

Abstract della tesi in lingua italiana

Il curricolo della *Philosophy for Children* (P4C) è stato ideato da Lipman negli anni '70 per far filosofare gli alunni di ogni ordine di scuola trasformando la classe in "comunità di ricerca" attraverso il dialogo filosofico. Le sue finalità educative sono la convivenza democratica e lo sviluppo del pensiero "complesso" - *critical, creative, caring* – (Lipman, 2003) attraverso la pratica del ragionamento formale e informale. La ricerca che vado a presentare tratta del problema della valutazione della comunità di ricerca filosofica della P4C.

La valutazione dell'efficacia della P4C è una questione aperta, affrontata dagli autori americani fin dall'inizio delle sperimentazioni, con diverse soluzioni proposte. Sono stati applicati test standardizzati su abilità cognitive specifiche (*Californian Test of Mental Maturity, Metropolitan Achievement Test, Iowa Test of Basic Skills*) e creato ad hoc il *New Jersey Test of Reasoning Skills* (NJTRS - Shipman, 1982), i cui risultati sono statisticamente significativi. Esistono anche checklist di osservazione dei comportamenti cognitivi (Lipman, 1989) e studi di caso documentati (Forth Worth, TX, 1979; Lynbrook, NY, 1995). Ma i test non consentono una valutazione integrata del curricolo né delle reali competenze più propriamente filosofiche messe in atto durante l'attività. Inoltre, c'è un forte bisogno di strumenti qualitativi per il monitoraggio dei *joint-processes* (Salomon, 1993) attivati nella comunità di ricerca filosofica nella P4C. Tale situazione lascia quasi del tutto disattrezzati gli insegnanti-facilitatori che hanno poche strumenti di tipo valutativo per guidare efficacemente la loro attività e per rilevare e documentare i percorsi di apprendimento che avvengono in tale attività.

Trattare il problema della valutazione della comunità di ricerca filosofica della P4C, significa entrare in una zona di confine che incrocia molti ambiti inerenti l'educazione. Centrale è, qui, il concetto di Comunità di ricerca filosofica, che rimanda sia a nuovi modi di concepire e di valutare i processi di apprendimento che in essa vi avvengono, sia a nuovi modi di pensare la filosofia come attività.

La trattazione teorica che precede il capitolo della ricerca propone un percorso di approfondimento intorno a tali tematiche per giungere a comprendere meglio cos'è e come funziona la comunità di ricerca filosofica e per capire se i modi e gli strumenti valutativi, che vengono proposti in questo studio, sono davvero efficaci e utili allo scopo didattico che la ricerca si è prefissata.

Dopo una breve introduzione ai temi del sociocostruttivismo nel primo capitolo e una rapida descrizione delle caratteristiche delle comunità, che ne rappresentano la realizzazione nell'ambito dell'apprendimento, nel secondo capitolo, si entra nel tema specifico della ricerca presentando le principali linee guida dell'impianto teorico della comunità di ricerca della P4C. Il terzo capitolo, infatti, oltre alle linee teoriche generali, presenta una descrizione della struttura del curricolo filosofico elaborato da Lipman per tutti gli ordini di scuola. La presentazione ha lo scopo di mostrare che tale curricolo, come ogni curricolo, propone dei programmi di pratica della filosofia che sono organizzati intorno a delle questioni tipiche della filosofia, con propri contenuti e con specifici esercizi ed attività per promuovere la competenza su tale ambito. Nel caso della P4C il dialogo filosofico che si realizza nelle sessioni rappresenta nel contempo, l'attività, il metodo e lo scopo del curricolo. Il successo di una sessione è collegato a molti fattori, ma, come per ogni altra disciplina di insegnamento, la conoscenza della struttura della materia da parte dell'insegnante-facilitatore (intesa come capacità di gestire i concetti e le tecniche tipiche della disciplina) e il suo expertise intorno a tale pratica di conduzione del dialogo filosofico, costituiscono due fattori fondamentali. Per tale ragione vengono approfonditi due aspetti: la struttura filosofica/argomentativa dei racconti e dei manuali e le linee guida più importanti che il facilitatore deve tener presenti per condurre una sessione.

Nel quarto capitolo si delineano le caratteristiche del pensiero filosofico, così come viene concepito nella comunità di ricerca della P4C, interpretato, cioè, nella sua accezione di "saggezza", come qualità filosofica del pensiero che lega il filosofare e il riflettere alla vita. Si valorizza, cioè, la

dimensione originaria del filosofare, nella sua funzione pratica di aiutare ciascuno di noi a cercare risposte alle domande sull'esistere e sull'agire. Si tratta di una visione della filosofia non limitata alla sola concettualizzazione accademica, che la rende un campo di studio elitario ad uso di pochi esperti. Chiarito quale tipo di filosofia è di interesse per la P4C si prosegue con l'approfondimento dello strumento privilegiato attraverso cui il filosofare, veicolato dal linguaggio, naturale si manifesta: la logica informale o argomentazione. Se ne descrivono le caratteristiche principali e le recenti interpretazioni da parte dei sistemi argomentativi dialettici. Particolare attenzione viene posta alla teoria di Douglas Walton denominata "*New Dialectic*", perché tale impostazione, che si fonda su un modello dialogico differenziato in sei tipi di dialogo argomentativo, è particolarmente adatta a leggere in modo più approfondito le dinamiche dialogiche della comunità di ricerca della P4C. Infatti, gli studi relativi all'uso del *commitment* nel dialogo di ricerca di Walton, fatti da Gregory, allievo di Lipman e attualmente presidente dell'istituto americano da lui fondato, aprono nuovi spazi di ricerca e di sviluppo per la valutazione delle competenze argomentative nella comunità di ricerca della P4C.

Il quinto capitolo si chiude proprio intorno alla questione valutativa della P4C, non solo per capire cosa e come la comunità internazionale di ricercatori interessati a tale attività ha valutato fino oggi, ma per vedere anche quali strumenti didattici sono stato prodotti a sostegno dell'attività valutativa che si svolge quotidianamente nelle classi. Per quanto concerne quest'ultima, l'unico riferimento ufficiale per chi si avvicina a tale attività lo si trova nel manuale dello I.A.P.C, nel quale si presentano criteri e strumenti valutativi, elaborati dal centro a supporto dell'attività didattica della P4C. In tale capitolo, si presenta proprio questa parte del manuale evidenziando che ciò che emerge è la mancanza, sia di una chiara definizione dei criteri valutativi, sia di una adeguata spiegazione che accompagni le schede di valutazione, che sono messe a disposizione dei facilitatori. L'ultima parte di tale capitolo si muove intorno a nuove prospettive che possono fornire un approccio diverso alla questione valutativa della comunità di ricerca della P4C.

Esse costituiscono il punto di partenza per la mia ricerca, presentata nell'ultimo capitolo, il cui obiettivo principale è individuare strumenti didattici per realizzare un'attività valutativa, formativa e integrata, capace di incrementare nella comunità della P4C alcune competenze necessarie ascrivibili a quello che viene definito pensiero argomentativo e riferite all'ambito della ricerca filosofica. Realizzare tali strumenti ci è parso importante perché, non solo possono promuovere disposizioni di pensiero filosofico argomentativo, migliorando la qualità del processo di ricerca della comunità della P4C, ma anche perché possono fornire informazioni relative alla sessione filosofica utili all'insegnante-facilitatore per gestire, orientare e valutare l'attività sia dei singoli partecipanti, sia della comunità.

Abstract della tesi in lingua inglese

The *Philosophy for Children curriculum* (P4C) was conceived by Lipman in the 1970s in order to make children of any class of school philosophise, by transforming the class into a “community of inquiry” through the philosophical dialogue. Its educational purposes are democratic living and the development of “complex” thought - *critical, creative, caring* – (Lipman, 2003), through the practice of formal and informal reasoning. The research I am introducing deals with the problem of evaluation of the community of philosophical inquiry in the P4C.

The evaluation of the efficacy of the P4C is an open question, which has been faced by American authors since the beginning of experimentation, with different proposed solutions. Standardised tests on specific cognitive skills were made (*Californian Test of Mental Maturity, Metropolitan Achievement Test, Iowa Test of Basic Skills*) and the *New Jersey Test of Reasoning Skills* (NJTRS - Shipman, 1982) was created *ad hoc*, with statistically significant results. Checklists of observation of cognitive behaviours (Lipman, 1989) and documented case studies (Forth Worth, TX, 1979; Lynbrook, NY, 1995) were also made. However, tests do not provide an integrated evaluation of the curriculum and of the more properly philosophical, real skills performed during the activity. Moreover, qualitative means are strongly needed to monitor the *joint-processes* (Salomon, 1993) activated in the P4C community of philosophical inquiry. This situation leaves almost unequipped the facilitating teachers, who have few evaluation instruments to drive their activity efficaciously and to find and document the learning ways arising in such activity.

Dealing with the evaluation problem of the community of philosophical inquiry in the Philosophy for Children means to enter a border area that crosses many educational fields. The concept of Community of philosophical inquiry is here central because of its new way of conceiving and evaluating the learning processes that take place inside it and of thinking about philosophy as an activity. The theoretical introduction to the chapter on the research deepens these issues and aims at understanding what the community of philosophical inquiry is, how it works and if the evaluation methods and means, proposed in this study, are really efficacious and useful for the educational purpose set by the research.

After a short introduction on the themes of socioconstructivism in the first chapter and a quick description of the features of the community, which represent its realisation in the learning field, the second chapter focuses on the research specific topic and describes the main guidelines of the theoretical foundation of the P4C community of inquiry.

The third chapter illustrates the structure of the philosophical curriculum that was conceived by Lipman for any class of school. This description aims at showing that such curriculum, as any other curriculum, proposes programmes of philosophical practice which are arranged around typically philosophical questions, with their own contents, specific exercises and activities to promote the skills of this field. In the Philosophy for Children, the philosophical dialogue performed during the sessions represents, at the same time, the activity, the method and the purpose of the curriculum. Though the success of a session is bound to many factors, such as in any other discipline, the knowledge of the subject structure by the facilitating teacher (i.e. his/her capacity of managing concepts and techniques typical of such discipline) and his/her expertise on such practices that facilitate the philosophical dialogue are both fundamental factors. Hence, a special focus is given to issues such as the philosophical/argumentative structure of novels and manuals and the main guidelines that the facilitator should take into account in order to drive a session.

The fourth chapter outlines the features of the philosophical thought, as it is conceived in the P4C community of inquiry where it is interpreted as “wisdom”, i.e. as that philosophical quality of thought that binds philosophising to reflecting on life. In other words, the stress is on the original dimension of philosophising and on its practical function in helping people find out answers to the questions on existing and acting. According to this vision, philosophy is more than mere academic conceptualisation and is not confined to an *élite* of few experts. After clearing what type of philosophy is of interest for the P4C, the research analyses the privileged means by which

philosophising, transmitted through natural language, takes place: informal logic or argumentation. The main features and recent interpretations of it, provided by dialectical argumentation systems, are described. Special attention is given to Douglas Walton's theory named "*New Dialectic*", based on a dialogic model differentiated in six types of argumentative dialogue and, therefore, particularly useful in interpreting the dialogic dynamics of the P4C community of inquiry. Indeed, the studies on the commitment in Walton's dialogue of inquiry, made by Gregory, the Lipman's student who is currently president of the American institute founded by him, open new areas of research and development for the evaluation of the argumentative skills in the P4C community of inquiry.

The fifth chapter deals with the evaluation question of the Philosophy for Children and tries to understand not only what and how the international community of researchers interested in such activity have evaluated so far, but also which educational means have been produced to support the evaluating activity that is daily performed in class. As regards the latter, the only official reference for those who get close to such activity is found in the I.A.P.C. manual which contains a description of the evaluation criteria and means elaborated by the centre in order to support the educational activity of the P4C. This chapter introduces such part of the manual and shows that a clear definition of the evaluation criteria is missing, as well as a proper explanation accompanying the evaluation sheets at the facilitators' disposal. The last part of the chapter deals with the new prospects that may provide a different approach to the evaluation question of the P4C community of inquiry. Such prospects constitute the starting point of my research, introduced in the last chapter, whose main target is to find educational means to perform an evaluation, training, integrated activity which can increase in the P4C community some necessary skills related to what is defined reasoning thought and to the field of philosophical research. We considered such means important because they promote attitudes of argumentative philosophical thought, thus improving the quality of the P4C community research, and also because they provide information on the philosophical session that can help the facilitating teachers manage, orient and evaluate the activity of both individuals and communities.

INDICE

Introduzione	7
CAPITOLO PRIMO	
La svolta costruttivista: nuove idee per l'insegnamento e per l'apprendimento	
1. Studi e teorie sulla conoscenza e sulla mente	11
1.1 Conoscenza: un concetto che cambia	14
1.2 Gli studi sull'apprendimento	18
2. Il contesto come potenziale di apprendimento	19
2.1 La prospettiva culturalista e contestualista	21
2.2 La prospettiva della "situated cognition" e della "distributed cognition"	
CAPITOLO SECONDO	
La classe come comunità	27
1. Diversi tipi di comunità	27
1.1 Partecipazione periferica legittimata e comunità di pratica	31
1.2 Community of Learners	33
1.3 Knowledge building community	37
1.4 La comunità di ricerca	37
1.4.1 Le origini	40
1.4.2 Thinking together di Wegwerif e Mercer	43
1.4.3 Garrison & Anderson: community on-line e pensiero critico	45
1.5 Il ruolo del dialogo nelle comunità	47
2. Nuovi competenze per l'insegnante	47
2.1 Insegnamento e scaffolding	48
2.2 La valutazione autentica	
CAPITOLO TERZO	
La comunità di ricerca filosofica della Philosophy for Children	52
1. Dopo Dewey: il progetto educativo di M.Lipman tra continuità e innovazione	52
1.1 La centralità del pensiero	56
1.2 La ricerca come metodo	57
1.3 Dal logico al pedagogico	58
1.4 Imparare attraverso l'esperienza diretta	59
1.5 Il ruolo della discussione nell'imparare a pensare	61
1.6 Riflessione sui valori nell'educazione scolastica	62
2. La struttura del curriculum della Philosophy for Children: racconti e manuali per le sessioni	64
3. Facilitare le sessioni	72
CAPITOLO QUARTO	
Filosofia, argomentazione e valutazione : nuove prospettive per la P4C	77
1. La filosofia e il filosofare	78
2. La logica informale o logica argomentativa	83
3. I sistemi dialettici e la "New Dialectic" di Douglas Walton	89
4. Filosofia e argomentazione nella <i>Philosophy for Children</i>	95
4.1 Il filosofare e l'arco della ricerca	95
4.2 Il modello argomentativo dialettico nella Philosophy for Children	97

CAPITOLO QUINTO

Valutare la comunità di ricerca della Philosophy for Children	105
1. L'attività di ricerca	105
2. Indicazioni, criteri e materiali valutativi forniti dallo I.A.P.C..	108
3. Verso nuove prospettive di valutazione	110
3.1 Valutare la dimensione filosofica del pensiero	111
3.2 La capacità di valutare argomenti	115

CAPITOLO SESTO

La Ricerca

1. Introduzione	119
1.1 Il problema valutativo nella P4C: le ricerche	119
1.2 Il presente studio	121
1.3 Obiettivi e ipotesi di ricerca.	122
1.4 Costituzione dei gruppi	123
2. Metodo	
2.1 Partecipanti e disegno	125
<i>Parte quantitativa della ricerca</i>	126
2.2 Strumenti per la rilevazione	126
2.2.1 New Jersey Reasoning Test	126
2.2.2 Questionario sul "commitment"	126
2.3 Procedure	126
2.3.1 New Jersey Reasoning Test	126
2.3.2 Questionario sul "commitment"	127
3. Risultati	128
3.1 New Jersey Reasoning Test.	128
3.2 Questionario sul "commitment"	132
<i>Parte qualitativa della ricerca</i>	137
2.2 Strumenti per la rilevazione.	137
2.2.1 Scheda "valutare argomenti"	137
2.2.2 Scheda "I talenti filosofici"	137
2.2.3 RegISTRAZIONI delle discussioni filosofiche	138
2.3 Procedure	138
Fase 1. Studio delle schede per la valutazione individuale	138
2.3.1 Scheda "valutare argomenti"	139
2.3.2 Scheda "I talenti filosofici"	140
2.3.3 RegISTRAZIONI delle discussioni filosofiche	140
Fase 2. Studio delle schede per la valutazione della comunità	141
2.3.4 Scheda "valutare argomenti"	141
2.3.5 Scheda "I talenti filosofici"	141
2.3.6 RegISTRAZIONI delle discussioni filosofiche	141
3. Risultati	141
Fase 1. Studio delle schede per la valutazione individuale	142
3.1.1 Scheda "valutare argomenti"	141
3.1.2 Scheda "I talenti filosofici".	152
Fase 2. Studio delle schede per la valutazione della comunità	
3.1.3 Scheda "valutare argomenti"	163
3.1.4 Scheda "I talenti filosofici".	167
4. Discussione	169
5. Conclusioni	174
Riferimenti bibliografici	179

INTRODUZIONE

Il curriculum della Philosophy for Children (P4C) è stato ideato da Lipman negli anni '70 per far filosofare gli alunni di ogni ordine di scuola trasformando la classe in "comunità di ricerca" attraverso il dialogo filosofico. Le sue finalità educative sono la convivenza democratica e lo sviluppo del pensiero "complesso" - *critical, creative, caring* – (Lipman, 2003) attraverso la pratica del ragionamento formale e informale. La ricerca che vado a presentare tratta del problema della valutazione della comunità di ricerca filosofica nella P4C.

La valutazione dell'efficacia della P4C è una questione aperta, affrontata dagli autori americani fin dall'inizio delle sperimentazioni, con diverse soluzioni proposte. Sono stati applicati test standardizzati su abilità cognitive specifiche (*Californian Test of Mental Maturity, Metropolitan Achievement Test, Iowa Test of Basic Skills*) e creato ad hoc il *New Jersey Test of Reasoning Skills* (NJTRS - Shipman, 1982), i cui risultati sono statisticamente significativi. Esistono anche checklist di osservazione dei comportamenti cognitivi (Lipman, 1989) e studi di caso documentati (Forth Worth, TX, 1979; Lynbrook, NY, 1995). Ma i test non consentono, però, una valutazione integrata del curriculum né delle reali competenze più propriamente filosofiche messe in atto durante l'attività. Inoltre, c'è un forte bisogno di strumenti qualitativi per il monitoraggio dei *joint-processes* (Salomon, 1993) attivati nella comunità di ricerca filosofica nella P4C. Tale situazione lascia quasi del tutto "disattrezzati" gli insegnanti-facilitatori che hanno poche strumenti di tipo valutativo per guidare efficacemente la loro attività e per rilevare e documentare i percorsi di apprendimento che avvengono in tale ambito.

Trattare il problema della valutazione della comunità di ricerca filosofica della P4C, significa entrare in una zona di confine che incrocia molti settori inerenti l'educazione. Centrale è, qui, il concetto di *Comunità di ricerca filosofica*, che rimanda sia a nuovi modi di concepire e di valutare i processi di apprendimento che in essa vi avvengono, sia a nuovi modi di pensare la filosofia come attività. La trattazione teorica, che precede il capitolo della ricerca, propone un percorso di approfondimento intorno a tali tematiche per giungere a comprendere meglio cos'è e come funziona la comunità di ricerca filosofica e per capire se i modi e gli strumenti valutativi, che vengono proposti in questo studio, sono davvero efficaci e utili allo scopo didattico che la ricerca si è prefissata.

Nel *primo capitolo* si descrive il *sociocostruttivismo* nelle sue linee essenziali che caratterizzano l'era postmoderna come un campo plurale, con una propria cifra distintiva: una visione *contestuale* della mente, e più in generale del soggetto, e della conoscenza. Vengono presentati alcune riflessioni e alcuni studi che nel corso del '900 hanno contribuito a ridelineare il concetto di conoscenza e di apprendimento e a far concepire la mente come un sistema capace, al contempo, di *costruire* (piuttosto che solamente elaborare) significati e di *costruirsi* entro e per mezzo del rapporto sociale.

Ci si sofferma, poi, su un'altra idea emergente da tale paradigma che ha profondamente modificato il concetto di insegnamento-apprendimento: il contesto come fattore costitutivo del processo di acquisizione della conoscenza, piuttosto che come sfondo neutrale ed esterno al soggetto. Vengono presentati quindi i due diversi modi di concepire il ruolo del contesto nei processi di apprendimento attraverso la descrizione della posizione *culturalista*, che vede lo sviluppo cognitivo "modellato" dai contesti culturali in cui si produce, e della posizione *contestualista*, che vede i processi in oggetto come costanti relazioni, contestualmente situati ed emergenti dalle complesse interazioni intercorrenti tra il soggetto e l'ambiente fisico e socio-culturale. Si passa quindi ad una rilettura dei processi di cognizione fatta intorno al nuovo significato che viene loro attribuito. Si tratta delle prospettive della cognizione situata (*situated cognition*) e della cognizione distribuita (*distributed cognition*). La prima interessata a comprendere interrelazionalità costitutiva e indissolubile tra contesto e mente umana, la seconda si preoccupa, invece, di indagare come il contesto possa rappresentare un'estensione della mente umana.

Il *secondo capitolo* presenta alcune organizzazioni della classe come comunità che apprende più

note in letteratura: la *Community of Practice* (Rogoff, Lave, Wenger), la *Community of Learners* (Brown, Campione), la *Knowledge Building Community* (Bereiter, Scardamallia) e la *Community of Inquiry* (Dewey, Peirce, Lipman). Si tratta di setting di insegnamento-apprendimento che valorizzano il *contesto*, l'*attività* e la *relazione sociale* per co-costruire conoscenza, attraverso un percorso che richiede allo studente responsabilità cognitiva, riflessione e ricerca. Di ognuna di queste vengono sinteticamente descritti gli obiettivi educativi, i principi ispiratori e le attività che le caratterizzano. Un approfondimento maggiore viene dedicato alla "Comunità di ricerca", oggetto di questo studio. Vi si presentano le origini, rintracciabili nel pragmatismo americano di Peirce e di Dewey, e le linee generali che la connotano. Segue poi, una presentazione di due comunità di ricerca teorizzate recentemente. Si tratta del curriculum *Thinking together* e della comunità di ricerca on-line. Le diverse comunità vengono infine, confrontate tra di loro usando come chiave di lettura il concetto di *dialogo*, che rappresenta un nodo centrale per la P4C. Attraverso tale lettura si evidenzia il diverso modo di utilizzare l'interazione discorsiva e la diversa importanza che esso assume in ciascuna comunità.

Nella seconda parte di questo capitolo si pone l'attenzione sulle diverse competenze richieste all'insegnante che agisce in contesti educativi di tipo socio-costruttivista. Tra le abilità che egli deve dimostrare di possedere vi si descrive qui assunzione di ruoli del facilitatore e di "supporto" dei processi cognitivi degli alunni che apprendono, e la competenza valutativa. Quest'ultima viene presentata come competenza di valutare e promuovere i processi nell'ottica di una valutazione "autentica". Vengono qui delineate le caratteristiche di tale tipo di valutazione e le modalità attraverso cui si può realizzare.

Nel *terzo capitolo* vengono analizzate le principali linee guida dell'impianto teorico della comunità di ricerca della P4C attraverso un confronto con il pensiero di Dewey, che Lipman considera come suo maestro. Il pensiero che guida la P4C viene così descritto attraverso sei caratteristiche: la centralità del pensiero, la ricerca come metodo, l'attenzione alla dimensione pedagogica dell'apprendimento, l'imparare attraverso l'esperienza diretta, il ruolo della discussione nell'imparare a pensare, la riflessione sui valori nell'educazione scolastica. Segue poi la descrizione del curriculum filosofico della P4C, elaborato per tutti gli ordini di scuola. La presentazione ha lo scopo di mostrare che il curriculum Lipman, come ogni curriculum, propone dei programmi di pratica della filosofia che sono stati predisposti per sostenere l'attività di classe. Nel caso della P4C l'attività prevista è il dialogo filosofico che si realizza nelle sessioni. Il successo di una sessione è collegato a molti fattori, ma, come per ogni altra disciplina di insegnamento, la conoscenza della struttura della materia da parte dell'insegnante-facilitatore (intesa come capacità di gestire i concetti e le tecniche tipiche della disciplina) e il suo expertise intorno a tale pratica di conduzione del dialogo filosofico costituiscono due fattori fondamentali. Nella seconda parte di questo capitolo vengono, quindi, trattati i seguenti approfonditamente: la struttura filosofica/argomentativa dei racconti e dei manuali che li supportano e le linee guida più importanti che il facilitatore deve tener presenti per condurre una sessione.

È proprio di tale aspetto filosofico/argomentativo del dialogo di ricerca della comunità che si parla nel *quarto capitolo*. Uno degli aspetti che ha caratterizzato singolarmente la concezione educativa di Lipman è, infatti, l'aver concepito la filosofia come disciplina necessaria e fondamentale per imparare a pensare. Secondo l'autore, infatti, il pensare consiste nella trasformazione di atti mentali in abilità di pensiero e nella loro orchestrazione verso altri movimenti mentali, mentre la filosofia, in quanto disciplina che produce *expertise* intorno alle abilità del pensare stesso, può assumere un ruolo fondamentale nel processo formativo del pensiero del bambino. Lipman è del tutto consapevole che né queste singole abilità né gli atti che le compongono sono specificamente filosofici dato che la filosofia interviene quando le abilità sono utilizzate con competenza ai fini della ricerca riflessiva. Se per Lipman il filosofare è "un'arte" e non lo si può apprendere attraverso esercizi che addestrano le singole abilità, la sola cosa che si può fare, come per qualsiasi arte, è mettere gli allievi in una situazione che li inviti ad agire in modo filosofico, quale è quella del dialogo filosofico che si svolge in classe.

Quando la comunità di ricerca procede con le sue valutazioni, ogni movimento genera una nuova mossa logica. La scoperta di una prova getta nuova luce sulla natura della prova successiva. Fare un'affermazione rende necessario che si scoprano le ragioni di tale affermazione. Fare un'inferenza obbliga i partecipanti a esplorare ciò che si era assunto o dato per scontato e che ha portato alla scelta di quella particolare inferenza. Asserire che qualcosa è diverso esige che ci si domandi come si differenzia da altre cose. Ogni movimento determina una serie di movimenti contrari o a favore.

Tutto ciò, per la comunità di ricerca filosofica della Philosophy for Children, costituisce ricerca che ha come scopo principale quello di arrivare ad uno o più giudizi filosofici ragionevoli sulle questioni che hanno dato origine al dialogo stesso attraverso l'uso del pensiero filosofico e dell'argomentazione.

Vengono, quindi, approfondite le caratteristiche del pensiero filosofico così come viene concepito nella comunità di ricerca della P4C, interpretato, cioè, nella sua accezione di "saggezza", intesa come qualità filosofica del pensiero che lega il filosofare e il riflettere alla vita. Si valorizza, cioè, la dimensione originaria del filosofare, nella sua funzione pratica di aiutare ciascuno di noi a cercare risposte alle domande sull'esistere e sull'agire. Si tratta di una visione della filosofia non limitata alla sola concettualizzazione accademica, che la rende un campo di studio elitario ad uso di pochi esperti. Chiarito quale tipo di filosofia è di interesse per la P4C, si prosegue con l'approfondimento dello strumento privilegiato attraverso cui il filosofare, veicolato dal linguaggio naturale si manifesta: la logica informale o argomentazione. Se ne descrivono le caratteristiche principali e le recenti interpretazioni da parte dei sistemi argomentativi dialettici. Particolare attenzione viene posta alla teoria di Douglas Walton denominata *New Dialectic*, perché tale impostazione, che si fonda su un modello dialogico differenziato in sei tipi di dialogo argomentativo, è particolarmente adatta a leggere in modo più approfondito le dinamiche dialogiche della comunità di ricerca della P4C. Gli studi di Gregory M., allievo di Lipman e attualmente presidente dell'istituto americano di P4C da lui fondato, si muovono, infatti, intorno al concetto di dialogo di ricerca di Walton. Gregory, nel condividere gli obiettivi e gran parte delle regole comunicative, ne ridefinisce, alla luce delle caratteristiche della P4C, alcuni aspetti relativi all'uso del *commitment*, aprendo in tal modo nuovi spazi di ricerca e di sviluppo per la valutazione delle competenze argomentative nella comunità di ricerca della P4C.

Il *quinto capitolo* si incentra proprio intorno alla questione valutativa della P4C, non solo per capire cosa e come la comunità internazionale di ricercatori interessati a tale attività ha valutato fino oggi, ma per vedere anche quali strumenti didattici sono stati prodotti a sostegno dell'attività valutativa che si svolge quotidianamente nelle classi. Vengono presentate le ricerche finora svolte, evidenziandone gli ambiti di indagine, le linee guida e i criteri che si sono seguiti, sia per fare il punto della situazione, sia per vedere se la questione, oggetto della mia ricerca, è stata precedentemente trattata. Per quanto concerne l'attività valutativa nelle classi, sicuramente esistono molti materiali, realizzati dai facilitatori ad uso personale, che, però, non sono mai stati documentati. L'unico riferimento ufficiale per chi si avvicina a tale attività lo si trova nel manuale dello I.A.P.C. (*L'Advancement of Philosophy for Children*), nel quale si presentano criteri e strumenti valutativi, elaborati dallo stesso centro a supporto dell'attività didattica della P4C. In tale capitolo, si presenta proprio questa parte del manuale evidenziando che ciò che emerge è la mancanza sia di una chiara definizione dei criteri valutativi, sia di una adeguata spiegazione che accompagni le schede di valutazione, che sono messe a disposizione dei facilitatori. Queste, infatti, non sono accompagnate da alcuna indicazione relativa al modo di utilizzarle, né al modo di interpretarne i risultati. Seguono, poi, due studi che forniscono nuove prospettive per un approccio diverso alla questione valutativa della comunità di ricerca della P4C. Essi costituiscono il punto di partenza per la ricerca da me realizzata poiché forniscono nuovi criteri per analizzare e per valutare i processi di pensiero filosofico/argomentativo.

Il *sesto capitolo* presenta la ricerca, il cui obiettivo principale è individuare strumenti didattici per realizzare un'attività valutativa, formativa e integrata, capace di incrementare nella comunità della P4C alcune competenze necessarie ascrivibili a quello che viene definito pensiero

argomentativo e riferite all'ambito della ricerca filosofica. Realizzare tali strumenti ci è parso importante perché, non solo possono promuovere disposizioni di pensiero filosofico argomentativo, migliorando la qualità del processo di ricerca della comunità della P4C, ma anche perché possono fornire informazioni relative alla sessione filosofica utili all'insegnante-facilitatore per gestire, orientare e valutare l'attività sia dei singoli partecipanti, sia della comunità.

PRIMO CAPITOLO

LA SVOLTA SOCIO COSTRUTTIVISTA: NUOVE IDEE PER L'INSEGNAMENTO E PER L'APPRENDIMENTO

Lo studio che vado a presentare tratta del problema della valutazione della comunità di ricerca filosofica della Philosophy for Children (P4C). Il curriculum della (P4C) è stato ideato da Lipman negli anni '70 per far filosofare gli alunni di ogni ordine di scuola trasformando la classe in "comunità di ricerca" attraverso il dialogo filosofico. Le sue finalità educative sono la convivenza democratica e lo sviluppo del pensiero "complesso" - *critical, creative, caring* - (Lipman, 2003) attraverso la pratica del ragionamento formale e informale.

Parlare di valutazione della comunità di ricerca filosofica della Philosophy for Children, significa entrare in una zona di confine che incrocia molti ambiti inerenti l'educazione. Centrale è, qui, il concetto di Comunità che rimanda sia a nuovi modi di concepire e di valutare i processi di apprendimento che in essa vi avvengono, sia a nuovi modi di pensare la filosofia come attività.

L'idea di comunità è comunque il risultato di un profondo cambiamento paradigmatico avvenuto nel '900 che ci ha portato dalla modernità, caratterizzata da un atteggiamento essenzialista e fondazionalista della conoscenza, all'era postmoderna che si presenta come un campo plurale, caratterizzata da una propria cifra distintiva: una visione *contestuale* della mente, e più in generale del soggetto, e della conoscenza. Dobbiamo questa visione al *sociocostruttivismo*, al suo sviluppo come critica del modello cognitivista dominante, della sua epistemologia al contempo individualista e computazionista.

Come il suo stesso nome segnala, l'approccio sociocostruttivista si sostanzia della coniugazione dei due fondamentali punti di vista elaborati dal pensiero psicologico contemporaneo: costruttivismo e interazionismo (Ugazio, 1988) Tale sintesi ha portato a concepire la mente come un sistema capace al contempo di costruire (piuttosto che solamente elaborare) significati e di costruirsi entro e per mezzo del rapporto sociale. Per comprendere meglio le caratteristiche e il funzionamento della comunità di ricerca filosofica è utile, quindi, soffermarsi sui concetti fondamentali e sulle linee generali di questa nuova concezione educativa, poiché da tale nuova prospettiva emerge anche un profondo cambiamento dell'idea di apprendimento-insegnamento.

1. Conoscenza: un concetto che cambia

Conoscenza e verità. Secondo l'epistemologia costruttivista il sapere non esiste indipendentemente dal soggetto che conosce, e conseguentemente imparare non significa apprendere la "vera" natura delle cose, possedere cioè una fotografica ed oggettiva "rappresentazione" del mondo esterno.

Ciò significa che non osserviamo "cose", e nemmeno, come afferma Rorty (1979), le conosciamo come immagini riflesse nello specchio della nostra mente, poiché la verità è costruzione umana, connessa a determinate pratiche sociali di giustificazione e di controllo e quindi a determinati valori. Per tale ragione, all'idea metafisica del conoscere come una descrizione privilegiata della realtà, capace di rispecchiare in modo valido l'essenza delle cose, egli ha contrapposto l'idea "postmetafisica" di una pluralità mutevole di approcci al reale, ossia il concetto della storicità dei vari modelli di comprensione dell'esistente. Conseguente alla concezione (metafisica) di verità come "scoperta", Rorty, partendo dall'idea del mondo finalmente perduto, oppone la concezione (pragmatistica) della verità come costruzione umana, connessa a determinate pratiche sociali di giustificazione e di controllo e quindi a determinati valori. Vero è ciò che una determinata comunità, sulla base di determinate regole di controllo e di verifica, crede, in maniera argomentata, che sia tale. Ciò è condiviso anche da Lyotard che, per quanto concerne il conoscere, ritiene che :

“si tratta quindi di una competenza che eccede la determinazione e l'applicazione del solo criterio di verità. Non solo. Il sapere, coincidendo con innumerevoli competenze, è affine al costume. Infatti come definire un enunciato prescrittivo o valutativo se non in base alla loro conformità [...]a criteri accettati nell'ambiente formato dagli interlocutori del “sapiente” (Lyotard, 1979)

Se non esiste, dunque, una verità oggettiva di tipo platonico, al di sopra e indipendentemente dagli uomini, allora consegue che le cosiddette leggi di natura perdono il loro valore universale di scoperta per diventare costruzioni, elaborazioni umane che tentano di dare spiegazione a fenomeni mai veramente conoscibili nella loro essenza (Kuhn, 1999).

Il criterio della *verità* viene sostituito dal criterio di adattamento funzionale e di *viabilità* (dall'inglese *viability*) secondo il quale i concetti, costruiti a partire dalle regolarità che si incontrano nell'esperienza, hanno prima di tutto una funzione predittiva, sono strumentali all'azione e vengono appunto definiti viabili quando permettono di raggiungere uno scopo pratico. È questa la posizione di Dewey (1930), che trasforma l'idea di verità da stato mentale ad attività di ricerca da parte del soggetto. Nulla è più lontano da Dewey di quella che egli chiama "la teoria della conoscenza come spettacolo", cioè l'idea tradizionale di conoscenza come contemplazione o ricezione passiva di una realtà esterna indipendente dall'uomo. La questione della conoscenza per Dewey si risolve nella Logica, teoria dell'indagine intesa non come mera elaborazioni mentale di giudizi, bensì come processo concreto attraverso cui qualcuno giudica qualcosa per operare una trasformazione della realtà. La conoscenza consiste, infatti, nel processo di manipolazione dell'esperienza, in modo da eliminare via via da essa gli aspetti conflittuali o problematici e adattare le cose all'uso che vogliamo farne. Per tale motivo Dewey definisce la conoscenza un'attività pratica coronata da successo. Il pensiero non è solo in funzione dell'azione, ma è esso stesso azione e ricerca, capace di orientare l'azione futura.

Il costruttivismo, in sintesi, rispetto al problema della conoscenza assume un approccio di carattere pragmatico e non ontologico, focalizzando l'attenzione sul processo di costruzione dei significati e della loro comunicazione attraverso il linguaggio.

Conoscenza e linguaggio. Piccardo e Benozzo (1996) definiscono la cultura come “un processo dinamico di costruzione, ricostruzione e distruzione di significati” e la ricerca di significato all'interno della stessa è la causa per cui l'uomo agisce (Bruner, 1990) Per acquisire la conoscenza, quindi, diviene necessario condividere i significati e metterli in comune. «Mettere in comune» è anche uno dei significati di «comunicare» e il sistema più completo di comunicazione tra gli uomini è il linguaggio. Bachtin (1979) interpreta la cultura come costituita dai discorsi presenti nella memoria collettiva che portano a luoghi comuni e stereotipi a cui ogni soggetto è obbligato a fare riferimento. Per cui, la cultura modella la vita e la mente dell'uomo, dà significato alle azioni e alle esperienze “imponendo i modelli che fanno parte dei suoi sistemi simbolici: il linguaggio e le modalità del discorso, la forma della spiegazione logica e di quella narrativa” (Bruner, 1990). Imparare una cultura è anche imparare un linguaggio “perché è nell'interazione all'interno di una cultura che il linguaggio ha un significato, [...] e la conoscenza linguistica è anche conoscenza dei modi in cui il linguaggio costituisce ed è costituito dall'interazione con una cultura” (Pontecorvo, 1995).

È questa la posizione di Wittgenstein che tra la fine degli anni Venti e l'inizio degli anni Trenta formula nella stesura di *Ricerche filosofiche*, (1958) una teoria quasi opposta a quella esposta precedentemente nel trattato logico filosofico. Infatti, “egli si oppone alla concezione del linguaggio come mera raffigurazione della realtà” (Anolli e Ciceri, 1995), e lo considera invece come un gioco linguistico. «Gioco» sia per l'impossibilità di cogliere il senso di una parola al di fuori di un contesto, e quindi di un gioco con un complesso di regole, sia per ciò che il linguaggio rappresenta, cioè l'attività sulle cose e non le cose stesse. Ritiene quindi importante, da una parte capire qual è l'uso che tra parlanti si fa delle parole per comprenderne il significato. “In altre parole per poter interpretare un dato o un comportamento e, quindi, per poter usare delle parole per comunicare dei significati, ci devono essere delle condizioni, regole o convenzioni che siano pubbliche, e cioè accessibili ad altri” (Bonaiuto e Sterponi, 1997, p.108).

Oltre alla forte dimensione sociale del linguaggio, c'è anche una sua profonda connessione con la dimensione interiore del soggetto. Per Vygotskij, infatti, così come gli strumenti della tecnica trasformano la natura, gli strumenti simbolici nella forma di linguaggi, modificano la struttura e il funzionamento della mente, mediando il passaggio da processi elementari a funzioni psichiche complesse. Il passaggio da funzioni intersichiche a funzioni intrapsichiche può essere descritto dunque nei termini di una progressiva interiorizzazione di strumenti e forme di mediazione, in grado di trasformare lo sviluppo naturale in sviluppo culturale.

La funzione del linguaggio è la comunicazione e il contatto sociale, e le nuove strutture mentali sono originate dai cambiamenti negli strumenti del pensiero, cioè i segni linguistici. Come Vygotskij scrive in *Pensiero e Linguaggio* (1934, trad.it 1990)¹:

“[i rapporti tra la parola e il pensiero] ...compaiono e si stabiliscono soltanto nel processo dello sviluppo storico della coscienza umana, essi stessi non sono la premessa, ma sono il prodotto dell'evoluzione dell'uomo, [...] non sono legati tra di loro da un legame originario. Questo legame compare, si modifica e cresce nel corso stesso dello sviluppo del pensiero e della parola”.

Mead, che considera l'individuo come un'unità fondamentale dell'analisi interazionale, sottolinea il ruolo primario del linguaggio e dei simboli nella creazione di significati da parte dell'uomo. Le persone e le cose hanno per l'individuo un significato simbolico, ed è sulla base di questo che egli agisce nei loro confronti. Questi significati cambiano nel tempo, e mutano in specifiche circostanze dell'interazione sociale tra esseri umani. Quando questo significato è condiviso tra chi lo emette e chi lo riceve, entra in gioco quello che è stato definito da Mead come simbolo significante, cioè l'acquisizione di senso di un gesto (Harré, Lamb e Mecacci, 1983).

Mead individua nel processo linguistico l'elemento fondamentale per lo sviluppo del «Sé». Il concetto di sé di un individuo è “un riflesso delle opinioni comunicate da altri significativi. La società fornisce uno *specchio* in cui l'individuo scopre la sua immagine, o una definizione di sé” (Gergen & Gergen, 1986). Non esistendo alla nascita, il «Sé» necessita di due condizioni per emergere: innanzi tutto la capacità di produrre e rispondere ai simboli e poi la capacità di assumere gli atteggiamenti degli altri. Rifacendosi a W. James, Mead distingue due elementi costitutivi del Sé, l'Io e il Me. L'Io rappresenta il Sé come soggetto, mentre il Me lo rappresenta come oggetto. In particolare, l'Io è la risposta data dall'organismo alla situazione sociale, e cioè agli atteggiamenti degli altri; il Me, al contrario, è dato dagli atteggiamenti degli altri nei confronti di un individuo (Palmonari, 1989). L'interazione tra Io e Me porta all'emergere del Sé, tramite l'assunzione degli atteggiamenti di quello che viene definito dalla posizione mediana come «Altro Generalizzato», cioè il gruppo sociale organizzato e la comunità (Pontecorvo, 1991).

Conoscenza e mente. Sulla scorta del sociocostruttivismo, l'organizzazione mentale viene ad essere riconosciuta nella sua intrinseca valenza di *processo sociale*. E ciò da almeno due complementari punti di vista. In primo luogo, la mente è costitutivamente sociale in quanto, se si può sottolineare che i concetti sono teorie (Neisser, 1987), è altrettanto possibile evidenziare che tali teorie sono elaborate collettivamente. Diversamente da quanto vorrebbe quell'ampio e variegato ventaglio di posizioni che va dallo strutturalismo piagetiano al neocartesiano di Fodor, passando per le diverse declinazioni in chiave sintattica o semantico-ecologica del cognitivismo (Reed, 1986; Sanford, 1987; Pessa e Penna, 2000), il sociocostruttivismo sottolinea come i modelli mentali (Johnson- Laird, 1983) che sostanziano l'organizzazione del pensiero siano repertori di significati *negoziati, scambiati e recuperabili* nell'interazione sociale, entro e attraverso specifici sistemi culturali (Bruner, 1986; 1996). Merito di questa posizione è il recupero della visione vygotskiana della mente come interiorizzazione dei dispositivi simbolici posti a mediazione del rapporto tra società e ambiente (Vygotskij, 1934; Cole, 1996). In secondo luogo, la mente è intrinsecamente sociale in quanto il pensare è un atto sociale, finalizzato, strumentale e subordinato alle esigenze di regolazione della relazione sociale. Le opinioni,

¹ Vygotskij L.S. (1934/1990) *Pensiero e Linguaggio*, Bari, Laterza, p.323.

i giudizi, i significati che le persone producono nella quotidianità non sono, dunque, proiezioni epifenomeniche di un funzionamento cognitivo, basato su procedure incapsulate, rispondente a regole date. Al contrario, il pensiero è intrinsecamente *argomentativo* e *retorico* (Harrè e Gilet, 1994; Pontecorvo, 1997; Billig, 1999), orientato dall'esigenza degli attori di sollecitare l'adesione alle visioni del mondo proposte. Ritorna qui la lezione del secondo Wittgenstein (Wittgenstein, 1953; Bonaiuto e Sterponi, 1997), dei giochi linguistici come strumento ed espressione delle "forme di vita", dei modi con cui gli attori costruiscono gli spazi della loro storia e della loro reciprocità.

I punti di vista ora richiamati operano come altrettanti fattori di pluralizzazione del campo sociocostruttivista. Se tutti gli approcci che ad esso fanno più o meno direttamente riferimento riconoscono come costitutiva la connessione soggetto-contesto, differenti sono i modi con cui tale connessione viene concettualizzata. Un possibile criterio per organizzare tali differenze può essere rappresentato dallo statuto che le singole teorie attribuiscono all'organizzazione cognitiva intraindividuale. Da questo punto di vista, possiamo definire un *continuum* organizzato da due polarità. Su una polarità si collocano quelle teorie che nell'assumere e declinare il presupposto sociocostruttivista, al contempo attribuiscono una qualche forma di autonomia all'organizzazione mentale individuale. Si pensi alla teoria postpiagetiana del conflitto cognitivo, che considera l'ambiente di scambio sociale come fonte esterna di *perturbazione*, favorente l'accomodamento dell'organizzazione cognitiva del soggetto individuale. Allontanandoci da questo primo polo, incontriamo la teoria delle rappresentazioni sociali, con la sua idea di una corrispondenza tra forme della comunicazione/scambio sociale e modelli cognitivi (Moscovici 1961; Farr e Moscovici, 1984; Moscovici 1988). In questa teoria l'organizzazione cognitiva mantiene ancora una sua autonomia (che alcuni autori che si inscrivono a questa corrente di pensiero accentuano ulteriormente (cfr. ad es. Abric, 1989): il suo funzionamento viene considerato isomorfo alle forme della regolazione e delle comunicazione sociale. La teoria vygotskiana trova posto sull'altro versante del nostro ideale *continuum*. Le ipotesi proposte dallo psicologo russo circa la genesi sociale della mente e sulla funzione di mediazione simbolica degli artefatti culturali, disegnano il quadro di una organizzazione cognitiva immersa nel contesto storico-sociale, regolata, anzi: *conformata* dai dispositivi propri di tale contesto. La psicologia culturale bruneriana si avvicina ulteriormente al secondo estremo del nostro continuum. Essa, infatti, offre un ulteriore contributo all'abbattimento della netta separazione tra mentale e sociale, nel momento in cui evidenzia come i dispositivi simboli che organizzano il funzionamento mentale oltre che artefatti sociali che i soggetti acquisiscono nel corso della loro inculturazione, sono anche significati che le persone costruiscono nei loro scambi quotidiani. All'estremo del continuum, infine, troviamo l'approccio costruzionista (Gergen, 1991) e la psicologia del discorso (Billig, 1997) che declinano in termini radicali il postulato contestuale della mente, "dissolvendo" l'individuo e la sua organizzazione mentale nelle pratiche discorsive, per recuperarlo come precipitato dell'interiorizzazione dei dispositivi retorici del linguaggio, mobilitato nei contesti conversazionali.

2. *Gli studi sull'apprendimento*

Apprendere è costruire. L'apprendimento non è la conseguenza immediata delle informazioni proposte dall'insegnante e più in generale veicolate dal contesto. Al contrario, l'allievo *costruisce* il proprio conoscere elaborando le informazioni nei termini ed in funzione dei propri modelli mentali e di conoscenza (schemi di conoscenze; sistemi di credenze, categorie). Non sono dunque i dati in se stessi ad avere potere informativo; il ruolo preminente lo hanno i modelli che presidiano il modo con cui tali dati sono elaborati. Questa idea è parte di una visione epistemologica più generale, relativa al rapporto tra soggetto e oggetto della conoscenza. Secondo tale visione, l'informazione non sta nella stimolazione ambientale, ma nel sistema di categorie e più in generale nei dispositivi interni (i cosiddetti fattori intellettuali) del soggetto attraverso cui la stimolazione stessa è trattata e organizzata. Il che in altri termini significa per l'appunto che il soggetto "costruisce" l'ambiente,

attribuendogli significato in funzione delle categorie che possiede: *tutto ciò che è detto è detto da un osservatore ad un altro osservatore* (Maturana e Varela, 1980). Come è stato notato precedentemente, nell'ambito di questa concezione epistemologica, la conoscenza si sviluppa nei termini di *adeguatezza (viability)*, piuttosto che di una rappresentazione che tenda ad avvicinarsi sempre più al vero. Riportiamo quanto afferma von Glasersfeld a proposito del modello costruttivista.

“Alla consueta esigenza secondo cui la conoscenza dovrebbe rappresentare una realtà indipendente ed assoluta alla quale non abbiamo accesso, questo modello sostituisce la relazione di ‘adatto’, nel senso evoluzionista, secondo cui alle nostre strutture cognitive è imposta la necessità di sopravvivere nello spazio che riescono a trovare tra i vincoli dell’esperienza. In questa mutata prospettiva, la nozione tradizionale di verità corrispondente ad uno stato di cose ontologico, viene sostituita dal concetto di ‘viability’: (...) Come ho detto all’inizio, il costruttivismo sostiene che la maniera in cui le strutture cognitive da noi chiamate ‘conoscenza’, si rapportano al ‘mondo reale’ debba esser considerata secondo un rapporto di adeguatezza e non di rappresentazione. Ciò significa che la relazione non deve essere intesa come analoga al modo in cui un’immagine si può rapportare a ciò che si ritiene che essa rappresenti, ma piuttosto come analoga al modo in cui un fiume si rapporta al paesaggio attraverso il quale ha trovato il suo corso. (...) Il fiume così non rappresenta il paesaggio ma si ‘adatta’ in esso, nel senso che trova il suo corso fra i vincoli che si impongono, non a partire dal paesaggio o dalla logica dell’acqua bensì, sempre e necessariamente, dall’interazione di entrambi gli aspetti” (von Glasersfeld, 1981; trad. it. pp. 103- 109)

Va detto che l’idea di una conoscenza come prodotto di costruzione del soggetto, che caratterizza l’epistemologia costruttivista, deve molto al cognitivismo. Si inizia a parlare di Cognitivismo solo a partire dal 1967, anno di pubblicazione di *“Cognitive psychology”* di U. Neisser, ma il movimento si era già affermato da almeno un decennio. Tale testo ne rappresenta la prima formulazione teorica organica e presenta, applicato ad ambiti diversi quali la memoria, il pensiero, il linguaggio, la percezione, il paradigma dominante del movimento, lo *“human information processing”* (HIP: elaborazione umana delle informazioni). La teoria cognitiva pone al centro del suo interesse il soggetto attivo che opera nel mondo, non grazie a stimoli e apprendimenti, ma sviluppando le proprie capacità mentali. Il cognitivismo considera la mente umana come un elaboratore di informazioni provenienti dall’ambiente. Il principale oggetto di studi del cognitivismo è, quindi, la mente come sistema complesso di regole, indipendente dai fattori biologici, sociali, culturali.

Il Cognitivismo è fortemente interessato ai processi mentali, tanto da affermare che un cambiamento a livello comportamentale è sempre connesso e spiegabile in base a un cambiamento a livello cognitivo. In quest’ottica, l’apprendimento non consisterebbe nel semplice trasferimento dell’informazione esterna verso l’interno, ma sarebbe il risultato della complessa interazione tra fattori interni ed esterni, e in particolare dei processi mentali attraverso cui vengono elaborati gli input esterni. Questa concezione dell’apprendimento come processo costruttivo attivo prevede, inoltre, che l’acquisizione di nuove conoscenze produca una modificazione di quelle già possedute. Ogni volta che il soggetto impara qualcosa di nuovo modifica le sue strutture concettuali: riorganizza le sue conoscenze ma anche le procedure atte a padroneggiarle e a utilizzarle.

In tale prospettiva l’apprendimento avviene solo se il soggetto opera le trasformazioni sopra esposte rendendo tale processo “significativo” (Ausubel, 1963, 1968). Ciò si realizza solo quando l’apprendente mette in relazione ciò che deve apprendere a ciò che già conosce, perché riconosce nei contenuti da apprendere una significatività logica che lo motiva a cercare di renderli anche “potenzialmente o psicologicamente significativi”.

La centralità dei fattori “intellettuali” nella costruzione della conoscenza è dimostrata dalla ricerca sul *cambiamento concettuale* che ha evidenziato la natura costruttivista – operata secondo un taglio essenzialmente cognitivista – dei processi di apprendimento (Berti e Bombi, 1988; Mason, 1997). Questa area di ricerca si interessa dello studio dei sistemi di conoscenza che gli allievi, già in

tenera età, mostrano di possedere. Tali sistemi di conoscenza, vere e proprie visioni coerenti del mondo, derivate dall'esperienza quotidiana, mediano l'acquisizione da parte degli allievi di ulteriore conoscenza. Essi agiscono in due modi complementari. Da un lato, guidano la selezione informazioni. Dall'altro, vincolano l'interpretazione dei dati alle proprie esigenze di coerenza interna. Quest'ultimo punto chiama in causa la nozione di *misconcezione* (*misconception*), elaborata in prima istanza nell'ambito dello studio dell'apprendimento dei concetti scientifici. Le misconcezioni sono conoscenze alternative, che l'allievo elabora da un lato sulla base dell'esperienza quotidiana, così come mediata dal senso comune; dall'altro come tentativo di compromesso, volto a conservare/ripristinare la coerenza tra il proprio sistema di credenze su un determinato fenomeno e le informazioni veicolate da altre fonti, in primo luogo dal contesto scolastico.

La dimensione sociale dell'apprendimento. La ricerca sul cambiamento concettuale, e più in generale l'approccio cognitivista al costruttivismo si mantengono limitati entro una visione individualista e a-contestuale, che colloca i processi mentali "nelle teste degli allievi". Abbiamo in precedenza evidenziato come il sociocostruttivismo superi quest'idea sottolineando il carattere intrinsecamente sociale della mente.

Questa innovazione ha influenzato profondamente il modo di concepire i processi di apprendimento. Sotto la spinta anche della riscoperta del pensiero di Vygotskij, un numero crescente di studiosi ha cominciato a considerare l'apprendimento in quanto inscindibilmente legato al contesto di socializzazione entro il quale - ed in ragione del quale - si produce. L'apprendimento, infatti, avviene entro ed attraverso lo scambio dialogico che si instaura nel gruppo degli allievi e nella relazione con l'adulto/docente (Carugati e Selleri, 1996). Particolarmente significativa, in tale senso, è la nozione vygotkiana di *zona di sviluppo prossimale*, che sta ad indicare le capacità potenziali che il soggetto può esprimere in ragione dell'aiuto di mediazione di un partner più competente. Secondo Vygotskij, è proprio alla zona prossimale di sviluppo che deve rivolgersi l'istruzione, fornendo occasioni per far giungere a maturazione i processi in via di sviluppo. A tal fine, è necessario impegnare gli allievi in compiti e attività la cui esecuzione richieda abilità più evolute di quelle possedute in un determinato momento dello sviluppo, abilità che si trovano ancora sotto forma di potenzialità, ma che sono pronte a emergere non appena si presentino condizioni favorevoli e sia offerta una qualche facilitazione.

L'apprendimento, inoltre, si realizza attraverso le risorse cognitive e di senso proprie del gruppo sociale: non esiste in sé, ma in quanto processo (luogo ed insieme strumento) di partecipazione e di appartenenza del singolo ad una *comunità di pratiche* (Lave & Wenger, 1991; Ligorio, 2002). Questo atto di appartenenza risale agli studi e alle ricerche di J.Lave e E. Wenger (1991) sulla *Partecipazione Periferica Legittimata*; tale costrutto, connesso al concetto vygotkiano di Zona di sviluppo prossimo, è fortemente centrato sulla dimensione dialogica dell'apprendimento. Esso, infatti, afferma che qualsiasi attore della comunità, anche il meno esperto e "periferico" riguardo alla pratica che vi si svolge, gode, di uguali diritti d'appartenenza ad essa e di una piena "legittimazione" alla partecipazione a tutte le sue pratiche e ai suoi discorsi, un completo accesso alle sue risorse umane e tecnologiche:

L'eterogeneità di conoscenze, competenze, expertise dei membri della comunità, le reciproche "disseminazioni" e "appropriazioni" di punti di vista, sapere e abilità all'interno di esse, la convergenza di ciascun membro (attraverso l'esperienza e l'apprendistato) dalla Perifericità all'appartenenza centrale ad esse, rappresentano gli attributi e le dinamiche che rendono cognitivamente operative e pedagogicamente interessanti le comunità di pratica. (Varisco, 2002)

Questo punto di vista porta con sé una ridefinizione e radicalizzazione dell'impostazione costruttivista originariamente proposta dal cognitivismo di stampo neisseriano². Il costruttivismo di

² Tale impostazione in ultima istanza interpreta la costruttività come possibilità del sistema di categorizzazione

matrice socioculturale, infatti, propone una visione del processo di apprendimento che pone l'accento non tanto sull'acquisizione di informazioni predefinite, quanto sulla costruzione dialogica di nuove conoscenze. Lo stesso termine di apprendimento viene messo in discussione. Al suo posto si propone la nozione di *apprendistato* che, come vedremo più dettagliatamente nel capitolo successivo, dà l'immagine dell'apprendimento come processo di iscrizione entro una comunità attraverso la socializzazione alle pratiche – sociali, di ruolo, discorsive (Brown, Collins & Duguid, 1989) – che la caratterizzano.

Il carattere contingente dell'apprendimento. Obiettivo della scuola costruttivista diventa, allora, un apprendimento significativo in grado di promuovere e sviluppare nell'alunno competenze che gli permettano di gestire i problemi complessi, nella scuola come nella vita, attraverso la costruzione di un "pensiero esperto» (Scribner, 1986; Gardner, 1999; Varisco, 2000).

La questione della natura del pensiero esperto è strettamente connessa al tema della *specificità di dominio* (*domain specificity*) oggetto di ampio didattico nella psicopedagogia e si può riassumere in questa domanda: se la conoscenza non ha una verità assoluta, ma si acquisisce/costruisce in rapporto ad un determinato ambito di esperienza, in che misura essa è utilizzabile in altri contesti? Secondo l'approccio della teoria della specificità di dominio (Fodor, 1983) l'apparato cognitivo è un sistema differenziato; i sottosistemi in cui si articola operano in modo chiuso o comunque con ridotta comunicazione. Tale concezione è supportata anche dagli studi di Cole, uno dei principali esponenti dell'approccio culturale (Cole, 1996), che con i suoi collaboratori del Laboratorio di Cognizione Umana Comparata ha approfondito il rapporto tra specificità dell'apprendimento e sua trasferibilità. Lo studioso differenzia i due orientamenti in gioco (approccio universalista vs approccio dominio-specifico) sulla base del modello di elaborazione presupposto come mediatore tra stimolo- esperienze di apprendimento e risultati cognitivi. Secondo la tesi universalista, i diversi stimoli accedono ad un sistema di elaborazione unico, centralizzato, contribuendo a svilupparne il potere di computazione, che successivamente si traduce in capacità cognitive, per come queste ultime si esprimono in termini di esecuzioni di compiti.

Secondo la tesi opposta, della specificità di dominio, gli stimoli di apprendimento accedono ad un elaboratore distribuito articolato in schemi di rappresentazione della conoscenza ciascuno specifico per un certo ambito di compito cognitivo. Ad esempio, alcune ricerche, a cui lo stesso Cole ha partecipato, sul rapporto tra alfabetizzazione, scolarizzazione e sviluppo delle abilità cognitive (Scribner & Cole, 1978; 1981, cit. in Boscolo, 1997), hanno mostrato che la capacità dell'apprendimento della scrittura di produrre capacità cognitive generali (capacità di classificazione e di ragionamento) non è assoluta, ma dipendente dal contesto di apprendimento. Le ricerche in oggetto sono state realizzate presso una popolazione della Liberia, al cui interno convivono due diversi modalità di alfabetizzazione: scolarizzazione e apprendimento informale. Ebbene, i risultati della ricerca hanno mostrato che solo nel caso in cui sia appresa entro il contesto formale della scolarizzazione, la scrittura produce effetti cognitivi. D'altra parte, come mostra un ulteriore risultato di questi ricercatori, l'alfabetizzazione non sembra produrre effetti cognitivi generali neanche nell'ambito più specifico dell'abilità metalinguistica, la capacità, cioè, del soggetto di rappresentarsi e monitorare la sua produzione linguistica. Nel complesso questi studi hanno mostrato come l'apprendimento della scrittura si traduca nello sviluppo di abilità computazionali specifiche, piuttosto che di competenze cognitive generali, connesse a compiti intellettuali trasversali ai diversi campi di esperienza.

Un altro ambito di ricerca che porta elementi a favore della tesi della specificità è rappresentato dagli studi sull'*expertise* professionale (Zucchermaglio, 2002), che mostrano come l'esperto si

individuale di elaborare in modo autonomo le informazioni. Si tratta di un taglio non solo individualista, ma anche legato ad una logica "scarto": l'autoreferenzialità della categorizzazione come fonte di deviazione dai canoni di conoscenza condivisi. Il filone di ricerca sul cambiamento concettuale, e in particolare la nozione di misconcezione, è indicativo di come questa logica interpreti la costruzione della conoscenza come un "incidente di percorso" sulla strada dell'acquisizione dei saperi "ortodossi".

differenzi dal novizio non sul piano delle strategie/competenze cognitive globali, ma per il modo con cui organizza la specifica base di conoscenza connessa al compito di competenza. Un riscontro coerente con l'esperienza quotidiana di ciascuno: persone molto competenti in un determinato campo non per questo risultano necessariamente in grado di usare efficacemente tale competenza in modo generalizzato. La tesi della specificità non è tuttavia esente da problemi. Il più rilevante è evidentemente quello rappresentato dal *transfer*. E' innegabile, infatti, che le persone utilizzano alcune abilità in modo trasversale rispetto ai contesti. La teoria della specificità di dominio deve dunque offrire una spiegazione a questo fatto. In altri termini: in che modo la mente diventa capace di trasferire abilità apprese entro determinati contesti, anche in altri domini? Per Cole ogni contesto costituisce un dominio di significati e di prassi specifico a cui facciamo corrispondere uno schema, cioè una rappresentazione della conoscenza relativa a tale contesto. L'estendibilità di uno schema dal contesto iniziale ad altri contesti, dipende dalla coerenza/omogeneità tra tali contesti. In definitiva, nell'ottica di Cole il *transfer* di apprendimento perde il suo significato di processo mentale e viene interpretato come epifenomeno della regolarità dei contesti di attività, generata dall'azione di assimilazione culturale.

3. Il contesto come potenziale di apprendimento

Abbiamo fin qui descritto brevemente il profondo cambiamento paradigmatico avvenuto nel '900 che ha portato al superamento della concezione essenzialista e fondazionista della conoscenza e all'avvicinamento all'idea di sapere come prodotto dell'attività umana, costruito, situato e sociale. Tale nuova prospettiva ha, conseguentemente, portato ad una profonda trasformazione del concetto di apprendimento e ad una valorizzazione dell'idea di contesto educativo. Quest'ultima, avvenuta soprattutto ad opera del postcognitivismo, viene interpretata come fattore costitutivo del processo di acquisizione della conoscenza, piuttosto che come sfondo neutrale ed esterno al soggetto, secondo due approcci: culturale e contestuale. Il contesto diventa "unità dinamica" di persona che agisce nei setting" (Liverta Sempio e Marchetti, 1995) ovvero come una concettualizzazione "del soggetto della situazione che sta vivendo, come una 'teoria' di tale situazione, che, da un lato, contribuisce a dare forma e significato alla sua interazione con l'ambiente, dall'altro, emerge da tale interazione. Il contesto è, pertanto, da intendersi come "il prodotto integrato di tutti gli elementi in questione, giacché implica, insieme, soggetti situati in trame di relazioni sociali che si collocano in un setting fisico in continua evoluzione nel tempo" (Santojanni e Striano, 2003). In breve, la posizione *culturalista*, vede lo sviluppo cognitivo e l'articolazione dei processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza come "modellati" dai contesti culturali in cui si producono, che ad essi forniscono elementi costitutivi ed essenziali, mentre la posizione *contestualista* vede i processi in oggetto come costanti relazioni, contestualmente situati ed emergenti dalle complesse interazioni intercorrenti tra il soggetto e l'ambiente fisico e socio-culturale. In entrambi i casi, le nuove prospettive di ricerca sull'apprendimento e sui processi di costruzione della conoscenza umana evidenziano la necessità di includere nell'analisi sia i contesti in cui i fenomeni si svolgono e da cui sono determinati, sia le relazioni socio-culturali che ne sono alla base. Secondo tali prospettive, infatti, i processi di apprendimento sono un prodotto di tali contesti e relazioni che assumono un valore essenziale nella loro emergenza.

Da tale nuova concezione derivano due prospettive di apprendimento socio-costruttiviste che, proprio a partire dall'idea di contesto sopra definita, interpretano la conoscenza come cognizione situata (*situated cognition*), già accennata nell'ultimo paragrafo del primo capitolo, e come cognizione distribuita (*distributed cognition*). Entrambi gli orientamenti partono dall'esigenza di includere il contesto (fisico, sociale e culturale) nelle riflessioni riguardanti i processi cognitivi e le dinamiche apprenditive, ma mentre la *cognizione situata* si pone nella logica di comprendere le influenze esercitate da tutto ciò che è esterno alla mente umana, la prospettiva distribuita si preoccupa piuttosto di indagare come il contesto possa rappresentare un'estensione della mente umana.

3.1 Le prospettive culturalista e contestualista

La prospettiva culturalista, pur non rinnegando livelli di elaborazione cognitiva impegnati su codici e sistemi simbolici, sposta l'attenzione sui contesti socio-culturali in cui si realizza lo sviluppo cognitivo. Questo approccio prende ispirazione da un dato evolutivo, il fatto cioè che la mente non potrebbe esistere senza la cultura. In questo senso è centrale il sistema simbolico condiviso dai membri di una comunità culturale, poiché esso contribuisce sia all'organizzazione della società e dei suoi stili di vita, sia al passaggio longitudinale verso le generazioni successive. Affermano, infatti, Santoianni e Striano che i sistemi simbolici, le trame di significato che vi si producono:

“rappresentano un elemento essenziale e costitutivo nello sviluppo della mente umana. La crescita cognitiva individuale si determina, infatti, mediante l'uso e la condivisione di linguaggi e di strumenti intellettuali prodotti nell'ambito di una determinata cultura. E' proprio attraverso questi linguaggi e strumenti, inoltre, che si realizzano l'apprendimento e la costruzione di strutture di conoscenza sempre più articolate e complesse”. (Santoianni e Striano, 2003, p.94)

Da questo punto di vista “nessuna conoscenza sta in piedi da sola, indipendentemente da chi la produce”, ma la conoscenza cambia “se stessa e il mondo attorno con il cambiare degli uomini che la producono, la legittimano e se ne servono per formare se stessi e per costruire i loro sistemi di vita” (Orefice, 2001, p. 205).

La realtà esperienziale risulta interpretata soggettivamente attraverso le coordinate messe a disposizione dai sistemi culturali di appartenenza. “In tale prospettiva i processi cognitivi vengono così a definirsi innanzitutto, come processi ermeneutici, più che come processi di elaborazione, in quanto, attraverso il linguaggio, interpretano, mettono in relazione, confrontano e condividono le esperienze vissute da più soggetti allo scopo di costruire un adeguato e funzionale patrimonio di strumenti di decodifica della realtà; in tal modo il soggetto non si trova ogni volta ad elaborare ex novo i suoi strumenti interpretativi, ma può trovarli già disponibili in una cultura e, a sua volta, trasmetterli” (Santoianni e Striano, 2003, p.94). Il culturalismo si concentra, quindi, sia sul modo in cui gli individui costruiscono realtà e significati che permettono loro di adattarsi al sistema, sia con quali costi personali e con quali aspettative ciò avviene (Bruner, 2004, p. 25). In tale concezione risulta centrale il ruolo del linguaggio e del dialogo come sistema simbolico privilegiato per garantire la funzione principale che è quella del “fare significato”, cioè di attribuire significati alle cose in situazioni diverse e in occasioni concrete. Il linguaggio esprime in modo esplicito e direttamente rappresentabile i significati che costituiscono i nodi centrali di ogni cultura. L'idea principale di questo approccio è che, le azioni culturalmente condivise sono un modo particolarmente efficace per rappresentare la cultura, anche se non la rappresentano esplicitamente ma implicitamente (Moscardino e Axia, 2003, p.26) Attraverso il dialogo, inteso soprattutto come narrazione, si produce cultura attraverso la comunicazione di esperienze, eventi ed azioni. Lo sviluppo di trame narrative, oltre al raccontare fatti, consente di condividere valori, sentimenti ed emozioni e, di conseguenza, negoziare significati. La narrazione rappresenta dunque una modalità fondamentale per accedere all'universo simbolico-culturale. Gli individui, nel raccontare, si misurano con il problema di costruire un proprio rapporto con il mondo esterno, tra la propria mente e quella degli altri, dando luogo a processi interattivo-culturali, ovvero a modalità di creazione di significato e di attribuzione di senso. Mediante comunicazioni conversazionali, i soggetti imparano ad interpretare l'esperienza e a negoziare i significati di eventi, situazioni, compiti condividendo così il sistema di regole proprie della cultura di appartenenza (Scaratti e Grazzani Gavazzi, 1998, p.317).

La posizione contestualista, invece, si è sviluppata negli ultimi venti anni e si ispira a intuizioni già presenti nel pensiero di Peirce, Dewey, James, evidenziando la stretta relazione ecologica tra l'azione umana e il contesto fisico e socioculturale in cui è inscritta (Santoianni e Striano, 2003).

Sono almeno quattro i punti fondamentali che raccordano la posizione contestualista:

- 1) il riconoscimento della natura processuale di ogni attività umana;
- 2) l'affermazione che ogni attività umana è "situata" nell'ambito di contesti storici e sociali che sono essenziali per la sua interpretazione e comprensione;
- 3) l'idea che tutte le attività umane non costituiscono forme di realtà stabili e permanenti ma, piuttosto, realtà in costante evoluzione e trasformazione in rapporto ai contesti in cui vengono a situarsi;
- 4) il riconoscimento che lo stesso processo di ricerca scientifica è culturalmente denotato e che, come tale, implica una sua intrinseca relatività (Knorr Cetina, 1981)

Nella prospettiva contestualista le caratteristiche del *setting esteso*, all'interno del quale si svolgono i processi formativi, hanno un ruolo essenziale e costitutivo per la loro comprensione ed efficacia. Per capire meglio l'approccio contestualista vediamo tra i numerosi lavori prodotti in tale settore il seguente esempio. Hatch e Gardner (1993) sottolineano che in ogni situazione di apprendimento si sviluppa un intreccio tra le dotazioni soggettive (le intelligenze specifiche) e le guide e i vincoli fornite dall'esterno che sono costituite, ad esempio, dallo spazio fisico di lavoro o di studio, dal contesto sociale e culturale. Per tale ragione, gli autori evidenziano l'importanza di includere nei concetti di cognizione e di intelligenza anche le condizioni all'interno delle quali i problemi sono scoperti e risolti e quali competenze vengono attivate e sviluppate nei vari livelli. Per chiarire meglio la dinamica di tale processo, gli autori hanno elaborato un modello che prevede l'interazione di tre livelli di forze rappresentabili come cerchi concentrici: personale, locale e culturale.

In questo modello le forze che operano ad ogni livello aiutano a definire l'attività e le capacità delle persone. Conseguentemente ogni cambiamento nelle forze, in ciascun livello, contribuisce a modificare quello che le persone fanno o sono capaci di fare. L'anello più esterno del modello è rappresentato dalle *forze culturali* e considera le istituzioni, le pratiche e le credenze che trascendono uno specifico setting e che riguardano un ampio numero di persone. Queste forze influenzano il tipo di conoscenze che le persone possono realizzare ed esibire, il modo in cui queste capacità vengono sviluppate e gli obiettivi che le orientano. A livello intermedio si collocano le *forze locali*, quelle che tipicamente consentono lo sviluppo dell'intelligenza distribuita. Siamo nell'ambito del setting specifico: la casa, la classe, il luogo di lavoro. In questa prospettiva nessuno si muove e pensa in maniera del tutto isolata, c'è piuttosto un'interdipendenza tra persone, strumenti e risorse che, assieme, contribuiscono a sviluppare le attività umane. A questo livello si parla di prospettiva "situata" e si enfatizza l'importanza del contesto locale per l'intelligenza, che non potrebbe quindi essere separata dalla specifica condizione nella quale questa viene a svilupparsi. Si recuperano qui i contributi teorici di Gibson (1977, 1979) sull'*affordance*, concetto che sta a significare come le caratteristiche esterne, strutturali e ambientali, siano capaci di guidare l'azione. L'anello più interno, le *forze personali*, rappresenta le caratteristiche e le esperienze della persona. Qui hanno importanza le specifiche vocazioni ed abilità individuali, delineate e interpretate secondo la teoria delle "intelligenze multiple" detenute dal soggetto (Gardner, 1987).

Il contesto è, quindi, un insieme composito di elementi, sia fisici, sia mentali, che si articola a livelli diversi implicando una complessa rete di relazioni tra l'individuo ed i sistemi ambientali e socio-culturali in cui si trova ad operare. All'interno di questo intreccio di elementi si producono le azioni umane e si realizza l'emergenza dei processi cognitivi e apprenditivi. In questo senso nell'ambito della prospettiva *contestualista*, la nozione di "contesto" non può essere vista in un'accezione univoca, ma come complesso che rimanda simultaneamente ai seguenti elementi: a) i sistemi sociali; b) gli ambienti fisici; c) la collocazione e la posizione del soggetto nell'ambito di una determinata configurazione contestuale; d) l'evoluzione dei contesti nel tempo (Santojanni e Striano, 2003, p.86). Diventa allora possibile pensare al contesto come alle relazioni dell'unità dinamica "persona che agisce nel setting" (Liverta Sempio e Marchetti, 1995, p.20), ovvero ad una concettualizzazione "del soggetto della situazione che sta vivendo, a una 'teoria' di tale situazione, che, da un lato, contribuisce a dare forma e significato alla sua interazione con l'ambiente,

dall'altro, emerge da tale interazione.

Da questo si evidenzia che nell'ottica contestualista si parla di comportamento, cognizione e contesto sulla base di un tipo specifico di relazione tra organismo e ambiente: una relazione continua e circolare tra i due termini, in cui entrambi sono prodotti e produttori" (ibidem). Il contesto è, pertanto, da intendersi come "il prodotto integrato di tutti gli elementi in questione, giacché implica, insieme, soggetti (intesi come attivi elaboratori di informazioni in riferimento tanto ad una storia passata quanto a piani, obiettivi, aspettative attuali) situati in trame di relazioni sociali che si collocano in un setting fisico (il quale offre vincoli e possibilità ai comportamenti ed alle azioni) in continua evoluzione nel tempo" (Santojanni e Striano, 2003, p.86).

3.2 Le prospettive della "situated cognition" e della "distributed cognition"

La "situated cognition". Dal punto di vista pedagogico, l'attenzione al contesto, richiede il riconoscere, nell'ambito degli interventi formativi, il diverso ruolo che le varie "forze" (culturali, locali, personali) giocano nelle situazioni apprenditive, per poter consentire ai singoli individui una gestione più consapevole ed autonoma dei propri processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza. Il termine "azione situata", utilizzato proprio per sottolineare come il corso di ogni azione, ivi compreso l'apprendimento, dipenda dalle circostanze materiali e sociali in cui ha luogo, evidenzia adeguatamente il punto di vista di questa prospettiva.

La concezione della cognizione situata, tende ad allontanare dalla ricerca di strutture generali della conoscenza e a portare verso lo studio degli ambienti particolari dell'attività cognitiva e verso la conoscenza che si accorda con questi ambienti. Allo stesso tempo sottolinea la natura sociale dell'attività e dello sviluppo cognitivi" (Resnick, 1995, p. 75). Da queste ricerche, sulla scorta di una prospettiva che vede prioritaria la "partecipazione" (Lave & Wenger, 1991), l'esserci, il fare esperienza diretta, derivano modelli didattici che rivalutano forme d'insegnamento arcaiche come l'imitazione o l'apprendistato in quanto maggiormente capaci di includere nel processo apprenditivo tutti i fattori in gioco: sia quelli espliciti (il come si fa), che quelli meno evidenti e difficilmente comunicabili come l'insieme delle conoscenze interrelate con quel contesto (perché lo si fa, quando, con quali convinzioni, ecc.). Nella prospettiva "situata" la conoscenza non può essere "trasferita" attraverso nozioni di tipo generale, ma solo acquisita, o meglio: "rubata" (Brown & Duguid, 1993). L'istruzione lascia, così, il posto all'apprendimento, inteso come "possibilità" vissuta e gestita dallo studente. Diventa centrale l'idea di "agency" (Bruner, 1997) o capacità di attivazione, che può realizzarsi solo se si favorisce il superamento, da parte dello studente, della concezione della conoscenza come oggetto "statico" da memorizzare, solo perché trasmesso da "grandi pensatori", e si assume l'idea di conoscenza come risultato di una costruzione attiva, migliorabile da chiunque, sia a livello individuale sia a livello di comunità sociale più ampia (Bereiter, 2002).

Se per comprendere è dunque necessario fare esperienza, allora assume grande importanza il ruolo del contesto sociale, spesso ignorato dalle prospettive tradizionali, perché fornisce una vasta organizzazione di conoscenze a supporto del processo di apprendimento che possono essere attivate all'emergere dell'esigenza. Da questo punto di vista, l'approccio della cognizione situata suggerisce che l'apprendimento è possibile attraverso la partecipazione e l'interazione diretta con un contesto capace di suscitare un autentico interesse nel discente. Apprendere significa sostanzialmente acquisire la capacità di utilizzare in maniera competente gli strumenti, materiali e concettuali, disponibili in un determinato contesto e l'apprendimento richiede soprattutto lo svolgimento di attività autentiche in un contesto culturale connaturato (Brown, Collins & Duguid, 1989). Vediamo alcuni aspetti didattico-educativi che emergono dalla prospettiva "situated cognition".

Promuovere competenza. In questa prospettiva la conoscenza astratta e generale non è più l'obiettivo ultimo del processo educativo, ma ne diventa solo una componente per promuovere lo sviluppo di un "pensiero esperto", (Scribner, 1986; Gardner, 1999; Varisco, 2000). L'esperto si

caratterizza infatti, non tanto per il possesso di conoscenze astratte e generiche quanto per la competenza specifica e contestualizzata rispetto al proprio ambito di azione che può essere continuamente sviluppata per rispondere alle esigenze di cambiamento sociale e alle istanze che emergono dalla società. Altra caratteristica che contraddistingue l'azione competente è lo "shifting" (Lave, 1988), cioè la capacità di cambiare e ricostruire in modo creativo e flessibile lo spazio di un problema da risolvere in rapporto agli obiettivi e la proprio stile risolutivo. Come l'esperto in azione, quindi, lo studente deve saper ricercare e costruire modelli o strategie di soluzione a situazioni complesse e destrutturate, così come si presentano nella vita reale. In pratica, egli può raggiungere obiettivi rilevanti all'interno del proprio dominio di conoscenza e sviluppare un pensiero esperto solo quando cerca di capire in profondità il problema, elaborando principi di comprensione da applicare ai fenomeni che incontra e riflettendo sui propri errori (Bereiter & Scardamalia, 1993).

Il pensiero esperto, o competenza, (Scribner, 1986; Gardner, 1999; Varisco, 2000) è costituito dalla capacità di:

- individuare problemi rilevanti nel proprio dominio di conoscenza (*problem finding*), ridefinire il contesto di un problema in relazione alle strategie disponibili (*problem setting*) ed elaborare strategie di soluzione (*problem solving*);
- disporre di un repertorio ampio e flessibile di modalità di definizione e soluzione di problemi con un alto grado di flessibilità cognitiva, in modo da poter affrontare un problema in relazione alle specificità del contesto;
- saper utilizzare "conoscenze specifiche e selettive" che incorporano non solo risorse presenti "nella mente", ma anche quelle disponibili nel contesto (artefatti, tecnologie o persone);
- privilegiare "strategie economiche", che consentono l'ottimizzazione dello sforzo nella soluzione dei problemi.

Realizzare un apprendimento significativo. L'acquisizione di competenze da parte dello studente dipende dalla possibilità di realizzare un contesto formativo-educativo significativo, cioè basato su tre aspetti: approccio situato, mediazione semiotica attraverso gli artefatti e ricerca e apprendistato cognitivo (Cacciamani & Giannandrea, 2004). Vediamoli brevemente.

Il concetto di "*approccio situato*" alla conoscenza (Lave, 1988) affonda le sue radici nella teoria dell'attività di Leont'ev (1978). In tale concezione, l'attività è l'unità molare della vita del soggetto, mediata dal suo rispecchiamento psichico, la cui funzione è di orientarlo nel mondo oggettivo. Tale concezione valorizza l'interazione sociale delle diverse zone di sviluppo prossimo in azione in quanto le attività sono costituite dai contributi attivi e dinamici degli individui, dai loro partner sociali, dalle tradizioni storiche e dai materiali, e dalle loro mutue trasformazioni. Quindi, affinché i processi di costruzione di conoscenza possano svilupparsi al meglio, diventa determinante realizzarli attraverso l'esperienza educativa che riproduca situazioni di apprendimento "attive" così come accadono nella nostra quotidiana esistenza. Un contesto di apprendimento nella vita reale, infatti, è costituito da un intreccio di interazioni sociali, di attività strutturate, di artefatti culturali tutti orientati ad affrontare particolari problemi, a raggiungere obiettivi comuni. I fautori dell'approccio situato criticano l'a-contestualità delle conoscenze trasmesse a scuola, le quali resterebbero proprio per questo "inerti", cioè non trasferibili a contesti reali.

Se nell'ambiente scolastico tradizionale le abilità sono astratte dal loro uso nel mondo, nell'approccio socio-costruttivista che esalta il pensiero in azione, diventa opportuno adottare un modello operativo in cui le abilità siano praticate nel loro contesto naturale. Per questo motivo alcuni autori (Collins, Brown & Newman, 1989; Gardner, 1991, 1999) sottolineano la necessità di adottare un modello di attività scolastica definito "*apprendistato cognitivo*" che si ispiri all'apprendistato da sempre presente nel mondo professionale.

L'apprendistato tradizionale si sviluppa in tre fasi fondamentali: modeling, coaching/scaffolding e fading. Il *modeling*, o modellamento, è il momento in cui l'allievo osserva la prestazione dell'esperto e cerca di coglierne i tratti fondamentali per poi poterli applicare. Il *coaching/scaffolding* (o assistenza) è il momento in cui l'allievo si cimenta nell'esecuzione della

prestazione, facendo tesoro dei consigli e dei suggerimenti del docente esperto. Il *fading* (attenuazione) è la fase in cui gradualmente diminuisce l'assistenza dell'esperto e l'allievo viene lasciato solo nell'esecuzione del proprio compito (Varisco, 2002). Nell'apprendistato tradizionale è l'osservazione che gioca un ruolo fondamentale: aiuta l'allievo a formarsi un modello mentale della prestazione prima di eseguirla.

Sono stati tre ricercatori Collins, Brown e Newman in due lavori pubblicati entrambi nel 1989 a proporre una rivisitazione in chiave costruttivista del concetto di apprendistato, introducendo l'apprendistato cognitivo.

A differenza dell'apprendistato tradizionale in cui sono in primo piano i processi fisici da apprendere, nell'apprendistato cognitivo l'attenzione è sullo sviluppo di capacità e processi cognitivi e metacognitivi. Infatti, laddove siano richieste capacità e processi fisici, il legame tra processo e prodotto è molto evidente e quindi una *osservazione* ben fatta è spesso sufficiente alla creazione del modello. Dove siano richieste capacità e processi di tipo cognitivo e metacognitivo il legame è nascosto e per questo i processi in atto devono diventare oggetto di riflessione ed essere esplicitati.

Un'altra differenza sostanziale sta nel fatto che nell'apprendistato tradizionale le conoscenze e le capacità vengono apprese nel loro contesto d'uso e non da questo decontestualizzate. Nell'apprendistato cognitivo, invece, uno degli obiettivi fondamentali è proprio quello di mettere l'allievo in grado di trasferire quanto appreso anche in altri contesti. Per fare questo, il novizio, quando osserva un esperto all'opera in un campo cognitivo, deve essere in grado di capire che cosa c'è sotto gli snodi fondamentali della prestazione. Solo così potrà ripetere i passaggi, adattarli, ricomporli ed arrivare a riprodurre in questo modo la prestazione in un contesto differente.

Per tale motivo Collins et al. (1995) per realizzare l'*apprendistato cognitivo* modificano il modello dell'apprendistato tradizionale aggiungendo alle già note tre fasi (*modeling*, *coaching* e *fading*) altre tre: *articolazione* e *riflessione* (esplicitamente "pensate per aiutare gli studenti a focalizzare, attraverso la riflessione metacognitiva, le loro attenzioni sul problem solving esperto") e *esplorazione* (che mira a far sì che gli studenti arrivino a risolvere i problemi in modo autonomo).

Tra le modalità di lavoro adottate in comunità ispirate all'apprendistato cognitivo sono rintracciabili attività fortemente interattive quali il Cooperative Learning (Johnson & Johnson, 1991; Comoglio, 1996); il Reciprocal Teaching, il Jigsaw, la ricerca di gruppo, il Cross Talk e la discussione.

Quest'ultima deve essere centrale e comune a tutte queste modalità di lavoro. La discussione infatti, permette di realizzare un percorso di ricerca che attraverso un discorso collaborativo e progressivo, tende al miglioramento continuo delle teorie. È questo ciò che avviene in una comunità scientifica che lavora attraverso situazioni ed interazioni discorsive più o meno formalizzate (pubblicazioni, conferenze, dibattiti, scambi via e-mail ecc.) (Bereiter & Scardamalia, 1996) e che deve ispirare ogni percorso di apprendimento nella scuola.

Mediazione degli artefatti. Un punto centrale della riflessione sull'apprendimento significativo dal punto di vista della cognizione distribuita riguarda la rilevanza del ruolo degli artefatti (strumenti e segni) nella loro funzione di mediazione culturale. Come è stato notato precedentemente, in ogni contesto di vita reale l'apprendimento viene sollecitato dal pensare che, a sua volta, si attiva anche attraverso la mediazione semiotica che gli artefatti in uso in quel contesto sollecitano per il loro corretto utilizzo. Strumenti o artefatti hanno teorie costruite al loro interno e i fruitori le accettano – sebbene spesso inconsapevolmente – quando li usano. [...] Come la struttura predisposta biologicamente, gli strumenti che si usano non solo rendono possibile il pensiero e il progresso intellettuale ma anche vincolano e limitano la gamma di ciò che può essere pensato”³.

Si pensi a molti software utilizzati nei computer, il cui uso richiede l'acquisizione sia del linguaggio specifico che lo caratterizza sia delle strutture logiche sottostanti che lo “muovono”. In

³ Resnick L.B. (1995), Razionalismo situato. Preparazione biologica e sociale all'apprendimento, in Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di), *Il pensiero dell'altro*, pp. 75-76.
Contesto, conoscenza e teorie della mente Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 73-95 (ed. or. 1994)

tale senso ogni artefatto agisce nell'apprendimento in due modi. Nel primo, esso ci aiuta a capire meglio l'attività umana per cui viene utilizzato e per cui è stato progettato. Il secondo modo riguarda gli effetti dell'artefatto sull'attività umana nella quale viene utilizzato in quanto il suo uso trasforma l'attività per la quale è stato progettato. Osserva Rizzo (2000):

“Nel modificare le attività un artefatto mette in relazione parti del nostro cervello che non sarebbero altrimenti entrate in risonanza, la loro possibilità di sincronizzarsi e costituirsi come pattern stabili di attivazione neurale dipende criticamente dalla presenza o meno di quel particolare artefatto all'interno di una situata pratica sociale. Era a tale situazione che Lev Vygotskij si riferiva quando, parlando del ruolo di mediazione degli artefatti (la legge della mediazione semiotica) la definiva il principio di organizzazione extracorticale delle funzioni cognitive superiori.”⁴

Quando si parla artefatti non si fa riferimento solo a quelli di natura materiale (es.: la tecnologia informatica), ma anche agli artefatti simbolici (es.: cultura). Svolgere un lavoro, progettare o studiare qualcosa, infatti, sono azioni che richiedono anche il coordinamento e il confronto con gli altri e in tali operazioni si utilizzano artefatti simbolici. Quindi non solo gli strumenti fisici, ma anche “i metodi del pensiero” hanno un ruolo di primo piano nei processi di apprendimento in quanto “incorporano la storia intellettuale di una cultura.

Non solo. Ciò su cui gli individui ragionano, la conoscenza che essi portano in un compito cognitivo, fornisce i frame interpretativi o schemi che permettono al ragionamento e al problem solving di procedere. Queste, schemi per il ragionamento, non sono costruzioni puramente individuali; al contrario sono pesantemente influenzati dai tipi di credenze e schemi di ragionamento disponibili nella cultura che circonda gli individui.”

La “distributed cognition”

Insieme alla prospettiva della “*situated cognition*” si è venuto definendo anche l' punto altro di vista, definito “*distributed cognition*”. Secondo la visione della “cognizione distribuita” (Salomon, 1993; Hutchins, 1995; Norman, 1997) l'intelligenza non è una proprietà prettamente soggettiva e localizzabile nella mente degli individui, trovando infatti collocazione anche nel “mondo” esterno (Pea, 1993). Le risorse informative necessarie all'esecuzione delle attività possono essere rappresentate internamente, nella mente dell'individuo, ma anche nell'ambiente esterno. La conoscenza è quindi “variamente distribuita: parte nel mondo, parte dentro la testa, parte nei vincoli operativi che il mondo ci impone (Norman, 1997). Le facoltà cognitive sono quindi, la risultanza di un sistema organico di interazioni tra la mente individuale e il contesto ambientale, strumentale e sociale. Nelle situazioni di ogni giorno, il comportamento è guidato dalla combinazione di conoscenze fissate internamente, ma anche da informazioni e vincoli esistenti esternamente all'individuo, nel mondo. Tali considerazioni sono supportate anche da evidenze sperimentali sviluppate nell'ambito delle scienze cognitive. Un esperimento recente (Ballard, Hayhoe, Pelz, 1995) ad esempio, dimostra che nel corso di prestazioni che richiedono di copiare una certa configurazione di figure geometriche (per esempio due piramidi sopra a tre cubi accanto ad una sfera e davanti ad un parallelepipedo) vengono utilizzate le informazioni esterne, evitando il ricorso alla memoria. In questa situazione i soggetti preferiscono tornare più volte a visualizzare il modello da riprodurre piuttosto che utilizzare la memoria per fissarne la descrizione. Risulta cioè meno faticoso consultare il mondo al di fuori del cervello piuttosto che costruire una accurata rappresentazione interna della realtà esterna.

Anche secondo Perkins (1993), quando si parla di conoscenza, si deve introdurre il concetto di “*person-plus*”, cioè di un sistema composito formato dalla persona più il contesto circostante – costituito dagli strumenti, dall'ambiente e delle altre persone impegnate nel processo. La cognizione

⁴ Rizzo A.. (2000), La natura degli artefatti e la loro progettazione, in *Sistemi Intelligenti*, 12:3, pp. 437-452.

e l'apprendimento di un individuo non coinvolgono la persona sola (*person-solo*), ma la persona più il sistema composito che la circonda (*person-plus*). In tal senso l'immediato contesto fisico e sociale in cui si trova l'apprendente, partecipano nella cognizione non solo come sorgenti di input o ricettori di output, ma come veicoli del pensiero: infatti il "residuo" lasciato dal pensiero, quello che è stato imparato, risiede non solo nella mente dello studente, ma anche nell'allestimento del contesto. In questa prospettiva, nel riconoscere al contesto una sua centralità, si ridefiniscono in maniera diversa anche le capacità della mente umana di ritenere nozioni, dettagli o passaggi operativi, rispetto – ad esempio – a quelle di sviluppare abilità attentive, discriminatorie, intuitive e ricostruttive necessarie all'estrazione dal contesto delle informazioni utili alla risoluzione dei compiti. Il problema è che spesso si sottovaluta l'importanza della progettazione del contesto e dell'insegnamento all'uso del contesto. Il contesto fisico può fornire un supporto completo alla cognizione fornendo: la conoscenza necessaria, le rappresentazioni accessibili, i percorsi efficienti di recupero e gli spazi dialogici per la costruzione che aiutano a strutturare il pensiero e le idee. Ma è importante essere consapevoli che l'uso del contesto è un'arte, il semplice uso degli strumenti non abilita all'acquisizione di strategie per il loro consapevole ed efficace sfruttamento e che, in molte situazioni di apprendimento, non vengono forniti supporti adeguati per l'accesso e l'utilizzo di queste risorse.

Una conseguenza diretta, per chi si occupa di apprendimento è quindi rappresentata dalla necessità di analizzare il "contesto cognitivo esteso": ovvero comprendere le caratteristiche ambientali, situazionali e culturali all'interno delle quali si svolgono le dinamiche di apprendimento. Ma è altresì importante acquisire la consapevolezza che con l'aumentare della disponibilità di strumenti di comunicazione ed elaborazione delle informazioni, grazie alle loro potenzialità nel mediare ed interconnettere risorse e persone, diventerà sempre più importante guardare alla conoscenza come ad un sistema composito ed all'intelligenza come ad una capacità di utilizzarlo in maniera adeguata.

La "*distributed cognition*", suggerisce, quindi, di guardare all'apprendimento significativo non tanto sul piano intraindividuale ma, piuttosto sul piano interindividuale ed interattivo, come prodotto composito e collettivo. Se l'apprendimento viene inteso come una realtà "distribuita" esso lo sarà, quindi, anche tra i diversi soggetti in formazione ed i formatori il cui ruolo, in quanto agenti cognitivi riveste un'importanza centrale.

Favorire la collaborazione. Da quanto detto fino a qui, un elemento fondamentale nella concezione costruttivista e socio-culturale dell'apprendimento è la collaborazione entro una comunità. Tale idea è ben delineata nel pensiero di Vygotskij che conferisce all'interazione sociale mediata dal linguaggio un ruolo centrale per l'apprendimento. Dal punto di vista educativo tale concetto trova la sua realizzazione nel costrutto di "zona di sviluppo prossimo" (ZPD), intesa come differenza tra la capacità dell'allievo di risolvere un problema da solo e la sua capacità di risolverlo sotto la guida di un adulto o in collaborazione con un coetaneo più capace (Vygotskij, 1978). La ZPD implica l'interazione tra soggetti con diversi livelli di competenza rispetto ad un dato oggetto di conoscenza. L'idea di interazione tra le diverse zone di sviluppo prossimo rimanda al concetto di *scaffolding* che significa impalcatura di sostegno, che indica l'azione di supporto dell'adulto, o dei pari più competenti, nei confronti del bambino impegnato in un processo cognitivo che gli permette di svolgere una determinata attività. Tale supporto deve essere progressivamente ritirato via via che il bambino diventa più autonomo, cioè fino all'interiorizzazione completa del processo che gli permetterà di padroneggiare il compito (Cesareni e Pascucci, 2004).

Un gruppo di studenti che apprende può essere in questo senso definito come "zona di sviluppo prossimale multiplo" in quanto costituito da diversi soggetti (insegnanti, studenti con diversi livelli di competenza, esperti) o strumenti (libri, attrezzature scientifiche, tecnologie). Ciascuno di essi contribuisce a definire più prospettive di sviluppo della conoscenza, e quindi più zone di sviluppo prossimo, in cui il soggetto può agire mediante l'azione di scaffolding realizzata grazie alla collaborazione di più soggetti o strumenti (Boscolo, 1997).

Il ruolo così inteso della comunità ridefinisce la natura stessa dell'apprendimento (Zucchermaglio, 1996) che diventa:

- una pratica fondamentalmente sociale: ogni attività sociale produce apprendimento e i processi di apprendimento sono sempre attività sociali perché si articolano in un mondo caratterizzato dalla presenza di artefatti materiali e simbolici che sono collocati entro gruppi sociali caratterizzati da una propria storia e identità culturale;
- conoscenza integrata e distribuita nella vita delle comunità: le conoscenze non sono presenti solo nella mente degli individui, ma anche nelle attività e nelle relazioni sociali, e sono strettamente interconnesse nella vita delle diverse comunità di cui ogni individuo fa parte;
- un atto di appartenenza: esso è il veicolo primario del rapporto con gli altri e permette alle persone di entrare e partecipare attivamente alla vita della comunità e contribuirne al cambiamento; ogni atto di apprendimento comporta uno sviluppo della propria identità e della relazione di appartenenza alla comunità;
- coinvolgimento nelle pratiche: la conoscenza non può essere astratta da un contesto di riferimento, poiché essa viene elaborata osservando e partecipando alle attività della comunità;
- il coinvolgimento è legato alla possibilità di contribuire allo sviluppo della comunità: ciò che rende la partecipazione significativa è la possibilità di offrire propri contributi, considerati degni di valore dal singolo e dalla comunità stessa;
- non si impara quando è preclusa la partecipazione: le persone hanno difficoltà ad imparare quando la loro partecipazione alla vita della comunità è marginale, provvisoria e non legittimata;
- nella società gli individui apprendono continuamente: nella società, in cui la conoscenza riveste un ruolo cruciale, l'apprendimento è un processo continuo che dura tutta la vita; gli individui scelgono di conoscere ciò che garantisce loro di partecipare alle comunità di pratiche che ritengono significative.

CAPITOLO SECONDO

LA CLASSE COME COMUNITÀ

1. Diversi tipi di comunità

Nel capitolo precedente abbiamo visto come il contesto di apprendimento, attraverso le prospettive culturalista e contestualista, sia diventato una costituente dei processi cognitivi e apprenditivi, piuttosto che una variabile. Esso diventa indispensabile per la promozione di competenza, per l'apprendimento significativo, per l'apprendimento cognitivo e per l'apprendimento e l'elaborazione di significati condivisi. A tale concezione si ispirano alcune modalità organizzative della classe intesa come comunità. Si tratta di setting di insegnamento-apprendimento che valorizzano il contesto, l'attività e la relazione sociale per co-costruire conoscenza, attraverso un percorso che richiede allo studente responsabilità cognitiva, riflessione e ricerca. Quando si parla di costruzione di conoscenza, soprattutto per quanto concerne la scuola, non si deve intendere la creazione di conoscenze nuove in senso assoluto (per l'umanità), quanto la possibilità che il gruppo arrivi a dare, "costruttivisticamente", un significato soggettivo agli argomenti proposti (ri-scoprire per appropriarsene). Questo è ciò che si propongono la Comunità di Pratica, la Community of Learners, la Knowledge Building Community e la Comunità di Ricerca. Ognuna di queste organizzazioni della classe, elabora il proprio modello di apprendimento intorno a principi, obiettivi, caratteristiche e attività specifiche. Cercherò qui di fare una breve descrizione di esse delineandone i tratti distintivi per soffermarmi in modo particolare sulla comunità di ricerca, oggetto di questa tesi. Ne tratterò le linee generali partendo dalle origini del concetto di "comunità di ricerca" e proseguirò descrivendo alcune sue evoluzioni, diverse dal modello proposto dalla Philosophy for Children. Nell'ultima parte del capitolo si descriveranno le competenze richieste ad un insegnante che si trovi a gestire una pratica d'aula in un contesto organizzato in comunità. Si parlerà dei diversi ruoli che gli vengono richiesti e del diverso modo di concepire e valutare i processi di apprendimento.

1.1 Partecipazione legittimata e comunità di pratiche

L'approccio tradizionale al concetto di apprendimento considera tale processo come un percorso strettamente individuale che ha luogo separatamente dalla pratica. Nel 1988 dalle suggestioni offerte dalla teoria dell'attività, ed in particolare dal lavoro svolto da Cole, Mukerji ed Engeström, si delinea, a cura di Lave e Wenger una nuova idea di apprendimento attraverso la formulazione del concetto di "partecipazione periferica legittimata" - LPP - *legitimate peripheral participation* (Lave & Wenger, 1991) e del costrutto di "comunità di pratica", successivamente approfondito in particolare da Wenger (Wenger 1998; Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

Per Wenger apprendere è sia caratteristica della natura umana che "fenomeno sociale" e frutto dell'esperienza situata. Tale approccio, tipico della psicologia culturale e dell'etnografia, tiene conto di diverse teorie quali: quelle del significato, della struttura sociale, dell'esperienza situata, della collettività, della soggettività, del potere, della pratica, e dell'identità. Sostanzialmente, questo approccio fonda le sue radici su una concezione di apprendimento come processo sociale, basato sull'esperienza in cui l'acquisizione delle pratiche è parallela a quella dell'identità sociale. La conoscenza è sempre in pratica; conoscere vuol dire partecipare a una pratica; ogni pratica è dunque una «forma di conoscenza». L'apprendimento diventa qui il risultato di una partecipazione attiva alle pratiche di una o più comunità sociali⁵ di cui facciamo parte (più o meno consapevolmente e a diversi livelli di coinvolgimento) e del processo di identificazione/appartenenza a tali comunità.

⁵ "Tutti apparteniamo a delle comunità di pratiche. A casa, al lavoro, a scuola, nel nostro tempo libero apparteniamo a numerose comunità di pratiche in ogni momento. E le comunità di pratiche a cui apparteniamo cambiano nel corso delle nostre vite. Infatti, le comunità di pratica sono ovunque". (Wenger, 1998, op. cit., p.6).

“L'apprendimento visto come un'attività situata ha come caratteristica principale un processo che possiamo chiamare di partecipazione periferica legittimata. Attraverso questa formulazione intendiamo concentrare l'attenzione sul fatto che chi apprende inevitabilmente partecipa ad una comunità di praticanti e che padroneggiare la conoscenza e le competenze richieste ai neofiti muovono verso una piena partecipazione nelle pratiche socioculturali di una comunità” (Lave & Wenger, 1991, p.29)

Per comprendere pienamente questa proposta, che sposta il focus dal livello psicologico a quello antropologico-sociale, è necessario acquisire il punto di vista dell'apprendista. Colui che entra nel processo lavorativo procede di solito da compiti più semplici e meno importanti verso compiti cruciali e “centrali”. La motivazione all'apprendimento è data dalla legittimazione sociale, mentre la sua possibilità deriva proprio dal partecipare alla pratica, come apprendista, per ottenere gradualmente un'immagine dell'attività e delle cose ad essa necessarie nel suo insieme. È evidente la presenza di suggestioni vygotskijane in questa visione dell'avvicinarsi, dello spingersi, da parte dell'apprendista, nella propria zona dello sviluppo prossimale, verso la prestazione corretta offerta dagli esperti. In un processo di autoformazione, l'individuo progredisce nella pratica entrando attraverso i “bordi” nella comunità degli esperti. In base al principio dell'LLP ogni membro della comunità, dal meno esperto e quindi più “periferico”, al più competente e quindi più “centrale”, ha la stessa importanza e gode di eguali diritti di appartenenza ad essa, ma è comunque necessario che i ruoli e le competenze di ogni soggetto coinvolto vengano mostrati in modo da favorire la circolazione delle esperienze. Questo vale in particolar modo per i contesti lavorativi nei quali è necessario apprendere nozioni anche astratte, ma soprattutto pratiche di lavoro, ruoli sociali e comportamenti comunicativi rilevanti e strategici per quella comunità di pratica. Il modello delle *comunità di pratiche*, precisato successivamente da Wenger (1998) definisce le caratteristiche di questi gruppi di aggregazione informali e le modalità tipiche di sedimentazione, diffusione e sviluppo delle conoscenze derivanti dalle esperienze pregresse. Si definisce *comunità di pratica* ogni aggregazione sociale – tipicamente informale – nella quale sia presente una forte coesione attorno ad un impegno, interesse, obiettivo o necessità comune. La comunità di pratica condivide un linguaggio specifico, un modo di parlare e di argomentare comune; ha una visione sufficientemente condivisa della natura dei problemi che appartengono a quella comunità e di cosa sia accettabile come soluzione; ha strumenti e metodi caratteristici per lo svolgimento delle attività; ha una storia in comune ed è presente una rete sociale tra i membri (Jordan, 1992). Una comunità di pratica si caratterizza quindi, in tre dimensioni fondamentali:

1. l' *impegno reciproco* tra i membri, che fa sì che essi si sentono legati da una comune identità e da rapporti di fiducia, intrattengono relazioni e lavorano insieme, in modi sempre diversi, per il mantenimento della comunità stessa;
2. la realizzazione di una *impresa comune*, ovvero una responsabilità condivisa dei problemi e delle prospettive e una negoziazione delle attività tra i membri;
3. la presenza di un *repertorio condiviso* fatto di artefatti, strumenti, routine, storie, linguaggi, azioni, credenze e valori che rappresentano la memoria storica della comunità.

Secondo Wenger, “una comunità di pratica non ha bisogno di essere reificata, riconosciuta come tale, per essere una comunità: questa, infatti, si definisce implicitamente, entra cioè, nell'esperienza dei partecipanti attraverso il loro impegno” (Wenger, 1998, p.84). Queste tre dimensioni dunque non hanno bisogno di essere individuate esplicitamente per creare un contesto di negoziazione di significato.

Le comunità di pratiche si basano sull'assunto che il processo di apprendimento sia interamente situato non soltanto nello spazio e nel tempo, ma anche *inestricabilmente* rispetto alla pratica sociale. In tali contesti, i momenti del lavoro non sono disgiunti da quelli dell'apprendimento, anzi: i momenti di apprendimento sono perlopiù legati al *pensiero pratico*, ovvero ad una intelligenza che “è al lavoro” (Scribner, 1995) e che agisce per realizzarne gli scopi. Le pratiche che vi si svolgono al suo interno, sono concepite come un insieme di “storie di apprendimento condivise”. (Ibidem, p.87) L'*apprendimento* implica infatti, una continua negoziazione del significato che ha luogo nello

svolgimento e nell'acquisizione di pratiche. L'apprendimento è in questo senso inteso come un incontro generazionale (tra esperti e novizi), un apprendistato in cui una persona "periferica" (il nuovo arrivato) viene riconosciuta a pieno titolo quale membro di una comunità. Ciò avviene non tanto attraverso la formazione teorica generale, bensì attraverso una graduale integrazione e una partecipazione periferica legittimata (*legitimate peripheral participation* - LPP)⁶ dei nuovi membri alle attività socialmente definite della comunità di pratica. I nuovi arrivati entrano a far parte della comunità acquisendo gli elementi fondamentali che costituiscono il repertorio condiviso di quella comunità:

- routine (norme e procedure per svolgere i compiti)
- resoconti (storie e aneddoti che raccontano la vita della comunità)
- linguaggio specifico (modi di dire, terminologie ecc.),
- rituali (eventi ricorrenti che sanciscono momenti importanti)
- simboli (oggetti e artefatti cui viene attribuito un particolare significato).

Tale processo di apprendimento vede l'alternarsi di continuità e discontinuità dettate dal turnover dei partecipanti portatori di nuove conoscenze, esperienze e relazioni ma anche di nuovi artefatti con forti implicazioni sulle pratiche della comunità stessa. In questa ottica l'apprendimento richiede uno sforzo di continua negoziazione e ri-negoziazione del significato, all'interno di un vero e proprio percorso di integrazione e coinvolgimento sociale imprescindibile dalla pratica.

Wenger, per rendere più evidente il carattere dialettico dell'appartenenza attiva alle comunità, distingue due momenti complementari: quello della partecipazione e quello della reificazione (Wenger, 1998, p. 104). Vivere una comunità in termini di partecipazione significa sentirsi coinvolti, aderire alla sua cultura, conoscersi e riconoscersi negli altri membri. La partecipazione in questo senso è fonte di identità, in un movimento che va dagli altri verso il nostro mondo interiore. La reificazione è invece quel processo di astrazione attraverso il quale vengono generati nuovi significati. Al contrario della partecipazione, qui il significato viene alienato e concretizzato al di fuori dell'individuo sotto forma di strumenti, enunciati o leggi. La reificazione, in quanto rappresenta il momento in cui l'identità viene proposta agli altri attraverso i suoi prodotti, è il momento in cui è possibile riconoscersi come individui attivi e creativi. L'identità, nelle riflessioni di Wenger, è uno dei concetti più interessanti ed originali. Essa viene vista, al di fuori di categorie psicologiche, come processo continuo e in continuo divenire: non determinata dalla nascita, né assunta in un momento particolare, ma un "*work in progress*" all'interno dei processi di partecipazione e reificazione in molteplici contesti di comunità di pratiche. Le caratterizzazioni principali dell'identità sono cinque (ibidem, pp. 149-163):

- *identità come esperienza di negoziazione*, ovvero come risultato dell'interazione tra partecipazione e reificazione.
- *Identità come appartenenza*: il far parte di una comunità consente di definire l'individuo e dargli la possibilità di riconoscere e condividere atteggiamenti, obiettivi e repertori comuni.
- *Identità come traiettoria di apprendimento*: qui la dimensione temporale, in una prospettiva non lineare, fornisce la possibilità di incorporare "il passato ed il futuro nello stesso processo di negoziazione del presente" ovvero consente di stabilire ciò che è rilevante per l'individuo e quindi gli consente di selezionare e apprendere in maniera personale all'interno della comunità.
- *Identità come un nesso tra diverse appartenenze*: ognuno partecipa a diverse comunità, e quindi l'identità è sostanzialmente riconciliazione di appartenenze multiple.
- Infine c'è la dimensione dell'*identità come relazione tra locale e globale*, ovvero equilibrio tra la dimensione della specificità e quella dell'astrattezza e della generalità.

Apprendimento come processo partecipativo: limiti e prospettive applicative. I concetti di LPP e

⁶ Su tale concetto cfr. Wenger E., Lave J. (2006). *Apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Milano, Erickson (ed. or. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991).

di comunità di pratica, e le riflessioni attorno alle modalità cognitive e costitutive delle soggettività nei contesti operativi, sono uno dei prodotti più elaborati delle ricerche nell'ambito della prospettiva contestualista dell'apprendimento. Oggi, con il progressivo sviluppo delle tecnologie e delle innovazioni, con l'aumentare delle informazioni, con l'inarrestabile processo di globalizzazione, aumenta la necessità e la possibilità di appartenere a molteplici comunità produttive o di interesse. In tal senso, intendere gli apprendimenti che avvengono in tali comunità come molteplici "processi di partecipazione", rappresenta una metafora particolarmente felice. Nessuno può più dirsi "esperto" nel senso che un tempo si dava a tale termine: il processo di apprendimento è infatti, e per tutti, continuo e le modalità con cui questo si realizza è per la gran parte proprio attraverso la partecipazione attiva alla vita comunitaria. Le comunità di pratiche sono allora, un modello privilegiato per investigare attorno a questi momenti di accrescimento del potenziale conoscitivo degli individui. Gli autori sottolineano in modo particolare questo punto, ovvero che dal costrutto della LPP non conseguono direttamente modelli educativi o pratiche pedagogiche, essendo piuttosto un punto di vista per comprendere l'efficacia dell'apprendimento informale quale alternativa - seppure non esclusiva -, all'istruzione formalizzata (Lave & Wenger, 1991., p. 35). Quantunque il costrutto della LPP si prefiguri soprattutto come modello interpretativo e diagnostico, sono svariati i modelli didattici che da esso derivano; tanto che nell'ambito del CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) riferirsi alla "partecipazione periferica legittimata" è ormai un passaggio obbligato sia nella progettazione dei processi relazionali, sia nella costruzione dei gruppi collaborativi. Nonostante questo, non mancano anche delle critiche a questo tipo di approcci come quello di una scarsa attenzione alle differenze sostanziali tra comunità ideali e quelle reali. Zucchermaglio (1996) ad esempio, afferma che Lave e Wenger si sbarazzano sbrigativamente della questione dell'efficacia e, soprattutto, dell'adeguatezza in ogni circostanza specifica: "le comunità di pratiche non sono sempre 'automaticamente' buoni contesti di apprendimento, e non tutti le realizzazioni di apprendimento sono ugualmente efficaci". All'interno dei contesti lavorativi "reali" e non ideali è infatti probabile che le conoscenze, almeno quelle strategiche, vengano accuratamente mantenute riservate. La collaborazione può quindi lasciare il campo alla competizione, all'accaparramento delle risorse, all'ostracismo o al *mobbing*. Un'ulteriore critica viene mossa alla questione della possibilità di avere accesso alla conoscenza tacita, che determina la gran parte delle conoscenze che guidano i comportamenti degli esperti. L'esigenza di "esteriorizzare" processi che solitamente sono eseguiti in automatico, "internamente", richiede una particolare attenzione, oltre che all'esplicita volontà, anche da parte di chi si colloca "al centro" della comunità. Il modello dell'apprendimento attraverso la "partecipazione" ha, secondo altri, (Paavola, Lipponen & Hakkarainen, 2002) anche il limite di non essere capace di descrivere adeguatamente i processi di innovazione e di prevedere lo sviluppo di conoscenze connesse alla trasformazione dell'esistente. Secondo tale critica le comunità di pratica sono, spesso, descritte in azioni volte alla risoluzione di problemi, da cui può anche emergere una revisione delle pratiche esistenti, ma che difficilmente potranno portare ad invenzioni radicalmente nuove (che richiedono piuttosto un'interruzione delle pratiche correnti ed un deliberato lavoro di ricerca e sviluppo).

La metafora di partecipazione risulta quindi, particolarmente utile per esaminare come la conoscenza possa venire trasmessa da una generazione ad un'altra, ma non dà spiegazione di come si sviluppino i cambiamenti o le trasformazioni culturali. Nella contemporanea "società della conoscenza", ad esempio, anche i tradizionali ruoli di trasmissione del sapere, dalle vecchie alle nuove generazioni, vengono messi in discussione poiché, sempre più spesso, i "nuovi arrivati" possono detenere o avere accesso a conoscenze ed abilità più importanti. Sempre più spesso, infatti, le nuove generazioni riescono a sviluppare competenze che possono risultare molto difficili alle generazioni più vecchie (cfr. Bereiter & Scardamalia, 1993)

La discussione nella comunità di pratica. La comunicazione e la condivisione delle conoscenze hanno un ruolo centrale anche nelle comunità di pratica. (Wenger, 1998) Le conoscenze sono spesso distribuite nelle comunità, grazie alle esperienze pregresse ed alle riflessioni personali e di

piccolo gruppo. La formazione nelle realtà lavorative deve in primo luogo permettere di recuperare tali risorse, mettere a disposizione della comunità le competenze diffuse attraverso uno scambio che è sia di pratiche che di significati codificati nel linguaggio. In tal senso il linguaggio, con tutti i suoi limiti e problemi, rimane un elemento fondamentale per l'apprendimento, tale che anche Lave e Wenger (1991, pp.105-109) ne riconoscono l'importanza. Ritenere che una dimostrazione pratica sia dipendente dal contesto ed una spiegazione sia indipendente è però un cattivo modo di impostare il rapporto tra imparare facendo e imparare con il linguaggio. Anche il linguaggio, ed in particolare la produzione dei discorsi viste come pratiche sociali e culturali, fanno parte della pratica. Si parla qui dei discorsi che si producono e si accompagnano nella pratica, non di quelli che pretendono solo di descriverla.

1.2. La “*Community of Learners*”

Uno degli assunti principali della concezione socio-costruttivista dell'apprendimento fa riferimento all'importanza della consapevolezza di ciò che si sta imparando e dei propri processi di apprendimento. Questo aspetto metacognitivo gioca un ruolo fondamentale sia nel produrre apprendimento di nuovi concetti (Baird & Mitchell 1986; Pines & West 1986; Wellman & Gelman 1992; Brown et al. 1983) sia nel sostenere il cambiamento concettuale (Gelman & Brown 1986; Chi et al., 1981; Chi, 1992; Gunstone et al., 1992; Roschelle, 1993) sia nel regolare processi cognitivi quali memoria, linguaggio, percezione, comportamenti e predizione delle conseguenze dei propri comportamenti (Metcalf & Shimamura, 1994; Nelson, 1992) Ogni apprendimento efficace non può prescindere dal fornire agli studenti l'abilità di imparare ad imparare, migliorando le proprie abilità di studio e di riflessione sul lavoro svolto. Per realizzare questo obiettivo molta attenzione va dedicata al coinvolgimento attivo degli studenti attraverso un apprendimento interattivo e collaborativo. Tutti gli attori coinvolti nella rappresentazione apprenditiva lavorano insieme per discutere idee, dati, ipotesi. Interagendo con strumenti e fonti diverse: media, pari, ed esperti di un certo dominio. Su questi principi, Brown e Campione (1996) propongono la costruzione di un ambiente di apprendimento che chiamano *Community of Learners* (CoL, comunità degli allievi o degli apprendisti). Tale modello infatti, elaborato nel corso dell'omonimo progetto, attivo fin dalla fine degli anni ottanta del secolo scorso presso l'Università di Berkeley (San Francisco, California), procede dall'importanza di promuovere negli studenti la consapevolezza metacognitiva di ciò che stanno imparando e dei propri processi di apprendimento e pone come obiettivo dell'attività scolastica lo sviluppo dell'abilità di "imparare ad imparare". Nell'approccio della “*Community of Learners*”, la conoscenza non è più qualcosa di fisso, data una volta per tutte, ma un'entità dinamica, da costruire e ridefinire ogni volta integrandola con i dati forniti dall'esperienza. Nel porre l'enfasi sull'apprendimento attivo e consapevole, sulla conoscenza come processo attivo di costruzione e sull'importanza dell'interazione con enti e strumenti diversi, risultano facilmente visibili i riferimenti al concetto di *discovery learning* (Dewey, 1938) e all'idea di interazione sociale con la zona di sviluppo prossimo (Vygotskij, 1974; 1990).

Qui l'obiettivo didattico più importante è quello di permettere agli studenti di padroneggiare strategie di apprendimento attivo (Brown, 1997). Come è stato detto precedentemente, particolare importanza viene data alle abilità di auto-controllo, auto-direzione e auto-valutazione dell'apprendimento. Allo studente si riconosce un grande potere introspettivo al punto tale che, per esempio, partecipa alla progettazione e definizione dei programmi di apprendimento che l'insegnante stende periodicamente (Brown, 1994; Brown & Campione, 1990; Brown et al., 1993) diventandone, così, parzialmente responsabile. Dal punto di vista teorico, la classe è considerata come composta da molteplici zone di sviluppo prossimo (Brown & Campione, 1994) in interazione con agenti multipli. Interagiscono con la zona di sviluppo prossimo sia persone (adulti e bambini pari o con diverse competenze), sia strumenti (media e artefatti quali libri, video filmati, attrezzature scientifiche, software).

Obiettivo guida della “*Community of Learners*” è quello di incoraggiare una conoscenza e competenza distribuita tra tutti i partecipanti della comunità, organizzando la classe come un gruppo di ricerca che, partendo da problemi complessi e "reali", dei quali neanche l'insegnante possiede risposte definitive, mette in atto un'attività e percorsi di indagine (Brown & Campione, 1996; Ligorio, 1994). Ne deriva una nuova visione del ruolo dell'insegnante e degli studenti, caratterizzata da un lato dal riconoscimento di specifiche competenze di ciascuno e dall'altro da interscambiabilità di funzioni. Ogni membro è al tempo stesso apprendista ed insegnante, condividendo con tutti gli altri le proprie conoscenze. L'insegnante non è più il solo esperto del dominio ma, così come è nella logica dell'apprendistato cognitivo, assume anche un ruolo di riferimento soprattutto per le strategie di lavoro. Egli si configura sia come fonte di informazione esperta e consultabile di un ambito disciplinare, sia come utile modello del "come fare a sapere", delle modalità di ricerca e valutazione delle informazioni, soprattutto quando anche egli stesso non è in grado di rispondere alle domande degli studenti.

L'acquisizione del sapere diviene in questo modo atto di responsabilità condivisa: in primo luogo perché tutti sono chiamati a concorrere alla definizione del percorso di conoscenza da realizzare in gruppo; in secondo luogo perché ogni membro del gruppo si assume la responsabilità di diventare esperto in un ambito dell'argomento di studio; in terzo luogo perché ciascun membro della classe, insegnante compreso, si fa carico di mettere a disposizione degli altri la parte di competenza fatta propria, che viene ad essere così acquisita dagli altri mediante un processo di appropriazione reciproca. Ciascun membro della comunità diventa una fonte consultabile per ottenere informazioni, risposte a quesiti, stimoli per riflettere.

In questo scenario tutti sono consapevoli che la conoscenza è "distribuita" tra i membri della classe e gli eventuali esperti esterni che con essa collaborano.

In sintesi i principi organizzatori alla base di questo modello possono essere così delineati (Varisco, 2000):

- *attività*: le CoL sono ambienti progettati secondo una visione attiva e strategica dell'apprendimento;
- *riflessione*: gli studenti operano con efficacia se diventano consapevoli dei propri punti deboli e dei propri punti forti, se utilizzano un ampio repertorio di strategie scelte in rapporto alla loro idoneità all'attività da svolgere;
- *collaborazione*: se la conoscenza necessaria per risolvere un problema è distribuita tra i diversi partecipanti, diviene fondamentale la collaborazione e la responsabilità di tutti verso gli obiettivi dell'attività di ricerca;
- *cultura della comunità*: ogni comunità ha una propria cultura costituita da un insieme di pratiche attraverso cui vengono negoziati i significati del lavoro comune, condivise le attività e realizzati prodotti concreti ed unici. È tale cultura che consente ad ogni nuovo membro di partecipare alla comunità, adottando i suoi fini, valori, sistemi di credenze e linguaggio;
- *contenuto disciplinare profondo*: una comunità di questo tipo spinge ogni suo membro a lavorare per una comprensione profonda dei contenuti, operando al limite delle proprie capacità su problemi reali, anche con la collaborazione di esperti (*mentoring*);
- *sviluppo di "corridoi"* gli studenti sono coinvolti in attività di ricerca su aree di indagine opportunamente progettate per seguire lo sviluppo del loro apprendimento; ad ogni età vengono proposti argomenti adeguati ad un'approfondita conoscenza dei temi nei loro elementi di base.

L'attività d'indagine ruota intorno a domande formulate dagli studenti, che lavoreranno quindi sul potenziamento della loro zona di sviluppo prossimo. Nella scuola tradizionale, invece, generalmente è l'insegnante che, definendo unilateralmente gli obiettivi di lavoro, delinea una comune ed unica zona di sviluppo prossimo per tutta la classe, stabilita a priori. La conseguente ricerca orientata dagli studenti all'individuazione di risposte alle loro domande, li porta consultare fonti multiple di informazione e allo scambio di informazioni tra partner. Gli strumenti utilizzati per il processo di ricerca di informazioni e per la realizzazione di prodotti possono essere di varia natura: cartacea,

audiovisiva, basata sulle nuove tecnologie. Le attività vengono organizzate secondo uno schema che ne prevede un numero circoscritto e ben definito: il Reciprocal Teaching, i gruppi Jigsaw (a mosaico), le lezioni di insegnanti ed esperti esterni (*Benchmark Lesson*), il lavoro al computer, le discussioni, la correzione reciproca di manoscritti. In alcune sessioni di lavoro si prevede la divisione della classe in tre gruppi: un gruppo lavora al computer, un altro conduce attività di ricerca consultando le diverse fonti, il terzo gruppo lavora con l'insegnante secondo modalità di apprendistato cognitivo per acquisire strategie di ricerca o di lavoro collaborativo.

Nelle ricerche condotte da Brown e Campione (1996) per analizzare i cambiamenti fondamentali introdotti in classe attraverso questo modello, vengono sottolineati alcuni rilevanti aspetti:

- un ruolo più attivo degli studenti nella costruzione di conoscenza;
- una visione della conoscenza come prodotto interattivo derivante dalle attività di acquisizione, monitoraggio e valutazione delle informazioni, piuttosto che come informazione statica;
- una didattica centrata sulla "scoperta guidata"
- un più ampio uso di software per l'apprendimento intenzionale e collaborativo e con pratiche di valutazione più centrate sull'apprendimento per scoperta, sulla formulazione di progetti e la realizzazione di prodotti.

Il Cross Talk. Nella Community of Learners la discussione e la riflessione sono considerati elementi importanti nelle attività delle classi. Lo scambio delle competenze infatti, è necessario a tutti i livelli, attraverso l'intervento degli adulti, il *peer-tutoring* e la comunicazione con esperti esterni. Tuttavia viene periodicamente utilizzata una tecnica comunicativa, chiamata *Cross Talk*, per la condivisione e lo scambio delle conoscenze acquisite. Tale discussione ha un duplice obiettivo: far emergere e scambiarsi le competenze diffuse nella classe e potenziare le abilità comunicative e riflessive individuali.

Il Cross Talk è un'attività che consiste nel presentare ed esporre all'intera classe i risultati ottenuti durante il lavoro di ciascun gruppo. Viene progettata e condotta dagli studenti stessi, che comunicando ciò che hanno imparato durante quella fase di lavoro, "insegnano" nello stesso tempo alla classe. In tali momenti si instaura un dialogo intrecciato tra tutti gli studenti in quanto classe può fornire consulenze e/o richieste di spiegazioni, può fare domande di chiarimento o sollevare questioni da approfondire. Su queste problematiche il gruppo coinvolto nella presentazione del proprio lavoro può attivarsi per rispondere alle questioni sollevate o programmare fasi successive di lavoro per analizzare le problematiche ancora non sufficientemente indagate.

Questa tecnica consente una valutazione della comprensione e del livello di competenza raggiunto dai componenti di un gruppo e, nello stesso tempo, permette a tutti gli alunni della classe di assumere sia il ruolo di insegnanti, sia quello di consulenti e ciò contribuisce a creare l'atmosfera di interesse, di curiosità e di riflessione tipica delle CoL.

1.3. La "Knowledge Building Community"

Una sfida importante che le nostre istituzioni educative devono affrontare è preparare le nuove generazioni a vivere in quella che viene definita "Società della Conoscenza" (Bereiter, 2002). Si tratta della necessità di sviluppare da parte degli individui, la competenza nel produrre idee innovative e al lavorare creativamente e collaborativamente con esse, per poter far fronte alle continue trasformazioni professionali, culturali e sociali del nostro tempo e per poter realizzare una "partecipazione competente" alla vita della comunità. Sulla base di queste premesse Carl Bereiter e Marlene Scardamalia, dell'Università di Toronto, hanno elaborato un modello formativo basato sulla "costruzione di conoscenza" che si propone di sviluppare nelle persone le competenze che permettono di agire efficacemente in una società di questo tipo. I due ricercatori sostengono (Bereiter & Scardamalia, 1993) che la competenza di un individuo nel mondo del lavoro non è basata sull'apprendimento generale e astratto, fine a se stesso, ma sull'utilizzazione efficace delle conoscenze apprese nell'affrontare e risolvere problemi "in situazione". Per Bereiter e Scardamalia,

se un apprendimento genera una conoscenza “inerte”, non utilizzabile al momento opportuno, esso può essere sostanzialmente considerato inutile. In questa prospettiva il risolvere problemi è l’aspetto centrale della competenza, il che comporta il saper ricombinare le proprie conoscenze o produrne di nuove per agire efficacemente in una situazione da affrontare. L’apprendimento deve ruotare quindi intorno al *pensiero creativo*, alla capacità di creare idee nuove attraverso l’analogia e la metafora (Bereiter, in stampa). Se questo è vero, occorre spostare l’obiettivo della scuola o di ogni struttura formativa dal promuovere apprendimento allo sviluppare la capacità di costruire nuova conoscenza.

Tale riflessione è una delle premesse che ha condotto i due ricercatori ad ideare degli ambiente multimediale di collaborazione online, per promuovere la competenza attraverso processi di ricerca attiva da parte degli studenti. Si tratta del CSILE (Computer- Supported Intentional Learning Environment), utilizzato nelle *Community of Learners* negli anni ottanta e, più recentemente, del Knowledge Forum. L'applicazione in campo educativo di tale approccio si traduce nell'impegnare pienamente e fin da un'età precoce gli allievi nel processo di creazione di conoscenza.

Vediamo ora gli assunti teorici del modello della Knowledge Building Community (Cacciamani, 2002).

a) *La conoscenza come un oggetto sociale e socialmente distribuito*. Questa nuova accezione di conoscenza, Bereiter e Scardamalia fa riferimento alla distinzione di Popper (1972) tra Mondo1, o della realtà fisica, Mondo2, della realtà esistente nelle rappresentazioni mentali dei singoli individui e Mondo3, ovvero della conoscenza come sistema di idee condiviso dalle persone e concretamente condivisibile nella comunità sociale. Tale distinzione consente di distinguere tra apprendimento e costruzione di conoscenza: entrambi implicano un miglioramento progressivo di teorie riguardanti fenomeni della realtà fisica (Mondo1), ma nell'apprendimento tale miglioramento avviene a livello individuale (Mondo2), mentre nella costruzione di conoscenza ciò si verifica a livello comune (Mondo3). Quando si parla di apprendimento, quindi, si deve intendere un processo di miglioramento delle proprie conoscenze che avviene per il singolo. Qui l'interazione sociale assume solo una funzione di supporto, rilevante, ma talvolta strumentale. Quando ci si riferisce invece alla costruzione di conoscenza, invece, si parla di un processo che si svolge a livello di Mondo 3 e che è caratterizzato da una doppia dimensione sociale: a livello di scopo, in quanto esso è orientato a migliorare la conoscenza della comunità più che quella individuale; a livello di modalità di realizzazione, perché tale processo non può che avvenire attraverso gruppi di ricerca. Impegnarsi in un'attività di costruzione di conoscenza implica, comunque, anche apprendimento individuale, che però non rappresenta il fine dell'attività, ma solo uno strumento per produrre nuova conoscenza

b) *La classe come comunità che costruisce conoscenza*. La classe, ridefinita come Knowledge Building Community si impegna in attività di indagine orientate a produrre idee di valore per la comunità di cui si è parte. Per raggiungere questo risultato è necessario che ciascun membro assuma come obiettivo del proprio lavoro non tanto l'ottenere una buona prestazione individuale quanto di migliorare la costruzione di nuove idee da mettere a disposizione della comunità.

c) *Gli studenti come "Knowledge Builders"*. Qui l'insegnante è un esperto coinvolto all'interno del processo di costruzione di conoscenza e i partecipanti ad una Knowledge Building Community si assumono la responsabilità del processo di costruzione di conoscenza e si impegnano in attività di ricerca e di discussione che hanno come risultato non l'esibizione di "informazioni memorizzate" ma il progressivo affinamento delle idee e la costruzione di teorie progressivamente più complesse relative a temi e problemi connessi agli obiettivi da perseguire. Ogni membro è chiamato a svolgere un'attività di valutazione della conoscenza comune costruita, per poter monitorare continuamente l'efficacia del processo di ricerca. In questo processo ciascuno è al tempo stesso ricercatore, insegnante ed allievo ed il docente della classe assume il compito non tanto di trasmettere informazioni ma di contribuire ad organizzare percorsi di ricerca comuni

I principi della Knowledge Building Community (KBC). Tali assunti teorici si sono nel tempo, delineati come principi della Knowledge Building Community. Come sottolineano Cacciamani e Giannandrea, tali principi si configurano come veri e propri criteri che possono aiutare l’insegnante

nella costruzione di ambienti finalizzati all'apprendimento in KBC. Scardamalia (2003) definisce tali principi in uno schema che mette a confronto le pratiche scolastiche esistenti con quelle realizzate secondo l'approccio della KBC, facendo emergere il valore aggiunto di quest'ultima. Essi sono⁷:

- *Conoscenza della comunità come responsabilità collettiva (Community Knowledge, Collective Responsibility)*. Nella KBC i partecipanti sono chiamati ad assumere come obiettivo del proprio lavoro non tanto il mostrare l'apprendimento individuale realizzato, quanto il promuovere un avanzamento della conoscenza della comunità. Per tale ragione le attività sono orientate a migliorare la conoscenza collettiva, in una tensione di gruppo in cui si lavora per produrre idee utili per comprendere o risolvere un problema di indagine. Nella KBC l'attenzione si sposta dall'esecuzione di compiti o dall'elaborazione di prodotti concreti alla costruzione di idee.

- *Uso costruttivo di fonti autorevoli (Constructive Use of Authoritative Sources)*. Come ben si sa, nell'attività scolastica la fonte principale di informazioni per gli studenti è rappresentata da manuali il cui limite principale è quello di presentare una semplificazione di idee tali da risultare strumenti da imparare a memoria piuttosto che stimoli o provocazioni a ricercare e scoprire. In una KBC ai partecipanti è richiesto di ricercare fonti reali e attuali (giornali, filmati, riviste specializzate, siti web) poiché la creazione di nuove idee richiede il contatto con lo stato più aggiornato della conoscenza in un dato settore.

- *Valutazione trasformativa distribuita (Embedded and Transformative Assessment)*. Nelle condizioni scolastiche tradizionali la valutazione è gestita dall'insegnante ed è per questo esterna al processo di apprendimento. Nelle condizioni migliori, quando i criteri di valutazione sono esplicitati, viene presa in seria considerazione dagli allievi che si preoccupano prevalentemente del risultato positivo più che della qualità del loro apprendimento, riducendo, così, una certa quota di motivazione intrinseca. In una KBC la valutazione è parte integrante e necessaria per fare avanzare la conoscenza. Per questo motivo, coesistono un livello interno ed uno esterno di valutazione, il primo gestito dagli allievi, il secondo da valutatori esterni.

- *Democratizzazione della conoscenza (Democratizing Knowledge)*. In una KBC l'aiuto reciproco non è solo un sostegno all'apprendimento: tutti i partecipanti sono legittimati a contribuire al lavoro sugli obiettivi della comunità, sostenendo gli altri compagni; Tale situazione crea in ogni partecipante un senso di appartenenza circa gli avanzamenti di conoscenza raggiunti dal gruppo.

- *Attivazione epistemica (Epistemic Agency)*. In un approccio basato sulla costruzione di conoscenza i partecipanti mobilitano le proprie energie per migliorare le idee, realizzando una comprensione via via più approfondita; essi _negozano un adattamento tra le idee personali e quelle degli altri: si aprono conflitti tra visioni contrapposte per attivare e sostenere gli avanzamenti di conoscenza, anziché seguire passivamente la direzione tracciata dagli altri nello sviluppo del discorso.

- *Diversità nelle idee (Ideas Diversity)*. Nelle situazioni tradizionali di apprendimento la differenza tra le idee si configura, a volte, come una complicazione da risolvere più che come una risorsa da utilizzare. Se si lavora invece sulla costruzione di conoscenza, differenti idee creano un ambiente dinamico in cui i contrasti, la competizione e la complementarietà delle stesse appaiono in tutta la loro evidenza, creando un ambiente ricco ed utile per sviluppare le idee emerse in nuove e più raffinate forme.

- *Migliorabilità delle idee (Improvable Ideas)*. Nelle pratiche scolastiche tradizionali le idee sono accettate o rifiutate sulla base di argomentazioni logiche e prove, in modo da garantire la validità dell'apprendimento. Nell'approccio KBC tutte le idee sono trattate come migliorabili: i partecipanti lavorano continuamente per migliorare la qualità, coerenza ed utilità delle idee.

- *Costruzione di conoscenza come processo pervasivo (Pervasive Knowledge Building)*. Generalmente, a scuola, il lavoro creativo con le idee, sotto forma di piccola attività di ricerca, è

⁷ Una presentazione approfondita dei principi della KBC e delle sue implicazioni formative si veda Cacciamani e Giannandrea (2004), pp. 24-28.

avviene dopo il lavoro centrato sull'apprendimento. In un approccio KBC il lavoro creativo con le idee pervade tutto il lavoro scolastico e diviene prassi abitudinaria anche fuori dal contesto scolastico.

- *Idee reali, problemi autentici (Real Ideas, Authentic Problems)*. L'apprendimento tradizionale è per lo più basato sulla trasmissione di nozioni o sulla realizzazione di progetti e raramente conduce alla creazione di nuova conoscenza. In una KBC si fonda su problemi reali di conoscenza, identificati dagli studenti nello sforzo di comprendere il mondo; il lavoro creativo con le idee supporta un apprendimento più veloce e più affidabile.

- *Punti di sintesi superiori (Rise-above)*. Nelle condizioni di insegnamento tradizionale, l'insegnante si assume la responsabilità di sintetizzare le diverse idee emergenti da una discussione o da un'attività di indagine, identificando la base comune e presentando le nuove sfide per il lavoro successivo. Nella KBC uno strumento di lavoro importante è il *Rise-above*, strumento concettuale basato su un processo di tipo dialettico. Esso si fonda sulla convinzione che il modo più costruttivo di accordare idee opposte o divergenti non consista nel decidere un vincente e un perdente o nel raggiungimento di un compromesso, ma nella creazione di una nuova idea che conservi il valore delle idee originariamente in competizione, mentre le loro incompatibilità vengono superate ad un livello di sintesi più alto.

- *Discorso centrato sulla costruzione di conoscenza (Knowledge Building Discourse)*. Nell'attività di costruzione di conoscenza della KBC il discorso non serve solo per esprimere le proprie idee, ricevere feedback su di esse, ma serve soprattutto, per identificare problemi condivisi e gap di comprensione e per avanzare la conoscenza comune, oltre il livello della conoscenza individuale. Il discorso è un fondamentale strumento di indagine.

- *Avanzamenti simmetrici di conoscenza (Symmetric Knowledge Advancements)*. Anziché far attivare indagini individuali, da condividere poi con gli altri, nella KBC, si parte dal presupposto che la competenza è distribuita entro e tra le comunità. Ciò connette fortemente i gruppi di lavoro di una classe al punto tale che, spesso, l'avanzamento di conoscenza di un gruppo è risultato dello scambio delle idee con persone di altri gruppi.

Ricerca e dialogo mediato: Il Knowledge forum L'attività formativa viene supportata dal Knowledge Forum (KF) ed è fondamentale un'attività di ricerca. Essa prende spesso il via a partire da lezioni introduttive, definite *benchmark lessons*, strutturate in vario modo: filmati, visite guidate, discussioni in classe, ecc. Tali lezioni possono prevedere anche il coinvolgimento di esperti e sono principalmente orientate a fornire un contesto reale a partire dal quale la comunità può individuare autentici problemi di ricerca. Essi sono problemi autentici perché neppure gli insegnanti possiedono esaustive risposte a priori su di essi e per il fatto di essere sufficientemente ampi da permettere più direzioni di indagine. Gli studenti avviano il loro lavoro partendo dalla definizione di uno specifico problema di ricerca di cui intendono occuparsi, individualmente o in piccoli gruppi, oppure cercando di individuare il problema di cui occuparsi mediante la scrittura nel Knowledge Forum. Una volta che il problema di indagine viene individuato, i gruppi di ricerca procedono alla formulazione di una prima ipotesi attraverso una nota etichettata con il termine "*My theory*". In tale situazione è possibile trovare sia una classe che sta studiando nello stesso momento, diversi settori di indagine, occupandosi di problemi diversi, sia trovare una classe che studia sullo stesso problema, partendo da ipotesi interpretative diverse formulate da ciascun gruppo di lavoro.

L'attività prosegue attraverso cicli di lavoro spesso organizzati in tre fasi:

- a) la raccolta di dati effettuata attraverso la ricerca di informazioni da diverse fonti bibliografiche (testi, riviste specializzate, siti web);
- b) la realizzazione di esperimenti;
- c) l'attività di discussione mediata da lettura e scrittura nel data base di KF.

Il dialogo mediato è ben supportato dal Knowledge Forum che rende più evidente il processo di co-costruzione della conoscenza attraverso molte altre etichette, oltre alla già citata "*My theory*". Quando si parla di etichette nel dialogo on line si fa riferimento ad una scritta, che può essere scelta

tra alcune messe a disposizione dell'utente, e che deve accompagnare ogni intervento per esplicitarne la natura. In tal modo troviamo etichette come "I need to understand", "new information", "this theory cannot explain", "a better theory", "putting our knowledge together", ecc. L'uso di tali etichette permette di esplicitare ed evidenziare con maggior chiarezza lo sviluppo del pensiero nel processo di ricerca verso la creazione di nuove interpretazioni e teorie o come vengono definite, punti di sintesi superiore, etichettate con "rise above".

Il dialogo immediato: la Knowledge Building Talk. La KBC utilizza una forma di discussione chiamata Knowledge Building Talk. In queste discussioni gli studenti di ogni gruppo di lavoro presentano, ai membri di altri gruppi della classe, gli "avanzamenti nella conoscenza" o i "problemi nella comprensione", con lo scopo di trovare negli altri gruppi informazioni utili a migliorare la comprensione e a far procedere la ricerca. La KB Talk può essere utilizzata anche per discutere di problemi tecnici o di problemi del gruppo in ordine al loro processo di ricerca; se la classe non riesce a trovare la soluzione al problema, questo viene indirizzato ad un insegnante o ad un esperto. La KB Talk è utilizzata anche per ricordare alla classe i principi della costruzione di conoscenza allo scopo, quindi, di far usare correttamente gli strumenti di indagine. Talvolta si utilizza la Knowledge Building Talk Card, un foglio che viene compilato prima della discussione, indicando in anticipo il tema su cui si intende discutere; se nelle Knowledge Building Talk Card non compaiono argomenti, la discussione viene rinviata, ottimizzando così i tempi organizzativi dell'attività.

1.4 La comunità di ricerca

Sebbene molto nota come definizione, per l'immediato richiamo alla dimensione socio-costruttivista dell'apprendimento come processo attivo di indagine che parte da un problema, la comunità di ricerca non è caratterizzata da un profilo definito univocamente come nel caso delle comunità precedentemente presentate. La comunità di ricerca trova i suoi presupposti nella filosofia di Peirce e di Dewey ma le sue molteplici applicazioni in campo formativo-educativo si delineano con differenze significative che sembrano, però, convergere tutte su un punto: potenziare le abilità di pensiero attraverso il dialogo. Tra le più note troviamo la comunità di ricerca della Philosophy for Children (ideata da Lipman)⁸, la comunità realizzata attraverso il "Thinking together" (di Wegerif & Mercer)⁹ e la Community of inquiry on-line (di Garrison e Andersen)¹⁰. Cercheremo di presentare in questo capitolo sia le origini della comunità di ricerca, sia le caratteristiche delle più famose realizzazioni in ambito educativo, lasciando l'approfondimento della comunità di ricerca filosofica della Philosophy for Children, oggetto di questa ricerca, al capitolo successivo.

1.4.1 Le origini.

Il concetto di comunità di ricerca ha le sue radici più profonde in alcune idee del pragmatismo americano relative al tema della conoscenza e della verità. Come abbiamo visto nel primo capitolo, il pragmatismo rifiuta la concezione di verità come conformità tra cosa ed idea, cioè come *adaequatio* tra essere e pensiero. Per il pragmatismo, la verità non è un dato, ma è la risultante delle attività necessarie alla verifica. Metodo di controllo della verità non è la conformità ad un'esperienza passata o attuale, bensì il riferimento ad un'esperienza futura.

Tale assunto è condiviso da Peirce che pone come punto di partenza della sua concezione epistemologica il concetto di credenza. Osserva Calcaterra:

⁸ Lipman M. (2003). *Thinking in education*, Second Edition, Cambridge, Cambridge University Press.

⁹ Wegerif R., Mercer N. & Dawes L. (1999). *From social interaction to individual reasoning: an empirical investigation of a possible socio-cultural model of cognitive development*, Elsevier Science Ltd.

¹⁰ Garrison R. & Anderson T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*, London & New York, Routledge Falmer.

“La definizione della credenza come principio guida delle inferenze... volge ad accantonare definitivamente la classica questione della ricerca dei fondamenti assoluti della conoscenza... Peirce osserva innanzi tutto che, al di là della validità formale ed anche effettiva di un’inferenza, il passaggio dalle premesse alle conclusioni di un ragionamento è sempre guidato da un qualche contenuto del pensiero, ovvero da un’opinione che si è stabilita dal pensiero e che funziona appunto come suo principio guida. Più propriamente, ciascuna... credenza costituisce un abito mentale...”¹¹.

La credenza è, per l’autore, la base della razionalità umana. La filosofia della conoscenza di Peirce nasce dalla critica all’idea cartesiana di “dubbio universale”. Anche per Peirce il motore della ricerca conoscitiva è il dubbio, ma non il “dubbio universale”, bensì il “dubbio reale e vivente”. E’ quest’ultimo che conduce l’uomo a formarsi determinate credenze. Il dubbio di Peirce è uno stato mentale di insoddisfazione e di frustrazione che l’uomo tende a trasformare in stato d’animo calmo e certo con l’introduzione di nuove credenze. A differenza di Cartesio¹², però, che ritiene il dubbio come fonte accessoria di conoscenza insieme all’intuizione, Peirce crede che la credenza sia l’unica fonte di conoscenza che toglie dalla frustrazione che scaturisce dal dubbio. “Pensare”, cioè uscire lottando dallo stato di irritazione connaturato al dubbio, vuole dire creare credenze (stati mentali di calma e sicurezza), o, in altri termini, creare una correlazione infinita di inferenze tra credenze; L’ammettere l’eventuale esistenza di una credenza iniziale non verificata, non necessariamente vera, e suscettibile di emenda, riconduce la riflessione di Peirce a riconoscere il “fallibilismo” del metodo scientifico.

Tutta la conoscenza infatti, per Peirce è credenza che viene costruita in tre modi: col metodo della tenacia, che consiste nel non mettere in discussione credenze; col metodo dell’autorità, che consiste nel vietare le credenze difformi; col metodo della metafisica, che consiste nel costruire ed ordinare credenze in sistemi (quest’ultimo costituisce il metodo scientifico). In tale prospettiva il metodo scientifico rinuncia all’infallibilità; la scienza stabilisce credenze non necessariamente vere ma emendabili.

Se pensare vuole dire creare una correlazione infinita di inferenze tra credenze, allora Peirce analizza la struttura dei meccanismi inferenziali riconoscendo come attività inferenziali dell’uomo le attività di deduzione, induzione ed abduzione¹³. L’induzione è una deduzione inversa, mentre l’abduzione è una induzione meno certa. E’ vero che nel pensiero umano deduzione ed induzione hanno un ruolo fondamentale, ma – secondo Peirce – nella creazione di abitudini mentali/ credenze non esiste meccanismo inferenziale efficace come l’abduzione.

Mentre infatti deduzione ed induzione non introducono alcunché di nuovo, l’abduzione è fonte di

¹¹ Cfr. R. M. Calcaterra (1997), *Il Pragmatismo americano*, Bari, Laterza, pp.19-20.

¹² Cfr. Cartesio, *Discorso sul metodo*, in G. Brianese, *Il discorso sul metodo di Cartesio e il problema del metodo nel XVII secolo*, Torino, Paravia, 1988, 67. Cartesio nel *Discorso sul metodo* scrive: “In tal modo non intendevo imitare gli Scettici, che dubitano solo per dubitare e si compiacciono di mostrarsi sempre irresoluti, ma, al contrario, il mio progetto mirava soltanto a farmi acquistare la certezza e a rimuovere la terra mobile e la sabbia per ritrovare la roccia o l’argilla. Ciò, mi pare, mi riusciva abbastanza bene; infatti cercando di scoprire la falsità o l’incertezza delle proposizioni che esaminavo... non ne incontravo nessuna tanto incerta che non mi fosse possibile trarne sempre qualche conclusione abbastanza sicura, non fosse altro che questa: che quella tale proposizione non conteneva nulla di certo”. Prima Cartesio introduce l’idea di dubbio universale e successivamente la critica in un modo molto simile al modo in cui introdurrà il concetto “*je pense, donc je suis*”.

¹³ *Enciclopedia Garzanti di filosofia*, Milano, Garzanti, 1981 i concetti di deduzione, induzione ed abduzione: a) *deduzione*: la deduzione è “ nel significato più ampio, il rapporto di derivazione che lega, in un ragionamento, la conclusione alle premesse... Aristotele identifica la deduzione con il sillogismo e ne specifica il significato in senso stretto come ragionamento che procede dall’universale al particolare... Il concetto aristotelico di deduzione attraversa tutto il medioevo e si trasmette al pensiero moderno...”. Per una estesa analisi del concetto di deduzione si veda V. Girotto, *La deduzione*, in “Psicologia del pensiero”, a cura di V. Girotto e P. Legrenzi (1999), Bologna, Il Mulino, pp.11-39.

b) *induzione*: “In logica, forma di ragionamento che dall’esame di uno o più casi particolari giunge a una conclusione la cui portata si estende al di là dei casi esaminati...”.

c) *abduzione*: “Ragionamento sillogistico che si differenzia dall’induzione e dalla deduzione per la sua minore capacità dimostrativa... sillogismo in cui la premessa maggiore è certa, quella minore è incerta; la conclusione ha dunque una certezza inferiore o uguale alla premessa minore...”.

idee/ concetti nuovi. La serie di inferenze che fonda nuove credenze sotto la direzione di una credenza antecedente è una serie inferenziale abduttiva. Analizzati i meccanismi mentali di formulazione delle credenze Peirce sostiene che l'utilità di una credenza nella vita è variabile della verificabilità della credenza medesima. La verificabilità di un'azione - secondo Peirce- è l'effetto futuro dell'azione medesima. Una credenza è vera nel momento in cui sussista conformità tra effetti attesi dalla credenza ed effetti realizzati; una credenza è falsa nel momento in cui non sussista tale conformità. Nel momento in cui sia vera, la credenza è norma d'azione utile; nel momento in cui non lo sia, è una norma d'azione non utile ad incidere sulla condotta umana. Peirce tuttavia non intende la verità come Cartesio, come se fosse risultato individuale del confronto tra credenza ed effetti futuri scaturenti dalla credenza. La verifica in Peirce non è un evento individuale; la verità è un evento comunitario:

“L'opinione finale, sulla quale, fatalmente, tutti coloro che indagano si troveranno d'accordo, è ciò che intendiamo con verità, e l'oggetto rappresentato in questa opinione è il reale. In questo modo io spiegherei la realtà...”¹⁴.

La verità è l'insieme delle attività di verifica della comunità scientifica come la realtà è l'accordo della comunità sulla verità. Peirce si dimostra fiducioso del cammino trionfale della scienza verso la verità, senza tuttavia trascurare l'idea di fallibilità della conoscenza scientifica.

Per Dewey, influenzato dal pensiero di Mead, tutti i fenomeni della sfera psichica – quindi anche il pensiero – non sono qualità intrinseche di una presunta coscienza individuale ma eventi naturali aperti al mondo che si formano nelle relazioni con gli altri. La struttura della psiche umana non è monologica ma discorsiva, è “azione a due”. Lo spirito di autonomia e l'intelligenza necessari alla discussione dei problemi pubblici non sono quindi presenti negli individui così come si trovano in natura ma sono il frutto di un processo sociale. Questa assunzione porta Dewey da una parte a concepire la conoscenza e la verità come prodotto del riconoscimento unanime e dall'altra ad assegnare all'educazione il compito di realizzare una scuola democratica in cui la collaborazione reciproca sostenga i processi di conoscenza. Vediamo entrambi gli aspetti.

Se, come abbiamo visto già nel primo capitolo, la conoscenza per Dewey è un processo di “manipolazione dell'esperienza”, allora la logica per l'autore deve coincidere con la trasformazione di una situazione indeterminata in situazione determinata. La situazione indeterminata ci è data dall'esperienza, e conserva ancora gli elementi di “disturbo” da trasformare o modificare. Il passaggio che permette, ad una situazione indeterminata di divenire determinata è nell'individuazione del problema da risolvere. Definita la situazione problematica, il soggetto della ricerca deve formulare un'idea, intesa come una previsione generica sul tipo di soluzione che si intende perseguire. Attraverso il ragionamento, è possibile formalizzare l'idea e trasformarla in linguaggio simbolico; in questa fase è finalmente possibile passare dalla ricerca all'azione pratica. Sia l'idea sia il ragionamento hanno carattere operativo; pensare e agire sono quindi strettamente legati. Attraverso l'esperimento l'idea si traduce in giudizio finale, e diventa la direzione verso cui guidare l'azione. Come si può ben capire da quanto detto fino a qui, la verità per Dewey è il risultato dell'indagine e le proposizioni che si producono per risolvere il problema non sono né vere né false, bensì soltanto strumenti che utilizziamo per chiarificare l'idea e rendere possibile la sua verifica sperimentale. L'intero apparato della logica, quindi, non ha una funzione immediatamente conoscitiva ma è puramente strumentale e i risultati che essa produce sotto forma di giudizi, cioè i risultati di un'indagine scientifica, sono definitivi soltanto nella misura in cui non intervengono altri giudizi a dimostrarne la falsità. I giudizi sono considerati “verità stabilite” non in quanto siano incorreggibili ma solo nel senso che non vi sono ancora ragioni per metterli in discussione o continuare la ricerca su di essi. (Dewey, 1939)

¹⁴ Cfr. AAVV, Charles S. Peirce. *Le leggi dell'ipotesi* (1984), a cura di M. A. Bonfantini, R. Grazia, G. Proni, Milano, Bompiani, p.124; richiamato in R. M. Calcaterra, *Il Pragmatismo americano*, cit., p. 23.

Detto ciò, alla scuola spetta allora uno dei compiti principali di una società democratica: la formazione di individui autonomi e dotati di senso critico, capaci di elaborare giudizi che orientano le azioni future. Per realizzare quest'obiettivo è però necessario promuovere e garantire l'eguaglianza delle opportunità di accesso all'istruzione e alla risorse intellettuali.

“Gli uomini discuteranno a lungo sul socialismo materiale, sul socialismo inteso come un problema di distribuzione delle risorse materiali della comunità; ma c'è un socialismo rispetto al quale non ci possono essere dispute. Il socialismo dell'intelligenza e dello spirito: il vero significato di una comunità consiste nell'estendere l'ambito e l'ampiezza della distribuzione delle sue risorse spirituali e intellettuali”¹⁵.

Insegnando a “pensare scientificamente” la scuola si presenta inoltre come un vero e proprio esercizio di democrazia. Riorganizzata come una piccola comunità di ricerca, la classe scolastica promuove infatti la pratica di alcune virtù particolari, quali la libertà di indagine, la tolleranza dell'opinione diversa, la libera comunicazione, che sono qualità necessarie in una società democratica:

“Non vi è scienziato dedito a ricerche che possa tenere per sé il frutto delle sue indagini o volerlo solo a privato vantaggio, senza perdere il prestigio di scienziato. Ogni scoperta appartiene alla comunità dei ricercatori. Ogni nuova idea, ogni nuova teoria, deve essere sottoposta a questa comunità per la conferma e per il collaudo. Vi è una sempre più vasta comunità cooperante a tentare nuove vie, con reciproca fiducia.”¹⁶

Viene così a crearsi una sorta di relazione biunivoca tra metodo scientifico della ricerca e democrazia: se il primo è un modello per la seconda, la democrazia diventa un presupposto imprescindibile per la risoluzione razionale dei problemi e per il miglioramento della società. La possibilità di una soluzione intelligente dei problemi cresce infatti, secondo Dewey, con la cooperazione tra i ricercatori. Si ha così quella che Putnam (1992) chiama una “giustificazione epistemologica della democrazia” : come la formulazione delle ipotesi cui gli scienziati giungono collettivamente è tanto più ponderata e intelligente quanto più liberamente gli scienziati che partecipano alla ricerca possono avanzare le loro ipotesi, convinzioni o opinioni, così anche nella cooperazione sociale l'intelligenza della soluzione dei problemi emergenti aumenta nella misura in cui tutti i coinvolti possono scambiarsi informazioni e avanzare le loro proposte di risoluzione in modo libero e paritario. Solo le procedure democratiche garantiscono una comunicazione libera per affrontare le sfide sociali:

“Il nocciolo della democrazia politica consiste nel risolvere le divergenze sociali mediante la discussione e lo scambio di idee. Questo metodo è una prima approssimazione al metodo di ottenere il mutamento mediante la ricerca e la verifica sperimentale: il metodo scientifico. La base stessa del procedimento democratico sta nella dipendenza dalla produzione sperimentale del mutamento sociale, sperimentazione diretta da principi di lavoro che si verificano e si sviluppano nell'azione stessa che li applica”¹⁷.

1.4.2 Thinking together.

Wegwerif e Mercer hanno realizzato un curriculum per sviluppare le abilità di pensiero riflessivo attraverso il dialogo filosofico. Tale curriculum ruota intorno al loro concetto di *Exploratory Talk*, cioè su un tipo di dialogo che gli autori definiscono “esplorativo”.

¹⁵ Dewey J. (1976). *The School as Social Center in The Middle Works*, cit., vol. II, p. 93.

¹⁶ Dewey J. (1984). *Individualism Old and New in The Later Works*, Cambondale-Edwardswille, Southern Illinois University Press, vol. V, trad. it. *Individualismo vecchio e nuovo*, Firenze, La Nuova Italia, 1968, p.61.

¹⁷ J. Dewey (1946). *Problems of Men*, New York, Philosophical Library, trad.it *Problemi di tutti*, Milano, Mondadori, 1950, p. 202.

Il modello di “dialogo esplorativo” parte dall’assunzione che la cognizione sia di natura dialogica, in opposizione ai modelli di ragione proposta dalla tradizione filosofica della razionalità, in cui la ragione umana è sempre collegata alla dimensione logica (Platone, Aristotele). Tale tradizione ha una concezione monologica della ragione, cioè, una concezione del pensiero come prodotto interno al soggetto. Habermas sfida questa tradizione monologica della ragione e propone un modello alternativo di tipo dialogico che denomina come “razionalità comunicativa”. Secondo tale autore nella razionalità comunicativa troviamo sia un’attitudine comunicativa orientata al successo, al prevalere cioè, sugli altri, sia un’attitudine comunicativa orientata al raggiungimento della comprensione (Habermas, 1991, p.286). Dove per attitudine intende un orientamento comunicativo intersoggettivo. La razionalità comunicativa orientata al successo è, secondo il filosofo, un’aberrazione della razionalità comunicativa orientata al raggiungimento della comprensione. La “razionalità comunicativa” infatti, si realizza solo attraverso l’attuazione di condotte collaborative e meccanismi di decentramento, i quali sono altamente favoriti dalla pratica argomentativa, specie se attivata come dispositivo razionale socializzante e individualizzante oltre che oggettivante.

Pensare la ragione da una prospettiva dialogica sposta il fuoco dell’attenzione dalle strutture conoscitive astratte ai modi in cui la gente interagisce nei dialoghi. In tale cornice teorica si inserisce il concetto di “dialogo esplorativo”, usato da Mercer e Wegerif. Tale prospettiva è applicata a ciò che gli autori definiscono il loro modello dialogico di cognizione che consiste in un orientamento intersoggettivo definito “esploratorio” e in una serie di regole fondanti create specificamente per supportare la collaborazione in classe. Tali regole emergono dalla descrizione di tre 'tipi di dialogo' trovati empiricamente attraverso uno studio, da loro condotto, sull'apprendimento collaborativo in classe. I tre 'tipi di dialogo' descritti da Mercer (1995) possono essere visti come orientamenti che riflettono ciò che Habermas ha definito come proprietà strutturali dell’intersoggettività. Essi sono:

- *dialogo cumulativo*, che riflette un orientamento verso un’identità di gruppo con presenza di condivisione e voglia di capirsi l’un l’altro, ma senza alcune sfide critica;
- *dialogo basato sulla disputa*, che riflette un orientamento verso l’identità individualizzata in modo tale che la discussione è vista come competizione in cui ciascuno cerca di vincere;
- *dialogo esplorativo*, che va oltre il gruppo e l’identità individuale, per muoversi verso il processo comune di ricerca in modo tale che permetta, all’interno di una struttura cooperativa, sia le sfide critiche che il ragionamento esplicito.

Assunzione di regole discorsive. Di questi tre orientamenti intersoggettivi quello ritenuto più utile, dal punto di vista educativo, è ovviamente il dialogo esplorativo. Questo, infatti, unisce le caratteristiche del dialogo cumulativo, essendo basato sulla cooperazione, con le caratteristiche della disputa, perché comprende anche le sfide e la competizione. Tuttavia, la competizione nel dialogo esplorativo deve essere mantenuta fra le idee piuttosto che tra le persone. Un chiaro indicatore dell’orientamento esplorativo della comunicazione lo si ha nel fatto che i partecipanti possono cambiare idea se nella discussione vengono forniti buoni argomenti contro le loro posizioni di partenza. Si può dire che un orientamento esplorativo è lo sviluppo di un orientamento comunicativo che avviene all’interno di un rapporto di fiducia e di cooperazione e che si fonda su regole sociali che mirano al sostegno di una ricerca comune. L’elenco delle regole sociali di base per il dialogo sono:

- *Ogni membro del gruppo deve essere attivamente incoraggiato a contribuire alla discussione*
- *Bisogna ascoltarsi l’un l’altro attentamente*
- *Ogni suggerimento deve essere attentamente considerato*
- *Ogni membro del gruppo deve fornire ragioni per le proprie idee e ragioni*
- *Sono accettate le sfide costruttive alle idee e ci si aspetta che tali sfide siano raccolte*
- *Sono discusse le alternative prima di prendere una decisione*

- *Il gruppo lavora insieme con lo scopo di raggiungere accordo*
(Wegerif & Mercer, 1997)

L'impiego di queste regole è comunque direttamente connessa alla capacità dei partecipanti di mettere in campo nel dialogo euristico/inquisitivo competenze argomentative di varia natura e livello, che vanno dalla capacità di espressione dei punti di vista, a quella di condivisione di idee e di assunzioni, di formulazione di richieste pertinenti e adeguate, di rigore logico, di valutazione delle offerte e delle contrapposizioni, a quella di mediazione e di deliberazione. Sono queste capacità, intese non solo come capacità di valutare la logica proposizionale di una conoscenza sulla realtà oggettiva (Habermas, 1991) ma anche e soprattutto come attitudini dialogiche associate alla pratica argomentativa su conoscenze sociali e soggettive che promuovono la razionalità comunicativa.

I bambini coinvolti nel dialogo, vengono incoraggiati ad assumere un orientamento esplorativo e ad usare queste regole di base sia con i compagni che con gli insegnanti per trasformare l'aula in un ambiente che, sia socialmente che strutturalmente sostenga un atteggiamento di pensiero orientato alla ricerca.

Secondo questi ricercatori (Mercer, Wegerif & Dawes, 1999) i bambini di scuola primaria che hanno usato il dialogo esplorativo, attraverso valutazioni fatte con test su prove standardizzate, hanno mostrato un miglioramento nelle capacità di ragionamento non verbale. Questi risultati sostengono l'idea che i bambini imparino a ragionare meglio individualmente, attraverso una personale appropriazione delle strategie, usate precedentemente nel dialogo con gli altri. Nell'affermare ciò gli autori incontrano il pensiero di Vygotskij che sostiene che: tutto ciò che è internalizzato nelle più alte funzioni mentali è stato prima esterno (Vygotskij, 1991) intendendo, così, che l'abilità di eseguire compiti cognitivi individuali proviene da un processo anteriore di socializzazione in cui lo stesso compito o uno simile è stato svolto con l'aiuto di altri.

Riflessione, linguaggio e raginamento. Secondo Bakhtin (1981) comprendere il dialogo di un altro richiede il produrre proprie parole di risposta e queste parole sono inevitabilmente formate da storie e retroterra esistenziali differenti. Ogni comprensione delle differenze esistenti tra le persone attraverso un dialogo è necessariamente un atto creativo, anche se in misure diverse. Normalmente la lingua usata quotidianamente per fare le cose non richiede molta riflessione. In questo genere di interazione il consenso è presupposto e lo spazio creativo fra la gente è piccolo. Questo spazio, però, può allargarsi usando il dialogo esplorativo, usando, cioè, il linguaggio sotto forma di domande. Qualsiasi questione aperta che chiede 'che cosa?' o 'perché?' coinvolge uno spostamento da un atteggiamento cumulativo di accettazione ad un atteggiamento più esplorativo. Riflettere significa non supporre di conoscere già la risposta, ma arretrare dalla posizione di certezza per permettere alle cose di presentarsi in modo nuovo. Sebbene la riflessione non sia assimilabile alla creatività, sembra, però, che l'uso riflessivo del linguaggio possa aprire uno spazio fra le persone permettendo che si realizzi la creatività.

Quanto detto fino a qui potrebbe far pensare che per promuovere riflessione creatività necessita un particolare tipo di linguaggio e l'uso di uno specifico ragionamento. Tuttavia non è così. In primo luogo perché il tipo di intersoggettività che risulta nell'attitudine all'esplorazione condivisa, non dipende da una forma particolare di linguaggio. Infatti quest'ultimo può essere usato per promuovere e mantenere relazioni, ma alla fin fine, le relazioni non sono riducibili al linguaggio.

In secondo luogo perché la ragione dialogica non è riducibile al ragionamento. La ragione dialogica è il più vasto concetto che coinvolge tutto il dialogo e che aiuta la gente a raggiungere delle comprensioni comuni. Le corrette regole fondanti che aiutano a definire il miglior tipo di dialogo o di costruzione della conoscenza dipendono dalla natura del compito e dal contesto sociale in cui si opera, non dal tipo di ragionamento che si utilizza. Laddove il compito è rappresentato dal risolvere dei test allora comprensibilmente, il ragionamento di tipo logico è probabilmente il più

appropriato. Se il compito è comprendere una cultura diversa, allora le regole di base dovrebbero enfatizzare l'ascolto e la riflessione aperta piuttosto che la valutazione critica del ragionamento.

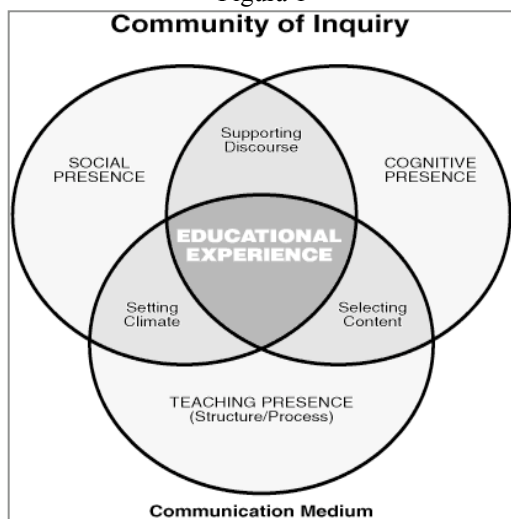
Se si può dire che ci sono molti tipi e casi differenti di ragione dialogica, tutti, però si possono caratterizzare come forme di dialogo che avviene tra le differenze. La differenza può essere piccola, come nella differenza fra due possibili soluzioni ad una domanda di un test di ragionamento, o grande, come nella differenza fra due diverse prospettive culturali del mondo. Tuttavia, è in questo inter-animazione di differenti prospettive che si produce uno spazio creativo di riflessione.

Questo modello, quindi, è chiaramente un utile scaffolding pedagogico, ma non deve essere utilizzato con l'intento di promuovere solo alcune abilità di ragionamento logico. Infatti il ragionamento dialogico è caratterizzato dalla creazione di uno spazio di riflessione fra i partecipanti in cui vi trova posto anche la connessione fra le idee e le immagini. Più semplicemente: la creatività è una caratteristica essenziale della ragione umana, molto di più di quanto lo sia il ragionamento in senso stretto.

1.4.3 Garrison & Anderson: community on-line e pensiero critico.

Il modello delle Communities of Inquiry è il risultato del lavoro di un gruppo di ricerca canadese che si è costituito tra il 1997 e il 2001 con l'obiettivo di indagare le dinamiche e i comportamenti che si sviluppano all'interno delle comunità virtuali di apprendimento. Prima del 1997, il modello elaborato si basava essenzialmente su due aspetti fondamentali: un preciso modello di pensiero critico, descritto come dinamico e influenzato dal contesto soprattutto sociale, e il lavoro di gruppo. Le fasi del "pensiero riflessivo" di Dewey (1933) integrate da Brookfield (1987) erano la base per il modello di pensiero critico di Garrison (1991) che seguiva cinque momenti in cui avveniva la messa in crisi del sapere pregresso: identificazione del problema, definizione, esplorazione, applicabilità e integrazione. Quest'ultimo momento era punto di partenza per una rinegoziazione delle conoscenze così da ottenere l'elaborazione di un pensiero significativamente ancorato e profondo. L'idea di fondo era che la creazione di comunità di ricerca e di apprendimento nelle quali si stabilisca un clima sociale adatto al confronto, alla discussione e alla condivisione, in grado di supportare la criticità senza sfociare nel conflitto, poteva favorire la creazione di pensiero critico. In tale processo di formazione del pensiero critico, inoltre, si promuoveva anche una coscienza meta-cognitiva dei propri processi. Successivamente, il gruppo (coordinato da Garrison e Anderson) ha definito in modo più dettagliato il modello, individuando tre elementi chiave che interagiscono tra loro per formare una triade inscindibile e che costituiscono attualmente la base del modello di comunicazione delle Communities of Inquiry on-line: la presenza cognitiva, la presenza sociale e la teaching presence (Garrison et al., 1999). Secondo gli autori, il successo di un'esperienza formativa è da individuarsi nelle sovrapposizioni delle aree d'azione di questi tre elementi (fig. 1).

Figura 1



Nella presenza cognitiva rientrano i processi di apprendimento che si traducono nella produzione di conoscenza tramite la condivisione e la negoziazione di informazioni, input, ed esperienze sullo sfondo di una regia didattica. È la condizione di fondo per ambire, attraverso l'elaborazione di significati e la riflessione strutturante, ad un sapere di alto livello, per raggiungere il *critical thinking*. Questi, infatti, è la condizione cognitiva ideale perché permette che le conoscenze pregresse vengano messe in gioco per essere arricchite e negoziate dalla comunità. La presenza sociale rappresenta l'elemento indispensabile per la creazione di un ambiente di lavoro coeso e favorevole all'interazione, dove l'obiettivo principale è quello di superare le difficoltà di percezione sociale, tipiche degli ambienti CMC (Computer Mediated Communication). Infine, la *Teaching presence* si configura come l'area d'azione soprattutto del tutor -insegnante. Compito del tutor è quello di aiutare i membri della comunità a costruire la conoscenza, ponendosi quindi più come un facilitatore dell'apprendimento che come un docente nel senso stretto del termine. Egli, infatti, ha non solo il compito di predisporre i materiali ed erogarli attraverso la strategia didattica più appropriata, ma soprattutto la responsabilità di creare un ambiente predisposto allo scambio comunicativo e un terreno fertile per il brainstorming. Quello dell'insegnante-tutor è un ruolo di primaria importanza in quanto deve sia interrelare le tre sfere individuate nel modello, sia mantenere i delicati equilibri che costituiscono una comunità virtuale di apprendimento. Per ogni tipo di presenza gli autori hanno individuato alcune categorie e indicatori (Tabella 1) che meglio le specificano e che sono utili per analizzare i testi delle interazioni dialogiche e valutare il processo di apprendimento.

Tabella n. 1

ELEMENTI	CATEGORIE	ESEMPI DI INDICATORI
Presenza cognitiva	Introduzione dell'evento critico Fase esplorativa Fase integrativa Fase risolutiva	Senso di perplessità Scambio di informazioni Condivisione di idee Applicazione di nuove idee
Presenza sociale	Espressione di emotività Comunicazione aperta Coesione del gruppo	Uso di <i>emoticons</i> Espressione libera, priva di rischi Incoraggiamento della collaborazione
Teaching Presence	Gestione della progettazione didattica Costruzione della comprensione Istruzione diretta	Definizione degli argomenti di discussione Condivisione delle idee personali Messa a fuoco della discussione

Come si vede, nella presenza cognitiva gli autori hanno individuato quattro macro-aree che ripercorrono le fasi in cui si articola il processo didattico.

Alla prima, l'Introduzione dell'evento critico (*Triggering event*), corrisponde l'analisi di un quesito o di un problema, tramite il quale scaturiscono le interazioni che si snodano nella seconda fase o Fase esplorativa (*Exploration*), il momento favorevole al brainstorming. A questi primi passaggi segue poi la Fase integrativa (*Integration*) che lascia spazio alla condivisione di contributi ed esperienze personali, un momento importante per la costruzione delle idee che derivano dalla fase esplorativa. Infine, le ipotesi emerse a questo stadio sono trattate e testate in una prospettiva critica: è questo il passaggio finale, chiamato Fase risolutiva (*Resolution*). Per ognuna di queste categorie, sono previsti degli indicatori, a loro volta corrispondenti a specifici processi socio-cognitivi¹⁸. In maniera complementare, gli autori definiscono la *teaching presence*. Partendo dal presupposto che quello dell'*e-learning* è un approccio più incentrato sullo studente che sullo studio,

¹⁸ Per un approfondimento si veda Rourke L., Anderson T., Garrison D. R., Archer W. (2001), Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts, *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12, pp. 8-22.

gli autori intravedono nel percorso educativo un processo unificatore dove il discente e il docente hanno responsabilità complementari. È per questa ragione che si parla di *teaching presence* e non di *teacher presence*, proprio per estendere la responsabilità della costruzione dei contenuti anche ai partecipanti della comunità virtuale che, come in nessun altro genere di didattica, sono sia attori protagonisti sia potenziali registi del processo di apprendimento. Questo significa che l'azione dell'insegnante deve manifestarsi sotto forme diverse da quelle tradizionali.

In questo caso le macro-aree individuate per l'azione del docente sono tre. La gestione della progettazione didattica (*Instructional management*) riguarda la predisposizione della macrostruttura che organizza l'offerta formativa dove l'attenzione si concentra sui contenuti da erogare e sugli obiettivi da raggiungere: l'organizzazione dei materiali didattici secondo gli schemi didattici ritenuti più appropriati al contesto e le istruzioni di natura pratica. Nella seconda categoria, costruzione della comprensione (*Building understanding*), gli sforzi del tutor vanno verso l'incoraggiamento dell'interazione e degli scambi tra studenti al fine di sostenere un discorso strutturato e propositivo.

La terza categoria, quella dell'Istruzione diretta (*Direct instruction*), oltre alla proposta dei contenuti, ha come obiettivo quello di guidare il discorso verso la giusta direzione, evitando da una parte il rischio di monologhi, dall'altra la sovrapposizione di informazioni incoerenti e senza connessioni logiche. Questi due atteggiamenti opposti potrebbero avere anche dirette conseguenze nella sfera sociale e cognitiva culminando, nei casi estremi, nel disgregamento del gruppo di lavoro. Da questo si può percepire la delicatezza del ruolo del tutor e la labilità del confine tra le tre presenze previste dal modello, così strettamente connesse e indispensabili l'una per l'altra (Anderson et al., 2001).

1.5 Ruolo del dialogo nelle comunità

Dalla breve descrizione tracciata sulle comunità emerge che, fatta eccezione per la comunità di pratica, tutte ruotano intorno al concetto di apprendimento come ricerca, anche se con modalità diverse. Nel caso della Community of Learners avviene attraverso una modalità didattica che prevede una elevata pianificazione di attività e di risorse da mettere in gioco. Nelle comunità di ricerca presentate abbiamo sia una modalità più strutturata, come nel caso di "Thinking Together" che prevede l'utilizzo di esercizi orientati alla promozione di abilità di pensiero, sia una modalità meno strutturata nel caso della Community of Inquiry on line in cui i partecipanti interagiscono tra di loro, guidati, però, da un tutor che organizza il contesto da cui partire e facilita il processo di costruzione di conoscenza. La Knowledge Building Community è forse la comunità che, fatta eccezione per il supporto del Knowledge Forum che è parte integrante dell'attività, si presenta però, nelle sue fasi di ricerca in modo più libero e de-strutturato. Altro aspetto che le accomuna è l'idea di un apprendimento che deve avvenire attraverso la significatività di situazioni che lo promuovono e che attivano, in tale maniera, processi di pensiero di livello elevato: pensiero pratico nella comunità di pratiche, meta pensiero nella community of learners, pensiero creativo analogico nella Knowledge Building Community e pensiero critico riflessivo nella comunità di ricerca. Un ultimo aspetto di vicinanza, ma nello stesso tempo di differenza, è quello del ruolo della discussione, che merita, qui, una breve riflessione.

Per molti anni la discussione in classe è stata considerata come uno strumento gestito dall'insegnante per valutare le conoscenze degli studenti attraverso l'interrogazione, oppure come veicolo informativo, per trasmettere significati e contenuti agli studenti. Solo le recenti prospettive sull'apprendimento hanno evidenziato l'importanza della discussione come strumento didattico che, oltre alla sue tradizionali funzioni sopravviste, diventa anche il contesto e il mezzo attraverso cui si elaborano nuovo sapere. Nella discussione i partecipanti costruiscono conoscenza condividendo e facendo propri i significati e vagliando le diverse ipotesi di risoluzione ai problemi cognitivi che incontrano. L'idea di un uso didattico della discussione rompe decisamente con la concezione tradizionale di insegnamento, e diventa, nello stesso istante, l'espressione esemplare di una classe

come comunità, che ricerca e costruisce conoscenza attraverso la cooperazione e la valorizzazione di tutti i suoi componenti.

Nelle Community of Learners, nelle Knowledge Building Community e nelle Comunità di Ricerca, infatti, la discussione assume un ruolo centrale poiché permette di procedere nell'elaborazione del sapere così come avviene nelle comunità scientifiche. All'interno di tutte le comunità, quindi, le discussioni hanno un ruolo fondamentale, poiché promuovono un approccio attivo all'apprendimento, e permettono agli studenti di diventare i protagonisti del loro processo di apprendimento. Tuttavia c'è da fare una distinzione sostanziale tra l'uso che viene fatto della discussione nella Comunità di Ricerca rispetto a quello che ne fanno le altre comunità. Come sostiene Cacciamani, la discussione nella pratica di classe delle Community of Learners e delle Knowledge Building Community può assumere caratteristiche e scopi diversi in rapporto alla fase di lavoro in cui ci si viene a trovare, per cui possiamo individuare:

- la discussione iniziale per analizzare un problema e formulare ipotesi;
- la discussione, alla fine di un processo di indagine, per socializzare le scoperte realizzate da sottogruppi di ricerca o per sistematizzare le conoscenze;
- la discussione per portare alla luce le strategie di lavoro messe in atto nel percorso e per valutarle meta cognitivamente (Cacciamani & Giannandrea, 2004, pp. 39-40)

Nel primo tipo si tratta di definire l'oggetto della ricerca per formulare correttamente il problema d'indagine. Questo tipo di attività di solito si svolge all'inizio di un itinerario didattico, per motivare gli alunni e per raccogliere le loro preconoscenze sull'argomento. L'insegnante può promuovere il processo che attiva il cambiamento cognitivo incoraggiando gli studenti a sviluppare le proprie teorie. Tutti i contributi vanno raccolti e messi in comune; In una fase successiva si potrà procedere al vaglio delle ipotesi e alla loro selezione, e spesso le teorie che sembrano più fantasiose e devianti sono quelle che si rivelano maggiormente utili, perché modificano l'approccio al problema condiviso dalla maggioranza.

La discussione usata per socializzare i risultati ottenuti dai gruppi di ricerca permette di apprezzare e sistematizzare le nuove conoscenze. Lo scopo è quello di mettere insieme i contributi prodotti, valutare i progressi raggiunti e condividere i risultati.

Il terzo tipo di discussione si propone di valutare come il gruppo ha lavorato; si chiede agli studenti di soffermarsi non soltanto sui risultati del proprio lavoro, ma sul percorso che hanno effettuato, sulle difficoltà incontrate e sugli strumenti utilizzati. Questa discussione che consente una revisione metacognitiva è molto utile per apprezzare il funzionamento della classe e per rilevare i punti deboli su cui intervenire o i punti di forza da potenziare.

Come si può ben vedere si tratta di tipi di discussioni che sono funzionali ad una particolare fase operativa e che servono per supportar, nelle diverse fasi, i processi e gli strumenti di ricerca utilizzati dai gruppi che apprendono. Ben diversa è la situazione della discussioni che avvengono nelle comunità di ricerca che si ispirano al modello di Peirce e di Dewey. In tali comunità il linguaggio e la discussione, sono il centro di tutta l'attività che si svolge nella comunità poiché sono nel contempo scopo, attività, mezzo, processo e prodotto. Tale prospettiva è connessa ad una concezione di pensiero di tipo dialogico per cui la base del pensare e del conoscere si trova nell'argomentare che è un'attività di pensiero che si manifesta con più evidenza nel dialogo e nella conversazione, cioè nelle forme sociali del discorso. Nel partecipare alle discussioni i ragazzi apprendono il principio cooperativo essenziale evidenziato da Grice (1975) articolato nelle massime implicite che rendono possibile la comunicazione (informatività, evidenza di ciò che si dice, pertinenza negli interventi, chiarezza), cioè le procedure conversazionali e le modalità di argomentazione proprie dell'oggetto di conoscenza, cioè le specifiche procedure epistemiche di un campo di conoscenza, di una disciplina. Le operazioni epistemiche sono realizzate attraverso particolari procedure cognitivo-linguistiche che si presentano come strategie argomentative, cioè come modi di stabilire nessi tra asserzioni e giustificazioni.

La forma dell'argomentare è presente quando c'è il sostegno esterno e sostanziale che al pensare viene dalla presenza di un altro parlante e pensante: sostegno che è indispensabile e concretamente

rappresentato da alcuni interlocutori privilegiati per i bambini piccoli ma che progressivamente tende ad assumere la forma dell'altro "generalizzato" (secondo la teoria di G. Mead) o "interiorizzato" (secondo Vygotskji). Infatti, nei contesti scolastici e/o formativi che utilizzano il dialogo secondo i principi della Comunità di Ricerca, in genere c'è la mediazione dell'insegnante come ausilio, facilitatore, sollecitatore dell'apprendimento attraverso la riflessione sul linguaggio.

Vedremo più dettagliatamente la questione dell'apprendimento attraverso il dialogo argomentativo nei seguenti capitoli, che tratteranno della comunità di ricerca filosofica della Philosophy for Children.

2. Nuove competenze per l'insegnante

Decentramento e supporto. Come abbiamo visto nel precedente capitolo, la conoscenza, nei contesti sociocostruttivisti viene vista come "complessa, multipla, particolare, soggettiva, negoziata e condivisa, rappresentata "da" e "attraverso" persone situate in una particolare cultura e società, in un determinato momento temporale, nell'interazione di un certo numero di giochi linguistici" (Varisco, 1995). E' una conoscenza centrata sulla "costruzione di significato", socialmente, storicamente e temporalmente contestualizzata, prodotto della costruzione attiva del soggetto attraverso forme di collaborazione e negoziazione sociale. Una costruzione della conoscenza che "è, tra l'altro, un processo interattivo in cui le persone imparano l'una dall'altra, e non solo attraverso il narrare e il mostrare; è nella natura delle culture umane formare comunità in cui l'apprendimento è frutto di uno scambio reciproco" (Bruner 1997). Afferma a tal proposito Wilson (1996):

" [Ambiente d'apprendimento è] un posto in cui gli studenti possono lavorare insieme e aiutarsi a vicenda per imparare ad usare una molteplicità di strumenti e risorse informative nel comune perseguimento di obiettivi d'apprendimento e di attività di problem-solving."

Contesti educativi di questo tipo non sono immuni da problemi. Il primo, più evidente, è quello di apparire *fuzzy*, cioè ambienti mal definiti, dai contorni sfumati. Ad osservatori esterni, ma anche agli stessi partecipanti, possono apparire "caotici" malgrado sia esercitata molta responsabilità e attenzione da parte dell'insegnante e degli alunni. E' evidente, infatti, che coinvolgere gli allievi nella scelta delle attività da svolgere, nel controllo del ritmo e della direzione da tenere, fa sì che l'ambiente non sia completamente determinato ma che lasci un certo spazio all'incertezza e all'incontrollabilità, che pone l'insegnante in uno stato di costante provvisorietà e cautela.

Tutto ciò modifica profondamente la figura *tradizionale del docente*. Egli, infatti, deve arretrare dal suo ruolo di protagonista trasmettitore di conoscenze per diventare: facilitatore, supporto cognitivo, esperto risolutore di problemi e costruttore e regista di ambienti di apprendimento. Come facilitatore egli dovrà promuovere, attraverso l'autenticità e la contestualizzazione delle attività proposte, discussione, confronto, metacognizione, collaborazione e fornire sostegno cognitivo all'azione autonoma e responsabile dell'alunno attraverso un'azione continua di scaffolding. Tale azione di supporto concorre a promuovere l'apprendimento degli studenti attraverso l'attivazione della zona di sviluppo prossimo, consentendo a ciascun alunno di imparare ed affrontare ogni compito assegnato auto-determinando modi e percorsi, sulla base del proprio stile, dei propri interessi e delle strategie cognitive e operative personali.

Dovrà, poi, essere esperto risolutore di problemi poiché gli ambienti di apprendimento socio costruttivisti sono luoghi in cui si co-costruisce conoscenza attraverso un flusso dialogico che non è prevedibile anticipatamente (Sawyer, 2003) Per tale motivo essi sono difficili da gestire e richiedono all'insegnante un elevato livello di formazione, un'expertise di tipo disciplinare e didattico, che li aiuti a gestire l'imprevedibilità dei processi di apprendimento mettendo in gioco, per la risoluzione dei problemi, quell'improvvisazione esperta e creativa che caratterizza ogni professionista.

Spesso si è sentito parlare dell'insegnamento come di una attività creativa, di una performance in cui il docente mette tutta la sua immaginazione ed esperienza per realizzare lezioni coinvolgenti e

approfondite. Ma la metafora dell'insegnamento come performance del docente non è adeguata ai contesti di apprendimento di tipo socio-costruttivista. Tale metafora, presa a prestito dal teatro, rimanda infatti, all'idea di un copione (nel caso dell'insegnante la programmazione) che deve essere elaborato precedentemente per poter essere studiato e applicato con successo. In esso sono previste le conoscenze-verità che devono essere apprese dagli studenti ed ogni fase del percorso per raggiungere tale obiettivo in termini di attività, metodi e contenuti. Un copione, insomma, di cui l'insegnante ne è sia regista che attore protagonista. Da questo punto di vista, l'insegnamento nella metafora di performance del docente è una situazione rassicurante per molti insegnanti, ma nella pratica socio-costruttivista nessuna lezione come "copione" può essere realizzata all'interno di un percorso di insegnamento-apprendimento di tipo significativo. Quest'ultimo infatti, richiede il coinvolgimento e la partecipazione diretti degli alunni, i cui esiti non sono prevedibili anticipatamente. Ciò significa, che l'apprendimento autentico avviene solo quando l'aula procede in modo aperto e attraentemente improvvisato, in modo tale che ai bambini sia permesso di sperimentare, di interagire e partecipare dialogicamente alla costruzione collaborativa delle proprie conoscenze, attraverso domande/risposte/azioni che non possono essere previste anticipatamente.

In questo senso va intesa anche la competenza dell'insegnante come costruttore e regista di contesti di apprendimento. Egli deve utilizzare tutta la sua competenza di esperto disciplinate per realizzare situazioni di apprendimento che si presentino come prestazione piuttosto che come richiesta di imitazione di un esercizio. La prestazione infatti, è un compito complesso e sfidante, tipico della vita reale e dei contesti lavorativi, la cui soluzione richiede la messa in gioco di molte risorse personali e l'attivazione di un processo di ricerca che porta con sé motivazione all'apprendimento e acquisizione di conoscenza e competenza.

Proprio alla competenza, che mette in primo piano la centralità nell'apprendimento dell'attivazione dei processi di pensiero piuttosto che della sola acquisizione di contenuti, è connessa la trasformazione di un altro compito del docente: l'attività valutativa.

Dalla valutazione dei prodotti alla valutazione delle prestazioni. E' innegabile che la valutazione costituisca un aspetto fondamentale dell'attività didattica di ogni insegnante sia perché è necessaria per documentare i livelli di apprendimento raggiunti dagli alunni durante tutto il loro percorso scolastico, sia perché essa fornisce un feed back continuo per orientare e aggiustare l'attività di classe quotidiana e la sua progettazione a breve e a lungo termine.

Esso, però, non può più esaurirsi in una pratica esaminativa che si colloca alla fine di un percorso di attività didattica con il solo scopo di verificare i livelli di conoscenza raggiunta, o meglio "ricordata". Le parole *agency*, infatti, coniata da Bruner per esprimere l'idea socio-costruttivista della centralità dello studente attivo nell'apprendimento e confermata anche da studi che confermano che gli studenti comprendono e assimilano in misura maggiore quando hanno a che fare con situazioni reali rispetto a quanto devono apprendere in situazioni decontestualizzate (Resnick, Brown, Collins & Duguid, 1989), deve caratterizzare anche le pratiche valutative.

I contesti socio costruttivisti richiedono una valutazione che possa dare informazioni relative ai processi cognitivi degli studenti, nel loro divenire, per comprenderne sia le reali competenze, sia le possibili difficoltà che essi possono incontrare durante l'attività scolastica. Solo partendo da tali informazioni da condividere con gli studenti, è possibile per il docente realizzare nella scuola una valutazione educativa in grado di coinvolgerli attivamente nel loro percorso di apprendimento che diventerebbe, finalmente, orientato ad una educazione alla consapevolezza dei punti forti e dei punti deboli che si posseggono e alla responsabilità personale nel potenziamento di questi ultimi, in un'ottica di lifelong-learning. E' proprio nell'azione di aiuto e supporto allo studente, che ricerca il proprio valore "identitario", che il docente può riscoprire l'originario significato della parola "valutazione" che è appunto attribuire valore. In tale prospettiva la valutazione diventa l'elemento trasformativo di tutto il processo di insegnamento-apprendimento poichè lo muta da mera trasmissione di contenuti a percorso educativo capace di promuovere il "costruirsi identitario" dello studente, attraverso un processo continuo di consapevolezza attivato da riflessione e

metacognizione. Tale concezione didattica e formativa di “assessment” può aiutare ogni studente a crearsi un percorso di valorizzazione e di crescita personale per la scuola e per la vita. Una valutazione così intesa, cambia anche il modo di concepire i contesti in cui si realizzano le esperienze educative, poiché le pratiche riflessive e metacognitive si alimentano nella discussione e nella negoziazione di significati e prospettive diverse, che non possono realizzarsi nell’attività scolastica tradizionale in cui l’apprendimento avviene quasi esclusivamente attraverso l’esecuzione di compiti individuali e in banchi isolati. Questo non significa che la valutazione intesa come pratica di controllo esterna e finale del processo di conoscenza (valutazione che viene definita sommativa) debba scomparire per abbracciare la sola valutazione di processo o qualitativa, perché, come dice Tessaro (1997):

Tali tipologie di indagine (...), l’una quantitativa (...), l’altra qualitativa (...) non si differenziano per la presenza o meno di numeri, di descrizioni o narrazioni, tipologie di indagine (...) non dicono cioè le stesse cose in modo diverso, ma conducono a conoscenze diverse (sullo stesso fenomeno indagato)

Quindi, alla spiegazione dei fatti di tipo quantitativo (*valutazione del prodotto*) bisognerebbe sempre affiancare una lettura di essi di tipo qualitativo (*valutazione del processo* che li ha prodotti), poiché sono informazioni complementari tra loro che ci permettono, insieme, di farci conoscere un po’ di più sull’attività cognitiva dei soggetti coinvolti nei processi formativi ed educativi.

Caratteristiche generali della valutazione quantitativa e qualitativa. Nell’ambito della valutazione possiamo individuare sostanzialmente due differenti approcci: *nomotetico* e *idiografico* (Varisco, 2004, pp. 204-205). L’impostazione *nomotetica* caratterizza per lo più la valutazione tradizionale di tipo quantitativo e statico, ed è ispirata dall’ideale dell’oggettività e generalizzabilità degli strumenti valutativi e dall’idea di standardizzazione delle prove di valutazione. Questo tipo di valutazione si focalizza soprattutto sui prodotti del processo di apprendimento e ambisce a predire le abilità cognitive possedute dagli studenti. E’ questo il caso delle batterie di test che vengono standardizzate tarandole sui risultati di un campione di popolazione cui viene precedentemente somministrata la prova. Tali batterie creano una standardizzazione definita “normativa”. I livelli di apprendimento di ogni singolo soggetto derivano dal confronto dei suoi risultati con quelli del campione preso come standard di riferimento. Un esempio è dato dalle prove valutative quali quelle che erano state proposte dall’INVALSI, oppure dalle prove di comprensione della lettura MT.

Ci sono poi le prove standardizzate di tipo “criteriale”, cioè le prove costruite per lo più dai docenti di istituti scolastici con lo scopo di diventare valutazione di circolo, di team, di classe. La standardizzazione avviene sulla base dei criteri individuati dai docenti tenendo conto della loro programmazione e progettazione educativa. Appartengono a questa categoria, ad esempio, le verifiche che si costruiscono su un’unità di apprendimento e le prove a domande semi-strutturate.

Entrambe queste modalità hanno il limite di essere valutazioni che riescono a «[...] constatare soltanto il successo oppure l’insuccesso dell’apprendimento per suggerire interventi di recupero o di aiuto o per formulare un giudizio selettivo. Il suo limite maggiore sembra consistere in “ciò” che intende e riesce a valutare. Valutando ciò che uno studente “sa”, controlla e verifica la capacità di “riprodurre” la conoscenza, non di costruirla e/o di “svilupparla” e neppure di “applicarla” al mondo reale» (Comoglio, 2006, p.9)

Un approccio valutativo più innovativo è quello *idiografico*, chiamato anche *new assessment* o valutazione autentica o alternativa. Esso non prende in considerazione la standardizzazione e l’oggettività delle prove perché non in linea con lo scopo di questa diversa modalità valutativa. Come afferma B.M.Varisco tale approccio idiografico è più adeguato al paradigma socio-costruttivista perché «[...] volto ad una “verifica” che mira alla comprensione delle prestazioni (performances) via via esibite dagli studenti, attraverso una “documentazione” etero- o auto-gestita, e un’analisi dei processi che le hanno supportate con attenzione particolare alle “specificità e

originalità” delle singole situazioni e dei soggetti » (Varisco, idem). Vediamo di capire cosa si debba intendere per valutazione autentica o alternativa e in che modo e perché riesca a cogliere gli aspetti del processo di apprendimento connessi all’attività e alla partecipazione.

Valutazione autentica o alternativa. E’ proprio nel desiderio di superare l’abitudine ad assegnare prove misurative, magari differenziate, che nasce l’idea di una valutazione autentica o alternativa. Quest’ultima non è una “valutazione dell’apprendimento” bensì una “valutazione per l’apprendimento”. Non si tratta solo di un gioco di parole. La valutazione autentica è una valutazione di processo e non di prodotto e per questo non misura livelli di conoscenza di uno studente, bensì li qualifica e li potenzia. Attraverso attività specifiche e strumenti valutativi adeguati, accompagnati da una costante pratica di “*scaffolding*” e di dialogo, infatti, ogni insegnante può aiutare gli alunni a riconoscere le proprie modalità cognitive, le proprie risorse e difficoltà. Lo scopo di tutto ciò è attivare situazioni educative fortemente motivanti, capaci di promuovere sia un apprendimento significativo che un processo di valorizzazione personale, entrambi indispensabili per poter intraprendere un percorso di crescita nella vita e per la vita.

Vediamo ora della valutazione autentica cosa valuta, attraverso quale modalità si realizza, con quali strumenti.

Cosa valuta? Per riuscire a cogliere il reale sviluppo cognitivo, una valutazione deve poter rilevare gli aspetti più significativi che sono alla base del processo stesso. Si tratta di focalizzarsi su quegli elementi del pensare che Vygotskji definisce “di livello superiore” che costituiscono il motore stesso dell’apprendimento umano. Essi sono: la memoria logica, l’attenzione volontaria, l’astrazione, il pensiero concettuale e il pensiero metacognitivo. Come affermano anche Arter & Bond (1996, p.11), un sistema di valutazione che voglia essere più autentico deve permettere ai docenti di elaborare un giudizio più completo sull’apprendimento e sulle abilità di pensiero in esso coinvolte, quali «[...] pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove e di apprendimento permanente». Una valutazione di tale tipo viene definita da Wiggins come una valutazione che permette di conoscere non solo ciò che uno studente sa, ma anche ciò che sa fare con ciò che sa.

La valutazione autentica o alternativa deve orientare, accompagnare e rilevare informazioni importanti relative al processo di apprendimento-insegnamento esercitando su di esso influenze significative. Per il docente, perché orienta la scelta dell’unità didattica successiva, per gli studenti, poiché indica al docente quali tipi prove essi sono in grado di affrontare allo scopo di creare un’attività di apprendimento formativa per quest’ultimo. Che la valutazione accompagni e guidi il processo di apprendimento-insegnamento, però, potrebbe essere detto anche della valutazione tradizionale di tipo sommativo, poiché anche di essa si potrebbe dire che risulta avere una funzione formativa. Ma tale interpretazione sarebbe fuorviante dato che il termine “formativo” assume nella valutazione autentica un’accezione diversa. Non si tratta infatti, di una valutazione di un’attività formativa da proporre, bensì di una valutazione che è in sé stessa formativa perché in grado di potenziare i processi cognitivi di secondo livello. Sempre secondo Wiggins (1998), infatti, l’obiettivo di tale valutazione deve essere quello di aiutare gli studenti ad auto-valutare e auto-migliorare le proprie performances attraverso lo sviluppo di abilità di pensiero critico, riflessivo, metacognitivo. Ma perché ciò accada essa deve essere realizzata attraverso compiti autentici e significativi, in grado di motivare e ancorare l’apprendimento, e di offrire contemporaneamente a studenti ed insegnanti feedback e opportunità per rivedere la propria performance durante l’attività pratica svolta. Ogni feedback non deve essere interpretato come una sorta di “giudizio” che definisce il livello ottimo o insufficiente del compito, bensì come un confronto riflessivo tra docente e studente, capace di guidare e migliorare il processo di apprendimento-insegnamento. In questo senso sia gli alunni che il docente diventano responsabili, l’uno nel fornire i feedback adeguati e gli altri nell’utilizzarli in modo consapevole e costruttivo durante la loro attività quotidiana.

Attraverso quale modalità si realizza? Quando usiamo la parola “autentico” immediatamente pensiamo a qualcosa di originale, non contraffatta, genuina, vera (Sabatini e Coletti, 2004). Ma quando si parla di valutazione autentica non possiamo assumere tale aggettivo con la stessa accezione. Secondo Wiggins, (1990) infatti, la valutazione autentica è quel tipo di valutazione che si ha “quando siamo in grado di esaminare direttamente le prestazioni dello studente nell’atto di svolgere significativi compiti intellettuali” (idem, p.15). In queste definizioni possiamo notare che il concetto di valutazione autentica è strettamente collegato al concetto di valutazione delle prestazioni (*performance assessment*) e tale idea la ritroviamo anche in Jonassen (2003) il quale afferma che la valutazione autentica è strettamente correlata alla valutazione delle prestazioni nel senso che gli studenti vengono valutati quando stanno svolgendo compiti reali che forse si troveranno a svolgere anche nel loro futuro.

Cosa si debba intendere per prestazioni in ambito scolastico ci viene spiegato da G.Wiggins e J.Mc Tighe (2004, pp. 10-11) quando affermano che una valutazione vera deve: “[...] partire da e riferirsi a prestazioni “autentiche”, cioè a compiti contestualizzati in situazioni reali che richiedono tipicamente la presenza di un insieme di elementi caratteristici quali: obiettivi chiari, ruoli, situazioni contestuali, prodotto di prestazioni e standard di successo”. Secondo questi due autori, infatti, se una conoscenza o un’abilità non diventa lettura e comprensione della realtà, difficilmente si trasforma in significativa o flessibile o in comprensione profonda. Al contrario è molto probabile che rimanga astratta, disincarnata, scolastica, fine a se stessa così da non portare alcun arricchimento alla vita dello studente o di chi la possiede.

La prestazione è, quindi, una situazione contestuale, educativa e formativa, fortemente motivante all’apprendimento proprio perché chiama lo studente a partecipare e ad agire per risolvere situazioni problematiche simili a quelle reali. E’ proprio la verosimiglianza con contesti e situazioni reali che conferisce senso alle attività proposte in classe, a differenza delle situazioni decontestualizzate, tipiche dei compiti tradizionali assegnati a scuola. Spesso, questi ultimi, hanno significato solo per l’insegnante che li assegna, poiché li vede connessi all’acquisizione di abilità strettamente connesse al programma scolastico. Ma questo significato non trova una corrispondenza nell’esperienza dello studente, il quale nella sua vita quotidiana deve affrontare situazioni complesse, in cui le singole abilità richieste a scuola trovano uno spazio molto circoscritto e mai così isolato. L’attività più adatta a realizzare un apprendimento significativo, allora, si incarna nella prestazione che riproduce situazioni complesse di vita reale sotto forma di problemi la cui soluzione implichi le conoscenze, le abilità e le competenze previste dal curriculum scolastico.

Come si può facilmente immaginare, creare compiti di prestazione significa sia realizzare modalità e contesti educativo-formativi diversi da quelli tradizionalmente utilizzati nella scuola (contesti socio-costruttivisti) sia concepire una diversa modalità progettuale delle attività scolastiche. Dal punto di vista progettuale, infatti, creare apprendimenti attraverso le prestazioni richiede la capacità di utilizzare la valutazione come punto di partenza per ideare il compito stesso (Wiggins e Mc Tighe, 2004, pp. 31-34). Si tratta di partire da ciò che tali autori definiscono “evidenza”, cioè dalla ricerca del modo più adeguato di valutare quei comportamenti che dimostrano che è avvenuto un apprendimento significativo. Solo partendo dalle evidenze e dal loro modo di valutarle posso cercare un percorso educativo che utilizzi contenuti, attività e strumenti valutativi davvero funzionali al potenziamento dei processi cognitivi dello studente. Dentro a tale percorso si possono prevedere più momenti valutativi, di natura diversa (quantitativi e qualitativi), con differenti funzioni, quali rilevare le conoscenze le abilità e/o stimolare la riflessione sui propri processi esecutivi per ottimizzarli. Ma tutte queste diverse modalità devono passare attraverso la mediazione dialogica tra i protagonisti del processo di insegnamento-apprendimento: insegnante e studente. Solo in questo modo la pratica valutativa può essere, nello stesso tempo, monitoraggio e guida di un compito di prestazione che abbia già definito con chiarezza, sin dall’inizio dell’attività, modalità, obiettivi, standard di prestazione, scopi.

Si tratta, quindi, di una valutazione che si connette strettamente con attività e partecipazione

dello studente sia per quanto concerne l'esecuzione del compito sia per quanto riguarda l'attivazione di processi di pensiero del secondo livello.

CAPITOLO TERZO

LA COMUNITÀ DI RICERCA FILOSOFICA DELLA PHILOSOPHY FOR CHILDREN

1. Dopo Dewey: il progetto educativo di M. Lipman tra continuità e innovazione.

Quando si dice che l'allievo supera il maestro si afferma in tal modo la grandezza di entrambi, ma si evidenzia anche che il maestro ha portato a termine con successo il suo mandato educativo, permettendo all'allievo di partire da dove lui ha lasciato per andare oltre. In un'intervista fatta da Striano nel 2000, Lipman riconosce l'importanza e l'influenza di Dewey nella suo progetto educativo affermando che:

"[...] Resto convinto che Dewey sia stato e rimanga un grande filosofo ed un pedagista di impareggiabile importanza. Penso che Philosophy for Children sia un metodo per introdurre la filosofia di Dewey nella pratica educativa. In questo senso, "va oltre" Dewey, che era profondamente deluso dagli sforzi di sviluppare la sua filosofia fatti quanto era ancora in vita. Penso che molti filosofi oggi si definiscano deweyani senza rendersi conto che essere un vero deweyano non significa ripetere o parafrasare quello che Dewey ha detto, ma "andare oltre" Dewey, continuando a lavorare nel suo spirito." (Striano, 2002)

Mi piace iniziare dall'affermazione "andare oltre" Dewey, fatta da Lipman, per vedere in che modo egli è riuscito a mantenere fede ai principi del suo maestro, cercando nel contempo, di trasformarli in una pratica educativa reale e originale. Il confronto tra le idee pedagogiche che caratterizzano i due pensatori darà modo sia di inquadrare le loro intuizioni come parte di un unico grande progetto avviato, e non ancora concluso, dal pragmatismo americano, sia di far emergere le linee portanti generali del curriculum Lipman. Vediamo tali idee.

1.1 La centralità del pensiero

Dewey dice che promuovere a scuola le buone abitudini a pensare non è solo un aspetto importante, come tutti possono concordare, ma che "di tutto ciò che la scuola può fare per educare gli alunni, promuovere e sviluppare nelle loro menti la capacità di pensare è la cosa più importante. Tale pensiero esprime una posizione radicale. Dewey, infatti, afferma che separando tra loro l'acquisizione di informazioni e l'insegnamento delle abilità intellettuali dal processo di pensiero si finisce solo per eliminare l'apprendimento intelligente. Non solo, egli dice anche che, una volta eliminato il collegamento con il pensiero, un'abilità "è scollegata con il suo senso, con lo scopo per cui deve essere usata" e quell'abilità falsamente acquisita, in realtà, "lascia l'uomo in balia o delle sue abitudini sistematiche o di un controllo esterno autorevole". Insiste poi affermando che "le informazioni separate dall'azione di pensiero sono inerti, "un agglomerato della mente" e finiscono per costituire "il più potente ostacolo ad un ulteriore sviluppo dell'intelligenza". Invece, continua Dewey: "Pensare è il metodo di apprendimento più intelligente, un metodo di apprendimento che impegna attivamente la mente e la ripaga." (Dewey, 1966, p.152). Con esso superiamo la routine ed impariamo a trattare le informazioni con intelligenza. Stabiliamo le circostanze che promuovono ulteriore "sviluppo nel rispetto dell'intelligenza." Senza essere collegato al pensiero, il tentativo tradizionale di comunicare le informazioni e di insegnare le tecniche non utilizza l'intelligenza dell'allievo ma, piuttosto, funzionano contro di esso.

Ma cos'è questo "metodo di apprendimento intelligente" che Dewey identifica con il pensiero? In primo luogo chiariamo che con le parole pensiero e pensare, in senso educativo, Dewey intende il pensiero riflessivo, come "un'attiva persistente e attenta considerazione di ciascuna credenza o presunta forma di conoscenza alla luce dei fondamenti che la sostengono e delle conclusioni a cui

tende". Ciò coinvolge azioni quali il considerare i motivi della nostra credenza, esaminando le conseguenze che ne derivano, i suoi presupposti, esplorando i suoi collegamenti fra le cose, controllando le prove, facendo emergere le implicazioni di varie ipotesi, verificandole e confrontandole con ciò che conosciamo e raggiungendo conclusioni ragionate. In breve, tale pensiero coinvolge le procedure della ricerca. Mentre generi differenti di ricerche possono avere differenti ideali che le guidano, possono fare appello a differenti standard ed utilizzare diverse procedure specializzate, esse sono, però, tutte accomunate dal fatto che sono esercitazioni del pensiero riflessivo ed hanno le caratteristiche generali sopra descritti. Così, l'identificazione di Dewey del pensiero con il metodo di apprendimento intelligente, non è nient'altro che l'identificazione del pensare con il processo di ricerca. Brevemente, possiamo dire che la ricerca è un modello di attività regolato che ha le seguenti caratteristiche:

(1) comincia con una situazione dubbia o indeterminata. Ci possono essere possibilità conflittuali, conseguenze impreviste, e cose simili. Queste sono situazioni che possono mettere in dubbio la nostra comprensione o credenza.

(2) giudica la situazione come problematica. Ciò significa che non è sufficiente cominciare una ricerca per dire che la situazione è realmente problematica. Dobbiamo riconoscerla come tale. Una situazione, per essere problematica deve essere ritenuta come una nostra credenza, come si è detto sopra, oppure come qualcosa che rappresenta una nostra aspettativa e desiderio. Per ragioni sconosciute, infatti, le cose possono non essere andate come volevamo, gli scopi che stavamo perseguendo possono esserci inaspettatamente sfuggiti, o semplicemente possiamo trovarci in circostanze che consideriamo inaccettabili.

(3) tenta di articolare il problema e formulare le domande per risolverlo. Le domande, come una sorta di pre-comprensione orientativa, contribuiranno a modellare e dare il senso al nostro pensiero. Tali formulazioni stabiliscono la nostra agenda. Infatti, cogliendo la natura del problema o sollevando domande pertinenti, in qualche modo siamo già avanzati verso una risoluzione. Al contrario, naturalmente, se formuliamo male il problema, e poniamo le domande sbagliate, ci muoviamo nella direzione sbagliata e, almeno temporaneamente, portiamo indietro il percorso della nostra ricerca.

(4) cerca i dettagli o le informazioni rilevanti che possono essere ritenuti importanti per risolvere la situazione. Questi costituiscono "i fatti del caso", le condizioni che ogni risoluzione adeguata deve considerare.

(5) cerca suggerimenti o idee - possibili soluzioni, rimedi, spiegazioni o ipotesi-che potrebbero condurre ad una risoluzione. Di solito si devono considerare più alternative, diverse possibilità, ipotesi contrastanti, o punti di vista diversi.

(6) valuta queste soluzioni alla luce dei fatti e della situazione e testandoli con ogni mezzo di verifica che siamo soliti usare per misurare l'adeguatezza delle risoluzioni. La prova e la valutazione possono essere momenti di una certa complessità. Tra l'altro, possono richiedere l'esplorazione delle implicazioni di varie possibilità, il vaglio delle assunzioni, l'esaminare i criteri, il cercare contro-esempi, il rivalutare i fatti e il fare ogni genere di distinzioni e collegamenti che si rendono necessari.

(7) Completato il processo di valutazione e testaggio, si sceglie una soluzione e agiamo di conseguenza. Ciò può significare eseguire un piano d'azione, realizzare un insieme di raccomandazioni, mettere in atto una nuova ipotesi, fare nostra una diversa concezione o molte altre cose, a secondo della natura del problema che abbiamo affrontato.

(8) per concludere, dobbiamo essere in grado di portare avanti la nostra ricerca verso una conclusione soddisfacente. Ciò significa che si deve continuare finché la situazione da cui siamo partiti sarà risolta o trasformata. Secondo Dewey, in tale modo, avremo convertito una situazione in cui i costituenti "non collimano" in una situazione che è "un intero unificato".

Inutile dire che quanto è stato fin qui descritto è un processo che nella realtà è molto meno ordinato di come è stato presentato. Ci possono essere, probabilmente, false partenze, passi falsi,

chiusure anticipate e ostacoli di tutti i tipi- per non parlare delle ricerche all'interno della stessa ricerca e delle ricerche che devono essere abbandonate perché le circostanze lo richiedono, quando cioè, si impantanano o diventano inconsistenti. Tuttavia anche se, ovviamente, la descrizione di ricerca sopra presentata è idealizzata, essa riesce a cogliere bene le caratteristiche generali di ogni ricerca. Da un punto di vista educativo, coloro che diventano esperti nel ricercare avranno imparato a pensare con una modalità che può essere applicata ad ogni tipo di situazione, ovunque sia richiesta una sviluppata capacità di pensiero riflessivo. Come sostiene Dewey, avranno imparato ciò si dovrebbe essere insegnato dall'istruzione scolastica.

Se ora confrontiamo quanto detto fin qui con il pensiero di Lipman, troviamo che il tema "pensiero" pervade tutto il suo lavoro. Dal suo impianto teorico presente in *Thinking in education* alla più rilevante attività per i bambini, che ha realizzato attraverso i suoi racconti filosofici e i manuali a supporto, troviamo una vita e una professione dedicata al pensare il pensiero e allo sviluppo dei modi e degli strumenti per favorire il suo insegnamento. Nulla potrebbe rendere più evidente il collegamento che Lipman vede fra pensiero e ricerca, della definizione che egli usa per descrivere la pratica attraverso cui il pensiero deve essere insegnato: la classe come comunità di ricerca. Tralasciando le molteplici affermazioni in cui sia Lipman che Dewey sostengono l'importanza della comunità, la classe come comunità di ricerca di Lipman è un contesto in cui i bambini vengono coinvolti insieme in molti aspetti del processo di ricerca che abbiamo sopra esaminato. Vediamone alcuni punti.

Le pagine dei racconti di Lipman sono provocazioni. Hanno lo scopo di contribuire a creare quel genere di situazione indeterminata che Dewey identifica come il punto di partenza per la ricerca. Esse intendono provocare gli alunni per indurli a fare le domande sulle questioni che vogliono indagare. L'insegnante aiuta gli allievi ad organizzare le loro domande in un foglio che funge da agenda per promuovere e guidare la discussione. Successivamente, l'insegnante li aiuta a far avanzare la discussione, nella quale troviamo orchestrato l'intero "armamentario" di mosse di pensiero di cui si è accennato sopra. La partecipazione al dialogo richiede agli studenti di attingere dalle proprie esperienze e dal loro background di conoscenze. Formulano e propongono soluzioni e le verificano confrontandosi con i loro pari. Esplorano, gli uni con gli altri, le possibili alternative e le differenze presenti nei diversi punti di vista. Riflettono sulle implicazioni di ciò che è stato affermato. Fanno distinzioni, tracciano collegamenti, cercano contro-esempi e fanno riferimento a criteri di verifica. In sintesi, fanno-meglio, imparano a fare-tutte quelle azioni che caratterizzano la ricerca.

Attraverso i suoi curricoli, Lipman ci offre un modello di educazione. Un'educazione che mira allo sviluppo delle capacità degli allievi di pensare riflessivamente -che è anche ciò che sostiene Dewey quando afferma che tutto ciò che la scuola deve fare è promuovere lo sviluppo della mente dei bambini. Naturalmente, il lavoro del Lipman è innovativo rispetto alla visione educativa di Dewey in quanto usa la filosofia come mezzo per educare il pensiero. In ciò consiste l'intuizione meravigliosa di Lipman. Avere visto la possibilità educativa di tale disciplina e avere avuto il coraggio e la capacità portare a compimento il suo progetto nel modo in cui l'ha fatto, costituisce la sua genialità. Pensare al lavoro di Lipman come ampliamento degli orizzonti dell'educazione riflessiva, cioè come ripresa di un percorso partendo dal punto in cui Dewey aveva lasciato, ci aiuta a vedere gli sforzi di Lipman come parte di un più grande progetto educativo in progress.

In questa ottica, diventa chiaro perché sia lo stesso Lipman a dare alcuni suggerimenti utili per pensare a come potrebbe continuare a svilupparsi tale percorso di educazione al pensiero riflessivo. Da lui proviene, infatti, l'idea che la filosofia sia la disciplina che prepara a pensare meglio anche negli altri ambiti di conoscenza. Egli sostiene infatti, che la filosofia si occupa di quei concetti essenzialmente contestabili che si trovano nel cuore di ogni disciplina, che vengono presentati come qualcosa di esistente in sé piuttosto che come corpo di conoscenza stabilita dalla mente umana, o come dice Dewey "un agglomerato della mente". Tale prospettiva lipmaniana suggerisce che il solo modo per rendere vive le discipline attraverso lo spirito della ricerca è quello di porre attenzione a ciò che c'è di filosoficamente problematico al loro interno:

La filosofia è attratta dal problematico e dal discutibile, dalle difficoltà concettuali che si insinuano nelle crepe e negli interstizi dei nostri schemi concettuali. L'aspetto significativo di questa attrazione per il problematico è che essa genera il pensiero. E così, quando ci imbattiamo in quei prefissi quali, "filosofia della scienza", "filosofia della storia", e così via, si ha a che fare con gli aspetti problematici di tali ambiti del sapere. Questo fa sì che le discipline accademiche che si vantano di non essere problematiche, possono usare come loro unico metodo didattico da proporre ai loro allievi l'imparare a memoria ciò che insegnano, mentre più problematica è l'immagine che una disciplina offre di se stessa, più potrà favorire un metodo didattico, collaborativo e basato sulla ricerca condivisa, in ugual misura, da insegnanti e allievi. Quando una disciplina crede che la propria integrità risieda nell'eliminare le proprie considerazioni epistemologiche, metafisiche, estetiche, etiche e logiche (in sintesi la loro dimensione filosofica) riesce solo a trasformarsi in un corpo di conoscenze e procedure inerti.¹⁹

Un modo utile per prendere in considerazione le implicazioni di questo suggerimento educativo è quello di considerare i racconti e i manuali ideati da Lipman per le scuole, come un programma pilota. Da tale prospettiva, allora, si richiederebbe nella progettazione dei programmi scolastici, un'attenzione sistematica a ciò che è teoricamente e concettualmente "problematico" all'interno delle discipline per poter creare percorsi di ricerca.

Non è questa la sede per descrivere cosa e come dovrebbero diventare i programmi scolastici e le pratiche di insegnamento, per poter essere adatti a far emergere i problemi necessari a promuovere i processi di ricerca. Sicuramente si può dire che un tale programma di studi dovrebbe andare di pari passo con le nuove pratiche di didattica e di valutazione della classe. Si sta parlando, qui, delle pratiche didattiche di tipo socio-costruttivista che hanno molti punti di contatto con l'idea lipmaniana di classe come Comunità di ricerca. Esse, infatti, ritengono che il processo di insegnamento-apprendimento debba essere centrato: (1) sulla promozione di comunicazioni dialogiche reali e sul dialogo continuo; (2) sull'attenzione al pensiero di livello superiore e sull'analisi critica; (3) sull'obiettivo di perseguire la conoscenza approfondita delle materie insegnate (4) sulla comprensione profonda dei concetti e delle idee; (5) sul considerare la conoscenza e la sua costruzione come inerentemente problematiche; (6) sull'uso appropriato del metalinguaggio.

La Comunità di ricerca della Philosophy for Children utilizza tutte queste pratiche. Richiede, infatti, una conversazione vera, che coinvolga liberamente tutti i partecipanti e non si riduca alla tradizionale dinamica domanda dell'insegnante e risposta dello studente. L'esigenza di una comunicazione dialogica vera nasce dal fatto che la promozione e lo sviluppo del pensiero di livello superiore vengono favoriti da questa condizione. Un altro motivo per cui si rende necessaria una comunicazione vera è che attraverso essa emergono questioni sostanzialmente concettuali, quali le domande aperte, questioni sociali e teoriche significative e le grandi idee. Un altro motivo ancora è che il dialogo nella sua struttura ha la forma di una ricerca, dato che per sua natura tratta la conoscenza e la comprensione come intrinsecamente problematiche, come qualcosa che stiamo ricercando e che, disorientandoci ci porta a porre continue domande. Il dialogo, inoltre, coinvolge direttamente nell'apprendimento gli studenti poiché li porta ad usare il linguaggio stesso della ricerca facendoli interagire l'un l'altro e mettendoli in gioco nel fornire ragioni, nell'elaborare ipotesi, nel ricavare assunzioni e inferenze, nel fare esempi e distinzioni, nel dare spiegazioni e fornire contro-esempi. Per concludere, i dialoghi di questo tipo sono gli strumenti di produzione della conoscenza e della comprensione più profonde, per eccellenza. Sono i mezzi che più si avvicinano alle questioni, oggetto di discussione, ma sono nello stesso tempo il modo per distanziarsi dalla loro trattazione in termini generali. Ciò perché, nel tempo, queste discussioni sviluppano tra i loro partecipanti quelle caratteristiche cognitive tipiche degli esperti che

¹⁹ Lipman M., (2003), *Thinking in Education*, op. cit., pp. 33-4.

perseguono la conoscenza e la comprensione profonda quali: l'indagare, l'arditezza intellettuale, la mentalità aperta, la persistenza intellettuale, la precisione di pensiero e la validità di ragionamento e di giudizio. Tale struttura diventa una pratica che è fondamentale per la comunità di ricerca ed è applicabile a qualsiasi classe. Per tale ragione essa è una struttura all'interno della quale la tradizione di educazione al pensiero riflessivo di Dewey e di Lipman può essere implementata per migliorare le nostre scuole.

1.2 La ricerca come metodo

Secondo Dewey, il metodo non deve essere considerato separatamente dalla disciplina. "Per metodo si intende quell'organizzazione della disciplina che ne rende più efficace l'utilizzo." (Dewey, 1961, p.165) In altre parole, il metodo nell'insegnamento "esiste solo come modo di trattare il materiale disciplinare" da cui ne deriva l'utilizzo efficace. Separare il metodo, inteso come qualcosa da insegnare agli insegnanti indipendentemente dalla disciplina, significa, tra le altre cose, ridurre il metodo ad una routine convenzione e priva di originalità:

Invece di essere incoraggiati ad affrontare le loro materie di insegnamento direttamente, sperimentando metodi che sembrano promettenti e imparando a discriminare sulla base delle conseguenze che ne derivano, si parte dal presupposto che vi sia un metodo prefissato da seguire.. (..). Nulla ha portato più discredito alla teoria pedagogica della convinzione che essa si identifichi semplicemente con il dispensare ricette e modelli da seguire nell'insegnamento.²⁰

Tale affermazione non vuole sostenere che gli insegnanti debbano improvvisare per imparare il loro lavoro, ma piuttosto che le tecniche di insegnamento che si sono acquisite nel tempo, dovrebbero essere sempre usate in modo sperimentale e non essere considerate semplicemente come una serie di regole in dotazione all'insegnante, da applicare indipendentemente dalle situazioni e dai soggetti. Inoltre, quanto affermato qui da Dewey vuole essere coerente con il fatto che egli sostiene vi sia un metodo generale di base, da non considerarsi tuttavia come semplice formula convenzionale e prestabilita. Si tratta del metodo della ricerca, visto come una generalizzazione dei modi attraverso cui, nel corso della storia, siamo arrivati alla conoscenza e alla comprensione del nostro mondo. Secondo Dewey, i fondamenti del metodo di insegnamento sono proprio i modi di ricerca così come essi vengono applicati alla disciplina da insegnare nella classe.

Lipman ci dice che, secondo Dewey, "potrebbe non esserci differenza tra il metodo di insegnamento utilizzato per insegnare agli insegnanti e il metodo di insegnamento che si presume venga poi da questi applicato". Per tale ragione gli insegnanti dovranno fare proprio il metodo di ricerca che devono insegnare ai loro studenti per imparare a pensare. Questo è anche ciò che avviene esattamente nei corsi formativi per facilitatori di Philosophy for Children che Lipman e i suoi colleghi tengono da molti anni a Mendham, nel New Jersey. Durante questi corsi, i partecipanti trascorrono la maggior parte del loro tempo lavorando sul materiale di Lipman, seguendo le stesse modalità che si presuppone vengano poi utilizzate dagli insegnanti e dagli studenti per lavorare in classe. In queste sedi di formazione i partecipanti imparavano a lavorare filosoficamente in modi che corrispondono al modello di indagine di Dewey. Se inizialmente alcuni futuri facilitatori hanno l'idea che esista una formula semplice da poter seguire ed applicare per gestire l'attività, nel momento in cui conducono una discussione filosofica, realizzano che la conduzione di una discussione filosofica non ha una ricetta prestabilita. Il modo in cui la sessione si svolge, li conduce a cercare di aiutare gli altri partecipanti nella co-costruzione della conoscenza e ad abbandonarsi a seguire la ricerca semplicemente andando nella direzione verso cui essa porta. In altre parole, essi si trovavano coinvolti in una ricerca reale, in cui vengono discusse varie questioni e si rendono conto che, tranne che in termini molto generali, le fasi attraversate nel corso di questa indagine non potrebbero in alcun modo essere definite anticipatamente. Non c'era nessuna ricetta, ma solo il fatto

²⁰ Dewey J., (Originally published in 1916.) *Democracy and Education*, New York, The Free Press, 1966, p. 169.

di pensare insieme strada facendo, riflettendo sull'argomento e giudicando ciò che sembra essere il comportamento più appropriato per procedere in maniera produttiva.

Se gli insegnanti-facilitatori vogliono promuovere il pensare all'interno della classe, è essenziale per loro acquisire familiarità con gli argomenti che essi insegnano attraverso un tipo di approccio basato sulla ricerca. Ciò premesso, la generale mancanza di un tale approccio nella formazione degli insegnanti rappresenta un grosso ostacolo verso il raggiungimento dell'istruzione "basata sulla riflessione".

1.3 Dal logico al pedagogico.

Si potrebbe identificare il metodo con il modo di insegnare l'argomento e, ciò nonostante, ci troveremmo di fronte a schemi educativi estremamente diversi tra loro. Un modo di procedere è quello di presentare un argomento di studio in quella che potremmo definire la sua forma logica. Ciò implica trattare un argomento come una delle parti principali della conoscenza organizzata in disciplina, analizzandolo nelle sue diverse componenti, disponendole secondo una sequenza concettualmente e logicamente ordinata. Dewey, a tal proposito, porta questa l'esempio della geografia:

Supponiamo che l'argomento sia la geografia. La prima cosa è darne la definizione, separandola chiaramente da qualsiasi altro argomento. Vengono poi precisati e definiti, uno ad uno, i diversi termini astratti da cui dipende lo sviluppo scientifico—polo, equatore, eclittico, zona—dai concetti più semplici ai più complessi che ne derivano; in seguito, gli elementi più concreti vengono raggruppati in serie simili: continente, isola, costa, promontorio, capo, istmo, penisola, oceano, lago, golfo, baia e così via.²¹

Potrebbe essere che nessuno insegni la geografia in questo modo, tuttavia la presentazione degli argomenti, aree o discipline come parti di conoscenza già prestabilite, con un loro ordine logico predefinito da trasmettere sistematicamente allo studente, rappresenta sicuramente un luogo comune. Pertanto chiediamoci: per quale motivo pensiamo che tale sequenza logica debba essere la base della sequenza attraverso cui si deve insegnare? Dewey ritiene che ciò scaturisca dal presupposto secondo cui la forma logica deve essere impressa nella mente di chi apprende dall'esterno. La forma logica farebbe parte, dunque, della struttura della disciplina in questo senso: "si presuppone che la mente non solo acquisisca informazioni importanti, ma, "poggiandosi" su definizioni logiche, generalizzazioni e classificazioni "già pronte" acquisisca gradualmente delle abitudini logiche." (idem)

Tale presupposto, afferma Dewey, trascura il fatto che la forma logica di una disciplina è il risultato storico del pensare in quella disciplina. Vale a dire che la disciplina è il risultato condiviso che deriva dallo sviluppo di certi modi di pensare. Dal punto di vista educativo, questo suggerisce che il modo naturale per gli studenti di arrivare ad acquisite tali abitudini logiche quali sono le discipline, è quello di sforzarsi sin dall'inizio a pensare nella disciplina, portandoli a poco a poco a raggiungere la condizione di esperto. Questo approccio sfrutta le loro preesistenti capacità di pensare ai problemi e alle questioni da trattare e successivamente tale azione li "modellerà" alla disciplina. E' un modo molto diverso di procedere da quello, tradizionale di presentare la disciplina come qualcosa di "già pronto". Ciò conferma che "il vero problema dell'istruzione intellettuale è la trasformazione delle competenze naturali in competenze testate, quali sono quelle di un esperto: si tratta di realizzare la trasformazione della curiosità più o meno casuale e di intuizioni sporadiche in attitudini di ricerca attenta, cauta e diretta." (ibidem, p.62)

²¹Dewey J., (1933), *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, Firenze, 1961, Educatori antichi e moderni CLXV , Originale *How we think*, Heath, Boston; traduzione Antonio Guccione Monroy, p.59.

Nei racconti di Lipman, troviamo la disciplina della filosofia presentata attraverso narrazioni in cui i personaggi principali sono bambini che dimostrano una curiosità naturale nei confronti dei problemi filosofici e di questioni di tutti i generi e che fin dall'inizio si orientano verso la ricerca. Questi bambini rappresentano la controparte virtuale dei bambini di una classe; essi presentano quest'ultima con entusiasmo e come punto di partenza per le loro ricerche. Il processo che ne deriva – in cui gli studenti, supportati da molteplici esercizi ed attività, “entrano nel merito” delle questioni, attraverso il supporto dell'insegnante—forma la sequenza pedagogica. Tale sequenza è simile a quella proposta da Dewey. Agli studenti la filosofia non viene presentata come una conoscenza pre-confezionata da imparare. I racconti, infatti, stimolano la loro curiosità, le loro perplessità e la formulazione di domande che sono le stesse che hanno originato la disciplina della filosofia. Partendo dai loro dubbi e dai loro primi tentativi di dare risposta a tali preoccupazioni, essi imparano gradualmente a muoversi così come fanno gli studenti più grandi quando acquisiscono familiarità con la disciplina filosofica. Sotto la guida dell'insegnante, la forma logica della disciplina emerge gradualmente dai loro continui sforzi ed è internamente collegata ai loro sforzi precedenti, esattamente come Dewey dice che dovrebbe essere. Nella comunità di ricerca filosofica della P4C si osserva degli studenti che imparano a pensare filosoficamente, e non semplicemente ad imparare quello che i filosofi hanno detto.

Lipman ci fornisce un mezzo innovativo per produrre una sequenza di scoperte attraverso le quali gli studenti possono riuscire a pensare filosoficamente. Egli, nel cercare di formare degli abiti intellettuali nella mente degli studenti, evita l'errore di confondere la logica disciplinare con la sequenza pedagogica di una disciplina. Quello che la tradizione dell'istruzione “basata sulla riflessione” deve trarre da Lipman è la sua idea che esista un'opportuna sequenza logica (tratta da Dewey) e, dall'altra l'esempio lampante di come essa dovrebbe essere realizzata attraverso l'avventura intellettuale.

1.4 Imparare attraverso l'esperienza diretta

Il concetto di esperienza in Dewey è una nozione talmente complessa e “plastica” da meritare ben più di una breve discussione. Possiamo, tuttavia, limitarci ad analizzare due punti tra loro collegati. Innanzitutto, Dewey definisce l'istruzione in termini di esperienza. “Si tratta di quella ricostruzione o riorganizzazione dell'esperienza che accresce il significato dell'esperienza stessa ed aumenta l'abilità nel dirigere il corso dell'esperienza successiva.”(Dewey, 1916, p.76) Come ammette Dewey, questa è una definizione tecnica. Per poter comprendere come la ricostruzione dell'esperienza possa essere identificata con l'istruzione, dobbiamo esplorare i legami tra esperienza e pensiero. Secondariamente poi, Dewey ci dice che l'esperienza “comporta un legame tra fare o provare qualcosa che subiamo di conseguenza” e che il pensare è “la precisa e deliberata istituzione di collegamenti tra ciò che è stato fatto e le sue conseguenze” (ibidem, p. 151). Perciò, pensare significa rendere espliciti quei collegamenti che derivano dall'esperienza.

Vorrei approfondire questo punto. Secondo Dewey, l'esperienza ha due fasi interconnesse:

La natura dell'esperienza può essere compresa solo notando che essa è costituita da un elemento attivo e uno passivo, singolarmente collegati tra loro. Da una parte, esperienza significa provare—un significato reso esplicito dal termine “esperimento”. Dal punto di vista passivo, significa subire. Quando viviamo un'esperienza, poi ne soffriamo o subiamo le conseguenze. Facciamo qualcosa a qualcos'altro che poi, in cambio, fa qualcosa a noi: questa è la strana combinazione.²²

Vale la pena vedere questo collegamento con la sperimentazione. L'esperienza, potremmo dire, ha la forma di un esperimento. L'esperienza è l'interazione con il mondo in cui cerchiamo di vedere come le cose sono collegate tra loro, agendo su qualcosa e scoprendo cosa succede. Come dice Dewey, il bambino che ingenuamente mette il dito sul fuoco collega quell'azione con l'ustione che

²² Dewey J., (Originally published in 1916.). *Democracy and Education*, New York, The Free Press, 1966, p. 139.

ne deriva. Ciò rappresenta un episodio nella sua esperienza. Nel fare tale collegamento, il bambino ha, allo stesso tempo, imparato dall'esperienza. "Da quel momento in poi," come sottolinea Dewey, "mettere un dito sul fuoco *significa* procurarsi un'ustione." In altri termini, l'esperienza è stata *istruttiva* in quanto il bambino ha tratto un significato da quell'episodio, aumentando la propria abilità di dirigere il corso della sua successiva interazione con il mondo.

E' facile vedere come ciò si colleghi alla concezione del pensiero di Dewey intesa come ricerca. La piccola ricerca del bambino o "esperimento" comporta l'individuazione di un rapporto tra ciò che ha fatto e le sue conseguenze e ciò, prende la forma del pensiero. Non tutte le indagini sono così elementari. L'individuazione di tali relazioni potrebbe essere più dettagliata, completa, introspettiva o, in una sola parola, *riflessiva*. Ciò nonostante, tutte hanno la stessa forma istruttiva di fondo.

Cosa significano queste considerazioni nel contesto dell'educazione formale? Come si manifestano, in particolare, nell'approccio dell'insegnante alla disciplina? In un passaggio tratto da *The Child and the Curriculum*, Dewey rappresenta il legame tra l'esperienza e l'istruzione per mettere chiaramente in evidenza che l'insegnante dovrebbe considerare la materia di insegnamento "come una rappresentazione di una data fase dello sviluppo dell'esperienza". (Dewey, 1990, p. 201) Come abbiamo visto, ciò significa vedere la disciplina in rapporto all'esperienza del bambino e come provocazione di una determinata serie di sforzi da parte degli studenti che porteranno ad un'immediata conseguenza logica in modo tale da dare un significato preciso a ciascun episodio. Dice dell'insegnante:

Il suo problema è quello di suscitare un'esperienza vitale e personale. Pertanto, ciò che lo riguarda, come insegnante, è il modo in cui tale argomento può diventare una parte dell'esperienza; cosa c'è nel presente del bambino che possa essere utilizzato con riferimento ad essa; come tali elementi devono essere usati; come la sua conoscenza dell'argomento può aiutarlo ad interpretare i bisogni e le azioni del bambino, e stabilire l'ambiente nel quale il bambino dovrebbe essere posto per far sì che la sua crescita venga opportunamente guidata. Egli si preoccupa non tanto dell'argomento come tale, ma piuttosto dell'argomento come fattore collegato all'esperienza globale di crescita.²³

Tale "esperienza vitale e personale" è sicuramente ciò che a cui Lipman pensa quando dice che "la riflessione dello studente è stimolata nel modo migliore dall'esperienza diretta, piuttosto che da un vecchio testo formalmente organizzato." I libri di testo formalmente organizzati tendono ad essere i principali esempi di sequenze logiche presentati come pedagogiche, e come tali essi non prendono in considerazione il collegamento interno tra processo di pensiero e prodotto intellettuale che ne deriva. Essi non riescono a far comprendere l'argomento al bambino che, invece, si sforza di pensare. Come dice Lipman, "il libro di testo è uno strumento didattico che sovrasta il bambino come un'entità rigida e aliena. Esso possiede questa natura inflessibile poiché rappresenta il prodotto finale della visione adulta della disciplina." (Lipman, 1988, pp. 20-21)

Come già indicato, l'alternativa di Lipman al testo standardizzato è il racconto filosofico. Esso tratta un argomento in maniera ordinata, ma che si basa su una narrazione. Anziché presentare l'argomento come materiale da imparare attraverso le pagine di un libro, troviamo questioni e temi che devono essere sistematicamente esplorati attraverso il processo di ricerca. Questo preciso processo prende forma dalla narrazione stessa. In questi testi troviamo dei bambini più o meno coetanei degli studenti, che pensano agli aspetti problematici della loro esperienza. Essendo turbati o curiosi, e a volte perplessi, essi vanno insieme alla ricerca del significato delle cose. Collegandosi alle esperienze di vita degli studenti, questi testi narrativi presentano loro l'argomento invitandoli costantemente alla ricerca. Di conseguenza, gli studenti fanno progressi in un determinata materia imparando ad entrare nel merito della materia stessa attraverso la ricerca. Sforzandosi

²³ John Dewey (1990), *The School and Society* and *The Child and the Curriculum*, Chicago, University of Chicago Press, p. 201. (ed.or. 1900 e 1902).

personalmente gli studenti creano dei collegamenti significativi tra tutto ciò che viene loro proposto e le relative conseguenze. Tale persistente riorganizzazione della loro esperienza, che ne avvalorata il significato, e rafforza la loro abilità di trattare l'argomento a mano a mano che essi procedono, riflette la definizione di istruzione di Dewey. E così abbiamo l'istruzione come esperienza, l'esperienza come pensiero, e il pensiero come indagine, tutto in uno – una concezione deweyana completa. La maggior parte della conoscenza che gli studenti traggono dalla scuola può essere definita conoscenza solo per gentilezza. La conoscenza vera o efficace è quella che deriva dall'esperienza, così come essa viene intesa da Dewey. Tale conoscenza si concretizza attraverso quell' "esperienza vitale e personale" che sta alla base dell'istruzione basata sulla riflessione.

1.5 Il ruolo della discussione nell'imparare a pensare

Secondo Dewey, il pensiero diventa fruibile solo attraverso la comunicazione e raggiunge la sua massima realizzazione quando si pensa insieme, in una "relazione faccia-a-faccia in cui diamo e riceviamo", condividendo la nostra esperienza attraverso il dialogo:

Segni, simboli e linguaggio sono mezzi di comunicazione attraverso i quali introduciamo e raccontiamo esperienze di condivisione fraterna. Ma la conversazione, nella sua immediatezza, permette l'uso vibrante di parole il cui valore vitale manca alle fredde ed immobili espressioni del linguaggio scritto... La logica si basa sul ricorso al senso primordiale della parola: il dialogo. Le idee che non vengono comunicate e condivise e che non rinascono in nuove espressioni non sono altro che soliloqui e i soliloqui non sono altro che pensieri tronchi ed imperfetti.²⁴

La forma naturale del pensiero linguistico non è, dunque, il monologo bensì il dialogo, in quanto il linguaggio serve essenzialmente a comunicare e a risolvere i problemi della vita sociale. Dewey giustamente sostiene che i soliloqui fra sé e sé sono imperfetti perché mancano di un vero e proprio interlocutore e sono, da un punto di vista linguistico, derivativi ed incompleti; hanno bisogno di un interlocutore, di qualcuno che ascolti e offra consolazione e consiglio. Non c'è da stupirsi che dal soliloquio si passi facilmente a situazioni ancor più estreme, in cui si diventa il proprio interlocutore e si conversa interiormente con se stessi. Platone aveva parzialmente ragione quando affermava che nel pensiero l'anima è in comunione con se stessa. Ciò che rende fuorviante questa immagine, tuttavia, è il fatto che il linguaggio è essenzialmente un fenomeno sociale e il pensiero linguistico, nella sua primordiale modalità, non è comunicare con noi stessi ma con gli altri.

Per capire quanto il pensiero si basi sul dialogo, possiamo anche osservare la vita quotidiana nei suoi vari contesti (la famiglia, il lavoro, la vita pubblica) e renderci conto che il nostro pensiero prende sempre forma nell'ambito di attività congiunte con altre persone, non certo in condizioni di isolamento. È attraverso la discussione ed il dialogo che si possono fare le cose insieme in maniera riflessiva e costruttiva. Nelle sue varie fasi, questo lavoro comporta la necessità di interrompere ciò che si sta facendo (e cioè smettere di *pensare a ciò* che si sta facendo) per discutere problemi o difficoltà, affrontare il proprio disaccordo, aiutarsi nell'interpretare le azioni problematiche e le intenzioni incerte degli altri e guidarsi l'un l'altro nel prendere una decisione.

Dal momento che il pensiero è innanzitutto condivisione di esperienze e che, si suppone, le esperienze si presentano sotto forma di ricerca, possiamo concludere che per Dewey il pensiero trova il suo habitat naturale nella ricerca congiunta. Questa concezione è in aperto contrasto con un'idea che permea fortemente l'educazione scolastica e in base alla quale il pensiero è essenzialmente un ragionamento privato, che ha luogo nella nostra testa. Comporta inoltre conseguenze significative sul modo di generare la riflessione in classe. Se, come Dewey, crediamo che l'educazione dovrebbe sviluppare la capacità di riflettere degli allievi, allora dobbiamo fare in modo che la ricerca attraverso il dialogo e la discussione siano al centro di ciò che facciamo.

²⁴ Dewey J. (1991). *The Public and its Problems*, Athens, Ohio University Press, p. 218. (ed.or. 1927)

Inutile dire che la ricerca congiunta, sviluppata attraverso il dialogo e la discussione, è anche al centro del modello di Lipman della classe come Comunità di Ricerca. Questa concezione, dunque, si rifà fortemente a Dewey. Ma senza dilungarsi in considerazioni ovvie, è più utile soffermarsi a capire in che modo tale comunità potrebbe influire sullo sviluppo del pensiero dei bambini. Ecco tre brevi punti. (1) Il dialogo è caratterizzato tipicamente da un movimento bidirezionale. Si fa una proposta e poi la si prende in considerazione. Si fa un'ipotesi e poi la si valuta. Si propone un'idea di partenza e poi si lavora su di essa. Potremmo descrivere tutto questo come l'interazione fra movimenti creativi e movimenti critici del pensiero. Essendo tale interazione inerente al dialogo, la discussione ed il dialogo in classe costituiscono il metodo naturale attraverso il quale gli allievi imparano a pensare simultaneamente in modo critico e creativo. (2) Temprare la nostra esperienza sottoponendola al giudizio degli altri significa diventare più ragionevoli. Mi riferisco a quelle situazioni in cui si impara ad ascoltare il punto di vista altrui, ad ammettere le implicazioni derivanti dalla propria opinione, ad esplorare il proprio disappunto in maniera ragionevole e a decidere di cambiare idea se c'è ragione od evidenza per farlo. La ragionevolezza, nelle sue diverse connotazioni (quali l'equità di pensiero, l'apertura mentale e la tolleranza) caratterizza le persone riflessive, il cui pensiero è socialmente ben sviluppato. (3) Per estensione, esplorare diversi punti di vista, affrontare il disaccordo con ragionevolezza e mantenere una certa apertura mentale sviluppano forme di riguardo ed esperienze di scambio intellettuale che sono alla base di una società aperta. Sono questi modi di pensare e queste forme di riguardo quelle di cui abbiamo disperatamente bisogno se vogliamo raggiungere uno stile di vita davvero più democratico.

1.6 *Riflessione sui valori nell'educazione scolastica.*

La vita sociale è piena di valori. I valori aiutano a contraddistinguere chi vive meramente per abitudine o per caso, da chi invece valuta criticamente e costruisce attivamente il proprio mondo. Le scelte personali, le relazioni interpersonali, i codici di condotta, le credenze religiose, l'impegno politico, le politiche educative e le disposizioni istituzionali esprimono tutti dei valori. I valori pertanto non sono affatto distaccati dalle circostanze concrete delle nostre vite. Essi danno forma all'intero sistema sociale che avvolge le nostre vite e noi stessi. Ne deriva che non c'è niente di più significativo dal punto di vista educativo quanto l'attenzione ai valori.

Dewey afferma che i *giudizi* sui valori sono al centro della personalità e dello sviluppo di una persona:

Una persona si rivela completamente nelle cose che giudica belle o desiderabili. Tali giudizi costituiscono l'unica alternativa al dominio delle credenze da parte dell'impulso, dell'opportunità, delle cieche abitudini e del proprio interesse. L'incidenza dell'esperienza impone ad ogni essere umano il compito supremo di formarsi un giudizio valido, coltivato e realmente operativo, ovvero un buon gusto riguardo a ciò che è esteticamente ammirabile, intellettualmente accettabile e moralmente approvabile.²⁵

Dewey ritiene dunque che il compito dell'educazione sia quello di coltivare un giudizio realmente pratico. Questo si oppone all'idea che la società possa stabilire a priori cosa sia ammirabile, accettabile e approvabile, come qualcosa che si possa imparare a memoria. Inoltre supera l'idea che l'educazione ai valori dovrebbe coltivare e rafforzare la volontà di difendere il bello dal brutto, il vero dal falso e il bene dal male. Il problema non è scegliere consapevolmente il brutto, il falso e il male perché si ha una volontà debole, ma scegliere queste cose perché non si sa distinguere. Come Dewey afferma:

Tutte le maggiori perplessità della vita si rifanno alla grande difficoltà di formarsi un giudizio sui valori della situazione; si rifanno ad un conflitto di beni. Solo il dogmatismo può pensare che un

²⁵ Dewey J. (1980), *The Quest for Certainty*, New York, Perigee Books, p. 262. (ed. or.1929)

*grave conflitto morale consista nella scelta fra qualcosa di evidentemente cattivo e qualcosa di certamente buono e che l'incertezza stia nella volontà di scegliere l'una o l'altra cosa. La maggior parte dei conflitti importanti sono conflitti fra cose che sono o sono state soddisfacenti e non fra cose buone e cose cattive.*²⁶

Per capire i valori è necessario confrontare situazioni concrete nelle circostanze in cui hanno luogo. Tale confronto intelligente richiederà probabilmente di approfondire le contingenze, i fatti del caso. Dovremo pensare alle varie possibili azioni, conclusioni, risultati, obiettivi e soluzioni. Dovremo cercare di distinguere le connessioni importanti esistenti fra le cose (fra un'azione e le sue conseguenze, fra una frase e quello che ne segue, fra una scelta estetica e una soddisfazione artistica). In breve, quando affrontiamo le perplessità della vita, dovremmo partire dalle modalità di ricerca. Ecco come Dewey spiega la decisione morale:

*Una situazione morale richiede un giudizio e una scelta che vengono prima dell'azione aperta. Il significato pratico della situazione, cioè l'azione necessaria a soddisfarla, non è auto-evidente. È necessario cercarlo. Esistono desideri conflittuali e beni apparenti. È necessario trovare la giusta via, il giusto bene. È necessario fare una ricerca: osservare dettagliatamente la situazione; analizzare i suoi vari fattori; chiarire ciò che è oscuro; sminuire i tratti maggiormente inopportuni e vividi; tracciare le conseguenze delle varie modalità di azione che vengono proposte; ritenere la decisione raggiunta ipotetica e sperimentale fino a quando le conseguenze previste o supposte che hanno portato ad adottarla non siano state confrontate con le conseguenze reali. Questa ricerca è intelligenza.*²⁷

E qui torniamo su un piano familiare. L'educazione ai valori è un tutt'uno con l'educazione in senso lato. Non si deve separare l'attenzione alla morale e ad altre forme di valori dal resto dell'educazione. Gli allievi devono imparare a pensare nei vari contesti in cui emergono questioni sui valori. Devono imparare a ricostruire la propria esperienza sviluppando il proprio potere di ricerca attraverso la discussione di problemi e temi che si collegano abbondantemente alla loro esperienza vissuta. Dewey arriva a dire che l'educazione ai valori è vasta quanto l'educazione stessa. Ci dice che "il processo educativo è un tutt'uno col processo morale, in quanto quest'ultimo è un passaggio esperienziale continuo dal peggio al meglio" (ibidem, 1920, p. 183). Più in generale, il processo educativo è tale da espandere il significato dell'esperienza e migliorare il giudizio senza il quale la nostra abilità di apprezzare e scegliere non potrebbe continuare a svilupparsi.

Lipman riecheggia Dewey e il suo appello a sviluppare un giudizio reale, piuttosto che insegnare pedissequamente valori e regole tradizionali. "Alcuni genitori," afferma, "sono inclini a pensare che per migliorare il giudizio dei propri figli si debbano inculcare loro dei rigidi codici di valori tradizionali." Al che propone una possibile risposta immaginaria:

*Forse, il nocciolo della questione è il giudizio ed è qui che dobbiamo migliorare... Se la scuola potesse fare di più per insegnare ai nostri bambini ad esercitare un miglior giudizio, questo li proteggerebbe da coloro che li potrebbero riempire di pregiudizi e manipolare tramite l'indottrinamento. Li renderebbe produttori e consumatori migliori, cittadini migliori e futuri genitori migliori. Allora, perché non educare ad un miglior giudizio?*²⁸

I giudizi di valore, prosegue Lipman, emergono quando "si confrontano cose o questioni rispetto ad un valore (ad esempio, "è migliore di", "è più bello di", "è più carino di", "è più nobile di"), utilizzando criteri come l'originalità, l'autenticità, la perfezione, la coerenza, eccetera." (Lipman, 2005, p.308). Le relazioni espresse da tali giudizi critici ci permettono di distinguere fra un migliore o peggiore impegno, risultato, organizzazione sociale e politica, comportamento, piano ed azione, in altre parole una migliore o peggiore scelta di vita. Come afferma Dewey, i giudizi di valore vanno

²⁶ Dewey J. (1980). *The Quest for Certainty*, New York, Perigee Books, p. 266. (ed. or. 1929).

²⁷ Dewey J. (1957), *Reconstruction in Philosophy*, enlarged edition, Boston, Beacon Press, pp.163-164. (ed.or. 1920)

²⁸ Lipman M., (2005). *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, p. 296

espressi di fronte alle perplessità o alle situazioni dal significato pratico ignoto, cioè in tutte quelle circostanze in cui è necessario fare ricerca. In misura diversa, la ricerca è il processo attraverso il quale l'esperienza intelligente si fonda sui nostri ideali. Lo notiamo nelle professioni: "La spinta dinamica che oggi orienta la medicina verso la salute, la scienza verso la verità o l'arte verso la bellezza è la *ricerca*." (Lipman, 2005, p.294).. Lo stesso accade quando la ricerca ci spinge a prendere decisioni migliori nella nostra vita quotidiana, restringendo la distanza fra reale ed ideale. In termini di educazione scolastica, insegnare agli allievi a riflettere sulle questioni di valore significa rinforzare il loro giudizio e dunque aiutarli ad ottenere migliori risultati nelle loro vite. In questo processo, naturalmente, essi accrescono la propria capacità di accedere ai valori dai quali vengono costantemente incalzati. Questa è dunque l'alternativa educativa di Lipman e Dewey al fatto di by-passare l'intelligenza degli allievi attraverso l'indottrinamento di valori. C'è un'altra linea di pensiero in Dewey che vale la pena considerare in relazione al curriculum di filosofia per le scuole di Lipman. Dewey ritiene che la filosofia potrebbe avere un ruolo particolare nell'integrazione della nostra comprensione empirica coi nostri valori:

L'uomo ha delle credenze che gli vengono accordate dalla ricerca scientifica, credenze sulle strutture e sui processi attuali; ma possiede anche credenze sui valori che dovrebbero regolare la propria condotta. La questione di come questi due modi di credere potrebbero efficacemente e vantaggiosamente interagire fra loro è il più generale e significativo dei problemi che la vita ci presenta. Una disciplina ragionevole, ovviamente diversa da qualsiasi scienza, dovrebbe affrontare questa questione. Questo è dunque un modo di concepire la funzione della filosofia.²⁹

Dewey ha certamente ragione nell'affermare che la mancanza di integrazione fra il nostro sapere empirico e scientifico e il nostro sistema di valori sia un problema di un certo peso. E non è certo il caso di appesantirlo ulteriormente quando ci occupiamo di scienze e tecnologia, di storia, della società, dell'ambiente, eccetera. Dovremmo invece preoccuparci di presentare ai nostri allievi dei modi di pensare che sviluppino i loro valori assieme alla loro comprensione. Ci sono vari modi, più o meno conosciuti, per farlo. Ma il punto è quale sia il migliore. Secondo Dewey la disciplina da scegliere a questo scopo è la filosofia. Se così fosse, allora, la ricerca filosofica dovrebbe far parte del curriculum per permettere agli allievi di pensare come esseri umani completi, contemplando cioè questioni diverse non in maniera disgiunta, bensì integrata e coerente e tale da considerare tutti gli aspetti rilevanti.³⁰

Lipman concorda completamente con tali osservazioni. Si potrebbe perfino affermare che egli abbia adottato la visione della filosofia di Dewey, come quella disciplina attraverso cui possiamo integrare la nostra conoscenza coi valori, e l'abbia trasformata in una realtà educativa. Questo è solo un esempio del lavoro che si dovrebbe svolgere nella scuola. Estendere questa visione ai piani di lavoro e ai sistemi educativi di tutte le scuole è un compito immenso. E tuttavia ciò fa parte dello sviluppo generale dell'educazione riflessiva. Collocare l'educazione ai valori al centro di quello che facciamo a scuola e vederla come qualcosa di continuo col nostro impegno ad educare gli allievi a pensare significa aderire fortemente alla tradizione dell'educazione riflessiva iniziata da Dewey e portata avanti da Lipman nel suo progetto educativo.

2. La struttura del curriculum della Philosophy for Children : racconti e manuali per le sessioni

La Philosophy for Children è un curriculum filosofico per imparare a pensare che promuove e sviluppa il pensiero critico, creativo e valoriale. Cuore della Philosophy for Children è l'idea della filosofia come filosofare, come esperienza attiva e coinvolgente che, come nell'agorà della polis

²⁹ Dewey J. (1980). *The Quest for Certainty*, New York, Perigee Books, pp. 18-19. (ed. 1929).

³⁰ Per un ulteriore approfondimento su questo tema si veda Lipman M. (2002), Fact, value and philosophy education, *Critical and Creative Thinking*, 10, pp. 21-28 e (2001), Learning to think as whole human beings, *Ethik und Sozialwissenschaften*, 4, pp. 423-425.

greca, si svolge in una dimensione comunitaria, utilizzando il confronto dialogico e procedure euristico-riflessive su temi e problemi individuati dalla Comunità di Ricerca filosofica. Attraverso la pratica dell'argomentazione filosofica si promuovono e sviluppano competenze di pensiero di ordine superiore indispensabili per affrontare situazioni problematiche complesse quali sono quelle che si creano nella vita reale.

Ideato da M. Lipman negli anni '70, nel periodo del grande dibattito sul pensiero critico o "*critical thinking*" che avveniva in campo educativo negli Stati Uniti, il curriculum ha iniziato ad essere diffuso nel nostro paese verso la fine degli anni ottanta. Da allora molti insegnanti si sono formati a tale pratica e attualmente molte scuole in tutto il territorio nazionale la stanno utilizzando.

Sono molti i docenti che si dicono soddisfatti o addirittura entusiasti di tale attività e dei suoi risultati. Numerose ricerche fatte in tale ambito ci dicono che anche i ragazzi vivono l'ora del "filosofare" come un momento importante ed unico per il loro percorso educativo. La dimensione del co-costruire conoscenza insieme ai compagni rappresenta, infatti, un'esperienza nuova ed entusiasmante, uno spazio di riflessione cognitiva e metacognitiva in cui il sapere diventa vita e la vita diventa sapere.

Il motivo del suo successo deriva da molte caratteristiche che sono ben sintetizzate dallo stesso Lipman in un'intervista del 2003 (Saeed) in cui dice che ciò che rende speciale e motivante l'attività è la compresenza in ogni componente del curriculum di interesse, emozione, pensiero critico, valori, creatività e condivisione. Vediamoli più dettagliatamente.

L'interesse. Nasce dal coinvolgimento che la P4C (sigla che sta per "Philosophy for Children") risveglia attraverso l'immaginazione fantastica, di storie "interpretate" da personaggi che per età e problematiche, sono vicine ai loro lettori e che trascinano i lettori in discussioni su questioni controverse.

L'emozione. E' un altro elemento che caratterizza P4C in quanto il curriculum non si limita a sviluppare il solo pensiero critico, come fanno altri programmi di sviluppo delle abilità di pensiero, ma riconosce anche l'importanza del pensiero creativo e affettivo. Vede, cioè, il pensare come un'attività non solo logica, ma anche intensamente coinvolgente ed emozionante e per questo fornisce delle modalità e degli strumenti per aiutare gli studenti a far emergere tali emozioni, per poterle meglio conoscere ed analizzare.

Il pensiero critico. La P4C promuove il *pensiero critico*, ma lo fa in modo ampio e profondo, considerandolo come qualcosa che va ad aggiungersi al curriculum già esistente, ma che, né oscura né annulla il prioritario bisogno del bambino di confrontarsi in modo veritiero con le situazioni di vita reale che trova problematiche o inspiegabili. Ciò significa che nel curriculum della P4C il pensiero critico viene esercitato non in modo a-contestuale, come mera esercitazione, ma come un'abilità che si educa a partire dalla riflessione sulle situazioni reali e vissute.

I valori. I bambini scoprono molto presto che il loro modo di trattare le questioni relative ai valori tende ad essere ambiguo, vago e confuso. Per questo motivo accettano volentieri di fare sforzi che li aiutino a pensare più correttamente e con maggior chiarezza. Ricercare chiarezza e correttezza, però, non significa inquadrare i loro pensieri in un rigore logico, educandoli a produrre pensieri senza passione o mancanti di sensibilità. I bambini possono imparare a pensare meglio su questioni che li coinvolgono, mettendo insieme nello stesso tempo la capacità di essere critici e la capacità di essere compassionevoli e comprensivi.

La creatività. E' vista dalla P4C come un modo costitutivo del pensiero. Il pensare bene, infatti, può essere arricchito dall'immaginazione. Si pensi a quando "entriamo" in una storia con tutto noi stessi, oppure quando sviluppiamo un'ipotesi. Per queste ragioni la P4C si propone di promuovere e sviluppare efficacemente tale aspetto del pensiero.

Infine *la condivisione*, che è strettamente connessa con la dimensione filosofica del curriculum. Infatti, la filosofia così come viene applicata nella P4C, utilizza il dialogo filosofico che si apre a tutti i membri della comunità, enfatizzando la ricerca condivisa.

Come detto precedentemente, tali caratteristiche attraversano tutto il curriculum, caratterizzandolo con una forte anima filosofica, sia attraverso racconti e i manuali che inglobano temi che da sempre

appartengono alla storia della filosofia, sia attraverso il dialogo che ne costituisce la pratica filosofica. Racconti e manuali sono i materiali messi a disposizione del facilitatore della comunità di ricerca, che deve saper utilizzare sapientemente per poter promuovere e fare avanzare la ricerca attraverso il dialogo.

I materiali. La parola curricolo è familiare a tutti coloro che operano nella scuola. Tuttavia, mi sembra utile iniziare la descrizione del percorso filosofico delineato da Lipman chiarendo innanzitutto, anche per coloro che non sono del settore scolastico, cosa si intende con tale termine.

È stato F. Bobbit che, nel 1918, con il testo *The curriculum* che ha introdotto la sua definizione in ambito scolastico in questi termini:

“successione intenzionalmente strutturata delle azioni didattiche o formative che la scuola adotta esplicitamente per completare e perfezionare lo sviluppo delle abilità di un soggetto”.

Nato inizialmente come strumento di pianificazione, come piano di insegnamento, in breve divenne, invece, un “piano di apprendimento” (Margiotta, 1998, pp. 704-705).

Lo stesso Dewey nel suo libro *“The Child and the Curriculum”* del 1902 definisce il curricolo come “l’elemento di connessione tra il bambino e la cultura”; dal suo punto di vista, infatti, il curricolo è un programma di studi da attuare, ma nello stesso tempo, questi e il bambino costituiscono i due limiti di un unico processo in cui si ha, da una parte, la posizione presente del bambino e, dall’altra, i fatti e le verità degli studi oggetto di insegnamento. Si tratta di un processo di ricostruzione continua, che va dall’esperienza presente del bambino all’esperienza costituita dai corpi organizzati di verità (discipline), che determina l’azione di insegnamento- apprendimento. Il curricolo attraverso l’attivazione dell’esperienza di entrambi i limiti del processo di insegnamento- apprendimento, permette di trasformare le discipline in “comunità di pratiche”.

Da un piano di insegnamento, dunque, ad un piano di apprendimento che, secondo un’accezione, ormai ampiamente generalizzata, si compone di una sequenza apparentemente semplice e lineare di elementi:

1. scopi o finalità generali;
2. obiettivi intesi come compiti da eseguire o come abilità, performance, competenze o padronanze da far acquisire agli allievi;
3. contenuti di insegnamento e di formazione, intesi sia come materie di insegnamento o discipline, sia come conoscenze comunque necessarie al perseguimento degli obiettivi;
4. metodi di insegnamento assunti, tecniche didattiche scelte, procedure organizzative adottate o comunque adottabili;
5. esperienze di apprendimento traguardate e programmate nella loro realizzazione operativa, sia sotto profilo dello sviluppo cognitivo che di quello culturale e personale degli studenti;
6. verifica delle esperienze di apprendimento e delle azioni educative intraprese e realizzate, analisi degli ostacoli, degli insuccessi e dei risultati, loro ricollocazione istituzionale e culturale;

Detto ciò si può affermare che il curricolo Lipman rappresenta il piano didattico educativo della disciplina filosofica, intesa come pratica e trasformata in finalità, obiettivi, contenuti, metodi di insegnamento esperienze e verifiche. Esso è costituito dai principi generali che lo guidano (che si trovano in molti lavori dell’autore, ma soprattutto nell’opera *“Thinking in education”*) e da racconti e manuali, gli uni con lo scopo di fungere da stimolo per far nascere nei partecipanti la voglia di partecipare al dialogo, gli altri con lo scopo di promuovere le competenze filosofiche necessarie a far avanzare e approfondire il dialogo stesso. Uno dei concetti teorici più importanti e innovativi che troviamo in *“Thinking in education”* è l’idea che l’istruzione dovrebbe promuovere i talenti di ciascun ragazzo e che tale obiettivo può essere perseguito sviluppando nei giovani la componente riflessiva del pensiero educandolo al rispetto delle leggi della razionalità (pensiero critico), al mantenimento e allo sviluppo dello stupore della scoperta, utilizzando appieno la forza dell’immaginazione (pensiero creativo), e al riconoscimento della potenza delle emozioni che influenzano ogni scelta, decisione e giudizio (pensiero *caring*, affettivo-valoriale).

La comunità non si basa su un concetto di verità assoluta. Per questo motivo la pedagogia della comunità di ricerca si fonda su un equilibrio riflessivo che si realizza attraverso l'esercizio di queste tre modalità di pensiero. Tale equilibrio deve essere sempre provvisorio, dato che all'interno della comunità scolastica di ricerca vi è un continuo rifacimento, una correzione e un miglioramento costanti di ogni aspetto lacunoso, affinché l'equilibrio venga mantenuto. Tuttavia, se comprende una dimensione caring, il processo di ricerca si occupa di proteggere e mantenere l'equilibrio. Se comprende una dimensione creativa, si preoccupa di ricercare nuove soluzioni e modalità per mantenere tale equilibrio. Per tale ragione tutte e tre le dimensioni sono necessarie, infatti :

“Il pensiero implica una compenetrazione e un'ibridazione di diverse forme di comportamento mentale, che siamo liberi di concettualizzare in ragionevolezza, creatività e 'cura'. Ogni forma assunta da questi comportamenti è una forma di ricerca; la loro unione non genera un effetto additivo bensì moltiplicativo. Di contro, un pensiero notevolmente potenziato - un pensiero multidimensionale, come io lo definisco - mira a un equilibrio tra cognitivo e affettivo, tra percettivo e concettuale, tra fisico e mentale, tra ciò che è governato da regole e ciò che non lo è.”³¹

Nel passato, queste tre dimensioni della mente sarebbero state nettamente contrapposte perché si attribuiva la supremazia, per così dire, all'intelletto sulle altre dimensioni di pensiero, governate dagli appetiti e dai sensi, oppure dalle percezioni e dalle passioni.

Al contrario, per Lipman, all'interno del pensiero multidimensionale esiste, o dovrebbe esistere, un rapporto assolutamente paritario. Una situazione di pensiero non può essere considerata eccellente a meno che non soddisfi tutti e tre questi criteri: critico, creativo e caring. Vedremo più approfonditamente questo aspetto all'interno del dialogo di ricerca, nel paragrafo successivo.

Per quanto riguarda racconti e manuali che costituiscono il curriculum, possiamo dire che sono organizzati in programmi filosofici, ciascuno dei quali formato da una storia e dal manuale corrispondente, pensati per tutti gli ordini di scuola ed organizzati per diverse fasce di età:

scuola dell'infanzia

- Ragionare sulla persona: “L'ospedale delle bambole”;
- Ragionare sul linguaggio: “Geraldo”, (*non ancora tradotto*) ;

scuola primaria

- Ragionare sul pensiero: “Elfie”;
- Ragionare sulla natura: “Kio & Gus”;
- Ragionare sul linguaggio: “Pixie”;
- Ragionare sull'etica: “Nous”, (*non ancora tradotto*) ;

scuola secondaria di primo grado

- Ragionare sul ragionamento: “Il prisma dei perché”;
- Ragionare sull'etica: “Lisa”, (*non ancora tradotto*) ;
- Ragionare sull'arte: “Suki”, (*non ancora tradotto*) ;

scuola secondaria di secondo grado

- Ragionare sulla società: “Mark”.

La storia narrata in più episodi, che costituisce ciascun programma, è costruita intorno a dei contenuti filosofici, che hanno come protagonisti personaggi della stessa età degli studenti cui sono rivolti. La trama narrativa utilizza dialoghi aperti che coinvolgono i lettori a riflettere sulle questioni sollevate dai protagonisti alla ricerca di proprie personali prospettive di interpretazione e/o di soluzione. Il manuale correlato alla storia permette di approfondire, attraverso esercizi e piani di discussione, l'ambito di riflessione filosofica oggetto del programma, e a supportare l'insegnante

³¹ Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, p.218

fornendo spunti per gestire l'attività e per promuovere le abilità di pensiero riflessive degli studenti indispensabili per far avanzare il processo di ricerca. Entrambi questi materiali sono pensati e organizzati in modo tale da promuovere il pensiero riflessivo non attraverso una discussione sui generis, bensì attraverso il dialogo filosofico. E' lo stesso Lipman che afferma che sia le storie che i manuali sono guidati da strutture e da processi cognitivi capaci di illuminarli e di approfondirli ³². Tale struttura didattico-filosofica che fonda il suo curriculum, presentata nel suo libro *Thinking in education* (2003) è riassunta nella tabella sottostante:

Fig.1

Modi di giudicare	Tipi di pensiero	Stati affettivi	Atti mentali	Sistema di Abilità di pensiero	Disposizioni
Fare Dire Comporre Sentire	Critico Creativo Affettivo	Sperare Preferire Rispettare Incoraggiare Apprezzare Stimare Etc.	Decidere Considerare Meravigliarsi Ricordare Spiegare Comprendere Etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Ragionamento (induttivo, deduttivo, analogico,.) • Ricerca (osservazione, descrizione, narrazione) • Formazione di Concetti (definizione, classificazione,.) • Traduzione (Comprensione, ascolto, scrittura,.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Disposizioni critiche (meravigliarsi, chiedere ragioni, giudicare in base a criteri, porre domande,...)

A partire da essa, infatti, è stata costruita ogni storia e la corrispondente attività di approfondimento presente nei manuali, individuando il tipo di indagine filosofica che si voleva promuovere, i temi corrispondenti da trattare. Intorno a tale sfondo si è costruita la trama narrativa identificando il genere di situazioni di vita reale e contesto in cui tali problematiche si potevano verosimilmente trovare e il profilo dei personaggi coinvolti nell'episodio. Si è definito poi la situazione problematica, focus della narrazione, il tempo di narrazione e la diversità della trama (almeno due contesti diversi in cui i personaggi interagiscono), la scelta del linguaggio adeguato ai personaggi, la definizione dei concetti e temi filosofici da utilizzare in ciascun episodio e, infine, le abilità di pensiero da esercitare per pensare filosoficamente.

Vediamo, per comprendere quanto detto sopra, un esempio tratto dal percorso di creazione del programma di filosofia estetica Suki, relativo alla poesia (materiali dati dall'istituto I.A.P.C. per il secondo livello di formazione dei facilitatori della Philosophy for Children). Come ogni programma del curriculum, Suki è realizzato intorno alla struttura rappresentata nella Fig1 declinata secondo le caratteristiche del pensiero filosofico estetico che caratterizza l'arte poetica:

Fig. 2

ESTETICA: DISPOSIZIONI, ATTI MENTALI E ABILITA' DI PENSIERO N SUKI (SINTESI)				
Di ragionamento (induttivo, deduttivo, analogico..)	Di ricerca (osservazione, descrizione, narrazione)	Di formazione di concetti (definizione, classificazione,)	Di traduzione (Comprensione, ascolto, scrittura..)	Atti mentali e disposizioni
<ul style="list-style-type: none"> • Giudicare dimensioni • Inversione di giudizi • Consistenza 	<ul style="list-style-type: none"> • Criteri per valutare una poesia • Scoprire significati • Contestualizzazione • Uso dei verbi transitivi ed Intransitivi • Dire attraverso contrasti • Riconoscere significati ambigui • Riconoscere ciò che rende buona una poesia • Individuare criteri • Essere specifici • Considerare punti di vista Alternativi 	<ul style="list-style-type: none"> • Percezione • Attenzione • Percezione estetica • Perfezione estetica • Definizioni • Riconoscere mezzi e fini • Distinguere tra arte e artigianato 	<ul style="list-style-type: none"> • Leggere e scrivere bene • Uso di forme idiomatiche • Scrivere poesie • Scegliere le parole giuste • Esprimere l'esperienza nella poesia e nella prosa • Interpretare opere letterarie • Capire quando una poesia è finita 	<ul style="list-style-type: none"> • Riflettere • Inferire

³² Lipman M. (1997), in *Thinking*, 5.

Punto di partenza, quindi, di tutta la storia è stato questo prospetto che ha fornito le linee guida per creare la trama narrativa intorno alle tematiche sopra elencate. Parallelamente in base allo sviluppo della trama narrativa si sono create anche le attività per costituire il manuale a supporto del dialogo filosofico che il racconto doveva promuovere. Vediamo ora un esempio tratto da uno stralcio della costruzione dell'episodio 3 di Suki, per capire meglio il passaggio dalla struttura individuata per il curriculum di filosofia estetica alla costruzione delle attività che hanno costituito il manuale:

Fig 3

Pagine	Tema	Fonti bibliografiche e riferimenti	Idee guida	Piani discussione	Esercizi
24-25	Aria e acqua	Il signor Stottlemeier sembra mettere in discussione la nozione Aristoteliana di Herry di forze non razionali. Egli mostra che il vento deve soffiare, il fiume deve scorrere e il fuoco deve ardere, ma d'altra parte, l'aria e l'acqua possono fare entrambe le cose, muoversi o non muoversi. Vedi Aristotele, Metafisica Libro 9,	<u>Verbi transitivi e intransitivi</u>		Verbi che hanno un oggetto e verbi che non l'hanno
25	Pioggia	Cosa fa la pioggia e cosa la causa. Harry sembra avere scoperto che la differenza tra verbi transitivi e intransitivi non è solo che la prima forma ha un oggetto e la seconda non ha un oggetto come noi tutti pensavamo nella scuola elementare, ma che i verbi transitivi in generale si riferiscono a processi causali, mentre i verbi intransitivi no.	<u>Illustrazione ed espressione</u>		Illustrazione ed espressione Compressione e condensazione
26	Illustrare	Il tema dell'illustrare non è così estraneo alla filosofia come si potrebbe pensare. John Dewey in uno dei suoi ultimi saggi ha scritto su tale argomento. Vedere "John Dewey's Collected Work", "Richard Woliheim on Drawing an Object"			
27	Predisporre ad illustrare	Il modo in cui Kio si predispone prima di disegnare l'elefante è una reminiscenza di rituali primitivi in cui chi disegna cerca immedesimarsi nell'oggetto che cercherà di rappresentare. Vedere Freud "Totem and Taboo", Frazer, "The Golden Bough". Vedere anche Jane Harrison, "Primitive Rituale"	<u>Esprimere un'esperienza</u>		Una storia "Completa questa storia" Esprimere un'esperienza poesie "sensazioni dell'esperienza" poesie "esperienza immaginaria"
29	Contesto	Se gli occhi di un animale sono grandi o piccoli dipende dal quadro di riferimento o dal contesto in cui il paragone viene fatto. Confrontati con il corpo dell'elefante, i suoi occhi sono piccoli, confrontati con gli occhi umani, sono grandi. Uno potrebbe allora sentirsi giustificato ad abbandonare il problema della misura sulla base che essa è una questione "esclusivamente relativa". Comunque Justus Buchier in "Towards a General Theory of Human Judgment" afferma che le differenze contestuali sono reali. Le case viste da osservatori lontani sono realmente più piccole delle case osservate da osservatori più vicini. Non c'è un punto di vista assoluto nell'universo.	<u>Giudicare dimensioni</u>	Giudicare le dimensioni	Poesie del gigante

Da tali esempi emerge chiaramente cosa intendeva Lipman con l'affermazione che "sia le storie che i manuali sono guidati da strutture e da processi cognitivi capaci di illuminarli e di approfondirli", dato che ogni singolo episodio di ciascun racconto e ogni attività del manuale sono organizzati in modo tale da indurre a problematizzare le questioni poste e a pensare filosoficamente, così da coinvolgere i lettori nell'attività preposta a promuovere il pensiero riflessivo: il dialogo.

Per quanto concerne esercizi e piani di discussione è necessario fare alcune precisazioni, poiché essi giocano un ruolo centrale nel processo di ricerca della comunità filosofica come lo stesso Lipman³³ afferma, in un suo articolo del 1996:

"Se il mettere in scena la filosofia con la modalità delle narrazioni attraverso storie è un modo per drammatizzare la filosofia, inventare piani di discussione filosofica ed esercizi ne costituisce un'altra"

³³ Lipman M. (1966), Philosophical Discussion Plans and Exercises, *Analytic Teaching*, 16.

modalità. A prima vista tale affermazione potrebbe sembrare un po' azzardata dato che gli esercizi sono tra gli strumenti più modesti da utilizzare nei processi di insegnamento-apprendimento. Inoltre, a ben guardarli, non sembrerebbero avere quella affascinante luce filosofica che irradia invece dalla parte narrativa del curriculum. Tuttavia, al di là dell'apparenza e delle credenze che li accompagnano i piani di discussione e gli esercizi, propriamente costruiti, possono rendere attraente la pratica del filosofare e, al momento giusto, lo possono fare superbamente".

In realtà, però, nonostante tale affermazione evidenzia l'importanza dell'utilizzo dei manuali oltre che dell'uso dei racconti come stimolo, nell'esperienza italiana della P4C, l'attività è per lo più centrata sulla sola pratica discorsiva di classe. L'approfondimento della stessa attraverso esercizi e piani di discussione è un momento spesso trascurato o sotto utilizzato. Spiegare ciò non è semplice dato che vi sono molteplici motivi. Tra questi, uno è connesso al sistema organizzativo della nostra scuola, che permette di ricavare a fatica lo spazio di un'ora alla settimana da dedicare a tale attività (mentre nelle scuole americane ne utilizzano due) e ciò porta molti docenti/facilitatori alla scelta di circoscrivere la sessione alla sola discussione.

Un'altra motivazione è legata al fatto che esercizi e piani di discussione, a differenza delle storie del curriculum, che hanno in sé una forte drammatizzazione filosofica al loro interno, sembrano essere strumenti poco attraenti e ben più modesti, di tipo esclusivamente didattico, mancanti di quella affascinante luce filosofica che irradia invece dalla parte narrativa del curriculum.

Infine, c'è il problema che i piani di discussione e gli esercizi, presenti nei manuali, riguardano spesso temi che sembrano non avere alcuna connessione con gli argomenti di discussione che vengono scelti durante la sessione e la percezione di una mancanza di tale collegamento porta a ritenerli poco applicabili perché decontestualizzati. Tutto ciò contribuisce a metterli in secondo piano e a far sottovalutare la loro importanza per la comunità di ricerca filosofica.

Da quanto visto fino a qui, invece, risulta chiaro che racconti, esercizi e piani di discussione costituiscono un tutt'uno che è difficile da separare se si vuole realizzare un percorso di educazione al filosofare. Soprattutto se non si è esperti conduttori di dialogo filosofico, non basta la sola discussione sul racconto per generare la conoscenza filosofica negli alunni, ma servono anche le attività create intorno al racconto stesso. Nella dimensione dialogica di una comunità di ricerca, si mette in scena la filosofia, e i piani di discussione e gli esercizi la mettono in scena tanto quanto i racconti. Non solo. E' proprio in questi ultimi che si ritrova l'idea stessa di centralità attiva dello studente. Infatti, se i racconti del curriculum propongono la drammatizzazione della filosofia dei grandi filosofi del passato, come una sorta di "canovaccio" di partenza per la drammatizzazione della comunità, sarà solo con gli esercizi e i piani di discussione che si metteranno in scena le performances filosofiche degli studenti. Osserva, infatti, Lipman:

*"(...) i piani di discussione filosofica e gli esercizi filosofici rappresentano la drammatizzazione dello studente. Cioè, i piani di discussione e gli esercizi mettono in luce la performance dello studente, come succede nel teatro della comunità di ricerca. Questa performance, comunque non è paragonabile a quella dell'attore di teatro che interpreta un ruolo che è stato già scritto per lui, per il quale deve solo memorizzare e ripetere la sua parte. Al contrario, la risposta dello studente alle domande nei piani di discussione e negli esercizi è imprevedibile[...]. In entrambi i casi, la ricerca filosofica è centrata sullo studente, e il pensare di ciascun studente che viene drammatizzato, così come il pensare di ogni gruppo collaborativo."*³⁴.

Nel curriculum filosofico, quindi, i piani di discussione e gli esercizi sono pensati per far emergere la creatività dagli studenti, per farli diventare capaci di pensare con la propria testa - per essere indipendenti e ricchi di risorse nel loro pensare e, nello stesso tempo, collaborativi con l'intera ricerca in cui la comunità come un intero è coinvolta. Essi però raggiungono tutto ciò funzionando in modi diversi poiché sono diversi i tipi di giudizi che promuovono. Il piano di discussione lavora sul dialogo concettuale costruito dalla comunità, con il risultato che i giudizi formulati dagli studenti sono procedurali, dato che hanno a che fare con l'accordo degli studenti che partecipano

³⁴Ibidem

alla discussione, e indipendenti, in quanto essi rispondono all'esigenza di sviluppo e comprensione del problema che emerge nella comunità di ricerca deliberante. Gli esercizi, invece, tendono a presentare a ciascun studente una particolare sfaccettatura dell'intero problema, e a mettere in luce ogni loro risposta come una performance individuale. Per questo motivo, i giudizi che gli esercizi promuovono, tendono ad essere giudizi di ragionamento e la ricerca che innescano si focalizza sopra la logica di casi particolari. Ma non solo differiscono per funzione, ma anche per ciò che enfatizzano. Gli esercizi sono mirati a *sviluppare e rinforzare le competenze cognitive, così pure a promuovere precisione e specificità*. I piani di discussione, invece, hanno lo scopo di *incrementare la formazione di concetti* fornendo agli studenti strumenti idonei quali *criteri, ragioni argomenti e definizioni*. *Altra differenza consiste nel fatto che gli esercizi focalizzano i problemi individuali e i casi, i piani di discussione invece, si concentrano sui concetti generali e universali*.

La tabella (Fig 4) propone una sintesi di una classificazione fatta da Lipman³⁵ relativa alle caratteristiche degli esercizi e dei piani di discussione del curriculum, che ci permette di capire meglio la relazione che intercorre tra loro e le abilità necessarie alla pratica del filosofare.

Fig. 4

	PIANI DI DISCUSSIONE	ESERCIZI
OBIETTIVO	Incrementare la formazione di concetti fornendo criteri, ragioni argomenti e definizioni.	Educare la pratica filosofica applicata a situazioni <i>esemplificative</i> che richiedono di essere esaminate e valutate per promuovere: <ul style="list-style-type: none"> - La capacità di giudizio - Le prestazioni e gli standard delle procedure di indagine utilizzate.
FOCUS	Hanno come focus i concetti generali e universali in termini di una loro costruzione e/o ri-definizione attraverso la discussione.	Hanno come focus le particolarità in termini di <i>situazioni specifiche</i> esemplificative che richiedono l'utilizzo di <i>alcune competenze</i> piuttosto che altre.
TIPI	<p><i>CUMULTIVI</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Con domande che formano una serie in cui ogni domanda si fonda sopra la precedente -Con domande che formano un "cerchio" intorno ad un argomento così che ogni domanda si focalizzi su tale tema da un angolo diverso. <p><i>NON-CUMULATIVI</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Con soluzioni alternative ad un problema (d'accordo, non d'accordo) -Con definizioni prese dal vocabolario e messe in situazione -Con aneddoti, parabole e proverbi che presentano un problema -Con domande che procedono dal semplice al difficile e dai casi chiaramente definiti ai casi "sfumati". -Con domande iniziali che orientano il lettore direttamente, verso domande che cercano una maggiore imparzialità e generalità. 	<p><i>PROMOZIONE DI COMPETENZE</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Far comprendere un concetto - Esprimere accordo o disaccordo rispetto a delle delle opinioni - Richiesta di una ragione per il proprio giudizio - Valutazione delle opinioni per vedere se sono delle inferenze valide. - Esercitazione della capacità di giudizio, attraverso il ricercare comparazioni - Messa in pratica di competenze cognitive (Es: trovare Inconsistenze)
ASPETTI DIDATTICI D'USO	<p><i>DIVERSI GRADI DIDATTICI</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Non propriamente didattico (nel senso che non guida verso una particolare comprensione) -Moderatamente didattico (Se tratta un concetto sottolineandone o enfatizzandone alcuni aspetti) -Molto didattico (Se si concentra su un singolo aspetto che si riconosce particolarmente controverso) 	<p><i>FAR CONVERGERE PIU'COMPETENZE NELLO STESSO ESERCIZIO</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Far comprendere un concetto, e nello stesso tempo, rinforzare il processo di ragionamento. - Costruzione di competenze e formazione dei valori - Costruire una competenza e nello stesso tempo, rinforzare le abilità sociali - Uso giochi proposti come base per un esercizio filosofico

Anche se a prima vista può non sembrare evidente, entrambi, esercizi e piani di discussione, sono rappresentativi della tradizione filosofica. Spesso, infatti, sono all'interno delle teorie della filosofia, costituendone la trama implicita e a volte vengono esplicitati nella sua pratica. Entrambi, comunque, forniscono opportunità per andare oltre tale tradizione, come hanno sempre fatto i filosofi, cercando sempre di superare il già pensato e l'ovvio.

³⁵ Lipman M (1996). Philosophical Discussion Plans and Exercises , *Analytic Teaching*, 16:2

3. *Facilitare le sessioni di Philosophy for Children*

Sin dai primi momenti in cui ci si avvicina alla Philosophy for Children si percepisce la differenza tra una pratica strutturata, quali sono la lezione e l'attività di classe tipiche delle nostre scuole, e il facilitare una sessione filosofica in cui si deve "navigare lontano dalla costa e da porti sicuri". Non si sa sin dall'inizio né da dove si partirà né dove arriverà. Come afferma Santi (1995, p.95):

"Nella comunità di ricerca l'insegnante rimette in gioco la sua identità e la sua funzione, mutando i suoi connotati di asettico cultore e detentore di sapere, in quelli di persona nel gruppo coinvolta nella ricerca, la cui competenza specifica fa capo ad una metodologia affinata dalla pratica e dalla riflessione. Il suo ruolo diventa quello di esperto in grado di facilitare la circolarità e lo sviluppo della comunicazione dialogica."

Dal punto di vista emotivo tale situazione crea nell'apprendista facilitatore un forte senso di ansia che deriva non solo dal fatto che la nuova pratica da apprendere non si presta ad essere affrontata con la consueta esperienza di apprendimento sperimentata nella scuola, ma anche dal fatto che le caratteristiche intrinseche alla comunità di ricerca filosofica sono tali che richiedono specifiche competenze per poterle gestire efficacemente .

Vediamo di capire meglio tali caratteristiche per cercare di delineare un profilo più chiaro del facilitatore in termini di competenze da possedere e gestire. La comunità di ricerca rappresenta, anche da un punto di vista concettuale, il "cuore" della P4C dato che la garanzia del corretto funzionamento della comunità dipende dalla operatività delle due componenti che la costituiscono: la componente "comunità" e la componente "ricerca". Il termine "ricerca" evidenzia la funzione investigativa della comunità in rapporto alla conoscenza, che la induce a deliberare riguardo a concetti, prove, criteri, ragioni, definizioni; il termine "comunità" evidenzia invece gli aspetti sociali, affettivi e creativi del processo: ed è sulla base di un impegno comune e di una comune responsabilità, che il gruppo si definisce come "comunità"(Cosentino, 2002). Per Lipman, come per Peirce e Dewey, la "ricerca" è un processo in cui il pensiero umano "dialoga" con l'esperienza, con gli altri e con se stesso nel pensare si intraprende sempre un percorso di "ricerca" che muove dalla definizione di una situazione problematica, per giungere ad una sua interpretazione e alla individuazione di possibili ipotesi risolutive della stessa, e la "ricerca" ha sempre una matrice sociale e culturale. Egli, infatti, in *"Thinking in Education"* definisce la comunità di ricerca come "una società deliberativa impegnata in attività di pensiero di elevato livello": ciò comporta che le sue deliberazioni siano il risultato di dialoghi logicamente disciplinati (Santi, 2003). In questa definizione emerge chiaramente la matrice sociale della comunità di ricerca che genera relazioni sociali non rigide, né vincolanti, determinando così lo strutturarsi di una varietà di "matrici cognitive" da cui hanno origine nuove relazioni cognitive sempre più ricche e complesse (Cosentino, 2002).

Sicuramente, il tratto distintivo della comunità di ricerca filosofica della Philosophy for Children è dato dal filosofare, inteso non come storia della filosofia, bensì come pratica del filosofare attraverso il dialogo filosofico. Si tratta di un contesto di apprendimento che è al contempo storico-culturale e socio-costruttivista dato che in esso la conoscenza si apprende nel gruppo e per mezzo del gruppo (Forman & Cazden, 1985; Hicks, 1995; Palincsar, 1998; Rogoff, 1998.), e la cognizione è intesa come "un aspetto dell'attività umana socio-culturale" piuttosto che "una proprietà delle persone fisiche" (Rogoff, 1998, p. 68). L'apprendimento è prodotto di "trasformazione della partecipazione in attività socio-culturali" ((Rogoff, 1998, p. 687). al punto tale che si ritiene di poter affermare che il gruppo "impara", come collettività, e che la conoscenza possa essere il prodotto di un gruppo e non solo dei suoi singoli partecipanti.

Come è stato già notato nel capitolo precedente, ogni contesto di apprendimento di tipo socio-costruttivista, è difficili da gestire e richiede un elevato livello di formazione da parte dell'insegnante/facilitatore perché è fortemente connotato da creatività e imprevedibilità che deriva

dal fatto che si co-costruisce conoscenza attraverso un flusso dialogico che non è possibile conoscere anticipatamente. (Sawyer, 2003). Ciò che caratterizza ogni attimo del processo di ricerca della comunità della P4C, infatti, è l'imprevedibilità di ciò che sarà il prodotto di cognizione in quel dato momento, dato che, il flusso discorsivo, procede costantemente verso una co-costruzione che è costantemente emergente. Ciò che avviene nella comunità di ricerca in azione è paragonabile ad una performance di improvvisazione teatrale in cui i partecipanti, cercando di andare oltre ai temi di discussione che ciascuno di loro propone, costruiscono una nuova trama narrativa, con un suo significato e una sua coerenza. Nell'improvvisazione teatrale, ciascun attore manifesta il proprio ruolo evolutivo all'interno della prestazione collettiva, "ascoltando" i prodotti creativi che risultano dalle mosse" precedenti alla propria, e rispondendo attraverso una produzione immediata di nuove mosse che conferiscono nuovi significati e direzioni allo sviluppo dell'artefatto. (Schön, pag 63).

Lo stesso accade nella comunità di ricerca filosofica, in cui tutti, partecipanti e facilitatore, attraverso il dialogo filosofico costruiscono un artefatto della mente attraverso una concatenazione di ragionamenti. Come nel teatro dell'improvvisazione, anche nella comunità di ricerca filosofica l'azione del facilitatore non è un mero prodotto di casualità, ma il risultato di un uso esperto e creativo di una struttura generale che deve essere ben conosciuta da chi improvvisa. Per poter gestire tale contesto di apprendimento il facilitatore deve possedere ampie e profonde competenze di tipo didattico, competenze disciplinari specifiche relative alla struttura del curriculum (brevemente presentate nel paragrafo precedente) e competenze di tipo filosofico argomentativo. Rimandando al successivo capitolo la trattazione dell'aspetto filosofico argomentativo del dialogo di ricerca della Philosophy for Children e delle competenze ad esse collegate, vediamo qui quali conoscenze e abilità didattiche sono richieste al facilitatore di P4C.

Dal punto di vista didattico gestire l'imprevedibilità che emerge nella comunità di ricerca della Philosophy for Children richiede l'abbandonare la tradizionale immagine di insegnante che trasmette informazioni e che progetta e controlla ogni fase dell'attività poiché, come abbiamo appena visto, tale condizione non si applica al contesto di apprendimento socio-costruttivista. Gestire una comunità di ricerca filosofica della P4C non richiede la progettazione di percorsi predeterminati, bensì pensare e agire in azione, decidendo attimo per attimo quale tipo di intervento è più opportuno fare. : riconoscere e far riconoscere i punti cruciali, gli ostacoli epistemologici, le fallacie argomentative e logiche che possono deviare il percorso della ricerca.

Nella comunità di ricerca della Philosophy for Children, l'insegnante diventa un co-ricercatore all'indagine insieme agli studenti; un co-ricercatore con un ruolo di mediazione e di controllo sulla qualità della ricerca stessa e sulla sua direzione che gli deriva da una competenza maggiore in tale campo. Ciò che deve caratterizzare l'attività di facilitazione, quindi, è la neutralità «contenutistica» che consiste nel non privilegiare un'ipotesi a scapito di altre riguardo a certe questioni filosofiche. Ciò non significa che l'insegnante non debba avere un'opinione a riguardo, ma piuttosto che non deve esprimerla direttamente nella discussione se la situazione non lo richiede esplicitamente, per evitare il rischio di inibire negli allievi l'attività di ricerca.

Deve, invece avere, come abbiamo già notato, una predominanza «procedurale» poiché la sua competenza nelle procedure di ricerca è necessaria alla funzione di guida che comunque l'insegnante deve avere all'interno della comunità (Santi, 1995). La neutralità "procedurale" implicherebbe invece una sostanziale equiparazione dei ruoli all'interno della discussione che oltre ad essere inverosimile è anche inadatta alla funzione di guida che comunque l'insegnante deve mantenere nella classe. E' infatti la sua competenza metodologica e metacognitiva a favorire l'espressione e lo sviluppo dei processi di pensiero dei membri della comunità, specie se si tratta di bambini che ancora non hanno consapevolizzato strategie e procedure per ottimizzare il proprio pensare. In questo secondo caso l'insegnante, o il compagno di ricerca più competente, sono modelli cognitivi utilizzabili dal bambino per avvicinarsi a sperimentare quelle "zone di sviluppo

prossimale" vygotiskijane che gli consentono di avanzare in terreni che autonomamente non avrebbe potuto ne' scoprire, ne' affrontare.

Per fare ciò la dimensione dialogica autentica è di estrema importanza e questa si può sviluppare solamente dopo che gli insegnanti hanno rinunciato alla loro autorità frontale. Si tratta di realizzare un clima relazionale tra insegnante e alunni, ma anche degli alunni tra di loro, attraverso cui l'insegnante possa promuovere e sostenere i processi di apprendimento, creando un clima di spontaneità e fiducia reciproca. che facilita il pensare liberamente.

Santi (1995, p.98), nella sua analisi del ragionamento argomentativo nelle discussioni filosofiche in classe a tal proposito propone, come ruoli per facilitare l'apprendimento nei contesti socio-costruttivisti, quali sono le classi organizzate in comunità di ricerca, quelli identificati da Goodman e Goodman (1990). Tali ruoli sono:

- *Iniziatore*; crea dei contesti e delle situazioni di apprendimento in cui gli allievi possano essere coinvolti nella soluzione di problemi e possano diventare responsabili del loro processo di apprendimento e dei loro bisogni per realizzarlo. In questa veste l'insegnante oltre che iniziare gli studenti, li anticipa nelle loro potenzialità cognitive.
- *Osservatore*; l'insegnante deve osservare gli alunni per riconoscere e sostenere le "zone di sviluppo prossimale" in modo adeguato, fornendo loro, in tal modo, opportunità di crescita.
- *Mediatore*. In tale ruolo l'insegnante aiuta gli studenti ad affrontare compiti complessi ma non fornendo loro le procedure di soluzione ma sostenendoli cognitivamente nel loro personale percorso di ricerca verso la soluzione.
- *Liberatore*. Quando l'insegnante prende il controllo dell'apprendimento, definendo preventivamente i percorsi ed i risultati accettabili, diminuisce nei discenti la fiducia in se stessi e l'iniziativa cognitiva. Lo scopo dell'insegnante è invece quello di promuovere il desiderio di ricerca autonoma e creativa incoraggiando e valorizzando le strategie personali da mettere in atto.

A partire da questi nuovi ruoli, funzionali alla creazione di setting adatti all'attivazione del discorso/ragionamento, Santi nella sua ricerca ha elaborato e proposto alcuni ruoli più specifici individuabili nel corso del dialogo filosofico in comunità di ricerca. Nell'analisi dei protocolli di discussione raccolti nella ricerca condotta negli anni novanta, tra le prime ricerche empiriche italiane su questo tema, vengono individuati alcuni ruoli specifici, direttamente collegabili alla ridefinizione socio costruttivista dell'apprendimento e della costruzione della conoscenza. Si tratta di ruoli ad alto potenziale didattico, che via via che vengono fatti propri dal docente nella classe contribuiscono a trasformarla in una comunità di ricerca, diminuendo la frequenza e il valore di altre funzioni discorsive di tipo informazionale ed enciclopedico più tradizionalmente manifestate dagli insegnanti nell'interazione con gli alunni. I ruoli, che Santi definisce "cognitivi" individuati sono:

- "*facilitatore*" (F) della comunicazione, consentendone circolarità e permeabilità;
- "*provocatore*" (PR) che spinge i partecipanti ad approfondire le proprie posizioni, anche contrapponendosi ed offrendo nuovi spunti per la discussione;
- "*modulatore*" (MD) delle varie fasi della ricerca, capace di garantire "la circolazione delle idee e la coesione del discorso, indirizzando il filo del ragionamento verso le direzioni più produttive, ma senza tagliare o smussare il possibile conflitto e quindi senza "risolverlo" con risposte o informazioni non assimilabili" (Pontecorvo, 1985, p.28);
- "*monitor*" (MT) che supervisiona la correttezza e congruenza del ragionamento e ne effettua un controllo metacognitivo; dal punto di vista dell'argomentazione ne controlla le eventuali fallacie ricorrenti;
- "*supporto*" (S) alle operazioni cognitive coinvolte dal processo di pensiero in atto. In sostanza è la funzione di *scaffolding* di cui abbiamo già ampiamente parlato.

Il fatto che questi ruoli nella discussione vengano generalmente assunti dagli insegnanti, non esclude - anzi favorisce attraverso la modellizzazione - che gli altri componenti della

comunità di ricerca, nel nostro caso i bambini, possano progressivamente appropriarsene. Questo nel dialogo filosofico avviene quando i bambini acquisiscono le competenze, soprattutto metacognitive, necessarie ad assumere consapevolmente tali ruoli. (Santi, 1995, *Ragionare con il discorso*, p.98)

Un altro contributo interessante in merito alle competenze che deve possedere il facilitatore ci viene da Striano³⁶, la quale si focalizza in modo più specifico sulle azioni che deve compiere per *accompagnare il dialogo* filosofico della comunità di ricerca. Nel fare ciò Striano individua due funzioni: la funzione epistemica e la funzione regolativa.

Per quanto concerne la sua **funzione regolativa**, il facilitatore deve sempre garantire:

- la partecipazione democratica al processo dialogico;
- pari opportunità di espressione ed argomentazione;
- il rispetto delle regole stabilite;
- il rispetto interpersonale tra i partecipanti al processo dialogico

Per quanto concerne la sua **funzione epistemica** egli deve essere in grado di far sì che il dialogo abbia:

- *direzionalità*, nel senso che il dialogo si deve muovere verso una direzione, che non essendo prestabilita deve essere individuata in situazione, nell'interesse filosofico nascente all'interno della comunità durante il dialogo;
- *profondità*. Il dialogo deve consentire di andare a fondo nel problema e il facilitatore aiuta tale azione attraverso domande che possono puntualizzare e focalizzare alcuni passaggi del processo di ricerca o mettere a fuoco questioni e problematiche che appaiono indistinte o confuse.
- *fluidità*. Il dialogo deve articolarsi senza eccessivi intoppi e rigidità e a tale scopo il facilitatore deve essere anche un mediatore e un negoziatore;
- *rigore*. Le procedure di indagine devono essere rigorose;
- *componibilità epistemica*. Il dialogo deve consentire un processo di costruzione di conoscenza che parte dal confronto e dall'integrazione di più posizioni epistemiche;
- *autoregolazione e controllo procedurale* (il dialogo deve poter essere analizzato e revisionato in itinere e a posteriori attraverso l'uso di dispositivi di monitoraggio).

Infine una elencazione di azioni opportune per gestire la sessione di Philosophy for Children nel senso più ampio lo troviamo sempre nell'opera di Lipman, Sharp, Oscanyan (1980, p.111). Qui vi si descrive più dettagliatamente quali specifiche operazioni sono fondamentali per realizzare quella che Striano ha chiamato "funzione epistemica".

Nell'elenco compaiono sia le diverse azioni di tipo didattico per facilitare la comunicazione e la circolazione di idee quali:

- riconoscere quando intervenire nella discussione, tenendo a mente che l'obiettivo principale è quello di favorire lo scambio tra i diversi membri del gruppo;
- elicitare i punti di vista e le opinioni, ovvero creare un'agenda;
- aiutare gli studenti ad esprimere se stessi attraverso chiarimenti e rinunciatozioni dei commenti fatti durante la discussione;
- esplicitare le posizioni degli studenti;
- favorire processi di interpretazione e di attribuzione di significati;

ma anche quelle operazioni specifiche, che sono legate alla natura della disciplina stessa. Il filosofare non può prescindere dall'argomentare e bisogna che il facilitatore sia consapevole delle

³⁶ Materiale ad uso didattico realizzato da Maura Striano

peculiarità che caratterizzano la discussione filosofica per evitare di scivolare in conversazioni generiche, e banali. Deve essere, quindi, anche in grado di:

- Cercare la consistenza, ovvero l'utilizzo corretto ed univoco dei significati all'interno di un discorso;
- richiedere la formulazione di definizioni;
- far emergere le assunzioni;
- indicare le fallacie, che possono essere di natura logica o argomentativa;
- richiedere ragioni;
- chiedere agli studenti di rendere esplicito il processo attraverso cui sono giunti a conoscere una determinata cosa;
- far sì che vengano prese in considerazione ed esaminate le alternative;

L'ultima operazione è una raccomandazione che vuole assicurare tutti coloro che intraprendono la strada di una nuova esperienza di insegnamento-apprendimento qual è la metodologia della Philosophy for Children:

- non farsi prendere dalla preoccupazione di giungere, alla fine delle discussioni, a qualche «conclusione», poiché il processo è già in sé un prodotto

CAPITOLO QUARTO

FILOSOFIA, ARGOMENTAZIONE E VALUTAZIONE : NUOVE PROSPETTIVE PER LA P4C

Nel capitolo precedente abbiamo visto che uno degli aspetti che ha caratterizzato singolarmente la concezione educativa di Lipman è l'aver concepito la filosofia come disciplina necessaria e fondamentale per imparare a pensare. Secondo l'autore, infatti, il pensare consiste nella trasformazione di atti mentali in abilità di pensiero e nella loro orchestrazione verso altri movimenti mentali e la filosofia, in quanto disciplina che produce expertise intorno alle abilità del pensare stesso, può assumere un ruolo fondamentale nel processo formativo del pensiero del bambino.

I filosofi offrono argomenti, richiedono definizioni, correggono inferenze non valide, individuano assunzioni implicite, insistono sulle distinzioni, e così facendo eseguono i movimenti che costituiscono il repertorio del filosofo. Non esistono, però, movimenti di pensiero semplici: ogni movimento è un insieme di movimenti. Allo stesso modo il comportamento filosofico comprende alcuni atti mentali quali: supporre, intendere, concepire, ricordare, associare e via dicendo - e che sono tipici del pensiero stesso. Questi movimenti di pensiero, relativamente semplici, possono a loro volta trasformarsi e organizzarsi in abilità di pensiero come la deduzione, la categorizzazione, la costruzione di analogie, la definizione, la generalizzazione e l'esemplificazione. Lipman è del tutto consapevole che né queste singole abilità né gli atti che le compongono sono specificamente filosofici dato che la filosofia interviene quando le abilità sono utilizzate con competenza ai fini della ricerca riflessiva. Per tale ragione, se le abilità impiegate nel mestiere della filosofia possono essere insegnate, la stessa cosa non vale per l'apprendimento dell'arte della filosofia. Per quest'ultima la sola cosa che si può fare, come per qualsiasi arte, è mettere gli allievi in una situazione che li inviti a comportarsi in modo filosofico, quale è quella del dialogo filosofico che si svolge in classe. La buona filosofia non può ridursi a un virtuosismo tecnico. "Questa è la ragione per cui rispetto alla normale conversazione, che generalmente non è oculata, il dialogo filosofico generalmente è più che oculato"³⁷.

Il dialogo filosofico della P4C ha sue specifiche caratteristiche per cui non mira completamente alla persuasione, come avviene nella retorica, ma non è nemmeno conversazione priva di scopo. Il dialogo della comunità di ricerca filosofica della P4C si collocherebbe a metà strada, poiché non è del tutto privo di uno scopo e, nello stesso tempo, potrebbe implicare argomenti intesi a persuadere. Il dialogo, a differenza della conversazione, è una forma di ricerca e una classe trasformata in una comunità di ricerca, è caratterizzata da movimenti che compie per spingersi là dove conduce l'argomentazione. Tali movimenti di pensiero sono movimenti logici. Dice, infatti, Lipman:

*La comunità di ricerca non è priva di scopo. Innanzitutto è un processo che mira a generare un prodotto: una sorta di disposizione o giudizio, per quanto parziale o provvisorio. In secondo luogo, questo processo ha una direzione: si spinge fin dove lo conduce l'argomentazione. In terzo luogo, non è pura conversazione o discussione: è un processo dialogico. Ciò significa che possiede una struttura. Così come il dibattito parlamentare è regolato da proprie norme sull'ordine, allo stesso modo la ricerca possiede proprie norme procedurali, che sono perlopiù di natura logica.*³⁸

Quando la comunità di ricerca procede con le sue valutazioni, ogni movimento genera una nuova mossa logica. La scoperta di una prova getta nuova luce sulla natura della prova successiva. Fare un'affermazione rende necessario che si scoprano le ragioni di tale affermazione. Fare un'inferenza obbliga i partecipanti a esplorare ciò che si era assunto o dato per scontato e che ha portato alla

³⁷ Lipman M. (2005), *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, p.168

³⁸ *Ibidem*, pp.97-98

scelta di quella particolare inferenza. Asserire che qualcosa è diverso esige che ci si domandi come si differenzia da altre cose. Ogni movimento determina una serie di movimenti contrari o a favore.

Tutto ciò, per la comunità di ricerca filosofica della Philosophy for Children, costituisce ricerca che ha come scopo principale quello di arrivare ad uno o più giudizi filosofici ragionevoli sulle questioni che hanno dato origine al dialogo stesso attraverso l'uso del pensiero filosofico e dell'argomentazione. Questi ultimi, quindi, sono secondo Lipman, costitutivi della pratica del filosofare. Quando, però, si tratta di valutare l'attività di ricerca bisogna entrare in merito a questi due aspetti costitutivi del dialogo filosofico. Cos'è filosofico nel pensiero della comunità e cosa intendere per filosofia nella P4C? E ancora. Come valutare i giudizi elaborati dai membri della comunità e il processo argomentativo che li origina? Vediamo allora brevemente quale idea di filosofia e di argomentazione ispirano e realizzano il curriculum della P4C.

1. La filosofia e il filosofare

Parlare della dimensione filosofica del curriculum significa interrogarsi innanzitutto su che cos'è la filosofia e rispondere a ciò è un'impresa ardua dato che dalla sua origine ad oggi essa ha subito profonde trasformazioni. Tuttavia, poiché la Philosophy for Children propone nella sua metodologia la filosofia come attività, cioè il filosofare, vediamo come tale attività si è trasformata nel tempo, ponendo l'attenzione soprattutto su due momenti cruciali per la disciplina filosofica: La filosofia dell'antica Grecia e la filosofia del ventesimo secolo. Da tale breve disamina si cercherà di far emergere le caratteristiche fondamentali del filosofare, poiché esse costituiscono il punto di partenza per poter valutare l'attività della P4C.

La "Filosofia" si è trasformata nel corso del tempo. I concetti filosofici e il filosofare sono nati nel quinto secolo a.C. ad Atene, grazie alla presenza di un clima politico ed intellettuale favorevole (Hadot, 2003). All'inizio tali concetti avevano un significato diverso da quello che gli attribuiamo oggi. Così, ad esempio, l'incontro del legislatore ateniese Solone col re di Lidia Creso (ca. 700 anni a.C.) è stato descritto da Erodoto come un'attività filosofica perché, dal suo modo di vedere, era l'amore per la saggezza (*philosopheon*) a spingere Solone ad esplorare ed osservare il mondo. Secondo Hadot (2003), i termini "filosofia" e "filosofare" si riferiscono ad uno stile di vita esplorativo e a scelte esistenziali mirate al raggiungimento della competenza definita "*areté*", mirate, cioè, al raggiungimento della virtù, dell'eccellenza e della saggezza. Ai tempi di Aristotele, la "Philosophia" era anche la scienza in generale e poteva ramificarsi in altre branche scientifiche.

Da questa breve descrizione emerge immediatamente un legame fra "filosofia" e "saggezza" esistenziale. Per gli antichi Greci, infatti, la filosofia e il filosofare comportavano anche la raccolta di informazioni ed esperienze, cosa che si poteva ottenere viaggiando, accumulando nozioni enciclopediche o enfatizzando una competenza o attitudine. Per i Presocratici, il desiderio di conoscenza ed esperienza diventava stimolo o missione per indagare e per descrivere razionalmente il mondo. Nella tradizione greca, la filosofia faceva parte di uno stile di vita dedicato al raggiungimento della virtù e della saggezza. La filosofia era vista come l'esercizio preparatorio alla saggezza. Gli antichi filosofi non si consideravano saggi: essi non sapevano dire cos'è e cosa non è la saggezza, né erano certi di cosa si dovesse fare o evitare per raggiungerla. Miravano asintoticamente alla saggezza senza mai raggiungerla (Hadot, 2003). La filosofia era semplicemente parte della vita e veniva trattata in contesti scolastici attraverso esercizi che comprendevano attività fisiche, discorsive e contemplative, utilizzando il metodo del dialogo filosofico.

Quando si parla di dialogo filosofico non si può non parlare di Socrate che fa dei suoi "dialoghi" esercizi di pensiero e di vita basati su domande e risposte che mirano disinteressatamente al raggiungimento della verità attraverso la discussione analitica. Qui i partecipanti discutevano le possibili risposte provocate da alcune questioni filosofiche e, attraverso tale dialogo, giungevano a conoscenze che non dipendevano più solo da loro. In questo gioco di domandare e rispondere, i filosofi greci preservavano le proprie menti dal mero solipsismo e non cedevano ai propri interessi individuali. La filosofia trascendeva incessantemente se stessa in un "logos" comune a tutti i

partecipanti. Le presupposizioni che stavano alla base della conoscenza convenzionale venivano smascherati attraverso le domande e la discussione. È nel dialogo socratico che la vicinanza tra la filosofia e il filosofare hanno raggiunto il loro significato più profondo. Platone racconta che Socrate amava confondere i partecipanti sollevando dubbi col suo atteggiamento ingenuo e con le sue domande apparentemente innocenti, fino a far vivere loro l'aporia. Ed è qui che il filosofare mostra la sua ironia e la sua tragicità. L'ironia sta nel fatto che il filosofo sa di non sapere e per tale ragione tende costantemente all'indecisione e all'incertezza. La condizione del filosofo è ironica, in quanto egli sta contemporaneamente dentro e fuori della realtà, ma nello stesso tempo è anche e anche tragica, in quanto egli è continuamente torturato dal desiderio di una saggezza che non raggiungerà mai. Nell'antica Grecia, la filosofia come stile di vita consisteva nel dedicarsi assiduamente a questioni filosofiche e nell'applicarle ad un modo di vivere filosofico.

Nel tempo, tuttavia, il ruolo della filosofia è stato modificato dall'avvento delle scienze e dalla tendenza della filosofia a lasciarsi guidare da queste. Il desiderio di comprendere, il coinvolgimento e l'atteggiamento disinteressato diminuirono sempre più fin quasi a scomparire verso la fine del diciannovesimo secolo. La filosofia moderna si concentra sull'impiego di schemi di pensiero specializzato ed è vista più come un'attività teorica che produce un dominio accademico indipendente dalle altre discipline e dotato di una propria giustificazione logica. Essa esamina la costruzione della conoscenza e crea schemi di pensiero e nozioni che riguardano questioni filosofiche e ambiti che le sono specifici. Gli stili di vita impegnati sono ormai dominio delle religioni, mentre la conoscenza enciclopedica è gestita da una serie di discipline scientifiche specializzate. Oltre alla filosofia come sapere accademico, nel corso ventesimo secolo è emerso anche un concetto di filosofare diverso, più popolare, che si basa sull'interazione e sulla concatenazione di diversi pensieri. Il verbo "filosofare" di solito si utilizza per indicare modi di pensare meno rigorosi. L'idea del filosofare e di saggezza divergono dal filosofare visto come uso di schemi di pensiero per fare filosofia e nel frattempo la saggezza è diventata un atteggiamento cognitivo e un oggetto di ricerca psicologica. Oggi, la filosofia come "schema di pensiero" è separata dalla filosofia come "atteggiamento" e "stile di vita" e dalla saggezza come competenza e attitudine. infine, la filosofia è separata dalle altre discipline scientifiche specializzate. Oggi, non si esercita più la filosofia come nei tempi antichi in assenza di un interesse diretto. Il modo classico di filosofare torna a rivivere solo quando le questioni filosofiche non riguardano interessi personali o situazioni egoistiche. Ciò può avvenire, ad esempio, quando dei giovani non ancora ingabbiati nei limiti di un sistema di conoscenze affrontano questioni filosofiche come una specie di gioco mentale. Un altro esempio è dato dal modo radicale dei bambini di riflettere e di saltare alle conclusioni. In tale modo di agire la loro ingenuità e la loro capacità di passare rapidamente dal pensiero all'azione, ricordano gli esercizi classici di filosofia. L'ironia socratica potrebbe perfino essere rivalutata in tali esercizi (ad esempio, il sapere di non sapere, l'umorismo, l'essere contemporaneamente dentro e fuori della realtà). I giovani affrontano le questioni filosofiche in maniera analoga allo stile di vita filosofico classico.

Cos'è filosofia? Negli ultimi anni, si è cercato di definire o caratterizzare la filosofia in molti modi diversi, tuttavia, i filosofi sono in accordo in merito ai confini di questa "disciplina". Fatta eccezione per alcune posizioni estreme, infatti, non esiste un consenso generale sul cos'è l'attività del filosofo. Quello che accomuna le tante definizioni di filosofia è il fatto di considerarla un'attività cognitiva autonoma che non ricorre a mezzi esterni quali strumentazioni, conoscenze specializzate o appelli alle autorità. In qualsiasi tradizione, la filosofia è considerata come una produzione indipendente di pensiero coerente che non ricorre a dogmi, certezze o giudizi definitivi. La filosofia è una posizione attitudinale e, allo stesso tempo, mantiene una certa distanza intellettuale dalle questioni filosofiche. È un'attività razionale non basata su alcuna ricerca empirica. E ancora. È attività che non aggiunge nulla alle nostre conoscenze e si concentra unicamente nell'analisi di

concetti, nella spiegazione di nozioni e credenze, nel chiarimento di presupposizioni e di esperienze quotidiane. Vediamo brevemente alcune concezioni di “filosofia”.

Secondo Deleuze e Guattari (2002), la filosofia è creazione di concetti, piuttosto che contemplazione, riflessione e comunicazione. La filosofia è quell’apertura dalla quale fuggono i pensieri intrappolati nelle restrizioni che cercano di definire e ingabbiare la creatività. Questi filosofi sottolineano in particolar modo la capacità della filosofia di conoscere attraverso concetti puri. Il concetto che viene formato, inventato o prodotto costituisce il contorno, la configurazione e la costellazione di un evento futuro. Il ruolo della filosofia nel creare concetti è sempre quello di estrarre un evento dalle cose e dagli esseri e determinare il possibile nuovo evento.

Nozick (1981) sottolinea almeno due caratteristiche del pensiero filosofico: il ragionamento e la ricerca di alternative. Nonostante la qualità della teoria filosofica si misuri in base alla rilevanza dei suoi argomenti il valore dell’argomentare e del provare è in se stesso subordinato alla filosofia in generale. Le discussioni filosofiche sono strumenti che servono a chiarire un punto di vista; il che non significa raggiungere un consenso. Le dissertazioni filosofiche cercano di spiegare. I filosofi sono pertanto costantemente interessati ai paradossi e alle incertezze e le teorie filosofiche rimangono sempre ipotesi sperimentali. La filosofia colloca le situazioni in una rete di possibili alternative. La ricerca dei presupposti alla base della nostra visione della realtà implica l’esplorazione dei confini e della struttura della nostra esperienza. Husserl (1968, 1996) raccomandava la sospensione del giudizio o epoché in merito all’esistenza di oggetti di coscienza per esplorare la natura dell’esperienza. Dobbiamo sospendere o accantonare la nostra naturale attitudine nei confronti del mondo, per poter descrivere le strutture essenziali dell’esperienza e ciò implica sospendere i nostri preconconcetti scientifici e il nostro coinvolgimento pratico.

Partendo dallo studio di Husserl, Merleau-Ponty (1967) cerca di spiegare la struttura della nostra esperienza. Egli ritiene che tutta la nostra conoscenza sia pervasa da un modo ambiguo di esistere nella nostra percezione, nel nostro corpo e nel nostro linguaggio. A causa di questa ambiguità fondamentale nella nostra relazione col mondo, non arriveremo mai a conclusioni definitive e, dal momento che non arriveremo mai a conoscere completamente il mondo, il pensiero e la discussione filosofica non avranno mai fine. Invece della conoscenza e del pensiero analitico che scompone l’esperienza in pezzi più piccoli (es. sensazioni e qualità), Merleau-Ponty promuove l’idea di una riflessione radicale.

Secondo Sellars (1963) la filosofia è “l’occhio sul tutto”. Scopo della filosofia è capire come le “cose” stiano assieme nel più ampio senso possibile. Sellars, rifacendosi alla “sospensione del giudizio” di Husserl, spiega il suo concetto di sapere riflessivo. Saper pensare significa saper misurare i propri pensieri con degli standard di correttezza, rilevanza ed evidenza, senza acquisire nuove conoscenze. Qualsiasi cosa sia resa possibile da un pensiero concettuale, lo è perché esso contiene un modo di rappresentare il mondo. L’enfasi è dunque sulla chiarificazione concettuale e il pensiero critico.

Il pensiero critico richiede anche la capacità di identificare differenze e contrasti. Ciò è conforme al pensiero di Derrida (1967) La sua parola chiave “differenza” indica il processo con cui si dà significato ad una parola: una sorta di scoperta di nuove denotazioni e condizioni del costruire significato, nello spirito di De Saussure (1975), e il rinvio di un giudizio definitivo (decostruzione del significato). Così come Merleau-Ponty, Derrida analizza il significato delle esperienze. La sua posizione è molto scettica. Conoscere un ente significa collocarlo in una sistema di relazioni e opposizioni. La decostruzione è un modo per superare le conseguenze del pensiero totalitario e la formazione di giudizi definitivi.

La svolta linguistica, caratteristica della filosofia moderna, non ha veramente cambiato gli oggetti della ricerca filosofica. I problemi classici rimangono ancora al centro del pensiero filosofico. Ma da qui in avanti, questi verranno interpretati nell’ambito della relazione esistente fra linguaggio e realtà. Secondo Wittgenstein (1969, 1976), la filosofia ha come unica funzione quella di controllare i confini della significatività del linguaggio, spiegare filosoficamente gli enunciati problematici e dimostrare che è inutile cercare di oltrepassare i confini della significatività del

linguaggio. Dal momento che gli enunciati sono la materializzazione di schemi di pensiero, esplorare concetti filosofici equivale ad esplorare enunciati linguistici. Secondo Wittgenstein, la filosofia non è una scienza (Wissenschaft). Non esistono proposizioni né conoscenze filosofiche. Compito della filosofia è la chiarificazione concettuale; il suo obiettivo non è conoscere, ma comprendere.

Infine, ci concentriamo sulle idee di due filosofi che hanno avuto una certa influenza nell'ambito educativo: Nelson (1970) e Dewey (1956, 1966). Per Nelson la filosofia, pur non producendo alcuna conoscenza, ha a che fare con la verità. Le verità filosofiche appartengono alla struttura della ragione stessa e dunque possono essere scoperte analizzando le presupposizioni della nostra esperienza, in pratica "guardandoci dentro". Non potremo mai essere certi di non sbagliarci o di essere veramente arrivati al punto in cui saremmo potuti arrivare. E qui entra in gioco il metodo Socratico: se riusciamo a raggiungere una situazione di consenso in una discussione in cui tutti i partecipanti collaborano per stabilire la verità, è ragionevole pensare che siamo sulla strada giusta, anche se le intuizioni raggiunte saranno soggette a successive revisioni. Le condizioni necessarie per raggiungere la verità sono la completa chiarezza delle relazioni concettuali e la presenza di consenso.

Pur avendo Dewey un orientamento filosofico piuttosto diverso, la sua visione dell'educazione filosofica mostra delle somiglianze molto forti con quella di Nelson. Entrambi, infatti, sottolineano l'importanza dell'interazione e della discussione quali strumenti per fare filosofia. La concezione di Dewey sull'attività filosofica era basata su una teoria della ricerca, una prospettiva generale che vede i pensieri come semplici strumenti per gestire, ordinare e anticipare il mondo osservabile. Egli ritiene che nessuna nozione, legge morale, principio o ideale possa rimanere vero per sempre (fallibilità epistemologica e morale). Non esistono risposte preconfezionate, o formule da applicare per arrivare alla soluzione corretta, o modi per dimostrare definitivamente che la soluzione proposta è quella giusta. Il processo di risoluzione di un problema è governato solo ed esclusivamente dal bisogno di trovare una soluzione al problema. I giudizi basati sul pensiero riflessivo, aperti ad idee nuove e multiformi probabilmente saranno considerati più validi e arguti delle credenze fondate su autorità, aspetti emotivi o chiusura mentale. Come abbiamo visto anche nel capitolo precedente, Dewey, con le sue idee sulla filosofia e sull'educazione, ha contribuito significativamente alla teoria della Philosophy for Children (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977).

Caratteristiche principali dell'attività del filosofo. Nel definire l'attività del filosofo, è bene differenziare il processo dal prodotto, dato che tutte le concezioni di filosofia fin qui presentate sottolineano il fatto che l'attività di filosofare non aggiunge nulla alle nostre conoscenze e si concentra unicamente sull'analisi di concetti, sulla spiegazione di nozioni e credenze, sul chiarimento di presupposizioni e di esperienze quotidiane. Esaminando più dettagliatamente le caratteristiche della filosofia nelle teorie presentate sopra, è possibile individuare nel pensiero filosofico tre caratteristiche sulla base della diversa importanza che viene data a determinati aspetti. La prima caratteristica, sottolinea l'importanza degli aspetti analitici e di ragionamento del pensare filosofico, la seconda riguarda le ambiguità, la vaghezza o le esplorazioni di confine e la terza si concentra sul contatto con l'esperienza reale.

La prima caratteristica riguarda dunque le qualità analitiche e di ragionamento ed implica la capacità di pensare in maniera coerente, ragionare in maniera corretta, risolvere problemi, categorizzare, capire e leggere le identità in chiave di relazioni e opposizioni. Questo aspetto può essere valido perfino per alcuni tipi di ragionamento morale e giudizio riflessivo (Kohlberg 1971, Kitchener 1990). Tutte queste capacità si possono definire di tipo logico informale, riguardano principalmente schemi di pensiero convergente e sono state ampiamente studiate. La seconda caratteristica riguarda l'ambiguità e la vaghezza. Questa tendenza non si riferisce a questioni puramente cognitive. Non esistono standard precisi di correttezza per le qualità di questo secondo tipo perché quando si affrontano vaghezza ed ambiguità non si ottengono risultati precisi. Queste tendenze si rifanno ad un antico concetto di filosofia come qualcosa di indeciso ed incerto, fatto di

ideali irraggiungibili e di prodotti mai finiti. Risulta, quindi difficile effettuare delle misurazioni in una area che, per definizione, riguarda incertezze e concettualizzazioni senza fine. Cercare ed affrontare ambiguità, vaghezza, paradossi ed incertezze, sospendere il giudizio e monitorare i confini dell'espressione sensata sono tutte mosse mentali sperimentali essenziali alla qualità filosofica degli schemi di pensiero. Queste qualità contengono anche elementi cognitivi e attitudinali: riconoscere la vaghezza è un elemento cognitivo mentre accettarla denota l'elemento attitudinale. Entrambi i processi richiedono onestà, gratuità e una fondamentale apertura verso l'ignoto. Queste capacità e queste attitudini ad accettare ed interagire con l'esperienza sono elementi che caratterizzano la saggezza. Questa seconda tendenza è in un qualche modo meglio definita da ciò che la filosofia non è: la filosofia non riguarda certezze, giudizi definitivi, risposte preconfezionate, maniere uniche e invariabili di pensare e conoscere, non si fonda su autorità o aspetti emotivi e non genera uniformità di credenze. Nella sua *History of Western Philosophy*, Russell definiva così il ruolo della filosofia: "insegnare a vivere senza certezze, senza tuttavia rimanere immobilizzati dall'esitazione, è forse la cosa principale che la filosofia nei nostri tempi possa ancora fare per coloro che la studiano" (Russell, 1974; p. 14).

La terza caratteristica del pensiero filosofico riguarda l'esperienza concreta ed è collegata al significato della vita reale. Nonostante gli schemi di pensiero siano essenzialmente meccanismi che funzionano tipicamente al di fuori dell'esperienza, si sottolinea qui quel passaggio lineare e flessibile dai livelli di pensiero astratto agli eventi concreti e da questi ultimi a varie rappresentazioni mentali. Quando questa transizione viene interpretata, come un atto di traduzione, allora diventa un'opera di astrazione o di attribuzione di forma. In tal senso, si deve enfatizzare il confronto. Confrontare due eventi significa cercare un livello comune nel quale sia possibile evidenziare le loro somiglianze e differenze. Questo richiede la capacità di passare automaticamente da un livello all'altro. Il filosofo deve dunque trasporre una serie di relazioni da un dominio all'altro. Gli schemi di pensiero filosofico, inoltre, riflettono la capacità di spostare tali relazioni dal livello dell'esperienza a quello astratto degli schemi di pensiero. La "riflessione radicale" di Merleau-Ponty si colloca in questa tendenza. La filosofia non è solo analisi e speculazione, perché riguarda il modo di vivere e presuppone la capacità di riflettere e chiarire l'esperienza, il che implica competenze di tipo cognitivo e attitudinale.

Quanto detto fino a qui, ha messo in evidenza quali sono le caratteristiche fondamentali del pensiero filosofico così come è stato prodotto dai grandi filosofi del '900. Tuttavia, nella pratica della P4C la disciplina filosofica accademica non è utilizzabile. La Philosophy for Children, propone l'attività del filosofare nel suo significato originario, sul modello della filosofia dell'antica Grecia, come un educare a pensare sulla vita che è a sua volta vita. Un pensare che, proprio perché mirato alla saggezza, è fondamentale per la vita di ciascuno, in quanto aiuta ad orientare le azioni. Si tratta di un tipo di pensiero che, come detto precedentemente, deve fare i conti con l'incertezza e l'ambiguità che derivano sia dalla natura complessa dei problemi affrontati sia dal linguaggio naturale che viene utilizzato in tali contesti. Qui il pensiero che si esprime attraverso il linguaggio è fluido e spontaneo e, il più delle volte, si manifesta con ragionamenti impliciti, così che per la sua produzione e valutazione non si possono utilizzare schemi di pensiero predeterminati dalla logica formale, ma si deve ricorrere a criteri più flessibili e rispondenti alle esigenze di dialogo contestuali. Nella filosofia come vita il pensiero deve ricorrere alla linea guida della ragionevolezza piuttosto che alla razionalità di tipo logico matematico. Per tale ragione la comunità di ricerca filosofica della Philosophy for Children, ha come modello di riferimento, sia per indagare che per pensare correttamente, non solo la logica formale, da cui il curriculum originariamente prende le mosse, ma la logica informale o argomentazione.

2. La logica informale o logica argomentativa

Negli Stati Uniti ed in Canada negli anni '70 nasce un nuovo campo di ricerca argomentativa, noto come *logica informale* (Kahane 1971; Thomas 1973; Scriven 1976; Fogelin 1978; Blair & Johnson 1980; Woods & Walton 1982; Johnson & Blair, 1994). Al suo interno possiamo individuare, a grandi linee, tre tipi di approcci. Il primo si è focalizzato prevalentemente intorno alla teoria delle fallacie, oggetto di grandi dibattiti che ancora oggi continuano ad alimentare la produzione in ambito argomentativo (Hansen, Pinto, Walton). Un secondo approccio proviene dalla prospettiva retorica ed è interessato all'aspetto persuasivo dell'argomentare. Suo focus è l'uditorio e gli argomenti ad esso rivolti che possono essere completamente inefficaci se sono costruiti in modo da non tenere in considerazione il pathos dei suoi destinatari. Infine, il terzo approccio, che vedremo dettagliatamente nei paragrafi successivi, è costituito da una concezione dialogica dell'argomentare in cui vi è uno scambio dialogico necessario per risolvere i conflitti, attraverso anche il rispetto di regole. La logica informale si pone in alternativa alla logica simbolica considerata non idonea a fornire norme per valutare gli argomenti ricorrenti nei discorsi di vita quotidiana. I più importanti punti di riferimento per gli studiosi di logica informale sono stati Toulmin e Perelman, e, dal 1978, la rivista *Informal Logic*, curata da Blair e Johnson. Anche se si definisce come logica informale, essa non è un nuovo tipo di logica, bensì lo studio normativo dell'argomentazione all'interno del linguaggio naturale e la descrizione dei suoi usi argomentativi (cfr. Cantù e Testa, 2006). Vediamo brevemente le caratteristiche di entrambe.

Mentre la logica formale studia la forma logica delle proposizioni e la correttezza delle inferenze che vi sono tra le premesse e le conclusioni, la logica informale invece, si propone di analizzare le argomentazioni nella loro concretezza, considerando le inferenze rispetto ai contenuti delle proposizioni, al contesto, alle intenzioni dell'argomentante ed ai suoi obiettivi. Secondo la logica formale un argomento è valido se e soltanto se non è possibile che le premesse siano vere e la conclusione falsa (validità deduttiva). La critica che la logica informale fa a tale impostazione si basa sul fatto che la nozione di "validità deduttiva" è una norma non adatta a valutare le argomentazioni che avvengono nel linguaggio naturale. Alla luce di tale criterio, infatti, quasi tutte le argomentazioni dovrebbero essere considerate prive di validità, dato che all'interno dell'argomentazione formulata nel linguaggio naturale ci sono sempre elementi che restano impliciti (che quindi non rientrano nelle forme prese in considerazione dalla logica formale). Ma non solo. Nell'argomentazione si utilizzano spesso ragionamenti induttivi che nella logica formale non sono considerati validi poiché si basano solo sulla probabilità. I logici informali, invece, intendono sviluppare norme e procedure, che siano valide in senso logico anche nel linguaggio ordinario, per interpretare, valutare e costruire argomentazioni. A tal fine, essi esaminano e studiano le forme argomentative ed i ragionamenti implicati in esse, cui fanno quotidianamente ricorso gli esseri umani nella loro vita privata e pubblica.

In tale compito i teorici dell'argomentazione non possono contare sui criteri del tipo giusto/sbagliato o valido/invalido, poiché il loro compito è di comprendere le ragioni per cui un argomento viene accettato all'interno di un determinato contesto o perché risulta persuasivo rispetto ad un particolare uditorio. Questo non significa che i criteri di validità impiegati in logica non riguardino del tutto l'ambito delle teorie dell'argomentazione, ma solo che l'interesse di quest'ultima è più marcato verso l'efficacia persuasiva di un argomento. È evidente che tale approccio è molto lontano da quello dei logici formali, i quali verificano esclusivamente la correttezza o la validità di un argomento, utilizzando un linguaggio simbolico e analizzando le relazioni tra i termini e le proposizioni al suo interno.

L'argomentare, invece, utilizza il linguaggio naturale che non ha il rigore formale della logica; anzi, ad esso sono connaturate non poche ambiguità di tipo semantico, poiché le parole di uso comune assimilano universi di valori, credenze, giudizi e pregiudizi che variano in relazione allo specifico contesto ed al singolo individuo. Inoltre, avendo lo scopo preminente di persuadere uno o più soggetti, ciascuna forma argomentativa non può avere una struttura rigida predefinita, poiché

deve essere formulata tenendo conto del carattere, delle conoscenze, delle attese degli interlocutori. Da quanto detto fin qui si non si può che concordare con Piccari (2008) quando afferma che lo studio dell'argomentazione ha lo scopo di determinare quali criteri di ragionevolezza e di accettabilità un soggetto giudicante applicherebbe qualora valutasse le premesse e la struttura dell'argomentazione ed intendesse chiarire come tali criteri debbano essere applicati nell'analisi della realtà argomentativa.

Ma quali sono i criteri sono stati elaborati nell'ambito della logica informale o argomentativa per valutare quando accettare un argomento? In questo trentennio ne sono stati elaborati molti, alcuni vaghi altri più definiti. Tutti però, mettono in evidenza la forte componente pragmatica e descrittiva più che la dimensione normativa. Ciò perché, secondo quanto è stato già precedentemente, l'argomentare si muove in un contesto esistenziale in cui il dialogare ha come costituente la probabilità e non la necessità. Qui le norme sono sostituite da criteri che sono sempre negoziabili nella comunità in cui vengono utilizzati. Tra questi criteri che possono aiutare a guidare l'argomentazione verso prodotti di conoscenza "verosimile" ricordiamo: la ragionevolezza, l'accettabilità, la rilevanza, la sufficienza, la coesione, la coerenza dell'argomentazione.

Il criterio di ragionevolezza. Le parole "razionale" e "ragionevole" possono, essere fonte di fraintendimenti. In realtà se si vuole prendere in considerazione la validità di un argomento, chiarire l'esatto significato dei due termini diventa fondamentale. Secondo van Eemeren e Grootendorst (2001) la validità argomentativa consiste in «a rational critic who judges reasonably» e ritengono di poter definire "razionale" ciò che procede dal ragionamento, che si basa sul ragionamento, mentre definiscono "ragionevole" ciò che è fondato su un ragionamento corretto. Prima di questa interpretazione data dai due autori olandesi, che appartengono alla nuova prospettiva dialettica, il punto di riferimento fondamentale in ambito argomentativo, per quanto concerne la concezione di ragionevolezza, era rappresentato da Perelman-Olbrechts Tyteca e Toulmin che da una prospettiva prevalentemente retorica, ne davano una interpretazione "antropologica". Entrambi definiscono l'idea di ragionevolezza dei logici formali in un modo che Toulmin definirà "geometrico"(Toulmin, 1976), poiché basata sulla struttura formale della proposizione.

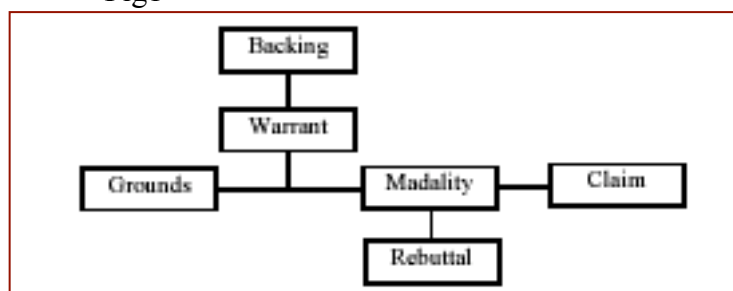
Nell'approccio geometrico, infatti, la correttezza procedurale di un'argomentazione, espressa in termini di rilevanza, e la validità del ragionamento espresso nell'argomentazione sono due cose diverse. In ogni caso, come abbiamo visto precedentemente, i logici sono interessati alla verità delle premesse di un argomento, perché un argomento è logicamente valido se ha una forma che esclude la possibilità che esso abbia le premesse vere ed una conclusione falsa.

Secondo i due autori, invece, la concezione geometrica di ragionevolezza, tipica della logica formale, non prende minimamente in considerazione l'approccio "antropologico" (Piccari, 2008) alla ragionevolezza, per il quale la validità della conoscenza umana è il risultato di procedure condivise all'interno di una specifica comunità. Se si accetta la nozione "antropologica" di ragionevolezza, però, si rinuncia ai principi logici come leggi del pensiero, e si ammette che il criterio di validità argomentativa sia determinato puramente su basi empiriche. Questo è ciò che avviene, infatti, nell'approccio antropologico di Perelman e Toulmin, che considerano corretta un'argomentazione quando viene accettata dall'uditorio a cui è diretta. In tale prospettiva il loro criterio di ragionevolezza mette sullo stesso piano la correttezza di un'argomentazione e la sua efficacia nei confronti di coloro che sono chiamati a giudicarla. Ne deriva che un'argomentazione, dipendendo dai criteri di valutazione di un gruppo di persone, può essere corretta in un caso e scorretta nell'altro.

A questo punto il criterio di ragionevolezza antropologica mostra la sua piena relatività. Secondo van Eemeren e Grootendorst, infatti, l'idea di Perelman che l'argomentazione è ragionevole solo quando a stabilirlo è l'uditorio universale, alla fin fine non comporta alcuna restrizione in quanto ciascuno di noi è libero di determinare chi o cosa si vuole considerare come uditorio universale (van Eemeren & Grootendorst, 2004).

Anche Toulmin in *“Uses of Argument”*, ritiene che la correttezza di un'argomentazione dipenda dagli specifici criteri di valutazione di un particolare gruppo umano. Diversamente da Perelman e Olbrechts-Tyteca, però, il gruppo cui Toulmin si riferisce non è indefinito come l'uditorio universale, ma è rappresentato dal gruppo di esperti del campo su cui si argomenta. Il ruolo fondamentale svolto dagli esperti in un campo specifico è secondo Toulmin, connesso con la posizione centrale occupata nel suo modello (fig 1) dalla nozione di 'garanzia' (*warrant*), che Costituisce la legittimazione del passaggio dai dati o premesse (*data, grounds*) alla conclusione (*claim*). Pertanto, il compito di stabilire se in un'argomentazione il fondamento (*backing*) della garanzia è sufficiente a garantire la correttezza del passaggio dalle premesse alla conclusione spetta soltanto agli esperti nel "campo" di quella specifica argomentazione.³⁹

Fig1



Se invece si prende in considerazione l'approccio dialettico alla nozione di ragionevolezza di van Eemeren e Grootendorst, l'argomentazione deve essere sicuramente considerata come parte di una procedura per risolvere una divergenza d'opinione sull'accettabilità di uno o più punti di vista (ibidem, pp. 21-22), ma attraverso un processo che utilizza la discussione critica.

Secondo l'approccio logico formale la divergenza di opinione rientra nel principio secondo il quale un'affermazione e la sua negazione non possono essere vere e false allo stesso tempo e, ciò implica che una delle due deve essere scartata. Da qui la convinzione dei logici formali che in una discussione critica l'esame dialettico delle conclusioni deve far emergere le inconsistenze, sia logiche sia pragmatiche (ibidem, p. 132). Barth e Krabbe, per esempio, hanno sviluppato, su tale concetto, un metodo dialettico per scoprire contraddizioni logiche nelle argomentazioni. Si tratta di un metodo applicabile a situazioni piuttosto artificiali, ma non nelle situazioni di vita reale. Questo non significa che i criteri di validità impiegati in logica non sono applicabili nella logica informale. Essi infatti rimangono utili anche nell'ambito argomentativo, ricordando, però, che l'interesse prevalente riguarda l'efficacia persuasiva di un argomento. Tale interesse, come si è già avuto modo di osservare è del tutto estraneo ai logici, i quali verificano esclusivamente la correttezza della validità delle conclusioni di un argomento a partire dalla verità delle sue premesse, ed analizzano le relazioni tra i termini e le proposizioni al suo interno.

I teorici dell'argomentazione, invece, sono interessati a forme argomentative per lo più inidonee al raggiungimento di conclusioni certe ed incontrovertibili, poiché trattano per lo più di questioni relative a valori, credenze, giudizi e pregiudizi che non rientrano nei criteri di vero/falso.

In questo ambito discorsivo il termine "ragionevolezza" può solo fare riferimento alla capacità di formulare pensieri e discorsi compiuti, caratterizzati da elementi legati tra loro in modo coerente e non contraddittorio, che possono essere compresi ed accettati da chi li ascolta. Il discorso argomentativo deve sicuramente avere una struttura razionale, logicamente coerente, in cui ogni specifico argomento sia non-contraddittorio e perciò garante della verità delle conclusioni derivate da premesse vere.

³⁹ Ivi, p. 131. Si veda anche B. R. Bursleson (1979), On the analysis and criticism of arguments: Some theoretical and methodological considerations, *Journal of the American Forensic Association*, 15, p. 115.

Tuttavia, non si tratta della razionalità tipica della logica formale, poiché quest'ultima risulterebbe inadeguata e insufficiente nei procedimenti argomentativi che trattano delle vicende umane, caratterizzate da probabilità. La razionalità della logica formale, infatti, procedendo solo da premesse che sono incontrovertibilmente vere, può solo riconoscere negli argomenti verità che sono già evidenti e dimostrate, e per tale ragione, non sarebbe idonea a sostenere le azioni e operazioni di vita quotidiana in cui si deve valutare situazioni, adottare comportamenti, fare delle scelte. In tale ambito la razionalità deve essere sostituita, o meglio, integrata dal criterio di ragionevolezza, che è più adeguato a porre in evidenza tutti gli aspetti significativi e rilevanti di una questione che si presenta incerta ed indefinita.

Un altro significato che si può attribuire al criterio di ragionevolezza è quello di cooperazione argomentativa tra le parti coinvolte nel discorso, per trovare una soluzione alla differenza di opinioni. Tale concezione di ragionevolezza è intimamente connessa al principio di cooperazione enunciato da Grice: «*Il tuo contributo alla conversazione sia tale quale è richiesto, allo stadio in cui avviene, dallo scopo o orientamento accettato dallo scambio linguistico in cui sei impegnato*».⁴⁰

Il principio di cooperazione si fonda sulle massime conversazionali enunciate da Grice, che costituiscono delle regole che sintetizzano efficacemente il corretto comportamento 'comunicativo' e 'argomentativo', che deve esserci tra gli interlocutori. Tali principi regolativi rappresentano un punto di riferimento per produrre e comprendere correttamente i discorsi. Il loro rispetto, da parte dell'argomentante, garantisce l'efficacia funzionale dei procedimenti argomentativi. Infatti, poiché la natura comunicativa di questi ultimi è per lo più implicita, poter contare sulla correttezza nella loro costruzione, può rendere più facile la comprensione del messaggio e la fiducia verso l'interlocutore. Vediamo infatti, alcune di queste massime, per comprendere come esse possano facilitare una comunicazione chiara e veritiera. Massime di quantità: «1. Dà un contributo tanto informativo quanto è richiesto (per gli scopi accettati dello scambio linguistico in corso). 2. Non dare un contributo più informativo di quanto è richiesto» (ibidem, p.229). Un eccesso di contributo informativo nell'argomentazione, infatti potrebbe far credere all'interlocutore che si ritiene che lui non comprenda abbastanza ciò che gli viene detto e ciò finirebbe per offenderlo. Molto importante nel discorso argomentativo è anche la funzione delle massime di qualità (quella che Grice chiama «supermassima», «tenta di dare un contributo che sia vero» e altre due massime più specifiche: «1. Non dire ciò che credi essere falso Non dire ciò per cui non hai prove adeguate») (ibidem), della massima di relazione («sii pertinente»)(ibidem, p.230) e delle massime di modo (la massima principale «sii perspicuo» (ibidem) ed altre massime quali: «1. Evita l'oscurità di espressione. 2. Evita l'ambiguità. 3. Sii breve (evita la prolissità non necessaria). 4. Sii ordinato nell'esposizione» (ibidem).

In ragione di tali massime, all'interno di una conversazione, talune mosse possono essere respinte quando si ritiene che esse non siano conformi al principio di cooperazione⁴¹ e che, quindi, non vi sia un comportamento comunicativo fondato sulla ragionevolezza.

Accettabilità, rilevanza e sufficienza. Come abbiamo accennato sopra, per valutare un'argomentazione, si deve ricorrere a norme o criteri, che sono sì logici, ma non derivati dai concetti di validità deduttiva e di forza induttiva propri della logica formale. Alcuni criteri possibili da utilizzare in un'argomentazione sono quelli di accettabilità, rilevanza e sufficienza introdotti prima da Johnson e Blair e successivamente adottati anche da Govier, Darner e Freeman e che cercano di definire le possibili relazioni tra premesse e conclusioni in ambito argomentativo. Vediamoli.

⁴⁰ P. Grice (1975). *Logica e conversazione*, trad. it, in A. Iacona, E. Paganini (2003). (la filosofia del linguaggio, Milano, Cortina, p. 229.

⁴¹ Sul principio di cooperazione e sulle massime conversazionali si vedano S. C. L., *La pragmatica* [1983], trad. it., il Mulino, Bologna 1985, pp. 109-174, C. Bianchi, *Pra del linguaggio*, Laterza, Roma-Bari 2003, pp. 73-85, e M. Sbisà, op. cit., pp. 92-109.

- *Il criterio di accettabilità.* Tale criterio, proposto per la prima volta da Hamblin, può essere considerato come il corrispettivo, nella logica informale, del requisito di verità proprio della logica formale. Esso risponde alla necessità di stabilire se le premesse possano apparire ad un interlocutore o ad un uditorio verosimili, ragionevoli e perciò accettabili. Tale principio è stato giudicato troppo debole dallo stesso Johnson e per tale ragione molti logici informali ritengono che per valutare l'adeguatezza delle premesse si dovrebbe utilizzare sia il criterio di accettabilità che quello di verità. In generale, l'accettabilità non dovrebbe essere considerata incompatibile con la verità intesa come criterio per valutare l'adeguatezza delle premesse nell'ambito di un buon argomento. In altri termini, all'interno di specifici contesti le premesse di un argomento sono accettabili soltanto se l'argomentante le considera vere e come tali le espone all'uditorio. Quindi, considerare accettabili le premesse di un argomento significa riconoscere nello stesso tempo che tali premesse sono ragionevolmente credibili o verosimili dal punto di vista epistemico (Blair, 1989).

- *Il criterio di rilevanza,* invece, che si riferisce al valore probatorio delle premesse per la conclusione di una specifica argomentazione, determina grado d'importanza che una premessa riveste nel processo di accettazione di una conclusione. E possibile utilizzare la nozione di rilevanza per riferirsi non solo al grado di forza che una premessa ha nel sostenere una conclusione, ma anche per designare il peso che una premessa ha nel rendere verosimile una conclusione. E opportuno precisare che non vi è una nozione largamente accettata di rilevanza probativa, cioè della rilevanza delle premesse per la conclusione. Ciò non deve sorprendere, poiché la rilevanza per molto tempo ha ricevuto poca attenzione dai logici informali.

- *Infine, il criterio di sufficienza* si riferisce al grado di evidenza che le premesse conferiscono alla conclusione: in altre parole, è la proprietà delle premesse di rendere ragionevolmente credibile la conclusione di un argomento. (Johnson & Blair, 1994, pp. 264-265).

Gli argomenti che costituiscono un'argomentazione, quindi, devono risultare accettabili per un uditorio, rilevanti rispetto alla tesi sostenuta e sufficienti a renderla credibile. Tali criteri, che hanno il pregio di non escludere le nozioni di validità deduttiva e di forza induttiva dall'ambito della logica informale, sono impiegati per analizzare e descrivere le specifiche forme inferenziali utilizzate assieme ai procedimenti deduttivi ed induttivi nella formulazione delle argomentazioni.

Coesione e coerenza dell'argomentazione. Vi sono poi criteri che fanno riferimento al modo in cui i diversi argomenti si connettono tra di loro, creando legami che pur non essendo propriamente logici, conferiscono coesione e coerenza all'argomentazione. Perelman parla a tal proposito di argomenti "quasi logici", argomenti, cioè, che hanno un'apparenza dimostrativa e fanno appello a strutture logico-formali. Vediamoli.

Coesione. All'interno delle teorie formali, un'argomentazione compiuta si dice caratterizzata da "coesione". Questa, rappresenta l'unità strutturale che, escludendo ogni forma di contraddizione interna, conferisce solidità e *coerenza*⁴² al discorso. Per affermare che una argomentazione è coesa bisogna verificare che gli argomenti che la costituiscono siano collegati tra di loro mediante elementi particolari detti coesivi. Tra gli elementi del linguaggio che hanno una funzione coesiva ci sono i *sostituenti*, cioè quei termini che sono in grado di sostituire altri termini, come ad esempio i pronomi, garantendo, così, all'argomento coesione e contestualità.⁴³ A tale proposito, Simone ricorda che essi sono una risorsa economica, perché permettono di non ripetere la parola a cui si fa riferimento, e quindi evitando nel discorso le iterazioni che potrebbero ingenerare fastidio, rendono l'argomento concatenato in modo fluido. Ciò lo rende più facilmente ascoltabile e comprensibile.

⁴² E stato Tarski (A. Tarski (1956). *Logic, Semantics Metamathematics. Papers from 1923 to 1938*, Oxford, Oxford Un Press) nel 1930 a fornire una definizione formale del concetto di coerenza o consistenza: un insieme K si dice coerente o consistente quando esiste almeno un enunciato che non è logicamente derivabile da esso. Per analogia, possiamo in generale considerare coerente un'argomentazione che mostra una continuità tematica ed una omogeneità strutturale, non contenendo in sé alcuna evidente contraddizione.

⁴³ La proprietà di un'argomentazione di produrre senso solo all'interno di specifici contesti.

Oltre ai coesivi, vi sono anche i *connettivi*, che collegano diverse parti del testo. Si tratta delle congiunzioni, degli avverbi, dei sintagmi preposizionali e delle clausole (es: da quanto finora detto...). I connettivi in un'argomentazione possono rendere più efficace una comunicazione, perché non solo collegano tra loro diversi argomenti, ma indicando anche quando si sta per aggiungere o confrontare un nuovo elemento a quello già fornito, aumentando la discorsività.

Coerenza. È una proprietà dell'argomentazione che ne rappresenta la continuità tematica e l'omogeneità strutturale. Dal punto di vista linguistico, la coerenza è la relazione che lega i significati delle proposizioni che costituiscono un testo. Tali legami possono stabilirsi sulla base di conoscenze enciclopediche (coerenza *testuale*) o pragmatiche (coerenza *contestuale*) condivise tra i parlanti di una particolare comunità.

In ambito linguistico *la coerenza testuale* è la proprietà interna dell'argomentazione che rinvia alla struttura profonda di un'argomentazione. Ogni argomentazione è, quindi, connotata da una struttura profonda e da una struttura superficiale. La prima pur non essendo visibile nella struttura superficiale, riesce ad influenzare la struttura complessiva dell'argomentazione. Invece la struttura superficiale che cogliamo immediatamente attraverso il significato che noi attribuiamo alla struttura di suoni che compongono le parole, determina, invece, la specificità dell'argomentazione.

La coerenza testuale, o struttura profonda dell'argomentazione, conferisce ad un discorso argomentativo un'uniformità strutturale e tematica tale da impedire al suo interno il costituirsi di palesi contraddizioni sintattiche e semantiche. In altri termini, come afferma Piccari (2008), la struttura profonda è la struttura neuromentale generativo-trasformativa delle forme linguistico-proposizionali. Secondo tale modello, la generazione delle proposizioni e, quindi, di argomentazioni, consiste nella manifestazione della struttura profonda in quella superficiale. Simone sostiene che per cogliere il contenuto semantico di una proposizione è necessario quindi considerare le relazioni idetico-inerenti tra i suoi costituenti presenti nella struttura profonda, che sono assenti invece nella struttura superficiale (tranne che nelle proposizioni elementari). Le proposizioni, dunque, nascondono una *stratificazione* più o meno complessa: ad una struttura superficiale, che si offre all'osservatore corrisponde una struttura profonda, cioè una rappresentazione astratta della proposizione, costituita da elementi che non emergono necessariamente in superficie.

Sempre secondo Piccari (ibidem, p.62), oltre alla coerenza testuale bisogna anche prendere in considerazione la *coerenza contestuale*, cioè quella proprietà emergenziale del discorso argomentativo che consente la rievocazione di un insieme di conoscenze già acquisite ed accettate dal destinatario e pertinenti a quell'argomento. In questo senso la coerenza contestuale favorisce l'emergere, a livello razionale, di script proposizionali interni all'interlocutore, che costituiscono le codifiche delle strutture argomentative⁴⁴. La coerenza contestuale, quindi, non è interna all'argomentazione. Non è un carattere costitutivo delle sue caratteristiche linguistiche, ma è il risultato della struttura argomentativa e di tutti gli elementi dell'intorno linguistico⁴⁵ reale e della situazione comunicativa.

Quindi, se la coerenza argomentativa ha una duplice natura, testuale e contestuale, è sempre possibile che un'argomentazione, ancorché ben costruita e coesa, possa non essere considerata coerente se il destinatario non dispone delle conoscenze e delle informazioni necessarie per accettarla tale:

⁴⁴ Sugli script proposizionali interni si veda M. Bianca (2005), *Rappresentazioni mentali e conoscenza. Un modello teorico-formale delle rappresentazioni mentali*, Milano, Franco Angeli, pp. 60-62.

⁴⁵ Nella linguistica distribuzionale la lingua è rappresentata ed analizzata secondo livelli gerarchicamente ordinati: fonologico, morfologico e frastico. Ogni unità di ciascun livello costituirebbe il risultato di una particolare combinazione di unità subordinate, appartenenti al livello gerarchico sottostante. Ad esempio, un morfo non è un'unità autonoma, bensì una sequenza di fonemi. Proprio in virtù di una netta separazione gerarchica tra i diversi livelli, l'analisi linguistica distribuzionale procede secondo un ordine lineare osservando la distribuzione delle unità linguistiche e del contesto lineare (posizione) di ciascuna unità. Tale contesto è detto intorno (environment) dell'unità ed in esso sono contenute anche le sue eventuali espansioni.

“Egli, infatti, deve necessariamente ricorrere ad un "pacchetto di conoscenze e di informazioni (la sua enciclopedia), che definiamo schema argomentale, da sovrapporre come reticolo strutturante al discorso argomentativo, creando anche ulteriori colleganze interne, colmando le lacune del medesimo discorso e compiendo a livello neuromentale il processo identitativo dello schema argomentale utilizzato.”⁴⁶

La coerenza di un testo argomentativo non risiede nelle sue caratteristiche linguistiche, ma nell'insieme delle conoscenze enciclopediche che attiva nel ricevente nel momento in cui a questi perviene il medesimo testo da elaborare e considerare. In altri termini, non esiste un'argomentazione coerente in assoluto, bensì un destinatario che ne stabilisce l'eventuale coerenza rispetto alla sua costellazione di credenze, opinioni e conoscenze, cui sembra essere sottesa un'attività mentale specifica. Nel valutare il grado di coerenza di un'argomentazione è necessario tenere nella debita considerazione competenze non linguistiche, quali, ad esempio, la capacità del destinatario di attribuire ulteriore senso ai singoli argomenti mediante inferenze, di stabilire associazioni tra elementi fisici e/o mentali utilizzando schemi cognitivi conosciuti.

3. I sistemi dialettici e la “New Dialectic” di Douglas Walton

I più recenti studi in campo argomentativo si muovono intorno alla concezione dialettica dell'argomentare. Se ne tratteranno qui le linee generali e la più recente interpretazione della New Dialectic di D. Walton sia per descriverne brevemente i tratti più innovativi, sia perché tale approccio è stato recentemente “accolto” all'interno della Philosophy for Children, determinando interessanti interpretazioni della pratica di ricerca all'interno della sua comunità.

La nozione di «sistema dialettico», è stata introdotta nel 1970 da Charles Leonard Hamblin nella sua opera *Fallacies* (1993). L'intenzione di tale autore era di progredire nello studio delle fallacie riconducendo la loro analisi al concetto di modello o «gioco» dialettico. Muovendo nella direzione di un approccio maggiormente «contestuale», il logico australiano riteneva infatti, di individuare più precisamente quei criteri normativi utili per giudicare la «bontà» degli argomenti (Hamblin, 1993). Tali criteri normativi per la valutazione degli argomenti, tenendo maggiormente conto del contesto, devono guardare alle regole d'uso del linguaggio ordinario, a quelle che regolano le attività di interrogazione e risposta, e, in generale, ai meccanismi della comunicazione, piuttosto che ai criteri impersonali della logica:

Verità e validità sono concetti propri di un osservatore esterno e presuppongono una visuale dell'arena quale può averla l'occhio di Dio. [...] Se io, che fino a quel momento ero uno spettatore esterno, decido di intervenire per dare a Smith il felice annuncio che il suo argomento è valido, o a Jones la notizia che le sue premesse sono false, è verosimile che scopra di essere diventato semplicemente un altro partecipante nella situazione dialettica allargata, e che le parole “vero” e “valido” sono diventate, anche per me, vuote escrescenze stilistiche. (Hamblin 1993, pp. 242-243)⁴⁷

Ne consegue che nessun argomento decide una disputa una volta per tutte, annullando la possibilità che essa si riapra. Se dunque il fine dell'argomentare è un fine pratico (convincere), un argomento andrà giudicato sulla base della sua efficacia pratica. E a questo criterio, infatti, si era costantemente attenuta la secolare tradizione degli studi retorici che, nel momento in cui appariva il testo di Hamblin, era stata riportata in auge già da dodici anni da Chaim Perelman e da Lucie Olbrechts-Tyteca (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958)⁴⁸. Tuttavia, Hamblin, come del resto lo stesso Perelman, riteneva che ogni argomento potesse ricevere una valutazione, potremmo dire, «di

⁴⁶ Piccari P. (2008). *Forme e strutture della razionalità argomentativa*, Milano, Franco Angeli, p. 63.

⁴⁷ Hamblin C. (1993). *Fallacies*, Newport, Vale Press, pp. 242-243.

⁴⁸ Proprio nel 1970 compariva l'edizione inglese del *Traité de l'argumentation*. Tuttavia, Hamblin non fa nessun diretto riferimento all'opera di Perelman e Olbrechts-Tyteca nella prima edizione del suo libro.

secondo livello», che andasse al di là della mera efficacia, vale a dire una valutazione alla luce del sistema dialettico di appartenenza, cioè di un modello, o «famiglia» di dialoghi, che obbedisce a regole ben precise (Hamblin, 1993, p. 255) e del tutto interne. Lo studio dei sistemi dialettici, infatti, può essere perseguito formalmente o informalmente: nel primo caso, consiste nello studio di norme e convenzioni che reggono casi concreti, quali i dibattiti parlamentari, le controversie legali, ecc.; nel secondo, si stabiliscono semplici sistemi di regole che dovrebbero caratterizzare lo svolgimento corretto di un dialogo.

Il modello cui pensava Hamblin prendeva in considerazione quest'ultima strada ed era, perciò, una struttura costruita a partire da certe regolarità isolate a partire dai dialoghi reali, e identificate nello scopo (*goal*) generale del dialogo e in un insieme di regole destinate a governare una «conversazione ordinata», nella quale almeno due parti parlano a turno prendendo nota, volta a volta, di ciò che è stato sostenuto (Walton & Krabbe, 1995a, p.5). Questo consentirebbe a ciascun interlocutore di possedere un aggiornato repertorio di credenze e impegni (*commitment store*): un insieme di premesse costantemente rivedibili e ritirabili. Hamblin riteneva che i sistemi dialettici potessero essere studiati sia da un punto di vista descrittivo, cioè individuando delle costanti nelle conversazioni reali, sia da un punto di vista normativo, stabilendo «semplici sistemi di regole precise, ma non necessariamente realistiche» (ibidem, p.256) alla cui luce si potessero analizzare gli argomenti, individuando quelli fallaci. Una distinzione che è stata ben ricostruita da Giovanni Sartor, in un articolo apparso nel 2004 e nel quale, riferendosi a una distinzione analoga presentata da Walton e Krabbe (1995a)⁴⁹, ha precisato le differenze esistenti tra *descrizione* di sistemi dialettici esistenti e *progettazione* di sistemi dialettici in tutto o in parte nuovi:

“Tutti i sistemi dialettici, a prescindere dal loro essere formali o informali, e dal loro mirare alla descrizione o alla progettazione, sono normativi nel senso che includono regole che specificano come i dialoghi debbono svolgersi (se essi debbono rispettare i requisiti del sistema dialettico in questione). Tuttavia, i sistemi dialettici progettuali sono normativi in un senso diverso, che attiene alla scelta delle regole piuttosto che alla loro applicazione: essi suggeriscono quali regole dovrebbero adottate per raggiungere certi risultati in certi contesti.” (Sartor, 2005, p.191)

Ripercorrendo la strada tracciata da Perelman e da Hamblin, le recenti teorie dell'argomentazione «neodialettiche» sembrano sostanzialmente preferire, con modalità diverse, la progettazione alla descrizione. Anche se con il dichiarato intento di voler operare una conciliazione dei due approcci, autori come Douglas Walton, Frans van Eemeren e Rob Grootendorst, hanno cercato, di dare forma a una teoria unitaria dell'argomentazione, scegliendo, sulla scorta delle regole conversazionali di Grice, di privilegiare, pur con sfumature differenti, il modello della «discussione critica».

La «*new dialectic*» di Douglas Walton. Accanto alla pragma-dialettica della scuola di Amsterdam, la cosiddetta *new dialectic*, elaborata da Douglas C. Walton ed Eric C.W. Krabbe (1995a) costituisce l'altro grande filone «dialettico» nel campo delle teorie dell'argomentazione contemporanee.

Tale filone ha molte caratteristiche in comune con Van Eemeren e Grootendorst, quali il privilegiare il modello del «dialogo» inteso essenzialmente come una «sequenza dialettica» o scambio «ordinato» di argomenti tra (almeno) due parti e l'enfatizzare il carattere pragmatico e funzionale dell'argomentazione, ponendo attenzione al contesto nel quale il dialogo si sviluppa e agli obiettivi che con esso si intendono perseguire. La prospettiva della *New Dialectic* si differenzia, invece dalla pragma-dialettica per l'idea che l'argomentazione sia fondata su ragionamenti

⁴⁹ Walton D. / Krabbe E., *Commitment in dialogue*, Come osservano i due autori, la dialettica di Hamblin comprende due branche:

- *Dialettica descrittiva*, che studia le regole e le convenzioni adottate nelle discussioni reali (dibattiti parlamentari, dispute legali, riunioni, e così via);
- *Dialettica formale*, che stabilisce “sistemi semplice di regole precise ma non necessariamente realistiche” e studia le proprietà dei dialoghi che ci conformano a tali regole [Hamblin 1970, p. 256].

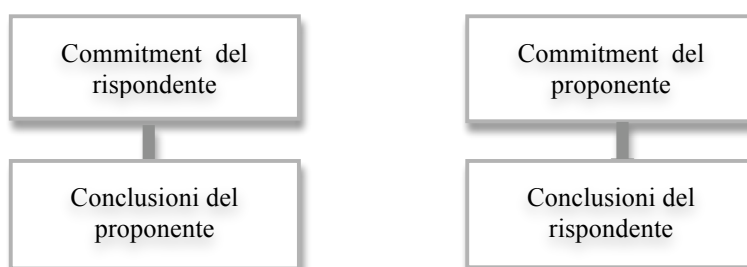
«presuntivi», poiché ogni posizione assunta è sempre «rivedibile» o *defeasible*. Inoltre, rispetto alla teoria pragma-dialettica, la *new dialectic* si caratterizza per un approccio pluralistico, dato che non si identifica in un modello privilegiato di dialogo, ma prende in considerazione tutti i diversi tipi di interazione dialettica (Walton, 1995b). Walton intende individuare le regole che presiedono a tutti i differenti tipi di dialogo, alla luce dell'obiettivo (*goal*) del dialogo stesso, che può essere la persuasione come l'informazione, la negoziazione o la riconciliazione. Così, un'interazione dialettica viene scomposta da Walton in una situazione iniziale, un *goal* specifico per ogni partecipante, un *goal* principale del dialogo e un codice di regole che devono consentire il raggiungimento del *goal* principale. Colorando la propria teoria di una decisa sfumatura cooperativa di stampo griceano, Walton fa dipendere la correttezza di un'argomento dalla sua capacità di contribuire al raggiungimento del *goal* principale del dialogo nel quale è utilizzato. È interessante, a questo proposito, considerare il ruolo fondamentale che, in particolare nella ricostruzione di una discussione critica (che egli accomuna al dialogo di persuasione), riveste la nozione di «impegno discorsivo» (*commitment*). Walton attribuisce infatti a ogni partecipante una determinata riserva (*commitment store*) che comprende l'insieme delle proposizioni che egli è disposto a sostenere. Questi *commitments*, nel dialogo di persuasione, possono essere sia espliciti (*light-side commitments*), che impliciti (*dark-side commitments*). Vediamo più dettagliatamente tale concetto di commitment in Walton.

Il Commitment. Secondo Walton per molti anni l'argomentazione ha assunto come modello di cognizione un approccio basato sulla persuasione. La persuasione dal punto di vista della psicologia empirica, è definita in un quadro teorico di stimolo risposta. La risposta consiste in un cambiamento di credenze, valori e atteggiamenti dei soggetti. Questo approccio è però lontano dalla prospettiva che si propone di vedere come funziona l'argomentazione in quanto dispositivo persuasivo. L'argomentazione interpersonale, infatti, dipende da componenti cognitive presentate sotto forma di risposte che ogni partecipante dà alle mosse discorsive precedenti seguendo delle regole precise.

Negli ultimi 50 anni i principali lavori di filosofia analitica della mente sono stati costruiti sul modello centrato sulla nozione di credenza- desiderio- intenzione (Bratman, 1987). E' solo recentemente, e soprattutto grazie al lavoro di Hamblin sulle fallacie, che l'approccio basato sul *commitment* è stato interpretato come un prospettiva caratteristica o uno strumento analitico per la teoria dell'argomentazione.

Le strutture di dialogo proposte come modello di argomentazione razionale da Hamblin (1970, 1971, 1987), Van Eemeren and Grootendorst (1992), Walton e Krabbe (1995b), sono tutte basate sulla nozione centrale di *commitment* dell'argomentatore. I principali e recenti lavori sull'intelligenza argomentativa si sono spostati ora, verso il modello basato sul *commitment* di comunicazione nei sistemi multi-agenti (Singh, 1997). Applicato al caso più semplice, in cui in un dialogo ci sono due parti, un proponente e un rispondente, l'argomentazione può essere basata sul *commitment* nei seguenti sensi. Un proponente che ha un'affermazione da provare, deve usare i *commitments* del rispondente come premesse in un argomento che ha la sua (del proponente) affermazione come conclusione. Similmente il rispondente, per provare la sua affermazione contraria, deve usare solo i *commitments* del proponente come sue premesse, seguendo questo modello:

Fig.2



Il principio dell'argomentazione basata sul *commitment* rappresenta per Walton un ideale normativo che deriva dalla prima nozione di *commitment* individuata da Hamblin (1970, 1971), come cuore del suo metodo usato per analizzare le fallacie. Un termine equivalente di *commitment* è "accettazione". Infatti, "*Commitment*", nel senso derivato dall'uso di questo termine fatto da Hamblin, si riferisce a ciò che un argomentatore ha esplicitamente accettato in un dialogo, o a ciò che si può dire essere stato accettato in base alle mosse discorsive fatte. Un argomentatore è impegnato ad una proposizione, in questo senso, quando l'afferma pubblicamente. Ma l'asserzione pubblica non è l'unico modo per essere impegnato ad una proposizione. Un partecipante al dialogo può diventare impegnato ad una proposizione o esplicitare il suo impegno ad una proposizione attraverso alcuni atti linguistici. Le regole di *commitment* connesse ad ogni tipo di dialogo, determinano quali tipi di mosse discorsive implicano un *commitment*. Ad esempio, fare una domanda di un certo tipo, può implicare, in certi tipi di dialogo, che chi domanda sia impegnato ad una presupposizione che è implicita nella domanda. Oppure quando un rispondente dà una replica o risposta ad una domanda, queste possono implicare che egli è impegnato a certe proposizioni. In sintesi, il *commitment* in un dialogo è determinato dagli atti linguistici o dalle mosse discorsive che sono in linea con le regole che governano quel tipo di dialogo.

Il *commitment* ha anche altre caratteristiche specifiche. Esso può essere ritirato. In che modo si possa ritirare dipende sempre dal tipo di dialogo. Nel dialogo persuasivo, per esempio, gli impegni discorsivi richiedono di poter essere ritirati senza severe penalità.

Vediamo ora la distinzione tra credenza (convinzione personale) e *commitment*. Secondo Walton, la convinzione personale è una nozione psicologica interna. Credenze e desideri sono "stati mentali". Al contrario, i *commitments*, sono pubblici. Hamblin (1970, p.257) paragona i *commitments* a sentenze scritte su una lavagna. Esse sono lì, visibili o almeno possono essere controllate. Sono in un dialogo più o meno come un database. Nella fase iniziale di ogni dialogo, c'è un elenco di *commitments* definito come "deposito dei *commitments*". Man mano che il dialogo procede attraverso le varie mosse discorsive, altre proposizioni vengono aggiunte o eliminate da tale elenco. Nel dialogo, l'aggiungere o il ritirare un *commitment* è un atto esterno e pubblico. La convinzione personale è diversa. È una questione di stato mentale privato. Noi non possiamo conoscere le convinzioni personali di una persona e nemmeno la persona stessa, a volte, le conosce. Le convinzioni personali sono davvero importanti in psicologia, ma dal punto di vista della logica informale, dell'argomentazione e dello studio delle fallacie, non è necessario conoscer quali sono le credenze di un argomentatore. Ciò che conta è come egli argomenta e quale posizione assume. Il motivo per utilizzare la nozione di *commitment* nella teoria dell'argomentazione è che l'obiettivo di quest'ultima è la valutazione di un argomento in una discussione. Non è necessario provare le reali credenze di un argomentatore per valutare il suo argomento. Tuttavia, sebbene il *commitment* sia diverso dalla credenza, non ci sono dubbi sul fatto che esista tra loro una certa relazione. Come ha evidenziato Hamblin, (1970), il *commitment* può funzionare come una sorta di convinzione personale. Naturalmente, qualcuno potrebbe obiettare su questa distinzione fatta tra *commitment* e convinzione personale. Potrebbero dire che è solo una questione semantica. Non è importante se lo si chiama *commitment* o credenza. Tale obiezione è ragionevole fino ad un certo punto perché è utile e necessaria tale distinzione.

La differenza fondamentale è che il *commitment*, per sua natura, è costituito da una componente di razionalità. Si tratta di razionalità, anche se rappresenta una sorta di razionalità legata ad un uso strumentale dell'argomentazione nel dialogo. La credenza, invece, può essere una convinzione razionale, ma è fondamentalmente un materiale psicologico interno ed empirico. Ciascuno di noi crede in certe proposizioni e non crede ad altre, oppure può credere in qualcosa che nel tempo poi modifica. Ma i *commitments* sono diversi perché sono proposizioni inferite da atti linguistici che si avanzano durante il dialogo. Si può credere o non credere in essi, ma se si viene sfidati su un *commitment* che si è assunto durante il dialogo, si è obbligati a difenderlo, oppure è necessario ritirarlo dichiarando che si è cambiata idea. L'approccio basato sul *commitment* per analizzare i diversi tipi di argomentazione secondo il modello presentato in Walton (1998) e Krabbe (1995),

dimostra che è applicabile a ciascun di loro poiché in ognuno dei sei tipi di dialogo ci sono almeno due partecipanti e l'argomento di uno deve basarsi sui *commitments* dell'altro secondo il modello sopra visto.

I sei tipi di dialogo. Sulla base dei propri presupposti teorici, Walton cerca di realizzare una serie di modelli normativi che siano applicabili alla valutazione dei dialoghi reali. L'autore, come già Toulmin, considera fondamentale il legame tra un dialogo e il contesto nel quale esso si inserisce; ma laddove Toulmin concepisce la dipendenza contestuale dell'argomentazione come dipendenza dal campo disciplinare nel quale essa è inserita, lo studioso canadese identifica la dipendenza contestuale come dipendenza dall'obiettivo che il dialogo in questione persegue e dai *commitments dei* «partecipanti al dialogo». La necessità di valutare i dialoghi in relazione al contesto era già stata compresa da Hamblin, che tuttavia non prevedeva una classificazione rigida dei tipi di dialogo, consentendo l'indefinita proliferazione dei sistemi dialettici. Walton propone invece sei principali modelli di dialogo, invariati rispetto al campo disciplinare e definiti in base agli specifici obiettivi e alle regole e tecniche di argomentazione interattiva che a quegli obiettivi sono legate. La loro normatività deriva dal fatto che essi mostrano «come le persone dovrebbero idealmente argomentare se fossero ragionevoli», dove la ragionevolezza, applicata alla conversazione, viene intesa come adesione «alle massime collaborative di cortesia che consentono a una conversazione di svolgersi in maniera produttiva» (Walton 1995b), secondo una concezione ispirata al «Principio di cooperazione» di Grice (1975). Questo approccio ha consentito a Walton di mantenersi più coerente dei pragmadialettici rispetto ai comuni presupposti contestualisti. I sei tipi di dialogo considerati da Walton sono i seguenti:

1) il *dialogo di persuasione* (accomunato alla *discussione critica*), che ha per obiettivo generale la risoluzione razionale di un conflitto tra differenti punti di vista e per obiettivo individuale dei partecipanti persuadere l'altro (o gli altri) della validità dei rispettivi punti di vista. Gli obiettivi del dialogo ne determinano la struttura: chi presenta un punto di vista ne deve sostenere l'onere della prova, mentre il suo oppositore potrà avvalersi del dubbio critico. Nella discussione critica è particolarmente accentuata, accanto alla funzione della risoluzione di una disputa, una funzione *maieutica*, in quanto ciascun partecipante ha l'opportunità di chiarire meglio le implicazioni del suo punto di vista;

2) La *negoziazione*: il punto di partenza è qui un conflitto di interessi fra i partecipanti al dialogo, che si trovano invece nella necessità di dover cooperare. L'obiettivo generale è raggiungere un accordo pratico accettabile per entrambe le parti, quello individuale ottenere per sé un accordo il più favorevole possibile.

3) L'*indagine (inquiry)*: prende le mosse dal riconoscimento di uno stato di ignoranza su di un determinato argomento e ha per obiettivo generale provare la verità o la falsità di una certa proposizione o, in alternativa, l'impossibilità a stabilire la verità (o la falsità) della proposizione in questione, anche dopo una ricerca approfondita che abbia vagliato tutte le prove disponibili. La ricerca delle prove a favore o contro un'ipotesi è l'obiettivo particolare dei partecipanti. Walton indica diversi esempi di indagine, ciascuna dotata di proprie regole e tecniche (l'indagine legale, le inchieste parlamentari, la ricerca scientifica ecc.).

4) La *deliberazione*: l'origine del dialogo è in questo caso la necessità di intraprendere un'azione. L'obiettivo generale è prendere una decisione che sia giudicata la migliore da tutte le parti coinvolte, l'obiettivo individuale influenzare l'esito della deliberazione a proprio favore.

5) Il *dialogo per richiesta di informazioni*: la situazione iniziale (altamente asimmetrica) è la disparità di informazioni tra i due partecipanti, l'obiettivo generale lo scambio e la diffusione di informazioni, e gli obiettivi particolari la loro trasmissione o acquisizione. Ne sono esempi particolari il dialogo didattico, l'intervista, l'interrogazione o la consultazione di esperti.

6) Il dialogo di tipo *eristico*, del quale è un esempio, secondo Walton, il litigio, ha come obiettivo generale il raggiungimento di un accordo provvisorio, mentre come obiettivo particolare

di ciascun partecipante la sconfitta dell'avversario e la vittoria agli occhi degli spettatori⁵⁰.

Sulla base di questa classificazione dei tipi di dialogo, e delle relative regole, Walton costruisce anche un'analisi delle fallacie, mettendole in relazione con uno specifico tipo di dialogo: dal che deriva, in obbedienza all'approccio funzionalista, che un determinato argomento potrà essere considerato fallace all'interno di alcuni dialoghi e appropriato all'interno di altri. La fallacia è perciò un argomento che *sembra* ragionevole, poiché ritenuto legittimo all'interno di alcuni tipi di dialogo, ma non lo è, in quanto il suo uso è illegittimo in quel determinato tipo di dialogo in cui è utilizzato. Vale qui la pena di notare il rilievo attribuito da Walton ai cosiddetti passaggi o «slittamenti» dialettici (*dialectical shifts*). Walton rileva infatti come nella conversazione ordinaria avvengano, e anche abbastanza frequentemente, degli «scarti» tra un contesto e l'altro e tra un tipo di dialogo all'altro, talvolta in maniera inavvertita. Questi passaggi non possono essere considerati, dal punto di vista della teoria dell'argomentazione, necessariamente scorretti, a meno che vengano non soltanto compiuti consapevolmente da un interlocutore, ma da questo anche strategicamente nascosti all'altro interlocutore, al fine (subdolo e illecito, alla luce della discussione critica) di trarne un vantaggio, Walton (1995b) ha mantenuto della dialettica aristotelica l'idea che esistano diversi tipi di ragionamento o argomentazione.

Schemi dell'argomentazione. Gli schemi di argomentazione svolgono nella teoria di Walton un ruolo analogo a quello che gli schemi di inferenza svolgono nella logica formale. L'argomentazione quotidiana privilegia, secondo Walton, il *presumptive reasoning* (ragionamento presuntivo o plausibile), una forma di ragionamento la cui struttura non è riconducibile ai classici schemi inferenziali deduttivi o induttivi, in quanto prevede l'accettazione provvisoria, sulla base di evidenza incompleta, di conclusioni che possono essere ritratte qualora, nel corso dell'argomentazione, si presentino obiezioni in precedenza non considerate. Il ragionamento presuntivo è dunque una forma di ragionamento non monotono. Tra i numerosi schemi di argomentazione che lo qualificano, Walton cita l'argomentazione per analogia, l'argomentazione mediante esemplificazione, l'argomentazione causale, l'argomentazione basata sull'opinione di esperti, e quella "per ignoranza". Molti degli argomenti tradizionalmente classificati come fallaci rispecchiano schemi dell'argomentazione presuntiva: il punto, più volte sottolineato da Walton, è che nessun argomento può essere classificato come fallace in base a considerazioni relative esclusivamente alla sua forma, come mostra il fatto che l'affermazione del conseguente può costituire, talvolta, una forma di argomentazione accettabile. Analogamente, la maggior parte delle fallacie informali risponde a schemi argomentativi che, in alcuni tipi di dialogo e in determinati percorsi dialogici, sono del tutto accettabili. Da dove deriva, allora, l'autorità normativa degli schemi dell'argomentazione presuntiva? A ciascuno schema di argomentazione, Walton associa un insieme di domande critiche, atte a valutare il grado di accettabilità che le premesse conferiscono alla conclusione. Data un'argomentazione reale, si tratterà dunque di identificare lo schema che essa esemplifica, e di sottoporla al vaglio delle domande critiche⁵¹.

⁵⁰ Walton include perciò tra i modelli normativi di dialogo anche il litigio, ritenendo che anch'esso abbia le sue regole e i propri standard di valutazione, legati all'efficacia delle tecniche argomentative. Quest'aspetto esemplifica bene la differenza tra l'impostazione di Walton e quella della scuola pragma-dialettica, al di là dei problemi che indubbiamente può suscitare (cfr. anche Walton D. (1998). *A pragmatic model of legal disputation*, p. 717, in *Notre Dame Law Review*, pp. 711-735).

⁵¹ Ad esempio, nel caso dell'argomentazione per analogia (Walton, 1995, op. cit., p.136), lo schema è il seguente:

In generale, il caso C1 è simile al caso C2.

A è vero (falso) nel caso C1.

Quindi A è vero (falso) nel caso C2.

Le "domande critiche" sono:

1. A è vero (falso) in C1?

2. C1 e C2 sono simili per quanto riguarda gli aspetti citati?

3. Vi sono importanti differenze tra C1 e C2?

4. Filosofia e argomentazione nella Philosophy for Children

4.1 Il filosofare e l'arco della ricerca

Lipman (2005, p.168) sostiene che il dialogo della Philosophy for Children non può essere considerato una conversazione, dato che secondo la definizione di Saw quest'ultima consiste nell'essere un discorso non manipolativo e non finalizzato a uno scopo. Ma il dialogo filosofico della P4C non è nemmeno mirato completamente alla persuasione, come avviene nella retorica. Il dialogo della comunità di ricerca filosofica della P4C si collocherebbe a metà strada, poiché non è del tutto privo di uno scopo e, nello stesso tempo, potrebbe implicare argomenti intesi a persuadere. Il dialogo, a differenza della conversazione, è una forma di ricerca.

Ma quali sono gli scopi del dialogo filosofico della P4C? Con la parola "scopi" qui non ci si riferisce agli obiettivi educativi del programma di P4C, quali l'incrementare le abilità scolastiche e l'interazione sociale, ma piuttosto si vogliono intendere i prodotti dei dialoghi che hanno luogo nelle sessioni filosofiche che attuano il programma. Quali sono gli obiettivi immediati di questi dialoghi che sono il risultato di una ricerca filosofica collaborativa tra gli alunni della classe? C'è un obiettivo generale in tali dialoghi? Cosa può essere considerato progresso in questi tipi di dialogo?

Secondo Gregory (2006), attuale direttore dello I.A.P.C., l'obiettivo principale del dialogo filosofico della comunità di ricerca è quello di arrivare ad uno o più giudizi filosofici ragionevoli sulle questioni che hanno dato origine al dialogo stesso. Per essere ragionevole in un contesto di P4C, un giudizio richiede tre cose (tab.1):

- a) essere ben ragionato;
- b) essere ben informato;
- c) essere arricchito di senso attraverso personalizzazione del significato.

Vediamo brevemente in che modo si devono intendere questi tre criteri.

La pratica della Philosophy for Children persegue il buon ragionamento attraverso la triadica costruzione lipmaniana del pensiero critico, creativo e *caring* (ovvero affettivo-valoriale) che rappresentano le categorie di un buon pensare. All'interno di tale pratica vengono prodotti giudizi che devono essere ben ragionati nel senso che devono essere giustificati sulla base della loro evidenza e sulla correttezza argomentativa.

Per un giudizio elaborato nella P4C, essere bene informato significa sia che è stato definito attraverso le diverse e molteplici prospettive, sia che è sopravvissuto alle concessioni reciproche del dialogo intercorso nella comunità. Il pensare correttamente è un fenomeno sociale in due sensi. Nel primo senso perché l'abilità del pensare bene si acquisisce attraverso la partecipazione in una comunità ricerca in cui ciascun partecipante è sia sfidato, sia assistito nell'essere più chiaro, più coerente, e più creativo, possibile. Nel secondo senso perché più il pensiero individuale è competente, più viene limitato l'errore e così è probabile che si venga rinforzati in tale competenza dal senso di responsabilità che deriva dall'appartenere ad una comunità di pari.

Una delle caratteristiche che contraddistingue la P4C (nella teoria e nella pratica) da altre concezioni di ricerca e di curriculum per insegnare a pensare, è la sua enfasi sulla importanza del significare. I giudizi elaborati nella P4C, possono essere individuali o collettivi, ma in entrambi i casi intendono essere significativi per la persona o per le persone che li elaborano. In tale contesto, l'essere personalmente significativo è inteso sia nel senso che la persona che elabora il giudizio ha

4. Vi è qualche altro caso C3 che è anch'esso simile a C1, ma tale che A è falso (vero) in C3?

trovato in esso il suo proprio senso- che è genuinamente sentito; che costituisce un'occasione per un'auto-correzione piuttosto che di una correzione esterna- ma anche che il giudizio esprime aspetti della sua personalità; è attinente alla sua personale esperienza. Ciò richiede che il processo di ricerca che porta all'elaborazione del giudizio sia similmente attinente. Lipman (et al., 1980) spiega:

Noi possiamo prendere in considerazione i criteri per un "buon Ragionare" e applicarli ad ogni tipo di discorso. Tuttavia è tutta un'altra questione rifletterci e formulare verbalmente la nostra personale prospettiva. In tale senso, pensare da soli richiede una riflessione sulla propria personale esperienza e sulla proprio modo di essere nel mondo. Ciò richiede la valutazione dei propri valori personali e alla fin fine della propria identità..... una persona deve avere una chiara percezione di se stesso, una consapevolezza dei propri pensieri....Alla fin fine, pensare autonomamente- o elaborare giudizi morali- richiede lo sviluppo di un senso di direzione personale verso gli scopi che ciascuno di noi prevede, anche vagamente, per se stesso.

Questi tre criteri per l'elaborazione di giudizi nella P4C sono indipendenti, nel senso che un giudizio potrebbe rispondere a ciascuno di loro separatamente, senza corrispondere agli altri due criteri, per esempio, essere ragionevolmente corretto senza essere ben informato o significato personalmente. D'altra parte, questi tre criteri sono al contempo interdipendenti nel senso che nessuna di loro potrebbe soddisfare completamente se non realizza, almeno in parte, anche gli altri due criteri. In effetti, l'interindipendenza di *significatività personale, responsabilità pubblica e eccellenza cognitiva* dovrebbero essere considerate come uno dei più importanti principi della P4C, sia come curricolo, sia come teoria della ragionevolezza. Questa è la ragione per cui si è usato il termine "ragionevolezza" per riferirsi a giudizi che hanno tutti e tre gli attributi sopra trattati.

I giudizi possono essere ragionevoli nel senso appena descritto senza essere filosofici. I giudizi elaborati che costituiscono l'obiettivo dialogico della P4C intendono essere nel loro contenuto anche filosofici, cioè vogliono essere dei giudizi etici, estetici, politici o metafisici. La ricerca filosofica nella Philosophy for Children viene costruita come processo di ricerca intorno a questioni o problemi filosofici individuati dai ragazzi. Le storie filosofiche per bambini, pubblicate dallo I.A.P.C. sono costruite con lo scopo di provocare proprio questo tipo di questioni, ma solo nella misura in cui i ragazzi possono riferirsi ad esse in modo personale, cioè riconoscendo gli aspetti filosofici della loro personale esperienza. Questa dimensione pedagogica della ricerca filosofica ha le sue basi nella prospettiva deweyana secondo cui le categorie filosofiche etiche, estetiche, politiche e altre ancora, descrivono dimensioni di ordinaria esperienza di molte delle persone piuttosto che esperienze intellettuali o esoteriche completamente estranee alla esperienza quotidiana.

La concezione deweyana, inoltre, presuppone che l'esperienza dei bambini sia ricca di tali dimensioni filosofiche quanto lo è l'esperienza degli adulti e ciò è anche uno dei maggiori principi della P4C. Lipman distingue tra "giudizi elaborati processualmente", quali sono i giudizi etici, sociali, politici ed estetici, che sono direttamente collegati alle "situazioni di vita", e che costituiscono qualche tipo di determinazione o di risoluzione, dai giudizi di "mediazione" quali i giudizi di identità, differenza, inferenza, causa e rilevanza che contribuiscono ad elaborare i giudizi. Dato che nella Philosophy for Children la filosofia è intesa come dimensione dell'esperienza umana, la struttura dei giudizi filosofici tende ad essere quella di proposizioni relative a ciò che dovrebbe essere creduto, avvalorato o fatto, rispetto ai problemi o situazioni di tale esperienza. I giudizi di mediazione, in base alla distinzione fatta precedentemente, derivano il loro significato ultimo dal contribuire ai giudizi elaborati processualmente quali possono essere, ad esempio, come avere cura di un'amicizia o come migliorare la salute (tab.1).

La ricerca filosofica nella P4C ha una traiettoria ad arco che comincia con qualche tipo di problema o di situazione che fa sollevare qualche sorta di questione filosofica che porti a chiedersi qual è la cosa più ragionevole da credere, da avvalorare o da fare in quel caso specifico. La traiettoria continua terminando in una sorta di risoluzione o compimento in un giudizio ritenuto soddisfacente seguendo queste fasi:

- *Esperienza con dimensioni filosofiche, cioè logiche, etiche, estetiche, politiche*
- *Problemi filosofici e situazioni che pongano questioni del tipo : Qual è la cosa più ragionevole?*
- *Ricerca filosofica attraverso il dialogo*
- *Giudizi Filosofici che siano ben ragionati, ben informati e personalmente arricchiti di significato*
- *Esperienza che diventa più vera, più bella, più ragionevole, ecc.*

tab.1

Giudizi
<ul style="list-style-type: none"> • Qual è la cosa più ragionevole da credere, da avvalorare o da fare in questo caso? • Giudizi elaborati processualmente e mediati
Giudizio Ragionevole
<ul style="list-style-type: none"> • Ben ragionato <ul style="list-style-type: none"> – Pensiero critico - Argomenti logicamente validi – Pensiero creativo - Buone prove – Pensiero affettivo • Ben Informato <ul style="list-style-type: none"> – Informato da molteplici e diverse prospettive – Reso giustificabile ad una comunità di propri pari • Personalmente arricchito di significato <ul style="list-style-type: none"> – realmente sentito; auto corretto – rilevante per l'esperienza personale
Giudizio Filosofico
<ul style="list-style-type: none"> • Filosofico nel contenuto, cioè giudizi etici, estetici, politici, metafisici o epistemologici • I racconti della P4C sollecitano i ragazzi a riconoscere filosoficamente aspetti problematici della loro personale Esperienza

4.2 Il modello argomentativo dialettico nella *Philosophy for Children*.

Il dialogo normativo di ricerca nella Philosophy for Children (Gregory, 2006). Douglas Walton sostiene che ciò che rende ragionevole una mossa argomentativa non è la sua forma, bensì il contesto di dialogo in cui l'argomento è stato costruito e lo scopo di tale dialogo. Da ciò derivano criteri di valutazione degli argomenti che Walton definisce "pragmatici," in quanto "sono valutati come corretti o errati nella misura in cui essi sono usati o per contribuire o per ostacolare gli obiettivi del dialogo. Egli spiega che per valutare gli argomenti in questo modo, il concetto di dialogo deve essere normativo: cioè è necessario prescrivere come un argomento dovrebbe essere utilizzato per essere appropriato (Walton, 1998, p.29). Tale aspetto normativo del dialogo—che determina cosa costituisce una buona argomentazione nella sua struttura interna, e che obbliga i partecipanti a costruire tali tipi di argomenti e ad evitarne altri—dipende dal carattere sia collettivo che individuale degli obiettivi dei partecipanti al dialogo. Detto ciò, se è vero che una discussione non può essere valutata buona o ragionevole solamente in base alla sua forma, ma in base al fatto che fa avanzare il dialogo verso il proprio obiettivo e che i differenti tipi di dialoghi hanno obiettivi diversi, allora è necessario che i partecipanti al dialogo conoscano e definiscano i criteri che sono connessi a ciascun tipo di dialogo che intendono intraprendere.

Walton identifica sei tipi di dialoghi normativi (Walton, 1998): persuasione, ricerca, negoziazione, raccolta di informazione, deliberazione e dialogo eristico. Per ciascuno di essi ha individuato l'obiettivo e il criterio che deve soddisfare per raggiungerlo (tab.2):

tab.2

Tipo di Dialogo	Obiettivo	criterio
Ricerca di informazioni	Trovare informazioni su un particolare argomento per risolvere un problema o per portare avanti un compito	ciò che soddisferà la ricerca di informazioni
Negoziazione	Risolvere conflitti di interesse	ciò che soddisferà gli altri
Persuasione	Risolvere conflitti di opinioni	ciò che convincerà gli altri
Deliberazione	Decidere cosa fare di fronte ad un problema pratico, ad un conflitto o in ogni situazione in cui c'è bisogno di prendere una decisione per agire	ciò che funziona
Ricerca	Scoprire la verità	ciò che è ragionevole
Eristico (o querelle)	Dare voce ai reclami , fare uscire le incomprensioni e facilitare la comprensione reciproca	ciò che tranquillizza ogni persona

Ma quali sono i tipi di dialogo della P4C? Quali si devono assumere come normativi? Quali sono gli utilizzi e gli obiettivi del dialogo nella Philosophy for Children?

Abbiamo visto nel capitolo precedente che Lipman distingue tra giudizi "focali o culminanti" quali sono i giudizi di tipo "etico, sociale, politico, ed estetico" che sono direttamente connessi a "situazioni di vita," e costituiscono una sorta di "determinazione o risoluzione ," rispetto ai giudizi di "mediazione" quali sono i giudizi di identità, differenza, inferenza, nesso di causalità e rilevanza che contribuiscono ad elaborare giudizi culminanti. Dato che la ricerca filosofica è orientata a risolvere i problemi e a vagliare le opportunità che si presentano nel corso di tale esperienza, i giudizi che le competono sono quelli di tipo focale o culminativo, poiché sono il risultato di un processo di indagine e la loro è quella di proposizioni che vengono formulate su ciò che dovrebbe essere creduto, valutato o realizzato rispetto a tali problemi e opportunità. I giudizi di mediazione traggono il loro senso ultimo dal contributo che possono dare alla formulazione dei giudizi "culminanti". Detto ciò, si può affermare che la ricerca filosofica nella p4c abbia una traiettoria a forma di arco, che inizia con qualche tipo di problema che dà avvio alla ricerca. Tale ricerca termina in una sorta di soddisfacente risoluzione o compimento, sottoforma di giudizio. Vista in tale modo la ricerca filosofica nel dialogo della p4c ha un suo particolare orientamento normativo poiché ne esplicita l'obiettivo e i criteri che lo possono soddisfare. La principale guida e direzione normativa del dialogo filosofico che avviene in essa, infatti, è data dall'esigenza, da parte della comunità di ricerca, di elaborare giudizi ragionevoli per risolvere le esperienze problematiche con dimensioni filosofiche. Rimandando al capitolo precedente per vedere quali sono le caratteristiche di un giudizio ragionevole per la P4C, vediamo in che modo Gregory (2007), dopo aver individuato l'obiettivo della comunità di ricerca filosofica della Philosophy for Children e i criteri per soddisfarlo, cerca di leggere il contesto argomentativo che vi si crea alla luce dei diversi dialoghi normativi individuati da Walton.

A suo avviso, i sei tipi di dialogo individuati nella New Dialectic, si possono tutti ritrovare all'interno della sessione di Philosophy for Children. L'orientamento normativo ad arco del dialogo nella p4c spiega e giustifica il metodo per impegnarsi in tale dialogo, articolato in cinque fasi, da Lipman (2005, pp.116-118), anche se è difficile circoscriverli nettamente in tempi e spazi discorsivi, tuttavia se ne possono tracciare alcune ipotetiche e probabili collocazioni all'interno delle diverse fasi della discussione filosofica individuate da Lipman (2005) che sono:

1. Offerta del testo. Condivisione di racconti filosofici e articolazione di interessi. Gli studenti leggono o rappresentano una storia insieme.
2. Costruzione dell'agenda. Gli studenti sollevano questioni da discutere e organizzare in un foglio in cui si appuntano i principali passaggi della sessione.

3. Consolidare la comunità. Gli studenti discutono le questioni attraverso l'interazione e il supporto all'interno della comunità di ricerca facilitata da un adulto che funge da training filosofico
4. Usare esercizi e piani di discussione. Il facilitatore filosofico introduce attività rilevanti per approfondire e ampliare la ricerca degli studenti
5. Incoraggiare ulteriori risposte. Questa fase include pratiche di autovalutazione della pratica filosofica e dei progetti di azione decisi.

Alcune forme di dialogo che avvengono in tali fasi coinvolgono quelli che Walton chiama "slittamenti dialettici leciti", vale a dire degli spostamenti dall'uno all'altro tipo di dialogo normativo da lui individuati. Uno slittamento lecito ha lo scopo di preservare l'obiettivo generale in un contesto di discussione piuttosto che bloccarlo. Molte di queste fasi, inoltre, richiedono un "discorso misto", cioè la presenza di due o più tipi di dialoghi nella stessa fase di discussione.

Il dialogo di negoziazione di Walton "è il cui scopo è di cercare di ottenere la situazione migliore, è caratteristico delle prime due fasi individuate da Lipman, e particolarmente della seconda: la costruzione dell'agenda. Un aspetto importante della prima fase, cioè della condivisione del un testo, è l'emergere degli interessi individuali e comuni che determineranno il dialogo filosofico attraverso gli obiettivi sia impliciti che espliciti dei partecipanti, e che verranno poi, nella fase due, articolati in domande da mettere nell'agenda. Frequentemente in questa fase della P4C la comunità deve anche negoziare tra il desiderio del facilitatore di mantenere la discussione focalizzata su un livello filosofico ed il desiderio degli studenti, soprattutto i più giovani, di allontanarsi verso argomenti irrilevanti per discutere questioni che non sono fruttuose per il dialogo (come per esempio le domande che hanno già le risposte definitive, o le domande che trovano risposte attraverso il calcolo, l'osservazione o l'esperimento e domande le cui risposte sono di tipo religioso o mistico).

La spiegazione che dà Walton del dialogo di negoziazione può essere utile in questi casi. "la principale caratteristica di un dialogo di negoziazione, spiega Walton, è quella di avere la forma di una sequenza di offerte e concessioni che convergono idealmente verso una posizione intermedia dove gli interessi di tutti possono essere soddisfatti. Walton definisce rilevante il dialogo di negoziazione per risolvere un conflitto d'interesse attraverso l'accordo delle parti e spiega che in questo tipo di dialogo alcuni tipi di pretese e minacce possono essere accettate e persino appropriate. Comunque richieste e minacce non portano certo alla costruzione dell'agenda della p4c, che, invece, è rappresentata da un sottotipo di dialogo di negoziazione chiamato di integrazione collettiva, nel quale si assume che l'interesse delle parti possa essere ampiamente integrato, dato che il tipo di conflitto non è a somma zero. Nella Comunità dialogica della P4C, infatti, ci sono interessi collettivi quali la lealtà, il cameratismo e l'interesse intellettuale a costruire sugli approfondimenti raggiunti nelle ricerche precedenti, che richiedono la negoziazione degli interessi di ciascun partecipante. La costruzione dell'agenda della P4C richiede un dialogo misto, che mette insieme il dialogo di ricerca e la richiesta di informazione.

Il dialogo di ricerca di informazione inizia con una situazione iniziale in cui un partecipante ha alcune informazioni che l'altra parte vuole... di solito l'interrogante ... deve trovare informazioni su un argomento particolare... al fine di risolvere un problema, o di svolgere alcuni compiti. Il compito dell'altra parte è di fornire le informazioni che l'interrogante ritiene rilevanti. (Walton, 1998, p.126)

Nella fase due della P4C per esempio, le domande di discussione sono spesso così ambigue che non possono essere inserite nell'agenda senza richiedere chiarificazioni. Capita poi che a volte la trattativa della costruzione dell'agenda raggiunga un punto morto che il facilitatore deve cercare di risolvere e superare. A volte, invece, capita che sono gli studenti ad essere riluttanti nell'iniziare una ricerca e possono opporre resistenza alla costruzione dell'agenda spingendo il facilitatore a cercare di chiarire le loro ragioni. Ciascuna di queste difficoltà può essere risolta chiedendo informazioni .

La fase tre di Lipman, consolidare la comunità, in cui, sostanzialmente, vengono discusse le domande degli studenti, utilizza un dialogo misto che coinvolge il dialogo di ricerca, la ricerca di

informazione e il dialogo persuasivo. Poiché gli obiettivi di questi tre tipi di dialogo sono potenzialmente in contrasto tra loro, uno di essi funge da norma decisiva, indicando che i conflitti tra i tre diversi tipi sono stati risolti in suo favore. Nel caso della P4C, per quanto concerne la fase tre, il dialogo di ricerca costituisce chiaramente la norma decisiva che prevale.

Il dialogo di persuasione è il tentativo di risolvere i conflitti di opinione. Esso differisce dal dialogo di negoziazione, in quanto quest'ultimo cerca di risolvere i conflitti di interesse, e dal dialogo di ricerca, che cerca di scoprire la verità. Tra dialogo di persuasione e dialogo di ricerca c'è grande differenza per quanto concerne gli obiettivi dei partecipanti. In un dialogo di persuasione almeno uno dei partecipanti ha lo scopo di convincere uno o più persone ad accettare una affermazione che è stata messa in gioco sin dall'inizio, mentre gli altri o si oppongono a tale affermazione oppure difendono la proposizione opposta. In un dialogo di ricerca, invece, l'obiettivo di ciascun partecipante è quello di fare in modo che nel ricercare ed elaborare insieme una tesi, essa rappresenti l'alternativa più ragionevole da scegliere o il valore più giusto da realizzare. I partecipanti possono iniziare un dialogo di ricerca proponendo alcune ipotesi o aspettando che queste emergano come le più ragionevoli, ma, in tale contesto, utilizzare il dialogo persuasivo per difenderle con ostinata e irrazionale tenacia finirebbe per bloccare il percorso di ricerca. Tuttavia, poiché la risoluzione dei conflitti di opinione è una parte importante della ricerca, possono essere del tutto appropriati, all'interno del contesto di un dialogo di ricerca, anche situazioni di dialogo persuasivo. Questa faziosità che è implicita in quest'ultimo, può essere benefica per la ricerca a condizione che sia sempre mitigata dal potenziale obbligo di non far prevalere la posizione sostenuta a tutti i costi. All'interno di un dialogo di ricerca, infatti, i proponenti in una situazione di dialogo persuasivo non devono essere così 'faziosi da utilizzare argomenti fallaci per sostenere le loro posizioni o non devono ignorare argomenti o prove contro di loro. Un altro modo per comprendere la differenza tra il dialogo di persuasione e quello di ricerca lo si ha vedendo la diversità dei loro criteri per fornire la prova. Il criterio di prova da rispettare nel dialogo di persuasione (cosa convincerà gli altri) è di livello inferiore a quello della ricerca (ciò che è più ragionevole tenendo conto di tutti gli argomenti e le prove disponibili)

Ma mentre questa rappresenta un'importante distinzione tra dialogo di persuasione e dialogo di indagine in molti casi concreti, nella una comunità di ricerca della P4C non funziona, dato che i soli argomenti e le prove reperibili sono quelli disponibili nella Comunità e accessibili alla Comunità. Walton afferma che ciò che caratterizza il dialogo di persuasione è il presupposto che gli argomenti di un partecipante debbano avere sempre come premesse delle proposizioni che sono state impegnate da un altro partecipante, così che gli argomenti prodotti da una parte siano sempre indirizzati verso l'altra parte. Appellarsi all'impegno (*commitment*) dell'altra parte non è, per Walton, una caratteristica del dialogo di ricerca, ma in una comunità di ricerca questo è il solo tipo di appello che può essere fatto. Il principio di auto-correzione che caratterizza la P4C infatti, vuole significare che, dato che oltre alla comunità non c'è nessun'altra autorità oggettiva o insieme di norme cui appellarsi, tutti gli argomenti devono far riferimento direttamente agli impegni (*commitments*) dei partecipanti.

Trattandosi di comunità di ricerca e non di persuasione, quindi, i partecipanti sono tenuti a sostenere onestamente le loro idee cercando di non essere ingannevoli, di utilizzare le argomentazioni e le prove più forti che sono disponibili anziché le più deboli e cercando di focalizzarsi attentamente sulle contro-argomentazioni e sulle prove — un comportamento, questo, che può solo essere incoraggiato e applicato dagli altri partecipanti e dal facilitatore. Walton afferma che l'obiettivo di un dialogo di ricerca è "di provare che una particolare proposizione è vera o falsa, o che non ci sono prove sufficienti per farlo" (...). Questo può sembrare un obiettivo di dialogo troppo stretto per la P4C, ma in realtà, è proprio per la mancanza di un tale tipo di obiettivo che si assiste a molti dialoghi di P4C senza alcun rigore e direzione.

Altra caratteristica del dialogo di ricerca, secondo Walton, è la "*cumulativeness*", intendendo con tale termine la presenza al suo interno sia di una direzione che avanza, sia di un processo di costruzione o di consolidamento:

La chiave qui è l'idea che una ricerca deve essere considerata una sorta di Processo di avanzamento dell'argomentazione dove il punto di partenza è stabilito fermamente (...). La linea di argomentazione è progressiva e le (...) conseguenti conclusioni possono essere stabilite sulla base di premesse che sono verificate in modo solido così che, all'interno del processo di ricerca, non abbiano bisogno di essere successivamente contestato o messe in dubbio. (Walton, 1998, pp. 70-77)

Anche Lipman, dimostra un dichiarato propensione verso tale concetto di “*cumulativeness*” all'interno della ricerca in tre modi. Nel primo egli usa esplicitamente metafore di movimento e direzione per descrivere la ricerca. Per cui, “un dialogo di ricerca avanza come una barca con pieno vento” oppure affermando che in una buona discussione “c'è un senso di un movimento che avanza”. (Lipman, 2005, p.21)

Nel secondo modo, Lipman afferma che la ricerca ha un obiettivo e che essa “è una pratica auto correttiva nella quale una disciplina viene indagata con lo scopo di scoprire o inventare modi per gestire ciò che costituisce problema. I prodotti della ricerca sono giudizi” (ibidem, p.20)

Nel terzo modo, Lipman descrive il metodo di indagine nella ricerca come un seguire la ricerca fino a dove conduce. Il processo ha un senso di direzione. Si muove laddove porta l'argomentazione (ibidem, p. 84-87).

Walton definisce la “*cumulativeness*” del dialogo di ricerca in termini di ritrattazione: la possibilità dei partecipanti al dialogo di ritirare gli impegni (*commitment*) già assunti.

Ciò non significa che i partecipanti alla ricerca viene impedito di cambiare idea, ma che il metodo della ricerca dovrebbe stabilire le conclusioni preliminari di complesso argomenti in un modo procedurale così corretto che non dovrebbero essere riesaminate. In tal senso i partecipanti diventa impossibile cambiare idea in successivi momenti della ricerca. La “*cumulativeness*” come non-ritrattazione è ulteriormente spiegata attraverso il concetto di priorità probatoria che Walton prende da Aristotele: che le premesse dovrebbero avere più garanzie delle conclusioni che derivano da esse, e le conclusioni raggiunte nelle prime fasi di un dialogo dovrebbe avere più garanzie delle conclusioni raggiunte successivamente, che dipendono da esse.

L'ideale che viene espresso in tale principio è che le proposizioni stabilite come vere in qualsiasi punto della ricerca dovrebbero rimanere vere fino alla fine del dialogo (nei giudizi dei partecipanti), e quindi la ritrattazione degli impegni assunti durante la ricerca è considerato come un grave passo. Al contrario, dato che l'obiettivo del dialogo di persuasione è risolvere il conflitto, gli argomenti conclusivi della discussione sono stabiliti dal loro essere convincenti, indipendentemente dai loro meriti obiettivi. Poiché il livello di prova è così basso nel dialogo di persuasione, i partecipanti possono ritirare gli impegni assunti in precedenza (*commitment*) a condizione di non rendere la serie di impegni restanti logicamente insostenibile, come, ad esempio, ritrattare una conclusione che segue logicamente da premesse che non sono state ritrattate.

L'uso liberale della ritrattazione nel dialogo di persuasione, facilita ciò che Walton chiama “funzione maieutica”, l'evoluzione della posizione che viene via via perfezionata attraverso la persuasione.” Persino quando il dialogo non raggiunge il suo obiettivo di risolvere un conflitto di opinioni, i partecipanti possono sviluppare una “più sofisticata o più approfondita comprensione nella questione” possono imparare a esprimere il loro “impegno in un modo più attentamente qualificato” e possono giungere a riconoscere e esprimere i loro “*Dark-side commitment*” di cui precedentemente erano ignari o solo vagamente consapevoli. Walton riconosce questo maieutico beneficio del dialogo sui partecipanti come un importante vantaggio del dialogo di persuasione, anche se non è un aspetto costitutivo del suo obiettivo, ma non riconosce che è anche un vantaggio del dialogo di ricerca.

La fase quattro del protocollo della P4C, usare esercizi e piani di discussione, dovrebbe essere intesa non semplicemente come un momento in cui si aggiunge varietà all'attività di discussione, ma anche come un'occasione per rinforzare le conoscenze attraverso la promozione dell'auto-correzione. Questa, infatti, è da applicare necessariamente ad ogni punto della discussione in cui vengono raggiunte delle conclusioni, per vagliarle criticamente prima di farle diventare la base di

un'ulteriore ricerca. I facilitatori della P4C dovrebbero, per primi, fornire un modello di autocorrezione applicando tale comportamento sul proprio pensiero e incoraggiando, poi, gli studenti a fare lo stesso, come parte essenziale di un approccio sistematico alla ricerca. I facilitatori, inoltre, dovrebbero ricordare costantemente alla comunità (fino a che i partecipanti imparano ad esercitare tale pressione l'uno sull'altro) come seguire la corretta sequenza della ricerca. Si tratta di insegnare quali fasi devono essere prioritarie rispetto ad altre e come giungere rigorosamente alle conclusioni in ogni sequenza, prima di passare ad un'altra, così da rendere meno probabile la ritrattazione. Proprio questo tipo di educazione ad essere rigorosi e sistematici è ciò che dà significato alla possibilità di essere auto-correttivi.

La fase cinque del protocollo di Lipman, cioè incoraggiare a trovare ulteriori risposte, è costituita da tutte quelle attività quali l'autovalutazione, l'espressione artistica ed i progetti di azione. Diversamente dalla valutazione questa fase è un'opportunità di impiegare i giudizi raggiunti nella ricerca in attività non dialogiche. Tuttavia il risultato di queste attività può essere rilevante per ulteriori ricerche. La fase cinque deve coinvolgere il dialogo di deliberazione di Walton, un tipo di dialogo nel quale le parti ragionano insieme sul modo di procedere dopo essersi confrontati su un problema pratico o un conflitto o più' in generale per confrontarsi su ogni necessità di prendere in considerazione un modo di agire.

In che modo un nuovo giudizio filosofico può essere testato nell'esperienza? Che differenza potrebbe o dovrebbe fare nella vita di chi lo ha elaborato? Questo tipo di domande non sono esplicitamente enfatizzate nella P4C, ma sono, tuttavia, integrate nell'obiettivo di raggiungere dei giudizi filosofici che siano personalmente significativi. La ricerca filosofica che si fermi al solo dialogo, senza una componente di azione e riflessione sull'azione, è limitata nella sua funzione di attribuzione di significato e, soprattutto, nella sua funzione di far promuovere in ciascun partecipante una significatività personale.

Walton caratterizza il dialogo eristico come una *querelle* che ha lo scopo di esprimere le lamentele dei partecipanti e per questo ha lo scopo di facilitare la reciproca comprensione. Il dialogo eristico può avere importanti funzioni psico-sociali in una comunità di ricerca. Sintetizzando quanto è stato detto fino a qui, condividere un racconto e organizzare un'agenda con obiettivi e domande richiede l'utilizzo del dialogo di negoziazione, che ingloba anche il dialogo di ricerca di informazioni. Uno "slittamento" lecito tra diversi tipi di dialogo viene fatto per discutere le domande nella fase tre, che richiedono un dialogo misto di ricerca, di informazione e di persuasione, con il dialogo di ricerca come norma decisiva.

Un altro "slittamento" di dialogo lecito, viene fatto, poi, per deliberare, incorporando anche la ricerca di informazione per definire l'uso pratico che deve essere fatto dei giudizi filosofici.

Le relazioni tracciata ora tra le fasi della P4C ed i diversi tipi di dialogo di Walton, sono indicati nella seguente tabella (tab.3):

tab.3

	Negoziazione	Richiesta di informazioni	Persuasione	Ricerca	Deliberazione	Discorso misto	Slittamento lecito
P4C Fase 1	√	√				X	
P4C Fase 2	√	√				X	
P4C Fase 3		√	√	√		X	X
P4C Fase 4		√	√	√		X	X
P4C Fase 5		√		√	√	X	X

Per concludere la tassonomia di tipi di dialogo normativi, proposta da Walton, facilita l'analisi dei differenti tipi di dialogo che si presentano nella comunità di ricerca così come è praticata nella Philosophy for Children. Come si può ben vedere dalla tabella, la comunità di ricerca ne utilizza ben cinque tipi che, quando si presentano simultaneamente, funzionano da discorso misto, mentre

quando si presentano in successione fungono da indicatori di fasi del protocollo, caratterizzate da slittamenti leciti tra i diversi tipi di argomento. La facilitazione efficace della P4C richiede una comprensione degli obiettivi, dei metodi e dei vincoli di ciascun tipo di dialogo e di come essi funzionano insieme in un contesto di ricerca. Tale contesto di ricerca, a sua volta, dipende dalla comprensione e dall'impegno discorsivo richiesto dalla ricerca filosofica della P4C, che è mirata alla elaborazione di giudizi ben informati e ben ragionati.

Schemi argomentativi e facilitazione nella P4C. Gregory ha elaborato un framework (Gregory, 2007) che ha lo scopo di aiutare il facilitatore della comunità di ricerca filosofica della P4C a strutturare una discussione di gruppo tra gli alunni di una scuola e nei contesti non scolastici di mediazione, sia tra pari che per diversa età ed esperienza. L'utilità di questo framework sta prima di tutto nel fatto che traduce il processo di facilitazione della sessione in fasi che possono servire come semplice mappa di orientamento per il dialogo in classe. In secondo luogo tale framework delinea un possibile prodotto da "costruire" o un compito da realizzare al termine di ogni fase; Il terzo motivo è che esso specifica le mosse di pensiero che sono particolarmente importanti in ciascuna fase. Infine esso offre esempi di mosse di facilitazione per mostrare come un facilitatore potrebbe sostenere i ragazzi nell'attività richiesta loro in ciascuna fase. Naturalmente, la competenza di un facilitatore non si può limitare all'imitare dei ruoli prestabiliti, tuttavia il framework serve da guida per gli insegnanti che hanno meno familiarità in questo campo. Secondo Gregory il facilitatore deve :

- fungere da modello di pensiero per la comunità e richiedendo e provocando mosse discorsive di buon dialogo (cognitive e sociali)
- aiutare i partecipanti a tenere traccia di come il dialogo progredisce attraverso le fasi del framework

Nel proprio ruolo pedagogico il facilitatore dovrebbe intervenire con mosse come identificare assunzioni implicite del gruppo, identificare importanti prospettive alternative non sollevate dal gruppo, e portare il gruppo da una fase a quella successiva. Il tutto attraverso delle domande capaci di portare luce alle questioni discusse, di sollevare dubbi o di far riflettere. Ci si aspetta che queste mosse di facilitazione siano poi imitate dai partecipanti, attraverso l'internalizzazione delle strategie del facilitatore, così che i ruoli del facilitatore si distribuiscano in tutto il gruppo. Si spera cioè, che il gruppo diventi più esperto nell'auto gestione e nel muovere se stesso attraverso il framework. Nel tempo, gli studenti dovrebbero essere in grado di fare i tipi di operazioni di facilitazione che troverete tra poco, anche tra di loro. La facilitazione collettiva è un ideale che non deve essere imposto, ma che è probabile emerga sin dall'inizio quando il facilitatore è sia efficace che trasparente nei suoi interventi.

La cosa interessante che emerge da questo lavoro è che le domande per promuovere la ricerca che l'autore suggerisce al facilitatore di usare durante la sessione di P4C, assomigliano molto alle "critical questions" presenti negli schemi argomentativi di Walton. Come abbiamo detto precedentemente gli schemi argomentativi nella teoria della "New Dialectic" hanno un ruolo analogo a quello che gli schemi di inferenza svolgono nella logica formale. Infatti, l'argomentazione quotidiana e il linguaggio comune privilegiano, secondo Walton, il "*presumptive reasoning*" (ragionamento presuntivo o plausibile), la cui struttura non è riconducibile ai classici schemi inferenziali deduttivi o induttivi, perché sono spesso argomenti incompleti la cui accettazione è sempre provvisoria perché basata su evidenza incompleta. Per tale ragione l'autore ha cercato di dare sistematicità a tali tipi di argomenti e di fornire utili suggerimenti per vagliare gli stessi elaborando per ciascun schema argomentativo individuato un insieme di domande critiche, atte a valutare il grado di accettabilità che le premesse conferiscono alla conclusione. Nel caso del framework elaborato da Gregory ci sono molte "*critical questions*" che non sono di supporto in ciascuna fase della sessione. Vediamo per esempio queste domande della fase "testare ipotesi"

relativa alla possibile produzione di argomenti induttivi da parte degli alunni:

- Pensi che si potrebbe saltare alle conclusioni in questo caso?
- Quanto la ragione di cui disponiamo/prova rende questa affermazione probabile?
- La prova è abbastanza forte da supportare la conclusione?
- Il campione individuato casualmente rende possibile questa generalizzazione?
- Il campione individuato casualmente rende rappresentativo per la popolazione questa generalizzazione? Quali sono le caratteristiche rilevanti?
- Quanto grande era questo campione rappresentativo per poter fare questa generalizzazione?
- E' stato usato un gruppo di controllo?
- Sono ragionevoli i rischi che si corrono nel contare su questa generalizzazione in rapporto a ciò che viene messo in gioco?

Il framework elaborato da Gregory fornisce una serie di domande molto dettagliate che ogni facilitatore dovrebbe avere nel suo repertorio di strategie da mettere in atto durante la sessione. Per tale ragione questo lavoro è di grande importanza nella fase di formazione iniziale dell'insegnante.

CAPITOLO QUINTO

VALUTARE LA COMUNITÀ DI RICERCA DELLA PHILOSOPHY FOR CHILDREN

1. L'attività di ricerca

La valutazione dell'efficacia della P4C è una questione aperta, affrontata dagli autori americani fin dall'inizio delle sperimentazioni, con diverse soluzioni proposte.

Durante gli anni 70, Matthew Lipman ed il suo staff dell'istituto per l'avanzamento di filosofia per i bambini (IAPC), hanno stabilito una stretta collaborazione con il Dipartimento di Educazione del New Jersey ed il relativo servizio educativo di valutazione per applicare e testare il loro curriculum di filosofia. La prima fase è stata quella di progettare una prova per valutare le abilità di pensiero, il test New Jersey (NJTRS), (Ellen, 1992) focalizzandosi sulle abilità di ragionamento che erano presenti nel curriculum per i bambini di undici anni. In quel periodo, hanno condotto un primo esperimento sul campo in due scuole del distretto di Montclair (Lipman & Bierman, 1976) e, due anni più tardi, è stato fatto un più ampio studio a cui parteciparono migliaia di bambini di diverse scuole del New Jersey (Shipman, 1983). Da allora, sono state condotte molte indagini sull'efficacia del programma in molti paesi del mondo. Gran parte di queste ricerche usa una metodologia quantitativa con il NJTRS come principale strumento di valutazione, ma sono stati applicati anche altri test standardizzati per abilità cognitive specifiche quali Californian Test of Mental Maturity, Metropolitan Achievement Test, Iowa Test of Basic Skills). Ma i test non consentono una valutazione integrata del curriculum né delle reali competenze filosofiche messe in atto durante l'attività. Solo a partire dagli anni '90, invece, alcuni ricercatori, influenzati dalle nuove tendenze relative nella valutazione psicologica ed educativa, si sono mossi verso metodi qualitativi (Daniel, 2002; Pálsson, 1996; Santi, 1993). Per quanto concerne i campi di indagine delle ricerche svolte, non ci sono molti studi che valutano altri tipi di abilità, oltre a quelle cognitive, sebbene il programma si proponga di promuovere e modificare anche abilità e caratteristiche della persona di tipo socio-affettivo e creativo. Da punto di vista degli obiettivi delle ricerche esaminate, la maggior parte degli studi fatti si sono proposti di provare l'impatto positivo del curriculum sulle abilità di ragionamento dei bambini (I.A.P.C., 1982; I.A.P.C., 1991).

All'interno di tale settore di indagine, le discussioni riguardo alla modalità di valutazione del programma sono sempre state oggetto di grandi dibattiti anche nell'ambito di congressi internazionali e nazionali. I principali argomenti di discussione in queste sedi sono stati solitamente: a) la possibilità di una valutazione delle abilità promosse dal programma; b) le abilità promosse dal programma che dovrebbero prioritariamente essere valutate; c) l'adeguatezza dei metodi quantitativi o qualitativi per una valida rilevazione di quelle abilità; d) le implicazioni possibili dei dati trovati che risultano dal programma di valutazione. Nonostante tutto il lavoro fatto per valutare l'efficacia della Philosophy for Children, non ci sono ancora conclusioni univocamente accolte. Lo IAPC ha pubblicato due resoconti con una selezione dei risultati (I.A.P.C., 1982; I.A.P.C., 1991) e lo stesso Lipman ha offerto un sommario di quei risultati nel suo primo libro (Lipman ed altri, 1975). Tuttavia, diverse ricerche sono state ritenute in qualche modo faziose, nella misura in cui si riteneva fossero fortemente orientate a diffondere il curriculum, con l'obiettivo principale di convincere la possibile utenza - prima ancora che la comunità scientifica - della sua potenziale efficacia, piuttosto che di indagare criticamente sul suo reale impatto (Morehouse, 1995; Sigurdadottir, 2002; Slade, 1992)

Se si prova ad indagare su cosa è stato compiuto finora, il primo problema che si incontra è l'ampia varietà di metodi e di disegni di ricerca utilizzati. Alcuni ricercatori offrono semplicemente una breve e semplice descrizione delle loro positive (o negative) sensazioni soggettive dopo avere fatto la filosofia con i bambini nelle loro aule (Browning, 1988; Kyle, 1987). Altri si sono impegnati

in analisi e descrizioni rigorose di categorie che rientrano nella ricerca qualitativa (Daniel, 2002; Echeverría, 2003). In generale, dalla metà degli anni '80, si assiste ad una tendenza dei ricercatori ad abbandonare le metodologie quantitative privilegiando disegni di ricerca di tipo qualitativo. Ma la mancanza di specifiche e condivise metodologie di indagine rende difficile ottenere una chiara comprensione e valutazione dei loro risultati. Anche quando si cerca di focalizzarsi sulle valutazioni che utilizzano una metodologia quantitativa di tipo classico, si trova che si sono usati vari disegni di ricerca difficilmente comparabili ed è perciò difficile raggiungere una chiara conclusione. Inoltre, la maggior parte delle relazioni elaborate mancano di una descrizione completa e chiara della metodologia impiegata e dei risultati ottenuti. Il terzo problema che si incontra nel valutare la vasta mole di ricerche nella P4C è la dimensione dei gruppi e/o campioni utilizzati nei disegni di ricerca. Si possono trovare studi ben progettati, con risultati interessanti e ben presentati, ma che coinvolgono un numero troppo ristretto di soggetti per poter consentire una qualche generalizzazione dei risultati ed una valutazione plausibile delle implicazioni didattiche e di ricerca da essi derivabili (Charlann, 1979; Lipman ed altri, 1975a; Slade, 1988; Strohecker, 1986).

In sintesi è possibile affermare che la ricerca sull'implementazione del programma di Lipman non manca, anzi è molto ampia e variegata. Proprio questa ampiezza non coordinata e questa differenziazione interna spesso costituiscono problema, producendo anziché ricchezza di dati una certa frammentazione, dispersione e incomparabilità dei risultati. In linea generale però è possibile affermare che le ricerche condotte mostrano un effetto positivo della P4C, sebbene siano presenti anche valutazioni critiche più scettiche sulla sua efficacia (García-Moriyón, Colom, Lora, Rivas, & Traver, 2002; Meyer, 1988) Trattandosi poi di un curriculum cross-age che dovrebbe manifestare i suoi effetti più significativi nel lungo termine, è difficile raggiungere conclusioni coerenti, complete e univocamente interpretabili sul suo impatto positivo, poiché la maggior parte delle ricerche non riporta esperienze che abbiano superato un anno di attività.

Volendo proporre un quadro generale sulle linee di tendenza delle ricerche in Philosophy for Children, è comunque possibile individuare alcune piste di tre modelli. Vediamoli analiticamente.

Il primo di essi è il modello di indagine utilizzato dal gruppo di ricerca sviluppatosi in Canada (Quebec) a partire dagli anni '80, intorno a diversi studiosi quali M. F. Daniel, M. Sasseville e M. Schleifer, che pur con tagli diversi hanno dato vita ad una linea di ricerca coordinata. In questo modello si parte con l'analizzare quali sono le dimensioni della personalità che, secondo l'approccio della filosofia per bambini, si vogliono rafforzare in aula. Per ognuna di queste dimensioni si dà una definizione precisa, garantendo al tempo stesso che siano dimensioni già accettate nel settore della psicologia delle differenze individuali. Si prosegue poi, definendo le variabili di osservazione che consentono agli insegnanti di individuare nella comunità di ricerca le manifestazioni di queste dimensioni. Come in ogni proposta di ricerca vengono scelti e/o elaborati diversi strumenti di misura, che permetteranno di determinare il grado in cui ogni alunno è e giungerà a padroneggiare le abilità testate. In particolare si è indagato sull'impatto della P4C sullo sviluppo della capacità di riconoscere e controllare emozioni e sentimenti. Non si stabilisce una particolare differenza tra strumenti più qualitativi e altri più strettamente quantitativi, prodotti da insegnanti, da ricercatori o disponibili sul mercato (test psicometrici), nella misura in cui i dati rilevati vengono comunque ricondotti ad un'analisi quantitativa. In tale modello diventa fondamentale conoscere il punto di partenza e di arrivo per rilevare l'impatto del programma e per rilevare la crescita. Infine, e ciò è fondamentale, vengono offerti strumenti di lavoro in classe in modo che gli insegnanti possano prestare attenzione al processo di apprendimento e incoraggiare gli studenti a migliorare (Moriyón Garcia et al, 2002)

In questo approccio di ricerca, in pratica, si cerca di rispondere alle domande fondamentali della valutazione quali: cosa? Come? chi e per che cosa si valuta?

Tuttavia, troviamo anche altri approcci da prendere in considerazione. Senza definirli come modalità di ricerca opposte rispetto al modello più prettamente quantitativo di cui sopra, vi sono autori che rivendicano la necessità di una metodologia di valutazione più qualitativa, che trova le

sue radici nelle scienze umane, per cercare di spiegare e gestire la complessità della materia che stiamo indagando.

C'è un lavoro che espone con rigore le diverse possibilità di ricerca pedagogica all'interno della Philosophy for Children, con una varietà di metodi e approcci in cui possiamo vedere questi modelli agire complementariamente, piuttosto che in opposizione (Wittrock, 1989) secondo una metologia che potremmo definire "mista". Un contributo importante in tale linea di ricerca è sicuramente quello di Richard Morehouse e Pamela Maykut che cerca di stabilire una connessione tra i due estremi che definiscono il loro studio: la ricerca filosofica e la ricerca sulla didattica della filosofia. È questo il motivo per cui nel libro pubblicato dai due autori il primo capitolo è dedicato all'indagine sui fondamenti filosofici della ricerca qualitativa (Maykut e Morehouse, 1994). L'aspetto più interessante di questo lavoro è che offre indicazioni agli insegnanti per affrontare la valutazione e l'investigazione della propria pratica di insegnamento, seguendo così la strada aperta precedentemente da Kemmis, Stenhouse e altri (Kemmis e McTaggart, 1988).

La filosofia come attività è una proposta di ricerca sulla pratica del filosofare e sulle teorie su cui si basa tale pratica. Si tratta cioè, seguendo il pensiero di Lipman, di un'attività metacognitiva che ha come suo oggetto di riflessione il proprio pensiero. Partendo da tale prospettiva, allora, la filosofia pratica, deve diventare un oggetto di indagine e ciò si realizza ricorrendo a diverse procedure proprie della ricerca nelle scienze della umane. Qui gli insegnanti e gli studenti sono chiamati ad analizzare in maniera rigorosa e attenta ciò che accade in aula quando fanno l'attività richiesta dal programma di P4C. Lo scopo della valutazione in tale contesto, è quello di ricavare una più profonda comprensione dei processi che guidano l'attività, poiché ciò li può aiutare a compiere i necessari miglioramenti per acquisire le abilità di pensiero richiesti dalla pratica del filosofare. Su tale presupposto si fonda l'approccio che appare nel terzo modello di ricerca. Si tratta della metodologia assunta dal gruppo di lavoro che si è formato intorno all'associazione spagnola IREF, sotto la guida di Angelica Satiro e Irene de Puig. Queste autrici e i loro collaboratori hanno delineato un tipo di valutazione che viene definita valutazione analogico-figurativa (Andres e altri, 2005). Il nome è già di per sé rivelatore di qual è il loro modo di concepire la valutazione. La loro linea di ricerca segue lo studio e le procedure che sfruttano le possibilità interpretativa del ragionamento analogico attraverso le immagini. In tal modo questa prospettiva di ricerca raggiunge tre importanti obiettivi. Il primo è coinvolgere tutti i membri della comunità di ricerca (ricercatori, studenti e insegnanti facilitatori); il secondo è quello di mantenere un continuo esercizio di riflessione sulla pratica, attraverso l'utilizzo delle analogie. Infatti, attraverso esse si promuovono le capacità di approfondimento riflessivo, creativo e collaborativo. Infine, la valutazione in questo tipo di indagine ha lo scopo di cercare un feedback finale per la comunità di ricerca in modo che possa migliorare la propria pratica filosofica, chiarendo nel contempo sia ciò che di fatto stanno facendo, sia i criteri su cui basarsi per valutare ciò che si fa.

Se guardiamo alla realtà italiana in particolare, nelle numerose sperimentazioni nazionali sono state esplorate diverse piste di valutazione originali, specie a partire dal progetto europeo Comenius "Philosophy and European Contemporary Art" (1996/98) coordinato da Santi (2000). L'attività di ricerca sviluppatasi in particolare presso l'Università di Padova, intorno al Corso di Perfezionamento "Philosophy for Children: costruire comunità di ricerca in classe e in altri contesti educativi", diretto dalla stessa Santi dal 2003, ha seguito una pista di indagine focalizzata soprattutto sulla dimensione dialogica attivata nel programma. D'altra parte i primi studi di Santi degli anni '90 hanno avuto come fulcro di indagine proprio la dimensione argomentativa della discussione filosofica in classe (Santi, 1995, 2005). Diversi sono stati i modelli applicati per l'analisi discorsiva e argomentativa, tutti accreditati nella ricerca filosofica (Toulmin, 1958) linguistica (Edmondson, 1981) e psicopedagogica (Pontecorvo, 1985) e utilizzati anche per individuare, come si è visto, i ruoli innovativi del docente in una comunità di ricerca che si fa anche comunità di apprendimento, di pratica e di discorso. E' questa dimensione comunitaria plurima contemporaneamente attivata nella pratica filosofica in classe che ha suggerito l'uso del neologismo

“tetracomunity”, proprio per definire la pluralità sincronica di direzioni e processi attivati in questo contesto formativo (Santi e Giolo, 2007, 2008). In molte delle ricerche empiriche svolte da Santi e collaboratori del gruppo di ricerca si è cercato di rendere complementari gli approcci quantitativi e qualitativi sia in termini di procedure utilizzate nella raccolta e analisi dei dati che di strumenti adottati nell’indagine. Il numero di bambini ad oggi monitorati entro i progetti di P4C attivati in Italia attraverso la somministrazione in pre e post test del NJTRS costituisce un gruppo campionario significativo di diverse centinaia di soggetti (circa 500), che ha consentito la standardizzazione italiana dello strumento ufficiale di valutazione dell’IAPC. Ma diverse ricerche si sono mosse anche in direzioni valutative alternative, utilizzando procedure di analisi provenienti dalla recente teoria dell’argomentazione (Santi, 2007; Santi e Giolo, 2005) e frutto della rielaborazione di costrutti teorici già proposti nella ricerca psicopedagogica, come quello già esposto dell’Exploratory Talk ((Mercer, Wegerif & Dawes, 1999), trasformato nella P4C in “*Inquiry philosophical talk*” (Santi, 2007; Santi e Giolo, 2005). La centralità della discussione è stata indagata anche secondo un approccio riferibile agli studi contemporanei sul “*conceptual change*”, analizzando come la pratica filosofica in comunità di ricerca conduca anche alla ristrutturazione del concetto stesso di discussione nei suoi membri, che da nozione vaga e indeterminata o connotata negativamente in termini di scontro, si delinea come spazio costruttivo di costruzione, condivisione, negoziazione di conoscenze (Santi, 2003). Alla luce di questi molteplici approcci e risultati sono state inoltre elaborate checklist dei comportamenti cognitivi e relazionali e delle funzioni dei docenti, funzionali anche all’attività formativa nel Corso di Perfezionamento per facilitatori.

Pur con tutti i limiti dati dalla multiformità metodologica e spesso incomparabilità dei focus delle ricerche e dei risultati già evidenziati, possiamo dunque affermare che dal punto di vista della ricerca, è stato fatto molto in ambito valutativo e che l’interesse per la questione della valutazione dell’efficacia del curriculum è molto elevato. Ma com’è la realtà valutativa nella pratica di classe? Quanto di questi studi è riuscito a diventare materiale e/o attività per rilevare i processi e i prodotti della comunità di ricerca? Che tipo di supporti valutativi vengono dati agli insegnanti e quali linee teoriche per l’interpretazione dei risultati? A queste domande si cercherà di rispondere nel successivo paragrafo a partire dalle indicazioni relative ai criteri e agli strumenti valutativi elaborati che lo I.A.P.C. (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) ha offerto a supporto degli insegnanti-facilitatori della comunità di ricerca filosofica.

2. Indicazioni, criteri e materiali valutativi forniti dallo I.A.P.C..

Secondo le linee guida dello IAPC, che troviamo nell’Handbook realizzato dallo stesso Istituto, nell’ambito dell’attività di P4C che si svolge nelle classi, assumono un’importanza rilevante due tipi di valutazione: l’auto-valutazione condotta dalle comunità di studenti che studiano filosofia e una valutazione esterna di quelle comunità svolta dagli insegnanti e/o da altre persone esterne. Si consigliano entrambi i tipi di valutazione e vi si dice la scelta di una delle due modalità dovrebbe essere determinata dallo scopo che si ha nel decidere quali aspetti devono essere valutati. Vengono poi definite brevemente i due tipi di valutazione e il loro utilizzo all’interno della P4C. Vediamole.

Valutazione esterna. La forma di una valutazione esterna dovrebbe essere determinata dai fini che si propone, i quali sono di solito una chiara indicazione del valore che la P4C assume in un determinato setting. Ogni facilitatore prima di scegliere la modalità valutativa adeguata dovrebbe porsi domande quali:

- Gli studenti devono essere valutati individualmente o collettivamente come comunità?
- Gli studenti saranno valutati per il loro modo di ragionare critico, creativo e/o affettivo?
- Gli studenti saranno valutati dal punto di vista, sociale e/o emozionale?
- Come valutare la propria azione di facilitazione?

Esistono due categorie di valutazione esterna, ognuna con fini diversi. La *valutazione sommativa* che viene condotta a conclusione di un programma o di un corso per verificare i risultati finali. Ne sono un esempio gli esami di fine corso e le valutazioni di workshop. Centinaia di studi, tra cui ricerche formali ed informali o ricerche “azione” sono state condotte su classi che praticano la filosofia regolarmente, allo scopo di valutarne l’efficacia basandosi sui risultati derivanti, quali il miglioramento delle abilità di ragionamento, di lettura, sociali e persino il miglioramento dei voti. Se da un lato alcune di queste ricerche hanno fornito importanti approfondimenti utili allo sviluppo della teoria e della pratica della Philosophy for Children, dall’altro – come è già stato notato in senso critico - molte di esse sono state svolte allo scopo di convincere genitori, amministratori, membri della comunità, insegnanti e studenti che fare filosofia regolarmente vale il tempo e lo sforzo che richiede – che è di certo un obiettivo molto importante. Lo I.A.P.C., però, concorda sul fatto che la valutazione di maggiore interesse per la P4C è quella a carattere più spiccatamente formativo.⁵²

La *valutazione formativa*. La pratica della Philosophy for Children richiede che i facilitatori valutino periodicamente le abilità dei loro studenti nella ricerca filosofica al fine di rivedere le proprie tecniche e strategie di facilitazione per meglio promuovere la crescita degli studenti. Ad esempio, fino a che non viene condotta una valutazione, potrebbe sfuggire al controllo del facilitatore, che molti dei suoi studenti hanno difficoltà con un particolare tipo di ragionamento, difficoltà cui si potrebbe ovviare aiutandoli a fare pratica con esercizi mirati.

La P4C ha messo a punto degli strumenti al fine di guidare i facilitatori nello svolgimento di valutazioni esterne dei loro studenti:

- Riflessioni sulle sessioni di P4C
- Osservazioni guidate per la P4C nella scuola primaria
- Osservazioni guidate per la P4C nelle scuole secondarie
- New Jersey Test sulle abilità di ragionamento
- Valutazione sulla formazione di P4C (per insegnanti)

Auto-valutazione. Se la valutazione esterna è un mezzo importante per migliorare le pratiche della filosofia per bambini, l’auto-valutazione fa parte della pratica stessa. La comunità di ricerca si propone di facilitare la crescita individuale e collettiva attraverso l’auto-correzione, la quale richiede che i partecipanti siano consapevoli della valutazione e migliorino le proprie abilità di indagine e i risultati. Una buona ricerca necessita anche di un tempo dedicato alla meta-ricerca (un’indagine sull’indagine), per prestare attenzione alla qualità dell’indagine e valutare come migliorarla. Lo I.A.P.C. ha stabilito una serie di strumenti utili agli studenti nelle loro auto-valutazioni di gruppo.

- Auto-valutazione relativa alla P4C per la scuola dell’infanzia
- Auto-valutazione relativa alla P4C per la scuola primaria
- Guida all’osservazione “acquario”, per la scuola primaria
- Auto-valutazione relativa alla P4C nelle scuole secondarie

Molto importante per i facilitatori di P4C è, inoltre, l’auto correzione, sia per gli insegnanti con molti anni di esperienza, sia per i nuovi a tale pratica. Poiché è quasi impossibile valutare i punti di forza e le debolezze del proprio metodo d’insegnamento mentre questo è in atto, assume un’importanza fondamentale per l’insegnante prendersi del tempo al di fuori di queste sessioni per riflettervi e, se possibile, osservare le proprie abilità di facilitazione per mezzo di una registrazione video. In questo modo un insegnante può ad esempio scoprire che pur essendo molto abile nell’aiutare gli studenti a far emergere le assunzioni e le implicazioni dalle loro idee, spesso trascura

⁵² A tale proposito è possibile trovare materiali di supporto nell’Handbook dello IAPC

di aiutarli a connettere le idee l'un l'altro. Lo IAPC ha ideato due strumenti per facilitare l'auto-valutazione degli insegnanti, che dovrebbero essere utilizzati insieme ad un coach di Philosophy for Children o con un altro facilitatore:

- Riflessione sulla sessione
- Auto-osservazione guidata della Facilitazione

Tutti questi materiali sono per lo più griglie di osservazione e riflessione o domande aperte che fungono da diario di bordo per ciascuna sessione. Pur costituendo una risorsa utile per ogni insegnante-facilitatore hanno il limite di utilizzare degli indicatori (soprattutto per quanto concerne le griglie di auto valutazione) che non vengono chiaramente definiti ed esplicitati attraverso descrittori che possano fungere da guida orientante. Tendono per lo più a raccogliere le sensazioni generali dei partecipanti, ma rimane tutto da definire a livello di possibili criteri di lettura degli stessi. Non solo. Non c'è modo di confrontare quanto viene affermato dagli studenti con quanto è realmente accaduto se non attraverso l'ascolto di registrazioni che per l'insegnante sono dispendiose in termini temporali. Inoltre, non c'è uno studio intorno a tali strumenti di rilevamento che ne descriva le potenzialità e le caratteristiche specifiche per permettere una corretta ponderazione e interpretazione degli stessi. Altro aspetto rilevante di questi materiali proposti è che, soprattutto le griglie per la valutazione individuale, tendono a focalizzarsi prevalentemente sugli *skills* di tipo argomentativo strettamente connessi al pensiero critico (chiarificazioni, definizioni, richiesta di assunzioni, ragionamento deduttivo, sillogismi...) perdendo di vista la performance globale non solo dei singoli partecipanti, ma soprattutto della comunità. Tale modalità di valutare le competenze argomentative è allineata con un'idea di argomentazione che oggi non trova più vasti consensi poiché, come abbiamo visto nel capitolo precedente, la nuova dialettica ha portato in primo piano l'importanza di valutare gli argomenti e la loro correttezza tenendo conto della natura del dialogo che si utilizza e, quindi, dal contesto in cui si discute. In tale cornice teorica la correttezza argomentativa non è solo limitata alla validità di tipo logico delle proposizioni prodotte, ma anche alla rilevanza e alla consistenza rispetto allo svolgersi del discorso e all'obiettivo del dialogo e al tipo di regole ad esso connesse. In pratica, per poter affermare che uno studente sa argomentare, non è sufficiente rilevare i singoli *skills*, quali la capacità di fare ragionamenti induttivi, deduttivi o analogici poiché il pensiero argomentativo è di più della somma delle singole abilità che lo compongono. Quindi, ciò che si perde nell'utilizzo di tali strumenti, è il pensare filosoficamente nella sua complessità in cui l'uso dell'argomentare è funzionale alla sua natura che la porta a problematizzare l'ovvio e ad esplorare l'incertezza.

Quali strade si possono percorrere per ricercare criteri valutativi più chiaramente definiti e strumenti di rilevazione che tengano conto degli studi più recenti e capaci di cogliere la dimensione del filosofare in un modo più ampio e comprensivo? Nel paragrafo successivo verranno presentati due studi che si muovono in tale direzione.

3. Verso nuove prospettive di valutazione.

Le due proposte di valutazione che vado qui a presentare sono certamente derivabili e largamente riferibili al quadro teorico e ai risultati conseguiti in questi ultimi 15 anni all'interno del gruppo di ricerca padovano di cui faccio parte, ma la contempo ne rappresenta una nuova direzione di sviluppo originale e inesplorata. Questa nuova direzione e i suoi prodotti didattici costituiscono sostanzialmente l'oggetto del mio lavoro sulla valutazione. Esso trae spunto diretto da due ricerche effettuate in ambiti disciplinari diversi. Da queste si è preso spunto per l'elaborazione di materiali valutativi che potessero essere al contempo attività integrata nel programma della Philosophy for Children e raccolta di informazioni per poter permettere il monitoraggio e la valutazione sia delle performances individuali dei singoli alunni che delle caratteristiche generali della comunità di

ricerca filosofica. La proposta valutativa relativa alla dimensione filosofica del pensiero è tratta dallo studio fatto dalla ricercatrice olandese Rondhuis N.T.W. Si tratta di uno studio che aveva come obiettivo la ricerca e l'elaborazione di un indicatore del pensiero filosofico. Lo studio è stato fatto sulle dinamiche discorsive di studenti tra i 10 e 12 anni che discutono in un contesto definito "tetralogo" (gruppi di quattro persone che argomentano insieme) utilizzando il racconto della Philosophy for Children come stimolo iniziale per attivare il pensare filosoficamente. Il secondo studio che presenterò è della ricercatrice americana D. Kuhn e proviene dall'ambito di ricerca della psicologia dell'educazione. Riguarda lo sviluppo delle abilità argomentative degli alunni ed è di particolare interesse per la comunità della Philosophy for Children perché prende come riferimento quell'abilità argomentativa definita "commitment" che, sempre in questo capitolo, abbiamo presentato parlando sia della nuova dialettica di Walton, sia dell'arco della ricerca della P4C di Gregory. Obiettivo dello studio di Kuhn è provare che solo attraverso la pratica dell'argomentare discutendo insieme è possibile promuovere e incrementare la capacità di valutare argomenti. Per l'autrice, tale competenza è a sua volta collegata alla capacità di argomentare che, insieme alle abilità di ricerca, rappresenta una "competenza per la vita" che la scuola deve prioritariamente educare perché necessaria nella vita quotidiana di ogni persona. Vediamole brevemente.

3.1 Valutare la dimensione filosofica del pensiero

Le caratteristiche del pensiero filosofico descritte all'inizio del capitolo ci pongono di fronte ad un'idea di filosofia che non è solo astrazione concettuale e che non si limita al solo uso di schemi logici predefiniti. Si tratta di una filosofia che si avvicina alla sua origine, quando il filosofare e la filosofia erano parte della vita stessa, per guidare l'agire umano attraverso un pensare orientato alla saggezza. Secondo la ricercatrice Rondhuis N.T.W. (2005), parlare di valutazione in filosofia significa non limitarsi a considerare solo delle competenze cognitive specifiche o limitarsi solo all'identificazione di risultati. È anche necessario analizzare le manifestazioni di dubbio, di incertezza e di ambiguità e riflettere sulle esperienze di vita. Considerare queste ultime caratteristiche come oggetto di studio significa portare le ristrette questioni filosofiche verso una prospettiva più ampia dalla quale può emergere la dimensione più profondamente umana del pensiero filosofico: la saggezza. Nel suo lavoro Rondhuis cerca di capire quali caratteristiche ha tale pensiero ricorrendo non tanto alla filosofia, che fa della saggezza un ideale irraggiungibile, quanto alla psicologia cognitiva che la assume come un oggetto tangibile per la sua ricerca empirica cercando di definirne le qualità più concrete. La ricerca di tali caratteristiche diventa fondamentale per individuare indicatori di qualità filosofica in senso ampio.

Secondo la ricerca svolta dall'autrice, esistono diverse descrizioni dei concetti di saggezza come oggetto di ricerca, anche se tali concetti sono stati chiaramente rivisti nel corso del tempo. Oggi, la saggezza è definita in molti modi, in termini di competenza complessiva, di buon giudizio, di abilità comunicativa, di capacità di vedere le cose in senso lato, di comprensione profonda (Chandler & Holliday, 1990). Vediamo più dettagliatamente alcune concezioni di saggezza provenienti da alcuni studi di psicologia.

Baltes & Smith (1990) hanno una posizione *pragmatica* e definiscono la saggezza come una forma di *intelligenza cristallizzata e come capacità di buon giudizio* nelle "questioni pratiche della vita", intendendo con tale definizione quelle situazioni particolarmente complesse per le quali manca una definizione esatta del problema e una sua soluzione. La loro scuola di Berlino sviluppò procedure per misurare le caratteristiche di saggezza e formulò cinque criteri basati su un'esperienza di tipo pragmatico: 1) ampia conoscenza dei fatti; 2) conoscenza approfondita delle procedure; 3) contestualizzazione nel tempo; 4) relativismo e 5) incertezza. Questa concezione sottolinea principalmente la relazione fra il processo riflessivo e le esperienze di vita.

Nel definire la saggezza, ricercatori quali Riegel (1973), Kitchener (1990), Sternberg (1990, 2000, 2003) e Meacham (1990) hanno optato per una posizione di tipo epistemologico cognitivo.

Kitchener (1990) definisce la saggezza come la consapevolezza intellettuale dei limiti della conoscenza in quanto risultato della risoluzione di problemi scarsamente definiti. Qui la saggezza è caratterizzata dalla consapevolezza di un processo che non ha fine e che può portare solo a risposte penultime. Durante questo processo, il ricercatore deve sempre selezionare i migliori possibili giudizi, dove come migliore si deve intendere un *giudizio capace di riconoscere i limiti della conoscenza personale e in grado di ammettere l'incertezza generale e riflettere umiltà*. Questa concezione coincide con la seconda caratteristica filosofica, che abbiamo visto all'inizio del capitolo, secondo la quale non è possibile definire degli standard di correttezza e di risultato.

La tolleranza e la costruzione di nuove incertezze, oltre ai dubbi e alle domande in merito a cosa si possa conoscere, sono in linea con le idee di Meacham (1990) e Brugman (2000). Secondo Meacham, la saggezza è ciò che sta a metà fra il conoscere e il dubitare. È un fattore costante. L'elemento essenziale della saggezza non è ciò che conosciamo, in termini di conoscenza pura, credenze o valori, ma in che modo otteniamo ed usiamo la conoscenza. La saggezza è *un'attitudine consapevole della fallibilità del conoscere*, che si origina nelle relazioni interpersonali. Brugman vede la saggezza come esperienza nelle incertezze, che comprende aspetti metacognitivi, affettivi e caratteriali. In generale, la metacognizione riguarda la consapevolezza nel guidare il proprio pensiero. Qui, invece, la componente metacognitiva riguarda l'incertezza nella possibilità di giungere ad una conoscenza solida della realtà, mettendo a repentaglio credenze immutabili. La componente affettiva si riferisce all'assenza di turbamento emotivo di fronte alle incertezze. Infine, la componente comportamentale riguarda il fatto che tali incertezze non portano necessariamente ad inerzia: l'uomo saggio ha sempre la possibilità di scegliere di agire.

In generale si può affermare che la persona saggia cerca di comprendere situazioni ed eventi affrontando i loro presupposti, significati e limiti. Il saggio userà la propria saggezza in vari modi a seconda di ciò che è giudicato importante in un certo ambiente. Questo atteggiamento di pensiero che tratta con la vita, devia da ciò che potrebbe essere considerata intelligenza poichè mentre la persona intelligente cerca di eliminare le ambiguità, rompere le barriere o superare gli ostacoli in contesti convenzionali, la persona saggia accoglie le ambiguità, cerca di comprenderle e si diletta ad analizzare tali barriere od ostacoli.

Questo modo di affrontare abilità cognitive e posizioni attitudinali e di giocare con le interrelazioni esistenti fra pensiero ed esperienze di vita reale è in linea con le tre caratteristiche della filosofia viste prima.

Gli indicatori di "talenti filosofici". Le caratteristiche principali della filosofia sono fortemente alimentate da quelle della saggezza, in termini di ragionamento, qualità analitiche e capacità di collocare gli eventi in situazioni astratte o concrete più ampie. Esse comprendono la tolleranza nei confronti dell'ambiguità e dell'incertezza e la propensione all'interazione dinamica fra conoscenza ed esperienza. Il senso di ambiguità, l'autonomia e lo stupore come costruzione dell'ignoto vengono prese in considerazione sia dagli studi filosofici che da quelli sulla saggezza. È inoltre considerato essenziale il ruolo della pragmatica. Queste sono, dunque, le caratteristiche fondamentali per riconoscere la qualità filosofica negli schemi di pensiero. È necessario, quindi, sviluppare degli indicatori che permettano di valutare gli schemi di pensiero anche in assenza di risultati definitivi o risposte certe. Partendo dall'analisi di alcune trascrizioni e videotapes fatti durante i tetraloghi, l'autrice è andata alla ricerca proprio di quelle modalità di comunicazione verbale che potevano rappresentare le caratteristiche del pensiero filosofico visto anche come saggezza.

L'elaborazione di tali indicatori e la loro descrizione è il risultato di tale lavoro. Tali tratti caratteristici del pensare filosofico da lei denominati "talenti filosofici" sono: (1) Pensiero indeciso, (2) Apertura, (3) Comportamento sperimentale, (4) Posizione epistemica, (5) Qualità del ragionamento e (6) Qualità aneddotica. Vediamo la loro descrizione.

Indicatore 1: Il pensiero indeciso. Questo indicatore di qualità filosofica mira alla scoperta di ambiguità, contrasti ed incertezze. È l'indicatore più complicato perché si manifesta in vari modi.

Alcune volte viene dimostrato da espressioni modali o da espressioni di disgiunzione, separazione o grado. Altre volte, invece, vengono messi esplicitamente in discussione dei casi limite. Spesso i bambini usano espressioni quali “fondamentalmente”, “in teoria”, “veramente”, “a prima vista” o verbi quali “sembrare” e “chiamare”, per indicare una distinzione fra l'apparenza o la denominazione e la realtà. L'indicatore di pensiero indeciso fa riferimento a “l'altro lato delle cose” ovvero all'ignoto, mostrando la consapevolezza che gli eventi possono essere compresi in vari modi. Talvolta, i bambini aggrottano le ciglia e dicono che “è difficile...” “come si fa a dire...” o si riferiscono a idee controintuitive. In varie registrazioni di discussioni fra bambini dai 10 ai 12 anni, è emerso l'uso regolare di espressioni come “a dire la verità..”, “in effetti”, “ad essere sincero” o “beh...”, “di solito..”, “sì, ma ...” (Rondhuis, 1994, 2001). In base a Morris et al., (1994) quest'ultima espressione viene usata per segnalare che stiamo ponendo dei dubbi e che avvertiamo la presenza di ambiguità e incertezze in quanto è stato detto precedentemente ed esprime un giudizio non definitivo che lascia aperte varie possibilità. I bambini pensano spesso che qualcosa sia “pazzesco”. Quest'ultima espressione segnala l'urgenza di trovare un contesto più ampio nel quale rientrino tali eventi.

L'indecisione e l'incertezza possono essere rese anche da una varietà di parole che esprimono una non conoscenza o che suppliscono al fatto di non sentirsi sicuri, come “non del tutto”, “più o meno”, “dipende” e altre espressioni che indicano la potenziale esistenza di alternative. Sebbene il nome lo suggerisca, i modelli del pensiero indeciso non riguardano l'incapacità di prendere decisioni, ma la scoperta di vaghezza e relatività. Un esempio è dato dalle situazioni in cui la demarcazione fra diversi concetti sembra essere arbitraria e più complessa o paradossale di quanto possa sembrare a prima vista. Questo indicatore caratterizza un'irrequietezza intellettuale.

Indicatore 2: Apertura. Considerata come qualità filosofica, l'apertura non è un tratto della personalità, bensì uno stato di attività mentale. Questo indicatore si manifesta in espressioni di stupore, nell'apparente prontezza ad incontrare l'ignoto e ad esprimere il proprio punto di vista senza essere forzati da benefici economici evidenti, inevitabilità fisica o pressione psicologica. Aprirsi implica, in primo luogo, riconoscere in maniera disinteressata di non aver ancora avuto un certo pensiero e, in secondo luogo, cercare di rafforzare una specifica linea di pensiero. Infine, anche un atteggiamento recalcitrante può essere considerato un esempio speciale di apertura, in quanto rappresenta un rifiuto ad accettare passivamente qualsiasi punto di vista. Intesa come tentativo di far lievitare un problema, questa posizione si può riconoscere nelle negazioni, nei rifiuti netti e nell'attitudine a sfidare i modi di esprimersi e a generare contraddizioni. Tuttavia, talvolta alcuni enunciati, che apparentemente manifestano apertura, si rivelano in realtà strumenti o mosse strategiche volte ad uno determinato scopo, come ad esempio la domanda apparentemente aperta “cos'altro c'è da dire?” pronunciata con un'intonazione che suggerisce che non c'è altro da aggiungere. Se questa espressione viene usata come argomento per enfatizzare la propria opinione, dovrebbe essere considerata nell'ambito di un ragionamento piuttosto che come simbolo di apertura. Le richieste di informazioni precise non possono essere annoverate fra gli esempi di questo indicatore in quanto sono strette e chiuse e non indicano apertura. L'apertura è uno schema di pensiero divergente. Nel disegno complessivo di valutazione e calcolo della qualità filosofica, il pensiero indeciso e l'apertura hanno lo stesso ruolo.

Indicatore 3: Comportamento sperimentale. Questo indicatore di qualità filosofica riguarda l'attitudine a provare. Al contrario dell'apertura, il comportamento sperimentale denota principalmente uno schema di pensiero convergente. Ci sono tre tipi di comportamento sperimentale: uno concettuale, uno semantico e uno più formale. Il tipo concettuale comprende esperimenti concettuali quali il porre ipotesi controfattuali. Il tipo semantico può essere riconosciuto nei tentativi linguistici, ovvero nell'uso di parole sconosciute o non convenzionali, espressioni originali, intuizioni, paragoni inconsueti e, talvolta, metafore o strane combinazioni di frasi come ad esempio “ciò ha un'impossibilità ancora più grande”. Il comportamento sperimentale di tipo semantico implica sempre una ricerca di confini, contrasti e nuove cornici di significato nelle parole. Il tipo più formale, invece, si può riconoscere nel farfugliare o incespicare ed è caratterizzato

da imperfezioni, dichiarazioni non finite, irregolarità e anomalie, cambi improvvisi (associativi), spesso stravaganti. Non essendo chiaramente distinguibile l'uso di parole scorrette o strane, i comportamenti sperimentali formali e semantici sono frequenti, come dimostrano alcune espressioni comparative insolite, pleonasmi, contaminazioni, opposizioni non volute, ecc. Infine, il comportamento sperimentale si manifesta attraverso espressioni di prudenza e altre parole particolari, quali "come se..." o "qualcosa del genere", frasi del tipo "oh, adesso..." o "bene, vediamo..." finalizzate a mantenere l'attenzione o l'uso consapevole di ragionamenti assurdi o non convenzionali. Sia l'apertura che il comportamento sperimentale sono responsabili del carattere indagatore di un dialogo filosofico.

Indicatore 4: Posizione epistemica. Il quarto indicatore di qualità filosofica riguarda la posizione epistemica della persona che parla in merito al contenuto proposizionale delle proprie parole. La posizione epistemica rappresenta un'attitudine alla conoscenza e all'esperienza. Essa dimostra un certo distacco fra chi parla e ciò che dice, normalmente esternato attraverso una formula performativa (verbi riflessivi e cognitivi usati alla prima persona singolare, al presente indicativo, in forma attiva). Questa posizione è caratterizzata tipicamente dall'uso di parole quali "penso, credo, spero che...", "secondo me" e di espressioni di non conoscenza, dubbio, riflessione, deliberazione, comprensione, contemplazione o immaginazione. Alcune frasi ironiche o ciniche, inoltre, possono tradire questa posizione. Dimostrare distacco dall'oggetto del proprio discorso può rappresentare una distanza intellettuale, indice di qualità filosofica. In questi casi, le manifestazioni di pensiero sono seguite da manifestazioni di pensiero indeciso, comportamento sperimentale o dimostrazioni di ragionamento. Nel caso in cui una posizione epistemica compaia da sola, l'espressione è raramente indicatrice della cosiddetta distanza intellettuale. Non è certo, infatti, che l'uso dei verbi cognitivi in prima persona singolare miri ad indicare la relazione del parlante con la propria esperienza della realtà. Spesso, "penso che..." esprime prudenza ed è usato più frequentemente dalle bambine che dai bambini.

Indicatore 5: Qualità di ragionamento. La pertinenza del ragionamento nelle mosse di pensiero è chiaramente indicatrice di qualità filosofica. Indipendentemente dalla correttezza della discussione, le qualità analitiche e di ragionamento sono riconoscibili nell'uso di strutture sintattiche specifiche (come "se... allora...") o di parole specifiche (quali "perché", "per", "se", "quindi", ecc.) negli schemi di pensiero logico, nei ragionamenti per opposizione o analogia. L'uso di una frase "se... allora..." che comprende un'ipotesi controfattuale seguita da una conseguenza è indice di un comportamento sperimentale e, al tempo stesso, di qualità di ragionamento. Quando invece la parte "se..." di una frase "se... allora..." realizza la condizione della conseguenza, a tale espressione verrà assegnata solo una qualità di ragionamento. Combinazioni di comportamento sperimentale e qualità di ragionamento non si trovano solo nelle frasi del tipo "se... allora...", ma anche in molti tentativi di confronto e amplificazione/esagerazione. In molte discussioni coi bambini, non è possibile distinguere se il parlante stia evocando immagini di natura comparativa generale o si stia riferendo a situazioni di vita reale. In entrambi i casi, si cerca di tracciare i confini scoprendo differenze e somiglianze. Il ragionamento per analogia verrà abbinato ad una posizione epistemica, in un modo indiretto di parlare, mentre il riferimento alla vita reale può avvenire in un modo molto diretto e forse meno consapevole. Talvolta, la qualità di ragionamento, chiamata anche modo informale di ragionare, si esprime in forma retorica attraverso domande retoriche. Una espressione molto particolare, forse paradossale, di ragionamento è la frase "deve essere così" quando si finisce di esprimere un giudizio.

Indicatore 6: Qualità aneddotica. Questo indicatore di qualità filosofica comprende concetti o idee ed esperienze reali, e ricerca il collegamento fra idee astratte e situazioni concrete. Il riconoscimento di tale collegamento si manifesta nelle dichiarazioni del parlante in merito alle proprie esperienze e nei riferimenti a luoghi, momenti, oggetti e persone specifici. Il valore degli aneddoti nelle discussioni filosofiche è discutibile. Secondo Nelson (1970) partendo dall'analisi delle esperienze quotidiane o degli aneddoti si può scoprire la cornice concettuale che sta alla base della presentazione discorsiva del parlante. Secondo certi studi di filosofia con i bambini, invece,

buona parte degli aneddoti sarebbe inadeguata in quanto destinata a ridursi in chiacchiere (Vandaele, 1996). Narrare aneddoti spesso porta ad usare molte parole, fatto che risalta in relazione al modo particolarmente ellittico di esprimersi dei bambini. L'uso di aneddoti è più frequente nei bambini della scuola primaria piuttosto che in quelli della scuola secondaria. Gli aneddoti possono attingere semplicemente alla propria vita, ricorrere a casi di successo o, talvolta, avere un carattere più generale. In nessun caso questo indicatore rappresenterà una qualità filosofica se si limita ad illustrare la mediazione fra il mondo tangibile di una storia concreta e quello non tangibile delle idee. Di conseguenza, verrà valutato solamente nel contesto dell'intera discussione. Espressioni singole di una qualità aneddótica non costituiscono uno specifico valore filosofico a pieno titolo.

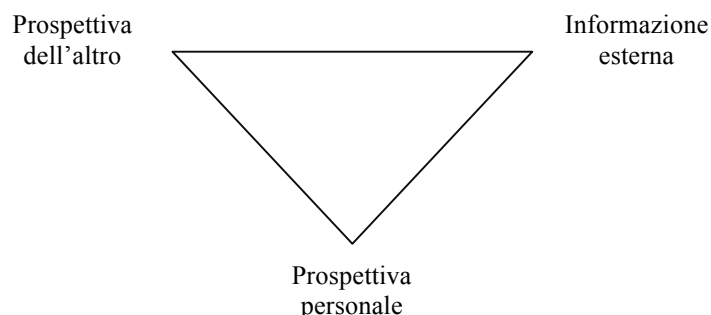
3.2 La capacità di Valutare Argomenti.

Le abilità coinvolte nel discorso argomentativo sembrano essere complesse. Nello stesso momento in cui si sta valutando l'input che gli proviene dall'interlocutore, si deve formulare un'efficace risposta che realizzi gli obiettivi del discorso. È evidente, quindi, che una delle capacità fondamentali che la comunità di ricerca deve sviluppare secondo gli obiettivi della Philosophy for Children è quella di saper giudicare. Ma per fare ciò gli alunni devono poter educare e promuovere la capacità di valutare gli argomenti che vengono addotti a sostegno di un'affermazione. La ricerca fatta da (Kuhn e Felton, 2000) si muove intorno a tale problema ed elabora dei criteri per rilevare tale capacità. Vediamo sinteticamente il focus del loro lavoro.

Capire se un argomento è forte o debole richiede la capacità di valutare un argomento in sé, nella sua validità, rilevanza e consistenza, ma prima ancora richiede la capacità di saperlo interpretare in modo "oggettivo". Molto spesso, invece, i giovani, ma anche gli adulti, non riescono a separarsi dal loro punto di vista e tendono a trovare giusto ogni argomento che incontra la loro posizione personale e a considerare sbagliato quello che non condividono. Questo perché chi giudica l'argomento fatto da un'altra persona non sa prescindere dal coinvolgimento personale e dal connesso giudizio che si crea sul contenuto dell'argomento stesso.

Saper valutare un argomento richiede la capacità di coordinare questi tre elementi:

Fig.3⁵³



Le difficoltà che si hanno nel valutare l'argomento, quindi, derivano dal fatto che la propria personale prospettiva è dominante, così la prospettiva della persona che propone un altro argomento viene sottomessa ad essa. Perciò i soggetti giovani a cui è richiesto di valutare un argomento, frequentemente esprimono la loro personale valutazione esclusivamente sulle base delle conclusioni piuttosto che fare ciò che la consegna richiederebbe: valutare la relazione tra un'affermazione fatta da un'altra persona e il supporto (prove) ad essa offerto. Tale competenza è un'abilità di ordine superiore. Limitandosi a valutare la sola conclusione come diversa dal proprio punto di vista, invece, lo studente riduce il compito di valutazione di un argomento a uno molto più

⁵³ tratta da Kuhn D. , (2005), "Education for thinking" Harvard University Press, p. 137

semplice: se io sono a favore dell'affermazione l'argomento che lo supporta è un buon argomento, se io sono contrario all'affermazione l'argomento che lo supporta è un cattivo argomento. In tal modo la qualità dell'argomento in sé non entra nel giudizio.

Si tratta, invece, di mettere gli alunni nelle condizioni di distinguere tra giustificazioni che prendono in considerazione le caratteristiche epistemiche di un argomento (la struttura dell'argomento) e argomenti che considerano le caratteristiche non epistemiche dell'argomento (il suo contenuto tematico). Le caratteristiche epistemiche di un argomento si applicano a ciascun argomento in senso generale. Le caratteristiche non epistemiche, invece si applicano solo al particolare contenuto dell'argomento. Per questo motivo, saper apprezzare le caratteristiche epistemiche di un argomento riflette la capacità di comprendere la struttura dell'argomento in sé. La cosa interessante, però, è che tale capacità non varia di molto con l'età e che si può sviluppare solo con la pratica discorsivo-argomentativa. La Philosophy for Children realizzando tale pratica concorre a promuovere e sviluppare questa capacità.

Ma vediamo un esempio di quanto detto sopra applicato ad una valutazione tra due possibili affermazioni intorno alla questione: è vero che le vitamine proteggono le persone dalle malattie? Entrambi gli argomenti che seguiranno affermano che è vero che le vitamine proteggono le persone dalle malattie ma dando due ragioni diverse.

1) **Es di argomento per prova:**

Si è vero che le malattie proteggono le persone dalle malattie (affermazione) perché nell'ufficio in cui lavoro le persone che le prendono sono meno assenti (ragione)

2) **Es di argomento per spiegazione:**

Si è vero che le malattie proteggono le persone dalle malattie (affermazione) perché le vitamine rinforzano le difese immunitarie del corpo e lo rendono capace di resistere meglio alle malattie. (ragione)

Nella tabella n° 4 vediamo le diverse giustificazioni che possono essere date per l'argomento considerato forte e per quello considerato debole ricordando che ciò che è importante non è individuare l'argomento 1 o 2 come il più giusto, bensì dare le ragioni per tale scelta.

tab.4

	Giudizi non Epistemicici (valutazione rispetto allo specifico contenuto dell'argomento)	Giudizi Epistemicici (valutazione rispetto alla struttura dell'argomento più che sullo specifico contenuto)
Forza dell'argomento basato sulla spiegazione	<ul style="list-style-type: none"> - Ha senso - Mi sembra più ragionevole - È anche una mia personale esperienza - Lo sanno tutti - È vero - Mi convince di più 	<ul style="list-style-type: none"> - Spiega il perché. - Dà delle ragioni convincenti - Fornisce una teoria - Descrive meglio - È più scientifico - Dice più cose
Forza dell'argomento basato sulle prove	<ul style="list-style-type: none"> - Mi suona meglio - Fornisce un esempio - Dà più dettagli - È giusto perché è vero che le vitamine fanno bene 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornisce prove empiriche - Dà dei fatti - Mostra delle prove - È successo veramente - È obiettivo e non soggettivo
Debolezza dell'argomento basato sulla spiegazione	<ul style="list-style-type: none"> - Perché non tutte le persone possono prendere le vitamine - Le vitamine possono anche non funzionare su delle persone... 	<ul style="list-style-type: none"> - Potrebbe o non potrebbe essere vero - È solamente un'opinione - Potrebbe essere sbagliato - È soltanto una teoria (interpretazione) - Non ha alcun fondamento
Debolezza dell'argomento basato sulle prove	<ul style="list-style-type: none"> - Come si fa a sapere se tutte quelle persone hanno davvero preso le vitamine 	<ul style="list-style-type: none"> - È solo una ragione (statistica) ricavata malamente - Non ha una ragione scientifica - Non dice il perché

(tratta da Kuhn D. , (2005), "Education for thinking" Harvard University Press, p.138)

Le due modalità di valutazione degli argomenti attraverso la formulazione di giudizi è stata ben approfondita dai due studiosi in termini di forza e debolezza dei giudizi e questi a loro volta sono organizzati come giudizi epistemici e non epistemici basati sulla spiegazione e giudizi epistemici e non epistemici basati sulle prove. Questa attenta descrizione è di grande utilità perché fornisce dei criteri per poter valutare le capacità argomentative degli alunni.

Infine, c'è un'altra considerazione da fare. Esiste una stretta relazione tra capacità di fornire giudizi epistemici e capacità di controargomentare. Vediamo tale relazione.

Secondo Walton (1989), l'argomentazione esperta ha due obiettivi. Uno è di assicurare gli impegni discorsivi (*commitments*) dell'avversario, che può essere usato per supportare la propria argomentazione. L'altro obiettivo è di minare la posizione dell'opponente identificando e sfidando le debolezze presenti nel suo argomento. Entrambi gli obiettivi, nota Walton, richiedono l'attenzione sulle affermazioni e sulle conclusioni dell'opponente. Molti studi recenti (Felton, 2004; Felton & Kuhn, 2001; Kuhn & Udell, 2003) forniscono la prova del fatto che i più giovani ed i meno esperti argomentatori concentrano il discorso argomentativo sulle discussioni che sostengono la loro propria posizione, prestando poca attenzione alle conclusioni e ai relativi argomenti a supporto offerti dagli oppositori. È come se interpretassero l'obiettivo del discorso argomentativo come il dover presentare l'affermazione più avvincente possibile a sostegno della propria posizione: Se faccio questo in modo migliore del mio avversario, crede l'argomentatore, la mia posizione prevarrà e la posizione del mio opponente verrà ignorata spontaneamente, senza dover rivolgermi a lui. L'argomentare del principiante non riesce così a cogliere i due obiettivi del discorso argomentativo – identificare le debolezze nell'argomento dell'opponente e assicurarsi il *commitment* dell'opponente che può essere usato per sostenere la propria conclusione (Walton, 1989). Entrambi, come abbiamo notato, richiedono attenzione alle asserzioni fatte dall'opponente e l'uso di strategie per influenzarle.

Felton e Kuhn (2001) hanno identificato due potenziali forme di sviluppo delle abilità argomentative del discorso. Uno è aumentare la comprensione degli obiettivi del discorso e l'altra è l'applicazione di efficaci strategie per realizzare questi obiettivi. Le strategie, a loro volta, possono essere divise in due categorie: le strategie che si rivolgono alla costruzione e alla esposizione del proprio argomento e le strategie che si rivolgono alle affermazioni e alle conclusioni dell'opponente (una volta che è assicurato il *commitment* dell'opponente). Le due forme di sviluppo possono essere utilizzate per rinforzarsi tra di loro. Il progredire nell'uso delle strategie di discorso è attivato da una migliore comprensione degli obiettivi di discorso. Allo stesso tempo, l'esercizio di queste strategie all'interno del discorso promuove una più raffinata comprensione degli obiettivi del discorso argomentativo. Da quanto detto fin qui emerge anche che chi sa opporsi alla posizione dell'altro controargomentando, deve sempre mettere a fuoco gli elementi di debolezza di quest'ultimo per concludere con affermazioni che sostengono la mia posizione. Tutto ciò richiede la capacità di giudicare gli argomenti secondo giudizi epistemici, cioè secondo la loro struttura che è data dalla relazione tra le conclusioni e le prove date a supporto. Il giudizio epistemico visto poco fa, quindi, è una competenza che precede ogni controargomentazione e si manifesta attraverso un controargomento che esplicita i risultati evidenziando la debolezza della forma, delle premesse, delle conclusioni, dell'argomento contestato.

Gli studi qui presentati costituiscono il punto di partenza della mia ricerca poiché tali ricerche mi hanno dato modo, di trovare nuovi criteri per valutare alcuni dei processi di pensiero che sono in gioco nella comunità di ricerca. Mi hanno consentito, inoltre, di elaborare i due strumenti valutativi, utilizzati in questo studio, per cercare sia di promuovere e incrementare le abilità di ricerca della comunità, sia di ricavare informazioni meno frammentarie sul pensiero filosofico e sulle competenze argomentative della comunità e dei singoli partecipanti.

LA RICERCA

1. Introduzione

1.1 Il problema valutativo nella P4C: le ricerche

Oggetto di questo studio è il problema valutativo della comunità di ricerca filosofica della *Philosophy for Children* (P4C) all'interno della classe e/o di altri contesti educativi.

L'*Advancement of Philosophy for Children* (I.A.P.C.), centro fondato da Lipman, fornisce attualmente in questo ambito strumenti quali il *New Jersey Reasoning Test*, (N.J.T.R.S) per la valutazione quantitativa del pensiero critico, creativo e valoriale implicati nel curricolo, e alcune griglie di osservazione utili ad una valutazione di tipo qualitativo delle dinamiche di discussione.

Entrambi questi strumenti sono fortemente centrati sulle singole abilità di pensiero critico e tendono a rilevarle analiticamente, in un modo così frammentato da far perdere di vista la competenza argomentativa nella sua globalità.

Inoltre, la dimensione filosofica del pensiero che emerge da questi due tipi di strumenti sembra essere identificata con le sole competenze argomentative. Sia il N.J.T.R.S, sia le griglie valutative sono poco utilizzabili nella scuola italiana. Il primo perché non si presta ad una valutazione da distribuirsi in tutto il percorso scolastico, dato che il questionario non ha altre versioni. Le seconde perché l'osservazione richiede o la presenza di un osservatore, oltre all'insegnante facilitatore, che registri le dinamiche della sessione, oppure la loro compilazione sulla base di una registrazione (percorso questo difficile per gli insegnanti poiché richiede molta disponibilità temporale). Entrambe le modalità valutative, inoltre, in quanto etero-gestite, risultano poco consone alla struttura di ricerca della comunità filosofica.

La filosofia come attività è infatti una proposta di ricerca sulla pratica del filosofare e sulle teorie su cui si basa tale pratica. Si tratta cioè, seguendo il pensiero di Lipman, di un'attività metacognitiva che ha come suo oggetto di riflessione il proprio pensiero. Partendo da tale prospettiva, allora, la filosofia pratica deve diventare un oggetto di indagine in cui gli insegnanti e gli studenti sono chiamati ad analizzare, in maniera rigorosa e attenta, ciò che accade in aula quando fanno le attività richieste dal programma di P4C. Lo scopo della valutazione in tale contesto è quello di ricavare, da parte dell'insegnante, e sviluppare da parte dei ragazzi, una più profonda comprensione dei processi che guidano le attività, poiché ciò li può aiutare a compiere i necessari miglioramenti per acquisire/facilitare lo sviluppo le abilità di pensiero richieste dalla pratica del filosofare.

Il *problema valutativo* nella P4C è una questione aperta, affrontata dagli autori americani con diverse soluzioni proposte fin dall'inizio delle sperimentazioni avviate negli anni '70. La prima fase è stata quella di progettare una prova per valutare le abilità di pensiero, il test N.J.T.R.S. (Ellen, 1992), focalizzandosi sulle abilità di ragionamento che erano presenti nel curricolo per i bambini di undici anni. Sono stati, comunque, applicati anche altri test standardizzati per rilevare altre abilità cognitive specifiche (*Californian Test of Mental Maturity*, *Metropolitan Achievement Test*, *Iowa Test of Basic Skills*). Da allora, sono state condotte molte indagini sull'efficacia del programma in molti paesi del mondo.

Gran parte di queste ricerche usa una *metodologia quantitativa* con il N.J.T.R.S. come principale strumento di valutazione. Solo a partire dagli anni '90, invece, alcuni ricercatori, influenzati dalle nuove tendenze relative nella valutazione psicologica ed educativa, si sono mossi verso *metodi qualitativi* (Daniel, 2002; Pálsson, 1996; Santi, 1993). Per quanto concerne i campi di indagine delle ricerche svolte, non ci sono molti studi che valutino le abilità oltre a quelle cognitive, sebbene il programma si proponga di promuovere e modificare anche abilità e caratteristiche della persona di tipo socio-affettivo.

La maggior parte degli studi sviluppati finora, infatti, di provare l'impatto positivo del curricolo sulle abilità di ragionamento dei bambini (I.A.P.C., 1982; I.A.P.C., 1991), forse a causa di quell'impostazione, già citata inizialmente, troppo centrata sul pensiero critico e sulle singole

competenze argomentative del NJTRS. Esso, infatti, per molti anni è stato lo strumento valutativo fondamentale per ogni ricerca. Le ricerche realizzate si sono avvalse di diversi tipi di strumenti valutativi per promuovere e rilevare aspetti importanti per l'indagine. Elenco brevemente la natura di tali ricerche e dei materiali valutativi in esse utilizzate attraverso un'analisi dei diversi modelli di ricerca che sono stati attuati finora.

Il primo di essi è un modello di indagine utilizzato da un gruppo di ricerca che si è organizzato in Canada (Quebec) coordinato da Schleifer, M. In questo modello si parte con l'analizzare quali sono le *dimensioni della personalità* che, secondo l'approccio della filosofia per bambini, si vogliono rafforzare in aula. Si prosegue poi, definendo le *variabili di osservazione* che consentono agli insegnanti di individuare nella comunità di ricerca le manifestazioni delle dimensioni prescelte. Vengono, poi, scelti e/o elaborati diversi *strumenti di misura*, che permettono di determinare il grado in cui ogni alunno giungerà a padroneggiare le abilità testate. Non si stabilisce una particolare differenza tra strumenti più qualitativi e altri più strettamente quantitativi, prodotti da insegnanti, da ricercatori o disponibili sul mercato (test psicometrici). In tale modello diventa fondamentale conoscere il punto di *partenza* e di *arrivo* per rilevare *l'impatto del programma* e per rilevare la crescita. Infine, e ciò è fondamentale, vengono offerti *strumenti di lavoro* in classe in modo che gli insegnanti possano prestare attenzione al processo di apprendimento e incoraggiare gli studenti a migliorarlo (Moriyón Garcia et al, 2002). Si tratta, chiaramente, di strumenti gestiti per lo più dall'insegnante/facilitatore che non coinvolgono in prima persona lo studente.

Tuttavia, troviamo anche altri approcci che, senza definirli come modalità di ricerca opposte rispetto al modello più prettamente quantitativo di cui sopra, rivendicano la necessità di una metodologia di *valutazione più qualitativa*, per cercare di spiegare e gestire la complessità dei processi di pensiero filosofico. A tal proposito cito un lavoro (Wittrock, 1989) che espone con rigore le diverse possibilità di ricerca pedagogica all'interno della P4C, attraverso una varietà di metodi e approcci (quantitativi/qualitativi) che agiscono complementariamente piuttosto che in opposizione.

Un contributo importante, su tale linea di ricerca, è sicuramente quello di Richard Morehouse & Pamela Maykuit, che cerca di stabilire una connessione tra due estremi: quello sulla ricerca filosofica e quello della ricerca sulla didattica della filosofia. È questo il motivo per cui, nel libro pubblicato dai due autori, un primo e fondamentale capitolo è dedicato ad indagare i fondamenti filosofici della *ricerca qualitativa* (Maykut & Morehouse, 1994) L'aspetto più interessante di questo lavoro è che offre agli insegnanti indicazioni per affrontare la valutazione e l'investigazione della propria pratica di insegnamento, seguendo così la strada aperta precedentemente da Kemmis, Stenhouse e altri (Kemmis e McTaggart, 1988) Tale lavoro rimane però circoscritto al piano teorico e non fornisce modelli o esempi pratici di realizzazione.

Il terzo modello di ricerche si orienta verso un approccio *nettamente qualitativo*. Si tratta della metodologia assunta dal gruppo di lavoro che si è formato intorno all'associazione spagnola I.R.E.F. (*Grup d'Innovació i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia*), sotto la guida di Angelica Satiro e Irene de Puig. Questi autori e loro colleghi hanno delineato un tipo di valutazione che definiscono *valutazione analogico-figurativa* (Andres e al., 2005). Il nome è già di per sé rivelatore di qual è il loro modo di concepire la valutazione. La loro linea di ricerca segue lo studio e le procedure che sfruttano le possibilità interpretativa del ragionamento analogico attraverso le *immagini*. In tale modo questa prospettiva di ricerca raggiunge tre importanti obiettivi. Il primo è coinvolgere tutti i membri della comunità di ricerca (ricercatori, studenti e insegnanti facilitatori); il secondo è quello di mantenere un continuo esercizio di riflessione sulla pratica, attraverso l'utilizzo delle analogie. Infatti, attraverso esse si promuovono le capacità di approfondimento riflessivo, creativo e collaborativo. La valutazione in questo tipo di indagine, ha lo scopo di cercare un feedback finale per la comunità di ricerca in modo che possa migliorare la propria pratica filosofica, chiarendo nel contempo sia ciò che di fatto sta facendo, sia i criteri su cui basarsi per valutare ciò che si fa. Questo modello di ricerca è quello che, dal punto di vista della valutazione, si avvicina di più all'approccio preso in considerazione nella mia ricerca, anche se gli strumenti

utilizzati (disegni spontanei degli studenti) sono talmente connessi al tipo di contesto in cui vengono prodotti da rendere generalmente difficile la formulazione di criteri interpretativi, atti a guidare la generalizzazione delle analisi effettuate in situazioni e ambienti diversi. Per tale motivo ho escluso l'idea di poterli utilizzare nella mia ricerca.

Questi tre modelli di indagine hanno tutti messo in campo diversi strumenti di valutazione e di rilevazione dei processi di pensiero che si realizzano nella comunità di ricerca filosofica della P4C. Tuttavia tutti e tre hanno prodotto materiali che sono rimasti circoscritti all'ambito della ricerca. Alcuni, come nel caso dell'approccio misto utilizzato nella ricerca svoltasi nell'ambito del gruppo di ricerca padovano, hanno prodotto risultati direttamente utili per la ridefinizione del percorso formativo dei facilitatori, indicando modelli possibili per la costituzione di comunità di apprendimento e formazione alternative – come quella sviluppata entro il Corso di Perfezionamento in P4C attivato all'Università di Padova – ed estendendo l'uso di alcune griglie di analisi e osservazione ai momenti di formazione dei facilitatori più orientati alla riflessività e consapevolezza meta cognitiva dei propri ruoli nella comunità di ricerca. Nessuno studio però si è finora focalizzato sulla ricognizione e/o sull'elaborazione di oggetti (strumenti/attività) capaci di rilevare le abilità filosofiche e argomentative dell'attività didattica, coniugando insieme una prospettiva dinamica della valutazione – che colloca l'insegnamento dentro la valutazione – con una prospettiva teorica in ambito argomentativo più recente. Questo progetto di ricerca nasce dunque da questo bisogno didattico coniugato insieme ad una presa d'atto che a tutt'oggi non esistono ricerche che si sono occupate di studiare quali possono essere i modi attraverso cui l'attività valutativa può incrementare dall'interno la realizzazione di quei processi di apprendimento che sono obiettivo del curriculum Lipman.

1.2 Il presente studio

Il presente studio nasce all'interno di un progetto di ricerca di dottorato coordinato da Santi nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova entro la Scuola di Dottorato, avente come fulcro di indagine proprio alcune delle lacune valutative segnalate in questo nostro lavoro e che entro la comunità scientifica della P4C stanno acquisendo sempre maggior peso e problematicità. Diciamo che il progetto si sviluppa proprio con l'intento di rispondere a questa maggior sensibilità tra gli addetti ai lavori verso la necessità di attuare una “svolta valutativa”, offrendo al contempo strumenti didattici utili in direzione formativa. La ricerca da me condotta si colloca entro questa prospettiva, riferendosi sia all'ambito della *valutazione*, sia nel campo della *didattica del filosofare*. Rispetto a quest'ultimo, essa prende in considerazione una nuova teoria argomentativa, la *New Dialectic* di Walton (Walton 1989), che è di grande interesse per la P4C (cfr. § 4.4) in quanto offre un diverso modo di valutare le competenze in tale ambito. Secondo tale approccio, le regole del dialogo e il tipo di fallacie in cui può incorrere chi argomenta dipendono dal contesto dialogico, cioè dal tipo di dialogo e dai suoi obiettivi. Ma il concetto fondamentale, a cui si applica tale schema, è l'idea di *commitment* o “impegno discorsivo”. Esso permette infatti, di valutare l'argomentare nella sua dinamica, partendo dalle proposizioni che ciascun partecipante si impegna a sostenere. Una regola dell'argomentare connessa a tale impegno discorsivo è quella che obbliga i partecipanti al dialogo, ad opporsi ad una posizione che non si condivide, usando le proposizioni impegnate dall'altro come premesse del proprio contro-argomentare⁵⁴ (cfr. § 4.3). Tale capacità contro-argomentativa si fonda sull'abilità di valutare la struttura degli argomenti nella loro forza o debolezza attraverso l'elaborazione di *giudizi* epistemici (Kuhn 2005, Felton e Kuhn 2001, Kuhn & Udell, 2003), che richiedono un decentramento dalla propria posizione personale per riuscire a triangolare tre aspetti: (1) il proprio punto di vista; (2) il punto di vista dell'altro; (3) l'argomento da valutare (cfr. § 5.3.2).

⁵⁴ Si tratta, quindi di saper controbattere indebolendo la posizione dell'altro piuttosto che rinforzare la propria.

Un altro recente contributo, di grande interesse dal punto di vista sia filosofico che valutativo, è quello relativo alla ricerca di *indicatori del pensiero filosofico* (Rondhuis N.T.W, 2005). Secondo questo filone di ricerca, parlare di valutazione in filosofia significa non limitarsi a considerare solo delle competenze cognitive specifiche o limitarsi esclusivamente all'identificazione di risultati, ma è anche necessario considerare il pensiero filosofico come manifestazioni di dubbio, di incertezza e di ambiguità e modo di riflettere sulle esperienze di vita. Considerare queste ultime caratteristiche come oggetto di studio significa portare le ristrette questioni filosofiche verso una prospettiva più ampia dalla quale può emergere la dimensione più profondamente umana del pensiero filosofico: la *saggezza*. Nel suo lavoro Rondhuis cerca di capire quali caratteristiche ha "tale pensiero", ricorrendo non tanto alla filosofia, che fa della saggezza un ideale irraggiungibile, quanto alla psicologia cognitiva, che la assume come un oggetto tangibile per la sua ricerca empirica cercando di definirne le qualità più concrete. La ricerca di tali caratteristiche ha portato l'autrice ad individuare sei indicatori di qualità filosofica denominati: "Pensiero indeciso", "Apertura", "Comportamento sperimentale", "Qualità del ragionamento" "posizione epistemica", "Qualità aneddotica".

Per quanto concerne l'aspetto valutativo, tale ricerca persegue una valutazione che, facendo riferimento agli studi filosofici e argomentativi sopra presentati, cerchi di realizzare una valutazione basata sul concetto di prestazione dell'alunno, più che di compito (Wiggins - Mc Tighe, 2004), e finalizzata alla promozione di competenze riflessive e meta cognitive (Zimmerman, 1989; Zimmerman & Schunk, 2001)⁵⁵ piuttosto che alla capacità di ripetizione. Il modello valutativo di riferimento è la "valutazione autentica", che non è da considerarsi come "valutazione dell'apprendimento" bensì come "valutazione per l'apprendimento". Non si tratta solo di un gioco di parole. La valutazione autentica è una valutazione di processo e non solo di prodotto e per questo non si limita a misurare i livelli di conoscenza di uno studente, bensì li qualifica e li potenzia (Comoglio, 2006). Attraverso attività specifiche e strumenti valutativi adeguati, accompagnati da una costante pratica di "*scaffolding*" e di dialogo, infatti, è possibile aiutare gli alunni a riconoscere le proprie modalità cognitive, le proprie risorse e difficoltà. Tale tipo di valutazione attiva situazioni educative fortemente motivanti, capaci di promuovere sia un apprendimento significativo che un processo di valorizzazione personale. Lo scopo di tale tipo di valutazione, dunque, non è solo quello di valutare i prodotti della comunità di ricerca della P4C, ma soprattutto quello di promuovere e migliorare i processi (Gardner, 1993)⁵⁶ che in essa avvengono (cfr. § 2.2.2), e in tale senso cerca di focalizzarsi, non solo sulle prestazioni dei singoli soggetti, ma anche sui processi che avvengono nella comunità (*joint-processes*-Salomon, 1993).

1.3 Obiettivi e ipotesi di ricerca.

L'obiettivo della ricerca è individuare *strumenti didattici* per realizzare un'*attività valutativa, formativa e integrata*, durante le sessioni di P4C capace di incrementare alcune competenze necessarie ascrivibili a quello che viene definito pensiero argomentativo e riferite all'ambito della ricerca filosofica. In particolare, attraverso tali strumenti ci si propone di :

- promuovere disposizioni di pensiero filosofico e la capacità di valutare argomenti;
- ricavare informazioni relative alla sessione filosofica utili per il compito valutativo del facilitatore

Le ipotesi della ricerca sono che :

⁵⁵ Zimmerman B.J. A social cognitive view of self-regulated learning and academic learning, *Journal of Educational Psychology* 81, 329-339, 1989.

Zimmerman B.J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives* (eds B.J Zimmerman & D.H. Schunk), pp. 1-37. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ., 2001.

⁵⁶ Gardner H., *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano, 1985; H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1993.

1. l'incremento delle disposizioni di pensiero filosofico e delle capacità argomentative individuate come obiettivo di ricerca e promosse dall'utilizzo della valutazione integrata nell'attività della P4C, possano essere rilevate in:

1.1 una migliore prestazione su alcune abilità pensiero formale e informale, quali: *riconoscere buone ragioni, riconoscere assunzioni e scoprire ambiguità*

1.2 in una maggiore *capacità, argomentativa* di esprimere opposizione utilizzando argomenti che indeboliscono la posizione dell'altro (regola del *commitment*).

2. Gli strumenti utilizzati nella ricerca siano utili per rilevare e monitorare i processi di pensiero *individuali* e *collettivi* dei partecipanti alla discussione filosofica e per orientare l'attività didattica attraverso informazioni relative:

2.1 alla capacità di valutare argomenti e di contro argomentare

2.2 ai talenti filosofici manifestati del pensiero

1.4 Costituzione dei gruppi

I soggetti che hanno fatto parte della ricerca sono stati selezionati da un gruppo iniziale di 18 classi (6 classi di Rovigo e 6 di Zevio e 6 di Monselice). Tali classi coprivano l'arco di età che andava dagli 8 anni ai 12 anni, cioè dalla terza elementare alla prima media. Inizialmente si era deciso di stabilire la comparabilità dei gruppi da inserire nella ricerca controllando le prove di circolo di tipo standardizzato, tenendo conto del fatto che per tutte le classi, fatta eccezione per le terze, si poteva far riferimento alle prove INVALSI, rese obbligatorie per tutte le scuole tra gli anni scolastici 2004 e il 2006. La disponibilità ad accedere a tali informazioni, però, è stata data solo dalla scuola di Rovigo. Il possibile confronto tra i livelli delle classi è stato, basato, quindi, sull'analisi dei dati ricavati dal pretest, fatto con il N.J.T.R.S. a Novembre, prima di iniziare l'attività nelle classi. L'idea iniziale era quella di costituire due gruppi da 9 classi ciascuno (gruppo sperimentale e gruppo di controllo), secondo la suddivisione che possiamo vedere nei box plot ricavati dai dati della prima somministrazione del test (figure n°1 e n°2).

Fig. 1: Gruppo sperimentale

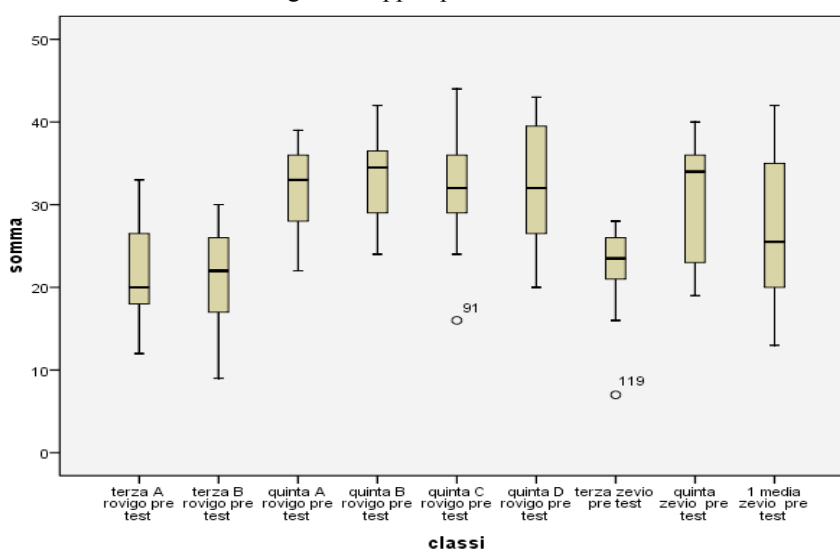
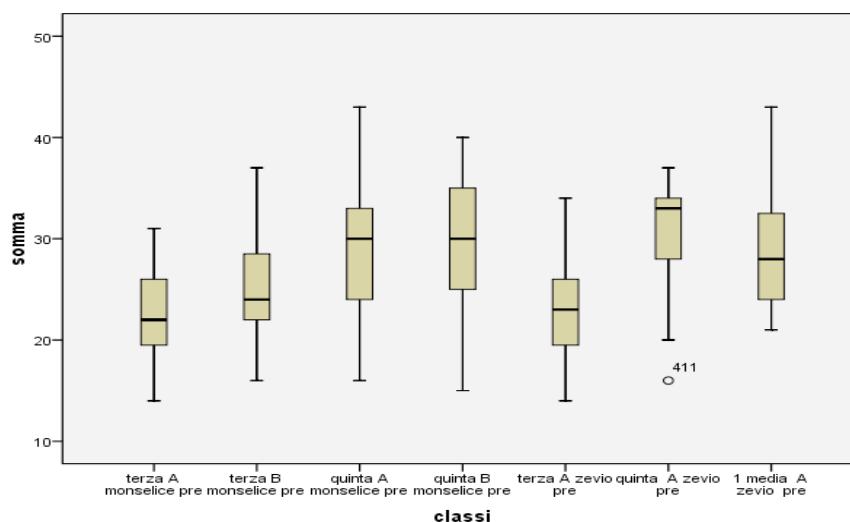


Fig.2: Gruppo di controllo



Proprio la grande eterogeneità delle classi, emersa in questa prima fase ha messo in evidenza la difficoltà di coinvolgerle tutte. Si è optato quindi, per l'utilizzo delle sole classi di Rovigo che presentavano caratteristiche più omogenee per quanto riguarda le medie e le deviazioni standard. Tuttavia, trattandosi di gruppi già precostituiti, non organizzati attraverso procedure di randomizzazione o di appaiamento, si è ritenuto importante prendere comunque a riferimento i criteri del metodo sperimentale, e si è cercato di realizzare una situazione a posteriori, che ripettesse, in qualche modo, a livello di gruppo classe, quell'appaiamento che non è stato possibile realizzare a livello individuale tra i soggetti della ricerca. Si sono richieste, allora, informazioni relative ai livelli di apprendimento delle sei classi individuate, in modo tale da poter appaiare le classi tra di loro per costituire dei gruppi di ricerca il più possibile "omogenei". Si tratta di medie di risultati relativi agli apprendimenti, ricavati attraverso prove di circolo standardizzate: prove di lettura MT e prove INVALSI relative all'italiano e alla matematica:

	IIIA	IIIB	VA	VB	VC	VD
N° Partecipanti	16	15	18	18	18	18
Media pretest N.J R T	21,8	21,3	32	32,8	32	32
Dev. Stand pretest	5,7	6,1	5,2	5,16	6	7,31
Media Invalsi Italiano			78,9	92,8	91,8	84,0
Media Invalsi Matematica			57,8	72,0	71,5	62,8
Prove di lettura MT	12/15	13/15	10/11	11/11	11/11	10/11

I gruppi di ricerca sono stati, così, formati in questo modo: le classi IIIA, VA, VB hanno costituito il gruppo principale, le classi IIIB, VC, VD hanno costituito il gruppo di riferimento. I gruppi così definiti, erano rappresentativi di due diverse esperienze rispetto al curriculum. Le classi terze incontravano l'attività della P4C per la prima volta. Tutte le quinte la praticavano già da due anni.

Il contesto della ricerca è la classe che segue le sessioni filosofiche, utilizzando il curriculum e la metodologia della P4C. Qui, la discussione viene svolta un'ora alla settimana ed è promossa da uno stimolo iniziale, costituito dalla lettura di brani del racconto "Kio e Gus", (relativo alla filosofia della natura) tratto dal curriculum Lipman. Le domande iniziali che i bambini sollevavano partendo dal racconto costituiscono un'agenda di questioni, intorno alle quali, la comunità di ricerca discute. Una parte dei soggetti della ricerca utilizza, come training durante le sessioni (dopo la discussione o prima di iniziarne una nuova), dei materiali e delle attività di valutazione preparati per promuovere le abilità di pensiero individuate dall'obiettivo della ricerca. Tale materiale, elaborato

sotto forma di schede, viene utilizzato per riflettere sulle discussioni che animano maggiormente la comunità di ricerca. Ciascuna scheda prevede una prima fase di discussione che coinvolge tutta la classe e una seconda fase di compilazione individuale. La classe viene organizzata in base alle esigenze che di volta in volta l'attività richiede, secondo due diverse modalità:

- in un unico cerchio per agevolare la lettura condivisa e la discussione filosofica.
- in piccoli gruppi per realizzare l'attività richiesta dai materiali valutativi utilizzati

2. Metodo

2.1 Partecipanti e disegno

La ricerca ha avuto luogo in una scuola primaria di Rovigo nell'anno scolastico 2007/2008 e ha utilizzato un metodo "misto" (Morse, 2002), secondo il modello *QUAN* → *qual* (per un metodo quantitativo e qualitativo usati sequenzialmente, con una conduzione teoretica di tipo deduttivo), su un disegno di ricerca "quasi sperimentale" (Cook e Campbell, 1976).

La parte quantitativa della ricerca rileva l'efficacia del trattamento attivato nel gruppo principale e in particolare verifica le ipotesi di ricerca 1.1 e 1.2.

Il campione utilizzato è costituito da 103 soggetti di sei classi della scuola primaria, di età compresa tra gli 8 e 11 anni, di cui 56 femmine e 47 maschi, così suddivisi:

Gruppo sperimentale, chiamato in tale ricerca *Gruppo principale*: formato da 52 soggetti di cui 16 alunni della classe terza e 36 alunni della classe quinta.

Gruppo di controllo, chiamato in tale ricerca *Gruppo di riferimento*: formato da 51 soggetti di cui 15 alunni della classe terza e 36 alunni della classe quinta.

La parte qualitativa, invece, si focalizza sullo studio dei materiali valutativi utilizzati per definirne le caratteristiche e per capire il tipo e la natura delle informazioni che riescono a fornire per un loro eventuale utilizzo didattico nelle classi (ipotesi 2.1 e 2.2). Tale parte della ricerca incrocia i dati di tali materiali valutativi con quelli ricavati dalle trascrizioni di alcune discussioni filosofiche avvenute in classe.

A tale scopo vengono scelti 4 casi per ciascuna classe del gruppo principale. Il criterio di selezione è il numero di interventi rilevati nelle unità ermeneutiche analizzate con il software Atlas ti:

- 1 soggetto con numero di interventi elevato;
- 1 soggetto con numero di interventi medio;
- 1 soggetto con numero di interventi basso;
- 1 soggetto con nessun intervento⁵⁷.

La selezione dei partecipanti ha tenuto conto anche del comportamento "abituale" degli alunni, in termini di partecipazione alle discussioni che si sono svolte nei sei mesi di attività. Per tale motivo ogni bambino selezionato per l'analisi qualitativa è anche rappresentativo di un certo comportamento comunicativo all'interno della comunità di ricerca filosofica della P4C.

⁵⁷ La scelta di un soggetto senza alcun intervento è stata fatta perché non è infrequente nella comunità di ricerca della P4C trovare bambini che non intervengono mai e tale comportamento non solo è problematico per gli insegnanti-facilitatori ma, spesso viene interpretato come disinteresse. Per tale motivo, vedere attraverso le schede cosa riportano questi soggetti diventa particolarmente interessante.

PARTE QUANTITATIVA DELLA RICERCA

2.2 Strumenti per la rilevazione

2.2.1 New Jersey Reasoning Test

Per rilevare l'influenza delle attività argomentative messe in gioco dagli strumenti/attività sulle abilità di pensiero formale e informale (le variabili "riconoscere buone ragioni", "riconoscere assunzioni" e "scoprire ambiguità" dell'ipotesi 1.1), si è utilizzato il N.J.T.R.S (Lipman- Shipman, 1982). (Vedi appendice 4)

Il questionario è costituito da 50 items con tre possibili scelte per ciascuno di essi, di cui una sola risposta è corretta. Il tipo di items è strutturato con argomenti presentati in forma dialogica (tra due bambini) o come affermazioni che introducono la questione problematica, e la richiesta di scelta di una delle tre opzioni date come possibile risposta al problema. Un esempio di item è questo:

Giovanna dice: "Non c'è nessuna sedia di legno nel deposito" Betty chiede: Sapresti dire la stessa cosa in un altro modo?"

Quali delle seguenti risposte potrebbe dare Giovanna?

- a. Nel deposito ci sono soltanto sedie di metallo.
- b. Non ci sono sedie di legno nel deposito
- c. Alcune sedie di legno non sono nel deposito.

Lo strumento è stato utilizzato in entrambe le classi perché, come affermato dall'autore, le abilità cognitive che vi si misurano non dipendono dall'età. La differenza può essere invece riscontrata nelle abilità di lettura. Per tale ragione i risultati di ciascuna classe vanno confrontati con i risultati dei soggetti della stessa età (439 per le terze e 7719 per le quinte) che hanno permesso la standardizzazione del questionario.

2.2.2 Questionario sul "commitment"

Per rilevare la capacità di controargomentare durante la sessione di P4C, secondo le regole del *commitment*, (usare le premesse dell'argomento dell'altro per giungere alle mie conclusioni) si è costruita una versione adattata del test utilizzato in una ricerca di D.Kuhnn (2007).⁵⁸ Si è così realizzato un questionario con 10 Items, ciascuno dei quali con due possibili scelte; una utilizza un argomento che rinforza la propria posizione mentre l'altra indebolisce la posizione opposta. Le risposte corrette sono quelle del primo tipo (Vedi appendice3). Vediamo qui un esempio di item tratto dal lavoro di cui sopra:

1. Ti viene detto che devi bere succo di frutta al posto della coca cola. Ma tu preferisci molto di più la coca cola, e vuoi continuare a berla. Qual è l'argomento migliore che puoi utilizzare?

- a) Il succo di frutta è troppo dolce.
- b) La coca cola tiene svegli.

2.3 Procedure

2.3.1 New Jersey Reasoning Test

I dati relativi al New Jersey Reasoning vengono ricavati in pre test a Novembre e in post test a Giugno, attraverso la somministrazione, ad entrambi i gruppi della ricerca. I 50 items che vengono misurati attribuendo valore 1 a ciascuna risposta corretta e valore 0 alle risposte sbagliate,

⁵⁸ Kuhn D.; Udell W., Coordinating own and other perspectives in argument, in *Thinking & Reasoning*, Volume 13, Issue 2, First published 2007, Pages 90 – 104

permettono di raccogliere informazioni relative alle abilità di pensiero degli alunni. Le risposte vengono, infatti, aggregate secondo le 22 categorie di pensiero, identificate dallo stesso Lipman, ciascuna delle quali è costituita da alcuni dei 50 item del questionario. Vediamole:

<i>ABILITA' DI PENSIERO</i>	<i>ITEM</i>
1. inferire giudizi da affermazioni;	1,25
2. standardizzazione di giudizi;	2,14,19
3. inclusione/esclusione;	3,6,7,11
4. riconoscimento di falsi problemi;	4
5. evitare di saltare alle conclusioni;	5
6. ragionamento analogico;	8
7. scoprire le assunzioni implicite;	9,10,18
8. eliminare le alternative;	12
9. ragionamento induttivo;	13,21
10. ragionamento con rapporti;	15,22,24
11. scoprire le ambiguità;	16,23,49
12. riconoscere le buone ragioni;	17,20,27,40
13. riconoscere le relazioni simmetriche;	26,28
14. ragionamento sillogistico (categorico);	29,32,36
15. distinguere le differenze di genere e grado;	30,35
16. riconoscere i rapporti di transitività;	31,34
17. riconoscere l'infondatezza di un'autorità;	33
18. ragionamento con matrice a 4 possibilità;	37
19. giudizi, contraddittori;	38,42,44
20. ragionamento sillogistico (ipotetico);	39,41,43
21. ragionamento tutto-parte e parte-tutto;	45,46,50
22. distinguere relazioni causali.	47,48

Tra queste categorie di pensiero, troviamo anche quelle di interesse per la ricerca: “*riconoscere buone ragioni*”, “*riconoscere assunzioni*” e “*scoprire ambiguità*”.

2.3.2 Questionario sul “commitment”

Il questionario sul Commitment è somministrato in pre test a Novembre e in post test a Giugno, attraverso la somministrazione, ad entrambi i gruppi della ricerca. I dati vengono rilevati assegnando il valore 1 a ciascuna risposta corretta (risposte che scelgono gli argomenti che indeboliscono la posizione dell'altro). Ogni questionario è misurato, quindi attraverso una scala numerica da 0 a 10 e permette di collocare tale abilità su 5 livelli. Dal livello 1, che denota scarsa competenza argomentativa, al livello 5, che corrisponde all'abilità più elevata:

Livelli	Argomento che indebolisce	Caratteristiche
1.	da 0 a 2 scelte	Forte preferenza per gli argomenti che rinforzano la propria posizione ,
2.	da 3 a 4 scelte	Lieve preferenza per gli argomenti che rinforzano la propria posizione,
3.	5 scelte	Nessuna preferenza per i due tipi di argomenti
4.	da 6 a 7 scelte	Lieve preferenza per gli argomenti che indeboliscono la posizione opposta
5.	da 8 a 10 scelte	Forte preferenza per gli argomenti che indeboliscono la posizione opposta

Tali livelli costituiscono una variabile ordinale definita “*impegno discorsivo*” che è oggetto di analisi per stabilire se il trattamento ha influito sulle capacità di utilizzare le regole del “*commitment*”.

3. Risultati

Tutti i dati ottenuti dalla somministrazione dei questionari sono sottoposti ad analisi utilizzando il pacchetto statistico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). I dati relativi alle classi terze vengono trattati separatamente da quelli delle quinte. Ciò perché i diversi livelli di età determinano una differenza nelle prestazioni tale da non permettere di considerare ciascun gruppo (principale e di riferimento) come omogeneo, ma anche perché, le classi terze differiscono dalle classi quinte per il fatto che utilizzano la P4C per la prima volta e hanno, quindi un livello di competenza diverso.

La questione problematica della natura dei gruppi utilizzati nella ricerca che, trattandosi di classi predefinite non hanno potuto essere costruiti secondo randomizzazione o appaiamento dei soggetti, pone la questione della comparabilità degli stessi e dell'affidabilità delle inferenze che si possono trarre dal solo confrontarli tra di loro. Infatti, non è sufficiente rilevare una data competenza solo attraverso la differenza tra post test e pre test dei due gruppi, dato che i dati osservati in un gruppo non dipendono da quelli osservati nell'altro, giacché i due gruppi sono del tutto distinti e reciprocamente autonomi. Utilizzando gruppi indipendenti, infatti, si corre il rischio che siano sbilanciati rispetto a qualche variabile importante, in grado di influenzare la caratteristica valutata, falsando in tal modo i risultati. Un simile rischio non viene corso con i campioni dipendenti, dove ogni singolo soggetto funge da controllo di se stesso. Per tale ragione i dati ricavati dai due questionari della ricerca sono stati trattati, analizzando ciascun gruppo (principale e di riferimento), dapprima con test per campioni dipendenti e in un secondo momento con test per campioni indipendenti. La scelta di questa procedura è legata al fatto che fra le due modalità di analisi (test per campioni dipendenti e test per campioni indipendenti) quella che fa riferimento ai dati individuali (e quindi a osservazioni dipendenti) risulta sicuramente la più efficiente. I test per dati appaiati infatti, sono in grado di evidenziare più facilmente una differenza come significativa, quando questa esiste davvero

3.1 New Jersey Reasoning Test.

Le abilità di pensiero misurate dal N.J.R.T. sono variabili di tipo quantitativo e permettono, quindi, di fare ipotesi sulla distribuzione normale in popolazione (basata sui parametri di media e deviazione standard). Come detto precedentemente, sia per il gruppo principale che per il gruppo di riferimento, si utilizza prima un test per campioni dipendenti, nel confronto pre test e post test, e successivamente i dati dei due gruppi si analizzano con un test per campioni indipendenti, nel confronto post test e post test. Infatti, il solo confronto tra le medie dei due gruppi non è significativo di una differenza tra popolazioni, perché se la variabilità nei campioni è alta, la variabilità insita nel processo di campionamento sarà alta e la probabilità di campionare, anche in ipotesi nulla, campioni molto diversi sarà comunque elevata. In tal caso, la statistica test t riesce a rilevare se esiste una differenza fra le medie dei gruppi, rispetto alla variabilità registrata all'interno dei campioni.

I dati ricavati dal questionario N.J.R.T. sono trattati, quindi, con i test parametrici t di Student per campioni appaiati e t di Student per campioni indipendenti⁵⁹. Vediamo nelle tabelle sottostanti risultati dei test:

⁵⁹ Il test parametrico t di Student è applicabile solo quando si ha a che fare con una tipologia di variabile che fa riferimento alla scala quantitativa e i gruppi a confronto sono due. Il test ha l'obiettivo di confrontare le medie m_1 e m_2 provenienti da due campioni indipendenti di osservazioni e assume l'ipotesi (nulla) che le medie μ_1 e μ_2 delle due popolazioni da cui provengono i campioni da confrontare siano uguali. Questa statistica test assume valore zero quando non vi sono differenze tra le medie aritmetiche campionarie, e assume un valore diverso da zero nei casi in cui la media del primo campione è diversa dalla media del secondo e tale valore (positivo o negativo che sia) è tanto più grande quanto più grande è la differenza tra le medie campionarie (d) rispetto alla variabilità misurata nei campioni (espressa dall'errore standard Sd).

CLASSI TERZE	t. Test campioni dipendenti		t. Test campioni dipendenti		t Test campioni indipendenti
ABILITA' DI PENSIERO	Gruppo principale		Gruppo di riferimento)		Gr. principale / Gr. riferimento
	Media pretest posttest	Sig.		Sig	Sig
inferire giudizi da affermazioni	1,29	,651	1,11	,790	,850
	1,18		1,06		
Standardizzazione di giudizi	2,06	,177	2,00	,409	,560
	1,59		1,78		
Inclusione/esclusione	2,41	,683	2,17	,145	,353
	2,29		1,61		
Riconoscimento di falsi problemi	,59	,750	,28	,104	,212
	,53		,50		
Evitare di saltare alle conclusioni	,88	,431	,39	,003	,005
	,76		,89		
Ragionamento analogico	,47	,104	,44	,135	,852
	,71		,72		
Scoprire le assunzioni implicite	1,12	,130	1,33	,668	,159
	1,53		1,22		
Eliminare le alternative	,35	,216	,28	1,000	,311
	,59		,28		
Ragionamento induttivo	,82	,001	,72	,090	,147
	1,65		1,11		
Ragionamento con rapporti	1,00	,688	1,33	,168	,194
	1,12		,94		
Scoprire le ambiguità	,76	,000	1,22	,409	,009
	2,00		1,00		
Riconoscere le buone ragioni	1,47	,005	1,17	,481	,040
	2,76		1,39		
Riconoscere le relazioni simmetriche	,94	,017	1,06	,454	,148
	1,59		1,22		
Ragionamento sillogistico (categorico)	,76	,132	,83	,790	,147
	1,29		,78		
Distinguere le differenze di genere e grado	1,18	,805	1,11	,163	,559
	1,24		1,33		
Riconoscere i rapporti di transitività	1,29	,773	,89	,110	,154
	1,24		1,28		
Riconoscere l'infondatezza di un'autorità	,06	,188	,11	,579	,157
	,24		,06		
Ragionamento con matrice a 4 possibilità	,47	,332	,67	,331	,179
	,65		,56		
Giudizi contraddittori	,59	,132	,89	,717	,358
	1,12		1,00		

Ragionamento tutto-parte e parte-tutto	1,06	,046	1,56	,361	,316
	1,65		1,78		
Ragionamento sillogistico (ipotetico)	1,18	,415	1,28	,816	,572
	1,47		1,33		
Distinguere relazioni causali	,88	,422	,72	,007	,303
	1,06		1,17		

La tabella per le classi terze, presenta le tre statistiche applicate ai dati ricavati dal New Jersey Reasoning Test in tre colonne principali: due che riportano i risultati del t test eseguito su ciascun gruppo e l'ultima colonna con i risultati del confronto tra i due gruppi di ricerca. Ciascuna delle prime due colonne relative al t test per campioni dipendenti, è suddivisa in due parti: la prima presenta le medie del pre-test e del post-test delle "abilità di pensiero" misurate dal questionario, la seconda parte, la significatività delle stesse. La lettura delle medie permette di interpretare più correttamente i risultati ottenuti dal test. Nella tabella che stiamo osservando, troviamo una influenza della variabile *trattamento* sul gruppo principale rispetto al gruppo di riferimento nelle abilità di pensiero "*riconoscere buone ragioni*" ($t = 2,136$, $p < 0,05$) e "*scoprire ambiguità*" ($t = 2,785$, $p < 0,05$). Tale significatività che emerge risulta confermata anche dal confronto tra le medie del pre-test e del post test in entrambi i gruppi. Infatti, la differenza tra le medie del gruppo principale è superiore della differenza tra che esiste tra le medie del gruppo di riferimento. Nel caso di "*riconoscere buone ragioni*" la differenza nel gruppo principale è costituita da (2,46- 1,47), mentre nel gruppo di riferimento troviamo una differenza più esigua (1,39-1,17). La stessa situazione la ritroviamo per l'abilità "*scoprire ambiguità*" in cui la differenza tra le medie del primo gruppo, (2-0,7,) è superiore alla differenza tra le medie del secondo gruppo (1-1,22).

Vi è poi un'altra significatività che è relativa al gruppo di riferimento. Si tratta dell'abilità "*evitare di saltare a conclusioni*" ($t=2,996$, $p < 0,05$). A tal proposito bisogna aggiungere che proprio la lettura della differenza delle medie mette in evidenza che la significatività che si riscontra in tale abilità di pensiero nel gruppo di riferimento dipende suo livello di partenza è molto basso rispetto al gruppo principale ed ha registrato quindi, un incremento maggiore. In realtà i livelli di arrivo sono, per lo più, equiparabili.

La variabile *trattamento* non sembra avere influito nell'abilità "*scoprire assunzioni implicite*" dato che non abbiamo significatività nel confronto tra i due campioni. Nella lettura della differenza tra le medie di ciascun gruppo notiamo, però che mentre nel gruppo di riferimento abbiamo una lieve decrescita nel post test (1,22-1,33), nel gruppo principale abbiamo un incremento lieve segnato da una differenza di valore positivo (1,53-1,12). Vediamo ora la situazione nelle quinte:

CLASSI QUINTE	t. Test campioni dipendenti		t. Test campioni dipendenti		t Test campioni indipendenti
<i>ABILITA' DI PENSIERO</i>	<i>Gruppo principale</i>		<i>Gruppo di riferimento)</i>		<i>Gr. principale / Gr. riferimento</i>
inferire giudizi da affermazioni	1,82	,090	1,68	,474	,430
	1,61		1,59		
Standardizzazione di giudizi	2,42	,133	2,00	,198	,047
	2,18		2,19		
Inclusione/esclusione	1,88	,000	2,30	,044	,171
	2,70		2,73		
Riconoscimento di falsi problemi	,88	,325	,84	,422	,943
	,94		,89		
Evitare di saltare alle conclusioni	,64	,712	,59	,201	,429
	,67		,73		

Ragionamento analogico	,91	,184	,86	,324	,927
	,82		,78		
Scoprire le assunzioni implicite	,94	,000	1,30	,067	,000
	2,06		1,57		
Eliminare le alternative	,73	,201	,59	1,000	,312
	,58		,59		
Ragionamento induttivo	1,79	,712	1,68	,058	,326
	1,82		1,81		
Ragionamento con rapporti	1,42	,037	1,57	,210	,015
	1,70		1,46		
Scoprire le ambiguità	1,52	,076	1,59	,242	,491
	1,88		1,78		
Riconoscere le buone ragioni	3,06	,004	2,89	,729	,020
	3,52		2,84		
Riconoscere le relazioni simmetriche	1,88	,662	1,78	,768	,623
	1,91		1,76		
Ragionamento sillogistico (categorico)	,64	,008	,81	,017	,949
	1,00		1,16		
Distinguere le differenze di genere e grado	1,85	,662	1,76	,169	,388
	1,82		1,62		
Riconoscere i rapporti di transitività	1,64	,374	1,73	,413	,226
	1,73		1,65		
Riconoscere l'infondatezza di un'autorità	,36	,001	,65	,373	,001
	,73		,57		
Ragionamento con matrice a 4 possibilità	,94	,325	,81	,044	,200
	,97		,92		
Giudizi contraddittori	1,42	,690	1,49	,600	,517
	1,48		1,38		
Ragionamento tutto-parte e parte-tutto	2,30	,585	2,22	,644	,853
	2,39		2,27		
Ragionamento sillogistico (ipotetico)	2,03	,865	1,81	,500	,744
	2,06		1,92		
Distinguere relazioni causali	1,39	,690	1,41	,201	,679
	1,45		1,54		

Come è stato fatto per le classi terze, ci avvaliamo dei dati delle medie di ciascun campione per interpretare i risultati. Osservando la tabella si inferisce una influenza significativa della variabile *trattamento* sul gruppo principale rispetto al gruppo di riferimento, nelle abilità di pensiero *“riconoscere buone ragioni”* ($t = 2,382$, $p < 0,05$) e *“scoprire assunzioni implicite”* ($t = 3,758$, $p < 0,05$), che erano tra le abilità che gli obiettivi della ricerca si erano proposti di promuovere. I dati relativi alle differenze tra le medie evidenziano che, in entrambi i casi, l'incremento di tali competenze avvenuto nel gruppo principale è di misura maggiore di quello avvenuto del gruppo di riferimento. In *“riconoscere buone ragioni”* troviamo la differenza del primo gruppo (3,52-3,06) che è decisamente positiva e che supera la differenza del secondo gruppo che è, invece, negativa

(2,84-2,89). Anche per quanto concerne l'abilità di pensiero "*scoprire assunzioni implicite*" troviamo un netto incremento nella differenza tra le medie del post test e pre test nel gruppo principale (2,06- 0,94), rispetto alla differenza che c'è nel gruppo di riferimento (1,57-1,30).

Si riscontra anche una influenza del training anche in altre abilità di pensiero quali : "*ragionamenti con rapporti*" ($t=2,567$, $p<0.05$) e "*riconoscere l'infondatezza dell'autorità*" ($t=3,392$, $p<0.05$). In quest'ultima abilità è interessante notare che il gruppo di riferimento partiva da una competenza elevata che però non è stata confermata nel post-test e, infatti abbiamo una differenza negativa (0,57-0,65). Il gruppo principale, invece, pur partendo da un livello di competenza più bassa del dell'altro campione di ricerca (0,36) ha avuto nel tempo un incremento tale che la media dei post test supera il livello di partenza, già elevato, del gruppo di riferimento. Anche nel caso del "*ragionamenti con rapporti*" ci troviamo di fronte ad una differenza positiva tra post test e pre test nel caso del gruppo principale (1,70-1,42) e ad una differenza negativa nel caso del secondo gruppo (1,46-1,57).

Restano ancora da descrivere due aspetti. Il primo riguarda la significatività registrata nell'abilità "*inferire giudizi da affermazioni*" da parte del gruppo di riferimento. Se guardiamo le medie vediamo, infatti che i punti di partenza del post test erano fortemente sbilanciati. Molto elevato nel gruppo sperimentale (2,42) e più ridotto nel gruppo di riferimento (2,00). Nel post test le cose sembrano equilibrarsi, per cui abbiamo una media nel post test del primo gruppo (2,18) che è allineata con la media del post test del secondo gruppo (2,19). Non si tratta, quindi di una competenza del gruppo di riferimento posseduta realmente ad un livello superiore rispetto al gruppo principale. L'altro aspetto da trattare è che il training non sembra avere influito significativamente sul gruppo principale per quanto concerne l'altra abilità, oggetto dell'obiettivo di ricerca, "*scoprire ambiguità*"; bisogna però osservare che un certo miglioramento lo si è avuto all'interno di questo gruppo e lo denota il valore 0,76 della significatività, rispetto al valore 0,242 dell'altro gruppo. Le differenze tra le medie del pre test e del post test evidenziano, infatti, che pur essendo i due gruppi molto simili rispetto a tale competenza, il gruppo principale ha avuto un lieve incremento (1,88-1,52) rispetto all'altro gruppo che ha invece registrato una decrescita (1,78-1,59).

3.2 Questionario sul "*commitment*"

Con il questionario del commitment si verifica l'accettabilità dell'ipotesi 1.2, cioè che la variabile indipendente trattamento influenza significativamente la capacità del gruppo principale di utilizzare le regole del *commitment*, opponendosi a quanto viene sostenuto, utilizzando argomenti che indeboliscono la posizione dell'altro, piuttosto che argomenti che rinforzano la propria posizione (variabile "*Impegno discorsivo*" del test). La natura ordinale di tale variabile, non permette di ipotizzare una distribuzione normale in popolazione e, quindi, non è possibile utilizzare test parametrici. Per tale ragione, dovendo rispettare la procedura sopra descritta, che richiede dapprima un confronto tra campioni dipendenti e successivamente quello tra campioni indipendenti, si è scelto di effettuare l'analisi per campioni dipendenti utilizzando un test non parametrico equivalente al test t di Student per campioni dipendenti: il test di Wilcoxon. L'obiettivo di tale test, come per il test t di Student per campioni dipendenti, è cogliere le eventuali differenze di una specifica variabile quantitativa che possono manifestarsi fra due rilevazioni successive, effettuate sullo stesso campione di soggetti.⁶⁰

Per quanto concerne il confronto tra i due gruppi della ricerca, i dati sono analizzati utilizzando il test non parametrico per campioni indipendenti U di Mann-Whitney. Tale test rappresenta una valida alternativa al test t di Student per campioni indipendenti⁶¹, poiché sulla base di una

⁶⁰ Ciò significa che, anche in questo caso, il test pone al vaglio del riscontro empirico l'ipotesi nulla secondo cui le differenze emerse tra i valori delle due rilevazioni siano accidentali. Se questo fosse vero, le differenze positive e quelle negative dovrebbero bilanciarsi a vicenda, sia come numero, sia come grandezza.

⁶¹ quando non vi sono le assunzioni di normalità del carattere o di uguaglianza delle varianze (indispensabili per l'applicazione di quest'ultimo) non siano soddisfatte o non siano verificabili in maniera soddisfacente

condizione meno restrittiva, quella di uguaglianza delle forme delle distribuzioni, il test U valuta se queste distribuzioni sono diverse oppure no, rispetto alla posizioni relative nelle distribuzioni dei livelli di competenza (ranghi), alla luce dei risultati di una rilevazione campionaria.

Classi terze. Anche i dati del *commitment* sono trattati prima per campioni dipendenti (test di Wilcoxon W) e successivamente per campioni indipendenti (Mann-Whitney U test).

Vediamo ora, i risultati del test di Wilcoxon. Tale test è utile per confrontare due campioni dipendenti quando, per ogni coppia di dati è possibile valutare non solo il segno della differenza (miglioramento-peggioramento), ma anche l'entità delle differenze, ordinandole in ranghi, come è in questo caso. Il test, infatti, pone al vaglio del riscontro empirico l'ipotesi nulla che le differenze che emergono tra le due rilevazioni (post test e pre test) relative alla variabile ordinale “*impegno discorsivo*” siano accidentali. Vediamo nelle tabelle sottostanti i risultati del test di Wilcoxon sui due gruppi di ricerca.

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
livello di impegno discorsivo post - livello di impegno discorsivo	Negative Ranks	1 ^a	1,50	1,50
	Positive Ranks	9 ^b	5,94	53,50
	Ties	6 ^c		
	Total	16		

- a. livello di impegno discorsivo post < livello di impegno discorsivo
 b. livello di impegno discorsivo post > livello di impegno discorsivo
 c. livello di impegno discorsivo post = livello di impegno discorsivo

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
livello di impegno discorsivo post - livello di impegno discorsivo	Negative Ranks	4 ^a	5,00	20,00
	Positive Ranks	5 ^b	5,00	25,00
	Ties	6 ^c		
	Total	15		

- a. livello di impegno discorsivo post < livello di impegno discorsivo
 b. livello di impegno discorsivo post > livello di impegno discorsivo
 c. livello di impegno discorsivo post = livello di impegno discorsivo

Test Statistics ^b	
Gruppo Principale	impegno discorsivo post impegno discorsivo pre
Z	-2,716 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,007

Test Statistics ^b	
Gruppo di riferimento	impegno discorsivo post impegno discorsivo pre
Z	-,333 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,739

Dai dati presenti nelle due tabelle emerge che, relativamente alla capacità di usare le regole del “*commitment*” (opporsi a quanto viene sostenuto, utilizzando argomenti che indeboliscono la posizione dell'altro), vi è stata una influenza significativa del trattamento nei soggetti del gruppo principale. Infatti, la variabile “livello di impegno discorsivo”, di interesse per la ricerca risulta avere un $p < 0,05$ e $z = 2,716$, rispetto al gruppo di riferimento che ha invece un $p > 0,05$ ($z = 0,333$).

q Vediamo ora il confronto dei dati del questionario dei due gruppi di ricerca (post /post), attraverso il Mann-Witney test.

Ranks				
	gruppi ricerca	N	Mean Rank	Sum of Ranks
differenza impegno discorsivo	gruppo materiali e attività	16	19,53	312,50
	gruppo attività	15	12,23	183,50
	Total	31		

Test Statistics^b

	differenza impegno discorsivo
Mann-Whitney U	63,500
Wilcoxon W	183,500
Z	-2,323
Asymp. Sig. (2-tailed)	,020
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,024 ^a

Da quanto si legge, nelle classi terze la variabile trattamento ha influenzato significativamente il gruppo principale rispetto alla capacità di utilizzare le regole del *commitment*. La variabile del test “impegno discorsivo” del gruppo principale, infatti, risulta con $p < 0,05$ e $z = 0,024$.

Una visione più approfondita delle dinamiche che si sono svolte all’interno dei due campioni la possiamo ricavare dalla lettura delle cross-tabs.

La tabella, mette numericamente a confronto i ranghi occupati dalle risposte date dai soggetti di entrambi i gruppi di ricerca, nel questionario somministrato in pre test, con i ranghi che risultano occupati dopo il post-test. I ranghi misurano la variabile della ricerca “impegno discorsivo”, che corrisponde al livello di competenza raggiunta nella capacità di utilizzare gli argomenti che indeboliscono la posizione dell’altro (regola del *commitment*), su 5 livelli.

livello di impegno discorsivo * pre-post * gruppi ricerca Crosstabulation

Count

gruppi ricerca classi terze			pre-post		
			pre test	post test	Total
gruppo principale	livello di impegno discorsivo	1	11	3	14
		2	5	5	10
		3	0	2	2
		5	0	6	6
		Total	16	16	32
gruppo di riferimento	livello di impegno discorsivo	1	9	8	17
		2	6	7	13
		Total	15	15	30

La tabella permette di vedere dettagliatamente la situazione dei due campioni in ciascun livello. La lettura di quanto viene presentato è già di per sé indicativa della diversità di incremento in tale competenza tra i due gruppi. Nel pre test, entrambi i campioni occupano solo i primi due ranghi della scala di misurazione dell’ “impegno discorsivo” e presentano una distribuzione abbastanza simile (11 e 5 nel gruppo principale e 9 e 6 nel gruppo di riferimento). Nel post test, invece la situazione cambia completamente. Nel gruppo principale i 16 soggetti si distribuiscono in quattro livelli: 1-2-3-5. Non solo. Il numero più elevato di soggetti (6) si concentra proprio nel rango più elevato: il quinto. Nel gruppo di riferimento, invece, la situazione è rimasta praticamente invariata, sia per quanto concerne la distribuzione numerica (8 e 7), sia per i ranghi occupati (1 e 2).

3.2.2 Classi quinte

Anche per le classi quinte si è proceduto in modo analogo a quanto fatto con le classi terze.

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
livello di impegno discorsivo post - livello di impegno discorsivo	Negative Ranks	3 ^a	7,67	23,00
	Positive Ranks	27 ^b	16,37	442,00
	Ties	6 ^c		
	Total	36		

a. livello di impegno discorsivo post < livello di impegno discorsivo

b. livello di impegno discorsivo post > livello di impegno discorsivo

c. livello di impegno discorsivo post = livello di impegno discorsivo

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
livello di impegno discorsivo post - livello di impegno discorsivo	Negative Ranks	9 ^a	10,50	94,50
	Positive Ranks	12 ^b	11,38	136,50
	Ties	15 ^c		
	Total	36		

a. livello di impegno discorsivo post < livello di impegno discorsivo

b. livello di impegno discorsivo post > livello di impegno discorsivo

c. livello di impegno discorsivo post = livello di impegno discorsivo

Test Statistics^b

Gruppo principale	impegno discorsivo post impegno discorsivo pre
Z	-4,354 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

Test Statistics^b

Gruppo di riferimento	impegno discorsivo post impegno discorsivo pre
Z	-,756 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,450

Dalla prima lettura dei risultati del test di Wilcoxon sui due campioni si evince che, relativamente alla capacità di usare le regole del “*commitment*” (opporsi a quanto viene sostenuto, utilizzando argomenti che indeboliscono la posizione dell’altro), vi è stata una influenza significativa del trattamento sui soggetti del gruppo principale di ricerca (“livello di impegno discorsivo” $z=4,354$, $p<0,05$). Non si è avuto, invece, una variazione rilevante tra i soggetti del gruppo di riferimento che svolgevano la sola attività di discussione senza utilizzare i materiali elaborati per il training (“livello di impegno discorsivo” $z=0,756$, $p>0,05$).

Vediamo ora il confronto dei dati del questionario dei due gruppi di ricerca (post /post), attraverso il Mann-Witney test.

Ranks				
	gruppi ricerca	N	Mean Rank	Sum of Ranks
differenza impegno discorsivo	gruppo materiali e attività	36	46,51	1674,50
	gruppo attività	36	26,49	953,50
	Total	72		

Test Statistics^a

	differenza impegno discorsivo
Mann-Whitney U	287,500
Wilcoxon W	953,500
Z	-4,149
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

Attraverso il test Mann-Witney, si conferma che l’influenza del trattamento sul gruppo principale è rilevabile anche nel confronto tra i due campioni della ricerca. La variabile “livello di impegno discorsivo” del gruppo principale risulta infatti, con un $p<0,05$ con $z=-4,149$.

Vediamo ora più dettagliatamente la situazione dei ranghi della variabile osservata all’interno dei due gruppi di ricerca.

livello di impegno discorsivo * pre-post * gruppi ricerca Crosstabulation

Count

gruppi ricerca classi quinte		pre-post			
		pre test	post test	Total	
gruppo principale	livello di impegno discorsivo	1	13	2	15
		2	15	7	22
		3	3	5	8
		4	5	11	16
		5	0	11	11
		Total	36	36	72
gruppo di riferimento	livello di impegno discorsivo	1	12	11	23
		2	16	15	31
		3	5	5	10
		4	3	5	8
		Total	36	36	72

La tabella, mette in evidenza una certa somiglianza tra i due gruppi di ricerca nel momento della compilazione del questionario sul “*commitment*” in pre test. In entrambi i gruppi troviamo solo i primi quattro ranghi e i soggetti che li occupano hanno una distribuzione molto simile. I primi due ranghi raccolgono quasi tutti i soggetti del gruppo e la parte rimanente è distribuita negli altri due ranghi, nel modo seguente: 13-15-3-5 nel gruppo principale della ricerca e 12-16-5-3 nel gruppo di riferimento. Se osserviamo il post test vediamo, invece, che la situazione cambia notevolmente nel gruppo principale. Innanzitutto, qui compare il quinto rango, mentre nel gruppo di riferimento i soggetti non oltrepassano mai il quarto livello (aumentato di due unità rispetto al pre test). Non solo. In questo stesso gruppo i soggetti rimangono più o meno invariati nella distribuzione (livello1= 11 soggetti, livello 2= 15 soggetti) e confermano la loro attitudine ad opporsi, durante le discussioni, utilizzando, per lo più, argomenti che manifestano una preferenza a rinforzare la propria posizione (cfr. § 6.1.2). Nel gruppo principale, invece abbiamo un elevato numero di soggetti che si spostano sui ranghi più alti di competenza discorsiva, cioè nella capacità di opporsi ad un argomento cercando di indebolire la posizione dell’altro, e abbandonano i ranghi più bassi corrispondenti ad una scarsa strategia argomentativa; 16 raggiungono il livello 4 e 11 il livello 5.

PARTE QUALITATIVA DELLA RICERCA

2.2 Strumenti per la rilevazione.

Gli strumenti qui presentati sono materiali utilizzati sia per promuovere, sia per rilevare alcune competenze. Tali strumenti infatti, sono delle attività cui segue una registrazione della stessa. Vengono usati ogni qualvolta la discussione filosofica coinvolge particolarmente la comunità di ricerca (Nei cinque mesi di attività di ricerca sono state usate quattro volte)

2.2.1 Scheda “I talenti filosofici”. (Vedi appendice 1)

Per promuovere e rilevare le *disposizioni di pensiero filosofico* si è costruita una scheda per far riflettere sugli eventi di pensiero che sono stati più significativi durante l'attività. La scheda, tratta dalla ricerca di N.T.W. Rondhuis (2005) utilizza le 6 categorie di “talenti filosofici” identificate dalla ricercatrice: *pensiero indeciso*, *apertura*, *comportamento sperimentale*, *posizione epistemica*, *qualità di ragionamento*, *qualità aneddotica* (cfr. § 5.3.1). Tali indicatori vengono esplicitati attraverso 15 descrittori di “eventi” di pensiero, per poter guidare gli alunni durante la compilazione individuale della scheda⁶². Vediamoli:

Indicatori	Descrittori
Pensiero mai concluso	essere incerto su qualcosa che prima credevo
	vedere una cosa in modo diverso da prima
Apertura	riconoscere che un altro/a ha avuto un'idea migliore della mia
	cambiare idea su qualcosa
Esplorare col pensiero	trovare il punto debole di un'idea o di un ragionamento
	riflettere a fondo sulle parole
	Pensarla diversamente su una cosa che sembra scontata e ovvia per tutti gli altri
Qualità del ragionamento	Trovare una buona ragione per sostenere la mia idea
	Riconoscere una buona ragione data da un altro
Posizione epistemica	creare una nuova idea
	riconoscere la mia idea in ciò che diceva un altro
	esprimere la mia idea su un problema
Qualità aneddotica	capire con quali idee non sono d'accordo
	dare degli esempi per sostenere un'idea
	trovare degli esempi contro un'idea

Ciascun alunno è libero nella compilazione e può scegliere di completare solo quegli eventi ritenuti da lui significativi.

⁶² cfr con appendice tabella n° 1

2.2.2 Scheda “valutare argomenti” (Vedi appendice 2)

Kuhn e Felton (2000) hanno fatto degli studi sulla capacità di giudicare gli argomenti negli studenti dai 12 ai 17 anni, notando che chi argomenta correttamente fornisce dei giudizi epistemici⁶³, basati sulla struttura. Chi, invece non sa argomentare fornisce giudizi non epistemici, che si focalizzano sull'accordo rispetto al contenuto (cfr. § 5.3.2). Giudizi epistemici e giudizi non epistemici sono connessi alla capacità di valutare argomenti. Sulla base di ciò si è costruita una scheda che ha lo scopo di stimolare la produzione di tali giudizi e di rilevarli. In essa sono riportati quattro argomenti relativi ad una questione filosofica, elaborati dalla comunità durante una sessione avvenuta precedentemente, cui segue la richiesta di una valutazione sulla forza o debolezza di ciascuno di essi.

Qui vediamo un esempio di quattro argomenti prodotti dalla comunità di ricerca della P4C relativi alla discussione svoltasi nelle classi quinte sul tema “Com'è l'universo?”, e sottoposti alla loro valutazione:

a) *L'universo è infinito perché non ha nessun limite.* Infatti se avesse dei limiti qualcuno li avrebbe visti. Ma poiché non c'è nessuno che li ha visti, allora significa che è infinito.

b) *L'universo è infinito perché non ha nessun limite,* e non potrebbe essere diversamente perché è stato creato da Dio che lo ha voluto così.

1) *L'universo non è infinito perché non esiste nulla nella realtà che sia senza limiti.* Infatti una prova di ciò è che “infinito” significa indeterminabile, ma noi riusciamo a determinarne degli spazi che lo compongono (Pianeti, stelle...) e questo contraddice la definizione.

2) *L'universo non è infinito perché non esiste nulla nella realtà che sia senza limiti.* La parola infinito non rappresenta una realtà, come può essere una mela o un albero, ma solo un'idea che l'uomo crea per descrivere qualcosa di molto grande che i suoi sensi e la sua mente non riescono a cogliere completamente.

Nella prima fase di lavoro con tale scheda, la valutazione viene fatta insieme a tutto il gruppo classe. Ciò offre l'opportunità al facilitatore, di aiutare la comunità di ricerca a focalizzare l'attenzione sulla relazione esistente tra le conclusioni degli argomenti e le prove date a sostegno. Nella seconda fase dell'attività gli alunni completano individualmente la scheda, scrivendo il loro personale giudizio sulla forza o debolezza di ciascuno dei quattro argomenti riportati.

2.2.3 Registrazioni delle discussioni filosofiche

Le classi fanno sessioni filosofiche utilizzando il curriculum e la metodologia della P4C. In tale contesto educativo la discussione si svolge un'ora alla settimana ed è promossa da uno stimolo iniziale, costituito dalla lettura di brani del racconto “Kio e Gus”, (relativo alla filosofia della natura) tratto dal curriculum Lipman. Le domande iniziali che i bambini sollevavano a partire dal racconto costituiscono un'agenda di questioni intorno alle quali la comunità di ricerca, guidata dal facilitatore, discute. Ciascuna discussione che si svolge durante le sessioni di filosofia viene registrata.

2.3 Procedure

Le informazioni e i dati raccolti durante i 5 mesi di attività e di training sono costituiti da ciò che gli studenti hanno espresso nelle schede predisposte per l'attività valutativa e dalle discussioni

⁶³ I giudizi epistemici sono giudizi che si fondano sull'analisi della struttura del ragionamento, mentre i giudizi non epistemici si basano sull'accordo dell'idea espressa nell'argomento, con quanto pensa il lettore sullo stesso tema. La capacità di fornire giudizi epistemici è strettamente correlata con la competenza argomentativa del commitment (Walton, 1995, 1998), che richiede a ciascun partecipante che interviene in una discussione di sostenere o contrastare una affermazione dando delle ragioni che assumano come premessa le conclusioni sostenute dall'altro e abbiano per conclusione le proprie conclusioni. Tale operazione cognitiva richiede una buona capacità di collegare le prove e le conclusioni. Richiede cioè la capacità di lavorare sulla struttura dell'argomento.

selezionate. Per capire in che modo i materiali valutativi devono essere interpretate dall'insegnante che li utilizza, è importante vedere come i diversi soggetti contribuiscono alla discussione durante l'attività e come, invece, riferiscono di tale esperienza nel momento in cui devono riflettere su essa. È evidente che discussione e schede dicono cose diverse dello stesso evento, dato che una situazione è immediata e l'altra è riflessa e allontanata nel tempo. Tuttavia incrociare i dati di entrambe le situazioni permette capire cosa i materiali valutativi dicono di più o di meno, ma anche di diverso dall'attività di discussione. Un giudice indipendente ha fornito suggerimenti per calibrare la codifica.

La parte qualitativa della ricerca segue due fasi: (1) studio delle caratteristiche della scheda come strumento di valutazione individuale (2) studio delle sue caratteristiche come strumento di valutazione per la comunità

Fase 1 Studio delle schede per la valutazione individuale

2.3.1 Scheda "I talenti filosofici"

I dati raccolti con la scheda elaborata a partire dallo studio di N.T.W. Rondhuis (2005) sono costituiti da note di riflessione e vengono rilevate qualitativamente, attraverso la classificazione dei 6 indicatori, che fornisce la struttura alla scheda ("Pensiero indeciso", "Apertura", "Comportamento sperimentale", "Posizione epistemica", "Qualità del ragionamento" e "Qualità aneddótica"). Viene, poi attribuita una valutazione quantitativa assegnando a ciascuna riflessione il valore 1 se la descrizione è sufficientemente chiara tale da rendere comprensibile il pensiero dell'alunno che l'ha scritta, e attribuendo valore 0 alle note che non risultano comprensibili. Vediamo qualche esempio di tale raccolta:

<i>Pensiero indeciso</i>	Ho avuto dei dubbi sul fatto che l'universo sia finito, come credevo, o che invece non abbia limiti (Carlo, 10 anni)
<i>Apertura</i>	Ho riconosciuto la mia idea nel pensiero di Lisa che diceva che l'universo non lo conosciamo e proprio per questo non possiamo dire che è infinito ma neanche finito (Chiara, 10 anni)
<i>Comportamento sperimentale</i>	Ho trovato il punto debole dell'idea che l'universo è infinito, infatti non si può dire che è infinito qualcosa che non si conosce (Chiara, 10 anni)
<i>Qualità del ragionamento</i>	Ho sostenuto la mia idea che l'universo non è infinito con questa ragione: perché non lo si conosce (Chiara, 10 anni)
<i>Posizione epistemica</i>	Non sono d'accordo con l'idea che l'universo è indeterminabile. Infinito non vuol dire indeterminabile (Matteo, 10 anni)
<i>Qualità aneddótica</i>	Ho sostenuto la mia idea che un mondo di alberi uguali potrebbe esistere con questo esempio: avrebbero tutti lo stesso colore, la stessa forma, ecc.... (Martina, 8 anni)

La valutazione qualitativa di tale scheda viene utilizzata individualmente per ricavare informazione su ogni alunno. Le note compilate nella scheda costituiscono il materiale oggetto di analisi da mettere in parallelo con gli interventi fatti dagli studenti durante la discussione, cui la scheda corrisponde. Il confronto si avvale degli stessi indicatori di pensiero filosofico che costituiscono la scheda.

2.3.2 Scheda “Valutare argomenti”

I dati raccolti dalla scheda, realizzata partendo dagli studi di Kuhn e Felton, sono costituiti dalle valutazioni fatte dagli alunni su quattro argomenti da loro elaborati durante la discussione. Tali argomenti sono sistemati nella scheda valutativa dal facilitatore e presentati nella sessione seguente per l'attività di training attraverso l'elaborazione dei giudizi. Ogni scheda compilata viene poi analizzata e ciascun giudizio prodotto viene classificato secondo due criteri: giudizi epistemici e giudizi non epistemici. Seguendo i criteri esplicitati dai due autori, ogni giudizio espresso dallo studente, viene classificato come epistemico o non epistemico. Al primo tipo di giudizio si assegna il valore 1, mentre al secondo si attribuisce valore 0. Poiché ciascuna scheda richiede quattro giudizi, la capacità di valutare argomenti viene misurata in una scala da 1 a 4.

Vediamo alcuni esempi di tali giudizi:

giudizi epistemici

- Per me gli argomenti a) e b) sono entrambi deboli perché non riescono a dare informazioni sufficienti per sostenere la loro tesi (Marco, 10 anni)
- L'argomento più debole è a) perché non dà una prova convincente. Qualcosa non può essere negato solo perché non lo si conosce o non lo si vede (Francesca, 10 anni).

giudizi non epistemici.

- l'argomento n°2 non dà una spiegazione valida perché non credo che l'uomo ha inventato la parola infinito se non c'è qualcosa che gli corrisponde (Michela, 10 anni)
- l'argomento più forte è n°1 perché è proprio la mia idea di infinito (Sofia, 10 anni)
-

I giudizi elaborati nella scheda sono confrontati con gli interventi fatti dagli alunni nella stessa discussione che ha originato la scheda valutativa.

2.3.3 RegISTRAZIONI delle discussioni filosofiche

Studio delle schede. Per lo studio dei materiali valutativi ci si avvale del software Atlas.ti, trasformando in unità ermeneutiche, le trascrizioni delle registrazioni selezionate.

Poiché i due materiali valutativi concernono rispettivamente le caratteristiche del pensiero filosofico e la capacità di valutare argomenti, tali unità ermeneutiche vengono analizzate in due modi diversi. Per lo studio della scheda “talenti filosofici”, le unità ermeneutiche si analizzano ricercando nel testo quelle espressioni di pensiero che possono essere ricondotte agli stessi indicatori della scheda: “Pensiero Indeciso”, “Apertura”, “Comportamento sperimentale”, “Qualità del ragionamento”, “Posizione epistemica”, “Qualità aneddotica” (N.T.W. Rondhuis, 2005). Questi costituiscono, pertanto, i codici dell'analisi.

Per lo studio della scheda “valutare argomenti”, invece, non si possono usare come codici di analisi delle unità ermeneutiche, gli stessi indicatori presenti nella scheda (giudizi epistemici e giudizi non epistemici). Questi ultimi, infatti, non sono presenti nei dialoghi della discussione filosofica, ma possono emergere solo attraverso la situazione creata dalla scheda, che realizza un evento non ripetibile nei contesti di interazione discorsiva diretta. Essa, infatti, crea opportunità per attivare il processo di pensiero valutativo e concede tempo e spazio per esplicitarlo e verbalizzarlo. Ciò non può avvenire durante la discussione, ove l'incalzare del dialogo fa sì che l'obiettivo impellente sia il contro-argomentare. Ma proprio tale operazione diventa possibile solo se è preceduta da un giudizio epistemico sull'argomento che si vuole contrastare: giudizio che resta, però, quasi sempre implicito.

Detto ciò è evidente che c'è una stretta correlazione tra abilità di produrre giudizi epistemici e la capacità di contro argomentare. Per tale ragione le unità ermeneutiche si analizzano utilizzando come codici due categorie di analisi argomentativa già individuate da Kuhn e Undell: *Chiarificazioni e Contoargomenti* (2003). (cfr. § 5.3.2.).

Per quanto concerne lo studio dei due materiali usati per la valutazione individuale (schede dei talenti filosofici e della valutazione degli argomenti), si sono selezionate quelle registrazioni che hanno entrambe le schede del training relative alla stessa discussione.:

- per la classe III A “se nel mondo tutto fosse uguale, i numeri e i nomi esisterebbero?”
15/05/08
(85 minuti)
- per la classe V A “Com’è l’universo?”; del 30/05/08, (20 minuti)
- per la classe VB “Com’è l’universo?”; del 30/05/08, (40 minuti)

Fase 2. Studio delle schede per la valutazione della comunità

2.3.4 *Scheda “I talenti filosofici”*. La valutazione quantitativa della stessa scheda costituisce la valutazione per la comunità di ricerca. Attraverso semplici grafici, che riportano i dati delle schede svolte da tutta la classe, si cerca di restituire un’immagine dell’attività di riflessione svolta dalla comunità sulla discussione. Un grafico relativo ad una riflessione su una sessione di filosofia viene confrontato con ciò che avviene durante la discussione. Quest’ultima, sempre analizzata con gli stessi indicatori della scheda, è rappresentata attraverso un grafico da confrontare con quello realizzato per la valutazione della comunità.

2.3.5 *Scheda “Valutare argomenti”*. I risultati di ciascuna scheda ottenuti dalla classe e rappresentati con un semplice grafico andamentale, costituiscono la valutazione di comunità presentata alla classe come percorso dei 5 mesi di attività. Tale grafico, costituito dalla registrazione di tre schede di valutazione di argomenti, è studiato in relazione alle tre discussioni a cui le schede di valutazione si riferiscono, per ricavare informazioni sulla natura di tale monitoraggio proposto alla comunità di ricerca. Per permettere tale confronto, le tre discussioni, analizzate, come si è detto, attraverso le due categorie *Chiarificazioni e Contoargomenti*, sono trasformate in grafico andamentale.

2.3.6 *Registrazioni delle discussioni filosofiche*. Per quanto concerne lo studio dei due materiali usati per la valutazione di comunità (schede dei talenti filosofici e della valutazione degli argomenti), si sono analizzate e trasformate in grafici queste registrazioni:

Per le schede “I talenti filosofici”. si utilizzano le stesse trascrizioni sopra individuate.

Per le schede “Valutare argomenti” le trascrizioni individuate sono:

per la classe III A:

- “Dire la verità”; del 06/03/08, (45 minuti)
- “Come si fa a sapere se gli animali pensano?”; del 18/04/08, (45 minuti)
- “Se nel mondo tutto fosse uguale, i numeri e i nomi esisterebbero?”; del 30/05/08, (85 minuti);

per la classe V A :

- “Si è buoni quando...”; del 08/02/08, (40 minuti)
- “Esistono domande senza senso?”; del 18/04/08, (27 minuti)
- “Com’è l’universo?”; del 30/05/08 (20 minuti);

per la classe VB

- “Per accontentare noi stessi possiamo rovinare il mondo?”; del 11/03/08, (60 minuti)
- “Esistono domande senza senso?”; del 18/04/08, (50 minuti)
- “Com’è l’universo?”; del 30/05/08, (40 minuti);

3. I risultati

Di ciascun alunno, individuato come caso per questo studio, vengono riportati in una stessa tabella gli interventi da lui fatti durante la discussione e le annotazioni riportate sulla scheda. Bisogna, però, ricordare che tali interventi fanno parte di una discussione più ampia e articolata che coinvolge molti studenti. La discussione, con l'intera sequenza di mosse discorsive, la si trova in appendice 4.

Fase 1. Studio delle schede per la valutazione individuale

3.1.1 Scheda "I talenti filosofici".

Casi selezionati per la VB: Chiara, Carlo, Emma, Miriam

Casi selezionati per la VA: Matteo, Vittoria, Francesca P., Francesca

Casi selezionati per la IIIA: Martina, Elena, Caterina, Stefano

Trascrizione "com'è l'universo?" Classe VB

CHIARA 10 ANNI (6 interventi)			
Interventi nella discussione	Indicatori	Scheda di riflessione	Indicatori scheda
(...) 47. Non sono d'accordo con la Lisa perché secondo me si può conoscere una cosa ma può anche essere infinita	Posizione epistemica Qualità del ragionamento		
(...) 61. Francesca, tu ti rendi conto di quello che stai dicendo? Perché dici: l'universo è immenso, è grandissimo, ma io posso dire anche: questa stanza è immensa, è grandissima però è finita.	Pensiero indeciso Qualità del ragionamento Aneddoti		
(...) 91. Io volevo dire che nella teoria di Riccardo e della Lisa che non ci sono prove per stabilire.... Lui dice che infinitodice che è infinito giusto? Come si fa a dire che è infinito? Per me potrebbe essere tutte e due ugualmente	Qualità del ragionamento Posizione epistemica Pensiero indeciso	Ho riconosciuto la mia idea nel pensiero di Lisa che diceva che l'universo non lo conosciamo e proprio per questo non possiamo dire che è infinito ma neanche finito	Apertura
(...) 102. Perché allora se è qualcosa che non conosciamo non abbiamo le prove per dire che è infinito o finito quindi..... non si può dire guarda che l'universo è infinito o guarda che l'universo è finito	Posizione epistemica Qualità del ragionamento	Ho trovato il punto debole dell'idea che l'universo è infinito, infatti non si può dire che è infinito qualcosa che non si conosce	Comportamento sperimentale
(...) 121. Ma se non abbiamo prove Perché scusa dici che è infinito?	Qualità del ragionamento	Ho sostenuto la mia idea che l'universo non è infinito con questa ragione: perché non lo si conosce	Qualità del ragionamento
(...) 129. continuo con l'esempio di prima. Se deve fare 100km in bicicletta io non riesco a fare 100 km in bicicletta perché non sono allenata no.... mettiamo questa ipotesi..... io non posso dire che.....quel tratto là è infinito,.... cioè perché può essere che io scusa.... può essere talmente lungo da non riuscire a percorrerlo adesso.	Comportamento sperimentale Qualità del ragionamento Aneddoti		

Chiara durante questa discussione utilizza prevalentemente tre tendenze di pensiero filosofico: “Pensiero indeciso”, “Qualità del ragionamento” e “Qualità aneddotica”. Attraverso il pensiero indeciso mette in luce la sua tendenza a scoprire le incertezze e le ambiguità. Nei suoi interventi ricorre frequentemente l’espressione di un pensiero che cerca di andare oltre ciò che agli altri membri della comunità di ricerca sembra essere ovvio attraverso espressioni quali: “*..ti rendi conto di quello che stai dicendo*”, “*Come si fa a dire che...*”. Altro aspetto che emerge dagli interventi di Chiara e la sua grande attenzione alla forma degli argomenti proposti dai suoi compagni. Tale caratteristica la porta a controbattere manifestando un’elevata abilità di ragionamento: “*Perché allora se è qualcosa che non conosciamo non abbiamo le prove per dire che è infinito o finito quindi..... non si può dire guarda che l’universo è infinito o guarda che l’universo è finito*”. Molto forte è anche la sua attitudine a ragionare in modo analogico utilizzando similitudini quali: “*...ma io posso dire anche: questa stanza è immensa, è grandissima però è finita.*” e “*Se deve fare 100km in bicicletta io non riesco a fare 100 km in bicicletta perché non sono allenata no.... mettiamo questa ipotesi..... io non posso dire che.....quel tratto là è infinito*”.

Nella scheda di riflessione, completata dopo una ulteriore discussione, Chiara ha annotato in tre note gli eventi principali che hanno caratterizzato i suoi interventi nella discussione. Ha piena consapevolezza di aver fornito una buona ragione per il suo argomento, infatti scrive: “*Ho sostenuto la mia idea che l’universo non è infinito con questa ragione: perché non lo si conosce*”. Dalla scheda di riflessione sembra quasi di poter ricavare la genesi e il percorso del pensiero filosofico che sta dietro alle sue mosse comunicative. In tal senso la scheda evidenzia aspetti che nella discussione rimangono nascosti quali la dimensione della meraviglia, dell’incontro con il nuovo pensiero e della sua personale rielaborazione che l’hanno guidata durante la discussione. Dal descrittore “riconoscere la mia idea in ciò che diceva un altro” che caratterizza l’indicatore “Apertura”, emerge infatti, che Chiara ha incontrato la sua idea “*...nel pensiero di Lisa che diceva che l’universo non lo conosciamo*”. Sempre in tale riflessione vi aggiunge anche la sua personale evoluzione, la sua nuova intuizione secondo cui “*... proprio per questo non possiamo dire che è infinito ma neanche finito*”. Ma non solo. Da quanto scrive nella scheda, sembra che proprio l’incontro con questa nuova idea illuminante sia il motore che la porta a leggere la questione in una chiave diversa e ad impegnarsi a vagliare gli argomenti proposti dalla comunità di ricerca secondo tale nuova prospettiva. E’ questo comportamento sperimentale del pensiero che rileviamo nel descrittore “ho trovato il punto debole di un’idea o di un ragionamento”. Qui si legge: “*Ho trovato il punto debole dell’idea che l’universo è infinito, infatti non si può dire che è infinito qualcosa che non si conosce*”. Nella discussione, vediamo infatti che molti dei suoi interventi mirano a portare avanti questa linea di ragionamento critico e a farsi portavoce dell’esigenza di fare attenzione alla fallacia dell’ “*argomentum ad ignorantiam*”.

Nella scheda non fa alcun riferimento alla sua capacità, dimostrata durante la discussione, di utilizzare aneddoti per ragionare e per chiarire il processo di pensiero agli altri. Non fa menzione, infatti nell’indicatore “qualità aneddotica” ad alcun esempio portato durante la discussione. Probabilmente questa capacità non è ritenuta da lei particolarmente significativa rispetto alla scoperta della nuova idea. Oppure essa costituisce un suo modo abituale di pensare che, proprio per tale ragione, non ritiene opportuno annotare. La sensazione generale che si ricava dalla lettura della scheda è che l’attività di riflessione su quanto è avvenuto durante la discussione abbia aiutato Chiara a conferire maggiore sistematicità alle intuizioni che avevano guidato i suoi interventi durante la sessione di filosofia. Attraverso l’attività di significazione, promossa dalla narrazione scritta, le dimensioni filosofiche da lei utilizzate, sia della discussione che della scheda, appaiono collegate tra loro in un modo più sistemico e chiaro, così da conferire al pensiero un chiaro intento analitico e indagatore.

CARLO 10 ANNI (4 interventi)			
Interventi nella discussione	Indicatori	Scheda di riflessione	Indicatori scheda
(...) 15. Non si può dire se veramente l'universo è infinito o finito perché non lo potremo mai sapere	Posizione epistemica		
(...) 17. Perché non abbiamo abbastanza prova in qualcosa che può viaggiare per tanto tempo.	Qualità del ragionamento Comportamento sperimentale		
(...) 51. Si ma non sono riusciti a vederlo tutto perché è infinito	Qualità del ragionamento Posizione epistemica	Ho avuto dei dubbi sul fatto che l'universo sia finito, come credevo, o che invece non abbia limiti	Pensiero indeciso
(...) 80. Io sono d'accordo con la Lisa perché dice che le cose che conosciamo sono finite perché l'universo noi non lo conosciamo tutto..... e non abbiamo neanche le prove che sia finito..... quindi può essere anche infinito	Aperura Posizione epistemica Qualità del ragionamento	Ho riconosciuto la mia idea nel pensiero di Lisa che diceva che se una cosa la conosci è finita e se non la conosci allora può essere infinita	Apertura

Durante la discussione Carlo manifesta prevalentemente un atteggiamento di sostegno alla sua posizione epistemica (commitment) che varia durante la discussione, schierandosi apertamente, alla fine, verso una concezione di universo infinito. Le tendenze di pensiero filosofico da lui evidenziate durante la discussione esprimono un atteggiamento di pensiero per lo più convergente. La "Qualità del ragionamento" e il "Comportamento sperimentale" vengono, infatti, perlopiù utilizzate per difendere la sua posizione epistemica: *"Non si può dire se veramente l'universo è infinito o finito perché non lo potremo mai sapere"*, *"Perché non abbiamo abbastanza prova in qualcosa che può viaggiare per tanto tempo"* e *"Si ma non sono riusciti a vederlo tutto perché è infinito"*. Ad un certo punto, però un intervento di una compagna durante la discussione dà spazio ad un'Apertura. Sembra cioè che il pensiero di Lisa gli faccia trovare finalmente una ragione a sostegno della sua posizione epistemica. A questo punto utilizza la qualità del ragionamento con tale prova: *"Io sono d'accordo con la Lisa perché dice che le cose che conosciamo sono finite perché l'universo noi non lo conosciamo tutto..... e non abbiamo neanche le prove che sia finito..... quindi può essere anche infinito"*. L'utilizzo del verbo potere, anziché essere nella conclusione lo preserva dall'argomento fallace ad ignorantiam che verrà prontamente sottolineato e corretto successivamente da Chiara

Nella scheda di riflessione Carlo riporta solo due riflessioni che sono, però, molto significative rispetto ai suoi interventi. La prima cosa importante che ha annotato, non emersa durante la sessione di P4C, rivela il suo incontro con l'incertezza, con la problematizzazione dell'ovvio, per aspetti che non aveva mai considerato prima e che lo ha particolarmente colpito. Nel descrittore del pensiero indeciso "essere incerto su qualcosa che prima credevo" annota, infatti: *"Ho avuto dei dubbi sul fatto che l'universo sia finito, come credevo, o che invece non abbia limiti"*. Nella sua seconda riflessione troviamo confermata la mossa discorsiva di apertura che ha avuto durante la discussione: *"Ho riconosciuto la mia idea nel pensiero di Lisa che diceva che se una cosa la conosci è finita e se non la conosci allora può essere infinita"*. Il fatto che Carlo l'abbia annotata significa che

probabilmente rappresenta per lui una acquisizione significativa per il suo pensiero, che non aveva mai preso in considerazione prima di quel momento.

EMMA 10 ANNI (2 interventi)			
Interventi nella discussione	Indicatori	Scheda di riflessione	Indicatori scheda
(...) 95. Secondo me non è tanto vero che quando una cosa è infinita quando non la conosci perché se tu cammini continuamente sulla terra fai sempre lo stesso giro però è infinitoperò conosci tutte le parti della terra	Qualità aneddótica Comportamento sperimentale Qualità del ragionamento	Riguardo all'universo e alla sua natura ora aggiungo che potrebbe essere sia finito che infinito. Ma per adesso non ne conosciamo la composizione (tutta) e non possiamo percorrerlo tutto perché è troppo grande	Pensiero indeciso
(...) 131. Non ci sono prove se l'universo è infinito o finito perché anche se tu lo percorricioè l'universo è come troppo grande per essere percorso,..... gli anni luce sono molti anni e tu sei morto prima di arrivare	Comportamento sperimentale Posizione epistemica	Ho riconosciuto la mia idea nel pensiero di Chiara che diceva che l'universo è enorme ma noi per adesso non possiamo percorrerlo tutto perché moriremmo prima	Apertura
		Per me non è per niente ovvio che l'universo è finito e che la parola infinito nella realtà non esiste perché io penso che l'universo possa essere infinito e che infinito non è una parola inventata che non esiste nella realtà dato che l'universo potrebbe essere davvero infinito	Comportamento sperimentale

Emma nella discussione interviene solo due volte tuttavia, i due contributi che offre, denotano un forte pensiero critico che costituisce una risorsa per la comunità di ricerca. La sua posizione epistemica (commitment) è a favore dell'impossibilità di pronunciarsi nei confronti dell'infinità o della finitezza dell'universo. Essa infatti si oppone all'affermazione di Lisa che l'universo è infinito con questa posizione *“Non ci sono prove se l'universo è infinito o finito...”*. Le attitudini di pensiero che mostra in questi interventi sono: la “qualità del ragionamento”, il “comportamento sperimentale” e la “qualità aneddótica”. Prevale comunque una tendenza ad un comportamento di pensiero sperimentale di tipo concettuale in cui cerca di indagare sulla verità delle affermazioni ponendo ipotesi controfattuali o contro esempi: *“...se tu cammini continuamente sulla terra fai sempre lo stesso giro però è infinitoperò conosci tutte le parti della terra”* e *“se tu lo percorricioè l'universo è come troppo grande per essere percorso,..... gli anni luce sono molti anni e tu sei morto prima di arrivare”*).

Nella scheda di riflessione troviamo molte informazioni rispetto a ciò che è avvenuto nel pensiero di Emma durante la discussione. Innanzitutto troviamo la dimensione della problematizzazione e dello stupore negli indicatori di “Apertura” e “Pensiero indeciso”. Per quanto riguarda quest'ultimo troviamo il descrittore “vedere e capire una cosa in modo diverso da prima” completato con la frase: *“Riguardo all'universo e alla sua natura ora aggiungo che potrebbe essere sia finito che infinito.”* Tale affermazione sta ad indicare che la discussione l'ha messa di fronte ad un problema che l'ha portata a cambiare il proprio punto di vista in una sorta di sospensione del giudizio che lei giustifica affermando che: *“per adesso non ne conosciamo la composizione (tutta) e non possiamo percorrerlo tutto perché è troppo grande”*. L'indicatore di “Apertura” spiega meglio l'origine di tale indecisione nel descrittore “riconoscere la mia idea in ciò che diceva un altro” in cui si legge che ha riconosciuto la sua idea nel pensiero di Chiara. Essa affermava che l'universo è enorme ma che noi, per adesso, non possiamo percorrerlo tutto perché moriremmo prima. Infine

nella scheda troviamo una informazione più precisa rispetto alla sua posizione epistemica, che ha modificato dopo l'intervento di Chiara, nell'indicatore "Comportamento sperimentale". Il corrispondente descrittore "pensarla diversamente su una cosa che sembra scontata e ovvia per tutti gli altri" riporta infatti: *"Per me non è per niente ovvio che l'universo è finito e che la parola infinito nella realtà non esiste perché io penso che l'universo possa essere infinito e che infinito non è una parola inventata che non esiste nella realtà dato che l'universo potrebbe essere davvero infinito"*. Tale riflessione sintetizza efficacemente i suoi interventi dimostrando una certa corrispondenza tra discussione e riflessione. Tuttavia, anche nel caso di Emma l'attività di riflessione indotta dalla scheda conferisce al suo pensiero una struttura più organizzata e Chiara.

MIRIAM 10 ANNI (nessun intervento)			
Interventi nella discussione	Indicatori	Scheda di riflessione	Indicatori scheda
		Ho avuto dubbi sull'universo; prima credevo che fosse infinito, adesso ho un dubbio. E' infinito o è infinito?	Pensiero indeciso
		Ho trovato un punto debole dell'idea che lo spazio sia finito, infatti se fosse finito ci sarebbero dei confini	Comportamento sperimentale

Miriam non è mai intervenuta durante la discussione e per tale ragione le sue annotazioni nella scheda di riflessione sono particolarmente importanti, in quanto ci fanno capire come la discussione di una comunità di ricerca agisca comunque su un soggetto che non interagisce verbalmente durante l'attività. Sicuramente emerge che Miriam ha seguito la discussione avvenuta tra i suoi compagni e che da essa ha tratto spunti per la riflessione sul tema. Miriam rivela, infatti, il suo "Pensiero indeciso" nel descrittore "essere incerto su qualcosa che prima credevo" in cui annota che quanto affermato dai compagni l'ha indotta a problematizzare una sua certezza considerando possibilità diverse per pensare l'universo: *"Ho avuto dubbi sull'universo; prima credevo che fosse infinito, adesso ho un dubbio. E' infinito o è infinito?"*. Ma la cosa più interessante è che, anche se non lo ha manifestato durante la discussione, lei ha attivato il suo pensiero ipotizzando persino un controesempio all'argomento che l'universo è finito: *"Ho trovato un punto debole dell'idea che lo spazio sia finito, infatti se fosse finito ci sarebbero dei confini"*. Da questo punto di vista la scheda si rivela uno strumento fondamentale per ricavare informazioni relative ad ogni membro della comunità. Non solo. Rispetto alla valutazione dell'apprendimento, essa preserva ogni insegnante dal rischio di giudizi troppo affrettati e superficiali che si basino esclusivamente sulle sole prestazioni osservabili.

Classe VA

MATTEO 10 ANNI (5 interventi)			
Interventi nella discussione	Indicatori	Scheda di riflessione	Indicatori scheda
(...) 23. secondo me magari non usiamo un telescopio abbastanza che ti permette di vedere a distanza lontano, quindi magari noi pensiamo che finisca lì	Comportamento sperimentale Qualità del ragionamento	Ho avuto dei dubbi sul fatto che l'universo sia infinito	Pensiero indeciso
(...) 25. magari ci sono degli altri ...che noi non conosciamo che noi non possiamo vedere...	Comportamento sperimentale Qualità del ragionamento	Prima credevo che l'universo fosse finito ora invece credo che sia infinito	Apertura

(...) 27. Sì.... se vedessimo l'universo da un altro pianeta forse.... vedremo altri aspetti dell'universo.	Comportamento sperimentale	Non sono d'accordo con l'idea che l'universo è indeterminabile. Infinito non vuol dire indeterminabile	Posizione epistemica
(...) 35. appunto allora è la a) l'argomento più forte	Posizione epistemica		
(...) 44. io voglio controbattereperché secondo me magari chi non crede in Dio magari crede che sia statotipo uno non è cristiano ma di un'altra religione come fa lui a pensare che lo abbia creato Dio	Comportamento sperimentale Qualità del ragionamento		

Matteo durante questa discussione utilizza prevalentemente due tendenze di pensiero filosofico: "Comportamento sperimentale", "Qualità del ragionamento". L'utilizzo di un atteggiamento di pensiero di tipo sperimentale dimostra un'attitudine di pensiero indagatore di tipo convergente rispetto alla sua posizione epistemica. Egli cerca infatti di cercare supporto attraverso il ragionamento alla sua idea di universo infinito: *"secondo me magari non usiamo un telescopio abbastanza", "magari ci sono degli altri ...che noi non conosciamo che noi non possiamo vedere..."*, *"Sì.... se vedessimo l'universo da un altro pianeta forse.... vedremo altri aspetti dell'universo."* Tuttavia, sa utilizzare la qualità del ragionamento e il comportamento sperimentale anche per contrastare le posizioni degli altri: *"io voglio controbattereperché secondo me magari chi non crede in Dio magari crede che sia statotipo uno non è cristiano ma di un'altra religione come fa lui a pensare che lo abbia creato Dio"*.

Nella scheda di riflessione, completata dopo la discussione, Matteo ha annotato prevalentemente le situazioni di incertezza e di incontro con idee nuove. Nel descrittore "essere incerti su qualcosa che prima credevo" dell'indicatore di "Pensiero Indeciso" annota infatti: *"Ho avuto dei dubbi sul fatto che l'universo sia infinito"*. Mentre nel descrittore "cambiare idea su qualcosa" dell'indicatore "Apertura" scrive: *"Prima credevo che l'universo fosse finito ora invece credo che sia infinito"*.

In generale però, Matteo usa la scheda di riflessione in modo essenziale. Non fornisce molti approfondimenti che permettono di ricavare informazioni particolari che aiutano a dare un quadro più completo del suo iter di pensiero.

FRANCESCA 1. 10 ANNI (3 interventi)			
Interventi nella discussione	Indicatori	Scheda di riflessione	Indicatori scheda
(...) 11. ma non abbiamo delle prove	Pensiero indeciso	Ho avuto dei dubbi sul fatto che l'universo sia infinito. All'inizio credevo di sì, ma poi sono stata incerta sentendo le spiegazioni e le prove di altri ragionamenti	Pensiero indeciso
(...) 15. secondo me i pianeti non compongono l'universo, l'universo è ben altro	Posizione epistemica	L'idea che ho espresso è quella dell'universo infinito	Posizione epistemica
(...) 21. sìma i pianeti sono quello che ci sta dentro.....	Comportamento sperimentale		
		Riconosco che la ragione data da Matteo, cioè che in futuro con mezzi migliori si potranno vedere i limiti dell'universo è migliore della mia che l'universo è e sarà sempre infinito	Qualità del ragionamento

Francesca 1. contribuisce alla discussione con tre interventi, spesso molto concisi che lasciano intravedere dei processi di pensiero più che esplicitarli chiaramente. Sottolineo che tale argomento non aveva particolarmente coinvolto la classe VA e probabilmente il tipo di interventi così poco articolati è da attribuire a tale aspetto. Sicuramente emerge la sua posizione epistemica (commitment), nettamente a favore di un universo infinito. Si capisce che Francesca 1. Tende a fornire una prova di ciò attraverso un “Comportamento sperimentale” che denota un atteggiamento convergente del pensiero verso la conferma della sua posizione. Si oppone, infatti, all’argomento che sostiene che l’universo è finito perché è costituito di pianeti e altri corpi che sono finiti con queste ragioni: *“secondo me i pianeti non compongono l’universo, l’universo è ben altro”, “si ...ma i pianeti sono quello che ci sta dentro.....”*

Nella scheda di riflessione troviamo molte più informazioni del pensiero di Francesca 1. rispetto a quanto emerge dalla discussione. Innanzitutto nella scheda c’è una conferma della posizione epistemica sostenuta durante la sessione. Si coglie anche l’incontro di Francesca 1 con la problematicità della questione trattata, che la porta ad una incertezza che non era emersa durante la sessione filosofica. Si fa strada infatti, un dubbio sulla questione della finitezza o infinitezza dell’universo che la porta a ridimensionare la sicurezza con cui sembrava sostenere la tesi di un universo infinito. Non solo. Essa ci dice anche che tale criticità è stata colta attraverso la buona ragione espressa da Matteo che l’ha fatta riflettere sulle possibilità di conoscenza che la scienza e la tecnica possono offrire all’uomo: *“Riconosco che la ragione data da Matteo, cioè che in futuro con mezzi migliori si potranno vedere i limiti dell’universo è migliore della mia che l’universo è e sarà sempre infinito”*. In generale la scheda di riflessione le ha dato la possibilità di significare e di sistemare con maggiore chiarezza il suo pensiero al punto tale che la scheda ci dice di più del processo di pensiero di Francesca di quanto lo faccia l’analisi della discussione.

VITTORIA 10 ANNI (4 interventi)			
Interventi nella discussione	Indicatori	Scheda di riflessione	Indicatori scheda
(...) 9. abbiamo detto che se uno va nell’universo non vede una specie di portale che si apre mentre uno che muore lo vede	Comportamento sperimentale		
(...) 17. è fatto dal cielo dalle stelle e non dai pianeti	Posizione epistemica	Riguardo all’universo infinito ora ho anche aggiunto che noi possiamo contare solo le stelle, i pianeti e i satelliti	Pensiero indeciso
(...) 19. ma non puoi contare il cielo!	Apertura Qualità del ragionamento		
(...) 33. e va beh....ma potrebbe essere che un giorno	Pensiero indeciso	Ho avuto dei dubbi sul fatto che non sapevo dire se l’universo era finito o infinito	Pensiero indeciso

Come per Francesca 1. anche per Vittoria vale la stessa considerazione che tale argomento non aveva particolarmente coinvolto la classe VA e probabilmente il tipo di interventi così poco articolati che vediamo è da attribuire a tale aspetto. Anche lei, infatti, contribuisce alla discussione con tre interventi molto concisi che non esplicitano chiaramente la struttura dell’argomento che vuole esporre. Vittoria durante la discussione passa da una posizione epistemica che sostiene l’idea di universo infinito (*“è fatto dal cielo dalle stelle e non dai pianeti”*) alla esplicitazione di un dubbio che la porta ad aprirsi alla possibilità opposta: *“e va beh....ma potrebbe essere che un giorno”*. In generale non emerge qualche talento filosofico particolare che possa darci informazioni sulle caratteristiche di attitudine filosofica di Vittoria.

Nella scheda di riflessione invece troviamo solo una spiccata manifestazione di pensiero indeciso. L'informazione più importante rispetto a quanto affermato nella discussione è che prima di tale scambio di idee con i compagni non aveva mai considerato l'universo come formato da corpi celesti. Concetto che ora sembra avere modificato: *“Riguardo all'universo infinito ora ho anche aggiunto che noi possiamo contare solo le stelle, i pianeti e i satelliti”*. L'altra riflessione riconferma l'ultimo intervento della discussione e l'incertezza e la problematicità che discutendo su tale tema è via via emersa. Anche in questo caso, però, la scheda da qualche informazione su quelle riflessioni che precedono e guidano gli interventi all'interno della comunità di ricerca. Riflessioni che, in questo caso, concernono quegli aspetti di incertezza che derivano dalla necessità di aggiustamento di una credenza che Vittoria utilizzava per dare senso al concetto di universo.

FRANCESCA 2 10 ANNI (nessun intervento)			
Interventi nella discussione	Indicatori	Scheda di riflessione	Indicatori scheda
		L'idea che ho espresso è che l'universo è infinito	Posizione epistemica
		Non sono d'accordo con l'idea che dopo l'universo ci sia il paradiso perché penso che non bisogna confondere la scienza con la religione	Posizione epistemica

Francesca2 durante questa discussione non è mai intervenuta. Da quanto scrive nella scheda sembra che abbia partecipato ma ciò non è accaduto. Probabilmente l'idea espressa di cui parla può essere stata comunicata ad una compagna vicino a lei. Comunque ciò dimostra che la discussione è stata seguita da lei, anche se non al punto di intervenire. Francesca non è una bambina timida che fatica ad esprimersi e quindi il suo astenersi dall'intervenire può significare che l'argomento non la coinvolgeva particolarmente. Una interpretazione in tale senso potrebbe essere confermata dal fatto che sembra avere un atteggiamento di distacco verso ciò che si è detto. Non c'è nessuna incertezza o dubbio, ma solo due posizioni epistemiche che non mettono in evidenza alcuna problematizzazione

CLASSE IIIA

MARTINA 8 ANNI (7 interventi)			
Interventi nella discussione	Indicatori	Scheda di riflessione	Indicatori scheda
(...) 8. Allora, un mondo tutto uguale sarebbe non possibile perché anche in un mondo tutto uguale ci sarebbe bisogno di contare... perché ... Tipo,..... a scuola, se tu andassi in una scuola tutta uguale comunque ci sarebbe da contare	Posizione epistemica Comportamento sperimentale Qualità aneddotica	L'idea migliore è quella di Elena che diceva che un mondo tutto uguale non può esistere	Apertura
(...) 48. Io volevo anche dire che se fossero le cose tutte uguali sarebbe brutto, in più se tutti i cibi fossero uguali allora mangeremmo tutti i giorni la stessa cosa!	Apertura Qualità del ragionamento Qualità aneddotica		

(...) 70. Io l'accetto ma ... Se tutti gli esseri viventi fossero alberi e tutto sarebbe un albero, io sarei una pianta con tutti alberi uguali e tutto sarebbe uguale	Qualità del ragionamento Posizione epistemica Pensiero indeciso	Ho sostenuto la mia idea che in un mondo di alberi anche i numeri dovrebbero essere alberi con questa ragione: se tutto è uguale è logico....	Qualità del ragionamento
(...) 86. Nel mondo potrebbe esserci una persona sola. In un mondo uguale, tutto sarebbe uguale	Comportamento sperimentale Qualità del ragionamento	Mi è venuta in mente un'idea che non avevo mai considerato prima, cioè che un mondo popolato da una persona sola può essere un mondo uguale, perché se c'è un solo essere non c'è niente che possa essere diverso	Qualità del ragionamento
(...) 107-109. Ma se tutto è uguali, quindi anche i numeri sarebbero a forma di albero!..... Perché se tutto è uguale anche il numero deve essere uguale, anche le persone !!!!	Apertura Qualità del ragionamento	Ho riconosciuto la mia idea nel pensiero di Chiara che diceva che in una classe i bambini non possono essere uguali perché si chiamerebbero tutti con lo stesso nome e poi, persino la maestra dovrebbe essere uguale ai bambini	Apertura
(...) 152. Io voglio dire che se tutti i numeri fossero alberi non ci sarebbe la distinzione, perché loro non potrebbero essere numeri, potrebbero essere solo la parola "albero"	Qualità del ragionamento	1) Ho sostenuto la mia idea che un mondo di alberi uguali potrebbe esistere con questo esempio: avrebbero tutti lo stesso colore, la stessa forma, ecc.... 2) Contro l'idea che pensavo io ho trovato questo esempio: se fosse tutto uguale gli alberi dovrebbero avere anche la stessa posizione e quindi un mondo di tutti alberi non esiste	Aneddoti
(...) 164. Io aggiungo un'altra cosa. L'Elena ha detto che era un mondo tutto fermo, ma forse c'è il vento se ci sono le chiome degli alberi che si muovono.....	Pensiero indeciso		

Martina durante questa discussione utilizza praticamente tutte le tendenze di pensiero filosofico: "Apertura", "Comportamento sperimentale", "Pensiero indeciso", "Posizione epistemica", "Qualità del ragionamento" e "Qualità aneddotica". Per quanto concerne la sua posizione epistemica Martina ha il suo commitment su due proposizioni: I numeri in un mondo tutto uguale devono esistere e un mondo di cose uguali non ci deve essere alcuna differenza. Non è ben chiaro se durante la discussione che si muove su quest'ultimo commitment si apre ad una possibilità di ritirare la sua prima posizione epistemica: "Ma se tutto è uguali, quindi anche i numeri sarebbero a forma di albero!..... *"Perché se tutto è uguale anche il numero deve essere uguale, anche le persone !!!!"* e *"Io voglio dire che se tutti i numeri fossero alberi non ci sarebbe la distinzione, perché loro non potrebbero essere numeri, potrebbero essere solo la parola "albero"*. In tutti i suoi interventi dimostra di possedere un pensiero critico molto accentuato che si manifesta in molti interventi di qualità del ragionamento che rappresentano la sua tendenza di pensiero filosofico più accentuata. In essi spesso utilizza il ragionamento deduttivo nella forma di *se...allora* per ragionamenti controfattuali: *"Se tutti gli esseri viventi fossero alberi e tutto sarebbe un albero"*, *"io sarei una pianta con tutti alberi uguali e tutto sarebbe uguale, se tutti i numeri fossero alberi non ci sarebbe la distinzione"*

La scheda di riflessione, completata dopo la discussione, è particolarmente ricca di dettagli e di informazioni. Si muove intorno a tre talenti: "Apertura", "Qualità del ragionamento" e "Qualità aneddotica". Per quanto concerne l'indicatore di apertura troviamo informazioni su due descrittori. Il primo "riconoscere che un altro ha avuto un'idea migliore della mia" riporta questa riflessione: *L'idea migliore è quella di Elena che diceva che un mondo tutto uguale non può esistere. Nel secondo descrittore "riconoscere la mia idea in ciò che diceva un altro"* Martina annota: *Ho*

riconosciuto la mia idea nel pensiero di Chiara che diceva che in una classe i bambini non possono essere uguali perché si chiamerebbero tutti con lo stesso nome e poi, persino la maestra dovrebbe essere uguale ai bambini. Da qui emerge che i pensieri delle due compagne hanno contribuito ad aprirle nuovi orizzonti di pensiero e a farle vedere in una nuova prospettiva la sua idea di mondo uguale che ha espresso, poi, durante la discussione. Anche per quanto riguarda la qualità del ragionamento si evidenzia un elemento non presente nella discussione. Se nel descrittore “trovare una buona ragione per sostenere la mia idea” troviamo confermata la sua argomentazione relativa alla impossibilità di avere differenze in un mondo uguale con questa frase “in un mondo di alberi anche i numeri dovrebbero essere alberi con questa ragione: se tutto è uguale è logico....”, incuriosisce ciò che scrive nel secondo descrittore. Alla voce creare una nuova idea Marina scrive: “Mi è venuta in mente un’idea che non avevo mai considerato prima, cioè che un mondo popolato da una persona sola può essere un mondo uguale, perché se c’è un solo essere non c’è niente che possa essere diverso”. Questa riflessione non era infatti mai stata fatta né da Martina né da un altro compagno e costituisce un’informazione importante rispetto alla qualità del suo pensiero filosofico sia per quanto concerne la qualità del ragionamento, sia per la dimensione creativa del pensiero. Infine stupisce l’accuratezza con cui annota anche gli esempi utilizzati durante la discussione che caratterizzano la qualità aneddotica e il suo pensiero analogico.

ELENA 8 ANNI (5 interventi)			
Interventi nella discussione	Indicatori	Scheda di riflessione	Indicatori scheda
(...) 33. Volevo dire che per me in un mondo dove tutte le cose sono uguali, però, devo usare i numeri perché, tipo,.... non so,.... anche i banchi sono tutti uguali però tu devi contarli,.... anche se sono uguali	Posizione epistemica Qualità aneddotica		
(...) 62. Io credo che, per me,non ci può essere un mondo di cose tutte uguali perché comunque ogni volta c’è qualcosa di diverso..... Tipo gli alberi non possono essere alti come un grattacielo..... perché comunque non possono essere così alti!	Posizione epistemica Pensiero indeciso Qualità aneddotica		
(...) 94. Io avevo detto che se c’è un mondo di cose tutte uguali, se una cosa era viva tutte erano vive, quindi c’era l’immortalità, invece se una cosa era morta tutte erano morte, quindi non esistevano gli esseri viventi	Qualità del ragionamento Comportamento sperimentale	Mi è venuta in mente un’idea che non avevo mai considerato prima, cioè che se tutte le cose fossero uguali, se una fosse morta tutte sarebbero morte e quindi non esisterebbe niente, e se tutte fossero vive non esisterebbe la morte e quindi ci sarebbe l’immortalità	Qualità del ragionamento
(...) 127. Sì, perché se un bambino è piccolo tutti dovrebbero essere piccoli, e poi se uno muore tutti dovrebbero non essere qua	Qualità del ragionamento		
(...) 138. Prima la Martina aveva detto che anche i numeri dovrebbero essere a forma d’albero, però c’è comunque la distinzione fra numeri e alberi. Cioè, anche se è comunque a forma d’albero c’è la distinzione, uno è il numero e l’altro è l’albero.	Qualità del ragionamento Apertura		

Nel caso di Elena troviamo una grande differenza tra l'attività di discussione alla quale contribuisce con un numero elevato di interventi e l'attività di riflessione in cui annota una sola riflessione. Durante la discussione compaiono molti talenti filosofici, tuttavia sembra che quello che prevale maggiormente sia la qualità del ragionamento. Questo talento si manifesta sia da solo (*Si, perché se un bambino è piccolo tutti dovrebbero essere piccoli, e poi se uno muore tutti dovrebbero non essere qua*), che accompagnato ad altri atteggiamenti di pensiero quali il comportamento sperimentale: *“se c'è un mondo di cose tutte uguali, se una cosa era viva tutte erano vive, quindi c'era l'immortalità, invece se una cosa era morta tutte erano morte, quindi non esistevano gli esseri viventi”*. In entrambi i casi utilizza un ragionamento deduttivo di tipo nella forma di se...allora. La qualità di ragionamento associata al talento “Apertura” utilizza un entinema (un argomento incompleto) sempre di tipo deduttivo, in cui mancano le conclusioni che sono implicite. Lei afferma infatti: *“c'è comunque la distinzione fra numeri e alberi”* e la conclusione implicita è che..... allora non è un mondo di cose uguali.

La scheda di riflessione, completata dopo la discussione, riporta solo l'evento che evidentemente è stato più significativo per Elena. E' consapevole di avere elaborato un argomento molto forte che può contrastare l'idea di una possibile esistenza di un mondo di cose uguali. Tale argomento si basa naturalmente sulla sua esperienza di mondo in cui l'esistenza è data dalla vita. Nel descrittore “creare una nuova idea” lei, infatti, scrive: *“se tutte le cose fossero uguali, se una fosse morta tutte sarebbero morte e quindi non esisterebbe niente, e se tutte fossero vive non esisterebbe la morte e quindi ci sarebbe l'immortalità”*. Sicuramente nel riportare tale riflessione, Elena pone l'accento sulla caratteristica di pensiero filosofico che più la connota. Non fa menzione, però, di ciò che ha provocato tale riflessione. Deve esserci stato un punto di svolta che lei non evidenzia ma che si può inferire dal fatto che nel primo intervento affermava che i numeri in un mondo di cose uguali devono esistere, portando persino un esempio di come immaginava tale mondo: *“.. però, devo usare i numeri perché, tipo,.... non so,.... anche i banchi sono tutti uguali però tu devi contarli,.... anche se sono uguali”*. Non solo. La mancanza di riflessioni relative all'apertura e al pensiero indeciso, mettono in evidenza anche un suo atteggiamento di pensiero molto centrato sulla sua posizione e poco ricettivo verso le nuove prospettive che possono giungere da altri compagni.

CATERINA 8 ANNI (3 interventi)			
Interventi nella discussione	Indicatori	Scheda di riflessione	Indicatori scheda
(...) 61. Se c'è un mondo uguale e tutti sono delle galline, anche gli umani,... se c'è freddo come fai ad esempio d'inverno ... in casa se non hai neanche una porta?	Comportamento sperimentale Posizione Epistemica		
(...) 131. Io volevo dire che se sono tutti uguali, gli alberi sono tutti uno	Qualità del ragionamento	1) Ho trovato il punto debole dell'idea che in un mondo tutto uguale possano esistere i numeri, infatti se tutto fosse uguale 1+1 fa sempre 1 2) Ho espresso la mia idea che 1+1 fa sempre 1 in un mondo tutto uguale 3) non sono d'accordo con l'idea che 1+1 fa 2 in un mondo tutto uguale perché qualsiasi operazione fai deve fare sempre 1	Comportamento sperimentale Posizione epistemica
(...) 158. Io sono d'accordo con Alice perché ha detto che se tutto il mondo è uguale anche i colori sono uguali.	Posizione epistemica		

Caterina durante la discussione ha contribuito all'avanzare della ricerca con tre interventi ciascuno dei quali manifesta un talento filosofico diverso. Il suo comportamento sperimentale, denota una modo di pensare e ragionare ancora esitante. Infatti se da una parte cerca di sostenere la sua posizione che un mondo di cose tutte uguali non può esistere, dall'altra non riesce a dare al suo argomento né la forma né la forza necessaria per contrastare quanto affermato dal suo compagno negli interventi precedenti: *“Se c'è un mondo uguale e tutti sono delle galline, anche gli umani, ... se c'è freddo come fai ad esempio d'inverno ...in casa se non hai neanche una porta?”*. Nell'intervento successivo, però, dimostra di essere riuscita a trovare un argomento a sostegno della sua idea che i numeri in un mondo di cose uguali non possono esistere. Tale argomento risulta più organizzato di quello precedente ma ancora involuto, infatti non dà nessuna ragione a sostegno della sua affermazione: *“Io volevo dire che se sono tutti uguali, gli alberi sono tutti uno”*. Infine nell'ultimo intervento esprime solo l'accordo con un argomento espresso da una compagna.

Nella scheda troviamo delle riflessioni che sono più organizzate rispetto ai suoi interventi fatti durante la sessione di filosofia. Le annotazioni riguardano tutte il suo secondo intervento. Rispetto a questo, le riflessioni evidenziano che per Caterina ciò costituisce l'evento più significativo della sua performance. Il tempo intercorso tra il suo contributo alla ricerca della comunità filosofica e l'elaborazione di pensiero richiesta per la verbalizzazione di esso nella scheda, ha evidentemente permesso a Caterina di mettere ordine ai suoi pensieri e alle sue intuizioni. Nel descrittore “trovare il punto debole di un'idea o di un ragionamento” manifesta il comportamento sperimentale del suo pensiero: *“Ho trovato il punto debole dell'idea che in un mondo tutto uguale possano esistere i numeri, infatti se tutto fosse uguale 1+1 fa sempre 1”*. Intorno a tale intuizione ha evidentemente elaborato non solo il suo intervento durante la discussione, che troviamo confermato nel descrittore di Posizione Epistemica “esprimere la mia idea su un problema” (in cui scrive: *“Ho espresso la mia idea che 1+1 fa sempre 1 in un mondo tutto uguale”*), ma anche un possibile controargomento contro quei compagni che affermano che anche in un mondo di cose tutte uguali 1+1 deve fare 2. Nel descrittore di Posizione epistemica “capire con quali idee non sono d'accordo”, infatti, scrive: *“non sono d'accordo con l'idea che 1+1 fa 2 in un mondo tutto uguale perché qualsiasi operazione fai deve fare sempre 1.”* Tale argomento non è mai stato esplicitato da Caterina ed è potuto emergere solo grazie alla scheda di riflessione.

STEFANO 8 ANNI (nessun intervento)			
Interventi nella discussione	Indicatori	Scheda di riflessione	Indicatori scheda
		1) L'idea migliore è stata quella di Alberto che diceva che il mondo non può essere tutto uguale 2) Ho riconosciuto la mia idea nel pensiero di Alberto che diceva che il mondo di cose tutte uguali non può essere perché se hai due alberi devono essere tutti nello stesso posto	Apertura

Come si può vedere dalla griglia, Stefano non ha partecipato alla discussione. Tuttavia da quanto scrive nella scheda di riflessione sembra aver seguito il dialogo sorto intorno alla tematica individuata dalla classe. Non dimostra una sua elaborazione personale sul tema tuttavia sembra essersi identificato in posizioni e ragioni prodotte dai suoi compagni. Stefano è un bambino molto timido e probabilmente non si sente sicuro di sé al punto tale da sostenere una posizione personale, ma è ricettivo alle idee che gli altri propongono e le vaglia secondo la sua visione del mondo. Oltre all'apertura, alla disponibilità ad accogliere il nuovo, infatti, dalle riflessioni di Stefano si evince

che nell'identificare il suo pensiero con quello di Alberto ha anche definito la sua posizione epistemica secondo cui un mondo di cose tutte uguali non può esistere.

3.1.2 Scheda "I talenti filosofici".

Casi selezionati per la VB: Chiara, Carlo, Emma, Miriam

Casi selezionati per la VA: Matteo, Vittoria, Francesca P., Francesca

Casi selezionati per la IIIA: Martina, Elena, Caterina, Stefano

Classe VB- Argomento: Com'è l'universo?

Argomenti valutati nella scheda:

a) L'universo è infinito perché non ha nessun limite. Infatti se avesse dei limiti qualcuno li avrebbe visti. Ma poiché non c'è nessuno che li ha visti, allora significa che è infinito.

b) L'universo è infinito perché non ha nessun limite, e non potrebbe essere diversamente perché è stato creato da Dio che lo ha voluto così.

1) L'universo non è infinito perché non esiste nulla nella realtà che sia senza limiti. Infatti una prova di ciò è che "infinito" significa indeterminabile, ma noi riusciamo a determinarne degli spazi che lo compongono (Pianeti, stelle...) e questo contraddice la definizione.

2) L'universo non è infinito perché non esiste nulla nella realtà che sia senza limiti. La parola infinito non rappresenta una realtà, come può essere una mela o un albero, ma solo un'idea che l'uomo crea per descrivere qualcosa di molto grande che i suoi sensi e la sua mente non riescono a cogliere completamente.

CHIARA 10 ANNI			
Argomento nella discussione	caratteristica	Valutazione nella scheda	giudizi
(...) 47. Non sono d'accordo con la Lisa perché secondo me si può conoscere una cosa ma può anche essere infinita	Controargomento	L'argomento più debole è a) perché è un argomento fasullo. Ci sono limiti che non sono visibili o che comunque potrebbero non essere stati ancora scoperti	Giudizio epistemico
(...) 61. Francesca, tu ti rendi conto di quello che stai dicendo? Perché dici: l'universo è immenso, è grandissimo, ma io posso dire anche: questa stanza è immensa, è grandissima però è finita.	Controargomento	L'argomento più debole è b) perché non è una spiegazione convincente. E' troppo soggettivo. E' troppo religiosa e funziona solo per chi crede in Dio	Giudizio epistemico
(...) 91. Io volevo dire che nella teoria di Riccardo e della Lisa che non ci sono prove per stabilire.... Lui dice che infinitodice che è infinito giusto? Come si fa a dire che è infinito? Per me potrebbe essere tutte e due ugualmente	Controargomento	L'argomento più debole è 1) perché non sta in piedi! Ok ...ma cosa c'entra? L'universo non è formato solo da pianeti e stelle	Giudizio epistemico
(...) 102. Perché allora se è qualcosa che non conosciamo non abbiamo le prove per dire che è infinito o finito quindi..... non si può dire guarda che l'universo è infinito o guarda che l'universo è finito	Controargomento	L'argomento più debole è 2) perché questa spiegazione non spiega correttamente. Si possono trovare esempi di parole che rappresentano realtà infinite la parola tempo e il tempo è realtà	Giudizio epistemico
(...) 121. Ma se non abbiamo prove Perché scusa dici che è infinito?	Controargomento		
(...) 129. continuo con l'esempio di prima. Se deve fare 100km in bicicletta io non riesco a fare 100 km in bicicletta perché non sono allenata no.... mettiamo questa ipotesi..... io non posso dire che.....quel tratto là	Controargomento		

è infinito,.... cioè perchè può essere che io scusa.... può essere talmente lungo da non riuscire a percorrerlo adesso.			
---	--	--	--

Chiara durante la discussione difendeva la sua posizione (commitment) secondo cui non si può dire se l'universo è finito o infinito, perché da ciò che si conosce non si può ricavare la verità o la falsità di una affermazione. La difesa di tale posizione è avvenuta attraverso una costante ricerca dei punti deboli degli argomenti proposti dai compagni che sostenevano la finitezza o l'infinito dell'universo. Chiara, infatti, utilizza costantemente la contro-argomentazione soprattutto attraverso l'uso di esempi che contrastano i fatti o le conclusioni: *“L'universo è immenso, è grandissimo, ma io posso dire anche: questa stanza è immensa, è grandissima però è finita” oppure “Ma se non abbiamo provePerché scusa dici che è infinito?”*. Evidenzia anche la fallacia definita “argumentum ad ignorantiam” (secondo cui alcuni asserti sono veri solo perché non ci sono prove contrarie) che viene utilizzata da alcuni compagni che sostengono che poiché nessuno ha potuto vedere com'è l'universo allora si può affermare che è finito o che è infinito. A tal proposito lei afferma: *“Perché allora se è qualcosa che non conosciamo, non abbiamo le prove per dire che è infinito o finito quindi..... non si può dire guarda che l'universo è infinito o guarda che l'universo è finito”*

Coerentemente con il suo punto di vista, durante l'attività di valutazione Chiara considera tutti i quattro argomenti presi in esame come deboli, ma lo fa utilizzando dei giudizi epistemici che denotano la sua elevata competenza nel valutare la struttura dell'argomento alla ricerca di elementi di debolezza. Come si può ben vedere definisce immediatamente tali limiti con giudizi quali: *Non sta in piedi! E' una spiegazione non corretta, E' troppo soggettivo, E' un ragionamento fasullo!*. Subito dopo fornisce brevi ragioni per tali giudizi o fornendo contro esempi che invalidano l'argomento (*Si possono trovare esempi di parole che rappresentano realtà infinite la parola tempo e il tempo è realtà*) o evidenziando i limiti presenti già nelle premesse dell'argomento (*Ok ...ma cosa c'entra? L'universo non è formato solo da pianeti e stelle*). Da quanto emerge dalla scheda Chiara sa decentrarsi dal suo personale punto di vista triangolandolo sia con il punto di vista che con l'informazione esterna proposti nell'argomento dell'altro. La sua capacità di valutare argomenti è, quindi, elevata ed è in linea con l'esigenza di spirito critico richiesto dall'obiettivo del dialogo di ricerca: la ricerca della “verità”.

CARLO 10 ANNI			
Argomento nella discussione	caratteristica	Valutazione nella scheda	giudizi
(...) 15. Non si può dire se veramente l'universo è infinito o finito perché non lo potremo mai sapere	Chiarificazione	L'argomento più debole è a) perché i limiti dell'universo potrebbero anche essere invisibili e non abbiamo mezzi per scoprirlo	Giudizio non epistemico
(...) 17. Perché non abbiamo abbastanza prove in qualcosa che può viaggiare per tanto tempo.	Chiarificazione	L'argomento più debole è b) perché tale spiegazione non ci aiuta a scoprire la verità.. Oltre alla religione c'è anche la scienza	Giudizio epistemico
(...) 51. Si ma non sono riusciti a vederlo tutto perché è infinito	Controargomento	L'argomento più debole è 1) perché la prova che da non convince. Ciò che si può dire del l'universo come finito non spiega del tutto che l'universo non sia infinito	Giudizio epistemico
(...) 80. Io sono d'accordo con la lisa perché dice che le cose che conosciamo sono finite perché l'universo noi non lo conosciamo tutto..... e non abbiamo neanche le prove che sia finito..... quindi può essere anche infinito	Controargomento	L'argomento più forte è 2) perché è vero che la parola infinito la usiamo, ma non sappiamo il significato	Giudizio non epistemico

Negli interventi durante la discussione, Carlo muta il suo commitment passando dall'affermazione che non si può sapere se l'universo è finito o infinito all'idea che sia infinito. Il tipo di argomenti che porta nella discussione sono per metà chiarificazioni per persuadere gli altri che la sua posizione è quella valida e per metà contro-argomenti. Questi ultimi sono di natura diversa perché il primo cerca di criticare la relazione causale tra fatti e conclusioni trovando una causa diversa (*Si ma non sono riusciti a vederlo tutto perché è infinito*) mentre il secondo cerca di evidenziare che l'inferenza di un argomento non è corretta derivandone una opposta (*Io sono d'accordo con la lisa perché dice che le cose che conosciamo sono finite perché l'universo noi non lo conosciamo tutto..... e non abbiamo neanche le prove che sia finito..... quindi può essere anche infinito*). La prima contro-argomentazione è fallace (argumentum ad ignorantiam) e sostiene l'idea dell'universo infinito, mentre la seconda si sposta su una impossibilità di sostenere l'una o l'altra posizione.

Nella scheda di riflessione sembra che le discussioni che hanno preceduto la compilazione della scheda (la sessione filosofica e l'attività di valutazione degli argomenti) in cui Chiara ha messo a fuoco la fallacia dell'argumentum ad ignorantiam dimostra uno spostamento verso l'ipotesi che non sia possibile affermare l'una o l'altra posizione rispetto alla finitezza o infinitezza dell'universo. Tuttavia la sua capacità di fornire giudizi epistemici, e quindi la sua capacità valutativa, è ancora incerta, infatti alterna giudizi epistemici che mettono a fuoco la debolezza della struttura dell'argomento (*perché tale spiegazione non ci aiuta a scoprire la verità.*) a giudizi non epistemici più legati al suo posizione personale (*perché è vero che la parola infinito la usiamo, ma non sappiamo il significato*). Non ha acquisito del tutto la capacità di decentrarsi dal proprio punto di vista, per triangolarlo con l'informazione esterna e il punto di vista dell'argomento offerto dall'altro. Il suo contributo alla ricerca della comunità non è ancora del tutto allineato con l'obiettivo di ricerca della "verità" richiesto dal dialogo di ricerca, ma sembra essere in fase di evoluzione.

EMMA 10 ANNI			
Argomento nella discussione	caratteristica	Valutazione nella scheda	giudizi
(...) 95. Secondo me non è tanto vero che quando una cosa è infinita quando non la conosci perché se tu cammini continuamente sulla terra fai sempre lo stesso giro però è infinito ...però conosci tutte le parti della terra	Controargomento	L'argomento più debole è a) perché la prova è troppo debole. Un limite potrebbero anche non essere visibile	Giudizio epistemico
(...) 131. Non ci sono prove se l'universo è infinito o finito perché anche se tu lo percorri ...cioè l'universo è come troppo grande per essere percorso,..... gli anni luce sono molti anni e tu sei morto prima di arrivare	Controargomento	L'argomento più debole è b) non mi convince perché non spiega il perché. Come fanno poi i non credenti a dire che l'universo è stato creato da Dio se loro non ci credono?	Giudizio epistemico
		L'argomento più debole è 1) perché la spiegazione non convince. Perché l'infinito è indeterminabile? Qual è la prova di questo? Semmai è non completamente misurabile.	Giudizio epistemico
		L'argomento più debole è 2) perché non dà nessuna prova per quello che dice. Quale sarebbe la parola che non rappresenta una realtà?	Giudizio epistemico

Emma nei suoi due interventi durante la discussione si impegna sulla proposizione che non ci sono prove per affermare che l'universo è finito o infinito. Il suo commitment lo esplicita con un

controargomento in cui cerca di confutare le tesi di finitezza o infinitezza provandone di entrambe la non veridicità in quanto mancano di prove plausibili: *“Non ci sono prove se l’universo è infinito o finito perché anche se tu lo percorri cioè l’universo è come troppo grande per essere percorso, gli anni luce sono molti anni e tu sei morto prima di arrivare”*. Utilizza poi un altro controargomento contro l’affermazione di Lisa relativa all’idea che si definisce infinito ciò che ancora non è conosciuto. In tale controargomento Emma utilizza un controesempio: *“Secondo me non è tanto vero che una cosa è infinita quando non la conosci perché se tu cammini continuamente sulla terra fai sempre lo stesso giro però è infinitoperò conosci tutte le parti della terra”*

La scheda di riflessione mostra la sua coerenza con la posizione epistemica espressa durante la discussione(dell’universo non si può dire né che è infinito, né che è finito). A suo avviso, infatti, tutti gli argomenti presenti sono deboli e, nel giudicarli tali, utilizza solo giudizi epistemici che mettono in luce i punti deboli della struttura degli argomenti : *“la prova è troppo debole”*, *“non mi convince perché non spiega il perché”*, *“perché la spiegazione non convince”*, *“ perché non dà nessuna prova”*. A tali giudizi fa seguire le sue ragioni che mettono a fuoco la natura del limite evidenziato che potrebbe costituire un possibile controargomento. Basato sulla richiesta di ragioni come nel caso di *“ Perché l’infinito è indeterminabile?, Qual è la prova di questo?”*, *“Quale sarebbe la parola che non rappresenta una realtà?”* e infine *“Come fanno poi i non credenti a dire che l’universo è stato creato da Dio se loro non ci credono?”* . Oppure, trovando una causa diversa per lo stesso effetto: *“Un limite potrebbero anche non essere visibile”*. Da quanto si evince sia dall’analisi della discussione che dalla scheda, risulta che Emma ha un forte spirito critico che è in sintonia con l’esigenza di vagliare tutte le ipotesi proposte dalla comunità, così come richiede l’obiettivo del dialogo di ricerca.

MIRIAM 10 ANNI			
Argomento nella discussione	caratteristica	Valutazione nella scheda	giudizi
		L’argomento più debole è a) perché la prova non è giusta. Non vedere un limite non significa che non esiste. Potrebbero anche essere trasparente.	Giudizio epistemico
		L’argomento più forte è b) perché la prova è che Dio può fare ciò che vuole e può averlo voluto proprio così, senza limiti.	Giudizio non epistemico
		L’argomento più debole è 1) perché non tutte le cose sono finite e la prova alla fine spiega che dell’universo è (forse) possibile determinarne solo alcune.	Giudizio non epistemico
		L’argomento più debole è 2) perché la spiegazione che da non ha senso. Non dimostra che l’universo è finito.	Giudizio epistemico

Rispetto alle riflessioni presenti sulla scheda dei talenti filosofici, fatta immediatamente dopo la discussione, in cui emergeva una indecisione rispetto alla posizione epistemica da assumere, in questa scheda di valutazione si può vedere un riposizionamento a favore dell’idea che l’universo è infinito. Miriam che generalmente non interviene durante le discussioni potrebbe sembrare poco interessata alle dinamiche dialogiche che avvengono nella comunità. In realtà, nelle schede di riflessione, in cui non si deve esporre parlando pubblicamente, dimostra che la sua non partecipazione forse è più legata alla timidezza piuttosto che al disinteresse per i temi filosofici. Essa, infatti, nelle sue ragioni dimostra di aver seguito lo scambio comunicativo avvenuto tra i compagni: *nessuno può dire che non si potrà scoprire in futuro che è finito. Potrebbe anche essere*

trasparente”(argomento sostenuto da Sofia e Nicola durante la discussione). Non solo. Miriam manifesta anche una discreta capacità di valutazione degli argomenti. In due giudizi, infatti, si rivolge alla struttura degli argomenti e ai suoi punti critici: “*la prova non è giusta*”, “*la spiegazione che da non ha senso*”

Classe VA- Argomento: Com'è l'universo?

MATTEO 10 ANNI			
Argomento nella discussione	caratteristica	Valutazione nella scheda	giudizi
(...) 23. secondo me magari non usiamo un telescopio abbastanza che ti permette di vedere a distanza lontano, quindi magari noi pensiamo che finisca li	Chiarificazione	L'argomento a) è debole perché la prova non è stata provata scientificamente e nessuno può dire che non si potrà scoprire in futuro che è finito.	Giudizio epistemico
(...) 25. magari ci sono degli altri ...che noi non conosciamo che noi non possiamo vedere...	Chiarificazione	L'argomento b) è debole perché la spiegazione è un'opinione della religione, e se uno non crede in Dio ?	Giudizio epistemico
(...) 27. Si.... se vedessimo l'universo da un altro pianeta forse.... vedremo altri aspetti dell'universo.	Controargomento	L'argomento 1) è debole perché la prova non è sostenibile. Indeterminabile è una cosa diversa rispetto a infinito. Infatti infinito non vuol dire indeterminabile.	Giudizio epistemico
(...) 35. appunto allora è la a) l'argomento più forte	Chiarificazione	L'argomento più forte è 2) perché è convincente e io penso la stessa cosa. Credo che sia una buona ragione	Giudizio non epistemico
(...) 44. io voglio controbattereperché secondo me magari chi non crede in Dio magari crede che sia statotipo uno non è cristiano ma di un'altra religione come fa lui a pensare che lo abbia creato Dio	Controargomento		

Matteo durante la discussione manifesta un darkside commitment verso la posizione epistemica che sostiene l'idea di un universo infinito che si ricava dall'affermazione: “*quindi magari noi pensiamo che finisca li*”. Dagli interventi emerge che è maggiormente interessato a dimostrare la correttezza della sua posizione, utilizzando prevalentemente delle chiarificazioni, piuttosto che controargomentare. Solo in due interventi utilizza questa tecnica per mettere in discussione gli argomenti che sostengono la sua stessa idea ma che non hanno una struttura argomentativa forte. Non esita infatti, a controbattere l'idea di infinità dell'universo, in quanto creato da Dio, poiché riconosce tale argomento come una ragione debole perché valida solo per pochi. Questo atteggiamento dimostrerebbe un suo interesse a vagliare le ipotesi in gioco alla ricerca dell'ipotesi migliore, così come richiederebbe invece il dialogo di ricerca. In tal senso dimostra di possedere atteggiamento critico che promuove la ricerca piuttosto che l'imposizione del suo punto di vista.

In generale si può vedere che c'è una forte tendenza alla triangolazione dei tre elementi necessari alla valutazione di un argomento: punto di vista personale, informazione esterna e punto di vista dell'altro. Se osserviamo le valutazioni fatte da Matteo nella scheda troviamo tre giudizi epistemici (“*la prova non è stata provata scientificamente*”, “*la spiegazione è un'opinione*”, “*la prova non è sostenibile*”) e un giudizio non epistemico (“*perché mi convince di più*”). L'affermazione “*e io penso la stessa cosa*” denota che il processo di acquisizione della capacità di decentrarsi dal proprio punto di vista per valutare gli argomenti posti dagli altri non è del tutto raggiunto, ma è, tuttavia ad un buon livello.

VITTORIA 10 ANNI			
Argomento nella discussione	caratteristica	Valutazione nella scheda	giudizi
(...) 9. abbiamo detto che se uno va nell'universo non vede una specie di portale che si apre mentre uno che muore lo vede	Chiarificazione	L'argomento a) è debole perché riesco a contraddirlo. Nel futuro potremmo conoscere i confini dell'universo.	Giudizio epistemico
(...) 17-19. è fatto dal cielo dalle stelle e non dai pianeti ma non puoi contare il cielo!	Controargomento	L'argomento b) è debole perché la spiegazione non spiega niente e magari un altro popolo non cristiano non crede certo che sia stato Dio a farlo così.	Giudizio epistemico
(...) 33. e va beh...ma potrebbe essere che un giorno	Controargomento	L'argomento 1) è debole perché la prova che da non è convincente. Infinito e indeterminabile non sono la stessa cosa.	Giudizio epistemico
		L'argomento 2) è più forte perché mi convince di più	Giudizio non epistemico

Durante la discussione Vittoria non manifesta un commitment ben preciso. Nei suoi due interventi di contro-argomentazione sembra dapprima, sostenere l'idea di un universo infinito, ma nel secondo intervento sembra protendere per l'idea di un universo finito (potrebbe essere che un giorno..). L'indecisione rispetto alla posizione da assumere forse è la causa della sua contro-argomentazione poco incisiva e incompleta.

Dopo la discussione, svoltasi per la compilazione della scheda di valutazione degli argomenti, sostiene che l'unico argomento forte è il 2), cioè quello relativo all'idea di un universo finito. Ciò potrebbe significare che durante l'attività valutativa ha modificato la sua posizione epistemica, perché ha trovato una prova convincente. La sua capacità di valutazione però, oscilla tra il livello di lettura dell'argomento dal suo punto di vista personale (*"mi convince di più"*, *"riesco a contraddirlo"*) e una lettura dell'argomento più oggettiva, attraverso la triangolazione di informazione esterna, punto di vista personale e punto di vista dell'altro (*"la spiegazione non spiega niente"*, *"la prova che da non è convincente"*). Dalla scheda si ricava che quest'ultimo livello, però, sembra in via di acquisizione viste le ragioni che adduce a sostegno dei suoi giudizi epistemici, che mettono in evidenza dei possibili contro-argomenti (*"Infinito e indeterminabile non sono la stessa cosa"*, *"...un altro popolo non cristiano non crede certo che sia stato Dio a farlo così"*).

FRANCESCA 1 10 ANNI			
Argomento nella discussione	caratteristica	Valutazione nella scheda	giudizi
(...) 11. ma non abbiamo delle prove	Controargomento	L'argomento a) è debole perché la prova non convincente: potrebbe essere che in futuro qualcuno scopra i limiti dell'universo.	Giudizio epistemico
(...) 15. secondo me i pianeti non compongono l'universo, l'universo è ben altro	Controargomento	L'argomento b) è debole perché la spiegazione non funziona: ci sono alcune persone che non sono religiose	Giudizio epistemico
(...) 21. si ...ma i pianeti sono quello che ci sta dentro.....	Controargomento	L'argomento 1) è debole perché la spiegazione è sbagliata. La parola infinito e indeterminato non vogliono dire la stessa cosa.	Giudizio epistemico

		L'argomento più forte è 2) perché fornisce una prova convincente, infatti l'uomo crea diverse idee per spiegare le cose che non riesce a immaginare	Giudizio epistemico
--	--	---	---------------------

L'atteggiamento argomentativo di Francesca 1., durante la discussione, è fortemente orientato alla opposizione agli argomenti che sostengono l'idea di un universo finito. Lei, infatti, ha il suo commitment nella convinzione che l'universo sia infinito. Vi si contrappone con dei contro-argomenti che, anche se non sono ben articolati, fanno intravedere la capacità di cogliere le debolezze strutturali degli argomenti da lei contestati.

I giudizi presenti nella scheda di valutazione rivelano una buona capacità di decentrarsi dal proprio punto di vista. Sembra anche che abbia modificato la sua idea manifestata durante la discussione per optare per una concezione a favore di un universo finito. Francesca 2., infatti, attribuisce, la forza argomentativa maggiore all'argomento 2. Oppure lo spostamento di commitment può essere dovuto all'attività svolta per la compilazione della scheda valutativa che le ha fornito l'opportunità per ripensare tale tema alla luce di nuove informazioni. Sta di fatto che nella scheda ha valutato in modo triangolato tutti gli argomenti presentati utilizzando giudizi epistemici quali: *“la spiegazione non funziona”*, *“la spiegazione è sbagliata”*, *“fornisce una prova convincente”*. Anche le ragioni che dà a supporto dei suoi giudizi evidenziano la sua capacità di contro-argomentazione e quindi, la sua elevata capacità critica necessaria per vagliare tutte le ipotesi alla ricerca della più accettabile, che è lo scopo della comunità di ricerca.

FRANCESCA 2 10 ANNI			
Argomento nella discussione	caratteristica	Valutazione nella scheda	giudizi
		L'argomento più debole è a) perché riesco a contraddire questa prova con un ragionamento. Il fatto che qualcuno non ha trovato limiti non vuol dire che non si potranno trovare in futuro.	Giudizio epistemico
		L'argomento più debole è b) perché riesco a contraddire questa spiegazione con un ragionamento. Non dobbiamo confondere quello che riguarda la religione con la scienza	Giudizio epistemico
		L'argomento più debole è 1) perché non mi convince la prova che dà.	Giudizio non epistemico
		L'argomento più forte è 2) perché è vero che la parola “infinito” è solo un'idea dell'uomo per dire che è qualcosa di molto grande.	Giudizio non epistemico

Francesca non ha contribuito alla discussione con alcun intervento tuttavia dalla scheda di valutazione degli argomenti si ricavano informazioni utili sulla capacità di triangolazione necessaria ad una valutazione “oggettiva”. Francesca alterna un atteggiamento valutativo centrato sulla sua posizione, giudizi epistemici che sembrano distaccarsene. La forte centratura è rivelata dall'uso di frasi che si riferiscono al suo personale pensiero quali *“riesco a contraddire”*, *“non mi convince”*, *“perché è vero (per me)”*. Il distacco da essa, invece, lo si coglie nella capacità di trovare la debolezza delle prove o delle spiegazioni rispetto alla conclusione: *“Il fatto che qualcuno non ha trovato limiti non vuol dire che non si potranno trovare in futuro”* e *“Non dobbiamo confondere quello che riguarda la religione con la scienza”*. La sua abilità di valutazione, e quindi di argomentazione, risultano in evoluzione..

Classe III A- Argomento: “Se nel mondo tutto fosse uguale, i numeri e i nomi esisterebbero?”;
Argomenti valutati nella scheda.

Argomenti prodotti durante le discussioni e presentati successivamente nella scheda di valutazione:

a) *Si, i numeri devono esistere perché i numeri servono per distinguere* gli individui tra loro. Infatti in un mondo in cui le persone sono tutte uguali, ad esempio se si chiamassero tutti Paolo, i numeri servono per distinguerli l'uno dall'altro.

b) *Si, i numeri devono esistere perché i numeri servono per distinguere* le diverse quantità. Ad esempio se in una classe i bambini fossero tutti uguali, la maestra dovrebbe comunque contarli per sapere che ci sono tutti.

1) *No, in un mondo di cose uguali i numeri non possono esistere perché altrimenti si crea una distinzione* infatti, ci sarebbero due cose diverse, cioè le cose uguali e i numeri.

2) *No, in un mondo di cose uguali i numeri non possono esistere perché altrimenti si crea una distinzione.* Infatti, se esiste il numero 1, subito dopo esisterebbero altri numeri che derivano dalle operazioni che posso fare col numero 1 (es: $1+1=2$)

MARTINA 8 ANNI			
Argomento nella discussione	caratteristica	Valutazione nella scheda	giudizi
(...) 8. Allora, un mondo tutto uguale sarebbe non possibile perché anche in un mondo tutto uguale ci sarebbe bisogno di contare...perché ... Tipo,..... a scuola, se tu andassi in una scuola tutta uguale comunque ci sarebbe da contare	Controargomento	L'argomento a) è debole perché la spiegazione è debole. In un mondo uguale non possono esistere tutti i numeri, ma solo il numero 1.	Giudizio epistemico
(...) 48. Io volevo anche dire che se fossero le cose tutte uguali sarebbe brutto, in più se tutti i cibi fossero uguali allora mangeremmo tutti i giorni la stessa cosa!	Chiarificazione	L'argomento b) è debole per la stessa ragione che ho detto prima.	Giudizio epistemico
(...) 70. Io l'accetto ma ... Se tutti gli esseri viventi fossero alberi e tutto sarebbe un albero, io sarei una pianta con tutti alberi uguali e tutto sarebbe uguale	Controargomento	L'argomento 1) è forte perché il ragionamento è vero e io non riesco a distruggerlo.	Giudizio non epistemico
(...) 86. Nel mondo potrebbe esserci una persona sola. In un mondo uguale, tutto sarebbe uguale	Chiarificazione	L'argomento 2) è debole perché non è una prova convincente. Non è vero che posso avere il numero 2. Nel mondo uguale ho solo il numero 1	Giudizio epistemico
(...) 107-109. Ma se tutto è uguali, quindi anche i numeri sarebbero a forma di albero!..... Perché se tutto è uguale anche il numero deve essere uguale, anche le persone !!!!	Chiarificazione		
(...) 152. Io voglio dire che se tutti i numeri fossero alberi non ci sarebbe la distinzione, perché loro non potrebbero essere numeri, potrebbero essere solo la parola "albero"	Chiarificazione		
(...) 164. Io aggiungo un'altra cosa. L'Elena ha detto che era un mondo tutto fermo,ma forse c'è il vento se ci sono le chiome degli alberi che si muovono.....	Controargomento		

Durante la discussione Martina ha partecipato attivamente. Il suo commitment lo ha dichiarato sin dall'inizio con l'affermazione che in un mondo uguale i numeri devono esistere. Alla luce di tale impegno discorsivo cerca inizialmente di persuadere la comunità che la sua posizione è giusta utilizzando degli interventi di chiarificazione della sua posizione più che di contro-argomentazione nei confronti della tesi opposta avanzata da Michele. Nella seconda fase della discussione, un cui la comunità cerca di mettere a fuoco le caratteristiche di un mondo fatto di cose tutte uguali, Martina cerca di dimostrare che la sua idea di necessità dei numeri per distinguere e contare è ancora valida, anche se in tale mondo non c'è alcuna distinzione: *“Ma se tutto è uguali, quindi anche i numeri sarebbero a forma di albero!... Perché se tutto è uguale anche il numero deve essere uguale.”*. Quando contro-argomenta dimostra di riuscire a cogliere nei ragionamenti elaborati da alcuni compagni nel tentativo di immaginare un mondo fatto di cose tutte uguali, la struttura debole dell'argomento, mettendo in evidenza le contraddizioni presenti: *“Io l'accetto ma ... Se tutti gli esseri viventi fossero alberi e tutto sarebbe un albero, io sarei una pianta con tutti alberi uguali e tutto sarebbe uguale”* e *“L'Elena ha detto che era un mondo tutto fermo, ma forse c'è il vento.... se ci sono le chiome degli alberi che si muovono....”*

Nella scheda Martina dimostra di rimanere fortemente ancorata al suo punto di vista perché, da una parte esprime un giudizio epistemico sui primi due argomenti (*la spiegazione è debole*), dall'altra, valuta l'argomento in ragione della sua idea che esiste solo il numero 1. Idea che non era stata né completamente vagliata né accettata dalla comunità di ricerca. La forte centratura sul suo punto di vista è rilevabile anche nel giudizio non epistemico relativo all'argomento 1 *“è vero e io non riesco a distruggerlo”* e nel giudizio relativo all'argomento 2 che, pur valutato in modo apparentemente epistemico (*non è una prova convincente*), porta a sostegno del giudizio la sua idea: che deve esistere il numero 1.

Dal punto di vista della competenza valutativa, Martina attribuisce ancora troppa importanza al suo punto di vista e deve acquisire maggiore competenza nella triangolazione degli elementi argomentativi.

ELENA 8 ANNI			
Argomento nella discussione	caratteristica	Valutazione nella scheda	giudizi
(...) 33. Volevo dire che per me in un mondo dove tutte le cose sono uguali, però, devo usare i numeri perché, tipo,.... non so,.... anche i banchi sono tutti uguali però tu devi contarli,.... anche se sono uguali	Chiarificazione	L'argomento più forte è a) perché non si potrebbero distinguere le persone senza numeri.	Giudizio non epistemico
(...) 62. Io credo che, per me,non ci può essere un mondo di cose tutte uguali perché comunque ogni volta c'è qualcosa di diverso..... Tipo gli alberi non possono essere alti come un grattacielo..... perché comunque non possono essere così alti!	Chiarificazione	L'argomento più debole è b) perché nella spiegazione c'è un errore. Hanno già fatto una distinzione. Maestra e bambino.	Giudizio epistemico
(...) 94. Io avevo detto che se c'è un mondo di cose tutte uguali, se una cosa era viva tutte erano vive, quindi c'era l'immortalità, invece se una cosa era morta tutte erano morte, quindi non esistevano gli esseri viventi	Chiarificazione	L'argomento più debole è 1) perché non dà una spiegazione ragionevole.	Giudizio epistemico ?
(...) 127. Sì, perché se un bambino è piccolo tutti dovrebbero essere piccoli, e poi se uno muore tutti dovrebbero non essere qua	Chiarificazione	L'argomento più forte è 2) perché dà una spiegazione ragionevole.	Giudizio epistemico ?

(...) 138. Prima la Martina aveva detto che anche i numeri dovrebbero essere a forma d'albero, però c'è comunque la distinzione fra numeri e alberi. Cioè, anche se è comunque a forma d'albero c'è la distinzione, uno è il numero e l'altro è l'albero.	Controargomento		
---	-----------------	--	--

Elena durante la discussione ha il suo commitment sull'idea che un mondo di cose uguali non può esistere. Ed è meno interessata alla questione dell'esistenza dei numeri in un tale mondo. A tale scopo cerca di rilevare tutti gli errori che i suoi compagni commettono nel tentativo di immaginarsi un mondo di cose uguali. Ha utilizzato sia argomenti di chiarificazione sia contro-argomenti. Dal punto di vista del processo di ricerca all'interno della comunità, sembrano prevalere le mosse argomentative di difesa e chiarificazione della sua posizione, tipiche del dialogo di persuasione più che le mosse argomentative di vaglio critico che caratterizzano il dialogo di ricerca. Il contro-argomento che produce mette in evidenza la scorrettezza della forma dell'argomento di Martina poiché nelle premesse che produce c'è un errore che non permette di giungere alle conclusioni cui pretende di arrivare.

Nella scheda di valutazione degli argomenti esplicita chiaramente il suo giudizio nei primi due argomenti, fornendo la motivazione della sua scelta. Non dà motivazione, invece per i giudizi che ha espresso nei secondi due argomenti. Da quanto si può evincere da ciò che Elena ha scritto, non c'è una chiara evidenza di competenza acquisita nel valutare argomenti attraverso la triangolazione dei tre elementi necessari (argomento e punto di vista personale e dell'altro), ma solo una tendenza in tale senso. Solo in un caso, infatti valuta la struttura dell'argomento evidenziandone il limite che ne determinano la debolezza ("è più debole perché nella spiegazione c'è un errore"). E' interessante notare che Elena esprime un giudizio epistemico solo laddove può rintracciare alcuni elementi che riconducono l'argomento che sta valutando alla posizione da lei sostenuta durante la discussione. Riconosce, infatti, l'idea dell'impossibilità di distinzione in un mondo di cose uguali, come aveva già fatto durante la discussione.

CATERINA 8 ANNI			
Argomento nella discussione	caratteristica	Valutazione nella scheda	giudizi
(...) 61. Se c'è un mondo uguale e tutti sono delle galline, anche gli umani,... se c'è freddo come fai ad esempio d'inverno ... in casa se non hai neanche una porta?	Controargomento	L'argomento a) è debole perché questa spiegazione non mi convince perché in un mondo tutto uguale 1+1 deve fare sempre 1 e solo col numero 1 non si può distinguere proprio niente	Giudizio non epistemico
(...) 131. Io volevo dire che se sono tutti uguali, gli alberi sono tutti uno	Chiarificazione	L'argomento b) è debole perché lo stesso motivo che ho detto prima	Giudizio non epistemico
(...) 158. Io sono d'accordo con Alice perché ha detto che se tutto il mondo è uguale anche i colori sono uguali.	Chiarificazione	L'argomento 1) è debole perché non mi convince.	Giudizio non epistemico
		L'argomento più forte è 2) perché la prova che dà è convincente. In un mondo tutto uguale 1+1 fa sempre 1	Giudizio epistemico

Caterina durante la discussione, ma anche nella scheda di riflessione ad essa successiva, risulta fortemente impegnata (commitment) sulla posizione che in un mondo di cose uguali i numeri non possono esistere, fatta eccezione per il numero 1, e cerca argomenti a supporto della sua ideachiarendo piuttosto che contro-argomentando la posizione opposta, secondo la quale i numeri devono esistere perché servono per contare e per distinguere. D'altra parte, risulta in difficoltà quando contro-argomenta, infatti elabora un'analogia non molto chiara: "Se c'è un mondo uguale e

tutti sono delle galline, anche gli umani, ... se c'è freddo come fai ad esempio d'inverno ...in casa se non hai neanche una porta?"

Per quanto concerne la scheda di valutazione abbiamo una evoluzione. Sembra che la discussione e i ragionamenti messi in atto dalla comunità abbiano dato modo a Caterina di trovare una prova per sostenere la sua posizione. Si tratta della sua intuizione che 1+1 dovrebbe fare sempre 1 che troviamo anche nella riflessione della scheda dei talenti (*Ho trovato il punto debole dell'idea che in un mondo tutto uguale possano esistere i numeri, infatti se tutto fosse uguale 1+1 fa sempre 1*). Se da una parte tale intuizione le permette di valutare in modo epistemico l'ultimo giudizio, dall'altra tale idea la pervade così tanto che non riesce più ad interpretare gli altri argomenti se non alla luce di tale prova. In generale si può ricavare l'informazione che la competenza valutativa è solo accennata e che va rinforzata la sua capacità di triangolare gli elementi in gioco (argomento, punto di vista personale e dell'altro)

STEFANO 8 ANNI			
Argomento nella discussione	caratteristica	Valutazione nella scheda	giudizi
		L'argomento a) è debole perché non l'ho capita bene	
		L'argomento b) è forte perché la spiegazione è giusta infatti se c'è un incendio nella scuola bisogna contare se ci sono tutti i bambini e per questo che mi sembra più forte	Giudizio non epistemico
		L'argomento 1) è debole perché i numeri servono per distinguere o per contare e quindi sono necessari	Giudizio non epistemico
		L'argomento 2) è debole perché non è vero. 1+1 deve fare 2	Giudizio non epistemico

Stefano non ha partecipato alla discussione ma dalla scheda relativa all'abilità di valutare argomenti emerge la difficoltà di decentrarsi dal suo personale punto di vista espresso nel terzo giudizio: *“i numeri servono per contare o per distinguere”*. Utilizza solo giudizi non epistemici relativi più al contenuto dell'argomento che alla sua struttura: *“la spiegazione è giusta infatti se c'è un incendio nella scuola bisogna contare se ci sono tutti i bambini”*. Non valuta mai la spiegazione o la prova in sé, nella sua forza o debolezza, ma fornisce sempre una ragione in relazione all'accordo che l'argomento presenta con il suo punto di vista. La sua capacità di triangolare gli elementi argomentativi risulta ancora bassa.

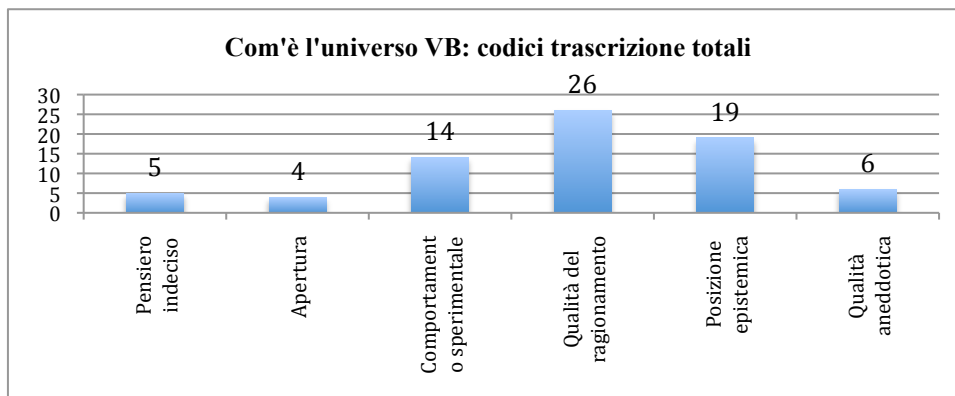
Fase 2. Studio delle schede per la valutazione della comunità

Le unità ermeneutiche analizzate hanno permesso studiare anche i resoconti, a livello di comunità, ricavati da ciascun materiale valutativo utilizzato.

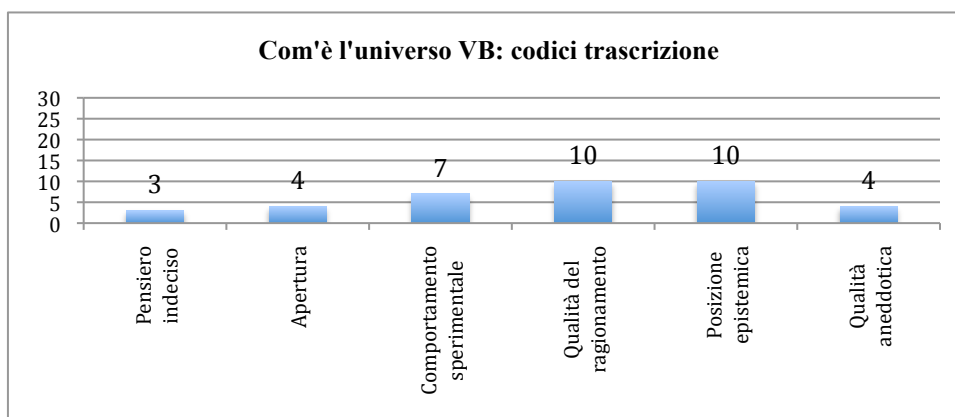
3.1.3 Scheda “I talenti filosofici”

I dati di codifica ricavati con Atlas ti. Sono stati rappresentati attraverso un grafico, così come viene fatto nella classe. Lo scopo non è di cercare una identità tra le due rappresentazioni, dato che, come è già stato detto, si tratta di due situazioni diverse per il tipo di compito richiesto. Ciò che si vuole, invece, vedere è che cosa emerge dalla rappresentazione “sommativa” delle schede prodotte per capire come presentare tale prodotto alla classe e come discutere insieme e riflettere sulle stesse in quanto prodotto di comunità. Le codifiche degli indicatori *Pensiero indeciso, Apertura, Comportamento sperimentale, Qualità del ragionamento, Posizione epistemica, Qualità aneddotica* sono rappresentate graficamente con un diagramma a barre in due modi. Il primo riproduce

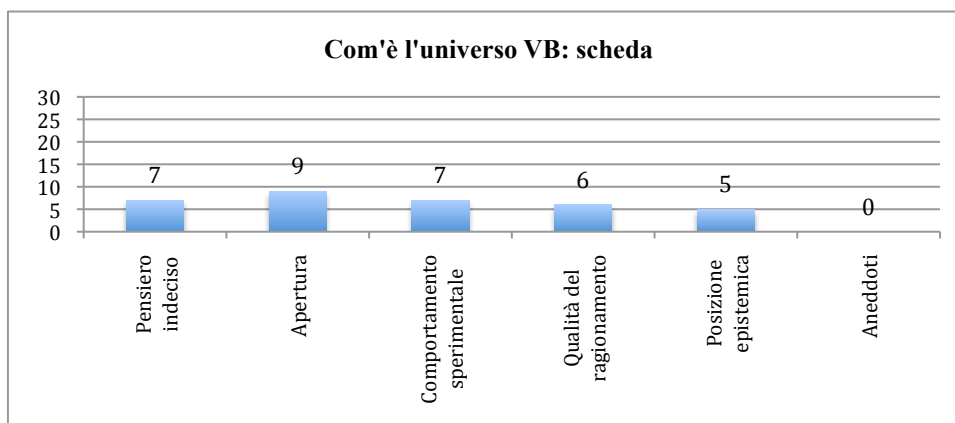
esattamente l'output della codifica. Il secondo analizza all'interno di ogni codice ciascun intervento ed elimina le iterazioni dei soggetti per avvicinarsi maggiormente alla situazione creata dalla scheda, in cui ciascun alunno scrive una sola volta gli eventi della discussione che ricorda maggiormente, mentre durante la discussione può intervenire più volte rinforzando lo stesso comportamento di pensiero filosofico. Vediamo la classe VB.



I partecipanti alla discussione sono 13. Nel grafico complessivo della discussione compare un'elevata presenza degli indicatori *Comportamento Sperimentale*, *Qualità del ragionamento* e *Posizione epistemica*. Sono poco presenti gli altri indicatori, soprattutto l'*Apertura* e il *Pensiero indeciso*.

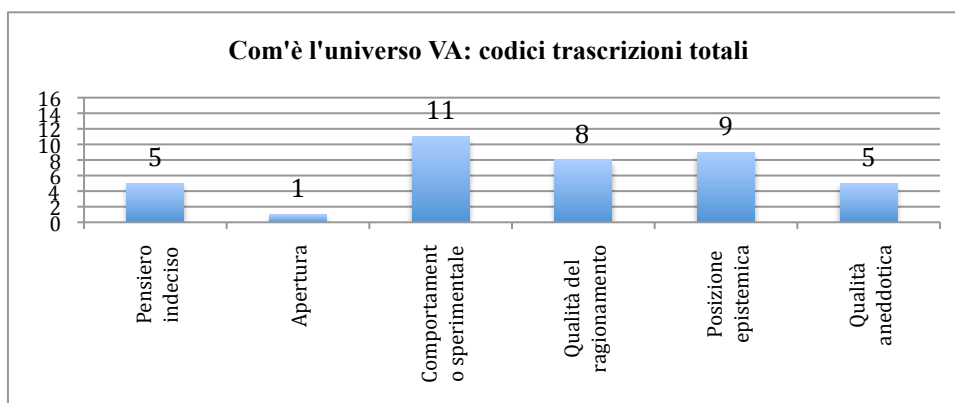


L'eliminazione delle iterazioni mette in evidenza che la quantità elevata di interventi del tipo *Comportamento sperimentale*, *Qualità del ragionamento* e *Posizione epistemica* sono dovuti a pochi soggetti che intervengono spesso. Rimane comunque una prevalenza di interventi di questi ultimi rispetto agli altri indicatori di pensiero filosofico.

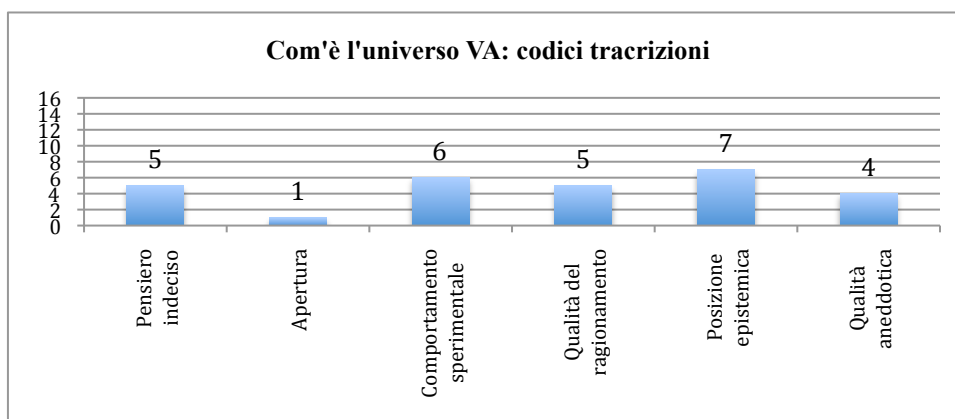


Il grafico ricavato dalle schede, compilate da 16 alunni , fa emergere una tendenza a non focalizzarsi sulla *Qualità del ragionamento* e Posizione epistemica, molto presenti in discussione, e ad evidenziare maggiormente, invece, quegli indicatori di pensiero che nella discussione rimangono in ombra: *Pensiero indeciso* e soprattutto *Apertura*. In tal caso, poiché il numero di partecipanti alla discussione è simile a quello degli alunni che hanno compilato la scheda, sembra che sia proprio il contesto “compilazione scheda” a far emergere queste dimensioni del pensiero filosofico. Rimane riferito con “fedeltà” il *Comportamento sperimentale* del pensiero.

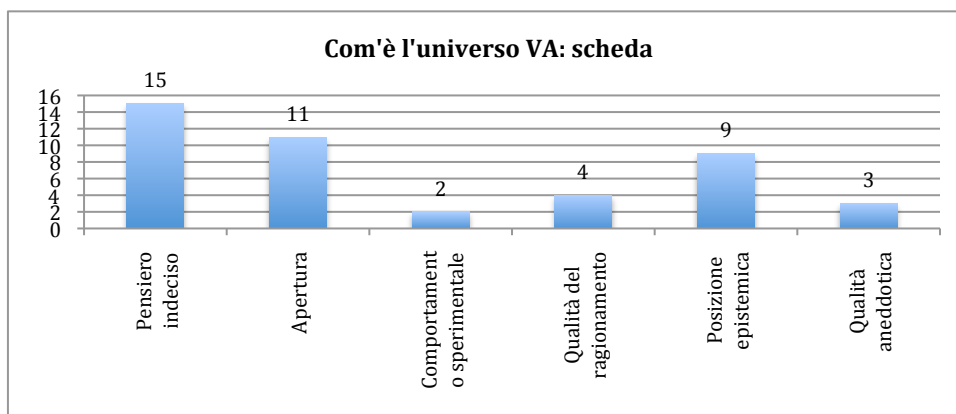
Vediamo ora la classe VA (I partecipanti alla discussione sono 8).



La rappresentazione grafica complessiva della discussione fa emergere una presenza più elevata di categorie di pensiero della seconda metà del grafico, cioè: *Comportamento sperimentale*, *Qualità del ragionamento*, *Posizione epistemica* e *Qualità aneddotica*. Molto elevata è la presenza di *Comportamento sperimentale*. Ciò che sembra essere molto ridotta è l’attività di pensiero dell’*Apertura*.

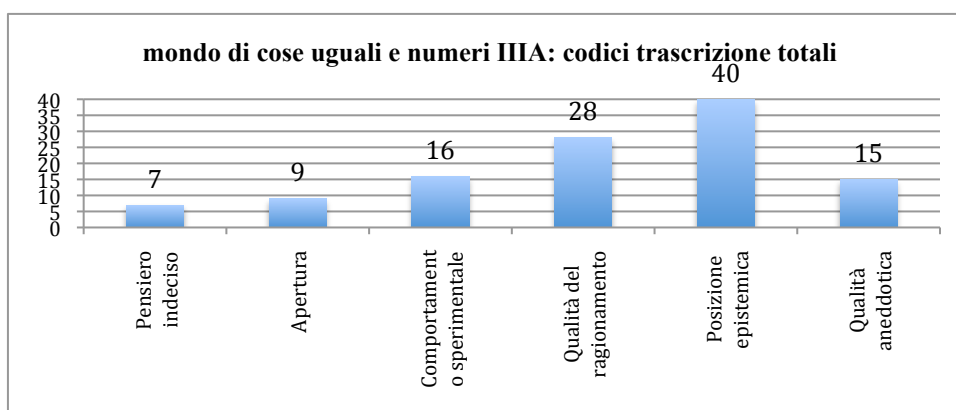


Una volta eliminate le iterazioni la situazione si presenta molto simile alla precedente dal punto di vista della tendenza di pensiero filosofico. Anche in questo caso, emerge, però, che i soggetti che intervengono sono pochi.

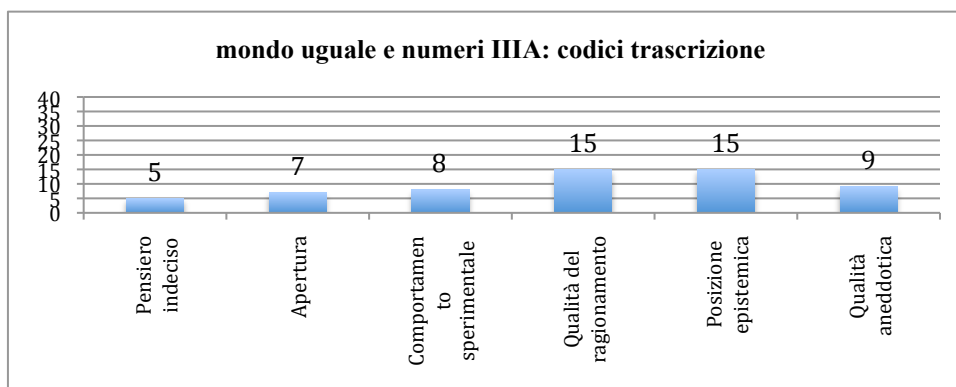


Il numero di alunni che hanno compilato la scheda è 19. È evidente che in questo caso l'elevata differenza delle prime due dimensioni di pensiero, *Pensiero indeciso* e *Apertura*, è da imputare al fatto che vi sono molti contributi da parte di quei bambini che non erano intervenuti durante la discussione. Resta però il fatto che la scheda dà voce a questi ultimi soggetti attraverso queste due dimensioni. Ci sono più posizioni epistemiche di quante manifestate esplicitamente. Si tratta evidentemente di "darkside commitment" (cfr. § 4.3)

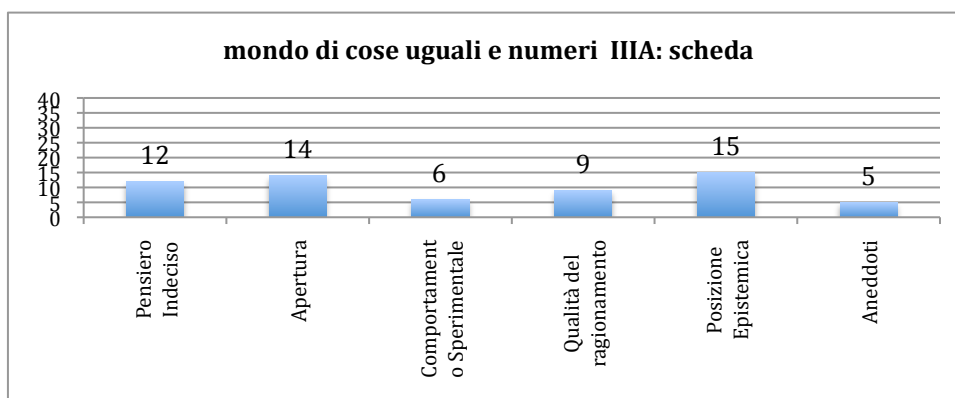
Classe IIIA (Partecipanti alla discussione 18)



La rappresentazione grafica della discussione avvenuta durante la sessione evidenzia, anche in questo caso, una prevalenza di interventi di *Comportamento sperimentale*, *Qualità del ragionamento*, *Qualità epistemica* e *Qualità aneddotica*.



Eliminate le iterazioni ,la situazione si ridimensiona notevolmente evidenziano però che quasi tutti i soggetti che hanno discusso (15) hanno esplicitato la loro *Posizione epistemica (commitment)* e hanno attivato la *Qualità del ragionamento*.



La scheda è stata compilata da 19 alunni. La rappresentazione dei dati in esse presenti dà meno spazio ad attività di pensiero quali il Comportamento sperimentale, la Qualità del ragionamento e la Qualità aneddótica. Riproduce l'espressione delle posizioni epistemiche assunte durante la discussione (*commitment*). Anche in questo caso, viene dato ampio spazio al *Pensiero indeciso* e all'*Apertura* , e , vista la quantità simile di soggetti in entrambe le situazioni, sembra che la scheda li evidenzi.

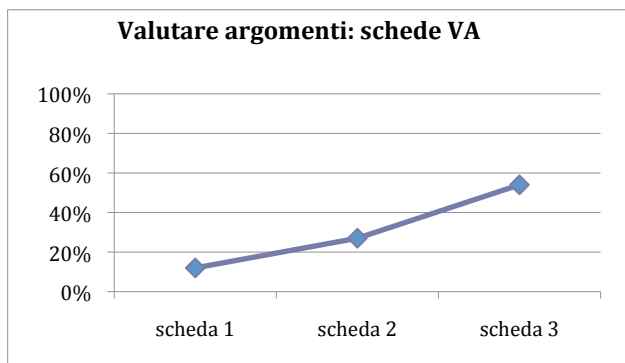
3.1.4 Scheda "valutare argomenti". Per quanto concerne lo studio dell'utilizzo di questo strumento valutativo per monitorare e valutare la comunità nel suo percorso di apprendimento, l'analisi prende in considerazione tre discussioni e tre schede di valutazione degli argomenti correlate ad esse, per capire quali informazioni sono possibili rispetto alla performance della classe. Si tratta evidentemente di situazioni diverse e non comparabili in senso stretto. Infatti, la compilazione delle schede viene fatta da (quasi)⁶⁴ tutti gli alunni ed è possibile far emergere, quindi, il livello di competenza di tutti i soggetti. Nella discussione la situazione è diversa. Non vi partecipano tutti. Infatti, nella classe IIIA composta da 22 alunni, la partecipazione nelle tre discussioni oscilla da un minimo di 9 soggetti ad un massimo di 18. Nella classe VB, formata da 20 alunni, la partecipazione ha avuto un'oscillazione da 14 a 17 soggetti. Infine nella classe VA, composta da 20 alunni, la partecipazione è sempre stata gestita da 8 soggetti.

Bisogna precisare inoltre, che nella discussione i soggetti con maggiore competenza argomentativa intervengono più volte, mentre altri non intervengono mai. La rilevazione dei contro-argomenti, quindi, non ha le stesse caratteristiche di regolarità e distribuzione omogenea della scheda, che permette di valutare la competenza di ciascun soggetto in un intervallo da 0 a 4. (fino a 4 giudizi epistemiche). Tuttavia, considerare il tasso di incremento in entrambe le situazioni può fornire informazioni sulla dinamica e sulla possibile relazione tra le due diverse competenze osservate: "dare giudizi epistemiche" e usare "contro-argomenti". L'analisi ha considerato, quindi, l'evoluzione temporale delle due competenze. La prima presente nei grafici utilizzati con la classe

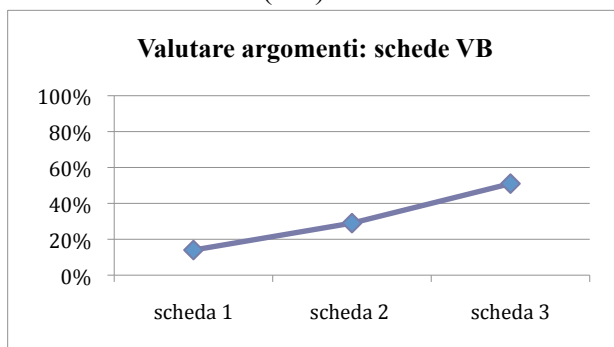
⁶⁴ Le assenze di alcuni partecipanti hanno ridotto il numero di schede confrontabili a 20 nella classe terza, 16 nella classe quinta A e 17 nella classe quinta B

nei cinque mesi di attività, la seconda ricavata dall'analisi delle sessioni corrispondenti (rappresentate anch'esse come grafici che registrano la presenza di contro-argomenti).

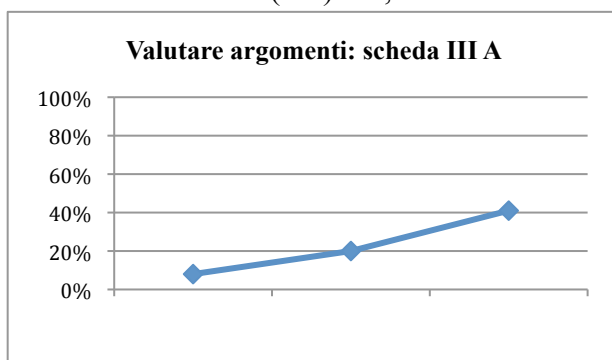
Giudizi epistemici



Tasso di incremento (1-3) = 3%
Tasso di incremento (2-3) = 1%

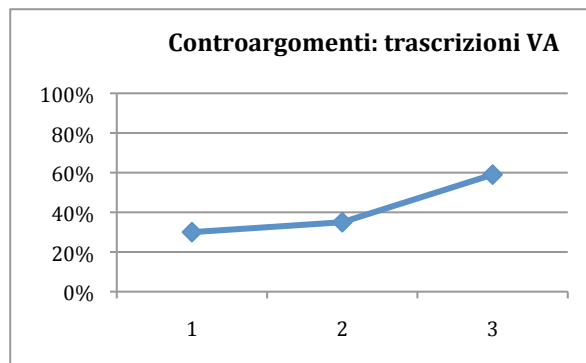


Tasso di incremento (1-3) = 2,5 %
Tasso di incremento (2-3) = 0,7%

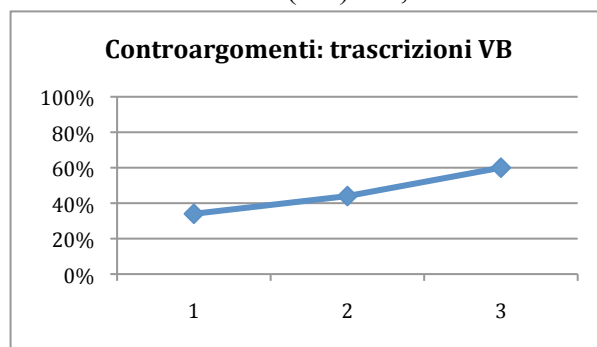


Tasso di incremento (1-3) = 4 %
Tasso di incremento (2-3) = 1 %

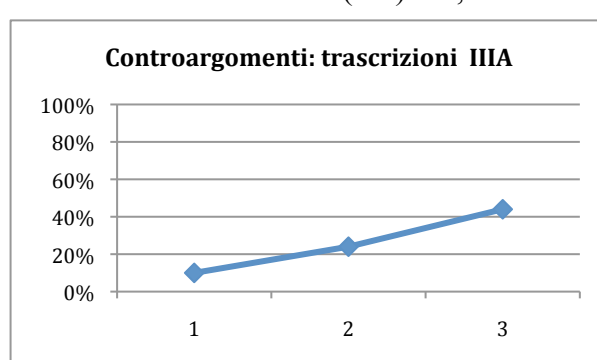
Contro-argomenti



Tasso di incremento (1-3) = 0,9%
Tasso di incremento (2-3) = 0,7%



Tasso di incremento (1-3) = 0,7 %
Tasso di incremento (2-3) = 0,3%



Tasso di incremento (1-3) = 3 %
Tasso di incremento (2-3) = 0,8%

I valori dei grafici sono espressi in percentuale. Nel caso dei grafici relativi alle schede si tratta della percentuale di giudizi epistemici dati rispetto al numero massimo possibile. Nella IIIA le schede compilate sono relative a 20 alunni, nella VB a 17 alunni e nella VA a 16 alunni. Poiché ciascun alunno poteva elaborare un numero massimo di 4 giudizi epistemici per ciascuna scheda i livelli massimi di riferimento sono: 80 per la classe IIIA, 64 per la classe VA e 68 per la classe VB. Per quanto concerne i grafici relativi all'analisi delle trascrizioni, i valori in percentuale rappresentano la quantità di contro-argomenti prodotti durante la discussione in rapporto alla totalità di giudizi espressi.

Il tasso di incremento è stato calcolato nell'intervallo tra la prima e la terza registrazione di dati e tra la seconda e la terza.

	I^ registrazione		II^ registrazione		III^ registrazione	
	Scheda	Discussione	Scheda	Discussione	Scheda	Discussione
III A	8%	10%	20%	24%	41%	44%
VA	12%	30%	27%	35%	54%	59%
VB	14%	34%	29%	44%	51%	60%

Osservando le classi quinte, si nota che il punto di partenza nelle schede risulta molto più basso di quanto avvenga nella discussione: 14% di giudizi epistemici nella scheda e 34% di contro-argomenti nella discussione, in VB, 12% di giudizi epistemici nella scheda e 30% di contro-argomenti nella discussione, in VA. A partire dalla seconda rilevazione i livelli sembrano avvicinarsi. Infatti nella seconda registrazione si registra 29% nella scheda e 44% nella discussione, in VB, e 27% nella scheda e 35% nella discussione, in VA. Nell'ultima registrazione di dati si raggiunge il 51% di giudizi epistemici nella scheda e il 60% di contro-argomenti nella discussione, in VB, mentre nella VA si ha un 54% di giudizi epistemici nella scheda e un 59% di contro-argomenti nella discussione.

Nelle registrazioni della classe terza non c'è la differenza che abbiamo notato nelle quinte, tra percentuale di giudizi epistemici e contro-argomenti del punto di partenza. Infatti troviamo la prima registrazione con l'8% di giudizi epistemici nella scheda e il 10% di contro-argomenti nella discussione. Nella seconda si ha il 20% di giudizi epistemici nella scheda e il 24% di contro-argomenti nella discussione. Infine nell'ultima registrazione nella compilazione scheda troviamo il 41% di giudizi epistemici, mentre nella discussione il 41% degli interventi è costituito da contro-argomenti.

Il tasso di incremento che si rileva nelle schede della classe VA tra la prima compilazione e l'ultima è pari al 3%, mentre tra la seconda compilazione e la terza è del 0,9%. Nelle discussioni, invece, troviamo un tasso di incremento dell'1% tra la prima discussione e la terza e del 0,7% tra la seconda e la terza. La compilazione nelle schede della classe VB mette in evidenza che il tasso di incremento tra la prima e la terza scheda è del 2,5%, mentre tra la seconda e la terza scheda è del 0,7%. Nelle discussioni troviamo un tasso di incremento dello 0,7% tra la prima e la terza e dello 0,3% tra la seconda e la terza.

Infine nella classe terza i dati relativi alla compilazione della scheda da parte della classe evidenzia un tasso di incremento del 4% tra la prima e la terza compilazione e del 1% tra la seconda e la terza. Per quanto concerne la discussione si rileva un tasso di incremento del 3% tra la prima e la terza e un incremento dell'0,8% tra la seconda e la terza.

Dal confronto tra i grafici emerge la stessa tendenza all'incremento in entrambe le situazioni anche se con le differenze evidenziate.

6. Discussione

Intendo ora discutere i risultati ottenuti, alla luce degli obiettivi generali della ricerca.

L'indagine si proponeva come obiettivo principale l'individuare strumenti didattici per realizzare un'attività valutativa, formativa e integrata, all'interno della comunità di ricerca della P4C. Tali strumenti dovevano poi essere in grado di promuovere abilità filosofiche, del pensiero formale e informale e capacità argomentative degli alunni.

La prima ipotesi di ricerca, era verificare che tra le abilità di pensiero formale e informale, ci fosse una migliore prestazione del gruppo principale su alcune abilità, sollecitate dal training, quali: riconoscere buone ragioni, riconoscere assunzioni e scoprire ambiguità.

La seconda ipotesi era che le abilità argomentative e di ricerca, sollecitate dall'attività valutativa integrata nella discussione filosofica, potevano essere rintracciate nella maggior capacità del gruppo sperimentale di esprimere opposizione ad un argomento utilizzando le regole del "Commitment".

La parte quantitativa della ricerca ha rilevato proprio questi due aspetti, cioè l'effetto del training realizzato nei cinque mesi di attività, attraverso i due questionari somministrati in pre test e post test: *N.J.T.R.S.* e il test del *Commitment*.

Per quanto concerne i risultati del primo questionario, si può affermare che l'ipotesi è stata verificata solo in parte in entrambe le classi, poiché solo due su tre abilità sono risultate significative nel *gruppo* principale, rispetto al *gruppo* di riferimento. Nella classe terza non si è verificato l'atteso aumento di capacità di "*riconoscere assunzioni implicite*", mentre nella classe quinta non si è avuto un riscontro sulla capacità di "*scoprire ambiguità*". Per quanto concerne le classi quinte, una spiegazione potrebbe essere trovata nei risultati del *t* di Student per campioni dipendenti. I dati rilevati, cioè 0,076 ($P > 0,005$, $t=1,831$) e la differenza tra le medie (1,88-1,52) fanno emergere che una tendenza all'aumento di questa abilità di pensiero la si è avuta all'interno di tale campione, più di quanto non sia avvenuto nel gruppo di riferimento. Ciò potrebbe essere interpretato come un aumento di competenza che avrebbe potuto dare risultati più marcati con un trattamento prolungato nel tempo. Per quanto riguarda la capacità di "*scoprire assunzioni implicite*" nella classe terza, nemmeno il *t* di Student per campioni dipendenti fa emergere segni di un possibile "progresso". Probabilmente perché, tra tutte le competenze filosofico-argomentative, questa è una delle più difficili da acquisire. Infatti ha a che fare con le credenze che si posseggono, costitutive del pensiero e dell'argomentare (cfr. § 4.2) e che, proprio in quanto credenze, sono spesso inconsapevoli e difficili da far emergere. Quando si parla e si afferma qualcosa, difficilmente si va alla ricerca di quali siano i presupposti che ci fanno pensare in un modo piuttosto che in un altro. Questi costituiscono un dato di fatto di cui non si deve dare ragione. Uno dei compiti del facilitatore della comunità di ricerca è proprio quello di aiutare a rendere espliciti i presupposti delle affermazioni che si sostengono, poiché senza tale operazione il dialogo rischia di non portare progresso nel pensare e nel processo di ricerca. Tale percorso, però, è difficile e richiede tempo. Probabilmente i cinque mesi di attività non sono stati sufficienti a promuovere tale competenza riflessiva, che è invece presente nelle classi quinte abituate a farla da più tempo. In entrambe le classi si riscontra un aumento molto forte nell'abilità "*riconoscere buone ragioni*", che rappresenta una delle competenze principali dell'attività "*valutare argomenti*". È evidente, infatti, che il gruppo principale ha lavorato in modo particolare in tale direzione, rendendo chiaro agli alunni cosa bisogna intendere per "*buona ragione*", utilizzando, in situazione pratica, i criteri di ragionevolezza, accettabilità, rilevanza, coerenza e validità. Nei cinque mesi di attività svolta insieme, gli alunni hanno cercato di ponderare le prove date a supporto degli argomenti e la loro capacità di sostenere le conclusioni. Hanno imparato a cercare sia i punti deboli delle strutture dei ragionamenti offerti a sostegno di un argomento, sia a riconoscere la debolezza dei propri.

Interessante è anche il fatto che, nelle quinte, il training ha fatto rilevare una influenza statistica significativa del trattamento anche in altre abilità di pensiero: "*standardizzazione di giudizi*", "*ragionamenti con rapporti*" e "*riconoscere l'infondatezza dell'autorità*". L'incremento avuto in queste competenze potrebbe essere imputato al fatto che l'attività valutativa degli argomenti, che ricerca costantemente l'attendibilità delle affermazioni, esercita una maggiore attenzione degli alunni ai ragionamenti degli altri. Le abilità relative alla "*standardizzazione di giudizi*" e al "*ragionamento per rapporti*", infatti, mettono in luce la capacità di porre forte attenzione all'uso e all'interpretazione del linguaggio, poiché da ciò dipende la capacità di interpretare correttamente l'argomento per valutarlo nella sua struttura. Anche l'abilità "*riconoscere l'infondatezza dell'autorità*", che consiste nella capacità di individuare la fallacia di eludere l'onere della prova sostenendo una posizione con una garanzia esterna, è strettamente connessa all'attività valutativa. Infatti, nel valutare un argomento, si cercano le ragioni e le prove a sostegno dello stesso e si rifiutano le situazioni dogmatiche.

Sono opportune, qui, alcune considerazioni sullo strumento usato. Il *N.J.T.R.S.*, è stato costruito dall'autore con lo scopo, strettamente legato al background pedagogico e teorico argomentativo connesso al periodo storico in cui è stato elaborato. Negli anni della sua stesura, la logica informale era ai suoi esordi e fortemente connessa al solo pensiero critico. Nella scuola imperava la tendenza

a definire standard di apprendimento suddivisi in tanti *skills* da rilevare e misurare facilmente con questionari. Lipman, in mancanza di altri criteri non ancora elaborati dagli sviluppi della teoria dell'argomentazione, ha così prodotto tale questionario. Esso non cerca di rilevare una specifica competenza dell'argomentare, come fa il questionario del *Commitment*, ma considera le molteplici abilità che compongono la dimensione argomentativa del pensiero filosofico. Ciò fa sì che il N.J.T.R.S. costituisca uno strumento troppo ampio per valutare specifici aspetti dell'attività.

Tuttavia è stato utilizzato in questa ricerca perché esso costituisce l'unico strumento valutativo costruito in modo specifico per il curriculum Lipman. Individuare che tipo di informazioni il NJTRS riesce a dare anche in approcci argomentativi più attuali, è importante per capire come utilizzarlo sia nelle future ricerche, sia nella didattica della classe.

Per quanto concerne i risultati ricavati dal questionario del "*Commitment*", possiamo affermare che il training ha raggiunto completamente il suo obiettivo. Infatti, sia nella classe terza che nelle classi quinte, è stata provata l'influenza positiva dell'attività valutativa nella capacità di contro argomentare, utilizzando le premesse concesse dall'altro per giungere alle proprie conclusioni (regola del *commitment*). Tale abilità è strettamente collegata alla capacità di elaborare giudizi epistemici, cioè alla capacità di triangolare la propria posizione con la posizione e l'argomento proposti da un'altra persona. L'attività svolta ha portato gli alunni a focalizzare maggiormente la loro attenzione sulla struttura dell'argomento offerto dagli altri e a ricercare i punti di forza e di debolezza degli stessi. Tale operazione li ha lentamente guidati verso un decentramento dalla propria posizione, necessario per possedere una strategia argomentativa efficace, sia in termini di persuasione, sia per sviluppare competenze di pensiero orientate alla ricerca. I dati che emergono dai due gruppi della ricerca, confermano anche la teoria di Kuhn, (cfr. § 5.3.2) secondo la quale tale competenza non dipende dall'età, ma dalla possibilità di esercitarla. Infatti, sia in terza che in quinta il training specifico è riuscito a far avanzare i soggetti del gruppo di ricerca nel livello più elevato di competenza (per il 37% in classe terza e per il 30% nelle classi quinte), mentre nelle altre classi ciò non è avvenuto. Un'altra considerazione da farsi è che tra i due questionari utilizzati, sicuramente quello del *commitment* è più "mirato" del N.J.T.R.S. rispetto alla competenza da rilevare e, forse, per tale motivo è più sensibile alla trasformazione avvenuta nel gruppo principale.

La seconda ipotesi sottoponeva al vaglio della ricerca la possibilità stabilire se gli strumenti elaborati potevano rilevare e monitorare i processi di pensiero, individuale e collettivo, della comunità di ricerca filosofica, attraverso le informazioni da essi raccolti. Si tratta di informazioni relative alla capacità di valutare argomenti e di manifestare talenti di pensiero filosofico. Questa parte della ricerca si è avvalsa di metodi di analisi qualitativa, per cercare di studiare approfonditamente la natura dei materiali realizzati, in termini di caratteristiche, potenzialità e limiti, allo scopo di proporli per l'attività nelle classi.

Cosa realmente dicono questi strumenti valutativi rispetto alla discussione? Quali aspetti del pensiero vengono attivati dalla scheda e quali dalla discussione? Che relazione c'è tra le capacità dimostrate durante il training e quanto avviene in situazione di interazione dialogica? A tutte queste domande, e ad altre ancora, ha cercato di trovare risposta questa parte della ricerca.

Per quanto concerne l'analisi qualitativa volta a studiare la scheda "I talenti filosofici" sono emersi i seguenti aspetti:

a) Rispetto all'analisi delle trascrizioni, la scheda risulta più strutturata e non permette di attribuire ad uno stesso intervento due o più indicatori, come avviene invece, nell'analisi della discussione, è possibile connotare uno stesso pensiero con più indicatori: ad esempio ci possono essere nel contempo manifestazioni di "pensiero indeciso" e di "comportamento sperimentale", che molto spesso si accompagnano alla qualità del ragionamento e alla "posizione epistemica". Nella scheda, già organizzata in indicatori e descrittori, ciò non può essere invece fatto, per cui essa tende a classificare in modo più schematico il pensiero filosofico, etichettandolo forzatamente con uno specifico talento filosofico e perdendo la gamma di sfumature che presenta nella realtà. Ciò significa che la lettura della scheda, da parte di un insegnante facilitatore, deve tenere conto del

fatto che ogni talento rilevato va considerato con flessibilità poiché la scheda ha più le caratteristiche di una “cartina di toranasole” che quelle di un’indagine analitica.

b) Un altro aspetto rilevante è che, mentre nella discussione, gli alunni possono manifestare più volte lo stesso tipo di talento filosofico o una vasta gamma di talenti attraverso più interventi, nella scheda ciò è meno probabile che avvenga. Essa è, infatti, il risultato della riflessione a posteriori di quanto avvenuto durante la discussione e lo studente difficilmente riporterà due volte lo stesso tipo di talento. Non solo. Molte volte lo studente riporta solo quell’evento di pensiero che ricorda di più e che lui ha ritenuto importante, ignorando altre sfumature del pensare. Così, dovendo scegliere tra un elenco di possibili “eventi” di pensiero che gli vengono presentati nella scheda (cfr. § 5.3.3), egli cercherà di compilare solo il comportamento che ha lasciato in lui il ricordo più vivido.

c) Va sottolineata, inoltre, la minore completezza di informazioni presenti nelle schede rispetto all’articolazione degli interventi durante la discussione. Ciò dipende probabilmente dal fatto che la scrittura frena l’immediatezza comunicativa, che è invece costitutiva della discussione. Si nota, infatti, che, fatte poche eccezioni, gli alunni tendono a riportare in modo molto schematico e a volte incompleto quanto hanno esposto durante la discussione, probabilmente per ridurre il dispendio di tempo richiesto dal compito di compilazione. Tuttavia le annotazioni che riportano, rappresentano sempre gli aspetti centrali degli interventi fatti durante la discussione, dimostrando che c’è una stretta relazione tra i due tipi di compiti (discussione e riflessione) e che quanto riportato nella scheda, anche se espresso in modo schematico, è comunque una testimonianza attendibile di quanto avvenuto durante la sessione di filosofia.

d) Nelle schede compilate dagli alunni, si riscontra una forte presenza di indicatori di pensiero filosofico che non trovano, invece, spazio nella concitata sequenza di interventi durante la discussione. Rispetto alle discussioni, infatti, predomina la presenza di “pensiero aperto” e di “pensiero indeciso”, indicatori di pensiero che rivelano la meraviglia e lo stupore nell’incontrare idee e significati che non erano mai stati presi in considerazione prima di quel momento. L’apertura rappresenta la dimensione della scoperta, mentre il pensiero indeciso rappresenta l’attitudine a non accettare l’ovvio e a problematizzare il noto. Sono forme di pensiero che si realizzano come un flash e che costituiscono il presupposto per l’elaborazione di teorie e argomenti. Entrambe non trovano sempre spazio nelle interazioni dialogiche della comunità di ricerca, la quale, regolata dalla rapida alternanza di interventi, limita talvolta l’immediatezza necessaria all’espressione di tali indicatori di pensiero. La maggiore presenza di questi due aspetti di pensiero filosofico nella compilazione della scheda indica che essi sono facilitati dalla situazione di riflessione, che permette di far emergere proprio ciò che è rimasto inespresso.

e) Le attività di riflessione e significazione, richieste dalla narrazione scritta, mettono in atto una riorganizzazione del pensiero che non è presente nella discussione. I diversi talenti emersi dalla compilazione della scheda, infatti, appaiono collegati in modo più sistematico di quanto realmente avvenuto nella sessione. Spesso gli stessi ragionamenti, riportati come prova delle ragioni date, risultano molto più chiari ed esaustivi nella scheda di quanto lo siano nell’interazione dialogica. La lettura di molte schede evidenzia, altresì, che spesso la riflessione fa emergere non tanto il pensiero che lo studente ha espresso durante la discussione, quanto la genesi dell’intuizione o del ragionamento che lo ha portato ad esprimersi in quella occasione. In alcuni casi vengono presentate idee che non sono state mai espresse durante la sessione di filosofia.

f) Un aspetto davvero importante di questo strumento valutativo è di riuscire a fornire informazioni su quegli alunni che intervengono poco, o addirittura mai, durante la discussione. Dalla scheda emerge infatti, che in molte situazioni, il non partecipare attivamente non è sinonimo di disinteresse o di scarsa sensibilità per l’attività, in quanto le riflessioni riportate evidenziano attenzione alla discussione e profonda capacità di riflessione sulle questioni trattate.

Detto ciò, l’uso valutativo di tale scheda per valutare individualmente gli alunni deve tenere conto del fatto che essa non fornisce informazioni oggettive, né dettagliate sulla performance avuta durante la discussione, bensì informazioni su quanto ogni soggetto ritiene sia la cosa più significativa che ha fatto o che gli è successa in quella sede. Le annotazioni della scheda

restituiscono inoltre i concetti essenziali che l'alunno porta con sé dopo la sessione, sia in termini di conferma che di cambiamento.

Per quanto concerne l'uso di tale scheda come strumento di valutazione e di monitoraggio della comunità il confronto tra i grafici ricavati dalle schede valutative e delle corrispettive discussioni, fa emergere alcune considerazioni importanti. I grafici che si ricavano dalle schede e che si presentano alla classe come prodotto di comunità, in generale, danno informazioni sulla discussione filosofica spesso complementari a quelle ricavate dall'analisi qualitativa della trascrizione. Tali grafici forniscono, però, meno informazioni rispetto agli indicatori di pensiero filosofico più "caratteristici" dell'argomentazione. Infatti, alcuni talenti filosofici quali la "Qualità del ragionamento", la "Qualità aneddotica" e il "Comportamento sperimentale", che si trovano frequentemente nella discussione, vengono rilevati nella scheda in misura minore. Al contrario la rappresentazione grafica della scheda mette in primo piano doti della comunità, quali il meravigliarsi e il problematizzare, più strettamente legate all'inquietudine del pensiero. Ciò è dimostrato dalla consistente presenza di indicatori di talenti filosofici quali "esplorare col pensiero" e "apertura", che sono presenti in misura limitata nell'analisi dell'unità ermeneutica. Da questo punto di vista viene riprodotta in dimensione "macro" ciò che era già emerso nello studio delle caratteristiche della scheda ad uso valutativo individuale. Tale aspetto viene amplificato anche dal fatto che le schede sono compilate da tutti gli alunni, inclusi quelli che non intervengono nella discussione, perché timidi o insicuri. Essi, come evidenziato dall'analisi della scheda, partecipano comunque alla sessione filosofica proprio attraverso quelle disposizioni di pensiero che si realizzano anche senza manifestarsi nell'esposizione diretta, all'interno della discussione. È evidente, quindi, che il grafico delle riflessioni di tutta la classe riporti tutte le "voci silenziose" che non si sono espresse nel dialogo. Questo è tanto più vero nella situazione in cui una discussione riesce a sfidare e coinvolgere profondamente tutti i partecipanti, fino al punto di portarli a cercare risposte alle questioni sollevate, in modo esplicito o in modo silenzioso. Da questo punto di vista "pensiero indeciso" e "apertura" evidenziano in modo significativo la capacità di una sessione di attivare il processo di ricerca della comunità. Per quanto concerne l'indicatore "Posizione epistemica", viene usato in modi diversi a seconda delle caratteristiche delle classi. Nelle classi dove intervengono pochi alunni si verifica la situazione vista poc'anzi. Compaiono molte più posizioni epistemiche di quelle rilevate nella discussione perché anche chi non ha partecipato direttamente alla discussione ha elaborato la propria posizione sulla questione. Nelle classi in cui vi è un'elevata partecipazione di tutti gli alunni c'è la tendenza a trascurare questo indicatore nella riflessione della scheda. Sembra che, per tali soggetti, questo tipo di pensiero perda di priorità rispetto agli altri messi in atto nella sessione.

In generale si può dire che l'uso valutativo che si può fare della scheda, a livello di comunità, è duplice: 1) rilevare le caratteristiche di pensiero filosofico della classe connesse all'attitudine a stupirsi e problematizzare ciò che è ovvio; 2) ricavare informazioni sull'efficacia della discussione e del processo di ricerca da essa attivato.

Per quanto riguarda lo studio della scheda "valutare argomenti", l'analisi qualitativa ha cercato di confrontare la capacità di contro-argomentare durante la discussione e la capacità di elaborare giudizi epistemici nella scheda di valutazione degli argomenti, che, come è stato detto, sono in stretta relazione tra di loro (cfr. § 5.3.2). Il confronto tra discussione e giudizi elaborati sulla scheda fa emergere una certa vicinanza tra i due tipi di prodotti. I soggetti della discussione, monitorati in questa analisi, si muovono, a livello di competenza argomentativa, in modo simile a quello della scheda, con una lieve preponderanza di competenza in quest'ultima. Ciò non sorprende, dato che la scheda è il prodotto del training necessario per realizzare una valutazione autentica, cioè un'attività capace, nel contempo, di promuovere le competenze argomentative e di fornire informazioni sulle stesse. È evidente, quindi, che la scheda, completata in un momento successivo alla discussione, registri anche i progressi che derivavano dal trattamento. Non ci sono casi in cui un soggetto, che ha dimostrato elevata competenza argomentativa utilizzando una grande quantità di contro-argomenti nella discussione, non sia stato in grado, poi, di elaborare alcun giudizio epistemico nella scheda, tantomeno, il contrario. Le competenze contro-argomentative rilevate nell'unità ermeneutica

corrispondono davvero ad una capacità di elaborare giudizi epistemici che la scheda riesce a rilevare e a promuovere. Sottolineiamo, però, alcune differenze. Talvolta nella scheda i giudizi epistemici riportati sembrano essere progrediti ed espressi in modo più deciso e consapevole rispetto a quanto emerso dalla discussione, ove si rilevano, invece, tentativi di argomentazione non sempre portati a buon fine. In altri casi, nella scheda, si trova un giudizio di debolezza su un argomento che in sede di discussione non è emerso, mettendo in evidenza che l'attività ha portato a focalizzare con maggiore attenzione le prove e le spiegazioni in esso presenti.

Rispetto alla discussione, che è comunque un training per gli alunni, la situazione di riflessione creata dalla scheda offre un'ulteriore occasione per stimolare l'abilità di valutare prove e strutture dei ragionamenti particolarmente favorevole. Nella discussione, infatti, c'è un forte coinvolgimento emotivo e spesso le dinamiche che vi si creano portano a sostenere, anche ad oltranza, una specifica posizione per motivi non sempre legati alla natura dell'argomento (solidarietà con l'amico, l'orgoglio di non dimostrare che si ha avuto torto ecc.). L'attività/scheda si svolge, invece, nella sessione successiva, in una situazione, quindi, di distanza emotiva dai *commitment* in gioco nella discussione. Essa permette di riflettere sulla struttura degli argomenti e di elaborare giudizi sugli stessi in modo più "oggettivo". In secondo luogo, l'attività/ scheda propone un tipo di compito diverso da quello richiesto nella discussione. In quest'ultima situazione, infatti, lo scopo principale è produrre il contro-argomento, e la valutazione del giudizio che lo precede rimane spesso un processo implicito, difficile da far emergere, dato l'incalzare continuo di interventi da parte dei partecipanti. Il compito richiesto dalla scheda, invece, concede agli alunni lo spazio e il tempo per riflettere ed elaborare giudizi, attraverso una discussione condivisa. Tale situazione è fortemente formativa anche per i soggetti meno abili nell'argomentare, i quali, durante queste fasi, possono ricevere dai compagni più esperti e dal facilitatore, degli *scaffolding* cognitivi che li aiutano ad ampliare la loro zona di sviluppo prossimale acquisendo quella capacità di "triangolazione" (individuata da D. Kuhn,) necessaria per valutare gli argomenti.

Dallo studio fatto su questo stesso strumento valutativo, utilizzato per monitorare e valutare la comunità nel suo percorso di apprendimento, emerge che vi sono aspetti di somiglianza con la discussione in quanto si può affermare che vi è una tendenza all'incremento in entrambe le situazioni. C'è una differenza, però, tra la classe terza e le classi quinte. In queste ultime vi è una fase iniziale in cui la competenza nell'elaborare giudizi epistemici risulta inferiore della capacità di contro-argomentare. Tale scarto tende, invece, a ridursi a partire dalla seconda scheda, per allinearsi nell'ultima. Nella classe terza, invece, la competenza nell'elaborare giudizi epistemici va di pari passo alla capacità di contro-argomentare.

Si possono fare, a tal proposito, due ipotesi. La prima è che ci sia una difficoltà iniziale da parte di tutti gli alunni a capire il tipo di compito richiesto dalla scheda. La seconda è che la valutazione degli argomenti, che gli alunni utilizzano per contro-argomentare nella discussione di P4C, avvenga in modo intuitivo e che, inizialmente, quando viene richiesto loro di esplicitarlo, non ci sia ancora la capacità di analizzare e verbalizzare tale processo.

Queste ipotesi spiegherebbero perché ciò non avviene nella classe terza. Qui, infatti, non vi è l'abitudine a discutere argomentativamente attraverso la P4C, come è invece per le classi quinte, e non c'è, quindi, una competenza in tale ambito che possa far emergere lo scarto tra compito richiesto e abilità "inconsapevoli".

Anche eliminando questa prima registrazione, che potrebbe "falsare" i dati relativi alla reale crescita di competenze avuta dalla classe, e limitandoci a considerare il tasso di incremento tra il secondo e il terzo dato, si rileva comunque che l'aumento registrato nella scheda è sempre superiore a quello della discussione. Questo è ciò che ci si aspetta, dato che l'attività della scheda segue la discussione e serve per potenziare la capacità di valutare gli argomenti. D'altra parte, l'aumento progressivo di contro-argomenti rilevati nella discussione corrobora l'ipotesi che la competenza attivata dalla scheda venga trasferita in questo contesto. È confermata, quindi, la relazione tra giudizi epistemici e contro-argomenti già avanzata da Kuhn (2005)

L'uso di tale scheda volta a valutare la comunità di ricerca, risulta, quindi, utile per monitorare l'evoluzione della competenza argomentativa della classe, dato che fornisce informazioni attendibili sulla capacità di fornire giudizi epistemici, rivelatori, a loro volta, di competenza argomentativa.

4. Conclusioni

I risultati emersi dalla discussione confermano che tale ricerca è riuscita nel compito che si era proposta e che può fornire un contributo, anche se limitato, per far avanzare la comunità di ricerca filosofica della P4C verso modalità valutative applicate alla filosofia più vicine alle nuove teorie e pratiche di questo settore.

La teoria valutativa che ha ispirato tale ricerca, in particolare quella che fa riferimento alla valutazione alternativa (Wiggins, 1998), può dare ragione di tali risultati. In base ad essa è stata realizzata una valutazione di processo e di prodotto, che ha aiutato gli alunni a riconoscere le proprie modalità cognitive e ad attivarle attraverso attività e strumenti valutativi costruiti per tale scopo e una costante pratica dialogica di *scaffolding*.

Le attività e gli strumenti in questione si sono focalizzate sullo sviluppo, in ambito filosofico, delle abilità di pensiero critico, riflessivo, e metacognitivo (Arter & Bond, 1996), attraverso compiti autentici e significativi capaci, sia di stimolare l'apprendimento degli studenti, sia di offrire agli insegnanti feedback per rivedere la propria performance.

A tal proposito sono stati elaborati materiali valutativi relativi ad aspetti centrali dell'attività della P4C quali la contro-argomentazione e la dimensione filosofica del pensiero. Essi, però, sono stati interpretati e rivisti alla luce di nuove teorie (la teoria argomentativa della *New Dialectic*) e ricerche (di pedagogia cognitiva sulle abilità argomentative e sulla valutazione del pensiero filosofico) per poter fornire risposte nuove e adeguate al problema della ricerca.

Sia il N.J.T.R.S che il questionario sul *commitment* hanno evidenziato una maggiore capacità di contro argomentare e più elevate in abilità di ragionamento formale e informale, quali riconoscere buone ragioni, riconoscere assunzioni implicite e scoprire ambiguità.

Tali esiti positivi possono essere considerati come indicativi del fatto che sono stati proprio gli strumenti e le attività messe in atto dall'indagine a promuovere le maggiori competenze di tipo argomentativo.

La riflessione sugli argomenti elaborati durante le discussioni, resa possibile da tali strumenti e attività, permette agli alunni di ripensare alla struttura dei ragionamenti in un modo più consapevole, ponderando prove e spiegazioni attraverso criteri elaborati dalla stessa comunità di ricerca e in uno spirito di reciproca collaborazione e sostegno.

Implicazioni teoriche e pratiche.

La rilevanza della ricerca qui presentata è rappresentata dai seguenti fattori:

- 1) l'aver preso in considerazione all'interno della P4C la *questione valutativa* più prettamente connessa alla pratica quotidiana dei facilitatori;
- 2) aver messo in evidenza che le competenze del curriculum della P4C non possono essere apprese in modo approfondito se l'attività che viene svolta durante le sessioni si limita alla pura discussione;
- 3) l'aver introdotto nuovi criteri argomentativi per valutare le competenze del curriculum Lipman:

Primo punto. Per quanto concerne il primo punto, bisogna precisare che tutt'oggi la valutazione della P4C nei contesti scolastici viene gestita dai facilitatori, che spesso elaborano personali strumenti di valutazione, per lo più mirati a rilevare il gradimento dell'attività. Mancano strumenti che li aiutino a portare avanti il curriculum in modo consapevole. Questa ricerca può fornire un buon contributo al loro compito valutativo attraverso materiali che sono stati realizzati proprio per ciò.

Innanzitutto si tratta di materiali che sono al contempo delle attività e non delle semplici schede di valutazione finale. Essi sono pensati per accompagnare la discussione filosofica allo scopo di approfondirne aspetti che si vogliono potenziare. Il vantaggio dei materiali elaborati in questa mia indagine è rappresentato dal fatto che sono stati studiati nelle loro caratteristiche e possibilità, ma anche nel loro utilizzo. Questo permette di supportarli con indicazioni che aiutano ad usarli correttamente e ad interpretare i dati che rilevano. Nell'ambito valutativo della P4C, mancano infatti indicatori, descrittori e strumenti, condivisi e condivisibili, per interpretare al meglio i risultati ottenuti e per capire come orientare l'attività.

Gli strumenti da me utilizzati hanno la caratteristica di essere di facile utilizzo e del tutto integrabili con l'attività della discussione che si svolge nelle sessioni. Sono facili da usare perché sono stati predisposti in modo tale da essere facilmente valutabili. Sono integrabili nell'attività poiché si tratta di compiti autentici e significativi relativi alla discussione filosofica della comunità di ricerca.

Per quanto concerne il *secondo punto*, la ricerca ha dimostrato, attraverso i livelli superiori di competenza argomentativa del gruppo principale, l'importanza, ai fini dell'apprendimento, di integrare le sessioni di P4C ad un'attività valutativa e riflessiva intorno a specifica competenza del filosofare. Infatti, la comunità di ricerca filosofica che utilizza tale modalità, dà prestazioni migliori della comunità che si limita a realizzare l'attività circoscrivendola alla sola e indistinta discussione. Ciò apre uno scenario completamente nuovo, soprattutto per la comunità di P4C italiana. Se, infatti, nella tradizione americana, il curriculum è da sempre inteso come inter-azione di discussione ed attività attraverso i manuali, nel nostro Paese non è così. Nella tradizione filosofica italiana, fortemente legata all'impostazione gentiliana, tale disciplina è sentita fortemente legata al pensiero e quindi all'oralità. C'è una certa resistenza a considerare la filosofia un'attività. Ciò fa sì che chi si avvicina alla P4C tenda a identificare la discussione con la filosofia *in toto*, perdendo di vista che tale disciplina, al pari di altre, è fatta anche di competenze specifiche da promuovere attraverso metodi didattici specifici. Sicuramente nessuno può negare l'efficacia della discussione, poiché i benefici della stessa, anche all'interno della comunità di ricerca filosofica, sono stati ampiamente dimostrati da molteplici ricerche. Quello che si è dimostrato in questo studio è che ciò che fa la differenza in un programma educativo, dal punto di vista dell'efficacia del programma e degli obiettivi da raggiungere, è la consapevolezza da parte dei protagonisti, insegnanti e alunni, dei processi che sono in gioco nell'attività. Tale *consapevolezza* è, a sua volta, il risultato di un'attività che la promuove attraverso processi di riflessione di e metacognizione: la valutazione autentica.

Per quanto concerne il *terzo punto* la ricerca porta dentro alla P4C una innovazione. È la prima volta che si cerca di interpretare le dinamiche discorsive della comunità di ricerca filosofica attraverso una teoria argomentativa che, senza perdere di vista la validità dell'argomentare, introduce anche nuovi livelli di valutazione. Prendendo a modello la *New Dialectic*, il concetto di impegno discorsivo (*commitment*) diventa il perno attorno al quale ruota la valutazione dell'argomentazione. L'impegno che ogni partecipante dà ad una o più proposizioni permette di valutare la dinamica degli interventi come un corpo articolato di argomenti che sono interpretabili come corretti o sbagliati in rapporto alle regole del tipo di dialogo in cui si svolgono. Si tratta di un livello di lettura argomentativa diverso da quello presente nel curriculum Lipman, che si focalizza prevalentemente sul concetto di validità più vicino alla logica e al pensiero critico. Valutare le dinamiche argomentative a partire dal *commitment* significa invece vedere l'argomentare nel suo complesso piuttosto che come somma di argomenti validi o non validi. Tale livello di interpretazione è anche più accessibile agli insegnanti che praticano la P4C.

Un limite di tale ricerca è legato al fatto che l'attività e l'uso dei materiali richiede competenza e conoscenza da parte del facilitatore, sia sulla teoria argomentativa e valutativa che guidano il training relativo di valutazione degli argomenti, sia sulla concezione filosofica che ispira gli indicatori di talenti filosofici.

Tale limite si apre però ad ulteriori sviluppi della ricerca che dovrebbe prendere in considerazione gli aspetti necessari per realizzare una formazione adeguata per i facilitatori .

Gli strumenti e le attività individuate per valutare la comunità di ricerca rimangono circoscritte ad un piccolo ambito di competenze del curriculum. Vi sono molti altri aspetti della valutazione del curriculum che non hanno alcuno strumento di supporto e di guida per i facilitatori. Si tratta di competenze che sono inerenti al pensiero *caring* e al pensiero creativo. Capire in che modo tali dimensioni del pensiero possono essere influire nella dimensione dialogica argomentativa e come possono essere individuate, monitorate e rilevate costituisce uno degli obiettivi valutativi più importanti per la comunità della P4C.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV, (1984), *Charles S. Peirce. Le leggi dell'ipotesi*, a cura di M. A. Bonfantini, R. Grazia, G. Proni, Milano, Bompiani, 124 richiamato in R. M. Calcaterra, *Il Pragmatismo americano*, cit., 23.
- Abric J.-C., (1984), *Un approccio teorico e sperimentale alo studio delle rappresentazioni sociali in una situazione di interazione*, In Farr R., Moscovici S., (a cura di). *Social Representations*, Cambridge: Cambridge University Press. (trad.it., Rappresentazioni sociali, Il Mulino, Bologna, 1989.)
- Andres, I.; Castro, F. de; Puig, I. de; Moya, J.L.; Sátiro, A. (2005): *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela*. Barcelona: Eumo Octaedro
- Anolli, L.; Ciceri, R. (1995). *Elementi di psicologia della comunicazione. Processi cognitivi e aspetti strategici*. Milano: Cea, p. 44.
- Arter & Bond, (1996), *Why is assessment changing*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development., p11
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bachtin M., (1979), *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umana*, trad. it. Einaudi, Torino 1988.
- Baird J.R., Mitchell I.J. (1986) *Improving the quality of teaching and learning: An Australian case study- The PEEL Project*. Malbourne: Monash University Printery.
- Bakhtin, M. (1981) *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Ballard D.H, Hayhoe M.M., Pelz J.B. (1995), *Memory Representations in Natural Tasks*, in *Journal of Cognitive Neuroscience*, Vol. 7, Issue 1 - Winter 1995, pp. 66-80
- Baltes, P.B., & J. Smith (1990). *Toward a theory of wisdom and its ontogenesis*. In R.J. Sternberg (Ed.), *Wisdom, its nature, origins, and development* (87-120). New York: Cambridge University Press.
- Bereiter C. (2002), *Education and mind in the knowledge age*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ
- Bereiter C. & Scardamalia M. (1993), *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*, Open Court, La Salle (IL).
- Berti A.E.- Bombi A.S.,(1981), *Il mondo economico nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze,
- Billig M.,(1999), *Discutere e pensare. Un approccio retorico alla psicologia sociale* Milano, Cortina Raffaello.
- Billig, M., (1997), "Lo sviluppo dell'argomentazione e della repressione dialogica: un approccio retorico", in *Rassegna di Psicologia*, vol. XIV, n. 1, pp. 9-30.
- Blair J. A., (1989)., *Premise Relevance*, in R. Maier (ed.), *Norms in Argumentation*, F Publications, Dordrecht, pp. 67-83.
- Blair J. A., Johnson R. H. (1980) (eds.). *Informal Logic. The First International Symposium*, Pt. Reyes (Calif.), Edgepress;
- Bonaiuto M., Sterponi L. (1997), "Attribuzione di intenzionalità retorica: socializzazione al gioco linguistico dei giochi linguistici", *Rassegna di Psicologia*, 1, XIV.
- Boscolo, P., (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, Utet,
- Bratman,Michael E.(1987),*Intention,Plans and Practical Reason*.Cambridge,Mass.HarvardUniversityPress.
- Brinton,Alan.1985."ARhet
- Brookfield S. D., (1987), *Developing Critical Thinkers*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Brown A.L, (1994), *The Advancement of Learning*, Educational Researcher,
- Brown A.L. (1997), *Transforming Schools Into Communities of Thinking and Learning About Serious Matters*, american psychologist,.
- Brown A.L., & Campione J. C., (1990). *Communities of learning and thinking: Or a context by any other name*. In *Human Development*, 21, 108-125.
- Brown A.L., Ash D., Rutherford M., Nakagawa K., Gordon A., Campione J.C. (1993), *Distributed Expertise in the classroom*, In Salomon G. (Ed) *Distributed Cognitions Psychological and educational consideration* (pp. 188-228). New York: Cambridge University Press.
- Brown A.L., Bransford J.D., Ferrara R.A., Campione J.C. (1983) *Learning, remembering and understanding*. In J.H. Flavell & E.M. Markman (Eds.) *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive Development* (4th ed., pp. 77- 166). New York: Wiley.
- Brown A.L., Campione J.C., (1994) *Guided Discovery in a Community of Learners*, in K. McGilly (Ed.) *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*(pp. 229-270) Cambridge, MA: MIT

Press/Bradford Books.

- Brown J.S., Collins A., Duguid, P. (1989), *Situated Cognition and the Culture of Learning*, in *Educational Researcher*, v18 n1 Jan-Feb 1989, pp. 32-42
- Brown J.S., Duguid P. (1993), *Stolen Knowledge*, in *Educational Technology Publications*, 33(3) Mar 1993, pp. 10-15
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1996), *Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems*. In L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning: New environments for education* (pp. 289-325). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Browning, b. (1988). Harry in three classes. *Analytic Teaching*, 8, 70-72
- Brugman, G.M. (2000), *Wisdom: Source of narrative coherence & eudaimonia*. Delft: Eburon.
- Bruner J. (1996), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano, Feltrinelli, 2001,
- Bruner J. (2005), *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge, MA. 1986, ed. italiana, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma – Bari, 1993.
- Bruner, J., 1990, *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press, trad. it. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, 1992.
- Cacciamani S. & Giannandrea L., (2004), *La classe come comunità di apprendimento*, Carocci, Roma.
- Cacciamani S., (2002), *Psicologia per l'insegnamento*, Carocci, Roma.
- Calcaterra R. M., *Il Pragmatismo americano*, Bari, Laterza, 1997.
- Cantù P., Testa I. 2006. *Teorie dell'argomentazione. Un'introduzione alle logiche del dialogo*, Mondadori, Milano.
- Carugati F., Selleri P., (1996), *Psicologia sociale dell'educazione*, Bologna : Il Mulino .
- Cesareni D., Pascucci M. (2004), *Pedagogia e scuola*, Carocci, Roma.
- Chandler, MA and Holliday, S.G. (1990). *Wisdom in a postapocalyptic age*. In R.J. Sternberg (Ed.), *Wisdom, its nature, origins, and development* (121-142). New York: Cambridge University Press.
- Charlann, S. (1979). Philosophy for students with learning disabilities. *Thinking, The Journal of Philosophy for Children*, 1, 21-34.
- Chi M.T.H. (1992) *Conceptual change within and across ontological categories: examples from learning and discovery in science*. In R. Glaser (ed.), *Cognitive Science*, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Gunstone R.F., Robin Gray
- Chi M.T.H., Feltovich P.S., Glaser R. (1981) *Categorization and Representation of Physics Problems by Experts and Novices*. In *Cognitive Science*, 1981, 5, 121 - 152.
- Cole, M. (1996), *Cultural Psychology*, Cambridge, Belknap (trad .it, Edizioni ICA, in stampa)
- Collins A., Brown J. S., Newman S. (1989), *Cognitive Apprenticeship. Teaching the Craft of Reading. Writing and Mathematics*, in L. B. Resnick (ed.), *Cognition and Instruction: Issues and Agendas*, LEA, Hillsdale (NJ), pp. 454-94.
- Collins A., Brown S.J., Newman S.E. (1995), *L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto*, in C. Pontecorvo et al., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Ambrosiana, Milano, pp. 181-231 (ed. orig 1989)
- Comoglio M., Cardoso M.A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Ed. Las, Roma
- Comoglio.M., (2006), *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri, Milano.
- Wertsch J.V. (1991), *Voci della mente*. - Tradotto in: Liverta Sempio O., Marchetti A. (1995), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente.*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Cosentino A. (2002), *Costruttivismo e formazione. Proposte per lo sviluppo della professionalità docente*, Liguori, Napoli
- Daniel, M. F. (2002). The development of dialogical critical thinking. Ref Type: Unpublished Work
- Dazzi, N., De Coro, A. (2001), *Psicologia dinamica*. Bari: Laterza.
- Deleuze G., & Guattari, F. (2002), *Che cos'è la filosofia?*, Einaudi , Torino.
- Derrida J. , (1971), *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino.
- Dewey J. (Originally published in 1920.) *Reconstruction in Philosophy*, enlarged edition (Boston: Beacon Press, 1957).
- Dewey J., (1900) *The School and Society*, Chicago: University of Chicago Press, 1990
- Dewey J., (1902) *Child and the Curriculum: The School and Society*, Chicago: University of Chicago Press, 1990
- Dewey J., (1933), *Come pensiamo* , Ed. La Nuova Italia, Firenze, 1961, *Educatori antichi e moderni* CLXV ,

- Originale How we think ,Edizione Heath, Boston, , traduzione Antonio Guccione Monroy
Dewey J., (1939), *Logic, the Theory of Inquiry*; - tr. It. *Logica, teoria dell'indagine*, Giulio Einaudi Editore, Torino 1949; tr. di Aldo Visalberghi, pp. 700
Dewey J., (1946)*Problems of Men*, New York, Philosophical Library, , trad.it *Problemi di tutti*, Milano, Mondadori, 1950.
Dewey J., (Originally published in 1916.)*Democracy and Education* (New York: The Free Press, 1966).
Dewey J., (Originally published in 1927.)*The Public and its Problems* (Athens, Ohio: Ohio University Press, 1991), p. 218. University Press, 1992, trad. it. *Un riesame dell'idea deweyana di democrazia in Rinnovare la filosofia*, Milano, Garzanti, 1998.
Dewey J., (Originally published in 1929.)*The Quest for Certainty* (New York: Perigee Books, 1980).
Dewey J., *Esperienza e educazione*, la nuova italia, tr. Codignola, Firenze, 1993.
Dewey J., *Individualism Old and New in The Later Works*, Cambondale-Edwardswille, Southern Illinois Press. University Press, 1984, vol. V, trad. it. *Individualismo vecchio e nuovo*, Firenze, La Nuova Italia, 1968, p.61.
Dewey, J., (1966), *La ricerca della certezza : studio del rapporto fra conoscenza e azione*, La Nuova Italia,Firenze.
Echeverría, E. (2003). El aprendizaje y la utilización del pensamiento crítico. Una investigación etnográfica. *Aprender a Pensar*, 5, 60-69.
Ellen, A. S. (1992). Review of the New Jersey Test of Reasoning Skills. In J.J.Kramer & J. C. Conoley (Eds.), *Eleventh Mental Measurements Yearbook* (pp. 606-608). Lincoln, Nebraska: Buros Institute of Mental Measurement.
Farr R. M. & Moscovici S. 1984 “*Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*”. In (a cura di), *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. it. *Rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino, 1989)
Felton M. & Kuhn D., (2001)*The development of argumentive discourse skills*, Discourse Processes, 32, 135-153.
Felton M.,(2004) *The development of discourse strategie in adolescent argumentation*, Cognitive Development, 19, 35-52.
Feyerabend P. K., 2007, *Dialogo sul metodo*, Laterza, Bari.
Fodor J.A. (1983), *The Modularity of Mind. An Essay on Faculty Psychology*, Cambridge, Mass.: The MIT Press (Trad.it.: *La mente modulare. Saggio di psicologia delle facoltà*, Bologna: Il Mulino, 1988).
Fogelin R. J. (1978). *Understanding Arguments. An Introduction to Informal Logic*, Windsor (Ont.), Informal Logic;
Forman, E.A. & Cazden, C.B. (1985). *Exploring Vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction*. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 323-347). New York: Cambridge University Press. Gardner H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano (ed. orig. 1985)
García-Morión, F., Colom, R., Lora, S., Rivas, M., & Traver, V. (2002). *La estimulación de la inteligencia*. Madrid: Ediciones de la Torre.
Gardner H. (1999), *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano.
Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
Gardner, H. (1999) *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, New York
Garison R. & Anderson T. (2003), “*E-Learning in the 21th Century: A Framework for Research and Practice*”, London & New York: RoutledgeFalmer
Garrison D. R., Anderson T., Archer W. (1999), *Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education*, *The Internet and Higher Education*, vol. 2, n. 2-3, pp. 87-105
Gelman R., & Brown A.L. (1986) *Changing views of cognitive competence in the young*. In N.J. Smelser & D.R. Gerstein (Eds.), *Behavioral and social science: Fifty years of discovery*(pp. 175- 207). Washington. DC: National Academy Press.
Gergen K.J.& Gergen M., (1981), *Social psychology*, New York: Harcourt, Brace and Jovanovich, Inc. Translated as *Psicologia Sociale*. Bologna: Il Mulino, 2nd Ed. 1986, p.91.
Gergen, K. J. (1991) . *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. Basic Books.
Gibson J. (1977), *The theory of affordance*, in R. Shaw, J. Bransford (ed.), *Perceiving, acting, and knowinng*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ
Gibson J. (1979), *The ecological approach to visual perception*, Houghton Mifflin, Boston

- Gregory M., *A Framework for Facilitating Classroom Dialogue*, from *Teaching Philosophy*, Vol. 30, No. 1 (March 2007), pp. 59-84.
- Gregory M., *Normative dialogue types in philosophy for children*, da "Gifted Education International", Vol. 22, pp. 160-171, 2006 AB Academic Publishers.
- Grice P., *Logica e conversazione* [1975], trad. it, in A. Iacona - E. Paganini (filosofia del linguaggio, Cortina, Milano 2003, p. 229.
- Habermas, J. (1978), *The Theory of Communicative Action. Vol. 1*. Cambridge: Polity Press. Id., *Mind and Society*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Hadot, P., (2004). *La filosofia come modo di vivere*, Einaudi, Torino.
- Hamblin, C.L. (1970), *Fallacies*, London: Methuen.
- Hamblin, C.L. (1971), "Mathematical Models of Dialogue." *Theoria* 37:130155.
- Hamblin, C.L. (1987), *Imperatives*, New York: Blackwell.
- Harré R. & Lamb R. & Mecacci L., (1983). *Psicologia Dizionario Enciclopedico*, Laterza, Roma
- Harré, R., Gillett, G. (1994), *The Discursive Mind*, London: Sage Press (trad. it. *La mente discorsiva*, Milano: Raffaello Cortina Editore. (1996).
- Hatch T., Gardner H. (1993), *Finding cognition in the classroom: an expanded view of human intelligence*, in G. Salomon (ed.), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge, Cambridge University Press, Cambridge MA, pp. 164-187
- Hicks, D. (1995). *Discourse, learning, and teaching*. *Review of Research in Education*, 21, 49-95.
- Husserl E., (2001) *Husserliana Band XVIII (Logische Untersuchungen. Erster Band: Prolegomena zur reinen Logik)*, Kluwer-Nijhoff, Dordrecht, 1975; tr.it. *Ricerche logiche*, Quality Paperback, Milano
- Husserl E., (1961) *Husserliana Band XXIX (Die Krisis der europaischen Wissenschaften und die transzendente Phaenomenologie)*, Kluwer-Nijhoff, Dordrecht, 1993; tr.it. *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano,
- Hutchins E.L. (1995), *Cognition in the Wild*, The MIT Press, Cambridge MA
- I.A.P.C. (1982). *Philosophy for Children: Where we are now. Thinking, The Journal of Philosophy for Children, Supplement 2*.
- I.A.P.C. (1991). *Philosophy for Children. A report on Achievement* Montclair State University.
- Iorio, J., Weinstein, M., & Martin, J. (1984). A review of district 24's philosophy for children program. *Thinking, The Journal of Philosophy for Children*, 5, 28-35.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Smith K.A. (1991), *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, Interaction Book Company: Edina, Mn
- Johnson R. H., Blair J. A., (1994) (eds.). *New Essays in Informal Logic*, Windsor, Ontario, Informal Logic;
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jonassen D.H., (2003), Howland, J.H., Moore, J., Marra, R.M., *Learning to solve problems with technology*. New Jersey, Pearson Education, Inc., 210,
- Jordan B., (1992) *Artifacts and social Interaction in High Technology Work Setting: Building a shared representation of the world*, Documento presentato al *NATO Workshop Organizational Learning and Technological Change*, Siena (Italy), 22-26 September
- Kahane H. (1971), *Logic and Contemporary Rhetoric. The Use of Reason in Everyday Life*, Belmont (Calif.), Wadsworth;
- Kemmis S. e McTaggart R., (1988), *Como Planificar la investigacion en la accion*. Laertes. Barcelona.
- Kitchener, K.S. (1990). *Wisdom and Reflective Judgment: Knowing in the face of uncertainty*. In R.J. Sternberg (Ed.), *Wisdom, its nature, origins, and development*. Cambridge University Press.
- Knorr Cetina K.D. (1981), *The Manufacture of Knowledge: An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science*, Pergamon Press, Oxford, p.5.
- Kohlberg, L. (1971). *From is to ought*. In T. Mischel, *Cognitive development and epistemology*. New York: Academic Press.
- Krabbe E.C.W., (1998), "Comments on Blair", in *Argumentation and Rethoric*, ed. Hans V. Hansen, Christopher W., Tindale, and Athena V. Coleman. C.D-Rom, St. Catherines, Ontario: Society for The Study of Argumentation.
- Kuhn D. & Felton M., (2000), Paper presented at the Winter Conference on Discourse, Text, and cognition, Jackson Hole WY
- Kuhn D. & Udell W. (2003), *The development of argumentive skills*, *Child Development*, 74, 1245-1260.
- Kuhn T., (1999) *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino.

- Kyle, J. (1987). *Not a success story: Why P4C did not 'take' with gifted students in a summer school setting. Analytic Teaching*, 7.
- Lave j. (1988), *Mind in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lave J., Wenger E.C. (1991), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge MA
- Leont'ev A. N. (1978), *Activity, Consciousness, and Personality*, Prentice- Hall, Englewood Cliffs (NJ).
- Ligorio B., (1994), *Community of learners: strumenti e metodi per imparare collaborando*, in« Tecnologie didattiche», I, 4,.
- Ligorio, B. (2002), *Apprendimento e collaborazione in ambienti di realtà virtuale. Teoria, metodi, tecniche ed esperienze*, Roma, Garamond.
- Lipman M., (1988), *Philosophy Goes to School*, Temple University Press , pp. 20-21.
- Lipman M., (1996), *Philosophical Discussion Plans and Exercises* , Analitic Teaching, ,Vol 16. N° 2”
- Lipman M., (2005), *Educare al pensiero*, Vita e pensiero, Milano.
- Lipman, M. & Bierman, M. L. (1975). Field experiment in Montclair. In M.Lipman, A. Sharp, & F. Oscanyan (Eds.), *Philosophy goes to school* (Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. & Bierman, M. L. (1976). Philosophy for Children; Appendix B: Experimental research in philosophy for children. *Metaphilosophy*, 217-224.
- Lipman, M., Sharp. A.M. & Oscanyan, F. (1977). *Philosophy in the Classroom*. West Caldwell, NJ: IAPC.
- Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di) (1995), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Liotard J.F., (1979), *La condition postmoderne*, Trad. it. *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 1981.
- Margiotta U. (1999), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, ROMA, Ed. Armando, pp. 704-705
- Mason L., (2001), *Costruire conoscenze: contesti di insegnamento-apprendimento e processi formativi a scuola*, in “Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative”, a cura di Orefici P., Franco Angeli, Milano,.
- Maykut P. e Morehouse R., (1994), *Beginning qualitative research- A philosophical and practical guide*, London: Falmer Press.
- Meacham, J.A. (1990). *The loss of wisdom*. In RA. Sternberg (Ed.), *Wisdom, its nature, origins, and development* (pp 181-211). New York: Cambridge University Press.
- Mercer N., (1995/2000) *The Guided Construction of Knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd
- Merleau-Ponty M. (2003), *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano
- Metcalf J., Shimamura P., (1994) *Metacognition, Knowing about Knowing*. Mit Press Cambridge, Massachusetts, London, England.
- Meyer, J. R. (1988). A quest of the possible? Evaluation of the impact of the Pixie programme on 8-10 years old. *Analytic Teaching*, 9, 63-64.
- Michael Cole, (1996), *Cultural psychology: A once and future discipline*, Harvard University Press, Cambridge, MA, ed. italiana, *Psicologia culturale*, Carlo Amore, Roma, 2004.
- Morehouse, R. (1995). Research in Philosophy for Children: an outline and an agenda. *Critical and Creative Thinking: the Australian Journal of Philosophy for Children*, 3, 74-82.
- Morris. G.H.. White, CH. & Iltis. R. (1994). *Well. Ordinarily I Would. But, Reexamining the Nature of Accounts for Problematic Events*. Research on Language and Social Interaction. 27(2), 123-144. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Moscardino U., Axia G. (2001), *Psicologia cultura e sviluppo umano*, Carocci, Roma
- Moscovici, S. (1961) *La psychanalyse, son image et son publie*, PUF, Paris
- Moscovici, S. (1979) *Psychologie des minorités actives*, PUF, Paris (tr. ir. *Psicologia delle minoranze attive*, 1983), Torino, Boringhieri,
- Moscovici, S. (1988) *La machine à faire des dieux*. Sociologie e psychologie. Paris: Librairie Arthème Fayard.
- Neisser U., (1987) *Concepts and conceptual development* , Cambridge ; New York : Cambridge University Press,.
- Nelson T.O., (1992), *Metacognition: Core readings*. Boston: Allyn & Bacon.
- Nelson, L. (1970). *System der Philosophische Ethik und Pädagogik*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Norman D.A. (1997), *La caffettiera del masochista. Psicopatologia degli oggetti quotidiani*, Firenze, Giunti, (ed. orig. 1988)

- Nozick, R. (1981). *Philosophical Explanations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Orefice P. (2001), *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'homo sapiens sapiens*, Roma, Carocci,
- Paavola S., Lipponen L., Hakkarainen K. (2002), *Epistemological foundations for CSCL: A comparison of three models of innovative knowledge communities*, in Stahl G. (Ed.), *Proceedings of CSCL 2002*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 24-32, in Internet: <http://newmedia.colorado.edu/cscl/228.html>
- Palincsar, A. S. (1998). *Social constructivist perspectives on teaching and learning*. In J. T. Spence, J. M. Darley, & D. J. Foss (Eds.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 49, pp. 345–375). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Palmonari A., (1989), *Processi simbolici e dinamiche sociali*, il Mulino, Bologna
- Pálsson, H. (1996). We think more than before about others and their opinions. *Thinking, The Journal of Philosophy for Children*, 12, 24-28.
- Pea R. (1993), *Practices of distributed intelligence and designs for education*, in Salomon, *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, Cambridge MA
- Perelman C. - Olbrechts-Tyteca L., (1958) Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica, Einaudi, Torino.
- Perkins D.N. (1993), *Person-plus: a distributed view of thinking and learning*, in Salomon G. (ed.), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, Cambridge MA, pp. 88-110
- Pessa E. & Penna M.P., (2000), *Manuale di Scienza Cognitiva. Intelligenza Artificiale classica e Psicologia Cognitiva*. Laterza, Roma-Bari
- Piccardo C., Benozzo A (1996), *Etnografia organizzativa*, Raffaello Cortina Editore, Milano, p.2,
- Piccarri P., (2008) forme e strutture della razionalità argomentativa, Franco Angeli, Milano,.
- Pines A.L., West L.H.T. (1986) *Conceptual Understanding and Science Learning: An interpretation of research within a sources-of-knowledge framework*. In *Science Education*, 70, 211- 227.
- Pontecorvo C. (1995), *L'apprendimento tra culture e contesti: l'apprendistato cognitivo*. In: C. Pontecorvo A. Ajello C.
- Pontecorvo C., (1991), *Quale cultura*, La Nuova Italia, Firenze
- Pontecorvo C. (1997), 'Apprendere nei contesti', *Studi e Documenti degli Annali della P.I.*, 78, Le Monnier,.
- Popper K. R. (1972), *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*, Clarendon Press, Oxford.
- Putnam H. (1991), *A Reconsideration of Deweyan Democracy in Renewing Philosophy*, Cambridge, Harvard
- Reed, R. B., (1986), *Computer assisted dialect adaptation: The Tucanoan experiment*. Ph.D. thesis. University of Texas at Arlington,.
- Resnick L. B., (1987), *Learning in school and out*, In *Educational Researcher*, , p. 13-20 (trad. It).
- Resnick L.B. (1995), *Razionalismo situato. Preparazione biologica e sociale all'apprendimento*, in Liverta Sempio O., Marchetti A. (1994) (a cura di), *Il pensiero dell'altro, Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Raffaello Cortina Editore, Milano, ed. orig.
- Riegel, K.F. (1973). *Dialectic Operations: The final Period of Cognitive Development*. *Human Development* 16, 346-370.
- Rizzo A.. (2000), *La natura degli artefatti e la loro progettazione*, in *Sistemi Intelligenti*, a. XII n. 3 Dicembre 2000, pp 437-452
- Rogoff, B. (1998). *Cognition as a collaborative process*. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2 Cognition, perception, and language* (5th ed., pp. 679–744). New York: Wiley.
- Rondhuis N.T.W., (2005), *Philosophical Talent: Empirical investigations into features of adolescents' discourse*, veenman drukkers, Rotterdam,.
- Rondhuis, N.Thecla W. (1994). *Filosoferen met kinderen*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Rondhuis, N.Thecla W. & Leeuw, K.L. van der (2000): *Performance and Progress in Philosophy: An Attempt at Operationalisation of Criteria*. *Teaching Philosophy* 23 (1), 23-42.
- Rorty R., (2004), *La filosofia e lo specchio della natura*, Bompiani, Milano.
- Roschelle J., (1993) *Learning by Collaborating Convergent Conceptual Change*. In *The Journal of the Learning Science*, 2 (3), 235-276. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Russell B., (2004), *Storia della filosofia occidentale*. Trad. di L. Pavolini. Saggistica - Filosofia. Saggistica TEA, Milano.
- Sabatini Coletti (2004), *dizionario della lingua italiana.*, Rizzoli Larousse, Milano
- Saeed N. , (2003) *An Interview with Matthew Lipman*, Thinking.
- Salomon G. (a cura di) (1993), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, Cambridge

- Sanford A. J., (1987), *The Mind of Man: Models of Human Understanding*. Brighton: The Harvester Press..
- Santi M., (1995), *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli.
- Santi M., (2000). Filosofare per capire l'arte? Uno studio esplorativo sulla comprensione artistica in diverse età scolari, in *Scuola e città*, 8, pp.321-335.
- Santi M.,(2003). Reasoning in a "Community of Inquiry": Some Effects of Philosophy for Children on Elementary School Children. Paper presented to 10th Biennial Conference of EARLI, (Padova, Agosto 2003)
- Santi M., (2007). Democracy and inquiry. The internalization of collaborative rules in a community of philosophical discourse, in D. Camhy, *Philosophical foundations of innovative learning*, Saint Augustin: Academia Verlag, pp.110-123
- Santi M. (2007). Dialogue in tetracommunity: an educational context to value difference and identity building. Paper presented at 13 th International ICPIIC Conference "Philosophical Inquiry with Children: A meeting point between cultures and identities" (Jerusalem - Israel, June 2007).
- Santi M., Giolo R., (2005). Learning to Reason in a Community of Philosophical Inquiry: a Study on Elementary School Children, paper presented at 11th Biennial Conference of EARLI (Nicosia - Cipro, Agosto 2005)
- Santi M., Giolo R. (2007), *Formazione in tetr@community: comunità interattive di dialogo filosofico come contesto di appropriazione di competenze professionali*, in M.B. Ligorio, S. Smiraglia (a cura di), *Tecnologie emergenti e costruzione di conoscenza*, Atti I Convegno Nazionale CKBG, Napoli, ScriptaWeb, pp.2090-2099.
- Santi M., Giolo R., (2008). *Formazione in-tetr@community: comunità interattive di dialogo filosofico come contesto di appropriazione di competenze di facilitazione*. Poster Convegno "Modelli psicologici, pedagogici e sociali per l'apprendimento. La valutazione in comunità di pratica virtuali" (Padova, Marzo 2008)
- Santoianni F., Striano M. (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Roma-Bari.
- Sartor G., (2005), *Dialoghi e ragionamento giuridico: diversità dei sistemi dialettici e loro giustificazione*, in Comanducci P. / Guastini R. (a cura di), *Analisi e Diritto 2004*, Torino, Giappichelli, p. 191
- Saussure Ferdinand de, (1999), *Corso di linguistica generale*, Laterza, Roma.
- Sawyer, R. K. (2003). *Emergence in creativity and development*. In R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. Sternberg R., Feldman D. H., Csikszentmihalyi M., & Nakamura J., (2003), *Creativity and development* (pp. 12–60). New York: Oxford.
- Sawyer, R. K. (2003). *Emergence in creativity and development*. In R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. Sternberg, D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi, & J. Nakamura, *Creativity and development* (pp. 12–60). New York: Oxford.
- Scaratti G., Grazzani Gavazzi I. (1998), *La psicologia culturale di Bruner tra sogno e realtà*, in Liverta Sempio O. (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, p.317.
- Scardamalia M, Bereiter C. (1996), *Adaptation and Understanding: A case for new cultures of schooling*, In Vosniadou, S., De Corte, E., Glaser, R., & Mandl, H. (Eds.), *International perspectives on the psychological foundations of technology-based learning environments*.
- Scardamalia M., Bereiter C. (1993), *Technologies for knowledge-building discourse*, *Communication of the ACM*, 36 (5), pp. 37-41
- Scardamalia, M. (2003). *Knowledge building environments: Extending the limits of the possible in education and knowledge work*. In A. DiStefano, K. E. Rudestam, & R. Silverman (Eds.), *Encyclopedia of distributed learning* (pp. 269- 272). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schleifer, M. & Poirier, G. (1996). The effect of philosophical discussion in the classroom on respect for others and no-stereotypic attitudes. *Thinking*, 12.
- Schön D.A., (2006), *Formare il professionista riflessivo*, Striano M. (a cura di), Franco Angeli, Milano (pag 63)
- Scribner S.(1995), *Lo studio dell'intelligenza al lavoro*, in C. Pontecorvo et al., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Ambrosiana, Milano pp. 263-301 (ed. Orig. 1984)
- Scribner, (1986). S. Scribner , *Thinking in action: Some characteristics of practical thought*. In: R.J. Sternberg and R.K. Wagner, Editors, *Practical intelligence*, Cambridge University Press, New York .
- Scribner, S., Cole, M., (1981), *The psychology of literacy*, Cambridge Mass.: Harvard University Press.

- Scribner, S., Cole, M. (1978), "Literacy without schooling: Testing for intellectual effects", in Harward Educational Review, 48, pp. 448-461.
- Scriven M. 1976. *Reasoning*, New York, McGraw-Hill;
- Searle P. (1992) *Some Longterm effects of Uniformed Conceptual Change*. Science Education 76, (2), 175-197.
- Sellars. W. (1963). *Science, Perception and Reality*. Londen: Routledge & Kegan Paul.
- Shipman, V. C. (1983). Evaluation replication of the philosophy for children program-Final report. *Thinking, The Journal of Philosophy for Children*, 5, 45-57.
- Sigurdadottir, B. (2002). Overarchin statement: research. Ref Type: Unpublished Work
- Singh, Munindar P.(1997). "Commitment in the Architecture of a Limited, Rational Agent." In Intelligent Agents Systems: Theoretical and Practical Issues, ed.Lawrence Cavedon. Berlin:Springer Verlag, 72-87.
- Slade, C. (1988). Logic in the classroom. *Thinking, The Journal of Philosophy for Children*, 8.
- Slade, C. (1992). Creative and critical thinking, an evaluation of Philosophy for Children. *Analytic Teaching*, 13, 25-36.
- Sternberg, R. J. (1990). *Wisdom and its relations to intelligence and creativity*. In R.J. Sternberg (Ed.), *Wisdom, its nature, origins and development*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2000). *Wisdom as a form of giftedness*. *Gifted and Child Quarterly*, 44, 252-260.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York: Cambridge Universty Press.
- Striano M., (2002). *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman*, in: *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)* a cura di Antonio Cosentino, liguori editore, Napoli,
- Strohecker, M. (1986). Results of the 1983-84 Philosophy for Children experiment in Lynbrook. *Thinking, The Journal of Philosophy for Children*, 6.
- Tessano. F., (1997) , *La valutazione dei processi formativi. Per una proposta integrata di Evaluation Research*, Roma, Armando
- Thomas S. N. 1973. *Practical Reasoning in Natural Language*, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall;
- Toulmin S. E., *Knowing and Acting. An Invitation to Philosophy*, Macmillan, New York 1976, p. 89.
- Ugazio, V. (a cura di) (1988), *La costruzione della conoscenza*, Angeli, Milano.
- Van Eemeren F. H. - Grootendorst R., (2004), *A Systematic Theory of Argumentation pragma-dialectical approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Van Eemeren F. H. - Grootendorst R..(1992). *Argumentation, Communication and Fallacies*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vandaele, V. (1996). *Filosoferen met kinderen: Een evaluatie van enkele lopende projecten in Gentse Freinet-scholen*. Doctoraal scriptie, Universiteit van Gent (unpublished).
- Varisco B. M. (2000), *Costruttivismo sociale ed approccio situato all'apprendimento come framework alle pratiche didattiche con le nuove tecnologie*, in O. Albanese, P. Migliorini, G. Pietrocola (a cura di), *Apprendimento e nuove strategie educative*, Unicopli, Milano, pp. 53-76.
- Varisco B.M, (2000), *Metodi e pratiche di valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*, Guerini e Associati,.
- Varisco B.M., (1995), *Alle radici dell'ipertestualità*, in A. Calvani e B.M. Varisco (a cura di), *Costruire/decostruire significati*, CLEUP, Padova,
- Varisco B.M., (2004), *Portfolio*, Carocci, Roma, p. 204-205.
- Varisco, B.M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma: Carocci
- Von Glasersfled, E. (1981), *Introduzione al costruttivismo radicale*, in, P. Watzlawick (ed), *Die Erfundene*
- Vygotskij L. S. (1974), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Giunti, Firenze.
- Vygotskij L.S. (1934/1990) *Pensiero e Linguaggio*, Laterza, Bari, p.323.
- Walton D. (1982), *Argument. The Logic of Fallacies*, Toronto-New York, McGraw-Hill Ryerson;
- Walton D., (1989), *Dialogue theory for critical thinking.*, Springer Netherlands, Volume 3, Number 2 / May,
- Walton D., (1995), *A Pragmatic Theory of Fallacy*, The University of Alabama Press, Tuscaloosa-London,
- Walton D.: (1998), *The New Dialectic: Conversational Contexts of Argument* (University of Toronto Press,.
- Walton D.. e Krabbe E.C.W (1995), in Walton-Krabbe, *Commitment in Dialogue. Basic Concepts of Interpersonal Reasoning*, State University of New York Press, Albany, ,

- Wegerif R. , Mercer N. and Dawes L. (1999), *From social interaction to individual reasoning: an empirical investigation of a possible socio-cultural model of cognitive development*, Copyright © Elsevier Science Ltd. All rights reserved.
- Wegerif, R., & Mercer, N. (1997). *A dialogical framework for researching peer talk*. In R. Wegerif & P. Scrimshaw (Eds.), *Computers and Talk in the Primary Classroom*, (pp. 49-65). Clevedon: Multi-lingual Matters.
- Wellman H.M., Gelman S.A. (1992) *Cognitive Development: Foundational Theories of Core Demands*. In *Annual Reviews Psychology*, 43:337-75
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2002), *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Publishing, Boston MA
- Wenger E.. (1998), *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, Cambridge MA
- Wertsch J. V. (1985), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 323–347). New York: Cambridge University Press.
- Wiggins G. e Mc Tighe J., (2004), *Fare progettazione*, Las Roma, p.31-44.
- Wiggins G., (1990), *The Case for Authentic Assessment. Practical Assessment Research and Evaluation*,
- Wiggins G., (1993), *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*, Jossey Bass, inc., San Francisco, CA
- Wiggins, G.. (1998) . *Educative assessment Designing assessments to inform and improve student performance*, San Francisco, CA Jossey-Bass Publishers.
- Wilson B.G. (1996), *Constructivist Learning Environments. Case Studies in Instructional instructional design. Englewood Cliffs NJ: Educational Technology .*
- Wittgenstein L., (1968), *Trattato logico-filosofico*, trad. it. di A. G. Conte, Einaudi, Torino,
- Wittgenstein L., (1974), *Ricerche filosofiche*, ed. It. A cura di Mario Trinchero ,Torino, Einaudi.
- Wittrock M., (edit) (1989-1990): *la investigation de la insegnanza*, Paidos, Barcelona, Vol 3°
- Wood D., Bruner J.S., Ross G. , (1976), *The role of tutoring in problem solving-* *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, - Blackwell Synergy, , pp. 89-90
- Zucchermaglio C. (1996), *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Roma, Carocci.
- Zucchermaglio C., (1995)., *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano, LED,
- Zucchermaglio, C. (2002), *Psicologia culturale dei gruppi*, Roma: Carocci Editore

Appendice 1.

La scheda “i talenti filosofici”

Segna con una croce le situazioni che ritieni di avere vissuto durante la sessione.

DURANTE LA SESSIONE DI OGGI MI E' CAPITATO DI:

Possibili indicatori di talenti filosofici	Talenti
1. essere incerto su qualcosa che prima credevo	Pensiero mai concluso
2. vedere una cosa in modo diverso da prima	
3. riconoscere che un altro/a ha avuto un'idea migliore della mia	Apertura
4. riconoscere la mia idea in ciò che diceva un altro	
5. cambiare idea su qualcosa	
6. trovare il punto debole di un'idea o di un ragionamento	Esplorare col pensiero
7. riflettere a fondo sulle parole	
8. Pensarla diversamente su una cosa che sembra scontata e ovvia per tutti gli altri	
9. Trovare una buona ragione per sostenere la mia idea	Qualità del ragionamento
10. Riconoscere una buona ragione data da un altro	
11. creare una nuova idea	
12. esprimere la mia idea su un problema	Posizione epistemica
13. capire con quali idee non sono d'accordo	
14. dare degli esempi per sostenere un'idea	Qualità aneddotica
15. trovare degli esempi contro un'idea	

Tra le scelte fatte spiega brevemente solo quelle che ritieni siano state più importanti per te.

1	essere incerto su qualcosa che prima credevo	Ho avuto dei dubbi su
2	Vedere/capire una cosa anche in modo diverso da prima	Riguardo a ora ho aggiunto anche
3	riconoscere che un altro/a ha avuto un'idea migliore della mia	L'idea migliore è
4	riconoscere la mia idea in ciò che diceva un altro	Ho riconosciuto la mia idea nel pensiero di che diceva che
5	cambiare idea su qualcosa	Prima credevo che ora
6	trovare il punto debole di un'idea o di un ragionamento	Ho trovato il punto debole dell'idea che infatti se
7	riflettere a fondo sulle parole	Ho trovato nuovi significati per
8	Pensarla diversamente su una cosa che sembra scontata e ovvia per tutti gli altri	Per me non è per niente ovvio Perché io penso che
8	Pensarla diversamente su una cosa che sembra	Per me non è per niente ovvio

9	Trovare una buona ragione per sostenere la mia idea	Ho sostenuto la mia idea che con questa ragione :
10	Riconoscere una buona ragione data da un altro	Riconosco che la ragione che ha dato Cioè che..... è migliore della mia idea che
11	creare una nuova idea	Mi è venuta in mente un'idea che non avevo mai considerato prima , cioè che
12	esprimere la mia idea su un problema	L'idea che ho espresso è
13	capire con quali idee non sono d'accordo	Non sono d'accordo con l'idea che Perchè.....
15	dare degli esempi per sostenere un'idea	Ho sostenuto l'idea che con questo/i esempio/i.....
16	trovare degli esempi contro un'idea	Contro l'idea che ho trovato questo esempio :

Appendice 2. La scheda “Valutare argomenti”

Nome: Data:	<p style="text-align: center;">La questione centrale della lettura del racconto è “L’universo è infinito?”</p> <p>La risposta a questa domanda ha fatto emergere due diverse posizioni: ogni studente qual è stato sostenuto con diversi argomenti. L’argomentato è un’affermazione sostenuta da delle ragioni. Vediamole.</p>		
	<p style="text-align: center;">SI</p> <p>a) <u>Si</u>, l’universo è infinito perché non ha una <u>base</u>. Infatti, se avessimo un punto, quel punto lo avrebbe un altro. <u>Ma, poiché non c’è un punto che ha un altro punto, il punto stesso che è infinito.</u></p> <p>b) <u>Si</u>, l’universo è infinito perché non ha <u>nessa base</u>, e noi potremmo essere diversamente perché è stato creato da Dio che lo ha voluto così.</p>	<p style="text-align: center;">NO</p> <p>1) <u>No</u>, l’universo non è infinito perché non esiste alla <u>realtà che sia senza limiti</u>. Infatti, una prova di ciò è che “infinito” significa <u>indeterminabile</u>, ma un numero, dato o determinato dagli spazi di esso corrispondono (Piaton, Zelle, ...) e questo contraddice la definizione.</p> <p>2) <u>No</u>, l’universo non è infinito perché non esiste alla <u>realtà che sia senza limiti</u>. La parola infinito non rappresenta una realtà, come può essere una stella o un albero, ma solo un’idea che l’uomo crea per descrivere qualcosa di molto grande che l’uomo, senza e la sua abitudine di misurare o cogliere completamente.</p>	<p>L’argomentato più forte è. <input type="checkbox"/> 1) <input checked="" type="checkbox"/> 2).</p> <p>Spiega il tuo voto.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>L’argomentato più debole è. <input type="checkbox"/> 1) <input checked="" type="checkbox"/> 2).</p> <p>Spiega il tuo voto.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p>L’argomentato più forte è. <input type="checkbox"/> a) <input checked="" type="checkbox"/> b).</p> <p>Spiega il tuo voto.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>L’argomentato più debole è. <input type="checkbox"/> a) <input checked="" type="checkbox"/> b).</p> <p>Spiega il tuo voto.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>L’argomentato più forte è. <input type="checkbox"/> 1) <input checked="" type="checkbox"/> 2).</p> <p>Spiega il tuo voto.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>L’argomentato più debole è. <input type="checkbox"/> 1) <input checked="" type="checkbox"/> 2).</p> <p>Spiega il tuo voto.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Se ricordi, altre ragioni, dare il sostegno di questo argomentato scrivile qui.</p>
	<p>Se ricordi, altre ragioni, dare il sostegno di questo argomentato scrivile qui.</p>	<p>Se ricordi, altre ragioni, dare il sostegno di questo argomentato scrivile qui.</p>	<p>Se ricordi, altre ragioni, dare il sostegno di questo argomentato scrivile qui.</p>

Appendice 3. Il questionario sul “commitment”

SCEGLI LA RAGIONE MIGLIORE

Data: Nome: Classe:.....

1. Stai discutendo con un amico su posto migliore in cui vivere.

Lui ti dice che secondo lui è meglio vivere in campagna. Tu non sei d'accordo: secondo te invece è meglio vivere in città. Qual è per te la ragione migliore da dirgli tra queste due?

- A. In città hai più comodità.
- B. In campagna si vive isolati.

2. Stai discutendo con un amico su cosa una persona dovrebbe fare per usare bene il suo tempo libero.

Lui ti dice che secondo lui si dovrebbe leggere almeno un libro al mese. Tu non sei d'accordo: secondo te invece si dovrebbe vedere almeno un film. Qual è per te la ragione migliore da dirgli tra queste due?

- A. Leggere è una cosa che si fa sempre anche a scuola.
- B. Vedere film ti rende sensibile alle emozioni degli altri.

3. Stai discutendo con un amico sul modo migliore di fare i compiti per imparare meglio.

Lui ti dice che secondo lui si impara meglio facendo i compiti insieme ad un amico. Tu non sei d'accordo: per te invece si impara meglio facendoli da solo. Qual è per te la ragione migliore da dirgli tra queste due?

- A. Fare i compiti da soli ci si concentra di più.
- B. Fare i compiti in compagnia ci si mette più tempo.

4. Stai discutendo con un amico su come ci si deve comportare in caso di aggressione da parte di qualcuno.

Lui ti dice che se sei aggredito si può reagire allo stesso modo. Tu non sei d'accordo: per te se sei aggredito devi sempre trattenere la violenza. Qual è per te la ragione migliore da dirgli tra queste due?

- A. Reagire con la violenza aumenta il conflitto e lo peggiora.
- B. Trattenere la violenza tranquillizza gli animi e fa trovare soluzioni diverse.

5. Stai discutendo con un'amica su che regalo è meglio fare alle persone care.

Lei ti dice che secondo lei è meglio regalare qualcosa che l'altro non si aspetta. Tu non sei d'accordo: per te invece è meglio regalare ciò che l'altro vorrebbe. Qual è per te la ragione migliore da dirgli tra queste due?

- A. Un regalo che l'altro vorrebbe lo rende felice.
- B. Un regalo che non si aspetta rischia di deluderlo.

6. Stai discutendo con un amico sul comportamento che più aiuta ad evitare i pericoli.

Lui ti dice che secondo lui avere paura ti toglie dai pericoli. Tu non sei d'accordo: per te invece è avere coraggio che ti salva la vita. Qual è per te la ragione migliore da dirgli tra queste due?

- A. La paura rende poco attenti.
- B. Il coraggio ti dà forza.

7. Stai discutendo con un amico su come si deve giocare quando ci sono anche dei bambini più piccoli.

Lui ti dice che ai bambini più piccoli nel gioco bisogna dargliela vinta. Tu non sei d'accordo: per te con i più piccoli devi giocare come con gli altri. Qual è per te la ragione migliore da dirgli tra queste due?

- A. Giocando come con gli altri loro imparano a giocare.
- B. Dandogliela vinta li tratti da stupidi.

8. Stai discutendo con un amico sul modo migliore di fare le vacanze.

Lui ti dice che è meglio fare le vacanze in albergo. Tu non sei d'accordo: per te è meglio il camper. Qual è per te la ragione migliore da dirgli tra queste due?

- A. In albergo devi rispettare molte regole e orari.
- B. In camper sei più libero e ti puoi spostare dove vuoi.

9. Stai discutendo con dei compagni sul posto da proporre all'insegnante per andare in gita con la scuola.

Alcuni ti dicono che secondo loro è meglio andare con la scuola in gita a Gardaland. Tu ed altri invece non siete d'accordo: per voi è meglio andare a visitare l'Acquario di Cattolica. Qual è per te la ragione migliore da dirgli tra queste due?

- A. A Gardaland ci puoi andare anche con la famiglia.
- B. All'Acquario si possono studiare i pesci da vicino.

10. Stai discutendo con un amico sul tipo di spazio che è meglio avere davanti a casa per giocare.

Lui ti dice che per giocare fuori di casa è meglio un prato. Tu non sei d'accordo: per te è meglio avere un cortile asfaltato per giocare. Qual è per te la ragione migliore da dirgli tra queste due?

- A. Sul prato ci si sporca molto.
- B. Nel cortile asfaltato si possono fare molti tipi di giochi.

Appendice 4.

NEW JERSEY TEST OF REASONING SKILLS

1. Giulio osserva: "tutte le tigri sono animali con le strisce"
"Ma da questo non deriva - nota Dina - che tutti gli animali con le strisce sono tigri".
a. Dina sta sbagliando: da ciò che ha detto Giulio si può derivare che tutti gli animali con le strisce sono tigri.
b. Dina ha ragione: da ciò che ha detto Giulio non si può derivare che tutti gli animali con le strisce sono tigri.
c. non si può dire se Dina ha ragione o no.
2. Giovanna dice: "Non c'è nessuna sedia di legno nel deposito". Betty chiede: "Sapresti dire la stessa cosa in un altro modo?" Quali delle seguenti risposte potrebbe dare Giovanna?
a. Nel deposito ci sono soltanto sedie di metallo.
b. Non ci sono sedie di legno nel deposito.
c. Alcune sedie di legno non sono nel deposito.
3. Per poter prendere il pulmino, devi abitare ad almeno un chilometro di distanza dalla scuola. Barbara abita a due chilometri dalla scuola. Quindi
a. Barbara può prendere il pulmino.
b. Barbara prende il pulmino.
c. a Barbara non è consentito di prendere il pulmino.
4. "Di che cosa sono fatti i ponti di ferro?", chiede Filippo. La domanda di Filippo non è valida perché
a. oltre ai ponti ci sono un sacco di altre cose fatte di ferro.
b. i ponti non sono mai fatti di ferro.
c. dà già la risposta.
5. "Conosco una ragazza che viene dalla Francia che è molto alta", dice Pietro.
"Allora tutti quelli che vengono dalla Francia devono essere alti", conclude Giorgio.
La conclusione di Giorgio è:
a. Un ragionamento valido perché le persone di una stessa nazione si somigliano tutte.
b. un ragionamento sbagliato perché le persone di una stessa nazione, spesso, sono molto diverse tra loro.
c. Un ragionamento sbagliato perché solo se uno è stato in Francia sa se le persone che abitano lì sono tutte alte.
6. Linda dice: "L'acqua bolle; anche questo liquido bolle. Allora questo liquido deve essere acqua".
a. Linda ha ragione.
b. Linda ha torto, perché l'acqua non sempre bolle.
c. Linda ha torto, perché molti liquidi bollono.
7. Patrizia dice: "Solo gli uccelli sono aquile". Un altro modo per dire la stessa cosa può essere
a. Tutte le aquile sono uccelli.
b. Tutti gli uccelli sono aquile.
c. Alcune aquile sono uccelli.
8. Quando l'insegnante chiede: "Come è collegata la tua testa al collo?"
a. Paola dice: "Come il mio piede è collegato al ginocchio."
b. Dario dice: "Come la mia mano è collegata al polso."
c. Angela dice: "Come il mio gomito è collegato alla spalla." Qual è la risposta migliore?
9. Giovanna si chiede: "Quanto avranno speso i genitori di Teo per il suo cane?". Giovanna sta supponendo che
a. la famiglia di Ted non abbia ricevuto il cane in regalo.
b. la famiglia di Ted abbia ricevuto il cane in regalo.

c. la famiglia di Ted non abbia comprato il cane.

10. Nadia dice: "Ho visto che Tommaso è rimasto a scuola dopo la fine delle lezioni. Deve essere stato sorpreso a litigare nell'ingresso".

Nadia deve avere supposto che

- a. Ci sono molte ragioni per cui una persona deve rimanere a scuola dopo le lezioni.
- b. Ci sono solo poche ragioni per cui una persona deve rimanere a scuola dopo le lezioni
- c. C'è una sola ragione per cui una persona deve rimanere a scuola dopo le lezioni.

11. Stefano ha imparato a scuola che tutte le persone nate in Italia sono europee. Quando gli venne detto che Alice non era nata in Italia, egli concluse: "Alice non è un'europea".

- a. Tu non puoi dire se Stefano ha ragione o torto.
- b. Stefano deve aver ragione.
- c. Stefano deve avere torto

12. Benedetta dice: "Nessun panda nato in uno zoo è mai sopravvissuto". Michele dice: "Io ho sentito parlare di un panda nato in uno zoo". Se Benedetta e Michele hanno tutti e due ragione, allora l'animale di cui ha sentito parlare Michele

- a. potrebbe non essere stato un panda.
- b. potrebbe non sopravvivere.
- c. non è nato nello zoo.

13. Bruno ha un sacchetto di caramelle. Infilando la mano senza guardare, ne prende tre e sono tutte rosse. Sulla base di questo, cosa può prevedere Bruno riguardo al resto delle caramelle che ci sono nel sacchetto?

- a. devono essere tutte rosse.
- b. potrebbero essere tutte rosse.
- c. non possono essere tutte rosse.

14. Paola dice: "I triangoli hanno sempre tre angoli". Giuseppe dice: "E' come dire che i triangoli sono cose triangolari".

- a. Giuseppe sbaglia Paola intende dire che alcuni triangoli sono cose triangolari.
- b. Giuseppe ha ragione.
- c. Giuseppe sbaglia: Paola intende dire che alcune cose triangolari sono triangoli.

15. Giovanni pesa meno di tutti i suoi compagni di quinta. Federico pesa più di tutti quelli di terza. Quindi,

- a. Giovanni pesa più di Federico.
- b. Federico pesa più di Giovanni.
- c. non si può dire chi pesa di più.

16. L'insegnante dice: "Se non sarete capaci di fare da soli a casa il compito che vi ho dato, domani ve lo farò vedere io". Molti studenti sono confusi perché

- a. hanno paura di essere puniti se non faranno il compito da soli.
- b. non hanno capito bene il compito e aspettano che l'insegnante mostri come si fa.
- e. non sanno se devono temere una punizione o aspettarsi una spiegazione.

17. L'insegnante chiede agli studenti cosa ne pensano di una giornata scolastica più corta. Giorgio dice: "No, perché in una giornata più corta non potremmo imparare quello che ci serve." Rino dice: "No, perché se si incomincia ad accorciare la giornata scolastica, prima o poi la scuola si chiude del tutto". Giacomo dice: "No, perché dei compagni più grandi mi hanno detto che è una idea stupida". Chi dei tre fornisce le ragioni più valide?

- a. Giorgio.
- b. Rino.
- c. Giacomo.

18. Lucia dice: "Considerata la pessima calligrafia, questo foglio deve averlo scritto un ragazzo". Lucia deve aver supposto che
- alcuni ragazzi hanno la calligrafia poco chiara.
 - soltanto i ragazzi hanno la calligrafia poco chiara.
 - tutti i ragazzi hanno la calligrafia poco chiara.
19. Bruno dice: "Ogni e qualunque trota è un pesce". Franco osserva: "Questo è uguale a dire che tutte le trote sono pesci".
- Franco ha ragione: ogni e qualunque significano tutti.
 - Franco ha torto: Bruno intende dire che solo le trote sono pesci.
 - Franco ha torto: Bruno intende dire che alcune trote sono pesci.
21. Enrico è alto e magro. Flora è alta e magra. Migliaia di persone sono alte e magre. Giorgio è magro, quindi
- Giorgio deve essere alto.
 - non si può dire se Giorgio è alto.
 - Giorgio non può essere alto.
22. Sara è seduta vicino a Roberto. Walter è anche lui seduto vicino a Roberto. Quale delle seguenti frasi deve quindi essere vera?
- Sara è seduta vicino a Walter.
 - Roberto è seduto tra Sara e Walter.
 - Dalle informazioni a disposizione non si può dire quale delle frasi scritte sopra è vera.
23. L'insegnante di educazione fisica dice: "Se c'è il tempo giusto, faremo la partita". Mario si sente confuso perché
- non sa se il clima è adatto a fare la partita.
 - non sa quanto manca alla fine della lezione di educazione fisica.
 - non sa se deve guardare fuori per controllare la situazione climatica o l'orologio per controllare l'ora.
24. Gilda è più vecchia di Bruno. Anche Elena è più vecchia di Bruno. Perciò
- non si può dire chi è il più vecchio.
 - Gilda ed Elena hanno la stessa età.
 - non si può dire chi è il più giovane.
26. Gianni e Anna hanno scritto un tema sulle vacanze. A Gianni è piaciuto il tema di Anna. Perciò
- anche ad Anna deve essere piaciuto il tema di Gianni.
 - ad Anna non può essere piaciuto il tema di Gianni.
 - non si può dire se ad Anna il tema di Gianni è piaciuto oppure no.
27. Maria dice: "Avete notato che quasi tutti quelli che fanno parte della banda musicale della scuola sono più bassi di un metro e mezzo?" Giacomo ribatte: "Deve essere questa la ragione per cui non mi hanno accettato nella banda; sono più alto di un metro e mezzo."
- Il fatto che Giacomo sia più alto di molti membri della banda sarebbe una buona ragione per tenerlo fuori.
 - Il fatto che Giacomo sia più alto di molti membri della banda non sarebbe una buona ragione per tenerlo fuori.
 - Dalle informazioni disponibili non puoi dire se la sua altezza sia o no una buona ragione per tenerlo fuori dalla banda.
28. Gustavo afferma: "La luna è molto lontana dal sole". Lucio osserva "Penso che da ciò si possa derivare che il sole è molto lontano dalla luna".
- Lucio ha ragione.
 - Lucio sbaglia perché il sole è vicino alla luna.
 - Lucio sbaglia perché ciò che dice lui non si può derivare dall'affermazione di Gustavo.

29. Tutti questi libri sono oggetti, in questa stanza, che appartengono a Michele. Tutti gli oggetti in questa stanza che appartengono a Michele sono contrassegnati con una stella rossa. Perciò

- a. tutti gli oggetti contrassegnati con una stella rossa sono libri che stanno in questa stanza.
- b. tutti questi libri sono contrassegnati con una stella rossa.
- e. tutti gli oggetti contrassegnati con una stella rossa sono oggetti di questa stanza che appartengono a Michele.

30. Erminia dice: "Sto pensando alla differenza tra verde chiaro e verde scuro". Davide dice: "Io sto pensando alla differenza tra tazze e canguri".

- a. Entrambi stanno pensando a differenze di grado.
- b. Entrambi stanno pensando a differenze di genere.
- c. La prima è una differenza di grado; la seconda una differenza di genere.

31. Pietro dice: "Io ho tre cagnolini. Fido abbaia più forte di Rex e Sansone abbaia più forte di Fido". Da questo deriva che

- a. Sansone è quello che abbaia più forte.
- b. Rex abbaia più forte di Sansone.
- c. Fido è quello che abbaia più forte.

32. Cristiano e Giovanna vanno alla stessa scuola.
Cristiano dice: "Nella nostra scuola, tutti quelli che odiano i gatti sono di seconda!". Giovanna dice: "Sì, nella nostra scuola, tutti quelli di seconda amano i cavalli".
Dalle informazioni disponibili deriva che

- a. nella loro scuola, tutti quelli che odiano i gatti amano i cavalli.
- b. nella loro scuola, tutti quelli che amano i cavalli odiano i gatti.
- e. nella loro scuola, tutti quelli che amano i cavalli sono di seconda.

33. Margherita dice: "Ho visto in televisione un uomo appena uscito di prigione dopo aver scontato 20 anni per una rapina alla banca Stava dicendo che i ragazzi non dovrebbero fumare".
Adele replica: "Non crederei a niente di quello che dice una persona del genere!!".

- a. Adele ha ragione: non si può mai credere ad un ladro.
- b. Se uno parla in televisione, merita di essere creduto.
- e. Essere in televisione non fa dire all'uomo cose giuste sulle sigarette ed essere ladro non gli fa dire cose sbagliate.

34. Paola osserva: "I bambini di terza sono più scalmanati di quelli di quarta e quelli di quarta sono più scalmanati di quelli di quinta". Da quello che dice Paola deriva che

- a. i bambini di quinta sono più scalmanati di quelli di terza.
- b. i bambini di quarta sono più scalmanati di quelli di terza.
- e. i bambini di terza sono più scalmanati di quelli di quinta:

35. La temperatura dell'acqua fredda e quella dell'acqua calda hanno una differenza di Il sapore dell'acqua fredda e il suono del telefono hanno una differenza di

- a. La prima risposta è genere e la seconda grado.
- b. La prima risposta è grado e la seconda genere.
- c. In entrambe la risposta è grado.

36. Barbara dice: "Tutti i mammiferi sono animali che respirano aria". Davide osserva: "Gli uccelli sono animali che respirano aria, quindi ne deriva che tutti gli uccelli sono mammiferi".

- a. Davide sbaglia, perché gli uccelli non respirano aria:
- b. Davide sbaglia, perché non deriva che tutti gli uccelli sono mammiferi.
- c. Davide ha ragione, perché gli uccelli respirano aria:

37. Il gelataio dice: "Gli unici gusti di gelato che abbiamo sono cioccolato e vaniglia". Luigi osserva: "Allora ci sono tre possibilità: prendere cioccolato, prendere vaniglia, prendere sia cioccolato che vaniglia". Giulia aggiunge: "Io conosco una quarta possibilità". Qual è la quarta possibilità cui sta pensando Giulia?
- Fragole.
 - Cioccolato.
 - Ne' cioccolato, ne' vaniglia
38. Rosa dice: "Tutte le guardie delle banche sono poliziotti. Marco ribatte: "Non è vero". Se Marco ha ragione, allora deve esserci
- almeno un poliziotto che non è una guardia della banca.
 - almeno una guardia della banca che è un poliziotto.
 - almeno una guardia della banca che non è un poliziotto.
39. Mario dice: "Di tutti gli edifici in mattoni, questo è il più grande del mondo". Remo dice: "Allora deve essere fatto con i mattoni più grandi del mondo".
- Remo sbaglia un grande edificio può essere fatto sia con mattoni grandi che piccoli.
 - Remo ha ragione: i grandi edifici sono fatti sempre con mattoni grandi.
 - Remo sbaglia: i grandi edifici sono fatti sempre con mattoni piccoli.
40. Giorgio dice: "Non ho intenzione di salire su questo autobus: l'autista è mancino". Questa è una buona ragione per non prendere l'autobus?
- Sì, perché molti destri sono bravi autisti.
 - No, perché molti mancini sono bravi autisti.
 - Sì, perché alcuni mancini guidano male.
41. Marta dice: "Le aule nella mia scuola sono piccole". Anna osserva. "La tua deve essere una scuola piccola".
- Anna sbaglia. anche se le aule sono piccole, non necessariamente deve essere piccola anche la scuola.
 - Anna ha ragione.
 - Anna sbaglia. se le aule sono piccole, la scuola deve essere grande.
42. Alcune delle amiche di Susanna non sono brave ballerine. Quale frase, allora, deve essere falsa?
- Tutte le amiche di Susanna sono brave ballerine.
 - Nessuna delle amiche di Susanna è una brava ballerina.
 - Alcune brave ballerine non sono amiche di Susanna
43. La Juventus ha due fuoriclasse; l'Inter non ha fuoriclasse. Uora
- la Juventus deve essere una squadra migliore dell'inter.
 - la Juventus deve essere forte almeno quanto l'Inter.
 - non si può dire quale squadra sia più forte.
44. Quando Bruna disse: "Alcuni compagni di classe hanno visitato la capitale italiana", l'insegnante intervenne per dire che Bruna si sbagliava. Se l'insegnante ha ragione, allora deriva che
- nessun compagno di classe ha visitato la capitale italiana
 - alcuni compagni di classe non hanno visitato la capitale italiana.
 - tutti i compagni di classe hanno visitato la capitale italiana
45. L'Ufficio di Igiene ha comunicato: "Se l'acqua viene trattata, è potabile". Siccome si è scoperto che l'acqua della nostra città non è potabile, allora ne deriva che
- l'acqua viene trattata.
 - l'acqua non viene trattata.
 - il trattamento ha reso l'acqua non potabile.
46. Se ieri gli studenti avessero preso l'autobus, sarebbero arrivati in ritardo a scuola. Elisabetta ieri non ha preso l'autobus per andare a scuola. Perciò
- Elisabetta deve essere arrivata in ritardo.

- b. Elisabetta non può essere arrivata in ritardo.
- c. non si può dire se Elisabetta è arrivata in ritardo oppure no.

47. Cinzia dice: "Stavo leggendo di alcune persone che hanno bevuto dell'acqua che conteneva accidentalmente veleno per topi. Si sono sentite veramente male". Tino osserva: "Scommetto che quello che le ha fatte star male è stata la miscela di veleno per topi e acqua".

- a. Tino sbaglia: è stata probabilmente l'acqua a farle star male.
- b. Tino sbaglia: è stato probabilmente solo il veleno per topi a farle star male.
- c. Tino ha ragione: è stata probabilmente la miscela di veleno e acqua a farle star male.

48. Alessia dice: "Mi piacciono sia il gelato che i sottaceti e fino ad ora non mi sono mai sentita male a mangiare l'uno o l'altro. Ma ieri notte, dopo aver mangiato un mestolo di gelato e un sottaceto, mi sono sentita male".

La causa del malore di Alessia è probabilmente

- a. che ha mangiato il tipo sbagliato di sottaceto.
- b. che ha mangiato troppo gelato.
- c. che non tollera la mescolanza di gelato e sottaceti.

49. Il capobanda dice: "Carlo, tu non stai al passo". Carlo non è sicuro di ciò che il capobanda intende dire perché

- a. si chiede se "non stare al passo" vuoi dire non marciare a tempo con la musica
- b. si chiede se "non stare al passo" vuoi dire non marciare a tempo con il resto della banda.
- c. non sa se il capobanda intende dire che non marcia a tempo con la musica oppure non marcia a tempo con il resto della banda

50. Il padre di Giovanni lavora alla manutenzione delle strade. Quando nevicava gli tocca lavorare fino a tardi. Martedì scorso ha dovuto lavorare fino a tardi. Questo significa che Martedì scorso è nevicato?

- a. Sì, deve aver nevicato.
- b. Non si può dire se ha nevicato o no.
- c. No, non può aver nevicato.

Appendice 5.

Le trascrizioni delle discussioni

CLASSE V B - COM'E'» L'UNIVERSO?

1. Fac : Allora cosa ci resta, l'infinito, secondo voi, ragazzi? Parliamo dell'infinito, dell'universo? Allora, abbiamo l'universo: com'è e cosa c'è. Tutti e due potrebbero essere oggetto di discussione. Partiamo da qui. Come mai il sole arde, brucia nonostante si trovi nell'universo che non ha l'ossigeno? Vi piace come domanda di partenza o vogliamo farne una molto più generale?
2. generale?
3. La classe : Molto più generale
4. Fac : Partiamo da uno schema. L'universo, com'è?
5. La classe : Grande, immenso, infinito
6. Fac : Lei sostiene che è infinito. Ma voglio delle ragioni, perché?
7. Riccardo : E' infinito
8. Fac : Perché? E' una spiegazione?
9. Riccardo: Se Dio lo ha creato così cosa ci posso fare?
10. Fac : E tu come fai a saperlo?
11. Riccardo: Ci credo dalla Bibbia
12. Fac : E nella Bibbia c'è scritto che l'universo è infinito?
13. Confusione..
14. Fac: proviamo a trovare delle ragioni
15. Carlo : Non si può dire se veramente l'universo è infinito o finito perché non lo potremo mai sapere
16. Fac : Perché?
17. Carlo : Perché non abbiamo abbastanza prova in qualcosa che può viaggiare per tanto tempo.
18. Fac : Non abbiamo strumenti e tempo per attraversare l'universo e dire se è infinito o meno?. E' vero che non abbiamo prove, però ? possiamo pensare a delle ragioni. Un ragionamento che sostenga una prova o un'altra
19. Lisa : Io sono d'accordo con Carlo perché se noi conosciamo qualche cosa si può contenere, si può misurare. Se invece una cosa non si conosce è logico che è infinita perché tu non puoi sapere quanto.....
20. Fac : Tu vuoi dire che tutto ciò che conosciamo è finito?
21. Lisa : Lui ha detto che noi non conosciamo l'universo quindi non sappiamo se è infinito o finito, ma è sbagliato perché se noi lo conoscessimo tutto sarebbe finito. Invece non lo conosciamo tutto, perché lo stiamo studiando ancora, e
22. Fac : Ma il fatto che noi non lo conosciamo tutto è perché è infinito e quindi non riusciamo a conoscerlo completamente? La tua è una prova quindi. Tu stai dimostrando che l'universo è infinito perché non riusciamo a conoscerlo tutto.
23. Lisa : Sì

24. Fac : Sentiamo come giudichiamo questo argomento: Il fatto che non riusciamo a conoscere tutto l'universo ci fa dire che è infinito. Questa vi sembra una prova convincente o no? Dobbiamo capire se è abbastanza convincente o vediamo se ha dei punti deboli questo ragionamento.
25. Francesca : Per me la parola infinito esiste , però qualcosa che sia infinito non credo che esista.
26. Fac : Ma allora stai dicendo che esiste la parola infinito ma nulla È infinito, quindi anche l'universo non è infinito?
27. Francesca : Noi crediamo che È enorme, immenso e diciamo che è infinito. Però chi è che te lo dice che è infinito?
28. Fac : allora..... esiste la parola infinito ma non esistono cose infinite?. Voglio una prova di questo,..... pensaci.
29. Marco : Per me l'universo non È infinito perché ci sono varie robe che lo compongono e quindi occupano uno spazio dell'universo che per questo motivo non è infinito.
30. Fac : Questo argomento mi può interessare ma spiegarmelo bene
31. Marco : Infinito vuol dire vuoto totale, praticamente.
32. Fac : Perché infinito vuol dire vuoto totale?
33. Marco : Perché una roba infinita non ha spazi che la delimitano, una roba infinita È immensa.
34. Fac : Delimitare..... vuol dire che ci sta intorno
35. Marco : delimitare oppure qualcosa che lo riempie
36. Fac : Stai dicendo che l'universo non può essere infinito perché se fosse infinito non avrebbe al suo interno degli spazi finiti. E' così?
37. Marco: Sì.....Il vuoto È infinito
38. Fac : Ragazzi, pensate a questo ragionamento se funziona. Abbiamo due posizioni. Abbiamo detto che l'universo è infinito semplicemente perché non riusciamo a conoscerlo, perché ciò che conosciamo È tutto delimitato e finito. Non riusciamo a conoscerlo quindi lo definiamo infinito. Marco sostiene che lo spazio non può essere infinito perché dentro ha degli spazi delimitati e l'infinito non ha spazi delimitati.
39. Francesco : Io non ho capito niente
40. Fac : Chi non ha capito le posizioni?
41. Lisa : Io non ho capito quella di Marco
42. Fac : Provo ad interpretar.....Marco dimmi se ho capito bene il tuo pensiero.....Tu dici che l'infinito è qualche cosa che non può essere delimitato in nullama se io dentro ci vedo i
43. pianeti e le stelle, che sono corpi finiti, vuol dire che l'infinito è fatto di corpi finiti e allora è una contraddizione. E' così Marco?
44. Marco: sì....é così
45. Andrea : Ma le stelle sono infinite
46. Fac : Sono infinite le stelle?mi devi dare delle ragioni.
47. Chiara : Non sono d'accordo con la Lisa perché secondo me si può conoscere una cosa ma più anche essere infinita
48. Michela : Per me l'universo può essere infinito ma anche no perché bisogna avere delle prove proprio specifiche, perché gli scienziati sono andati sulla luna ma l'universo però non l'hanno
49. visto tutto
50. Fac : Questo l'abbiamo già detto all'inizio. Noi non abbiamo delle prove sul fatto che sia infinito o finito perché non possiamo attraversarlo. Proviamo a trovare delle prove di ragionamento che ci permettono di dire: È preferibile pensare che l'universo sia finito oppure è preferibile pensare che l'universo sia infinito, in base alla mia logica

51. Carlo: Si ma non sono riusciti a vederlo tutto perché è infinito
52. Sofia :Io non sono d'accordo con la Francesca perché se non fosse infinito..... allora dimmi una prova di qualcosa che è infinito oppure non servirebbe a niente che esistesse la parola. Voglio dire: che cosa servirebbe la parola infinito
53. Fac : Se non ci fosse una realtà corrispondente? E' questo che vuoi dire?
54. Sofia : si perchèAllora.....la parola infinito non servirebbe a niente
55. Fac : Sofia dice: non può esistere una parola a cui non corrisponde una realtà. Avete capito il suo ragionamento? Lei sostiene quindi che l'argomento di Francesca non può stare in piedi perché non esiste una parola che non abbia corrispettivo.
56. Fac: Francesca, Sofia sostiene che il tuo ragionamento non funziona.....Prova a pensare se ci sono parole a cui non corrisponde una realtà? Dimostra tu che esistono parole a cui non corrisponde una realtà.
57. Francesca : Perchè tu dici: è immenso l'universo, è enorme, quindi è infinito
58. Fac : Ma questa non è una prova. Per provare che si sbaglia tu devi dimostrare che quello che ha detto non è vero. Se lei dice che non esiste una parola a cui non corrisponde una realtà, allora tu dimostrale che esiste una parola a cui non corrisponde la realtà
59. Francesca: ci devo pensare.....
60. Nicola : E se si va più su dell'universo e se dopo l'universo ci fosse un'altra atmosfera che portasse da un'altra parte?
61. Chiara : Francesca, tu ti rendi conto di quello che stai dicendo? Perché dici: l'universo è immenso, è grandissimo, ma io posso dire anche: questa stanza è immensa, è grandissima però è finita.
62. Francesca : L'universo è immenso e grande però è finito
63. Fac : Non ho capito i termini della questione, Chiara non ho capito il tuo intervento
64. Sofia : Però lei ha detto: è immenso, è grandissimo. Ma una cosa immensa o grandissima è sempre limitata. E' questo che voleva dire Chiara
65. Fac : Ma Francesca prima sosteneva che l'universo è finito. Lei ha detto che noi diciamo, la parola infinito solo perché lo vediamo grande. In realtà È finito e non c'è una realtà e corrispondente alla parola infinito
66. Michela : Gli scienziati non hanno ancora trovato il confine quindi abbiamo la ragione che per ora è infinito
67. Fac- Allora un attimo solo facciamo il punto della situazione dell'ultima volta avete portato qua delle bellissime idee sull'infinito
68. Tutti-sul finito.....sull'infinito.....no no no
69. Fac- Riccardo tu sostenevi che era finito gli altri hanno portato altri argomenti a sostegno dell'idea che fosse infinito, allora un attimo solo Riccardo, chi si ricorda ?
70. Marco-Io mi ricordo che avevo detto la teoria che l'universo era finito perché l'infinito non ha niente da contenere e niente che lo contenga
71. Lisa- Maestra invece io ho detto che una cosa È finita quando tu la conosci, invece se dopo tu non riesci ad arrivare a quella cosa lì con la conoscenza allora è infinita
72. Sofia G.- io ho detto che una cosa finita ha confini mentre l'infinito non ha confini
73. fac- Francesca poi aveva detto per favore cosa hai detto francesca
74. Francesco - Per me l'infinito..... l'universo è finito ci sarà un punto un confine

75. Fac- Tu francesca la volta scorsa dicevi che secondo te la parola infinito non corrisponde ad una realtà. C'è la parola ma non la realtà corrispondente
76. Riccardo- Io c'ho come due opinioni io posso dire se l'universo è finito o infinito ma però io sono + dalla parte che è infinito perchè quando arrivi tooh.....prendo un esempio..... tooh cosa c'è una grande mura che non ti fa passare?
77. Fac- E che problema sarebbe questo? Riccardo spiegami questo Problema ... se fosse davvero finito...
78. Riccardo-ci sarebbe qualcosa che lo chiudesse....
79. Fac- E perchè è un problema questo? Carlo
80. Carlo-Io sono d'accordo con la lisa perchè dice che le cose che conosciamo sono finite perchè l'universo noi non lo conosciamo tutto ...e non abbiamo neanche le prove che sia finito... quindi può essere anche infinito
81. Fac- Stiamo usando lo stesso ragionamento per due scopi diversi. Stiamo dicendo non abbiamo prove che l'universo sia finito quindi è infinito. Non abbiamo prove che l'universo sia infinito quindi potrebbe essere finito...
82. Fac- Lisa la volta scorsa tu hai detto che definiamo infinito ciò che non conosciamo completamente ma che in un futuro potremo conoscerlo e non sarebbe + infinito avevi detto questo la volta scorsa
83. Claudia- Si ma non ho specificato l'universo
84. Fac- Di chi parlavi allora
85. Lisa- In generale.....delle cose che conosciamo
86. Marco- Ho due domande che mi verrebbe da dire la prima è che volevo riciclare l'idea di riccardo del muro cambiandola con quella del buco nero.....con due grandi buchi neri. Che
87. praticamente tu entri in uno e dall'altra parte dell'universo ce n'è un altro che ti spedisce dall'altra parte.....
88. Fac- Cioè?
89. Riccardo- Praticamente lui intende che....se tu entri in uno di qua poi esci di qua..... Giusto?.....
90. Fac- Tu dici che ai confini dell'universo ci sono dei buchi neri che non sono..... secondo te
91. Chiara- Io volevo dire che nella teoria di Riccardo e della Lisa che non ci sono prove per stabilire..... Lui dice che infinito dice che è infinito giusto? Come si fa a dire che É infinito? Per me potrebbe essere tutte e due ugualmente
92. Fac- D'accordo
93. Lisa- Intanto abbiamo letto in un libro che abbiamo scoperto poco tempo fa che quando entri in un buco nero non si può + uscire perché qualunque cosa che c'entri si trasforma in energia e robe varie però hanno scoperto.... non tanto tempo fa che si può uscire sotto forma di qualcosa..di energia così da un buco. Però si chiama buco bianco..... così è impossibile che tu entri da un buco nero e esci
94. Fac- Quindi l'immagine di marco tu la contesti, Emma
95. Emma- Secondo me non É tanto vero che quando una cosa É infinita quando non la conosci perché se tu cammini continuamente sulla terra fai sempre lo stesso giro però É infinito però conosci tutte le parti della terra
96. Fac- » un altro modo di concepire l'infinito che non è qualcosa che non conosci ma qualcosa di infinito che ripeti a tempo indeterminato, Francesco e poi Andrea
97. Francesca- Per me l'universo è finito però dopo l'universo c'è il paradiso
98. Fac- Come fai a saperlo tu?Sentiamo Andrea e poi Sofia.... prima Sofia

99. Riccardo- Io devo dire una cosa a Marco: ì guarda meno televisione!!f Devo poi dire che io non sono d'accordo con la Francesca perché..... come fa a dire che É finito c'è qualcosa che te lo dice?
100. Fac- E c'è qualcosa che ti dice l'opposto?
101. Sofia- Io non ho capito bene quello che voleva dire la chiara che può essere finito e contemporaneamente infinito
102. Chiara- Perché allora se è qualcosa che non conosciamo non abbiamo le prove per dire che É infinito o finito quindi..... non si può dire guarda che l'universo É infinito o guarda che l'universo É finito
103. Fac- E come dire questo ragionamento se la mamma non É in casa potrebbe essere al supermercato o dalla nonna ma siccome io non so se É al supermercato o dalla nonna non posso dire ne che É al supermercato ne che É dalla nonna hai capito? Allora se io ho qualche cosa che non conosco il ragionamento É questo, qualche cosa che non conosco essere vero o falso non posso ricavare ne verità ne falsità, chiaro?
104. Sofia- Ma come dice la Martina noi potremo chiamare qualcuno per sapere.....
105. Fac- D'accordo ma noi non possiamo chiamare l'universo per sapere
106. Sofia- Si , ma potrebbero fare degli studi
107. Fac- Quello che hai detto É quello che ha detto un po' aveva detto anche lei, bisogna fare degli studi per avere delle informazioni per decidere se é infinito o infinito
108. Andrea- Volevo riprendere il discorso di marco, comunque se tu esci da un buco... entri da un buco nero e esci da un buco bianco.....non puoi entrare da un buco bianco
109. Marco- scusami come fai uscire da un buco bianco?
110. Andrea- Quindi non é infinito.... se tu vai dall'altra parte e.....
111. Lisa- Io volevo dire che per adesso noi non conosciamo l'universo quindi non possiamo dire se É finito o no peròcioè..... noidico....potrebbe essere infinito l'universo però noi non siamo ancora arrivati con gli studi per dire che è infinito... però potrebbe essere sia finito che infinito
112. Fac- Però voi avete cercato delle prove..... ovvero dei ragionamenti che potrebbero sostenere anche l'idea che É finito, Michela e Marco
113. Michela - Io non sono d'accordo con la chiara perché ce le hai le prove
114. Fac- Che prove abbiamo
115. Michela - Che gli astronomi sono andati sull'universo.... ma non sono riusciti a farlo tutto perché é infinito quindi
116. Fac- Posso fare una provocazione, alloraÉ come dire che una formica che gira solo nel quartiere e non riesce a conoscerlo in tutte le sue parti ha la prova che il mondo (il suo mondo) É infinito. E' un paragone sbagliato? » sbagliato quello che ho detto?
117. Sofia- Per me É sbagliato quello che ha detto lei perché gli astronomi che sono andati si sono fermati solo sulla luna e non sono andati in qualche pianeta..... non hanno completamente girato.... quindi non potevano ancora saperlo.
118. Francesco- ma tanto non riusciranno mai a finirlo perché é infinito per me....
119. Fac- Michela Rientri nel ragionamento che ha fatto chiara prima cioè il fatto che noi non possiamo sapere se finisce o non finisce non ci permette di dire ne una cosa ne l'altra, tu invece dal fatto che non sappiamo ricavi che É infinito
120. Michela- Secondo me É infinito
121. Chiara- Ma se non abbiamo provePerché scusa dici che É infinito?

122. Michela- Le prove che abbiamo per dire che è finito.....non ci bastano per dire che è finito lì.
123. Chiara- Cioè Michelama mettiamo che dobbiamo fare 100 km in bicicletta io non sono capace di fare 100km in bicicletta Ö..
124. Martina- Prima Francesca ha detto che dopo l'universo c'è il paradiso, ma dato che gli astronauti sono andati nello spazio e dicono che si sono sentiti bene..... credo io che si siano sentiti bene..... come si fa a dire che dopo l'universo c'è il paradiso e non che l'universo È il paradiso? E' come il fuoco della terra potrebbe essere la terra
125. Fac- Cosa ne pensate?
126. Francesco : dice che il paradiso È l'universo?
127. Coro- Che potrebbe essere.
128. Francesco- allora potrei dire che l'universo è il cielo azzurro
129. Chiara- continuo con l'esempio di prima. Se deve fare 100km in bicicletta io non riesco a fare 100 km in bicicletta perché non sono allenata no..... mettiamo questa ipotesi..... io non posso dire che....quel tratto là è infinito,.... cioè perché può essere che io scusa.... può essere talmente lungo da non riuscire a percorrerlo adesso.
130. Lisa- Finora abbiamo individuato alcuni pianeti che ci sono nell'universo e abbiamo detto plutone noi li abbiamo visti però non riusciamo ad arrivare fino a loro perché ci metteremo miliardi no miliardi no ma tantissimi anni e quindi la nostra vita non dura.... ma non È detto che se tu non arrivi a quel pianeta o a quel posto l'universo è infinito ,....cioè non vuol dire
131. Emma- Non ci sono prove se l'universo È infinito o finito perché anche se tu lo percorri cioè l'universo È come troppo grande per essere percorso, gli anni luce sono molti anni e tu sei morto prima di arrivare
132. Fac- Ok ho capito, Riccardo
133. Riccardo- Io dico che l'universo È infinito Non so per quale ragione l'universo secondo me È infinito
134. Fac- Ma devi dare delle ragioni
135. Riccardo - Per me È infinito
136. Fac- Allora..... tu può avere qualsiasi opinione ma perché sia in qualche modo condivisibile con gli altri o tu mi dai delle ragioni ...allora gli altri possono discutere con te queste ragioni. Ma il fatto di affermare una cosa senza ragioni non permette ne a te ne agli altri di confrontarsi.
137. Riccardo- Ok allora se l'universo È infinito e gli altri dicono che È finito, cos'È che lo finisce?
138. Lisa- E chi lo dice che non È un confine che lo delimita?
139. Sofia - Io vorrei dire che però Riccardo non per forza devono finire le cose per potrebbe essere che c'È come dice Nicola un'atmosfera, un'atmosfera lo blocca.... già non serve che sia come un muro che lo blocchi

CLASSE VA - COM'E' L'UNIVERSO?

1. Fac – tu hai detto che l'infinito ha un collegamento con il paradiso però per affermare questa cosa devi avere delle prove, abbiamo mescolato l'infinito con il paradiso, andiamo a vedere qua
2. Brian– io avevo detto che secondo me l'universo è come uno scatolone fatto da Dioche comandava gli uomini
3. Fac – ci sono altre idee che sono uscite rispetto all'universo?
4. FrancescaP – ma non abbiamo delle prove
5. Fac – io so benissimo che non abbiamo delle prove ma io vi chiedo di usare dei ragionamenti per sostenere una cosa piuttosto che un'altra
6. Veronica – io avevo detto che avevamo delle prove perché quelli che sono stati in coma hanno visto tutto nero e poi hanno visto una luce che.....
7. Fac – ma cosa centra il coma con l'universo
8. Veronica – perché per me il nero è l'universo
9. Vittoria– abbiamo detto che se uno va nell'universo non vede una specie di portale che si apre mentre uno che muore lo vede
10. Fac – altre ragioni ragazzi?
11. Francesca P.- ma non abbiamo delle prove
12. Fac – allora vi propongo degli argomenti e vediamo come voi potete considerarli.....Allora nell'altra classe hanno portato degli altri argomenti a sostegno dell'idea che l'universo è finito piuttosto che infinito. Vediamoli
13. Marco T – qualcosa che non è finito
14. Fac –la definizione di infinito è qualcosa che non ha fine non può terminare allora leggiamo gli argomenti che hanno portato nell'altra classe sull'idea che l'universo è finito
 - 1) No, l'universo non è infinito perché non esiste nulla nella realtà che sia senza limiti . Infatti una prova di ciò è che “infinito” significa indeterminabile , ma noi riusciamo a determinarne degli spazi che lo compongono (Pianeti, stelle...) e questo contraddice la definizione.
 - 2) No l'universo non è infinito perché non esiste nulla nella realtà che sia senza limiti.. La parola infinito non rappresenta una realtà, come può essere una mela o un albero, ma solo un'idea che l'uomo crea per descrivere qualcosa di molto grande che i suoi sensi e la sua mente non riescono a cogliere completamente.
15. Francesca P– secondo me i pianeti non compongono l'universo,l'universo è ben altro
16. Fac – cos'è l'universo allora
17. Vittoria – è fatto dal cielo dalle stelle e non dai pianeti
18. Fac – loro parlavano di tutto nell'universo tu vedi pianeti le stelle i satelliti..... tutti questi corpi celesti
19. Vittoria- ma non puoi contare il cielo!
20. Fac – ma il cielo è un'entità è un oggetto? Però dice se io riesco a contare vedere ad esempio nella mia galassia che c'è marte saturno ecc. riesco a determinare l'area ma allora che l'universo che dovrebbe essere indeterminabile riesco a determinarlo almeno per lo spazio che mi riguarda
21. Francesca P- sima i pianeti sono quello che ci sta dentro.....
22. Veronica– potrebbero essercene anche di + lontani di quello che sappiamo e i nostri mezzi non ci possono
23. Matteo – secondo me magari non usiamo un telescopio abbastanza che ti permette di vedere a distanza lontano, quindi magari noi pensiamo che finisca lì

24. Fac – o che non finisca lì
25. Matteo – magari ci sono degli altri ...che noi non conosciamo che noi non possiamo vedere...
26. Fac – quindi potrebbe essere che siccome noi riusciamo a vedere un po' di più... potrebbe essere che se avessimo strumenti diversi potremo vedere fino a dove arriva. E' così?
27. Matteo–Si.... se vedessimo l'universo da un altro pianeta forse vedremo altri aspetti dell'universo.
28. Fac- ma proviamo ora a valutare insieme e discutiamo su questi argomenti che andiamo a leggere prima di decidere cosa scrivere nella scheda:
- a) Si l'universo è infinito perché non ha nessun limite. Infatti se avesse dei limiti qualcuno li avrebbe visti. Ma poiché non c'è nessuno che li ha visti, allora significa che è infinito.
- b) Si l'universo è infinito perché non ha nessun limite, e non potrebbe essere diversamente perché è stato creato da Dio che lo ha voluto così.
Come vanno queste prove? le troviamo giuste o troviamo dei ragionamenti che potrebbero contrastarle
29. Alessandro– non è vero che non c'è nulla che è infinito Anche i numeri sono infiniti
30. Fac – ed è una realtà?
31. Alessandro - si
32. Fac – ragazzi argomento per argomento l'universo è infinito perché non ha nessun limite questa è un'affermazione supponiamo di una bambina che si chiama Carla ha fatto questa affermazione, l'universo è infinito perché non ha nessun limite e che prova da di questa affermazione? Perché se avesse dei limiti qualcuno li avrebbe visti ma poiché non li ha visti nessuno allora posso dire che è infinito, finora non la visto nessuno il che potrebbe essere che in un futuro.
33. Vittoria- e va beh....ma potrebbe essere che un giorno
34. Alessandro- si....ma finora nessuno li ha visti.
35. Matteo-appunto allora è la a) l'argomento più forte
36. Brian – ma qual è la prova?
37. Fac - la prova che da è che se ci fossero i limiti qualcuno li avrebbe visti siccome non li ha visti nessuno posso dire che è infinito lui dice ma il fatto che non li ha visti finora nessuno non significa che in futuro qualcuno li possa vedere, cosa ne dici? Questo tipo di prova mi sostiene l'affermazione? O è così così secondo voi?
38. Francesca-è così così
39. Fac- Se io riesco a trovare un controesempio e riesco a contrastare il ragionamento allora questa prova non mi sostiene proprio nulla d'accordo?
40. Alessandro- secono me è la a) la più forte delle due
41. Fac – la seconda l'universo è infinito perché non ha nessun limite non potrebbe essere diversamente perché è stato creato da Dio che l'ha voluto così, soddisfa questa spiegazione?
42. Alessandro- no.....è come quella che ha dato Brian
43. Sofia- No perché chi non crede in Dio non ha
44. Matteo— io voglio controbattereperché secondo me magari chi non crede in Dio magari crede che sia statotipo uno non è cristiano ma di un'altra religione come fa lui a pensare che lo abbia creato Dio

CLASSE IIIA - MONDO UGUALE

1. Fac.- La domanda è quella che prendiamo dal libro: è vero che se tutte le cose fossero uguali non avremmo bisogno dei numeri? Per quale motivo?
2. Michele– Perché se tutte le cose fossero uguali, per esempio, se ci sono tutte quattro cose basta solo che non conti neanche perché tanto sono sempre tutte e quattro.
3. Fac.- Come mai ragazzi? Fate questo gioco: chiudete gli occhi, provate ad immaginare un mondo dove tutte le cose sono uguali. Immaginatelo con gli occhi: che tipo di mondo sarebbe? E poi, una volta che lo avete immaginato, proviamo a pensare alla frase di Gus “se tutte le cose fossero uguali, non avremmo bisogno di numeri”.
4. Alessio – Se tutte le cose fossero uguali di noi o ...
5. Fac.- Un mondo dove tutte le cose sono uguali.
6. Marco – Come ha detto Michele, mettiamo che quella lavagna sia all’altezza disi, cioè, e nel mondo ci sono tutte le cose uguali allora non ci sarebbe bisogno, eh.... tipo, se ci vuole alta cinque metri allora tutte le cose le fai della stessa altezza senza che stai lì a contare con un metro.
7. Fac.- Quindi vuoi dire che in un mondo dove tutte le cose sono uguali è più facile perché non c’è bisogno di contarle e misurarle E’ così?
8. Martina – Allora, un mondo tutto uguale sarebbe non possibile perché anche in un mondo tutto uguale ci sarebbe bisogno di contare
9. Fac.- Perché?
10. Martina – Tipo, a scuola, se tu andassi in una scuola tutta uguale comunque ci sarebbe da contare
11. Fac.- Cosa intendi per scuola tutta uguale?
12. Martina – Dove vanno tutti, nel senso che, come tante scuole ,tutte sarebbero uguali
13. Fac.- Ho capito. Però forse dobbiamo metterci d’accordo sul concetto di uguale
14. Chiara – Io voglio specificare meglio quello di cui ha parlato
15. Martina. Lei diceva che tutte quante le scuole erano uguali, quindi vuole anche intendere che c’è un bambinoe tutti quanti gli altri sono uguali a lui
16. Fac.- Allora, in un mondo tutto uguale ci sono le scuole tutte uguali, e i bambini dentro sono tutti quanti uguali? È così?
17. Chiara – No, nel senso che..... servirebbe anche una cosa ... sarebbe utile
18. Martina-io volevo dire che in un mondo dove le cose sono tutte uguali, a maggior ragione bisogna usare i numeri per distinguerli, per contarli
19. Alessia – Allora, io penso ad una cosa molto simpatica. Ho pensato, mi ha colpito tantole galline ...un mondo con tutte galline
20. Fac.- Perché hai pensato un mondo dove tutte le cose hanno la forma di gallina. E perché questa cosa ti ha fatto riflettere?
21. Alessia – Perché se le galline sono galline, le case non possono essere galline, cioè c’erano le case che erano galline
22. Fac.- E questa cosa, cosa significa?

23. Alessia – Perché le case sono più grandi, non possono essere piccole come una gallina
24. Fac.- -Tu vuoi dire che un mondo dove tutte le cose sono uguali, non è vero che le cose sono uguali perché anche se le case hanno la forma di gallina sono diverse. Perché sono più grandi? Tu stai dicendo che non può esistere un mondo dove tutte le cose sono uguali
25. Alessia – Sì
26. Fac.- Andiamo avanti su questa cosa. Vai avanti tu Giulia
27. Giulia – Se ci sono tante cose uguali e tu devi contarle tutte, come si fa... dovrei pensare ... si ai numeri per contarle
28. Fac.- Perché?
29. Giulia – Mah !
30. Fac.- Ma allora In un mondo dove tutte le cose sono uguali i numeri dovrebbero esistere o no?
31. Caterina - Io volevo dire che sono d'accordo con la Martina, perché se in una scuola tutti sono uguali, servono i numeri perché se magari la maestra ti dice:"Quanti siamo nella scuola?" e tu non lo sai, vuol dire che servono i numeri
32. Fac.- Ma il numero serve solo per contare? Voglio capire questo.
33. Elena – Volevo dire che per me in un mondo dove tutte le cose sono uguali, però, devo usare i numeri perché, tipo,.... non so,.... anche i banchi sono tutti uguali però tu devi contarli,.... anche se sono uguali
34. Fac.- Ma allora il numero serve per contare o per distinguere?
35. Elena – Serve per distinguere, in un mondo dove tutte le cose sono uguali
36. Fac - Non ho capito questo che hai detto: me lo ripeti.
37. Marco - Perché se vado a scuola e c'è tutto uguale, siamo nell'ora di matematica e la maestra mi dice: Quanti fogli ci sono in quest'aula? Io gli devo rispondere
38. Fac – Allora tu vuoi dirmi che i numeri servono per quantificare, per dire quante cose ci sono. Quindi anche in un mondo dove le cose sono uguali devo poter dire quante cose ci sono.
39. Giorgia – Io do ragione alla Chiara perché.....perché mi piace l'esempio della Chiara
40. Fac – Pensaci un po'. Vai Pietro, cosa ne pensi?
41. Pietro - Io credo che i numeri non servono solo , come ha detto Andrea, per contare ma servono anche per fare delle operazioni.
42. Michele - Io do ragione a Chiara perché se in una scuola ci sono tutti dei bambini uguali e per caso la maestra ci fa scrivere quanti bambini ci sono, bisogna contarli perché i numeri servono per contare tutte le persone.
43. Luca – Nel testo c'era scritto anche che se un mondo era tutto uguale non servivano né i numeri né i nomi, quindi se tutte le cose sono uguali devono avere un nome. Mica tu chiami invece di Stefano, lo chiami "tu".
44. Fac – Allora tu vuoi dire che in un mondo dove le cose sono tutte uguali i numeri servono e anche i nomi
45. Luca – Perché se ti vuoi comprare un oggetto e poi come fai a far capire alla mamma l'oggetto che vuoi comperare!

46. Alberto – Io prima avevo dato ragione a Michele ma ritiro le mie affermazioni e do ragione a Martina, perché mettiamo che in una classe ci sono tutti i bambini uguali che hanno anche tutti lo stesso nome ...

SECONDA PARTE

47. Fac – No, non possono avere lo stesso nome perché abbiamo detto che in un mondo dove tutte le cose sono uguali non esistono né nomi né numeri: tutte le cose uguali.
48. Martina – Io volevo anche dire che se fossero le cose tutte uguali sarebbe brutto, in più se tutti i cibi fossero uguali allora mangeremmo tutti i giorni la stessa cosa!
49. Fac – Attenzione. Qui stiamo ragionando di un mondo dove tutte le cose sono uguali. Cerchiamo di immaginarci questo mondo. Se tu mi dici,
50. Martina, in un mondo dove tutti i cibi sono uguali mangiamo le stesse cose, allora significa che già tu distingui 2 cose: Il cibo e le persone. E' mondo di cose tutte uguali?
51. Marina- no....O cibo o persone
52. Fac – Prima Alessia ha fatto un altro esempio, vediamo se questo esempio vi va bene. Lei ha descritto un mondo di cose tutte uguali in cui c'è la gallina, tutto un mondo di galline, con le case grandi a forma di gallina. Questa è un esempio di un mondo tutto uguale?
53. Jacopo- Io dico che se una gallina è piccola così, una casa non può essere così piccola: noi non ci staremmo neanche dentro!
54. Fac – Ma tu hai già fatto 2 cose! Hai distinto le galline e le case. E' un mondo di cose uguali?
55. Chiara_ - Perché le case sono più grandi delle galline, allora non possono essere uguali!
56. Fac – Ma allora non è un mondo di cose uguali! Ragazzi se immaginiamo un mondo così: con le case, gli alberi, con quello che hanno ... non avremo mai un mondo di cose uguali . Proviamo a immaginarci un mondo di cose tutte uguali.
57. Alessio – Secondo me in un mondo di tutte cose uguali, le cose non possono essere galline. Saranno a forma di galline, come dice l'Alessia,
58. Fac – Quindi un mondo di cose tutte a forma di gallina. Ma queste cose come le distingui? Anche tu saresti una gallina! Jacopo, ce l'hai in mente un mondo di cose tutte uguali?
59. Jacopo – In un mondo di cose tutte uguali non ci sarebbero neanche le scuole, però
60. Fac – Perché, come sarebbe un mondo di cose tutte uguali?
61. Caterina- Se c'è un mondo uguale e tutti sono delle galline, anche gli umani, se c'è freddo come fai ad esempio d'inverno in casa se non hai neanche una porta?
62. Elena – Io credo che, per me, non ci può essere un mondo di cose tutte uguali perché comunque ogni volta c'è qualcosa di diverso: Tipo gli alberi non possono essere alti come un grattacielo perché comunque non
63. possono essere così alti!
64. Fac – Allora tu dici che non esiste un mondo di cose tutte uguali. Siete d'accordo con questa affermazione?
65. La classe – Sì
66. Giulia -Tipo come l'Elena ha delle scarpe, e tutti dicono che bello e se le vanno tutti a comperare!
67. Fac – Ma esistono scarpe per tutto il mondo uguali?
68. ? – No
69. Fac – Accettate la sua idea che un mondo fatto di cose tutte uguali non può esistere?

70. Martina – Io l'accetto ma ... Se tutti gli esseri viventi fossero alberi e tutto sarebbe un albero, io sarei una pianta con tutti alberi uguali e tutto sarebbe uguale
71. Fac – Ragazzi, lei ha provato a vedere un mondo di cose tutte uguali fatto, ad esempio, di alberi. Un mondo fatto solo di alberi tutti uguali con lo stesso numero di rami, lo stesso numero di foglie. Non esiste nient'altro che alberi. Un mondo fatto di galline, così come lo ha proposto Alessia, è comunque un mondo di cose tutte uguali. Adesso abbiamo proposto questo esperimento di pensiero: un mondo di cose tutte uguali dove, ad esempio, ci sono solo alberi tutti uguali.
72. Alessio – Se ci fosse un mondo dove tutte le cose fossero uguali, allora ci sarebbero solo galline o solo alberi ...
73. Fac – Ma l'abbiamo già detto questo
74. Alberto – Io non sono d'accordo con la Martina perché se ci fossero tutti alberi e avessero la stessa posizione, un albero potrebbe essere a destra, un altro a sinistra. Invece devono essere tutti nello stesso punto, allora.
75. Fac – Dici che anche in un mondo così c'è una diversità che viene data dalla posizione. Un mondo di cose uguali non si può immaginare
76. Giulia – Però non sarebbe un mondo proprio tutto uguale. Non è che deve essere tutto uguale. Potrebbero essere uguali tutte le galline potrebbero essere uguali tutti gli alberi, tutti i tipi di cose potrebbero essere uguali
77. Fac – Ho capito: tu hai un altro modello di mondo uguale. dove tutte le cose sono uguali significa che le persone sono uguali in tutto il mondo, le galline sono tutte uguali, un albero è uguale dappertutto. Cioè esistono diverse categorie. La categoria degli uomini, la categoria delle case, la categoria degli animali, però sono tutte uguali dentro la stessa categoria.
78. Giulia – Se una gallina ...sarebbe un esempio, una casa gallina non è detto che è uguale a una gallina
79. Alice – Però se tutte le cose fossero uguali allora anche il colore dovrebbe essere tutto uguale
80. Fac – Un'altra osservazione: quindi anche un albero, non può avere le foglie verdi e il tronco marrone perché sarebbe diverso. Quindi deve essere tutto di un colore?.
81. Michele – Io do ragione all'Alice e anche ad Alberto perché se un mondo è tutto uguale allora dovrebbe essere per forza tutto sempre dello stesso colore.
82. Fac – Io adesso vi devo fare una domanda: abbiamo messo a fuoco un mondo in cui tutte le cose sono uguali. Abbiamo ipotizzato un mondo di tutti alberi, però devono avere tutti la stessa forma, dello stesso colore della stessa dimensione... Facciamo finta che questo mondo esista. Avete in mente questo mondo? La domanda è: quello che dice Kio è vero? In un mondo così i numeri non servono.?
83. Luca– no...Perché se ci sono tutti gli alberi, gli alberi non sanno contare!
84. Mattia – E anche se c'è tutto uguale anche i numeri saranno tutti uguali!
85. Fac – I numeri devono essere tutti uguali! Non possono esserci numeri diversi!
86. Martina – Nel mondo potrebbe esserci una persona sola. In un mondo uguale, tutto sarebbe uguale
87. Fac – Ma la domanda, Martina, è: in un mondo così, lui dice che i numeri non potrebbero esistere perché i numeri devono essere uguali. In un mondo dove tutte le cose sono uguali, per esempio un mondo fatto con una foresta di alberi o fatto con una sola persona ripetuta milioni di volte, i numeri non servono perché lui ha detto non sarebbero diversi, dovrebbero essere tutti lo stesso numero. E' vero?
88. Alessia – Io dico che è vero, ma per un'altra cosa. Anche riguardo a quello che avete detto, se le case sono a forma di galline allora non c'è bisogno di contare gli occhi. Allora praticamente, se le galline sono a forma di casa non c'è bisogno di contare gli occhi di una gallina perché se sono uguali allora non c'è bisogno di contarli.

89. Fac – Ma abbiamo già detto che in un mondo dove c'è una casa e una gallina è un mondo fatto di 2 cose, fatto di cose diverse! E' un mondo diverso, abbiamo detto.
90. Michele – Però i numeri, come ha detto Mattia, se c'è un numero solo, per esempio l'uno, si potrebbe fare sempre la più: uno più uno 2.
91. Fac – Quindi risulterebbe un numero diverso. Ma questo non è più il numero uno, ottengo un altro numero.
92. Giulia – Io parlo ad Alessia. Tu hai detto che le galline sono piccole, ma le case sono già grandi... Ma allora tu usi anche le scarpe a forma di gallina!

TERZAPARTE

93. Fac. – Elena, ripeti, per continuare la discussione.
94. Elena – Io avevo detto che se c'è un mondo di cose tutte uguali, se una cosa era viva tutte erano vive, quindi c'era l'immortalità, invece se una cosa era morta tutte erano morte, quindi non esistevano gli esseri viventi
95. Jacopo - Però non potrebbe esistere un mondo di cose tutte uguali perché se ad esempio è pieno di alberi, la terra non sarebbe più rotonda, sarebbe fatta ad albero
96. Fac. – Allora non può esistere un mondo fatto di cose tutte uguali perché anche il mondo non sarebbe il mondo ma sarebbe un albero. E' così?
97. Jacopo-si
98. Andrea – Se c'è un mondo tutto uguale, l'altra volta avevamo detto se si possono contare i numeri, basta che ne misuri uno e dopo tutti gli altri sono uguali perché se anche hai un metro e puoi contare quanti sono. Non puoi contare solo uno, uno, uno.
99. Alice – L'altra volta, qualcuno aveva detto che i numeri sono sempre uno. Però io avevo detto che uno più uno fa due, due più uno fa tre, per cui c'erano anche gli altri numeri
100. Fac. – Ma allora dici che non potrebbe esistere nessun numero
101. Luca – Hanno detto che in un mondo tutto uguale non hanno bisogno dei numeri e dei nomi e quindi come fai a chiamare un oggetto o una persona. Bisogna avere un nome.
102. Fac. – Cioè, è indispensabile che ci siano nomi. Non numeri ma nomi. Allora in un mondo di cose tutte uguali, non esistono i numeri ma devono esistere i nomi.?
103. Luca – Anche i numeri
104. Alessio – Però, la domanda era, se ci fosse un mondo tutto uguale secondo me i numeri potrebbero esistere perché senza avere il numero di alberi che c'è nel mondo non si saprebbe quanti alberi ci sono nel mondo
105. Fac. – Ma chi lo vuole sapere quanti alberi ci sono nel mondo? Un altro albero?
106. Mattia – Però se uno è alto un metro e sessanta, tutti sono alti un metro e sessanta
107. Martina – Ma se tutto è uguali, quindi anche i numeri sarebbero a forma di albero!
108. Fac. – Perché sei arrivata a questo ragionamento? Perché anche i numeri hanno la forma di albero?
109. Martina – Perché se tutto è uguale anche il numero deve essere uguale, anche le persone
110. Alberto – Però se tutte le cose sono uguali e, come ha detto lei, anche il numero dovrebbe essere a forma di albero, però, cambierebbero sempre, il numero uno si fa così e l'albero è dritto.
111. Fac. – Ragazzi, Martina ha cercato di dare una prova che il numero non potrebbe esistere perché dovrebbe avere la stessa forma di un albero. Quindi non esistono i numeri per lei.

112. Alberto - Appunto. Ma neanche non esisterebbe un codice umano. Perché ad esempio l'Italia, bisognerebbe che ci fossero tutte le nazioni uguali all'Italia. Le nazioni delle volte sono attaccate, giusto? E quindi
113. Fac. – Ma in un mondo tutto di alberi, che cosa c'entrano le nazioni?
114. Alberto – Io adesso ho fatto l'esempio delle nazioni, però tutte le nazioni dovrebbero essere uguali
115. Fac. – Ma allora, la tua risposta alla mia domanda “che cosa c'entra la nazione” è che non può esistere un mondo di cose tutte uguali.
116. Alberto – Secondo me, no.
117. Fac. – Ma non può esistere perché non potrebbe proprio esistere o perché non ce la facciamo a contarlo?
118. Alberto – Secondo me perché proprio non può esistere.
119. Chiara – Io voglio dire che prima di avere un mondo tutto quanto uguale, allora dovrebbe essere tutto uguale anche la formazione della terra, gli tipo, non so, un albero.
120. Fac. – E questo che cosa ci dimostra? Non ho capito, Chiara.
121. Chiara – Perché dopo non ci sarebbe più la storia
122. Fac. – Se tutto il mondo fosse sempre uguale, non ci sarebbe neanche la storia?
123. Chiara – Voglio dire che se tutti sono alti un metro e sessanta, se uno è un metro e sessanta quando nasce è già un metro e sessanta?
124. Fac. – In un mondo dove tutte le cose sono uguali, non si può essere prima bambini e poi grandi?
125. La classe – No
126. Fac. – Allora è un mondo senza tempo, come diceva Elena. E' un mondo senza tempo? E' così Elena?
127. Elena – Sì, perché se un bambino è piccolo tutti dovrebbero essere piccoli, e poi se uno muore tutti dovrebbero non essere qua
128. Fac. – E' un mondo dove non muore nulla e non c'è il tempo.
129. Michele – Prima abbiamo detto che in un mondo tutto uguale uno più uno fa due, ma se è tutto uguale uno più uno fa sempre uno!
130. Fac. – Questo ragionamento potrebbe funzionare, però Martina prima ha detto che in un mondo tutto uguale non potrebbero esistere i numeri, per quale motivo?
131. Caterina – Io volevo dire che se sono tutti uguali, gli alberi sono tutti uno
132. Fac. – Allora proviamo a fare questo sforzo per rispondere a Caterina: proviamo ad immaginare un mondo dove tutto è uno.
133. Giulia - Per me un mondo tutto di alberi non ha neanche i numeri perché i numeri non sono gli alberi
134. Fac. – Allora in un mondo dove tutto è uguale io non posso avere i numeri perché il numero non è un albero
135. Andrea – Ma se tutti gli alberi, anche noi, fossimo tutti uno basta che fai uno più uno e metti due alberi
136. Alice – Ma se tutte le cose sono uguali allora anche i colori sono tutti uguali
137. Michele – E che colore ha un albero? Non può essere tutto verde!

138. Elena – Prima la Martina aveva detto che anche i numeri dovrebbero essere a forma d'albero, però c'è comunque la distinzione fra numeri e alberi. Cioè, anche se è comunque a forma d'albero c'è la distinzione, uno è il numero e l'altro è l'albero.
139. Fac. – Se tu dici che esistono degli alberi che valgono uno hai già fatto una distinzione, è così? Cerchiamo di capire perché è un fattore importante questo
140. Elena – I numeri, anche se sono a forma di albero, non c'entra, sono sempre numeri
141. Fac. – Esisterebbero alberi e numeri. E questo non è possibile.
142. Alessia - Io penso che se tutte le cose sono a forma d'albero anche le regioni dovrebbero essere a forma d'albero
143. Fac. – Ma non esisterebbero tutte le regioni perché sarebbero alberi, dice Alessia, vero?
144. Giorgia – Io penso come ha pensato Elena, perché esistono i numeri e gli alberi; però come ha detto Elena, gli alberi sono alberi e i numeri sono numeri ma anche se gli alberi hanno la forma del numero, sono sempre alberi.
145. Michele – Ritiro quello che ho detto prima perché se un mondo è tutto uguale anche i nomi dovrebbero essere uguali
146. Fac. – Siete d'accordo con questa affermazione? Attenzione! Lui dice, neanche i nomi esistono perché anche i nomi che dovrebbero esistere sarebbero tutti uguali. Uguali ad un nome o uguali all'oggetto?
147. Michele – Uguali nello stesso nome.
148. Fac. – Cioè, sarebbero alberi e albero, albero, albero ...
149. La Classe – No
150. Fac. – Non sarebbe comunque una distinzione questa? Quale sarebbe in questo caso, ragazzi, gli alberi e.... poi? Gli alberi e i nomi.
151. Alessia – In un mondo in cui tutte le cose sono uguali anche la dimensione, la distanza sarebbero uguali e anche la posizione. Qualcuno ha detto che se ci sono tutti alberi non sono tutti nello stesso posto, uno va più a destra e l'altro più a sinistra. Ma non può essere così
152. Martina – Io voglio dire che se tutti i numeri fossero alberi non ci sarebbe la distinzione, perché loro non potrebbero essere numeri, potrebbero essere solo la parola "albero"
153. Fac. – Chi è che li distingue gli uni dagli altri?
154. Martina – Loro
155. Chiara – Si dice sempre che il mondo sarebbe fatto di alberi, però un albero ha la chioma e il tronco.
156. Chiara – Ma allora non è una cosa tutta uguale
157. Alessia – Se noi facciamo uno più uno, gli uno dovrebbero essere alberi. Però facciamo uno più uno uguale, allora anche il più e l'uguale dovrebbe essere un albero
158. Caterina – Io sono d'accordo con Alice perché ha detto che se tutto il mondo è uguale anche i colori sono uguali.
159. Alice – Per me, se ci fosse un mondo tutto uguale, secondo me non potrebbe essere tutto uguale.
160. Andrea – Io ho due cose da dire: la prima è che sono d'accordo con la Caterina che è vero che se facciamo uno più uno fa sempre uno. E l'altra, è che però i numeri non servono solo per contare, servono anche per scrivere, come quando la maestra ci dice di scrivere per sabato 17. Il 17 serve per specificare.

161.Fac. – I numeri servono anche per specificare

162.Andrea – In questo mondo che stiamo immaginando, gli alberi devono avere la stessa corteccia, le stesse foglie, lo stesso tronco Però se tutto, tutto è uguale, nessuno si potrebbe muovere perché se uno è fermo, tutti devono restare fermi.

163.Fac. – E' un mondo immobile, vero? E' un mondo eterno, immobile, non si può nascere e non si può morire, non si può contare

164.Martina – Io aggiungo un'altra cosa. L'Elena ha detto che era un mondo tutto fermo, forse se c'è il vento se ci sono le chiome degli alberi che si muovono.....

165.Chiara – Se la maestra mi detta delle robe, però come faccio a scriverle se tutte sono uguali