Le ICT PER un'Educazione Orientata all'Autonomia (EOA)

Il ruolo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione in un paradigma educativo fondato sui valori dell'autonomia, della moralità e dell'appartenenza

Aharon Aviram, Yael Bar-Lev
The Center for Futurism in Education - Ben Gurion University, Israele
e-mail: office@bgumail.bgu.ac.il

Questo lavoro descrive un processo educativo, basato sull'uso dell'Information Technology (IT), che riflette un nuovo paradigma educativo sviluppato dal Center for Futurism in Education. Abbiamo chiamato questo paradigma EOA - Educazione Orientata all'Autonomia (AOE - Autonomy Oriented Education). Esso ha lo scopo di valorizzare lo sviluppo dell'autonomia, della moralità e dell'appartenenza fra i giovani. Vengono preliminarmente delineate le basi teoriche dell'EOA, i suoi fondamenti logici e la relativa didattica. Esso sottolinea la natura "caordinata"[1] [Hook, 1996] di questa didattica - in altre parole, il suo basarsi su una combinazione di processi non predeterminati e di una didattica e scopi sistematicamente strutturati (Parte A). Lo studio passa poi a spiegare il ruolo importante svolto dall'IT nella realizzazione dell'EOA in quanto supporto sia del caos che dell'ordine (Parte B). Infine, viene descritta l'implementazione attualmente in corso di questo paradigma all'interno di un progetto attivo in molte scuole elementari israeliane chiamato "Today's Stories" (Parte C).

A. IL PARADIGMA EOA

Il paradigma EOA nasce dalla nostra consapevolezza che la postmodernità abbia reso anacronistico il paradigma curricolare occidentale vecchio di 2500 anni adattato all'apprendimento teorico di una serie di discipline separate. Il sistema educativo, con il suo paradigma organizzativo e didattico vecchio di cento anni, ha subito lo stesso processo. Da qui il bisogno di fondare un nuovo paradigma educativo che rispecchi le condizioni completamente nuove create dalla postmodernità [Abbott, 1994; Hargraves, 1994; Perlman, 1992].

Pensiamo che questo nuovo paradigma debba avere alla sua base i valori della democrazia liberale che sono il rafforzamento della libertà, dell'eguaglianza e della fraternità nella società in generale. Dal nostro punto di vista [Aviram, 1993; Aviram, 1998; Aviram, 1999a], le derivate educative più naturali di questi valori democratici generali sono lo sviluppo dell'autonomia, della moralità e dell'appartenenza fra i giovani.

A livello didattico questo paradigma riflette un tentativo pionieristico di affrontare seriamente, secondo una prospettiva umanistica, il nocciolo dello sviluppo individuale verso una democrazia liberale. In questa prospettiva, gli individui si sviluppano attraverso un processo di "esperimenti di vita" riflessivi, per citare John Stuart Mill [Mill, 1947; Gray, 1983] che, a sua volta, si rifaceva a Wilhelm von Humboldt e alla tradizione umanistica tedesca [Lilge, 1975; Swales, 1978]. Il nostro paradigma trasforma questo processo di esperimenti di vita riflessivi in un processo educativo vero e proprio basato su modalità IT messe a punto a questo scopo e orientate al rafforzamento dei tre valori educativi alla base dell'EOA: autonomia, moralità e appartenenza (vedi, per esempio, The Center for Futurism in Education, 1998; Aviram et al., 1995; Aviram, 1999b].

Nel nostro paradigma l'autonomia è costi-

1 Il termine cerca di rendere l'inglese "chaordic", sintesi di "chaotic" e "orderly" [N.d.T.].

tuita dall'autenticità e dall'autodirezione. Per "autenticità" intendiamo la capacità dell'individuo di essere consapevole dei suoi sentimenti, desideri, interessi, talento, nonché dei suoi propri stili di attività e di apprendimento, e di amalgamarli. L'"autodirezione" si riferisce alla capacità dell'individuo di mettere a punto piani d'azione in modo razionale e di realizzarli; quindi, ciò che è in gioco, in realtà, è sia la razionalità dell'individuo (necessaria per la formazione dei piani) che la maturità emotiva (necessaria per la loro realizzazione).

L'appartenenza è percepita in quanto riferita alla concezione che ogni individuo ha di sé in quanto parte di/impegnato con uno o più gruppi sociali.

La moralità è intesa da noi come la consapevolezza che l'individuo ha circa la necessità di evitare di danneggiare gli altri. Secondo il nostro concetto umanistico l'autonomia, l'appartenenza e la moralità si formano più compiutamente attraverso l'esperienza del reale dell'individuo, nelle situazioni volontariamente scelte che si determinano a tutti i livelli della vita umana, e attraverso la riflessione individuale su queste esperienze alla luce dei tre valori educativi citati sopra.

Questo processo di "esperimenti di vita" riflessivi richiede la progettazione accurata di un sistema educativo. Crediamo che questo processo possa essere produttivo solo se è caratterizzato da otto principi basilari: libertà flessibile; pluralità di esperienze (per usare un termine di Mill); sicurezza fisica ed emotiva; significatività; riflessione; rafforzamento della razionalità (pratica e morale); empatia; coinvolgimento/ impegno.

I primi tre principi si riferiscono soprattutto all'ambiente. Essi riflettono la nostra convinzione che per poter sviluppare le tre caratteristiche della personalità desiderate i bambini devono avere un ambiente educativo che incoraggi esperienze di vita, e cioè attività libera e autentica interazione fra di loro e fra di loro e la realtà. Questi tre principi, essenziali per la costruzione di un ambiente educativo produttivo, sono descritti dettagliatamente nel seguito.

Il nostro primo principio lo abbiamo definito "libertà flessibile" in quanto si riferisce sia alla capacità dell'individuo di scegliere a piacimento le attività e i parametri che le definiscono sia alla sua capacità di cambiare questi parametri quando il cambiamento è giustificato dal punto di vista educativo. La libertà flessibile permette agli individui di costruire un ambiente adatto ai propri desideri e bisogni e di modificare le sue componenti in base al loro sviluppo personale. La libertà flessibile esiste quando l'ambiente, incorporato e regolato nei primi anni di vita dai genitori o da figure tutoriali, è sufficientemente sicuro ed aperto perché il bambino possa esplorarlo. Per quanto riguarda la personalità, un tale ambiente rende possibile lo sviluppo nell'individuo dello spirito di iniziativa, l'impressione che sia possibile e che valga la pena uscire e scoprire il mondo [Erikson, 1963], e la sensazione di essere capaci che si forma gradualmente quando gli individui vengono incoraggiati e accumulano esperienze positive. Nella nostra struttura, l'importanza della libertà flessibile risiede nelle opportunità che un tale ambiente offre di condurre esperienze e di costruire saperi in modo indipendente.

Il termine usato da Mill "pluralità di esperienze" è il nome del nostro secondo principio, il quale si riferisce all'esistenza di esperienze reali che riguardano le categorie più diverse (attività artistiche, manuali, sportive ed intellettuali). Un ambiente che consente una pluralità di esperienze rende effettivamente possibile il realizzarsi della libertà. Esso fornisce anche l'opportunità di sviluppare una capacità di riflessione significativa, nutrita dal confronto fra esperienze diverse.

La varietà di esperienze sarà internamente organizzata in modo da non perdere di vista le questioni cardine su cui l'individuo è concentrato in quel momento, questioni relative all'autoconoscenza ed all'autoscoperta. Ciò dovrebbe garantire che la molteplicità delle esperienze non sia percepita come un miscuglio confuso ma come un insieme organizzato, intimamente connesso a un processo significativo di esplorazione personale. Il coinvolgimento dell'educatore è qui particolarmente importante. Il suo ruolo è quello di identificare la misura ottimale delle diverse esperienze che ogni individuo può trovarsi ad affrontare, in modo tale che questa varietà non diventi un peso troppo grande.

Con il termine "sicurezza fisica e emotiva" ci riferiamo a tre tipi di sicurezza: sicurezza fisica (cioè l'assenza di pericoli per la propria incolumità fisica); la sicurezza che deriva dalla certezza che l'individuo ha di essere accettato dall'ambiente; e la sicurezza che deriva dalla stabilità e dalla natura sequenziale dell'ambiente stesso. Molte teorie si rifanno all'importanza di un ambiente primario sicuro (originariamente questo significava i genitori o un'alternativa ai genitori, come i tutori) per lo sviluppo della fiducia in se stesso [Maslow, 1970; Rogers, 1961,

1969; Winnicott, 1971]. Una struttura definita, modi familiari di fare le cose e l'accettazione incondizionata sono tutti fattori che danno ai bambini un senso di sicurezza. In un ambiente sicuro i bambini possono osare l'esplorazione del mondo e farvi esperienze.

La fiducia in se stessi promuoverà la capacità del bambino di farsi coinvolgere in modo produttivo in un processo di esperimenti di vita riflessivi. È utile distinguere qui fra due tipi di riflessione, quella costruttiva e quella distruttiva. La riflessione costruttiva promuove l'autonomia e l'autorealizzazione. La riflessione distruttiva può, invece, diventare un processo tormentato e scoraggiante. Gli individui sicuri di sé possono essere costruttivamente riflessivi, la loro sicurezza consente loro un'autocritica riflessiva salutare e proficua. Il filosofo Russell è un buon esempio di riflessività costruttiva. Gli individui non sicuri di sé sono spesso distruttivamente riflessivi, un tratto, questo, facilmente correlato con lo stress emotivo e l'infelicità. Il filosofo Nietzsche può servire da esempio per questo tipo di riflessività.

In un certo senso la sicurezza è un prerequisito per la capacità individuale a trarre beneficio dalla libertà flessibile e dalla pluralità di esperienze, in quanto la libertà flessibile può essere strumentale per i bambini piccoli solo se non è troppo flessibile. È quindi importante che la libertà e la pluralità di esperienze esistano nella giusta misura entro una struttura stabilita, e forniscano un senso di sicurezza. Solo a questa condizione i bambini vivranno esperienze interessanti e produttive.

La disponibilità di un ambiente educativo caratterizzato dalla libertà flessibile, dalla pluralità di esperienze e dalla sicurezza è condizione necessaria – ma non sufficiente – per lo sviluppo dei tre tratti della personalità desiderati. Perché ciò avvenga la sperimentazione dei bambini deve essere accompagnata dalla riflessione. La riflessione sarà mediata dai tutori e guidata dai cinque principi che seguono e che si riferiscono primariamente alla didattica desiderata.

Il principio di "significatività" richiede che gli educatori incoraggino i bambini a rispettare i loro desideri e le loro caratteristiche personali. Questo rispetto fondamentale è un prerequisito per la ricerca e l'identificazione di attività significative a livello personale e per lo sforzo di coinvolgimento necessario per queste attività. Individuiamo tre punti da considerare nello sviluppo della significatività: il desiderio di condurre una vita ricca di senso, la capacità di scegliere direzioni ed esperienze di vita significative a livello personale, e la capacità di arricchire di significato l'esperienza di vita e trarre significato da essa.

Il principio centrale della "riflessività" impone agli educatori di incoraggiare i bambini alla consapevolezza, a "guardare dentro se stessi" e identificare i loro desideri, stili personali, talenti ed emozioni. Questo processo introspettivo permette ai bambini di collegare gli attributi personali ai significati personali favorendo insieme apprendimento e crescita. Man mano che i bambini crescono e si sviluppano si rendono conto che il loro punto di vista è uno fra tanti possibili; questa consapevolezza in divenire prepara il terreno per la prospettiva di sé e per la riflessività. La riflessività è un prerequisito per lo sviluppo dell'autonomia, per il ruolo che svolge la consapevolezza riflessiva nello sviluppo dell'autenticità.

Il nostro principio di "educazione alla razionalità" distingue quest'ultima in due forme: razionalità pratica e razionalità morale. La prima è vitale per lo sviluppo dell'autodirezione e quindi dell'autonomia, la seconda è vitale per lo sviluppo della moralità (anche se, dal punto di vista filosofico, non pensiamo che queste siano davvero due tipi di razionalità diversi). La prima consiste nella capacità che il bambino ha di sviluppare piani d'azione logici. I bambini dovrebbero quindi essere incoraggiati a ipotizzare più modi per raggiungere i loro obiettivi, a selezionare il modo migliore e a progettare le azioni per raggiungere il risultato desiderato. La seconda consiste nella capacità dei bambini di esaminare e giustificare le loro attività confrontandole con principi generali e con le loro possibili conseguenze.

Gli educatori che seguono il principio dell'"empatia" devono incoraggiare i bambini a comprendere e – entro certi limiti – a capire il punto di vista e le emozioni dell'altro. Consideriamo lo sviluppo dell'empatia e della razionalità morale come due precondizioni per lo sviluppo della moralità nei bambini.

Il principio del "coinvolgimento/impegno" prevede che gli educatori incoraggino i bambini a considerarsi parte di un gruppo di persone (oltre ad essere individui unici e indipendenti). Questo gruppo potrebbe identificarsi con i loro amici intimi, la scuola materna o la classe, la loro famiglia, la loro nazione o la loro cultura. Pensiamo che gruppi diversi siano appropriati per contesti diversi e per bambini diversi e che l'appartenenza

ad uno di questi gruppi non dovrebbe escludere l'appartenenza ad un altro. La sensazione di impegno o coinvolgimento è, naturalmente, un prerequisito nell'educazione dei giovani al senso di appartenenza.

Un'analisi degli otto principi elencati sopra dimostrerà che essi sono un intreccio di processi caotici e non predeterminati e di stabilità e struttura. Queste due facce dell'EOA sostengono solidarmente questo proficuo processo di apprendimento. Su scala più vasta la stessa tensione/equilibrio può essere individuata fra un ambiente non predeterminato e ciò che un educatore si aspetta. L'ambiente non predeterminato incoraggia la spontaneità sia nei bambini che negli educatori. D'altra parte gli educatori dovrebbero attenersi sia ad una teoria sistematica e ad un approccio didattico strutturato (l'EOA e gli otto principi), sia ad un repertorio di strumenti didattici ricchi e flessibili da essi derivanti (un repertorio di linee guida metodologiche, domande e risposte). Come chiariamo nella parte che segue, l'IT si è dimostrata uno strumento utile per il raggiungimento degli obiettivi dell'EOA nel nostro lavoro all'interno del progetto "Today's Stories".

B. IMPLEMENTARE L'EOA CON L'IT

"Today's Stories" è un progetto sperimentale che integra proficuamente il paradigma dell'EOA con gli usi educativi innovativi dell'IT, traducendoli in un processo educativo reale per la prima infanzia. Nella prossima sezione descriviamo brevemente il metodo usato per mettere in pratica l'EOA, è però importante prima ragionare sui fondamenti logici di questa combinazione.

L'IT, oltre a sostituire gli strumenti di apprendimento più tradizionali, rivoluzionerà inevitabilmente la didattica alla base dell'educazione [Papert, 1991]. L'IT è interattiva e, quindi, consente e richiede all'allievo di avere un ruolo più attivo e interattivo nella progettazione del suo programma di apprendimento. L'IT favorisce le differenze individuali nel processo di apprendimento (per es., negli stili di apprendimento), e così facendo promuove l'individualità. Una caratteristica originale dell'IT è la sua non linearità che consente processi di apprendimento laterali e associativi.

L'ampiezza e la profondità con cui questi attributi dell'IT saranno applicati sono lasciate, in una certa misura, alle persone responsabili dell'implementazione dell'IT nell'educazione. Dalla loro decisione dipenderà se l'*interattività*, l'*individualità* e la *non linearità* saranno riconosciute e incoraggiate solo a livello tattico – come semplici mezzi per obiettivi definiti in modo tradizionale, oppure se saranno riconosciute e valorizzate anche a livello strategico – attraverso la ridefinizione degli obiettivi del processo educativo. Nel primo caso lo scenario presenta programmi di apprendimento sostanzialmente predefiniti, in cui l'interattività è limitata solo ad alcuni passaggi specifici. L'individualità è identificata principalmente nel contesto degli stili di apprendimento e delle strategie, mentre gli obiettivi del processo di apprendimento continuano ad essere imposti e la non linearità accettata solo se parte di passaggi a breve termine in un programma sostanzialmente lineare. Il secondo caso suggerisce, invece, uno scenario in cui l'interattività gode di molta più libertà e i programmi di apprendimento sono progettati dall'allievo durante il processo di apprendimento stesso. Le differenze individuali a livello dei tipi di intelligenza, degli stili di apprendimento e delle aree di interesse sono riconosciuti e rispettati. In sostanza, la non linearità sarà accettata come caratteristica essenziale del processo di apprendimento [Aviram, 1999a].

Le tre caratteristiche fondamentali dell'IT (interattività, individualità e non linearità) sono anche caratteristiche fondamentali dell'esperienza di vita riflessiva, il processo educativo alla base del paradigma dell'EOA. Dato che coinvolge un agente che vive e si sviluppa nel mondo reale, questo processo implica una sequenza infinita di interazioni fra l'individuo ed il nostro mondo essenzialmente non lineare. Dato che la realtà e il processo che implica la sua sperimentazione sono intrinsecamente non lineari, e dato che qualsiasi sperimentazione reale della vita porta con sé un'interazione fra il cambiamento del mondo e l'essere cambiato da esso, l'agente all'interno del processo educativo dell'EOA è impegnato in modo non lineare e interattivo in situazioni scelte individualmente dal bambino. In questo modo il paradigma dell'EOA e la didattica che ne deriva riflettono una decisione strategica di fondo di seguire le tre caratteristiche dell'apprendimento basato sull'IT nel loro senso più profondo.

Quanto detto delinea piuttosto chiaramente come l'IT possa promuovere la faccia caotica e non predeterminata del paradigma dell'EOA. Allo stesso tempo, altre caratteristiche egualmente importanti dell'IT pos-

sono supportare la stabilità e l'ordine che sono una componente altrettanto necessaria del paradigma. Per esempio, le "case" virtuali possono fungere da punto d'appoggio per le attività del bambino e gli consentiranno di monitorare creativamente le sue attività. Così queste case facilmente accessibili favoriranno la sicurezza che solo il "tocco personale" di un ambiente creato autonomamente può dare.
Il processo di sperimentazione non predeterminato può essere produttivo solo se accompagnato dalla riflessione, come detto sopra, e se questa riflessione è guidata da domande e risposte conformi agli ultimi cinque principi (il repertorio di risposte e linee guida metodologiche a cui ci siamo riferiti in precedenza) l'IT può facilitare significativamente l'operatività continua e consapevole della struttura didattica dell'EOA, consentendo agli educatori ed ai bambini di documentare gli eventi spontaneamente e di rivederli a piacimento. Gli educatori possono anche usare l'IT per sviluppare storie sulle loro esperienze professionali che possono successivamente citare e analizzare.
La tecnologia specifica sviluppata in questo progetto consiste in una videocamera KidsCam e nel software Magic Mirror.
La KidsCam è una videocamera digitale portatile che i bambini possono portare come uno zaino, la quale consente loro di documentare parti scelte delle loro esperienze. La videocamera non interferisce né limita le attività del bambino in quanto è progettata per essere "indossabile". Il filmato ottenuto è automaticamente trasferito a un PC remoto tramite il software Magic Mirror ed è situato ad una certa distanza dall'area dove si svolge l'attività. Quando il bambino si avvicina al computer e si ferma di fronte al monitor vede sullo schermo il filmato che ha appena girato. Il bambino può, quindi, processare il video in molti modi usando diversi strumenti offerti dal software. L'elaborazione del video può essere condotta individualmente o socialmente, in gruppo.

C. "TODAY'S STORIES". IMPLEMENTARE L'EOA NELL'EDUCAZIONE PRIMARIA

Lo scopo del progetto "Today's Stories" è quello di creare un programma educativo per la prima infanzia (5-8 anni). Il progetto è gestito da un consorzio di istituzioni appartenenti a otto nazioni ed è finanziato dal programma europeo ESPRIT. Il progetto è implementato in due sedi educative: una scuola elementare danese ed un certo numero di scuole in Israele. Il progetto si basa sui nuovi sviluppi dell'IT ed il paradigma dell'EOA viene usato in Israele a supporto della sua struttura educativa[2].

figura 1
Interazione adulto-bambino: Anat ed il suo educatore sono impegnati nella lettura di un libro, attività sollecitata spontaneamente da Anat.

Il processo educativo di "Today's Stories" è costituito da quattro livelli: attività, documentazione, narrazione e riflessione. Dal punto di vista logico, questi quattro livelli sono lineari, ma nel processo reale essi avranno presumibilmente luogo all'interno di dinamiche diverse e non lineari.
Il *livello dell'azione* consiste di diverse attività ed eventi condotti in una classe relativamente aperta.
Il *livello della documentazione* consiste nel documentare attività ed eventi particolarmente significativi riguardanti sia i bambini che gli adulti.
Il *livello della narrazione* implica l'integrazione delle attività documentate e degli eventi in sequenze significative che formeranno le storie raccontate dai bambini e riguardanti le loro esperienze. Ciò avviene sia individualmente, in piccoli gruppi che in gruppi più grandi.
Il *livello della riflessione* consiste in una discussione sui tre livelli precedenti guidata dagli educatori e mantenuta sui binari degli otto principi citati più sopra e all'interno di una didattica basata sull'EOA. Anche qui l'obiettivo è quello di sviluppare nei bambi-

2
"Today's Stories 1998": descrizione del Progetto RTD. Proposto da Walter Van de Velde, Research Manager presso gli Starlab Research Laboratories di Riverland. Walter Van de Velde è il supervisore del progetto "Today's Stories".

figura 2
Interazione intima fra bambini: qui giocano nel centro dei cubi da costruzione.

ni i valori dell'autonomia, della moralità e dell'appartenenza.
Come esempio concreto di implementazione del processo in quattro livelli appena citato, prendiamo in esame il caso di un'attività finalizzata allo sviluppo di aree di interesse individuali. È importante sottolineare che nell'età a cui ci riferiamo, la prima infanzia, l'attenzione è posta allo sviluppo dell'*infrastruttura* delle percezioni, degli atteggiamenti e delle abilità che consentono lo sviluppo degli obiettivi citati sopra; sarebbe improprio affermare che possano essere raggiunti in pieno, come detto sopra. Nel seguito viene spiegato che cosa intendiamo per "sviluppare un'infrastruttura" rispetto all'obiettivo di sviluppare un'area di interesse.
Il fondamento concettuale che vorremmo sviluppare rispetto alle aree di interesse è il "riconoscimento dell'esistenza di un sé innato pieno, originale e unico": la possibilità di realizzazione del sé o del proprio posto nel mondo reale e lo sviluppo del sé innato più profondo "sperimentando la vita", attraverso un gran numero di interazioni con l'ambiente.
A fondamento degli atteggiamenti che noi aspiriamo a sviluppare nel bambino c'è la fiducia che egli ha nel suo potenziale e nell'autoriconoscimento delle proprie capacità di realizzazione attraverso le aree di interesse. Oltre alla fiducia in se stessi, aspiriamo a sviluppare nei bambini l'impegno ad individuare e sviluppare aree di interesse per l'autorealizzazione.
In questo contesto sono coltivate le basi per le competenze e le abilità; esse includono la capacità di percepire il divertimento e la soddisfazione, di sperimentare e sviluppare le sfide, di rinviare la gratificazione, di lavorare per affrontare e gestire le difficoltà emotive, come per es. la frustrazione e i fallimenti, di lavorare razionalmente e fare sacrifici per l'area di impegno prescelta.
Sulla base di questo ragionamento gli educatori hanno sviluppato una griglia di attività. Man mano che le varie attività vanno avanti con l'implementazione del principio di "libertà flessibile" nella quale i bambini possono cambiare attività a piacimento e con il software Magic Mirror che lavora in parallelo, ci si trova in pieno livello di documentazione. I bambini e gli educatori filmano e fotografano alcuni episodi del livello "attività", che dal loro punto di vista individuale vale la pena documentare. Successivamente, con Magic Mirror, i bambini elaborano i materiali documentati in vari modi, come ad esempio raccontare storie, drammatizzare materiali "grezzi", usare materiali come base per discussioni di gruppo e per dialoghi di riflessione. Parallelamente a questo processo, avviene la fase della riflessione, attraverso interazioni riflessive mirate, per lo più guidate dagli educatori. Le interazioni riflessive possono essere con un singolo individuo o con un gruppo di bambini e sono mirate a rafforzare in essi l'autenticità, cioè la consapevolezza dell'unicità delle loro caratteristiche, le quali, secondo la teoria dell'EOA, sono definite come fonti interne di motivazione, capacità, emozioni, valore di sé, modelli di comportamento e risposta. L'educatore pone domande guidate del tipo: Fra tutte le esperienze che ho la possibilità di fare durante il giorno, quale mi piacerebbe di più? Quali opzioni tendo ad escludere? Ci sono possibilità che non ho sperimentato per nulla? Ce ne sono alcune alle quali partecipo regolarmente? Voglio per caso partecipare a una nuova iniziativa che non è presente nell'am-

figura 3
Interazione di gruppo: bambini in azione nel centro di arte, il cui contesto è stato predisposto in precedenza dagli operatori.

biente attuale? In che modo scelgo l'opzione all'interno della quale voglio operare? Quali cose ho imparato durante una certa esperienza? Ho imparato qualcosa di me, e se sì che cosa?
Il "valore aggiunto" derivante dal contributo al raggiungimento dei nostri obiettivi proveniente dalla tecnologia del progetto risiede nella fase della riflessione. La KidsCam permette ai bambini di "tenere per sé" alcuni materiali della loro esperienza, in quanto essi scelgono, dalla loro prospettiva, ciò che è importante che si ricordino e che cosa può essere utile in un momento successivo. E il Magic Mirror mette a disposizione dei bambini uno strumento ricco e divertente, completo di tutto quanto l'IT può rendere disponibile e che servirà loro per riflettere su se stessi. Per rispondere a queste aspettative, tuttavia, è essenziale una guida da parte dell'educatore. Il progetto EOA sviluppa a questo proposito il TOA - Tutoring Orientato all'Autonomia (AOT - Autonomy Oriented Tutoring), una metodologia che guida il coinvolgimento degli adulti nel processo educativo, allo scopo di contribuire al raggiungimento degli obiettivi educativi dell'EOA.

CONCLUSIONI

Il processo educativo descritto sopra è l'implementazione di un nuovo paradigma, l'Educazione Orientata all'Autonomia. Questo paradigma è intimamente collegato ai valori fondamentali della democrazia liberale e della tradizione umanistica. La natura accurata e dettagliata del paradigma dell'EOA è essenziale all'implementazione. Quindi il processo educativo che da esso nasce è per sua natura "caordinato", essendo un insieme di non predeterminatezza caotica, spontaneità e non linearità integrate con un alto grado di strutturazione autoconsapevole.
L'IT può contribuire considerevolmente all'implementazione dell'EOA valorizzando i due aspetti complementari del processo educativo citati sopra. In quanto intrinsecamente riconducibile alla non linearità, alla individualità ed alla interattività, l'IT estende significativamente gli aspetti più flessibili e non predeterminati dell'EOA. D'altro canto, l'IT contribuisce anche alla stabilità e all'ordine, in primo luogo consentendo ai bambini di formare "case" stabili, secondariamente, facilitando l'attività di documentazione, narrazione e presentazione ripetuta contribuendo così allo sviluppo continuo dell'intelaiatura strutturale della didattica basata sull'EOA. In linea di principio, questi processi avrebbero potuto essere stati posti in essere già molto tempo fa, prima dell'avvento dell'IT. L'esistenza dell'IT, tuttavia, li rende molto più urgenti e necessari ed anche più semplici da attuare. Il progetto "Today's Stories" è un tentativo di implementare gli obiettivi teoretici ed i principi in un contesto educativo reale.

(traduzione a cura di Giovanna Caviglione)

GLI "ESPERIMENTI DI VITA" DI JOHN STUART MILL

Il concetto di *esperimento di vita* viene affrontato da John Stuart Mill nel saggio "On Liberty", che ha per oggetto il tema della libertà sociale. Secondo il filosofo inglese, nelle più progredite società dell'epoca la libertà individuale è minacciata da un fenomeno che Tocqueville per primo ha indicato con l'espressione "tirannia della maggioranza". L'oppressione esercitata dall'opinione pubblica nelle moderne democrazie occidentali rende urgente la necessità di stabilire dove porre il limite tra autonomia individuale e controllo sociale.
Il presupposto epistemologico da cui parte la riflessione di Mill è la "fallibilità" degli esseri umani, che contrasta con "la tendenza a considerare infallibile il proprio "mondo"". Con il termine "mondo", Mill intende l'insieme di pratiche e convinzioni legate alla propria religione, cultura o società, tali che, se ogni individuo è pronto a dubitare delle proprie opinioni individuali, affida invece al proprio "mondo" tutto il suo bisogno di certezze indiscutibili. È proprio sulla necessità di fare di ogni opinione, verità o dogma, argomento di discussione pubblica che si concentra l'interesse dell'autore.
Mill individua quattro ragioni che suggeriscono l'opportunità di permettere la libera espressione delle opinioni. Innanzitutto, dato che siamo esseri fallibili, non possiamo escludere la possibilità che l'opinione censurata sia vera. In secondo luogo, anche se l'opinione è in errore potrebbe comunque contenere una parte di verità, poiché è molto raro che un'opinione, anche se espressa dalla maggioranza della popolazione, contenga l'intera verità, ("è solamente dalla collisione di opinioni contrarie che la parte restante di verità ha qualche possibilità di emergere"). La terza ragione suggerisce che, anche nel caso in cui l'opinione espressa dalla maggioranza contenga l'intera verità, sia comunque auspicabile il libero dibattito e la libera contestazione di essa, perché è solo grazie al confronto e alla discussione che i fondamenti delle opinioni possono essere sviscerati. Impedire la contestazione di un'opinione vera comporterebbe la riduzione di essa al rango di semplice pregiudizio. Infine, privata del vivo confronto con altre opinioni, anche la più esatta delle dottrine "rischia di perdersi

o di indebolirsi e di essere privata del suo effetto vitale sul carattere e sulla condotta".
Questo è ciò che, secondo Mill, sta succedendo alla religione cristiana, la quale impedendo la libera contestazione delle proprie idee ha reso i principi delle sue dottrine lontane dalla vita e dal sentire dei suoi seguaci, che, seppur convinti della veridicità dei dettami del cristianesimo, raramente si servono di questi dettami per orientare la propria condotta.
Uno dei principali obiettivi polemici di Mill è una specifica concezione pedagogica, che, proprio per il fatto di basarsi su convinzioni ritenute infallibili, pretende di imporre un rigido modello di sapere e di comportamento agli uomini. Ma una pedagogia che si basa su questi presupposti non fa altro che rafforzare nell'uomo un'unica facoltà, quella imitativa delle scimmie: "La natura umana non è una macchina da costruire sulla base di un modello e da predisporre in modo che compia puntualmente il compito prescrittole, ma un albero che ha bisogno di crescere e svilupparsi in ogni direzione secondo le tendenze delle forze interiori che lo rendono un essere vivente"[1].
È proprio la natura imperfetta degli uomini che fa sì che essi debbano imparare per tentativi ed errori, ed è bene che essi possano crescere *sperimentando* diversi stili di vita, dettati solo dal proprio gusto e dalle proprie inclinazioni individuali, e non imposte dall'opinione pubblica:

> "Gli uomini non sono infallibili; le loro verità sono in gran parte solo delle mezze verità; l'uniformità di opinioni non è desiderabile se non rappresenta il risultato del più completo e libero confronto di opinioni opposte; la diversità non è un male, ma un bene, fin quando gli uomini non saranno in grado, più di quanto lo siano adesso, di riconoscere tutti gli aspetti della verità: tutti questi principi sono applicabili ai modi di agire degli uomini non meno che alle loro opinioni. *Fin quando gli uomini saranno imperfetti, così come è utile che ci siano opinioni diverse, altrettanto utile è che ci siano differenti esperimenti di vita*, che i diversi caratteri siano lasciati liberi di esprimersi purché non danneggino gli altri, e che il valore dei differenti modi di vita sia esperito praticamente quando lo si ritiene opportuno. In breve è auspicabile che l'individualità affermi se stessa là dove non sono in gioco principalmente gli interessi degli altri. *Dove le regole di condotta sono rappresentate dalle tradizioni o dalle usanze degli altri, e non dal carattere proprio di una persona, là viene a mancare uno dei principali ingredienti della felicità umana, precisamente l'ingrediente principale del progresso individuale e sociale*"[2].

L'unico limite che è giusto imporre alla libertà individuale è rappresentato dalla libertà degli altri. Se un opinione o una condotta, per quanto disapprovabili e non condivisibili, non minacciano o danneggiano nessuna persona non esiste nessun diritto o autorità sovrana che autorizzi la sua limitazione o censura. Se si escludono i casi dei minorenni o delle persone che in generale non hanno sviluppato una sufficiente autonomia di giudizio, l'autonomia individuale va sempre incoraggiata e rispettata. È solo in questo modo che una società sarà in grado di crescere giovani autonomi dalla forte personalità e con una coscienza morale fondata sul riconoscimento e sul rispetto degli altri.

a cura di ***Andrea Barbera****,*
Università di Genova

1
John Stuart Mill, *Sulla libertà*, Bompiani, Milano, 2000, pag. 191.

2
4 Ibidem, pag. 183 (corsivo mio).

riferimenti bibliografici

Abbott J. (1994), *Learning Makes Sense*, Letchworth, Education 2000.

Aviram A. (1993), Personal Autonomy and The Flexible School, *International Review of Education*, 39 (5), pp. 419-433.

Aviram A. (1998), *Navigating Through the Storm*, Massada, Tel Aviv (in ebraico).

Aviram A. (1999a), *Three Views Concerning IT and Education* (non pubblicato).

Aviram A. (1999b), *Towards a "United Field Theory of Education Towards Autonomy" or A Suggestion for a New Educational Paradigm for Postmodern Democracies* (non pubblicato).

Aviram A., Atias M., Bar-On N. (1995), School as a communication center or Distance learning as the foundation of education for autonomy, in Brunce A. (ed), *Proceedings of the Open Classrom Conference*, Oslo, September 1995 (in stampa).

Erikson E. H. (1963), *Childhood and Society*, Norton, New York.

Gray R. (1983), *Mill on liberty: a defence*, Routledge & Kegan Paul, London.

Hargraves A. (1994), *Changing teachers, Changing times*, Cassell, London.

Hook D. E. (1996), The Chaordic Organization: Out of Control and Into Order, *New Horizons for Learning*, Electronic Journal, September-October 1996.

Lilge F. (1975), *The Abuse of Learning*, Octagon Books, New York.

Maslow A. H. (1970), *Motivation and personality*, (2a ed.), Harper and Row, New York.

Mill J. S. (1947), *On Liberty*, Appleton-Century-Crofts, New York.

Papert S. (1991), Situating Constructionism, in Harel I. e Papert S. (eds) *Constructionism*, Ablex Publishing, Norwood, NJ.

Perlman L. (1992), *School's Out*, William Morrow, New York.

Rogers C. R. (1961), *On becoming a person: A therapist's view on psychotherapy*, Houghton Mifflin Co., Boston.

Rogers C. R. (1969), *Freedom to learn. A view of what education might become*, Merrill Books, Colombus, Ohio.

Swales M. (1978), *The German Bildungsroman from Wieland to Hesse*, Princeton University Press, Princeton.

The Center for Futurism in Education (1998), *Today's Stories*, A project proposal approved by the I3 program of the European Community.

Winnicott D.W. (1971), *Playing and Reality*, Tavistock Publications, London.