
Marcello Tempesta

Università del Salento

Per *Studio*, in un'accezione generale e sufficientemente condivisibile nell'ambito della cultura pedagogica, possiamo intendere l'applicazione personale alla conoscenza, soprattutto nell'ambito dell'apprendimento insegnato e quindi di contesti intenzionalmente finalizzati.

Un primo approccio al tema può essere quello storico, rivolgendo la nostra attenzione verso la *paideia* dell'Occidente per rintracciare le forme che l'educazione allo studio ha assunto nel corso del tempo. Nel contesto culturale della Grecia classica emerge l'ideale del *bios theoretikos* (emblematicamente legittimato dall'affermazione di Aristotele secondo la quale "tutti gli uomini, per natura, tendono alla conoscenza"), il cui carattere universalistico, pur attraverso limitazioni di carattere storico, economico e sociale, segnerà la visione occidentale dell'educazione e dell'istruzione, dando allo studio la dignità di partecipazione libera e personale al processo di umanizzazione che esse realizzano. Il mondo romano condividerà la convinzione (si pensi a Quintiliano o a Seneca) che lo studio non risponda solo a esigenze di carattere pragmatico, sociale o politico: così è per Cicerone, la cui definizione di studio ("*animi assidua et vehementer ad aliquam rem adplicata magna cum voluptate occupatio*") sarà ripresa da Tommaso d'Aquino ("*vehemens applicatio mentis*") e da Dante (che la tradurrà come "applicazione de l'animo innamorato"), esprimendo per secoli l'ideale condiviso degli uomini di scuola e di cultura (Tempesta, 2008).

La tarda antichità e il medioevo si pongono in una linea di sostanziale continuità con il mondo classico riguardo al significato dello studio: il monacismo e le scuole palatine, quelle abbaziali e quelle episcopali, insieme a quella peculiare creazione dello spirito medievale che furono le università, secondo modalità loro proprie e con esiti differenti, ereditano e sviluppano il senso dello studio come amore alla verità e affinano la preoccupazione metodologica (Mazzeo, 2005). Estremamente interessante, in questo senso, è il *Didascalicon*, trattato scritto intorno al 1128 da Ugo, priore dell'abbazia di San Vittore di Parigi: esso reca come sottotitolo *De studio legendi*, ha come obiettivo quello di inse-

gnare come studiare attraverso una lettura intelligente, e per secoli venne usato come guida per gli studenti. Limitatamente allo studio del testo scritto, possiamo considerarlo il primo libro sul metodo di studio: le dimensioni fondamentali dello studio sono per Ugo la *natura*, fatta di ingegno che scopre e memoria che trattiene, l'*exercitium* e la *disciplina*, che è la coltivazione delle disposizioni necessarie per imparare ed esige umiltà, passione nella ricerca, tranquillità, capacità di discernimento, essenzialità, distacco, disponibilità ad imparare da tutti, senza disprezzare il sapere di nessuno: è la proposta di un'etica dell'intelligenza che diventa stile di lavoro (Ugo di San Vittore, 1987).

I profondi cambiamenti che intervengono nella cultura europea in epoca moderna non mancano di influenzare in profondità anche la "pedagogia dello studio" dell'Occidente. Essa si era fino ad allora nutrita di una idea di ragione che tendeva a riflettere il carattere originariamente "plurale" della conoscenza umana, e si era sostanzialmente ritrovata attorno ad una idea di educazione come esercizio "sapienziale" mediato dall'incontro con il maestro, aperto all'imprevisto ed all'artisticità creativa, ispirato da criteri orientativi e non rigidamente normativi. Il "metodo di studio", che ancora in Erasmo era concepito come insieme ordinato di ammonimenti e precetti, comincia ad assumere una connotazione di tipo scientifico e una forma che oggi definiremmo in termini di individuazione di regole certe e di predisposizione organica di ambienti di apprendimento.

A metà del secolo scorso, nel clima pedagogico comportamentista, si situa la comparsa, soprattutto nella letteratura in lingua inglese, di numerose ricerche sul metodo di studio, che presentano generalmente programmi altamente strutturati. La nascita del metodo di studio nell'accezione contemporanea può essere fatta risalire ad un testo di F.P. Robinson, *Effective study*, rivolto agli studenti universitari, la cui impostazione viene poi riproposta attraverso programmi indirizzati anche alla scuola. Robinson ha fissato nel tempo il suo programma attraverso una serie di acronimi che indicano le operazioni che lo studente dovrebbe compiere quando ha tra le mani un testo di studio: SQ3R (*Survey, Questions, Read, Recall, Review*), poi successivamente trasformato in PQ4R (*Preview, Questions, Read, Reflect, Recite, Review*). Il senso resta sostanzialmente simile: osservare in maniera generale il testo per cogliere gli argomenti e le parti che lo compongono, porsi delle domande di tipo *wh* sui contenuti (*What?, Who?, When?, Why?, Which?*), leggere analiticamente il testo cercando le risposte, riflettere per cercare di comprendere, di esemplificare e di cogliere le relazioni, cercare di ripetere senza guardare il testo, compiere un ripasso generale cercando di individuare i concetti principali (Robinson, 1946).

Le ricerche sullo studio di ultima generazione, e le proposte operative connesse, recepiscono molte delle sollecitazioni della psicopedagogia contemporanea, che sulla scorta di E. Morin, di J.S. Bruner, di H. Gardner ha complessificato e pluralizzato in maniera profonda la visione dei processi di apprendimento. Lo testimoniano, tra gli altri, C. Cornoldi e R. De Beni: essi, commentando le ricerche nordamericane del dopoguerra sul metodo di studio (alle quali hanno fatto seguito in Italia analoghe pubblicazioni) e i programmi

di studio che esse presentavano, osservano che non si è tenuto conto di alcune difficoltà che si incontrano nell'attività di studio: la scarsa propensione dei ragazzi ad usare un metodo di studio che pure hanno appreso; il peso aggiuntivo che talvolta comporta il far riferimento ad un metodo di studio; il pericolo dell'eccessiva rigidità che un metodo organizzato ed univoco necessariamente comporta:

Questi tre problemi, insieme ad altri connessi, hanno suggerito un approccio al problema di 'insegnare a studiare' alternativo a quello classico del metodo di studio. Questo approccio rifiuta l'insegnamento di un metodo strutturato valido per tutte le stagioni, ma cerca di rendere lo studente più sensibile ai propri problemi di studio (metacognizione) [...] e padrone di un repertorio adeguato di strategie integrabili o alternative (strategie di apprendimento e di studio), con un positivo e motivato atteggiamento verso il contesto scolastico e lo studio (atteggiamento verso la scuola e lo studio). L'approccio invita inoltre lo studente a tenere conto delle modalità particolari con cui egli affronta il compito di apprendimento (cioè dei suoi stili cognitivi) e a meglio adattarle ai compiti che incontrerà nella sua vita di studente (Cornoldi, De Beni, 2015, p. 12).

Passando ad una seconda prospettiva e cercando di indicare in modo organico e aggiornato le dimensioni costitutive di una "pedagogia dell'esperienza studiosa", è possibile rintracciare anzitutto la diffusa convinzione che essa debba cercare di valorizzare tutta la complessità fenomenologica implicata nei processi di studio. In essi, infatti, emerge la presenza integrale di tutto l'*humanum*: razionalità e affettività, radicamento socio-culturale e libertà, individualità e relazionalità, creatività e organizzazione. Ciò porta a pensare lo studio "in quanto problema di educazione" (Tempesta, 2008), cioè ad ipotizzare che il piacere nell'apprendere e il successo scolastico non siano da ricondurre principalmente al possesso di disposizioni e capacità innate o di tecniche, ma alla promozione e allo sviluppo di motivazioni chiare, di relazioni che accompagnino in modo adeguato l'esercizio della ragione, di competenze metodologiche solide e articolate (Weiner, 2010; Ausubel, 1993; Novak, Gowin, 1989).

Le dinamiche relazionali, quelle motivazionali, quelle cognitivo-mnestiche e quelle metodologico-comportamentali costituiscono, pertanto, le dimensioni fondamentali di un approccio educativo alle pratiche di studio, competenza fondamentale nell'ambito della *Teacher Education* iniziale e in servizio (Tempesta, 2018). Un compito non semplice, quello di educare allo studio in un contesto socio-culturale interessato da processi e trasformazioni imponenti, che non mancano di influire sui processi di apprendimento: forme conclamate o striscianti di descolarizzazione, sviluppo massivo delle nuove tecnologie, diffusione di modelli di apprendimento "immersivo" e *light* che sembrerebbero rendere irrimediabilmente obsoleta l'applicazione personale, sistematica, impegnata tradizionalmente necessaria per studiare (Castoldi, Chiosso, 2017).

Tutto ciò richiede di ripensare i percorsi della conoscenza nel contesto di un generale rinnovamento della proposta formativa della scuola, cercando di rispondere alle sfide educative poste dal disagio giovanile e dalla disaffezione scolastica, di aprirsi alle metodologie attive e collaborative, di utilizzare secondo intenzionalità pedagogica le *Information and Communication Technologies*, di costruire autentiche Comunità di Apprendimento, per riappropriarsi in forme nuove dell'esperienza dello studio come insostituibile e umanizzante esercizio di desiderio, di ragione, di metodo.

Nota bibliografica

- Castoldi M., Chiosso G. (2017). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Milano: Mondadori.
- Cornoldi C., De Beni R. (2015). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Mazzeo R. (2005). *L'organizzazione efficace dell'apprendimento. Personalizzazione e metodo di studio*. Trento: Erickson.
- Robinson F.P. (1946). *Effective Study*. New York: Harper and Row.
- Tempesta M. (2008). *Lo studio come problema di educazione. Fenomenologia e pedagogia dell'esperienza studiosa*. Roma: Armando.
- Tempesta M. (2018). *Motivare alla conoscenza. Teacher Education*. Brescia: Morcelliana - ELS La Scuola.
- Ugo di San Vittore (1987). *Didascalicon. De studio legendi*. Milano: Rusconi.
- Ausubel D.P. (1993). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Novak J.D., Gowin D.B. (1989). *Imparando a imparare*. Torino: SEI.
- Weiner B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation. *Education Psychologist*, 45, pp. 28-36.