
I libri e il file... vita quotidiana degli studenti in rete

M. Silvia Barbieri
Dipartimento di
Psicologia,
Università di Trieste

*L'artificiale visto come risorsa per amplificare
le tradizionali possibilità di costruzione del sapere.*

Recentemente, Beniamino Placido [Placido, 1997] ha discusso su un noto quotidiano l'importanza di INTERNET e, più in generale, del ruolo e della visibilità che la tecnologia telematica sta assumendo nella nostra vita. Lo ha fatto però riuscendo a non assumere nessuno degli atteggiamenti che di solito emergono quando si discute del valore della tecnologia. Dicono, coloro che rifiutano le nuove tecnologie telematiche, che c'è il rischio che esse facciano di noi dei "mostri" alla ricerca di vite parallele in uno spazio virtuale, fantastico ma di fatto inesistente, e che questo ci renderà sempre più incapaci di un contatto diretto con gli oggetti, gli eventi e le persone della vita quotidiana. Per contro, i fautori disegnano scenari futuribili con case computerizzate e macchine intelligenti e preconizzano un futuro, sempre più vicino, di *magnifiche sorti e progressive...* Fanno parte della categoria dei fautori anche coloro che potremmo chiamare 'i moderati' coloro cioè che sostengono che la tecnologia non è né buona né cattiva, ma neutra, dunque tutto dipende dal modo in cui saremo capaci di usarla.

Questi atteggiamenti parevano aver esaurito la gamma delle possibili reazioni all'innovazione tecnologica, ma Placido ne ha proposto uno ulteriore, suggeritogli dalle riflessioni di uno scienziato francese [Jacquar, 1989]. Questa posizione potrebbe, in sintesi,

essere esposta come segue "*la tecnologia, non è né buona, né cattiva, ma nemmeno neutra*" per il solo fatto di esistere essa cambia la nostra vita, e il nostro rapporto con noi stessi e con il mondo.

Si tratta quindi di capire *come*, di cogliere la natura di questo cambiamento, magari riflettendo sui profondi mutamenti che le innovazioni tecnologiche hanno indotto nel tempo sulle nostre pratiche di vita quotidiana e sul modo di funzionare della nostra mente. Ad esempio, l'invenzione della stampa e la successiva ampia diffusione di libri stampati, hanno cambiato la relazione umana con la lettura e anche il modo in cui si usano la memoria e l'attenzione [Olson, 1995]. Quando i libri erano scritti a mano e pochissimo diffusi il ricordo di saghe, miti, epopee, il ricordo dei testi fondamentali della religione, era affidato alla memoria che spesso si aiutava in questo compito con il ritmo e la rima. La parola scritta ha reso inutile tutto questo, facendo diminuire l'importanza dell'apprendimento 'a memoria' - per l'appunto - di lunghi brani di testi. Anche il nostro modo di sfruttare le risorse di attenzione è cambiato in relazione a ciò. Quando i libri erano patrimonio di pochissimi, essi erano intesi per essere letti ad alta voce, non solo nella lettura comunitaria, ma anche dai singoli. Si prestava dunque attenzione parola per parola e il tempo richiesto per ascoltare/comprendere

il contenuto del testo letto a voce alta era molto lungo. Man mano che il libro è diventato un oggetto progressivamente meno costoso e più diffuso, si è sviluppato anche un nuovo modo di leggere, sottovoce, in silenzio. Si tratta di un modo di lettura più rapido di quello ad alta voce e non così rigorosamente sequenziale come l'altro. Anzi, spesso - quando ad esempio leggiamo il giornale - il testo viene scorso trasversalmente, senza cercare di comprendere analiticamente parola per parola, ma cercando di cogliere gli elementi fondamentali e il senso complessivo del brano letto [Saenger, 1995]. Certo, possiamo, all'occorrenza, attivare un'attenzione più focalizzata e sostenuta, così come possiamo, se occorre, imparare ancora a memoria un brano o una poesia, ma il nostro modo abituale di usare questa risorse della mente sono cambiati [Olson, 1995].

Come cambierà dunque il nostro modo di rapportarci con il mondo e di utilizzare le risorse della nostra mente in conseguenza del sempre minor costo di personal computer potenti e veloci e della sempre maggiore facilità di accesso alle reti telematiche? Ancora, a questa domanda, non siamo in grado di dare una risposta definitiva, anche perché i tempi necessari perché una nuova tecnologia diventi di largo uso, al punto da combinare le nostre pratiche quotidiane e il modo in cui usiamo le risorse della nostra mente, sono più lunghi di quelli trascorsi fino ad ora. Tuttavia, la centralità del quesito rimane, ed è questa la direzione di indagine in cui si muovono i lavori presentati in questo numero speciale dal titolo **La comunicazione mediata da computer nell'istruzione superiore** che presenta una serie di esperienze e riflette su possibilità e limiti di questo strumento in quel contesto. Si tratta di una selezione dai lavori di un Seminario - organizzato da me stessa e da P. Light - dedicato all'*Uso del computer nel problem solving e nell'apprendimento* tenutosi presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Trieste nei giorni 8 e 9 novembre 1996 ⁽¹⁾.

Tutti gli autori qui presentati hanno utilizzato forme diverse di comunicazione mediata da computer (CMC) a sostegno dei loro corsi universitari o di formazione in servizio, sia che tali corsi si svolgessero residenzialmente o a distanza, sia che essi avessero come oggetto l'informatica, le scienze, o materie di natura più umanistica come la musica, la letteratura, la psicologia. Si sta così creando un

corpus di esperienze prezioso per la comprensione di come forme particolari di CMC possano essere usate per obiettivi diversi (o parzialmente tali) e nel contesto di diversi ambiti disciplinari. Obiettivo comune è la descrizione di come tali strumenti informatici vengono **effettivamente** usati dagli utenti che tralasciano certe possibilità, ne sfruttano altre, o addirittura ne 'inventano' di nuove secondo i contesti interattivi (le reazioni di colleghi e docenti, gli obiettivi dichiarati o impliciti del corso, le attese dei partecipanti) che di volta in volta si creano. Si tratta cioè di fondare quella che uno degli autori qui presentati chiama *un'ecologia dell'apprendimento* e il suo relativo capitolo *uso delle risorse informatiche*, perché questa è la condizione conoscitiva che consente la progettazione di un uso più mirato di queste risorse.

Il quadro che emerge da questi lavori è variegato e complesso e presenta motivi di ottimismo, ma anche di cautela. Indubbiamente, la possibilità di sfruttare la CMC facilita e rende più interattivo l'apprendimento a distanza, ma presenta anche alcuni limiti. Ad esempio, l'uso della posta elettronica certamente agevola, e quindi favorisce, l'interazione a distanza, ma quali sono le conseguenze del fatto che si tratta di una interazione asincrona, soprattutto nei casi in cui siano necessari processi di negoziazione? Oppure, quali sono le conseguenze della mancanza di tutti quei segnali non verbali o paralinguistici (espressioni del viso, tono della voce) che segnalano agli interlocutori l'atteggiamento e le emozioni dell'autore? E infine, quali influenze psicologiche sulle modalità di uso dei partecipanti ha la perenne pubblicità dei messaggi nel sistema delle computer-conferenze?

E ancora, talvolta alcune risorse vengono progettate perché ne emergano determinati vantaggi che però gli utenti preferiscono ignorare, come nel caso in cui gli utenti preferiscono stampare gli ipertesti messi a loro disposizione, perdendo quel valore aggiunto che può essere rappresentato dall'esplicitazione di determinate relazioni concettuali interne resa possibile dai collegamenti inseriti nel testo.

Tutti questi elementi di riflessione, insieme a molti altri, sono presenti in questi articoli che ci offrono una varietà di informazioni su *come e cosa* la gente fa quando si siede davanti allo schermo per collegarsi con altri utenti o con Internet.

1. L'organizzazione del seminario è stata resa possibile da un finanziamento congiunto da parte del MURST e del British Council ai due organizzatori.

Esaminiamoli quindi uno per uno. Trentin, Benigno e Briano presentano un modello di terza generazione per la formazione a distanza via rete. Secondo gli autori, questo modello offre vantaggi che né l'apprendimento in presenza fisica, né quello a distanza delle generazioni precedenti possono offrire: supera i limiti della presenza fisica, consente la discussione fra i partecipanti e li induce a tenere conto del punto di vista altrui, obbliga alla comunicazione scritta con le ricadute metacognitive che questo comporta; in sintesi, promuove e sostiene l'apprendimento collaborativo, e, in più, tramite l'accesso in rete offre un'ampia gamma di informazioni a chi le sa cercare. Si tratta di una esperienza recente che cerca di proporre un modello generale, un progetto di formazione ideale, pensato per insegnare a gestire attività di formazione via rete.

Tutti gli altri articoli, invece, hanno come scopo la descrizione di esperienze specifiche.

Il lavoro di Wilson e Whitelock esamina l'utilizzo della CMC per l'apprendimento a distanza, esemplificato dall'esperienza di docenti e studenti di un corso di Fondamenti di informatica. I commenti degli studenti, raccolti con questionari e interviste, indicano che questa risorsa è stata usata soprattutto in funzione di necessità cognitive di apprendimento, ma che essa ha avuto benefici effetti sulla motivazione, il che, a sua volta può innescare un circolo virtuoso nei riguardi dello studio. A detta dei docenti, la possibilità di maggiore comunicazione ha infatti fatto salire il livello qualitativo degli interventi e delle richieste degli studenti.

Sempre sull'apprendimento a distanza è focalizzato il lavoro di Issroff e Eisenstadt che riferisce di una Scuola Estiva Virtuale svolta presso la Open University - la famosa Università a distanza inglese. Anche per gli studenti dell'Università a distanza è necessario, almeno una volta all'anno, passare un periodo in campus. Questo avviene, di solito, durante l'estate. Alcuni studenti tuttavia sono impossibilitati ad assolvere anche questo minimo obbligo. Nel 1994 la OU ha sperimentato un progetto di Scuola Estiva Virtuale volto a consentire a quegli studenti che non potevano partecipare fisicamente di svolgere tutte le attività e nello stesso orario di una normale Scuola Estiva. L'articolo prende in esame i livelli di apprendimento e le valutazioni soggettive dell'esperienza da

parte dei partecipanti. Sebbene, nel suo complesso, l'esperienza abbia avuto successo, essa indica anche alcune aree problematiche. A parte i problemi oggettivi come i costi eccessivi, o il sovraccarico di lavoro al quale sono sottoposti i docenti, l'area di maggior difficoltà per gli studenti sembra essere quella del lavoro di gruppo, che si è rivelato particolarmente difficoltoso nei casi in cui i compiti non potevano essere suddivisi fra i partecipanti e riassemblati in fase finale.

L'esperienza di Calvani Sorzio e Varisco è il tentativo di costituire una comunità di apprendimento mettendo in contatto fra loro due gruppi locali di studenti per realizzare in comune un prodotto pubblico (una pagina web). L'esperienza mette in luce la distanza fra il mondo ideale e quello reale, cioè le difficoltà a sviluppare un'identità comune che possono nascere quando i partecipanti non si incontrano mai. Ciascun gruppo sviluppa una *sua* identità e il sentimento diffuso è più quello della competizione che quello della collaborazione.

I tre lavori successivi presentano invece tre esperienze di uso della CMC per la formazione degli studenti in campus, un uso forse meno immediato, ma certamente ricco di potenzialità.

Il lavoro di Crook discute l'uso da parte degli studenti di alcuni materiali ipermediali resi disponibili a supporto delle lezioni tradizionali. Dalla descrizione del modo in cui gli studenti hanno usato tali materiali appare chiaramente un tentativo di inserire queste nuove risorse nelle pratiche tradizionali di studio senza modificare ciò che potremmo chiamare la cultura condivisa, tradizionale, delle pratiche di studio. In termini più generali, si tratta di un tema noto agli psicologi con il nome di *resistenza al cambiamento*. Le persone hanno attese specifiche circa i contesti, le attività legittime che in essi si svolgono e le modalità di svolgimento; ogni nuova risorsa dovrà interagire con tali attese nel suo processo di affermazione.

Riflessioni analoghe sono svolte da McAteer, Tolmie, Duffy e Corbett. Questi autori presentano alcune esperienze di uso della CMC per la gestione di seminari universitari in rete. I diversi esiti delle due esperienze sono ricondotti ad elementi di natura contestuale come il significato attribuito dai partecipanti all'attività in questione, la loro precedente conoscenza reciproca, le idee su

quale dovesse essere il comportamento appropriato in quel contesto. A partire da queste riflessioni, gli autori propongono anche un modello possibile degli elementi che devono essere tenuti in conto nel valutare tali esperienze.

Light e Colbourn infine presentano un caso in cui la posta elettronica e le computer-conferenze vengono usate per favorire la discussione fra gli studenti sul materiale di studio così da costituire, nel tempo, dei data-base dove gli studenti possano trovare una risposta alle loro domande più frequenti e confrontare i loro dubbi e il loro livello di preparazione con quelli degli altrui. Emergono, anche in questo caso, una diversità di stili di uso che riflettono non solo l'atteggiamento dei docenti nei riguardi degli studenti e della risorsa, ma anche gli scopi più immediati degli utenti.

Questo numero si conclude con un articolo di S. Yates che discute, in una prospettiva più generale, la natura della comunicazione mediata da computer. L'assenza dei segnali visivi e paralinguistici propri dell'interazione faccia a faccia rende più democratico

questo tipo di comunicazione basata su testi verbali, oppure, anche in caso come questo, dal nostro modo di usare la lingua, dai temi che scegliamo e da come li affrontiamo emergono segni precisi della nostra identità sociale, del nostro genere, del nostro status? Questa seconda è la tesi sostenuta dall'autore che la documenta ampiamente e ci fa in questo modo comprendere, una volta di più, come ogni *mondo nuovo* porti in realtà con sé una buona parte di quello vecchio.

In sintesi, questo numero presenta una ricchezza notevole di temi e di dati utili a molte categorie di lettori: a coloro che semplicemente vogliono sapere cosa succede quando...; a coloro che si pongono il problema di come e con quali strumenti valutare queste esperienze; a coloro che sono interessati a studiare la CMC in quanto forma di comunicazione per evincerne le caratteristiche specifiche (la pubblicità, la permanenza dei messaggi) e le loro conseguenze sugli atteggiamenti degli utenti, e, *last but not least* a tutti noi, educatori, che abbiamo bisogno di sapere tutto ciò per progettare un uso ottimale di queste risorse.

Riferimenti Bibliografici

Jacquar, A. (1989). *Abécédaire de l'ambiguïté*, Editions du Seuil, Paris.

Olson, D.R., Torrance, N. (eds.) (1995)

Alfabetizzazione e oralità, Cortina Editore, Milano, 1995. Edizione originale *Literacy and orality*, C.U.P., Cambridge (1991).

Placido, B., (1997) Siamo molto cambiati né in peggio né in meglio. *La Repubblica*, 6 aprile 1997, 33.

Saenger, P. (1995) Se-

parazione delle parole e fisiologia della lettura. In Olson, D.R., Torrance, N. (eds.) *Alfabetizzazione e oralità*, Cortina Editore, Milano.