

Massimiliano Badino (edited by)

BEYOND THE TWO CULTURES

EXPERIENCES FROM A POT PROJECT



AREA 11
SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE,
PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE

The volume gathers the reflections elicited by the activities proposed within the POT project «Beyond the two cultures: Towards an interdisciplinary dialogue between logic, philosophy, and science of communication».

The POT projects play a crucial role in the ambit of career guidance, particularly by virtue of their capacity to foster and deepen the dialogue between human and hard sciences, which is key in tackling the multiple issues of contemporary society. From this perspective, the articles published in this volume provide students and teachers with tools, concepts, and practical suggestions to face the difficult challenges of tomorrow's school and university.



Massimiliano Badino

Associate professor of Logic and Philosophy of Science and Epistemology of Big Data at the University of Verona. His research interests lie at the boundaries between history of science and epistemology, with a specific focus on physics, logic, and artificial intelligence. He is director of the Research Center EThoS (Ethics and Technology of the Self). He is also rectoral delegate for Career Guidance and coordinator of the POT project presented in this volume.



*Pubblicazione scientifica validata
dal Comitato Scientifico della Collana*

www.universityresearch.erickson.it

€ 26,00



www.erickson.it

INDEX

Introduction (<i>Massimiliano Badino</i>)	13
---	----

BOLOGNA UNIT

Chapter 1	19
Affetti, relazioni e comunità: esperienze di comunità di ricerca nell'istruzione tecnica superiore (<i>Sara Gomel</i>)	
Chapter 2	27
L'apprendimento dialogico del pensiero critico (<i>Enrico Liverani</i>)	
Chapter 3	49
Minds-on science. Le pratiche filosofiche per l'educazione scientifica (<i>Alessia Marchetti</i>)	
Chapter 4	69
Argomentazione e analisi del testo nelle didattiche disciplinari (<i>Sebastiano Moruzzi</i>)	
Chapter 5	83
Il dialogo maieutico trasmissivo nella didattica della filosofia (<i>Luca Zanetti</i>)	

CAGLIARI UNIT

Chapter 6	103
How to recognise and avoid fallacies? Using audiovisual tools for logical education in schools (<i>Giulia Casu, Claudio Ternullo, Antioco Floris and Giuseppe Sergioli</i>)	

MACERATA UNIT

Chapter 7	123
Beyond the two cultures, beyond which cultures? (<i>Letizia Coccia</i>)	

Chapter 8	125
How many languages? (<i>Carla Canullo</i>)	
Chapter 9	129
Storytelling: The pedagogical consequences of an esoteric technique (<i>Letizia Coccia</i>)	
Chapter 10	147
The peer tutoring experience (<i>Emanuela Giada Capasso</i>)	
Chapter 11	151
Orientating in the High School (<i>Silvia Gaetani</i>)	
Chapter 12	155
The blossoming Self: Final remarks (<i>Letizia Coccia</i>)	
 URBINO UNIT	
Chapter 13	161
Enhancing university guidance programs through technology: The hello.uniurb community (<i>Ivana Matteucci</i>)	
Chapter 14	187
Identifying university students who may be at greater risk of dropping out or changing their courses of study: The POT 2018/19 project (<i>Ivana Matteucci and Mario Corsi</i>)	
Chapter 15	211
Critical Thinking and Integrated Curriculum: Developing a lens to problematize their relationship in secondary education (<i>Laura Branchetti, Stefano Calboli and Pierluigi Graziani</i>)	
Chapter 16	225
Conscious citizenship and science education. Promoting students' epistemic cognition through a taxonomy of epistemological obstacles (<i>Monica Tombolato</i>)	
Chapter 17	249
Gender differences in job preferences and educational choices (<i>Vera Tripodi</i>)	

VERONA UNIT

Chapter 18	263
Didattica del visuale. I Visual Cultural Studies e le Visual Thinking Strategies come risorsa per l'educazione (<i>Fedra A. Pizzato and Vincenza Ferrara</i>)	
Chapter 19	283
Osservare, pensare, comunicare con l'arte e le immagini. Un nuovo format PCTO per la scuola superiore all'Università di Verona (<i>Marina Andrea Colizzi, Vincenza Ferrara, Fedra A. Pizzato and Mariangela Troiano</i>)	
Conclusion (<i>Massimiliano Badino</i>)	307
Appendix	309

CHAPTER 1

Affetti, relazioni e comunità: esperienze di comunità di ricerca nell'istruzione tecnica superiore

Sara Gomel¹

What happens in the classroom of a vocational high school when one proposes that students think and discuss about relationships and affection? What happens in that space in between a lecture in mathematics and one in Italian when one tries to make students relate to shared subjects as truly human experiences which concern all of us personally? Exploring some of those experiences in classroom, we propose to show how the method of the community of enquiry, in which the group questions and critically rethinks its own postulates, can be supportive of a process of truly educating to dialogue between individuals.

«Come riconoscere un legame autentico?». Questa è la prima radicale domanda che una classe quarta di un istituto tecnico ha scelto per cominciare il nostro percorso insieme. Percorso che ci ha visti dialogare in quattro incontri e in diverse classi di istituti tecnici in Emilia-Romagna, nell'anno 2020. I ragazzi e le ragazze delle classi che abbiamo incontrato in questa occasione non avevano mai intrapreso percorsi di filosofia né di dialogo filosofico. La nostra è stata, a tutti gli effetti, una sperimentazione che ci ha permesso di introdurre la filosofia come pratica di dialogo, allenando abilità dialogico-argomentative e capacità relazionali, oltre a favorire, attraverso la messa in discussione dei propri assunti, l'acquisizione di nuove consapevolezza rispetto al proprio percorso di vita. In questo contributo cercheremo di mostrare obiettivi, metodi e strumenti di questa sperimentazione.

¹ Università di Bologna.

Il tema proposto nelle classi, «Affetti e legami. Forme della comunità»,² ci è sembrato adatto per coniugare due aspetti: da un lato, risvegliare l'interesse dei ragazzi e delle ragazze attraverso la condivisione delle loro esperienze di vita, dall'altro, offrire temi che si prestino alla riflessione filosofica in modo accurato e approfondito. Non è possibile, infatti, creare occasioni di dialogo e di pensiero condiviso se non si incontra l'interesse e la motivazione del gruppo, e al tempo stesso è importante mantenere una serietà epistemica applicando in modo attento e consapevole i metodi del dialogo filosofico. Crediamo infatti che il *fare filosofia* in comunità attraverso il dialogo sia qualcosa di essenzialmente diverso da un semplice scambio di opinioni. Ciononostante, è necessario creare un clima profondamente collaborativo, disteso e partecipato, affinché i ragazzi e le ragazze possano sentirsi liberi di condividere le proprie idee e le proprie domande.³

Il tema scelto ci ha permesso di andare in questa direzione, facendo emergere, a partire dal racconto di situazioni di vita vissuta e di esperienze personali, temi e analisi filosoficamente pregnanti, riguardanti l'individuo come singolo, i gruppi umani, le comunità politiche fino all'essere umano in generale. I legami delle nostre vite, infatti, non sono soltanto gli affetti vicini, ma anche i legami sociali, politici, culturali in cui ci troviamo immersi fin dalla nascita e che costruiamo nel corso delle nostre vite.

Siamo partiti dalla riflessione intorno ai rapporti amicali e amorosi e siamo giunti, nel corso dei nostri incontri, a interrogarci in modo radicale sulle dinamiche della nostra società, sui concetti di individualismo, comunità, globalizzazione e sull'impatto della digitalizzazione e dei social network nel mondo contemporaneo.

Il metodo utilizzato per proporre questa esperienza di filosofia in classe è stato quello della «Comunità di ricerca» (*community of enquiry*), ispirato alla proposta della P4C (*Philosophy for children*), ideata e sviluppata in ambito educativo da Matthew Lipman (1991).

Nel nostro caso, i testi del curriculum sono stati sostituiti da altri stimoli — immagini, video, testi filosofici — selezionati sulla base dei temi e delle domande che di volta in volta ci si proponeva di affrontare.

² Il tema proposto in classe è anche il tema scelto per l'edizione 2020/2021 delle *Romanae Disputationes*, concorso nazionale di filosofia a cui alcune delle classi coinvolte hanno avuto l'occasione di partecipare.

³ «La filosofia come pratica sociale, se la guardiamo dal punto di vista della didattica, non favorisce l'ostinato formalismo né di regole né di contenuto; mette al bando l'ansia da prestazione e alimenta la creatività del pensiero attraverso domande aperte e le risposte alle quali non sono già nella testa del docente-facilitatore. Questi non assume mai un atteggiamento inquisitorio che rende il pensiero una tortura, una sorta di confessione estorta con la violenza» (Cosentino, 2016).

Dopo aver presentato gli stimoli, l'articolazione delle nostre sessioni ha previsto due possibili vie: la proposta di una domanda filosofica attinente allo stimolo da parte dell'esperto (il facilitatore), o la richiesta ai partecipanti divisi in gruppi di proporre delle domande che emergessero dalla visione dello stimolo. Delle domande proposte dai gruppi, una sola è stata selezionata attraverso un processo di confronto e problematizzazione denominato *agenda*.

La parte centrale dell'incontro è stata dedicata al piano di discussione in cui la comunità di ricerca, sul modello della comunità scientifica, si è posta come obiettivo quello di approfondire la domanda e di co-costruire conoscenze a partire da essa, in un'ottica di continua integrazione delle opinioni emerse.

Quando ne abbiamo avuto modo e tempo, infine, la parte conclusiva dell'incontro è stata dedicata all'autovalutazione: un momento in cui i partecipanti, guidati dal facilitatore, si sono interrogati sulla buona riuscita della sessione a partire da diversi criteri, sia personali che collettivi, cognitivi e relazionali. Questo momento, in particolare, ci ha permesso di valutare i nostri miglioramenti: abbiamo notato, infatti, che con il tempo la parola girava con sempre maggiore fluidità all'interno del gruppo, che la loro capacità di ascolto migliorava e gli interventi erano sempre più precisi e pertinenti.

Torniamo alla nostra domanda iniziale: «Come riconoscere un legame autentico?».

Per affrontare questa prima domanda, i ragazzi e le ragazze sono partiti dalle loro esperienze personali e da esempi concreti tratti dalla loro vita quotidiana. Il primo criterio che hanno individuato — e che è stato condiviso da buona parte del gruppo — è quello del benessere: «se un legame mi fa stare bene, allora è autentico e va mantenuto». In generale, nel valutare la bontà e l'utilità delle loro relazioni, questo criterio ritorna in modo costante e prepotente.

Come facilitatrice del gruppo, ho spinto i partecipanti a trovare buone ragioni per questa affermazione, con l'obiettivo di provare a considerare eventuali criticità e, al tempo stesso, altri punti di vista o ragioni.

«Certo — ho detto loro — il dato del benessere è fondamentale. Ma è tutto? E se un giorno mi trovassi in disaccordo, o magari in una situazione di conflitto con un amico, dovrei per questo rinunciare in modo definitivo al legame?». Alcuni hanno accennato timidamente una risposta affermativa: «quello che conta è solo ed esclusivamente il mio benessere». Altri, invece, non hanno accettato le conseguenze teoriche della loro posizione iniziale e ci hanno ripensato.

Procedendo con l'indagine, ci siamo accorti che in generale, nel riflettere intorno alle relazioni, le considerazioni dei partecipanti si sono focalizzate prin-

cialmente su loro stessi, più che sugli altri o sul legame in questione: hanno parlato del «mio benessere», della «mia felicità», dei «miei bisogni». Così ci siamo chiesti quanto per noi sia importante che emergano nelle relazioni i nostri veri bisogni, i nostri tratti più autentici.

Ci siamo accorti, andando avanti, che se da un lato cerchiamo legami per essere felici, dall'altro le relazioni sono complesse, ambivalenti, e a volte sono proprio le relazioni più importanti delle nostre vite a renderci infelici.

Da qui ci siamo focalizzati sulla questione dell'identità, e cioè su uno dei poli della relazione. Le domande che ci hanno guidato in questa indagine sono state le seguenti: «Esiste un'identità fissa oppure la mia identità muta nella relazione?»; «C'è una differenza tra come mi vedo io e come mi vedono gli altri?».

A partire da quest'ultima domanda, ho chiesto ai ragazzi e alle ragazze di provare a domandarsi, in prima persona, come pensano che gli altri li vedano. Ognuno di loro ha indicato un aggettivo. Tra questi, i più ripetuti sono stati: «timido», «introverso», «permaloso», «secchione», «sovrappeso», «determinato», «grasso», «gentile».

Ci siamo resi conto che gli aggettivi più comuni hanno spesso una connotazione negativa. Di fronte a questa osservazione, i partecipanti hanno affermato che le ragioni sono fondamentalmente due:

- tendiamo a pensare che gli altri abbiano un giudizio negativo nei nostri confronti;
- ognuno di noi ha due parti, una interna e una esterna; quest'ultima è «costruita» e spesso, per difendere la parte interna, si comporta in modo tale che da fuori può apparire distante o scontrosa.

In tutti i gruppi i ragazzi e le ragazze hanno concordato nell'affermare che c'è una parte di loro che viene «protetta», che non può emergere nella relazione perché scomoda o difficile, e che se tirata fuori potrebbe far allontanare gli altri. Esiste dunque un «io vero» — nelle loro parole — che va tenuto nascosto, affinché le relazioni vadano a buon fine.

Eppure, sottolineo, l'assunto iniziale era quello del benessere personale. Non c'è contraddizione nell'affermare, da una parte, che il benessere è il criterio che permette di mantenere la relazione, e dall'altra, postulare una costitutiva insincerità delle relazioni, uno sforzo continuo di occultamento di sé che parrebbe, almeno in parte, ostacolare quel benessere che si cercava proprio nella relazione?

Momenti come questi, in cui emergono limiti e contraddizioni delle nostre opinioni, sono fondamentali perché permettono di ri-problematizzare

e ri-orientare la discussione al fine di giungere a una migliore comprensione della realtà. Qui il ruolo del facilitatore è centrale: il suo compito è quello di seguire con attenzione i processi di ragionamento del gruppo e rielaborarli in modo da renderne espliciti, appunto, i limiti e le contraddizioni. Un buon facilitatore è in grado di rendere chiari al gruppo i significati che reggono le nostre opinioni automatiche e irriflesse, in modo che ognuno possa poi decidere, coscientemente, se rifiutarle oppure accoglierle sotto una nuova luce, avendole esaminate e rimodulate.

Infatti, molti dei partecipanti, di fronte alla domanda, hanno riesaminato le loro convinzioni. Nella maggior parte dei casi lo hanno fatto operando una distinzione: «Nelle relazioni più autentiche — dicono alcuni — non c'è quello sforzo di occultamento di sé che sembra esserci nei rapporti più ordinari e superficiali. Solo in queste, quindi, c'è pieno benessere, o almeno la tendenza al benessere. Ossia quando posso essere me stesso senza sforzo e senza preoccuparmi dell'immagine che restituisco di me». Altri invece: «Ma queste sono affinità elettive. Se dovessimo considerare l'insieme delle nostre relazioni, pochissime sarebbero quelle che possiamo considerare assolutamente autentiche».

A partire dalle idee emerse, ho deciso di dedicare l'incontro successivo alla questione del mondo dei *social network* come luogo di relazione, in cui emerge prepotentemente il tema delle apparenze. Infatti, nel pieno della pandemia di Covid-19 i ragazzi e le ragazze hanno passato moltissimo tempo *online*.

Come per ogni incontro, siamo partiti da alcuni stimoli che ci hanno permesso di introdurre le domande da affrontare. Ho scelto due video tratti dall'episodio *Nosedive* della serie distopica *Black Mirror*, in cui la protagonista vive in un mondo dove ogni individuo è integralmente valutato come tale: le persone che incontra possono darle un voto per ogni sua azione. Il totale dei voti crea un punteggio in base al quale si ha accesso a una selezione di esperienze (ad esempio solo chi ha un punteggio superiore a 4/5 può avere un prestito per comprare una casa).

Ci siamo chiesti se un mondo di questo tipo sia così diverso dal nostro. I ragazzi e le ragazze hanno concordato nell'affermare che, seppur a un altro livello, anche il nostro è un mondo in cui l'apparenza conta moltissimo, in particolare nell'ambito dei *social*, dove ci esponiamo a valutazioni sulla base di ciò che postiamo.

Cosa giustifica, allora, il nostro bisogno di condivisione se sappiamo che siamo costantemente soggetti a valutazione? E inoltre, possiamo davvero essere valutati come persone? Non è assurdo che a una persona venga attribuito un punteggio che la valuta, appunto, integralmente (e non su una prestazione particolare)?

Diverse idee sono emerse da queste domande: qualcuno ha affermato che la valutazione può imprigionarci, eppure la cerchiamo perché siamo animali sociali, perché siamo conformisti e abbiamo bisogno di avere l'approvazione altrui. Molti hanno condiviso che nessuno può essere valutato integralmente, eppure spesso cadiamo in questa trappola valutando gli altri, anche quando non li conosciamo in modo approfondito.

In generale, ci è sembrato che la discussione sia virata su temi sociali, più che personali, e che sia opinione diffusa che la società sia un luogo di relazioni apparenti, valutative, in cui si è costretti ad assumere dei ruoli per poter farne parte a pieno titolo. A questa idea si è aggiunto, negli interventi dei ragazzi e delle ragazze, un senso di disfattismo e di impotenza rispetto alle dinamiche sociali, vissute come qualcosa di molto più grande di loro e quindi, in ultimo, incontrollabili e non influenzabili.

Allo scopo di mettere alla prova questi loro assunti, e di coinvolgerli in modo ancora più attivo facendoli sentire autori e non solo fruitori delle dinamiche sociali, ho proposto loro un classico esperimento mentale della storia della filosofia: quello dell'isola di Utopia.⁴

«Immaginate dunque di trovarvi su un'isola deserta e di dovervi organizzare come società. Come fareste? Vorreste vivere vicini o lontani? Come prendereste le decisioni? Scegliereste un capo o votereste di volta in volta?».

Divisi in piccoli gruppi, i ragazzi e le ragazze hanno lavorato con grande intensità e serietà. Sono emerse proposte a volte davvero allarmanti («Scegliamo un capo attraverso una lotta fisica tra maschi. Le femmine sono escluse»), a volte molto consapevoli e scrupolose. Da lì la nostra discussione è ripartita, ed è stato interessante osservare come il gruppo si sia continuamente autoregolato: le proposte più controverse, infatti, sono state discusse e il più delle volte messe da parte, e soprattutto rivalutate da chi le aveva proposte.

L'impressione generale rispetto a questa tappa del percorso è stata molto positiva: il lavoro a gruppi ha permesso di coinvolgere tutti in prima persona e di accompagnare al lavoro critico di analisi fatto finora l'esperienza della negoziazione creativa nell'ideazione di un mondo ideale.

In questa fase emerge con ancora maggiore forza una distinzione che ha guidato tutto il nostro *fare filosofico*. Crediamo, infatti, che ci siano due generi di credenze: le credenze operative e le credenze ricevute. Le prime sono quelle

⁴ Nell'ideazione del laboratorio ci siamo ispirati all'esperimento per come è stato proposto, con risultati notevoli, in numerose classi di diverse regioni italiane da Luca Mori (Università di Pisa), che ne racconta gli esiti nel suo libro *Utopie di bambini. Il mondo rifatto dall'infanzia* (2017). Un altro autore che propone l'esperimento per condurre esperienze di pratica filosofica in classe è Peter Worley, fondatore della *Philosophy Foundation*, nel suo *The If machine* (2011).

in cui crediamo autenticamente e che nel concreto guidano il nostro agire. Le seconde sono quelle che ripetiamo perché assorbite altrove. Sono le credenze che ci sono state trasmesse dalla famiglia e/o dalla scuola/società, senza che siano mai state messe in discussione o elaborate.

È importante che in un percorso di dialogo filosofico si giunga alle credenze operative dei partecipanti, una volta affrontate le credenze ricevute. Solo così il lavoro di analisi e di riflessione non sarà un lavoro di superficie, ma un lavoro che spinge i partecipanti alla problematizzazione del loro stesso agire. Fare filosofia in questo modo è un educare al contrario: non viene prima la massima e poi, di volta in volta, l'applicazione, ma prima viene l'analisi a partire dai comportamenti reali, e solo in seguito la massima. In tal modo la massima sarà davvero una credenza forte a cui appoggiarsi, perché sarà il risultato di prove ed esperienze, di tentativi e fallimenti: la soluzione migliore che avremo trovato.

In questa cornice, ovviamente, il lavoro del singolo di de-costruzione e costruzione dei propri pensieri è incoraggiato e sostenuto dall'essere in gruppo. Anzi, l'aspetto comunitario della pratica filosofica è centrale: sostiene i processi del singolo di rielaborazione dei pensieri e permette che accadano.⁵ È proprio la presenza dell'altro, i suoi racconti di esperienza e le sue riflessioni che portano il partecipante a mettere in discussione i suoi assunti. Non si tratta, infatti, di proporre una semplice condivisione dei vissuti, ma di andare insieme alla ricerca di possibili risposte a una domanda di carattere filosofico. E quindi, di interesse comune. Ciò che l'altro afferma non si affianca semplicemente alle mie affermazioni, ma le integra, le mette in discussione. Vi è un senso in cui si procede nell'indagine, ed è il senso in cui il gruppo si muove, contributo dopo contributo.

Proprio per questo crediamo che solo la pratica del dialogo filosofico sia in grado di tenere insieme due aspetti che possono apparire lontani, se non inconciliabili: l'educazione al dialogo e l'educazione al pensiero critico. Tendiamo a pensare che l'educazione al dialogo debba passare da un lavoro sui propri stati emotivi, più che sui propri pensieri. E d'altra parte, crediamo che il lavoro sul pensiero critico sia un lavoro fondamentalmente individuale.

Invece, attraverso il domandare della filosofia possiamo proporre esperienze di comunità in cui il lavoro sui propri pensieri è anche, contemporaneamente, ascolto e riflessione a partire dai pensieri degli altri, e viceversa. L'altro, infatti, mi interroga con le sue intuizioni e le sue riflessioni e mi conduce,

⁵ Oltre alla *Philosophische Praxis* di matrice tedesca, Matthew Lipman è tra i primi a parlare di filosofia come *pratica*. In questo passaggio lo fa in riferimento alla figura di Socrate: «Ciò di cui Socrate costituisce un modello per noi non è la filosofia conosciuta o la filosofia applicata, bensì la filosofia *praticata*. Egli ci induce a riconoscere che la filosofia come atto, come forma di vita, è qualcosa che chiunque di noi può emulare» (Lipman, 1985).

CHAPTER 5

Il dialogo maieutico trasmissivo nella didattica della filosofia

Luca Zanetti¹

In this paper I introduce a method for conducting philosophical dialogues in the classroom that takes inspiration from Socrates' maieutic dialogue. This method is transmissive, because it aims to convey specific philosophical contents to the classroom. However, the method is also dialogical, because the teacher transmits contents by asking questions that invite the students to discover by themselves the answers that the teacher is willing to transmit. This transmissive maieutic approach to dialogic teaching is valuable for philosophy teachers because it allows them to jointly satisfy two desiderata that seem *prima facie* incompatible, due to the time constraints that characterize teaching both in University and in schools: on the one hand, the teacher has to teach students by providing them with knowledge about the history of philosophy or about philosophical arguments; on the other hand, the teacher wants to do so in a way that allows students to be active participants during the lesson (by asking questions, pursuing independent inquiries and raise objections, for instance). In this paper I provide a framework that teachers can use in order to plan socratic lessons. I explain what the main steps of the planning strategy are, and I provide two concrete examples by showing the set of questions and answers that will ideally lead the classroom to appreciate Schopenhauer's claim that to live is to suffer and Kierkegaard's claim according to which choosing is suffering.

¹ Università di Bologna.

Il problema: conciliare il dialogo con la trasmissione del sapere

Un docente di filosofia al Liceo o all'Università spesso si trova a dover soddisfare due esigenze a prima vista difficilmente conciliabili: da un lato, il bisogno di insegnare i contenuti principali del pensiero dei filosofi; dall'altro, il desiderio di coinvolgere gli studenti attraverso il dialogo. I due desiderata sono difficilmente conciliabili perché il dialogo rallenta il processo di trasmissione del sapere, ma il tempo è limitato, e i saperi che si vorrebbero trasmettere sono tanti.

Per risolvere il problema, possiamo guardare ai vari metodi esistenti per condurre dialoghi filosofici in classe. Il movimento più noto, studiato e diffuso è senza dubbio la *Philosophy for Children* (P4C) di Matthew Lipman, Ann Sharp e allievi. Le riflessioni sorte in seno al paradigma della P4C hanno dato vita a tanti contributi pratici e teorici che contengono consigli utili per facilitare dialoghi filosofici in una grande varietà di contesti. Questi metodi hanno, tuttavia, faticato a radicarsi nella didattica della filosofia liceale e universitaria (perlomeno in Italia), perché, fra le molte ragioni, non hanno l'obiettivo di veicolare certi contenuti stabiliti a monte dal docente. Al contrario, la P4C sostiene esplicitamente l'importanza di lasciare liberi gli studenti di dialogare intorno ai temi che loro reputano più importanti, ed è chiaro che questa libertà mal si accorda con l'esigenza di trasmettere la storia e i problemi della filosofia.

L'approccio qui delineato, invece, si pone esplicitamente l'obiettivo di trasmettere contenuti filosofici attraverso il dialogo. Senza alcuna pretesa di essere fedeli alle intenzioni di Socrate e Platone, il metodo si ispira alla *maieutica socratica* per le seguenti ragioni. Il ruolo del docente consiste principalmente nel *fare domande* alla classe. Le tesi che si vogliono veicolare non sono esplicitamente presentate dal docente, ma attraverso l'uso sapiente di certe domande, esso lascia che siano gli studenti a *sostenere* o *articolare* le tesi che si intende trasmettere. In questo senso, la posizione filosofica che si vuole presentare viene *partorita* dalla classe, la quale è aiutata dal docente tramite l'uso della domanda.

Ci sono ovviamente molte differenze dai dialoghi socratici di Platone: prima fra tutte, il fatto che in questo caso il docente ha a che fare con una *classe*, non con una o poche persone, e che in questo caso sa molto bene a quali tesi vuole giungere, anche se non sono le sue, ma quelle di un filosofo che vuole introdurre alla classe. Vi sono altre differenze interessanti, che emergeranno man a mano nel corso della presentazione del metodo.

È chiaro che molti docenti usino già delle forme di interazioni dialogiche e maieutiche con le proprie classi. Tuttavia, durante i corsi di formazione che

ho tenuto su questi temi, i docenti hanno mostrato il bisogno di avere delle indicazioni su come *progettare* delle lezioni simili. Per lo più, la conduzione del dialogo è lasciata all'improvvisazione e al caso. Con questo articolo vorrei cercare di dare un contributo per chi desideri progettare le proprie lezioni maieutiche.

La scelta dei contenuti

Per capire come organizzare la sequenza di domande da rivolgere alla classe è necessario, in primo luogo, chiarire quali siano i contenuti che si intendono veicolare.

Non è possibile veicolare tutti i tipi di contenuti attraverso un dialogo maieutico trasmissivo. Questo dipende da due fattori: dal tipo di *interlocutori* e dalla *struttura del dialogo*.

Per quanto riguarda gli interlocutori, noi stiamo pensando a una classe liceale o universitaria (sebbene le indicazioni metodologiche possano essere estese, *mutatis mutandis*, in altri contesti). Quindi il dialogo è limitato da quelle che sono le *conoscenze che possiamo presumere essere condivise dal gruppo a cui ci rivolgiamo*.

In un dialogo maieutico trasmissivo vogliamo che i contenuti emergano spontaneamente dagli studenti. Ci dobbiamo dunque chiedere quali siano i contenuti che verosimilmente gli studenti saranno in grado di riconoscere autonomamente come veri o perlomeno plausibili.

Non sono in grado in questo articolo di fornire una teoria che spieghi quali siano questi contenuti. Possiamo però avere un'idea approssimativa di cosa sicuramente non funziona e di cosa invece ha buone probabilità di funzionare.

Sicuramente, non è possibile aspettarsi che gli studenti giungano spontaneamente ad apprezzare tesi riguardanti la storia della filosofia. Se vogliamo condurre un dialogo maieutico sulla storia della filosofia, allora dobbiamo presumere che la classe abbia delle conoscenze di storia della filosofia. Ma queste conoscenze, in generale, non sono condivise da tutti gli studenti, e talvolta non sono possedute da nessuno (o perlomeno non sono possedute al livello sufficiente per condurre il tipo di dialogo qui delineato). Quindi, in questi casi, non è possibile veicolare in maniera dialogica contenuti di questo tipo. Per fare un esempio, se voglio trasmettere l'informazione che Kierkegaard ha rotto il fidanzamento con Regine Olsen, devo semplicemente dirlo alla classe, non posso sperare che la classe lo sappia. Se voglio chiarire che le idee di Schopenhauer sono ispirate dalla lettura di alcuni testi dei *Veda*, devo dirlo. Questa non è una verità che posso presumere essere presente,

ancorché inarticolata, nella mente degli studenti (salvo, beninteso, in contesti molto particolari).

Ha invece buone probabilità di riuscire, secondo la mia esperienza, un dialogo maieutico che cerca di elicitarle osservazioni radicate nel *vissuto* degli studenti. L'esempio che studieremo nel dettaglio è un caso paradigmatico che rientra in questa categoria: le osservazioni di Schopenhauer sul desiderio, la noia e la sofferenza e quelle di Kierkegaard sulla scelta radicano nell'esperienza in prima persona degli studenti e, proprio per questo, essi sono in grado di scoprire in autonomia le osservazioni di Schopenhauer e Kierkegaard. Come regola generale, credo si possa sostenere che le tesi filosofiche che hanno un fondamento fenomenologico — tesi, cioè, che ci sembrano vere in virtù della nostra esperienza vissuta — abbiano buone possibilità di essere trasmesse attraverso un dialogo maieutico. In questo articolo mi concentrerò su tesi fondate *fenomenologicamente*.

A questo punto, è lecito chiedersi *perché* certe tesi possono essere scoperte maieuticamente, mentre altre no. Questa è una domanda filosofica complessa e, come detto, non intendo risolverla in questa sede. È utile però analizzare/considerare due risposte che si pongono nei poli opposti di uno spettro sul quale possiamo collocare diverse posizioni filosofiche intermedie. Il docente potrà poi riflettere sulle proprie convinzioni filosofiche e come esse si riversano nella propria didattica.

A un estremo dello spettro vi è la tesi secondo la quale ogni essere umano, in quanto tale, porta dentro di sé alcune *verità filosofiche innate*. Chi volesse sostenere questa tesi dovrebbe poi dire quali siano queste verità e spiegare com'è possibile che esse siano in qualche modo innate. Una tesi innatista meno radicale potrebbe sostenere che ognuno di noi ha delle *disposizioni innate* a riconoscere certe verità e che queste disposizioni necessitano degli stimoli appropriati per essere attivate. Se queste tesi sono vere, allora esse forniscono una giustificazione forte all'uso di un metodo maieutico trasmissivo.

All'estremo opposto dello spettro vi è la posizione secondo la quale ogni disposizione a riconoscere una qualche proposta filosofica come vera dipenda, in ultimo, dal tipo di stimoli che lo studente ha ricevuto nella sua vita. Questa posizione si declina in forme più o meno forti a seconda di quali stimoli si pensa che siano necessari per portare alla formazione di intuizioni filosofiche. Si può sostenere, ad esempio, che crescere in una certa cultura e in un determinato clima intellettuale crei una qualche uniformità nelle disposizioni filosofiche degli studenti. Questa versione lascia lo spazio concettuale per la praticabilità di un metodo maieutico, poiché in certi contesti si può presupporre che tutti gli studenti abbiano un bagaglio comune di conoscenze o intuizioni filosofiche che è possibile portare alla luce con le giuste domande. Una tesi più forte, invece,

pensa che gli stimoli determinanti per la creazione delle intuizioni filosofiche siano estremamente soggettivi e che, dunque, non vi sia un nucleo condiviso da cui attingere nel dialogo maieutico.

Nella mia esperienza, ho notato che spesso, tramite le giuste domande, emergono osservazioni filosofiche simili e condivise nella classe. Mi pare, inoltre, che alcune di queste posizioni dipendano dal particolare contesto culturale della classe. Per altre, invece, mi sentirei di sostenere una tesi innatista più forte (come è il caso, ad esempio, della dottrina di Schopenhauer sulla sofferenza e di quella di Kierkegaard sull'angoscia della scelta).

Dialogo maieutico trasmissivo e ricerca della verità

Oltre agli interlocutori, anche la natura stessa del dialogo pone un importante vincolo sul tipo di contenuti che possono essere trasmessi maieuticamente. Ogni dialogo è orientato dalle *domande* che i partecipanti via via condividono. Quando ci poniamo una domanda, noi vogliamo conoscere la risposta, e va da sé che vogliamo la risposta *vera* alla nostra domanda. Per questa ragione, qualsiasi sia il tema del dialogo, in esso i partecipanti sono orientati dalla ricerca delle risposte alle domande del dialogo e, dunque, alla *ricerca della verità*.

La ricerca della verità ha, a sua volta, una struttura. Quando vogliamo scoprire la risposta a una domanda abbiamo bisogno di *ragioni* per credere che la risposta data sia quella vera. Il modo canonico di dare ragioni in un contesto dialogico consiste nel fornire *argomenti*, cioè sequenze ordinate di premesse da cui viene inferita una conclusione.

Se questa è la struttura che seguiamo quando cerchiamo la verità, ed essa è costitutiva del dialogo, allora dovremmo progettare le nostre domande in maniera tale da fare emergere gradualmente osservazioni che possono essere ordinate come premesse per giungere alle conclusioni filosofiche che intendiamo trasmettere. Questo pone un vincolo sulla natura dei contenuti da trasmettere. Dobbiamo cioè individuare delle tesi cui sia possibile giungere attraverso argomenti.

Primo passo: ricostruire l'argomento

A titolo esemplificativo, mostrerò lo scheletro di una progettazione che verte sulla dottrina di Schopenhauer secondo la quale la vita è «un pendolo che oscilla tra noia e dolore».

Per ricostruire l'argomento che conduce Schopenhauer a questa tesi, devo innanzitutto avere una visione d'insieme della filosofia di Schopenhauer e del significato della sua tesi

Questo passo richiede uno sforzo ermeneutico e didattico. Ermeneutico, perché devo chiedermi qual è, esattamente, la tesi sostenuta da Schopenhauer. Didattico, perché mi devo chiedere qual è la forma migliore da dare alla posizione di Schopenhauer al fine di renderla trasmissibile attraverso il dialogo. Qui vi sono due *esigenze* — fedeltà ermeneutica ed efficacia didattica — che spesso entrano in conflitto; dunque, è importante chiedersi quanto possiamo discostarci dalla lettera dell'autore al fine di giungere ai nostri obiettivi didattici. Non è questa la sede per affrontare la questione. Presenterò la posizione che, a mio avviso, rappresenta un buon compromesso, perlomeno al liceo.

Nella prima fase della lezione, quando si ricostruisce insieme l'argomento tramite il dialogo, possiamo sacrificare la fedeltà ermeneutica poiché la priorità è lasciare che siano gli studenti a scoprire, in autonomia, le ragioni che possono condurci a credere come vera una certa tesi.

Poi, in un secondo momento della lezione, il docente potrà, se lo vorrà, *ricostruire l'argomento*, e in questa fase sarà possibile integrare e riformulare l'argomento rendendolo il più possibile fedele alle intenzioni di Schopenhauer, mostrando come le intuizioni emerse in classe siano alla base del suo stesso ragionamento.

Ho svolto diverse volte una lezione dialogata per portare la classe ad apprezzare la tesi di Schopenhauer secondo la quale la vita è sofferenza. A mio avviso, le premesse principali che devono emergere sono le seguenti.

- (T1) Se si vive allora si desidera.
- (T2) Se si desidera allora si soffre.
- (T3) Quando si soddisfa un desiderio, il piacere è temporaneo.
- (T4) Se non desidero allora mi annoio.
- (T4) Se mi annoio allora soffro.

La conclusione cui si giunge, quando si accettano queste tesi, è che la maggior parte della nostra vita è intrisa di sofferenza.

Questa è solo *una* possibile ricostruzione delle premesse fondamentali che conducono alla tesi di Schopenhauer secondo la quale la vita è un «pendolo che oscilla tra noia e dolore». Si può costruire l'argomento diversamente e, a dire il vero, in fase di progettazione non è necessario ricostruirlo completamente avendo cura di tutti i dettagli. Innanzitutto, non è detto che Schopenhauer stesso abbia costruito il suo argomento in maniera esplicita e univoca. In secondo luogo, nel corso del dialogo l'esposizione delle premesse seguirà probabilmente un ordine meno rigoroso e preciso. Sarà solo nella fase della ricostruzione che il

docente potrà, se lo vorrà, presentare l'argomento nella forma precedentemente pensata (ma anche questa, si noti, è una scelta didattica facoltativa).

Secondo passo: ricostruire le evidenze per le premesse

Per potersi immaginare il dialogo maieutico che conduce all'apprezzamento delle premesse suddette, bisogna avere un'idea delle ragioni che potrebbero portare una persona a riconoscere come vere quelle premesse.

- (T1) Se si vive allora si desidera.
- (Evidenza) Esperienza in prima persona.
- (T2) Se si desidera allora si soffre.
- (Evidenza) Esperienza in prima persona (quando ci manca la cosa desiderata soffriamo sia perché ci manca sia perché temiamo di non ottenerla).
- (T3) Quando si soddisfa un desiderio, il piacere è temporaneo.
- (Evidenza) Esperienza in prima persona (soddisfatto un desiderio, ne rimangono molti altri ancora da soddisfare, oppure ne nascono di nuovi).
- (T4) Se non desidero allora mi annoio.
- (Evidenza) Esperienza in prima persona.
- (T4) Se mi annoio allora soffro.
- (Evidenza) Esperienza in prima persona.

Esplicitando l'evidenza a favore delle premesse, notiamo che esse hanno una base fenomenologica. L'ambizione di Schopenhauer era, infatti, quella di catturare una condizione fondamentale comune a ogni essere umano. Questo è anche l'obiettivo delle visioni filosofiche induiste e buddhiste a cui Schopenhauer si ispira. Poiché ognuno ha accesso a questi aspetti della propria esperienza, non è difficile per la classe apprezzare autonomamente la plausibilità di queste tesi.

Terzo passo: ricostruire la sequenza di domande-risposte

A questo punto, il docente può chiedersi in che modo e con quali domande portare l'attenzione della classe ad apprezzare la plausibilità delle tesi di Schopenhauer.

In base alla mia esperienza, la progettazione a questo punto consiste nell'*immaginarsi* il dialogo che avverrà in classe e cercare di allenarsi per capire quali domande fare per far emergere le tesi desiderate. In fase di esecuzione del dialogo in classe, la progettazione è gioco forza in parte abbandonata, perché la

priorità consiste nel seguire gli interventi della classe. In questo momento, ha un ruolo determinante la capacità del docente di *improvvisare*. A mio avviso, il modo migliore per essere pronti in classe a gestire considerazioni impreviste consiste nell'aver pensato molto profondamente e lungamente alle tesi che si vogliono veicolare e nell'aver simulato mentalmente la sequenza di domande e risposte che possono condurre un interlocutore ad apprezzare le tesi.

Per mostrare il processo mentale coinvolto in questa progettazione, farò un paio di esempi con alcune tesi.

Voglio portare la classe ad apprezzare T1, e cioè che nella nostra vita desideriamo. Come posso fare? Quando le tesi filosofiche da veicolare hanno un fondamento fenomenologico, mi piace cercare di portare la classe ad apprezzare il fatto che ciò di cui stiamo parlando quando facciamo filosofia sta accadendo *ora, in questo preciso momento*, mentre ne parliamo. A volte, inizio con un dialogo che prende grosso modo questo andamento:

D: «Noi tutti esistiamo. Siamo qualcosa. Sì, ma *che cosa* siamo?».

S: «Umani».

D: «Che cosa significa essere umani?».

A questo punto spesso emerge una carrellata di osservazioni come: «vivere, «nascere e morire», «mangiare, bere, dormire, «amare», «farsi domande», «fare scelte», ecc. Io li invito a continuare e a un certo punto li invito a notare che tutte queste cose che ci capitano sono attraversate da una forza particolare.

D: «Tutto giusto. Ma sembra esserci una forza particolare che attraversa tutta la nostra vita e ci spinge costantemente a destra e a manca. Che cos'è?».

Se la risposta non emerge, allora provo a portare l'attenzione della classe sul desiderio che *in questo preciso istante* li sta muovendo.

D: «Considerate ad esempio il momento presente. Anche adesso quella forza è in azione. Osservate voi stessi. Mentre io parlo e vi pongo queste domande, che cosa vi accade?».

A questo punto di solito qualcuno intuisce e vengono dette cose come: «Vogliamo capire»; «Voglio trovare la risposta», ecc.

D: «Quando dici che “vuoi capire” c'è quindi una forza che ti spinge a capire. Come chiamiamo di solito quella forza?».

S: «Desiderio».

D: «Nella nostra vita ci capita di desiderare solo di capire?».

S: «No, anche di...».

Qui la classe si sbizzarrisce e io la invito a continuare a fare esempi di desideri, perché più ne fanno più risulta cogente la tesi di Schopenhauer — ma anche di induisti e buddhisti — secondo la quale la vita è intrisa di desiderio (e, dunque, di sofferenza).

A questo punto, sono riuscito a far emergere dalla classe la prima tesi. Si noti, questo è solo uno dei moltissimi modi in cui avrei potuto condurre il dialogo. In questa fase, l'individualità e la fantasia del docente sono determinanti.

Passiamo alla seconda tesi. In fase di progettazione mi devo chiedere: «Come fare ad apprezzare che quando vi è desiderio allora vi è anche sofferenza?». Per rispondermi prima esplicito le evidenze a favore di questa tesi. A mio avviso ci sono due ragioni principali. In primo luogo, quando desideriamo qualcosa, ciò che desideriamo ci manca e il semplice fatto che ci manchi l'oggetto desiderato è una forma di sofferenza. Se desidero avere del cibo ma non ne ho, allora soffro. Se desidero essere in salute ma sono malato, allora soffro. E via dicendo. In secondo luogo, quando desideriamo ottenere qualcosa, abbiamo anche *paura* di non ottenere ciò che vogliamo. Se desidero ardentemente piacere a una persona, ho anche paura di non piacerle, e questa è una forma di sofferenza. Se desidero passare un esame, ho l'ansia di non farcela. E via dicendo.

Esplicitate le ragioni, mi devo chiedere come fare per aiutare la classe a notare quei fatti che ci portano a considerare il desiderio come una fonte di sofferenza.

Ecco un esempio di scambio che può condurre alla tesi desiderata:

D: «Bene. Abbiamo visto che costantemente nella nostra vita siamo mossi da desideri. A questo punto ci si potrebbe chiedere: cosa si prova quando si desidera qualcosa?».

Qui mi aspetto diversi interventi. In questo caso, a mio parere, il modo migliore di far emergere la tesi desiderata consiste nel chiedere a uno studente di fare un esempio concreto e di analizzarlo insieme, poiché sono fiducioso che analizzandolo scopriremo che le due ragioni menzionate sopra sono valide. Per giungere all'esempio posso procedere così.

D: «Adesso ci stiamo chiedendo cosa si prova a desiderare qualcosa. Secondo voi, quando otteniamo ciò che desideriamo, il desiderio è ancora presente oppure no?».

S: «No».

D: «Ci puoi fare un esempio?».

S: «Ad esempio, se ho sete, quando bevo, non ho più sete».

D: «Chiarissimo. Un altro esempio, qualcun altro? Pensate, magari, alla vostra esperienza scolastica».

S: «Ad esempio, se desidero di non essere interrogata oggi dalla prof. e alla fine non mi interroga, smetto di desiderarlo, perché ho ottenuto ciò che volevo. Magari lo desidererò di nuovo per la volta successiva, ma sarà un nuovo desiderio».

D: «Bene, grazie. Quindi, sembra che quando il desiderio è soddisfatto esso sparisca. Perciò, se vogliamo sapere cosa si prova a desiderare, dobbiamo chiederci cosa si prova a essere in quello stato in cui desideriamo qualcosa *senza sapere ancora se la otterremo o no*. Cosa si prova in questi casi? Per capire, qualcuno vuole fare un esempio?».

S: «L'esempio di prima, quando non so se sarò interrogata o meno, e desidero che non venga fuori il mio nome».

D: «Bene, cosa provi in quei momenti?».

S: «Sto male».

D: «Perché stai male?».

R: «Ho paura che venga fuori il mio nome».

A questo punto posso chiedere altri esempi, oppure posso portare la classe verso la conclusione T2. È importante, quando si vogliono riassumere le conclusioni emerse, formulare la conclusione in una forma modesta o esplorativa. Si potrebbe dire: «Abbiamo scoperto che desiderare è sempre una forma di sofferenza». Questa formulazione («scoperto», «sempre») invita naturalmente la mente della classe a pensare a controesempi e obiezioni. Ma se il nostro obiettivo è andare avanti con l'argomento — possiamo tornare in un secondo momento sulle obiezioni alle tesi di Schopenhauer — allora è preferibile una formulazione di questo tipo: «Alla luce degli esempi che abbiamo visto, sembra che quando desideriamo c'è anche una forma di sofferenza». Il «sembra» è fondamentale. Di fatto, è tutto ciò che noi vogliamo per i nostri scopi: non vogliamo *convincere* la classe della dottrina di Schopenhauer, vogliamo solo che apprezzino le ragioni per cui possa essere ritenuta *plausibile* e vogliamo che scoprano questa plausibilità in loro stessi e autonomamente.

In fase di progettazione, posso poi procedere visualizzando dialoghi analoghi che conducono alle altre tesi.

Per cambiare esempio — ma restando sempre nel campo delle tesi fondate fenomenologicamente — propongo un altro scambio maieutico che ha lo scopo di fare apprezzare alla classe la tesi di Kierkegaard secondo la quale scegliere è un'esperienza angosciosa. Per ragioni di spazio, non posso qui ricostruire le

tesi centrali di Kierkegaard e le rispettive evidenze. Come nel caso di Schopenhauer, anche qui il primo punto da apprezzare è la centralità dell'esperienza della *scelta* nella vita umana. Questa volta, per giungere alla tesi, voglio prima portare la classe ad apprezzare che possiamo compiere un'indagine fenomenologica a partire dalla nostra esperienza e solo in un secondo momento portarla ad apprezzare quali siano i tratti salienti della nostra esperienza.

D: «Quando ci chiediamo che cosa significa essere umani, che tipo di procedimento di indagine possiamo seguire?».

Qui verranno date diverse risposte («indagine scientifica», «riflettere», ecc.). Si continua con il dialogo finché non emerge che si può osservare l'esperienza. A questo punto, il docente può brevemente spiegare cosa significa un approccio fenomenologico allo studio di cosa significa essere umani. Si tratta, cioè, di guardare da vicino quali sono le caratteristiche salienti dell'esperienza umana. Poi si prosegue con le domande.

D: «Prendiamo ora una prospettiva fenomenologica. Secondo voi, fra le molte cose che accadono nell'esperienza umana, quali sono alcuni degli eventi più caratteristici di una vita umana?».

Qui verranno date diverse risposte («pensare», «innamorarsi», «morire», «lavorare», ecc.) e si continuerà finché non emerge il fatto che in quanto esseri umani facciamo delle scelte. Per far emergere il punto è spesso utile fare ulteriori domande, da scegliere in base a quanto emerge.

D: «Scegliere. Lo facciamo costantemente. Alcune scelte sono banali e non comportano grandi fatiche. Potete farmi qualche esempio?».

Qui vengono dati esempi (ad esempio scegliere cosa prendere alle macchinette, o cosa guardare stasera in tv).

D: «Ci capita però, talvolta, di fare delle scelte più serie. Pensate ora a una scelta importante che avete dovuto compiere nella vostra vita. Che cosa avete provato quando stavate valutando cosa fare?».

Qui emergeranno diverse risposte. Visto che ci si vuole concentrare sulla tesi di Kierkegaard, nel dialogo il docente si soffermerà in particolare sugli interventi che sottolineano gli aspetti dolorosi della scelta. Quando emerge un intervento secondo il quale la scelta è sofferta, il docente può procedere.

CHAPTER 14

Identifying university students who may be at greater risk of dropping out or changing their courses of study: The POT 2018/19 project

Ivana Matteucci¹ and Mario Corsi²

This study aims to provide insights into the characteristics of student mobility at university as it pertains to students changing their courses of study and the conditions that favor «successful transitions» thus lowering the risk of dropout. The starting hypothesis is that a greater focus on students' distress and difficulties during their academic careers can translate into new and better support services, together with new forms of more participatory and engaging guidance, which in turn, if well-designed, can help to create favorable conditions that reduce the risk of dropout and improve the overall quality of academic life of university students. The initiative was one of the activities promoted as part of the Orientation and Tutoring Project (POT – *Piano di Orientamento e Tutorato*), which the University of Urbino Carlo Bo joined in 2020. POT activities aimed at improving the quality of orientation/guidance and tutoring services by providing support to both young university graduates in choosing a university program to continue their studies as well as university students in their first years of study to reduce drop-out rates and disorientation, and to increase the percentage of students who complete their studies successfully on schedule. Specifically, we investigated particular cohorts of students enrolled in a three-year first level university degree program to identify possible signs that a student may be at greater risk of dropping out or changing his or her course of study. Raising our awareness of these signs can enhance our ability to plan and activate particular educational support programs targeting at-risk students.

¹ University of Urbino Carlo Bo.

² University of Urbino Carlo Bo.

Introduction

In the Italian university system, Ministerial Decree no. 509 of 3 November 1999, entitled *Regulation containing rules concerning the didactic autonomy of universities*, introduced a credit system based on the European credit transfer system (ECTS – *European Community Course Credit Transfer System*). This new system also allowed students to change courses of study with the recognition of part or all of the credits earned, thus enabling students to reach their educational objectives in a shorter time (Elevati and Lanzoni, 2004; Galesi, 2005; Camozzi, 2005; Malizia and Nanni, 2010; Pellerey, 2011). Indeed, this organizational strategy aims to make it easier for students to transfer from one degree program to another as well as from one university to another both nationally and internationally, to reduce the time required to earn a degree, providing for balanced study commitments, and to encourage people to return to university at any time in life by recognizing their work experience.³

The aim of Reform no. 240 of the Italian university system of 30 December 2010 was to eliminate waste and nepotism, reestablishing the autonomy of universities by allowing them to assume greater responsibility for their status from a financial, scientific and teaching standpoint. The reform also represented a rejection of the scattershot approach to funding, embracing the concept of funding linked to the quality of governance based on parameters of merit and transparency (Malizia and Nanni, 2010; Moscati, 2010; Malizia, 2011; Pellerey, 2011). From the student's point of view, the most important aspect of the reform was that it sought to shift the focus of the educational experience from the process of teaching by the instructor to the learning process of the student, while reducing the centrality of the teacher's role. The purpose of the reform was to enhance the quality of teaching, and it also included the assignment of new duties to faculty members, who were now called upon to provide guidance, tutoring and supplementary training for students.

³ On 22 October 2004, Minister Moratti issued the Ministerial Decree no. 270/2004 containing amendments to the previous ministerial decree. The most significant innovation of the 2004 decree consisted in the introduction of the so-called «Y» in degree programs: this change meant that students had the same curriculum in the first year but could then pursue two possible paths in subsequent years: one equipping students with more specific professional skills and the other aimed at creating the foundations to pursue a specialized second-level degree. From the beginning, it must be ensured that the students gain an adequate mastery of general scientific methods and contents, while at least 60 credits of basic and core requirements must be common to both study paths.

Historically, guidance initiatives at Italian universities developed with the demand for higher education for the masses. Given the size of the demand and its growing qualitative differentiation, an attempt was made to make guidance structurally and methodologically flexible, to target specific objectives and needs, placing particular emphasis on the information component. However, many studies have called for a greater focus on the educational component of guidance, in particular, in light of the uncertainty and the growing demands of the world of employment. By focusing on these components, emphasis is placed on the difficulties the students might face before and during their university studies, not only with regard to their choice of department and course of study, but also regarding their coming to a full understanding of educational programs and study methodologies (Gatti and Mandich, 1994; CRUI, 2021).

Despite the changes that have been introduced, the Italian university system continues to face major challenges. The low productivity of Italian universities, linked to the attrition phenomenon, low graduation rates and the lack of synergy between higher education and the world of employment, is a recurring theme and has recently become a central issue of concern (Lombardi Vallauri, 2004; Giannessi, 2006; Rumiati et al., 2018; Censis, 2020).

As we sift through the data on graduation rate, dropout rates or changes in majors at Italian universities, one of the most worrisome items of data that emerges, is that among developed countries, Italy has one of the lowest graduation rates (figure 14.1). In 2018, while in OECD countries the average percentage of university graduates among those of working age (25-64 years) was 33%, in Italy, it was only 17%, the lowest percentage of all the 34 OECD countries. It is true that today Italy is penalized by its history of low graduation rates, as shown by the very low percentage of graduates (13%) in the 55-64 age group. However, even among young Italians (in the 25-34 age group) only 27.7% are university graduates compared to an OECD average of 41% (OECD, 2019).

In 2018, Italy achieved the goal it had set in the previous year of bringing the percentage of university graduates in the 30-34 age group to 27/28% (EC, 2020) (figure 14.2). However, this is the lowest percentage of all European Union countries.

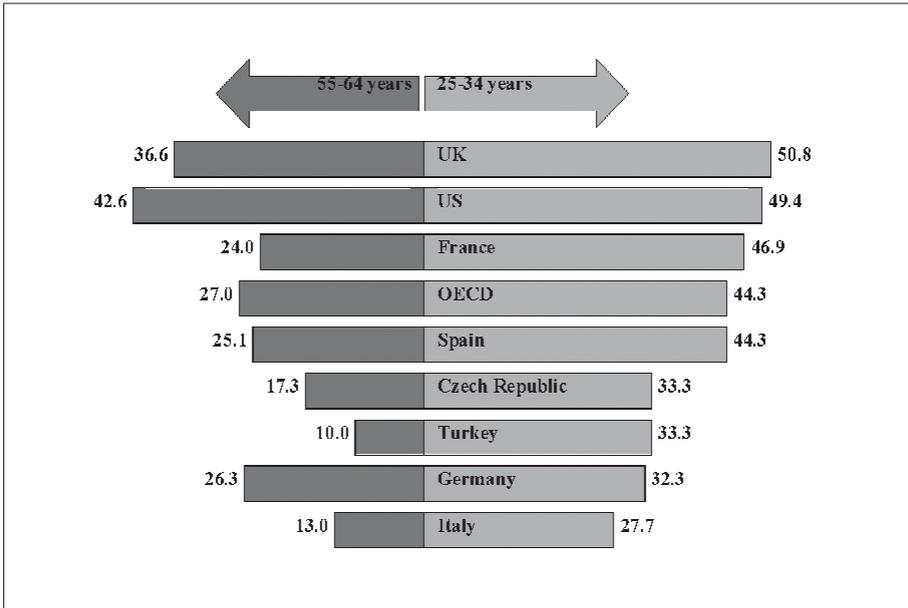


Fig. 14.1 Share of the population aged 25-34 and 55-64 with a university degree in several OECD countries. Year 2018 (percentage values). Source: OECD, 2019. Available form: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en (accessed 22 October 2022).

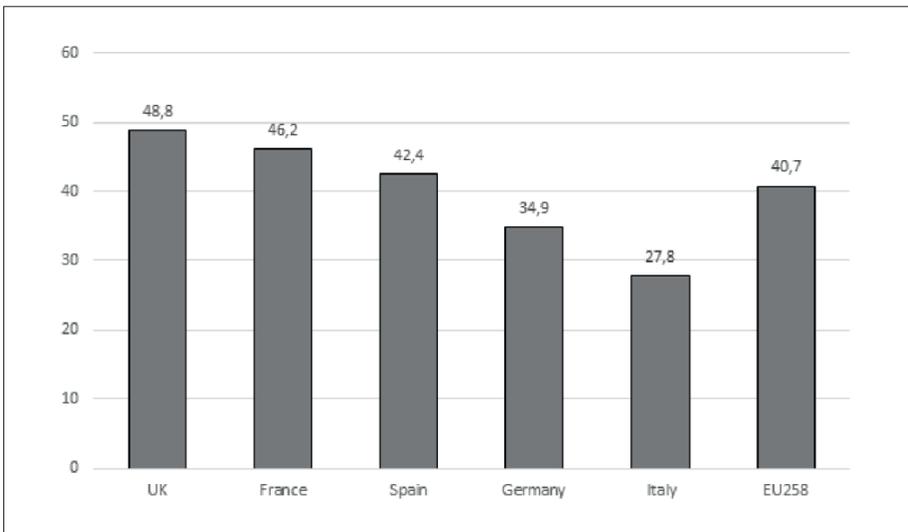


Fig. 14.2 Share of the population aged 30-34 with a university degree in several European countries. Year 2018 (percentage values). Source: EC (2020).

Examining the 2020 Report on the employment and educational conditions of high school graduates in Italy edited by AlmaDiploma and AlmaLaurea⁴ and relating to the period prior to the Covid-19 emergency, we immediately note that graduates of *liceo* high schools in particular go on to university.⁵ Indeed, in 2018, one year after their high school graduation, 66.9% (51.4% opted exclusively for study, 15.5% attended university while working) of *liceo* graduates were enrolled at university. Hence, we can observe that the share of high school graduates pursuing their studies in higher education is significantly higher among graduates of *liceo* high schools (66.4%) than it is among graduates of technical (38.6%) and vocational (19.2%) high schools.

High school students still attending the *liceo* appear to have already made up their minds to pursue their education at university. Indeed, in 2018, 87.0% of students who earned a high school diploma and had declared, on the eve of their school-leaving state exam, that they would attend university subsequently confirmed that decision. However, it must also be noted that 8.3% of the same group of students subsequently changed their minds. The share of those who changed their minds about attending university was higher among graduates of vocational (24.4%) and technical (13.3%) high schools than it was among graduates of *liceo* high schools, of whom a nearly irrelevant share (5.2%) reconsidered their choice to attend university. In fact, graduates of vocational and technical schools can count on greater job opportunities right after graduation.

The socio-economic and cultural profile of students' families appeared to be a very important factor that influenced their decision to continue or not to continue with their studies. Indeed, among the students who earned their high school diploma in 2018, those with the most advantaged socio-economic backgrounds opted to enroll at university much more frequently (75.1%) than their peers from less advantaged families (56.7%). The educational level of

⁴ AlmaLaurea is an Interuniversity Consortium founded in 1994, which represents 76 universities and about 90% of the graduates who leave the Italian university system every year. The Consortium is supported by the participating universities and also receives funding from the Ministry of Education, University and Research (MIUR), and from companies and institutions that make use of its services. AlmaLaurea is recognized as a Research Institution and its Statistics Office has been a member of Sistan, the National Statistical System, since 2015. Data available from: <https://www.alma laurea.it/informa/news/2020/04/07/rapporto-2020-sulla-condizione-occupazionale-e-formativa-dei-diplomati> (accessed 25 October 2022). AlmaDiploma is a free non-profit association representing institutes and schools in the national education system. Using its database, AlmaDiploma collects, processes and publishes online a large collection of data concerning the graduates of the high schools participating in the initiative.

⁵ In the Italian secondary school system, there are various kinds of *liceo* (*lyceum*), with curricula specializing in classical studies, scientific studies, languages, art etc.

parents also influenced the educational choices of young people: 82.2% of students with a diploma from families in which at least one parent had a degree decided to enroll at the university compared to 66.5% of those whose parents had a secondary school diploma and 51.1% of those whose parents did not have a diploma.

As regards dropouts and changes in course of study, in 2018, 14.5% of students between the ages of 18 and 24 dropped out of the education and training system (figure 14.3). There were clear differences between men (16.5%) and women (12.3%) and among geographical areas (18.8% in the South, 10.7% in the Center and 12.2% in the North). The overall percentage in Italy is higher than the average for European Union countries (10.5%) and has increased slightly over the last two years after years of decline. In 2018, the so-called NEETs (*Not in Education, Employment or Training*), young people between the ages of 15 and 29 who do not study or work, constitute 23.4% of this age group in Italy: 25.4% are women and 21.5% are men. Although this indicator may be down by 2.8 percentage points compared to 2014, it should be noted that it increased steadily (from 18.8% to 26.2%) from 2007 to 2014, so much so that the current percentage (the aforementioned 23.4%) still remains the highest in the entire European Union and clearly above the European average of 12.9% (EC, 2020).

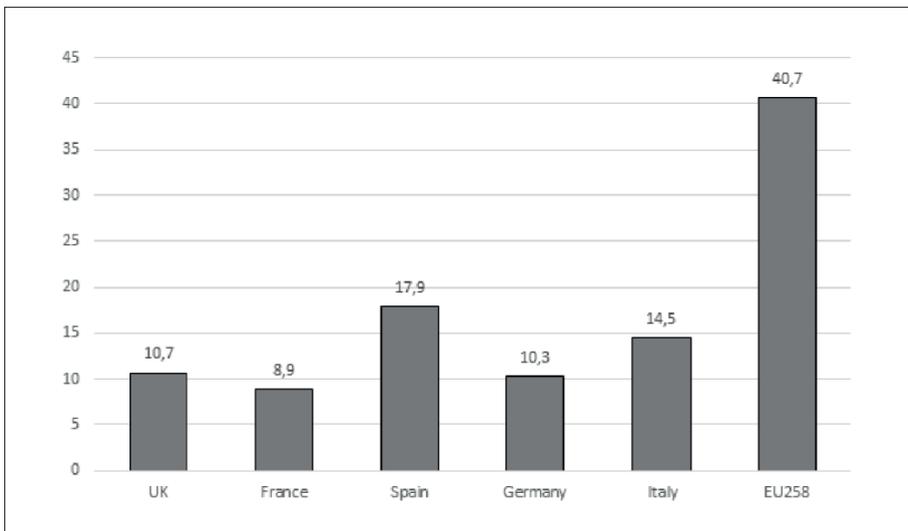


Fig. 14.3 Share of young people aged 18-24 who leave their studies prematurely in several European countries. Year 2018 (percentage values). Source: EC (2020).

One year after earning their diploma, for 15.3% of students higher education proved not to be the right path. In 2018, of all of the students who decided to pursue their studies (71.7%) after high school, 6.6% decided to drop out of university in their first year, while another 8.7% are currently enrolled at university but have already changed their course of study. Of the dropouts, 4.6% were former *liceo* high school students, 10.5% had attended a technical high school and 13.1% had attended a vocational high school. Of those who changed their courses of study, 9.4% were former *liceo* high school students, 8.9% had attended vocational school and 7.1% had attended technical high school (Cedefop, 2019).

The main reason that students change majors or universities is linked above all to disappointment in their degree program. Indeed, in 2018, 44.0% of students enrolled at university stated that the courses they had attended thus far were not interesting, while another 4.4% found their degree program to be too difficult. Finally, 8.1% stated that they were dissatisfied with the university they had chosen.

On the other hand, 33.5% of the students who changed courses of study did so for what can only be viewed as positive reasons; they had an opportunity to be admitted into a degree program which had previously rejected their application. Finally, the remaining students who chose to change majors did so for personal (4.8%) or other reasons (4.3%).

It is true that the drop-out rate has declined considerably in recent years, especially for those enrolled in first-level degree programs (figure 14.4). This is especially true for students with a technical or vocational diploma although the dropout rates differ greatly according to diploma types. In the academic year 2015/16, the dropout rate was 7.6% for former ‘liceo’ high school students, 19.7% for those who had attended technical high schools and 25.6% for those who had attended vocational high schools (ANVUR, 2018).

Early school leaving (ESL) in Italy was again on the decline in Italy in 2019 although it remained among the highest in the EU, particularly in the South of Italy and among the foreign-born population (Cedefop, 2020). The percentage of early leavers from education and training in the 18-24 age group was 13.5% in 2019, down from 14.5% the previous year, confirming the downward trend of the past decade (figure 14.5). Italy’s ESL rate remains above the EU average of 10.2% and not far from the EU 2020 benchmark of 10% (EU, 2020). The improvement could stem from the fact that, as we have observed, an increasingly self-selected population in terms of family and educational background enrolls at university. On the other hand, it seems that universities are now focusing more on incoming and ongoing guidance activities although the guidance programs targeting the second and third educational cycles need to become more comprehensive and effective.

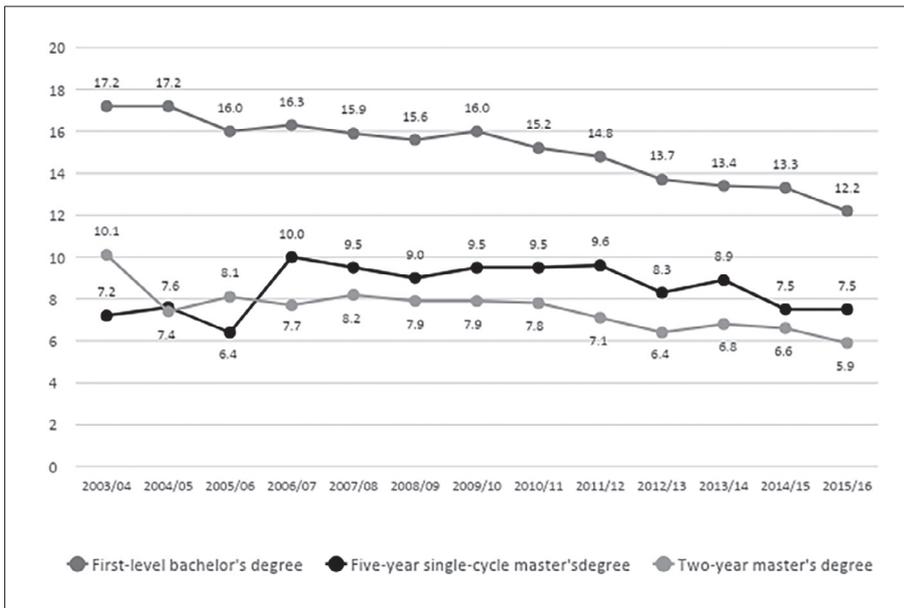


Fig. 14.4 Dropout rates between the first and second year of university. 2003/04-2015/16 academic years (percentage values). Source: ANVUR (2018).

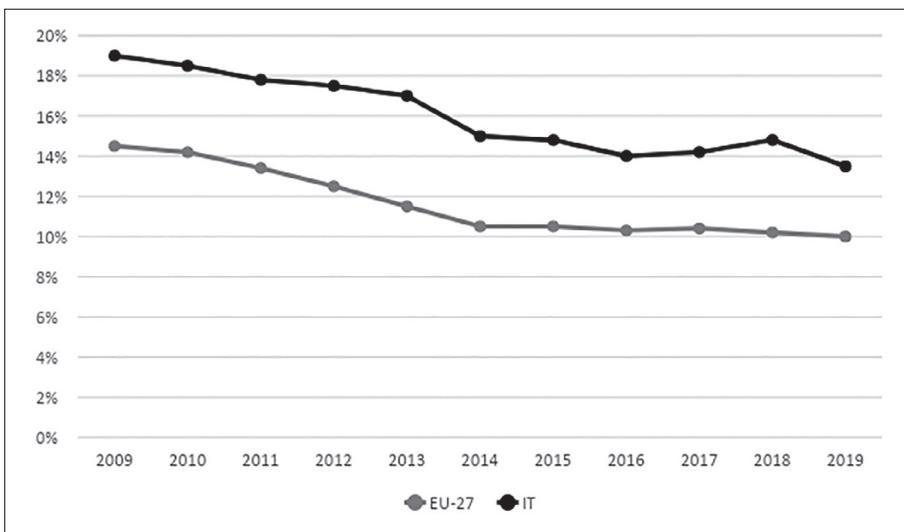


Fig. 14.5 Early leaving from the education and training system. Source: EC (2020: 180). Available from: <https://www.sipotra.it/wp-content/uploads/2020/11/Education-and-Training-Monitor-2020-Country-analysis.pdf> (accessed 22 October 2022).

Against the backdrop of these generally rather worrisome but recently more encouraging data regarding the Italian university system, we developed a study focusing on a specific degree program. The aims of the investigation were to understand the motivations behind the students' choice of the program, the difficulties and inconsistencies they encountered and the reported reasons that could lead them to drop out of university or change their courses of study.

Goals of the survey

This initiative was promoted as part of the Guidance and Tutoring Plans (POT)⁶ program, which the University of Urbino Carlo Bo has adhered to. Specifically, the aim of our study was to investigate particular cohorts of students enrolled in a first level university degree program (three-year degree) in order to identify possible precursors to students dropping or changing their major (course of study). This knowledge could enhance our ability to plan targeted educational support programs for those who show signs of difficulty in their studies and set up re-orientation activities to provide them with the necessary support.

Methodology and data collection

The experimental tool, a questionnaire used for data collection, has a very streamlined format and can be completed rapidly by respondents (see appendix). The topics of interest are expressed in a single section (9 items, some with multiple choice answers) in which, guided by filter questions, the respondent is directed, regardless of their year of studies or any difficulties already encountered, only to questions related to their specific situation. Two other short sections complete the questionnaire. In the first one, socio-graphic in nature (4 items), in addition to gender and age, respondents are asked to indicate the type of high school that they attended and their score on school-leaving state examination. The final section, which is unstructured, leaves room for respondents to report any difficulties they encountered in completing the questionnaire or to suggest additional topics and share opinions regarding the initiative.

⁶ The Guidance and Tutoring Plans (POT – *Piani per l'Orientamento e il Tutorato*) program aims to improve the quality of guidance and tutoring by providing support both for young high school graduates in choosing a university and for university students in their first years of study in order to reduce rates of attrition and disorientation and to increase the percentage of students who complete their studies successfully and on schedule, <https://www.cieffeerre.it/orientation/it/pot-piani-per-loriento-e-il-tutorato> (accessed 25 October 2022).

The questionnaire begins as a universal survey on students enrolled in a particular three-year degree program (*Media Information and Advertising*, University of Urbino Carlo Bo). However, because it is conducted with the direct completion of a paper questionnaire in the classroom, it must be viewed as a partial survey aimed at the sub-universe of those attending courses pertaining to each year of the degree program. In addition, the necessary choice of having students complete the form further selects the users, who were attending a particular course, chosen randomly with the sole requirement that it be a fundamental course and therefore, hopefully, well-attended. The period of administration, the first semester, warrants special consideration, in that, at least in the case of first-year students, it means that the respondents have generally not yet taken any exams which is certainly limiting for the purpose of collecting information regarding potential difficulties. In fact, if we were to imagine a period when or after which students might decide to drop out, it would almost certainly be when students fail or encounter difficulties during exam sessions.

In light of these considerations, we must assume that the data that emerge from the survey almost certainly underestimate the problem under study, especially with regard to what we might describe as «traumatic withdrawals» when a student comes to the realization that he or she has chosen the wrong degree program or when other life events occur.

Results

Overall, data on 245 students were collected. Of these, 119 attended first-year classes, 75 attended second-year classes and the remaining 51 attended third-year classes. These numbers, in line with the first-, second- and third-year enrolments, guarantee good coverage of the respective populations, at least from a numerical standpoint. On the other hand, we do not have precise information on the rate of participation; however, based on anecdotal information, the vast majority of potential subjects took part in the survey. This was also confirmed by the number of surveys that were submitted, which showed that the amount of missing data was absolutely marginal.

As regards the data for the specific questions, for common framework A, we will provide an overview of each of the three years of the degree program so that comparisons can be drawn between the respective cohorts. Conversely, the examination of part B, specific to each course, will be divided into as many separate sections.

Among the 119 first-year students (table 14.1) 56.3% were female (item A1), a percentage which is slightly below the actual percentage of female students in

the degree program who represent around two thirds of enrolees. The average age of the students (item A2), which is of limited importance for our purposes, is just over 20 years of age ($M = 20.7$), with some variability in the data ($SD = 7.8$). The presence of a student who reported being 91 years old, and not 19, is remarkable, although it is likely the result of an error in completing the questionnaire. We can thus conclude that the group attending the course represented first-year students having their first university experience. As regards the types of high schools attended (item A3), the largest share (42.4%) fell into the category of «other high schools» (high schools specializing in classical or scientific studies are excluded), notoriously the primary source for enrolees in the degree program under study. The other types of high school, decidedly lower in terms of their shares, fell into the category of commercial technical high schools (16.9%), high schools (*liceo*) specializing in scientific studies (11.9%) and vocational high schools for industry and crafts (11.0%). A minority of students came from high schools specializing in classical studies and other institutes. Regarding student scores on the final school-leaving state examination, which students must pass to earn their high school diploma (item A4), most scores fell in the «medium-low» range (70-79), representing more than a third of the subjects (37.3%). It is worth noting that the highest examination scores (≥ 90) make up a non-minority share (19.5%), which in any case, constitutes a lower share than that of those who scored just over the passing threshold (26.3%). We certainly do not intend to blindly state that the type of high school attended and school-leaving examination scores are predictors of success in university studies, but we cannot deny above all, that certain types of high schools offer curriculums that have a certain cultural affinity with the curriculum of the degree program under study.

The second-year cohort comprised 75 subjects, of which 65.3% were female (item A1), which reflects the overall gender makeup of the degree program. The average age (item A2), in line with a normal second-year cohort, was just over 20 years of age ($M = 20.4$), with little data variability ($SD = 1.3$). The «oldest» of the respondents was age 27. Confirming the trends observed for the first year, among the types of high schools attended (item A3), that of the «other high schools» (excluding high schools specializing in classical or scientific studies) again represented the biggest share (38.7%). The other types of high school, representing much lower shares, included commercial technical institutes (18.7%), high schools specializing in scientific studies (16.0%) and industrial technical institutes (13.3%). The percentages of those coming from high schools specializing in classical studies and vocational institutes was much lower. Regarding school-leaving state examination scores (item A4), most scores fell in the «medium-low» range (70-79), representing a third of the subjects (33.7%). It is noteworthy that the highest scores (≥ 90) constituted

a non-minority share, which was almost double that of students whose scores were just over the passing threshold (28.4% vs 14.9%).

Moving on to the third year, the expected drop in enrolments was confirmed, with the number of subjects in this cohort reduced to 51.⁷ Females constituted 60.8% of the cohort (item A1), a share that is typical of the course historically. The average age of the students (item A2) exceeded 21 years ($M = 21.7$), with low variability ($SD = 1.4$). There were no «anomalous» students, with a maximum reported age of 27 years. As regards the types of high schools attended (item A3), the prevalence of «other high schools» was confirmed, representing the biggest share (37.2%). Of the other high schools attended by third-year students, we found, in descending order, high schools specializing in scientific studies (19.6%), commercial technical institutes (15.7%), industrial vocational high schools (13.7%) and service-oriented vocational high schools (9.8%). There was also a marginal number of diplomas from other origins. Regarding scores on the school-leaving state examination (item A4), most scores, once again, fell in the «medium-low» range (70-79), representing more than one third of the subjects (35.3%). The other scores were largely evenly distributed in the other ranges.

Item	Virtual year of registration		
	I (n=119)	II (n=75)	III (n=51)
A1 – Gender			
Female	56.3	65.3	60.8
Male	43.7	34.7	39.2
A2 – Age			
Average value	20.7	20.4	21.7
Standard deviation (SD)	7.8	1.3	1.4
A3 – High school diploma			
High school («Liceo») specializing in classical studies	6.8	5.3	2.0
High school («Liceo») specializing in scientific studies	11.9	16.0	19.6
Other types of «Liceo» high schools	42.4	38.7	37.2
Industrial technical high school	5.9	13.3	2.0
Commercial technical high school	16.9	18.7	15.7
Industrial vocational high school	11.0	2.7	13.7
Service-oriented vocational school	5.1	5.3	9.8
Other diploma	0.0	0.0	0.0
A4 – Score on school-leaving state exam			
60-69	26.3	14.9	19.6
70-79	37.3	33.7	35.3
80-89	16.9	23.0	21.6
90+	19.5	28.4	23.5

Tab. 14.1 Socio-graphic variables of the respondents (n = 245). Synopsis for virtual year of registration. Percentage and absolute values.

⁷ In fact, there has been some growth in enrolments in recent years, which overestimates what is referred to as the «natural» or expected decline.