



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FOGGIA

DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI. LETTERE, BENI
CULTURALI E SCIENZE DELLA FORMAZIONE

Dottorato in

“Pedagogia e Scienze dell’educazione”

XXVII Ciclo

EDUCARE A PENSARE

Il dialogo socratico come strategia di raccordo tra Philosophy for children, Cooperative Learning e Problem-Based Learning

Coordinatrice: Chiar.ma Prof.ssa Isabella Loiodice

Tutor: Chiar.ma Prof.ssa Isabella Loiodice

Dottoranda: Dott.ssa Mariateresa de Palma

ANNO ACCADEMICO 2013/2014

INDICE

Introduzione	p.4
-CAPITOLO PRIMO: <i>Educare a pensare</i>	
1.1 Il perché dell'importanza dell'educare a pensare.....	p.9
1.2 Esperienza, educazione e pensiero: l'attualità di John Dewey.....	p.13
1.3 Una più ampia cornice teorica di riferimento.....	p.22
1.4 Alcune metodologie didattiche per educare a pensare.....	p.40
-CAPITOLO SECONDO: <i>La Philosophy for children</i>	
2.1 L'importanza del <i>fare filosofia</i> con i bambini.....	p.48
2.2 <i>La Philosophy for children</i>	p.56
2.3 <i>Praticare la filosofia</i> con i bambini in una comunità di ricerca: la centralità del <i>dialogo</i>	p.64
2.4 Il fondamentale ruolo del docente: guida e facilitatore.....	p.75
2.5 Ripensare la <i>Philosophy for children</i> dopo Lipman.....	p.81
2.6 Diffusione internazionale della <i>Philosophy for children</i>	p.84
2.7 Diffusione della <i>Philosophy for children</i> in Italia.....	p.92
-CAPITOLO TERZO: <i>Cooperative Learning e Problem-Based Learning</i>	
3.1 Il <i>Cooperative Learning</i> : definizione e modelli teorici di riferimento...	p.95

3.2	Caratteristiche peculiari del Cooperative Learning.....	p.101
3.3	Abilità e competenze esercitate attraverso il Cooperative Learning.....	p.109
3.4	Il ruolo del docente/facilitatore nel Cooperative Learning.....	p.113
3.5	Il <i>Problem-Based Learning</i> : definizione e modelli teorici di riferimento.....	p.118
3.6	Caratteristiche fondamentali del Problem-Based Learning.....	p.127
3.7	Il ruolo del docente/facilitatore nel Problem-Based Learning.....	p.137
3.8	L'importanza del <i>dialogo</i> nel Problem-Based Learning.....	p.141
3.9	Abilità e competenze sollecitate dal Problem-Based Learning.....	p.145
-CAPITOLO QUARTO: Il <i>dialogo socratico</i>		
4.1	L'importanza del <i>dialogo socratico</i>	p.149
4.2	La maieutica socratica.....	p.154
4.3	Il metodo socratico di Leonard Nelson.....	p.163
4.4	Dal metodo socratico di Leonard Nelson alle pratiche dialogiche.....	p.171
4.5	Conversazione, dialogo e discussione filosofica.....	p.178
4.6	Il ruolo dell'insegnante/facilitatore nel dialogo socratico.....	p.185
4.7	Per una filosofia <i>agoretica</i>	p.189
4.8	Il dialogo socratico nella consulenza filosofica.....	p.193
Conclusioni		p.196
Bibliografia		p.199

INTRODUZIONE

Il presente lavoro di tesi muove dall'interesse nei confronti del tema dell'*educare a pensare*. L'idea di fondo è che sia di grande attualità promuovere la diffusione di un'educazione al pensiero, nei termini di un pensiero critico che attraverso il dubbio, l'interrogazione e la domanda possa avviare processi di riflessione, evitando di chiudersi in visioni rigide e dogmatiche. Appare fondamentale prefigurare l'opportunità di promuovere un'attività razionale che non sia da intendersi come un atteggiamento fideistico nei confronti delle illimitate possibilità della ragione a discapito di altre importanti sfere della vita e della mente dei soggetti ma come la volontà di improntare il processo educativo su di una salda e fondata base scientifica.

Per l'approfondimento di questa tematica si è ritenuto opportuno ricreare un quadro teorico di riferimento, all'interno del quale collocare tutte quelle formulazioni a sostegno dell'educare al pensare, in particolar modo le teorie deweyane che hanno ispirato, tra le altre, concrete metodologie didattiche accomunate dalla volontà di sviluppare un pensiero critico; prediligendo, ad esempio, il dubbio, la ricerca, l'attività cooperativa, la risoluzione dei problemi all'impostazione classica della lezione frontale tradizionale.

Le metodologie didattiche oggetto d'indagine sono la *Philosophy for children*, il *Cooperative Learning* ed il *Problem-Based Learning*.

Queste tre metodologie, pur essendo caratterizzate da un lato da aspetti analoghi e dall'altro da fattori differenti, sono state considerate nella prospettiva di una comune intenzionalità volta allo sviluppo di un pensiero

critico e creativo, attraverso una strategia in grado di raccordarle, quale quella del *dialogo*.

Il lavoro si articola in quattro capitoli. All'interno del primo capitolo, intitolato *Educare a pensare* si sono poste in evidenza le ragioni del motivato interesse nei confronti della tematica suddetta. Di conseguenza si è fatto ampio riferimento alla necessità, nell'attuale contesto storico-sociale, caratterizzato da molteplici e rapidi cambiamenti, di una revisione delle modalità di apprendimento, rimandando alle elaborazioni teoriche a sostegno di questa nuova esigenza. A questo proposito, infatti, Maura Striano afferma:

Sulla base di queste istanze si è sviluppato in diverse direzioni e con diverse valenze un movimento culturale che ha visto impegnati filosofi, psicologi, pedagogisti nell'affermare l'importanza di un' "educazione" dei processi cognitivi che consenta di giocare con il pensiero in tutta la sua complessità sviluppandone e potenziandone le infinite possibilità.¹

Nel secondo capitolo, dal titolo *La Philosophy for children*, si è proceduto con l'approfondimento del programma educativo della *Philosophy for children*, delineandone i tratti essenziali, in termini di caratteristiche, elementi fondanti, proposte educative. L'intento è stato quello di esplicitare le ragioni di una proposta, quale quella della filosofia insegnata ai bambini, nell'ottica di un approccio alla disciplina in senso pratico, se così si può dire. Un insegnamento di tipo filosofico che non sia specifico e settoriale ma che diventi «metodo di apprendimento di tutte le materie e di tutti gli argomenti, deve essere l'ingrediente che feconda tutti gli ambiti di pensiero, deve essere il lievito che garantisce la crescita della mente.»²

¹ Striano, M., *Educare al pensare*, Pensa Multimedia, Lecce 1999, p.51;

² Baldacci, M., "La buona scuola nasce dal pensiero critico", in *MicroMega*, 03/06/2015, p.5.

In questo senso l' apporto della filosofia ed in particolare della filosofia dell'educazione, anziché essere erroneamente inteso come uno sconfinamento di questa disciplina in ambiti non di propria pertinenza, eventualmente percepito come volto ad intaccare lo statuto autonomo della pedagogia, dovrebbe essere compreso nella sua effettiva volontà di un prezioso aiuto alla comprensione dei problemi educativi che nel contempo garantisca quell'autonomia della pedagogia che non deve significare, quindi, isolamento. Come afferma Alessandro Mariani, infatti: «Una gestione epistemologicamente fondata e ontologicamente autentica del *pensare* i processi educativi/istruttivi/formativi non può fare a meno della filosofia dell'educazione, giacché il pensare *more philosophico* è quello che ci fa penetrare meglio all'interno delle varie "isole" dell' "arcipelago" pedagogico.»³

La filosofia dell'educazione contribuisce al pensare criticamente. L'atteggiamento critico e problematico, infatti, non può essere frainteso come mero scetticismo ma al contrario dovrebbe essere considerato come una precisa volontà pedagogica di «assumere il controllo razionale della situazione ogniqualvolta si pone un problema educativo.»⁴

All'interno del terzo capitolo, intitolato *Cooperative Learning e Problem-Based Learning*, sono state prese in esame le altre due metodologie oggetto d'indagine con l'obiettivo di evidenziarne, anche in questo caso, le caratteristiche fondamentali e gli obiettivi educativi. Il tentativo è stato quello di comprendere quali possano essere le condizioni adatte per ricreare il clima utile ad un apprendimento proficuo ed efficace che faccia leva su abilità e competenze che si vogliono migliorare. Accanto alla descrizione e all'approfondimento delle metodologie didattiche oggetto d'interesse sono state inserite parti d'interviste realizzate ad alcuni tra i più interessanti esperti

³ Mariani, A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Urbino 2011, p.11.

⁴ *Ivi*, p.81.

italiani che si servono delle stesse in molteplici contesti educativi, quali, ad esempio, Antonio Cosentino, Silvia Bevilacqua, Pierpaolo Casarin per la Philosophy for children, Anna Grazia Lopez e Stefano Rossi per il Cooperative Learning, Antonella Lotti, Giovanni De Virgilio, Daniela Dato e Cristina Barbaro per il Problem-Based Learning. In merito alla prima metodologia, inoltre, è stato di notevole interesse il confronto con il Professor Marjan Šimenc della Facoltà di Pedagogia dell'Università di Lubiana, in Slovenia, presso cui si è rivelato altamente formativo svolgere, nel 2013, sei mesi di studio e tirocinio, nell'ambito del Programma Erasmus Placement. Grazie a questo prezioso confronto è stato possibile esperire direttamente ed avere contezza di quanto sia essenziale non irrigidirsi in pratiche educative talvolta preconfezionate e cristallizzate nel loro assestarsi consueto ma volgere lo sguardo a metodi didattici innovativi in grado di coinvolgere effettivamente gli alunni, farli interagire, renderli responsabili e consapevoli delle loro conoscenze e acquisizioni, fare in modo che possano essere guidati nello sviluppo di un pensiero critico e creativo, grazie al quale fronteggiare le sfide della complessa società attuale.

Il riferimento a queste metodologie va chiaramente inteso come una linea di riferimento da seguire che non sia vincolante e limitante. Si tratta, infatti, di immaginare, come afferma Baldacci, «un disegno a maglie larghe di lungo termine per formare abiti di natura critica.»⁵

Il quarto ed ultimo capitolo, intitolato *Il dialogo socratico*, incentra la propria attenzione sul tema del confronto e dello scambio dialogico tra soggetti. Attraverso un excursus relativo alle teorie che sostengono l'utilità di un ritorno al metodo socratico, ci si è soffermati, in particolar modo, sulle riflessioni sul tema effettuate da Martha C. Nussbaum. Successivamente, richiamando la

⁵ *Ivi*, p.7.

maieutica socratica, si è fatto riferimento al metodo socratico di Leonard Nelson sino ad arrivare alle più recenti esperienze di pratiche filosofica dialogica, alle considerazioni di A.Cosentino riguardo alla necessità di un ritorno ad una filosofia che possa dirsi *agoretica* e che favorisca l'incontro e lo scambio comunicativo in una comunità di ricerca e di pensiero. Qualsiasi prassi educativa deve infatti partire sempre dalla considerazione che l'individuo è sempre un soggetto sociale e che la società è un'unione organica di individui. Il processo educativo, pertanto, deve essere volto in primo luogo al concreto inserimento del bambino nella vita sociale. Per questa ragione anche la filosofia deve recuperare la sua funzione originaria di raggiungimento di una saggezza che influenzi la vita dell'uomo e della donna per l'intero corso della vita.

Secondo queste teorie, ispirate all'idea deweyana di una strettissima relazione tra scuola e società:

Gli abiti mentali di natura critica fanno tutt'uno con l'atteggiamento scientifico, che è una componente imprescindibile dello spirito democratico: una scuola che forma all'atteggiamento critico è una scuola che forma all'atteggiamento democratico. Formare allo spirito critico e formare allo spirito democratico devono essere facce della medesima medaglia: una scuola che sia una comunità democratica e una comunità di liberi dubitanti mi pare realmente la buona scuola.⁶

⁶ Baldacci, M., "La buona scuola nasce dal pensiero critico", in *MicroMega*, 03/06/2015, p. 7.

CAPITOLO PRIMO

Educare e pensare

*La domanda insinua dubbi nella nostra mente e il dubbio costituisce l'inizio della ricerca.*⁷

Matthew Lipman

1.1 Il perché dell'importanza di un'educazione al pensiero

La tematica centrale del presente lavoro di tesi s'incentra sul tema dell'importanza dell'*educare a pensare*. Per approfondire il suddetto ambito di ricerca si è ritenuto opportuno far riferimento in maniera preliminare a quelle elaborazioni teoriche che sostengono l'importanza di un tale modello di educazione e formazione.

Particolare rilievo e approfondimento sono stati attribuiti inoltre al pensiero di John Dewey ed all'analisi di quelle metodologie didattiche, quali la *Philosophy for Children*, il *Cooperative Learning* ed il *Problem-Based Learning*, che ispirandosi alle concezioni deweyane, si sono proposte l'obiettivo fondamentale di educare, sin dall'infanzia, le nuove generazioni ad un pensiero critico, riflessivo e affettivo, in particolar modo dando rilievo ad un elemento comune alle stesse quale quello del *dialogo*.

⁷ Lipman, M., *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p.115.

L'interesse nei confronti del tema suddetto proviene dall'evidenza di ritrovarsi in un periodo storico di grande complessità e forte incertezza, in continua e rapida trasformazione. Secondo l'opinione di H. Gardner, espressa nel testo *Verità, bellezza e bontà. Educare alla virtù nel ventunesimo secolo*, « pochi periodi storici sono paragonabili al nostro per rapidità e decisività dei cambiamenti». ⁸ La necessità di dover affrontare gli eventi contingenti legati alle continue trasformazioni che caratterizzano il contesto attuale, in cui si è inseriti, fa sì che ci si interroghi su quali siano le modalità più efficaci per affrontare le sfide del ventunesimo secolo e per poterle superare, imparando a interpretare correttamente la realtà.

Diviene fondamentale comprendere se effettivamente, creando un ambiente ed un clima favorevole alla possibilità di esercitare in modo proficuo il pensiero e stimolando la mente attiva del bambino, si possa dar luogo ad esperienze formative che possano produrre benefici effetti e positive ricadute in ambito cognitivo, emotivo, affettivo, etico e sociale. Stimolare la curiosità, la creatività, la meraviglia nei bambini contribuirebbe, infatti, da un lato, come sostiene G. Bateson, ad allontanare quel costante rischio di scollamento tra insegnamento e apprendimento che rende inefficaci ed improduttivi la maggior parte dei tentativi di insegnamento, ⁹ dall'altro ad alleviare, come si affermava precedentemente, la dolorosa sensazione di incertezza, precarietà e confusione, propria della nostra epoca. ¹⁰ All'interno del testo *Sapere per comprendere*, Gardner sostiene l'importanza, al di là dei saperi settoriali e specialistici, dell'acquisizione di un modo di pensare che possa e debba declinarsi solo successivamente nei diversi ambiti del sapere: «Nella mia prospettiva pedagogica, le domande sono più importanti delle risposte; il sapere e, cosa

⁸ Gardner, H., *Verità, bellezza e bontà. Educare alla virtù nel ventunesimo secolo*, Feltrinelli, Milano 2011, p.163.

⁹ Bateson, G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977, p. XIII.

¹⁰ Benasayag, M., Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2005, p.21.

ancora più importante, il comprendere devono scaturire dalla costante esplorazione di tali questioni.»¹¹

E poi ancora:

Io auspico un'educazione che inculchi nei giovani la conoscenza dei modi di pensare delle principali discipline, ossia scienze, matematica, arti e storia. All'interno di queste famiglie disciplinari, l'importante è che gli studenti affrontino in modo approfondito tematiche importanti, non che studino certe discipline o certe tematiche particolari [...] Scopo di tale immersione, giova sottolinearlo, non è di fare degli altrettanti specialisti di una data disciplina, ma di consentire loro di approcciarsi di questi "modi di pensare" e, per tale via, di giungere alla comprensione del proprio mondo¹²

Obiettivo centrale dell'educazione deve essere quello di indurre ed incentivare buone abitudini nel pensare che conducano allo sviluppo di un atteggiamento riflessivo¹³.

Per far questo è necessario porre gli allievi in situazioni di esperienza alla loro portata, fare in modo che siano interessati a questa e si sentano da essa coinvolti, fornire loro delle situazioni problematiche come stimolo al pensiero, dotarli d'informazioni e dati perché possano comprendere ed affrontare il problema, offrirgli la possibilità di sviluppare apposite soluzioni, sostenerli nell'opportunità di saggiare e verificare le proprie ipotesi. Dewey, infatti sostiene che:

¹¹ Gardner, H., *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 1999, p.21.

¹² *Ivi*, p.122.

¹³ Schön, D., A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari 1993.

Se vi è uno speciale bisogno di ricostruzione educativa in questo momento, se questo bisogno rende urgente una riconsiderazione delle idee fondamentali dei sistemi filosofici tradizionali, è per via del radicale cambiamento nella vita sociale che accompagna il progresso nella scienza, la rivoluzione industriale e lo sviluppo della democrazia. Questi cambiamenti pratici non possono verificarsi senza porre l'esigenza di una riforma educativa per affrontarli, e senza portare gli uomini a domandarsi quali idee e quali ideali siano impliciti in questi cambiamenti sociali, e quali revisioni esigano le idee e gli ideali ereditati da civiltà più antiche e diverse.¹⁴

Emerge, dunque, con particolare forza ed incisività, l'esigenza che anche gli obiettivi educativi comincino a discostarsi più frequentemente dall'idea prioritaria dell'acquisizione di contenuti, per orientarsi in direzione dello sviluppo di processi e strategie flessibili che permettano di imparare continuamente e di produrre nuove conoscenze in modo critico e creativo.

Nell'ultima decade si sono imposte particolari argomentazioni sull'apprendimento, quali ad esempio l'importanza che gli individui di oggi imparino processi di secondo ordine e, innanzitutto che imparino ad imparare. L'apprendimento diventa oggetto di se stesso, ricorsività che obbliga a un cambiamento sostanziale nel modo di strutturare i processi di insegnamento e di considerare la metodologia con cui gli studenti elaborano l'informazione e sviluppano i propri apprendimenti [...] Richieste sociali e sviluppo teorico-epistemologico mettono in risalto la necessità di far diventare significativi gli apprendimenti, cioè di facilitare apprendimenti funzionali, attivi, cooperativi [...] Tale spostamento fa emergere la necessità di conoscere questi processi e di disegnare strategie didattiche adeguate alla facilitazione di apprendimenti di questo tipo.¹⁵

¹⁴ Dewey, J., *Democrazia e educazione*, p.365.

¹⁵ Pérez-Tello, S., Antonietti, A., et.al., *Che cos'è l'apprendimento? Le concezioni degli studenti*, Carocci, Roma 2005, pp.16-19.

1.2. Esperienza, educazione e pensiero: l'attualità di John Dewey

All'interno del saggio dal titolo *Immaturità e crescita. Intelligenza ed esperienza*, Franca Pinto Minerva sottolinea come il pensiero e l'opera di Dewey rappresentino un territorio ancora aperto a frequenti incursioni:

La lettura di Dewey, oggi, potrebbe rappresentare un passaggio significativo in un momento in cui si sta verificando, per l'appunto, una grande *dispersione delle intelligenze*. Ossia una dispersione non solo, e non tanto, scolastica (realtà ben diversa se pure ugualmente drammatica), ma una dispersione dei poteri trasformativi e rivoluzionari della mente.¹⁶

Nel testo dal titolo *Democrazia e educazione*, Dewey afferma quanto sia decisiva, per uno sviluppo complessivo e completo dei soggetti, la promozione di un'educazione al pensiero. Non avere come fine prioritario lo sviluppo delle abilità di pensiero dei soggetti, sin dall'infanzia, significherebbe poi lasciarli, afferma Dewey, alla mercé delle abitudini che l'uomo ha contratto nel tempo e al controllo autoritario di altri. A questo proposito, infatti, afferma:

E l'informazione separata dall'azione intelligente è cosa morta, zavorra per la mente. Per il fatto di incrementare la conoscenza e di sviluppare pertanto il veleno della presunzione, essa costituisce il più potente ostacolo allo sviluppo del dono dell'intelligenza. L'unica via diretta per un miglioramento permanente dei metodi dell'istruzione e dell'insegnamento consiste nel concentrarsi sulle condizioni che esigono, promuovono e mettono alla prova il pensiero. Il pensiero è il metodo

¹⁶ Pinto Minerva, F., "Immaturità e crescita. Intelligenza ed esperienza", in Filograsso, N., Travaglini, R. (a cura di), *Dewey e l'educazione della mente*, FrancoAngeli, Milano 2004, p.73.

dell'apprendimento intelligente, dell'apprendimento che mette a profitto e ricompensa la mente.¹⁷

In questo modo il pensiero diventa esso stesso *metodo*. Secondo Dewey il primo passo per lo sviluppo del pensiero è costituito dall'*esperienza*. Solitamente la dimensione del pensiero appare molto lontana da quella dell'esperienza. Nella teoria filosofica e nella pratica educativa si crede molto spesso che il pensiero debba svilupparsi al di fuori dall'esperienza, distinguendo, così, nettamente la dimensione materiale di quest'ultima da quella spirituale, propria della ragione. Secondo la tesi di Dewey questo approccio può rivelarsi fallimentare, in quanto si dovrebbe sempre partire da una situazione empirica, considerando quest'ultima come una fase iniziale del pensiero. Il riferimento ad una situazione concreta di vita quotidiana anziché ad un'informazione preconfezionata permette di risvegliare il pensiero dei discenti, per la sua stretta attinenza alla realtà e all'esperienza vissuta dal soggetto. Quando il nesso con la realtà si fa evidente diviene naturale l'apprendimento. Assume grande rilevanza, pertanto, sviluppare l'abitudine alla riflessione proprio partendo dall'esperienza o, come si vedrà più avanti, per esempio da una situazione problematica che nella sua relazione stretta con l'esperienza diviene occasione fondamentale per uno sviluppo efficace del pensiero.

Dopo aver stimolato il ragionamento e la riflessione è importante fornire agli allievi quelle informazioni e quei dati che permettano di impostare ragionamenti volti ad affrontare la difficoltà presentata loro. È necessario, dunque, poter disporre degli strumenti conoscitivi utili ad interpretare la realtà ed a comprendere lo stimolo o il problema che è stato presentato. Non tutte le difficoltà possono indurre a pensare, ve ne possono essere alcune non adeguate

¹⁷ Dewey, J., *Democrazia e educazione*, op. cit., pp.165-166.

ai bambini a causa, ad esempio, della loro complessità e per questo portatrici di scoramento e sfiducia. L'obiettivo è che si possa favorire lo sviluppo di una mente ben allenata al pensiero, una mente che possieda una molteplicità di risorse e strumenti di cui poter servirsi all'occorrenza. Grazie a questi strumenti ed a queste risorse la mente può spingersi nella formulazione di inferenze che, afferma Dewey, sono sempre un «invadere l'ignoto, un salto dal noto».¹⁸ Per questa ragione, un pensiero ha la possibilità di essere creativo nel suo incorrere nel nuovo e nell'implicare inventività e, precisa Dewey: «È vero che quanto suggerito deve, per qualche verso, esser legato a cose note; ma la novità, l'intuizione inventiva dipende dalla nuova luce in cui la cosa è vista, dal nuovo uso al quale è messa. [...] ogni atto di pensiero è originale quando prospetta delle considerazioni che non sono state afferrate prima.»¹⁹

Non è possibile, secondo lo studioso, trasmettere un pensiero o un'idea da una persona all'altra. Importante è che vi sia una scoperta graduale ed una riflessione personale rispetto ad un determinato problema o pensiero. Le idee che si originano attraverso la riflessione sono quindi anticipazioni di possibili soluzioni al problema o allo stimolo presentato inizialmente. La difficoltà ed il passo successivo sono rappresentati dall'adeguamento e dalla connessione del pensiero, poi, con la sua dimensione applicativa. Le nozioni acquisiscono vitalità con l'essere messe in atto, quando, in qualche modo, vengono poste in azione.

A questo proposito, infatti, Michelini afferma:

La qualità del legame tra pensiero e azione è determinata dal modo con cui effettuiamo la riflessione. Se il modo del pensiero è occasionale, rapsodico, se procediamo a tentoni, il nostro discernimento della realtà è rudimentale e la condotta

¹⁸ Dewey, J., *Democrazia e educazione*, op. cit., p.172.

¹⁹ *Ibidem*.

che ne consegue è capricciosa o routinaria. Se, al contrario, il pensiero si spinge oltre e si fa intenzionale, consequenziale, consapevole, capace di vedere il come delle connessioni tra gli eventi, allora cambia la qualità dell'*esperienza*, che viene definita *riflessiva*.²⁰

Per questa ragione il pensiero riflessivo deve divenire un vero e proprio abito mentale del soggetto.²¹ È un errore, secondo Dewey, porre grande distanza tra le idee e l'esperienza, scindendo nettamente il mentale dal mondo esterno. Egli afferma, infatti, che la mente è «fattore direttivo e motivato dello sviluppo dell'esperienza».²²

A questo proposito Massimo Baldacci, nell'analizzare la *categoria del formativo*,²³ mette in evidenza come molto spesso si utilizzino erroneamente, in maniera interscambiabile, termini quali *formativo* ed *educativo*, rischiando di far confusione tra aspetti empirici ed aspetti valutativi. Infatti ciò che è educativo viene ritenuto necessariamente formativo, ciò che è formativo, invece, non può essere considerato necessariamente educativo. In merito ai due termini, quali quelli di educare e formare, anche Franco Cambi afferma che non possono ritenersi equipollenti in quanto hanno statuto fenomenologico diverso poiché rappresentano due poli di oscillazione differenti in ambito pedagogico:

L'educare ha carattere più sociale, anche più istituzionale e - attraverso l'*educere* o l'*edere* - pone in rilievo più la conformazione e la guida, il costituire processi funzionali a modelli sociali: si educa a, o secondo, modelli e valori, e questo ruolo è

²⁰ Michelini, M., C., *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, Franco Angeli, Milano 2013.

²¹ Baldacci, M., *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012, pp.160-166.

²² Dewey, J., *Democrazia e educazione*, op. cit., p.176.

²³ Baldacci, M., "La categoria del 'formativo' ", in *MeTis*, Progedit, anno I, numero I, 12/2011.

svolto da un soggetto diverso da quello che viene educato, in genere da un adulto.[...] Il formare, invece, è processo *del* soggetto; è un formarsi, un prendere forma *personale* e secondo la propria natura, individualità, etc; o - almeno questo è il traguardo più alto di ogni processo formativo, che guarda al soggetto come attore e vede l'«acquisir forma» che gli è proprio come un processo autonomo, non prevedibile, anche aperto.²⁴

Pertanto, afferma Baldacci, sarebbe preferibile prediligere l'utilizzo del termine formativo ponendolo in connessione con determinati campi di attività. Per far sì che una determinata esperienza sia realmente formativa ed influisca positivamente sulla strutturazione di precisi abiti occorre vi siano almeno tre condizioni, quali *direzionalit , sistematicit , selettivit *.

Per *direzionalit * s'intende la necessit  che l'esperienza non sia casuale ma diretta ad uno scopo. L'esperienza deve essere selezionata in funzione del suo obiettivo e poi gestita affin  si espleti nella direzione giusta:

proporsi lo scopo di strutturare un determinato abito impegna a scegliere esperienze e attivit  la cui logica interna tenda a sviluppare tale abito. Se in senso ampio ogni genere d'esperienza   potenzialmente formativa rispetto a qualcosa (perch  la sua logica interna tender  a strutturare certi abiti), nel senso stretto legato a uno scopo preciso, solo alcuni tipi d'esperienza sono formativi. Governare lo svolgimento dell'attivit  attivit  in funzione dello scopo, vuol dire invece controllarne costantemente la conformit  alla logica e ai valori interni dell'attivit  in questione.²⁵

Con la condizione di formativit , quale quella di *sistematicit * dell'esperienza, si fa riferimento al fatto che affin  si strutturino e si formino determinati

²⁴ Cambi, F., *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Laterza, Bari 2008, pp.4-5.

²⁵ *Ibidem*.

abiti mentali nei soggetti è fondamentale che determinate esperienze, ritenute formative, si ripetano in modo sistematico e nel corso di un periodo di tempo piuttosto ampio. Richiamando il pensiero di Bateson, Baldacci parla, in questo caso, di *apprendimento di secondo livello* o deuterio-apprendimento, come si vedrà successivamente.

Pertanto, secondo il *principio di continuità* (quello che Dewey definisce il *continuum sperimentale*)²⁶ esperienze ripetute dello stesso tipo faranno scaturire altre della stessa tipologia, consentendo così lo sviluppo di un determinato abito. Può succedere, però, in taluni casi che avvengano esperienze definite *critiche*, ossia esperienze di una tale pregnanza ed incisività da risultare particolarmente formative. Si tratta di esperienze fondamentali perché in grado di rappresentare un punto di svolta nel percorso formativo dei soggetti tanto da modificare il modo di vedere le cose e di conseguenza anche alcuni atteggiamenti.

La terza condizione di formatività è quella relativa alla *selettività* dell'esperienza. A fronte di una molteplicità di esperienze cui gli individui possono andare incontro è importante, al fine di consolidare un certo abito ed un determinato atteggiamento, che vengano limitate il più possibile esperienze che possano interferire negativamente, perché non conformi allo sviluppo di ciò che si vuol stimolare e coltivare. A questo proposito Dewey afferma: «Ne consegue che il problema centrale di un'educazione basata sull'esperienza è quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno.»²⁷ Dewey approfondisce, infatti, l'aspetto legato alla natura dell'*esperienza*, facendo riferimento in maniera preliminare a due caratteri che la connoterebbero, uno attivo ed uno passivo. Alla luce del primo, l'esperienza equivarrebbe ad un "tentare",

²⁶ Dewey, J., *Esperienza e educazione*, op.cit., pp.13-17.

²⁷ *Ibidem*, p.13.

nell'ottica del secondo significherebbe un "sottostare". «Quando sperimentiamo qualcosa noi agiamo su di esso, facciamo qualcosa con esso; poi ne soffriamo le conseguenze o sottostiamo ad esse.[...] Il nesso di queste due fasi dell'esperienza misura la fertilità o il valore dell'esperienza. La sola attività non costituisce esperienza. È dispersiva, centrifuga, dissipante.»²⁸

Non tutto quello che ci accade, dunque, sostiene Dewey, può essere definito esperienza. Un'esperienza dovrebbe essere significativa, poiché solo così è possibile imparare da questa: «[...] un'esperienza è *valida nella misura* in cui conduce a percepire certe connessioni o successioni e ha valore di conoscenza nella misura in cui è cumulativa o ammonta a qualcosa, o ha un significato.»²⁹

Obiettivo della selettività è quello di allineare tutte le esperienze ad un certo *ethos* e quindi di perseguire la strutturazione di quegli abiti cui si vuol mirare. Tra i rischi dell'eccessiva selettività e dell'estrema funzionalizzazione verso un *ethos* particolarista vi è, secondo Baldacci, la possibile cristallizzazione di abiti che potrebbe minare l'opportunità di aprirsi al dialogo ed alla differenza, oltre a contrastare quell'insieme di atteggiamenti indispensabili per una società che voglia dirsi realmente democratica.

Come si accennava precedentemente, secondo Bateson è possibile distinguere tre tipologie di apprendimento:

apprendimento 1 o proto-apprendimento;

apprendimento 2 o deuterio-apprendimento;

apprendimento 3

Con il concetto di *proto-apprendimento* si fa riferimento all'apprendimento così come comunemente inteso che consiste in una modificazione del

²⁸ Dewey, J., *Democrazia e educazione*, op.cit., p.151.

²⁹ *Ibidem*, p.152.

comportamento e della struttura cognitiva del soggetto. Questa tipologia di apprendimento produce risultati a breve-medio termine.

Con la nozione di *deutero-apprendimento* si fa riferimento ad una modificazione del proto-apprendimento che ne muta il decorso. Esempi di questo tipo di apprendimento sono l'imparare ad apprendere, il transfer dell'apprendimento, l'acquisizione di abiti mentali. Questo tipo di apprendimento si struttura parallelamente all'apprendimento 1 ed in stretta connessione ad esso, manifesta i suoi risultati a medio-lungo termine. Si tratta di quello che Dewey definisce *apprendimento collaterale*, affermando:

L'apprendimento collaterale, la formazione di attitudini durature o di repulsioni, può essere e spesso è molto più importante. Codeste attitudini sono difatti quel che conta veramente nel futuro. L'attitudine che più importa sia acquistata è il desiderio di apprendere. Se l'impulso in questa direzione viene indebolito anziché rafforzato, ci troviamo di fronte a un fatto molto più grave che a un semplice difetto di preparazione.³⁰

Si tratta di quel tipo di apprendimento, sostiene Dewey, che deriva da un susseguirsi di esperienze da cui è possibile trarre il pieno significato, decisivo ed utile per la vita futura. Per questa ragione, come precedentemente affermato, occorre prestare grande attenzione e «cura alle condizioni che danno ad ogni esperienza presente un significato degno di considerazione».³¹

Inoltre, sostiene Baldacci, per comprendere il ruolo del deutero-apprendimento è necessario riferirlo ad un dominio specifico, identificabile in un dato medium, come afferma Olson. «Allora, l'intelligenza dipenderebbe da un

³⁰ *Ivi*, p.33.

³¹ *Ivi*, p.34.

apprendimento specifico per dominio, ma di secondo livello. Pertanto, più che definirla come un'abilità in un medium, andrebbe definita come un'abilità di secondo livello, o *meta-abilità*, che consiste nella capacità di apprendere entro un certo medium.»³² Per questa ragione l'intelligenza rappresenterebbe il frutto dei processi d'apprendimento e dunque «l'effetto d'insieme e di lungo termine di una certa impostazione educativa.»³³

Per *apprendimento 3*, invece, s'intende un cambiamento dell'apprendimento 2 che diviene più rapido e flessibile.

Sulla scorta delle riflessioni teoriche di U.Beck e Z.Bauman, Baldacci pone in evidenza quanto oggi sia preferibile (viste le caratteristiche della società in cui ci si trova attualmente) promuovere lo sviluppo, anziché di abiti mentali stabili e duraturi, talvolta troppo fissi e rigidi, di forme di apprendimento di tipo 3, poiché più orientate all'apertura ed alla flessibilità, in grado di rendere possibile la gestione dei rapidi ed imprevedibili cambiamenti della società contemporanea.

Questo permetterebbe di adattarsi più facilmente ai mutamenti, grazie alla capacità esercitata di disapprendere e riapprendere in tempi relativamente brevi.

³² Baldacci, M., "Per una pedagogia dell'intelligenza", in Loiodice, I. (a cura di), *Sapere pedagogico*, Progedit, Bari 2013, p. 36.

³³ *Ibidem*.

1.3. Una più ampia cornice teorica di riferimento

Il quadro di riferimento all'interno del quale è possibile collocare la presente riflessione teorica attinge ad una serie di teorie accomunate dalla volontà di intendere la conoscenza come un processo di acquisizione e costruzione continua dei saperi, percorso che avviene a partire dai soggetti in costante interazione e contatto con la realtà.

Riferimento imprescindibile è dunque il pensiero di John Dewey.

Dewey (1859-1952) si fece interprete di una tendenza pedagogica, quale quella definita *attivismo*, che si andava affermando all'inizio del secolo in Europa e negli Stati Uniti. L'attivismo fu un movimento pedagogico in cui confluirono indirizzi di pensiero differenti e che è stato definito in vario modo, progressista, democratico, oppure indicato come "educazione al lavoro" e identificato con l'esperienza delle "scuole nuove" (anche se non tutte le "scuole nuove" si possono far rientrare nell'impostazione attivistica).

Le scuole nuove si svilupparono tra la fine dell'Ottocento ed il terzo decennio del Novecento e si affermarono come esperienze educative di avanguardia, ispirandosi a principi innovativi rispetto a quelli tipici delle scuole tradizionali. Profondamente influenzate dalle nuove teorie psicologiche, dai movimenti di emancipazione di ampie masse popolari nelle società occidentali, ebbero risonanza in ambito educativo, in quanto volte ad una trasformazione dell'apparato scolastico, sia per quel che riguardava l'aspetto istituzionale sia per quello legato agli obiettivi educativi. L'elemento fondamentale, comune alle scuole nuove, fu l'attenzione nei confronti dell'attività del bambino, il quale, considerato per sua natura attivo e dinamico, dovrebbe sempre essere lasciato libero nella manifestazione delle proprie inclinazioni e attitudini. Inoltre il bambino dovrebbe poter apprendere a stretto contatto con l'ambiente

esterno, assecondando la sua naturale curiosità per il mondo circostante, nell'ottica di coniugare attività intellettuale ed attività pratica. Altro fattore caratteristico delle scuole nuove fu la volontà di sostenere un'ideologia democratica e progressista, volta alla costruzione di una cittadinanza attiva all'interno di una società democratica. Tra coloro che avviarono sperimentazioni di questo genere in Europa vi furono: Cecil Reddie e poi Haden Badley in Inghilterra, Edmond Demolins e poi Georges Bertier in Francia, Hermann Lietz, Gustav Wyneken e Georg Kerschensteiner in Germania, Maria Boschetti Alberti, Rosa Agazzi, Giuseppina Pizzigoni in Italia. Tra i modelli più maturi promossi negli Stati Uniti vi furono, dunque, quelli di John Dewey, quello di Helen Parkhurst, quello di Carleton W. Washburne. In anni più recenti il movimento europeo delle scuole nuove è stato rivisto e rielaborato da Roger Cousinet e Célestin Freinet (il cui metodo si diffuse in Italia anche grazie al MCE, "Movimento di cooperazione educativa"). In Italia tra i più noti sostenitori dell'attivismo vi furono gli studiosi legati alla rivista *Scuola e città* di Ernesto Codignola.

Lamberto Borghi, Francesco De Bartolomeis, Aldo Visalberghi, Raffaele Laporta e Giacomo Cives approfondirono e svilupparono le tematiche legate ai principi dell'attivismo, inserendole all'interno del contesto teorico italiano.

Inoltre, di notevole importanza, fu l'apporto proveniente da coloro i quali elaborarono in maniera particolareggiata e approfondita i principi dell'attivismo, quali Ovide Decroly, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière e Maria Montessori che svilupparono un ampio lavoro teorico, focalizzando l'attenzione in particolar modo su di alcuni fattori, quali:

- il riconoscimento del ruolo essenziale del fanciullo;
- la valorizzazione delle attività pratiche nel percorso formativo;
- la promozione dell'interesse e della curiosità dei bambini;

- la centralità dell'ambiente per l'apprendimento;
- l'importanza della socializzazione;
- la promozione di un'impostazione non autoritaria e gerarchica;
- la valorizzazione di un'organizzazione più libera delle conoscenze da parte dell'alunno.

Notevole sarà anche il ruolo rappresentato da alcune associazioni internazionali, quali la Lega Internazionale per l'Educazione nuova, il Centro di sperimentazione dei metodi educativi attivi, il Movimento di Cooperazione Educativa, cui si è fatto cenno precedentemente).

Sul finire degli anni Cinquanta l'attivismo fu aspramente criticato nei suoi caratteri costitutivi ed i suoi sostenitori furono accusati di aver eccessivamente dato spazio alla dimensione manuale, pratica e sociale dell'apprendimento, dimenticando l'importanza della dimensione cognitiva.

Proseguendo la riflessione sul pensiero di Dewey, è possibile evidenziare come, in linea con quanto sostenuto, egli non si limitò a teorizzare una filosofia dell'educazione ma propose anche una sperimentazione pratica. Sia all'Università di Chicago sia alla Columbia University di New York, infatti, egli predispose scuole sperimentali annesse ai dipartimenti di pedagogia, dove le sue concezioni furono attuate e messe in pratica. Nella scuola sperimentale organizzata a New York, ad esempio, i bambini coltivavano l'orto, facevano frequentemente gite in campagna, prendevano parte a laboratori artigianali, ecc. Contrariamente ai metodi didattici posti in essere dalla scuola tradizionale, la metodologia proposta da Dewey aveva l'obiettivo di stimolare e valorizzare al meglio l'interesse del bambino, puntando, dunque, ad una didattica di tipo attivo.

Se l'impostazione della scuola tradizionale era incentrata sulla trasmissione nozionistica delle conoscenze, la metodologia deweyana aveva l'intento di sollecitare le curiosità del bambino, non solo per le attività mentali ma anche per quelle pratiche; lo studioso, infatti, riteneva che soltanto un apprendimento ottenuto con il fare, il "learning by doing", fosse in grado di coinvolgere realmente gli alunni, favorendo un'assimilazione più consapevole delle conoscenze.

A questo proposito, infatti, Dewey afferma:

Si dà troppa importanza all'accumulo e all'acquisizione di nozioni a scopo di riproduzione nella ripetizione e nell'esame. "Conoscenza" nel senso di nozioni costituisce il capitale da sfruttare, le risorse indispensabili a ulteriori indagini, a scoprire, a imparare più cose. Spesso è stata trattata come fine a se stessa, e allora il fine diventa accumularla e l'esibirla quando ce n'è bisogno. Questo ideale statico, di nozioni in frigorifero è ostile allo sviluppo dell'educazione. Non solo lascia inutilizzate delle occasioni di pensare, ma impaluda il pensiero.³⁴

Tra le critiche mosse dallo studioso all'impostazione scolastica tradizionale vi è dunque il fatto che gli studenti debbano assistere alle lezioni come se fossero spettatori teorici, senza che abbiano mai occasione pratica di esperire le nozioni cui l'insegnante fa riferimento. La distinzione e poi la rottura che si vengono a creare tra attività intellettuali ed attività fisiche fa sì che si originino una serie di effetti negativi. Il primo di questi è il problema legato alla cattiva disciplina degli alunni. Questa però sarebbe la diretta conseguenza del fatto che l'attività fisica e la percezione fisica siano state nettamente separate, pertanto i bambini più attivi fisicamente riproducono atteggiamenti di forte

³⁴ Dewey, J., *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano 2004, p.171.

irrequietezza e malessere, quelli più responsabili finiscono col reprimere duramente le loro energie, soffocando forzatamente la propria libertà.

Il secondo effetto negativo fa riferimento all'apprendimento della lettura. In questo caso, secondo l'autore, spesso si induce alla separazione tra atti e scopi, spingendo i bambini alla memorizzazione meccanica delle lettere e poi delle parole, tralasciando erroneamente il significato che però successivamente sarà richiesto per una lettura espressiva. «Ma se originariamente essi hanno imparato le tecnica senso-motoria della lettura [...] con metodi che non richiedevano l'attenzione al significato, si è creata in loro un'abitudine meccanica che ostacolerà in seguito una lettura intelligente».³⁵ Altro errore è svilire il valore dell'esperienza a favore della teoria, dimenticando quei nessi e quelle relazioni tra le cose che indipendentemente dalle situazioni e dai contesti in cui sono inserite, non posso essere effettivamente comprese. «[...] è soltanto nell'esperienza che una teoria può avere un significato vitale e verificabile. Un'esperienza, un'umilissima esperienza, è capace di generare e contenere qualsiasi quantità di teoria (o contenuto intellettuale), ma una teoria all'infuori dell'esperienza non può essere in definitiva afferrata neppure come teoria.»³⁶

Per questa ragione il processo del pensiero si configura come un percorso di ricerca e sempre in fieri, mai concluso. «Poiché la situazione nella quale ha luogo il pensiero è di dubbio, il pensiero è un processo d'indagine, di esame delle cose, di investigazione. L'atto di acquisire è sempre subordinato all'atto di indagare, e funzione di esso».³⁷

³⁵ *Ibidem.*, p. 155.

³⁶ *Ibidem*, p.156.

³⁷ *Ibidem*, p.161.

L'obiettivo più importante, per Dewey, è che i bambini imparino ad imparare, affrontando anche gli apprendimenti tradizionali a partire da interessi e problemi sorti nel contesto delle attività svolte e quindi in connessione con attività pratiche. Nel testo intitolato *Esperienza e natura*, egli, infatti, afferma che la personalità, l'individualità e la soggettività sono il frutto ed espressione di una complessa rete di interazioni organiche e sociali ed è importante che le conoscenze e le esperienze si tramutino in saperi trasferibili ad altri contesti.

In sintesi, dunque, la pedagogia di Dewey è caratterizzata per l'essere:

- ispirata al pragmatismo e dunque fondata sulla connessione del momento teorico con quello pratico (in modo che l'attività pratica del discente divenga il momento centrale dell'apprendimento) ;
- saldamente intrecciata alle ricerche delle scienze sperimentali, alle quali l'educazione deve ricorrere per definire i propri problemi (in particolar modo alla psicologia ed alla sociologia);
- impegnata alla costruzione di una filosofia dell'educazione che assume un ruolo centrale in ambito sociale e politico, in quanto ad essa viene delegato lo sviluppo democratico della società e la formazione del cittadino.³⁸

Il riferimento alla *corrente pragmatista*, sviluppatasi negli Stati Uniti alla fine dell'Ottocento e poi diffusasi in Europa, risulta utile, pertanto, alla comprensione globale del pensiero dello studioso. Non è semplice definire la corrente pragmatista poiché si tratta di una corrente non unitaria, caratterizzata al suo interno da molteplici indirizzi. In generale essa concepisce il pensiero non come una passiva contemplazione di una verità già prestabilita o come una passiva ricezione di dati sensibili provenienti dall'esterno, ma come un

³⁸ Cambi, F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Bari 1995, p.457.

processo di intervento attivo sulla realtà. Tra i maggiori teorici di questo movimento filosofico vi furono C.S.Pierce, W.James e poi J.Dewey.

Seppur caratterizzate da molteplici differenze le riflessioni filosofiche di Peirce, James e Dewey presentano assunti comuni, tra cui anzitutto la critica all'ideale classico di vita meramente teoretica e la messa in evidenza del carattere pragmatico della conoscenza. L'attività conoscitiva, dunque, non ha mai un valore puramente contemplativo ma nasce e si sviluppa come strumento di azione sulla realtà. Mentre all'interno delle filosofie tradizionali antecedenti, ad eccezione del marxismo, nella relazione tra conoscenza ed azione sussiste uno sbilanciamento a favore della conoscenza, con il pragmatismo si assiste ad una rivalutazione dell'azione. In filosofia, come nella vita, è utile solo ciò che sia idoneo a modificare la condotta dell'uomo nei confronti delle cose, nei confronti del mondo. In base alla rivalutazione dell'azione, la verità si trasforma da stato mentale ad attività, farsi conoscitivo. Divenuto un esponente il rilievo di tutta la cultura del Novecento, autore, tra l'altro, di *Studi sulla teoria logica*, *La ricostruzione filosofica*, *Esperienza e natura*, *La ricerca della certezza*, *Filosofia e civiltà*, *Arte come esperienza*, *Una fede comune*, *Libertà e cultura*, *Natura e condotta dell'uomo*, Dewey è approdato al pragmatismo attraverso una revisione critica dell'hegelismo, di cui riprenderà alcune posizioni, rifiutando però concezioni del mondo di tipo deterministico o provvidenzialistico. Nell'esperienza pratica dell'uomo domina l'incertezza, egli si proietta rischiando e rischiando l'errore ad ogni livello.

Per la comprensione dell'attività conoscitiva dell'uomo è necessario allargare l'orizzonte dell'indagine dal punto di vista del soggetto a quello globale della natura e delle società umane. Nella sua idea del rapporto tra uomo e ambiente lo studioso fa riferimento alle teorie darwiniane, a differenza di quanto non fa, invece, per quel che riguarda le sue concezioni etico-politiche (lontane dal darwinismo sociale). Come sostenuto da Darwin, anche per Dewey ogni

organismo mira alla sopravvivenza e deve quindi reagire alle minacce provenienti dall'ambiente modificando il proprio comportamento. La stessa attività conoscitiva è frutto della relazione raffinata di un organismo a situazioni ambientali problematiche.³⁹

Secondo Dewey l'azione dei soggetti è intrinsecamente cooperativa e dunque la concezione politica che ne deriva è decisamente improntata ad un ideale democratico. Per il perseguimento di questo fine sociale è indispensabile partire dall'educazione.

All'interno del testo *Scuola e società*, Dewey espone i caratteri fondamentali del proprio pensiero educativo, affermando che davanti alle molteplici e numerose trasformazioni che stavano modificando la società del tempo era necessario riformulare parallelamente le teorie pedagogiche. La scuola non può rimanere lontana ed estranea alle dinamiche ed ai profondi cambiamenti che avvengono nella società; dovrebbe ricreare, in piccolo, le condizioni di una comunità, sollecitando il dialogo, la partecipazione attiva, la valorizzazione delle differenze. Nel testo *Democrazia ed educazione*, infatti, Dewey pone in rilievo l'idea di una educazione progressiva, la finalità del processo formativo, la funzione democratica dell'educazione, la valorizzazione della scienza e del metodo scientifico come strategia utile per lo sviluppo di un'educazione democratica.

Sta all'uomo ed alla sua intelligenza creativa riuscire a controllare e gestire l'esperienza, attraverso la logica, definita *teoria dell'indagine* e caratterizzata dal metodo scientifico e dai principi che lo caratterizzano, quali la *sperimentazione*, la *generalizzazione*, l'*ipotesi* e la *verifica*. Il metodo scientifico, poi, deve divenire il criterio di comportamento utile a tutti i campi d'esperienza. A sostegno del metodo scientifico Dewey afferma che questo sia

³⁹ Cioffi, F., Gallo, F., Luppi, G. et al., *Profilo di storia della filosofia*, Mondadori, Milano 2001, vol.3, p.551.

in grado di dare maggiore importanza alle idee rispetto a qualsiasi altro metodo. Dato che le idee vengono considerate ipotesi e non verità definitive fa sì che vengano analizzate con maggiore cura. Inoltre le idee o le ipotesi vengono attentamente verificate attraverso le conseguenze derivanti dalla loro attuazione. Altro fattore importante è che durante il procedimento sperimentale si conservano tracce delle idee, delle attività e delle conseguenze. Il fatto di conservare tracce vuol dire ricordare i tratti salienti di un'esperienza e poterla riconsiderare. Pertanto, afferma Dewey: «Riconsiderare significa riesaminare retrospettivamente quel che è stato fatto in modo da estrarne i significati netti, che sono il capitale di cui si vale l'intelligenza nelle esperienze future. È qui il cuore dell'organizzazione intellettuale e della disciplina mentale.»⁴⁰

L'immagine del conoscere proposta dal pragmatismo deweyano, come sostengono, infatti, Striano e Santoianni, all'interno del testo intitolato *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*,⁴¹ presenta molti punti di contatto con la teoria della conoscenza delineata dal *costruttivismo*.

Secondo l'opinione di Dewey esiste una relazione indissolubile tra pensiero, inteso come funzione adattiva che si traduce in una costante tensione euristica, e l'azione, in cui si inscrivono le strutture di conoscenza emergenti dall'indagine. La matrice filosofica di questa corrente di pensiero risiede in alcune delle formulazioni teoriche espresse da Giambattista Vico ed Immanuel Kant (soprattutto per quel che riguarda la formazione etica dell'uomo). Ragionare, secondo Dewey, è un'esigenza primaria dell'essere umano che nel suo essere sociale condivide l'esperienza di pensiero. Luigina Mortari sostiene, infatti, richiamando Heidegger,⁴² che il pensare dovrebbe avere a che fare con

⁴⁰ Dewey, J., *Esperienza e educazione*, op. cit., p.72.

⁴¹ Santoianni, F., Striano, M., *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Bari 2003.

⁴² Heidegger, M., *Che cosa significa pensare?*, SugarCo, Milano 1996.

il *considerevole*, sottolineando come quest'ultimo sia legato alle questioni relative all'*etica dell'esistere* e dunque alle domande di significato. Contrariamente a quello che si possa pensare, però, anche questa tipologia di interrogativi può e deve essere condivisa: «[...] le questioni di significato che interrogano il pensare solo apparentemente sono questioni che investono lo spazio intra-soggettivo, individuale, poiché di fatto investono il con-vivere, essendo la vita co-esistere.»⁴³ Deve trattarsi di un pensiero che sia strettamente connesso all'esperienza, con la realtà ed i contesti all'interno dei quali si è inseriti, caratterizzati da problemi continuamente mutevoli e contingenti. L'attività di pensiero è fondamentale per l'analisi e l'interpretazione della realtà, attraversata da sempre nuovi cambiamenti. Pensare attentamente alla realtà, al quotidiano e ad i problemi che ad essa ineriscono non costituisce un impoverimento del pensiero, infatti, continua Luigina Mortari:

Tenere il pensiero radicato nell'immanente non significa rinunciare alle domande metafisiche e a quelle eidetiche, quanto invece frequentare queste stando in dialogo con la problematicità della vita ordinaria.[...] Interrogarsi su tali questioni, pur sapendo e accettando di non poter pervenire a risposte definitive dal valore anipotetico, è azione cognitiva essenziale per essere realmente presenti al proprio tempo.⁴⁴

Il costruttivismo prende avvio dall'idea che la realtà ed il mondo esterno siano da interpretarsi come fenomeni legati all'esperienza che non possono darsi indipendentemente dal soggetto che con essi intraprende una relazione cognitiva.

⁴³ Mortari, L., "Per una filosofia dell'esperienza del pensare", in Frauenfelder, E., Striano, M., Oliverio, S., *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli 2013, p.303.

⁴⁴ *Ivi*, p.304.

Nel corso dell'Ottocento, con l'affermarsi del paradigma empirista-positivista l'orientamento costruttivista passa in secondo piano ma riemerge con forza agli inizi del Novecento. I principali riferimenti teorici per il costruttivismo sono riconducibili in parte alle formulazioni di Jean Piaget ma in particolar modo alle teorie di Lev Semenovic Vygotskij. Secondo il primo, teorico dell'epistemologia genetica, la mente del bambino è caratterizzata da atteggiamenti fortemente soggettivistici e solo gradualmente scopre l'oggettività e si adatta ad essa attraverso i principi biologici definiti di *assimilazione* e *accomodamento*. La conoscenza emerge a seguito dell'interazione tra soggetto e oggetto, è una costruzione continua prodotta dall'attività cognitiva del soggetto in relazione con la realtà.

Conoscere non significa, quindi, osservare la realtà rispecchiandola, scoprirvi relazioni, leggi, connessioni, raccogliere informazioni su di essa ma significa, invece, costruire ipotesi interpretative della realtà che risultano varie ed affidabili per muoverci, al meglio, nell'ambito delle diverse e differenti configurazioni esperienziali che incontriamo nel corso dei processi di formazione in cui siamo implicati.⁴⁵

Per Vygotskij il pensiero non è innato ma scaturisce a seguito dell'interazione e del contatto con l'ambiente esterno. Lo sviluppo del pensiero formale è contestuale, storico e culturale. Determinanti, dunque, sono le componenti sociali, storiche, culturali per lo studio del rapporto tra il pensiero ed il linguaggio, per lo sviluppo potenziale del bambino, per l'incremento delle attività espressive ed artistiche.

Per questa ragione apprendere non significa acquisire passivamente informazioni predefinite ma costruire e/o decostruire personali strutture di

⁴⁵ *Ibidem*, p.72.

conoscenza sulla base di peculiari ipotesi interpretative della realtà. Diviene, dunque, indispensabile rivedere la prospettiva pedagogica che viene a definirsi sulla scorta di una visione costruttivista. L'obiettivo pedagogico che ne segue non è più quello dettato dalla volontà di fornire continuamente all'allievo nuove informazioni ma quello di operare in funzione della trasformazione delle precedenti strutture di conoscenza riflettendo sulla possibile inadeguatezza delle suddette strutture davanti a nuovi stimoli ambientali.

La conoscenza cui si fa riferimento è sicuramente una conoscenza di natura pratica ed esperienziale. L'apprendimento, di conseguenza, è un processo in fieri ove le tappe intermedie di acquisizione di conoscenza risultano ugualmente importanti quanto il risultato finale.

[...] viene a ridefinirsi, inoltre, la stessa nozione di conoscenza, interpretata come una realtà continuamente costruita attraverso pratiche cognitive condivisibili e non come un insieme stabile e imm modificabile di nozioni da trasmettere; anche i processi motivazionali, infine, sono visti come intrinseci e strettamente legati alla funzione adattiva e strumentale dell'apprendere e del conoscere nei contesti di esperienza in cui il soggetto vive ed agisce, non legati a rinforzi esterni.⁴⁶

Sebbene la prospettiva costruttivista faccia riferimento al soggetto quale agente epistemico, dotato di determinate strutture cognitive, appare evidente come l'apprendimento non possa essere inteso come un processo individuale, ma al contrario come un importante percorso che avviene sulla base della continua costruzione di conoscenze ed interpretazioni di significati emergenti attraverso il dialogo ed il confronto con gli altri. Questa modalità di intendere la conoscenza è propria di quello che è stato definito un *costruttivismo sociale* secondo cui ciò che assume centralità è la relazione cognitiva che si instaura

⁴⁶ *Ibidem*, p.76.

tra il soggetto ed il contesto socioculturale all'interno del quale questo è inserito; dunque la conoscenza è il prodotto dell'interazione e della negoziazione di significati.

A partire dagli anni Ottanta del Novecento sino ad oggi il costruttivismo sociale ha prodotto importanti contributi, grazie alle formulazioni teoriche di G. Geertz, R. Harrè, K. J. Gergen, J. Bruner e molti altri studiosi che con le loro concezioni sull'apprendimento hanno fatto sì che si determinassero proficue e reciproche influenze con il *culturalismo*. Attribuendo particolare rilievo alle relazioni interpersonali nella costruzione del pensiero e della conoscenza e quindi alla dimensione della socialità, tali ipotesi propongono l'apprendere come un processo che si realizza sia a livello intraindividuale che a livello interindividuale, sulla base di significati condivisi. La conoscenza sarebbe il frutto, dunque, dell'interazione esperienziale tra l'individuo e il suo ambiente di vita, pertanto si può parlare di *intelligenza condivisa, situata e distribuita*.

L'intelligenza, dunque, non è qualcosa che sta solo nella testa del singolo ma si forma attraverso la condivisione delle esperienze e delle conoscenze (intelligenza condivisa), all'interno di un contesto (intelligenza situata) e nell'uso degli strumenti materiali e degli artefatti culturali che ciascuna società mette a disposizione (intelligenza distribuita). Bruner li chiama amplificatori culturali; Olson parla di mediatori culturali, individuando proprio nell'intelligenza l'abilità di un determinato medium o campo esecutivo.⁴⁷

L'approccio *culturalista* si sviluppa alla fine degli anni Ottanta con la teoria di Bruner che pone in evidenza il ruolo importante degli artefatti e dei codici

⁴⁷ Loiodice, I., *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano 2004, p.26.

culturali nella costruzione del sapere a livello interindividuale e intraindividuale. L'approccio risente dell'influenza di molte altre teorie che contribuiscono a definire un'idea di conoscenza fondata sull'importanza che i contesti socioculturali ed i sistemi simbolici svolgono all'interno della costruzione delle conoscenze.

Lo sviluppo cognitivo avviene dunque attraverso la condivisione di linguaggi e strumenti intellettuali prodotti nell'ambito di una determinata cultura. Secondo l'opinione di Bruner, infatti, la cultura è in grado di plasmare la mente, ci fornisce l'insieme dei mezzi attraverso i quali costruiamo, non solo il nostro mondo, ma la nostra concezione di noi stessi e delle nostre capacità. La specie umana viene definita la specie intersoggettiva per eccellenza, per questa ragione l'attività mentale non è mai vissuta in maniera solipsistica ma viene sempre vissuta assieme agli altri, risentendo dei codici culturali e simbolici di un determinato contesto. Fondamentale è quindi l'interazione tra docente e studente e tra pari, sulla base della dimensione reciproca e condivisa dell'apprendimento.

Ritorna, dunque, anche in Bruner l'idea che l'apprendimento sia sempre una sorta di riordinamento o di trasformazione di fatti evidenti e non mera acquisizione di nuove informazioni. Ogni apprendimento ed ogni nuova acquisizione devono avere un significato perché posti in relazione con le informazioni disciplinari ed i sistemi culturali cui si riferiscono. Dall'approccio culturalista è possibile ricavare una serie di istanze pedagogiche, quali il principio della prospettiva, il principio delle limitazioni, il principio del costruttivismo, il principio dell'interazione, il principio dell'esternalizzazione, il principio dello strumentalismo, il principio istituzionale, il principio dell'identità ed autostima, il principio narrativo che rimandano da un lato alla prospettiva costruttivista, dall'altro a quella contestualista, sviluppando questo nuovo paradigma di riferimento. Secondo il *principio della prospettiva* il

significato di qualsiasi fatto o evento è sempre relativo alla prospettiva in base alla quale viene interpretato. Secondo il *principio delle limitazioni* è sempre necessario tener conto della natura del funzionamento della mente umana e dei limiti che la caratterizzano. Secondo, invece, il *principio del costruttivismo* la realtà che attribuiamo ai mondi che abitiamo è una realtà costruita. La costruzione della realtà, a parere di Bruner, è il risultato dell'attività del fare significato, plasmata dalle tradizioni e dai modi di pensare di una cultura. Secondo il *principio dell'interazione* è proprio attraverso questo meccanismo che i bambini scoprono cosa sia la cultura e come avvengano gli scambi di conoscenze e di idee. Secondo, invece, il *principio di esternalizzazione* la funzione di un'attività culturale è quella di produrre oggetti comuni da rendere visibili all'esterno della comunità in cui si realizzano. Sulla base del *principio dello strumentalismo* l'educazione si configura come un processo strumentale sia per i soggetti che vi prendono parte sia per la loro cultura di appartenenza. Secondo il *principio istituzionale*, invece, l'educazione è un processo che assume forme istituzionalizzate. I processi educativi, infatti, sono condizionati profondamente dalle istituzioni in cui si attuano. Sulla base del *principio dell'identità e dell'autostima* l'educazione si configura come un processo essenziale per la formazione del sé e della costruzione dell'identità. Secondo il *principio narrativo* la narrazione costituisce una peculiare modalità di pensiero, utile a svolgere una sorta di ricognizione dei modi di pensare e di vedere nei differenti contesti culturali.⁴⁸ Occorre precisare, però, a proposito di Bruner, che le teorizzazioni di quest'ultimo andranno a rivedere le concezioni di Dewey, mettendo in luce i rischi di una tale idea di apprendimento che desse eccessivo rilievo all'esperienza a scapito della ragione.⁴⁹

⁴⁸ Bruner, J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1996.

⁴⁹ Bruner, J., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1986.

L'educazione al pensiero costituisce la base fondante di tutto il discorso educativo perché capace di incentivare e favorire lo sviluppo complessivo del soggetto.

Questo orientamento sarà in linea con le tesi accomunate dalla volontà di impegnarsi a rispettare e valorizzare la libertà e l'autonomia degli allievi, aprendoli alle molteplici occasioni di socializzazione e collaborazione in maniera proficua e produttiva. L'interesse e l'esperienza diretta divengono importanti per il processo di apprendimento, la partecipazione attiva dei discenti viene incentivata, assieme alle attività manuali che vengono ritenute cruciali per sviluppare le capacità di interazione, collaborazione e rispetto nei confronti degli altri.

Anche l'indagine sui fondamenti biologici dei processi di pensiero costituisce oggi un altro tema importante all'interno del panorama scientifico attuale che ci impone, inevitabilmente, di riconsiderare il tema della mente e del pensiero in una prospettiva interdisciplinare e continuamente in divenire.⁵⁰

L'idea che i processi educativi siano fondamentali per la strutturazione di modalità di pensiero di alto livello che rendano possibile la gestione autonoma e critica delle diverse configurazioni esperienziali si è andata sviluppando, infatti, anche grazie alle recenti acquisizioni scientifiche in campo neurobiologico e all'idea della plasticità cerebrale.⁵¹

Come si accennava precedentemente, con gli studi di Piaget e poi di Vygotskij⁵² sull'influenza dei fattori sociali sui processi dell'apprendimento, con le teorie bruneriane sulla mente, quelle di Gardner sulle intelligenze

⁵⁰ Damasio, A., *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano 1995.

⁵¹ Edelman, G., *Sulla materia della mente*, Adelphi, Milano 1993.

⁵² Vygotskij, L., S., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori ed altri scritti*, Giunti, Firenze 1974.

multiple⁵³ si è dato ampio spazio all'indagine dei processi di pensiero e ad una visione degli stessi articolata e complessa, indirizzandosi, di conseguenza, verso la ricerca di nuove ipotesi educative, in vista di uno sviluppo globale del pensiero.

[...] il metodo dell'intelligenza si pone come metodo di educazione al pensiero. Un pensiero inquieto e curioso che procede investigando, collegando memoria e futuro, costruendo e cercando nessi ibridativi tra le differenze, ricercando l' "altro" e l'"altrove", prefigurando e anticipando ciò che non è ancora. In tal senso il pensiero capace di intrecciare, in un gioco ricorsivo, corpo e mente, cognitività e affettività, ragione e immaginazione, logica e fantasia, arte e scienza, è pensiero creativo.⁵⁴

Progettare interventi pedagogici in direzione dell'educazione al pensiero significa comprendere e tener conto del fatto che ci si trova davanti ad una realtà complessa, dalle moltissime sfaccettature e quindi è fondamentale predisporre una molteplicità di strategie e metodi, utili a comprenderla.

Nessuno dubita, in teoria, dell'importanza di promuovere nella scuola una buona impostazione del pensiero [...] non vi è un riconoscimento teorico adeguato che tutto ciò che la scuola deve o ha bisogno di fare per gli allievi, per quel che riguarda la loro *mente* [...] è di sviluppare la loro capacità di pensare. Il pensiero non connesso con un aumento di efficienza per l'azione, e con l'imparare un po' di più su noi stessi e sul mondo nel quale viviamo, zoppica proprio in quanto pensiero. E l'abilità ottenuta al di fuori del pensiero non è connessa con alcun senso degli scopi per la quale viene adoperata. Di conseguenza essa lascia l'uomo alla mercé delle abitudini

⁵³ Gardner, H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.

⁵⁴ Filograsso, N., Travaglini, R., *Dewey e l'educazione della mente*, Franco Angeli, Milano 2004, p.73.

che ha contratto, e del controllo autoritario di altri, che sanno quel che fanno e che non sono particolarmente scrupolosi sui mezzi che adoperano per riuscire. E l'informazione separata dall'azione intelligente è cosa morta, zavorra per la mente. Per il fatto di incrementare la conoscenza e di sviluppare pertanto il veleno della presunzione, essa costituisce il più potente ostacolo allo sviluppo del dono dell'intelligenza. L'unica via diretta per un miglioramento permanente dei metodi dell'istruzione e dell'insegnamento consiste nel concentrarsi sulle condizioni che esigono, promuovono e mettono alla prova il pensiero. Il pensiero è il metodo dell'apprendimento intelligente, dell'apprendimento che mette a profitto e ricompensa la mente.⁵⁵

⁵⁵ Dewey, J., *Democrazia e educazione*, op. cit., pp.165-166.

1.4. Alcune metodologie didattiche per educare a pensare

«Le pratiche educative e didattiche devono perciò essere orientate non alla trasmissione piuttosto alla *costruzione* di conoscenze; alla promozione ed allo sviluppo di competenze funzionali a tale costruzione nonché alla manipolazione ed al trasferimento delle conoscenze in oggetto.»⁵⁶

Si è parlato molto di pensiero critico e creativo, pertanto sono stati sviluppati una molteplicità di curricula per incentivare un'educazione al pensiero. Nel testo intitolato *Ragionare con il discorso*,⁵⁷ Marina Santi afferma:

Occorre *creare le condizioni* più adeguate perché i bambini possano usare le loro intelligenze in modo da realizzare degli apprendimenti significativi, costruttivi e motivati, piuttosto che privilegiare una sola forma di intelligenza. Il che significa organizzare degli *ambienti di apprendimento* in cui la complessità delle dinamiche del pensiero e la sua multidimensionalità vengano sempre tenute in considerazione e favorite, [...] Ecco allora che «insegnare a pensare» diventa possibile solo a patto di potenziare questa dimensione interattiva.

Santi sottolinea l'importanza innanzitutto di dover ripensare al rapporto esistente tra le conoscenze ed i processi di pensiero, al fine di dare rilevanza

⁵⁶ Santoianni, F., Striano, M., op.cit., p.76.

⁵⁷ Santi, M., *Ragionare con il discorso*, Liguori, Napoli 2006, pp.33-34.

alla loro interdipendenza. Alle conoscenze di tipo *contenutistico* e *dichiarativo* andrebbero aggiunte quelle *procedurali*, ossia quelle che fanno riferimento ai metodi ed alle strategie da utilizzare in particolari contesti problematici.

È necessario che lo studente impari soprattutto le strategie e le procedure per utilizzare al meglio la sua conoscenza. Attraverso il *transfer*, ossia la capacità di saper utilizzare le proprie conoscenze al momento opportuno, il soggetto attinge alle proprie conoscenze in maniera efficace. L'idea di fondo è che sia questa trasferibilità il segno più attendibile di un realizzato apprendimento. Elemento utile affinché si riescano a far fruttare le proprie conoscenze

[...] dipende cioè da quanto queste informazioni sono diventate *relazioni* operanti, e quanto invece sono rimaste *nozioni* statiche. L'ammontare delle conoscenze, in termini quantitativi, non è garanzia sufficiente del progresso cognitivo, anche se ciò costituisce la base di lavoro necessaria. [...] Ma perché la conoscenza acquisita sia effettivamente utile, contribuisca cioè a differenziare un pensatore «esperto» da un «principiante», essa deve essere prima di tutto *disponibile e trasformabile*.⁵⁸

La capacità di accedere alle conoscenze di natura procedurale, alle strategie di pensiero e di apprendimento, sembra essere legato più al grado di consapevolezza e riflessione *metacognitiva* posseduto dall'individuo. «Questo non significa che la conoscenza procedurale sia *context-free*», al contrario - sostiene M.Santi- [...] Così come la conoscenza di unità conoscitive è vuota se non è organizzata in molteplici relazioni di significatività, allo stesso modo la conoscenza strategica è paralizzata se non viene riferita ed applicata a diverse situazioni operative.»⁵⁹

⁵⁸ *Ibidem*, p.38.

⁵⁹ *Ibidem*, p.41.

Nel corso degli ultimi anni la riflessione pedagogica ha posto in evidenza l'importanza della *metacognizione*, intesa come la conoscenza dei propri processi cognitivi ed i risvolti che da essi ne derivano. Il fine è quello di acquisire sempre maggior consapevolezza delle proprie capacità e potenzialità in ambito cognitivo, insieme alle componenti di natura emotiva.

La metacognizione, dunque, risulta importante per controllare e monitorare i propri processi di pensiero, rendersi consapevoli e riflettere sulla propria attività mentale, approfondire le proprie modalità di conoscenza, ecc. L'utilità dei processi metacognitivi sarebbe, quindi, quella di rendere i soggetti ed, in particolare, gli studenti, più consapevoli delle proprie capacità, facendo sì che diventino in grado di riflettere sulle proprie modalità di apprendimento, al fine di mirare in maniera sempre più efficace agli obiettivi da raggiungere, conoscitivi e non.

Se la scuola si pone l'obiettivo di facilitare l'accesso degli studenti alle proprie abilità e conoscenze, divenendo un vero ambiente di apprendimento dove non solo si apprende ma si apprende ad apprendere, focalizzando l'attenzione su tutto «il processo cognitivo in tutte le sue componenti affettive, emotive e sociali, oltre che strettamente intellettuali. [...] Una scuola «luogo del pensare» dà certamente maggior spazio alla competenza cognitiva in tutta la sua multidimensionalità, rispetto alla conoscenza dei contenuti disciplinari; ma non scardina i due aspetti, che, come abbiamo visto, si «contestualizzano» l'un l'altro»⁶⁰

Ecco perché, sostiene Santi, si parla oggi di alfabetizzazione culturale, ossia un'alfabetizzazione che riguardi le procedure applicative generali di processi di pensiero ed anche conoscenza di linguaggi con cui operare.

Il concetto di metacognizione, quindi, è fortemente legato alla concezione costruttivista, cui si faceva riferimento precedentemente. Se infatti attraverso

⁶⁰ *Ibidem*, p.47.

la metacognizione è possibile riflettere sui propri processi mentali e migliorarli, grazie anche alla condivisione di saperi, allo scambio di informazioni, alla negoziazione di significati, è importante prestare molta attenzione alla dimensione sociale del sapere. L'importanza dei rapporti sociali, delle relazioni, delle interazioni, in quanto occasioni proficue di revisione e di ristrutturazione del pensiero viene concretamente verificata, ad esempio, in alcune metodologie didattiche che credono fortemente che la scuola debba dare agli alunni continue opportunità d'incontro e di interazione, sino a favorire la creazione di vere e proprie comunità di apprendimento.

Fondamentale diviene, dunque, educare al pensiero e quindi ad *esaminare criticamente* la realtà. «L'*esaminare radicalmente critico* è quello che chiede ragione di ogni contenuto cognitivo e non accetta nessuna idea che non poggi su evidenze discorsive certe.»⁶¹ Una strategia particolarmente utile ad un esame critico dei pensieri e delle idee è quella relativa al *dialogo socratico*. Attraverso il dialogo è possibile ricreare una comunità di pensiero, realizzando un confronto ed uno scambio cooperativo volto alla discussione ed alla comprensione. Attraverso la creazione di una comunità di pensiero è possibile condividere un percorso fatto di domande di senso, di significato, stabilendo con gli altri partecipanti un contatto positivo, volto alla collaborazione ed alla messa in comune di idee e di opinioni. Il dialogo, nella sua grande volontà di condivisione, ha grandissima valenza etica. Perché si riesca effettivamente a dialogare è necessario aprirsi agli altri con rispetto, empatia, comprensione, attenzione, ascolto, instaurando con i partecipanti al dialogo una relazione quasi amicale.

Il *dialogo* rappresenta, dunque, una strategia di apprendimento di una conoscenza socialmente condivisa. Nonostante questo, spesso accade che la discussione in classe non trovi una collocazione adeguata all'interno delle attività didattiche, come particolare strategia di apprendimento. Si preferisce,

⁶¹ Mortari, L., "Per una filosofia dell'esperienza del pensare", op.cit., p.306.

ad esempio, un "esercizio di ricordo orchestrato" all'interno del quale l'insegnante gestisce nel dettaglio la conversazione sia per quel che riguarda l'aspetto contenutistico, sia per quel che concerne i turni di parola, seguendo una successione di argomenti già definita in partenza. Altra situazione di apprendimento è quella "per scoperta guidata" in cui l'alunno viene stimolato a recuperare e connettere conoscenze pregresse sino a trarre inferenze. Nella discussione, invece:

più alunni vengono stimolati indirettamente dall'insegnante a confrontarsi con punti di vista diversi dal proprio, a trovare elementi comuni, a scoprire nuovi criteri classificatori, a trarre inferenze da idee e contributi anche di altri. La discussione, se intesa come strategia di apprendimenti, va considerata come una delle possibili situazioni didattiche che l'insegnante sceglie di proporre in relazione al contenuto, all'obiettivo, alle potenzialità cognitive degli alunni, all'estensione del loro patrimonio esperienziale e delle loro competenze.⁶²

Attraverso la dimensione dialogica è possibile favorire la condivisione, la mediazione tra le varie posizioni, l'accordo fra le differenti opinioni e raggiungere fini di alto valore etico e sociale. Per questa serie di motivazioni:

Educare alla ragione è una scelta di senso globale che ogni generazione fa rispetto a se stessa ed al suo futuro, assumendosi il carico di pensare e far pensare gli individui entro un orizzonte di valori umani diversificati ma coerenti in se stessi. Si tratta, in ultima analisi, di un atto di profonda fiducia e di autentico rispetto per il valore e le potenzialità della vita umana. Rispetto per la libertà e fede nella ragione.⁶³

⁶² Czerwinsky Domenis L., *La discussione intelligente. Una strategia per la costruzione sociale della conoscenza*, Erickson, Trento 2000, pp.20-21.

⁶³ Santi, M., *Ragionare con il discorso*, op.cit., p.6.

In ragione delle considerazioni sovraesposte ne consegue che anche la pianificazione delle attività volte all'educazione del pensiero sia un processo di grande valenza e sempre in continuo rinnovamento. Infatti, afferma G.M. Bertin:

E perciò un orientamento pedagogico che voglia essere razionale, in quanto consapevole della infinita problematicità dell'educazione, e quindi dell'esigenza di evitare qualsiasi pregiudiziale dogmatica nell'impostazione e nella risoluzione delle sue questioni concrete, ed in quanto consapevole della relatività di ogni soluzione (che è, inevitabilmente, una soluzione particolare), curerà costante flessibilità nei principi ed elasticità nelle metodologie educative, in rapporto ad un incessante processo di ripensamento critico della situazione e di adeguamento alle strutture essenziali per lo sviluppo di questa.⁶⁴

I programmi educativi presi in esame all'interno del presente lavoro, quali la *Philosophy for Children*, il *Cooperative Learning* ed il *Problem-Based Learning*, fortemente ispirati dalle concezioni deweyane, sono caratterizzati dall'aver, nonostante si distinguano tra loro per peculiarità differenti, l'obiettivo comune di educare al pensiero attraverso strategie di apprendimento cooperativo incentrate sul dialogo;

1) Il primo curriculum, denominato, dunque, *Philosophy for Children*, è stato formulato da M. Lipman. Esso si fonda sull'idea che i nuovi contesti socio-culturali contemporanei richiedano l'uso di abilità cognitive di alto livello, in questo l'insegnamento della filosofia sin dall'infanzia può favorire lo sviluppo ed il potenziamento di queste abilità, in particolar modo attraverso procedure dialogico-argomentative. La filosofia qui viene intesa come un *habitus*

⁶⁴ Bertin, G., M., *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando Editore, Roma 1995, p.73.

mentale, come un'attività di pensiero in grado di potenziare e sviluppare abilità cognitive complesse.

2) Il secondo è quello che va sotto il nome di *Cooperative Learning*. Molte sono state, nel corso degli ultimi anni, le proposte educative in ottica di apprendimento cooperativo. L'orientamento prevalente è stato quello di matrice anglosassone, incentrato sulla suddivisione di compiti, ulteriore ripartizione di sub compiti, il tutto finalizzato ad un obiettivo comune. Si tratta di forme di apprendimento di gruppo, dunque, che prevedono una condivisione delle informazioni e delle conoscenze, dove il dialogo che ne vien fuori assume un ruolo centrale per la negoziazione e costruzione di significati.

3) Il terzo, invece, è quello denominato *Problem-Based Learning*. In linea con le teorie deweyane⁶⁵ il Problem-Based Learning si configura come un metodo all'interno del quale un problema, posto all'attenzione degli studenti, costituisce il punto di partenza del processo di apprendimento. Per problema s'intende una situazione problematica strettamente connessa alla realtà. L'apprendimento basato su problemi «[...] pone gli studenti in una posizione attiva, favorisce un apprendimento interdisciplinare, lascia gli studenti liberi di scegliere quali obiettivi di studio perseguire, valorizza la dimensione collaborativa all'interno di un gruppo di pari e aumenta la qualità della formazione»⁶⁶

Di grande importanza, dunque, risulta il confronto con diverse modalità cognitive alternative o antitetiche attraverso l'interazione sociale. «La partecipazione a dimensioni dialogiche in cui sia facilitato e sollecitato il confronto intersoggettivo (gruppi di discussione, *circle time*, sessioni di

⁶⁵ Frauenfelder, E., Striano, M., Oliverio, S., *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia*,. *Prospettive interdisciplinari*, op. cit., 26.

⁶⁶ Lotti, A., (a cura di) *Apprendere per problemi*, Progedit, Bari 2006, p.13.

brainstorming, focus group) riveste quindi un'importanza centrale nei processi di formazione e negli interventi di educazione del pensiero. »⁶⁷ Riflettere sulle proprie modalità di pensiero, su stili e strategie cognitive messe in atto, muoversi in una prospettiva *metacognitiva* fa sì che il pensiero stesso possa divenire specifico oggetto d'indagine.

⁶⁷ Striano, M., *Educare al pensare*, Pensa Multimedia, Lecce 1999, p.41.

CAPITOLO SECONDO

La Philosophy for children

*Ogni bambino è, in un certo senso, un genio e ogni genio è, in un certo senso, un bambino.*⁶⁸

Arthur Schopenhauer

2.1. L'importanza del dover fare filosofia con i bambini

Nonostante l'opinione comune spesso accusi erroneamente la filosofia di astrattismo e di mancata aderenza alla realtà, da sempre molti studiosi si sono interrogati sugli apporti che l'approfondimento di questa disciplina potesse offrire concretamente nella prassi educativa sin dall'infanzia. In campo pedagogico, infatti, potrebbero essere molteplici le ricadute positive dei richiami e dei rimandi alla filosofia. Seppur in differenti modi già Socrate, Epicuro, Aristotele, Erasmo, Pascal, Locke, Schopenhauer e molti altri pensatori hanno fatto riferimento all'opportunità di avvicinare i bambini alla filosofia. In questo preciso momento storico il pensiero filosofico assume notevole importanza nell'intento di rispondere efficacemente alle necessità della pedagogia di dover analizzare, interpretare nuovi linguaggi e nuove

⁶⁸ Schopenhauer, A., *Il mondo come volontà e rappresentazione*, Mondadori, Milano 1995, p.1256.

teorie e, più in generale, l'insieme delle sfide provenienti dalla complessa società contemporanea.

Afferma Triani:

Ciò che emerge sempre di più è una circolarità tra la pedagogia, presa nel suo insieme come teoresi, ricerca, clinica, didattica, e il pensare in modo sistematico, critico, le direzioni, i sensi, i significati del vivere umano. Riflessioni nate in un contesto intenzionalmente filosofico possono essere di grande aiuto nel pensare la formazione e nel pensare alla formazione; così come intelligenze, comprensioni, problemi sorti nel pedagogico possono arricchire la comprensione e lo 'sguardo' critico, del filosofo.⁶⁹

Pedagogia e filosofia, infatti, sono sollecitate da una medesima esigenza:

la quale ora si esprime come richiesta di una giustificazione della totalità del reale in cui l'uomo è inserito come una parte del tutto (metafisica), ora come richiesta di giustificare il processo stesso del pensiero che si rappresenta la realtà (gnoseologia), ora come richiesta di fondare l'atto della volontà su principi universali e oggettivi (etica), ora infine come richiesta di una disciplina razionale del processo in virtù del quale l'uomo promuove lo sviluppo di un altro uomo e del metodo onde realizza codeste attività di promozione dello sviluppo (pedagogia). Ma in ogni caso si tratta della richiesta di una motivazione razionale e della ricerca di principi che presiedono a ciascuna delle sopraddette considerazioni [...]⁷⁰

Numerose sono le tesi a sostegno della necessità del fare filosofia con i bambini. Nel corso di questo paragrafo si farà riferimento ad alcune tra le più interessanti posizioni che hanno dedicato particolare attenzione al tema ed

⁶⁹ Triani, P., *Il dinamismo della coscienza e la formazione*, Vita e pensiero, Milano 1998, p.45.

⁷⁰ Volpicelli, L., *La Pedagogia: storia e problemi, maestri e metodi, sociologia e psicologia dell'educazione e dell'insegnamento*, PICCIN, Padova 1982, p.189.

hanno posto in rilievo il riaffiorare di questa esigenza di riflessione, d'interrogazione, di pensiero critico, d'immaginazione; nella convinzione che soltanto, poi, una condivisione dei pensieri e di domande, nel contesto di un'attività dialogica, possa indirizzare la naturale curiosità dei bambini verso uno sviluppo di tipo intellettuale. L'idea di fondo è, infatti, quella che la promozione di un pensiero di tipo filosofico non sia intesa come la volontà di far scaturire momento di carattere puramente speculativo ma che possa tradursi, sulla scorta di analisi e studi ampiamente fondati ed effettuati nel corso dei secoli, in atteggiamento pratico del soggetto davanti alla vita e al mondo. Il filosofare è un metodo razionale e insieme spirituale; è un pensare che non fa solo conoscere ma anche essere secondo Hadot, è un esercizio mentale che cambia il nostro approccio col mondo e che implica una trasformazione radicale dell'agire oltre che dell'intendere.⁷¹

Secondo la tesi di U.Galimberti i richiami alla filosofia, in ambito pedagogico, potrebbero innanzitutto rivelarsi utili nel tentativo di dare risposte ad uno dei bisogni fondamentali dell'individuo, quello legato alla ricerca di senso, ossia la continua ricerca del «riconoscimento di quello che ciascuno di noi propriamente è, quindi della propria virtù, della propria capacità, o, per dirla in greco del proprio daimon che, quando trova la sua realizzazione, approda alla felicità, in greco eu-daimonia.»⁷² Secondo lo studioso è fondamentale introdurre la filosofia in tutto il percorso scolastico degli individui, sin dalla scuola primaria. I bambini, infatti, si pongono domande filosofiche già intorno ai quattro anni, età che gli psicologi definiscono dei “perché”. Sono dei perché a cui di solito gli adulti non sanno rispondere o che liquidano erroneamente nel repertorio delle ingenuità.

⁷¹ Hadot, P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Torino, Einaudi 1988.

⁷² Galimberti, U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007, p.14.

a quattro anni quindi con due anni d'anticipo sull'età scolare, i bambini s'aprono allo stupore del mondo e, come Aristotele insegna: “La filosofia nasce dalla meraviglia” e perciò pone domande e interrogativi. A scuola si trasmette un sapere strutturato che non sempre corrisponde all'interrogazione che ha sollecitato la curiosità del bambino, per cui tra il sapere impartito e la domanda iniziale inevasa si produce quella distanza che genera disinteresse. Infatti non si può avere una vera partecipazione a risposte che evadono le domande con cui il bambino cerca di orientarsi nel mondo, chiedendo chi l'ha fatto, e perché è così malvagio, e che necessità c'è di morire [...], Queste domande non sono ingenue, sono radicali, [...] E se l'infanzia genera l'interrogazione nella sua radicalità, la filosofia insegna a mantenersi nell'interrogazione, per non seppellire il cervello tra le opinioni diffuse, che rispondono non tanto alle nostre domande, quanto al desiderio di evitare il più possibile la fatica del pensiero⁷³

Questi interrogativi necessitano risposte non definitive, pertanto lasciano le questioni aperte ad un ventaglio ampio di risposte possibili, tutte legittimate e giustificate dalle rispettive argomentazioni che aprono di conseguenza il campo alla pluralità di opinioni, quindi alla tolleranza, alla comprensione e al dialogo. Nella maggioranza dei casi la scuola fornisce risposte di tipo dogmatico, impedendo che venga dato spazio al dubbio, al sospetto e dunque alla ricerca che dopo tappe successive sia in grado di giungere a risposte da ritenersi plausibili.

Nella stessa direzione si collocano le considerazioni di Karl Jaspers, il quale sostiene fermamente la presenza di una naturale inclinazione dei bambini alla filosofia e più in generale all'interrogazione ed alla riflessione, tendenza col tempo destinata a svanire se non efficacemente stimolata ed incoraggiata.

⁷³ Galimberti, U., “Se i bimbi studiassero Platone” in *La Repubblica*, 11 settembre 2004.

Le domande poste spontaneamente dai bambini agli adulti sembrano di natura profondamente filosofica.⁷⁴ Sebbene, però, la filosofia investa ogni uomo sin dalla giovanissima età, la sua elaborazione richiede uno studio che racchiude tre direzioni: la partecipazione all'indagine scientifica, lo studio dei grandi filosofi, la quotidiana condotta filosofica della vita. Chi trascura queste direzioni non può giungere ad un chiaro e vero filosofare.⁷⁵

Se opportunamente sollecitato il bambino può sviluppare, secondo lo studioso, capacità filosofiche specifiche.

Dello stesso parere è anche L.Mortari che afferma:

I bambini avvertono il bisogno di sollevare domande di significato e quando manchiamo di offrire loro adeguati contesti di ascolto, questa originaria tensione all'interrogazione metafisica rischia di inaridire e spegnersi. [...] Non offrire ai bambini e ai giovani spazi in cui confrontarsi con certe questioni dalla forte valenza esistenziale significa privarli di possibilità essenziali al costituirsi della loro identità e al prendere forma di uno sguardo sul mondo soggettivamente denso.⁷⁶

A sostegno di queste tesi Edgar Morin afferma quanto sia importante che la filosofia, in quanto profondamente volta all'interrogazione ed alla riflessione nei confronti delle cose, promuova nel bambino uno spirito in grado di problematizzare la realtà. Attraverso la filosofia è possibile stimolare l'attitudine critica e l'autocritica, fattori centrali per il soggetto.⁷⁷

⁷⁴ Jaspers, K., "The Philosophical Disposition in Children", in Lipman, M., Sharp, A., M., *Growing up with philosophy*, Temple University Press, Philadelphia 1978, pp. 38-39.

⁷⁵ Jaspers, K., *Introduzione alla filosofia*, Longanesi, Milano 1959, pp.28-30, pp.216-217.

⁷⁶ Mortari, L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze 2002, pp. 23-24.

⁷⁷ Morin, E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

A questo proposito, infatti, egli afferma:

Ecco ciò che una filosofia rigenerata potrebbe dare agli alunni a cominciare dalla più giovane età. La filosofia deve cessare di essere considerata come disciplina per divenire motrice e guida nell'insegnare a vivere. Deve ridiventare socratica, cioè suscitare continuamente dialogo e dibattito. Deve ridiventare aristotelica, cioè mettere in ciclo (enciclopedizzare) le conoscenze acquisite e le ignoranze scoperte dal nostro tempo. Deve ridivenire platonica, cioè interrogarsi sulle apparenze della realtà. Deve ridivenire presocratica e lucreziana, reinterrogando il mondo alla luce e all'oscurità della cosmologia moderna.⁷⁸

Secondo l'opinione di Helene Schidlowsky è di fondamentale importanza trattare di tematiche esistenziali con i bambini. Una modalità particolare per trattare di tematiche filosofiche con i bambini potrebbe essere quella, secondo l'opinione della studiosa, di utilizzare delle *favole filosofiche*.

Le favole filosofiche costituiscono un vasto repertorio narrativo che include miti, parabole, fiabe, leggende, ogni genere di racconto che sia capace di esemplificare le domande cruciali per ogni comunità: Chi siamo? Perché viviamo? Come dovremmo vivere? Cos'è bello? Cos'è giusto? Cos'è l'amore? Le risposte variano nel tempo e anche per appartenenza a culture e civiltà diverse. Ma le domande no, sono universali e nascono imparando a parlare.

A questo proposito, infatti, ella afferma:

Il problema dell'amore, così fondamentale per il bambino è spesso destabilizzante, in quanto ci mette faccia a faccia con noi stessi e con la nostra vita. La questione della morte riattiva la nostra angoscia. Affermare, per esempio, che noi pensiamo che

⁷⁸ Morin, E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015, p.27.

non ci sia nulla dopo la morte, dire il vuoto risveglia in noi l'assurdo che noi temiamo di trasmettergli. Noi non rispondiamo ai problemi che egli ci pone e tergiversiamo attraverso un percorso scolastico che fornisce risposte a domande che egli non si è mai posto, [...] Queste risposte egli le deve memorizzare anche se lo interessano poco. Ma le domande fondamentali restano senza risposte, senza sviluppi. Noi blocchiamo questi interrogativi, e a poco a poco il bambino finisce di porli e di ripeterli dentro la propria testa. Egli non pensa più e si chiude in un non interesse per il mondo dal momento che questo non lo comprende. Non lo si è aiutato a dare un senso alla propria esperienza quotidiana, in particolare all'esperienza scolastica, e un senso alla propria vita.⁷⁹

E poi ancora l'attività del pensiero appare come un vero e proprio momento di felicità, nella misura in cui diviene donatrice di senso:

Vi è, lo vedo, presso coloro con i quali ho l'occasione di lavorare (bambini o adulti), una felicità di pensare, in quanto il fatto stesso di pensare può dare un senso a ciò che essi sono aiutandoli a costruirsi, una felicità di pensare precisa e sottile che si manifesta nel dispiegamento del pensiero; basta vedere la gioia dei bambini quando essi scoprono, riflettono, fanno l'esperienza di questa possibilità di dominio simbolico del mondo: grazie al pensiero io comprendo il mondo che mi comprende, io me ne approprio, contengo questo modo che, a sua volta, mi contiene. Esiste, allo stesso modo, una felicità nel costruire un progetto, sia esso individuale o collettivo.⁸⁰

Per queste ragioni la scuola deve divenire un laboratorio continuo di pratica, concretezza, luogo di creatività e di grande sperimentazione, in cui il *dubbio*, inteso nel senso di un approccio critico nei confronti delle cose, sostituisca le

⁷⁹ Schidlowsky, H., "La filosofia per bambini. Una educazione alla felicità ed alla democrazia" in *Dossier International de: "L'AGORA"-Revue internationale de didactique de la philosophie*, p.3.

⁸⁰ *Ivi*, p.2.

vane pretese di raggiungere verità assolute. A questo proposito risulta di notevole importanza l'opinione di Walter Kohan, il quale sostiene che:

Chiaramente prendo atto che le scuole della nostra epoca sono scuole disciplinari, e se non attribuiamo alla filosofia uno spazio disciplinare, c'è il rischio che non trovi il modo di essere presente nelle scuole. Credo però che valga la pena di pensare ad alcune distinzioni,[...] La filosofia oltre ad essere una disciplina, è una possibilità del pensiero, un modo di relazionarci con il nostro pensiero. E' in questo senso che la filosofia è trasversale: perché attraversa ciò che pensiamo. Se affermiamo che una delle principali spinte a portare la filosofia nella scuola dipende dalla possibilità di portare il pensare a ciò che non è stato ancora pensato, a ciò che pare impensabile, allora credo che effettivamente una delle sfide principali della filosofia con i bambini consista nel realizzare una “filosofizzazione” della scuola, nel senso che forse, attraverso la filosofia come esperienza, possiamo aiutare la scuola a divenire una scuola che non abbiamo ancora pensato ⁸¹

⁸¹ Kohan, W., *Infanzia e filosofia*, Morlacchi 2007, p.27.

2.2. La *Philosophy for children*

Fintantoché l'educazione veniva considerata come una semplice trasmissione di informazioni sul mondo dagli insegnanti agli allievi, il modo in cui tali informazioni venivano elaborate durante la trasmissione - in altre parole, il modo in cui venivano *pensate* - non sembrava avere una grande importanza. Quando, però, l'elaborazione cognitiva iniziò a imporsi come momento fondamentale della pratica educativa, fu chiaro che le vecchie priorità, ormai logore, dovessero essere sostituite da un'insieme di priorità del tutto nuove. Nonostante l'acquisizione di conoscenze continuasse ad essere un obiettivo degno di merito, non lo era quanto un accurato affinamento del *giudizio* con cui si impiegavano tali conoscenze. E nonostante l'uso delle conoscenze potesse essere ancora considerato come una parte centrale dell'apprendimento teorico, era ormai chiaro che un'educazione efficace avrebbe richiesto in primo luogo l' *applicazione pratica* ad ambiti problematici di tali conoscenze.⁸²

La *Philosophy for children* può essere definita come un progetto educativo centrato sulla convinzione dell'importanza di dover praticare la filosofia con i bambini. Presupposto psico-pedagogico è che la pratica del filosofare consenta di sviluppare, sin dall'infanzia, le abilità di ragionare, formare concetti, indagare il significato dei problemi, investigare il senso delle assunzioni date per scontate, analizzare le argomentazioni proprie ed altrui e scoprirne le fallacie, dialogare con gli altri imparando a comprendere il punto di vista altrui, cooperare alla ricerca di un comune del significato dell'esperienza, saper regolare il proprio comportamento sugli ideali di giustizia, bellezza e verità.

La mente infantile, intessuta com'è di intelligenza esistenziale, è ancora priva di filtri affettivi indotti da pregiudizi ambientali, per cui conserva intatta la limpidezza del ragionamento e il rigore della capacità speculativa. Del resto la mente non è che

⁸² Lipman, M., *Educare al pensiero*, Vita e pensiero, Milano 2003, p.219.

una sovrastruttura: è un'emergenza della straordinaria congiunzione organizzatrice tra il cervello umano e la cultura; questa emergenza,..., non solo fa sbocciare le più ricche qualità dell'essere umano, ma manifesta poteri stupefacenti.⁸³

in particolare secondo la descrizione che di questo programma offre Maura Striano:

Questo programma [...] si differenzia sostanzialmente dagli altri in quanto non è focalizzato alla identificazione, allo sviluppo ed al potenziamento di specifiche abilità cognitive, ma è indirizzato ad un intervento diffuso e globale sulla processualità cognitiva nella sua interezza, attraverso la proposta di materiale-stimolo strutturato in forma dialogica e l'uso di un modello didattico, anch'esso organizzato in forma dialogica, sulla base dell'idea vygotskijana che lo sviluppo dei processi cognitivi complessi si articola essenzialmente dapprima in un momento interindividuale e successivamente in un momento intraindividuale. [...] vengono rinforzate, sviluppate e potenziate:

- abilità di ragionamento (induttivo, deduttivo, analogico...)
- abilità investigative (osservazione, descrizione, narrazione)
- abilità di elaborazione concettuale (definizione, classificazione...)
- abilità di “traduzione” (comprensione, ascolto, scrittura...)
- disposizione critiche (meravigliarsi, cercare motivi, giudicare facendo uso di criteri, discutere...) ⁸⁴

⁸³ Napodano, M., *Socrate in classe*, Morlacchi, p.19.

⁸⁴ Striano, M., *Educare al pensare*, op. cit., pp.78-79

La Philosophy for children nasce, dunque, intorno agli anni Settanta ad opera di Matthew Lipman. Filosofo di formazione deweyana, Lipman divenne professore di logica alla Columbia University dove riscontrò non poche difficoltà, da parte degli allievi, nell'approcciarsi alla filosofia ed in generale nel sapersi servire di un buon metodo di studio. Di qui emerse l'intuizione di una precoce preparazione delle facoltà logico-razionali mediante un approccio filosofico. Sulla scorta della nozione piagetiana dello sviluppo delle abilità cognitive, Lipman s'impegnò a formulare un programma e dei testi da poter utilizzare al fine di promuovere la capacità di ragionare filosoficamente sulla realtà nei bambini e nei ragazzi.

La Philosophy for children non tende all'insegnamento disciplinare della filosofia, non mira ad insegnare il pensiero ma pone l'accento sulla possibilità di insegnare a pensare e a riflettere sui processi di pensiero. È stato più volte evidenziato che la curiosità e la meraviglia dimostrate dal bambino all'inizio della sua educazione formale "si perdano" col passare del tempo, nel corso dei successivi anni scolastici, sino a divenire, in molti casi, mera ricezione passiva di informazioni.

È importante che i discenti, anziché memorizzare meccanicamente le teorizzazioni filosofiche dei pensatori, così come vengono riportate nei manuali, indaghino sulle questioni e riflettano autonomamente. In questo modo ricevono l'opportunità di farsi carico di una parte della loro stessa educazione, di costruirsi come soggetti attivi del loro divenire.

Pertanto appare importante praticare la filosofia con i bambini sin dall'infanzia, perché in grado di sviluppare un pensiero multidimensionale e complesso, in grado di favorire un equilibrio tra cognitivo ed affettivo, tra percettivo e concettuale, tra fisico e mentale, che possa definirsi, secondo Lipman «*critico, creativo, caring*»⁸⁵. Nella prospettiva di una società guidata

⁸⁵ Lipman, M., *Educare al pensiero*, op. cit., p.153.

dalla interrogazione e dalla ricerca e che abbia l'obiettivo di promuovere il miglioramento del pensiero, in quanto critico, creativo e caring, sono due le idee regolative, secondo Lipman, che è necessario tenere in considerazione: la democrazia e la ragionevolezza. Queste ultime, secondo lo studioso, sono le componenti essenziali del processo educativo: «la *democrazia* come un'idea che regola lo sviluppo della struttura sociale, mentre la *ragionevolezza* è un'idea che regola la struttura del carattere, sia del singolo cittadino, sia di una particolare procedura della società.»⁸⁶

Lipman evidenzia la difficoltà, soprattutto nei giovani, di formulare giudizi e prendere decisioni in una società in rapida trasformazione. Per questa ragione fa riferimento alla necessità dello sviluppo di un *pensiero critico*. Quello che oggi definiamo pensiero critico, sostiene Lipman, è il risultato di profonde e lunghissime riflessioni che hanno accompagnato lo sviluppo della civilizzazione, assieme alla riflessione riguardo all'adeguatezza del nostro pensiero rispetto a compiti via via più difficili.

sviluppare un pensiero critico vuol dire pensare con la propria testa e sviluppare un particolare atteggiamento connesso a questo tipo di pensiero.

significa acquisire la capacità di orientarsi verso comportamenti sempre più flessibili per poter essere in grado di affrontare e gestire i cambiamenti, nella convinzione che attraverso un pensiero libero e plurale si possa favorire il consolidamento di una società democratica e contrastare rischi di autoritarismo e conformismo.

Pur offrendo molteplici definizioni di pensiero critico, Lipman si sofferma sulla considerazione che segue:

La linea di ricerca da me seguita è quella che presenta il buon giudizio come il moderno discendente dell'antica nozione di saggezza e, allo stesso tempo, come la

⁸⁶ *Ivi*, p.224.

caratteristica principale del pensiero critico [...] Un giudizio, dunque, è la determinazione del pensiero, di un discorso, di un'azione o di una creazione.[...] Il pensiero critico è un pensiero applicato. Di conseguenza, non è solamente un processo ma cerca anche di sviluppare un prodotto. [...] Vuol dire utilizzare la conoscenza per determinare un cambiamento ragionevole.⁸⁷

inoltre, dunque, Lipman sostiene che il pensiero critico è quel pensiero che facilita il giudizio perché fa ricorso a criteri, è autocorrettivo ed è sensibile verso il contesto. I criteri cui si rifa il pensiero sono, ad esempio, quelli di validità, valore probatorio, coerenza; ogni ambito pratico dovrebbe essere guidato da criteri ben definiti, in quanto ragioni attendibili per l'agire. L'idea di fondo è quella, infatti, di ancorare le nostre opinioni e pensieri su di una base il più possibile solida.

Compito dell'insegnante è far comprendere agli alunni come identificare le buone ragioni a supporto delle opinioni che si esprimono, aiutandoli a riconoscere quali ragioni possano essere definite buone ragioni e quali no.

Per poter individuare il criterio più adatto lo studioso fa riferimento a metacriteri, megacriteri, criteri formali, informali, oltre ai parametri, strumenti della procedura razionale che posseggono un valore maggiore, definendo il pensiero autocorrettivo.

il pensiero è, inoltre, autocorrettivo nel senso che presta attenzione alle debolezze ed alle fallacie delle sue procedure, via via modificandole e correggendole. Infine il pensiero critico viene definito come sensibile al contesto, in quanto in grado di riconoscere e comprendere la natura di un'affermazione a partire dal contesto all'interno della quale è inserita, includendo un'attenzione particolare a: circostanze eccezionali o irregolari, limitazioni speciali, contingenze e restrizioni che possono impedire un

⁸⁷ Lipman, M., *Educare al pensiero*, op. cit., pp.230-231.

ragionamento fondato, configurazioni generali, la possibilità che la prova sia atipica, l'eventuale impossibilità di tradurre alcuni significati da un contesto ad un altro.

La dimensione critica, è una dimensione inquisitiva e deliberativa, governata sostanzialmente da regole procedurali funzionali all'individuazione ed alla soluzione dei problemi. Essa presenta, dunque, un'apertura alla ricerca ma anche alla scelta, alla decisionalità, alla responsabilità operativa con la ricerca di criteri, ragioni, giustificazioni, fondamenti in relazione alla specificità dei contesti di riferimento. Consente, inoltre, di operare connessioni e distinzioni, muovendo in direzione ordinatrice. In questo quadro il pensiero si articola attraverso la formulazione di giudizi, in una prospettiva autocritica ed autocorrettiva, assumendo valenze meta cognitive.⁸⁸

Vi è dunque una forte connessione tra pensiero critico e logica informale, in quanto quest'ultima si occupa di ragionamento inferenziale che non ha conclusioni definitive ma soltanto probabili. Il pensiero, come si faceva riferimento precedentemente è, secondo Lipman, definibile anche come un pensiero *creativo caring*. *Creativo* poiché scettico e radicale. Esso tende a liberarsi di un vecchio dubbio, sostituendolo con un nuovo, per proseguire la ricerca. Pensiero *caring*, in quanto comprensivo della dimensione emotiva.

Il pensiero *creativo*, secondo Lipman, è quel pensiero centrato sulla produzione di pensieri creativi e divergenti, sviluppa sensibilità al contesto, consapevolezza dei criteri.

Afferma Striano:

⁸⁸ Striano, M., "Per un'educazione al pensiero complesso", in *Bollettino SFI* n.159 p.12.

Il pensiero creativo è quindi un pensiero che vuole "trascendersi", studiando di non ripetersi, muovendo oltre schemi e matrici precostituite. In questo senso può deliberatamente fare a meno di regole e di percorsi codificati, utilizzando una pluralità di veicoli espressivi i quali possono sostituire o affiancare il codice linguistico, preferenziale per la dimensione critica del pensiero.⁸⁹

Di grande interesse risultano le riflessioni di Franca Pinto Minerva riguardo al tema della creatività. Ella, infatti, attribuisce notevole importanza alla promozione ed alla valorizzazione di un'educazione alla creatività ed all'esercizio dell'immaginazione. All'interno del testo intitolato *Pedagogia e Post-Umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile* afferma:

La creatività, infatti, è la capacità di vedere al di là dei confini dell'esistente e del presente. È la capacità di scombinare e ricombinare, in modi diversi, schemi, strutture e modelli investigativi, sguardi interpretativi, teorie scientifiche ed elaborazioni artistiche. È, ancora, la capacità di trasformare e ricostruire continuamente la realtà attraverso le insolite combinazioni del pensiero metaforico, nel gioco dinamico di *ragione e immaginazione* in cui ordine e disordine, continuità e discontinuità, regola e trasgressione si contaminano, arricchendosi di ulteriori possibilità d'essere.⁹⁰

In quest'ottica il pensiero creativo, grazie alla sua originalità, mobilità, fluidità, come sostiene Pinto Minerva, consente di affrontare i cambiamenti ricercando nuovi adattamenti, investendo le proprie risorse in chiave trasformativa. Ragione ed immaginazione si fondono con l'obiettivo di contribuire a fronteggiare i momenti di squilibrio, di trasformazione, di crisi,

⁸⁹ *Ibidem*.

⁹⁰ Pinto Minerva, F., Gallelli, R., *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma 2004, p.139.

caratterizzandosi per un marcato *orientamento al futuro*.⁹¹ Diviene fondamentale, dunque, promuovere lo sviluppo di un *pensiero previsionale*: «cioè di un pensiero creativo, esercitato a guardare lontano, oltre il presente, a immaginare il futuro e, soprattutto, attrezzato a immaginare i modi nuovi in cui la nostra specie potrà continuare ad abitare la Terra e a costruire il futuro.»⁹²

Accade molto spesso, inoltre, sostiene Lipman, che identifichiamo il pensiero unicamente con il ragionamento e l'argomentazione, dimenticandoci anche della dimensione emotiva ed affettiva:

Non riusciamo a scorgere la profondità con cui le nostre emozioni modellano e dirigono i nostri pensieri, dando loro un'organizzazione, un senso di proporzione, una prospettiva, o meglio, una serie di prospettive diverse. Senza l'emozione il pensiero sarebbe piatto e poco interessante. [...] Il pensiero *caring* possiede un doppio significato: da una parte significa pensare con premura all'oggetto dei nostri pensieri, dall'altra vuol dire occuparsi della propria *maniera* di pensare.⁹³

Il pensiero *caring* consente di individuare ciò che è ritenuto importante in un particolare contesto: etico, estetico, scientifico, al fine di valutare quale sia la condizione ottimale per migliorarne lo stato di benessere. In particolar modo mira al rafforzamento della solidarietà tra gli alunni, alla cura delle relazioni e dei valori, promuovendo la comunicazione, l'empatia, la comprensione ed il dialogo. Fondamentale, infatti, è il ruolo delle emozioni ed è importante che la scuola divenga promotrice essa stessa di competenze personali e relazionali nell'ottica di un'integrazione tra sfera emotiva e sfera cognitiva. La dimensione

⁹¹ *Ivi*, p.140.

⁹² *Ivi*, p.44.

⁹³ Lipman, M., *Educare al pensiero*, op.cit., pp.283-284.

emotiva costituisce, infatti, un aspetto assolutamente non trascurabile della formazione dei soggetti.⁹⁴

Il metodo Philosophy for children di Lipman, dunque, fa leva sull'accogliere e riprendere le domande di ciascuno per spiegarle e riferirle alle proprie esperienze di vita, per aiutare il bambino ad organizzare il proprio flusso di percezioni, sensazioni, emozioni, sentimenti, opinioni, puntando alla costruzione e alla valorizzazione di una molteplicità di competenze: critiche, creative, etiche, affettive, logiche, metacognitive.

2.3. Praticare la filosofia in una comunità di ricerca: la centralità del dialogo

Il luogo in cui esperire l'esercizio di queste attività di pensiero è sicuramente la *comunità di ricerca*. La comunità di ricerca, infatti, è il luogo ideale per far scaturire il pensiero in tutte le sue dimensioni. A differenza dell'insegnamento tradizionalmente concepito che ruota attorno alla lezione frontale, incentrata sull'acquisizione delle conoscenze ed in cui i discenti rischiano talvolta di divenire spettatori passivi, nella comunità di ricerca gli alunni rivestono il ruolo di ricercatori attivi che pian piano divengono sempre più consapevoli delle loro capacità e potenzialità. In quest'ottica, dunque, il pensiero nasce e si nutre in ambito comunitario. Convergono, tra le altre, in questa direzione, le concezioni di Bruner, Vygotsky, Dewey e Schön. Questi autori sono accomunati dall'importanza attribuita al contesto dell'apprendimento, al confronto coi pari e dunque alla dimensione sociale e riflessiva

⁹⁴ Dato, D., *La scuola delle emozioni*, Progedit, Bari 2004.

dell'apprendimento.⁹⁵ L'esercizio critico del pensiero, infatti, l'incontro con tematiche in grado di stimolare la ricerca, il confronto con diverse ipotesi di interpretazione del mondo, l'apertura alla dimensione filosofica dell'esistenza sono tutte esperienze che presentano un significato altamente costruttivo nella formazione della persona, sia dal punto di vista teoretico che da quello etico sociale. A questo proposito M.De Pasquale afferma:

Una forma generale di apprendimento del filosofare, in cui si apprende “facendo prova di ricerca filosofica”, “saggiando se stessi” nell'affrontare problemi reali, valorizzando i contenuti concettuali e le forme di ricerca mediante le quali nella tradizione si sono definiti e risolti i problemi, [...] La natura non definitiva e problematica dell'apprendimento del filosofare è garanzia di pluralità e di complessità, della dinamicità e dell'autenticità del percorso formativo, [...] il punto di arrivo del percorso formativo non è costituito dalla quantità delle conoscenze apprese, ma dalla capacità di pensare in proprio, di sviluppare ragionamento e critica, a partire dalle conoscenze apprese, di saperle rielaborare in funzione della costruzione di una personale visione del mondo.⁹⁶

Essenziale per la realizzazione di una sessione tipica di Philosophy for children è la preparazione del *setting*, attuata attraverso la disposizione circolare delle sedie, funzionale al fluire del dialogo nella “comunità” che si verrà costruendo. Una disposizione di tipo circolare permette di veicolare l'idea che, all'interno della comunità di ricerca, tutti godono della stessa legittimità; pertanto ciascuna idea, purché motivata ed argomentata, ha pieno diritto di cittadinanza, indipendentemente da chi la pronuncia. Si parte con uno “stimolo-guida”, solitamente rappresentato da una delle novelle scritte da

⁹⁵ Michelini, M., C., *Educare il pensiero*, op.cit., p.122.

⁹⁶ De Pasquale, M., “Gioco estetico e gioco filosofico nell'esperienza di filosofia in classe”, in De Natale, *L'insegnamento della filosofia oggi*, Stilo, Bari 2003, pp.127, 134.

Lipman. Al termine del racconto, e a seguito della fase di raccolta e registrazione delle domande da esso suscitate, si dà avvio alla discussione, moderata dall' "insegnante-facilitatore". Secondo l'opinione di M. Napodano, il docente: »⁹⁷ La fase della problematizzazione permette alla comunità di lavorare in maniera cooperativa all'interpretazione dei dati e alla negoziazione e costruzione di significati. Nella comunità di ricerca, infatti, Lipman vedeva l'opportunità di intraprendere un vero e proprio percorso cognitivo, attraverso il confronto dialogico, la riflessione, l'analisi di differenti prospettive, che avesse la valenza di un esercizio, di un allenamento utile a preparare i bambini a vivere al meglio la loro vita futura, all'interno della propria società. Più volte, infatti, è stato posto in evidenza che obiettivo primario della scuola dovrebbe essere quello di aiutare il bambino a districarsi nella complessità dell'esistenza e dare senso ad essa.

Nel corso degli ultimi anni alcuni dei sostenitori della *philosophy for children* hanno proposto tipologie di attività che, pur ispirandosi chiaramente al curriculum ideato da Lipman, hanno avuto la caratteristica di orientarsi prevalentemente verso momenti di *pratica filosofica*, servendosi in maniera molto limitata di manuali e di testi, prediligendo e favorendo il dialogo e l'interrogazione all'interno di quelli che sono stati definiti gli "atelier" di filosofia.

Tra questi vi è Pierpaolo Casarin, docente di Filosofia ed esperto di *Philosophy for children*, cui vi è stato modo di chiedere il perché di un'interesse così forte nei confronti di questa metodologia:

«Lo studio della filosofia e l'approfondimento di diverse questioni legate alla "traducibilità" dell'orizzonte filosofico anche in contesti differenti da quelli usuali mi hanno avvicinato alla *Philosophy for children*. Ho colto immediatamente delle potenzialità che nel tempo si sono dimostrate reali occasioni di ricerca,

⁹⁷ Napodano, M., *Socrate in classe*, Morlacchi, p.19.

approfondimento e lavoro. Continuo, ogni anno, a realizzare molti progetti di p4c e di filosofia con i bambini e le bambine nella convinzione che costituiscano un tempo libero e liberato, una possibilità per coltivare spirito critico, capacità argomentativa e riflessività. Importante è anche l'aspetto legato all'aumento delle capacità relazionali che questo genere di pratica invita a percorrere.» (Pierpaolo Casarin, docente di Filosofia ed esperto di Philosophy for children, Gennaio 2015)

La tematica sin qui esplicitata si colloca all'interno di un ampio contesto teorico che rimanda, come affermato precedentemente, in primo luogo alle formulazioni di J. Dewey, il quale riteneva di fondamentale importanza soffermarsi a riflettere sulla necessità di riformulare e ripensare il sistema educativo americano, parlando di educazione al pensiero. Egli era fermamente convinto che l'educazione avesse fallito, nei suoi obiettivi più importanti, perché ciecamente ostinata nel voler trasmettere ai discenti verità e saperi già preconfezionati, senza stimolare in loro il desiderio e l'interesse nell'intraprendere una ricerca capace di approdare ad esiti conoscitivi in maniera personale ed autonoma. Secondo l'opinione di Dewey, infatti, il processo educativo avrebbe dovuto assumere a modello il processo della ricerca scientifica, prefiggendosi, come traguardo ultimo, la formazione umana e sociale dei soggetti. Ripercorrendo a ritroso le formulazioni teoriche riguardo a questo tema, rintracciando elementi precursori del suddetto indirizzo di ricerca, è possibile comprendere come in generale le teorizzazioni proprie della corrente pragmatista, nelle figure di C. S. Peirce, W. James e J. Dewey, pur , per molti aspetti, diverse tra loro, risultino di enorme attualità. L'idea di fondo che accomuna i succitati autori è, infatti, quella che concepisce l'attività del pensiero non come una passiva contemplazione di una verità prestabilita o una altrettanto passiva ricezione di informazioni provenienti dall'esterno ma come un processo sempre in fieri che possa

tradursi in interventi concreti sulla realtà, attraverso competenze di carattere trasversale.

Il «filosofare», non la filosofia accademica; la «comunità di ricerca», non la classe frontale; ma soprattutto la meraviglia di fronte al mondo ed il pensare quotidiano informale sono gli ingredienti che servono per realizzare questo intervento educativo, finalizzato alla formazione di esseri *ragionevoli*, ancor più che *sapienti*.⁹⁸

Lo stesso Platone ci aiuta a capire che il pensare è nella sua essenza una pratica sociale, perché se si concepisce il pensare come un dialogare della mente con se stessa allora il pensare presume il due in uno, cioè la scissione della coscienza fra un io che interroga e un me che risponde, [...] Proprio perché il pensare è dialogare e il dialogare è un atto sociale, si può interpretare il pensare come interiorizzazione del dialogo che si pratica con altri. Da ciò consegue che per imparare a pensare è necessario partecipare in qualità di apprendisti a comunità di pensiero. Di qui la necessità di organizzare la classe come ‘community of thinking’, dove si educa a pensare impegnando i soggetti educativi in pratiche cognitive che invitano continuamente a pensare-insieme.⁹⁹

L'organizzazione della classe come comunità di pensiero riveste un'importanza centrale al fine di dare efficacia e valore a questo tipo di esperienza. Non è detto, infatti, come sostiene Dewey che le esperienze, anche quelle svolte confrontandosi con gli altri, siano necessariamente positive, soprattutto da un punto di vista pedagogico. La qualità dell'esperienza è determinante. Il contesto di apprendimento rivela la sua validità educativa quando alla base è

⁹⁸ Santi, M., *Ragionare con il discorso*, op. cit, pp. 85-86

⁹⁹ Mortari, L., “Per una filosofia dell'esperienza del pensare”, in Frauenfelder, E.et al., op. cit., p.301.

presente un'intenzionalità pedagogica volta ad individuare e selezionare esperienze significative per i soggetti, perché possano emergere le loro capacità ed abilità.

Nello specifico del curriculum della Philosophy for Children, una sessione tipica comincia con la preparazione del *setting*, attuata attraverso una disposizione circolare delle sedie, funzionale al fluire del dialogo nella comunità che si verrà costruendo. La disposizione circolare permette di veicolare l'idea che all'interno della comunità di ricerca tutti godono della stessa legittimità, pertanto ogni idea, purché motivata ed argomentata, ha pieno diritto di cittadinanza, indipendentemente da chi la pronuncia. Si parte con uno stimolo-guida, solitamente rappresentato da un testo di Lipman per le sessioni con i bambini. I protagonisti di questi racconti sono i ragazzi, con le loro vicende e le loro relazioni interpersonali, tra coetanei, familiari e con adulti. Le vicende aderiscono per quanto possibile alla realtà, non si narrano gesta straordinarie e i personaggi non sono supereroi, al contrario si cerca di privilegiare l'esposizione di punti di vista differenti, che facciano emergere la problematicità delle situazioni. Al termine dell'episodio non vi sarà una morale poiché lo scopo non è quello di trasmettere una verità, bensì quello di aiutare i bambini a scorgere un possibile problema ed affrontarlo loro stessi in prima persona, con le loro idee e le loro visioni del mondo. Dopo la fase iniziale di raccolta delle domande che vengono registrate e trascritte e che rappresentano il prodotto del lavoro cooperativo della comunità, si dà avvio al piano di discussione, moderato dal facilitatore. La fase di problematizzazione ha l'obiettivo di sollecitare la comunità a lasciar emergere le questioni ritenute significative senza inibizioni o imbarazzi. Questo passaggio è particolarmente delicato, poiché richiede un'analisi del contenuto e della struttura formale della domanda, per riscontrare eventuali temi ricorrenti oppure per sottolineare l'impostazione euristica del gruppo. Il metodo aiuta la comunità a cercare di superare il flusso di percezioni, emozioni, sentimenti, opinioni puntando alla

costruzione di cinque tipi di competenze: critica, creativa, etico-affettiva, ermeneutica, meta-cognitiva.

Al termine della ricerca si effettua l'autovalutazione da parte dei bambini. Quest'ultima fase stimola lo sviluppo di consapevolezza, poiché verrà richiesto ai componenti della comunità di valutare la sessione sulla base di parametri diversi, in particolare:

-L'ascolto (quanto i bambini siano stati in grado di rispettare i turni di parola, di lasciare che il compagno esprimesse fino alla fine il suo pensiero, di comprendere i punti di vista degli altri e rispettarli anche se diversi dal proprio);

-La partecipazione (quanto il tema di discussione li ha coinvolti, indipendentemente dal numero e dalla frequenza degli interventi personali);

-L'approfondimento (quanto approfonditamente la tematica affrontata sia stata analizzata);

-Il piano socio-emotivo-relazionale (quanto i bambini si siano trovati a proprio agio).

La Philosophy for Children, dunque, garantisce un'apertura alla dimensione filosofica dell'esperienza rappresentando un momento di formazione della persona non solo dal punto di vista teorico ma anche dal punto di vista etico e sociale. Infatti, afferma Lipman: «I bambini hanno bisogno sia di modelli di ragionevolezza, sia di modelli di crescita. Il modello di crescita fornito dal curriculum e dalla comunità dei coetanei può essere migliore di quello offerto da chi è già adulto.»¹⁰⁰

la comunità di ricerca, secondo l'opinione di Lipman, deve essere caratterizzata da ragionevolezza, creatività e cura. Essa non è priva di scopo

¹⁰⁰ Lipman, M., *Educare al pensiero*, op.cit., p.25.

ma è finalizzata al raggiungimento di un prodotto. Inoltre essa ha una direzione, in quanto tende a spingersi fin dove lo conduce l'argomentazione. Oltre a quanto detto è un processo dialogico, non è quindi una semplice conversazione o discussione. Ciò significa che possiede una struttura ben precisa, delle proprie norme procedurali. Già Pierce e Mead avevano bene inteso ed esplicitato quanto fosse importante la socializzazione tra i bambini per l'apprendimento e quanto fosse centrale l'idea di una comunità di ricerca.

Il soggetto, infatti, viene concepito come un esito dello sviluppo della mente in una comunità, come un io che ha interiorizzato l' "altro generalizzato", cioè l'insieme complesso di attitudini degli altri verso di lui e di sé verso gli altri. Questa interiorizzazione avviene attraverso un processo di riflessione che non isola l'individuo dal mondo ma lo mette in comunicazione con il contesto sociale a cui appartiene.

Attraverso le comunità di ricerca, Lipman vede la possibilità di intraprendere un percorso cognitivo che è anche un percorso d'indagine democratica, in cui le prospettive vengono negoziate e i significati sono sempre rinegoziabili sulla base di criteri costruiti e condivisi.

In questo senso la comunità di ricerca diventa il cuore della Philosophy for Children, in quanto è proprio attraverso l'istituirsi delle comunità che si arriva a disciplinare logicamente quel processo dialogico attivato dai racconti. La comunità di ricerca è il luogo in cui la pratica filosofica si mostra come esperienza di linguaggio e dunque nella sua natura espressiva e comunicativa. È il luogo in cui non solo si esprime la propria opinione, ma si cerca di imparare dall'altro, di interiorizzare procedure e sviluppare abilità, ma soprattutto si impara a conoscere se stessi a partire dal confronto con l'altro. Essa è uno spazio di dialogo autentico. Attraverso la verbalizzazione l'individuo può chiarire delle opinioni o delle idee, delle emozioni implicite, esplicitando un pensiero intuitivo. Quando vi è ascolto autentico e reciproco,

ciascuno può accedere ad un livello superiore di riflessione, di comprensione e di conoscenza. La comunità di ricerca è il luogo che deve permettere ai partecipanti di imparare a confrontare le proprie opinioni e le proprie esperienze, riconoscere dei punti di vista differenti, motivare i propri enunciati, prendere coscienza delle implicazioni e delle conseguenze di una idea sulla loro esistenza. Secondo l'opinione di Lipman la comunità di ricerca è un apprendimento comune, un esempio del valore che può avere un'esperienza condivisa, infatti gli studenti hanno l'opportunità di scoprire di poter trarre vantaggio non solo dalla propria personale esperienza di apprendimento ma anche dalle esperienze di apprendimento degli altri. Entrano dunque in gioco due componenti: quella logico-analitica e quella socio-affettiva. L'attività principale della comunità è legata al giudizio razionale critico delle idee e una sua traduzione in termini di decisioni e atti deliberativi che tengano conto da un lato della differenza individuale e dall'altro della partecipazione democratica alla discussione.

Perché possa aver luogo una ricerca, sostiene Lipman, è necessario nutrire dei dubbi e riconoscere che la situazione in esame presenta difficoltà ed è in qualche modo problematica. È necessaria un'indagine che tenga conto di tutti i fattori e costruisca ipotesi per risolvere il problema.

Le caratteristiche che una comunità di ricerca dovrebbe avere, secondo Lipman sono:

- Inclusione;
- Partecipazione;
- Cognizione condivisa;
- Relazioni faccia a faccia;
- Ricerca del significato;

- Sentimenti di solidarietà sociale;
- Deliberazione;
- Imparzialità;
- Modelli;
- Pensiero autonomo;
- Procedura della provocazione;
- Ragionevolezza;
- Lettura;
- Formulazione delle domande;
- Discussione.

Fra le diverse comunità di ricerca vi sono alcune differenze. Una comunità di ricerca *riflessiva e deliberativa*, che con maggior probabilità promuove il pensiero critico, pone l'accento su valori quali precisione e coerenza. Una comunità di ricerca *creativa*, rappresentata al meglio dall'atelier dell'artista, tende a sottolineare sia l'abilità tecnica sia la fervida immaginazione.

Una comunità di ricerca *caring*, è quella che presta attenzione al riconoscimento dei valori, studia sia come coltivarli, sia come vivere in modo tale che questi valori siano condivisi da tutti.¹⁰¹

Decisivo è dunque il ruolo del *dialogo* e del confronto. All'interno del testo di F. De Natale, intitolato *L'insegnamento della filosofia oggi*, si afferma il valore «filosofico e pedagogico del concetto del *confilosofare*, come nucleo

¹⁰¹ Lipman, M., *Educare al pensiero*, Vita e pensiero, Milano 2003, pp.217-218.

portante delle forme di apprendimento della filosofia e del filosofare a scuola»¹⁰² L'apprendimento svolto in questo tipo di contesto, dunque, non si risolve in un mero immagazzinamento di informazioni e concetti ma dà l'avvio ad una vera e propria costruzione delle conoscenze, all'interno della quale, ad esempio, i diversi soggetti coinvolti, col passare del tempo, modificano e ridefiniscono, sulla base delle nuove conoscenze, le conoscenze e le competenze di cui erano già in possesso. Come anche affermano C.Calliero e A.Galvagno: «la caratteristica distintiva delle attività di filosofia con bambini/ragazzi consiste proprio nell'introduzione programmatica nella scuola di base del dialogo autentico, ovvero della “domanda legittima” dischiusa al possibile e all'imprevisto.»¹⁰³ Attraverso il dialogo è possibile iniziare un vero e proprio percorso costruendo con i bambini una comunità di ricerca, sensibile all'interrogazione e alla domanda.

Di notevole interesse, a questo proposito, risulta l'opinione, relativa in particolare alla centralità del dialogo nei percorsi di Philosophy for children, di Marjan Šimenc (ricercatore di sociologia dell'educazione, Professore associato di Filosofia presso la Facoltà di Pedagogia dell'Università di Lubiana, Slovenia) con cui è stato possibile interloquire tramite un'intervista.

«Il dialogo, ossia la discussione, guidata riveste un ruolo centrale all'interno del metodo della Philosophy for children. Il dialogo tra bambini è il cuore della Philosophy for children. Ed è la parte più difficile di esso. Le caratteristiche fondamentali della comunità di ricerca possono essere sintetizzate come segue: gli alunni si siedono insieme in un cerchio e leggono un capitolo dal testo, che è davvero la storia più lunga. Il punto di partenza della lezione è quindi uguale per tutti.

¹⁰² De Pasquale, M., “Gioco estetico e gioco filosofico nell'esperienza di filosofia in classe”, in De Natale, *L'insegnamento della filosofia oggi*, Stilo, Bari 2003, p.144.

¹⁰³ Calliero, C., Galvagno, A., *Abitare la domanda*, op.cit., p.121.

L'insegnante poi chiede agli alunni che cosa hanno trovato di interessante o di insolito all'interno della storia. Lui o lei incoraggia ad esprimere le loro impressioni sotto forma di domande. Le domande vengono scritte sulla lavagna, insieme ai nomi degli alunni che le hanno poste. Gli alunni poi discutono sulle domande e scelgono la domanda o le domande che vorrebbero approfondire. Ciò che è importante è che il punto di partenza della lezione non è la teoria ma, piuttosto, ciò che gli alunni stessi percepiscono come domande - non domande in generale ma le domande personali dei bambini o gli argomenti che presentano domande per loro. Le regole della discussione sono dunque stabilite dagli alunni, [...] Sicuramente la comunità di ricerca può essere intesa come uno spazio di libertà in cui gli alunni stessi possono decidere cosa vogliono discutere e dove hanno la possibilità di esprimere liberamente e valutare le loro opinioni. Tuttavia questa impressione può essere un po' fuorviante. [...] Spetta al docente creare l'ambiente giusto e strutturare con attenzione i processi che poi generano i risultati descritti, ...» (Marjan Šimenc, ricercatore di sociologia dell'educazione, Professore associato di Filosofia presso la Facoltà di Pedagogia dell'Università di Lubiana, Slovenia, Gennaio 2015)

2.4. Il fondamentale ruolo del docente: guida e facilitatore

In un contesto educativo di questo tipo insegnante ed allievi imparano a muoversi lungo percorsi d'indagine problematici ed autoriflessivi, facendo leva su domande sempre aperte e su strutture concettuali complesse — che richiamano i "macroconcetti" moriniani — studiando di non approdare mai a definizioni univoche e precise, alla costruzione di quadri di riferimento e di "sistemi" compiuti, nella consapevolezza della necessaria incompiutezza di ogni autentico processo d'indagine e della necessità di una continua procedura di verifica e falsificazione di ipotesi, asserzioni, punti di vista. L'insegnante è parte attiva del lavoro comunitario, fungendo da "facilitatore" del processo di ricerca con riflessioni, domande, interventi

cui scopo non è quello di indirizzare il processo in questione su binari precostituiti, ma di garantirgli spessore, profondità, direzionalità e valore educativi.¹⁰⁴

Fondamentale, di conseguenza, diviene la figura dell'insegnante o di chi voglia portare avanti questo tipo di progetto educativo. Il ruolo del docente, come è stato affermato in precedenza, dovrebbe essere proprio di un *facilitatore della comunicazione* che operi nella direzione del promuovere e del sollecitare domande e risposte nei bambini, creando situazioni didattiche in cui la filosofia si configuri come modalità di interazione del gruppo classe, in un confronto continuo e fluido che aiuti a sviluppare fiducia nelle proprie idee e in quelle degli altri, forte consapevolezza di sé, controllo e gestione delle emozioni e che infine insegni ad accettare la valutazione degli altri come occasione di ricerca. Nel ruolo di facilitatore, il docente non viene percepito come detentore della conoscenza che elargisce la stessa dall'alto ma come parte integrante della comunità che ricerca.

A questo proposito, infatti, Mancini afferma:

Il suo ruolo non si esaurisce nella semplice azione di coordinamento delle dinamiche o nello sterile tentativo di mediare le riflessioni cedendo la parola agli interventi. Egli deve possedere una visione d'insieme del problema che si sta affrontando o che si intende affrontare al fine di consentire alla discussione un respiro di autentica ricerca non soffocando l'iniziativa dei bambini con banali ammonimenti o con inconsapevoli, e per questo deleterie, spiegazioni che bloccherebbero qualsiasi possibilità di sviluppo del dialogo.¹⁰⁵

Le attività dialogico-filosofiche dovrebbero, dunque, essere concepite con l'obiettivo di accogliere le domande spontanee dei bambini e dei ragazzi e

¹⁰⁴ Striano, M., "Per un'educazione al pensiero complesso", in *Bollettino SFI*, n.159, p. 7.

¹⁰⁵ Mancini, P., F., *Socrate e Aristotele alle elementari*, Laterza, Bari 2006, p.192

socializzarle, in maniera tale che non rimangano pensieri isolati e chiusi nella mente dei singoli soggetti ma possano essere condivisi con gli altri con l'ausilio della supervisione e della guida dell'insegnante

L'insegnante-facilitatore ha dunque il ruolo di seguire l'evolversi del processo e favorire il dialogo tra i partecipanti, puntando alla creazione ed allo sviluppo di occasioni di apprendimento cooperativo, opportunità e contesti che consentano di effettuare operazioni di problem solving, creazione di situazioni di ragionamento, di ricerca, accrescere le abilità di pensiero e di riflessione.

È dunque fondamentale «il modo in cui l'insegnante interagisce verbalmente con gli allievi e il suo comportamento di risposta tenuto nei loro confronti, ancor più di quanto possano fare le domande che pone, condizionano in modo significativo negli allievi lo sviluppo del concetto di sé, le attitudini verso l'apprendimento, le *performance* e le interazioni all'interno del gruppo classe»¹⁰⁶

Portare gli studenti ad intraprendere una discussione filosofica, secondo l'opinione di Lipman, è un'arte. E come ogni arte la conoscenza ne è il prerequisito, il docente, infatti, dovrebbe avere la capacità di comprendere quando è opportuno intervenire nelle discussioni e quando, invece, non lo è. Ci sono volte in cui la miglior cosa che si possa fare consiste nel guidare la discussione non dicendo nulla, lasciando che le cose accadano.

infatti obiettivo centrale della discussione è dare il più ampio spazio possibile all'interazione tra studenti.

L'insegnante come facilitatore:

-segue il processo della ricerca con *follow up questions*;

-incoraggia gli allievi a fornire buone ragioni per le loro posizioni;

¹⁰⁶ Striano, M., *Educare al pensare*, op.cit., p.87

- incoraggia gli allievi ad identificare assunzioni implicite;
- incoraggia gli allievi ad esplicitare implicazioni e conseguenze dalle loro posizioni;
- discute la possibilità della presenza di ulteriori alternative e diversi punti di vista;
- fornisce possibili contro-esempi sotto forma di domanda;
- elabora domande che contribuiscono allo sviluppo e all'ampliamento della discussione;
- chiede definizioni appropriate e chiarificazioni circa il modo in cui le parole e i concetti sono stati usati;
- fa domande per testare la coerenza dei punti di vista presentati;
- riassume le domande ed il processo discorsivo¹⁰⁷

Il docente, inoltre, secondo Lipman, dovrebbe incoraggiare il *dialogo filosofico*, carpire punti di vista ed opinioni, aiutare gli studenti ad esprimersi, spiegando e soffermandosi su alcuni aspetti ove necessario, interpretare, ricercare la consistenza, richiedere definizioni, ricercare i presupposti, indicare le fallacie, chiedere motivazioni, richiedere spiegazioni, esaminare diverse alternative, orchestrare la discussione. Molteplici sono le modalità suggerite per far questo da Lipman; fondamentale è che si individui la strategia più adatta per catturare l'attenzione degli studenti, stimolandola e indirizzandola. Una delle vie per far questo è cominciare col proporre la lettura di un racconto, creando il clima adatto affinché la situazione divenga interessante e coinvolgente. A seguito della lettura sarebbe consigliabile chiedere ai bambini

¹⁰⁷ Striano, M., *Educare al pensare*, Pensa Multimedia, Lecce 1999, p.81.

che cosa li abbia più interessati, appuntando sulla lavagna le loro idee. Questa sequenza di punti individuati diviene il riferimento su cui orientare tutta la discussione. Successivamente il docente chiede di far sì che i partecipanti esprimano il proprio punto di vista, aiutandoli poi ad argomentare. È di relativa importanza chiudere la discussione con un consenso o col disaccordo generale. È importante, invece, che i bambini si allenino ad intraprendere questo tipo di discussioni poiché i diversi contributi di volta in volta andranno a sommarsi a quelli successivi, incrementando comprensione e conoscenza. Perché si possa realizzare effettivamente un buon dialogo, una buona discussione filosofica, è necessario che gli si dia ampio spazio, programmando le attività incentrate sulla discussione con una certa frequenza, affinché non ci si limiti ad eventi episodici. È necessario, infatti, promuovere le occasioni di dibattito, mirando ad obiettivi da raggiungere con gradualità. È importante che si faccia qualche piccolo progresso rispetto alle situazioni di partenza, progressi che riguardino la comprensione, la formulazione di un problema.

In quest'ottica acquisisce rilievo ciascuno degli interventi dei partecipanti, in quanto in grado di contribuire ad abbattere pregiudizi, rivedere presupposti originari, incrementare conoscenze.

A questo proposito Lipman afferma:

La conversazione si basa sull'esistenza di una collaborazione razionale tra chi conversa, tra individui uguali e liberi. La direzione che prenderà la conversazione sarà determinata non tanto da principi di coerenza quanto piuttosto dalle necessità emergenti dalla conversazione stessa, come uno scrittore che, giunto a metà di un libro, inizia a percepire come sia il libro stesso a imporgli ciò che deve essere scritto. L'autore può, comunque, inserire elementi di sorpresa, proprio come chi prende parte a una conversazione può introdurre rivelazioni che sorprendono o allietano gli altri.

In effetti, una conversazione è così spontanea che, durante il suo svolgimento, intendiamo noi stessi secondo modalità di cui in precedenza non eravamo capaci.¹⁰⁸

A questo proposito Luigina Mortari afferma:

Una strategia essenziale per sottoporre al vaglio critico della coscienza quei pensieri che, proprio in quanto congelati nel loro senso, divengono pregiudizi e che come tali tacitamente svolgono spesso la funzione di idee-guida, e di questi portare all'evidenza della coscienza le implicazioni performative, è il metodo socratico, che nella figura metaforica del tafano mostra tutto il valore etico di una paziente riflessione analitica sulle idee che quotidianamente usiamo. Per sviluppare negli studenti la disposizione alla disamina critica dei prodotti e dei modi del proprio pensare, l'insegnante che adotta uno stile socratico dovrebbe, ogni qualvolta sembra di essere arrivati ad una conclusione valida e attendibile, intervenire con una riflessione sulla qualità del pensare attivato intesa a sollevare perplessità anche laddove l'argomentazione risulti funzionare. La pratica del sollevare perplessità svolge la funzione di tenere viva la disposizione interrogante del pensare.¹⁰⁹

All'interno del testo di Rene Saran e Barbara Neisser, dal titolo *Enquiring minds. Socratic dialogue in education*,¹¹⁰ vengono evidenziati i compiti e le caratteristiche che la figura del facilitatore dovrebbe avere, in questo caso all'interno dei dialoghi basati sul metodo socratico cui si faceva riferimento precedentemente. In particolare, secondo le indicazioni fornite nel testo, quello che viene definito come *facilitatore socratico* dovrebbe innanzitutto esercitare

¹⁰⁸ Lipman, M., *Educare al pensiero*, op. cit., p.104.

¹⁰⁹ Mortari, L., "Per una filosofia dell'esperienza del pensare", in Frauenfelder, E.et al., op. cit., p.306.

¹¹⁰ Saran, R., Neisser, B., *Enquiring minds. Socratic dialogue in education*, Trentham Books, 2004.

la propria autorità solo per quel che riguarda i procedimenti e non i contenuti, non dovrebbe, inoltre, proporre proprie teorie o soluzioni ai problemi ma, in quanto moderatore del gruppo di dialogo, dovrebbe rimanere il più possibile neutrale, assicurandosi che a tutti i partecipanti venga data la possibilità di offrire il proprio contributo alla discussione. Un altro importante compito del facilitatore dovrebbe essere quello di mirare alla chiarezza ed alla trasparenza. Ciò non sta a significare che le idee poco nitide o formulate in maniera incompleta non debbano essere espresse. Lo sforzo del gruppo, infatti, dovrebbe essere quello di procedere pian piano verso la chiarificazione di ciò che è stato detto, tentando di comprendere i presupposti e le conseguenze della discussione avvenuta. Ulteriore compito del facilitatore è quello di supportare il gruppo nel suo tentativo di raggiungere una sorta di consenso ben ragionato.

2.5. Ripensare la Philosophy for Children dopo Lipman

come si accennava in precedenza, attualmente si assiste all'emergere di una seconda generazione di sostenitori di Philosophy for Children¹¹¹ che include, tra gli altri, David Kennedy, Karin Murriss, Walter Kohan, Joanna Haynes, Oscar Brenifier, Marina Santi, Maura Striano, ecc. Ciò che caratterizza le teorizzazioni di questa nuova generazione di studiosi non è la volontà di screditare o attaccare i presupposti teorici dei propri predecessori ma quella di effettuare un necessario passo in avanti che tenga conto dei cambiamenti avvenuti in senso globale e soprattutto in campo educativo, al fine di correggere ed orientare con più efficacia l'indirizzo di ricerca di questa metodologia. Uno degli elementi messi in discussione della formulazione

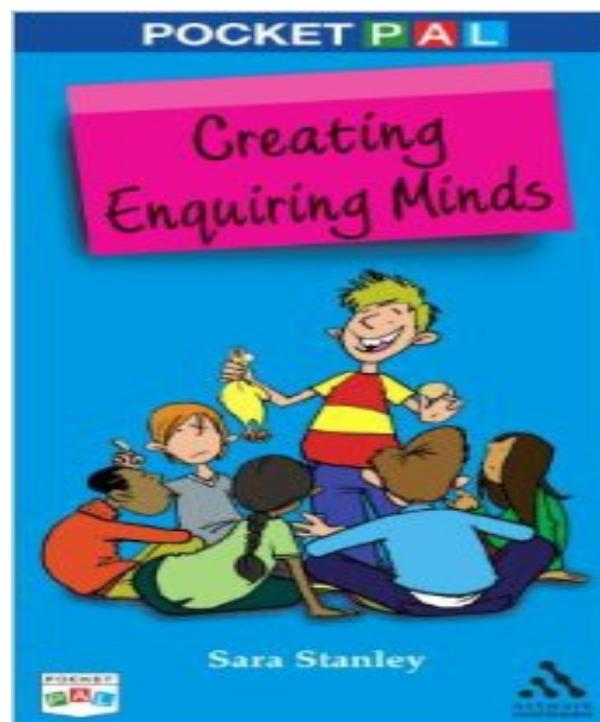
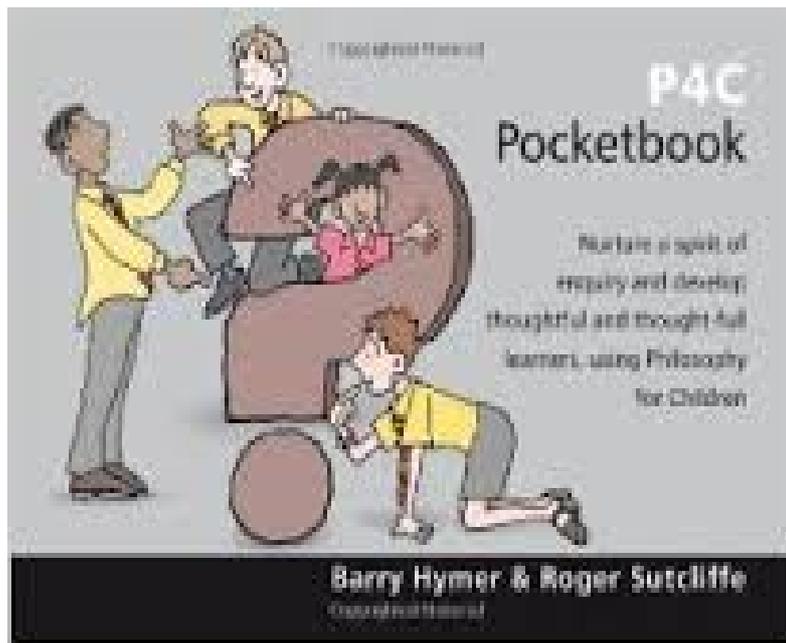
¹¹¹ Vansielegem, N., Kennedy, D., "What is Philosophy *for* Children, What is Philosophy *with* Children-After Matthew Lipman?" in *Journal of Philosophy of Education*, Vol.45, No.2, 2011, p.177

teorica di M.Lipman, dalla seconda generazione, è stato quello relativo all'eccessivo risalto dato al ragionamento sistematico, in quanto garanzia di un pensiero effettivamente critico. Esito di questa revisione sarà poi il cambiamento di definizione del metodo, da *Philosophy for Children* a *Philosophy with Children*, a significare quanta rilevanza, nel tempo, abbia acquisito il dialogo, lo scambio, la negoziazione dei significati, anziché una ferrea rispondenza ad una modalità di ragionamento rigida e prescrittiva.

In Australia ed in Nuova Zelanda, a partire degli anni Novanta, si sono sviluppate proposte alternative differenti rispetto a quelle di Lipman, grazie agli studi di Philip Cam, Chris de Hann, San MacColl, Lucy McCutcheon ed Anne-Maree Olley. Negli Stati Uniti, invece, di notevole interesse sono i testi di Christopher Philips che ha composto un libro illustrato per bambini corredato da domande-stimolo per avviare la riflessione. Altri autori statunitensi che hanno contribuito alla predisposizione di programmi educativi di filosofia per bambini e ragazzi sono Etan Boritzer, David A. White, Sharon M. Kaye, Paul Thomson, Marietta McCarty, Thomas E. Watenberg. A differenza del curriculum educativo di Lipman gli autori succitati prediligono un approccio più orientato alla discussione, spesso stimolata da narrazioni di tipo favolistico o mitologico.

In Spagna, invece, vi è la studiosa Irene De Puig che propone testi per bambini dai tre agli undici anni oltre a materiale per gli insegnanti.

Numerosissime, infine, sono le associazioni e i gruppi che tramite social network promuovono la diffusione della filosofia con i bambini in tutto il mondo.



2.6. Diffusione internazionale della Philosophy for Children

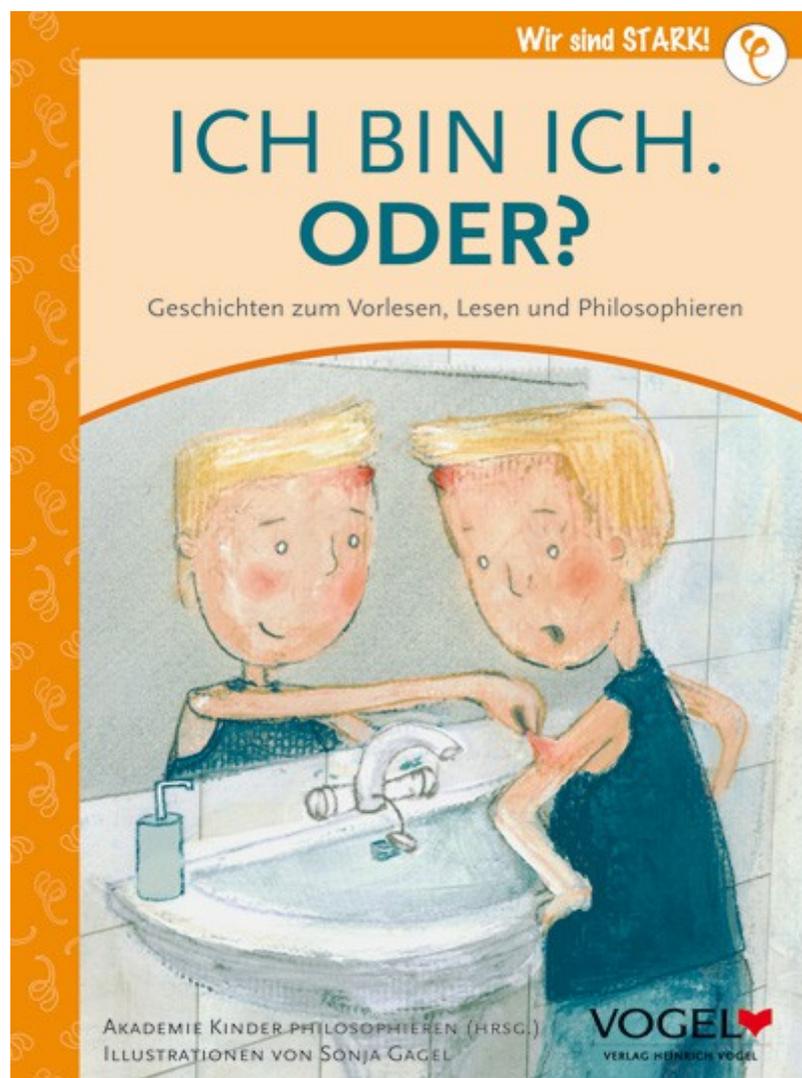
I più importanti Istituti che attualmente promuovono e diffondono il curriculum della Philosophy for children a livello internazionale sono l' *Institute for the Advancement of Philosophy for Children (I.A.P.C.)* e l' *International Council of Philosophical Inquiry with Children (I.C.P.I.C.)*. Lo I.A.P.C. è un istituto educativo fondato presso la Montclair State University, in New Jersey, nel 1974 con l'obiettivo di promuovere il programma Philosophy for children nel mondo. L'istituto è anche membro dell' I.C.P.I.C., un'importante rete di istituzioni volte anch'esse a diffondere il curriculum della p4c. L' *International Council of Philosophical Inquiry with Children*, invece, è nato in Danimarca nel 1985 con l'obiettivo, anch'esso, di diffondere il metodo philosophy for children. Altri istituti ed organizzazioni di rilievo nel mondo sono l' *European Foundation for Advancement of Doing Philosophy with Children (SO.PHI.A.)*, la *North Atlantic Association for Communities of Inquiry (N.A.A.C.I.)*, e la *Federation of Australian Philosophy in Schools Associations (F.A.P.S.A.)*. Numerose sono, dunque, attualmente le organizzazioni che si propongono di far conoscere questo programma nel mondo. Pur riferendosi principalmente alle teorie ed ai testi di M. Lipman, quale ideatore di questo approccio metodologico, attualmente questi approcci didattici tendono a discostarsi ed a caratterizzarsi per proprie peculiarità, in relazione al luogo in cui il programma viene proposto ed applicato, dando vita così a molteplici ed interessanti esperienze. Attualmente, dunque, in quasi tutti gli Stati del mondo sono presenti organizzazioni ed iniziative di philosophy for children.

Tra le esperienze più significative a livello europeo, cui è stato dedicato un maggiore interesse ed approfondimento, vi sono quelle poste in essere in Germania ed in Francia.

-Il caso della Germania:

In Germania l'interesse per la Philosophy for children sembra essersi concentrato attorno alle figure di Ekkehard Martens e Karlfriedrich Herb. Secondo l'opinione di questi due autori risulta di notevole importanza praticare la filosofia con i bambini al fine di incentivare in essi lo sviluppo delle abilità mentali e di pensiero. Attraverso la discussione e l'argomentazione è possibile far emergere false credenze e pregiudizi, analizzare problemi e questioni appartenenti alla quotidianità, mettersi in discussione, ascoltare il punto di vista altrui, con l'obiettivo di sviluppare un pensiero il più possibile autonomo e critico. In Germania, inoltre, si è verificata una sorta di revisione e rivisitazione della philosophy for children di Lipman a favore di una *Kinderphilosophie*, di cui Martensen è stato precursore. Quest'ultimo riconosce linee di ricerca che dovrebbero ispirare la philosophy for children, quali il dialogo guidato, l'analisi e la definizione dei concetti astratti, lo stimolo alla meraviglia e alla curiosità nei confronti delle cose e del mondo che spinge poi a fare filosofia. Il ripensamento del curriculum della philosophy for children da parte di Martens ha portato, poi, ad una denominazione leggermente diversa del programma di Lipman, ossia *Philosophy with Children*. Allieva di Martensen, Barbara Brüning costituì il circolo *Philosophischer Gesprächskreis für Kinder und Eltern* e successivamente, molti anni dopo, K. Herb e R. Wiesheu hanno dato avvio ad un progetto denominato *Kinderphilosophieren*, ossia *Filosofare con i bambini* con l'obiettivo di promuovere e diffondere l'approccio filosofico in maniera attiva. Sono stati creati, inoltre, programmi di studio e corsi di formazione per docenti facilitatori che hanno concentrato la loro attenzione soprattutto sui risvolti etici della riflessione filosofica con i bambini. In tempi molto recenti il professor K. Herb dell'Università di Ratisbona ha avviato un programma per le scuole primarie in collaborazione col dipartimento di filosofia dell'Università di Monaco. Altra iniziativa tedesca di notevole interesse è quella denominata

Deutsch-Japanische Forschungsinitiative zum Philosophieren mit Kindern (DJFPK) e che prevede una collaborazione con il Giappone che ha l'obiettivo di promuovere, nei bambini, la capacità di riflessione di natura etico-filosofica. Di recente l' *Akademie Kinder Philosophieren* di Freising, nei pressi di Monaco, ha redatto un manuale per la pratica ed un volume di racconti per filosofare, dal titolo *Ich bin ich, Oder?*



-Il caso della Francia:

Di notevole interesse appare in Francia la grande attenzione per il praticare filosofia con i bambini, espressa in particolare nelle teorie di Michel Tozzi, Anne Lalanne, Jacques Levine, J.P. Mongin, B. Labbé, M. Puech, M. Piquemal ed Oscar Brenifier.

Quest'ultimo è attualmente ritenuto tra i più affascinanti e originali autori di letteratura filosofica per bambini. Brenifier, specialista di filosofia per l'infanzia, direttore dell' Institut de Pratiques Philosophiques, autore di numerosi libri di filosofia per bambini, tra i quali *Il libro dei grandi contrari filosofici*, *Il libro dei grandi contrari psicologici*, *Il libro dell'amore e dell'amicizia*, *Il senso della vita*, *Il bene e il male* e *Il concetto di Dio*, lavora da anni sul concetto di filosofia pratica, con l'obiettivo di introdurre il grande pubblico alla filosofia. Ha lavorato in diversi paesi per promuovere corsi di filosofia e per l' Unesco ha scritto il rapporto *La philosophie non académique dans le monde*.

Secondo Brenifier i bambini si fanno domande che gli adulti hanno perso l'abitudine di farsi o non osano più porsi. I bambini sanno meravigliarsi, le cose evidenti e quotidiane provocano in loro domande, la loro immaginazione li autorizza a pensare l'impensabile. Tuttavia questo fermento si perde abbastanza rapidamente se non nutrito, se ignorato o percepito dall'ambiente circostante come semplice fantasia. D'altra parte il bambino non è cosciente delle implicazioni delle sue intuizioni, delle conseguenze sull'esistenza e sui pensieri. E' qui, dunque, che il dialogo dei bambini con gli adulti si rende utile e necessario per gli uni come gli altri. Avere il tempo di esaminare le grandi domande, prendere in considerazione in modo critico le diverse ipotesi per approfondirle, imparare a pensare insieme, in questo consiste l'arte di fare filosofia. Alcuni adulti non comprendono immediatamente l'utilità del fare filosofia con i bambini, pensano che siano troppo piccoli o non li ritengono in

grado di gestire particolari discussioni. E' per questi motivi che Oscar Brenifier ha pubblicato diversi libri di filosofia per i più piccoli, che possono essere utilizzati a casa e a scuola.

I bambini, afferma Brenifier, sono naturalmente predisposti a porsi le domande sul senso della vita, un'abitudine che, anzi, si perde man mano ci si avvicina all'età adulta. Nel corso degli ultimi anni l'autore ha proposto diverse attività per i ragazzi da svolgersi nell'*atelier di filosofia*. L'autore definisce un *atelier di filosofia* un luogo di riflessione in cui non è richiesto né di esprimersi né di ostentare le proprie conoscenze ma di realizzare delle esperienze di pensiero. Esso consiste quindi in un momento in cui fare delle ipotesi, esaminarle insieme in modo critico, scoprire i paradossi delle nostre abitudini mentali. È possibile utilizzare i libri di filosofia per i bambini sulle grandi questioni, sull'amore e l'amicizia, o anche proporre tematiche suscitate da domande poste dai bambini stessi. Obiettivo è imparare a pensare e fornire loro gli strumenti del pensiero filosofico. Quello che più importa, infatti, è comprendere come avviene la nostra attività di pensiero e pensare ai nostri stessi pensieri. Secondo questo studioso si tratta di far scoprire ai bambini il piacere di pensare, di mettere in scena il pensiero, insegnando loro che pensare non è necessariamente un dovere scolastico o morale ma può significare tanto altro. Fare filosofia con i bambini è dunque una possibilità: quella di prendersi il tempo di pensare alle questioni importanti dell'esistenza, un'igiene benefica e necessaria un po' a tutti. Nel *questionnement*, il processo in cui si formano le domande, chiunque può essere chiamato a esprimersi, adulti e bambini. Attraverso il *dialogo socratico*, poi, si fanno ipotesi, si giustifica e si argomenta quanto si dice, si scopre quello che le parole vogliono dire e quello che non sanno di voler dire.



-Convegni e documenti Unesco sulla Philosophy for children:

La filosofia è stata sempre un impegno educativo fondamentale dell'UNESCO. Un primo studio dell'Unesco sull'insegnamento della filosofia fu pubblicato nel 1953, successivamente un'altra ricerca fu effettuata nel 1978 e poi ancora un'altra nel 1993. Parallelamente furono organizzati numerosi incontri per riflettere sull'importanza della filosofia nell'analisi dei problemi scientifici e culturali e sul suo apporto ad una riflessione sulla condizione umana e sui sistemi politici e sociali. Nel 1998 l'Unesco ha organizzato un congresso internazionale, dal titolo *Philosophie pour les enfants*, con l'intento di diffondere il curriculum di M.Lipman per l'accrescimento e lo sviluppo di un pensiero creativo, creativo e riflessivo, nell'ottica di un'educazione democratica. L'obiettivo dell'incontro fu quello di promuovere la conoscenza del programma di Lipman, sollecitando gli studiosi, gli insegnanti e la classe dirigente all'implementazione ed allo sviluppo del metodo.

Nel 2006 l'Unesco ha organizzato una conferenza internazionale dal titolo *Filosofia come pratica educativa e culturale*, un'occasione per discutere delle esperienze filosofiche nel mondo. Lo studio fu poi pubblicato nel 2007 ed intitolato *La Philosophie. Une École de la Liberté* all'interno del quale fu affrontato il tema dell'importanza dell'insegnamento della filosofia, in quanto metodo, procedura, per sviluppare le abilità di discussione, di comparazione e di concettualizzazione, di promozione del dialogo, di apertura e di libertà.

In particolare l'intento dello studio è quello di far leva su tre linee di intervento: analisi e dialogo sui problemi della società contemporanea, promozione della riflessione critica e del pensiero indipendente, promozione del pensiero e della ricerca filosofica. In particolare, grazie all'insegnamento della filosofia ai bambini in una comunità di ricerca è possibile gettare le basi

per una buona ed efficace educazione alla democrazia ed alla libertà, in quanto la p4c stimola i bambini al confronto con l'altro, all'ascolto del punto di vista altrui, alla partecipazione ed alla discussione. Inoltre l'Unesco riconosce al programma di filosofia per bambini il merito di promuovere il pensiero autonomo, l'educazione alla cittadinanza attiva e riflessiva, il sostegno allo sviluppo personale dei bambini, il perfezionamento del linguaggio e delle abilità di parola e di discussione, la concettualizzazione filosofica, l'elaborazione di didattiche calibrate sui bambini.

Tra le più recenti pubblicazioni di grande interesse, infine, vi sono *Asian-Arab Philosophical Dialogues on war and peace* (2010), *Arab-Muslim Civilization in the Mirror of the Universal Philosophical Perspectives* (2011), atte a promuovere l'insegnamento della filosofia quale utile occasione di apertura e di dialogo tra culture, di comprensione e valorizzazione delle differenze, di negoziazione di significati e di promozione della pace.

2.7. Diffusione della Philosophy for children in Italia

Il curriculum Philosophy for children comincia a diffondersi in Italia tra gli anni Ottanta e gli anni Novanta del Novecento. Tra coloro i quali si interessano al programma al fine di promuoverlo vi sono Antonio Cosentino, Marina Santi, Maura Sriano, Giuseppe Ferraro e più di recente Pierpaolo Casarin, Silvia Bevilaqua ed altri. Tra i principali Istituti che svolgono attività di ricerca e formazione vi sono Il *Centro di ricerca sull'indagine filosofica* (CRIF-Roma), presieduto da Antonio Cosentino e il *Centro Interdisciplinare di ricerca educativa sul pensiero* (CIREP-Rovigo), presieduto da Marina Santi. Si tratta di centri italiani affiliati all'IAPC, all'ICPIC, abilitati a fare formazione e a rilasciare i titoli riconosciuti a livello nazionale e internazionale.

Un prezioso contributo è anche fornito dall'associazione italiana *Amica Sofia* che si prefigge l'obiettivo di promuovere e mettere in connessione le diverse pratiche filosofiche, organizzando importanti giornate di studio.

A partire dagli anni 2005-2006 in Italia, alla luce delle esperienze di utilizzazione del curriculum con gruppi di adulti (in primo luogo di insegnanti), si è delineata una interpretazione ed una proposta non scolastica della P4C, una *Philosophy for Communities* che, in quanto pratica filosofica, si confronta con altre pratiche quali la consulenza filosofica, il coaching aziendale, ecc.

Il programma, dunque, non è pensato per rivolgersi unicamente ai bambini ma per estendersi a diverse tipologie di utenti e per questa ragione è stato appositamente riformulato e rimodulato.

A questo proposito C. Calliero e A. Galvagno affermano:

Evidentemente negli ultimi decenni si sono create condizioni culturali generali che favoriscono un'apertura alla filosofia e della filosofia in diversi ambiti, [...] da più parti si verifica l'attestarsi di ciò che viene chiamato “bisogno di filosofia”. [...] la percezione diffusa che il pensiero filosofico non sia necessariamente legato allo studio accademico e che tutti, anche i giovanissimi, possano e debbano formarsi una visione del mondo, una “filosofia”.¹¹²

In quest'ottica s'inserisce l'attività di Silvia Bevilacqua, insegnante e formatrice nell'ambito dei programmi di Philosophy for children e molto impegnata, in particolare, nella promozione di attività di pratica filosofica. Intervistata in merito al suo interessante impegno, Bevilacqua afferma di aver spesso ricoperto il ruolo di facilitatrice esterna, organizzando ad esempio, nell'arco di un anno scolastico, dai cinque ai dieci incontri per classe. Il tempo dedicato è di un'ora, massimo due, per incontro. I progetti sono realizzati in tutte le classi del ciclo scolastico, dalla scuola infanzia al liceo. Bevilacqua ha, inoltre, proposto di frequente progetti di philosophy for community in comunità di accoglienza per problematiche di dipendenza (unica esperienza sul territorio italiano) e in libreria per adulti (senza limiti di età).

Alla domanda *Perché ha deciso di interessarsi a questa metodologia e perché pensa possa essere utile proporre la sua diffusione?* ha così risposto:

«La scelta di intraprendere una ricerca nell'ambito della philosophy for children e delle pratiche della filosofia ha ragioni filosofiche e politiche. La filosofia, dalla sua

¹¹² Calliero, C., Galvagno, A., *Abitare la domanda*, Morlacchi, Perugia 2010, pp. 94-95.

nascita ai nostri giorni, ha incontrato differenti modi di essere intesa e svariati luoghi in cui essere praticata. Tuttavia, mai nella storia, si rintraccia come esperienza ed attività di pensiero con i bambini e le bambine. La filosofia, in particolare come materia di studio, si definisce nell'Ottocento identificando il professore/ricercatore accademico come la figura preposta e idonea a fare filosofia. L'idea di filosofia accademica, alta, irraggiungibile, supportata da un regime di sapere potere e delle pratiche ad esso connesse, ne hanno definito confini e possibilità d'esercizio. Questa è, probabilmente, una delle ragioni fondamentali che ha tenuto la filosofia ai margini, non solo della scuola. L'altra ragione potrebbe essere rintracciata, a mio avviso, in alcuni approcci della psico-pedagogia che vedono l'infanzia unicamente come uno "stadio da superare", come un tempo non ancora adatto a ragionamenti filosofici perché privo di ciò che s'intende per pensiero maturo. Chiaramente sono due possibili questioni su cui riflettere. A mio avviso filosofia e pedagogia dovrebbero tracciare altre linee, altre tensioni pratiche e critiche sospendendo, in entrambi i casi, la forzatura tecnico-scientifica che tenta di incasellare, spesso rigidamente, la loro potenziale vitalità di ricerca e apertura. Si tratta, a mio avviso, di lasciare che l'infanzia torni alla pedagogia e che la filosofia ritrovi la sua infanzia e che in questo dialogo si possano agire spazi di libertà, pensiero e relazione.» (Silvia Bevilacqua, docente e formatrice, Gennaio 2015)

CAPITOLO TERZO

Cooperative Learning e Problem-Based Learning

*Dewey era convinto che il modo migliore per rendere attivi i giovani fosse trasformare l'aula scolastica in uno spazio senza soluzione di continuità con il mondo esterno-un luogo dove si dibattono problemi concreti, dove il sapere trova attuazione pratica.[...] Egli era convinto che l'attività cooperativa avesse l'ulteriore vantaggio di insegnare il rispetto del lavoro manuale e delle attività commerciali; le scuole convenzionali, invece, di solito incoraggiano una preferenza elitaria per le occupazioni sedentarie.*¹¹³

Martha C. Nussbaum

3.1. Il Cooperative Learning: definizione e modelli teorici di riferimento

Molteplici sono le definizioni formulate riguardo alla metodologia Cooperative Learning:¹¹⁴

¹¹³ Nussbaum, M., C., *Non per profitto*, op. cit., p.82.

¹¹⁴ La metodologia del Cooperative Learning è nota nelle sue differenti declinazioni. D. W. Johnson e R. T. Johnson parlano, infatti, di *Learning Together*, Slavin di *Student Team Learning*, Kagan di *Structural Approach*; altri autori, invece, utilizzeranno definizioni quali *Group Investigation*, *Complex Instruction*, *Collaborative Approach*.

Quando si parla di *Cooperative Learning* ci si riferisce, prima ancora che a uno specifico metodo di insegnamento/apprendimento, a un vasto movimento educativo che, pur partendo da prospettive teoriche diverse, applica particolari tecniche di cooperazione nell'apprendimento in classe. [...] Ciò che accomuna ricerca e applicazione del *Cooperative Learning* è la valorizzazione della variabile del rapporto interpersonale nell'apprendimento. Essa è così forte da rappresentare il perno attorno al quale ruotano tutte le altre variabili (quali ad esempio motivazione, processi cognitivi, organizzazione della classe, valutazione, ecc.).¹¹⁵

Il Cooperative Learning, inoltre, è stato definito sia come un *insieme di tecniche* di classe nelle quali gli studenti lavorano a piccoli gruppi per attività, sono corresponsabili del loro apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti; sia come un *metodo di insegnamento-apprendimento* in cui la variabile più significativa è la cooperazione tra gli studenti che si aiutano reciprocamente, stabiliscono il ritmo di lavoro, si correggono e si valutano.

Questa metodologia, afferma Cosimo Laneve, consiste sostanzialmente «nell'utilizzo di un insieme di tecniche di conduzione della classe nelle quali gli allievi lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti.»¹¹⁶

Per Antonella Lotti «il *Cooperative Learning* è un metodo di insegnamento/apprendimento che utilizza sia la cooperazione *relazionale* che quella *strumentale* in quanto privilegia la dimensione *interpersonale* ai fini dell'apprendimento, consentendo di raggiungere obiettivi di istruzione e di educazione insieme.»¹¹⁷.

¹¹⁵ Comoglio, M., Cardoso, M., A., *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, Roma, p.14.

¹¹⁶ Laneve, C., *Elementi di didattica generale*, La Scuola, Brescia 1998, p.62.

¹¹⁷ Lotti, A., *Apprendere per problemi*, Progedit 2006, p.44.

In linea generale, dunque, il *Cooperative Learning* può essere definito come una metodologia di insegnamento/apprendimento che comporta l'acquisizione, da parte dei discenti, attraverso un clima partecipativo e democratico, di competenze sociali e cognitive. Solitamente messa in atto con gruppi di lavoro di massimo quattro/cinque componenti, con un'interdipendenza positiva di ruoli, materiali, compiti, capacità, il cooperative learning induce e richiede una responsabilità distribuita sia rispetto allo sviluppo del compito sia rispetto alle dinamiche relazionali, e permette di creare un contesto produttivo di processi affettivo/cognitivi di ordine superiore. Attraverso questa metodologia gli studenti si sentono chiamati ad essere più responsabili verso se stessi, verso gli altri e verso l'insegnante; determinanti sono infatti le relazioni che grazie ad esso si vengono a creare.

Tra i maggiori studiosi italiani del Cooperative Learning vi è Mario Comoglio, il quale afferma che questa metodologia ha caratteristiche peculiari che la distinguono da altre tipologie di apprendimento collaborativo, cooperativo o di gruppo e si colloca tra quei metodi (come, ad esempio, il *peer collaboration*, il *peer tutoring*) che anziché essere centrati sulle risorse dell'insegnante focalizzano la propria attenzione sulle risorse degli alunni .

«Le sue origini più recenti risalgono ad alcune sperimentazioni iniziate da A.Bell e da J.Lancaster a cavallo del XVIII e XIX secolo. Tuttavia il metodo si è sviluppato solo successivamente grazie a un vasto movimento di riflessione teorica e sperimentale promosso in molti centri sparsi in varie nazioni.»¹¹⁸

L'idea, dunque, di un lavoro di tipo collaborativo emerge e viene attuata tra la fine del 1700 e l'inizio del 1800 in India da A. Bell e da J. Lancaster in Inghilterra, sino a diffondersi negli Stati Uniti con l'apertura di una scuola lancasteriana a New York nel 1806. Fra i più importanti sostenitori di questa

¹¹⁸ *Ivi*, p.21.

metodologia vi è la figura del colonnello F. Parker, il cui pensiero si diffuse moltissimo nella cultura scolastica americana. Nello stesso periodo si svilupparono due linee di pensiero negli Stati Uniti, l'una tracciata da John Dewey e l'altra da studiosi quali Lewin, Lippitt, White e Deutsh. Entrambe le linee di ricerca pongono in evidenza le grandi potenzialità di un clima aperto, partecipativo e democratico e di un approccio cooperativo in ambito scolastico.

Accanto alle matrici teoriche suddette l'approccio neovygotskijano e quello culturalista della cognizione situata hanno prodotto un grande sviluppo e approfondimento del metodo, facendo sì che questo movimento educativo si diffondesse, poi, in molti Paesi, tra cui Canada, Israele, Olanda, Norvegia, Italia.

Le diverse elaborazioni teoriche riguardo al *Cooperative Learning* o *Apprendimento Cooperativo*, dunque, risultano molteplici ed articolate, in quanto i numerosi studiosi che se ne sono occupati hanno evidenziato tratti che se molto spesso comuni, si contraddistinguono per aspetti e fattori di rilievo differenti. Le fondamenta teoriche di questa metodologia, come affermato precedentemente, sono ravvisabili sicuramente nel pensiero di John Dewey e nell'idea delle scuole attive, nella teoria di campo e nel metodo sperimentale di K. Lewin, nella teoria psicoanalitica, in merito alla definizione del setting educativo, nelle teorie di C. Freinet e negli approcci interattivo-costruttivisti e contestualisti.

Dewey è convinto che grazie all'utilizzo di attività cooperative in classe sia possibile confrontarsi con schemi mentali differenti dal proprio. Un approccio scolastico di questo tipo rivela la sua efficacia in quanto capace di riprodurre le dinamiche proprie di una società ispirata ai valori democratici. L'educazione

è concepita come un processo attivo e costruttivo. In particolar modo nei testi quali *Il mio credo pedagogico* e *Scuola e società* Dewey promuove la scuola attiva ed evidenzia quanto sia importante gettare le basi, sin dall'infanzia e nel contesto scolastico, per la costruzione della democrazia attraverso processi di collaborazione e cooperazione.

Per questa ragione, sostiene Cambi, la formazione deve promuovere e sostenere, sin dall'infanzia, principi di grande valore etico, quali quelli della responsabilità, della comunicazione, della solidarietà:

prospettive che saldano l'io all'altro e entrambi al «bene comune» e alla «volontà generale», che stimolano azioni di cui si pesano le conseguenze [...] e un processo di condivisione delle scelte [...] e una condizione permanente di dialogo (disposto in molti luoghi e organizzato sotto molte forme), creando così una prospettiva sempre più costante e sempre più condivisa di solidarietà, sia come sentire sia come azione, in modo da rendere tale principio-valore sempre più il valore-chiave e regolativo dello stare in società [...] ¹¹⁹

Molti progetti educativi americani hanno risentito dell'influenza del pensiero deweyano, ad esempio, il metodo dei progetti di Kilpatrick, il Piano Dalton, il Piano Winnetka, la Scuola Laboratorio dell'Università di Chicago, tutti accomunati dalla volontà di dare rilievo al fattore della cooperazione.

In Europa, invece, esperienze rilevanti sono state quelle di Kerschensteiner, Gaulig e Scheibner per la loro attenzione nei confronti delle modalità di apprendimento dei singoli, in vista della costituzione dei gruppi e dell'organizzazione lavoro di gruppo.

Altra influenza, sullo sviluppo degli studi sull'apprendimento cooperativo, l'hanno avuta gli studi di Lewin con la teoria del campo. Egli, infatti, riprende

¹¹⁹ Cambi, F., *Abitare il disincanto*, op.cit., p. 109.

dalla fisica il concetto di "campo", riutilizzandolo in ambito psicologico ed applicandolo sia allo studio delle azioni individuali sia a quello dei gruppi. Attraverso la teoria di Lewin è possibile guardare al gruppo e all'organizzazione come a un «*campo unitario dinamico*, dove l'azione del gruppo esprime un'intenzionalità rivolta verso un fine, in base a un progetto o ad una decisione comune. Inoltre, nel momento in cui si fa strumento di modificazione del mondo esterno, svolge un ruolo riflessivo di ristrutturazione dei sistemi cognitivo-emozionali interni.»¹²⁰ Secondo la tesi di Lewin, dunque, ogni cambiamento di stato all'interno del gruppo produce delle conseguenze, per questa ragione è fondamentale indagare e studiare le dinamiche di gruppo al fine di comprendere quanto, ad esempio, le tipologie di conduzione dei gruppi ed il clima che si instaura all'interno degli stessi possa influenzare il processo di apprendimento (e come questo si possa facilitare).

Fondamentale in questa metodologia didattica, dunque, è il *gruppo*.

La dimensione del gruppo e le sue dinamiche interne sono di grandissima importanza per lo sviluppo dei soggetti. In particolare la qualità delle relazioni che si instaurano all'interno del gruppo-classe è di notevole rilievo per lo sviluppo cognitivo ed affettivo dei bambini e può rappresentare un fattore di rischio o di protezione per lo sviluppo degli stessi. All'interno del gruppo i bambini apprendono schemi comportamentali, stili cognitivi ed emozionali specifici per il contesto. Secondo la teoria della socializzazione di gruppo di J. R. Harris¹²¹ il gruppo dei pari ha un grandissimo peso sulla socializzazione, infatti i bambini tendono, crescendo, col prediligere il sistema comportamentale appreso fuori casa piuttosto che quello acquisito in casa, dando origine almeno a due sistemi comportamentali, quello interno e quello esterno alla famiglia. I gruppi dei pari creano una loro cultura specifica ed è

¹²⁰ Dozza, L., *Relazioni cooperative a scuola*, op. cit., p.31.

¹²¹ Harris, J., R., "Where is the child's environment? A group socialization theory of development", in *Psychological Review*, vol.102, n.3, July 1995, pp.458-489.

quindi possibile che all'interno del gruppo si sviluppino senso di appartenenza, autoefficacia (utile ad attenuare, in taluni casi, eventuali stati di malessere, ansia o difficoltà di integrazione).¹²²

3.2. Caratteristiche peculiari del Cooperative Learning

Secondo D.W.Johnson e R.T.Johnson perché si possa parlare realmente di Cooperative Learning è necessario intervengano alcuni fattori caratteristici del metodo:

-interdipendenza positiva. L'interdipendenza positiva è la condizione che sussiste quando un membro del gruppo comprende di essere legato agli altri perché si possa raggiungere l'obiettivo ed ottenere successo. Essa può essere raggiunta attraverso obiettivi comuni, divisione del lavoro, condivisione di materiali o informazioni, assegnazione di ruoli diversi, ricompense di gruppo. Johnson e Johnson sostengono che l'impegno condiviso in vista di un obiettivo comune sia in grado di promuovere sia investimenti sul risultato, sia relazioni interpersonali positive; quindi un buon equilibrio psicologico e una buona salute mentale. L'interdipendenza positiva si avvale, inoltre, di alcune strategie organizzative, quali:

- interdipendenza di obiettivi, ossia assegnazione e condivisione di obiettivi comuni;

¹²² Rossi, S., "L'Apprendimento Cooperativo: facilita la didattica e le relazioni", in *Racconti-ed-esperienze*, 15-10-2014, www.educationduepuntozero.

- interdipendenza di compito, ossia suddivisione di materiali e del lavoro da svolgere;
- interdipendenza di ruolo, ossia assegnazione di ruoli diversi ai singoli allievi
- interdipendenza di premio, ossia attribuzione di ricompense di gruppo per il lavoro prodotto;

Gli studi sull'interdipendenza risalgono a M. Deutsch che sulla scorta delle analisi di K. Lewin pone in evidenza quanto situazioni di apprendimento che prevedono attività cooperative siano importanti in termini di coinvolgimento, aiuto e interazione.

-interazione positiva faccia a faccia (face to face promotive interaction).
L'interazione positiva fa principalmente riferimento al clima di collaborazione, d'interscambio, di rispetto, di fiducia che si instaura tra coloro che appartengono allo stesso gruppo. Con questo concetto s'intende un modo di sentire e vivere l'insegnamento/apprendimento e l'ambiente scolastico caratterizzato da cooperazione, rispetto e libertà di espressione, quindi da relazioni, rapporti tra insegnante e alunni e tra compagni.

Per questa ragione è importante che l'insegnante organizzi l'ambiente d'apprendimento in maniera tale che gli studenti siano disposti utilmente per potersi guardare e confrontarsi, possano avere facilmente accesso ai materiali e muoversi agevolmente;

-responsabilità individuale. La responsabilità individuale si avverte nel momento in cui ci si sente responsabili nei confronti degli altri, in quanto parte essenziale di un gruppo che mira ad un obiettivo comune. Incentivare delle elevate aspettative individuali è fondamentale per il conseguimento del

risultato. A ciascun componente, infatti, viene chiesto di concludere il proprio lavoro, facilitare quello degli altri;

-insegnamento-apprendimento dell'uso di competenze sociali e la formazione di piccoli gruppi. Per far sì che si possa raggiungere un obiettivo cooperando effettivamente è necessario che i membri del gruppo apprendano innanzitutto a comunicare in maniera efficace e poi che acquisiscano tutta una serie di altre importanti competenze di natura sociale. Per competenze sociali s'intende quell'insieme di abilità che consentono di avviare, gestire e sostenere un'interazione. Johnson e Johnson fanno riferimento a quattro livelli di abilità cooperative:

- abilità necessarie alla gestione di un gruppo cooperativo;
- abilità necessarie al funzionamento, ossia allo svolgimento del compito e allo sviluppo della comunicazione tra i componenti del gruppo;
- abilità necessarie all'apprendimento;
- abilità necessarie per stimolare la riconcettualizzazione di ciò che si sta studiando;¹²³

-revisione e controllo del comportamento di gruppo. Perché il gruppo lavori nel migliore dei modi è necessario che l'insegnante controlli le attività sia durante il loro svolgimento (*monitoring*) sia al termine (*processing*).

La verifica, dunque, consiste nella raccolta dei dati necessari a formulare un giudizio, la valutazione, invece, si sostanzia nella formulazione di un giudizio di valore sulla base dei dati e delle informazioni raccolte.

¹²³ Johnson, D., W., Johnson, R., T., Holubec, E., *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 1996, p.99.

L'apprendimento collaborativo intende, dunque, superare definitivamente la metafora della trasmissione del sapere, puntando ad una costruzione attiva della conoscenza da parte di tutti i partecipanti all'evento educativo. Per collaborare davvero, dunque, è indispensabile una reale interdipendenza tra i membri del gruppo, un impegno di aiuto reciproco, un senso di responsabilità da parte di tutti nel portare a compimento un obiettivo comune, privilegiando abilità sociali e interpersonali nello sviluppo dei processi. È possibile così, grazie al confronto con gli altri, sviluppare un pensiero critico, creativo, divergente, cioè capace di produrre idee innovative rispetto a quelle correnti,.

Secondo Johnson e Johnson lavorare in gruppo permette di raggiungere livelli di elaborazione di concetti più sofisticati. Inoltre, affermano gli studiosi, sembra che le informazioni apprese in contesti collaborativi vengano ricordate più a lungo rispetto a quelle apprese studiando autonomamente.

Attraverso questa metodologia è possibile sviluppare numerose competenze di natura metacognitiva e di natura sociale. Secondo le tesi di Slavin un apprendimento collaborativo efficace può avere luogo soltanto se si trova un equilibrio dinamico tra il perseguimento di obiettivi di gruppo e la presa di responsabilità individuale. Collaborare, infatti, ha il significato di lavorare insieme condividendo compiti, in vista della costruzione di qualcosa di nuovo.

Perché si possa parlare di Cooperative Learning, come si affermava precedentemente dunque, è fondamentale vi siano, nonostante le molteplici differenze, alcuni tratti comuni, quali: l'interdipendenza positiva, l'interazione faccia a faccia, l'insegnamento e l'utilizzo di competenze sociali, il controllo dell'attività svolta e la valutazione.

Al fine di evidenziare sinteticamente gli elementi essenziali che contraddistinguono il Cooperative Learning Mario Comoglio richiama, all'interno del suo testo *Insegnare e apprendere in gruppo*,¹²⁴ gli studi di

¹²⁴ Comoglio, M., *Insegnare e apprendere in gruppo*, op.cit., p.28.

Strother che nel 1990 fornisce un utile sguardo sul metodo, dopo aver indagato quali fossero gli elementi fondamentali in grado di caratterizzare quest' ultimo secondo il parere dei maggiori studiosi.

Secondo l'opinione di Deutsch sono tre i fattori più importanti che dovrebbero caratterizzare il Cooperative Learning: la motivazione ad apprendere e l'aiuto reciproco, il senso di responsabilità e le competenze sociali.

Secondo Johnson e Johnson, invece, i fattori dovrebbero essere cinque: l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale, l'insieme delle competenze cooperative, il controllo da parte dell'insegnante, l'interazione faccia a faccia.

Per Sharan vi sarebbero quattro elementi fondamentali da tener presente: l'organizzazione della classe, la pianificazione del compito di apprendimento, il ruolo attivo degli allievi, il ruolo di coordinamento e di mediazione dell'insegnante.

Secondo l'opinione di Slavin, per garantire l'efficacia del metodo, è necessario dare rilievo agli incentivi ed ai riconoscimenti da attribuire ai gruppi che dimostrano maggiore impegno nelle attività. Inoltre appare molto utile predisporre adeguatamente il lavoro per gli studenti, fare una lista dei comportamenti di gruppo efficaci, favorire la coesione all'interno del gruppo, premiare gli studenti.

Per Cohen è fondamentale la figura dell'insegnante che dovrebbe occuparsi delle modalità attraverso cui accrescere le capacità di apprendimento di ciascun allievo, evidenziando, nel contempo, alcuni fattori importanti perché il Cooperative Learning possa risultare efficace: impegnare gli alunni in attività interessanti e coinvolgenti, presentare un esempio concreto utile ad orientare il gruppo, tirare le fila del discorso giungendo ad una conclusione.¹²⁵

¹²⁵ *Ivi*, pp. 28-30.

L'apprendimento collaborativo è fortemente centrato sull'idea che le persone possano imparare l'una dall'altra, quindi ciascuno è responsabile non solo del proprio apprendimento ma anche di quello altrui. Il successo di uno studente aiuta gli altri a raggiungere gli obiettivi stabiliti collettivamente. Non si tratta soltanto di solidarietà e scambio, ma della possibilità di sviluppare pensiero critico, creativo e divergente, cioè capace di produrre idee innovative rispetto a quelle correnti, grazie al confronto con gli altri, soprattutto quando portatori di un differente punto di vista.¹²⁶

Nella sua trattazione Comoglio fa riferimento a sei orientamenti principali del Cooperative Learning:

- Learning Together;
- Student Team Learning;
- Group Investigation;
- Structural Approach;
- Complex Instruction;
- Collaborative Approach.

-Secondo Johnson e Johnson gli elementi caratteristici e fondamentali del Cooperative Learning sono, appunto, l'interdipendenza positiva, l'interazione positiva faccia a faccia, la responsabilità individuale, l'insegnamento-apprendimento dell'uso di competenze sociali e la formazione di piccoli gruppi, la revisione e il controllo del comportamento di gruppo.

¹²⁶ Ligorio, B., *Come si insegna, come si apprende*, Carocci, Roma 2005, p.46.

-Secondo Slavin, invece, gli elementi importanti del Cooperative Learning sono: il compito cooperativo, la struttura incentivante cooperativa, la struttura cooperativa di compito, i motivi di cooperazione, le ricompense di gruppo, la responsabilità individuale, l'opportunità di successo.

-I fattori determinanti secondo Sharan e Sharan, in merito a quella modalità di Cooperative Learning definita Group Investigation, sono: la ricerca, l'interazione, l'interpretazione, la motivazione intrinseca.

-Secondo Kagan e Kagan gli elementi fondamentali sono sei: le strutture, i principi fondamentali, la costruzione del gruppo e della classe, i team, la conduzione della classe, le competenze sociali di gruppo.

-Per Cohen sono cinque gli aspetti importanti da curare ogni qualvolta si decida di mettere in atto strategie di apprendimento cooperativo efficace:

- modificare i pregiudizi sia degli studenti che dell'insegnante;
- preparare gli studenti alla cooperazione attraverso l'apprendimento di competenze cooperative specifiche;
- organizzare compiti complessi;
- dare a ciascun membro del gruppo il ruolo o il compito da svolgere;
- valutare e migliorare il lavoro di gruppo.

Per i sostenitori del Collaborative Approach, tra cui Cowie, Smith, Boulton e Laver è importante tener presente tre indicazioni fondamentali:

- gli studenti dovrebbero prendere parte ad esperienze di gruppo fondate non solo sull'amicizia;
- gli studenti dovrebbero apprendere modalità di comunicazione, di condivisione di informazioni e di obiettivi;

- gli studenti dovrebbero sviluppare la capacità di saper affrontare e superare i conflitti.

L'incremento di queste capacità ed abilità si attua attraverso un'attenzione particolare al coinvolgimento, all'esplorazione, alla trasformazione, alla presentazione ed alla riflessione.¹²⁷

A questo proposito infatti U. Margiotta afferma che il Cooperative Learning consente «di incentivare un processo di apprendimento fortemente dinamico, intersoggettivo, collaborativo, fra pari, tramite il quale s'impara ad apprendere, s'impara a considerare la relazione con gli altri come "risorsa" dell'imparare, s'impara a superare per mezzo della negoziazione, il conflitto socio-cognitivo.»¹²⁸

¹²⁷ *Ivi*, pp.30-49.

¹²⁸ Banzato, M., Minello, R., *Imparare insieme: laboratorio di didattica dell'apprendimento cooperativo*, Armando editore, Roma 2002, p.7

3.3. Abilità e competenze esercitate attraverso il Cooperative Learning

All'interno del testo *Insegnare e apprendere in gruppo* si legge:

un'attenzione particolare è rivolta al "riflettere" e al "pensare critico", [...] Le competenze che vengono misurate in questa complessa attività mentale sono numerose, cioè saper: focalizzare una domanda, analizzare argomenti, sintetizzare, risolvere problemi, chiedere e rispondere a domande di chiarimento e/o di sfida, giudicare la credibilità di una fonte, osservare e giudicare i rapporti esistenti tra conoscenze, dedurre e giudicare deduzioni, indurre e giudicare induzioni, fare giudizi di valore, definire termini e giudicare definizioni.¹²⁹

E poi ancora «il *Cooperative Learning* promuove l'uso di maggiori strategie di ragionamento e competenze di complessa attività mentale che non l'apprendimento competitivo e individualistico.»¹³⁰. Anche l'aspetto relativo alla *metacognizione* sembra avere rilevanza e possibilità di sviluppo all'interno di un contesto di apprendimento collaborativo. «La probabilità che tale contesto sia significativo sembra suggerita dal fatto che ogni membro del gruppo stimolando, controllando e correggendo i processi di elaborazione cognitiva dei compagni, non solo promuove l'acquisizione di un più alto livello di comprensione dell'argomento di studio, ma migliora anche la qualità della propria e altrui attività mentale.»¹³¹. Secondo la tassonomia di Bloom, vi sono livelli superiori e livelli inferiori di pensiero. L'attività cooperativa sembra sostenere lo sviluppo del pensiero di ordine superiore, come, ad esempio, la capacità di analisi, di sintesi e di giudizio.

¹²⁹ Comoglio, M., Cardoso, M., A., *Insegnare e apprendere in gruppo*, op.cit., p.378.

¹³⁰ *Ivi*, p.379.

¹³¹ *Ibidem*.

Inoltre numerosi studi hanno messo in luce una molteplicità di fattori positivi legati all'utilizzo di questa metodologia, tra cui il piacere di andare a scuola e di approfondire determinati argomenti di studio, una maggiore fiducia in se stessi e nelle proprie capacità, un maggior senso di autoregolazione, una più alta motivazione intrinseca, una maggiore focalizzazione sugli obiettivi di competenza, una migliore relazione tra pari e con gli insegnanti, ecc. Secondo Slavin in generale è l'elemento del gruppo che crea una coesione tale da promuovere complessivamente una forte motivazione ad imparare e tale motivazione supporta ciascun componente del gruppo nell'apprendere. La motivazione fa sì che gli studenti svolgano reciproci ruoli di *tutoring*, sollecitando così l'elaborazione cognitiva e rafforzando la coesione sociale del gruppo.¹³²

L'efficacia di modalità di apprendimento centrate sullo scambio tra pari ha, dunque, ripercussioni positive sulla motivazione degli allievi poiché questi avvertono un maggiore coinvolgimento ed un maggiore interesse per gli argomenti di studio rispetto a quanto avviene durante le lezioni tradizionali.

Di notevole interesse è, infatti, l'utilizzo di questa metodologia con alunni che manifestano problemi di natura comportamentale. A questo proposito Stefano Rossi,¹³³ educatore e formatore, specializzato in percorsi formativi che si avvalgono del Cooperative Learning e per tale ragione intervistato, afferma:

«Trovandomi nella situazione di dover insegnare e predisporre delle lezioni a ragazzi con problemi comportamentali mi sono reso conto di quanto la didattica frontale in certe situazioni risultasse inefficace. Mi sono avvicinato a questi ragazzi con l'intento di offrire loro una didattica partecipata il cui protagonista non sarei stato io ma loro. Utilizzando questa metodologia ne ho sperimentato l'efficacia, soprattutto quando mi sono trovato a

¹³² Slavin, R., E., "Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know", in *Contemporary Educational Psychology*, 21, pp.43-69.

¹³³ Rossi, S., *Tutti per uno uno per tutti. Il potere formativo della collaborazione*, La Meridiana 2014.

gestire classi molto complesse ed eterogenee, ad esempio in cui fossero presenti alunni stranieri, alunni con disabilità, studenti con difficoltà.» (S. Rossi, educatore e formatore, Gennaio 2015)

S. Rossi ha lavorato in più occasioni con bambini e adolescenti con problematiche di natura comportamentale, comprendendo quanto fosse importante creare le condizioni adatte a far sì che i bambini, anche quelli che manifestavano atteggiamenti difficili da gestire da parte dell'insegnante, riuscissero ad apprendere ed a migliorare le loro prestazioni scolastiche. Facendo leva sul team building, sulla creazione di un ambiente accogliente ed empatico, pian piano i partecipanti al gruppo hanno cominciato a sentirsi coinvolti, a dimostrare interesse per le attività proposte, a differenza di quanto avvenisse nel corso della lezione frontale tradizionale, durante la quale bambini che avevano difficoltà ad integrarsi restavano in una situazione di emarginazione rispetto al resto della classe (è il caso, ad esempio, di bambini stranieri, bambini con disabilità, bambini con atteggiamenti aggressivi od oppositivi, bambini con situazioni familiari complesse alle spalle, ecc.).

Un percorso efficace di Cooperative Learning dovrebbe avere, infatti, l'obiettivo e poi l'effetto di:

- diminuire i problemi comportamentali e di disciplina, limitando gli atteggiamenti oppositivi ed ostruzionisti;
- ridurre l'isolamento degli allievi più timidi, solitari, timorosi, attraverso lo sviluppo dell'interazione e delle relazioni tra pari;
- limitare le situazioni conflittuali tra gli alunni;
- accrescere il coinvolgimento e l'impegno degli studenti;

- incentivare una maggiore collaborazione per far sì che anche gli studenti più bravi raggiungano migliori risultati, rispetto a quelli che otterrebbero in maniera individuale;
- fare in modo che gli alunni più svogliati migliorino, attraverso le attività cooperative, le loro prestazioni scolastiche.

Centrale, in quest'ottica, è l'attenzione per il *momento dialogico e comunicativo*. L'interazione che si origina tra i membri del gruppo, e quindi la relazione comunicativa, assume grande spazio ed importanza. Il fatto che i partecipanti al gruppo debbano cooperare per il raggiungimento di un obiettivo implica che debbano mettere in campo quelle competenze sociali che gli permettano di interagire, di accordarsi sui tempi, di lavorare insieme, di organizzare il da farsi. Grazie all'insegnante facilitatore gli allievi si confrontano, esprimendo il proprio pensiero e cercando di individuare punti di contatto comuni, in grado di favorire la comunicazione e dunque la comprensione reciproca.

Il confronto con i pari rende parimenti possibile un coinvolgimento affettivo ed emotivo, fattore indispensabile per un reale apprendimento. La situazione paritaria in cui si trovano i partecipanti al dialogo consente la messa in atto di una modalità di discorso definita ipotetica,¹³⁴ poiché caratterizzata da numerosi pensieri e supposizioni utili a mettere in discussione le alternative presentate nel corso della discussione. Accade così che l'elaborazione concettuale, attraverso una continua concatenazione e riformulazione di considerazioni, conduca i soggetti a produrre e co-costruire conoscenza e successivamente a riflettere su quanto sostenuto.

¹³⁴ Barnes, D., Todd, F., *Communication and learning in small groups*, Routledge & Kegan Paul, London 1977.

3.4. Il ruolo del docente/facilitatore nel Cooperative Learning

Nell'apprendimento cooperativo anche il ruolo del docente si differenzia, per alcuni aspetti, da quello tradizionale. A questo proposito A.G. Lopez afferma: «L'insegnante svolge [...] la funzione di *mediatore* tra *alunno* e *contesto* definendo il tipo di sollecitazione apprenditiva – lo stimolo che crea "stupore" – organizzando lo spazio e i tempi, utilizzando linguaggi e metodi diversificati, indagando sullo stile cognitivo e su quello di apprendimento dell'allievo.»¹³⁵

A questo proposito Dewey fornisce numerose indicazioni sul ruolo e sulle caratteristiche che un insegnante in situazioni di apprendimento cooperativo dovrebbe avere. Egli afferma innanzitutto che in determinate condizioni il docente non ha la necessità di esercitare un controllo autoritario sui discenti, affinché questi siano costretti a comportarsi in una certa maniera per poter apprendere. Quando gli alunni si trovano impegnati in attività cooperative, sostiene Dewey, «non è la volontà o il desiderio di una persona che mette ordine, ma lo spirito motore dell'intero gruppo.»¹³⁶

In questo genere di situazioni l'attenzione ed il controllo del docente vengono riposte principalmente sull'attività in cui gli allievi sono coinvolti. Egli, così, riduce al minimo le occasioni in cui deve esercitare un'autorità personale o se si trova nella condizione di doverlo fare, lo fa in nome dell'interesse del gruppo:

La conclusione è che in quelle che denominiamo scuole nuove, la fonte principale del controllo sociale è riposta nella natura stessa del lavoro inteso come un'impresa sociale, in

¹³⁵ Lopez, A., G., *Apprendere a cooperare. Cooperare per apprendere*, op.cit., p.21.

¹³⁶ Dewey, J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996, 39.

cui tutti gli individui hanno modo di prender parte e di cui si sentono responsabili. [...] l'educatore deve, sulla sua responsabilità, conoscere tanto gli individui quanto la materia di studio, conoscenza che gli permette di trarre le attività che si prestano all'organizzazione sociale, ad un'organizzazione cui ogni individuo può portare il suo contributo e nella quale le attività, cui tutti partecipano, sono i mezzi principali del controllo.¹³⁷

Attraverso questa tipologia di attività e approcciandosi in maniera diversificata agli studenti, cercando di comprendere le loro peculiarità e caratteristiche, è possibile, secondo Dewey, coinvolgere anche quegli studenti che possono manifestare comportamenti oppositivi, di disturbo. Ciò presuppone che si pianifichino le attività, seppur in maniera aperta e flessibile, con molta cura e attenzione, esaminando i bisogni e le esigenze degli allievi. Dewey, infatti, afferma la necessità che la pianificazione delle attività debba essere flessibile, per offrire una certa libertà nella fruizione dell'esperienza e, nel contempo, ferma, perché vi sia la garanzia dell'impegno da parte degli alunni coinvolti e perché si possa monitorare un corretto svolgimento del compito. Attraverso l'interazione l'educazione, dunque, diviene un processo sociale, ancora di più nel momento in cui gli individui costituiscono un gruppo comunitario. L'insegnante ha qui il ruolo di dirigere l'interazione «L'insegnante perde la sua posizione esterna di padrone o di dittatore per assumere quella di direttore di attività associate.»¹³⁸

Secondo Comoglio, infatti, rispetto alle modalità d'insegnamento tradizionale, il Cooperative Learning differisce molto anche per quel che concerne la figura dell'insegnante:

¹³⁷ *Ivi*, p.41.

¹³⁸ *Ivi*, p.44.

Nell'insegnamento che si ispira ai principi del *Cooperative Learning*, invece, l'insegnante estende i limiti della propria competenza educativa. Egli attiva e responsabilizza gli studenti nel loro apprendimento conseguendo anche obiettivi cognitivi, emotivi e motivazionali positivi. [...] Nel *Cooperative Learning* l'insegnante esperto, rispetto a quello che insegna a tutta la classe, è colui che sa attivare, organizzare, orientare verso il compito le risorse presenti negli studenti. Una condizione fondamentale in questa attività è sviluppare le competenze sociali che permettono una buona collaborazione, un rispetto reciproco, la capacità di superare positivamente i conflitti, oltre che controllare e sviluppare sia quantitativamente che qualitativamente l'apprendimento degli studenti predisponendo esperienze e percorsi idonei, promuovendo la solidarietà e l'aiuto reciproco tra i migliori e quelli che si trovano in difficoltà.¹³⁹

Durante l'attività di *Cooperative Learning* egli dovrebbe:

- programmare il lavoro di gruppo (selezionare e presentare i contenuti di apprendimento);
- organizzare l'attività;
- decidere le modalità di formazione dei gruppi;
- stabilire gli obiettivi didattici ed educativi da raggiungere;
- preparare i materiali;
- stabilire i criteri di valutazione;
- insegnare le abilità sociali e controllare il loro esercizio;
- pianificare la lezione cooperativa;
- valutare l'apprendimento secondo i criteri prestabiliti;

¹³⁹ Comoglio, M., Cardoso, M., A., *Insegnare e apprendere in gruppo*, op.cit., pp.191-192.

- stimolare la discussione sui risultati raggiunti e la riflessione sulle strategie utilizzate.¹⁴⁰

Il ruolo dell'insegnante dovrebbe essere quello di offrire una sorta di monitoraggio graduale, passando da un supporto iniziale più sostanziale e poi pian piano diminuire, mirando ad una completa autonomia dei gruppi e degli individui. Questa metodologia viene definita col termine *scaffolding*, un termine inglese che indica l'impalcatura che viene solitamente innalzata attorno agli edifici in via di costruzione o restauro e che viene pian piano eliminata con lo svolgimento e l'avanzamento dei lavori. Pertanto sta a significare come l'adulto debba supportare l'attività del bambino offrendo il suo sostegno e riducendolo progressivamente sino ad eliminarlo, una volta che il bambino sarà giudicato in grado di svolgere da solo l'attività.

Di seguito vi è il momento della revisione del lavoro. Le revisioni del lavoro possono avvenire secondo sue modalità: attraverso l'osservazione durante il lavoro e la revisione finale, seguita dalla discussione sul lavoro svolto. Nella revisione del lavoro è possibile distinguere due fasi, definite *monitoring* e *processing*. La prima fase consiste nel fare osservazione nel corso dell'attività di gruppo e dunque nel raccogliere le informazioni. Preliminare all'osservazione è lo stabilire quali siano le competenze cui si vuole prestare attenzione e analizzare, decidere quale tecnica di osservazione utilizzare (se in maniera strutturata o in maniera libera), scegliere se soffermarsi su di un gruppo particolare o più gruppi, selezionare la modalità di osservazione, definire il valore da attribuire all'osservazione fatta, elaborare una scheda di osservazione sulle competenze sociali. La seconda fase, ossia il *processing*, consta nella riflessione e nella valutazione del lavoro di gruppo, effettuato in un determinato lasso di tempo.

¹⁴⁰ Gardin, A., Azzini, M., et al., "Cooperative Learning: teoria e prassi del metodo di insegnamento attraverso la cooperazione", in *Psicologia e Scuola*, Ottobre-Novembre 1997, n.86, p.54.

Questo momento può essere attuato utilizzando le osservazioni raccolte nella fase di *monitoring* e nella discussione di gruppo oppure solo attraverso la discussione di gruppo. Nel primo caso la valutazione, grazie all'ausilio di schede strutturate, può essere veloce ed efficace, nel secondo caso, ossia nella revisione di gruppo, è preferibile servirsi di domande aperte suggerite dall'insegnante. La *valutazione* rappresenta un aspetto centrale all'interno del Cooperative Learning. Fondamentale è definire chiaramente gli obiettivi che si vogliono raggiungere, organizzare prove che riflettano le prestazioni che si vogliono misurare, collocare in un preciso contesto la prestazione richiesta, distinguere la fase di raccolta delle informazioni da quella di valutazione effettiva.

3.5. Il *Problem-Based Learning*: definizione e modelli teorici di riferimento

La vera educazione è “educazione alla critica”. Promuovere le condizioni perché il già dato diventi problema. Prendere il sacco del già dato e metterlo davanti agli occhi per rovistarci dentro. Non tutte le esperienze sono educative. Per esserlo bisogna riflettere criticamente su di esse, occorre tematizzarle, discriminarle per capire che cosa di esse è veramente importante per la crescita della propria persona nel confronto con le altre. ¹⁴¹

Come più volte affermato Socrate era fermamente convinto di quanto fosse importante stimolare l'interrogazione e la riflessione nei bambini e nei ragazzi perché imparassero a guardare alle cose del mondo in maniera problematica, ossia assumessero nei confronti della realtà un atteggiamento attento e critico.

In epoca recente è la teoria costruttivista che appare il modello teorico di riferimento primario per lo sviluppo della metodologia dell'apprendimento per problemi. La teoria costruttivista, sulla scorta delle teorie deweyane e piagetiane, sostiene l'importanza della dimensione sociale dell'apprendimento, affermando che la conoscenza non deve essere impartita rigidamente e appresa passivamente ma dovrebbe essere attivamente costruita dal soggetto conoscente. Inoltre la conoscenza ha carattere situato ed è strettamente connessa al contesto in cui si origina, emergendo attraverso forme di collaborazione e negoziazione sociale. Dare rilievo alla dimensione sociale ed intersoggettiva dell'apprendere, secondo M. De Nicolò, significa che:

Il soggetto diventa, invece, *autore* quando si autorizza a scegliere e decidere in vista di sue valutazioni e progetti, prendendosi la responsabilità delle sue azioni, [...], L'importanza del

¹⁴¹ Montesarchio, P., "La filosofia con i bambini, cammino di formazione continua", in *Community*, 12/07/2010, www.educationduepuntozero.it;

sapere e del saper fare multireferenziale, per evitare di scendere nel solipsismo e nel narcisismo, va direttamente a collegarsi alla comunicazione intersoggettiva, che diventa la premessa per una relazione significativa alla definizione di un sé armonico e responsabile in ogni contesto educativo.¹⁴²

Saper risolvere problemi collaborando con gli altri induce forti cambiamenti concettuali, sviluppa i processi cognitivi e metacognitivi fondati sul ragionamento e sulla riflessione, attivando raffinate strategie di valutazione delle ipotesi prodotte, di esplorazione e di valutazione. Il processo di risoluzione si articola attraverso una serie di tappe individuate da Newell e Simon ¹⁴³ che vanno dalla definizione del problema da risolvere all'analisi di tutti i possibili percorsi risolutivi.

Il ragionamento adottato per risolvere problemi può essere di induzione o di deduzione. Attraverso il processo di induzione si mette in atto un ragionamento ipotetico allo scopo di testare e di validare ipotesi. Il ragionamento per deduzione, invece, consente di effettuare inferenze a partire dalle premesse seguendo certe regole, quali, ad esempio, l'esclusione o l'inclusione che prevedono la costruzione di categorie sovraordinate. La tipologia di problema che può essere proposta a scuola è varia: dal cercare una risposta ad una domanda precisa, al risolvere un'equazione o un giallo, allo scrivere un buon testo. I problemi proposti devono, dunque, suscitare curiosità ed interesse e legarsi il più possibile alla vita reale.

Gli insegnanti dovrebbero favorire lo sviluppo di strategie diversificate a seconda della tipologia dei problemi e questo può essere fatto in modo diretto o indiretto. Nel caso si preferisca un approccio diretto è necessario fornire agli

¹⁴² De Nicolò, M., *L'educazione nell'età postmoderna. Dal progetto al processo*, CLUEB, Bologna 2009, p.161.

¹⁴³ Newell A. and Simon H.A., *Human Problem Solving*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1972.

studenti un modello di soluzione del problema, nella circostanza, invece, di un approccio indiretto l'insegnante chiede agli alunni di discutere tra loro per giungere ad una soluzione, senza fornire soluzioni predeterminate. Quest'ultima è una strategia volta a stimolare l'adozione di un ragionamento fondato sull'ipotesi/verifica ed utile formare persone destinate a lavorare in team su compiti complessi.

John Dewey, all'interno dei suoi testi, fa riferimento frequentemente all'idea che un problema o una situazione problematica possa rappresentare per gli alunni una modalità di stimolo al pensare. Perché, però, il problema risulti effettivamente interessante per i discenti deve avere forte attinenza con la realtà e con l'esperienza quotidiana.

A questo proposito Dewey sostiene:

Ancora una volta, fa parte della responsabilità dell'educatore di tener presenti due cose ad un tempo: in primo luogo, che il problema nasca dalle condizioni dell'esperienza presente e si contenga entro il raggio della capacità degli alunni; in secondo luogo, che esso sia di tal natura da suscitare nell'educando una richiesta attiva di informazioni e da stimolarlo a produrre nuove idee.¹⁴⁴

Ciò che emergerà in tal modo potrà costituire la base per ulteriori esperienze che a loro volta potranno dare origine a nuovi problemi e così via. Dewey afferma, infatti, che «La domanda più significativa che si possa fare, perciò, su qualsiasi situazione o esperienza che viene proposta ai fini di apprendimento è quale tipo di problema essa implichi.»¹⁴⁵

¹⁴⁴ Dewey, J., *Esperienza e educazione*, op.cit., pp.63-64.

¹⁴⁵ Dewey, J., *Democrazia e educazione*, op.cit., p.167.

Assegnare dei problemi, porre degli interrogativi, aumentare via via la difficoltà dei compiti da svolgere è molto importante perché gli alunni possano mettersi alla prova. Per quel che riguarda i problemi, però, Dewey fa una distinzione tra problemi che possono essere definiti genuini e problemi finti o simulati. I primi fanno riferimento a situazioni reali e ad esperienze di vita concrete, i secondi, invece, risultano fuori dalla portata dei bambini, lontani dal mondo e dal contesto in cui sono inseriti sino ad apparire fortemente artificiali.

A questo proposito Dewey sostiene:

Nessuno ha mai spiegato perché i bambini sono così pieni di domande fuori dalla scuola (tanto da affliggere gli adulti, solo che li si incoraggi appena) e perché non manifestano nessuna curiosità sugli argomenti delle lezioni di scuola. La riflessione su questo contrasto singolare getterà luce sul seguente problema: in quale misura le condizioni usuali della scuola forniscono un contesto di esperienza nel quale i problemi si suggeriscano naturalmente da sé? [...] se il problema è quello di creare situazioni che spontaneamente generino problemi atti a provocare l'indagine riflessiva, sono necessarie attività finalizzate, implicanti l'uso di dati materiali e il conseguimento di dati obiettivi.¹⁴⁶

È importante, dunque, che gli allievi vengano continuamente stimolati a pensare e a cercare soluzioni ai problemi ed ai compiti che gli vengono assegnati in maniera autonoma, individuando loro stessi una via d'uscita, seppur con il costante supporto dell'insegnante e dei compagni.

Questo atteggiamento volto alla problematizzazione ed all'analisi, secondo Dewey, è proprio di un metodo che attiene alle scienze e che promuove un rigore scientifico. Il risalto dato dallo studioso al metodo scientifico non rimanda ad una dimensione tecnica e specialistica ma vuol significare che

¹⁴⁶ *Ivi*, pp.168-169.

attraverso un metodo scientifico e rigoroso è possibile cogliere il significato delle nostre esperienze quotidiane:

[...] le esperienze per essere educative devono sfociare in un mondo che si espande in un programma di studio, programma di fatti, di notizie e di idee. A questa condizione si soddisfa solo a patto che l'educatore consideri insegnare e imparare come un continuo processo di ricostruzione dell'esperienza. Questa condizione può essere soddisfatta solo a patto che l'educatore guardi lontano dinanzi a sé, e consideri ogni esperienza presente come una forza propulsiva per le esperienze future.¹⁴⁷

Tra le più interessanti metodologie d'insegnamento centrate sulla risoluzione dei problemi vi è, dunque, il *Problem-Based Learning*.

I principi cui si riferisce il *Problem-Based Learning* sono strettamente connessi ai principi didattici costruttivisti, ad esempio la possibilità di ancorare le attività di apprendimento ad un problema più ampio, il supportare lo studente in maniera tale che svolga il proprio compito serenamente, il progettare un compito autentico, il progettare un ambiente d'apprendimento che rifletta la complessità del contesto all'interno del quale ci si potrà trovare nel futuro, aiutare l'allievo nella comprensione del processo affinché possa giungere ad una soluzione del problema, sollecitare il pensiero dell'allievo attraverso la creazione di un buon clima d'apprendimento, incoraggiare alla verifica delle idee rispetto a punti di vista differenti, stimolare la riflessione sui contenuti appresi e sul processo di apprendimento.

Il *Problem-Based Learning* o *Apprendimento basato sui problemi* nasce attorno agli anni Settanta e costituisce una metodologia didattica all'interno della quale un problema rappresenta il punto d'inizio del processo di apprendimento.

¹⁴⁷ Dewey, J., *Esperienza e educazione*, op. cit., p.72.

Secondo la definizione presente nel testo *Apprendere per problemi*, a cura di Antonella Lotti, il PBL:

...viene utilizzato in un piccolo gruppo condotto da un tutor che funge da facilitatore e pone problemi realistici, ma incompleti agli studenti, i quali discutono fra di loro e ricercano al di fuori del gruppo le informazioni necessarie per risolvere il problema affrontato. Il PBL non è soltanto una metodologia didattica, ma è anche un dispositivo curricolare perché la sua adozione comporta una organizzazione del curriculum per moduli e la creazione di ambienti di apprendimento attivo.¹⁴⁸

Un problema è presentato ad un gruppo di allievi e discusso con loro. Il gruppo degli allievi ha la responsabilità di definire il problema, descrivere le conoscenze iniziali già in loro possesso, identificare le nuove conoscenze da apprendere per risolvere il problema, stabilire i prossimi passi da compiere. Ciascun allievo deve, individualmente, cercare una parte delle conoscenze da apprendere, organizzarla e presentarla agli altri.¹⁴⁹

Già all'inizio degli anni Cinquanta alcune facoltà di medicina americane avevano utilizzato la metodologia PBL. Tra gli anni Sessanta e gli anni Settanta in Canada, presso la McMaster University si iniziano ad organizzare i corsi di medicina simulando o ricostruendo la soluzione dei casi clinici reali. Un gruppo di docenti della suddetta Università, guidati dal neurologo Howard Barrows, aveva cominciato a mettere in discussione le modalità d'insegnamento e apprendimento tradizionale, dopo aver notato che molti studenti della facoltà di medicina, pur riuscendo ad apprendere numerose nozioni scientifiche dimostravano notevoli difficoltà nell'applicarle. L'idea di Barrows fu quella di fare in modo che si facilitassero le connessioni tra teoria

¹⁴⁸ Lotti, A., *Apprendere per problemi*, Progedit, Bari, p.13.

¹⁴⁹ Landriscina, F., "Il Problem-Based Learning dalla pratica alla teoria", in *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, Erickson, Dicembre 2005.

e prassi, nello specifico gli studenti avrebbero dovuto analizzare uno specifico caso clinico per poi integrare l'analisi effettuata con le proprie conoscenze scientifiche pregresse, in maniera tale da riuscire a focalizzare il problema in questione. I casi proposti dovevano essere presentati come brevi descrizioni dei disturbi e dei sintomi che solitamente i pazienti comunicano ai loro medici. I docenti, così, decisero di progettare un nuovo curriculum per moduli interdisciplinari in cui gli studenti, in piccoli gruppi e guidati da un tutor, avrebbero preso in esame e discusso un caso clinico alla settimana, studiato in modo integrato le diverse discipline e poi sintetizzato le informazioni e le conoscenze apprese agli altri appartenenti al gruppo. Furono parallelamente allestiti laboratori didattici, biblioteche e spazi destinati agli studenti perchè potessero studiare individualmente ed in maniera collaborativa.

Nel contempo anche negli Stati Uniti si introduce lo studio di casi come fondamento della didattica in molti altri corsi universitari. Le prime applicazioni, invece, nelle scuole superiori avviene per la didattica delle scienze e della matematica.

Nel corso degli anni Ottanta, si cominciò ad avvertire la necessità che ci si occupasse dei “problemi della medicina”, piuttosto che concentrarsi sull'accumulo continuo e costante di conoscenze scientifiche, vista la rapidità con cui avvenivano cambiamenti e le nuove scoperte in ambito medico-scientifico. Nel 1988 la facoltà di medicina dell'Università di Harvard adottò “New Pathways”, un programma PBL rivolto a tutti gli studenti. Si era infatti notato come questi ultimi, ad esempio nella formulazione e valutazione delle diagnosi, spesso non applicassero in maniera adeguata e corretta le proprie conoscenze.

La passiva acquisizione di conoscenze non aiutava i discenti ad applicare le proprie conoscenze alle nuove situazioni problematiche. Il metodo PBL sembrava, invece, accorciare le distanze tra la teoria e la pratica. Non si

tratterebbe, infatti, di una mera presentazione di problemi agli studenti ma un modo per offrire l'opportunità a questi ultimi di costruire conoscenza attraverso effettive interazioni e indagini collaborative. Attraverso il PBL gli studenti rivedono e ridefiniscono le proprie conoscenze sotto una nuova luce ed in una nuova ottica. Tramite un apprendimento auto-diretto, il confronto coi pari, il lavoro di gruppo, l'analisi dei problemi, l'attività cognitiva si sviluppa e si arricchisce. A partire da queste sperimentazioni, quindi, il metodo PBL si diffuse in Australia, in Egitto, in Finlandia, in Svezia, in Olanda e più recentemente negli altri Paesi, tra cui l'Italia.

In tempi molto recenti, precisamente nell'anno accademico 2004-2005, il Problem-based Learning è stato sperimentato, all'interno del corso di laurea in Scienze della formazione continua della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Foggia in un modulo intersicplinare,¹⁵⁰ per la cui organizzazione si è attinto, dunque, da diverse discipline, quali l'antropologia, la letteratura per l'infanzia, la didattica generale, la pedagogia interculturale e la metodologia e le tecniche del lavoro di gruppo. Questa sperimentazione rientra nell'impegno, da parte della suddetta Università, di investire sull'innovazione dei percorsi formativi universitari, incentivando e migliorando la capacità di lavorare in gruppo, di sviluppare apprendimenti trasversali, competenze strategiche e metacompetenze. La stessa metodologia è stata sperimentata in Italia nella formazione del personale sanitario, ad esempio dal Dott. Giovanni De Virgilio,¹⁵¹ Coordinatore e Componente del Comitato Scientifico per la formazione e l'Educazione Continua in Medicina (ECM) dell'Istituto Superiore di Sanità, oltre che responsabile scientifico di accordi di collaborazione relativi alla formazione dei formatori, formazione

¹⁵⁰ Lotti, A., *Apprendere per problemi*, op. cit.

¹⁵¹ De Virgilio G. "One Day–One Problem Problem-based Learning (ODOP-PBL) for the Continuing Education of Health Professionals", in *Education for Health*, August 2011, vol. 24, n. 2; De Virgilio G., "Problem-based learning for Primary Health Care Managers in developing countries", *Medical Education*, Blackwell Scientific Publications, Edinburgh 1993, 27: 266-273.

manageriale e ricerca sui sistemi sanitari. Intervistato, in merito a questa metodologia ed in particolare sulla sua esperienza nei percorsi di formazioni basati sul PBL, afferma:

«Durante il mio corso di laurea in medicina (anni '70) mi meravigliavo del fatto che ci fossero così poche opportunità di applicare le nozioni apprese in via teorica.

Quando nel 1987 il Ministero degli Esteri (Direzione Generale della Cooperazione allo Sviluppo) decise di istituire un Master di Management sanitario per i propri esperti sanitari e le controparti estere presso l'Istituto Superiore di Sanità (De Virgilio 1993) venne indicato come requisito essenziale l'utilizzo di didattica moderna per l'adulto e, con il coinvolgimento dell'Organizzazione Mondiale della Sanità di Ginevra, fu scelto il Problem-Based Learning (PBL).

Ci fu così modo di collaborare anche con esperti della Mc Master University (Ontario, Canada) dove era nato il PBL (nella facoltà di Medicina, Barrows 2000) e con l'Università di Maastricht ove operava forse il più grande esperto di PBL in Europa il Prof. Henk Schmidt. Il Master licenziò in 11 edizioni circa 300 professionisti e mi convinse concretamente della validità del metodo. A parte la convinzione personale, il motivo per cui divulgammo (a partire dagli anni '90) il PBL nelle strutture di formazione continua del Servizio sanitario nazionale, si basa sul fatto che il PBL risponde e mette in atto i principali requisiti della formazione andragogica a loro volta basati sui lavori di ricerca di psicologia cognitiva e relativi meccanismi dell'apprendimento efficace nell'adulto.» (Giovanni De Virgilio, medico chirurgo, Coordinatore e Componente del Comitato Scientifico per la Formazione e L'Educazione Continua in Medicina dell'Istituto Superiore di Sanità, Gennaio 2015)

3.6. Caratteristiche fondamentali del Problem-Based Learning

Nel testo *Apprendere per problemi*¹⁵² Antonella Lotti richiama le caratteristiche fondamentali del Problem-based Learning, quali:

- un apprendimento centrato sullo studente;
- un apprendimento che avviene in piccoli gruppi di studenti,
- i docenti svolgono il ruolo di guide o facilitatori,
- i problemi sono il dispositivo organizzativo e lo stimolo per l'apprendimento;
- i problemi sono il veicolo per l'acquisizione di abilità di «problem-solving»;
- lo studio autodiretto: uno dei metodi che facilita l'apprendimento di nuove conoscenze.

All'interno di questa metodologia, infatti, gli studenti hanno la responsabilità del proprio apprendimento ed individuano gli argomenti che devono studiare e le risorse da utilizzare per affrontare il problema presentato loro. Gli studenti vengono, poi, suddivisi in piccoli gruppi ed alla fine di ogni modulo della durata di quattro o sei settimane, vengono assegnati a caso ad altri gruppi con la guida di un nuovo tutor, al fine di fare in modo che gli alunni possano inserirsi ed interagire in varie tipologie di gruppi. Il tutor ha il ruolo di facilitare la discussione e sostiene i partecipanti nella ricerca, rendendoli consapevoli dei loro ragionamenti e delle loro acquisizioni. In alcuni casi il tutor utilizza la tecnica definita dei *salti*, per cui ad ogni passaggio corrisponde una domanda. Questi salti fanno riferimento ad alcuni momenti importanti:

- 1. Chiarire i termini e dati non immediatamente comprensibili;

¹⁵² Lotti, A., (a cura di), *Apprendere per problemi*, op. cit., pp.13-16.

- 2. Brainstorming;
- 3. Sistematizzare in aree omogenee;
- 4. Ricercare le ipotesi esplicative;
- 5. Formulare obiettivi di studio;
- 6. Studio individuale e raccolta di ulteriori informazioni al di fuori dal gruppo;
- 7. Sintetizzare e valutare le informazioni;
- 8. Formulare domande di ricerca;
- 9. Valutare il lavoro di gruppo;
- 10. Valutare il lavoro personale.

Il problema presentato, quindi, ha l'obiettivo di sollecitare un'attività di problem-solving, viene formulato in maniera tale da risultare concreto e vicino all'esperienza quotidiana dei soggetti, è caratterizzato da un grado di complessità adatto alle conoscenze degli studenti coinvolti, favorisce un approccio interdisciplinare per la risoluzione dello stesso.

I problemi cui fare riferimento, presentati sotto forma di storia, illustrazione, grafico o caso, possono essere di varia natura e caratterizzarsi in maniera differente.¹⁵³ Tra le varie tipologie di problemi utilizzati vi possono essere quelli di tipo esplicativo, quelli volti alla ricerca di evidenze, quelli di strategia, quelli che fanno riferimento a dilemmi e tematiche di natura morale, ecc.¹⁵⁴ Inoltre gli studenti hanno la possibilità di selezionare gli argomenti da

¹⁵³ Hung, W., Jonassen, D., H., "All Problems are Not Equal: Implication for Problem-Based Learning", in *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, vol.2, issue 2, 2008, p.12.

¹⁵⁴ Schmidt, H., G., & Moust, J., H., C., "A taxonomy of problems used in problem-based curricula", in Van Merriënboer, J., Van Moerkeke, G., *Instructional design for problem-based learning: proceedings of the third workshop of the EARLI SIG instructional design*, Datawyse, Maastricht 1999, pp.3-12.

approfondire e che necessitano attenzione particolare. A questo punto essi ricercano le risorse necessarie per comprendere e risolvere il problema, sintetizzano le informazioni recuperate e tornano nel gruppo per riportare le acquisizioni cui si è giunti.

Durante le attività gli studenti pongono domande, formulano ipotesi, ricercano informazioni, presentano dati, selezionano aspetti da approfondire e sperimentano un apprendimento di tipo collaborativo. Questo processo, quindi, ha la caratteristica peculiare di rendere possibile l'integrazione fra informazioni e conoscenze provenienti da diversi ambiti disciplinari e di migliorare il rapporto di collaborazione fra pari e la relazione tra studenti e tutor.

I ricercatori e gli insegnanti che si sono occupati di questa metodologia didattica hanno messo in luce quanto il Problem-Based Learning riesca a motivare fortemente gli studenti e a favorire l' apprendimento. Questa modalità d'insegnamento centrata sullo studente ha infatti l'obiettivo di sviluppare un pensiero critico, incrementare l'abilità di ragionamento, assieme alla creatività, all'indipendenza e al senso di responsabilità. Secondo Robert Delisle¹⁵⁵ il Problem-Based Learning può essere utilizzato efficacemente con tutte le tipologie di studenti, con classi eterogenee in cui siano presenti studenti con caratteristiche differenti e che possono mettere insieme le loro capacità in maniera collaborativa per giungere alla soluzione del problema proposto durante l'attività. Questa metodologia, inoltre, si basa su di un approccio interdisciplinare. Rispondere ad una domanda o risolvere una situazione problematica può richiedere, infatti, l'utilizzo di informazioni provenienti da differenti e molteplici ambiti disciplinari. La sensazione è che in questo tipo di attività gli studenti avvertano di essere molto più coinvolti, apprendano e si divertano di più.

¹⁵⁵ Delisle, R., *How to use Problem-Based Learning in the classroom*, Ascd, Alexandria 8VA), 1997, p.6.

La metodologia del Problem-Based Learning mira al raggiungimento di differenti obiettivi educativi e comportamenti relativi alla dimensione sociale. Antonella Lotti, infatti, elenca la tipologia di questi obiettivi:

- acquisizione di una base di conoscenze integrate;
- acquisizione di una base di conoscenze strutturate intorno agli elementi presentati dai problemi;
- sviluppo di abilità di studio autodiretto;
- sviluppo di abilità di lavoro in piccolo gruppo.¹⁵⁶

Questi obiettivi educativi sono sicuramente in linea con l'idea affermata più volte da Edgar Morin in merito alla necessità di prediligere un pensiero transdisciplinare anziché parcellare. Morin, infatti, sostiene che l'attuale tendenza all'iperspecializzazione impedisce di vedere le connessioni esistenti tra i diversi saperi e di comprendere il globale. Diventa di fondamentale importanza recuperare la capacità di organizzare le conoscenze, connettendole le une alle altre in senso globale. L'attitudine a separare emerge in tutti i campi del sapere, in particolar modo tra cultura umanistica e cultura scientifica:

« Così viviamo sotto l'impero di quello che si potrebbe definire un paradigma di disgiunzione. Orbene, è evidente che la riforma di pensiero non mira a farci annullare le nostre capacità analitiche o separatrici, ma ad aggiungervi un pensiero che colleghi.»¹⁵⁷

Morin, inoltre, sostiene che nonostante ciò che si creda comunemente, i bambini sono naturalmente inclini fare collegamenti e connessioni, anziché operare disgiunzioni:

¹⁵⁶ Lotti, A., *Apprendere per problemi*, op.cit., p.17.

¹⁵⁷ Morin, E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015, p.72.

Insegniamo ai bambini a conoscere gli oggetti isolandoli, mentre bisogna anche ricollocarli nel loro ambiente per conoscerli, [...] Il bambino è in grado di cogliere questa complessità del reale, mentre spesso l'adulto, formato dall'insegnamento accademico non lo è più. Quello che l'insegnante dovrebbe apprendere, per poterlo insegnare al bambino, è un modo di conoscenza che colleghi. Per collegare, non è sufficiente dire "bisogna collegare": collegare richiede concetti, concezioni e ciò che io definisco "operatori di relianza".¹⁵⁸

L'aspetto legato all'interdisciplinarietà, infatti, nel Problem-Based Learning assume particolare rilievo. Attraverso questa metodologia appare possibile attuare una migliore integrazione fra differenti discipline, da quelle umanistiche a quelle scientifiche, favorendo lo sviluppo di un pensiero aperto e plurale.

Questa volontà di favorire le connessioni, trovare i collegamenti tra le cose rimanda al concetto di sistema. L'approccio sistemico si oppone alla concezione riduzionista che presta attenzione alle singole parti, considerando il tutto come un'assemblaggio di elementi ma affronta i problemi e le questioni in ottica complessa. La nozione di sistema o quella di organizzazione, secondo lo studioso, consente di collegare le parti per comprendere l'insieme e di liberarci dalla prigione delle conoscenze frammentarie. Secondo Morin, infatti, è necessario che il soggetto riveda il suo modo di pensare e ragionare, talvolta troppo schematico e settoriale, superando la parzialità delle discipline, riformulando il sapere andando oltre le singole discipline a favore di un modello di conoscenza pluridisciplinare e transdisciplinare.¹⁵⁹

A questo proposito M. De Nicolò sostiene che:

Se il soggetto riesce a cogliere questo sapere nella dimensione della sua complessità, attraverso le categorie della pluralità e della molteplicità in cui si rappresenta la realtà nel suo

¹⁵⁸ *Ivi*, p.73.

¹⁵⁹ Morin, E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000, pp.111-124.

insieme, nelle forme disgiunte, antinomiche, antagoniste, complementari, si rende attuale la dimensione dialettica, come presupposto ad una conoscenza non meccanica e fine a se stessa, ma in funzione di un'evoluzione sempre necessaria. La dialettica corrisponde alla capacità di assicurare e riconoscere il trascendente, il possibile e di accedere a condizioni critiche e creative, che predispongono il soggetto verso l'ulteriorità e anche l'alterità e la differenza.¹⁶⁰

Di notevole interesse sono, quindi, gli studi sul Problem-Based Learning di Robert Delisle, il quale afferma che questa metodologia si distingue da altri metodi didattici di tipo collaborativo per queste ragioni:

-si serve di esempi di situazioni problematiche che sono il più possibile vicini alle esperienze di vita reale:

-promuove un coinvolgimento attivo degli alunni nel processo di apprendimento;

-predilige un approccio interdisciplinare;

-richiede agli studenti di effettuare scelte riguardo a come e a cosa imparare;

-promuove un apprendimento collaborativo;

-favorisce l'incremento della qualità dell'istruzione;

-libera il docente dal vincolo del testo e di materiali scolastici preconfezionati.

Secondo Delisle Il Problem-Based Learning può articolarsi in più fasi. Nella prima fase è necessario che il docente selezioni la situazione problematica da presentare agli studenti. Solitamente dovrebbe prediligersi un problema che risulti, in qualche modo, connesso alla vita degli studenti e che abbia a che

¹⁶⁰ De Nicolò, M., *L'educazione nell'età postmoderna. Dal progetto al processo*, op.cit., p.159.

fare, ad esempio con le esperienze personali, con quelle della propria famiglia o dei propri amici. Questa connessione dovrebbe essere esplicitata durante una lettura preliminare o una discussione che serva a introdurre l'argomento.

Nella seconda fase, sostiene Delisle, è importante creare la struttura di lavoro attraverso il problema scelto. Questa struttura origina una struttura sulla base della quale gli studenti possono costruire il loro progetto; la struttura, infatti, è la chiave dell'intero processo del problem-based learning, agevola gli studenti nel pensare alla situazione e a raggiungere una soluzione adeguata. In questa fase l'insegnante assegna il compito ad alcuni studenti di registrare la discussione annotando gli elementi importanti della stessa all'interno di una griglia che conterrà le voci relative alle idee, ai fatti, ai problemi di apprendimento, al piano d'azione.

Nella colonna relativa alle "idee" saranno inserite tutte le idee venute in mente e pensate per la risoluzione del problema. Nella seconda colonna, relativa ai "fatti", sarà annotato tutto ciò che si conosce in merito al problema dato. Nella terza colonna, denominata "problemi d'apprendimento", saranno inseriti tutti quegli elementi che abbiamo necessità di conoscere per giungere alla risoluzione del problema. Questa colonna raggruppa questioni da approfondire.

Le suddette annotazioni fungeranno da base e da guida per intraprendere adeguatamente il percorso. Senza queste linee da seguire sarebbe molto facile perdersi. Nell'ultima colonna, relativa al "piano d'azione", gli alunni pianificano e sviluppano un piano per trovare le informazioni di cui necessitano.

Molteplici sono, dunque, gli obiettivi del Problem-Based learning. Sinteticamente possono essere identificati col:

- pensare criticamente ed essere capaci di analizzare e risolvere problemi complessi e legati al mondo reale;
- trovare, valutare e utilizzare risorse di apprendimento appropriate;
- lavorare cooperativamente in team e in piccoli gruppi;
- dimostrare capacità di comunicazione versatili ed efficaci;
- usare conoscenze e abilità intellettuali acquisite nel corso degli studi¹⁶¹

Sicuramente l'importanza attribuita all'ambiente di apprendimento, inteso come «situazione in cui si situano e distribuiscono i processi cognitivi (e non solo) coinvolti nelle varie attività, e intreccio di relazioni sociali»¹⁶² in questa metodologia è centrale, soprattutto in funzione della concettualizzazione. Essa rimanda alla prospettiva socioculturale secondo cui la cognizione ha modo di manifestarsi e venir fuori in situazioni e contesti di attività pratiche nel corso delle quali i soggetti interagiscono tra di loro e con gli strumenti propri della cultura, senza trascurare il rilievo dei momenti individuali d'apprendimento. Ogni acquisizione non può essere considerata, quindi, in assoluto e in astratto ma va contestualizzata in una particolare situazione fatta di interazioni, pratiche sociali e culturali che possano poi tradursi in abilità trasferibili ed utilizzabili in altri contesti. L'ambiente d'apprendimento che può contribuire a produrre cambiamento concettuale, potrebbe essere definito di tipo metacognitivo.¹⁶³ Gli studenti devono avere la possibilità di monitorare

¹⁶¹ Duch, B., J., Groh, S., E., Allen, D., E., *The power of Problem-Based Learning*, Stylus Publishing, Sterling (VA), LLC 2001, p.6.

¹⁶² Pontecorvo, C., *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1999, p.265.

¹⁶³ Brown, A., L., Campione, J., C., "Guided discovery in a community of learners", in McGilly, K., (a cura di), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*, The MIT Press/Bradford Books, Cambridge 1994, pp.229-270.

costantemente il proprio processo di apprendimento e quello degli altri. Per far questo è utile far riferimento ad alcuni fattori fondamentali, quali:

- l'esplicitazione di conoscenze;
- la consapevolezza metaconcettuale;
- il discorso collaborativo;
- la valutazione;
- la classe come comunità;¹⁶⁴

Primariamente è necessario sentirsi liberi di poter affermare ciò che si crede, in merito ad una determinata questione, senza avvertire il timore di poter essere giudicati negativamente. Attraverso un processo di attenta riflessione, poi, è possibile analizzare le conoscenze per comprendere quali siano le eventuali lacune e dunque le tematiche da approfondire. Questa consapevolezza metaconcettuale consente di prendere coscienza di ciò che si conosce e di ciò che necessita, invece, di ulteriore approfondimento. Richiamando Kuhn,¹⁶⁵ Clotilde Pontecorvo fa riferimento alla distinzione tra "pensare con" e "pensare riguardo a", sostenendo che da un lato interpretiamo la realtà servendoci di una teoria senza esserne consapevoli, dall'altro utilizziamo le nostre idee e conoscenze riconoscendone gli eventuali limiti. Altro elemento importante per il processo metacognitivo di ristrutturazione e di revisione delle conoscenze è, come approfonditamente sostenuto, il confronto dialogico. Il dialogo e l'argomentazione consentono di considerare differenti punti di vista, aprirsi all'opinione degli altri ed in questo modo avere la possibilità di riconsiderare le proprie idee alla luce dei diversi apporti che vengono fuori nel corso della discussione. Grazie a questo tipo di interazione

¹⁶⁴ Pontecorvo, C., *Manuale di psicologia dell'educazione*, op.cit., pp.267-268.

¹⁶⁵ Kuhn, D., Amsel, E., O'Loughlin, M., *The development of scientific skills*, Academic Press, San Diego (Calif.) 1998.

gli studenti attivano momenti fondamentali condivisi di co-costruzione della conoscenza. Assieme alle forme di discussione orale anche la forma scritta può costituire un'occasione utile di riflessione e analisi delle proprie ed altrui conoscenze al fine di poterle continuamente monitorare ed eventualmente rivedere. In un'ottica metacognitiva anche la valutazione rappresenta un momento utile per soffermarsi sulle acquisizioni conoscitive cui si è giunti e per rivedere il tutto in prospettiva migliorativa. Infine altro aspetto importante riguarda l'idea di poter guardare alla classe scolastica come una comunità. Considerare la classe una comunità di apprendimento fa sì che si interiorizzi l'importanza del dover raggiungere insieme degli obiettivi prefissati e quindi si collabori in maniera motivata, costante, attenta, per il perseguimento di un fine comune. Attraverso la partecipazione attiva gli studenti avvertono il coinvolgimento ed acquisiscono consapevolezza della centralità del loro apporto. Nella comunità è sicuramente possibile costruire e ricostruire concetti e conoscenze. All'interno del testo intitolato *L'educazione nell'età postmoderna. Dal progetto al processo*, Marina De Nicolò afferma l'importanza della dimensione sociale all'interno del processo di apprendimento, sostenendo che: «Occorre portarsi, invece, sul piano dell'intersoggettività, che pone l'identità nella continuità dei riconoscimenti interpersonali, i quali ci assicurano l'appartenenza al gruppo sociale. L'identità esiste se riconosciuta dalla comunità, dalla "cerchia dei riconoscitori"». ¹⁶⁶

¹⁶⁶ De Nicolò, M., *L'educazione nell'età postmoderna. Dal progetto al processo*, CLUEB, Bologna 2009, p.172.

3.7. Il ruolo del docente/facilitatore nel Problem-Based Learning

Il ruolo occupato dal docente è quello di un facilitatore che deve supportare gli allievi nella ricerca, senza fornire troppi elementi e schemi predefiniti, per giungere in tempi rapidi ad una conclusione. Decisiva è sicuramente la capacità del docente di stimolare domande significative e proporre situazioni-problema in grado di sollecitare negli studenti l'individuazione di adeguate strategie atte a risolvere il problema.

Il processo di insegnamento/apprendimento dovrà consistere non nella trasmissione del sapere ma nel sollecitare il soggetto che apprende a riflettere sulla adeguatezza delle proprie strutture conoscitive per poterle valutare ed eventualmente trasformare in forme più complesse, in grado di rispondere più efficacemente alle sollecitazioni provenienti dall'esterno.¹⁶⁷

Il docente dovrebbe facilitare i processi di apprendimento PBL, sostenere gli studenti nel ricercare strategie di problem solving, mediare il processo di acquisizione delle informazioni. La figura del docente assume i tratti di una sorta di “designer dell'apprendimento”.¹⁶⁸ Nello svolgere questi compiti, l'insegnante gestisce il processo di apprendimento e fornisce i necessari interventi per fare in modo che gli studenti acquisiscano competenze che li rendano indipendenti, discenti autonomi, capaci di imparare a comunicare e socializzare efficacemente come membri di un gruppo. A proposito della figura del docente Giovanni De Virgilio afferma che:

¹⁶⁷ Lotti, A., *Apprendere per problemi*, Progedit, Bari 2007, p.42.

¹⁶⁸ Oon Seng Tan, *Problem-based Learning Innovation. Using problems to power learning in the 21st century*, Cengage Learning 2003, p.53.

« Nel PBL le figure sulle quali ruota il metodo sono ben codificate e sono il facilitatore e la persona risorsa. Il facilitatore guida il gruppo di discenti nei lavori di gruppo all'utilizzo del PBL. Dalla analisi del caso da risolvere (il problema), alla ricerca di documentazione e risorse di apprendimento (fase di acquisizione di nuove conoscenze) utili a risolvere il problema fino alla soluzione dello stesso (fase di applicazione delle nuove conoscenze) che deve essere prodotta dai discenti. Il docente o esperto della tematica sotto studio rappresenta quindi “una delle” risorse di apprendimento, assieme ad altri eventuali esperti e soprattutto alla documentazione scientifica. Per questo nella terminologia PBL viene definito come “persona risorsa”.»(Giovanni De Virgilio, medico chirurgo, Coordinatore e Componente del Comitato Scientifico per la formazione e L'Educazione Continua in Medicina dell'Istituto Superiore di Sanità, Gennaio 2015)

Secondo l'opinione di Antonella Lotti:

« Il ruolo del docente è essenzialmente quello di facilitatore dell'apprendimento, in quanto egli sta nel gruppo con il duplice obiettivo di guidare gli studenti attenendosi ai cosiddetti “Salti” che possono variare a secondo del modello adottato (il modello olandese dei sette salti di Henck Schmidt, il modello delle fasi di Ann Lambros, il modello di Howard Barrows ecc) e stando attento anche ai contenuti che gli studenti affrontano. In letteratura si dice che il miglior tutor è quello che ha la competenza di favorire il buon funzionamento del gruppo di PBL ma anche che è un buon conoscitore delle tematiche affrontate. Il docente però non svolge solo il ruolo di tutor del piccolo gruppo di PBL, egli partecipa alla pianificazione del modulo o delle attività di PBL, quindi è un pianificatore; poi è anche un valutatore perché costruisce le domande e le prove per la verifica finali che accertino le conoscenze apprese durante il percorso di apprendimento del PBL; infine è anche un tutor meta-cognitivo perché spinge gli studenti a riflettere su come stanno ragionando.» (Antonella Lotti, ricercatrice dell'Università degli studi di Genova, Gennaio2015)

In sintesi, dunque, il compito del docente tutor, nell'apprendimento per problemi, non è quello di trasmettere conoscenze ma di facilitare il processo di apprendimento, caratterizzandosi come *tutor metacognitivo del gruppo, pianificatore del modulo, valutatore, esperto dei contenuti disciplinari*. Il tutor, infatti, conduce il gruppo di studenti per tutta la durata dell'attività. Pone questioni e svolge un ruolo metacognitivo, chiedendo agli studenti di esprimere i processi cognitivi che stanno elaborando e presta molta attenzione affinché il gruppo funzioni bene. Egli fissa gli obiettivi disciplinari da raggiungere, seleziona i problemi da sottoporre agli studenti, supporta gli studenti nella ricerca bibliografica di cui necessitano per risolvere il problema e gestisce l'organizzazione dei laboratori didattici. Inoltre predispone le prove di valutazione da somministrare agli allievi ed effettua approfondimenti tematici disciplinari.

Il tutor, dunque, deve costituire un saldo e costante riferimento per il gruppo. Perché la sua attività si dimostri efficace, secondo Pallanti,¹⁶⁹ dovrebbe essere caratterizzato da:

- conoscenza;
- sviluppo di capacità personali;
- capacità di accrescere le abilità degli studenti.

Il tutor dovrebbe, quindi, conoscere il metodo di cui avvalersi, gli obiettivi del programma di problem-based learning, le dinamiche dei gruppi, aggiornarsi continuamente, facilitare l'apprendimento, promuovere le inclinazioni di ognuno, sviluppare un pensiero critico e monitorare i progressi degli allievi.

Dalle ricerche, dunque, di numerosi studiosi è emerso come il Problem-Based learning produca numerosi e benefici effetti nel processo di

¹⁶⁹ Pallanti, S., "Problem-based Learning: un'ipotesi per il rinnovamento dell'insegnamento nella facoltà di medicina", in *Notiziario On-Line*, Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università di Firenze, anno III, n.10, marzo 2006.

apprendimento degli studenti. Rispetto alla lezione tradizionale e all'ambiente d'apprendimento che con essa si viene a creare, questa metodologia, focalizzando la sua attenzione sul soggetto che apprende, dà origine innanzitutto ad un clima cooperativo e funzionale ad un apprendimento guidato, partecipato e non direttivo, e favorisce lo sviluppo di differenti tipi di gruppi: team, ad esempio, guidati dal tutor, gruppi collaborativi, gruppi di riflessione, ecc.¹⁷⁰

I gruppi, infatti, sono solitamente composti da circa otto studenti che partecipano attivamente alla discussione della situazione problematica, accompagnati nel percorso dalla figura del tutor. Si comincia spesso con un brainstorming iniziale, si formulano ipotesi esplicative, si individuano gli argomenti da approfondire, si studiano in maniera indipendente ed autonoma su di una serie di testi selezionati assieme al tutor, si sintetizza ai compagni la ricerca effettuata attraverso un resoconto, si valuta l'intero processo.

Secondo l'opinione di De Grave l'attività di gruppo è molto importante, in quanto consente di stimolare diverse abilità, quali abilità comunicative, intraprendenza, praticità, curiosità, riflessività, expertise.¹⁷¹ Queste abilità fanno riferimento, dunque, alla possibilità di imparare ad interagire all'interno di un gruppo, a divenire responsabili delle proprie scelte, ad imparare a risolvere problemi concreti, a ricercare le informazioni di cui si ha bisogno, a riflettere sulle proprie idee e posizioni, a sfruttare al meglio le proprie competenze in vista degli obiettivi da raggiungere.

¹⁷⁰ Savin-Baden, M., Majer, C., H., *Foundations of Problem-Based Learning*, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Maidenhead England 2004, p.71.

¹⁷¹ De Grave, W., Moust, J., Hommes, J., *The role of the Tutor in a Problem Based Learning*, Press Department of Education Development & Research, Maastricht 2003.

Per favorire un produttivo svolgimento delle attività si presta particolare cura anche al setting formativo, utilizzando piccole aule per l'incontro dei gruppi di studenti, una biblioteca, un laboratorio d'informatica ed altri laboratori didattici dove svolgere attività correlate, quali, ad esempio, simulazioni e giochi di ruolo.

3.8. L'importanza del *dialogo* nel Problem-Based Learning

Elemento fondamentale di questa metodologia didattica è sicuramente il dialogo. Le attività di discussione e di argomentazione svolte in classe, sia tra pari, sia tra studenti e adulti sono dunque considerate un potente strumento per sviluppare un pensiero argomentativo, riflessivo e metacognitivo. Attraverso il confronto ed il dialogo possono, grazie all'apporto di questa metodologia didattica innovativa, gettarsi le basi per il consolidamento di una società aperta e democratica. Vi è l'esigenza, in questo senso, afferma Cambi, di una prassi argomentativa, di un'etica del comunicare (e del dialogo) e che il lavoro costruttivo di spazi per argomentare e di assimilazione del dialogo siano modelli e, nel contempo, traguardi. «L'argomentare, infatti, implica il confronto, il dialogo, crea spazio d'incontro e d'intesa, fa maturare processi di scambio, problematizza ogni giudizio, ogni presa di posizione, ogni scelta, ma senza paralizzare il processo vitale, anzi favorendone un più libero e rinnovato sviluppo.»¹⁷²

¹⁷² Cambi, F., *Abitare il disincanto*, op.cit., p.107.

Attraverso il dialogo è possibile produrre un vero e proprio apprendimento. Nel caso specifico delle discussioni di natura scientifica l'argomentazione ha un ruolo fondamentale, in quanto mette in luce i processi di pensiero e di ragionamento, permettendo di individuare le concettualizzazioni scientifiche degli studenti, ripercorrendo le dinamiche di pensiero che gli studenti organizzano anche in relazione a quelle altrui. Numerose ricerche, infatti, dimostrano quanto le interazioni sociali siano strettamente connesse allo sviluppo del pensiero e quanto le situazioni in cui viene richiesto ai bambini di risolvere compiti cognitivi possano essere determinanti in questo processo.¹⁷³ I bambini, dunque, afferma Pontecorvo, costruiscono coordinazioni cognitive di cui non sono ancora capaci in maniera individuale, coordinando le proprie azioni con quelle degli altri, anch'essi ancora incapaci di risolvere da soli i compiti loro assegnati. Valutare, quindi, unicamente il rendimento scolastico dei compiti affrontati individualmente risulta piuttosto riduttivo, vista la possibilità dell'emergere di capacità cognitive nell'interazione con gli altri. I bambini che sperimentano questo tipo di attività acquisiscono una maggiore abilità nel risolvere poi singolarmente compiti che richiedono simile impegno. Ciò sta a significare che questi bambini sono riusciti a costruire strumenti cognitivi per risolvere compiti e li padroneggiano come strumenti cognitivi personali. Accanto a questo essi riescono a trasferire le modalità acquisite di risoluzione dei problemi anche in altre circostanze che necessitano soluzioni simili. Ciò significa che i soggetti oltre ad aver risolto un certo compito, hanno costruito una regola più generale di soluzione dei compiti e le dinamiche che permettono di giungere a questi risultati rimandano alla convinzione che le interazioni sociali divengano importanti fonti di progresso cognitivo. È il caso, ad esempio, dei conflitti di comunicazione che intervengono tra i soggetti coinvolti.¹⁷⁴ Attraverso queste situazioni di conflitto

¹⁷³ Perret-Clermont, A., N., *Social interaction and cognitive development*, Academic press, London 1980; Carugati, F., Selleri, P., *Psicologia sociale dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1996.

¹⁷⁴ Pontecorvo, C., *Manuale di psicologia dell'educazione*, op.cit., pp.44-45.

sociocognitivo è possibile fare importanti passi avanti dal punto di vista cognitivo; è possibile, ad esempio, imparare a decentrarsi, cogliere un problema da punti di vista differenti, negoziare significati e co-costruire conoscenza.

Secondo l'opinione di Cristina Barbaro, dipendente dell'Istituto Superiore di Sanità presso il Settore Attività Editoriale e più volte formatrice nell'ambito di corsi istituzionali per il personale del Servizio Sanitario Nazionale, intervistata appositamente sulla metodologia del Problem-Based Learning ed in particolare sul ruolo del dialogo e del confronto all'interno della stessa, afferma:

«In generale, nella metodologia PBL, l'apprendimento è il frutto di una costruzione attiva da parte del soggetto, che lavorando in piccoli gruppi, apprende attraverso l'analisi di un problema reale, in un clima di cooperazione, dialogo e confronto, utilizzando per lo sviluppo di nuovo apprendimento le esperienze e conoscenze pregresse. Nell'ambito dei progetti indirizzati alle scuole, attraverso il dialogo e la discussione su un argomento scientifico presentato sotto forma di "problema", i ragazzi sono riusciti sempre a individuare gli obiettivi di apprendimento stabiliti dagli insegnanti. Non solo, proprio dal confronto attivo e dal dialogo sono trapelati ulteriori interrogativi (non previsti) che hanno fornito agli insegnanti spunti utili per la pianificazione del percorso di studio successivo.» (Cristina Barbaro, dipendente dell'Istituto Superiore di Sanità e formatrice, Gennaio 2015)

Tutte queste considerazioni rimarcano l'importanza della dimensione sociale della conoscenza. Gli studiosi di orientamento vygotskijano sostengono che l'apprendimento debba essere considerato come una pratica sociale non solo per la sua forte connessione con la motivazione all'apprendimento ma per tutta una serie di fattori che riguardano l'intero ambito educativo in tutte le sue

molteplici sfaccettature e dimensioni, in vista di uno sviluppo complessivo del soggetto. Queste capacità acquisite dovrebbero costituire poi la base salda per un apprendimento che possa proseguire in modo autonomo per tutta la vita.

È fondamentale, dunque, pensare l'apprendimento in un'ottica permanente. Gli studi più recenti in ambito neuroscientifico, soprattutto riguardo alla plasticità del cervello, sostengono l'idea di una formazione continua, il cui presupposto «sta proprio nella considerazione del soggetto come individuo "cognitivamente" attivo in ogni età della vita, capace di sfruttare positivamente sia la "disponibilità biologica" di continuare ad apprendere sia la capacità dell'ambiente di moltiplicare (se adeguatamente organizzato) tale disponibilità.»¹⁷⁵

In questo processo il ruolo dell'insegnante è fondamentale, quale figura determinante nel facilitare l'apprendimento. Nei momenti di confronto e di dialogo l'insegnante ha il delicato compito di indurre nell'alunno un atteggiamento di riflessione, di sostenerlo nella riorganizzazione delle conoscenze di cui è già in possesso e nell'acquisizione di quelle nuove, guidandolo in un percorso di crescita cognitiva ed emotiva.

Nell'apprendimento per problemi, in particolare, gli studenti sono fortemente stimolati ad interrogarsi sulle situazioni problematiche loro assegnate, a immaginare possibili soluzioni, prima discutendo e ragionando tra loro, poi ricercando al di fuori del gruppo le informazioni necessarie per giungere alla risoluzione del problema. Il tutor che funge da facilitatore aiuta, quindi, ad avviare la discussione, facendo sì che tutti siano liberi di esporre le proprie idee e consentendo processi di ristrutturazione cognitiva, dunque un miglioramento nell'elaborazione di ognuno, generato dal confronto ed una socializzazione e condivisione delle conoscenze. Per questa ragione si può

¹⁷⁵ Loiodice, I., *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano 2004, p.22.

sostenere che gli studenti, attraverso questa metodologia didattica, facciano esperienza di un'attività metacognitiva, intesa come un momento di autocontrollo del processo cognitivo, come analisi e struttura dei suoi percorsi, come un ritornare sui processi svolti per controllarli, ri-pianificarli ed eventualmente correggerli.¹⁷⁶

3.9. Abilità e competenze sollecitate dal Problem-Based Learning

Accanto alle abilità e competenze che è possibile acquisire attraverso percorsi formativi che si avvalgono della metodologia PBL, già precedentemente citate, ve ne sono alcune di particolare interesse. Attraverso questa metodologia appare possibile, infatti, lo sviluppo di quelle competenze che vengono definite *strategiche*. Queste ultime riguardano sia la capacità di valorizzare i differenti processi cognitivi in funzione di un'acquisizione significativa delle conoscenze proposte, sia la capacità di affrontare e risolvere problemi. al fine di promuovere questa tipologia di competenze è importante da un lato rendere gli studenti il più possibile consapevoli del loro processo di apprendimento, dall'altro supportarli e guidarli affinché imparino a gestire in maniera efficace i vari processi disponibili. In questo modo si riesce a promuovere un livello adeguato di autonomia e di *autoregolazione* nell'attività di studio. Secondo Zimmerman possedere un buon livello di autoregolazione significa riuscire a partecipare attivamente al proprio processo di apprendimento da più punti di vista (metacognitivo, motivazionale, comportamentale). Grazie a questa abilità raggiunta gli studenti diventerebbero capaci di selezionare quelle strategie utili

¹⁷⁶ *Ivi*, p.73.

al perseguimento di un determinato obiettivo, monitorando attentamente il proprio impegno e lavoro.¹⁷⁷

Le competenze strategiche ed autoregolative sono strettamente connesse al concetto di metacognizione che si riferisce da una parte alla consapevolezza delle proprie conoscenze e capacità, dall'altra alla capacità di autoregolazione o di controllo dei processi e delle strategie cognitive implicate dal compito che si deve affrontare. Il concetto di metacognizione, quindi, nato in campo psicologico ad opera di J.H.Flavell¹⁷⁸ negli anni Settanta e poi approfondito da numerosi studiosi tra cui Cornoldi in Italia e La Garanderie in Francia rimanda, secondo Cambi, a diversi significati:

- 1) dispositivo correttivo della didattica;
- 2) immagine più sofisticata della mente, che significa anche la gestione del suo pluralismo, dell'integrazione delle "menti", del loro accordo sistemico;
- 3) il passaggio ad una dimensione ulteriori del mentale, come pure dell'epistemico, che mette in gioco ottiche ulteriori, trasversali e di secondo grado le quali vengono a complicare/sofisticare tutta l'immagine del mentale;
- 4) un modello formativo attuale e per la mente e per il soggetto, di cui la scuola, soprattutto, può e deve essere la custode e l'interprete.¹⁷⁹

Accanto a questi fattori la metacognizione rimanda anche ad una capacità autoregolativa dei processi di natura affettiva e motivazionale.

A questo proposito di notevole importanza risultano le considerazioni di Antonella Lotti, ricercatrice confermata in Didattica e Pedagogia Speciale

¹⁷⁷ Zimmerman, B., J., Schuss, D., H. (a cura di), *Self-regulated learning in academic achievement*, Springer, New York 1989.

¹⁷⁸ Flavell, J., H., Miller, P., H., Miller, A., S., *Psicologia dello sviluppo cognitivo*, Il Mulino, Bologna 1996.

¹⁷⁹ Cambi, F., *Abitare il disincanto*, op.cit., p.73.

dell'Università degli Studi di Genova, particolarmente interessata all'utilizzo della metodologia PBL, intervistata sul metodo ed, in particolare, a quale sia generalmente la *risposta degli studenti/partecipanti alle attività di pbl proposte*, afferma:

«Elizabeth Rideout e Barbara Carpio (2001) sintetizzano sei studi qualitativi e sei quantitativi sulla soddisfazione degli studenti dai quali si evince che coloro che frequentano un curriculum che adotta il PBL in tutto il corso di laurea, valutano più positivamente la flessibilità e l'organizzazione del curriculum, il rapporto con i tutor, il livello di indipendenza, l'interazione studente-studente, il clima emotivo, la significatività delle esperienze formative rispetto ai colleghi che frequentano un corso tradizionale. Da una ricerca condotta nel 1995, si ricava che l'esperienza del PBL viene descritta come un'esperienza formativa più piacevole, stimolante, interessante, che rafforza i rapporti interpersonali e permette di imparare come imparare perché non si concentra sulla mera memorizzazione. Un'altra ricerca, svolta in New Mexico, dimostra che gli studenti considerano più positivamente lo studio delle scienze di base se si adotta un approccio per problemi, che favorisce lo studio integrato delle discipline di base e cliniche lungo tutto il corso di laurea.

In particolare, dagli studi qualitativi, indirizzati a raccogliere pensieri e sentimenti verso il PBL da parte di studenti di corsi di laurea per infermieri, terapisti occupazionali e medici, emerge un atteggiamento positivo degli studenti, i quali apprezzano il livello di coinvolgimento, l'opportunità di auto-dirigere il proprio studio, la flessibilità, l'indipendenza e il rapporto che si instaura tra studenti e docenti. Essi affermano che trovano il PBL più attivo, più divertente e più pratico. Per contro, indicano come limiti il tempo richiesto per raggiungere gli obiettivi stabiliti dal corpo docente, i conflitti che a volte si sviluppano nei piccoli gruppi e il senso di incertezza rispetto alla correttezza delle informazioni trovate. Una ricerca evidenzia che gli studenti apprezzano, nell'approccio per problemi, l'enfasi data al comportamento professionale, alla visione olistica del paziente, all'integrazione dei vari elementi del programma accademico, allo sviluppo di abilità di ragionamento clinico.

Uno studio dedicato, invece, agli elementi stressanti del PBL indica che gli studenti, nel primo blocco del primo anno del corso per fisioterapisti della McMaster University in Canada, provano una forte incertezza perché non comprendono il grado di ampiezza e il livello di profondità da raggiungere durante lo studio indipendente, il ruolo del docente e del tutor e vivono con preoccupazione i limiti di tempo previsti. La stessa incertezza, rispetto al grado di approfondimento auspicato, viene riscontrata negli studenti del quarto anno del corso di laurea per infermieri della stessa università. (Lotti, 2007).» (Antonella Lotti, ricercatrice confermata in Didattica e Pedagogia Speciale dell'Università degli Studi di Genova, Gennaio 2015)

CAPITOLO QUARTO

Il dialogo socratico

*Il dialogo socratico non è l'arte rivolta all'insegnamento della filosofia ma al filosofare stesso. Non è l'arte con cui si fanno lezioni di filosofia, ma con cui si fa degli studenti filosofi.*¹⁸⁰

Leonard Nelson

4.1. L'importanza del *dialogo socratico*

Il ruolo attribuito al dialogo, all'interno delle metodologie didattiche di apprendimento collaborativo prese in esame nel presente lavoro, appare decisivo, seppur talvolta non chiaramente esplicitato. La rilevanza assegnata al confronto ed allo scambio dialogico sembra prendere spunto e slancio proprio alla concezione socratica classica del dialogo e del "ragionare insieme", caratterizzata da elementi fondamentali, quali l'ironia ed il dubbio.

Platone, infatti, nella Lettera VII¹⁸¹ afferma come il vero pensiero esista solo nel

¹⁸⁰ Nelson, L., "Il metodo socratico. Conferenza tenuta l'11 dicembre del 1922 presso la società pedagogica a Göttingen", in Dordoni, P., *Il dialogo socratico*, Apogeo, Milano 2009, p.110.

¹⁸¹ Platone, *Lettere*, (a cura di) M. Isnardi Parente, (trad.it. di) M. G. Ciani, Mondadori, Milano 2002.

dialogo e scaturisca come una scintilla dall'incontro tra due persone. Nel curriculum della Philosophy for children la centralità del dialogo risulta evidente e ravvisabile proprio nei testi filosofici composti da Lipman che presentano una struttura vicina al modello del dialogo platonico, in cui si riflette su di un tema particolare per esplicitarlo, analizzarlo e approfondirlo. Il testo diviene lo strumento da utilizzare nell'occasione del dialogo, dando origine ad «un incontro ermeneutico in cui la comunità dei lettori ha la possibilità di proiettare nel campo della significazione tutto il peso degli orizzonti interpretativi e di senso che a essa appartengono». ¹⁸² Secondo la tesi di Lipman, infatti, «Nulla è in grado di potenziare le abilità di pensiero quanto la discussione. Probabilmente questo vale per tutte le discipline, ma in modo particolare nelle classi in cui s'intende migliorare il pensiero, [...] La discussione costituisce un contesto in cui negoziare i punti di vista, valutare le ragioni e le opzioni ed esaminare le interpretazioni.»¹⁸³

Lipman parla, infatti, di *Apprendimento conversazionale* affermando che il bambino che cresce nel contesto familiare è affascinato dall'avventura rappresentata dalla conversazione che in esso ha luogo e impara a "riconoscere le voci" e a "identificare le occasioni giuste per prendere la parola" ed essere gradualmente iniziato all'abilità e alla partecipazione a questo dialogo.¹⁸⁴ Argomentare significa anche ricercare delle ragioni per poter sostenere il proprio punto di vista, analizzarle, declinarle e ascoltare anche le ragioni dell'altro. Si tratta di un'operazione che richiede consapevolezza, riflessione. Carla Xodo, a questo proposito, richiama il pensiero di Apel e quello di Habermas che affermano l'importanza di valorizzare l'implicito etico del discorso, ossia l'idea che attraverso l'argomentazione ed il dialogo facciamo esperienza morale, impariamo a pensare, mettiamo in atto atteggiamenti volti a

¹⁸² Cosentino, A., *Filosofia come pratica sociale*, Apogeo, Milano 2008, p.64.

¹⁸³ Lipman, M., *Educare al pensiero*, op.cit., p.115.

¹⁸⁴ Lipman, M., *Educare al pensiero*, op.cit., p.35.

migliorare la convivenza democratica, ponendo le basi per una cittadinanza attiva¹⁸⁵

Di grande interesse, a questo proposito, è il parere di Silvia Bevilacqua, riguardo all'importanza del dialogo all'interno del programma educativo della Philosophy for children:

«Il dialogo, in particolare orientato in una direzione critica e riflessiva , non come somma di idee è, dal mio punto di vista, uno spazio etico fondamentale che attiva atteggiamenti di ascolto, attenzione e disposizione all'altro basati, non tanto sull'omologazione e la competizione (modalità che nella scuola è purtroppo ancora fortemente incentivata dalle cornici valutative e di lezione frontale) quanto piuttosto sul domandare, il guardarsi e riconoscersi, il sospendere il giudizio. Il dialogo lo definirei come *un'etica sperimentale* in cui è fondamentale la domanda: chi sei *tu e cosa pensi?* Domanda che apre ad un dialogo, e non ad una trasmissione, che ci espone e dispone alla possibilità di trasformazione in cui potremmo arrischiarci perdendo, talvolta, l'identità teorica o della retorica metodologica di un sapere a cui stiamo facendo riferimento. Tener conto dunque di quanto stiamo proponendo ma anche del *tu* che ci guarda, e ci riguarda, che chiede di entrare in quello sguardo con la propria persona, esperienza e pensiero. Si tratta di trasformazioni non prevedibili, legate alla fiducia della possibilità di pensare, di un desiderio di reciprocità nell'ascolto, di uno sguardo differente che incontra *altro e l'altro.*» (Silvia Bevilacqua, docente e formatrice, Gennaio 2015)

Anche nel Cooperative Learning e nel Problem-Based Learning viene data notevole rilevanza al dialogo.

Per il Cooperative Learning la collaborazione, la negoziazione e la condivisione di significati costituiscono un aspetto fondamentale. Il momento

¹⁸⁵ Xodo, C., "Philosophy for children, filosofia per i bambini", in *Nuova secondaria*, n. 2, 15 ottobre 2003, p.21.

dialogico rappresenta sicuramente, secondo gli studiosi che hanno approfondito il tema dello sviluppo dei processi cognitivi e della capacità di ragionamento ed altre complesse abilità, definite col concetto di "higher-order thinking", un momento di notevolissima importanza. Attraverso quest'attività è infatti possibile analizzare una domanda, proporre argomenti, risolvere problemi, osservare e giudicare i rapporti esistenti tra conoscenze.

A questo proposito Mario Comoglio afferma che «Specificamente, gli individui si impegnano con successo quando controllano le loro attività cognitive come. pianificare, prevedere difficoltà, scegliere strategie, scoprire errori, notare fallimenti della propria attività mentale, valutare l'importanza del materiale che stanno studiando o discutendo, generalizzare strategie cognitive, ed altre ancora.¹⁸⁶

Interessante, al riguardo, è l'opinione di Stefano Rossi:

«Il ruolo del dialogo e del confronto è fondamentale, attraverso il dialogo i bambini hanno modo di dare senso alle loro attività ed al loro apprendimento, non lo subiscono. In questa maniera c'è arricchimento reciproco perché i contenuti didattici non vengono letti alla luce delle mappe cognitive del solo insegnante ma dalla visione di tutti gli attori del processo che portano nel dialogo le loro idee, esperienze ed emozioni.» (Stefano Rossi, educatore e formatore, Gennaio 2015)

All'interno del metodo Problem-Based Learning il ruolo del dialogo è centrale. nel corso dell'attività dialogica, dunque, come sostenuto precedentemente, si prende avvio dalla problematizzazione, si analizza a fondo un tema, si attua un attento processo di riflessione, si verifica costantemente l'applicabilità di una teoria, tutto con uno spirito fortemente

¹⁸⁶ Comoglio, M., Cardoso, M., A., *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, Roma 1996, p. 379.

collaborativo. Di notevole interesse sono le parole di Antonella Lotti, intervistata in merito al suddetto tema:

«Il ruolo del dialogo e del confronto è fondamentale in questa metodologia. Tutto si basa sul principio della dissonanza cognitiva che può avvenire solo in presenza di più idee contrastanti a confronto. Di solito una seduta di PBL inizia con l'individuazione dei termini poco chiari, cui segue la fase in cui gli studenti iniziano a formulare domande con il metodo del brainstorming. Quando tutte le domande sono formulate, il tutor chiede agli studenti di provare a rispondere ai propri quesiti, formulando ipotesi basate sulle conoscenze possedute o sulle idee ingenue. E qui gli studenti sono spinti a formulare ipotesi anche fantasiose. Il ruolo del tutor è quello di far emergere ipotesi contrastanti tra di loro perché sa che, in base alla legge della dissonanza cognitiva, gli studenti sono motivati intrinsecamente a cercare informazioni ulteriori al di fuori del gruppo, per verificare quale ipotesi è corretta. Il ruolo del confronto è quindi importante per spingere gli studenti a formulare le proprie domande, per formulare ipotesi contrastanti, per sfidare le ipotesi dei propri compagni. Gli studenti ricercano al di fuori del gruppo le informazioni e le conoscenze necessarie per rispondere ai propri quesiti e per spiegare il problema, e nella seconda seduta illustrano al gruppo quanto hanno scoperto e studiato. In questa fase il dialogo è importante in quanto ogni studente illustra il suo punto di vista e gli altri devono ascoltare attentamente per verificare se essi hanno trovato concetti simili o diversi. Dall'incontro tra queste conoscenze, frutto del dialogo tra più persone, emerge la conoscenza costruita. In sintesi possiamo dire che il confronto rappresenta la fonte motivazionale alla ricerca, e il dialogo rappresenta la capacità di ascoltare i differenti punti di vista e la fonte della creazione di conoscenze.» (Antonella Lotti, ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Genova, Gennaio 2015)

Allo stesso modo di grande interesse risultano le considerazioni di Daniela Dato che, in merito all'importanza del dialogo all'interno della metodologia del Problem-Based learning, sostiene:

«Il dialogo è importantissimo. È proprio l'elemento della negoziazione di significati e di co-costruzione della conoscenza che ne determinano l'efficacia. Si tratta evidentemente di un dialogo prevalentemente cognitivo ma è inevitabile che il tutto non abbia delle ricadute sulla dimensione emotiva, variabile determinante nei processi di apprendimento. In questo modo, durante il percorso, il gruppo ha modo di trasformarsi in gruppo di lavoro.» (Daniela Dato, ricercatrice di Pedagogia generale e sociale dell'Università degli Studi di Foggia)

4.2. La maieutica socratica

Analizzando quegli studiosi che si sono occupati, più di recente, dell'educare a pensare in senso critico e creativo, sicuramente Martha Nussbaum emerge tra le fonti più autorevoli cui fare riferimento. Ella, infatti, affronta il tema cruciale di come si possa gestire la complessità dei contesti all'interno dei quali siamo attualmente inseriti attraverso l'educazione e la formazione. Nonostante oggi gran parte degli Stati, per far fronte alla crisi economica, decidano di attuare pesanti tagli alla cultura ed, in particolare, agli studi di area umanistica a favore di quelli scientifico-tecnologici, M. Nussbaum difende la cultura umanistica in quanto capace di formare quello *spirito umanistico*, fatto di pensiero critico, immaginativo, innovativo, empatico, capace di guardare ed esaminare il “complesso”, capace di trascendere i localismi ed aprirsi al globale, educare alle virtù politiche e sociali, ecc., poiché non in contrasto, come spesso si crede, con lo sviluppo economico e sociale di un Paese ma promotore di questo.

Aspetto determinante sul quale è importante riflettere, in linea con quest'approccio statunitense che rifiuta d'intendere lo sviluppo umano

unicamente come una crescita di tipo economico e che invece pone l'accento sulla partecipazione attiva del bambino è quello che fa riferimento a tutte quelle teorie pedagogiche che vanno dalle formulazioni teoriche di J.J. Rousseau a quelle di J. Dewey, includendo quelle di F. Fröbel, di J. Pestalozzi, B. Alcott e M. Montessori che promuovono lo sviluppo del pensiero critico attraverso una pedagogia socratica. Secondo le tesi di questi autori la formazione non consiste nell'assimilazione passiva di fatti e tradizioni culturali, bensì nell'abituare la mente a diventare attiva e critica davanti alla complessità del mondo.

Martha C. Nussbaum, infatti, a questo proposito, afferma:

Questa idea di apprendimento attivo, che prevede l'adesione a un tipo di pensiero e ragionamento critico che ha le sue lontane radici in Socrate, ha influenzato profondamente l'istruzione primaria americana e, in una certa misura, anche quella secondaria, e tale influenza non è affatto cessata, nonostante le crescenti pressioni sulla scuola per farle sfornare quel tipo di studente che riesce a fare un buon punteggio nei test standardizzati ¹⁸⁷

La studiosa afferma quanto sia importante richiamare l'esempio e l'insegnamento di Socrate nella nostra cultura, nella convinzione che l'insegnamento delle materie umanistiche, ispirato al metodo socratico, possa stimolare gli studenti ad un pensiero critico ed autonomo, dalle ricadute positive per lo sviluppo di una società realmente democratica. Nonostante l'ideale socratico, afferma M. Nussbaum, si trovi sotto duro attacco in un mondo che ha come suo fine primario la crescita economica e che considera quindi la cultura valutabile unicamente in termini numerici e attraverso test

¹⁸⁷ Nussbaum, M., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011, p. 36.

standardizzati, l'agire socratico diviene modello cui ispirarsi continuamente per stimolare la riflessione, analizzare chiaramente e criticamente i propri obiettivi, ragionare attentamente alla ricerca di opinioni condivise, nella volontà di incentivare lo sviluppo della democrazia.

Una delle ragioni di crescita e di sviluppo economico della società americana sembra proprio l'aver predisposto programmi d'insegnamento miranti alla formazione umanistica generale ed alla ricerca e formazione scientifica di base, piuttosto che alle conoscenze specialistiche e settoriali. Quando questo non avviene e quando non si dà spazio all'autonomia di pensiero può accadere che si diffonda un modo comune di pensare basato sull'acquiescenza, sull'omologazione e sulla mancanza di capacità innovativa. Il risultato può rivelarsi pericoloso su più versanti. Da un lato può portare al fallimento, come già accaduto, di progetti importanti, ad esempio quelli spaziali, « [...] da imputare alla cultura degli *yes -people*, al trionfo dell'acquiescenza verso l'autorità e la pressione dei pari, con conseguente mortificazione delle idee critiche»¹⁸⁸ che avrebbe probabilmente potuto avere esiti diversi se ciascuno dei soggetti coinvolti avesse affermato la propria opinione liberamente e senza timore, offrendo il proprio contributo al miglioramento del progetto. Dall'altro, sostiene Nussbaum, è importante diffondere la cultura del dissenso individuale, inteso come atteggiamento critico di non sottomissione al pensare e all'agire comune e stimolare la cultura della responsabilità individuale. Soltanto attraverso una presa di responsabilità individuale è possibile, quasi sicuramente, non adeguarsi ad un pensiero capace di promuovere e commettere azioni potenzialmente dannose per la società. Citando Tagore la studiosa fa riferimento al pericolo di un impoverimento morale generalizzato, in grado di produrre disastrosi effetti, pericolo contrastabile soltanto attraverso la promozione di un pensiero indipendente, critico e riflessivo.

A questo proposito ella afferma:

¹⁸⁸ Nussbaum, M., C., *Non per profitto*, op.cit., p.70.

Il metodo socratico è importante per qualsiasi democrazia. Ma lo è in particolare nelle società che devono fare i conti con la presenza di persone diverse per etnia, casta e religione. L'idea che ci si debba assumere la responsabilità dei propri ragionamenti, e scambiare opinioni con altri in un'atmosfera di reciproco rispetto, è essenziale alla risoluzione pacifica delle differenze, sia all'interno delle nazioni sia in un mondo sempre più polarizzato dal conflitto etnico e religioso. Il metodo socratico è una pratica sociale. L'ideale sarebbe che esso ispirasse il funzionamento della gran parte delle istituzioni sociali e politiche.¹⁸⁹

Sulla base di queste considerazioni la studiosa s'interroga sulle modalità attraverso le quali diffondere l'insegnamento socratico, suggerendo di incrementare le ore di filosofia nei programmi di educazione, creare lezioni con piccoli gruppi, servirsi di un testo filosofico per dare avvio alla riflessione in aula e fare in modo che tutti i partecipanti possano contribuire in modo attivo, critico e creativo alla discussione, nella convinzione che l'apprendimento di questo particolare modo di ragionare possa essere trasferibile a tutti i contesti e gli ambiti di esistenza.

Ripercorrendo storicamente gli autori che si sono ispirati al metodo socratico, M. Nussbaum pone in evidenza come, ancora oggi, si possa attingere da quelle teorie che hanno fatto leva sull'importanza di un'educazione al pensiero sin dall'infanzia e sulla necessità di promuovere un apprendimento attivo centrato sul discente.

Jean-Jacques Rousseau nell'*Emilio*¹⁹⁰ afferma la rilevanza di un apprendimento fondato sull'esperienza, volto a rendere il bambino autonomo, indipendente e in grado di poter contare sulle proprie forze e sapersi districare tra i problemi e le vicende dell'esistenza, per sviluppare poi le caratteristiche di

¹⁸⁹ Nussbaum, M., C., *Non per profitto*, op.cit., pp.71-72.

¹⁹⁰ Rousseau, J., J., *Emilio*, Armando editore, Roma 1989.

un buon cittadino. Di conseguenza il maestro immaginato da Rousseau è una figura che non si pone come fonte assoluta di verità ma si limita a domandare e a verificare che il bambino impari da sé. Più avanti Nussbaum prosegue l'analisi richiamando le teorie del pedagogista svizzero Johann Heinrich Pestalozzi, il quale critica l'apprendimento meccanico e passivo, a favore, invece, di un'educazione finalizzata a rendere il bambino il più possibile attivo e curioso. Accanto ad un'educazione relativa ai saperi, nel suo noto romanzo *Leonardo e Gertrude* del 1781, Pestalozzi attribuisce molta importanza al ruolo del gioco e delle emozioni come fattori fondamentali per lo sviluppo del bambino. Il pedagogista tedesco Friedrich Fröbel fu l'inventore del *kindergarten*, la scuola materna all'interno della quale i bambini vengono continuamente stimolati ad essere attivi e partecipi in un'ottica di sviluppo delle potenzialità cognitive in un clima di gioco e affetto. Secondo M. Nussbaum nell'approccio pedagogico di Fröbel sono sicuramente presenti tecniche di impostazione socratica, seppure non richiamate esplicitamente. L'idea è che il parere di ogni bambino meriti rispetto e che debba essere incoraggiato nell'espressione del suo pensiero, affinché sia attivo, curioso e riflessivo.

A seguito dell'exkursus storico volto ad enucleare le tesi di quegli autori che nel contesto europeo hanno dato il loro contributo teorico e pedagogico, fondandolo sull'importanza del modello socratico e del ragionamento, la filosofa M. Nussbaum si sofferma su di alcuni tra i più importanti studiosi americani nel campo dell'educazione. Prima fra tutti vi è la figura di Amos Bronson Alcott, definito dalla scrittrice Louisa May Alcott, sua figlia, come attento seguace del metodo socratico, in quanto particolarmente attento ad un approccio pedagogico che non induca alla passività gli allievi ma li esorti continuamente all'interrogazione ed alla domanda e che unisca allo sviluppo delle abilità cognitive anche quelle legate alla sfera emotiva.

Altro autore citato è Horace Mann, considerato tra le figure più influenti nella storia dell'istruzione pubblica americana per le importanti riforme in ambito scolastico. Fortemente critico nei confronti di un apprendimento unicamente nozionistico, mnemonico e passivo, H. Mann propugna la necessità di una formazione centrata sull'apprendimento di competenze di base, accompagnate, però, dall'allenamento e dall'esercizio delle capacità di discussione, di partecipazione, di riflessione, tutte abilità finalizzate alla costruzione di una società democratica. A questo punto della trattazione Nussbaum fa riferimento a due importanti autori che sono riusciti, secondo il suo parere, a mettere in pratica efficacemente il metodo socratico, quali John Dewey e Rabindranath Tagore. Il primo, come già affrontato nei capitoli precedenti, ha ripensato alle strategie educative, criticando il metodo d'insegnamento tradizionale e propugnando una modalità d'insegnamento caratterizzata da una partecipazione attiva e vivace, improntata all'ascolto ed alla riflessione.

A questo proposito Nussbaum afferma:

Dunque il socratismo di Dewey non era affatto una tecnica tipo «sta seduto al tuo banco e ragiona»; era una forma di vita condivisa con gli altri bambini, alla ricerca della comprensione dei problemi del mondo reale e di progetti cui lavorare concretamente, sotto la guida degli insegnanti, ma senza alcuna imposizione di autorità dall'alto.¹⁹¹

Proprio attraverso l'analisi delle teorie deweyane è facile comprendere come il metodo socratico ed in particolare l'attività dialogica possano divenire uno strumento efficace, comune alle diverse metodologie didattiche prese in esame nel presente lavoro di tesi, per accrescere le potenzialità dei discenti, sviluppare le capacità degli stessi e renderli in grado di saper governare la complessità di contesti di vita in cui possono ritrovarvisi, avendo appreso una

¹⁹¹ Nussbaum, M., C., *Non per profitto*, op. cit., p.82.

modalità di pensiero incline al ragionamento ed all'analisi critica delle questioni.

Un ulteriore riferimento va alle teorie di R. Tagore che in India ha portato avanti questo tipo di concezioni basate sull'emancipazione del bambino attraverso un approccio pedagogico finalizzato allo sviluppo armonico della personalità. La libertà di pensiero, di scelta, di opinione sono alla base delle convinzioni di Tagore, secondo cui l'istruzione impartita ai bambini dovrebbe mirare allo sviluppo delle capacità legate al pensiero autonomo, attivo, curioso ed alla capacità di prendere parte alla vita politica della società senza seguire pedissequamente soltanto i saperi tramandati dalla tradizione. Una scuola che attribuisce importanza alla libertà di espressione favorisce il dialogo ed il confronto, nella convinzione che lo scambio di idee e di punti di vista differenti possa portare ricadute positive per lo sviluppo di una società aperta e culturalmente avanzata.

Infine un ultimo rimando va a Matthew Lipman ed alla sua proposta pedagogica legata al curriculum *Philosophy for children* cui si è fatto riferimento nei capitoli precedenti. I testi di Lipman, secondo la Nussbaum, possono offrire una risorsa fondamentale per contribuire allo sviluppo del pensiero critico e filosofico negli allievi sin dall'infanzia.

Il fascino esercitato da Socrate sarà paragonato da Platone all'effetto intorpidente provocato da una torpedine marina quando viene toccata.

E nelle conversazioni private e in quelle pubbliche, infatti, Socrate raccoglieva attorno a sé numerosi uditori, con i quali aveva l'abitudine di discutere di questioni importanti concernenti la morale e la conoscenza. Durante queste discussioni non si serviva degli artifici retorici dell'eristica, cui si affidavano i sofisti, a lui contemporanei. Egli era solito, invece, servirsi di esempi, racconti, ponendo interrogativi ai propri interlocutori, così suscitando dubbi e domande.

A differenza dei sofisti, il *logos*, per Socrate non è uno strumento di persuasione ma il mezzo attraverso il quale l'uomo può pervenire alla verità.

Il filosofo, infatti, era convinto che l'anima umana potesse arrivare, se indirizzata verso la giusta direzione di ricerca, a conquistare una verità certa, universale e condivisa da tutti. La verità viene, infatti, guadagnata attraverso un faticoso processo di educazione, che si costruisce per mezzo di un esercizio tecnico specifico rappresentato dall'*arte del discorso*, dalla *dialettica*.

Il metodo dialettico, dunque, è inteso come strumento di purificazione intellettuale. La conoscenza di sé e la cura dell'anima diventano lo scopo principale della filosofia, come «esercizio razionale in grado di chiarificare il senso della vita, secondo un ideale di *sophrosyne* (saggezza) e di accordo tra “interiorità” e “verità”». ¹⁹² Il metodo dell'indagine socratica è dunque costituito dal *dialogo*, volto alla ricerca della verità.

La struttura della dialettica socratica si fonda su due momenti: quello critico-negativo dell'ironia e quello costruttivo-positivo della *maieutica*. L'ironia attua la critica e la distruzione delle opinioni e dei pregiudizi, tramite la confutazione del presunto sapere dell'interlocutore; la maieutica, invece, invita quest'ultimo a giungere alla conoscenza chiara della verità che egli porta con sé senza saperlo. Sarà poi Platone ad attribuire a Socrate l'invenzione dell'*arte maieutica*, affermando che come la madre di costui, levatrice, aveva praticato l'arte di far partorire i corpi, così il figlio possedeva l'arte di far partorire le anime, ossia di far nascere nell'animo di chi dialogava con lui la consapevolezza di sé.

Nel dialogo *Teeteto*, Platone presenta l'aspetto originale e famoso del pensiero di Socrate: il compito del filosofo non sarebbe quello di insegnare, ma quello di applicare la maieutica, l'arte dell'ostetrica, per aiutare colui che ascolta a “partorire” la Verità che già possiede dentro di sé.

¹⁹² Cioffi, F., Luppi, G., et.al., *Profilo di storia della filosofia*, Mondadori, Torino 1998, p.114.

Socrate – Ora, la mia arte di ostetrico, in tutto il rimanente rassomiglia a quella delle levatrici, ma ne differisce in questo, che opera su gli uomini e non su le donne, e provvede alle anime partorienti e non ai corpi. E la più grande capacità sua è ch'io riesco, per essa, a discernere sicuramente se fantasma e menzogna partorisce l'anima del giovane, oppure se cosa vitale e reale. Poiché questo ho di comune con le levatrici, che anch'io sono sterile di sapienza; e il biasimo che già tanti mi hanno fatto, che interrogo sì gli altri, ma non manifesto mai io stesso su nessuna questione il mio pensiero, ignorante come sono, è verissimo biasimo. E la ragione è appunto questa, che il dio mi costringe a fare da ostetrico, ma mi vietò di generare. Io sono dunque, in me, tutt'altro che sapiente, né da me è venuta fuori alcuna sapiente scoperta che sia generazione del mio animo; quelli invece che amano stare con me, se pur da principio appariscano, alcuni di loro, del tutto ignoranti, tutti quanti poi, seguitando a frequentare la mia compagnia, ne ricavano, purché il dio glielo permetta, straordinario profitto: come veggono essi medesimi e gli altri.¹⁹³

Attraverso il dialogo ed il ragionare insieme, l'interlocutore era sollecitato a far venir fuori l'essenza del problema discusso. Così facendo Socrate conduceva i suoi interlocutori verso una definizione della questione la cui validità sarebbe stata universale, ponendo una «domanda di definizione - espressa nell'interrogativo “che cosa è?” (*ti èsti*)- estranea alla cultura sofistica del tempo.»¹⁹⁴. Il “che cosa è?” socratico, attraverso l'esame dei casi particolari, ricerca quella nozione generale che li accomuna.

Aristotele, infatti, definirà questo procedimento *induzione*.

¹⁹³ Platone, *Opere*, vol. I, Laterza, Bari 1967, pp. 276-279.

¹⁹⁴ Cioffi, F., Luppi, G., et.al., *Profilo di storia della filosofia*, Mondadori, Torino 1998, p.116.

L'importanza della filosofia socratica risiede dunque nel messaggio di chiarificazione razionale e di purificazione interiore che egli rivolge all'uomo.

Il suo insegnamento si fonda sulla convinzione che la conoscenza del bene sia anche la condizione perché gli uomini agiscano pubblicamente in conformità ad esso. La comprensione della verità, cioè che il bene è il vero fine e significato della vita, motiva necessariamente l'uomo a una esistenza moralmente buona. [...] L'uomo commette dunque il male solo per ignoranza della verità. Nessuno infatti agirebbe in modo malvagio, se sapesse che cosa è veramente il bene, giacché tutti vogliono il proprio bene. Quest'ultimo è pertanto l'oggetto della virtù, di quell'unica e universale virtù, che è *scienza*, in quanto è attraverso il *sapere* che l'uomo giunge a essa. Una sola è quindi la virtù fondamentale, scienza del bene e del male, capacità di realizzare se stessi e di vivere in modo buono nella società. Tale virtù conduce l'uomo alla *sophrosyne*, a una vita misurata e *consapevole*.¹⁹⁵

Con Socrate, dunque, il bene diviene l'oggetto della virtù, ponendo in stretto rapporto verità e vita, scienza ed esistenza. La filosofia diventa esercizio spirituale, capace di produrre comportamenti virtuosi, nel rispetto degli altri uomini, delle leggi della *polis*, degli dei.¹⁹⁶

4.3. Il metodo socratico di Leonard Nelson

Tra i più noti ed interessanti studiosi che si sono occupati del dialogo socratico vi è Leonard Nelson, il quale ha approfondito l'importanza dello scambio dialogico e del confronto come una delle possibili modalità per educare a pensare. In particolare ha analizzato ed approfondito questo tema parlando di *metodo socratico*.

¹⁹⁵ *Ivi*, p.117.

¹⁹⁶ *Ibidem*.

Il *metodo del dialogo socratico* è una sorta di estensione e sviluppo dell'antico metodo socratico. A differenza dell'originario dialogo socratico, limitato solitamente a due interlocutori, quest'ultimo consiste in una conversazione di gruppo. Ogni partecipante contribuisce allo sviluppo delle idee della comunità che si è venuta a creare, facendo sì che le acquisizioni e le conoscenze raggiunte non rimangano possesso del singolo individuo ma vengano condivise con tutti i membri del gruppo.

Secondo le formulazioni teoriche di Nelson e poi quelle di Heckman, all'interno del dialogo socratico è come se ciascun partecipante adottasse il ruolo di Socrate, divenendo maieuta per l'altro.

Il metodo socratico di Nelson si configura come una vera e propria *pratica filosofica*. Prendere parte ad un dialogo socratico è un pò come intraprendere un viaggio, un viaggio di ricerca.

Leonard Nelson nacque a Berlino l'11 luglio del 1882 e morì il 29 ottobre del 1927 a Göttingen. Le vicende storico-politiche del suo Paese, come lo scoppio della prima guerra mondiale, l'avvicinarsi del secondo Reich di Guglielmo II, della Repubblica di Weimar, il sorgere del movimento nazionalsocialista, influenzarono profondamente il suo modo di interpretare il mondo e di fare filosofia. Gli interessi teoretici, infatti, furono da lui stesso sempre coniugati con la prassi. Nel corso della sua lunga attività s'interessò moltissimo di questioni relative alle scienze fisiche e matematico-logiche, sino a legarsi particolarmente con il matematico David Hilbert.

Per quel che riguarda, invece, i suoi interessi filosofici, risulta complesso inserirlo in uno specifico filone di ricerca, in quanto il suo pensiero rimanderebbe, seppur con delle differenze che lo porteranno ad entrare in conflitto con Hermann Cohen, Ernst Cassirer e Wilhelm Windelband, alla corrente neo-kantiana. L'atteggiamento critico nei confronti della filosofia

accademica del suo tempo, assieme alla vicinanza agli ambienti scientifici più che a quelli filosofici, ebbe, infatti, notevoli ripercussioni sulla sua vita professionale. Risenti delle vicende politiche antiliberali del tempo, finendo poi per essere tralasciato dalla storiografia filosofica.

I suoi interessi filosofici si sono spinti sino alla contaminazione con discipline quali il diritto, la pedagogia, la filosofia della scienza e della matematica e molte altre. Tra i suoi testi più importanti vi sono la *Critica della ragion pratica* del 1917, il *Sistema della dottrina filosofica del diritto e della politica* del 1924, il *Sistema di etica e di pedagogia*, uscito postumo nel 1932.

Il tema relativo al dialogo socratico fu oggetto della conferenza tenuta da Nelson a Göttingen l'11 dicembre del 1922 presso la Pädagogische Gesellschaft.¹⁹⁷

In linea generale le teorie di Nelson si attestano sostanzialmente su tre filoni di ricerca: il primo richiama il pensiero di Fries e si concretizza attraverso la fondazione a lui dedicata, la JFG; il secondo si fonda su precisi interessi politici mirati alla costituzione di un'associazione politica giovanile e poi di un partito, il terzo focalizza l'attenzione sugli interessi pedagogici e sulla istituzione della scuola di Walkemühle.

La Jakob Friedrich Fries-Gesellschaft fu una fondazione ed una comunità di ricerca attiva dal 1903 al 1921. Vi presero parte molti intellettuali legati al campo delle scienze della natura e della matematica, quali ad esempio, G. Hessenberg, R. Courant, K. Grelling. La particolare attenzione di Nelson nei confronti degli studi di Fries gli permise di formulare in modo preciso il contesto epistemologico entro cui si sarebbe radicato il metodo socratico stesso. Importanti eventi storici, quali ad esempio la prima guerra mondiale ed

¹⁹⁷ Nelson, L., *Socratic Method and Critical Philosophy. Selected Essay by Leonard Nelson*, Dover Publications, New York, 1965; Saran, R., Neisser, B., *Enquiring Minds. Socratic Dialogue in Education*, Trentham Books, 2004

il massacro ad essa correlato influenzò moltissimo Nelson il quale, deluso dall'atteggiamento dei liberali e di alcuni suoi contemporanei, decise di fondare a Göttingen una nuova organizzazione, “La Società degli Studi per la Filosofia Pratica” che aveva l'obiettivo di contribuire a realizzare, nella società, le istanze etiche e politiche della filosofia di Fries e dello stesso Nelson. Quest'ultimo lasciò l'associazione rivolta allo studio di Fries e si dedicò al rafforzamento del nuovo gruppo, rinominato “Der internationale Jugend-Bund” nel 1918, per caratterizzarlo in senso internazionale e conferirgli maggiore possibilità di successo. Guardando poi alla rivoluzione russa del 1917, Nelson si aprì ad una svolta socialista. Con la IJB intendeva riportare sulla scena pubblica il primato della ragione, facendo leva sui principi dell'uguaglianza e dell'intangibilità della dignità delle persone.

Infatti tra le battaglie culturali portate avanti dal gruppo vi furono quella a favore dell'uguaglianza, della dignità delle persone e della libera espressione, quella a favore degli animali, quella contro lo sfruttamento tra diverse classi sociali, ecc. Questo perchè tra i compiti dell'associazione vi era quello di fondare un'accademia politico-scientifica che si sarebbe occupata della formazione dei leader politici, la futura “Accademia filosofico-politica”, la PPA, tuttora esistente. Per poter divenire membri della IJB era necessario rispettare una serie di indicazioni e seguire particolari comportamenti: risiedere lì per un anno, essere attivi politicamente, astenersi dalla nicotina, essere vegetariani, abbandonare la Chiesa, vivere insieme al gruppo, concentrarsi sullo studio e sull'attività sportiva. L'idea di Nelson era, infatti, quella di dar vita ad una comunità in grado di riformare la società nella direzione tracciata dai suoi scritti ed ispirata al modello platonico.

L'associazione, pur non divenendo mai un partito, fu strettamente legata alla sinistra dell'epoca, in particolare alla socialdemocrazia. A seguito, però, di contrasti col partito socialdemocratico (SPD), Nelson e la IJB furono espulsi

dal partito. L'associazione, ormai considerata un'organizzazione eccessivamente autonoma e indipendente, si costituì essa stessa come un vero e proprio partito, la ISK che, però, al termine della seconda guerra mondiale si sciolse e molti dei suoi membri rientrarono nel SPD.

Il progetto pedagogico di Nelson non sarebbe comprensibile se non sullo sfondo dei due precedenti, con cui risulta strettamente connesso. La riforma sociale e liberale che Nelson aveva in mente, infatti, per la sua realizzazione, richiedeva la partecipazione di persone abituate a pensare con la propria testa, pronte ad essere coerenti con le proprie convinzioni, a battersi per la loro realizzazione, disposte a lasciarsi guidare dalla propria capacità riflessiva e razionale. In altri termini aveva bisogno di persone autonome, in grado di autodeterminarsi, fiduciose dell'esistenza di una verità in campo etico, anche se emancipate dall'influsso di qualunque dogmatismo e scetticismo.¹⁹⁸

Importanti influenze sul progetto di Nelson, oltre che dalle teorie di Fries, provennero dalle formulazioni teoriche di W. Ohr, sostenitore della necessità di formare delle comunità educativo-pedagogiche per la formazione e la preparazione di chi volesse dedicarsi all'attività politica. Nelson, infatti, fu profondamente colpito dalle teorie e dai metodi didattici di Ohr che, con molta probabilità, gli fornirono utili elementi per il suo metodo socratico. Inoltre era rimasto molto impressionato dal progetto di H.Lietz di fondare delle scuole residenziali. Lietz aveva criticato l'impostazione della scuola tradizionale, caratterizzata da uno studio prevalentemente mnemonico e passivo, a favore di una scuola in cui si potesse apprendere dall'esperienza, promuovere l'attività, l'autonomia, l'autoapprendimento e condurre una vita comune tra insegnanti e discenti.

¹⁹⁸ Dordoni, P., *Il dialogo socratico*, Apogeo, Milano 2009, p.37.

Nel 1923 Nelson aprì la propria scuola, Walkemüle, la cui direzione fu assunta da Minna Specht l'anno successivo. La scuola, dunque, fu composta da due sezioni, una per adulti ed una per bambini. La sezione per adulti era organizzata in maniera tale che i membri del gruppo vivessero in comune e conducessero uno stile di vita semplice, incentrato sullo studio e sul lavoro. Durante i primi tre mesi i partecipanti si dedicavano al lavoro manuale e al perfezionamento della lingua, successivamente alla teoria, ossia all'apprendimento di conoscenze in campo economico, politico e sociale.

La sezione per bambini era aperta a tutti e prevedeva un'educazione volta a incentivare l'interrogazione, la domanda, la fiducia in se stessi, il senso morale, lo spirito critico e la formazione dell'individuo.

Tra i caratteri fondamentali della pratica socratica vi sono la partecipazione attiva, l'interazione pacifica e dialogica, la riflessione, l'ascolto ed inoltre:

La promozione dell'esercizio critico e autonomo della ragione (il pensare con la propria testa [...]; la ricerca filosofica effettuata a partire dall'esame dell'esperienza e del linguaggio, dei nostri effettivi giudizi elaborati sulla realtà esaminata [...]; la comprensione reciproca come condizione indispensabile per realizzare una ricerca collettiva [...]; la ricerca della verità come forma di *insight*, conoscenze capaci di vincolare il nostro assenso [...]; il progressivo, lento e graduale esercizio dell'argomentazione, procedendo passo dopo passo, questione dopo questione. ¹⁹⁹

Successivamente alla morte di Nelson, M.Specht e G.Heckman e gli altri insegnanti decisero di dedicarsi alla resistenza, trasferendo la scuola a Berlino e lasciando, invece, aperta la sezione per bambini. Nel 1933 la scuola fu

¹⁹⁹ Dordoni, P., *Il dialogo socratico*, op. cit., p.40

requisita dalle SS, così M. Specht decise di trasferirsi all'estero, giungendo in Danimarca e cambiando più volte sede in diverse località.

L'insegnamento si articolava su tre diversi livelli, corrispondenti a tre stadi dello sviluppo cognitivo-affettivo, quello relativo alla conoscenza dell'ambiente circostante ed alle capacità di osservazione e percezione, quello relativo allo studio delle leggi matematiche e fisiche che governano il mondo ed infine quello sociale, legato all'interazione ed alla soluzione pacifica dei conflitti e alla discussione di problemi e questioni di natura etica. Se per Nelson il metodo socratico avrebbe dovuto facilitare un processo astrattivo, ossia fare in modo che dal giudizio riferito ai casi concreti si potesse giungere a verità universali, per Specht la formazione del giudizio era parte integrante dell'attività socratica e determinante era la dimensione emotiva e narrativa. Il dialogo socratico, quindi, seguiva due linee direttive fondamentali, una più critico-argomentativa ed un'altra ermeneutico-interpretativa. Se, dunque, Nelson «ne determinò lo stile discorsivo, ne offrì una giustificazione filosofica e ne sancì i tratti essenziali, [...] Heckmann e Specht, nei rispettivi ambiti di competenza, ne svilupparono la pratica sul campo contribuendo a un tempo a un approfondimento critico dello stesso metodo.»²⁰⁰

Al termine della seconda guerra mondiale Specht ed Heckmann tornarono in Germania per dedicarsi al problema di come poter formare ed educare i giovani dopo la durissima esperienza del nazionalsocialismo e di come preparare i nuovi insegnanti. Attorno al 1969, infatti, Heckmann promosse la nascita di una società volta alla formazione dei facilitatori, fondando, poi, nel 1994 la società per la formazione del dialogo socratico (la GSP *Gesellschaft für Sokratischen Philosophieren*), cui oggi appartengono coloro i quali si sono formati alla figura di facilitatore/ moderatore. Agli inizi degli anni Ottanta,

²⁰⁰ *Ivi*, p. 51.

invece, il metodo socratico, inaugurato da Leonard Nelson è entrato in relazione con il movimento delle pratiche filosofiche, il cui principale rappresentante è Gerd Achenbach. Da quel momento in poi il dialogo socratico si è diffuso al di fuori del contesto tedesco, trovando nel contempo vari contesti applicativi: quello scolastico, quello lavorativo, quello politico, quello legato alla consulenza, ecc.,

Tra i principali studiosi italiani che si sono occupati di questo tema, analizzando le linee dettate da Nelson in merito al metodo socratico, vi è Paolo Dordoni, il quale, a questo proposito, sostiene:

Come in ogni ricerca che si rispetti e in un viaggio non organizzato, non si sa in anticipo dove si arriverà. Tuttavia non si procede affatto a caso. Si seguono delle piste. Spesso si apprende a scoprire quali siano le più feconde proprio seguendone qualcuna. Talora, percorrendole, si decide di abbandonarle per intraprenderne altre ritenute più promettenti. Non si salta però continuamente da un punto all'altro. A un certo punto la strada inizia a delinearsi, a prendere forma. Tornando sulle proprie orme si intravede un sentiero, un sentiero fatto di domande, di asserti, di bivi e decisioni prese dal gruppo nel corso della propria indagine.²⁰¹

²⁰¹ Dordoni, P., *Il dialogo socratico*, Apogeo, Milano 2009, p.15.

4.4. Dal metodo socratico di Leonard Nelson alle pratiche dialogiche

Nel dialogo socratico si parte dalla convinzione che attraverso il confronto con gli altri, lo scambio di pensieri e riflessioni si possano affrontare ed approfondire questioni di notevole interesse, senza incorrere in asserzioni definitive e dogmatiche.

Attitudini dogmatiche e pose relativiste qui non sono di aiuto. La capacità invece di stare in una verità provvisoria, di camminare su un filo, sottile ma percorribile, è una delle sue condizioni. Chi ha fretta di arrivare, chi ha paura di sostare nel dubbio, farà molto fatica a viaggiare in questo modo. Un percorso che richiede molta pazienza, calma, disponibilità alla messa in discussione e che spesso si impara cammin facendo. Si tenga presente che non si parte senza essere davvero interessati a ciò che si cerca, senza essere disposti a esaminarlo fin dove i nostri sforzi congiunti con quelli del gruppo saranno in grado di pervenire.²⁰²

Secondo le tesi di Dordoni fondamentale è il ruolo dell'esempio all'interno del dialogo socratico, in quanto funge da riferimento per la discussione, per orientarsi e non perdere di vista il tema preso in considerazione. L'esempio, il rimando all'esperienza è un tratto essenziale della ricerca in atto.

Dall'analisi dell'esempio è possibile far emergere le diverse opinioni a riguardo di una tematica, interrogarsi sulle varie opzioni per procedere nella ricerca.

Secondo R. Saran e B. Neisser il metodo socratico può essere facilmente trasposto in differenti contesti scolastici, declinandolo, senza stravolgerne

²⁰² Dordoni, P., *Il dialogo socratico*, op. cit., p.16.

completamente il senso originario, a seconda delle diverse esigenze. Sulla scorta delle indicazioni di Nelson, secondo cui l'obiettivo di fondo del metodo socratico è quello non di insegnare la filosofia ma quello di insegnare a filosofare, Saran e Neisser, nel testo intitolato *Enquiring minds. Socratic dialogue in education*,²⁰³ forniscono indicazioni sulle modalità attraverso le quali strutturare e articolare un'attività centrata sul dialogo socratico. Presupposto essenziale per l'introduzione del metodo socratico in un contesto scolastico è che quest'ultimo sia aperto e fortemente motivato al suo utilizzo. Perché il dialogo socratico si sviluppi al meglio è importante creare un clima adatto e che l'insegnante/facilitatore costituisca il punto di riferimento per il gruppo e per l'avanzamento della ricerca. Questioni etiche e problematiche di vario tipo possono essere indagate attraverso l'uso di un esempio concreto, preso in prestito dall'esperienza quotidiana dei partecipanti, in maniera tale che le riflessioni filosofiche che emergeranno potranno successivamente fungere da guida per le azioni e la condotta individuale.

La conduzione del dialogo socratico può articolarsi in quattro fasi.

Nella prima fase vi è la scelta dell'argomento, l'indicazione dei tempi, l'organizzazione del report di scrittura, l'esplicitazione degli elementi meta-dialogici. Nella seconda fase vi è la scelta dell'esempio, la sua definizione e descrizione. Subito dopo si prendono in considerazione le domande fatte presenti dai partecipanti (cercando di darne chiarificazione) e si annotano gli elementi importanti della discussione. Durante la terza fase ci si concentra sull'analisi dell'esempio: i partecipanti pongono domande, esprimono opinioni e giudizi, analizzando il problema da differenti prospettive. I partecipanti indagano le ragioni delle azioni e dei comportamenti dei protagonisti dell'esempio, individuano i punti su cui è possibile giungere ad un accordo ed il facilitatore registra il consenso del gruppo. Nel corso della quarta ed ultima

²⁰³ Saran, R., Neisser, B., *Enquiring minds. Socratic dialogue in education*, Trentham Books, 2004, pp.31-33.

fase vi è lo sforzo, a partire dall'esempio concreto, di astrazione, vi è l'indagine sui problemi posti, si chiariscono i punti più oscuri o che generano dubbi ed opinioni contrastanti.

Perché l'attività incentrata sul dialogo socratico funzioni al meglio, dunque, è necessario, come affermato in precedenza, che vi sia pazienza, empatia e disciplina e che si faccia attività meta-dialogica, al fine di riflettere ad un livello differente sui propri comportamenti, sulle proprie argomentazioni e sui risultati raggiunti.

A questo proposito C. Calliero afferma:

Le attività di dialogo filosofico credo possano essere particolarmente proficue. Per un doppio motivo: perché con l'approccio dialogico agiscono proprio nell'ambito sociale, e perché colgono l'essenza filosofica della curiosità spontanea dei bambini accompagnandola, senza forzarla, verso il suo naturale compimento intellettuale. [...] L'aspetto dialogico-sociale del filosofare tra bambini/ragazzi permette anche, in qualche modo di mitigare quella inclinazione "tormentosa" che abbiamo rilevato quando la speculazione, nel giovane, diviene un'attività chiusa in se stessa, non condivisa.²⁰⁴

Nello specifico Calliero e Galvagno evidenziano come l'attività dialogica, centrata sull'apertura, sull'interazione, sulla ricerca, richieda che «i dialoganti non si accontentino della soluzione più immediata, non abbiano fretta di cristallizzare la questione in una risposta conclusiva, ma siano disposti a tollerare la sospensione della domanda, a permanere in uno stato di dubbio, di incertezza conoscitiva.»²⁰⁵

²⁰⁴ Calliero, C., Galvagno, A., *Abitare la domanda*, op.cit., pp.50-51.

²⁰⁵ *Ibidem*, p.121.

Gli studiosi, inoltre, suggeriscono alcune modalità di porre in essere attività centrate sul dialogo. Una prima modalità è quella in cui è la scuola che deve fornire un orientamento prestabilito entro cui sviluppare il confronto dialogico. In questa maniera è possibile che i dubbi e le incertezze s'inseriscano in un contesto più comprensibile e rassicurante. Nonostante, però, ci si possa porre l'obiettivo di non inquadrare l'attività in schemi eccessivamente fissi e rigidi, ci potrebbe essere il rischio che l'orientamento e le linee da seguire, stabilite anticipatamente, possano costituire un vincolo strutturale e quindi incidere negativamente sulla possibilità di porre questioni. Una seconda modalità potrebbe essere quella di eliminare qualsiasi tipo di pregiudizio, prediligendo un orientamento neutro, comune a tutti. Questo modello fa sì che i bambini siano aperti a tante possibilità e possano interrogarsi sulla strada da percorrere per giungere alla verità. In questo caso, infatti, il percorso prefigurato è quello che sa, pian piano, di poter arrivare ad una conclusione certa. Questa concezione lineare e progressiva della conoscenza, però, secondo gli autori, potrebbe risultare non condivisibile da tutti e per questa ragione anch'essa vincolante. La terza modalità suggerita propone la messa in atto di un dialogo aperto; l'unico criterio regolativo è quello interno all'argomentazione, ciascuno può sostenere la sua posizione. Non vi sono, infatti, risposte sbagliate, tutte sono ugualmente accettabili. I vantaggi di questo modello sono sicuramente la valorizzazione della creatività e l'atteggiamento di comprensione verso qualsiasi possibile opinione. Le perplessità, in questo caso, invece, riguardano il fatto che questo modello possa dare l'idea che non esista nessuna verità e che renda l'incertezza ed il dubbio una costante del pensiero e dell'argomentazione. Il quarto modello proposto rimanda alle teorie sulla complessità ed alle tesi di Morin riguardo alla conoscenza.

Secondo quest'ottica lo sguardo dell'uomo non è mai esaustivo e capace di comprendere le cose in maniera definitiva. Grazie a questo atteggiamento si rimane sempre nell'ambito del possibile, senza avere la pretesa di poter

imporre verità incontrovertibili. Afferma, infatti, Morin: «L'incertezza è inseparabile dal vivere. [...] È necessario che tutti coloro che hanno il compito di insegnare si muovano verso gli avamposti dell'incertezza del nostro tempo.»

206

L'obiettivo, però, della proposta di Morin è quello non di abbandonare i bambini all'incertezza ma quello di fare in modo che imparino a gestirla e ad inserirla in un più ampio contesto.

Per immaginare un'ipotesi che possa essere in qualche modo risolutiva gli autori affermano che anziché proporre ai bambini ed ai ragazzi ideali regolativi evanescenti e fluidi sarebbe preferibile prospettare loro la necessità di costruirsi una propria visione del mondo, certo non cristallizzata e limitante ma capace di adattarsi a cambiamenti sempre nuovi.

Anche Luigina Mortari, a questo proposito, nel suo saggio dal titolo *Per una filosofia dell'esperienza del pensare*, afferma:

Praticare la disamina socratica significa interrogare costantemente la nostra vita cognitiva per identificare la ringhiera dei pensieri da cui si pensa e, una volta individuata la qualità dei presupposti a partire dai quali elaboriamo il significato dell'esperienza, avere il coraggio e la pazienza di mettere in discussione il proprio bagaglio di idee, impegnandosi a non accettare come evidente alcuna teoria o convinzione consolidata fino a quando non sia stata sottoposta al vaglio scrupoloso dell'analisi critica. A ciascuno spetta il compito di sottoporsi ad una continua auto-analisi per far luce sulle zone di anonimità della sua coscienza, per indagare la genesi dei suoi apprendimenti e la storia delle mappe di idee che strutturano i tessuti della mente. Solo attraverso questo impegno di auto-problematizzazione, di riflessione disincantata sulle idee e sui sentimenti che orientano l'agire, il soggetto pensante può

²⁰⁶ Morin., E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015, p.31.

pervenire ad una più autentica comprensione della sua esperienza, ponendo così le premesse per impostare la propria esistenza alla luce di criteri consapevolmente assunti.²⁰⁷

Di grande importanza è dunque pianificare attività di confronto e dialogo per la promozione di un pensiero critico che sappia guardare e considerare il mondo in ottica complessa e che non ceda all'omologazione, creando, invece, la possibilità dello sviluppo, nei bambini, di una propria visione delle cose.

A questo proposito Pina Montesarchio afferma che la pratica filosofica, esercitata sin dall'infanzia, rappresenta una valida esperienza in cui la riflessione non ha per oggetto un pensare imposto e confezionato, oltre che interessato alla ricerca dell'oggettività, ma è un esercizio di riflessione libero che si alimenta del dubbio e della scoperta. La filosofia diviene esperienza del pensare, non un puro ed astratto esercizio del pensare ma inseparabile dall'atto stesso della comunicazione, dalla situazione concreta e costituisce l'incipit del pensiero riflessivo. La problematizzazione filosofica, partendo dalla situazione concreta, costringe ogni ragionamento ad un confronto. Ella, infatti, afferma:

Si tratta di assumere la filosofia non in una logica di mera aggiunta di "materie", bensì come metodo, per più alti sguardi conoscitivi e nuove interazioni. Si tratta di assumere il dialogo come spazio aperto in cui si confrontano e si negoziano le diverse prospettive interpretative della realtà, si co-costruisce conoscenza:

- Elevare all'ordine di un problema ciò che risulta ovvio per il pensiero del senso comune.

²⁰⁷ Mortari, L., "Per una filosofia dell'esperienza del pensare", in Frauenfelder, E. et al., op. cit., p.307.

- Smontare le impalcature che sorreggono il nostro quotidiano per svelarne i punti di crisi.
- Avviare i bambini e i ragazzi a pensare in profondità, a prendere posizione autonoma e motivata nei confronti delle questioni considerate.
- Vivere insieme ai bambini il lavoro di confronto con idee e pensieri, lo sforzo di individuare con chiarezza i problemi, di delimitare le questioni, di stabilire connessioni, di creare ipotesi alternative non arbitrarie, di ricercare soluzioni.
- Vivere la parola e/o gesto dell'altro come fonte di ispirazione dei propri pensieri.
- Saper ammirare il punto di vista dell'altro, quantunque l'altro non sia il mio compagno di banco.

Il pensiero, attraverso il ragionare insieme, si fa capacità di scegliere, di esporsi, di sostenere le ragioni di chi è lontano da noi come stile di vita, come modo di sentire le cose. Qualcosa di più di un semplice modo di pensare: esso è bensì un modo di essere all'altezza delle sfide che porta con sé lo stare insieme.²⁰⁸

²⁰⁸ Montesarchio, P., "La filosofia come pratica educativa nella scuola primaria", in *Community*, 27/10/2010, www.educationduepuntozero.it.

4.5. Conversazione, dialogo e discussione filosofica

Importante è a questo proposito fare una precisazione e distinguere tra *conversazione* e *dialogo*. La prima segue direzioni di sviluppo generalmente casuali, tutto è centrato sulla dimensione personale dei partecipanti e sulla soggettività degli interlocutori. Il secondo è diretto verso la formulazione di giudizi influenzati dallo scambio comunicativo e dal conseguente mutamento delle posizioni reciproche di coloro che ne prendono parte.

Nel dialogo è più importante il punto di vista dei soggetti poiché la logica del dialogo è data dalla dinamica delle parti in gioco, dalle diverse relazioni che si stabiliscono tra le argomentazioni e non dipende da componenti direttamente legate alla personalità dei partecipanti. Altra differenza da tener presente è che mentre la conversazione tende al raggiungimento di un equilibrio, il dialogo, invece, mira volutamente al disequilibrio.

A differenza, infatti, della conversazione, in cui si comunicano sentimenti, pensieri, informazioni; nel dialogo si procede con il fine di un'esplorazione, di una ricerca.

Se, infatti, nelle conversazioni vige un *principio di cooperazione*²⁰⁹ per cui si segue una linea che è ragionevole seguire (al fine di preservare il senso ed il significato della comunicazione, privo di fini specifici); nel dialogo, pur essendovi alla base un principio di cooperazione, vi è un intento comunicativo specifico.

Nella connotazione propria del metodo socratico, in particolare, il dialogo ha senso in quanto ricerca, indagine. Esso è utile per scoprire e generare nuove idee, con l'intento di avvicinarsi alla verità soltanto gradualmente. Quel che

²⁰⁹ Grice, H. P., *Logica e conversazione. Saggi su intenzione, significato e comunicazione*, Bologna, Il Mulino 1993.

importa non è tanto la conclusione cui si perviene, quanto lo scambio dialogico che si instaura, la struttura argomentativa che ne vien fuori. L'obiettivo è dunque quello di seguire il dialogo ed il percorso cui conduce e non quello di concludere qualcosa a tutti i costi. Il dialogo è disciplinato e cumulativo, in esso le parti crescono grazie al prezioso contributo di ognuno. Vi è una coerenza ed una onestà di fondo che si manifestano nell'impegno comune per lo sviluppo della riflessione e del ragionamento.

Il fine è quello di accrescere la visuale generale su di un problema, di aprire nuovi orizzonti di senso che siano privi di fallacie logiche, formali ed informali e che risultino, quindi, razionalmente sostenibili. L'errore, una volta scoperto, è un vantaggio per tutti. È metodologicamente più produttivo ed efficace, anche dal punto di vista della strategia euristica, dare la caccia alla falsità di un'ipotesi e ai vizi di un'argomentazione, che non affrettarsi a concludere verità insostenibili. La verità per la ricerca è un ideale regolativo, non un principio assoluto, e nessuno potrà mai dire con certezza di averla stretta consapevolmente tra le mani.²¹⁰

L'atteggiamento generale deve essere di grande apertura, dato che l'apporto dei molteplici punti di osservazione favorisce un'importante momento di sviluppo e di costruzione delle conoscenze. Per questa ragione anche il conflitto cognitivo e le manifestazioni di “dissenso” vengono valorizzate, in quanto fondamentali per l'arricchimento del dialogo e del suo procedere.²¹¹

Secondo Pontecorvo è importantissimo valorizzare i momenti di conflitto produttivo, di disputa, di discussione autonoma motivante. «È all'interno delle sequenze di disputa che si vanno elaborando le giustificazioni e quindi le spiegazioni più raffinate e approfondite come strumento di risposta alle

²¹⁰ Santi, M., *Ragionare con il discorso*, op. cit., p.82.

²¹¹ Willard, A., Hynes, T. J. *Valuing dissensus*, University of Louisville, MS 1988.

obiezioni dell'altro che nello stesso tempo fanno procedere, nello scambio sociale, l'interpretazione e il relativo apprendimento»²¹²

È centrale, dunque, far leva sulla condivisione e sulla costruzione di conoscenze, nell'ottica di un ragionare cooperativo che mira ad un risultato comune. Opposizione e condivisione sono le due anime che coesistono nel processo argomentativo e nella loro dialettica si esprime il dialogo razionale autentico, in quanto potente metodo di ricerca, scoperta e cambiamento cognitivo.

Secondo numerosi studiosi, infatti, l'argomentazione e la discussione possono divenire strumenti e strategie efficaci per la costruzione della conoscenza. Tra questi, Anna Grazia Lopez sostiene: «La discussione si configura come strategia didattica finalizzata a dare l'avvio a processi di ristrutturazione mentale e di costruzione sociale della conoscenza a partire dalle informazioni e rappresentazioni mentali che l'alunno già possiede.»²¹³

A differenza della conversazione, la discussione ha l'obiettivo di facilitare l'alunno nella rielaborazione delle conoscenze, avvalendosi dell'apporto degli altri compagni e lavorando, dunque, in senso collaborativo. Si caratterizza per il rappresentare un'esperienza in grado di coinvolgere più persone nella ricerca di una o più soluzioni davanti ad una situazione problematica, come un ragionamento collettivo.

Attraverso l'interazione i bambini hanno la possibilità di confrontarsi con altri punti di vista ed altre prospettive, sino a produrre situazioni di conflitto cognitivo. In questo modo hanno l'opportunità di rivedere e ristrutturare le proprie opinioni. Vi è, infatti, un vero e proprio processo di riorganizzazione

²¹² Pontecorvo, C., *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1999, p.23.

²¹³ Lopez, A., G., *Apprendere a cooperare. Cooperare per apprendere*, Mario Adda editore, Bari 2002, p.47.

cognitiva grazie al quale i bambini riescono a comprendere più chiaramente le situazioni, costruire o ripensare le proprie convinzioni. Tra i differenti apporti e gli studi piagetiani sull'interazione sociale, e quelli di Vygotskij sulla zona di sviluppo prossimale, e quelli di Bruner sull'intelligenza condivisa sostengono l'importanza della discussione di gruppo come un'utile modalità per creare e produrre conoscenza. Nella stessa direzione gli studiosi W.Doise e G.Mugny²¹⁴ sostengono che i bambini, nelle situazioni cooperative, ristrutturano le loro prestazioni cognitive, migliorando le proprie abilità logiche ed argomentative. Attraverso la discussione è possibile raggiungere conoscenze e livelli di pensiero sempre più alti. Durante la discussione ci si scambia informazioni, si co-costruisce il ragionamento.

Il sapere scaturisce a seguito di un insieme di contributi che ciascun alunno esprime al gruppo, si configura, quindi, come l'esito di un *pensiero collettivo*: «La discussione, intesa come un *ragionamento collettivo*, pone gli alunni di fronte a situazioni problematiche, in cui l'obiettivo è quello di trovare soluzioni attraverso il recupero e la messa a disposizione delle conoscenze che ognuno possiede.»²¹⁵ Durante la discussione gli alunni, attraverso la giustificazione, l'asserzione, la contrapposizione, arrivano a sottoporre ad esame critico le proprie idee, sino a formulare una teoria ragionata sull'argomentazione.

La discussione come strategia di apprendimento definisce la scuola come *comunità di discorso*, in cui i discenti costruiscono assieme la conoscenza, imparano ad apprendere e a mettersi nei panni degli altri riflettendo sulle opinioni e sulle idee sostenute. Lopez, infatti, in riferimento particolare al metodo del Cooperative Learning, evidenzia l'importanza della discussione

²¹⁴ Doise, W., Mugny, G., *La costruzione sociale dell'intelligenza*, Il Mulino, Bologna 1982.

²¹⁵ Lopez, A., G., *Apprendere a cooperare. Cooperare per apprendere*, op. cit., p.52.

come strategia per lo sviluppo linguistico, affermando che il processo di costruzione della conoscenza avviene in tre modi:

-la *sentential cooperation*: situazione in cui gli alunni costruiscono un'affermazione ciascuno contribuendo con la propria parte;

-l'*interazione di tipo ellittico*: situazione in cui gli alunni pur non completando il proprio pensiero sono compresi dai compagni attraverso un completamento implicito;

-la *ripresa*: situazione in cui alcuni partecipanti alla discussione si ricollegano ad un argomento proposto dal compagno per integrarlo.

Fattori determinanti per un proficuo utilizzo della discussione, come strategia di apprendimento, sono il comportamento dell'insegnante ed il clima che si respira e che si instaura all'interno della classe.

Attraverso la discussione è possibile indagare il livello di conoscenza degli alunni, individuare le carenze e gli aspetti da approfondire. Pertanto sul finire della discussione è importante trascrivere le idee che sono emerse per poterle analizzare, organizzare e sistematizzare.

L.S. Vygotskij, in una prospettiva psico-sociale di matrice cognitivista, ha, d'altro canto, più volte ampiamente sottolineato come le nostre primarie funzioni simboliche, che si strutturano attraverso la dimensione linguistica, non possano prendere consistenza che nel quadro delle relazioni interumane. Prescindere dall'elemento dialogico, costitutivo della condizione di possibilità del pensiero stesso appare, dunque, impossibile per un intervento educativo sul pensiero che intenda rivelarsi autenticamente significativo. Il pensiero che si manifesta attraverso il dialogo è un pensiero insieme individuale e collettivo.

Esso si snoda secondo procedure metodologiche, offrendo alla comunità ed ai suoi membri una matrice di riferimento che viene progressivamente interiorizzata.²¹⁶

Afferma Marina Santi a questo proposito:

L'attività argomentativa è senza dubbio una delle più utilizzate nell'interazione quotidiana e nel linguaggio ordinario. Già Toulmin, Rieke e Janik (1979) hanno evidenziato come lo spazio del ragionamento sia uno spazio "pubblico, interpersonale e sociale" e quindi intrinsecamente dialogico, nonché dialettico-argomentativo. Mentre Billing (1987) ha sottolineato l'importanza che nella psicologia del pensiero ha la contraddizione dato che il ragionamento umano è sostanzialmente bifronte e la riflessione individuale si genera dal conflitto e dalla controversia sociale. Dialogo, conversazione e discussione sono dunque "forme sociali di discorso" (Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 2004) in cui la cognizione si mostra come processo di "generalizzazione", per dirla con Mead, o di "internazionalizzazione" per dirla con Vygotskij, dell'Altro.²¹⁷

Nel testo *Ragionare con il discorso* Santi approfondisce le tematiche relative alla *discussione filosofica*. Gli interrogativi che vengono posti nella discussione di tipo filosofico potrebbero definirsi sostanziali, nel senso che riguardano questioni cruciali, sono interrogativi che hanno un valore importante per tutti gli esseri umani e necessitano di essere sempre ridiscussi.

Inoltre se la filosofia è anche analisi del linguaggio, il ruolo della discussione filosofica è di indagare i giochi, le regole, i contesti d'uso e di significatività

²¹⁶ Striano, M., "Per un'educazione al pensiero complesso", in *Bollettino SFI*, n.159, p.7.

²¹⁷ Santi, M., *Ragionare con il discorso*, op. cit. p.56.

del linguaggio e dunque del nostro ragionare. Attraverso la filosofia è possibile tentare di chiarificare i concetti per poter avvicinarsi alla natura delle relazioni che individuano e alla loro descrizione e definizione. Fondamentale, sostiene Santi, è che l'insegnante abbia ben presente la generalità, l'astrattezza e la complessità delle domande filosofiche. In filosofia concetti e domande sono dotati di una elevata generalità categorica rispetto al linguaggio quotidiano. L'insegnante dovrebbe rilevare la presenza o l'assenza delle categorie generali cui deve rifarsi la domanda per potersi considerare filosofica. In loro mancanza occorrerà procedere alla formazione, allo sviluppo, alla trasformazione del problema e del relativo spazio concettuale. L'astrattezza dei concetti filosofici è data dalla distanza che esiste tra il loro significato e la loro nozione intuitiva. Può essere molto difficoltoso proporre ai bambini di discutere su concetti astratti privi del tutto di un referente intuitivo. Molto spesso succede che in filosofia un determinato concetto e i relativi problemi non possono essere intesi se non all'interno della struttura teoretica in cui sono generati, dunque è molto importante che l'insegnante individui l'esistenza o meno di questo framework di riferimento e controlli se negli allievi sussistano o meno le pre-conoscenze e le pre-competenze che fungono da ancoraggio referenziale.

4.6. Il ruolo dell'insegnante/facilitatore nel dialogo socratico

L'insegnante che intenda gestire in modo corretto e produttivo una discussione filosofica deve possedere le competenze basilari relative:

- alla natura dell'ambito di indagine;
- alle dinamiche dei processi di pensiero che portano alla formazione di concetti ed alla costruzione di conoscenza;
- alle metodologie e agli strumenti didattici più idonei ad una gestione produttiva delle discussioni.

Rispetto a queste competenze, la comunità di ricerca rappresenta:

- la sede idonea a porre in luce la natura dialogica del filosofare;
- il luogo privilegiato per favorire lo sviluppo dei processi di pensiero, specie nella loro dimensione argomentativa;
- lo spazio ideale dove gestire nel modo migliore la produttività, la creatività, lo stimolo cognitivo che provengono dal metodo della ricerca e da una pedagogia fondata sull'interazione sociale.²¹⁸

Nel modello socratico l'insegnante diviene, dunque, egli stesso un co-ricercatore, partecipe dell'indagine svolta dalla comunità, un co-ricercatore con ruolo di mediazione e controllo sulla qualità della ricerca e sulla sua direzione. Nonostante l'insegnante non debba imporre nulla, è importante però che riconosca e ponga in evidenza i momenti cruciali, gli ostacoli di natura epistemologica, gli errori argomentativi che possono influire negativamente

²¹⁸ Santi, M., *Ragionare con il discorso*, op. cit., pp.115-116

sull'attività. Tanti sono gli interrogativi riguardo al ruolo ed ai compiti dell'insegnante, ossia se quest'ultimo debba collocarsi in una posizione di neutralità, se debba o meno esprimere il suo punto di vista, se sia opportuno stabilisca preventivamente gli argomenti di discussione, se debba valutare o meno gli argomenti e gli interventi. Quanto detto riguarda l'*atteggiamento di neutralità* dell'insegnante nel corso del dialogo.

È importante distinguere, però, tra *neutralità procedurale* e *neutralità contenutistica*. Quest'ultima comporta il fatto di non favorire o privilegiare un'ipotesi a scapito di altre riguardo a certe questioni filosofiche sostanziali, significa evitare di inibire gli studenti nell'affrontare un tema anziché un altro. La neutralità procedurale, invece, pone alla pari il ruolo dell'insegnante e quello dell'alunno. Per favorire il dialogo autentico è necessario evitare di impostare gerarchicamente il rapporto con gli studenti, proponendosi, al contrario, come una guida e un riferimento imprescindibile per gli stessi.

È 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, possono rappresentare modelli cognitivi utilizzabili dal bambino per avvicinare e sperimentare quella «zona di sviluppo prossimo», di cui parla Vygotskij, che gli consente di avanzare in terreni che autonomamente non avrebbe potuto né scoprire né affrontare.²¹⁹

Secondo L.Nelson la figura dell'insegnante/facilitatore è di centrale importanza. Egli ha innanzitutto il compito di esercitare la propria autorità, come si affermava precedentemente, solo in campo procedurale e non contenutistico. Egli non deve, infatti, proporre soluzioni ma in quanto

²¹⁹ Santi, M., *Ragionare con il discorso*, op.cit., p.102

moderatore della discussione nel gruppo di dialogo deve rimanere il più possibile neutrale, assicurandosi che tutti i partecipanti abbiano l'opportunità di esprimersi ed offrire il proprio contributo. Altro fattore fondamentale è quello relativo alla chiarezza. L'insegnante, infatti, dovrebbe aver cura di mirare sempre alla chiarezza ed alla trasparenza del dialogo. Ciò non significa che le idee poco chiare o le opinioni formulate in maniera incompleta non debbano essere espresse ma è importante che il facilitatore sostenga il gruppo nello sforzo di chiarificare quanto detto. Altro aspetto che il facilitatore è chiamato a curare è quello relativo al raggiungimento del consenso all'interno del gruppo, non si tratta di un consenso superficiale ma una sorta di accordo ragionato.

Per far sì che il dialogo proceda e coinvolga il gruppo è importante dare avvio alla discussione partendo da esempi provenienti da esperienze esemplificative, non troppo complesse ma nel contempo rilevanti ed interessanti per tutti i partecipanti affinché essi si sentano motivati nel portare avanti questo intenso lavoro intellettuale. Il percorso svolto viene registrato dall'insegnante/facilitatore su fogli di carta, per poter successivamente ricostruire il percorso svolto durante il ragionamento. Sicuramente non si tratterà di un percorso lineare ma quasi sicuramente di un percorso fatto a balzi, caratterizzato da rallentamenti e ripensamenti, dall'andatura talvolta reticolare. Pertanto è utile fare delle pause, riflettere di volta in volta su quanto viene detto. Solitamente è questa l'occasione per un meta-discorso, per scandagliare questioni di ordine metodologico o strategico/procedurale.

Utilizzando la metafora del viaggio, infatti, Dordoni afferma che il facilitatore è una guida molto particolare, sostiene ed accompagna i viaggiatori nella direzione in cui li conducono le loro argomentazioni senza interferire troppo e promuovendo chiarezza, sincerità ed attenzione. Il facilitatore deve assicurarsi

che i partecipanti al dialogo si intendano, si accordino sui punti nodali cui si giunge, appuntando su di un foglio il percorso che si sta effettuando.

Favorendo il potenziamento di questo tipo di capacità si dà spazio, secondo Lipman, a quello che è stato definito il *pensiero riflessivo*: «Il pensiero riflessivo è un pensiero consapevole delle sue assunzioni e delle sue implicazioni e cosciente delle ragioni e delle prove a sostegno di quella o di quell'altra conclusione.»²²⁰

²²⁰ Lipman, M., *Educare al pensiero*, op.cit., p.38.

4.7. Per una filosofia *agoretica*

*L'assunto fondamentale in base al quale l'interrogarsi sulla realtà non ha senso se non in quanto si svolge all'interno di una comunità mette in gioco, sin dall'inizio, la dimensione socio-affettiva e relazionale di una filosofia "agoretica".*²²¹

Antonio Cosentino

Interessante, a questo punto, è prendere in considerazione l'idea di Antonio Cosentino, ossia quella secondo cui la filosofia debba recuperare un suo spettro importante, attualmente tralasciato, ossia la sua dimensione dialogica e comunitaria. Egli, infatti, afferma: «la filosofia è una "pratica sociale", se vive nella *polis* e si nutre di un impegno "civile", se assume l'*agorà* come metafora di uno spazio "pubblico" in un ambiente sociale democratico». ²²²

La filosofia nata ad Atene nel V secolo a.C. aveva una marcata vocazione politica come motivazione di fondo. Il suo situarsi nel contesto della vita e dei problemi dei cittadini ne segnava la natura *pratica*. Il filosofare di Socrate era una pratica sociale, un modello di stile di vita per il cittadino democratico.

La prospettiva platonica rovescerà il "carattere agoretico" del primo filosofare ad Atene, creando uno spartiacque tra vita sociale e filosofia. È importante, secondo Cosentino, infatti, recuperare, sulla scorta delle tesi di Dewey secondo cui la società tecnologica ha scardinato la struttura comunitaria, il valore *agoretico*: «Allora ricostruire la "comunità" - anche provvisoriamente, anche con i caratteri dell'instabilità e delle mobilità o della "liquidità" tipici

²²¹ Cosentino, A., *Filosofia come pratica sociale*, Apogeo, Milano 2008, p. 55.

²²² *Ivi*, p. IX.

della postmodernità – sembra essere l'unica possibilità di rivivere l'esperienza della filosofia come pratica sociale.»²²³

Con l'instaurarsi di una comunità di ricerca, infatti, si fa esperienza di un pensiero riflessivo, unico, irripetibile ed altamente contestualizzato. Questa esperienza si caratterizza per il «dispiegarsi di un flusso di oralità dialogica che si costruisce su se stessa e che si nutre del suo dileguare.»²²⁴

Cosentino, infatti, afferma che «Il filosofare è un'attività che si sviluppa in un contesto di vita, come emergenza che affiora e prende forma di fronte alla problematicità dell'esperienza e, nello stesso tempo, in virtù dell'orizzonte sociale, linguistico e simbolico in cui il corso dell'esperienza si dipana.»²²⁵

Lo studioso è convinto che si debba intendere la filosofia come pratica in un'ottica costruttivista, esercitata in un contesto di vita come agire comunicativo mediato dall'oralità e dalle conseguenze trasformative; la filosofia è una pratica in quanto intesa come un esercizio volto alla cura di sé, al saper fare ed orientato verso una pratica della libertà. La pratica filosofica deve necessariamente collocarsi in un preciso contesto ed ambito esperienziale.

Lo spirito socratico, secondo Cosentino, consiste nell'estendere la riflessione razionale ai vari ambiti di esistenza. Rispetto all'agire concreto si caratterizza per l'intraprendere ed il portare avanti l'impegno riflessivo, per l'interiorizzazione della riflessione critica come stile di vita e chiave di lettura dell'esperienza. Il pensiero riflessivo scaturisce dalla problematicità di una situazione e si concretizza nell'esperienza. La pratica filosofica ha senso, infatti, solo se praticata in un contesto di vita:

²²³ *Ivi*, p. XIV

²²⁴ *Ibidem*.

²²⁵ Cosentino, A., *Filosofia come pratica sociale*, op.cit., p. 4

Potrebbe configurarsi, allora, come la pratica di stare dentro e fuori da tutte le pratiche, un esercizio trasversale di sguardi sugli sguardi, di ricorsività e di salti paradigmatici mai conclusi, di attacchi critici condotti sempre con scetticismo e ironia. Se l'attività cognitiva ordinaria può essere riassunta e condensata nei processi di *problem solving*, quella filosofica può essere connotata come movimento di *problem setting*, di problematizzazione incessante, di de-banalizzazione dell'ordinario e di ricerca/costruzione di sempre nuove cornici, o di irriverente violazione di ogni cornice.²²⁶

La pratica filosofica non dovrebbe chiudersi e routinizzarsi, dovrebbe sempre realizzarsi come un'esperienza unica e irripetibile. Centrale è infatti la figura del *filosofo* (inteso, in questo caso, come colui che mette in pratica l'attività filosofica) che non deve, qui, insegnare la disciplina.

Il filosofo dovrebbe, invece, aiutare a sostare nella domanda, nell'interrogazione. La domanda costituisce un'apertura di senso, un orizzonte entro cui collocare le risposte. Davvero importante è *abitare la domanda*, come afferma Cosentino, richiamando le parole di C. Sini.

È fondamentale recuperare la pratica filosofica, dando spazio all'attività riflessiva propria della filosofia, nel tentativo di ricucire il dualismo di fondo proprio della tradizione filosofica occidentale. Sulla scorta del pensiero di John Dewey egli pone in evidenza quanto sia importante ristabilire il legame della filosofia col piano della vita e dell'esperienza, sino a superare la dicotomia tra teoria e pratica.

Il processo della conoscenza inteso come ricerca si alimenta della discussione e della critica, e questa è un'attività eminentemente filosofica riconducibile alla originaria e intrinseca vocazione della filosofia verso il domandare e il creare costruttivi disorientamenti. [...] Nella scienza come nella filosofia, la ricerca è

²²⁶ *Ivi*, p. 17.

connessa con l'individuazione e la definizione di un problema reale, una incompatibilità tra credenze e dati dell'esperienza.²²⁷

In un successivo e rilevante passaggio egli afferma:

Ci siamo spinti, così, in un'area di confine difficile da definire, se non in negativo: il filosofare è un'attività diretta verso l'interiorità ma si situa nel punto in cui la soggettività si apre all'intersoggettività; il campo di intersoggettività è necessario, ma non sufficiente. Un gruppo di persone o una comunità non sviluppa spontaneamente un'indagine filosofica. Perché questo avvenga è indispensabile una intenzionale mediazione professionale: non di un maestro con una dottrina da insegnare ma di una figura le cui competenze abbiano a che fare con quelle del filosofo maieuta e tafano.²²⁸

²²⁷ *Ivi*, p. 21.

²²⁸ Cosentino, A., *Filosofia come pratica sociale*, op.cit., p. 49.

4.8. Il dialogo socratico nella consulenza filosofica

Dries Boele evidenzia l'importanza del dialogo socratico. Il metodo socratico avrebbe proprio l'intento di suscitare dubbi e riflessioni nel ragionamento, di favorire l'accrescimento di abilità legate all'analisi delle proprie esperienze, alla formulazione delle argomentazioni, alla riflessione su di essi, tutto questo nella più vasta ottica di sviluppo di un pensiero critico.²²⁹

Attualmente il metodo centrato sul dialogo socratico è praticato in molteplici contesti – nei seminari di etica all'Università, nelle lezioni di filosofia a scuola, nell'educazione degli adulti, ecc.- Il metodo, infatti, può essere utilizzato in tutti i campi in cui vi sia la volontà di far riflettere i partecipanti in una situazione di apprendimento collaborativo, dando ampio spazio alla relazione e allo scambio intersoggettivo.

Nell'ambito della consulenza filosofica il dialogo socratico, sostiene Vitullo, è una tecnica concreta, strutturata e flessibile, adatta a condurre gruppi di persone verso una riflessione condivisa sui processi di pensiero, una modalità efficace per riflettere che fa uso attento di parole e precisa decodifica delle emozioni:

Nel dialogo socratico viene richiesto ai partecipanti un certo grado di concentrazione e attenzione, l'aderenza ad alcune regole, ad un metodo. Forse proprio per questo motivo risulta oggi il più diffuso nel business, il più praticato e fruibile da manager, leader e persone allenate nel metodo, attuali potenziali architetti e costruttori di spazi per la riflessione nell'età della tecnica.²³⁰

²²⁹ Boele, D., "The 'Benefits' of a Socratic Dialogue", in *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 17, 3, 1998.

²³⁰ Vitullo, A., *Leadership riflessive*, Apogeo, Milano 2010.

Non va dunque interpretato come una conversazione ordinaria o come uno scambio di opinioni, né come una discussione con l'obiettivo di convincere o persuadere qualcuno, né un modo per impegnarsi in un'analisi congiunta su di un tema specifico con l'aiuto di un facilitatore che guida la discussione.

La consulenza filosofica, infatti, propone un modo, tanto nuovo quanto antico, di aiutare le persone a *riflettere* sulla propria vita e a *chiarificare* gli aspetti problematici senza però dare risposte o soluzioni già pronte, come se si trattasse di prescrivere alla gente pillole di saggezza risolutive a seconda dei bisogni. Il suo “scopo” è invece quello di instaurare un *libero dialogo* in cui viene essa incontro all'individuo per accompagnarla nella riflessione.²³¹

Gerd B. Achenbach, fondatore della “Philosophische Praxis”, forma principale di consulenza filosofica, afferma:

La “novità” della consulenza filosofica è, dunque, nei fatti un *ritorno* alle origini della filosofia, una svolta nella direzione del dialogo socratico, il cui ambiente naturale era la *polis*. *Filosofare è deflemmatizzare e vivificare*, ricorda Achenbach, citando ancora Novalis: questo è il compito – o, più precisamente secondo le parole dell'Autore, la sfida che la consulenza filosofica pone alla filosofia.²³²

Per Achenbach la consulenza filosofica non si occupa dei sistemi filosofici ma mette in movimento il pensiero, riflettendo su casi concreti.

Presupposto necessario alla discussione socratica è che gli interlocutori vogliano avventurarsi nella ricerca che tale esperienza determina ed inoltrarsi

²³¹ *Ivi*, p.3.

²³² Achenbach, G., B., (1987) *La consulenza filosofica*, trad.it. di Francesco Cerri, Milano, Apogeo 2004, p.5.

in essa con sincerità e autonomia di pensiero, chiarezza e fiducia nelle altrui convinzioni così come nelle proprie.

Secondo l'opinione di Neri Pollastri la consulenza filosofica è essenzialmente un dialogo, i partecipanti producono un discorso in maniera cooperativa. Questa tipologia di dialogo o discorso è sicuramente di natura filosofica:

Ciò significa in primo luogo che in esso i due (o più) dialoganti *hanno pari dignità razionale*, e per questo anche umana ed etica. Non ha alcuna importanza che uno dei due sia più colto o più esperto nell'elaborazione concettuale [...] entrambi sono esseri razionali con le loro idee, le loro esperienze, i loro sentimenti. Diversi, sì, ma pari grado capaci di argomentare, riflettere assieme collaborando. Entrambi, in altre parole, sono capaci di *esaminare la vita* -attività che secondo una definizione di Socrate definisce la filosofia – e perciò in grado di *filosofare assieme*. Per riassumere in modo emblematico: *entrambi hanno pari dignità di dialoganti*. La filosofia, al contrario di quanto talvolta viene affermato, non è un *monologo* ma, anche quando sia svolta in solitudine, è sempre dialogo.²³³

Il compito del facilitatore non è quello di orientare la discussione e nemmeno quello di intervenire in merito ai contenuti ma è quello di verificare che ad ogni passo della ricerca i partecipanti procedano con ordine verso la ricerca del consenso, intendendo con ciò il progressivo accordarsi su vari punti della discussione.

²³³ Pollastri, N., *Consulente filosofico cercasi*, Apogeo, Milano 2007, pp.27-28.

CONCLUSIONI

Educare al pensiero significa innanzitutto chiedersi *che cosa un popolo debba pensare per sopravvivere*. Ecco, *se ci poniamo allora all'interno dell'errare, per il quale il pensare è innanzitutto la condizione di sopravvivenza dei popoli*, la domanda allora è: che cosa deve pensare un popolo per sopravvivere? E la risposta sulla quale, all'interno dell'opinare, ci può essere consenso. Ciò che un popolo deve pensare è la situazione in cui storicamente si trova, cioè deve pensare il significato fondamentale del mondo in cui vive.²³⁴

Educare a pensare, dunque, significa promuovere lo sviluppo di un pensiero critico che possa volgere il suo sguardo verso le molteplici dimensioni dell'esistenza. L'educazione, democratica ed antiautoritaria, secondo Dewey, ha il compito di preparare i cittadini alla vita futura, perché possano muoversi ed agire con consapevolezza ed efficacia all'interno della società. In questo senso la filosofia deve costituirsi come guida per l'esistenza umana, dirigendo il suo indirizzo di ricerca verso le questioni che interessano in maniera cogente l'esperienza umana. La filosofia non può prescindere dalle condizioni storiche e sociali che caratterizzano i contesti all'interno dei quali ci si trova inseriti e di considerare nella sua analisi i processi di civilizzazione e socializzazione alla base del pensiero e dell'agire dell'uomo.

Infatti, afferma Dewey:

²³⁴ Severino, E., *Educare al pensiero*, Editrice La Scuola, Brescia 2012, pp.54-55.

La discussione pubblica, la propaganda, l'azione legislativa e amministrativa, sono efficaci per produrre il cambiamento di disposizione che la filosofia indica come desiderabile, ma solo nella misura in cui sono educative, cioè nella misura in cui modificano gli atteggiamenti mentali e morali. E questi metodi, nella migliore delle ipotesi, sono compromessi dal fatto che si propongono di agire su persone le cui abitudini sono in gran parte fissate, mentre l'educazione dei giovani ha un campo d'operazione più aperto e più libero. D'altro canto, l'istruzione scolastica tende a diventare un'empirica routine, se i suoi scopi e metodi non sono animati da quella visione ampia e comprensiva del suo posto nella vita contemporanea, che spetta appunto alla filosofia di fornire.²³⁵

Per le ragioni suddette l'utilizzo di una pedagogia d'ispirazione socratica che attribuisca rilevanza al dialogo e al confronto sarebbe di grande importanza per qualsiasi democrazia, in particolar modo per le società che devono fare i conti con la presenza di persone diverse per etnia, casta e religione. Lipman, infatti, afferma che: «La diffusione della democrazia ci ha resi consapevoli di quanto sia importante che dei cittadini democratici pensino in modo flessibile e responsabile. Se non lo fanno possono facilmente diventare vittime di una propaganda a favore dell'autoritarismo e del conformismo.»²³⁶

A questo proposito, infatti, Marina De Nicolò sostiene:

In questa dimensione ci si rende conto, allora, della necessità di sostenere una prassi educativa basata sul "confronto" e sul "dialogo", in grado di opporsi alle logiche omologanti e uniformatrici che la società e la politica attuale impongono. Ciò

²³⁵ Dewey, J., *Democrazia e educazione*, op. cit., p. 363.

²³⁶ Lipman, M., *Educare al pensiero*, Vita e pensiero, Milano 2003, p.229.

significa non accedere a soluzioni di sintesi chiuse in forme uniformi, stabili e definitive, bensì a ipotesi provvisorie, perfettibili e in continua ricerca di senso.²³⁷

²³⁷ De Nicolò, M., *L'educazione nell'età postmoderna*, op.cit., pp.159-160.

BIBLIOGRAFIA

- Achenbach, G., B., *La consulenza filosofica*, Apogeo, Milano 2004;
- Alberti, S., *Pratiche filosofiche a scuola*, IPOC, Milano 2009;
- Antonietti, A., *Psicologia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia 1998;
- Baldacci, M., Corsi, M., (a cura di), *Una pedagogia per la scuola*, Edizioni Tecnodid 2008;
- Baldacci, M., Frabboni, F., Pinto Minerva, F., *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*, Franco Angeli, Milano 2012;
- Baldacci, M., *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*, Milella, Lecce 2011;
- Baldacci, M., "La categoria del 'formativo' ", in *MeTis*, Progedit, anno I, numero I, 12/2011;
- Baldacci, M., *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti, Roma 2007;
- Baldacci, M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Franco Angeli, Milano 2014;
- Baldacci, M., *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012;
- Baldacci, M., "Un curriculum di educazione morale?" in *Pedagogia più didattica*, Erickson, Trento 2012, n.2;

- Bandiera, M., Bruno, C., "Active/Cooperative Learning in schools", in JBE, vol.40, no.3, 2006;
- Bandura, A., *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, NY 1997;
- Banzato, M., Minello, R., *Imparare insieme: laboratorio di didattica dell'apprendimento cooperativo*, Armando editore, Roma 2002;
- Barnes, D., Todd, F., *Communication and learning in small groups*, Routledge & Kegan Paul, London 1977;
- Barrows, H., S., "Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview", in *New Directions for Teaching and Learning*, Jossey-Bass Publishers, no.68, 1996;
- Barton, D., Tusting, K., *Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Context*, Cambridge University Press 2005;
- Bateson, G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977;
- Bauman, Z., *Il disagio della postmodernità*, Mondadori, Milano 2002;
- Bedetti, C., Barbaro, M., C., *Scienze della salute e didattica attiva: un'esperienza di collaborazione tra l'Istituto Superiore di Sanità e le scuole*, Istituto Superiore di Sanità, Roma 2010;
- Benasayag, M., Schmit, G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2005;
- Bertin, G., M., *Educazione alla ragione*, Armando editore, Roma 1995;
- Brenifier, O., Despres, J., *Il concetto di Dio*, Isbn, Milano 2010;
- Brenifier, O., Despres, J., *Il libro dei grandi contrari filosofici*, Isbn, Milano 2008;

- Brenifier, O., Despres, J., *Il senso della vita*, Isbn, Milano 2009;
- Brooke, S., L., "Using the case method to teach online classes: Promoting Socratic dialogue and critical thinking skills" in *International Journal of Teaching and Learning*, vol.18, n.2, pp.142-149, 2006;
- Bruner, J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1996;
- Bruner, J., *Dopo Dewey,. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1986;
- Cagnolati, A., Pinto Minerva, F., Ulivieri, S., *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, ETS, Pisa 2013;
- Cambi, F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet Università, Novara 2006;
- Cambi, F., "Il contributo del pragmatismo alla analisi del discorso pedagogico", in *MeTis*, Anno 1, n.1;
- Cambi, F., *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Laterza, Bari 2008;
- Cambi, F., Striano, M., *John Dewey in Italia.La ricezione/ripresa pedagogica*, Napoli, Liguori 2010;
- Cambi, F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Bari 1999;
- Campanello, L., Casarin, P., "La P4C: un curriculum per imparare a pensare", in *Pratiche Filosofiche*, n.3, 2003;
- Cappello, F., "Seminare domande. La valorizzazione della maieutica di Danilo Dolci nelle scuole", in *Educazione Democratica*, n.2, 2011;
- Carugati, F., Selleri, P., *Psicologia sociale dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1996;

- Cioffi, F., Luppi, G., et al., *Profilo di storia della filosofia*, Mondadori, Torino 1998;
- Claxton, G., *Building Learning Power*. Bristol: TLO Ltd, 2002;
- Cohen, E., G., *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson 1999;
- Comoglio, M., *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, Roma 1993;
- Corden, R., *Literacy and Learning through Talk: Strategies for the Primary Classroom*. Buckingham: Open University Press 2000;
- Corsi, M., (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2014;
- Cosentino, A., *Filosofia come pratica sociale*, Apogeo, Milano 2008;
- Cosentino, A., Oliverio, S., *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Napoli, Liguori 2012;
- Czerwinsky Domenis, L., *La discussione intelligente. Una strategia didattica per la costruzione sociale della conoscenza*, Erickson 2000;
- Damasio, A., *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano 1995;
- Daniel, M., F., Auriac, E., "Philosophy, "Critical Thinking and Philosophy for Children" in *Educational Philosophy and Theory*, vol.43, no.5, 2011;
- Daniel, M., F., Gagnon, M., (2011) "Developmental Process of Dialogical Critical Thinking in Groups of Pupils Aged 4 to 12 Years" in *Creative Education*, vol.2, No.5, 418-428;
- D'Anna, G., *Realismi. Nicolai Hartmann «al di là» di realismo e idealismo*, Morcelliana, Brescia 2013;

- Dato, D., *La scuola delle emozioni*, Progedit, Bari 2004;
- Dato, D., De Serio, B., Lopez, A., G., *La formazione al femminile. Itinerari storico-pedagogici*, Progedit, Bari 2009;
- Dato, D., De Serio, B., Lopez, A., G., *Questioni di « potere». Strategie di empowerment per l'educazione al cambiamento*, Franco Angeli, Milano 2009;
- Dato, D., *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*, Franco Angeli 2009;
- Dato, D., *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul « buon lavoro»*, Franco Angeli 2015;
- De Grave, W., Moust, J., Hommes, J., *The role of the Tutor in a Problem Based Learning*, Press Department of Education Development & Research, Maastricht 2003;
- Delisle, R., *How to use problem-based learning in the classroom*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia Usa 1997;
- De Nicolò, M., *L'educatore per gli adulti: competenze e pratiche educative*, Laterza, Bari 2005;
- De Nicolò, M., *L'educazione nell'età postmoderna: dal progetto al processo*, Clueb, Bologna 2009;
- De Virgilio, G., "One Day One Problem-based Learning (ODOP-PBL) for the Continuing Education of Health Professionals", in *Education for Health*, vol.24, n.2, 2011;
- De Virgilio, G., "Problem-based Learning for Primary Health Care Managers in developing countries", in *Medical Education*, Blackwell Scientific Publications, Edinburgh, 27, pp.266-273;

- Dewey, J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997;
- Dewey, J., *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano 2012;
- Dewey, J., *Esperienza e natura*, Mursia, Milano 1990;
- Dewey, J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1983;
- DfES (2005) *Guidance on the 'Social and Emotional Aspects of Learning' (SEAL)*. (Ref: DfES 1319-2005.) London: DfES;
- Dillenbourg, P., *Collaborative Learning. Cognitive and Computational Approaches*, Pergamon, Oxford 1999;
- Dipalo, F., "Il filosofo praticante, un paradigma professionale: dallo studio del 'consulente' ai banchi di scuola", in *Bollettino SFI*, n.187, gennaio/aprile 2006, pp.65-76;
- Dolci, D., *La struttura maieutica e l'evolverci*, La Nuova Italia, Firenze 1996;
- Dordoni, P., *Il dialogo socratico*, Apogeo, Milano 2009;
- Dordoni, P., "Per una medicina socraticamente orientata", in *Pratiche filosofiche*, anno III, n.6, ottobre 2005;
- Dozza, L., *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze 1993;
- Dozza, L., *Relazioni cooperative a scuola. Il «lievito» e gli «ingredienti»*, Erickson, Trento 2006;
- Duch, B., J., Groh, S., E., Allen, D., E., *The power of Problem-Based Learning*, Stylus Publishing, Sterling (VA) LLC 2001;
- Edelman, G., *Sulla materia della mente*, Adelphi, Milano 1993;

- Ellerani, P., Pavan, D., “Sperimentare il cooperative learning”, in *Animazione sociale*, 1998;
- Evensen, D., H., *Problem-Based Learning. A Research Perspective on Learning Interactions*, Lawrence Erlbaum Associates, London 2000;
- Filograsso, N., Travaglini, R., *Dewey e l'educazione della mente*, Franco Angeli, Milano 2004;
- Flavell, J., H., Miller, P., H., Miller, A., S., *Psicologia dello sviluppo cognitivo*, Il Mulino, Bologna 1996;
- Frabboni, F., Pinto Minerva F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Bari 2005;
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F., *La scuola dell'infanzia*, Laterza, Bari 2008;
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2001;
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F., *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*, Sellerio Editore, Palermo 2014;
- Frauenfelder, E., Striano, M., Oliverio, S., *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli 2013;
- Freire, P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2004;
- Freud, S., *Il disagio della civiltà*, Einaudi, Torino 2010;
- Fromm, E., *L'arte di ascoltare*, Mondadori, Milano 1995;
- Galimberti, U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e I giovani*, Feltrinelli, Milano 2007;

- Galimberti, U., *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 2002;
- Gallagher, S., A., "Problem-based learning", in *Journal for the Education of Gifted*, 1997;
- Gamberoni, L., Lotti, A., Sasso, L., *Il tutor per le professioni sanitarie*, Carocci, Roma 2003;
- Gardin, A., Azzini, M., Verri, R., "Il Cooperative learning: teoria e prassi del metodo d'insegnamento attraverso la cooperazione", in *Psicologia e Scuola*, Ottobre-Novembre 1997, n.86;
- Garnder, H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987;
- Gardner, H., *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 1999;
- Gardner, H., *The Unschooled mind. How Children Think and How Schools Should Teach*, Basic Books, NY 1995;
- Gardner, H., *Verità, bellezza e bontà. Educare alla virtù nel ventunesimo secolo*, Feltrinelli, Milano 2011;
- Gibbons, A., "Philosophers as Children: Playing with style in the philosophy of education", in *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 39, No. 5, 2007;
- Goleman, D. *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York 1995;
- Goleman, D. *Working with Emotional Intelligence*, Bloomsbury, London 1998;
- Grice, H, P., *Logica e conversazione. Saggi su intenzione, significato e comunicazione*, Bologna, Il Mulino 1993;
- Hadot, P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 2005;

- Hadot, P., *La filosofia come modo di vivere*, Einaudi, Torino 2008;
- Hara, N., "Communities of Practice: Fostering Peer-to-Peer Learning and Informal Knowledge Sharing in the Work Place", in *Information Science and Knowledge Management 13*, Springer-Verlag Berlin Heidelberg 2009;
- Harris, J., R., "Where is the child's environment? A group socialization theory of development", in *Psychological Review*, vol.102, n.3, July 1995;
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. and McIntyre, D. (2004) *Learning without Limits*, Maidenhead: Open University Press;
- Haynes, J., *Children as Philosophers. Learning Trough Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*, Routledge, London 2001;
- Heidegger, M., *Che cosa significa pensare?*, SugarCo, Milano 1996;
- Hersch, J., *Storia della filosofia come stupore*, Mondadori, Milano 2002;
- Hertz-Lazarowitz, R., Miller, N., *Interaction cooperative groups*, Cambridge University Press, Cambridge 1992;
- Hung, W., Jonassen, D., H., "All Problems are Not Equal: Implications for Problem-Based Learning", in *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, vol.2, issue 2, 2008;
- Hymer, B., Sutcliffe, R., *P4C Pocketbook*, Laurel House, Alresford 2012;
- Illeris, K., *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists...in their own words*, Routledge, New York 2009;
- Jaspers, K., *Introduzione alla filosofia*, Longanesi, Milano 1959;
- Johnson, D., W., Johnson, R., T., "An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning", in *Educational Researcher*, Vol.38, No.5, 2009;

- Johnson, D., W., Johnson, R., T., *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento 1996;
- Jolliffe, W., *Cooperative Learning in the classroom*, Paul Champman Publishing, London 2007;
- Kagan, S., *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma 2000;
- Knezic, , D., Wubbels, T., Elbers, E., Hajer, M., *Teaching and teacher education*, Elsevier, 2010;
- Kohan, W., O., *Infanzia e filosofia*, Morlacchi, Perugia 2006;
- Kuhn, D., Amsel, E., O'Loughlin, M., *The development of scientific skills*, Academic Press, San Diego (Calif.) 1998;
- Kuhn, D., *Education for thinking*, Harvard university Press, 2005;
- Kuo-En Chang, Mei-Ling Lin, Sei-Wang Chen, "Application of the Socratic dialogue on corrective learning of subtraction" in *Computer & Education*, August 1998, vo.31, pp.55-68;
- Lahav, R., *Comprendere la vita*, Apogeo, Milano 2004;
- Lambros, A., *Problem-based learning in K-8 classrooms*, Corwin Press, Inc.Thousand Oaks, CA, USA 2002;
- Lambros, A., *problem-based learning in middle and high classrooms*, Corwin Press, Inc.Thousand Oaks, CA, USA 2004;
- Landriscina, F., "Il Problem-Based Learning dalla pratica alla teoria", in *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, Erickson, Dicembre 2005, n.40;
- Laneve, C., *Elementi di didattica generale*, La Scuola, Brescia 1998;

- Lavasani, M., G., Afzali, L., Afzali, F., Cooperative learning and social skills, in *Cipriot Journal of Educational Sciences*, 2011, n.4, pp.186-193;
- Lave, J., Wenger, E., *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1990;
- Lea, M., R., Nicoll, K., *Distributed Learning. Social and cultural approaches to practice*, Routledge, New York 2002;
- Ligorio, B., *Come si insegna, come si apprende*, Carocci, Roma 2005;
- Lipman, M., *Educare al pensiero*, Vita e pensiero, Milano 2005;
- Lipman, M., *Thinking in education*, Cambridge University Press, Cambridge 1991;
- Lipman, M., Sharp, A., M., *Growing up with philosophy*, Temple University Press, Philadelphia 1978;
- Lipman, M., Sharp, A., M., Oscanyan, F. S., *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1980
- Loiodice, I., *Bambini in ospedale tra cura e formazione*, Adda, Bari 2002;
- Loiodice, I., (a cura di), *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e di famiglie*, Franco Angeli, Milano 2015;
- Loiodice, I., (a cura di), *Imparare a studiare*, Progedit, Bari 1999;
- Loiodice, I., *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano 2004;
- Loiodice, I., *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*, Adda, Bari 1998;

- Loiodice, I., *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*, Progedit, Bari 2009;
- Loiodice, I., Ples, P., Rajadell, N., (a cura di) *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione*, ETS Edizioni, Pisa 2011;
- Loiodice, I., (a cura di), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*, Progedit, Bari 2013;
- Loiodice, I., (a cura di) *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*, Carocci, Bari 2011;
- Lopez, A., G., *Apprendere a cooperare. Cooperare per apprendere*, Adda, Bari 2002;
- Lopez, A., G., *Donne ai margini della scienza. Una lettura pedagogica*, Unicopli, Milano 2009;
- Lotti, A., *Apprendere per problemi*, Progedit, Bari 2007;
- Lotti, A., Sasso, L., *Problem-Based Learning per le professioni sanitarie*, McGraw- Hill Education, Milano 2006;
- Màdera, R., Tarca., L., V., *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Mondadori, Milano 2003;
- Manara, F., C., *Comunità di ricerca e iniziazione al filosofare. Appunti per una nuova didattica della filosofia*, Lampi di Stampa, Milano 2004;
- Mancini, P., F., "Riflessi dell'attivismo pedagogico di John Dewey nella *Philosophy for children* (Matthew Lipman): una possibile educazione alla cittadinanza", in *Educazione democratica*, anno III, numero 5, gennaio 2013;
- Mancini, P., F., *Socrate e Aristotele alle elementari*, Laterza, Bari 2006;

- Mantovani, S., (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 2000;
- Marani, G., “La ricerca-azione alla luce dell’indagine deweyane”, in *Pedagogia più didattica*, Erickson, Aprile 2012;
- Marconi, D., *Il mestiere di pensare*, Einaudi 2014;
- Mariani, A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Urbino 2011;
- Matthews, G., *La filosofia e il bambino*, Armando, Roma 1981;
- Messina, G., *La storia di un tale di nome Socrate*, Edizioni La Meridiana, 2008;
- Mezirow, J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003;
- Michelini, M., C., *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, Franco Angeli, Milano 2013;
- Montesarchio, P., "La filosofia come pratica educativa nella scuola primaria", in *Community*, 27/10/2010, www.educationduepuntozero.it;
- Montesarchio, P., "La filosofia con i bambini, cammino di formazione continua", in *Community*, 12/07/2010, www.educationduepuntozero.it;
- Montesarchio, P., "La filosofia con i bambini secondo Paulo Freire", in *Community*, 09/09/2011, www.educationduepuntozero.it;
- Morin, E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015;
- Morin, E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001;

- Morin, E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000;
- Morrell, K., "Socratic Dialogue as a Tool for Teaching Business Ethics", in *Journal of Business Ethics*, September 2004, vol.53, Issue 4, pp.383-392;
- Mortari, L., *Educare alla cittadinanza partecipativa*, Mondadori, Milano 2008;
- Nelson, L., *Socratic method and critical philosophy*, Dover Publications, NY 1949;
- Nussbaum, M., *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma 1999;
- Nussbaum, M., C., *Creare capacità*, Il Mulino, Bologna 2012;
- Nussbaum, m., C., *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Il Mulino, Bologna 2002;
- Nussbaum, M., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2012;
- Oon-Seng Tan, *Problem-based Learning innovation*, Cengage Learning, 2003;
- Pallanti, S., "Problem-Based Learning: un'ipotesi per il rinnovamento dell'insegnamento nella facoltà di medicina", in *Notiziario On-Line*, facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università degli studi di Firenze, anno III, n.10, marzo 2006;
- Panikkar, R., *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*, Jaca Book, Milano 2006;
- Papastephanou, M., Stand, T., Pirrie, A., (Eds), *Philosophy as a lived Experience. Navigating through dichotomies of thought and action*, Studies on Education, Vol.3, LIT;

- Parsons, T., *The Structure of Social Action*, New York 1962, Free Press;
- Paul, R., Elder, L., “Critical thinking: The art of Socratic questioning”, in *Journal of Developmental Education*, 2007;
- Pérez-Tello, S., Antonietti, A., et al., *Che cos'è l'apprendimento? Le concezioni degli studenti*, Carocci, Roma 2005;
- Perret-Clermont, A., N., *Social interaction and cognitive development*, Academic press, London 1980;
- Pezzano, T., “La genesi del problema educativo nel pensiero di John Dewey, in *Pedagogia più didattica*, Erickson, Ottobre 2013;
- Pianta, R., C., *La relazione bambino-insegnante*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001;
- Pinto Minerva, F., *L'intercultura*, Laterza, Bari 2007;
- Pinto Minerva, F., Vinella, M., *La creatività a scuola*, Laterza, Bari 2012;
- Pinto Minerva, F., Gallelli, R., *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Bari 2004;
- Polito, M., *Attivare le risorse del gruppo classe. Apprendimento reciproco e crescita personale*, Erickson, Trento 2000;
- Polito, M., *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo*, Erickson, Trento 2003;
- Pollastri, N., *il pensiero e la vita*, Apogeo, Milano 2004;
- Pollastri, N., *Consulente filosofico cercasi*, Apogeo, Milano 2007;
- Pontecorvo, C., *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1999;

- Recalcati, M., *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino 2014;
- Romano, C., *Comunicare e coevolvere in strutture maieutiche. Un percorso con adulti in formazione*, Franco Angeli, Milano 2001;
- Rossi, B., *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, Vita e Pensiero, Milano 2014;
- Rossi, S., "Con l'apprendimento cooperativo la scuola diventa "palestra di democrazia", in *Curricoli e saperi, Education2.0*, 30-09-2014;
- Rossi, S., "L'Apprendimento Cooperativo: facilita la didattica e le relazioni", in *Racconti-ed-esperienze, Education2.0*, 15-10-2014;
- Rossi, S., *Tutti per uno e uno per tutti. Il potere formativo della collaborazione*, La Meridiana, Bari 2014;
- Ruffaldi, E., Trombino, M., *L'officina del pensiero. Insegnare e apprendere filosofia*, LED, Milano 2004;
- Santi, M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006;
- Santojanni, F., Striano, M., *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Bari 2003;
- Saran, R., Neisser, B., *Enquiring minds. Socratic dialogue in education*, Trentham Books, 2004;
- Sasso, L., Lotti, A., Gamberoni, L., *Il tutor per le professioni sanitarie*, Carocci, Roma 2005;
- Schön, D., A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari 1993;

- Schmidt, H., G., & Moust, J., H., C., "A taxonomy of problems used in problem-based curricula", in Van Merriënboer, J., Van Moerkeke, G., *Instructional design for problem-based learning: proceedings of the third workshop of the EARLI SIG instructional design*, Datawyse, Maastricht 1999, pp.3-12.
- Severino, E., *Educare al pensiero*, La Scuola, Brescia 2012;
- Sharan, Y., Sharan, S., *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento nei gruppi cooperativi*, Erickson, Trento 1998;
- Šimenc, M., "Citizenship education in Slovenia between past and future", in *OJSSE 2/2003*;
- Šimenc, M., "Citizenship education, philosophy for children and the issue of participation", in *Sodobna pedagogika*, 2008;
- Šimenc, M., "The Status of the Subject in the classroom community of inquiry", in *Theory and Research in Education*, 2008 ;
- Slavin, R., E., "Apprendimento cooperativo", in *Età evolutiva*, n.24, 1986;
- Smuck, R.A. and Smuck, P.A. (2001) *Group Processes in the Classroom*. (8th edn). New York: McGraw-Hill;
- Spadafora, G., *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Roma, Anicia 2003;
- Stanley, S., *Creating enquiring minds*, Network Continuum, London 2006;
- Striano, M., *Educare al pensare*, Pensa Multimedia, Lecce 1999;
- Striano, M., "Per un'educazione al pensiero complesso", in *Bollettino SFI*, n.159/97;

- Torp, L., Sage, S., *Problems as possibilities. Problem-based learning for K-16 education*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, USA 2002;
- UNESCO Philosophy, a school of freedom—Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects. Paris: UNESCO 2007;
- UNESCO Réunion régionale de haut niveau sur l'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord. Milan, February 2011;
- Vigilante, A., "Maieutica reciproca e sviluppo comunitario", in *Educazione democratica*, n.2, 2011;
- Vygotskij, L., S., *Mind in society. The development of higher psychological process*, Cambridge 1978, MA-London, Harvard University Press; trad.it. *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino 1980
- Vygotskij, L., S., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori ed altri scritti*, Giunti, Firenze 1974;
- Weare, K. *Developing the Emotional Intelligent School*, Paul Chapman Publishing, London 2004;
- Wenger, E., *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Ma: Harvard University Press, Cambridge 1998,;
- Wertsch, J., *Vygotskij and the Social Formation of Mind*, Ma: Harvard University Press, Cambridge 1985;
- Wood, D., F., "Problem-based Learning", in *British Medical Journal*, 08/02/2003;
- Xodo, C., "Philosophy for children, filosofia per i bambini", in *Nuova secondaria*, n. 2, 15 ottobre 2003, p.21;

-Zimmerman, B., J., Schunk, D., H. (a cura di), *Self-regulated learning in academic achievement*, Springer, New York 1989.