dalle molte matrici teoriche e dai più diversi ambiti operativi. Alcuni indirizzi di psicologia, in particolare, sembrano ispirare più

⁷⁹ Cfr. Fabio Cecchinato, *Filosofia e Management*, in “Phronesis”, 3, 2004.

⁸⁰ Vedi *supra* § 1.2.

di altri interventi di tipo orientativo, in particolare, come è naturale, quelli che si focalizzano sul tema della *scelta*, della *decisione*, della *progettazione* di vita⁸¹.

Senza mettere in discussione, in generale, la legittimità di un approccio psicologico a particolari questioni legate all'orientamento, non si può sottacere, in questa sede, il rischio, a cui in parte abbiamo già alluso, di una *psicologizzazione* del problema della scelta, quando questa investe la sfera *esistenziale* piuttosto che ambiti più ristretti, di ordine pratico.

Lo psicologo, per quanto attento a non fornire risposte al soggetto che cerca di orientarsi, ma solo *metodi* per operare delle scelte - come abbiamo già osservato a suo luogo - può inavvertitamente *condizionare* queste scelte stesse in diversi modi:

- l'applicazione di metodi e/o strategie diverse può portare a risultati diversi, in ogni caso differenti da quelli a cui il soggetto sarebbe giunto "spontaneamente" (un metodo di *decision making* basato sul bilancio *razionale* dei costi e dei benefici di diverse ipotesi di scelta produrrà un risultato verosimilmente diverso da quello di uno spontaneo approccio di tipo *emotivo e intuitivo*, senza che nessuno possa in realtà garantire che il metodo apparentemente più "razionale" sia in assoluto il migliore);
- lo psicologo, in quanto professionista, non si rapporta all'altro come un amico a un altro amico, ma interpone tra sé e l'altro un' *immagine*, cioè il modello di soggetto (di persona) che la sua "scuola di pensiero" gli fornisce (guardandolo, per esempio, come individuo che a determinati *stimoli* reagisce con determinate *risposte*; oppure come *elaboratore* di *cognizioni* mediante processi di apprendimento; oppure come nodo di una rete di *relazioni* entro un sistema di interdipendenze ecc.): "proiettando" sull'altro quest'immagine, l'esperto potrebbe inavvertitamente indurre il soggetto a identificarvisi e, quindi, a operare le sue scelte sulla base di tale identificazione (ossia non come egli sceglierebbe "spontaneamente", ma come egli crede che sceglierebbe il *personaggio* che è implicitamente invitato a interpretare);

Naturalmente - si osserverà - qualsiasi attività di orientamento, per quanto "neutra", se non vuole restare inefficace, deve assumersi la responsabilità di *influenzare* in qualche modo le scelte di coloro a cui si rivolge, che altrimenti, lungi dall'essere "spontanee", sarebbero semplicemente condizionate da altro e da altri.

La questione, quindi, si sposta sul *come* e sul *perché* di quest'azione orientante.

Se si ammette che le nostre scelte siano comunque *condizionate* da qualcosa e qualcuno, si tratterà di emancipare il più possibile il soggetto dai condizionamenti *spuri*, che non lo aiutano a riconoscere ciò che è *migliore* per lui.

Conoscere se stessi (e, quindi, ciò di cui veramente si ha bisogno) appare lo scopo essenziale dell'orientamento educativo come "arte" delle scelte consapevoli.

Il fatto di rappresentarsi un soggetto in uno qualsiasi dei molti modi in cui le diverse correnti della psicologia se lo rappresentano - ossia, in termini filosofici, il fatto di muovere da un' *ipotesi antropologica* preconstituita - non sembra il miglior viatico per favorire una conoscenza di sé (come singolo, come soggettività irripetibile), scevra di presupposti e di vincoli estrinseci.

Nulla vieta, ovviamente, in sede teorica, di supporre che l'uomo agisca, ad esempio, sulla base del modello comportamentistico *stimolo/risposta*: tale ipotesi, peraltro indimostrabile, può permettere senz'altro di effettuare interessanti esperimenti; ma i loro risultati hanno valore solo entro la cornice dell'ipotesi stessa.

Il discorso cambia se sulla base di questo modello (o di un altro, anche più complesso o "umanistico") suggerisco a qualcuno una strategia per prendere una decisione "esistenziale": qui, uscito dal "laboratorio", la mia azione da teorica si fa pratica e investe l'ambito etico (nonché la deontologia professionale di me come "esperto"): decisioni fondamentali per l'esistenza di una persona potrebbero venire assunte sulla base di un'ipotesi sulla natura del soggetto che le prende; ipotesi che, in quanto tale, potrebbe anche essere sbagliata!

⁸¹ Si veda il nostro veloce *excursus* al § 1.2.1 (e i rilievi critici di cui l'abbiamo corredato).

L'approccio filosofico non ha dalla sua né un metodo definito, né un determinato modello del soggetto a cui si rivolge: ma proprio in questa apparente debolezza, come ora si può ben comprendere, consiste la sua forza.

Il filosofo, in quanto essere umano, dialogando con il soggetto che cerca di orientarsi, lo aiuta a "conoscere se stesso" e, su questa base, a riconoscere quale scelta, nella situazione data, potrebbe meglio operare; senz'altro "metodo" che quello che di volta in volta gli suggerisce la sua umanità e la sua intelligenza, certo: filosoficamente educata.

Libero dalle sovrastrutture costituite da un'immagine preconfezionata dell'altro e da tecniche per la presa di decisioni di dubbia pertinenza e di incerto valore, il filosofo è un esperto altrettanto di bilanci razionali che di dubbi radicali, conosce il disagio del dover prendere decisioni nella misura in cui egli stesso lo vive, non disdegna le forme di illuminazione che possono venire da intuizioni e ispirazioni, mette in guardia dalle emozioni senza disprezzarle, ma cercando di sviscerarne l'intima motivazione; in ultima analisi, sapendosi muovere tra le più diverse prospettive e concezioni della vita, educato a leggere e interpretare la visione del mondo del proprio interlocutore, con grande rispetto per la modalità con cui questi spontaneamente prenderebbe la sua decisione, cerca di aiutarlo a ricollocare il problema della scelta (che, in via di principio, potrebbe anche essere radicale, cioè irriducibile a un calcolo "razionale": si pensi alla scelta religiosa o, in generale, al risultato di un "innamoramento") sul suo terreno proprio, che non è quello psicologico, ma quello *esistenziale*.

Per realizzare concretamente in un istituto scolastico un'attività di consulenza filosofica a scopo di orientamento è sufficiente aprire uno "sportello" dedicato a tale servizio, con modalità (tempi, spazi ecc.) compatibili con l'organizzazione della scuola.

Per la natura dell'attività non vi sono particolari regole che il consulente debba seguire. Ciò che qualifica la prestazione dell'esperto è la sua preparazione filosofica, possibilmente arricchita dall'aver seguito un itinerario formativo, concernente la pratica delle consulenze, che ne garantisca la specifica professionalità.

Il requisito minimo per esercitare un'attività di consulenza filosofica, riconosciuta come tale dalle principali associazioni professionali del settore, è la laurea in filosofia. A questa si può aggiungere lo specifico titolo professionale riconosciuto da ciascuna di tali associazioni a chi abbia seguito con profitto l'itinerario formativo da essa offerto.

Naturalmente un istituto superiore, a differenza, per esempio, di un'azienda, può avvantaggiarsi della risorsa interna rappresentata da un docente di filosofia (o, comunque, laureato in filosofia), ancora meglio se fornito anche del titolo di consulente rilasciato dall'associazione di riferimento.

Il fine dell'orientamento, senza dover essere perseguito in modo ossessivo, è implicito nello stesso colloquio filosofico, svolto durante la consulenza, soprattutto qualora questo dialogo riesca a toccare le corde "esistenziali" del giovane, investendo il problema della scelta e illuminandolo a partire dal suo vissuto autentico, come persona.

Il servizio dovrebbe essere fornito solo a chi ne fa *domanda* e non venire in alcun modo confuso con un supporto di tipo psicologico o, meno ancora, psicoterapeutico. Proprio il fatto che si tratti di uno "sportello" rivolto a tutti - alle *persone* in quanto tali - e non solo ai "*casi problematici*" dovrebbe favorirne la frequentazione da parte di coloro che, mossi anche da semplice curiosità, difficilmente si rivolgerebbero, se non perché costretti, a un servizio di tipo psicologico.

4. PROPOSTE OPERATIVE

Alla luce di quanto discusso si propone un intervento di orientamento formativo disciplinare, concernente la filosofia come *disciplina*, e un intervento di orientamento educativo, che si vale della filosofia come *pratica*:

- l'intervento formativo consiste nel proporre un'attività di *problem solving per l'orientamento* (PSO) alla filosofia in relazione all'eventuale proseguimento degli studi post-secondari;
- l'intervento educativo concerne l'attivazione a scuola di uno *sportello di consulenza filosofica per l'orientamento*.

Per quanto riguarda il PSO si rinvia al progetto già sviluppato nell'ambito del Master, ma riveduto e corretto alla luce delle considerazioni del capitolo precedente (allegato 1).

Per quanto riguarda lo Sportello di Consulenza filosofica per l'Orientamento, tenendo conto delle considerazioni svolte nel capitolo precedente, si è elaborato un progetto da proporre a un ipotetico Collegio dei Docenti (allegato 2).

BIBLIOGRAFIA

- Achenbach G., *La consulenza filosofica*, Apogeo, Milano 2004.
- Agazzi E. (a cura di), *Filosofia e filosofia di. Orientamenti culturali per l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore*, La Scuola, Brescia 1992.
- Ajello A.M., Meghnaghi S., Mastracci K., *Oriente dentro e fuori la scuola*, La Nuova Italia, Milano 2000.
- Alessio F., Bodei R., Cambiano G., Dal Pra M., Giannantoni G., Prestipino G., *L'insegnamento della filosofia nella secondaria superiore*, Franco Angeli, Milano 1986³.
- Antinucci F., *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Antiseri D., *Il mestiere del filosofo. Didattica della filosofia*, Armando, Roma 1977.
- Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi*, Angeli, Milano 1991.
- Bentley D., Watts D. M. Watts, *Learning and teaching in school science: practical alternatives*, Open University Press, Milton Keynes 1989.
- Bianco F., *Insegnamento della filosofia: metodo 'storico' e metodo 'zetetico'*, "Paradigmi", 1990, 23, ora in R. Calcaterra (a cura di), *L'insegnamento della filosofia oggi. Prospettive teoriche e questioni didattiche*, Schema Editore, Fasano (Brindisi) 1995, p. 11-32.
- Bonelli C., Piazzini F., Rosso E., *Fare e insegnare filosofia*, Bologna 2002.
- Bordallo I. e Ginestet J.P., *Didattica per progetti*, La Nuova Italia, Milano 1999.
- Boselli B., *Postprogrammazione*, La Nuova Italia, Firenze 1998
- Bottani N., *Insegnanti al timone?*, Il Mulino, Bologna 2002
- Bottani N., *Professoressa addio*, Il Mulino, Bologna 1994
- Bruner J., *Il significato dell'educazione*, Astrolabio, Roma 1973.
- Bruner J., *La ricerca del significato*, tr. Boringhieri, Torino 1992.
- Bruner J., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1971.
- Bruscaglioni M. e Gheno S., *Il gusto del potere*, Franco Angeli, Milano 2000.
- Bruscaglioni M., *Orizzonte empowerment: panoramica su significati e applicazioni dell'empowerment*, "Rivista Uomo", 1994, n. 2-3.
- Calcaterra R. (a cura di), *L'insegnamento della filosofia oggi. Prospettive teoriche e questioni didattiche*, Schema Editore, Fasano (Brindisi) 1995.
- Cambi F., *L'esercizio del pensiero. Insegnare e apprendere filosofia nella scuola secondaria*, Armando, Roma 1992.
- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Cavalli A., *Incontro con la sociologia*, Il Mulino, Bologna 2001.
- Ciampolini F., *La didattica breve*, Il Mulino, Bologna 1993.
- Cocevar E., *Psicoterapia e prospettive educative. Un incontro con François Tosquelles*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993.
- Cocevar E., *Psicoterapia e prospettive educative. Un incontro con François Tosquelles*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993.
- Cresson E., *Libro Bianco*, tr. Tecnodid, Napoli 1997.
- Damnotti S., *Orientamento e strumenti metacognitivi*, in "Magellano", II, febbraio 2001.
- De Bartolomeis F., *Valutazione e orientamento*, Loescher, Torino 1974.
- De Bono E., *Strategie per imparare a pensare*, Omega Edizioni, Torino 1992.
- De Grada E., Bonaiuto M., *Introduzione alla psicologia sociale discorsiva*, Bari, Laterza 2002.
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Rapporto UNESCO, Armando, Roma 1997.
- Demetrio D. (a cura di), *L'educatore (auto)biografo*, Unicopli, Milano 1999.
- Derrida J., *Du droit à la philosophie*, Galilée, Paris 1990.
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1951.
- Di Pasquale M., *La filosofia nella scuola di massa*, "Comunicazione filosofica", 1997, I.
- Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari 1993.
- Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari 1998.
- Dosnon O., *L'indécision face au choix scolaire ou professionnel: concepts et mesures*, in "L'orientation scolaire et professionnelle", 1996, 1.
- Eco U., *La struttura assente*, Bompiani, Milano 1968.
- Fabbri L., *Insegnanti allo specchio*, Armando, Roma 1998.
- Fabbri L., *La formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Armando, Roma 1999.
- Fabbri L., Rossi B., *La formazione del sé professionale. Un progetto per l'organizzazione scolastica*, Guerini e Associati, Milano 2001.
- Formenti L., Gamelli I., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998.
- Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Galimberti U., *Il gioco delle opinioni*, Feltrinelli, Milano 2004.

- Giacometti G., *Il laboratorio filosofico. Per un impiego "normale" del computer nella didattica della filosofia*, in "Insegnare filosofia", n. 2, anno V, feb. 2001, pp. 10-14.
- Giorello G., *Filosofia della scienza*, Jaca Book, Milano 1992.
- Goffman E., *Asylums*, Einaudi, Torino 1967.
- Grimaldi A., Porcelli R. (a cura di), *L'orientamento a scuola: quale ruolo per l'insegnante*, Franco Angeli, Milano 2003.
- Havelock E., *Dall'A alla Z. Le origini della scrittura in Occidente*, Genova 1987.
- Johnson D., Johnson R., Holubec E., *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson 1996.
- Kaneklin C., Scaratti G., *Formazione e narrazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998.
- Lahav R., *Comprendere la vita*, Apogeo, Milano 2004.
- Levy P., *L'intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano 1996.
- Lipari D., *Progettazione e valutazione nei contesti formativi*, Edizioni Lavoro, Roma 1995.
- Mancinelli M.R., *Il colloquio in orientamento*, Vita e pensiero, Milano 2000.
- Mancinelli M.R. (a cura di), *L'orientamento in pratica. Guida metodologica per insegnanti di scuola superiore, orientatori, psicologi*, Alpha Test, Milano 1999.
- Marini F., *Attribuzioni causali e motivazione scolastica*, in Sempio O.L., *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*. Raffaello Cortina Editore, Milano 1999.
- Maturana H.R., Varela F.J., *La conoscenza inespresa* (1966), tr. it. Armando, Roma 1979.
- Mecacci, L., *Psicologia moderna e postmoderna*, Roma, Laterza 1999.
- Messori A., *Reti e comunicazione istituzionale per l'autonomie e l'orientamento*, in "Magellano", I, giugno 2000.
- Michelini M., Rossi P.G., Stefanel A., *Integrazione tra formazione iniziale degli insegnanti e ricerca didattica: un modello per la fisica* in G.Luzzatto, M. Michelini, M. T. Pieri, G. Bonetta (a cura di), *Università e Formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Forum, Udine 2002, pp. 124-140.
- Michelini M., Strassoldo M. (a cura di), *Modelli e strumenti per l'orientamento universitario in una struttura territoriale di orientamento*, Forum, Udine 1999.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (1999), tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Pollastri N., *Il pensiero e la vita. Guida alla consulenza e alle pratiche filosofiche*, Apogeo, Milano 2004.
- Pombeni M.L., *Differenziare le azioni e specificare le professionalità*, in A. Grimaldi (a cura di), *Modelli e strumenti per l'orientamento*, Milano, Angeli 2002.
- Pombeni M.L., *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna 1990.
- Rogers C.R. e Klinget M., *Psicoterapia e relazioni umane*, Bollati Boringhieri, Torino 1970.
- Romei P., *Guarire dal mal di scuola. Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- Ruffaldi E., *Insegnare filosofia*, La Nuova Italia, Firenze 1999
- Russo L., *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Feltrinelli, Milano 2002.
- Sangiorgi G., *Orientare. Manuale per career counselling*, Isedi, Torino 2000.
- Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo in classe*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- Savater F., *Le domande della vita*, Laterza, Bari 1999.
- Scandella O., Bellamio D., Ciccirelli E., Vimercati M., *La scuola che orienta. Percorsi, ruoli, strumenti*, La Nuova Italia, Milano 2002.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), tr. it. Dedalo, Bari 1993.
- Selvatici A., D'Angelo M. G. (a cura di), *Il bilancio delle competenze*, Franco Angeli, Milano 1999.
- Smorti A. (a cura di), *Il sé come testo. Costruzione di storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze 1997.
- Stenhouse L., *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, Armando, Roma 1977.
- Super D. E., *The psychology of careers*, Harper, New York 1957.
- Telmon V., Balduzzi G., *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*, Clueb, Bologna 1990.
- Tosquelles F., *Le rééducation des débils mentaux*, Privat, Toulouse 1975, tr. it. *L'educazione dei deboli mentali*, Dehoniane, Bologna 1979.
- Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1978.
- Watts M., *The Science of Problem Solving - A Practical Guide for Science Teachers*, ed. Cassell Educational Limited, Londra 1991.
- Watts M., *The science of problem solving: a practical guide for science teachers*, Heinemann Educational Books Inc, Portsmouth, NH 2002².
- Ziglio C. (a cura di), *Etnografia delle professioni*, Armando, Roma 2000.

ALLEGATI

Seguono due allegati, così ordinati:

- all. n. 1.** **Proposta di *problem solving* per l'orientamento alla filosofia (p. 37)**
- all. n. 2.** **Progetto di Sportello di Consulenza Filosofico per l'Orientamento (p. 52)**

Proposta di Problem solving per l'orientamento

DISCIPLINA: **FILOSOFIA**

PARTE PRIMA

RIFERIMENTI DISCIPLINARI PER LA SCELTA DEI PROBLEMI

Analisi epistemica disciplinare	Caratteri disciplinari	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ricerca razionale e disinteressata relativa al tutto e al suo principio oppure più modernamente: ▪ Analisi e discussione interminabile dei presupposti di proposizioni, affermazioni, credenze, teorie (mutuate da altri ambiti disciplinari o dal senso comune)
	Nuclei fondanti	<ul style="list-style-type: none"> ▪ concetto ▪ sistema (o dottrina) ▪ linguaggio (o forma di esposizione/interrogazione) ▪ stile di vita
	Ambiti di intervento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metafisica (o Filosofia teoretica) ▪ Logica ▪ Teoria della conoscenza ▪ Filosofia del linguaggio ▪ Epistemologia ▪ Etica ▪ Politica ▪ Estetica ▪ Filosofia della natura ▪ Psicologia razionale ▪ Teologia razionale ▪ Filosofia della storia ▪ Filosofia del diritto ecc.
	Metodologie proprie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ storico-ermeneutica ▪ logico-analitica ▪ teoretico-fenomenologica
Individuazione aspetti operativi	Azioni utili alla sperimentazione	<ul style="list-style-type: none"> ▪ riflessione ▪ interrogazione ▪ ricerca ▪ interpretazione ▪ discussione ▪ elaborazione scritta
	Strumenti	<ul style="list-style-type: none"> • testi (di autori di filosofia, ma anche scientifici, letterari, oggetto di indagine filosofica) • manuali • dizionari (filosofici, ma anche di lingua italiana) • repertori bibliografici • mappe concettuali • materiale audiovisivo (films, programmi televisivi, manifesti, documenti iconici di vario tipo) • Internet
Progettazione di un fare	Contesti di vita quotidiana	Situazioni che richiedono una decisione e un'assunzione di responsabilità di ordine <i>etico</i> (o una valutazione di tipo <i>estetico</i>) sulla base di presupposti di tipo <i>metafisico</i> , <i>scientifico</i> o di <i>senso comune</i>

Modalità alternative di soluzione	Storico-ermeneutica	Interpretazione di documenti sulla base di informazioni extratestuali e intertestuali di tipo storico. Presuppone in modo implicito, nella soluzione di un problema, un principio di autorità.
	Logico-linguistica	Analisi, anche negoziata, del significato della domanda e, quindi, di quello delle possibili risposte, a partire da una discussione delle presupposizioni linguistiche e del contesto della formulazione della domanda stessa.
	Teoretico-fenomenologico-maieutica	Analisi concettuale rigorosa dei <i>presupposti</i> logici di opinioni, affermazioni, teorie e messa in luce di eventuali <i>aporie</i> , antinomie, contraddizioni allo scopo di pervenire a <i>principi</i> incontrovertibili da dimostrare dialetticamente (o per evidenza intuitiva) o a <i>tesi</i> argomentabili, non contraddittorie e provvisoriamente condivisibili all'interno della comunità di ricerca
Contenuti metodologico-formativi per la scelta degli esercizi		<p style="text-align: center;">Esempi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Che cos'è l'amicizia? • Che cos'è l'amore? • Che differenza c'è tra credere una cosa e saperla? • È giusta la pena di morte? • È giusto servirsi degli embrioni umani per la sperimentazione? • La schiavitù era giustificata per le epoche passate o è sempre stata iniqua? • Gli uomini e le donne sono davvero tutti eguali? E in che senso lo sono? • Che cosa significa essere liberi? • Bisogna essere liberi per poter essere giudicati responsabili di qualcosa?

PARTE SECONDA

PREDISPOSIZIONE DELL'ATTIVITÀ	
<ul style="list-style-type: none"> • Numero quesiti disponibili 	<p>Dato l'impegno richiesto per la predisposizione dell'attività da parte del docente (reperimento materiali, preparazione dei questionari ecc.) e il limitato tempo a disposizione per il suo svolgimento, sembra opportuno orientare fin dall'inizio gli allievi, attraverso un'opportuna sollecitazione "maieutica", verso un unico problema ben determinato, già focalizzato dal docente, anche se tale "predeterminazione" sconta più di ogni altra cosa i limiti dell'applicazione del <i>problem solving</i> alla filosofia.</p>
Modalità di scelta degli stessi da parte dei ragazzi	
<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente in cui effettuare l'attività e come organizzare gli spazi e i ruoli dei soggetti coinvolti 	<p>Dati i limiti di tempo e la necessità di identificare un solo ambiente per lo svolgimento dell'attività, l'aula multimediale appare il luogo più adatto per l'azione di orientamento alla filosofia, a condizione che il ricorso allo strumento infotelematico non venga percepito come indispensabile, ma soltanto come una tra le risorse strumentali disponibili.</p> <p>Gli spazi, pertanto, dovrebbero essere organizzati in modo tale da consentire comunque la consultazione degli altri materiali predisposti. Ciascun gruppo di allievi dovrebbe poter disporre almeno di due pc, uno per il lavoro di accompagnamento all'attività del gruppo (stesura della mappa del progetto, diario di bordo, rapporto di sintesi ecc.), l'altro per eventuali ricerche telematiche di uno o più membri del gruppo.</p> <p>Il docente dovrebbe aiutare attivamente i gruppi, se non sono già esperti di tecniche di <i>cooperative learning</i>, a organizzarsi secondo ruoli ben definiti almeno per quanto riguarda: il moderatore e l'estensore del diario di bordo e del rapporto tecnico finale; suggerendo in ogni caso, data l'esiguità del tempo, di suddividere il più possibile il lavoro di ricerca tra i membri del gruppo.</p> <p>Il gruppo, per queste stesse ragioni, data l'esiguità del tempo e la molteplicità delle possibili procedure di ricerca e dei modelli di soluzione del problema da sviluppare, dovrebbe essere abbastanza numeroso (6-7 persone). La condizione, però, per l'efficacia dell'azione, è che i compiti siano definiti con chiarezza.</p>

DOCUMENTO CARTACEO DA CONSEGNARE AGLI STUDENTI; ORGANIZZAZIONE E CONTENUTI DELLO STESSO
--

**INDICAZIONI PER GLI STUDENTI PER IL LAVORO DELLA MATTINA
(totale 4 ore)**

N.B. Leggere attentamente tutte le consegne relative a ciascuna fase di lavoro prima di iniziare la fase stessa

I parte (individuale): 20 minuti di presentazione e 40 di lavoro

1. Definisci esattamente il problema dopo aver ascoltato la lettura guidata del testo introduttivo (che tutti avete a disposizione in fotocopia) e il commento del docente
2. Esplicita per iscritto individualmente la motivazione della scelta del problema e le possibili procedure di discussione in base alle informazioni che hai o che presumi di poter ottenere dai materiali a disposizione
3. Progetta uno o più metodi di analisi e discussione del problema sulla base dell'esperienza maturata nell'attività curricolare corrente⁸², privilegiando uno dei seguenti metodi, senza tuttavia trascurare completamente l'altro:
 - a) la ricerca storico-ermeneutica (lettura e interpretazione di testi di autori)
 - b) la discussione del problema, dei suoi presupposti e delle sue implicazioni anche attuali (attività logico-linguistica e/o teoretico-fenomenologica)
- ❖ ed effettuando uno studio di fattibilità (analizzate le risorse tecniche e umane necessarie per una corretta discussione del problema)
4. Redigi un rapporto scritto sul vostro progetto argomentando pro e contro le diverse procedure che possono essere messe in atto.

II parte (di gruppo): 2 ore

- 1) Presenta la tua proposta al gruppo
- 2) Discutete le proposte elaborate individualmente da ciascuno al fine di individuare quella che appare più appropriata
- 3) Sceglietene una da portare a compimento, valutando tempi e modi di esecuzione
- 4) Dividetevi i compiti all'interno del gruppo, individuando almeno un moderatore e un segretario (per la stesura del diario di bordo e del rapporto finale)
- 5) Partecipate alla stesura di un diario di lavoro, che riepiloghi tutto il lavoro di gruppo (da consegnare)

III parte (di gruppo): 1 ora

- 6) Redigete collettivamente un rapporto di sintesi e di interpretazione (da consegnare), avendo cura di argomentare con chiarezza tutti i passaggi del vostro ragionamento intorno al problema, sia che ne proponiate una o più soluzioni, sia che lo giudichiate insolubile⁸³ (45 minuti)
- 7) Compila individualmente il questionario 1⁸⁴ e consegnalo al docente (10 minuti)

⁸² Si presuppone un contesto didattico in cui gli allievi abbiano già esperienza della filosofia come disciplina curricolare e, in particolare, delle due strategie di seguito indicate (ricerca ermeneutica, discussione logico-linguistica). Si ritiene che solo a queste condizioni, nell'esiguo tempo assegnato, sia proponibile un'attività di *problem solving* specificamente diretta all'orientamento. Nel caso di un PSO per la Filosofia da realizzare in un contesto in cui manchi la disciplina curricolare (istituto superiore non liceale ecc.) si dovrebbe necessariamente complicare l'attività introduttiva con un minimo di esemplificazioni procedurali da parte del docente su problemi diversi, allungando i tempi realizzazione dell'attività. Senza una preliminare esercitazione esemplificativa, fornendo agli allievi solamente le risorse strumentali, si ritiene che sia molto difficile immaginare che essi, nell'esecuzione del compito assegnato, possano sperimentare effettive tecniche di indagine filosofica.

⁸³ Questa indicazione è modificata rispetto a quella proposta nel modello di PSO proposto nell'ambito del Master, sulla base delle considerazioni fatte al § 3.1.3.

⁸⁴ Vedi il relativo sub-allegato

IV parte: individuale**INDICAZIONI LAVORO PER CASA
(da consegnare entro 5 giorni al proprio insegnante)**

1. Redigi un rapporto critico sul lavoro svolto dal punto di vista tecnico, esprimendo il tuo punto di vista sulla o sulle soluzioni date al problema [e sulle procedure disciplinari]: in particolare metti a confronto la procedura d'indagine da te inizialmente proposta con quella emersa nel gruppo, alla luce dei risultati a cui siete giunti⁸⁵
2. Redigi un secondo rapporto sul vissuto personale dell'esperienza, individuando in particolare il modo in cui vi siete sentiti nel lavoro individuale e di gruppo e [quelle che ti sembrano] le eventuali valenze orientative del percorso svolto

V parte: assembleare**INDICAZIONI ASSEMBLEE DA SVOLGERE A SCUOLA CON IL PROPRIO INSEGNANTE**

1. Partecipate all'assemblea (2 ore) in cui verranno discussi gli aspetti tecnici emersi dalle vostre relazioni (rapporti critici sul lavoro svolto): individuate, con la guida dell'insegnante, le procedure disciplinari che avete utilizzato, le caratteristiche della disciplina rivelate dal problema, le soluzioni alternative proposte, le argomentazioni di ciascuna di esse, la diversa utilità dei materiali a disposizione, i problemi che ciascuna delle soluzioni individuate apre o ripropone
2. Partecipate alla successiva assemblea (2 ore) in cui verranno discussi gli aspetti emersi dai vostri rapporti sul vissuto personale dell'esperienza: individuate, con la guida dell'insegnante, le valenze formative ed orientative del PSO, analizzando l'approccio che avete utilizzato, il ruolo ricoperto nel lavoro di gruppo, la "risonanza" del problema con i propri interessi, la conoscenza o meno dello specifico campo disciplinare, la conferma o meno di un interesse verso quel campo disciplinare ...

LAVORO PREPARATORIO

❖ Elenco problemi a disposizione	A titolo di esempio si può qui rinviare agli esempi di problemi indicati nell'ultimo punto ("contenuti metodologico-formativi") relativo ai "riferimenti disciplinari per la scelta dei problemi". Tra questi e altri possibili problemi, si tratterà di sceglierne uno ben determinato.
❖ Modalità di formazione dei gruppi (scelta libera,	I gruppi devono essere abbastanza numerosi, costituiti da 6-7 persone, per la complessità del lavoro da svolgere nell'unità di tempo.

⁸⁵ Qui, come altrove, ci adeguiamo allo schema tratto dal PSO per Diritto, a sua volta mutuato dal modello di PSO che ci è stato fornito. Tuttavia, a fini didattici, ci si chiede se non sarebbe opportuno riformulare i quesiti esplicitando e disambiguando il più possibile quanto è sottinteso in termini (come p.e. "rapporto critico") che potrebbero restare criptici per gli allievi. Per esempio questa consegna potrebbe essere così riformulata:

"Rileggendo con attenzione il rapporto che riferisce il ragionamento del gruppo intorno al problema discusso, riferisci per iscritto a) se la conclusione a cui siete pervenuti è coerente con le premesse da cui siete partiti, b) se le argomentazioni di cui vi siete valsi sono convincenti e c) se lo sarebbero anche per qualcuno che partisse da presupposti diversi, d) se oltre ad aderire alla prospettiva intorno al problema di uno o più autori siete riusciti anche a confutare quelle di altri autori mettendo in discussione i presupposti di questi ultimi, e) se la tua proposta metodologica iniziale avrebbe dato più o meno frutto di quella che poi il gruppo ha effettivamente seguito e f) per quali ragioni ecc."

Riferire per iscritto tutto questo equivale all'incirca a stendere un *rapporto critico* sul lavoro svolto dal gruppo. In generale se si chiede una valutazione a qualcuno e si pretende che questa segua certi criteri si dovrebbe fornirgli anche tali criteri e, in ultima analisi, più che chiedergli una valutazione personale, occorre chiedergli di eseguire un controllo sulla base di determinati presupposti e seguendo certi metodi. Infine più che chiedere di valutare le procedure *disciplinari*, in questa fase pare più opportuno chiedere di valutare la qualità delle procedure effettivamente seguite. Sarà la fase assembleare successiva, guidata dal docente, in quanto esperto, a chiarire fino a che punto determinate procedure siano o meno pertinenti alla disciplina a cui si vuole orientare.

numero prefissato)	Sarebbe opportuno che fosse il docente che conosce gli allievi, sentito il loro parere, a costituire gruppi che possano funzionare, caratterizzati da allievi con competenze e attitudini differenti ma tali da poter interagire utilmente, anche dal punto di vista “socio-affettivo”
❖ Elenco materiali a disposizione	Pc collegati in rete, connessione Internet, un elenco di siti di interesse filosofico e di bibliografia filosofica preregistrato sul browser, una stampante, floppy-disk, testi ed estratti filosofici relativi al problema (in fotocopia), due o tre dizionari filosofici, due dizionari di italiano, un manuale di filosofia
❖ Scelta del posto dove effettuare il PSO	L’aula multimediale (vedi <i>supra</i>)
❖ Disposizione dei materiali nella stanza	I materiali cartacei e librari devono essere a disposizione di tutti su un ampio tavolo al centro dell’aula multimediale. Accanto alla postazioni Internet, disposte lungo le pareti, vi deve essere spazio sufficiente per le fotocopie distribuite a tutti degli estratti.
❖ Istruzioni per gli studenti: formulazione del problema, indicazione delle diverse fasi del lavoro (scritto) (vedi <i>supra</i>)	
❖ Attribuzione di un numero progressivo ad ogni studente (per la griglia di osservazione)	



LA PRESENTAZIONE DEL PROBLEMA AGLI STUDENTI INDICAZIONI AGLI INSEGNANTI

Illustrazione del modo in cui si propone di attivare la risonanza cognitiva dello studente con possibili soluzioni alternative o modalità di individuazione delle stesse: cosa mostrare, a cosa accennare, quali strumenti menzionare e come

In generale per suscitare un’adeguata motivazione dello studente all’attività di orientamento alla filosofia si può partire, per esempio:

- a) dalla lettura di uno o più testi, anche di tipo narrativo o giornalistico, specialmente se attuali e di facile comprensione, che, magari senza esplicitarlo, propongano uno o più problemi (etici, gnoseologici, estetici ecc.),
- b) dalla visione di un film o di un’opera teatrale o di arte figurativa che susciti un dibattito relativo a uno o più problemi di interesse filosofico,
- c) da un *brain-storming* o discussione guidata su un problema “di superficie” che, con l’ausilio della costruzione condivisa di una mappa concettuale, possa avvicinare al problema “di fondo” che si vorrebbe che gli studenti individuassero

La discussione dovrebbe portare alla definizione chiara e condivisa di un problema .

Discussione delle soluzioni possibili agli studenti nel contesto e in relazione al problema proposto, indicando gli aspetti epistemici, le valenze metodologiche, i nuclei fondanti che possono emergere per ogni tipo di soluzione

Alla definizione del problema dovrebbe seguire una seconda breve discussione relativa agli strumenti e ai metodi (contraddistinti dai caratteri epistemici e dai nuclei fondanti della disciplina) che gli allievi ritengono utili per la soluzione o, almeno, la corretta analisi del problema.

Il docente dovrebbe guidare questa discussione verso la messa a fuoco degli strumenti e dei metodi effettivamente propri della disciplina (quelli indicati in Parte Prima).

Si ritiene, tuttavia, che il docente, specialmente se gli allievi non hanno esperienza diretta dal lavoro di filosofia, debba soprattutto esemplificare la funzione di metodi e strumenti con riferimento, più che al

problema posto, a problemi differenti da quello scelto per evitare di anticipare e condizionare troppo il lavoro autonomo degli allievi⁸⁶.

Osservazione degli studenti: aspetti da annotare sui comportamenti degli studenti durante le fasi 1° e 2°. Eventuali griglie di osservazione

Questa fase (eventuale!) sembra svolgere una funzione più utile ai fini (statistici) della ricerca sul PSO in generale che allo specifico orientamento alla filosofia, per la difficoltà di istituire una relazione convincente e non ambigua tra comportamenti osservati nei singoli allievi e modalità di approccio filosofico al problema esaminato.

Per tale ragione si ritiene utile ricorrere a schede di osservazione il più possibile standard⁸⁷

Catalogazione delle soluzioni adottate dagli studenti, dei loro stili di lavoro, della loro organizzazione e di altri elementi utili emergenti dalle relazioni individuali e collettive degli studenti (analisi dati) - Indicatori per la lettura del rapporto critico della fase 5° - fase 6°

A questo fine, fermi restando i problemi appena indicati, si ritiene utile ricorrere a un adattamento della griglia sperimentata nel PSO per il Diritto⁸⁸, ricorrendovi soprattutto per il monitoraggio delle relazioni individuali e dei rapporti tecnici.

Modalità di conduzione della discussione assembleare e strumenti di monitoraggio e/o di raccolta degli elementi significativi sugli aspetti disciplinari colti dagli studenti e sugli elementi di orientamento

I ASSEMBLEA (entro 10 giorni dall'esperienza)

Dopo aver letto i rapporti liberi stesi a casa dai singoli studenti, i risultati dei questionari e delle griglie di osservazione, individuate i nodi fondamentali su cui condurre la discussione dal punto di vista tecnico-disciplinare, proponendo un'analisi critica delle soluzioni e delle procedure.

L'obiettivo non è quello di sottolineare positivamente la o le soluzioni corrette e di correggere quelle errate, ma quello di far ragionare gli studenti sui nodi epistemici della disciplina, ossia

- a) sulle procedure seguite per arrivare ai diversi modelli di soluzione,
- b) sulla stessa pluralità di soluzioni possibili,
- c) sulle aporie, antinomie, paradossi che ciascun modello di soluzione genera,
- d) sui nuovi problemi che l'analisi di un problema filosofico e delle sue implicazioni produce,
- e) sul rapporto tra ciascun modello di soluzione e i propri presupposti,
- f) sul rapporto tra presupposti e contesto storico in cui ciascun modello di soluzione è stato elaborato,
- g) su limiti e vantaggi del ricorso ai testi degli autori e a ciascun'altra risorsa disponibile per la ricerca della soluzione del problema,
- h) su limiti e vantaggi del ricorso a un approccio di analisi linguistica del problema,
- i) su limiti e vantaggi di una discussione puramente speculativa del problema

II ASSEMBLEA (da tenere o in successione alla I o in un altro giorno a scelta dell'insegnante)

In quest'ambito l'insegnante, dopo aver letto i rapporti e i questionari a fini orientativi, deve indicare i nodi su cui condurre la discussione, per quanto attiene agli aspetti orientativi da far emergere. Anche in

⁸⁶ Questa strategia parrebbe introdurre nel PSO elementi del cosiddetto "*Structured Serendipity Method of PS*". Tali elementi (ricerca di un problema analogo a quello in esame, adozione di una soluzione analogica ecc.) sembrano indispensabili per avviare l'attività, nel breve tempo a disposizione, sui "binari" di un'effettiva sperimentazione di "tecniche" specificamente filosofiche, soprattutto nei contesti scolastici dove l'insegnamento curricolare della filosofia sia assente o sia svolto in modo tradizionale (mero ricorso al manuale o agli appunti del docente).

⁸⁷ Vedi griglie sub-allegate.

⁸⁸ Vedi griglia sub-allegata.

questo caso non si tratta certamente di dire ad uno studente se è più o meno adatto ad iscriversi a Filosofia ma di facilitare la consapevolezza dei diversi stili nell'approccio ad un problema, degli interessi e delle attitudini.

Molti elementi in questo senso possono venire desunti dal questionario, altri, forse più rilevanti, dai rapporti.

Potrebbe essere utile affrontare nella discussione anche le idee che gli studenti hanno rispetto agli approcci richiesti dai corsi universitari di riferimento: lo studio della filosofia all'università quale o quali approcci privilegia? Ciò dipende molto da facoltà a facoltà, da sede a sede, da "scuola di pensiero" a "scuola di pensiero", da nazione a nazione.

Lo stesso problema, come è auspicabile che emerga dall'attività di orientamento, può essere affrontato in termini filosofici enfatizzando aspetti diversi, quello storico, quello ermeneutico, quello speculativo, quello dell'analisi semantica o pragmatica della sua formulazione, quello della ricerca introspettiva ecc.; anche se in generale un approccio autenticamente filosofico, dovendo confrontarsi sul medesimo problema con altri tentativi di soluzione, tende a considerare, sia pure criticamente, sempre tutte queste modalità, pur privilegiandone in genere una.

Lo stile ermeneutico è quello che "va per la maggiore" in ambito europeo "continentale", a livello universitario, con feconde ricadute anche nella didattica della disciplina nella scuola secondaria. Lo stile legato all'analisi linguistica si rifà alla tradizione di ambito anglosassone di filosofia analitica. Lo stile speculativo (o neo-metafisico) ha ancora molti seguaci in Europa e soprattutto in Italia (si pensi a Severino), per esempio, ma non solo, in ambito cattolico e neo-idealista. Ovunque sono diffusi insegnamenti di tipo storico con evidenti intersezioni con il metodo proprio delle scienze storiche in senso generale. Non mancano l'approccio introspettivo (fenomenologico), i tentativi di riprodurre in qualche modo l'idea antica di filosofia come pratica di vita oltre che di pensiero, di contaminare filosofia e psicanalisi; per tacere delle "filosofie" settoriali (filosofia del linguaggio, della scienza ecc.) che spesso derivano da una riflessione autonoma interna ai diversi ambiti di sapere (fisica, giurisprudenza ecc.).

Importante è favorire, attraverso una discussione guidata, un'autovalutazione dello studente in questo ambito.

Nella maggior parte dei casi, a seconda dell'interesse prevalente emergente dagli elaborati (di tipo storico, di tipo sociale, di tipo teoretico), potrebbe rivelarsi sensato suggerire allo studente di considerare la possibilità di intraprendere studi post-secondari maggiormente spendibili sul piano sociale e lavorativo, rispetto agli studi filosofici in senso disciplinare-universitario, in cui non sia assente comunque una dimensione filosofica (dalla giurisprudenza alla fisica teorica, in generale le scienze umane), considerando lo statuto ambiguo della filosofia che più che disciplina in senso stretto può essere vista come un'attività o una funzione interna ad altre discipline.

Indicatori per l'orientamento e per gli interessi disciplinari emersi durante la discussione assembleare

A questo scopo si potrà ricorrere a una griglia del tutto simile a quella sperimentata per il PSO per il Diritto.

- Modalità di approccio
- Persistenza in strategie palesemente inefficaci
- Riconoscimento o meno dei problemi sottesi a ciascun modello di soluzione del problema, a partire da quelli connessi al vissuto degli allievi
- Riconoscimento che la strategia risolutiva è influenzata da precedenti conoscenze o da esperienze della vita quotidiana
- Rivisitazione o meno di alcune idee individuali dopo la fase di gruppo
- Dichiarazioni sull'utilità dell'esperienza a fini orientativi

SUB-ALLEGATI**QUESTIONARIO I⁸⁹ (fase III)**

(rispondere nell'estensione sotto riportata o segnando la risposta voluta)

NOME E COGNOME:

1. Il problema

Hai trovato il problema di facile soluzione?	Sì	No
Avevi già un'idea del tipo di soluzione da dare al problema prima di affrontarlo?	Sì	No
Conoscevi già il contesto (culturale, storico, di genere ecc.) in cui collocare il problema per poterlo meglio interpretare?	Sì	No
La tua attenzione è stata colpita dai materiali a disposizione?	Sì	No
I materiali sono stati utili per la soluzione del problema?	Sì	No

2. Quali sono state le fasi che ti hanno portato alla proposta di analisi e di soluzione?

3. Il tuo primo approccio al problema

È stato di tipo storico-ermeneutico (consultazione testi e manuale)?	Sì	No
Ha fatto riferimento ad esperienze della vita quotidiana?	Sì	No
Si è avvalso del ragionamento?	Sì	No
È stato influenzato da opinioni altrui?	Sì	No
È stato influenzato dalla formulazione linguistica del problema	Sì	No
È stato influenzato dalla presentazione della mappa concettuale?	Sì	No
È stato influenzato dalla lettura introduttiva?	Sì	No
È stato influenzato dalla presentazione del docente?	Sì	No
È stato influenzato dai materiali presenti?	Sì	No

4. Le soluzioni

Conoscevi già le possibili soluzioni (modelli di risposta) al problema?	Sì	No
Sei giunto subito a identificarle?	Sì	No
Le soluzioni sono state influenzate da conoscenze generali sulla disciplina?	Sì	No
Le soluzioni sono state influenzate da nozioni apprese a scuola?	Sì	No
Le soluzioni sono state influenzate da esperienze della vita quotidiana?	Sì	No
Hai proposto una soluzione "intuitiva"?	Sì	No

5. Il metodo di indagine

Conoscevi già il metodo di indagine del problema?	Sì	No
Sei giunto subito a identificarlo?	Sì	No
Il metodo è stato influenzato da conoscenze generali sulla disciplina?	Sì	No
Il metodo è stato influenzato da nozioni apprese a scuola?	Sì	No

⁸⁹ Rispetto al modello di PSO proposto nel corso del Master il questionario è stato modificato sulla base delle osservazioni fatte al § 3.1.3.

Il metodo è stato influenzato da esperienze della vita quotidiana?	Sì	No
Hai modificato la tua proposta di metodo di analisi dopo aver sentito quelle degli altri?	Sì	No
Il metodo seguito dal gruppo ti sembra più efficace di quelli ipotizzati dai singoli?	Sì	No

6. Quali metodi alternativi d'indagine hai vagliato? (sinteticamente)

7. Se avevi delle conoscenze o delle "idee personali" sulla soluzione del problema, tali conoscenze hanno facilitato la ricerca della soluzione o impedito, anche solo temporaneamente, di vagliare altre alternative?

In quale fase del lavoro?

8. Quando il termine è scaduto, ti è sembrato di essere riuscito a trovare un soddisfacente inquadramento del problema? SI NO

9. Quale sensazione hai provato in quel momento?

Secondo te, perché è accaduto?

10. Come valuti il fatto di non essere riuscito a fornire una sola soddisfacente soluzione del problema, ma anzi di esserti imbattuto in problemi nuovi tentando di risolvere quello assegnato:

11. Sulla base delle tue conoscenze di storia della filosofia indica i presupposti culturali e i contesti storici che, secondo te, condizionano i modelli di soluzione del problema:

**GRIGLIA OSSERVAZIONE
MODALITA' INDIVIDUALI DI APPROCCIO AL PROBLEMA
(I PARTE)**

Studente n.

		1	2	3	4	5
1	Affronta il problema a tavolino					
2	Si concentra sul foglio					
3	Si guarda intorno spesso					
4	Chiede chiarimenti					
5	Chiede consigli					
6	Si consulta con i compagni					
7	Individua l'area del problema					
8	Percepisce il significato del problema					
9	Suddivide il problema in parti					
10	Fissa obiettivi intermedi					
11	Gestisce opportunamente il tempo a disposizione					
12	Si dirige subito verso i materiali					
13	Utilizza il materiale a disposizione					
14	Prende il primo testo che capita					
15	Studia i testi prima di sceglierli					
16	Sfoggia i testi e poi rinuncia					
17	Analizza gli indici					
18	Lavora in modo sistematico su un solo testo					
19	Prende appunti dai diversi testi					
20	Prende appunti da un solo testo					
21	Stende le possibili soluzioni e le conseguenti aspettative					
22	Sceglie facilmente la soluzione del problema					

**GRIGLIA OSSERVAZIONE: DINAMICHE DI GRUPPO
(II E III PARTE)**

Gruppo n.

		SI	NO
1	Si organizzano subito il lavoro e i ruoli		
2	Si chiedono chiarimenti all'insegnante		
3	Emerge un leader		
4	Si lavora in modo confuso perdendo tempo		
5	Si definiscono gli obiettivi, fissando anche quelli intermedi		
6	Si decide come gestire il tempo		
7	Emerge conflittualità		
8	Si creano sottogruppi		
9	C'è qualche momento di agitazione		
10	Qualcuno riesce a imporre la propria idea con energia		
11	Emerge qualche mediatore		
12	I membri si prestano reciprocamente ascolto		
13	Le decisioni sono prese sempre a maggioranza		
14	L'andamento dei lavori genera insicurezza nei partecipanti		
15	Non si prende il compito in modo serio		
16	Ci si contende i materiali		

RUOLI ASSUNTI DAI SINGOLI STUDENTI	STUDENTI
leader	
mediatore	
disturbatore	
disinteressato	
coinvolto e collaborativo	
dispensatore di informazioni	
problematizzatore	
semplificatore	
controllore del tempo	
scribacchino (diario di lavoro, parere, rapporto scritto)	
addetto alla consultazione dei materiali	
provocatore	
fissato (persiste in strategie palesemente inefficaci)	
flessibile (modifica la sua idea dopo aver ascoltato gli altri)	

MODALITÀ DI APPROCCIO⁹⁰	STUDENTI
Storico-ermeneutica	
Logico-speculativa	
Linguistica	
Intuitiva	

INDICATORI PER LA LETTURA DEL RAPPORTO E DELLA RELAZIONE

studente

N°	INDICATORE	VALUTAZIONE					GIUDIZIO
		1	2	3	4	5	
1	Definisce correttamente il problema						
2	Espone con coerenza ciascuna della modalità di soluzione del problema sperimentate, con riguardo alle rispettive argomentazioni						
3	Confronta criticamente tra loro le modalità di soluzione del problema						
6	Descrive l'intera esperienza con terminologia tecnica						
7	Esprime osservazioni critiche coerenti sull'intera esperienza						
8	Esprime riflessioni sul vissuto personale						
9	Valuta la propria prestazione						

⁹⁰ Queste modalità, rispetto al modello di PSO fornito durante il Master, sono adattate allo specifico disciplinare secondo quanto argomentato al § 3.1.3.

ESEMPIO DI PROBLEMA FILOSOFICO DA RISOLVERE E DEL NECESSARIO CORREDO STRUMENTALE

IL PROBLEMA

Che cosa significa essere liberi? Che relazione c'è tra libertà e responsabilità?

Si tratta di un problema di tipo fondamentalmente *etico*, per la “soluzione” del quale, tuttavia, lo si deve “immergere” nei suoi *presupposti* di ordine *metafisico* (la realtà è deterministica o indeterministica?), *gnoseologico* (come posso sapere se sono libero?), *psicologico* (in senso razionale: l'uomo è anche anima o solo corpo, e quali sono le leggi a cui obbedisce?), *fenomenologico* (l'evidenza appercettiva della mia libertà mi consente di mettere tra parentesi la tesi relativa al determinismo fisico, ammesso che questa sia accettabile?), *epistemologico* (ha senso contrapporre la libertà soggettiva al determinismo alla luce della filosofia della scienza del Novecento e delle nuove interpretazioni della natura di tipo indeterministico?).

Ma il problema ammette anche *implicazioni* di tipo *giuridico*, *politico*, *psicologico*, *pedagogico*, l'interesse per ciascuna delle quali, manifestato da ciascuno allievo, può rivestire carattere orientante per settori scientifici di ricerca, diversi dalla filosofia.

È abbastanza evidente come la discussione propriamente filosofica di questo problema porti, piuttosto che a una sua “soluzione”, a una molteplicità di possibili soluzioni differenti, probabilmente tutte aporetiche per qualche aspetto, condizionate dal contesto storico della loro originaria elaborazione, compatibili o incompatibili tra loro, foriere di diverse implicazioni e applicazioni e, infine, fonti tutte di nuovi problemi, sempre di tipo filosofico, ma attinenti non più all'etica, ma piuttosto all'ambito di formulazione delle ipotesi da cui si è partiti in ciascuno dei modelli di soluzione (per esempio l'ambito epistemologico per l'ipotesi del determinismo).

La scelta di un problema come questo dovrebbe quindi permettere al discente di misurarsi con più di un *ambito di intervento* disciplinare e di ricorrere a più di una *modalità di approccio*⁹¹, sperimentando così diversi elementi propri dello **stile di ricerca** filosofico, concretamente seguito in ambito universitario.

Questo percorso di orientamento, pur essendo praticabile in tutte le classi delle superiori e, con qualche semplificazione, anche al biennio⁹², appare particolarmente adatto a una **classe quarta** del liceo scientifico (o a una seconda del classico) per gli autori che si suggerisce di leggere, che appartengono in gran parte a quelli previsti dal programma per questa classe.

L'attività, in tal modo, oltre che una funzione di orientamento, può svolgere anche un'utile funzione di approfondimento didattico curricolare.

Il problema può venire **introdotto** in uno dei seguenti modi (20 minuti max):

- a) lettura e commento (da parte del docente) di un brano, fornito in fotocopia a tutti gli studenti, tratto da T. Nagel, *Una brevissima introduzione alla filosofia*, Il Saggiatore, Milano 1996 (pp. 56-59), in cui l'autore con linguaggio *accessibile* introduce il problema del libero arbitrio mettendolo in relazione a concezioni

⁹¹ Se, infatti, per esempio, l'allievo si limita a discutere il problema in astratto (modalità puramente speculativa) non approfondisce i “suoi” condizionamenti culturali di tipo storico, per riconoscere i quali un buon esercizio consiste nel misurarsi con quelli di autori di epoca molto lontana (ricorso ai testi). Viceversa se si limita a un esercizio storico-ermeneutico può sì comprendere le ragioni della soluzione del problema proposte da un determinato autore, ma resta in qualche modo fermo a un implicito principio di autorità, senza mettere in atto la necessaria valutazione critico-teoretica dei presupposti da cui l'autore stesso muove.

⁹² Vedi nota seguente.

di tipo deterministico o indeterministico e al problema della responsabilità individuale, ricorrendo a esempi tratti della vita quotidiana⁹³;

- b) visione seguita da discussione di qualche sequenza pregnante del film *Delitto e castigo*, di V. Kulidzanov, del 1969;
- c) *brainstorming* e discussione di gruppo sul tema della libertà, a partire da esempi tratti dal vissuto degli allievi (per esempio il problema della scelta se fare i compiti o giocare nel primo pomeriggio), accompagnata dalla costruzione (guidata dal docente) di una mappa concettuale.

Seguono i **lavori individuali e di gruppo**, secondo lo schema fornito.

Le domande guida per l'esecuzione dei vari compiti potrebbero essere più specifiche sulla base del problema individuato.

Per esempio la domanda: *Esplicita per iscritto individualmente la motivazione della scelta del problema e le possibili procedure di discussione*

Potrebbe essere riformulata: *Scrivi perché, sulla base del testo letto / film visto ecc. , hai scelto di discutere proprio il problema del rapporto tra libertà e responsabilità e chiarisci come pensi che un tale problema possa essere meglio discusso, sul piano filosofico (non psicologico, neurologico, giuridico ecc.), nel tentativo di arrivare a una o più ipotesi di soluzione*

Per quanto riguarda la **risorse** messe a disposizione si può immaginare che gli allievi, in aula multimediale, con collegamento Internet, dispongano di quanto segue

- a) la possibilità di effettuare ricerche libere sull'argomento attraverso i *motori di ricerca* (da non sollecitare!), inserendo termini come "libertà" o "responsabilità", eventualmente accompagnati da altri che limitino l'output (per es. "libero arbitrio");
- b) la possibilità di collegarsi a *siti di interesse filosofico* precedentemente suggeriti dal docente e di effettuarvi all'interno di ciascuno di essi una ricerca per parole chiave (siti di questo tipo, in ambito italiano, sono: <http://www.ilgiardinodeipensieri.com> , <http://lgxserver.uniba.it/lei/scuola/scuola.htm> , <http://www.emsf.rai.it> , <http://www.filosofia.it> , <http://www.forminform.it/filosofia.italiana> ; molto più produttivo sarebbe, tuttavia, in caso di buoni prerequisiti in termini di conoscenza della lingua inglese, rinviare gli allievi ai siti delle riviste *on line* di filosofia analitica o, meglio ancora, data l'esiguità del tempo a disposizione, alle pagine di articoli già individuati dal docente pertinenti all'argomento);
- c) due o tre dizionari di filosofia;
- d) due o tre dizionari di lingua italiana;
- e) due o tre manuali di filosofia (relativi alla filosofia moderna ed eventualmente contemporanea);
- f) brevi estratti da testi di autori moderni, rilevati mediante scanner e corredati da un'introduzione di tipo storico (che metta ben in luce il rapporto tra presupposti del ragionamento dell'autore e contesto culturale), come i seguenti:
 - T. Hobbes, *Libertà e necessità*, in *Logica, libertà e necessità*, Milano, Principato 1969, pp. 122 ss. (il brano mette in rilievo, in un orizzonte deterministico, la nozione di libertà come assenza di costrizioni esterne e motiva il nesso tra tale nozione e quella della responsabilità individuale dal punto di vista giuridico)
 - B. Spinoza, *Lettera a Giovanni Ermanno Schuller*, in Id., *Epistolario*, Torino, Einaudi 1951, pp. 247-51 (l'autore, pur muovendo dalla sua concezione rigidamente deterministica, argomenta la legittimità della punizione per chi delinque e, implicitamente, la persistenza di una corrispondente nozione di responsabilità)
 - C. de Bergerac, *L'Altro mondo ovvero Stati e imperi della Luna*, Roma-Napoli, Theoria 1982, pp. 98-99 (il brano, in forma narrativa, assimila ironicamente l'uomo a una formica, mettendo in crisi il concetto di responsabilità individuale)
 - G.W. Leibniz, *Quinto scritto a Clarke*, in *Carteggio Leibniz-Clarke*, in Id., *Scritti filosofici*, Torino, UTET 1967, pp.338-41 (il brano argomenta che l'attribuzione di responsabilità dipende dalla possibilità di scegliere di fare altrimenti e cioè dal fatto che il proprio agire non sia necessitato)
 - Voltaire, voce *Libertà*, dal *Dizionario filosofico*

⁹³ Il suggerimento ci viene dal volume, pubblicato dal Ministero della Pubblica Istruzione, *Moduli per l'insegnamento della filosofia nel biennio del riordino dei cicli scolastici*. Atti dei corsi residenziali di aggiornamento e materiali didattici, Liceo "Ariosto", Ferrara 1999-2000, alla cui elaborazione, discussione e sperimentazione chi scrive ha potuto partecipare.

- I. Kant, *Critica della ragion pratica*, tr. it. Milano, Rizzoli 1992, pp. 333-341 (il brano illustra, anche mediante esempi, la distinzione tipicamente kantiana tra l'uomo come oggetto fenomenico, sottoposto alle leggi naturali, e uomo come soggetto noumenico, capace di autodeterminazione e collega tale dottrina al concetto di responsabilità)
- J. Maritain, *Strutture politiche e libertà*, Brescia, Morcelliana 1968, pp. 28-31 (il brano distingue diversi sensi del termine libertà, mettendo in relazione il libero arbitrio con la libertà di autonomia, intesa come la libertà di scegliere sempre il bene)
- J-P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanismo*, Quinto di Treviso, Pagus 1993, pp. 40-50 (il brano, richiamando un passo di Dostoevskij, sviluppa la nozione sartriana di condanna alla libertà come spazio d'azione che dipende dalla caduta di ogni ordine o regole presupposta)
- Alfredo Paternoster, *Introduzione alla filosofia della mente*, Bari, Laterza 2002, § Il *paradosso della causalità mentale*, pp. 55 ss. (l'autore mette in luce, nella prospettiva della filosofia più recente di matrice anglosassone, il problema della causalità mentale nel contesto della problematica relativa alla relazione tra mente e corpo)
- passi da scritti di fisici come Bohr o Schroedinger (p.e. *Mente e materia* o *La mia visione del mondo*) che, mettendo in questione il paradigma deterministico, esplicitamente ripropongono il problema della libertà umana

Individuazione aspetti epistemici ed operativi da sottolineare nel corso della prima assemblea con gli allievi

Se la divisione dei compiti di ricerca sui diversi materiali durante la fase del lavoro di gruppo è stata efficace, le capacità degli allievi di comunicare le tesi e le argomentazioni essenziali degli autori esaminati sono adeguate e, infine, la discussione sui punti essenziale si è svolta ordinatamente, pur nel breve tempo a disposizione, ciascun gruppo avrà potuto stendere un rapporto sulle possibili soluzioni relative al problema della libertà sufficientemente articolato.

Dovrebbero essere emerse posizioni che tecnicamente possiamo definire *compatibiliste* o *incompatibiliste* (con riferimento all'ipotesi del determinismo) o posizioni che, soprattutto sulla base dei testi degli autori più recenti letti, abbandonano completamente il presupposto di un universo deterministico, sotto il profilo fisico, oltre che psicologico.

Si saranno notate le *aporie* che comunque ogni modello di soluzione propone e le implicazioni di ordine extrafilosofico che ciascuna ipotesi suggerisce.

Durante l'assemblea il docente avrà cura di distinguere, nei diversi modelli di soluzione individuati e proposti dagli allievi, le tesi sostenute dalle argomentazione e queste ultime dai presupposti, per lo più impliciti, da cui gli autori esaminati partono. Il docente dovrà aiutare gli allievi a comprendere la dipendenza dei presupposti delle diverse soluzioni dal contesto storico di appartenenza degli autori e stimolare un confronto attivo con il contesto attuale.

Non si dovrà mancare di attribuire, tutte le volte che è possibile, alle modalità di discussione di volta in volta messe in atto dagli allievi la "denominazione" corretta sotto il profilo scientifico, a fini orientativi. Per es.:

- a) "il vostro gruppo ha insistito soprattutto in un'indagine volta a comprendere il testo del tale autore, esercitando un lavoro di tipo *ermeneutico*, ma non ha discusso criticamente le conclusioni a cui l'autore è giunto";
- b) "il vostro gruppo ha messo in luce varie accezioni del concetto di libertà, grazie al ricorso ai dizionari, svolgendo una ricerca di tipo *linguistico-semantico*, ma non ha messo in relazione tali significati con i diversi modelli di soluzione del problema posto";
- c) "il vostro gruppo ha sviscerato con una certa precisione presupposti e implicazioni di una certa ipotesi, ma non si è curato di richiamare gli autori favorevoli e contrari a questo tipo di impostazione: il momento *speculativo* è stato prevalente su quello della ricerca storica";
- d) "vi siete soffermati più sui presupposti *metafisici* del problema, o *epistemologici*, o *politici*";
- e) "vi siete soffermati soprattutto sulle conseguenze *giuridiche* di certe premesse filosofiche o sulle implicazioni *psico-pedagogiche*, dando per acquisita l'impostazione culturale oggi prevalente del problema esaminato: il vostro lavoro è stato meno filosofico che di riflessione giuridica o psicologica"; ecc.

La discussione avrà evidenziato come la risposta "spontanea" al problema muova dai presupposti culturali, familiari e in ultima analisi soggettivi di ciascuno, a partire dal **vissuto** e/o dalle conoscenze

scolastiche (soprattutto da quella assorbite in modo irriflesso dallo studio delle diverse discipline, filosofia compresa) e come tale risposta, senza essere mai del tutto errata, sia spesso superficiale e inadeguata, in quanto non tiene conto di una serie di altre possibilità interpretative che “scattano” se si ammettono “mondi possibili” diversi da quello acriticamente presupposto.

Limiti dell'attività proposta

Oltre ai problemi generali discussi altrove, relativi alla possibilità di applicare un PSO alla Filosofia, emerge dalla scelta di un problema particolare su cui esercitare gli allievi, a fini orientativi, come quello del nesso libertà-responsabilità, anche un ulteriore limite, difficilmente superabile. Questa e altre simili attività di orientamento differiscono poco da una moderna *azione didattica-curricolare* di filosofia, che dovrebbe sempre muovere dalla messa a fuoco e discussione di un problema, con agganci al vissuto degli allievi, per poi attivare le risorse disciplinari nel tentativo della sua soluzione, recuperando anche sempre, per via ermeneutica, la dimensione storico-culturale della materia.

L'aspetto orientante sembra essere limitato alle attività di riflessione sul percorso svolto e all'indicazione di ordine informativo relativa ai contesti post-secondari in cui i diversi aspetti metodologici dell'attività possono essere approfonditi in termini di effettiva ricerca scientifica.

Un'alternativa, per ovviare a questo limite, potrebbe essere rappresentata dalla focalizzazione, non direttamente di un problema filosofico, come quello molto generico della “libertà”, ma dal problema schiettamente metodologico di come si possa cominciare a effettuare una ricerca scientifico-disciplinare a partire da un qualsiasi problema assegnato.

In questa ipotesi il problema vero e proprio potrebbe essere:

Come impostare un articolo sul tema x per una rivista di filosofia

In questo caso si dovrebbero inserire, tra i materiali forniti a corredo dell'attività, cospicui repertori bibliografici (come il “Bullettin” pubblicato dall'Università di Lovanio) o indicazioni di siti di Internet di tipo bibliografico.

La difficoltà, tuttavia, pressoché insormontabile, sarebbe quella di svolgere un percorso esauriente, a partire dal problema del reperimento delle fonti, nel tempo assegnato, mantenendo, per di più, un sufficiente livello di motivazione nei ragazzi. Nell'ipotesi migliore si potrebbe solo arrivare a discutere diverse possibili soluzioni al problema di come procurarsi le fonti di ricerca più utili.

Ma sarebbe molto dubbio che un'attività di questo genere, senz'altro diversa dalla normale attività curricolare, benché abbia per argomento un tema di tipo “filosofico”, possa essere considerata orientante alla Filosofia (sulla base dell'analisi epistemica che abbiamo proposto), e non, in generale, al metodo della ricerca di tipo storico.

Parrebbe, piuttosto, che lo svolgimento della normale attività didattica, in forma adeguata e moderna, attenta al dibattito più vivo sull'insegnamento della filosofia (che spesso non distingue nettamente la problematica relativa alla scuola secondaria da quella relativa agli studi universitari), possa costituire il miglior orientamento possibile, secondo l'idea delle “discipline orientanti”; a condizione, certo, che sia seguita da un'opportuna riflessione su questo valore orientante, da “isolare” anche concettualmente (per le finalità specifiche che si propongono) dalla curricularità ordinaria.

Sportello di Consulenza Filosofica per l'Orientamento

OGGETTO

Attivazione di uno **Sportello** di supporto individuale per gli **studenti** dell'istituto in orario curricolare (1 h. alla settimana, con eventuali integrazioni, a domanda, in orario extracurricolare), a fini di **orientamento**, ispirato ai principi e ai metodi della "**consulenza filosofica**".

DESTINATARI

Tutti gli studenti dell'Istituto, con particolare riguardo a coloro che frequentano **classi terminali**.

DESCRIZIONE

Lo Sportello di Consulenza Filosofica per l'Orientamento, proposto nel quadro dei servizi di supporto e tutoraggio offerti dalla scuola ai propri studenti, è rivolto a tutti gli allievi e non richiede alcuna condizione preliminare perché vi si possa accedere.

A ciascun allievo dell'istituto è consentito, a domanda, accedere allo Sportello una volta per quadrimestre, salvo parere contrario motivato (per esempio in occasione di verifiche o altri impegni non differibili) del docente di classe, che deve comunque essere preliminarmente informato. L'esperto che svolge attività di consulenza certificherà sul libretto personale l'avvenuto colloquio.

Se lo studente lo riterrà utile il colloquio potrà proseguire per altri incontri (in numero di norma non superiore a quattro), da svolgere in orario extracurricolare da concordare.

L'allievo che accede allo Sportello illustra le ragioni che l'hanno indotto a chiedere la consulenza, con particolare riguardo a eventuali problemi legati alla necessità di operare delle scelte di una certa importanza, legate all'orientamento scolastico e professionale. Il colloquio prosegue come una vera e propria consulenza filosofica, concentrandosi soprattutto sulle implicazioni di ordine esistenziale, piuttosto che tecnico-pragmatico, delle problematiche emerse.

FONDAMENTI STORICI ED EPISTEMOLOGICI DELLA PROPOSTA

Nel nostro tempo, segnato da crisi di valori condivisi e mancanza di punti di riferimento, è sempre più esplicita e diffusa la domanda di filosofia, cioè di una ricerca razionale e disinteressata di un "senso" per le cose della vita. Si pensi al successo crescente, anche presso il pubblico più generico, delle iniziative di divulgazione filosofica (come il Festival della Filosofia di Modena, solo per citare la più famosa). In questo contesto si vanno diffondendo sempre di più le cosiddette *pratiche filosofiche*. Si tratta di un termine generico che raccoglie un insieme eterogeneo di attività come: la pubblicazione di opere "facili" di divulgazione del pensiero, la filosofia per bambini, i *Café Philo*, la filosofia per le aziende e le organizzazioni, le vacanze e i viaggi filosofici, i seminari di gruppo e, appunto, la consulenza individuale.

Tutte queste pratiche filosofiche possono essere viste come il tentativo di tornare a "fare filosofia" alla maniera degli antichi, che concepivano l'esercizio filosofico come un "prendersi cura di sé". Questo esercizio si distingue, innanzitutto, della forma "accademica" assunta dal pensiero filosofico moderno e contemporaneo (la classica "lezione" cattedratica).

Ma esso non va neppure confuso con una delle molte pratiche psicologiche e psicoterapeutiche (alcune delle quali spesso ispirano le metodologie dell'orientamento educativo): l'idea di fondo, infatti, è che dietro a dubbi e incertezze esistenziali, non ci debba essere né una qualche "patologia" da curare, né una "piramide" di bisogni da soddisfare, ma solo un'esperienza vissuta da indagare.

In particolare la consulenza filosofica differisce da un approccio di tipo psicologico per non avere alcun "modello" del soggetto che la interpella e dei suoi bisogni. Essa si dispone, piuttosto, a ricercare, *insieme* al soggetto, con i soli strumenti di un sapere millenario, le possibili risposte, sempre provvisorie e rivedibili, alle sue domande di senso.

Seminari di pratica filosofica e incontri individuali di consulenza si sono cominciati a sperimentare, con successo, in Germania, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, ad opera soprattutto di Gerd

Achenbach. Di qui la pratica si è diffusa presto in Austria, Olanda, Svizzera e negli altri Paesi europei, tra gli anni Ottanta e Novanta, mentre in Francia proseguiva in varie forme l'attività inaugurata da Marc Sautet con i suoi *Café Philo*. L'esperienza europea, grazie soprattutto all'opera di Ran Lahav, ha interagito fecondamente con attività sorte nel frattempo autonomamente in Israele e negli Stati Uniti. Oggi esiste un'associazione internazionale di pratica filosofica a cui è affiliata anche l'Associazione Italiana per la Consulenza Filosofica "Phronesis". Tra i maggiori esperti e animatori dell'esperienza italiana possiamo ricordare, tra gli altri, Umberto Galimberti e Neri Pollastri.

L'Associazione prevede per i propri iscritti un itinerario formativo di durata biennale che autorizza all'esercizio della professione come "consulente filosofico Phronesis".

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE IN LINGUA ITALIANA

Achenbach Gerd, *La consulenza filosofica*, Apogeo, Milano 2004.

Galimberti Umberto, *Il gioco delle opinioni*, Feltrinelli, Milano 2004.

Lahav Ran, *Comprendere la vita*, Apogeo, Milano 2004.

Pollastri Neri, *Il pensiero e la vita. Guida alla consulenza e alle pratiche filosofiche*, Apogeo, Milano

2004.

Savater Fernando, *Le domande della vita*, Laterza, Bari 1999.

FINALITÀ E OBIETTIVI

Indichiamo di seguito

- 1) come *finalità* lo scopo fondamentale che ci si prefigge, in accordo con le mete educative fissate nel Piano dell'Offerta formativa (essa, a differenza degli obiettivi, *non* sarà, in quanto tale, oggetto specifico di valutazione).
- 2) come *obiettivi minimi* quanto ci si propone di raggiungere per poter dire che il progetto si è realizzato in forma corretta;
- 3) come *obiettivi generali* quanto si auspica di poter realizzare per poter corrispondere alle attese legittime degli allievi interessati;
- 4) come *obiettivi specifici* quanto si auspica di poter realizzare per poter qualificare l'attività come riuscita dal punto di vista della "provocazione filosofica" degli allievi;

1. FINALITÀ

- 1.a. fornire agli allievi interessati l'opportunità di attivare processi di riflessione critica e autocritica sulle modalità del prendere una decisione

2. OBIETTIVI MINIMI

- 2.a. garantire la presenza dell'esperto almeno una volta alla settimana in orario curricolare
- 2.b. garantire la presenza dell'esperto in orario extracurricolare, in caso di bisogno, per un numero congruo di incontri, su richiesta degli allievi interessati

3. OBIETTIVI GENERALI

- 3.a. realizzare un numero di colloqui proporzionale ai bisogni stimati di orientamento educativo, pari a non meno di un ventesimo del numero complessivo degli allievi che frequentano le classi terminali
- 3.b. informare correttamente gli allievi interessati della natura dell'orientamento filosofico
- 3.c. concentrare il colloquio sul tema della scelta in senso esistenziale
- 3.d. avviare gli allievi ai servizi presenti nella scuola e sul territorio che si ritengono funzionali al tipo di richiesta quando la sola consulenza filosofica appaia non sufficiente

4. OBIETTIVI SPECIFICI

- 4.a. provocare una riflessione di ciascun allievo sul problema della scelta
- 4.b. esplicitare le diverse "visioni del mondo" (utilitaristica, eroica, etica ecc.) implicite nelle opzioni emergenti
- 4.c. riconoscere le aporie e l'implicito del discorso di ciascuno
- 4.d. migliorare la capacità individuale di esprimere la propria "filosofia di vita", con riguardo alle finalità delle proprie scelte
- 4.e. promuovere l'analisi filosofica dei problemi esistenziali
- 4.f. suscitare interesse per l'approccio filosofico ai problemi

N.B. Sulla base di un fondamentale principio di *serendipity*, che caratterizza ogni attività che si voglia autenticamente filosofica, si valorizzeranno, nel corso di ogni colloquio, tutti gli *effetti imprevisi* generati dal dialogo, anche non corrispondenti agli obiettivi elencati, che fossero coerenti con la finalità generale dell'orientamento.

PROCEDURE

L'indagine si sviluppa con l'analisi attenta e rispettosa dei significati delle parole e dei discorsi usati dall'allievo. Di quanto viene proposto si sondano premesse e conseguenze, sempre con lo scopo di valorizzarne tutta la ricchezza di significato. Naturalmente, se capita, si può attingere anche al tesoro di sapienza di qualche autore: filosofo, poeta, letterato.

Lo scopo non è quello di risolvere direttamente il problema, ma quello di *fare filosofia* assieme, in modo informale, usando il linguaggio di tutti i giorni (in modo molto diverso da come si *studia* la filosofia, in quanto *disciplina* curricolare). In questa libera attività ci si prende tutto il tempo di cui si ha bisogno senza l'ansia di dover perseguire immediatamente l'obiettivo: non si deve dimostrare a nessuno la propria efficienza. E, tuttavia, molto prima di quanto si immagini, ci si potrà imbattere, senza volerlo, nella soluzione del problema per cui si era richiesta la consulenza, soluzione a cui non si sarebbe mai pensato; oppure, anche se la soluzione non viene trovata, si finisce per guardare alla stessa difficoltà e incertezza nell'operare una scelta in una luce del tutto diversa e meno opprimente

MONITORAGGIO E VERIFICA

Descrizione delle aspettative di risultato nella forma di:

Indicatori quantitativi:

- numero degli allievi che richiedono la consulenza
- numero di ore dedicate alla consulenza, distinguendo tra gli interventi svolti in orario curricolare e quelli svolti in orario extracurricolare

Indicatori qualitativi:

- l'attenzione, l'interesse e il coinvolgimento dimostrato ed espresso da parte degli allievi nel corso della consulenza
- le considerazioni degli allievi relative al beneficio eventualmente ricevuto
- la manifestazione del desiderio e della volontà da parte degli allievi circa una eventuale continuazione della relazione di consulenza

Metodi e strumenti di monitoraggio delle azioni per la durata del progetto

Metodologia di monitoraggio:

- registrazione delle presenze (nominativi e quantità)
- raccolta all'interno di un quaderno di lavoro delle riflessioni e dei problemi espressi dagli allievi
- stesura da parte del consulente di una relazione conclusiva sul progetto

Metodologia di valutazione dei processi e dei risultati finali:

- durante i colloqui il consulente rifletterà sul raggiungimento o meno degli obiettivi previsti attivando procedure di tipo *ermeneutico-conversazionale*: ossia tenendo conto dei *dati* a disposizione, esercitando su di essi un'attività di tipo *interpretativo*
- egli avrà cura anche di individuare il prodursi eventuale di *effetti imprevisi* e di valutare se si tratti di effetti "fecondi" o "perversi" rispetto alla finalità generale del progetto
- sulla base di queste considerazioni egli metterà in luce, infine, criticamente e motivatamente, gli aspetti *positivi* e quelli *negativi* dell'esperienza svolta, anche in vista di una sua eventuale prosecuzione, riarticolazione, espansione nei prossimi a.s.

Strumenti:

- registro presenze
- quaderno di lavoro
- relazione finale dell'esperto

Momenti e fasi di valutazione:

- al termine di ciascun colloquio si richiederà a ciascun allievo una breve valutazione dell'esperienza
- al termine del progetto il consulente filosofico redigerà una breve relazione sull'esperienza complessiva, allegando gli altri strumenti previsti e quant'altro reputi necessario per suffragare il proprio punto di vista

DURATA E ORE EFFETTUATE E PREVISTE

il progetto dura per l'intero anno scolastico, da ottobre a maggio, in orario sia curricolare che extracurricolare ed è così articolato:

- 30 ore (1 per settimana) in orario curricolare e spazio definito

- altre ore facoltative, fino a un massimo di 30, in orario extracurricolare, per proseguire colloqui individuali particolarmente impegnativi con allievi che lo richiedano, in giorni, orari e spazi da stabilirsi in accordo con i tempi di apertura della scuola e le esigenze sia del consulente che degli allievi richiedenti

Ai fini della contabilizzazione per anno solare si potrà quindi
per l'**a.solare 2005**

considerare un impegno pari a 20 ore ca. di cui

- 10 in orario curricolare (mesi di ottobre, novembre, dicembre)

- 10 in orario extracurricolare

per l'**a.solare 2006**

considerare un impegno pari a 40 ore ca. di cui

- 20 in orario curricolare (mesi di gennaio, febbraio, marzo, aprile, maggio)

- 20 in orario extracurricolare

In queste ultime ore sono comprese anche quelle dedicate ai compiti di autovalutazione affidati al consulente, che potrà svolgerli nei momenti in cui non si presentano studenti allo sportello; ovvero, in caso di "affollamento" dello sportello in orario curricolare, in orario extracurricolare riducendo corrispondentemente le ore messe a disposizione per il proseguimento facoltativo dei colloqui individuali

RISORSE UMANE

1 consulente filosofico individuato tra i docenti di filosofia dell'istituto

BENI E SERVIZI

50 fotocopie

RESPONSABILE

Prof.

Data

ISTITUTO ...

SCHEDA FINANZIARIA
SINTESI PROGETTO/ATTIVITA'

Sezione 1 - Descrittiva

1.1 Denominazione progetto

SPORTELLO DI CONSULENZA FILOSOFICA PER L'ORIENTAMENTO

1.2 Responsabile progetto

.....

1.2 Obiettivi

Generali: integrare il ventaglio dell'offerta di orientamento dell'istituto con una specifica forma di orientamento educativo

Particolari: realizzare una riflessione filosofica mirata sul problema della scelta

Destinatari: tutti gli studenti dell'istituto, con particolare riguardo a quelle delle classi terminali

Metodologia: dialogo filosofico

In collaborazione con: Associazione Italiana per la Consulenza Filosofica "Phronesis"

1.4 Durata

Ai fini della contabilizzazione per anno solare si potrà quindi

per l'**a.solare 2005**

considerare un impegno pari a 20 ore ca. di cui

- 10 in orario curricolare (mesi di ottobre, novembre, dicembre)

- 10 in orario extracurricolare

per l'**a.solare 2006**

considerare un impegno pari a 40 ore ca. di cui

- 20 in orario curricolare (mesi di gennaio, febbraio, marzo, aprile, maggio)

- 20 in orario extracurricolare

1.5 - Risorse umane

1 consulente filosofico individuato tra i docenti di filosofia dell'istituto

1.6 - Beni e servizi

50 fotocopie

Data __/__/__

IL RESPONSABILE
DEL PROGETTO

Sportello di Consulenza Filosofica per l'Orientamento

QUADERNO DI LAVORO

DATA	allievo	classe	n. colloquio ⁹⁴

NATURA DEL PROBLEMA

SVILUPPO DEL DIALOGO

EFFETTI IMPREVISTI

EVENTUALE SOLUZIONE EMERSA

OPINIONE DELL' ALLIEVO SULL'EFFICACIA DEL COLLOQUIO

INDICAZIONI PER L'EVENTUALE PROSECUZIONE DEL COLLOQUIO

⁹⁴ Indicare se si tratta del primo colloquio in orario curricolare o di iterazione

Sportello di Consulenza Filosofica per l'Orientamento

RELAZIONE FINALE

Sono stati raggiunti i seguenti obiettivi? Come?

1. OBIETTIVI MINIMI

- 1.a. garantire la presenza dell'esperto almeno una volta alla settimana in orario curricolare
.....
- 1.b. garantire la presenza dell'esperto in orario extracurricolare, in caso di bisogno, per un numero congruo di incontri, su richiesta degli allievi interessati
.....

2. OBIETTIVI SPECIFICI

- 2.a. realizzare un numero di colloqui proporzionale ai bisogni stimati di orientamento educativo, pari a non meno di un ventesimo del numero complessivo degli allievi che frequentano le classi terminali
.....
- 2.b. informare correttamente le persone interessate della natura dell'orientamento filosofico
.....
.....
- 2.c. concentrare il colloquio sul tema della scelta in senso esistenziale
.....
.....
.....
- 2.d. avviare gli allievi che attingono allo sportello ai servizi presenti nella scuola e sul territorio che si ritengono funzionali al tipo di richiesta quando la sola consulenza filosofica appaia non adeguata
.....
.....
.....

3. OBIETTIVI GENERALI

- 3.a. provocare una riflessione dell'allievo sul problema della scelta
.....
.....
.....
.....
.....

3.b. esplicitare le diverse “visioni del mondo” (utilitaristica, eroica, etica ecc.) implicite nelle opzioni emergenti

.....
.....
.....
.....
.....

3.c. riconoscere le aporie e l'implicito del discorso di ciascuno

.....
.....
.....
.....
.....

3.d. migliorare la capacità individuale di esprimere la propria “filosofia di vita”, con riguardo alle finalità delle proprie scelte

.....
.....
.....
.....
.....

3.e. promuovere l'analisi filosofica dei problemi esistenziali

.....
.....
.....
.....
.....

3.f. suscitare interesse per l'approccio filosofico ai problemi

.....
.....
.....
.....
.....

Effetti imprevisti

Aspetti positivi complessivi

Aspetti negativi emersi

Proposte per il miglioramento del servizio

Altro

ALLEGATI:

- il registro delle presenze
- il quaderno di lavoro
- altro (specificare).....