

Filosofia mediata dalla tecnologia

Partner a distanza come strumento per far progredire il ragionamento filosofico: lo studio di un caso

■ **Maria Citro**

Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Salerno
citro.maria@libero.it

■ **Maria Beatrice Ligorio**

Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Salerno
bligorio@unisa.it

INTRODUZIONE

Il connubio tra filosofia e tecnologia non annovera grandi esempi nel panorama della ricerca, soprattutto in ambito strettamente educativo, eppure proprio la filosofia, che ha nella base dialogica uno dei suoi fondamenti, ben si accorda con le possibilità comunicative delle nuove tecnologie. La filosofia, in questo caso, è vista come pratica quotidiana di ricerca, nella convinzione che l'educazione abbia come sua finalità di base quella di insegnare alle persone a pensare [Lipman, 1988]. La filosofia, quindi, può essere considerata come uno strumento per stimolare processi cognitivi complessi negli allievi, quali: formulare e risolvere problemi, generalizzare, operare distinzioni, stabilire relazioni, prevedere conseguenze, ricavare inferenze [Cosentino, 1991]. La tecnologia in tutto questo può essere d'aiuto, mediando la riflessione collettiva e offrendo un ambiente multimediale che sia di supporto allo scambio comunicativo tra individui che a distanza condividono la medesima riflessione filosofica. Aumenta così il numero e la "qualità" degli interlocutori: la "comunità" locale, formata dal gruppo classe [Brown e Campione, 1990] si ritrova a costruire un dialogo con voci lontane, di cui forse non si conoscono gli "accenti" ma che costringono a ridirezionare la riflessione in modi del tutto peculiari. La "classe virtuale" che così si troverà a discutere di temi filosoficamente rilevanti attraverso la rete, darà vita a prodotti e risultati, negoziati e condivisi attraverso una collaborazione a distanza. E anche questo ci sembra

un ulteriore fattore innovativo; infatti, una recente ricerca epidemiologica condotta dal CEDE [Melchiori, 2000] riporta che solo il 4% delle scuole italiane, informatizzate e collegate alla rete, usa Internet per esperienze di lavoro cooperativo, ignorando così la portata formativa delle tecnologie che possono supportare e accrescere il livello di efficacia dei contesti educativi.

INQUADRAMENTO TEORICO

Lo studio qui presentato intreccia due versanti teorici apparentemente distanti tra di loro: l'apprendimento collaborativo mediato dal mezzo informatico, indicato anche con l'acronimo CSCL (Computer Supported Collaborative Learning), e il filone di studi che propone la filosofia come contenuto curriculare già nella scuola dell'obbligo. In questo paragrafo descriveremo brevemente gli aspetti tipici dell'uno e dell'altro versante e mostreremo come la coniugazione di questi due ambiti di riflessione e di studi si possa rilevare proficua per entrambi.

Il CSCL è un filone di ricerca che pone l'accento sulle modalità attraverso cui le tecnologie dell'informazione possono essere utilizzate per mediare e supportare la comunicazione e gli scambi tra i componenti di un gruppo, coinvolti in un'attività di apprendimento, rimuovendo i limiti spaziali e temporali, tipici delle attività educative svolte in presenza. L'attenzione in quest'ambito di ricerca non è tanto sulle caratteristiche e potenzialità dei vari software, quanto sulle particolari modalità di lavoro messe in atto tra le

persone o i gruppi che utilizzano sistemi computerizzati per apprendere interagendo a distanza. La rete telematica offre, inoltre, degli ambienti (forum o chat, ad esempio) idonei alla negoziazione di significati, attraverso cui è possibile costruire conoscenza socialmente e culturalmente connotata [Bruckman, 2000; Cesareni, Ligorio e Pontecorvo, 2001]. I punti di forza dell'apprendimento collaborativo attraverso un sito telematico comprendono: la discussione e la conversazione attraverso strumenti simbolici di diversa natura; l'allargamento delle prospettive da tener presente; l'obbligo ad esplicitare e comunicare ad altri le proprie conoscenze, sfruttando le risorse e cercando di superare i limiti della mediazione tecnologica; il valore motivante di entrare a far parte di un gruppo allargato, dove la diversità culturale e di pensiero viene percepita come uno stimolo al confronto e alla riflessione [Pontecorvo, 1999]. Lavorare utilizzando un supporto tecnologico, inoltre, consente quasi paradossalmente un ritorno ad attività di ordine manuale dato che i disegni realizzati con carta e matita diventano digitali e sono esposti in rete; i testi scritti in classe diventano facilmente file condivisibili. Il passaggio dalla realizzazione di prodotti con materiali "poveri" alla veste "on-line" implica una sorta di elevazione di status del prodotto realizzato, che inevitabilmente ha implicazioni di carattere emotivo. Costruire e riflettere per poter mettere in rete il proprio lavoro risulta sicuramente più esaltante, così come sapere che un interlocutore (un pari o un adulto) a distanza leggerà il proprio materiale e lo utilizzerà come parte integrante del proprio lavoro, fa accrescere impegno e partecipazione ad un'attività sentita come un'impresa comune, grazie proprio allo scambio di prodotti sia finiti che semi lavorati [Cesareni e Caravita, in corso di stampa].

Le interazioni che si sviluppano nelle esperienze formative mediate dal computer possono essere molteplici [Calvani e Rotta, 2000]: interazione con il mezzo (l'interfaccia grafica del computer che media ed influenza il sistema di relazioni), interazione con il percorso formativo (gli allievi sono coautori del percorso formativo, individuandone obiettivi e modalità di raggiungimento), interazione con il contenuto (le conoscenze da apprendere o da costruire), interazione verticale (le relazioni con il tutor, l'esperto o gli adulti che intervengono), interazione orizzontale (l'allievo visiona il lavoro degli altri partecipanti, inserisce commenti e documenti, collabora alla soluzione di problemi). L'apprendimen-

to, quindi, è visto come un processo sociale, che prevede la costruzione attiva di nuove conoscenze attraverso l'interazione di gruppo e la discussione tra pari e lo spazio della rete può fornire un ambiente conversazionale adatto a ciò, in cui chi apprende può applicare conoscenza, risolvere problemi e considerare le sue azioni come eventi riusabili. Il dato fortemente positivo è che gli spazi collaborativi telematici per la costruzione della conoscenza danno modo ai membri di un gruppo di poter confrontare le diverse interpretazioni su un dato argomento anche a distanza di tempo. Infatti, recentemente Koschmann (2002) ha definito il CSCL come un campo di studi la cui centralità sta nell'occuparsi del significato e delle pratiche di costruzione di significato in contesti di attività congiunta, e dei modi con cui queste pratiche vengono mediate da artefatti tecnologici appositamente progettati.

I limiti più consistenti dell'approccio CSCL sono da ricercarsi all'interno del contesto scolastico, dove la realizzazione di esperienze di apprendimento collaborativo mediato dal computer deve fare i conti con l'insufficiente alfabetizzazione informatica della scuola (strumentazione informatica carente), la scarsa alfabetizzazione informatica degli insegnanti (poche conoscenze circa l'uso del computer e il come si naviga in rete), una visione delle tecnologie e delle esperienze collegate ad esse come spesso secondarie rispetto a quelle in presenza, oltre alla difficoltà a gestire la comunicazione in rete. Infine, la realizzazione di attività mediate da artefatti tecnologici richiede un tipo di programmazione e di strategie educative non sempre completamente strutturate e prevedibili, ma al contrario è necessaria una valutazione e programmazione continua, in itinere. Quest'ultimo fattore spesso cozza con la struttura e le esigenze di programmazione della scuola.

L'ulteriore riferimento teorico del lavoro qui presentato è quello della filosofia con i bambini. Questo approccio, in linea con il più generale filone della psicologia culturale [Bruner, 1998], si propone di ridare centralità nella scuola al pensiero narrativo e alla riflessione creativa. Si utilizza un approccio educativo e formativo che nasce dalla normale predisposizione alla meraviglia e dal continuo e naturale interrogarsi di tutti noi, e ancor di più dei bambini, circa i fenomeni osservati ed esperiti nella realtà di tutti i giorni. Non è semplicemente una filosofia "facile", ma è fare filosofia con i bambini, partendo dalle loro riflessioni, aiutandoli a riflettere sul

pensiero stesso, potenziando le loro capacità metacognitive. Si vuole così spingere i bambini ad un impegno continuo e collettivo di riflessione sia sui grandi temi, sia sulle piccole cose di tutti i giorni, guidandoli sempre oltre l'apparenza e i giudizi sbrigativi. La filosofia utilizzata nei primi gradi di scuola prende inizialmente vita dai lavori di Lipman e della sua "Philosophy for children". Una diversa interpretazione di questo approccio, che ha uno stampo puramente americano, viene da Napodano [1998] che ha dato poi vita ad un nuovo filone di ricerca denominato "Creature variopinte" [Napodano, scheda di approfondimento], ancora in via di elaborazione e che tiene fortemente conto del contesto culturale italiano. L'ambiente scolastico, secondo questo approccio, viene strutturato come una comunità di ricerca e di dialogo [Brown e Campione, 1990; Ligorio, 1996] dove l'interazione tra i membri e la mediazione dialogica rivestono una particolare importanza. Gli appartenenti al gruppo di lavoro, infatti, si confrontano attraverso il dialogo, negoziano opinioni e interpretazioni sugli stessi problemi, si influenzano vicendevolmente, ampliando o cambiando le diverse prospettive iniziali. Inoltre, si propone non solo una pluralità di dialogo ma anche di linguaggi, pertanto le attività verbali sono sempre affiancate da esercitazioni pittorico-grafiche, consentendo così la rappresentazione iconica di pensieri, dei fatti e delle situazioni vissute o immaginate, in merito agli argomenti trattati. L'espressione grafica è considerata un ulteriore linguaggio che consente ai vari membri della comunità di esprimersi, potendo scegliere tra diverse modalità comunicative.

Combinare l'approccio CSCL con la filosofia non ha significato solo offrire un "contenitore" tecnologico per il contenuto filosofico delle attività curriculari. La mediazione tecnologica ha invece offerto un ulteriore linguaggio di espressione alla comunità "filosofica", quello digitale e a distanza, che ha potuto così sperimentare nuove forme di comunicazione con l'obiettivo di verificarne l'impatto sugli aspetti educativi, formativi, sociali ed emotivi.

IL PROGETTO EUROPEO

ITCOLE (Innovative Technology for Collaborative Learning and knowledge building)¹ è un progetto di ricerca europeo realizzato in più fasi, finalizzato allo studio dei diversi aspetti cognitivi e didattici dell'apprendimento collaborativo a distanza. L'uso del mezzo informatico è, in questo studio, volto

alla costruzione della conoscenza mediante metodologie di apprendimento collaborativo attuate con l'ausilio delle tecnologie.

ITCOLE, costruendo una rete di collaborazione telematica tra le scuole partecipanti², ha offerto la possibilità di lavorare in modo collaborativo a studenti e docenti di contesti scolastici diversi, per implementare e provare nuovi modelli pedagogici-didattici. Lo scopo è quello di creare una comunità d'apprendimento, in cui tutti possano svolgere attività individuali e allo stesso tempo contribuire alla realizzazione di un progetto comune. I partner coinvolti nella sperimentazione Europea hanno condiviso i seguenti scopi progettuali:

- La creazione di prodotti collaborativi negoziati e condivisi tra gli studenti partecipanti al progetto.
- Analisi di vantaggi e svantaggi pedagogici riguardo l'uso dello strumento informatico utilizzato nella didattica e dell'apprendimento collaborativo a distanza, supportato da software specifici.
- Creazione di una piattaforma di comunicazione didattica tra gli insegnanti dei paesi Europei coinvolti per l'utilizzo di nuovi modelli teorici e di buone pratiche, da sviluppare e condividere con gli altri docenti.
- Costruzione condivisa delle conoscenze e sviluppo di un software specifico per l'apprendimento collaborativo a distanza (Synergeia), sulla base dei feedback degli utenti finali (insegnanti e alunni).

La prima fase del progetto ITCOLE (settembre-novembre 2001) è stata dedicata alla costruzione di una comunità di rete di insegnanti e ricercatori, che hanno sperimentato una prima versione di un software specifico per l'apprendimento a distanza, discutendo sui suoi possibili usi didattici. La discussione è avvenuta essenzialmente tra i ricercatori che si sono prima scambiati le loro idee ed impressioni, successivamente discusse e aggregate secondo criteri definiti di volta in volta; in seguito sono state definite delle regole d'interazione e, infine, si è realizzata la seconda versione del software. Questo processo corrisponde alla descrizione generale offerta da Kaye circa il lavoro collaborativo [1994].

La seconda fase del progetto (gennaio-maggio 2002), invece, ha visto la sperimentazione del software (chiamato Synergeia) nelle scuole coinvolte; i ragazzi hanno collaborato in rete con gli studenti di altre scuole a livello nazionale preparandosi già alla fase successiva di lavoro. L'ultima fase, infine, riguarda la sperimentazione allargata includendo an-

¹ Maggiori informazioni sul progetto sono disponibili al sito <http://bscl.gmd.de/bscl2>

² In questa fase del progetto sono coinvolte una trentina di scuole Europee (Italia, Grecia, Olanda e Finlandia). In Italia le scuole partecipanti sono 13 dislocate su tutto il territorio nazionale.

che collaborazioni con altre nazioni (settembre 2002-marzo 2003), con un numero maggiore di classi e utilizzando un'ulteriore versione rivista del software.

In Italia le classi coinvolte nella sperimentazione vanno dalle seconde elementari fino alle terze medie e sono dislocate tra Milano, Roma, Bari, Avellino e provincia. Le diverse classi hanno lavorato seguendo una rete di collaborazione concordata tra i ricercatori³ e gli insegnanti secondo diadi o triadi di classi che si sono formate valutando gli interessi dei docenti (aree curriculari e attività didattiche in classe) e le diverse età degli alunni (si è preferito far lavorare ragazzi di età simile per favorire gli scambi comunicativi).

ITCOLE ha funzionato come una struttura generale, uno *script* guida a partire dal quale ogni scuola poteva articolare il contenuto didattico scelto e lavorare con i partner designati. La scuola di cui si riferisce in questo articolo ha scelto di lavorare su argomenti filosoficamente rilevanti, in particolare sui concetti di diversità e tolleranza, integrando così ITCOLE con il progetto “Creature variopinte”, già in corso di realizzazione nell'istituto. L'uso di un software telematico ha consentito di includere tra i setting per il lavoro didattico anche la rete, grazie alla quale si sono potuti coinvolgere nella riflessione filosofica anche nuovi partner, non presenti fisicamente.

SYNERGEIA: UN SOFTWARE PER SINERGIE DI PENSIERO

Il software utilizzato è stato chiamato Synergeia proprio per evidenziare l'intenzione di sostenere sinergie di comunicazione e di lavoro tra gruppi di diversa natura: sottogruppi di lavoro di una stessa classe; gruppi di classe della stessa scuola o di scuole diverse; gruppi di classe situati in scuole di paesi diversi; gruppi di ricercatori ed insegnanti. Synergeia è pensato come un ambiente integrato, grazie alla presenza di alcuni sistemi di comunicazione sia sincrona che asincrona (forum, instant messaging), sistemi per la condivisione di risorse (database, maptool) e sistemi di supporto ai processi di gruppo (calendari di gruppo per coordinare le diverse attività). Nel sito sono inoltre presenti due aree distinte: una visibile a tutta la comunità virtuale (i membri della comunità virtuale ne hanno accesso attraverso un invito) e una privata chiamata “Private Knowledge Building”, ovvero un'area personale di costruzione della conoscenza in cui è possibile inserire i materiali personalmente ritenuti importanti dove solo il “proprietario” dell'area



ha accesso. In Synergeia si può interagire in vari modi: accedendo alle informazioni già inserite, inserendo nuove informazioni, comunicando e collaborando con altri per realizzare nuovi documenti. Per ogni oggetto/documento creato è possibile dare vita ad una discussione specifica grazie ad un sistema ragionato di note e di repliche alle note, opzione questa molto utilizzata dai vari partecipanti. L'interfaccia grafica con cui Synergeia si presenta ai suoi utenti è amichevole e semplice: sono infatti presenti una serie di icone e aree cliccabili che facilmente richiamano i comandi delle singole funzioni e che gli alunni hanno imparato ad utilizzare molto velocemente (vedi Fig. 1).

STUDIO DI UN CASO

L'argomento con cui le scuole italiane hanno partecipato alla sperimentazione è la diversità; gli alunni hanno discusso sul tema, prima in classe e poi sul sito, partendo da domande-stimolo e da testi filosoficamente rilevanti. In particolare, la scuola osservata in questo studio ha utilizzato come contenuto disciplinare la filosofia [Lipman, 1988], messo in atto secondo la versione sperimentale tutta italiana denominata come già detto, “Creature variopinte” [Napodano, scheda di approfondimento].

L'obiettivo della ricerca è stato essenzialmente quello di studiare gli effetti sul ragionamento filosofico dell'introduzione di un artefatto telematico quale Synergeia. A tal scopo sono state analizzate sia le discussioni di gruppo avvenute in classe e miranti alla costruzione di conoscenze condivise e di documenti da inserire in rete, sia le interazioni avvenute di fronte al software.

La scuola osservata è un istituto primario paritario di area cattolica “Santa Chiara d'Assisi”, situata ad Avellino; in particolare, la clas-

figura 1

Una schermata del sito Synergeia.

se oggetto di questo studio è una quarta elementare di trentuno studenti. Il contesto socioculturale degli alunni è di tipo urbano e di classe sociale medio-alta; tutti sono di origine italiana e nessuno degli studenti mostra particolari problemi di apprendimento. Le insegnanti che hanno partecipato alla sperimentazione sono due, mentre gli altri adulti coinvolti nel progetto a vario titolo erano cinque: tre ricercatori e due genitori. Le docenti utilizzavano abitualmente il computer per attività legate alla sfera amministrativa/burocratica della scuola, e non avevano precedenti esperienze di apprendimento collaborativo mediato dal computer; infatti gli utilizzi del mezzo informatico fino a quel momento proposti agli studenti erano limitati alla visione di CD ROM didattici di approfondimento delle tematiche trattate in classe.

LE ATTIVITÀ IN CLASSE

Le attività svolte dagli studenti per il progetto sono state principalmente di due tipi:

- discussioni di gruppo in classe, rivolte al confronto e alla costruzione di conoscenze condivise e all'elaborazione di prodotti creati collaborativamente e destinati ai partner a distanza (testi, disegni, favole, mappe concettuali);
- discussioni di gruppo in classe in seguito agli scambi comunicativi con le altre scuole partecipanti al progetto e alla visione dei materiali (letture, disegni, testi, note di riflessione) inseriti in Synergeia dagli studenti-partner a distanza.

Ai ragazzi sono stati proposti una serie di compiti con l'obiettivo comune di riflettere sulla "diversità", tema questo ritenuto filosoficamente rilevante. Il tema generale della diversità è stato affrontato progettando una serie di attività che vanno dalla discussione di domande-stimolo alla lettura di favole rivelanti. In particolare, le attività svolte nella classe di Avellino sono state le seguenti:

- Discussione circa la domanda-stimolo "Sarebbe meglio se parlassimo tutti la stessa lingua?"
- Discussione sulla domanda-stimolo "È possibile mettersi nei panni degli altri?"
- Lettura e discussione della favola *La cicala e la formica* di La Fontaine.

Le domande stimolo e la favola sono state scelte dagli insegnanti insieme al gruppo di ricerca tenendo conto del livello di conoscenze della classe e dei criteri richiesti dal curricula "Creature variopinte".

Dopo aver presentato le domande o letto la storia, ai ragazzi è stata data la seguente con-

segna: "Trovate una risposta comune, su cui tutti possiate essere d'accordo. Poi, successivamente la risposta che voi trovate, insieme ai vostri eventuali dubbi o punti poco chiari, saranno inseriti nel sito così che potranno essere discussi con i vostri amici delle altre scuole che come noi stanno lavorando sulla diversità".

Per la discussione in classe si è utilizzata la seguente metodologia: sono stati formati piccoli gruppi di discussione di 5/6 bambini interessati al tema; tra questi bambini alcuni potevano scegliere di contribuire o rappresentare la discussione attraverso la produzione di disegni. Veniva dato loro un tempo entro il quale concludere il lavoro (solitamente 1 ora) e di volta in volta i ragazzi fissavano le regole della discussione per la presa di turno e per la gestione del lavoro.

Un adulto (l'insegnante o un ricercatore) conduceva la discussione utilizzando spesso la tecnica del "rispecchiamento" descritta da Lumbelli [1985]: riformulando domande o osservazioni dei ragazzi per mostrare attenzione e per verificarne la corretta comprensione da parte di tutti; riformulando alcune frasi con il tono di chi vuole saperne di più quando si riteneva che non fosse stato sufficientemente esplicitato un certo concetto o una certa idea; riformulando alcune frasi particolarmente efficaci per far progredire il livello di riflessione.

Dopo aver svolto la discussione e aver raggiunto dei risultati ritenuti soddisfacenti da tutto il gruppo, testi e disegni prodotti collaborativamente venivano inseriti sul sito in modo da costituire materiale per ulteriori discussioni e per un confronto con i compagni delle altre scuole attraverso la rete. In questo modo, il prodotto condiviso dalla classe veniva negoziato successivamente in rete con i vari partner che partecipavano al progetto, per arrivare ad un nuovo prodotto condiviso, questa volta, dalla classe "virtuale", costituita dal gruppo di ragazzi delle diverse scuole che lavoravano intorno ai temi della diversità. Quindi, su Synergeia sono stati inseriti i materiali letti e prodotti in classe e appuntate note ai documenti inseriti dalle altre scuole che collaboravano con gli studenti della "S. Chiara d'Assisi".

METODOLOGIA DI ANALISI

Le metodologie di analisi utilizzate puntano ad uno studio qualitativo dei dati e sono di due tipi:

- analisi delle discussioni sulla base della metodologia di analisi del discorso, così come è stata impostata da alcuni studi recenti

[Fasulo e Pontecorvo, 1999] in cui lo scopo è quello di capire e riconoscere le funzioni svolte dal discorso, in relazione al contesto e agli obiettivi più generali del discorso stesso;

- analisi qualitativa del materiale grafico realizzato dagli studenti e inserito sul sito. Le rappresentazioni grafiche costituiscono sicuramente un accesso privilegiato al pensiero infantile ma anche un valido nesso tra pensare e fare. I vantaggi offerti dalla espressione grafica risiedono nella maggiore libertà comunicativa che essa permette (non è richiesta, come nel caso della comunicazione verbale, un'alta competenza lessicale e non è fortemente orientata dall'interlocutore). In particolare, si privilegia in questo studio la funzione comunicativa del disegno (Pinto e Bombi, 1999); infatti, i prodotti iconici realizzati dai bambini sono partiti da un'esplicita consegna: disegnare per far sapere e capire a degli interlocutori a distanza le proprie opinioni sui temi trattati.

I RISULTATI

L'analisi delle discussioni in classe ha condotto all'individuazione di alcune funzioni tipiche svolte dal discorso. Alcune di queste funzioni hanno un carattere abbastanza generale, altre invece possono essere ritenute come effetto specifico della sperimentazione a distanza e della percezione di un interlocutore che seppure non visibile è reale e richiede implicitamente nuove modalità di organizzazione del discorso. In quanto segue descriveremo brevemente la prima tipologia di funzioni discorsive, mentre la seconda tipologia sarà riportata più dettagliatamente.

Tra le funzioni generali, ovvero funzionali allo svolgimento del discorso stesso, abbiamo rilevate le seguenti:

- espansione delle fonti disponibili nel contesto: durante le discussioni i ragazzi usano la comunità allargata e quindi persone e/o materiali non appartenenti al contesto locale, quindi esterni al contesto della classe, come ulteriori fonti di informazioni e di argomentazione. Si tratta di una strategia che consente una distribuzione ancora più allargata delle cognizioni e delle conoscenze della comunità. Ad esempio, i ragazzi fanno riferimento a commenti ed osservazioni ricevute dai loro compagni a distanza, oppure si "appropriano" di prodotti e materiali inseriti da altri nel sito.

- Riflessione metacognitiva: si tratta di quegli interventi che sollecitavano ed esprimevano riflessioni sui processi, sul modo in cui si stava svolgendo il compito, sulle modalità di pensiero messe in atto. Questo tipo di riflessione è molto frequente nelle discussioni in classe analizzate, sia perché il curriculum di filosofia esplicitamente si propone di promuovere il pensiero riflessivo e metacognitivo, sia come effetto della comunicazione a distanza che richiede una maggiore esplicitazione dei contenuti della discussione.
- Gestione costruttiva del conflitto: i momenti di conflitto all'interno dei gruppi di discussione sono gestiti in modo costruttivo, ovvero cercando soluzioni nuove invece che optando per uno dei punti di vista messi a confronto durante il conflitto. Il confronto conflittuale diventa un momento di crescita concettuale e di costruzione di nuova conoscenza. Interventi tipici che contraddistinguono i momenti di ricerca di soluzione di conflitto sono i seguenti: "Mi puoi spiegare meglio il tuo punto di vista?" "Pensi che ci sia qualcosa in comune tra le nostre idee?"
- Ragionamento ipotetico: si tratta di una modalità di pensiero promossa in particolare dal curriculum di filosofia. Tale modalità favorisce la molteplicità di prospettive e quindi lo sviluppo metacognitivo degli studenti che sono portati a considerare i diversi aspetti di ogni eventualità, ricercandone tutte le possibili soluzioni e conseguenze.
- Sviluppo personale: si tratta di interventi grazie a quali i bambini dimostrano una crescita personale, legata sia a livelli superiori di concettualizzazione (metacognizione) sia ad una maggiore maturità nei comportamenti, quali per esempio la capacità di rispettare le idee degli altri, di affrontare positivamente una critica, di rivedere la propria idea iniziale se questa si è dimostrata errata.
- Democratizzazione del gruppo, ovvero la percezione degli adulti come membri paritari della discussione che possono essere coinvolti nell'argomentare anche con le loro opinioni personali. In questo modo la discussione viene arricchita da un ulteriore punto di vista.
- Esternalizzazione del pensiero, così come lo definisce Bruner (1998); nel nostro caso, ci riferiamo alla capacità da parte di un gruppo di costruire prodotti concreti inerenti ciò che è stato discusso,

permettendo così una riflessione approfondita e un'ulteriore rielaborazione dei temi trattati, proprio attraverso la riflessione sul prodotto.

Tra le funzioni invece più strettamente inerenti la comunicazione a distanza, particolarmente interessante è quella legata alla rappresentazione del partner a distanza. Gli studenti infatti percepivano negli alunni con cui hanno scambiato via rete materiali e opinioni, una grande occasione per imparare cose nuove, attraverso il contatto, seppure mediato, con contesti scolastici diversi e persone portatori di culture e valori diversi.

Nonostante lo scambio comunicativo sul sito sia stato minimo, a causa della strumentazione informatica della scuola carente nella scuola, gli alunni nelle varie attività hanno discusso, lavorato e prodotto pensando sempre ad uno scambio a distanza, immaginando un partner non presente fisicamente.

Comunicare a distanza con altri studenti, infatti, e il dover inserire lavori e opinioni personali su di un sito telematico, dove sarebbero diventati visibili a tutti, è stata percepita come un'attività importante ed esaltante da parte degli allievi. La consapevolezza di destinatari remoti, inoltre, ha fatto progredire il ragionamento filosofico dei ragazzi, che spesso durante le discussioni ha raggiunto livelli di concettualizzazione molto alti. Un primo esempio, in merito a ciò, è emerso durante la discussione relativa al tema "Sarebbe meglio se parlassimo tutti la stessa lingua". Alcuni dei bambini hanno preferito produrre materiale grafico da inserire nel sito, proprio partendo dal presupposto che molti dei loro interlocutori non sono italiani; un disegno sarebbe stato molto più comprensibile di un testo scritto, dato che loro non sono in grado di scrivere in un buon inglese. Molto efficaci sono alcuni dei loro disegni riportati qui di seguito (vedi Figg. 2 e 3).

Nel primo disegno i bambini hanno saputo

rappresentare uno stereotipo molto diffuso: chi parla una lingua diversa dalla nostra ci può apparire poco intelligente. Ma spesso si scopre che basta conoscere la stessa lingua e il proprio interlocutore non appare più così stupido. Nel secondo disegno è rappresentata una situazione in cui lo straniero impara la lingua Italiana, consentendo così l'avviarsi di una comunicazione efficace. Da questi disegni si potrebbe evincere che i bambini pensano alla possibilità di avere una lingua comune come ad un vantaggio, o meglio ancora, come la condizione per un reale incontro tra le persone.

Ma presto durante la discussione in classe, grazie al ragionamento ipotetico e riflessivo che questi ragazzi già possiedono (cfr. le funzioni generali svolte dal discorso descritte all'inizio di questa sezione), la discussione sembra orientarsi verso l'analisi dei vantaggi di un mondo plurilinguistico. L'intervento che sembra focalizzare questo tipo di riflessione è quello di una bambina che dice "Se ci sforziamo di capire altre lingue la nostra mente si sviluppa di più". Si tratta di un intervento inteso a focalizzare che il vero vantaggio cognitivo non sta nel comunicare con chi conosce la nostra lingua, ma nello sforzarsi di usare la lingua del nostro interlocutore e quindi di imparare una lingua nuova. Quindi, tra i due personaggi rappresentati nei disegni è Josch quello che "sviluppa" maggiormente la sua "mente" perché si è sforzato di capire un nuovo modo di parlare e quindi di pensare. Ovviamente, implicita vi è anche l'intuizione del rapporto stretto tra linguag-



figura 2

Disegno che rappresenta la diversità linguistica.

figura 3

Disegno che rappresenta una comunanza linguistica.



gio e pensiero, concetto che da Vygotskij in poi è stato variamente indagato dalla ricerca psicologica e sociale. In questo caso, la riflessione dei bambini assume un significato contestuale, se si tiene a mente che vi è una forte consapevolezza di far parte di una piccola comunità virtuale europea, con partner di altri paesi dove si parlano lingue diverse. Il pensare in modo concreto agli interlocutori del progetto ITCOLE costringe i bambini ad uscire dalla retorica circa le differenze linguistiche e induce una riflessione concreta del rapporto tra modi di parlare e modi di pensare.

Le discussioni intorno agli altri due compiti proposti (indossare i panni dell'altro e scegliere tra la cicala e la formica) hanno invece provocato riflessioni più personali, più centrate sull'analisi di sé stessi e di alcuni aspetti legati allo sviluppo della propria identità. Uno dei bambini che partecipa alla discussione dice *“La diversità non è solo tra le persone, ma anche all'interno della stessa persona. Dentro di noi ci sono diverse personalità, dipende da cosa stiamo facendo e come ci sentiamo in quel momento”*.

Il concetto di diversità non riguarda solo il confronto fra sé stessi e gli altri ma anche la riflessione circa sé stessi. Non siamo sempre uguali a noi stessi e probabilmente è l'esperienza del crescere che ci fa toccare con mano la fluidità dei nostri modi di essere. Ecco uno dei disegni prodotti durante la discussione relativa alla diversità come aspetto identitario (Fig. 4).

Quasi stupisce la saggezza di un bambino di

9 anni che afferma: *“Dentro di noi c'è una parte nascosta che non viene mai fuori, qualcosa che gli altri non possono conoscere e che forse non sappiamo neanche noi”* suggerendo così che l'esperienza di comunicazione filosofica a distanza non è servita solo a riflettere sul quello che si sa e su ciò che si va imparando, ma anche su ciò che non si sa e sulla consapevolezza di dover convivere con aspetti nascosti di sé stessi.

CONCLUSIONE

La ricerca qui presentata ha rilevato numerosi cambiamenti all'interno della classe e nella sua organizzazione, primo fra tutti l'avvicinamento alle nuove tecnologie. Questo non ha comportato lo stravolgimento nelle metodologie adottate in precedenza dalle insegnanti, anzi, la sperimentazione ha utilizzato modalità di lavoro già in parte familiari al gruppo classe (grazie all'integrazione di ITCOLE con il progetto “Creature variopinte”). Infatti, le discussioni filosofiche che già si svolgevano in classe sono poi state “allargate” ad una comunità virtuale, con l'ausilio di un sito web appositamente disegnato, Synergeia, favorendo negli allievi livelli di ragionamento superiori e una maggiore maturità di pensiero. Questa integrazione da una parte rappresenta un vantaggio “ecologico”, nel senso che non crea nella classe una situazione forzata, non introducendo attività e contenuti nuovi, ma solo un nuovo linguaggio e un nuovo strumento; dall'altra forse rappresenta un limite di generalizzazione. Infatti, bambini ed insegnanti di questa scuola erano già fortemente propensi al ragionamento riflessivo e avevano già acquisito un'abitudine, ad esempio alla discussione di gruppo, che ha consentito loro di “appropriarsi” facilmente anche delle modalità di discussioni che tengono conto di un partner a distanza.

Le due tipologie di funzioni generate dal discorso in classe durante le discussioni di gruppo, ovvero funzioni a sostegno della discussione stessa e funzioni legate alla riflessione filosofica con partner a distanza, non vanno considerate come indipendenti ma piuttosto come consequenziali. Probabilmente l'aver raggiunto dei buoni livelli nell'ambito delle funzioni del primo tipo ha consentito ai nostri bambini di raggiungere anche dei livelli sofisticati di riflessione più specifica. I bambini non solo sono in grado di tener presente i loro interlocutori “invisibili” e distanti, di riflettere sui vantaggi del confrontarsi con persone “diverse”, ma an-



figura 4

Disegno rappresentate la diversità come cambiamento interiore

che di interiorizzare le idee discusse, fino a saperle usare per una riflessione personale e auto-referenziale. La diversità, il tema generale lanciato per la discussione filosofica, non riguarda solo il confronto tra se stessi e gli altri ma anche la riflessione circa chi siamo, o meglio chi pensiamo di essere.

Questo progetto ha apportato l'evidente vantaggio alla classe oggetto di studio (una quarta elementare di Avellino) di ampliare il setting di lavoro della classe, grazie agli scambi a distanza di alunni e insegnanti a livello nazionale ed internazionale. Per questo, alcune delle conclusioni che si possono trarre da questo studio possono essere interessanti in generale, per la gestione del lavoro in classe destinato alla comunicazione con partner a distanza. È interessante riportare alcune osservazioni generali che riguardano la motivazione degli alunni, che si siano mostrati fortemente interessati alle attività del progetto e hanno dato numerosi suggerimenti su come migliorare la comunicazione con gli altri studenti per il prossimo anno di sperimentazione (ad esempio, aumentare il numero dei bambini coinvolti nella sperimentazione, oppure, organizzare dei turni precisi per velocizzare gli scambi comunicativi con i partner a distanza), proponendo anche di inserire sul sito dei giochi attraverso cui divertirsi con gli altri e conoscersi meglio.

Inoltre, l'osservazione del lavoro di fronte al computer, necessario per inserire i documenti prodotti e per prendere visione del materiale inserito dagli studenti di scuole diverse, ci ha consentito di verificare come la modalità del lavoro del gruppo si vada rapidamente adeguando al nuovo contesto. Infatti, durante la prima sessione di lavoro i ragazzi sembravano "trasferire" al nuovo contesto le stesse regole di gestione del gruppo-discussione per poi modificarle in modo esponenziale con il passare del tempo e con la familiarizzazione con il sito. I ragazzi non si rivolgevano più all'adulto presente, come invece spesso accadeva durante la discussione di gruppo, ma si comportavano in modo progressivamente sempre più indipendente. Gli studenti, leggendo i documenti inseriti dagli altri alunni (testi e domande), trascrivevano nelle note da inserire nel sito la propria opinione, in merito agli argomenti proposti dagli studenti delle altre scuole e lo sforzo maggiore era relativamente alla formulazione da adottare, che doveva essere la più chiara possibile, per garantire il criterio della comprensibilità da parte dei loro partner a distanza.

Anche l'osservazione delle dinamiche dei gruppi ha evidenziato un ulteriore risultato: i gruppi di lavoro hanno saputo acquisire velocemente indipendenza ed autonomia nella gestione del lavoro al computer.

È importante rilevare come l'esigenza comune, emersa da parte di insegnanti e studenti, è stata quella di aumentare la comunicazione con le classi a distanza, avendo riconosciuto proprio il valore che aggiunge alle attività svolte in classe. Le aspettative e le motivazioni degli alunni che non avevano mai usato il computer per esperienze di apprendimento collaborativo on-line, oltre ai risultati riscontrati in termini di sviluppo metacognitivo e di ragionamento filosofico, rilevano quanto le attività di comunicazione reali, anche se con interlocutori mai incontrati, possano giovare alla crescita cognitiva, relazionale ed emotiva.

Il curriculum sperimentato dalla nostra classe esula dalla filosofia in termini di logica e meglio si inserisce nel filone di studi denominato "critical thinking" [Miller e Connelly, 1996], ovvero pensiero critico. Già studi precedenti [Garrison, 1992; Newman, 1996] hanno ampiamente dimostrato come le attività al computer e la comunicazione mediata sviluppino alcuni degli indicatori del pensiero critico. Si tratta di studi in cui il pensiero critico è analizzato in termini di abilità di soluzione di problemi, mentre lo studio qui presentato vuole aggiungere anche il campo di riflessione che riguarda l'indagine circa domande di tipo esistenziale e morale.

Sicuramente questo lavoro è servito come momento per una nuova apertura verso altre realtà scolastiche e ha permesso ad alunni e insegnanti di confrontarsi con gli altri partecipanti alla sperimentazione. Il supporto telematico e il software utilizzato hanno sicuramente contribuito ad esaltare le possibilità d'interazione e di scambio tra soggetti distanti, favorendo l'elaborazione condivisa di conoscenze e documenti, ed introducendo contenuti curriculari relativi ad aspetti filosofici non necessariamente legati alla logica o al *problem solving*, ma piuttosto a questioni di ordine morale e generale, come la diversità culturale e linguistica. Quindi la comunicazione a distanza attraverso software appositamente progettati è in grado di produrre anche una fertilizzazione degli aspetti curriculari: discutere di diversità avendo la possibilità di confrontarsi con veri interlocutori "diversi" per provenienza, lingua e cultura rende l'aspetto curricolare realistico e particolarmente efficace.

Approfondimento • FILOSOFIA CON I BAMBINI IERI ED OGGI

L'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children* nasce nel 1974 nel Monclair State University ad opera di Matthew Lipman, professore di Logica e promotore del 'movimento per il pensiero critico', nato in risposta ai preoccupanti dati presentati dalle istituzioni di ricerca educativa negli USA sulle performances cognitive degli studenti. Il programma si diffonde anche al di fuori degli Stati Uniti, ed in particolare in America Latina; nel 1988 inizia la diffusione in Europa ad opera dell'Osterreichesh e Gesellschaft fur Kinderphilosophie. Due anni dopo, il CRIF (Centro di Ricerca per l'Insegnamento Filosofico) promuove le prime sperimentazioni in alcune scuole medie ed elementari italiane, utilizzando la traduzione italiana del testo di Lipman, *Il prisma dei perché*, pubblicata da Armando, Roma, nel 1992.

Nel biennio 1995/97, si svolge presso le scuole elementari di Montoro Inf. (AV) una delle più significative esperienze italiane di *Philosophy for Children* (in sigla P4C), guidata dalla direttrice didattica Mirella Napodano e seguita con interesse dalla Società Filosofica Italiana. Un'ampia documentazione pedagogica relativa alle attività svolte, anche nell'ambito di un Progetto Educativo Europeo (Socrates-Come-nius), è contenuta nel volume di Mirella Napodano, *Philosophy for Children - Itinerari metacognitivi per una didattica del pensiero complesso nella scuola elementare* - edito da Alfredo Guida, Napoli, nel 1998.

Sulla base dell'esperienza maturata in quegli anni, che ha ampiamente dimostrato che fare filosofia con (e non per) i bambini è possibile ed opportuno, nasce il curriculum di filosofia con i bambini *Creature variopinte*. Il programma *Philosophy for Children*, fondato com'è essenzialmente su elementi di Logica (rapporti e relazioni fra oggetti e persone,

classificazioni, inferenze relative a percorsi preconfezionati, ecc.), era presto apparso piuttosto angusto rispetto alla varietà degli interessi manifestati dai nostri bambini, indirizzati a ben altre domande 'filosoficamente rilevanti', implicanti il pensiero complesso (Morin) e la metacognizione.

I bambini, infatti, si trovano sulla scena della vita nella condizione originaria di spettatori ed attori liberi da preconcetti e sovrastrutture ideologiche: il loro pensiero è privo di schemi e non si presta ad essere rinchiuso nelle gabbie categoriali di una fredda e asettica metodologia, ma si esprime spontaneamente in *formae mentis*, traducendosi senza forzature in uno stile di vita che li rende, per dirla con Platone, 'creature variopinte'. Perciò la nostra nuova scelta strategica è indirizzata all'utilizzo della narrazione, alla lettura e l'interpretazione cooperativa (U. Eco) di fiabe, miti, elementi autobiografici, nell'ambito di una cornice dialogica e di *cooperative learning*, realizzato anche a distanza in ambiente virtuale.

Il curriculum *Creature variopinte* è attualmente in corso di sperimentazione presso una scuola elementare paritaria di Avellino; il testo relativo alla documentazione pedagogica dell'esperienza e alle motivazioni teoriche che la sorreggono è in corso di allestimento. Si ritiene che possa essere pubblicato nell'autunno 2003, periodo in cui si prevede di allestire anche un sito web sull'argomento.

A cura di Mirella Napodano
Supervisore del tirocinio presso il Corso di
Laurea di Scienze della Formazione Primaria
dell'Università di Salerno

riferimenti bibliografici

- Brown A.L. e Campione J.C. (1990), Communities of learning and thinking: Or a context by any other name, *Human Development*, n. 21, pp. 108-125.
- Bruckman A. (2000), Situated support for learning: Storm's weekend with Rachel, *Journal of the Learning Sciences*, n.9, pp. 329-372.
- Bruner J. (1998), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Calvani A. e Rotta M. (2000), *Fare formazione in Internet*, Erickson, Trento.
- Cesareni D. e Caravita S. (in corso di stampa), Pensiero individuale, pensiero collettivo: processi collaborativi a vari livelli, dal gruppo alla rete, in M. Beatrice Ligorio e S. Caravita (a cura di) *Costruzione collaborativa di conoscenze: dal gruppo in classe al gruppo in rete*, Istituto Carlo Amore, Roma.
- Cesareni C., Ligorio M.B., Pontecorvo C. (2001), Discussione e argomentazione in un forum universitario, *TD - Tecnologie Didattiche*, vol. 24, n. 3, pp. 55-65.
- Cosentino A. (1991), Lipman e la Philosophy for children, *Bollettino SFI*, n. 142.
- Fasulo A. e Pontecorvo C. (1999), *Come si dice*, Carrocci, Roma.
- Garrison D. R. (1992), Critical thinking and self-directed learning in adult education: an analysis of responsibility and control issues, *Adult Education Quarterly*, n. 42 (3), pp.136-148.
- Kaye A. (1994), Apprendimento collaborativo basato sul computer, *TD - Tecnologie Didattiche*, n. 4, Autunno 1994, pp. 9-21.
- Koschmann T. (2002), Dewey's contribution to the foundations of CSCL Research, in G. Stahl (a cura di) *Atti del Convegno Computer Supported Collaborative Learning*, Boulder, Colorado, pp. 17-22.
- Ligorio, M.B. (1996), Le comunità di Apprendimento: tutti apprendisti, tutti scienziati, tutti insegnanti, in Trentin G. (cura di) *Didattica in rete: internet, telematica e cooperazione educativa*, Edizioni Garamond, Roma, pp. 71-81.
- Lipman M. (1988), Critical thinking. What can it be?, *Educational Leadership*, n. 46(1), pp. 38-43.
- Lumbelli L. (1985), *Psicologia dell'educazione. La comunicazione*, Il Mulino, Bologna.
- Miller L., Connelly M. (1996), *Critical thinking across the curriculum project*, Lee's Summit, Missouri - U.S.A.
- Melchiori R. (2000), *La tecnologia dell'informazione e della comunicazione nell'istruzione scolastica. I risultati del secondo studio internazionale lea-Sites*, FrancoAngeli-Cede, Roma.
- Napodano M. (1998), *Philosophy for children*, Alfredo Guida Editore, Napoli.
- Newman D. R. (1996), How can WWW-based groupware better support critical thinking in CSCL?, in U. Busbach, D. Kerr e K. Sikkil (eds) *CSCW and the Web - Atti del 5th ERCIM/W4G Workshop*, Sankt Augustin, Germania.
- Pinto G. e Bombi A.S. (1999), Sistemi simbolici e notazione figurativa. in C. Pontecorvo (a cura di) *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna, pp. 115-143.
- Pontecorvo C. (a cura di) (1999), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna.