

UNIVERSITA' DEGLI STUDI
DI MODENA E REGGIO EMILIA

Dottorato di ricerca in Scienze Umanistiche

(nell'ambito della Scuola di Dottorato in Scienze Umanistiche)

ciclo XXVI

“Imparare il pensiero complesso attraverso il curriculum della *Philosophy for Children*. Le abilità argomentative, creative e *caring* in uno studio di caso con i bambini della scuola primaria”.

Candidata: Valentina Martini

firma.....

Relatore (Tutor): Ch.ma Prof.ssa Roberta Cardarello

Direttore e Coordinatore della Scuola di Dottorato: Ch.mo Prof. Stefano Calabrese

INDICE

- **Abstract** p. 9
- **Introduzione. Come nasce il progetto di ricerca** p. 10

<p style="text-align: center;">PARTE PRIMA Presentazione della <i>Philosophy for Children</i></p>

- **Capitolo Primo. Il quadro generale** p. 14
 - Paragrafo 1 - La *Philosophy for Children*** p. 14
 - 1.1 - Insegnare a pensare: il modello del *novel format*
 - 1.2 - I testi di Lipman tradotti in Italia
 - Paragrafo 2 - Il metodo della *Philosophy for Children*** p. 23
 - 2.1 - Le sessioni di discussione
 - Paragrafo 3 - La Comunità di Ricerca** p. 29
 - 3.1 - Le affinità di Lipman con il pensiero di Mead e Peirce
 - 3.2 - Caratteristiche e aspetti pedagogici della Comunità di Ricerca
 - 3.3 - La dimensione politica
 - 3.4 - Gli approcci della *Community of Learners (CoL)* e della *Knowledge Building Community (KBC)*
 - 3.5 - La centralità della metacognizione nella comunità a più dimensioni
 - Paragrafo 4 - Il pensiero complesso: le dimensioni critica, creativa, *caring*** p. 50
 - 4.1 - La dimensione critica
 - 4.2 - La dimensione creativa
 - 4.2.1 - Creatività, gioco, finzione
 - 4.2.2 - Le parole chiave per cogliere la creatività
 - 4.2.3 - La creatività nel linguaggio: le metafore e il ragionamento controfattuale
 - 4.3 - La dimensione *caring*
 - 4.3.1- La portata cognitiva delle emozioni
 - 4.3.2 - Pensiero *caring* ed educazione morale
 - 4.3.3 - Pensiero *caring* ed empatia
 - 4.3.4 - Il ruolo delle emozioni in campo educativo
 - 4.3.5 - La Comunità di Ricerca come pratica educativa emotiva e razionale

Paragrafo 5 – Esperienze di *Philosophy for Children* e altre pratiche filosofiche per l'infanzia p. 84

- 5.1 - E. Martens e i limiti pratico-metodologici della *P4C*
- 5.2 - L'area statunitense: G. Matthews e il dialogo filosofico con i bambini
- 5.3 - L'area tedesca: la *Kinderphilosophie*
- 5.4 - L'area spagnola: I. de Puig e il progetto *Ecodialogo*
- 5.5 - L'area francese e l'educazione alla filosofia di O. Brenifier
- 5.6 - L'area italiana e la filosofia in carcere di G. Ferraro
- 5.7 - I principali centri di formazione della *Philosophy for Children* in Italia e nel mondo

• **Capitolo Secondo. Il ruolo dell'insegnante-facilitatore. Come viene delineato nella *Philosophy for Children* e in altre prospettive metodologiche** p. 108

Paragrafo 1 - Il facilitatore nell'approccio della *Philosophy for Children* di Matthew Lipman p. 109

- 1.1 - La funzione epistemica e quella regolativa del facilitatore nella *P4C*
- 1.2 - Strategie e obiettivi della facilitazione: la proposta di D. Kennedy
- 1.3 - Alcuni modelli di formazione per i docenti-facilitatori
- 1.4 - Il facilitatore e le competenze filosofiche della Comunità di Ricerca

Paragrafo 2 - Modelli di facilitazione alternativi alla *Philosophy for Children*: i contributi di N. Mercer e di R.M. Gillies p. 121

- 2.1 – N. Mercer e il modello dell'*exploratory talk*
- 2.2 – Un confronto tra l'*exploratory talk* e l'*inquiry talk*
- 2.3 - Il modello di facilitazione sperimentato da R.M. Gillies

• **Capitolo Terzo. Il problema della valutazione dei risultati: una questione aperta** p. 128

Paragrafo 1 – Il dibattito sugli strumenti di valutazione elaborati da Lipman e dallo *I.A.P.C. (Institute for the Advancement of Philosophy for Children)* p. 128

- 1.1 – Il *New Jersey Test of Reasoning Skills (NJTRS)*
- 1.2 – I limiti delle griglie di valutazione *I.A.P.C.*
- 1.3 – Il dibattito sulle modalità di valutazione quantitative/qualitative
- 1.4 – Alcuni modelli di valutazione qualitativa

Paragrafo 2 – Modelli di valutazione qualitativa delle competenze argomentative nei bambini p. 134

- 2.1 – Il gruppo di ricerca di M.Santi e il progetto *Comenius*
 - 2.1.1 – Il modello filosofico di S. Toulmin
 - 2.1.2 – Il modello linguistico di W. Edmondson
 - 2.1.3 – Il modello linguistico-pedagogico di S.L. Kline

2.1.4 – Due modelli di valutazione della competenza filosofica nei bambini:
N.T.W. Rondhuis e D. Kuhn

2.2 – Il gruppo di ricerca di B.M. Varisco e la valutazione co-partecipata

2.3 – Il gruppo di ricerca di C. Pontecorvo e il modello di didattica argomentativa

2.3.1 – L'argomentazione come procedura di spiegazione

2.3.2 – Il modello di *problem solving* di J.F. Voss

2.3.3 – Il ruolo del docente tra *modeling* e *scaffolding*

PARTE SECONDA

L'argomentazione, il dialogo e la discussione come metodologie educative

- **Capitolo Primo. Il dialogo e la discussione: un excursus storico-teorico** p. 156
 - Paragrafo 1 - I presupposti filosofici del dialogo pedagogico** p. 157
 - 1.1 – Dialogo e linguaggio in L. Wittgenstein e R. Rorty
 - 1.2 – J. Dewey e la filosofia come prassi pedagogica
 - Paragrafo 2 - I paradigmi psico-pedagogici: il Cognitivismo e il Socio-costruttivismo** p. 162
 - 2.1 - Il Cognitivismo
 - 2.2 - Il Socio-Costruttivismo
 - Paragrafo 3 - Modelli classici di dialogo pedagogico** p. 167
 - 2.1 – Il dialogo in J. Piaget e A. de la Garanderie
 - 2.2 – C. Rogers e il dialogo come “rispecchiamento”
 - Paragrafo 4 - La valenza pedagogica del dialogo all'interno della Comunità di Ricerca** p. 171
 - Paragrafo 5 - I contributi degli studi sulla conversazione rispetto ai processi comunicativi tra i bambini** p. 174
 - 5.1 - La struttura del dialogo pedagogico in differenti modelli
 - 5.2 - La centralità del disaccordo negli scambi comunicativi fra i bambini
 - 5.3 - La discussione didattica: le sequenze conversazionali

- **Capitolo Secondo. Paradigmi teorici dell'argomentazione** p. 181
 - Paragrafo 1 - Argomentazione e teorie dell'argomentazione** p. 181

Paragrafo 2 - Il 1958: la svolta argomentativa di C. Perelman e S. Toulmin	p. 184
Paragrafo 3 - Dalla <i>Informal Logic</i> alla <i>New Dialectic</i>	p. 188
Paragrafo 4 - Due teorie dialogico-dialettiche dell'argomentazione: la <i>Pragma-Dialectics</i> e la <i>New Dialectic</i>	p. 190
4.1 - La teoria <i>pragma-dialettica</i> di van Eemeren e Grootendorst	
4.2 - La teoria della <i>New Dialectic</i> di D. Walton e E.C.W. Krabbe	
4.2.1 - Una tassonomia dei contesti dialogici	
4.2.2 - <i>Commitment</i> e <i>dialectical shift</i>	
4.2.3 - La teoria pragmatica delle fallacie e il <i>presumptive reasoning</i>	
4.3 - <i>Pragma-Dialectics</i> e <i>New Dialectic</i> : analogie e differenze	
Paragrafo 5 - Differenti tipi di dialogo nella <i>Philosophy for Children</i> alla luce della tassonomia di Walton	p. 201
Paragrafo 6 - Il contributo degli studi sull'argomentazione alla progettazione dell'indagine sperimentale	p. 206

<p>PARTE TERZA <i>L'indagine empirica</i></p>
--

• <u>Capitolo Primo.</u> Il laboratorio di <i>Philosophy for Children</i> in classe e la somministrazione di nuovi strumenti di valutazione: uno studio di caso	p. 211
Paragrafo 1 - Obiettivi e ipotesi di ricerca	p. 211
Paragrafo 2 - Il disegno della ricerca e la scelta delle classi	p. 212
Paragrafo 3 - La costruzione dei nuovi strumenti per la rilevazione del pensiero multidimensionale	p. 214.
3.1 - <i>Il try out</i>	
• <u>Capitolo Secondo.</u> Il laboratorio di <i>Philosophy for Children</i> in classe	p. 217
Paragrafo 1 – La funzione didattica dei testi lipmaniani	p. 217
Paragrafo 2 – Temi e significati del racconto <i>Pixie</i>	p. 218

Paragrafo 3 – La metodologia adottata nel laboratorio di P4C	p. 220
Paragrafo 4 – Trascrizione e analisi delle sessioni di P4C	p. 222
4.1 – Fase iniziale: sessioni 1-5	
4.2 - Fase intermedia: sessioni 6-10	
4.3 - Fase finale: sessioni 11-15	
Paragrafo 5 – Osservazioni conclusive	p. 238
• <u>Capitolo Terzo. Il test sul pensiero caring: Giochiamo a raccontare la scuola</u>	p. 242
Paragrafo 1 - Il processo di elaborazione del test	p. 243
Paragrafo 2 - L'articolazione del test in tre macroaree	p. 245
2.1 – Analisi della macroarea relativa al rapporto tra il soggetto e i compagni	
2.1.1 – <i>Items</i> 1-2: criteri di valutazione e applicazione a un campione di risposte	
2.1.2 – <i>Item</i> 3: criteri di valutazione e applicazione a un campione di risposte	
2.1.3 - <i>Item</i> 9: criteri di valutazione e applicazione a un campione di risposte	
2.2 - Analisi della macroarea relativa al rapporto tra il soggetto e gli insegnanti/facilitatori	
2.3 - Analisi della macroarea relativa al rapporto tra il soggetto e il gruppo classe	
2.3.1 - <i>Item</i> 6: criteri di valutazione e applicazione a un campione di risposte	
2.3.2 - <i>Item</i> 7: criteri di valutazione e applicazione a un campione di risposte	
2.3.3 - <i>Item</i> 8: criteri di valutazione e applicazione a un campione di risposte	
2.3.4 - <i>Item</i> 10: criteri di valutazione e applicazione a un campione di risposte	
2.3.5 - <i>Item</i> 11: criteri di valutazione e applicazione a un campione di risposte	
2.3.6 - <i>Item</i> 12: criteri di valutazione e applicazione a un campione di risposte	
Paragrafo 3 – Osservazioni critiche sul test Giochiamo a raccontare la scuola	p. 265
• <u>Capitolo Quarto. – Il test sul pensiero creativo: Giochiamo a immaginare</u>	p. 267
Paragrafo 1 – Il processo di elaborazione del test	p. 267
1.1 - I test di Torrance e di Antonietti-Cerioli	
1.2 - Le corrispondenze tra i test di Torrance e Antonietti-Cerioli e il test <i>Giochiamo a immaginare</i>	
1.3 - Il riferimento ai criteri di valutazione del test di Williams	

Paragrafo 2 - L'articolazione del test in tre macroaree	p. 276
2.1 – Analisi della macroarea relativa al <i>novel format</i>	
2.1.1– Criteri di valutazione della flessibilità	
2.1.2– Criteri di valutazione della fluidità	
2.1.3 – Criteri di valutazione della elaborazione	
2.1.4 – Applicazione dei criteri di valutazione a un campione di risposte	
2.2 – Analisi della macroarea relativa al pensiero controfattuale e “controconsequenziale”	
2.2.1 – Criteri di valutazione della flessibilità, della fluidità e dell'elaborazione	
2.2.2 - Applicazione dei criteri di valutazione a un campione di risposte	
2.3 – Analisi della macroarea relativa al <i>problem solving</i> persuasivo	
2.3.1. - Criteri di valutazione della flessibilità, della fluidità e dell'elaborazione	
2.3.2 - Applicazione dei criteri di valutazione a un campione di risposte	
Paragrafo 3 – Osservazioni critiche sul test <i>Giociamo a immaginare</i>	p. 306
• <u>Capitolo Quinto. Il test sul pensiero critico: il <i>New Jersey Reasoning Skills</i></u>	p. 311
Paragrafo 1 – Esiti della somministrazione del test. Prima versione	p. 314
Paragrafo 2 – Esiti della somministrazione del test. Seconda versione	p. 317
Paragrafo 3 - Osservazioni critiche sul test <i>New Jersey Reasoning Skills</i>	p. 319
• <u>Conclusioni</u>	p. 327
• <u>Bibliografia</u>	p. 330
• <u>Appendice</u>	p. 354
Paragrafo 1 – Il test <i>New Jersey Reasoning Skills</i>	
2.1 - Il test <i>Giociamo a pensare</i> . Prima versione	
2.2 – Il test <i>Giociamo a pensare</i> . Seconda versione	

Paragrafo 2 – I materiali dello studio di caso

- 2.1 - *Scheda dei Talenti filosofici* per l'autovalutazione degli studenti
(tratta da Rondhuis, 2005, modificata)
- 2.1.1 - *Scheda dei Talenti filosofici* per l'autovalutazione degli studenti
(Rondhuis, 2005)
- 2.2 – Il test sul pensiero *caring* *Giochiamo a raccontare la scuola*
- 2.3 – Il test sul pensiero creativo *Giochiamo a immaginare*. Prima versione
- 2.4 - Il test sul pensiero creativo *Giochiamo a immaginare*. Seconda versione

Paragrafo 3 - Griglie di osservazione dei ruoli del facilitatore

- 3.1 - Strumenti metodologici e ruolo del facilitatore
- 3.2 - Analisi dei ruoli assunti durante la sessione
- 3.3 - Funzione epistemica del facilitatore
- 3.4 - Funzione regolativa del facilitatore

- **Ringraziamenti**

p. 375

Abstract

Questa tesi di dottorato costituisce un'indagine di carattere sia teorico sia empirico del curriculum della *Philosophy for Children (P4C)*, metodologia nata negli anni Settanta negli Stati Uniti a opera di Matthew Lipman, con l'obiettivo di “fare filosofia” con gli studenti in ogni ordine di scuola, al fine di trasformare la classe in una “comunità di ricerca” e co-costruire orizzonti di verità condivisa attraverso il dialogo filosofico, educando così alla democrazia del pensiero.

Oltre all'esplorazione dei presupposti teorici delle pratiche peculiari della *P4C*, peraltro diffusa e applicata in molte parti del mondo, si propone qui anche uno studio di caso, articolato in quattro fasi:

- un laboratorio di *P4C* realizzato presso una classe quinta della scuola primaria e sviluppato in quindici sessioni nell'arco di quattro mesi, condotte da chi scrive nel ruolo di facilitatrice;
- la somministrazione di tre test sul pensiero multidimensionale, di cui due, *Giochiamo a raccontare la scuola* sul pensiero *caring* e *Giochiamo a immaginare* sul pensiero creativo, sono stati ideati e predisposti appositamente per questa ricerca;
- l'applicazione alle risposte dei bambini di criteri di valutazione ideati e predisposti appositamente per questa ricerca;
- l'analisi critica degli strumenti predisposti (test e criteri di valutazione) alla luce del *feedback* rappresentato dalle risposte dei bambini.

La prima parte presenta la *P4C* nei suoi aspetti peculiari; è ampiamente illustrato il ruolo dell'adulto conduttore delle sessioni, il “facilitatore”, sia delineato nell'approccio lipmaniano sia declinato in altre ricerche. Vengono esaminati i metodi valutativi prodotti dai principali gruppi di ricerca nazionali e internazionali.

La seconda parte della ricerca verte sulle teorie inerenti il dialogo pedagogico e sulle teorie dell'argomentazione a supporto della pratica filosofica. La *P4C* è una pratica specificamente orale, e quindi appaiono interessanti oltre che rilevanti gli strumenti retorico-argomentativi che gli alunni utilizzano nelle discussioni collettive.

La terza parte descrive l'indagine empirica. Il laboratorio di *P4C* viene monitorato nelle sue fasi e discusso criticamente. Sono riportati i materiali del curriculum lipmaniano usati e alcune

produzioni dei bambini ritenute significative. Soprattutto vengono illustrati la genesi e i risultati prodotti dagli strumenti ideati per questa ricerca.

Per quanto richieda ancora un lungo processo di revisione e di validazione sperimentale, il test *Giochiamo a raccontare la scuola* si potrebbe rivelare uno strumento di osservazione, se non proprio di valutazione, delle dinamiche relazionali (*caring*) adatto al contesto della discussione comunitaria propria della *P4C*.

Tenuto conto delle criticità rilevate riguardo i criteri di valutazione adottati e, per converso, dell'ottimo tasso di produttività riscontrato nelle risposte dei bambini, *Giochiamo a immaginare* si potrebbe configurare soprattutto come uno strumento di potenziamento del pensiero creativo e divergente, adatto al contesto della discussione comunitaria propria della *P4C*.

Per entrambi, si potrebbe prospettare un utilizzo come strumenti didattici a supporto dell'attività formativa del facilitatore, analogamente ad altri esercizi presenti nei manuali elaborati da Lipman per promuovere e implementare specifiche abilità.

Introduzione. Come nasce il progetto di ricerca

Questo progetto di ricerca è nato per dare continuità, approfondimento e maggiore consapevolezza teorico-pratica alla mia esperienza di insegnante che da diversi anni opera applicando la *Philosophy for Children (P4C)* in molteplici contesti cittadini: scuole, biblioteche, circoscrizioni. Tali progetti sul territorio hanno prodotto ottimi risultati sia sul piano del gradimento da parte dei soggetti coinvolti sia sul piano dell'impatto dal punto di vista educativo e/o didattico.

Ho sentito l'esigenza di dedicare alla *P4C* un progetto di ricerca che coniugasse la dimensione pratica e descrittiva, con la riflessione teorica e il rigore della normatività. Ho pertanto individuato alcuni punti fondamentali che potessero creare un impianto di ricerca di questo tipo, che sono approfonditi nelle tre parti in cui è articolata la ricerca.

La prima parte è dedicata alla presentazione del curriculum della *Philosophy for Children* nei suoi aspetti peculiari, quali l'argomentazione filosofica nei bambini, le dimensioni del pensiero coinvolte, i processi metacognitivi sottesi. La *P4C* presenta un saldo impianto

teorico e una metodologia fortemente strutturata, per cui ho analizzato questi due aspetti per comprenderne le complessità, le interconnessioni e le reciproche aree di influenza, dialogando con i contributi della più recente ricerca pedagogica, psicologica e filosofica nazionale e internazionale. Affronto poi le criticità del metodo come emergono dal confronto con altre esperienze didattiche (relative alla scuola dell'obbligo) che promuovono un approccio filosofico alla realtà.

Ampio spazio è dedicato all'analisi dei ruoli dell'adulto conduttore delle sessioni, il “facilitatore”, sia come viene delineato nell'approccio lipmaniano sia come viene declinato in altre ricerche nazionali ed internazionali.

Infine, una questione aperta della *P4C*: i metodi valutativi. La comunità scientifica internazionale si è interrogata in modo particolare su quali metodi possano dar conto dei risultati della *P4C* nelle classi, e in queste pagine se ne troverà una breve disamina.

La seconda parte verte sulle teorie inerenti al dialogo pedagogico e sulle teorie dell'argomentazione a supporto: l'attività della *P4C* è fondata sulla dimensione orale, e quindi sugli strumenti retorico-argomentativi che gli alunni utilizzano nelle discussioni collettive. In generale, nella scuola l'oralità occupa uno spazio rilevante, per quanto vincolato a regole e logiche ferree: nell'ambito della comunicazione tra gli studenti, nello scambio comunicativo tra studenti e insegnante. Come risultato, si produce una dicotomia tra la conversazione fra gli studenti e la comunicazione nell'istruzione formale.

La *P4C* propone al contrario un tipo di discussione in cui sono coinvolti tutti i fattori della comunicazione orale: l'emotività, la memoria, la narrazione, il dialogo intersoggettivo. Rilevante è inoltre la dimensione critica del pensiero, esercitata attraverso il ragionamento argomentato.

Le teorie argomentative mettono in luce modalità e strumenti per costruire argomentazioni e ragionamenti, fornendo agli allievi le capacità per sostenere posizioni e controargomentarne altre.

La terza parte descrive l'indagine empirica svolta. Viene presentato come studio di caso il laboratorio di *Philosophy for Children* da me svolto presso una classe quinta elementare (sono riportati i materiali lipmaniani usati e alcune produzioni dei bambini ritenute significative ai fini della presente ricerca). Specificamente, vengono illustrati gli strumenti valutativi da me ideati e somministrati in alcune classi, tra cui quella esposta al laboratorio, inerenti la l'osservazione e la rilevazione del pensiero multidimensionale infantile. Ho elaborato un test

sul pensiero creativo e un test sul pensiero *caring*, mentre ho utilizzato un test standardizzato, il *New Jersey Reasoning Skills* (benché in una versione ridotta nel numero di *items*) per l'indagine della dimensione logica del pensiero.

Particolare attenzione è dedicata al processo di elaborazione e ideazione dei test: la loro genesi, il confronto con gli strumenti già esistenti; giustificando la scelta di non usare materiali standardizzati per provare a formulare un test *ad hoc* rispettoso della peculiarità dell'esperienza della *P4C*. Infine, l'analisi delle risposte dei test compilati dai bambini fornisce il materiale per comprendere euristicamente le positività e le criticità degli strumenti utilizzati.

L'assunto problematico che muove la ricerca è la prospettiva di poter contribuire alla riflessione sulla rilevazione di tutte le dimensioni del pensiero che Lipman indica implementabili dalla *Philosophy for Children* (logica, creativa, *caring*) attraverso l'elaborazione di strumenti creati *ad hoc* per cogliere questi tre ambiti.

Ritengo infatti che nella prassi laboratoriale del curricolo lipmaniano i bambini esercitino abilità di ragionamento formale e informale connaturate al pensiero complesso (critico-argomentativo-valoriale). Inoltre, l'esperienza della comunità di ricerca sembra favorire l'internalizzazione di stili di discorso collaborativi e inquisitivi, la disponibilità al cambiamento concettuale e alla revisione delle conoscenze date per certe e la disponibilità a produrre significati su aspetti della realtà, nonché a produrre ipotesi e alternative di fronte a situazioni problematiche che la realtà presenta al bambino. A sostegno, riporterò brani tratti dalle sessioni svolte con gli allievi, che evidenzino in modo concreto il percorso degli allievi durante la discussione comunitaria.

Per testare la possibile efficacia e le criticità di questi strumenti, che ho strutturato in forma di risposta aperta, ho elaborato alcuni criteri per interpretare le risposte dei bambini, declinandoli attraverso descrittori che potessero dar conto dei diversi piani presenti nelle risposte. I criteri hanno evidenziato diverse criticità nell'applicazione pratica alle risposte dei bambini, ma in generale gli strumenti hanno mostrato buone potenzialità come possibili strumenti di supporto per l'attività del facilitatore. Si tratta di strumenti che dovranno essere ridiscussi alla luce di questa analisi e rianalizzati in contesti di ricerca allargati, ma che euristicamente provano ad aprire una nuova prospettiva di ricerca.

PARTE PRIMA

La *Philosophy for Children*

«Diventiamo migliori pensatori quanto più desideriamo confrontarci con situazioni difficili e complesse. Per esempio [...] non possiamo proteggere per sempre i bambini dalle complessità del linguaggio, come la vaghezza o l'ambiguità [...]. Devono imparare che la vita e l'arte sono entrambe ambigue a molti, diversi livelli. Possiamo insegnare loro che esistono errori nel ragionamento, ma poi dobbiamo anche insegnare loro che ci sono errori negli errori [...]. Questo è un aspetto dell'uso della parola "complessità": comprendere la multidimensionalità dell'esperienza umana.» (Lipman, 1999)

Capitolo Primo. Il quadro generale

«Lipman ha testimoniato, con il suo stile di vita e con la sua opera, un incancellabile impegno per la riforma dell'educazione e ha lanciato alla filosofia la sfida a recuperare e riportare nei contesti della vita il messaggio socratico. Coloro che credono nel suo progetto e riconoscono i suoi meriti di educatore e di filosofo sanno che non è stato una fonte di facili ricette, ma un pensatore che ha dedicato la sua vita alla ricerca per provocare ulteriore ricerca e la sua prosecuzione senza limiti e contro tutti gli ostacoli, come indica il titolo della sua autobiografia intellettuale. *A life teaching thinking*». (A. Cosentino)

Paragrafo 1 - La *Philosophy for Children*

Philosophy for children, ovvero filosofia per bambini.

L'espressione può apparire contraddittoria, ad alcuni, e la storia del pensiero filosofico e pedagogico occidentale non ha certo intuito il potenziale razionale del bambino. Al contrario, sin dall'antichità, si è sviluppato un certo scetticismo nei confronti di ciò che appare immediato ed ovvio, facendo sviluppare quell'attitudine a riflettere sul pensiero che si ritiene peculiare della filosofia¹ e che esclude per definizione l'infanzia e la gioventù dalla possibile partecipazione argomentativa.

A tal punto che l'infanzia è stata spesso utilizzata come metafora negativa ("infanzia del pensiero", o "infanzia dell'umanità"), per indicare un pensiero non pienamente sviluppato. Considerare il bambino "filosofo" appariva quindi una contraddizione in termini: il bambino era per antonomasia privo di razionalità. Non sarà dunque un obiettivo irraggiungibile pensare di educare i bambini a un'attività cognitiva complessa come quella filosofica? Come pretendere, da chi ha pochi anni di età e di esperienza, il rigore logico, argomentativo e

¹ Cfr. Martens, 2007. L'autore sottolinea gli aspetti che contraddistinguono a suo dire la filosofia: il permanere di una certa attitudine alla curiosità e all'apertura, la procedura logico-argomentativa, i contenuti problematici.

concettuale che pone ed indaga questioni di senso sulla vita e sul mondo?

La crescente diffusione a livello mondiale del movimento pedagogico della *Philosophy for Children* (nota con l'acronimo *P4C*, che userò nel testo), vuole rappresentare una risposta a questi interrogativi.

La *P4C* nasce intorno ai primi anni Settanta negli Stati Uniti, a opera di Matthew Lipman², docente di Filosofia e Logica presso la Columbia University di New York, a seguito delle difficoltà incontrate nell'insegnare logica ai giovani che si iscrivevano all'Università. Il curriculum americano della scuola superiore non prevedeva infatti l'insegnamento della filosofia, e Lipman riscontrava evidenti lacune nell'esprimere e formulare giudizi argomentati da parte dei suoi studenti. Lipman si era reso conto che mancavano ai cittadini gli strumenti per il confronto reciproco, mancava un linguaggio comune per affrontare la crisi politica e morale del paese, legata alla guerra del Vietnam (Martens, 2007); ed era convinto che un sistema educativo così in crisi non potesse essere riformato se non partendo dal basso, dai primi gradi dell'istruzione, e con l'ausilio della filosofia, a cui il Nostro attribuisce un forte valore formativo:

«L'insegnamento isolato della logica non consente agli studenti di apprendere il modo in cui la logica deve essere applicata agli argomenti delle varie discipline. Se non si insegna loro come unire le abilità logiche ai contenuti del corso, da soli non saranno in grado di farlo»³.

Ecco perché Lipman decise di lasciare l'insegnamento universitario per avviare, con l'aiuto di una fondazione privata, l'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children (I.A.P.C.)* a Upper Monclair, vicino a New York. Anche grazie al lavoro capillare di diffusione del curriculum operato sia in territorio americano sia in molte altre parti del mondo, la *P4C* è divenuta anche un movimento pedagogico che aggrega docenti ed educatori che condividono un'idea di insegnamento (e di relazione insegnamento-apprendimento) fondata sulla partecipazione attiva di tutti, sulla costruzione collettiva del percorso di conoscenza.

La filosofia rappresenta dunque nella visione formativa lipmaniana lo strumento più adeguato per la riflessione e per l'educazione alla democrazia, ed è il tramite e l'espressione del libero

2 Matthew Lipman, nato a Vineland (New Jersey) nel 1922, si è spento il 26 dicembre 2010 nella residenza "Green Hill Retirement Community" a West Orange (New Jersey).

3 Lipman M., 2005, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano, p. 92. Certo Lipman non è il solo a ritenere che la filosofia possa essere un utile "strumento" formativo: ricordiamo, tra gli altri, le autorevoli parole di Cambi (2008) e di Schleffer (1972), che sottolineano come la filosofia sia essenziale per suscitare negli studenti l'*habitus* del dubbio e della problematizzazione delle situazioni, e per rendere il sapere pedagogico concreto, capace di creare "linee di condotta" che rendano la ricerca e i percorsi educativi vivi e significativi per gli studenti.

dispiegarsi della personalità. Il rilievo pedagogico della P4C consiste nell'acquisizione di un metodo (quello del pensiero filosofico) che permetta ai soggetti coinvolti di imparare a pensare autonomamente e di riflettere sulla propria esperienza, anche sulla quotidianità delle piccole cose, col fine di divenire pienamente consapevoli del proprio percorso di vita. A partire dai primi anni del percorso educativo e scolastico. Dice *Elfie*, la piccola protagonista dell'omonimo testo, facendo propria l'esortazione kantiana all'autonomia di pensiero e all'uso libero della ragione, in una breve conversazione con la sua compagna di scuola e amica Sofia:

«Ero seduta vicino a Sofia, così mi sono voltata verso di lei e ho detto:
“Alcuni bambini pensano solo al domani, e mai all'oggi... Ad esempio, io sono interessata al mio corpo. Voglio sapere tutto, e come funziona... E la mia vita, non mi importa molto di come *sarà*. Voglio sapere cosa è *adesso*. Voglio essere in grado di pensarci e di *esaminarla* come faccio con il mio corpo e la mia mente”.

Sofia ha detto: “Sì, perché altrimenti, se tu non potessi, varrebbe la pena vivere?”»⁴

D'altronde, la scuola è il luogo dove si apprendono le abilità di base: e dunque, il potenziamento delle capacità di pensare del bambino dovrebbe essere il compito principale della scuola, che ha nei suoi fini istituzionali la promozione delle capacità di ragionamento, in vista della costruzione dei futuri cittadini.

Il termine *Philosophy* non deve trarre in inganno: non si tratta di anticipare il tradizionale insegnamento della filosofia a fasce di età anteriore alla scuola superiore, né di tradurre i contenuti dottrinali specifici in storie semplificate per la narrazione destinata ai bambini, ma di utilizzare il metodo del *dialogo socratico* per stimolare i bambini a una riflessione su contenuti filosofici propri del loro vissuto. Si tratta cioè di individuare la relazione tra la filosofia come pratica e la filosofia come disciplina: «un “filosofare” come pratica discorsiva distribuita è cosa diversa dai prodotti del pensiero filosofico codificato dalla tradizione in un *corpus* disciplinare. Se si mettono in parentesi gli specifici contenuti disciplinari (testi, autori, astrusità linguistiche, specificità lessicali, e così via), ciò che resta della filosofia, quello che veramente vale la pena di insegnare a tutti i ragazzi, fin dal primo giorno di scuola, è, secondo Lipman, lo straordinario patrimonio di idee che la tradizione ha accumulato [...] e soprattutto quella peculiare attenzione alla ricerca che si sostanzia nella pratica del dialogo filosofico [...] Da questo punto di vista, la ricchezza della filosofia non consisterebbe propriamente nella rete

⁴ Lipman M., 1999, *Elfie*, Liguori, Napoli, p. 19. Corsivo nel testo.

dei suoi concetti e delle sue presunte “verità”, sempre discutibili, quanto, in primo luogo, nel fatto che nella forma socratica il “far filosofia - asserisce Lipman - è emblematico di una ricerca comune come modo di vivere [...] Rappresenta paradigmaticamente l'educazione del futuro come forma di vita che non è stata ancora realizzata, e come tipo di *prassi*”».⁵

La filosofia è per Lipman una disciplina che, se adeguatamente insegnata e adeguatamente ricostruita nei suoi contenuti, può produrre nella scuola di massa (come vedremo nel paragrafo successivo) un miglioramento delle capacità critiche degli allievi.⁶ «Già da piccolo il bambino si pone tutte le questioni filosofiche dotate di un senso: intorno alla vita, alla morte, all'amore, al tempo, al pensiero. La filosofia è intesa qui come *questione*, non come sapere che accompagna la meraviglia e lo stupore di fronte al mondo. Un corso di filosofia con i bambini non sarà un luogo nel quale si espone la teoria platonica, ma un luogo dove li si impegna a porre le loro domande, a svilupparle e a riferirle al mondo».⁷

Molti autori nel corso del pensiero filosofico occidentale si sono accostati al pensiero infantile, da Socrate a Platone, da Kant a Nietzsche e Benjamin, quasi sempre per considerarlo minoritario rispetto a quanto viene riconosciuto al mondo adulto; solo negli ultimi trent'anni scienza, filosofia e psicologia dello sviluppo hanno mostrato l'esistenza di capacità creative, argomentative e *caring* nei bambini, grazie alle spiccate connessioni tra le parti del cervello infantile (Gopnik, 2010).

La *P4C* si connota come un curriculum, un progetto pedagogico centrato sulla possibilità di trasformare la classe, o qualsivoglia contesto educativo, in una *comunità di ricerca*, cioè in una comunità che si impegna in una attività riflessiva, attraverso l'approfondimento \ affinamento del linguaggio quotidiano, per conferire un significato non superficiale alla relazione fra sé e il mondo, tra sé e gli altri. La comunità di ricerca, composta di individui impegnati ad esercitare una democrazia del pensiero, attraverso un'attività autoregolata dal metodo dialogico-argomentativo, pone in essere un processo in cui si negoziano modi di pensare e significati per arrivare alla condivisione di conoscenze e credenze ragionevoli.

Per il suo creatore, la *P4C* si qualifica come una decisiva esperienza di riflessione, di

5 Cosentino A., 2004, *Prefazione* a “L'indagine filosofica. Manuale: Il prisma dei perché”, Liguori, Napoli, p. 3.

6 Se sia possibile un incontro autentico tra la filosofia e i bambini, e in quali modalità esso possa essere realizzato, è oggetto di un ampio dibattito, che in Italia si è acceso sin dalle prime sperimentazioni della *P4C*. Molta filosofia accademica ha rifiutato (e in alcuni casi ancora rifiuta) di considerare il filosofare dei /con i bambini una forma effettiva di filosofia. Per approfondimenti sul dibattito, si veda il saggio di Santi M., 2004, *Filosofia e bambini*, in AA.VV., “Fare filosofia con i bambini”, Libreria Al Segno Ed., Pordenone.

7 Schidlowsky H., *La filosofia per bambini: una educazione alla felicità e alla democrazia*, Dossier International de “L'AGORA - Revue internationale de didactique de la philosophie” reperibile sul sito: http://www.ac-montpellier.fr/ressources/agora/ag_f_di.htm

introspezione, di argomentazione, di ragionevolezza, di responsabilità e di cooperatività, cioè come un'esperienza che attiva quelle facoltà che dovrebbero essere proprie di ciascun cittadino appartenente a una società democratica. Infatti, come i cittadini di una democrazia dovrebbero impegnarsi nella ricerca razionale di soluzioni condivise che riguardano problemi della comunità a cui appartengono, così il gruppo o classe, in cui viene elaborato un percorso intellettuale, si trasforma in una comunità di ricerca per l'attiva assunzione di una responsabile partecipazione al confronto e al dialogo da parte di tutti coloro che ne fanno parte. In quest'ottica, la pratica filosofica è una ricerca autocorrettiva, impegnata nell'individuazione degli errori che potrebbero essersi verificati durante il percorso del pensiero, per progredire nel proprio procedere logico e critico.

§ 1.1 - Insegnare a pensare : il modello del *novel format*

A tal fine, Lipman ha elaborato egli stesso un curriculum che vuole *insegnare a pensare*: le sue storie sono narrazioni di fatti comuni e persone comuni, che dai fatti ordinari traggono spunto per riflettere sul mondo e sull'uomo. I racconti di Lipman (undici in totale, tradotti in venti lingue) si propongono di *fare filosofia* con bambini e con ragazzi sviluppando una facoltà che li caratterizza, cioè lo stupore per le cose che accadono nel mondo e la curiosità verso gli interrogativi che ne scaturiscono; sono strutturati in forma di *dialogo* e richiamano la pratica socratica con cui il filosofo interrogava i concittadini, ponendo questioni di senso e di significato intorno a ciò che è. Poiché Lipman ha inteso tali racconti come tappe evolutive di un percorso che vuole "insegnare a pensare", i racconti sono destinati agli allievi di diverse fasce d'età, dalla scuola dell'infanzia al primo biennio della scuola secondaria superiore (ma possono essere usati anche in contesti non scolastici o con un pubblico adulto). Poco spazio è lasciato a elementi strani o bizzarri, e il magico è completamente assente.

Questi racconti sono stati scritti sia per attivare processi di ragionamento e competenze linguistico-relazionali, sia per focalizzare l'attenzione dei bambini su alcuni contenuti filosofici, da lui ritenuti fondamentali nella costruzione di significati sul mondo e sull'uomo: i suoi testi affrontano infatti istanze etiche, politiche, metafisiche e religiose, estetiche.

Lipman propone episodi che esemplificano concetti di natura astratta o generale, di carattere controverso e dunque adatti ad essere analizzati, decostruiti e discussi durante la sessione, elaborati a partire dalle esperienze personali di cui i bambini sono portatori, in modo da

ampliare lo spazio concesso al pensiero divergente.

Alcuni racconti affrontano il tema dell'identità individuale e del senso della vita, altri sono inerenti la filosofia della natura e il ruolo dell'uomo all'interno del sistema ecologico, altri ancora le modalità del conoscere e l'importanza del sapere; altri infine affrontano questioni etiche ed estetiche— cos'è il bene, cos'è il bello - o metafisiche - cos'è il tempo *et alia*.

I protagonisti dei racconti dialogano tra loro, cercando di elaborare insieme una risposta convincente, confrontandosi nei loro punti di vista, ed offrendo così un modello euristico, educativo ed epistemico di costruzione della conoscenza basato sul dialogo aperto e rispettoso.

Si tratta dunque per Lipman di imparare a “filosofare”, a pensare in modo filosofico, autonomamente e con uno sguardo attento a cogliere la profondità del reale, come aveva già sottolineato Kant: «si può imparare soltanto a filosofare, cioè ad esercitare il talento della ragione nell'applicazione dei suoi principi generali a certi tentativi che ci sono, ma sempre con la riserva del diritto della ragione di cercare questi principi stessi alle loro sorgenti e di confermarli o rifiutarli».⁸

Vorrei soffermarmi sulla scelta di Lipman della modalità testuale, il “novel format”, dal momento che queste riflessioni hanno guidato la costruzione degli strumenti interpretativi che ho applicato nella fase empirica di questa ricerca.

Il genere narrativo è infatti ritenuto particolarmente coinvolgente, seduttivo ed efficace per i bambini, poiché ne stimola l'immaginario (Santi, 2006a), e Bruner (1992) ricorda che raccontare storie, su se stessi e sugli altri, a se stessi e agli altri, è il modo più naturale - ed il più precoce - di organizzare l'esperienza e la conoscenza.

Nei *Saggi per la mano sinistra* (1979) lo studioso, riprendendo gli insegnamenti vigotskiani, sottolinea come fin da piccoli i bambini siano abituati a sentire storie e a raccontare le loro esperienze, all'interno della rete familiare o scolastico-educativa. Questo permette ai bambini di sviluppare quella modalità di comprensione della propria realtà che Bruner ha definito “narrativa”, che consente una pluralità di ricostruzioni e rappresentazioni del proprio ambiente di appartenenza, in quanto è attraverso la narrazioni che le situazioni acquisiscono senso per sé stessi e per gli altri: è attraverso il narrare che vengono costruiti gli archetipi che comunicano e raccontano costruzioni di senso e di attribuzione di significati attorno agli eventi narrati. Lo straordinario potere della conoscenza narrativa risiede infatti nei legami che

⁸ Kant I., *Kant 's gesammelte Schriften*, 1911, Berlino, p. 307, in Santi M., 2004, *Filosofia e bambini*, in “Fare filosofia con i bambini”, *cit.*, p. 23.

le narrazioni, agite o ascoltate, stabiliscono tra le giustificazioni e le interpretazioni dei comuni fatti quotidiani, all'interno del generale contesto socio-culturale che li contiene, e nella consapevolezza dell'intenzionalità degli individui (cioè la considerazione di obiettivi, mete, ideali, opinioni, sentimenti, intenzioni degli attori coinvolti nella narrazione). Confermando ancora una volta l'interdipendenza tra lo sviluppo del pensiero, lo sviluppo delle competenze linguistiche e il contesto di riferimento.

I racconti lipmaniani propongono esperienze quotidiane e comuni dei bambini e dei ragazzi attraverso il dialogo intersoggettivo situato in un contesto specifico, creando già all'interno del racconto quella comunità di ricerca che gli studenti costruiranno proprio a partire dalle conversazioni dei giovani protagonisti, mettendo in atto processi di riflessione, ristrutturazione delle proprie conoscenze pregresse e delle proprie esperienze, cercando di darsi un'interpretazione adeguata al contesto e alla propria intenzionalità ermeneutica: «l'aspetto della narrazione che si presta più di altri a un'attribuzione di senso e significato è quello connesso all'intenzionalità: perciò diventa metodo privilegiato d'indagine e di cambiamento dell'agire umano e, di conseguenza, dell'agire educativo, nel momento in cui questo è interessato alla decostruzione e ricostruzione di significati da cui nascono nuovi elementi conoscitivi che orienteranno l'agire futuro di educando ed educatore».⁹

Gli stessi protagonisti sono generalmente bambini e ragazzi coetanei agli studenti cui è rivolto il testo, e sono meta-personaggi: non hanno nomi ordinari, che i bambini possano riconoscere come nomi di compagni o parenti, ma nomi suggestivi ed evocativi, come Kio, Gus, Elfie o Pixie, che per lo più gli studenti italiani identificano come soprannomi; ne comprendiamo l'età dalle esperienze scolastiche e familiari che raccontano, ma di loro non si hanno ulteriori caratteristiche, né di colore della pelle, né di credo religioso, né di censo o classe sociale.

Mi pare cogente sottolineare la posizione della psicologa Giani Gallino (1990) che recupera l'importanza della dimensione del silenzio (Polany, 1966) nel percorso di sviluppo del bambino: molti bambini conoscono e raccontano storie, ma hanno difficoltà a relazionarsi con la loro storia personale, non hanno un loro “romanzo interiore” e, all'interno di realtà familiari e scolastiche distratte, la ricchezza del loro percorso cognitivo originario e spontaneo rischia di andare persa. Anche per questo, una pratica dialogica come la *P4C*, che richiama i singoli a riannodare i fili dei propri iter formativi ed esperienziali, invita a ripercorrere metacognitivamente le tappe delle proprie acquisizioni intellettuali, mi pare foriera di esiti educativi importanti per i soggetti in età evolutiva.

⁹ Vinciguerra M., 2012, *Pedagogia e filosofia per bambini*, La Scuola, Brescia, p. 98.

Tornando al curriculum *P4C*, il primo racconto di Lipman è intitolato *Harry Stottlemeier's discovery*¹⁰ (il titolo cita il nome e il cognome del giovane protagonista, ma la pronuncia richiama il nome del filosofo Aristotele¹¹, padre della logica): il testo narra di un ragazzino di dieci anni, Harry per l'appunto, che, interrogato in scienze, scopre suo malgrado la logica: se è vero che i pianeti sono corpi che ruotano intorno al sole, non è egualmente vero che tutti i corpi che ruotano intorno al sole sono pianeti. Questo stimolerà una ricerca sulle regole della logica, sui valori di bene / male, giusto / ingiusto, sull'importanza di saper usare correttamente le parole (conoscendo cioè il significato e le relazioni logiche che esse possono instaurare all'interno dei periodi), sul significato del dialogo. Ma la vera scoperta consisterà nel valore del pensiero: "possiamo riflettere su tutte le cose e i fenomeni del mondo" (come dice il giovane protagonista alla fine del primo capitolo).

I testi propongono un percorso di sviluppo e potenziamento delle abilità cognitive dei bambini, in modo differenziato secondo l'età, così indicate da Lipman e Gazzard (1995): abilità di riargomentazione (come l'induzione, la deduzione, il ragionamento per analogia ecc.), abilità di ricerca (come l'osservazione, la descrizione, la narrazione), abilità della produzione concettuale (come definire e classificare).

Inoltre, i bambini sperimentano nei dialoghi filosofici che ascoltano tra i personaggi lipmaniani un esempio, un modello ideale cui rifarsi per attivare il dialogo dopo la lettura: possiamo dunque intravedere una relazione "introiettiva", poiché i bambini interiorizzano un *pattern* di dialogo, lo fanno proprio e lo elaborano in relazione alla propria esperienza.

§ 1.2 - I testi di Lipman in Italia

I testi di Matthew Lipman presentano programmi filosofici orientati a una specifica tematica rilevante dal punto di vista filosofico, e declinata secondo l'età dei giovani fruitori. Sono costituiti da un racconto e dal manuale corrispondente di attività a supporto del facilitatore. In Italia, i testi sono pubblicati dalla casa editrice Liguori di Napoli, nella collana *Impariamo a pensare*:

- *L'ospedale delle bambole*, scuola dell'infanzia (ragionare sulla persona);

¹⁰ Lipman M., *Harry Stottlemeier's discovery*, 1982. Trad. it. *Il prisma dei perché*, 1992.

¹¹ Aristotele per primo ha formalizzato gli studi di logica a lui giunti, riunendoli in corpus unico, l'*Organon*, che raccoglie le sue sei opere di Logica: le *Categorie*, il *De Interpretatione*, gli *Analitici primi*, gli *Analitici secondi*, i *Topici* e le *Confutazioni sofistiche*.

- *Geraldo* (non ancora tradotto in italiano), scuola dell'infanzia (ragionare sul linguaggio);
- *Pixie*, scuola primaria (ragionare sul linguaggio);
- *Elfie*, scuola primaria (ragionare sul pensiero);
- *Kio e Gus*, scuola primaria (ragionare sulla natura);
- *Nous* (non ancora tradotto), scuola primaria (ragionare sull'etica);
- *Il prisma dei perché*, scuola secondaria di primo grado (ragionare sul ragionamento);
- *Lisa* (non ancora tradotto), scuola secondaria di primo grado (ragionare sull'etica);
- *Suki* (non ancora tradotto), scuola secondaria di primo grado (ragionare sull'arte);
- *Mark*, scuola secondaria di secondo grado (ragionare sulla società).

I testi, suddivisi in episodi di lunghezza sufficiente per poter essere affrontati nelle singole sessioni, sono corredati di un volume di esercizi per insegnanti/facilitatori che rappresentano quelle “istruzioni per l'uso” che guidano a riconoscere i nuclei concettuali salienti dei brani; propongono piani di discussioni e attività cognitive (presentate in forma ludica o per lo meno accattivante) inerenti ai temi trattati nei singoli episodi dei dialoghi, in modo da aiutare il conduttore a gestire la discussione nel modo più adeguato, favorendo lo scambio dei punti di vista e la formulazione di giudizi ragionevoli. Si tratta di suggerimenti operativi che dovrebbero poi essere adattati dal facilitatore alla comunità di ricerca in cui si trova coinvolto. Lipman suggerisce ai facilitatori di provare sempre su se stessi le attività, le esercitazioni e le domande proposte, in modo da acquisire sensibilità al tipo di istanze concettuali o a eventuali difficoltà di ordine pratico che potrebbero emergere nella discussione di classe.

Paragrafo 2 - Il metodo della *Philosophy for Children*



Lipman durante una sessione con bambini della scuola dell'infanzia

Come trasformare una pratica pedagogica tradizionale in una pratica “critica”, capace di riflettere anche su se stessa?

In quanto *riflessiva* e *critica*, una pratica educativa deve fondarsi secondo il Nostro su alcuni assunti fondamentali, secondo i quali l’educazione dovrebbe nascere dalla partecipazione degli allievi alla comunità di ricerca guidata dall’insegnante, in modo che i giovani siano stimolati a “pensare al mondo ogni volta che la nostra conoscenza del mondo si riveli ai loro occhi ambigua incerta e misteriosa”¹²; i contenuti disciplinari - e le discipline stesse - sono posti in modo problematico, in modo che gli studenti siano invitati a “ricercare” relazioni e connessioni tra le conoscenze; e i docenti si pongono in maniera non autoritaria e fallibile nei confronti della classe. Questo rende possibile un processo di correzione/ autocorrezione che promuove un approccio critico e a-dogmatico verso il sapere.

In breve, il paradigma riflessivo porta a concepire l’educazione come una forma di ricerca. Questo principio, di chiara matrice deweyana, sottolinea che in aula si dovrebbe assumere un modello educativo che richiama l’attenzione alle procedure e alla necessità di un’analisi rigorosa e scientifica delle situazioni problematiche per imparare a pensare con la propria testa. Il processo di insegnamento-apprendimento deve portare il bambino a scoprire le procedure che lo aiutano ad organizzare le proprie conoscenze: «Il problema del metodo nella formazione di abiti di pensiero riflessivo è quello di stabilire condizioni capaci di far sorgere e guidare la curiosità, di stabilire nelle cose sperimentate connessioni che più tardi promuoveranno il corso delle suggestioni, creeranno problemi e propositi atti a favorire la

12 Lipman M., 2005, *cit.*, pg. 29.

connessione ordinata nella successione delle idee».¹³

Diventando comunità di ricerca, gli studenti si confrontano gli uni con gli altri, e imparano a dare e richiedere *ragioni* di quanto sostengono, affermano, ribattono. Di tale processo dialogico, gli allievi interiorizzano le procedure, si abituano a seguire il movimento del processo di pensiero, che non procede mai in linea retta. Il fine della *P4C* non è quello di “far parlare” i bambini, ma di farli dialogare ragionevolmente per promuovere e migliorare la loro capacità di ragionamento e di giudizi.

Non deve sorprenderci, allora, che una pratica educativa riflessiva si ponga come principale obiettivo l'*autonomia* degli scolari: essendo connotata da una valenza sociale e comunitaria, essa persegue la valorizzazione di ciascuno di essi mitigando le differenze e i dissensi attraverso gli spazi dialogici della comunità.

Il dialogo riflessivo a sua volta induce un miglioramento generale delle capacità di pensiero: «Un pensiero riflessivo è consapevole delle sue assunzioni e delle sue implicazioni, è cosciente delle ragioni e delle prove a sostegno di questa o quell'altra conclusione. Esso prende in considerazione la sua stessa metodologia, le sue stesse procedure, la sua stessa prospettiva. È pronto a riconoscere i fattori che portano al pregiudizio e all'autoinganno».¹⁴

Sulla scia della speculazione deweyana che definisce *riflessivo* quel pensiero consapevole delle sue cause e delle sue conseguenze, Lipman assegna dunque al pensiero riflessivo le dimensioni della sensibilità al contesto, della ricorsività, della metacognizione, della capacità autocorrettiva, «e tutte quelle forme che implicano contemporaneamente la riflessione sulla loro stessa metodologia e l'esame della loro materia».¹⁵

13 Dewey J., 1961, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, p. 122.

14 Lipman M., 2005, *op. cit.*, p. 36.

15 *Ib.*, p. 37.

§ 2.1 - Le sessioni di discussione



L'immagine è diventata un simbolo ricorrente della pratica filosofica della P4C.

In che cosa consiste allora il metodo della *P4C* applicato nelle classi o in qualsiasi altro contesto educativo?

Innanzitutto occorre dire che in questo tipo di attività filosofica viene ridefinito il rapporto tra docente e classe/gruppo: non vi è più un “detentore di sapere” che trasmette contenuti da far apprendere, ma un esperto di processi cognitivi e epistemologici che, sulla base delle sue competenze filosofiche e dialogiche, suscita nella comunità interesse e motivazione ad impegnarsi attivamente nella ricerca e nella negoziazione di significati, limitando così il suo ruolo, attraverso l’uso di precisi strumenti metodologici, a funzioni di orientamento rispetto all’individuazione dell’oggetto di indagine e di regolazione del processo dialogico (garantire la partecipazione democratica, favorire circolarità e permeabilità della comunicazione, stimolare i partecipanti ad approfondire la propria posizione, garantire la correttezza dell’argomentazione, aiutare a far esprimere le idee, valorizzare gli interventi per favorire l’autonomia di pensiero e il miglioramento delle risorse personali).

Nell’attività della *P4C* si possono individuare alcune fasi fondamentali dal punto di vista metodologico:

Nella fase iniziale, l’insegnante/facilitatore legge insieme ai bambini un brano-stimolo del curricolo che si presta con immediatezza alla discussione filosofica.

In una seconda fase, i bambini sono invitati a esprimersi e a porre *domande* riguardo a ciò che è sembrato loro più interessante, problematico. Il *setting* è fondamentale: la nascita della comunità inizia dal contatto visivo, dalla disposizione a “cerchio”, che è simbolicamente espressione della circolarità del dialogo e della circolazione delle idee, che richiama, nella sua rotondità, l’unità dei soggetti coinvolti, nonché una sorta di ideale confine tra il “dentro” e il

“fuori”, quasi a sottolineare la specificità dell'esperienza che si andrà a vivere. Dove possibile, è raccomandabile utilizzare spazi alternativi all'aula, non troppo dispersivi né troppo strutturati, meglio se allestiti in modo informale, senza banchi ma magari cuscini o altri elementi / materiali scelti e portati dai bambini.

Successivamente, il facilitatore compila l'*Agenda*, ovvero un cartellone che riporta gli interventi dei bambini (con il loro nome accanto), dando loro modo di visualizzare gli argomenti trattati; è il momento del lavoro collaborativo della CdR (fig. 1), poiché i membri sono invitati a proporre le loro domande, rappresentative delle loro idee, offrendo al gruppo degli stimoli di pensiero, che altri possono condividere (è prassi che i bambini dicano che “condividono” una domanda già esposta), e che diventano il punto di partenza dell'orientamento riflessivo della comunità. Infatti, osservando le tematiche più ricorrenti nelle domande poste, il gruppo potrà individuare dei filoni di ricerca, di riflessione comune: l'agenda diventa così il prodotto del lavoro cooperativo della comunità, e rappresenta una sorta di mappa delle idee e degli interessi degli studenti.

Si passa così al *Piano di Discussione* della comunità. Questo passaggio è particolarmente delicato ed importante; lo scopo della domanda è quello di problematizzare la realtà, vederla sotto un punto di vista diverso ed arricchente rispetto al senso comune e agli stereotipi. La discussione è la metodologia più adatta a sviluppare le abilità di pensiero; essa sorge dalle domande della CdR, stimulate dalla lettura condivisa, e permette l'esperienza del ragionamento, del dialogo comune, col fine di negoziare ragionevolmente i diversi punti di vista. Avviando la *Discussione* sulle tematiche emerse come comuni, il facilitatore deve aver cura di influenzare il meno possibile il pensiero dei bambini e di fare in modo che tutti si sentano liberi di esprimersi; il facilitatore deve essere unicamente un sostegno, che accompagna e "facilita" il dialogo, puntualizzando e monitorando gli interventi del gruppo affinché essi siano coerenti e filosoficamente validi. È la fase in cui la CdR si consolida, attuando il percorso di ricerca in forma dialogica (fig. 2).

Infine, la sessione si conclude con un momento di *Autovalutazione*, in cui i singoli membri della comunità esprimono come si sono sentiti, ovvero manifestano il contenuto emotivo e affettivo della loro esperienza.¹⁶ Va sottolineato che sono tanti gli elementi che ineriscono all'autovalutazione dei bambini (specie se piuttosto piccoli): la loro percezione varia secondo quanto sono riusciti a parlare, se si sono sentiti in competizione con i compagni nella

¹⁶ Ci si può servire di cartoncini con simboli, come il sole che ride nel cielo blu o coperto dalle nubi (il primo simboleggerà il sentirsi a proprio agio del bambino, il secondo invece che il bambino si è sentito disturbato durante la discussione), *smiles* o altre forme facilmente riconoscibili dal bambino.

formulazione di domande o interventi, se l'argomento li ha colpiti in maniera più o meno profonda, se hanno dormito serenamente e mangiato adeguatamente. Talvolta l'impressione del facilitatore è inficiata da fattori non riconducibili alla sola sessione, ma deve confrontarsi con il mondo interiore ed esteriore dei piccoli *learners*.

La durata di ogni sessione è di un'ora circa.

Certamente una comunità così costituentesi ha un suo *status* epistemologico fortemente definito dalla natura dialettica delle procedure cognitive poste in essere. «La procedura è dialettica: i giudizi specifici si modellano sulle generalizzazioni comunemente accettate e le generalizzazioni sono modellate sui giudizi specifici. Le considerazioni in merito al valore si contrappongono ai giudizi di fatto. Lo scopo è quello di ottenere un sistema di pensiero contraddistinto da un *equilibrio riflessivo*»¹⁷, ovvero un sistema di pensiero in cui le componenti siano ragionevoli l'una rispetto all'altra al fine da ottenere una verità che sia ragionevolmente compatibile con le nostre conoscenze pregresse in merito all'oggetto trattato.

Entriamo ora nel merito della comunità di ricerca da un punto di vista concettuale e metodologico¹⁸.

17 Lipman M., 2005, *cit.*, p. 119. Corsivo mio. Lipman riprende inoltre i lavori della studiosa Barbara Rogoff (1995) mutuandone il concetto di *'appropriazione partecipativa'* in riferimento al "processo per cui gli individui trasformano la loro comprensione e la responsabilità delle attività attraverso la partecipazione".

18 L'analisi del metodo lipmaniano e delle sue peculiarità vuole anche sottolineare come l'indagine filosofica si differenzi rispetto ad altre metodologie didattiche che possono presentare alcuni obiettivi analoghi. Mi riferisco in particolare alle pratiche del *Cooperative Learning* e del *Group Investigation*. Entrambi i metodi privilegiano un tipo di insegnamento in classe in cui gli allievi lavorano in modo collaborativo per esaminare, esperire e capire l'argomento di studio loro assegnato, ma l'approccio della *P4C* è contraddistinto da due elementi peculiari: la presenza di nuclei filosofici rilevanti, che spinge i bambini a interrogarsi sul significato di quanto stanno investigando; la profonda differenza tra il ruolo del docente e quello del facilitatore, il quale sarà tanto più capace di far crescere la CdR quanto meno sarà invasivo nei suoi confronti. Al contrario del ruolo tradizionale dell'insegnante, improntato alla trasmissione dei saperi e all'assoluto protagonismo nel processo di insegnamento-apprendimento.

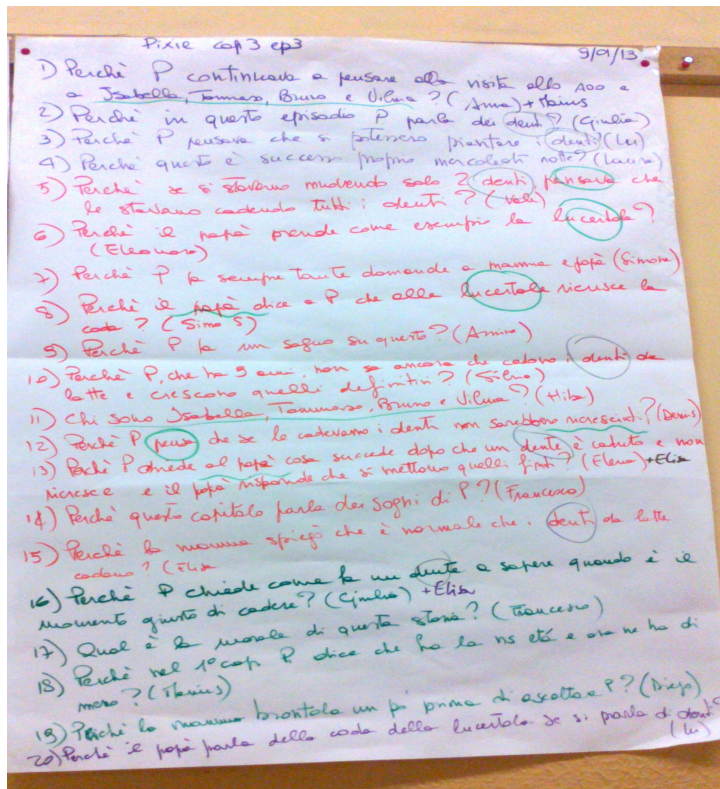


Fig.1 - Agenda redatta durante una delle sessioni del laboratorio P4C di questa ricerca.

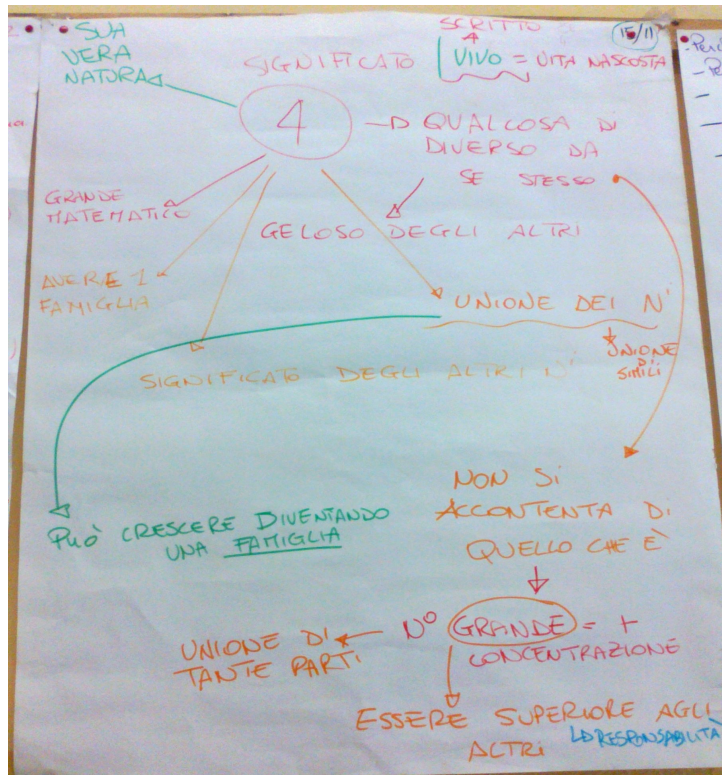


Fig. 2 - Piano di Discussione realizzato durante una delle sessioni del laboratorio P4C di questa ricerca.

Paragrafo 3 - La Comunità di Ricerca

“Per far crescere un bambino ci vuole un villaggio” (proverbio africano).

La comunità di ricerca (CdR) è innanzitutto una comunità “pratica” (come vedremo), ed è intesa da Lipman come un *processo* che genera un *prodotto*¹⁹: da un lato realizza una sorta di "giudizio" sull'argomento trattato, per quanto provvisorio e parziale; dall'altro si configura come il processo argomentativo che muove verso quel giudizio. Si tratta di un prodotto che nasce dalla lettura condivisa del testo stimolo, quando il contenuto del racconto diventa patrimonio comune degli studenti coinvolti: in questo senso, il testo si *fa* ricerca tra gli studenti, ponendo controversie ed elementi di problematicità lontani da soluzioni definitive, ma che al contrario sollecitano la proliferazione di risposte diversificate e alternative.

«La “comunità di ricerca” che si auto-istituisce per dedicarsi alla riflessione filosofica prende le mosse da posizioni di autoreferenzialità e tende a restarvi, nel senso che i temi esaminati vengono sempre ancorati agli specifici filtri interpretativi presenti ed agenti nel contesto reale; analisi semantiche e concettuali vengono orientate in modo da privilegiare la linea delle connotazioni, mettendone in gioco variabilità, ambiguità, soggettività. Rispetto a idee, comportamenti e credenze sostenute, l'attività da privilegiare è quella di indagare su premesse implicite, provenienze rimosse o dimenticate, catene associative latenti, inclinazioni affettive e spinte emotive in azione, implicazioni e conseguenze teorico-pratiche, per cercare insieme di ricostruirne la mappa e di rappresentarsela come acquisizione collettiva, risultato di un'attività di pensiero circolante olisticamente nel gruppo. In questo senso l'oggetto della discussione, dominante dal punto di vista dei componenti della comunità che stanno discutendo, è meno importante dal punto di vista degli obiettivi formativi rispetto alle operazioni conoscitive e di riflessione che vengono attivate, del loro riconoscimento da parte del docente-facilitatore e dello sviluppo ulteriore che la sua azione di *scaffolding* deve

19 Lipman M., 2005, pp. 97-98. Si vedano anche i recenti contributi della psicologia dell'argomentazione in Nussbaum M. 2011, *Argumentation, Dialog theory and Probability Modeling: alternative framework for Argumentation research in Education*, in “Educational Psychologist”, n. 46, pp. 84-106. L'autore evidenzia come il termine "argumentation" possa essere inteso, nella tradizione anglosassone cui anche Lipman appartiene, sia come un processo di pensiero, sia come forma di interazione sociale in cui gli individui costruiscono ma anche criticano le argomentazioni offerte nel gruppo. Il termine "argument" può essere letto nel duplice significato di "prodotto", per cui esso si traduce in una serie di proposizioni tali per cui posso inferire una conclusione dalle premesse date; oppure può essere interpretato come "processo": in questo senso, si riferisce ai processi sociali in cui gli individui si trovano coinvolti dialogando intorno ad un argomento. L'autore delinea un'ulteriore lettura del rapporto processo-prodotto attraverso cui si costituisce la CdR.

favorire.»²⁰

Ma che cosa si intende per “comunità di pratica”? Si definisce così ogni gruppo che si impegna nell'interazione reciproca e condivide l'esperienza apprenditiva; co-costruisce un progetto per la realizzazione delle attività didattiche; condivide un repertorio di strumenti, pratiche e conoscenze che permetta di veicolare il sapere collettivo per farlo divenire parte integrante della comunità (Wenger, 1998). Si viene a formare un legame tra i membri (Jordan, 1992) che garantisce spontaneità e coesione, favorisce processi di identificazione, contribuisce a promuovere sia percorsi di approfondimento sia processi di autoapprendimento all'interno del gruppo sociale; le identità dei partecipanti si incontrano promuovendo lo scambio tra la dimensione “locale”, ovvero il mondo esperito nella CdR, e la più ampia dimensione “globale”, ovvero la realtà esterna di cui i bambini partecipano e che riportano nell'espressione dialogica all'interno della CdR. Gli studi di Lave e Wenger (1990; 1998) offrono una sistematizzazione dei concetti che inquadrano il tema della comunità di pratica nell'ambito di una teoria sociale dell'apprendimento. A partire dagli studi sulla teoria dell'attività (Cole, Mukerji, Engeström, 1988), Wenger e Lave (1991) formulano un approccio apprenditivo basato sulla convinzione della natura sociale oltre che individuale della conoscenza: è il principio della “partecipazione periferica legittimata” (*LPP: legitimate periferical participation*), successivamente approfondito da Wenger (Wenger, 1998; Wenger, Mc Dermott, Snyder, 2002). Gli studiosi hanno mostrato come tale principio, applicato in ambito educativo, consenta un apprendimento basato sulla partecipazione dell'intero gruppo: nell'ottica dei due autori, l'apprendimento è considerabile un fatto sociale e collettivo, dal momento che tutti i membri della comunità possono acquisire le conoscenze e le competenze necessarie per ottenere una piena partecipazione alle pratiche socio-culturali della comunità e identificarsi in questa; e se in un primo momento il contributo del principiante è più “periferico”, esso è destinato a divenire più centrale proprio grazie all'acquisizione di nuove abilità. Il costrutto della *LPP* viene quindi proposto per descrivere la partecipazione alla pratica sociale, di cui l'apprendimento è un elemento costitutivo.

Emerge chiaramente (e talvolta in termini ridondanti) che per Lipman la CdR è un *processo dialogico* che come tale possiede una struttura e delle norme procedurali di natura prettamente logica. Inoltre, la CdR è per il Nostro fucina di creatività, di ragionevolezza, di cura dell'argomentazione e della relazione. È lo spazio tra la domanda e la risposta, abitato dall'incertezza e dal desiderio di scoprire, abitato da “metaloghi” di natura problematica

20 Cosentino A., 2002, *Filosofia per la formazione. il curricolo della “Philosophy for children”*, in “Prospettive-EP”, nn. 2-3, reperibile sul sito http://filosofodistrada.files.wordpress.com/2012/10/ep_art.pdf

(Bateson, 1972²¹). È un sistema “aperto” (Kennedy, 2004), nel quale lo sviluppo delle argomentazioni si fonda sulla “non sequenzialità” degli elementi costitutivi dell'argomentazione, poiché possono esserci momenti di parziale distacco dal tema in oggetto, di stagnazione o picchi di interesse verso nuove indagini; sulla “impredicibilità” delle direzioni di ricerca, dovuta anche al fatto che non c'è un direttore dei lavori ma ciascuno, con la propria partecipazione, esercita un certo controllo sulle dinamiche procedurali collettive; sulla “irreversibilità” dei suoi processi, poiché ogni passaggio logico - argomentativo - valoriale lascia una traccia nelle fasi successive.

§ 3.1 - Le affinità di Lipman con il pensiero di G.H. Mead e C.S. Peirce

Il concetto di CdR ha origini molto lontane: già la tradizione socratica invitava a spingersi fin dove l'argomentazione portava, anzi sosteneva di utilizzare questo come principio guida della pratica filosofica. Lipman si rivolge anche a contributi a lui più vicini, riferendosi in particolare al pensiero di Mead e di Peirce.

Esponente della corrente dell'interazionismo simbolico, sviluppatasi nel contesto americano a partire anni trenta, G.H. Mead (1863-1931) assume che il bambino impara proprio perché è un essere sociale. “Il bambino non diventa apprendendo. Deve essere sociale per apprendere”.²²

Nell'opera *Mind, Self, and Society* (1934), ipotizza che l'origine della coscienza o spirito (*Mind*) e del sé o autocoscienza (*Self*) avvenga attraverso lo sviluppo graduale, sin dalla primissima infanzia, della capacità di assumere il ruolo dell'altro e di interpretare il proprio modo di agire alla luce delle considerazioni altrui.

In quest'ottica, l'origine del pensiero umano è infatti per lui riscontrabile nell'uso di quei gesti che segnalano una intenzionalità comunicativa: si tratta della "conversazione dei gesti" che caratterizza il mondo animale e umano, e che Mead intende come la forma prototipica dell'interazione verbale che dà l'avvio al processo di sviluppo del pensiero simbolico. Infatti, è attraverso la comunicazione sociale che i singoli sviluppano il pensiero simbolico, che nasce

21 In *Verso un'ecologia della mente* (1972), Bateson definisce “metaloghi” le conversazioni che nascono a partire da situazioni problematiche. Nella prima parte del testo ne sono riportati sei, scaturiti dalle domande della figlia dell'autore. Bateson è convinto che il gioco filosofico debba dipanarsi sul filo dell'ambiguità per mantenersi rilevante dal punto di vista filosofico, e dunque i metaloghi evidenziano il suo gusto del paradosso e della sovrapposizione tra i livelli comunicativi e metacomunicativi (si veda Calliero, Calvagno, 2010, *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*, Morlacchi, Perugia, p. 75).

22 Mead G. H., 1910, in Lipman M., 2005, *cit.*, p. 98.

in seno agli stimoli ambientali e ha la funzione di nominare gli oggetti e di creare così uno spazio condiviso di socializzazione e comprensione con gli altri individui.

É attraverso il gioco che il bimbo apprende la dimensione della socialità: impara ad assumere la prospettiva di suoi compagni (prima dei *caregivers*, poi dei pari, e poi degli altri individui non facenti parti della sua sfera esistenziale) ed interpretando ruoli diversi nei giochi sperimenta immagini di diverse funzioni sociali (differenti anche in relazione alle esperienze che vive all'asilo, a scuola, con i compagni e gli adulti di riferimento, nei diversi ambienti alternativi a quello familiare); acquisisce così la nozione di "altro generalizzato", concetto fondamentale per la comprensione della nascita del sé (sociale) negli esseri umani. "L'altro generalizzato" può essere inteso come la comprensione di una certa attività e del ruolo occupato dagli individui coinvolti, tenendo conto delle possibilità d'azione e della prospettiva di tutti; impariamo quale tipo di comportamento è considerato più appropriato nei differenti contesti sociali e ci ritroviamo immersi nella "comunità di attitudini", grazie alla quale le persone costruiscono le società. Dunque, Lipman si sofferma con particolare interesse su quegli aspetti del pensiero di Mead che sottolineano la pregnanza degli atti comunicativi fra gli individui: da un lato, l'interazionismo simbolico di Mead evidenzia come i processi di comprensione reciproca vengano co-costruiti in relazione agli stimoli ambientali (e Lipman dà grande rilievo al pensiero sensibile verso il contesto, poiché guida la CdR nella scelta di regole e criteri appropriati alla situazione contestualmente data, e acquisisce concretezza nella presa in carico delle situazioni individuali); dall'altro, il concetto di "altro generalizzato", che si genera nella comunità sociale, fornisce gli strumenti affinché ciascun individuo si percepisca come membro effettivo del gruppo sociale, interiorizzando il complesso sistema di atteggiamenti degli altri verso di lui e di se stesso nei confronti degli altri, grazie al quale intessiamo relazioni sociali nel contesto di appartenenza. La CdR lipmaniana fornisce, allo stesso modo, un *habitus* comune ai suoi membri: l'attitudine riflessiva, critica e argomentativa, l'attitudine all'ascolto dell'altro e alla revisione delle proprie opinioni, in riferimento a quanto viene condiviso nella discussione collettiva. «Fu Mead a cogliere per primo le implicazioni educative profonde che risultano dalla fusione delle due nozioni potenti e indipendenti di comunità e di ricerca, trasformandole nel singolo concetto di comunità di ricerca.»²³

Esponente del pragmatismo americano, C.S. Peirce (1839-1914) respinge il criterio

²³ Lipman M, 2005, *op. cit.*, p. 98.

formalistico della verità, rifiutando una concezione della verità come adeguamento di essere e pensiero, di oggetto e idea. Con De Saussure, Peirce è uno dei padri della semiotica moderna. Il segno è secondo lui assimilabile al suo sviluppo semiotico, al suo essere in relazione con gli altri segni. Si può conoscere, e quindi si considera reale, solo una relazione segnica e non un supposto oggetto assoluto, in se stesso privo di relazioni. Il pensiero può essere solo pensiero di segni perché Peirce rifiuta qualsiasi atto intuitivo o mentale che non provenga dal nostro pensare inferenziale, unico responsabile della nostra conoscenza del mondo esterno così come del mondo interiore. “Consideriamo quali effetti, che possano avere concepibilmente conseguenze pragmatiche, pensiamo abbia l'oggetto della nostra concezione. Allora la nostra concezione di questi effetti è l'intera nostra concezione dell'oggetto”.²⁴

A partire da queste premesse, in Peirce la verità si trasforma da stato mentale ad attività, rivalutando il ruolo della *praxi*, dell'azione. La verità non è un dato, ma è la risultante delle attività necessarie alla verifica. La nostra conoscenza poggia sempre su cognizioni precedenti, nate in seno alla nostra esperienza individuale e collettiva con la realtà, che vengono acquisite in quanto crediamo siano vere.

Attraverso questo approccio alla realtà, l'uomo si crea un sistema di credenze, che non va inteso come una conoscenza certa, sicura e inamovibile, ma come un passaggio dallo stadio del dubbio, dell'interrogazione, a quello di un sapere che si forma attraverso la ricerca, e che è pertanto si configura come mobile ed errante, come una nave che se ne sta attraccata al porto ma che è pronta a salpare e navigare per raggiungere nuovi porti. «Certamente, la cosa migliore per noi è che le nostre credenze siano tali da poter guidare le nostre azioni al vero soddisfacimento dei nostri desideri: e questa riflessione ci farà respingere ogni credenza che non sembri formata in modo da assicurare questo risultato. Ma la riflessione opererà solo sostituendo un dubbio a tale credenza. Perciò, la lotta inizia con il dubbio, e termina con la cessazione del dubbio. Insomma, il solo obiettivo della ricerca è lo stabilirsi di un'opinione».²⁵

Peirce identifica alcuni tipi di credenze, che si fondano su differenti metodi di indagine:

- Il metodo della tenacia, per cui le persone credono volontariamente ad un certo sapere, senza considerare obiezioni, critiche o alternative alle proprie certezze.
- Il metodo dell'autorità, per cui le persone si adeguano a un sapere condiviso dalla comunità, attribuendovi una valenza incontrovertibile, ed abdicando alla ricerca. E' il metodo che si

24 Peirce C. S., 2003, *Opere*, Bompiani, Milano, p. 383.

25 Peirce C.S., 1984 (ed. or. 1877), *Il fissarsi della credenza*, in Bonfantini M. A. (a cura di), “Le leggi dell'ipotesi”, Bompiani, Milano, p. 99.

esprime nell'autorità statale, giudiziaria e sociale, per cui il volere dei molti acquista valore di certezza.

- Il metodo metafisico (o a priori), assai diffuso anche nella scienza, per cui le persone cercano di rendere il proprio sapere assoluto, trovando o costruendo adeguate giustificazioni, anche non verificabili empiricamente.

Come allora può l'uomo pervenire ad una conoscenza stabile e certa attorno alla realtà? Non rimane che il metodo pragmatico, improntato alla ricerca e all'azione nella realtà empirica, un metodo che avvicina Peirce a quello che Dewey aveva definito "pensiero scientifico" fondato sulla problematizzazione dell'esperienza e a quello che Popper elaborerà come "metodo della scoperta" fondato sulla falsificabilità.

Lipman condivide con Peirce il riconoscimento della dimensione sociale della ricerca, in grado di stimolare il pensiero critico e riflessivo, e attivare percorsi di ricerca della verità intesi come attività di verifica di idee e credenze (con un intento a-fondazionistico). Queste componenti sono infatti gli obiettivi stessi della CdR, che, in più, si connota come metodologia di co-costruzione di sapere e di condivisione di conoscenza.

§ 3.2 - Caratteristiche e aspetti pedagogici della Comunità di Ricerca

Facendo propri i contributi e le suggestioni di autori, filosofi e linguisti che si sono applicati a questo campo di indagine (da Grice a Saw a Buber²⁶), Lipman delinea le caratteristiche della CdR in relazione al suo obiettivo: trasformare la classe in una CdR, poiché questo permette un apprendimento cooperativo troppo spesso sottovalutato, dove i pari imparano gli uni dagli

²⁶ Lipman dichiara il debito della *P4C* nei confronti di Paul Grice, che ha sostenuto la reciprocità intenzionale della comunicazione umana. Attraverso il "principio di cooperazione conversazionale" (che approfondirò nella Seconda Parte della tesi) fissa una serie di criteri per una comunicazione efficace secondo cui ciascuno di noi partecipa ad una conversazione di cui condivide valori e significati, per affermare che il nostro modo di conversare assomiglia al nostro modo di pensare, per cui spesso parliamo dando per scontati elementi del discorso o facciamo allusioni a conoscenze condivise. Di Ruth Saw viene accolta la modalità interpretativa delle condizioni che rendono possibile la conversazione: in primo luogo l'assenza di un secondo fine, nel senso che noi non possiamo guidare la conversazione verso una direzione desiderata, poiché essa è fine a se stessa. Può basarsi solo sulla collaborazione razionale di chi vi è coinvolto, per cui è la necessità stessa interna alla conversazione a determinarne la direzione. Più di tutti, come già evidenziato. Lipman riprende gli studi di Martin Buber in cui il filosofo austriaco pone una prospettiva di pensiero orientata al dialogo e alla relazione: l'uomo non è una sostanza, ma una trama di rapporti e di relazioni. L'io autentico (la persona) si costituisce unicamente rapportandosi con le altre persone, giacché l'io "si fa io solo nel Tu". Ma asserire che la realtà umana è costitutivamente relazione equivale a dire che essa è costitutivamente dialogo, per cui la dimensione dell'*Io-Tu* è la profonda ed intima dimensione del dialogo e dell'essere. Buber sottolinea così la funzione del riconoscimento degli altri nel dialogo, nell'esistenza e nella reciprocità intenzionale dell'incontro.

altri, condividono le conoscenze, si nutrono di dubbi e autocorreggono le credenze, sviluppano l'immaginazione filosofica e le abilità di base del leggere e dello scrivere. Amicizia e cooperazione divengono valori vivi e attivi, non ci sono valutazioni accusatorie. Si pensa insieme. Si apprende insieme. Si sperimenta la natura democratica del pensiero, grazie all'ascolto reciproco, alla condivisione e alla negoziazione di idee, pensieri e rappresentazioni della realtà.

Un mondo ideale, diranno gli scettici. Forse. Lipman elabora davvero un'utopia pedagogica cui ispirare la progettazione e realizzazione dei processi educativi, ma era comunque convinto che alcuni risultati fossero ottenibili, a frutto di un grosso lavoro costante delle istituzioni educative e di coloro che vi sono coinvolti: per Lipman, è forte e costante il richiamo all'aspirazione pedagogica del curriculum, che sostiene e pervade l'attenzione alla dimensione metodologica, quale mezzo per raggiungere il fine educativo che si propone.

«Il migliore dei mondi è quello in cui gli altri, ragazzi o adulti che siano, ascoltano sul serio quello che uno ha da dire; un mondo in cui uno viene invariabilmente accolto all'insegna della ragionevolezza. Così, una volta valicata la porta d'ingresso, ci si ritrova nel regno della filosofia, dove un incessante dialogo si svolge tra quegli individui, di ogni età e di tutti i tempi, che sono amici della saggezza. Dopo poco tempo i nuovi arrivati si accorgeranno con certezza che gli amici della saggezza sono anche immancabilmente amici tra di loro e si chiederanno perché questo avviene. Dopo un altro po' di tempo i ragazzi vedranno che, al di là della dimora della filosofia, la strada procede oltre la portata della vista. È il cammino della ricerca, lungo il quale quella della filosofia è soltanto la prima tappa. È un cammino che, se non viene ostruito da qualche ostacolo ingombrante, non avrà mai fine. ».²⁷

Lipman ha individuato una serie di caratteristiche che la CdR deve possedere per essere tale²⁸:

- *Inclusione*: tutti i partecipanti possono aderire alla ricerca, nessuno va escluso dall'attività senza adeguata giustificazione;

- *Partecipazione*: la CdR incoraggia ma non obbliga nessuno a dare il suo contributo. Essa si pone come uno schema cognitivo, cioè come uno schema gestaltico di relazioni in cui

27 Lipman M., 1994, in *CRIF-Bollettino*, n. 1, reperibile sul sito http://www.filosofare.org/crif/wp-content/uploads/2012/09/lipman_cammino.pdf.

28 Si veda Lipman M., 2005, *op. cit.*, alle pp. 109-116.

ciascuno è spinto a partecipare sulla base del suo personale interesse.

- *Cognizione condivisa* (definita anche “pensiero distributivo”): gli stessi atti possono essere compiuti da membri diversi della CdR, dalla domanda alla risposta alla contro-affermazione.

- *Relazioni faccia a faccia*: il contatto visivo come forma di conoscenza.

- *Ricerca del significato*: intesa come attività derivante dalla naturale curiosità dei bambini.

- *Sentimenti di solidarietà sociale*: spontanee amicizie tra pari.

- *Deliberazione*: analisi delle alternative e delle ragioni che le sottendono per giungere ad un giudizio.

- *Imparzialità*: la ricerca si fonda su un approccio sempre aperto, critico, autocorrettivo.

- *Modelli*: i giovani personaggi tratti dalla letteratura filosofica possono offrire ai bambini un modello per la riflessione filosofica, soprattutto perché esercitano la domanda come strumento per costruire conoscenza.

- *Pensiero autonomo*: si intende qui il rispetto delle idee degli altri senza però imitarle, la capacità di integrare le altrui opinioni senza perdere la propria impostazione di pensiero.

- *Provocazione*: procedura cognitiva per conoscere le ragioni a supporto delle asserzioni.

- *Ragionevolezza*: impiegare adeguatamente le procedure razionali.

- *Lettura*: il momento della lettura condivisa, ad alta voce, ha per Lipman un valore fondativo sulla crescita della CdR, è una pratica con valore morale, poiché insegna a partecipare rispettando i turni; è una pratica con valore intellettuale, poiché la lettura ad alta voce aiuta a cogliere i significati e i nessi di un testo ed introduce la riflessione, favorendo nel contempo l'educazione all'ascolto.

- *Formulazione delle domande*: esprimere dubbi e perplessità sotto forma di domanda è uno dei passaggi metodologici della P4C, poiché i bambini imparano a problematizzare la realtà, a cercarvi significati oltre quelli noti e dati. Le domande sono riportate su un cartellone, col nome vicino, e ciò costituisce un prezioso rinforzo dell'autostima. È la domanda che dà il via alla ricerca, al dialogo, all'autocorrezione e apre la strada alla fallibilità. Fare domande significa istituzionalizzare il dubbio ed aprire alla possibilità di mettere in discussione i nostri saperi sul mondo. Soprattutto a partire dal fatto che i concetti che esprimiamo nascono in seno alle credenze che apprendiamo all'interno del nostro contesto di appartenenza e sono portatori dei suoi valori di riferimento (Kennedy, Kennedy, 2011).

Vorrei soffermarmi sull'importanza metodologica della domanda: porre domande è difficile, anche per i bambini, e spesso occorrono diverse sessioni di lavoro solo per ottenere che i bambini imparino a formulare le loro osservazioni in forma di domanda (e nel lavoro con gli adolescenti o gli adulti la difficoltà a domandare è ancora più sentita ed evidente). Non ci sono domande che possiamo definire a priori filosofiche o non filosofiche, esistono forse domande che più facilmente di altre avviano una discussione feconda, come ha osservato argutamente un allievo di quinta elementare al termine del percorso filosofico.

Il domandare è già una forma di filosofare poiché implica uno sguardo aperto alla ricerca, come afferma Socrate nel *Menone*, quando sostiene che chi pone domande induce se stesso e l'interlocutore a percorrere il dubbio, a partire dalla propria interiorità. Il gioco del domandare deve generare spazi di investigazione in cui gli allievi si confrontano con la problematizzazione di se stessi, e se questo domandare ha un inizio, non dovrebbe avere una fine.

- *Discussione*: è la metodologia più adatta a sviluppare le abilità di pensiero; essa sorge dalle domande della CdR, stimulate dalla lettura condivisa, e permette l'esperienza del ragionamento, del dialogo comune, col fine di negoziare ragionevolmente i diversi punti di vista. Lipman suggerisce di mantenere il *setting* del gruppo in cerchio, garantendo la possibilità ai membri della CdR di guardarsi, di continuare l'ascolto e la reciproca comprensione attraverso lo sguardo.

Quali sono i benefici cognitivi della metodologia della CdR?

Secondo Lipman, la CdR promuove lo sviluppo di tre tipi di abilità cognitive²⁹: abilità generali di ricerca; larghezza di vedute; abilità di ragionamento. Le abilità di ricerca si riferiscono alla capacità di formulare domande, esigere che le affermazioni vengano sostenute da prove, elaborare ipotesi esplicative della realtà, osservare il contesto in cui le affermazioni sono calate ed evitare generalizzazioni stereotipanti, accettare e ascoltare le opinioni altrui per integrarle alle proprie. La larghezza di vedute si evince dalla capacità di accettare critiche, di ascoltare punti di vista opposti o contrari al proprio, adottando un *habitus* di rispetto verso tutti. Le abilità di ragionamento ineriscono alla capacità di produrre un appropriato pensiero analogico, chiarire concetti poco definiti, fare distinzioni e collegamenti rilevanti, fornire opinioni motivate, esempi e controesempi, cercare di scoprire le assunzioni implicite, trarre valide inferenze dai dati in possesso. Questi elementi sono essenziali affinché i bambini possano produrre un proprio giudizio su quanto hanno avuto modo di conoscere, approfondire

29 Si veda Lipman M., 2005, *op. cit.*, alle pp.183 e segg.

e analizzare durante la discussione.

Un'importante finalità cognitiva della P4C, osserva Gregory (2007³⁰), è quella di portare i membri della CdR a produrre giudizi filosofici ragionevoli (*reasonable philosophical judgments*); ora, per essere filosofico, un giudizio deve soddisfare tre requisiti, tra di loro interdipendenti: deve essere ben ragionato (*well-reasoned*), ben informato (*well-informed*) e personalmente significativo (*personally meaningful*). Un giudizio è definito ben ragionato quando è costruito sulla base della composizione triadica del pensiero complesso (che comprende le dimensioni critica, creativa e valoriale); è definito ben informato quando sussume molteplici prospettive e punti di vista inerenti il tema oggetto della discussione e quando viene confermato come tale negli scambi dialogici; è definito individualmente significativo quando sgorga dalla persona che lo emette ed è effettiva espressione della sua personalità, e si connota come rilevante per la sua esperienza di vita.

I giudizi della CdR possono essere ragionevoli senza essere filosofici, ammette Gregory, ma l'obiettivo della P4C è che i piccoli partecipanti possano sviluppare contenuti filosofici, nella consapevolezza (che Lipman deriva da Dewey) che l'etica, l'estetica, la metafisica, la politica siano categorie filosofiche che connotano profondamente la nostra esperienza quotidiana e il senso che le attribuiamo (ricordo che a fondamento della P4C sta la convinzione che i bambini hanno le stesse capacità degli adulti di maturare uno sguardo filosofico sul mondo che li circonda).

Le abilità fin qui illustrate costituiscono il substrato cognitivo per incrementare un'altra competenza fondamentale per un'efficace crescita intellettuale dei bambini, quella dell'organizzazione delle conoscenze. Si tratta di un'abilità complessa, che permette di articolare le informazioni in nostro possesso in unità di significato, ovvero in reti di relazioni tra concetti. Possediamo secondo Lipman tre modalità di raggruppamento dei dati conoscitivi: la frase, il concetto e lo schema. Le frasi sono definite da Lipman *contesti fondamentali di significato*, e sono cellule elementari di significati. Il concetto è quell'entità attraverso cui il pensiero si manifesta materialmente, e la sua analisi permette il chiarimento di ambiguità e *misunderstanding*. Queste affermazioni di Lipman devono essere contestualizzate all'obiettivo dell'affinamento delle capacità logiche praticate nella discussione filosofica, tenendo presente che egli non ha messo in relazione la sua speculazione sul ragionamento con i processi evolutivi di conoscenza e di apprendimento.

30 Cfr. Gregory M.R., 2007, *Normative Dialogue Types in Philosophy for Children*, in "Gifted Education International", vol. 22, pp. 160-171.

§ 3.3 - La dimensione politica

Mi sono soffermata con particolare precisione e puntualità sulle caratteristiche della CdR e sugli strumenti cognitivi che in essa i membri sperimentano perché Lipman vede nell'approccio della pedagogia della comunità un modo concreto, una metodologia forte, per la riduzione della violenza, questione estremamente grave negli Stati Uniti, dove la varietà di etnie, la non sempre paritaria possibilità di accesso ai sistemi di istruzione e formazione, rendono l'educazione alla pace e alla convivenza civile un obiettivo prioritario per qualsiasi istituzione o agenzia formativa. Considerando come elementi aggravanti l'uso commerciale della violenza, molto diffuso nei media, e la cultura delle armi, che imperversa tanto negli Stati Uniti quanto in molti paesi dell'America Latina o dell'Asia.

Non a caso, la diffusione del curriculum della *P4C* è testimoniata in paesi con forti discriminazioni e disagi sociali. Quale miglior antidoto alla violenza se non la collaborazione e la condivisione nella ricerca?

In tale direzione, una delle sperimentazioni più interessanti è quella di Walter Kohan, docente presso l'Università di Rio de Janeiro, che ha portato a conoscenza degli ambienti internazionali della *P4C* i progetti attuati nelle *favelas*.

Consapevole delle contraddizioni e discriminazioni sociali e dell'alto livello di povertà dell'America Latina, anche a causa dei debiti dei governi locali con gli organismi finanziari internazionali, Kohan si è prodigato per denunciare tale situazione, e ha voluto aderire al curriculum lipmaniano nella consapevolezza che la filosofia non può restare indifferente di fronte allo *status quo* imperante, ma deve assumersi responsabilmente il suo ruolo "politico" (non nel senso di aderire a una parte piuttosto che a un'altra) di trasformazione, di interruzione di un ordine sociale incongruente se ci presenta "un mondo che non è un mondo per tutti"³¹: proponendo una metodologia di accoglienza e uguaglianza sociale, dove non ci sono gerarchie intellettuali (Ranciére, 1987), dove il pensiero si apre al confronto, diviene possibile pensare e lavorare per un futuro che non sia necessariamente già dato, ma piuttosto imprevedibile, come imprevedibile è il libero e autonomo sviluppo dei singoli, se viene promosso attraverso un sistema formativo che metta in sinergia educazione, filosofia e politica. Occorre accettare un'idea del processo di insegnamento-apprendimento come di un percorso co-gestito da

³¹ Kohan W.O., 2006, *Infanzia e filosofia*, Morlacchi, Perugia, p. 18. Si vedano anche le pp. precedenti e seguenti.

docente e discente, aperto all'imprevedibilità dell'agire umano, e alla novità e alla trasformazione che il pensiero, condiviso e libero di ricercare in ogni direzione, induce in ciascuno.

Kohan si chiede se un simile filosofare sia oggettivamente possibile nella scuola, dal momento che essa si pone tradizionalmente come il luogo della trasmissione dei valori dominanti, dal momento che politica e ontologia sono legate da un interno e biunivoco rimando. La risposta potrebbe essere positiva se si investirà su pratiche orientate alla democraticità, al rapporto paritario e non gerarchico di fronte al sapere, dove «chi insegna accompagna l'esperienza di chi apprende senza sapere il luogo cui intende giungere l'altro, e si preoccupa, soprattutto, affinché questa ricerca di possa realizzare con attenzione»³², ma anche se si sosterrà il lavoro degli insegnanti che le applicano, che si formano (molto spesso a loro spese) perché convinti dell'efficacia di metodologie alternative a quelle tradizionali.

Molto interessante è, a mio parere, come Kohan “legge” l'infanzia³³: non solo un periodo cronologicamente determinato culturalmente e socialmente, ma uno stato mentale connotato dall'apertura al possibile e al nuovo, a ciò che non è ma che potrebbe essere. Rifacendosi alla concezione di tempo elaborata dalla tradizione filosofica occidentale, da Platone a Deleuze, egli afferma l'esistenza di uno stato particolare, quello filosofico, del “divenire-bambino”, che tutti possiamo vivere o attraversare in funzione dell'incontro con ciò che non ci aspettiamo, con l'imprevisto che non dovrebbe succedere. La sensazione di spaesamento che si genera è la chiave dell'atto creativo e trasformatore che ne può seguire.

A conferma di ciò, osserviamo come negli ultimi decenni sia molto aumentata l'attenzione della psicologia e della pedagogia verso forme di apprendimento basate sulla collaborazione e sulla cooperazione.

§ 3.4 - Gli approcci della *Community of Learners (CoL)* e della *Knowledge Building Community (KBC)*

Discutere con gli altri studenti, per chiarificare le idee, negoziare significati, sviluppare e creare nuove conoscenze, attraverso la modalità dialettica della discussione comunitaria, è un

³² *Ib.*, p. 13.

³³ Kohan si muove sulla scia di precedenti suggestioni, in particolare il pensiero di Ulrich, Merleau-Ponty e Sartre, che hanno contestato la visione adultocentrica nel sistema educativo in generale, e più specificamente nella filosofia, allorché essa potrebbe, basandosi sull'amore per il sapere, costruire un modello pedagogico proprio. Solo in questo caso si può parlare realmente di filosofia “con” i bambini.

percorso didattico che può agire su *come* gli studenti pensano (Wittrock, 1990; Webb e al., 2004).

Diverse prospettive pedagogiche si sono mosse in questa direzione, condivisa dal curricolo lipmaniano. Tra gli altri, vorrei sottolineare i contributi dei gruppi di lavoro di Brown e Campione, e di Bereiter e Scardamalia, che a mio avviso sono tra i contributi più interessanti e affini alla *P4C*, sia per quanto riguarda le attività proposte agli studenti sia per quanto concerne il ruolo dell'insegnante, svincolato dalla trasmissione gerarchica di contenuti e pronto ad assumere il ruolo di "facilitatore", di guida in processi apprenditivi atti a favorire l'autonomia cognitiva degli studenti.

Il *team* di ricerca dell'Università di Berkeley, guidato da Ann Brown, dalla fine degli anni Ottanta ha sviluppato progetti e studi teorici intorno alla *Community of learners (CoL)* (Brown e Campione, 1994, 1996; Campione e Brown, 1995; Rogoff, 1990; Ligorio, 1994), approccio educativo che intende la classe come un *setting* in cui la conoscenza viene costruita attraverso il metodo dialogico-discorsivo, che costituisce lo strumento in grado di portare gli allievi all'autonoma elaborazione del sapere e alla consapevolezza metacognitiva, grazie al possesso di attive strategie apprenditive. La classe si configura come un contesto in cui ogni singolo alunno è portatore di risorse conoscitive e competenze eterogenee che condivide con gli altri, un ambiente reso accessibile a tutti i bisogni cognitivi, in cui si realizza quella dimensione che i ricercatori hanno definito di "*expertise distribuita*": i bambini apprendono attraverso azioni socialmente orientate che l'insegnante deve impegnarsi a promuovere, agendo sulla dimensione motivazionale degli studenti, che funge da supporto cognitivo. Dal punto di vista operativo, il docente propone alla *CoL* di confrontarsi con situazioni problematiche reali, favorendo il confronto diretto tra le loro diverse competenze: i bambini sono invitati a consultarsi tra pari (*peer tutoring*) piuttosto che ricorrere all'aiuto dell'insegnante, affinché sperimentino l'aiuto reciproco nelle attività didattiche e vivano la richiesta di aiuto come un momento interno alla stessa attività (una fase di arricchimento cognitivo piuttosto che un'espressione di loro incapacità), scambiandosi così conoscenze e informazioni, ponendosi domande proprio in virtù della loro diversità ed eterogeneità (*cross talk*), che diventa così un elemento di esplorazione di saperi diversi e avviamento alla consapevolezza che la verità non è un dato certo e inamovibile, ma il frutto - sempre da cogliere, sempre in maturazione - di una co-costruzione nata da un continuo percorso di ricerca.

I bambini diventano gli uni per gli altri modelli per l'acquisizione di strumenti e processi di

pensiero³⁴: imparano a imparare. Il fatto di dialogare e consultarsi tra pari crea l'*habitus* a interrogarsi, e a trovare il *modo* più efficace di generare le domande e darsi risposte chiare e atte a promuovere nel gruppo nuove conoscenze.³⁵

La CdR “si fa” in questa pratica dialogico-argomentativa: i membri assumono pratiche, percorsi cognitivi e linguaggi comuni, imparano a indagare in profondità gli argomenti trattati, anche con l'aiuto di esperti (*mentoring*), e vengono coinvolti in attività di ricerca pensate per valutare il loro grado di coinvolgimento nell'apprendimento (Varisco, 2000).³⁶

Questo naturalmente implica l'assunzione della diversità e della divergenza, nonché del conseguente conflitto cognitivo che, se argomentato e sostenuto da ragioni, può diventare una vera e propria “rampa di lancio” verso il cambiamento concettuale (Mason, Santi, 1995): il conflitto cognitivo esplicitato, infatti, pone in essere ulteriori elaborazioni dei pensieri e dei concetti in analisi, spingendo i bambini a cercare e offrire giustificazioni, garanzia e sostegno ai loro punti di vista, procedendo nel processo di costruzione collettiva della conoscenza (Brown, Palincsar, 1989) (come verrà approfondito nella seconda parte della ricerca).

Si viene così a creare un contesto classe ricco di risorse eterogenee ma condivise e distribuite, che divengono patrimonio condiviso e accessibile agli allievi, grazie alla verbalizzazione che rende visibile e fruibile a tutti il bagaglio esperienziale di ciascuno, connettendo dati che provengono da saperi diversi e costruendo reti di significati su cui si è espresso l'accordo della classe. Il dialogo argomentato permette la condivisione intersoggettiva delle rappresentazioni mentali dei singoli e la mediazione semiotica, creando così quelle “zone di sviluppo prossimale” che tanta parte hanno nello sviluppo cognitivo dei bambini. Si tratta sempre di esperienze contestualizzate, valide in quel preciso ambiente e *setting*, che si struttura a partire dalla relazione dei membri. Lo sviluppo dei bambini implica cioè la loro partecipazione a comunità che sono nella loro essenza “culturali”, intrise dalle tradizioni e dalle pratiche delle culture di appartenenza, che sono peraltro strutture in continua evoluzione, in relazione ai

34 Il modello *Cognitive tools and intellectual roles approach* di Palincsar e al., cui anche la Brown ha contribuito (1988), prevede che l'apprendimento proceda grazie all'assunzione da parte dei bambini di strategie per interrogare, fare previsioni, sintetizzare e chiarificare i dati attraverso l'insegnamento reciproco tra pari, in un modello apprenditivo basato sull'argomentare insieme.

35 Si vedano gli studi di King a proposito del metodo *Ask to think-Tel why Model* (1997): la ricercatrice indica un modello di formazione per gli allievi fondato sul dialogo argomentato, affinché possano sviluppare le capacità di misurarsi con la produzione di domande di senso, capaci di connettere le informazioni già in possesso dell'allunno, e adeguate risposte che chiarifichino e giustificano le posizioni assunte. In questo scambio si genera un processo transattivo a cui tutti gli studenti partecipano fornendosi l'un l'altro un reciproco sostegno. L'analisi delle proposizioni degli studenti (l'uso dei connettivi e delle congiunzioni interrogative, il modo di costruire le domande e le risposte, il tipo di contenuto manifestato nelle frasi) ne confermerebbe la validità.

36 Per ulteriori approfondimenti, si veda Giolo R., 2010, *Argomentare a scuola. Aspetti didattici e valutativi*, Cleup, Padova, p. 32.

cambiamenti sociali, economici, politici, culturali (Rogoff, 2006; Burman, 2008).

Il docente dovrà assumere un ruolo sempre meno direttivo e sempre più di modello e supporto per la classe, aiutando gli studenti a rendersi consapevoli dei propri strumenti metacognitivi, offrendo sostegno nelle diverse fasi dell'apprendimento e progettando momenti di *feedback* rispetto alle prestazioni degli studenti e agli obiettivi realmente raggiunti o in fase di raggiungimento, e infine favorendo i momenti collettivi di riflessione e ricerca, affinché il percorso di ciascuno diventi patrimonio condiviso e utile alla crescita di tutti.

Potremmo definire l'articolazione non autoritaria della CdR come “rizomatica”, assumendo la definizione di Deleuze e Guattari: «il rizoma collega un punto qualsiasi con un altro punto qualsiasi, e ciascuno dei suoi tratti non rimanda necessariamente a tratti dello stesso genere, mettendo in gioco regimi di segni molto differenti ed anche stati di non-segni [...] Rispetto ai sistemi centrici (anche policentrici), a comunicazione gerarchica e collegamenti prestabiliti, il rizoma è un sistema acentrico, non gerarchico e non significante».³⁷ Per meglio declinare questa definizione, Kennedy e Kennedy (2011) descrivono la CdR come uno sforzo dialettico tra due impulsi: uno è quello “verticale”, corrispondente alla struttura ramificata dell'albero, che lavora per unificare i dati di conoscenza attraverso l'istituzione di classi e categorie, e l'identificazione di criteri che chiarifichino le relazioni tra le cose. L'altro è l'impulso “laterale”, corrispondente alla struttura rizomatica, che apre invece alla differenza e alla pluralità, offrendo contro-argomentazioni che neghino ogni pretesa di generalizzazione, permettendo il passaggio da un piano semantico all'altro e creando relazioni asimmetriche e innovative. Riecheggiano qui le parole autorevoli di Lévinas³⁸, quando ci richiama a un'etica della differenza, all'alterità che sussiste fra me e il prossimo, sottolineando come il nostro rapporto col mondo, prima ancora di essere un rapporto con le cose, è un rapporto con l'Altro, una relazione prioritaria che la tradizione metafisica occidentale ha occultato, cercando di identificare l'altro con il sé per privarlo della sua alterità. Ma l'uomo matura il proprio significato nella comunicazione profonda, nella quale l'Altro non viene assimilato a me, perché la sua identità non è la mia identità. Il “volto dell'Altro”, la sua autenticità, è oltre l'immagine che di loro mi creo.

Gli studi del gruppo canadese dell'Università di Toronto guidato da Bereiter e Scardamalia³⁹

37 Deleuze G., Guattari F., 1997, (ed. or. 1980), *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*, sez. 1, Castelvecchi, Roma, p. 33 e segg.

38 Cfr Lévinas E., 1983, *Totalità e infinito*, Jaca Book, Milano.

39 Si veda Scardamalia M., 2002, *Collective Cognitive Responsibility for the Advancement of Knowledge*, in

(2002; 2006) propongono l'approccio della *Knowledge Building Community (KBC)*, che ha come focus l'individuazione di quei principi didattici che promuovono la co-costruzione della conoscenza in ambito formativo: agli studenti vengono proposti contenuti didattici concreti, presentati loro sotto forma di problematizzazione del mondo reale (come nell'approccio *CoI*); le idee degli studenti, valorizzate nella loro diversità, devono essere prese in carico dagli insegnanti, divenendo oggetto di processi di esplorazione ed espansione, favorendo così sia il cambiamento concettuale e/o l'approfondimento dei punti di vista, sia i processi di comprensione profonda delle posizioni epistemologiche emerse. Anche la valutazione e l'autovalutazione devono essere considerate parte integrante del percorso di costituzione di una *KBC*.

I principi della *KBC* possono essere assunti dagli insegnanti come criteri per la costruzione di ambienti apprenditivi alternativi a quello frontale e tradizionale, orientati alla co-costruzione cognitiva e alla partecipazione attiva di tutti gli studenti (Cacciamani, Giannandrea, 2004).

Anche in questo approccio la metodologia è quella della discussione argomentata (*knowledge building talk*), che funge da veicolo immediato di condivisione delle idee inerenti la realtà conosciuta e sperimentata dagli allievi o di analisi procedurale; non solo, il dialogo permette di eplicitare quelle istanze e aspettative di cui gli studenti sono portatori (Heider, 1944; 1958) e che li spingono a fare previsioni sul comportamento degli altri compagni o del gruppo, a compiere attribuzioni interpersonali per comprendere le intenzioni, le motivazioni e le responsabilità degli altri. «Appare chiaro come la lettura e l'interpretazione dei comportamenti altrui siano profondamente influenzate dalle caratteristiche personali collegate alla *percezione di sé* di chi compie l'attribuzione. Molte ricerche dimostrano come fattori collegati al *se* incidano sul processo di attribuzione interpersonale già all'origine del dato informativo: «l'osservatore attua un'interferenza che seleziona il dato percettivo in base alle proprie aspettative o credenze. Le motivazioni che prevalgono sull'orientamento dei processi di attribuzione sono collegate alla difesa della propria autostima e dell'immagine di *se* coerentemente con le richieste fatte. [...] Le attribuzioni personali sono a volte considerabili come profezie che si autodeterminano. Le nostre aspettative e le nostre spiegazioni sul comportamento altrui possono essere così forti e persistenti da permetterci di costringere l'altro a confermare le nostre “profezie”. La prima impressione che ci facciamo sull'altro può avere una influenza enorme non solo sulle successive valutazioni che faremo sul suo conto ma

Smith B. (eds), “*Liberal Education in a Knowledge Society*”, Open Court, Chicago, pp. 67-98. E ancora si veda Scardamalia M., Bereiter C., 2006, *Knowledge building: Theory, Pedagogy and Technology*, in Sawyer K. (eds.), “*Cambridge Handbook of the Learning Sciences*”, Cambridge University Press, New York, pp. 97-118.

anche sul modo di comportarsi della persona che avremo classificato».⁴⁰

Gli studenti esperiscono l'ambiente-classe come una comunità che condivide attivamente le proprie conoscenze, amplia insieme le pratiche sociali e apprenditive di cui fa uso, sperimentandosi in un percorso di negoziazione di significati concordati (creando peraltro una coscienza identitaria che matura secondo la modalità indicata da Vygotskji, dalla dimensione interpersonale a quella intrapersonale).

Per rispondere adeguatamente alle sfide di una “società della conoscenza” (Bereiter, 2002), il percorso educativo dovrebbe essere progettato affinché gli studenti siano in grado di migliorare i propri processi di conoscenza e comprensione di sé, degli altri, delle situazioni contestuali e dei dati di realtà, procedendo verso una sempre maggiore capacità di concettualizzazione. La metodologia della *KBC* aiuta e sostiene gli studenti nel cercare il loro individuale modo di organizzare epistemologicamente le proprie conoscenze, al fine di progredire e accrescere le proprie capacità conoscitive, nell'ottica di costruire un bagaglio cognitivo che non sia sfruttabile solo nell'*hic et nunc*, ma possa piuttosto divenire una risorsa interiore che sostenga e supporti l'allievo anche in ulteriori contesti conoscitivi ed esperienziali. Il principale obiettivo è dunque quello di far sì che gli studenti diano luogo a una “comunità di conoscenza”: ciascuno è democraticamente invitato a contribuire con il proprio sapere al sapere collettivo, condividendo idee, conoscenze ed opinioni. Ciascuno definisce così il proprio ruolo all'interno di un processo conoscitivo significativo e capace di assicurare agli individui le competenze per una formazione continua (*knowledge builder*), *skill* decisamente fondamentale in una società ad alta complessità come quella in cui viviamo.⁴¹

Anche questa metodologia, come la CdR lipmaniana, bandisce atteggiamenti autoritari sia da parte del docente, sia da parte degli allievi leader o maggiormente capaci: ciascuno è chiamato a partecipare alla ricerca comunitaria assecondando il proprio sentire e le proprie competenze (secondo il principio *LPP* di Wenger, 1990), ciascuno è ricercatore con gli altri.

40 Gigli A., 2005, *Esplorare i conflitti in gruppo: un'esperienza di formazione*, in Contini M. (a cura di), 2005, “Il gruppo educativo”, Carocci, Roma, pp. 111-112.

41 «La nozione di istruzione e di formazione permanente è indispensabile alla competitività dell'economica della conoscenza. Essa si applica a tutti i livelli di istruzione e di formazione e riguarda tutte le fasi della vita, nonché le varie forme di apprendimento. L'istruzione e la formazione permanente intendono fornire ai cittadini gli strumenti per uno sviluppo personale, per integrarsi socialmente e partecipare alla società della conoscenza. I programmi Comenius (per le scuole), Erasmus (per l'istruzione superiore), Leonardo da Vinci (per la formazione e l'insegnamento professionali) e Grundtvig (per l'istruzione degli adulti), ormai riuniti sotto la tutela del programma di istruzione e formazione permanente, contribuiscono a raggiungere questi obiettivi». Dal sito dell'Unione Europea.

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/index_it.htm.

§ 3.5 - La centralità della metacognizione nella comunità a più dimensioni

Santi (Santi, 2007; Santi, Giolo, 2007) osserva come la classe possa essere trasformata in una *tetracomunità*: la classe diviene una comunità che ospita quattro differenti dimensioni, la comunità di apprendimento, di discorso, di pratica, di ricerca. In questo modo, l'attività didattica potrà essere davvero *prolettica*, ovvero anticipatrice e promotrice dello sviluppo dei bambini.

Divenire una comunità di apprendimento significa valorizzare il potenziale cognitivo intrinseco all'interazione sociale per favorirne lo sviluppo (Brown, Palincsar, 1984; Brown, Campione, 1994-1996), affinché gli studenti possano condividere il carico e la responsabilità del pensiero: pensare è un compito oneroso, pensare insieme aiuta a mettere in campo le proprie idee, poiché si tratta di un percorso condiviso, cui partecipano tutti. Ciò permette agli allievi sia di sentirsi maggiormente motivati, sia di porre in comune gli strumenti del pensiero che ciascuno utilizza, con reciproco arricchimento della consapevolezza metacognitiva e/o possibilità di autocorrezione delle modalità di ragionamento.

Recenti studi (Kennedy, Kennedy, 2011) sottolineano che l'approccio epistemologico e inquisitivo alla conoscenza può dare un ulteriore slancio in questa direzione, poiché può aiutare a sviluppare strategie per de-mitologizzare i saperi dati per certi (così come sono proposti nei libri di testo), implementando la capacità di cogliere l'interdisciplinarietà di alcuni concetti comuni a più saperi (proposti tradizionalmente in maniera parcellizzata), e favorendo la possibilità di coinvolgere la popolazione scolastica nella condivisione di concetti di comune interesse: le diverse posizioni devono essere analizzate e discusse, diventando oggetto deliberativo dell'intera comunità scolastica.

Divenire comunità di discorso significa creare un ambiente simbolico, in cui il linguaggio svolge la funzione di mediare i segni e i significati culturali: nella dimensione pubblica e condivisa della comunità in cui i bambini discutono e ascoltano, il linguaggio è lo strumento comunicativo, retorico, argomentativo, epistemico ed ermeneutico. È nella relazione dialogica che la classe costruisce un linguaggio che potremmo gadamerianamente definire “comune”, poiché permette di originare e condividere significati (Pontecorvo, 1998).

Diventare comunità di pratica consente alla classe di vivere le attività didattiche come esperienze mediate, co-progettate e realizzate insieme, in una sorta di “apprendistato

cognitivo” (Collins, Brown, Newton, 1988) che fornisce agli studenti il pieno e consapevole possesso delle proprie capacità cognitive e metacognitive.⁴²

Gli studenti sono stimolati a verbalizzare il proprio pensiero a voce alta mentre realizzano l’esperienza, al fine di potersi confrontare dialogicamente con i pari e con il docente rispetto alle difficoltà o ai dubbi che possono emergere (una sorta di facilitazione procedurale). La possibilità di analizzare congiuntamente e a tutto campo un argomento (oggetto del compito) facilita la naturale tendenza all’esplorazione dei bambini, aiutandoli a sviluppare un approccio divergente rispetto a ciò che via via imparano. Inoltre tale approccio collaborativo permette anche agli studenti più deboli di mettersi alla prova (Wenger, Lave, 1990; 1998) in un contesto non competitivo e dunque positivo per la propria autostima.

Il docente ha in questo approccio una funzione fondamentale, poiché fornisce agli allievi un modello concettuale del compito, proponendo loro un principio di organizzazione del lavoro e una struttura interpretativa per comprendere le istruzioni; anche le stesse correzioni del docente sono volte a promuovere nei bambini la consapevolezza delle proprie abilità (Rogoff, 1990). E tale processo riveste un ruolo centrale nei processi cognitivi e metacognitivi, sia in compiti che sollecitano capacità di basso livello, sia nell’affrontare conoscenze astratte (Schoenfeld, 1989).

Infine, divenire una comunità di ricerca significa valorizzare la portata educativa del dubbio, del domandare, dell’interrogarsi (Lipman 2003; Santi 1995, 2006^a). L’apprendimento è qui inteso come scoperta, come indagine sul reale che si realizza attraverso la discussione collettiva. I membri condividono la problematizzazione della realtà e le procedure di indagine, mettono in comune dubbi, conoscenze e modalità di organizzare il sapere, imparano a imparare dagli altri, portatori di esperienze altrettanto significative, con l’obiettivo di trovare un’identità condivisa nutrita dal percorso conoscitivo, relazionale, metacognitivo vissuto insieme. È un processo di apprendimento creativo: la ricerca implica il saper immaginare,

⁴² L’apprendistato cognitivo (Collins, Brown, Newton, 1988) è un approccio educativo che attraverso specifiche strategie di apprendimento promuove la competenza esperta: il *modelling*, fase in cui l’allievo osserva ed imita il maestro-esperto, che mostra come svolgere l’attività; il *coaching*, fase in cui il maestro assiste lo studente ma interviene solo se questi è in difficoltà, altrimenti si limita a supervisionare ed agevolare il lavoro didattico, secondo le necessità; lo *scaffolding*, fase in cui il maestro fornisce solo più appoggio e stimolo all’allievo, che ormai ha acquisito una certa autonomia; il *fading*, fase in cui il maestro riduce gradualmente il proprio supporto, in modo da dare all’allievo - ormai definitivamente autonomo nello svolgimento dell’attività, poiché ha internalizzato le strategie proposte dal docente - una sempre maggiore responsabilità.

Un modello analogo viene proposto anche da Petter (2010), rispetto allo sviluppo del pensiero autonomo: le tre tipologie di pensiero individuate dallo studioso individuano i possibili percorsi razionali del bambino. Il “pensiero guidato” rappresenta la fase in cui il bambino necessita della guida dell’adulto per riuscire a portare a termine il compito; il “pensiero autonomo assistito” permette al bambino la risoluzione dell’attività con il sostegno parziale dell’insegnante; il “pensiero autonomo pieno” garantisce al soggetto la capacità di svolgere il lavoro assegnato e la possibilità di costruirsi nuove strutture cognitive.

osservare nuovi punti di vista alternativi al proprio. Ed è un processo razionale: chi espone il proprio pensiero deve trovare argomenti per difenderlo e sostenerlo di fronte a posizioni avverse o a controargomentazioni, e il vincolo della ragionevolezza induce a rivedere posizioni, ad autocorreggersi o a correggere, a rilevare fallacie.

Gli atti mentali coinvolti nella discussione argomentata, quali categorizzare, classificare, ipotizzare, domandare, definire, sono in verità atti incarnati nella lingua che utilizziamo quotidianamente, che nel *setting* della CdR trovano uno spazio apposito di consapevolezza metacognitiva: ciò permette di definire la CdR come un “intero sistemico” orientato alla continua ristrutturazione. Lo stesso Lipman parla esplicitazione della “triplice alleanza” che consente alla comunità di produrre e condividere significati e interpretazioni: *motivazione, cognizione e metacognizione*. Il dialogante è mosso dalla volontà di conoscere attraverso il confronto con l’altro, che a sua volta gli offre la possibilità di riflettere non solo sui contenuti del suo pensiero, ma anche sul suo stesso modo di pensare. La pratica filosofica percorre questo doppio binario, da un lato la produzione di significati e dall’altro la riflessione su questa produzione. La ragion d’essere della CdR è dunque la costruzione di significati e di orizzonti di senso e, nello stesso tempo, la riflessione su questa costruzione.

Mi rendo conto di avere spesso portato all’attenzione del lettore il concetto di “metacognizione”, che è di per sé molto complesso e sfaccettato; ho accolto in questa sede l’analisi di Santi e Mason (1996)⁴³ che, nel loro *excursus* storico-teorico, sottolineano la pregnanza di alcune definizioni classiche, che mi sembrano complementari e attuali. Flavell (1976) uno dei pionieri dei modelli metacognitivi, ne ha dato una definizione multidimensionale, intendendo la metacognizione come ciò che riguarda la consapevolezza del proprio pensiero, il monitoraggio dei propri processi cognitivi e la regolazione di questi ultimi in riferimento agli oggetti e ai dati cognitivi su cui opera. Più specificamente, per Flavell l’individuo deve possedere informazioni rispetto a quattro ambiti della conoscenza metacognitiva: le proprie caratteristiche personali, ovvero i propri punti forti o le fragilità in ambito cognitivo, le caratteristiche del compito da affrontare, le strategie intellettuali e i sussidi in proprio possesso e le condizioni per portarlo a termine.

Brown (1978) definisce la metacognizione in termini di controllo dei meccanismi, come “conoscere sul conoscere”, distinguendo due categorie di attività metacognitive: la prima

43 Cfr. Mason L., Santi M., 1996, *La discussione in classe tra argomentazione e metacognizione*, in “Scuola e città”, n. 1, pp.17-30. Si vedano anche Cornoldi C., 1995, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna; Cottini L., 2004, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, capitolo “La didattica metacognitiva”, ai cui contributi mi rifaccio in questo sottoparagrafo.

include le attività riferite alle riflessioni consapevoli sulle proprie abilità cognitive, la seconda riguarda le attività riferite ai meccanismi di autoregolazione nell'apprendimento o nella soluzione di problemi. Alcuni atti sono particolarmente rilevanti ai fini del controllo metacognitivo: riconoscere un problema, ipotizzare e pianificare il proprio intervento di risoluzione, coerentemente con gli obiettivi prefissati, e in previsione di un *feedback* da parte dell'ambiente circostante (familiare o scolastico) che possa restituirci gli esiti delle nostre prestazioni. Brown sottolinea come le attività di *problem finding / problem solving* si rivelino fondamentali nell'acquisire consapevolezza metacognitiva, e quanto sia determinante il contesto sociale nel nostro progresso individuale.

Infine, il modello metacognitivo proposto dal gruppo di Borkowski (Pressley, Borkowski e O'Sullivan, 1985; Borkowski, Weyhing, Turner, 1986; Borkowski, 1988; Borkowski, Muthukrishna 1992) mette in evidenza una serie di caratteristiche cognitive, motivazionali, individuali che influenzano direttamente le abilità metacognitive. L'équipe insiste in particolare modo sull'importanza di conoscere e saper applicare strategie di *problem solving*, avere un buon bagaglio di conoscenze generali per affrontare i compiti problematici, possedere una forte motivazione nell'affrontare il compito, per non temere il fallimento ma piuttosto per interpretare l'errare come stimolo a comprendere gli errori. Gli aspetti motivazionali sono posti in relazione con il mondo simbolico-culturale, dal momento che le credenze che ci appartengono in relazione al nostro ambiente socio-culturale influenzano l'impegno motivazionale (attraverso la formazione di aspettative) e la capacità di utilizzo delle strategie a disposizione.

Su una linea prossima a quella del gruppo di Borkowsky si muove anche il gruppo di ricerca di Cornoldi e collaboratori (Cornoldi e Orlando, 1988; Cornoldi, 1990; Cornoldi e Caponi, 1991; Cornoldi, 1995), il quale distingue, nel proprio modello, fra la conoscenza metacognitiva di base, definita "atteggiamento metacognitivo", e i processi cognitivi di controllo: l'atteggiamento metacognitivo «riguarda la disposizione a riflettere sulla natura della propria attività cognitiva per poterla utilizzare ed estendere anche in situazioni in cui il bambino non possiede conoscenze o abilità specifiche per la situazione in corso»⁴⁴; il controllo metacognitivo, invece, ha a che fare con la valutazione e la scelta comparata delle strategie e modalità di risoluzione del compito in esecuzione. Anche il modello di Cornoldi, pertanto, focalizza nelle situazioni di *problem solving* il *medium* per sviluppare l'attitudine a elaborare asserzioni che anticipano il corso di un'attività formativa o i suoi esiti.

44 Cornoldi C., Caponi B., 1991, *Memoria e metacognizione*, Erickson, Trento, p. 12.

Il modello identifica alcune operazioni come fondamentali a questo scopo (Cornoldi 1990; 1995): problematizzare, riconoscere analogie con altri compiti già svolti e individuare le strategie più adeguate, comparare alternative, valutare i *feedback* e gli esiti finali, autovalutarsi e autorinforzarsi, in caso di errore indagare sulla natura degli sbagli.

Il concetto di metacognizione si è dunque ampliato nel tempo, sempre più attento a individuare strategie per fare luce sulla complessità degli atti di pensiero, specialmente nell'età evolutiva. Per questo oggi sono da considerarsi parte del paradigma metacognitivo tanto l'attenzione agli aspetti individuali (ovvero la conoscenza cognitiva consapevole del soggetto rispetto ai propri processi cognitivi, e i processi metacognitivi di controllo sugli stessi), quanto l'attenzione ai contesti formativi, progettati in modo da mettere in comune esiti e procedure per discuterne criticamente, in un'ottica correttiva e migliorativa.

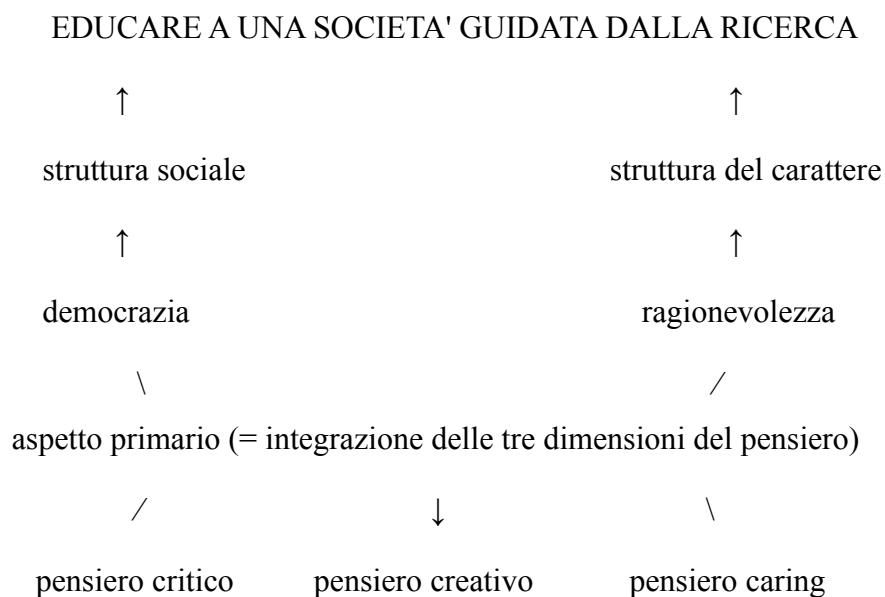
Paragrafo 4 - Il pensiero complesso secondo Lipman: le dimensioni critica, creativa, *caring*

Il metodo della *Philosophy for Children*, così come è stato delineato da Lipman, può diventare strumento e funzione dello sviluppo del pensiero riflessivo e complesso, che è un pensiero intrinsecamente “multidimensionale”, articolato nelle dimensioni critica, creativa/ divergente, *caring*. Sono questi gli aspetti del pensiero che i sistemi educativi devono coltivare negli studenti, al fine di realizzare un equilibrio tra la sfera cognitiva e quella affettiva, tra l'elemento percettivo e quello concettuale, in definitiva “tra ciò che è regolato da regole e ciò che non lo è”.⁴⁵

Benché siamo soliti identificare il pensiero critico con il ragionamento e l'argomentazione, occorre non dimenticare la portata delle emozioni e della creatività nel formarsi dei nostri pensieri: senza emozioni, il pensiero sarebbe ben poco vitale, e senza la spinta verso il cambiamento e la divergenza non ci sarebbe stata il percorso evolutivo che ha riguardato la nostra specie (Gopnik 2010). Tutte e tre le connotazioni del pensiero sono ugualmente importanti per lo sviluppo sociale e cognitivo degli alunni, e rispondono alle idee regolative fondamentali del progetto educativo lipmaniano: la democrazia e la ragionevolezza (come si

45 Lipman M., 2005, *op. cit.*, p. 20.

vede nella tabella sottostante⁴⁶).



Nell'ottica lipmaniana le dimensioni del pensiero sono integrate e compenstrate l'una nell'altra, inscindibilmente (Marrapodi, 2003). Il pensiero complesso così inteso ci permette, come nell'ottica delineata da Morin, di orientarci nell'ambiguo polimorfismo della realtà. Configurandosi la complessità come “principio del pensiero che considera il mondo e non come il principio rivelatore dell'essenza del mondo”⁴⁷, il modello di riferimento dovrà essere quello di una razionalità critica ed autocritica insieme, aperta alla revisione e al cambiamento che avviene nell'incontro con l'esperienza e con gli altri, introducendoci a una visione educativa fondata sul dialogo e sul confronto, analogamente ai presupposti lipmaniani. Morin suggerisce di pensare per “costellazioni e correlazioni di concetti”, poiché conosciamo solo abbattendo le frontiere tra concetti, concentrandoci sul loro nucleo fondante, cogliendone le interferenze e le connessioni con gli altri concetti. In una parola, mettendo in gioco il nostro concetto di sapere, per aprirlo a declinazioni multidisciplinari. Anche in questa sollecitazione possiamo ritrovare l'ideale formativo della CdR lipmaniana, in cui gli studenti sono stimolati a

⁴⁶ *Ib.*, p. 224.

⁴⁷ Morin E., 1993, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano, p. 105 e segg. Il sociologo francese delinea tre principi alla base del pensiero complesso: il principio dialogico, che permette di cogliere sempre la dualità delle cose e degli eventi; il principio ricorsivo per cui il rapporto causa-effetto perde la sua struttura lineare e diviene un rapporto di compenetrazione reciproca; il principio ologrammatico, che rivede la relazione tutto-parte come un movimento di conoscenza in cui i due termini si integrano l'uno con l'altro, per coniugare una visione più parcellizzata del mondo con una più olistica. L'ottica di Morin è quella di aderire a una epistemologia aperta, fondata su macroconcetti consoni a cogliere la complessità del reale. Si veda Striano M., 1997, *Formazione e pensiero complesso*, in Orefice P., (a cura di), 1997, *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, FrancoAngeli, Milano, cap. 10.

percorrere sentieri aperti, autoriflessivi, indirizzati verso strutture cognitive sempre più complesse, che riecheggiano i “macroconcetti” moriniani nella loro apertura, e sono coinvolti in una struttura relazionale complessa, sensibile alla riflessione sui propri meccanismi e sulle condizioni di possibilità dell'indagine filosofica.

Ritroviamo un'analogia direzione in Deleuze e Guattari quando parlano specificamente di “pedagogia del concetto”: dobbiamo apprendere a lavorare con i concetti, al fine di poter davvero realizzare la pratica filosofica come una pratica viva e dinamica, in continua tensione verso la creazione e la ri-creazione di concetti, attività improntata all'azione e all'intelligenza, secondo la deleuziana prospettiva costruttivista. «La relatività e l'assolutezza del concetto sono come la sua pedagogia e la sua ontologia, la sua creazione e la sua auto-posizione, la sua idealità e la sua realtà [...]. Dappertutto ritroviamo lo stesso statuto pedagogico del concetto: una molteplicità [...] composta da un certo numero di variazioni intensive [...] percorse da un punto in stato di sorvolo».⁴⁸

Queste posizioni psico-pedagogiche e filosofiche fanno riferimento a una visione multidimensionale dell'intelligenza (Gardner, 1983-1993; Bruner, 1986; Sternberg, 1988). In particolare, stretta è l'analogia tra la visione tripartita del pensiero complesso come proposto da Lipman e qui analizzato in queste pagine, con la visione tripartita dell'intelligenza in Sternberg (1986): l'intelligenza critico-analitica, quella creativa-sintetica e quella pratica-contestuale. Mentre l'intelligenza analitica si manifesta nella capacità di scomporre, confrontare, esaminare, decostruire le conoscenze in proprio possesso, per poi giudicare e valutare, attraverso la ricerca di cause e spiegazioni inerenti ai temi in analisi (ed è il tipo di intelligenza coinvolta nei compiti scolastici tradizionali, quali analizzare una parola o frase, e risolvere test matematici), l'intelligenza creativa è legata all'intuizione, alla capacità di immaginare, ipotizzare, alle abilità di *problem solving* anche in situazioni in cui le nostre conoscenze si rivelano inadeguate e che stimolano la predisposizione a scoprire e sperimentare, ipotizzando tesi e offrendo soluzioni anche inusuali ai problemi indagati. Infine, l'intelligenza pratica promuove l'interiorizzazione delle competenze delle altre due intelligenze nell'esperienza di tutti i giorni, favorisce le abilità tecniche dell'utilizzo di manufatti e strumenti, le capacità di saper organizzare e progettare in modo concreto e contestualizzato.

48 Deleuze G., Guattari F., 2002, *Che cos'è la filosofia?*, Einaudi, Torino, p. 22.

§ 4.1 - La dimensione critica

«In questo momento della vita dell'essere umano (l'infanzia) si può rintracciare l'origine dei fenomeni creativi dell'umanità [...] Non bisogna stancarsi di rilevare che la personalità del bambino, solo oggi riconosciuta, è veramente grande. Il bambino è un creatore.» (M. Montessori)

Che cosa intende Lipman per pensiero critico?

Intende sostanzialmente quel modo di pensare che ha caratterizzato la scienza occidentale sin dalle sue origini, orientato a produrre giudizi: il giudizio rappresenta di fatto l'esito della ricerca, costituita di operazioni quali la risoluzione di problemi, la presa di decisioni, l'apprendimento di nuove concezioni. Il pensiero critico è definibile, in quest'ottica, come “pensiero applicato”, pratico, poiché i concetti acquisiti vengono operazionalizzati, ovvero tradotti in comportamenti, di cui la forma più evidente è la discussione in classe. Come tale, il pensiero critico si profila come un processo che produce un risultato, che possa portare all'ampliamento o alla trasformazione del proprio sapere. «Sosterrò che il pensiero critico è *quel pensiero che 1) facilita il giudizio perché 2) fa ricorso a criteri, 3) è autocorrettivo e 4) è sensibile verso il contesto*».⁴⁹

Questa definizione ruota intorno a tre elementi costitutivi del pensiero critico: l'assunzione di criteri, cioè di parametri logici (intesi come solide e inoppugnabili “buone” ragioni) adeguati a valutare, sostenere e confrontare le asserzioni pronunciate o udite; l'autocorrettività, per cui lo smascheramento dei propri errori è una tappa fondamentale verso la conoscenza; la sensibilità al contesto, che deve tener conto tanto degli elementi generali, quanto della peculiarità dei singoli che a quei contesti devono adattarsi. «La sensibilità al contesto rappresenta un approccio più semantico, ossia basato sulle circostanze effettive e sui loro significati. La sensibilità verso il contesto richiede che l'atto sia adeguato alla situazione che l'ha proposto».⁵⁰ Ma soprattutto, il pensiero critico si sviluppa *con* gli altri e *in virtù* degli altri. Invita alla “responsabilità cognitiva”.

Lipman è profondamente convinto che le discipline che insegniamo siano strutture di relazioni, attraverso cui organizziamo le informazioni: sono le interpretazioni da cui traiamo i nostri giudizi sulla realtà. I giudizi sono infatti «definizioni o determinazioni di ciò che in

⁴⁹ Lipman, 2005, *op. cit.*, p. 232. Corsivo nel testo.

⁵⁰ *Ib.*, p. 67.

precedenza era indeterminato o in qualche modo problematico [...] la *ricerca* e il *giudizio* sono rispettivamente il *processo* e il *prodotto*, ma il loro legame non è esclusivo [...] ciò che rende i buoni giudizi tali è il ruolo ricoperto nella formazione dell'esperienza *futura*: sono giudizi con cui possiamo convivere e che arricchiscono la vita che dobbiamo ancora vivere».⁵¹ In queste parole, Lipman esplicita l'importanza del pensare critico, che favorisce negli studenti la comprensione profonda di un'asserzione, sia essa orale o scritta, grazie alla capacità di applicare i criteri logici e di riflettere sui contenuti per comprenderli, smascherando eventuali fallacie. Alcuni recenti studi anglossassoni evidenziano che le abilità cognitive che i bambini internalizzano attraverso un percorso continuativo di *P4C* diventano per loro un patrimonio utilizzabile anche in altri ambiti didattici, favorendone i risultati in termini di apprendimento delle materie curricolari, soprattutto in termini di capacità logiche e argomentative (Schleifer, Courtemanche, 1996; Sprod, 1997; Trickey, Topping, 2006, 2007; Millet, Tapper, 2012).

Ritenendo dunque fondamentale per le capacità cognitive e metacognitive degli studenti essere formati nell'*habitus* critico, Lipman si spinge a sostenere che ogni curricolo scolastico dovrebbe prevedere un corso autonomo di pensiero critico, sin dall'inizio del percorso scolastico-formativo⁵².

Per la rilevanza che esso ha negli studi didattico-pedagogici, il pensiero critico è stato oggetto di molteplici definizioni, oltre quella lipmaniana, secondo l'approccio epistemologico degli autori⁵³; in generale, esso viene considerato come «la capacità di un allievo di interrogarsi su un'affermazione, un avvenimento, un problema, un fenomeno, un'opera, tenendo conto del contesto; capacità di impegnarsi in un processo continuo di riflessione al fine di enunciare giudizi, in particolare di ordine logico, etico ed estetico; possibilità di compiere scelte consapevoli nella vita personale, scolastica e sociale; capacità di giustificare e valutare le proprie scelte a partire da valori e principi.»⁵⁴

Una posizione interessante è quella di Ennis (1993), autore ben presente a Lipman, che definisce il pensiero "critico" quando permette di giudicare la credibilità delle fonti, quando

51 *Ib.*, p. 33.

52 *Ib.*, p. 249.

53 Daniel M. F, Auriac E., 2011, *Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children*. L'articolo propone un breve *excursus* su studiosi di area americana che si sono occupati di pensiero critico, e che le autrici ritengono conciliabili con il curricolo lipmaniano. Concordo con le autrici che interpretano il curricolo della *P4C*, fondato sul pensiero critico, come un "complesso di abilità cognitive", nonché come una sorta di apertura al dubbio metodologico (Foulquié, 1962).

54 Pallascio R., Benny M., Patry J., 2003, *Il pensiero critico e il pensiero metacognitivo*, in Albanese O., Doudin P.A., Martin D. (a cura di), "Metacognizione ed educazione", FrancoAngeli, Milano, p. 48.

identifica nelle proposizioni le conclusioni, le ipotesi e le ragioni, quando aiuta a cogliere la qualità di un'argomentazione, favorisce lo sviluppo e la difesa del proprio punto di vista, richiede chiarificazioni, cerca ragioni a sostegno o rifiuto di una posizione, traccia conclusioni che siano credibili. Insieme ad altri studiosi (Ennis, 1987; Paul, Binker, Martin, Adamson, 1989),⁵⁵ Ennis ha evidenziato una serie di strategie affettive e cognitive che gli studenti dovrebbero maturare. Tra gli atteggiamenti affettivi, hanno considerato la predisposizione a mettersi in gioco con le proprie opinioni, l'attitudine al cambiamento o alla revisione concettuale, l'apertura verso il diverso, la tolleranza del dubbio e dell'incertezza, il riconoscimento dell'importanza delle emozioni nella formazione di pensieri e credenze, la capacità di restare concentrati sul tema trattato. Tra le capacità cognitive annoverano quella di verificare la veridicità delle fonti, stabilire criteri, comprendere termini e relazioni, cercare e confrontare informazioni, nell'ottica di imparare a ragionare autonomamente.

Lo sviluppo del pensiero critico- riflessivo appare di estrema rilevanza tanto nella riflessione teorica quanto nelle pratiche di *Critical Thinking*: il paradigma educativo critico ci invita a riconoscere la natura storica e sociale dei processi educativi, e richiede che la prassi pedagogica debba rifarsi a una teoria critica della società, della scienza e del soggetto (Wulf, 1983), situandosi nel contesto reale degli studenti per poterlo analizzare (Kelly, 1997), per comprenderne le dinamiche sociali implicite e per impegnarsi a costruire nuove identità sociali e nuove possibilità di convivenza sociale (Simon, 1999), al fine di esplorare le condizioni politiche e socio-culturali alle quali soggiace la teoria educativa, e impedire che essa diventi strumento di determinati interessi sociali o reiterazione dei valori riconosciuti dai gruppi sociali dominanti, tradendo così le finalità di emancipazione ed equità sociali. Non a caso, molta attenzione è riservata alla promozione di atti mentali quali l'interrogazione, la concettualizzazione, la valutazione, in relazione allo sviluppo del ragionamento logico, del dialogo critico e del dubbio metodologico, quasi un *habitus* costruttivamente scettico (Mc Peck, 1993) utile a individuare quali possono essere le buone ragioni a sostegno delle nostre credenze e delle nostre azioni (Siegel, 1988; Lipman, 1988; 1995).

Osserviamo come le posizioni di chi ha provato a definire il pensiero critico e la sua valenza educativa si siano nutrite della tradizione socratico-platonica fondata sul *dia-logos* come *medium* per la costruzione di significati; del Pragmatismo, che interpreta il pensiero non come una passiva contemplazione di una verità già data o una passiva ricezione di dati sensibili provenienti dall'esterno, ma come un processo attivo sulla realtà; dell'ironia rortiana, che

⁵⁵ *Ib.*, pp. 48-49.

considera l'individuo "proprietario" di un vocabolario con cui si giustificano azioni, si esprimono convinzioni, si valutano eventi biografici e sociali, ovvero un vocabolario che decide dei significati del vissuto all'interno del suo contingente appartenere a una specifica comunità e a una storica forma di vita (in sorprendente sintonia con il Wittgenstein dei giochi linguistici⁵⁶). E' infatti l'esperienza vissuta che aiuta i bambini a sviluppare la riflessione su quanto accade loro, grazie a meccanismi come quello dell'abduzione (Hatano, Inagaki, 1992), che Peirce intendeva come l'atto che spiega il ragionamento sulla conoscenza diretta in base all'evento vissuto: se ho un fagiolo bianco e se tutti i fagioli che vengono dalla mia borsa sono bianchi, è plausibile che il fagiolo provenga dalla borsa (Shank, 1991).⁵⁷

Ora, da un punto di vista più squisitamente pedagogico, queste concezioni si rifanno anche ai contributi di Vygotskij, secondo cui il linguaggio, come sistema di mediazione dell'esperienza e di rappresentazione simbolica del mondo, è pensiero; e alla prospettiva cognitivista di Bruner, che propone un nuovo modo di intendere l'attività del pensare: oggetto non sarà più la scoperta della Verità, bensì il senso possibile della verità. In questa prospettiva, «l'essere umano non è più al centro del mondo, perché è totalmente immerso in esso, è parte della sua struttura ecologica e ad esso imprescindibilmente legato».⁵⁸

In quest'ottica, è l'idea stessa di ragione che cambia, assumendo connotazioni nuove e diversificate (Santi, 1995): il pensiero non si esaurisce nel ragionamento sillogistico (modello unico di "pensiero forte" propugnato dalla tradizione filosofica occidentale) ma trova il suo completamento nella dimensione dialogica. Si assiste ad una sorta di relativizzazione dei concetti di ragione e conoscenza: la conoscenza è nel mondo, nelle relazioni che lo attraversano. «Ne deriva una teoria della conoscenza più informale, che ingloba tutte le dimensioni del pensare. [...] Intellettualità, corporalità, affettività, socialità, contesto ecologico e naturale confluiscono in un tutto inseparabile - l'attività pensante - che nel conoscere ha uno dei percorsi di senso più essenziali».⁵⁹

56 Si veda la trattazione delle teorie argomentative nel Capitolo Terzo della Seconda Parte.

57 In Liverta Sempio, O., Marchetti A., 1995, *Il pensiero dell'altro*, Cortina, Milano, p. 51.

58 Santi M., 1995, *Ragionare con il discorso*, La Nuova Italia, Firenze, p. 10.

59 *Ivi*.

§ 4.2 - La dimensione creativa

Era il 1971 Bruner quando scriveva che “ogni nuovo atto creativo può elevare l’uomo a nuova dignità [...]. Poiché è implicito, io penso, che l’atto creativo di un uomo sia l’atto di un uomo intero.”⁶⁰. Lo psicologo americano introduceva così il dibattito che avrebbe coinvolto le discipline psicologiche: superare il tradizionale dualismo di *res cogitans* e *res extensa*, di cuore e ragione, per promuovere invece il concetto di essere umano in quanto essere dotato di integrità.

Nella stessa direzione si muove Lipman, che declina le caratteristiche del pensiero creativo a partire dalla meraviglia aristotelica che proviamo di fronte alla natura, primo motore di creatività in relazione alla sua maestosità e duttilità, aspetti che ci invitano a problematizzare la nostra conoscenza del mondo: tutto è in cambiamento / movimento, non abbiamo risposte certe per sempre ma siamo spinti via via ad arricchire i nostri saperi. Non a caso, il pensiero creativo viene definito da Lipman amplificativo, provocatorio e maieutico: è amplificativo poiché, facendo uso di strumenti cognitivi quali analogie, metafore e procedimenti induttivi, esso va oltre le informazioni in nostro possesso per far evolvere il nostro pensiero, spingendolo verso la scoperta, l’invenzione o la riproduzione. E’ provocatorio per la sua intrinseca capacità di trasgredire regole e criteri, ed è infine maieutico poiché è «estrattivo, deduttivo, poiché cerca di estrapolare il miglior pensiero possibile.»⁶¹ Lipman tiene a sottolineare come il pensiero creativo sia insieme *caring* e critico, poiché da un lato si fa carico del mondo e delle persone intorno a sé, ma cerca anche di liberarsi di preconcezioni per problematizzare in modo alternativo, diverso, le cose che incontra, inoltrandosi in nuove ricerche.

Ecco perché il pensiero creativo è esperibile in molti momenti della *praxis* della CdR, quando i bambini, divenuti ricercatori attivi, possono esprimersi liberamente in diversi momenti della sessione: innanzitutto, nella fase che segna il passaggio dalla compilazione dell'*Agenda* al *Piano di Discussione*, i bambini esercitano oralmente una forma di viva creatività nel segnalare relazioni e connessioni che si profilano ai loro occhi rispetto alle tematiche emerse; così come, durante il momento della discussione, la concatenazione degli interventi dei bambini, e la generazione di ipotesi originali e/o di ragioni a favore o contro una posizione, fanno emergere ampiamente la capacità divergente dei bambini.

60 Bruner J.S., 1973, *Psicologia della conoscenza*, Armando, Roma, pp. 291-2.

61 Lipman M., 2005, *op. cit.*, p. 274.

§ 4.2.1 - Creatività, gioco, finzione

A sostegno di quanto scrive Lipman, molti studi tendono a sottolineare un'attività fondamentale per lo sviluppo del pensiero creativo, *caring* e relazionale del bambino: il gioco di finzione (che si sviluppa assai precocemente, tra i sette e i trenta mesi di vita del bambino).

Innanzitutto le azioni che si compiono non hanno lo stesso significato che avrebbero fuori dal contesto ludico. Nel gioco di finzione, «i bambini adottano un pensiero divergente nei confronti della realtà. Quando “fanno finta”, essi interpretano piuttosto che imitare, commentano, esagerano, evidenziano. La realtà e l'esperienza possono essere rappresentate, messe in scena, e soprattutto modificate [...]. Il far finta ha a che fare con le emozioni e con i sentimenti che i bambini provano più che con la realtà oggettiva».⁶²

Nei suoi studi sulle rappresentazioni mentali, Walton (1990) sostiene che il “far finta” è la modalità che il bambino possiede per coniugare percezione e immaginazione. Giocare a fare il soldato non significa essere un soldato, come il bambino ben sa, ma partecipare contemporaneamente a due mondi, quello della realtà e quello dell'irrealtà.

Secondo Perner (1990), si tratta invece di una rappresentazione per “simulazione”, ovvero di una rappresentazione di come il mondo potrebbe essere, che i bambini possiedono sin dall'età di due o tre anni,⁶³ e che può concorrere ad acquisire, in tappe successive dello sviluppo, la consapevolezza ricorsiva della “rappresentazione della rappresentazione”, permettendo l'integrazione di due modelli, quello della realtà a quello della finzione, in un modello rappresentazionale più ampio che li comprende entrambi (contestando così la tesi piagetiana secondo cui il gioco di finzione è basato sulle rappresentazioni simboliche, mentre secondo Perner si può interpretare come “un agire come se fosse qualcosa d'altro”⁶⁴).

La finzione presuppone che i bambini trovino un accordo tra i loro desideri e intenzioni con

⁶² Bondioli A., Savio D., 1994, *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (SVALSI)*, Junior, Bergamo, p. 11. Benché più attinenti alla prospettiva psicanalitica, queste osservazioni mi sono sembrate cogenti per l'orientamento di questa ricerca.

⁶³ Gli studi di teoria della mente sostengono che sin dai due, tre anni i bambini mostrano evidenze di una conoscenza della mente, anche se la loro concezione della mente è differente da quella dei bambini di quattro, cinque anni. Nel dibattito attuale sullo sviluppo di una teoria della mente nell'infanzia, si distinguono due linee di ricerca fondate sul diverso rilievo assegnato all'interazione sociale, per cui la prima ne interpreta lo sviluppo come un processo individuale autonomo, benché facilitato dal mondo sociale, mentre la seconda afferisce a una concezione socio-costruttivista, per la quale lo sviluppo della teoria della mente deriva dalla condivisione delle pratiche sociali della comunità di appartenenza.

⁶⁴ Cfr. Battistelli P. (a cura di), 1997, *Io penso che tu pensi... Le origini della comprensione della mente*, FrancoAngeli, Milano, p. 59.

quelli altrui, ma soprattutto che debbano accordarsi sui significati della funzione ludica per poter condividere la nuova realtà da loro creata, dove non si esperiscono i significati letterali delle cose, ma significati nuovi che devono essere socializzati e negoziati per poter diventare elemento condiviso che costituisce la possibilità effettiva del gioco: così si instaura una prima forma di comunità (Bondioli, Savio, 1994). Si avvia un percorso di sviluppo metacomunicativo, poiché i bambini, per gestire l'assenso reciproco, si confrontano sulla "cornice" (procedure, ambiente, trame implicite) del gioco, non solo sui contenuti; questo permette di esteriorizzare i conflitti, elaborarli, lavorare psichicamente su contenuti angosciosi e/o problematici, ed è per il bambino segno di vivacità e salute psichica (Freud, 1929; Klein, 1928; Isaacs, 1933; Bettelheim, 1967; Erickson, 1977).

In quanto attività spontanea, il gioco di finzione è considerato espressione del pensiero produttivo-creativo (Pepler, Ross, 1981), poiché fa uso del linguaggio narrativo come struttura logico-sintattica che integra, organizza e analizza la composizione temporale e causale degli eventi in modalità anche non canoniche, non strettamente legate alle esperienze quotidiane.⁶⁵

Il fatto di verbalizzare l'esperienza ludica, specificando ruoli e azioni (definiti da Bruner *script*, cioè forme narrative che attingono alle azioni familiari dei singoli, socialmente condivise) per pianificare il gioco, serve inizialmente ai bambini per orientare le azioni simboliche, successivamente diviene strumento di controllo e comunicazione simbolica / metaludica di natura sociale, che fornisce l'occasione al bambino di riconoscere l'intelligibilità del progetto ludico e di elaborare piani per codificare o trasformare il progetto stesso. Per giocare insieme al gioco di finzione occorre saper distinguere tra azioni fittizie e non, saper comunicare all'altro il significato simbolico attribuito agli oggetti, e comportarsi in maniera coerente alla cornice del gioco propria e altrui (Piaget, 1923-1945; Schank, Abelson, 1977; Garvey 1982; altri studi confermano l'importanza dell'elemento ludico nella prima infanzia ai fini dello sviluppo delle espressioni creative: Gopnik, 2010; Craft, McConnon, Matthews, 2012).

«In una prospettiva più generale, l'abilità a comprendere e a partecipare al gioco di finzione, è una manifestazione, secondaria dal punto di vista evolucionistico, della più importante capacità di interpretare e di partecipare a sequenze di azioni dirette a uno scopo futuro che deve essere anticipato mediante, appunto, l'immaginazione.»⁶⁶

Finora ho sintetizzato gli studi che indagano l'origine e le caratteristiche della creatività

65 Bondioli A., Savio D., 1994, *op. cit.*, p. 14.

66 Battistelli P. (a cura di), 1997, *op. cit.*, p.60.

infantile, tuttavia occorre considerare che il concetto stesso di creatività è estremamente complesso, e manca univocità di definizione negli studi internazionali. E' un concetto legato all'innovazione in campo economico e sociale (Legrenzi, 2005) e nella ricerca scientifica (Brak, 2009; Dehann, 2009; Lewis, 2009), al cambiamento e all'evoluzione dell'umanità (Vygotskij, 1973; Garroni, 1978; Gopnik, 2010), appartiene dunque a tutto il genere umano, è insito nella nostra natura ed è alla portata di tutti (Rodari, 1973). Quando è declinato nell'ambito educativo, è fortemente connesso al superamento delle metodologie tradizionali dei processi di apprendimento-insegnamento, a favore di strategie in grado di facilitare il coinvolgimento attivo e la partecipazione consapevole degli allievi, in un clima collaborativo (Trotman, 2011).

C'è però accordo nel sostenere che la creatività (come confermerebbero le ricerche sul gioco di finzione) è una caratteristica che potenzialmente appartiene a tutti gli esseri umani, non solo ai talentuosi o ai “geni”, ed è un elemento fondamentale per il progresso e l'innovazione sociale (Guilford, 1950; Bruner, 1986; Torrance, 1989; Craft, 2001-2006). Non a caso Gardner (2007) ha intravisto nella creatività una delle “chiavi” intellettive per affrontare la complessità della contemporaneità: la creatività appare all'insigne studioso americano come un approccio opposto a quello disciplinare, che può aiutare a uscire dagli schemi dati, qualora essi risultino improduttivi: essa è proiettata verso l'innovazione. Compito dell'educatore dev'essere quello di tener vive la curiosità e la voglia di esplorare che il bambino possiede, sostenerlo nelle sue capacità di proporre nuove idee, porre interrogativi inconsueti e dare risposte inaspettate, esercitare ragionamenti inusuali, cercando una strada autonoma e consona alla sua personalità, pur considerando il fatto che il bambino impara in situazioni sociali, per cui le soluzioni che trova nascono anche dal confronto con quelle meno funzionali dei compagni, e gli errori individuali o collettivi aiutano a trovare strade più produttive (Doise, Mugny, 1981).

§ 4.2.2 - Le sette parole chiave per cogliere la creatività

Il progetto internazionale CREANET, cui questa Università ha aderito,⁶⁷ ha fatto emergere una serie di dati interessanti, che rappresentano lo stato dell'arte delle ricerche intorno alla creatività in ambito educativo. Per descrivere la creatività sono state privilegiate due strade: da un lato è stata messa in luce l'importanza di offrire ai bambini, sin dalle prime esperienze scolastiche, la possibilità di sperimentarsi in attività grafiche, manipolative e non strutturate, usando a proprio piacimento materiali i più diversi possibili, dai lego alla sabbia ai tessuti, per cimentarsi nel gioco simbolico, esplorativo, costruttivo, al fine di potersi esprimere al di fuori di schemi già noti. Anche il contatto con la narrazione, l'invenzione e l'ascolto di storie, usando ogni tipo di espressività, da quella corporea a quella verbale, favorisce l'espressione creativa. Al contempo, pure l'attività di soluzione dei problemi mostra uno stretto legame con la creatività. Dall'altro, sono state cercate quelle caratteristiche peculiari che fanno sì che attività anche molto diverse possano essere considerate allo stesso titolo "creative".

Gli studi sembrano concordare su un'idea di creatività che non si identifica con forme di spontaneità *tout court*, ma che invece segue regole e strutture precise (Piaget, 1970; Garroni, 1978), adeguate e conformi al compito assegnato (Sternberg, Lubart, 1996). Se le regole si dovessero rivelare troppo astratte o indeterminate, e dunque scarsamente utili, allora la capacità creativa del nostro intelletto potrà modificarle in relazione al contesto (Garroni, 1978).

Sono state individuate sette parole chiave⁶⁸ che possono costituire un patrimonio condiviso di ciò che potremmo definire "creativo". Innanzitutto la *novità*: creare qualcosa di nuovo rispetto al proprio ambito esperienziale noto è da tempo riconosciuto come fattore di creatività (Bruner, 1962; Torrance, 1963; Sternberg, Lubart, 1996; Amabile, 1996; Johnson Laird, 2005). Sul piano pedagogico-empirico, il confine di demarcazione tra ciò che è creativo e ciò che non lo è appare piuttosto labile, per lo più affidato a test standardizzati⁶⁹ che operazionalizzano le abilità dei bambini per comprenderne i tratti divergenti (Torrance, 1966; William, 1980; Antonietti, 2004). In quest'ottica, un elemento rilevante è l'applicarsi alla

67 Dal progetto CREANET (Beja, 2011), che si è concluso nel settembre 2013, è nato il testo *Pensare la creatività*, 2012, di Gariboldi A. e Cardarello R. (a cura di), Junior, Bergamo, che raccoglie le riflessioni derivanti dal confronto di teorie e pratiche didattiche internazionali, condivise dai paesi partecipanti.

68 Si veda il saggio di Cardarello R., 2012, *Creatività e infanzia: sette parole produttive*, in Gariboldi A., Cardarello R. (a cura di), *op. cit.*, pp. 29-42.

69 Per una più puntuale e accurata trattazione della misurazione / valutazione della creatività, si rimanda alla parte empirica di questo lavoro relativa alla produzione del test creativo somministrato durante la presente ricerca di dottorato.

risoluzione di una questione (*problem solving*) o finalizzare le proprie attività verso un obiettivo, ovvero è la natura problematica della situazione data che favorisce l'attivazione di processi e meccanismi innovativi, tesi all'esplorazione e all'individuazione di percorsi alternativi per superare l'impasse.

L'*inventiva* o meglio l'*immaginazione*: si intende l'attitudine a produrre, declinata sia come produzione innovativa (Legrenzi, 2005), sia come attività di *problem solving* (Barak, 2009; Dehann, 2009; Lewis, 2009), capace di rappresentarsi mentalmente elementi di novità pertinenti rispetto a quel contesto (Sternberg, Lubart, 1999), anche a partire dalle proprie conoscenze pregresse, decostruite e ricostruite in maniera idonea agli eventi in corso (Vygotskij, 1973). È di fronte a situazioni nuove, infatti, che emergono i comportamenti creativi, poiché siamo chiamati a cercare nuovi *pattern* di spiegazione dell'evento insolito in questione, o adattare *pattern* già posseduti e predisposti per altri tipi di situazioni (Schank, 1988), apparentemente non pertinenti, e che proprio nel loro uso non stereotipato mostrano un effetto creativo.

«Se immaginare vuol dire produrre fittiziamente (con o senza immagini mentali) oggetti che non esistono o che non sono presenti, se ne possono dare due macro definizioni. L'una quando immaginiamo un oggetto non presente ma esperito, e che chiamiamo immaginazione riproduttiva (Kind Kind, 2007), l'altra quando produciamo mentalmente un oggetto non esistente, quindi in assoluto nuovo, e che sarebbe la vera e propria immaginazione creativa che usa e combina memorie plurime di oggetti esterni. Anche dal punto di vista del processo di immaginazione ritorna perciò quella definizione di “arte combinatoria” delle esperienze che già Vygotskij aveva lucidamente teorizzato, e che gli psicologi cognitivisti confermano quando analizzano i processi di produzione mentale».⁷⁰

La *curiosità* coglie ulteriori caratteristiche individuali quali l'autonomia, la capacità di orientarsi in situazioni problematiche e complesse (Runco, Johnson, 2002), la predisposizione ad attività manipolative ed esplorative (Mirzaie, Hamidi, Anaraki, 2009).

Non può mancare una certa dose di *indipendenza*, di pensiero critico e divergente che il contesto scolastico-educativo dovrebbe garantire ai soggetti in formazione, affinché venga promossa e favorita la loro completa *espressione di sé*. È un concetto, quello di autonomia che richiama, come la creatività, il concetto di libertà, di “differenziazione dal collettivo” (Antonietti, 2001)

⁷⁰ Cardarello R., 2012, *Creatività e infanzia: sette parole produttive*, in Gariboldi A., Cardarello R. (a cura di), *cit.*, pp. 37-38.

Infine, questa attenzione all'individuo e alle sue peculiarità, allo sviluppo delle sue potenzialità, mostra di poter agire sui livelli di *autostima* individuale, incidendo positivamente anche sulla capacità di intraprendere sentieri nuovi, diversi da quelli consueti, aprendo al *rischio* e all'assunzione di responsabilità (*decision making*) rispetto alle proprie scelte.

«Per spiegare il meccanismo da cui ha origine la creatività sono stati elaborati vari modelli, tra cui quelli *fattorialisti* (di orientamento cognitivista), che considerano il pensiero creativo un'unità articolata, scomponibili in parti chiamate fattori e individuabili attraverso indagini e analisi statistiche. I modelli più noti sono quelli di Thurstone, Guilford, Torrance, De Bono».⁷¹

Possiamo sintetizzare questi modelli nella tabella seguente, per averne un quadro d'insieme.

Thurstone (1941)	Sette attività intellettive primarie	<ul style="list-style-type: none"> - visualizzazione di figure geometriche in diverse posizioni dello spazio; rapidità nel calcolo numerico; - rapidità nella percezione dei dettagli; - capacità di cogliere idee e significati - fluidità verbale - memoria di parole, lettere e numeri - abilità intuitiva
Guilford (1956)	Modello di struttura dell'intelletto	<ul style="list-style-type: none"> - operazioni (cognizione, memoria, pensiero divergente, pensiero convergente, valutazione) - contenuti (figurale, simbolico, semantico, comportamentale) - prodotti (unità, classi, relazioni, sistemi, trasformazioni, implicazioni)
Torrance (1977); Williams (1980)	Componenti del pensiero creativo	<ul style="list-style-type: none"> - originalità (unicità: proposte nuove e realmente innovative) - fluidità (quantità di risposte prodotte per una domanda data) - flessibilità (cambiare direzione: numero di categorie concettuali alle quali le risposte possono essere ricondotte) - elaborazione (scegliere di elaborare, di tradurre in termini concreti e operativi le proprie idee o dar loro nuove vesti)

⁷¹ Cinque M., 2010, *La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, n. 2, p. 102. Anche la tabella seguente è tratta dallo stesso articolo, ampliata da me.

De Bono (1991)	Riprende la istinzione di Guilford tra convergenza e divergenza	<ul style="list-style-type: none"> - pensiero <i>verticale</i> (pensiero logico-sequenziale, fondato sulla programmazione lineare di una serie di <i>step</i> logici da affrontare uno dopo l'altro) - pensiero <i>laterale</i> (basato sulla ricerca deliberata di nuove prospettive e nuovi punti di vista da cui esaminare il problema, per rompere gli schemi concettuali abituali)
----------------	---	---

§ 4.2.3 - La creatività nel linguaggio: la metafora e il ragionamento controfattuale

Un ulteriore filone di ricerca riguarda il legame tra creatività e linguaggio (Vygotskij, 1934; Piaget, 1945; Bruner 1986; Gardner, 1993): mentre Piaget esplicita come nella prima infanzia i bambini siano vincolati a uno stadio “preoperatorio”, fortemente legato alle loro esperienze pratiche, senza riferimenti espliciti alle relazioni interpersonali o alla comunicazione (riferendosi al “linguaggio egocentrico” dei più piccoli), Vygotskij al contrario sostiene la stretta interdipendenza tra pensiero e linguaggio, affermando la natura sociale del processo di interiorizzazione, grazie allo sviluppo del linguaggio.

Bruner amplia le considerazioni vygotskijane sostenendo come lo sviluppo linguistico sia un effetto sociale e culturale, «frutto dell'interazione sociale del bambino con la madre o con un adulto di riferimento all'interno di *format* (strutture di sequenze interattive) di “attenzione condivisa” e “azione condivisa” (gioco sociale, azione legata alla routine quotidiana, abitudine familiare) fondamentali per una rappresentazione delle proprie e altrui intenzioni. In queste sequenze convenzionali (determinante non è ciò che si fa ma come), l'attenzione del bambino si focalizza sulla comunicazione e sulle sue regole; in queste situazioni protette e schematizzate, per il bambino è più semplice capire la relazione tra suono e significato, a condizione che l'adulto sia in grado di svolgere una funzione di sostegno (*scaffolding*)».⁷²

Inoltre la relazione tra pensiero e linguaggio ci permette di cogliere l'apprendimento da parte del bambino dei sistemi simbolici propri della cultura d'appartenza. Bruner (1966) evidenzia come la nostra rappresentazione della realtà attraversi tre stadi nel corso dello sviluppo cognitivo: quello “esecutivo”, durante il quale la realtà viene codificata attraverso la

⁷² Vinciguerra M., 2012, *Pedagogia e filosofia per bambini*, La Scuola, Brescia, pp. 35-36.

sperimentazione diretta; quello “iconico”, in cui il veicolo di comprensione e categorizzazione della realtà è l'immagine che mi formo attraverso l'osservazione e l'imitazione (come evidenziato nel linguaggio “egocentrico” teorizzato da Vygotskij [1984], che rappresenta il punto di contatto tra il discorso esterno rivolto alla socialità e il pensiero interno: il linguaggio acquisisce, oltre alla funzione sociale, anche quella intellettuale, che garantisce la piena strutturazione del pensiero); quello “simbolico”, legato all'uso del linguaggio inteso come sistema di simboli che ci permette di interpretare la realtà, e che proprio per questo deve essere oggetto di un percorso di insegnamento-apprendimento consapevole. Gli studi più recenti sottolineano l'importanza strategica della dialettica pensiero-linguaggio, poiché hanno evidenziato come essa sia attiva sin dalla tenera età, e condizioni il percorso evolutivo di crescita: « le prime forme di significazione e di comunicazione simboliche sono presenti già nel pensiero pre-linguistico: i primi concetti descrivibili tramite definizioni spontanee sono tipici di un pensiero successivo, quando cioè il linguaggio è già stato appreso. Il linguaggio consisterebbe appunto nel descrivere in maniera chiara le peculiarità interne dei concetti, trasformandole esplicitamente in oggetti di pensiero. Ciononostante configurazioni transitorie di coscienza e di intenzionalità potrebbero esserci mediante forme di rappresentazione legate alle immagini mentali (quella che Bruner [...] definisce “rappresentazione iconica”).»⁷³

E' stato riconosciuto un legame tra la creatività linguistica e la capacità inferenziale: il gruppo di lavoro di Boschi (Boschi, 1997; Boschi, Aprile, Scibetta, 1992) ipotizza che la mente infantile sia tanto più creativa e flessibile quanto meno sia dominata da proprietà dominio-specifiche (Karmiloff, Smith, 1992). Le inferenze sono poste in diretta correlazione con la creatività infantile in quanto riguardano la generazione di informazioni semantiche nuove, non contenute esplicitamente nel testo ma ricavabili dallo stesso: la capacità inferenziale costituisce un'elaborazione complessa e attiva del bambino, che aiuta a generare conoscenze nonché a ristrutturare quelle già possedute. Non a caso, il gruppo prevede la valutazione del linguaggio inferenziale come ultimo *step* nel percorso di comprensione dei linguaggi da parte dei bambini.

Le abilità inferenziali sono implementati nella CdR, poiché questa metodologia invita i bambini a stare perennemente in un *habitus* critico ma non privo di creatività: come anticipavo precedentemente, il passaggio dall'*Agenda* al *Piano di Discussione*, la *Discussione* stessa, ma anche l'*Autovalutazione*, sono tutte fasi in cui i membri sono chiamati a esercitare queste funzioni, a esplorare criticamente le loro scoperte, le loro opinioni, il loro vissuto

⁷³ *Ib.*, p. 41.

emotivo, a cercare soluzioni molteplici divergenti a problemi emersi, a trovare relazioni anche inusuali tra i punti di vista esplicitati, a esprimersi simbolicamente e metaforicamente.

In effetti, la capacità di produrre metafore, come spia di un ragionamento analogico, sembra essere facilitata dalla promozione di pratiche didattiche che invitano alla produzione divergente (Levorato, Cacciari, 1997) attraverso processi mentali di combinazione delle conoscenze semantiche e delle concettualizzazioni che i bambini già posseggono. Le espressioni metaforiche sono, in quest'ottica, la manifestazione linguistica di processi cognitivi che il bambino vive e percorre nell'esperienza quotidiana. La psicologia cognitiva, la filosofia del linguaggio e la linguistica sono arrivati a vedere la metafora come struttura generale del pensiero (Lakoff, Johnson, 1980), rendendo la metafora un tema fondamentale per i modelli della mente. Il fatto che, di continuo, facciamo uso di metafore nel linguaggio quotidiano senza quasi rendercene conto, è indicativo di quanto sia profondamente radicato il processo metaforico (Sassoon, 1994) come modalità di strutturazione del pensiero e della realtà (nella prima infanzia, esse costituiscono le teorie ingenuie dei bambini sul mondo intorno a loro).

Quando usiamo una metafora, dal punto di vista cognitivo non ci limitiamo a ricorrere a un modo alternativo di rappresentare un pensiero o uno stato di cose, ma elaboriamo un processo che ci permette di trasporre le proprietà di una cosa (veicolo) a un'altra molto differente (topico) mediante un paragone sottinteso. La produzione di metafore è in tal senso una funzione della capacità del nostro cervello di produrre mappe concettuali (Gopnik, 2010) che trovano concreta espressione nel linguaggio – e nelle eventuali azioni che ne seguono.

L'idea della metafora come struttura fondamentale del pensiero ha ormai trovato numerose conferme⁷⁴, come si può osservare nella struttura logico-semantiche del discorso morale, religioso e scientifico. Molte ricerche hanno comprovato (Hesse, 1980; Kuhn, Pearsall, 2000; Dunbar, Fugelsang, 2005) il ruolo che le metafore rivestono nel veicolare l'immagine che gli scienziati offrono del mondo, vere e proprie guide all'ermeneutica della realtà (per esempio, sostenere che l'universo è un "meccanismo", significa orientare a una precisa visione naturalistica).

Già gli studi di Chomsky, negli anni Cinquanta, sulla "grammatica generativa" come apparato formale che permette di esplicitare le conoscenze implicite di un parlante-ascoltatore, avevano

74 Si veda Cardarello R., Contini A. (a cura di), 2012, *Parole immagini metafore*, Junior, Bergamo. Si veda anche la rassegna di Cinque M., 2010, *op. cit.*: Widmann (2004) sottolinea la presenza ricorrente di alcune metafore in tutte le culture, come mostrano i miti della creazione, nei quali per esempio ritorna simbolicamente la metafora della luce o dell'illuminazione.

riconosciuto caratteristiche di creatività al linguaggio, nel momento in cui si affermava che gli individui possono produrre un numero potenzialmente infinito di frasi e strutture semantiche attraverso un numero finito di regole e di elementi (esemplificativo è il noto esempio chomskyano “La vecchia porta la sbarra”), ipotizzando peraltro l’esistenza di forme astratte sottese alla lingua parlata, intuitivamente colte da chi parla ma non immediatamente evincibili nell’analisi linguistica. Chomsky aggiunge che l’aspetto più creativo del linguaggio è quello che egli definisce *rule-changing creativity*, intendendo la capacità e l’attitudine dei parlanti di modificare in modo efficace le regole linguistiche in uso, spiegando così le trasformazioni e le evoluzioni che avvengono all’interno dei diversi idiomi.⁷⁵

Per esempio, inventare mondi alternativi o amici immaginari (Gopnik, 2010) è una risorsa immaginativa importantissima per il bambino: pensando modi diversi in cui il mondo potrebbe essere in futuro o essere stato in passato (Harris, 2000), il bambino esercita non solo le sue capacità progettuali e di pianificazione (e dunque di adattamento al contesto), ma inizia a strutturare quella modalità del pensiero definita “controfattuale” che tanta parte ha nei processi decisionali in ogni fase della vita e in ogni azione, anche ordinaria, che dobbiamo intraprendere. «Fenomeni come questo [*degli amici immaginari*] sembrano difficili da conciliare con l’idea che i bambini siano anche dei piccoli scienziati attivamente alla ricerca dei misteri del mondo. Eppure, questa libertà ludica fa parte della storia evuzionistica dell’infanzia [...]. La conoscenza e l’immaginazione [...] sono alla base anche della finzione adulta, del lavoro degli scrittori e dei poeti, degli attori e dei registi. Quindi, il gioco infantile dal far finta contribuisce a chiarire il ruolo tutt’altro che secondario della finzione nella vita degli adulti».⁷⁶

Proviamo ad approfondire il pensiero controfattuale, quale forma di ragionamento che amplia i confini della realtà esperienziale per aprire una visione su orizzonti alternativi possibili.

Questo tipo di ragionamento appare nei bambini a partire dai diciotto mesi, nella forma del gioco simbolico, che è a tutti gli effetti una trasposizione del mondo conosciuto in uno creato *ad hoc* (Harris, 2000); il bambino è ora in grado di superare la fase precedente in cui procedeva per tentativi ed errori, guidato per lo più dall’esperienza tattile, per accedere alle prime forme di “pianificazione concettuale” per l’anticipazione di azioni future, o

75 Garroni (2010), rifacendosi alla filosofia estetica kantiana, osserva che tali attitudini alla trasformazione non hanno solo una natura logico-linguistica, ma implicano una complessa interdipendenza tra i fattori linguistici, psicologici e cognitivi. In termini kantiani, si tratterebbe di un’attitudine “estetica”, relativa al sentire e non all’intelletto, ovvero rientrerebbe nell’ordine indeterminato del *senso* più che non a quello determinato dei *significati*.

76 Gopnik A., 2010, *Il bambino filosofo*, Bollati Boringhieri, Torino, p. 64.

l'immaginazione di alternative controfattuali rivolte al futuro o al passato.

É pur vero che molte ricerche internazionali a riguardo mettono in luce la difficoltà dei bambini di tre - quattro anni a utilizzare un vero pensiero controfattuale, dove cioè si cerchino alternative agli esiti di una situazione distaccandosi dalla realtà vissuta e dall'esperienza già in proprio possesso (come si vedrà praticamente nella parte empirica di questa ricerca, poiché un *item* del test creativo da me costruito ha voluto indagare proprio quest'aspetto), ed evidenziano nei bambini di cinque - sei anni difficoltà nel prevedere possibilità multiple. Alcuni studiosi (Perner, Sprung, Steinkogler, 2004) hanno legato la complessità del ragionamento controfattuale al riconoscimento di una falsa credenza, paradigma della teoria della mente attraverso il quale viene valutato se il bambino riconosce all'altra persona una conoscenza falsa rispetto allo stato di realtà (Wimmer, Perner, 1983), poiché le loro ricerche hanno mostrato che i bambini di quattro anni sono in grado di formulare un'ipotesi attraverso un ragionamento induttivo («Se Maria non si accorge che suo marito Pietro, malato, è stato chiamato urgentemente per spegnere un incendio, continuerà a credere erroneamente che sia a letto»), nonché di compiere un'inferenza che coniughi un antecedente controfattuale («Se non ci fosse stato il fuoco») al controfattuale conseguente più coerente («allora Pietro sarebbe ancora a letto»).⁷⁷

Alterando un qualsiasi elemento negli antecedenti, si alterano anche le conseguenze nei risultati, che appariranno nuovi rispetto agli esiti attesi nella prima formulazione. La forma di trasformazione più utilizzata dalle persone nel pensiero controfattuale quotidiano consiste nell'annullare fatti avvenuti, falsificando gli antecedenti (Goodman, 1983) e gli esiti rispetto alla realtà («Se avessi fatto l'università, adesso sarei un medico di successo, piuttosto che...»). Soprattutto in caso di esiti negativi nel presente, attiviamo una rappresentazione diversa del passato, ipotizzando quali elementi avrebbero potuto essere diversi. O cerchiamo un'interpretazione che renda più accettabile il presente stesso. Il risultato immaginato può essere costruito in direzione di un'ipotesi migliorativa («Se solo avessi studiato di più, avrei superato l'esame) o peggiorativa («Almeno non mi sono rovinato le vacanze»). Il ragionamento controfattuale può dunque essere strutturato in diversi modi: possiamo aggiungere un fattore non presente negli antecedenti, oppure eliminare qualcosa già presente o ancora sostituire un antecedente con un altro. Nella visione retrospettiva di un accaduto è possibile immaginarne le alternative in base alla ri-definizione di un antecedente e di un esito.

⁷⁷ In Calabrese S., 2013, *Neurogenesi del controfattuale*, in "Enthymema", vol. VIII, p. 101. Gli esempi riportati sono tratti dall'articolo.

Mi pare interessante sottolineare che molti studi di psicologia dello sviluppo mettono in relazione il pensiero causale con quello controfattuale (Lewis, 1986), poiché per immaginare uno scenario diverso in cui vivere il bambino deve possedere sin da piccolo delle teorie causali del mondo (Woodward, 2003; Gopnik, 2010), che adatterà all'orizzonte creato⁷⁸, e che si rivelano molto simili a quelle scientifiche, «ma per lo più inconse e codificate nel loro cervello, anziché registrate su carta o presentate a convegni scientifici»⁷⁹, proprio perché il bambino possiede la capacità - come certi programmi informatici, tipo *Mapquest* - di costruire mappe inconse che gli rappresentano il funzionamento del mondo e dalle quali trae modelli per agire nel proprio contesto esperienziale (Gopnik, Glymour e al., 2004). Questi studi ribaldano la prospettiva piagetiana secondo la quale il legame di causalità viene pienamente colto dai bambini tra il periodo pre-operatorio e il periodo operatorio.⁸⁰ E anzi, il gruppo di lavoro di Gopnik ha evidenziato come la plasticità e l'alto grado di connessione neuronale tipici del cervello infantile siano condizioni fondamentali per lo sviluppo della fantasia, del pensiero della possibilità e del ragionamento controfattuale applicato alla quotidianità, osservando come queste abilità favoriscano la maturazione della corteccia prefrontale. Il ragionamento controfattuale infatti permette di sviluppare i percorsi ipotetico-deduttivi e quelli causali, nonché di ampliare l'orizzonte esistenziale ammettendo la presenza di realtà possibili a fianco di quella effettiva fin dalla tenera età. «La funzione del pensiero controfattuale è di ricostruire il passato nel presente creando delle rappresentazioni alternative a quanto già avvenuto, e di simulare ipoteticamente gli eventi futuri servendosi della banca dati memorizzata dal nostro cervello relativamente a ciò di cui abbiamo fatto esperienza.»⁸¹

Il ragionamento causale e ipotetico-deduttivo sotteso al pensiero controfattuale è sperimentato dai bambini in diverse fasi delle sessioni di *P4C*: per esempio, gli allievi sono chiamati a produrre domande e ipotesi su quanto leggono nel testo lipmaniano, a partire dall'incontro con i giovani protagonisti dei racconti che stimola la produzione di ipotesi, ragioni, alternative alle situazioni lette. O ancora, possono essere chiamati a formulare ipotesi

78 Gli psicologi giapponesi Hatano e Hinagaki (2006) hanno svolto una ricerca sulle conoscenze biologiche dei bambini, in particolare riferendosi alle loro concezioni della vita e della morte e hanno scoperto che a partire dai 5 anni i bambini di tutte le latitudini sviluppano una teoria causale e vitalistica della biologia, che ricorda quella della medicina tradizionale orientale o della filosofia antica greca: l'esistenza di una sorta di soffio vitale, di un'energia che ci garantisce la vita, e che la morte ci porta via. In Gopnik A., *op. cit.*, p. 51.

79 Gopnik A., *op. cit.*, p. 53.

80 Piaget afferma che il bambino dopo i sette mesi coglie una forma di causalità originaria, legata all'efficacia del gesto che fa, e dunque a quella sola azione circostanziata, che comincerà a ripetere per ottenere l'effetto che ha sperimentato, ma non si tratta di una causalità fisica, fondata su caratteri esterni all'azione. Nei mesi successivi, la causalità non è più un fenomeno dipendente interamente dalla propria attività, si profila all'orizzonte il ruolo dell'Altro, ma è una fase intermedia ancora legata alle attività del piccolo. Il pieno sviluppo del concetto di causalità avviene tra il periodo pre-operatorio e il periodo operatorio, superando il pensiero magico e animistico.

81 Calabrese S., 2013, *op. cit.*, p. 99.

durante la fase di discussione, quando si confrontano sull'argomento scelto e lo declinano nelle diverse direzioni che la CdR imprime.

§ 4.3 - La dimensione *caring*

Nell'ottica lipmaniana, il pensiero *caring* ha un doppio significato: «da un lato significa pensare con premura all'oggetto dei nostri pensieri, dall'altra vuol dire occuparsi della propria maniera di pensare». ⁸² Lipman ammette che è difficoltoso dare una definizione univoca di ciò che si intende per *caring*, a meno di intendere la capacità del pensiero di farsi carico di questioni importanti per la nostra esistenza. «Pensare a ciò che si può fare nel mondo significa dover tenere in conto l'impatto ambientale dell'azione. Pensare agli anziani o ai bambini - persone incapaci di avere cura di se stessi - vuol dire prendere in considerazione il modo in cui prendersi cura di loro e assegnare questa priorità di pensiero sulla base della sua importanza. Il pensiero orientato al valore non si ferma alla semplice classificazione; deve costruire graduatorie, assegnare priorità, distinguere ciò che è urgente da quello che non lo è. Ciò che si nasconde dietro le valutazioni è sempre il proprio senso della proporzione, quella prospettiva idiosincratca rispetto alla quale alcune cose appaiono vicine ed enormi, mentre altre sembrano tanto lontane e di piccolissime dimensioni. [...] Pertanto, l'orientamento al valore è un genere di pensiero quando dà luogo ad operazioni cognitive quali esaminare delle alternative, scoprire o inventare relazioni, istituire connessioni tra connessioni, valutare differenze.» ⁸³

Per Lipman dunque pensare in modo valoriale è sempre "intenzionale", nel senso che «chi valuta (pensa valorialmente) sta sempre dirigendo il proprio pensiero verso qualcosa. [...] In generale, possiamo dire che il tipo di pensiero di cui si parla (*caring*) è il pensiero che assegna valore al valore.» ⁸⁴ Dunque il pensiero *caring* si conota come intrinsecamente valutativo, poiché quando valutiamo qualcosa che ci è caro non facciamo altro che valutare le relazioni che ci legano a quell'oggetto. E' evidente nel caso di un regalo: «Il regalo ha valore perché stabilisce dei legami tra i nostri atteggiamenti, le nostre disposizioni e le nostre emozioni e quelli del donatore, legami che sarebbe difficile stabilire in qualche altro modo». ⁸⁵ Lipman

82 Lipman M., 2005, *op. cit.*, p. 284 e segg.

83 Lipman M., 1995, *Orientamento al valore (caring) come pensiero*, in Cosentino A. (a cura di), 2002, "Filosofia e formazione", Liguori, Napoli, pp. 36-37.

84 Lipman M., 1995, *Orientamento al valore (caring) come pensiero*, in Cosentino A. (a cura di), 2002, *op. cit.*, p. 36.

85 *Ib.*, p. 287.

sottolinea qui la tendenza a prestare attenzione a ciò che ci appare importante, cogliendo le relazioni che ci legano agli altri e al mondo. Ecco perché il pensiero *caring* è anche intrinsecamente affettivo, «attraversa come un laser la dicotomia ragione-emozione», e considera l'emozione come una «forma di pensiero.»⁸⁶

Si pensi, egli dice, all'indignazione che ci coglie quando leggiamo che è stata perpetrata un'ingiustizia nei confronti di un cittadino straniero: l'indignazione rappresenta la consapevolezza di un comportamento “inappropriato”, dove il giudizio di appropriatezza o meno è intesa da Lipman come criterio cognitivo. Ed è questo nodo a rappresentare una questione di grande rilevanza per l'educazione morale dei bambini, come vedremo a breve.

Lipman definisce il pensiero *caring* come attivo: le nostre azioni sono orientate alla cura e alla conservazione di ciò che consideriamo importante e di “valore” (intendendo qui il riferimento a quei valori che ci guidano nel quotidiano, sia astratti sia pragmatici). Le nostre azioni parlano di noi, della nostra individualità, traducono i nostri progetti e i nostri scenari esistenziali, e il loro significato “deve essere ricercato nelle relazioni con le conseguenze che da esse derivano.”⁸⁷ Questa considerazione apre a un ulteriore aspetto del pensiero *caring*, quello normativo (che per Lipman ha una connotazione cognitiva quanto le altre caratteristiche), che si evince nella relazione tra “il pensiero su ciò che è” e “il pensiero su ciò che deve essere”: questo rapporto tra gli aspetti normativi e quelli fattuali promuove la capacità di riflettere sulle nostre azioni, sugli effetti che esse potrebbero comportare, poiché prendersi cura di ciò/chi ci è caro include anche l'attenzione riflessiva su quanto accade effettivamente nel nostro contesto esperienziale in rapporto alle sue possibilità ideali, al fine di poterle rendere attuali.

Pensare in termini *caring* significa dunque connettere l'oggetto del pensiero con la dimensione emotivo-affettiva, grazie alla quale l'oggetto del pensiero e insieme l'atto cognitivo del pensare assumono una connotazione di valore (intendendo con “valore” qualcosa cui si tiene, che ci appare importante). Al tempo stesso, pensare in termini *caring* significa esercitare una forma di “controllo”, di guida della sfera emotiva, che viene normata ed “educata” attraverso le categorie valoriali formulate dalla ragione. In questo senso, l'esercizio del pensiero *caring* nell'accezione lipmaniana può contribuire alla crescita equilibrata dell'individuo nel rapporto tra sfera emotiva e cognitiva. Attraverso la prassi della *P4C*, in particolare nell'esperienza della CdR, Lipman propone una pratica educativa in grado di tradurre questo ideale di

⁸⁶ *Ib.*, p. 288. Lipman condivide con Martha Nussbaum il fatto che «se non c'è emozione, nemmeno il giudizio è interamente presente. Ciò significa che, per rappresentare certi tipi di verità occorre rappresentare le emozioni».

⁸⁷ Lipman M., 2005, *op. cit.*, p. 291. Si vedano anche le pagg. seguenti.

pensiero.

§ 4.3.1 - La portata cognitiva delle emozioni

Gli sviluppi della psicologia cognitiva e i recenti progressi delle neuroscienze hanno portato alla rivalutazione dell'emozione e del contesto affettivo all'interno del processo cognitivo: innanzitutto «l'emozione procede sotto il controllo di strutture sia corticali sia subcorticali. In secondo luogo (e forse più importante) i sentimenti sono altrettanto cognitivi quanto qualsiasi altra immagine percettiva, e altrettanto dipendenti da elaborazioni della corteccia cerebrale».⁸⁸ Si evidenzia dunque la portata cognitiva delle emozioni, la pienezza e la vitalità che esse conferiscono al pensiero umano, nonché la profonda interrelazione tra i due elementi: un'emozione prodotta da un pensiero può generare una evoluzione affettiva che porterà a nuovi pensieri che modificano il quadro cognitivo di partenza.

Certo è che molti recenti studi sottolineano l'inscindibilità di pensiero ed emozione, anche a seguito del grande sviluppo delle neuroscienze, che ci hanno fornito informazioni sull'effettiva interconnessione tra ciò che la tradizione filosofica occidentale ha da sempre tenuto separato: mente e cuore. La “sede” della sfera emozionale è quella parte di cervello definita “paleomammifero” - o sistema limbico – che «funziona come “selettore di valori” e cioè come dispositivo in grado di valutare e discriminare fra situazioni piacevoli, tali da produrre emozioni piacevoli, e situazioni nocive, portatrici di spiacevolezza e sofferenza. Ci orienta dunque nel mondo, in forza anche della percezione profonda della nostra identità personale e del suo perdurare nel tempo e nello spazio, nonostante i tanti e rilevanti cambiamenti che pure si realizzano in noi».⁸⁹

Molti ricercatori hanno affermato che diverse parti del corpo sono coinvolte nel processo di elaborazione delle emozioni (Pert, 2000), evidenziando la stretta correlazione e interdipendenza tra le nostre reazioni corporee e il sopraggiungere delle emozioni: una sorta di “rete psicosomatica” circolare e disseminata in tutto il corpo (Contini e al., 2006), attiva anche nel meccanismo di conservazione o rimozione dei ricordi, meccanismo fortemente condizionato dalle emozioni che associamo agli avvenimenti (esemplificabile nella *madelaine*

⁸⁸ Damasio A., 1994, *L'errore di Cartesio*, in Lupia M. R., 2002, *Philosophy for Children: la logica tra mente e cuore*, in “Filosofia e formazione”, Liguori, Napoli, p. 178.

⁸⁹ Contini M., Fabbri M., Manuzzi P., 2006, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Cortina, Milano, p. 5.

di Proust). Questa breve parentesi neuroscientifica potrebbe costituire un sostegno alla tesi lipmaniana del ruolo delle emozioni nell'apprendimento, in relazione alla memorizzazione dei dati e dei ricordi - che poi verranno riutilizzati nelle successive esperienze - ritenuti emotivamente più significativi.

Gardner (2002), che si è molto occupato dei complessi rapporti tra mente e cervello, ha evidenziato che tale interconnessione non è completa se non considera il terzo, fondamentale elemento per comprendere le modalità di organizzazione e strutturazione del cervello stesso: il contesto culturale dell'individuo, luogo in cui impariamo ad organizzare e veicolare nell'azione gli istinti e le emozioni (Bruner, 1986; Bateson, 1977). Non a caso, Gardner inserisce nelle sue “chiavi”⁹⁰ per il futuro l'intelligenza etica: il comportamento e con esso la mentalità etici si acquisiscono attraverso processi educativi che interpretano la classe come una comunità, in cui si costruisce un pensiero solidale, in cui i bambini lavorano insieme a progetti formativi ai quali ciascuno partecipa secondo le proprie abilità e competenze. È l'educazione alla comunità che indirizza gli interessi e la motivazione del bambino, che nel lavoro di gruppo impara a relazionarsi con gli altri e a condividere reciprocamente capacità e conoscenze (Nussbaum, 2006).

§ 4.3.2 - Pensiero *caring* ed educazione morale

Lipman osserva come i bambini scolarizzati sappiano consapevolmente che alcuni loro comportamenti sono “giusti” e altri “sbagliati” e come tali incorreranno nella punizione o nell'elogio dell'insegnante, personificazione dell'autorità morale. Ma se l'insegnante si astenesse dal giudicare un comportamento e lasciasse che fosse la classe a esprimersi su quel determinato atto, chiedendo giustificazione di quell'azione e lasciando gli allievi liberi di analizzare le ragioni addotte e poi esprimere un giudizio, i bambini imparerebbero a mettere in correlazione un'azione con le sue ragioni, imparerebbero che è bene riflettere su tali ragioni *prima* di compiere quell'azione. Una situazione educativa di questo genere aiuterebbe l'acquisizione di *habitus* mentali riflessivi volti a determinare l'eticità di un atto in base a giustificazioni ragionate.

90 Cfr. Gardner H., 2007, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano. In questo testo, lo psicologo americano enuncia cinque “chiavi” per preparare la scuola del futuro, cinque competenze che possano permettere agli studenti di affrontare la sfida della complessità della società attuale e futura: l'intelligenza disciplinare, quella sintetica, quella creativa, quella rispettosa e quella etica.

L'inscindibilità di ragione ed emozione è dunque un elemento fondamentale per l'educazione morale degli allievi: “coltivare la loro umanità” (Nussbaum, 2006) significa infatti dar loro gli strumenti affinché siano in grado di ripensare i propri valori, esaminare criticamente le proprie credenze, sfidare gli stereotipi (una volta che se ne è divenuti consapevoli) e le abitudini mentali a-riflessive. Senza autovalutazione e autocorrezione dei propri pensieri e comportamenti, che si affiancano all'educazione al pensiero critico e complesso, non c'è vera “umanità”.⁹¹

Come declinare nella pratica un'educazione morale per gli studenti?

Numerose ricerche di Piaget avevano focalizzato le diverse tappe dello sviluppo del senso morale dei bambini; Piaget aveva identificato una prima fase, quella della morale eteronoma, in cui i piccoli obbediscono alle regole familiari che ritengono indiscutibili e assolute, e una seconda fase, quella della morale autonoma, in cui i bambini possono arrivare a mettere in dubbio le norme apprese in relazione alle loro necessità di convivenza con gli altri. Piaget sottolineava come il bambino fosse un soggetto morale attivo, che prima accetta con convinzione un'autorità esterna, e poi rinegozia le norme in una direzione comunitaria, di reciprocità tra i membri del suo gruppo di appartenenza. Come poi molti studiosi hanno evidenziato (Vygotskij, 1954; Donaldson, 1978; Rogoff, 1990), Piaget ha sottovalutato il ruolo dell'interazione socio-culturale del fanciullo nello sviluppo delle abilità riflessive, ampiamente rivalutate dall'approccio socio-costruttivista.

Negli anni Sessanta, anche lo studioso di Harvard Kohlberg (1968) ha presentato una teoria inerente lo sviluppo morale dei fanciulli come un percorso graduale che attraversa tre fasi⁹²: quella pre-convenzionale, in cui il bambino ubbidisce per timore delle punizioni; quella convenzionale, in cui il ragazzo accetta le norme dei gruppi sociali cui appartiene poiché comprende che le norme sono parte della struttura di tali gruppi (dalla famiglia alla scuola agli amici); e infine la fase post-convenzionale, in cui il giovane realizza che può comportarsi in modo difforme dalle regole date, e che le norme migliori sono quelle nate da una

91 La Nussbaum (2001) ha fortemente sostenuto, insieme a Sen (2000), la visione del *Capabilities approach*, una forma di etica politica a base naturalistica, volta a fornire argomenti a politiche universali di inclusione sociale e sviluppo sostenibile. La teoria dei diritti umani non è sufficiente a garantirne l'effettivo godimento, occorre definire quali siano i beni primari e quali le capacità essenziali cui ciascuno deve poter accedere, che includano il possesso materiale ma anche i valori sociali della dignità e del rispetto di sé. Il benessere non può essere ricondotto al solo reddito, che ne è uno strumento potente, ma deve essere legato alle risorse di cui una persona può disporre, ai risultati che essa riesce ad ottenere in termini di *status* riconosciuti dalla società (conseguente libertà di azione nella società). L'elemento cardine è dunque lo sviluppo umano. Si veda Schiavetta, 2009, *Capabilities approach e sviluppo sostenibile*, in “Culture della sostenibilità”, FrancoAngeli, Milano, n. 5.

92 Come per Piaget, anche per Kohlberg gli stadi morali sono universali e in successione temporale progressiva. Per ulteriori approfondimenti, cfr. D'Addelfio G., 2011, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, La Scuola, Brescia, cui mi rifaccio nella trattazione di questa parte del paragrafo.

negoziante democratica, poiché hanno alla base principi riconosciuti come universali (è uno stadio ideale, non molti riescono a raggiungere tale consapevolezza).

Nell'ottica di Kohlberg, lo sviluppo del ragionamento morale dipende dalla consapevolezza che ogni soggetto ha delle ragioni che sottendono al suo comportamento. Ritroviamo qui il punto di vista squisitamente educativo sostenuto da Lipman: un insegnante non è interessato tanto alle azioni compiute dai soggetti in formazione, quanto a ciò che avviene nella loro interiorità, alle motivazioni e agli apprendimenti alla base di quelle azioni, alle conseguenze educative, per sottolinearne soprattutto l'arricchimento della personalità. «Il pieno sviluppo morale della persona diventa lo scopo dell'educazione e dell'educazione morale. La moralità non è un'aggiunta estrinseca alla natura umana, ma è a essa essenzialmente connessa: è l'espressione più piena e autentica dell'umanità di ogni persona e le sue "leggi" non costituiscono un freno alla naturale espansione personale, bensì sono strumento affinché questa corrisponda alla vera realizzazione del soggetto.»⁹³

Le ricerche dello psicologo americano Emde (1999) rilevano però che i bambini sin dai tre anni sanno distinguere ciò che è lecito da ciò che non lo è in diversi contesti, e osservano come lo sviluppo morale vada di pari passo con lo sviluppo emotivo: i bambini, che vivono immersi nelle relazioni socio-affettive, imparano dai loro *caregivers* regole e comportamenti, ed è un apprendimento basato sulle emozioni che il bambino prova nel vedere le reazioni degli adulti alle sue azioni, con particolare riferimento ai principi della reciprocità ed equità.

Questo percorso permette di riconoscere come alcune emozioni siano rilevanti per il benessere individuale, mentre altre (le "emozioni morali") sono legate anche ai rapporti con i gruppi sociali con cui il bambino interagisce. Per esempio, il fatto che egli cominci a manifestare orgoglio, senso di colpa o vergogna, testimonia che ha cominciato a elaborare i concetti di "responsabilità personale" e di "norma" (Harris, 1989). I teorici della *P4C* hanno inoltre tenuto in considerazione gli studi dello psicologo Damon, che ha evidenziato come già a partire dai quattro anni i bambini comprendano l'esigenza morale della condivisione come parte della relazione sociale in cui sono coinvolti, poiché la loro disponibilità rende l'altro "felice", mentre la loro chiusura rende l'altro "triste". Ecco perché possiamo parlare di "socializzazione delle emozioni": nell'interazione sociale il bambino sviluppa le sue competenze emotive, impara a cogliere l'intenzionalità delle emozioni altrui, e a «dare, su questa base, un significato emotivo all'ambiente. Ciò attesta il superamento di un'automatica adesione mimetica e imitativa alle espressioni e ai gesti altrui, un'embrionale consapevolezza

93 D'Addelfio, 2013, *op. cit.*, pp. 97-98.

che l'emozione dice qualcosa a proposito di chi la esprime: si collocano qui i primi tentativi di leggere la mente altrui, ovvero una qualche coscienza, preziosa per l'educazione morale, del fatto che gli altri hanno esistenza propria e stati interni indipendenti.»⁹⁴ Queste considerazioni accendono il riflettore sulla figura dell'adulto, che deve essere in grado di offrire al bambino gli strumenti per attribuire significati al suo mondo emotivo (Winnicott, 1965): da questa educazione all'affettività che il bambino riceve nell'infanzia, dipenderanno quegli aspetti della personalità inerenti la relazione con gli altri, la capacità di modulare e controllare le proprie emozioni.

Ma, osserva Lipman, «se vogliamo educare i bambini riguardo alle emozioni, dobbiamo cominciare a insegnare loro le parole con le quali possono essere identificate. Dobbiamo insegnare loro anche le relazioni con le quali tali emozioni possono legarsi ad altre emozioni, idee e concetti, persone, gruppi di persone e via dicendo. È possibile farlo discutendo a partire da domande come: che differenza c'è tra *timidezza* e *mittezza*? Che differenza c'è tra *ansia* e *ansietà*? Che differenza c'è tra *amarsi l'un l'altro* e *essere innamorati*? Che differenza c'è tra *una folla arrabbiata* e *una folla di persone arrabbiate*?»⁹⁵, sottolineando l'importanza della letteratura per imparare a formulare giudizi sull'appropriatezza dei sentimenti dei personaggi delle storie.

A partire dai cinque-sei anni, i bambini cominciano a comprendere che i pensieri e gli stati mentali influiscono sulle emozioni che si provano, e a otto-nove anni colgono la complessità di sfumature che costituiscono le emozioni: si sviluppa così la capacità di rappresentarsi gli stati mentali propri e altrui e di metterli in relazione con i comportamenti. Appare evidente come l'educazione morale sia per Lipman strettamente collegata a un'idea di ragionevolezza che si faccia carico di dare significato al pensiero, che si leghi tanto alle abilità quanto ai contenuti del ragionamento: l'esperienza della CdR prevede anche un confronto sui fini e sui valori che i bambini sentono come propri, e sui quali il facilitatore è chiamato non a giudicare ma a indirizzare verso posizioni filosofiche etiche che possono illuminare il loro sentire (Evans, 1978), evitando perciò di indicare contenuti assiologici assoluti, e offrendo piuttosto un esempio etico concreto di come dare una direzione alla propria vita, che l'educando potrà far suo oppure no, ma che comunque costituirà per lui uno spunto importante di riflessione e

94 *Ib.*, p. 111.

95 Lipman M., 2005, *op. cit.*, p. 149. L'autore sottolinea che per quanto si riscontrano nella letteratura testimonianze di "universalità emotiva", tuttavia si può osservare come la modalità interpretativa delle emozioni vari nelle diverse culture. Altri studi mettono in luce come le competenze emozionali e simboliche, correlate al possesso di un adeguato vocabolario per potersi esprimere adeguatamente, siano più ridotte nelle famiglie in cui i genitori hanno bassi livelli di istruzione. In D'Addelfio, 2013, *op. cit.*, p. 123.

di “risignificazione” su di sé e sul mondo (Bellingreri, 2005).

§ 4.3.3 - Pensiero *caring* ed empatia

Il pensiero *caring*, attento com'è alle condizioni di vita e alle emozioni altrui, pronto a superare i limiti del proprio sentire per accogliere quello altrui, è connotato in senso empatico, come modo di sentire oltre che di pensare. La psicologia dello sviluppo ha mostrato come a partire dai sei anni il bambino sia in grado di valutare un'esperienza tenendo in considerazione anche il punto di vista altrui. Lipman definisce l'empatia come la capacità di porci nelle condizioni di vita dell'altro e vivere i suoi stati emotivi come se fossero i nostri, distaccandoci così da un punto di vista solipsistico ed egocentrico. Ann Sharp, storica collaboratrice di Lipman e studiosa della dimensione *caring* del pensiero, ha messo in relazione l'educazione emotiva con la prevenzione alla violenza⁹⁶, sostenendo che l'atteggiamento empatico è un comportamento pro-sociale, strettamente legato al senso della giustizia, della protezione, per cui i “pensatori *caring*” reagiscono con forza quando viene commessa ciò che a loro avviso è qualificabile come ingiustizia verso qualcuno, proprio per il vincolo che sentono verso gli altri. Il giudizio morale presuppone dunque un chiaro senso della propria identità personale: «ciascuno deve sviluppare il proprio senso delle proporzioni, deve cioè sviluppare una consapevolezza di quei contenuti che sono importanti per se stesso come distinti da quelli che non lo sono. [...] *Pensare con la propria testa* - ovvero formulare giudizi morali - significa sviluppare un senso di direzione personale verso gli obiettivi che ciascuno si prefigura, sia pure in modo imperfetto, per se stesso. [...] Il pensare con la propria testa dà una guida, una regolamentazione e una direzione a ciò che altrimenti sarebbe un sé fluido e amorfo, senza alcuna continuità e senza alcun senso di unità.»⁹⁷

Su posizioni molto affini è lo psicologo americano Hoffman: sostiene che l'empatia sia innata nell'uomo, dal momento che si manifesta fin dai primi giorni di vita e propone un modello di empatia a tre componenti (2000), affettiva, cognitiva e motivazionale. Mentre nella prima

96 Cfr. Sharp A., 2005, *La comunità di ricerca, educazione delle emozioni e prevenzione della violenza*, in Cosentino A. (a cura di), 2005, “Pratica filosofica e professionalità riflessiva. Un'esperienza di formazione con operatori socio-psico-sanitari”, Liguori, Napoli. La studiosa sottolinea fortemente l'amicizia come valore *caring* che orienta il mondo emotivo dei più piccoli. Rispetto alla correlazione tra empatia e prevenzione della violenza, tema assente dall'indagine italiana ma molto sentito nel mondo americano, si veda anche il saggio di M.F. Daniel e Schleifer M., *Imparare a dialogare e prevenzione della violenza. Uno studio con bambini di cinque anni*, in Santi M. (a cura di), 2005, “Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare”, Liguori, Napoli.

97 Lipman M., Sharp A., Oscanyan F.S., 1980, *Philosophy in the classroom*, in D'Addelfio, 2013, *op. cit.*, p. 209.

parte della vita la dimensione affettiva è maggiormente sviluppata rispetto alle altre (pressoché assenti), procedendo nello sviluppo la componente cognitiva acquisirà un'importanza crescente, fondendosi con quella affettiva, favorendo lo sviluppo di forme via via più evolute di empatia. Il terzo fattore individuato dallo studioso è quello motivazionale: l'empatia rappresenta una motivazione per mettere in atto comportamenti di aiuto quando assistiamo alla sofferenza di un'altra persona. Condividere l'emozione dell'altro, aiutarlo, ci fa provare uno stato di benessere, mentre la scelta di non prestare sostegno indurrebbe lo sviluppo del senso di colpa. In questo percorso, è fondamentale il ruolo di mediazione dei genitori e degli educatori, che descrivono azioni e comportamenti, offrono parole e chiavi interpretative alle emozioni.

Le considerazioni sulla cura e l'attenzione verso il mondo che ci circonda fin qui enunciate richiamano quelle delle filosofe Laura Boella e, precedentemente, Edith Stein, che si sono confrontate con la complessità e l'ambiguità storica di questo fenomeno. La Stein (1917) definisce l'essenza dell'atto empatico come un "rendersi conto" (*gewahren*) del sentire altrui, che si realizza propriamente nell'incontro tra soggetti e che apre al confronto tra i miei sentimenti e quelli dell'altro, che sono irrimediabilmente diversi ("non originari", li definisce la Stein) in quanto legati alle nostre individuali, irripetibili e uniche esperienze di vita e alle nostre modalità di reazione agli accadimenti, eppure legati da un vincolo di riconoscimento reciproco. E' il vincolo dell'intenzionalità, suggerisce la filosofa (nella sua prospettiva fenomenologica), che le emozioni - intese come attività cognitive - sviluppano verso lo stato d'animo altrui, dando luogo a modalità di azione e di relazione verso l'Altro improntate al rispetto e alla cura. In altre parole, l'empatia si connota come un atto complesso e multidimensionale nella sua essenza: è un atto cognitivo ed emotivo, di incontro con l'Altro, in cui poniamo in essere un contatto tra il mondo dentro di noi e quello fuori di noi.

L'empatia, scrive Boella, non consiste «nel "sapere" cosa sente l'altro [...]. Empatia vuol dire allargare la propria esperienza, renderla capace di accogliere il dolore, la gioia altrui, mantenendo la distinzione tra me e l'altro, l'altra».⁹⁸ Così intesa, l'empatia si configura come la via di accesso privilegiata alla scoperta dell'Altro, una scoperta che non ci lascia indifferenti ma che anzi ci costringe a guardare con occhi diversi i nostri paradigmi esistenziali. Lo scambio reciproco ha dunque tanto una valenza trasformativa circa l'ermeneutica dei nostri vissuti, quanto una portata etica, che ci richiama alla responsabilità della/nella relazione.

In tal senso, "praticare l'empatia" significa pertanto instaurare un contatto, uno scambio attivo

98 Boella L., 2006, *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Cortina, Milano, p. 24.

con l'Altro e, di conseguenza, orientarsi verso un importantissimo traguardo esistenziale (anche da un aspetto più squisitamente formativo): «E' necessario viverci come persone per riconoscere negli altri la qualità di persone».⁹⁹

Dal punto di vista educativo, vivere esperienze di empatia (e sappiamo che già i neonati, dopo pochi mesi di vita, mostrano turbamento di fronte al pianto di un altro piccolo) significa entrare in connessione con gli altri e dare inizio a un'interazione significativa, che comporta riconoscere e comprendere i sentimenti, le motivazioni e le preoccupazioni altrui (Hatch, 1993).

§ 4.3.4 - Il ruolo delle emozioni in campo educativo

Per esplorare le caratteristiche e le potenzialità del pensiero *caring*, Lipman analizza il ruolo delle emozioni in campo educativo, a suo dire (e come non condividere) fondamentale. Rifacendosi a Damasio, egli interpreta le emozioni capaci di «esprimere la relazione ecologica tra l'organismo e il mondo»¹⁰⁰, sottolineandone la portata cognitiva (Elgin, 1996; Bateson, 1977), poiché in questa relazione risultano evidenti le nostre credenze e la nostra visione dell'ambiente circostante, ovvero quelle strutture ermeneutiche che costituiscono il nostro orientamento nel mondo, e che guidano il nostro giudizio: «le emozioni sono valutazioni o giudizi di valore che attribuiscono a cose e persone al di fuori del nostro controllo una grande importanza per la nostra prosperità».¹⁰¹

Ora, le nostre credenze possono essere più o meno ragionevoli e ragionate, e se le nostre emozioni sono legate alle credenze, allora anche le emozioni possono essere più o meno ragionevoli, e dunque indirizzare il nostro agire più o meno ragionevolmente. Questa considerazione ci consente di affacciarci su un importante scenario pedagogico, poiché le credenze si connotano allora come «costrutti cognitivamente modificabili, e dunque si apre la possibilità di un'educazione affettiva razionale che non si riduca a lotta della ragione e della volontà contro le passioni, ma agisca sulle credenze attraverso il *ragionamento*».¹⁰²

E' una strada non facile, poiché le credenze connesse alle emozioni sono strettamente legate al contesto socio-culturale, e tendono a divenire abitudini mentali, ben difficili da sradicare

⁹⁹ *Ib.*, p. 92. Corsivo nel testo.

¹⁰⁰ Lipman M., 2005, *op.cit.*, p. 144. Cfr. Damasio A., *Emozione e coscienza*, 2000, Adelphi, Milano, p. 70.

¹⁰¹ Nussbaum M., 2004, *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna, p. 20.

¹⁰² Baldacci M., 2008, *La dimensione emozionale del curricolo*, FrancoAngeli, Milano, p. 68. Corsivo mio.

(Nussbaum, 2004), a meno di un costante e articolato percorso critico, fondato sul popperiano principio di falsificazione, poiché «l'uomo, lo sappiamo, è capace di una fede sconfinata. E' sorprendente che non sia mai stato descritto come *homo credens*».¹⁰³

L'emozione dà dunque luogo a un conoscere soggettivo, che getta luce sulla ricchezza della vita interiore dei singoli (Contini e al., 2006), e che viene esteriorizzato attraverso il linguaggio, che pone ordine, prima di tutto ai nostri occhi, e poi a quelli dell'interlocutore, in ciò che proviamo e memorizziamo: un percorso "intrasoggettivo", di consapevolezza coscienziale, che poi si apre alla dimensione "intersoggettiva", al rapporto con gli altri e con il mondo.

Muoversi nell'ottica finora delineata, ci aiuta allora a vedere come le emozioni siano parte attiva della nostra capacità razionale di produrre giudizi e consente il cambiamento e la ricerca in territori ritenuti inesplorabili o imprevisi (Morin, 1993; Manghi, 2004; Galimberti, 2005; Lipman, 2005). Non a caso alcuni studiosi parlano di "intelligenza emotiva" (Goleman, 1999; Gardner, 1983), un'espressione che indica diversi aspetti della personalità e del comportamento di un individuo: la capacità di controllare impulsi ed emozioni, di comprendere empaticamente l'altro, di affrontare e gestire le relazioni interpersonali, di motivare se stessi nel perseguire un obiettivo nonostante insuccessi, dubbi o frustrazioni (Goleman, 1999).

Queste capacità possono essere insegnate ai bambini, mettendoli così nelle migliori condizioni per promuovere le loro attitudini. E come sostenere le potenzialità degli studenti? La metodologia che la ricerca pedagogica ha mostrato essere più efficace è fondata sul lavoro in gruppo, sulla sperimentazione (e internalizzazione) di un *habitus* di collaborazione democratica e rispettosa, di discussione sulle procedure operative e sulle modalità seguite nello svolgimento delle attività assegnate (Goleman 1999; numerose ricerche nazionali ed internazionali ampiamente citate confermano l'incisività metodologica di tali pratiche didattiche).

Nella visione complessa, multidimensionale dell'intelligenza (Gardner, 1983-1993; Sternberg, 1988), si parla esplicitamente di "intelligenza interpersonale" come capacità di avvicinarsi all'Altro e comprenderlo empaticamente, per sviluppare adeguate risposte agli stati d'animo e al temperamento altrui. Ma riesco a comprendere l'Altro solo se sono in grado di decodificare i miei sentimenti e interpretare il mio carattere, assumendoli come guida del mio agire ("intelligenza intrapersonale"). Una riproposizione dell'insegnamento socratico "conosci te

103 Bruner J.S., 2003, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, p. 64.

stesso”): si tratta di far “dialogare”, di mettere in relazione la dimensione personale di conoscenza di sé e del proprio mondo affettivo, comprendendone il grado di ragionevolezza, con la dimensione interpersonale della disponibilità autentica e consapevole verso l'altro.

Diverse ricerche degli ultimi quarant'anni nell'alveo della psicologia dello sviluppo hanno evidenziato che già a partire dai tre anni di età i bambini sono in grado di comprendere i comportamenti altrui, poiché riescono a rappresentarsi la mente propria e altrui (Premack, Woodruff, 1978¹⁰⁴; Fletcher e al., 1995; Gopnik, 2010): «il pensiero dell'altro dunque come prodotto e come con-causa di un'attività cognitiva situata»¹⁰⁵, come oggetto di conoscenza ma anche come elemento costitutivo del proprio sapere.

Questi approcci sono pienamente conformi agli assunti del problematicismo razionalista, teorizzato da Banfi prima e poi da Bertin, che sottolineano come il processo educativo debba configurarsi come un percorso di integrazione tra l'individuo e il suo contesto, percorso connotato da un profondo esame razionale sulla propria esperienza: essendo l'affettività una dimensione fondamentale del nostro “essere-nel-mondo” (Baldacci, 2008), occorre portare nei percorsi formativi ed educativi un'educazione alla ragione che si articoli nell'attenzione ai principi razionali che regolano il pensiero, e nell'apertura alla problematicità degli ambiti disciplinari. Educare a pensare in modo riflessivo e ragionevole implica così che la ragione pervada l'esperienza affettiva e l'emotività vivifichi la ragione, promuovendo attività didattiche significative (nel senso deweyano del termine, ovvero capaci di preparare il bambino ad accogliere le future esperienze nel modo più arricchente possibile) che favoriscano la riflessione critica e metacognitiva sull'itinerario formativo (Baldacci, 2008).

104 Premack e Woodruff (1978) hanno per primi usato l'espressione *Teoria della mente* (*Theory of Mind*) nell'articolo “Does the chimpanzee have a Theory of Mind?”, in cui hanno indagato la capacità degli scimpanzé di prevedere il comportamento di un agente umano in situazioni finalizzate. I ricercatori si riferiscono pertanto alla capacità di comprendere uno stato mentale di un altro individuo, non necessariamente della stessa specie e non necessariamente presente di persona, sulla base dell'analisi o dell'ipotesi del suo comportamento. Nel 1983, Wimmer e Perner hanno introdotto la considerazione del *false belief paradigm*, inerente alla effettiva comprensione degli stati mentali altrui, che tanta parte ha avuto negli sviluppi della psicologia del senso comune per cogliere come concepiamo quotidianamente il pensiero delle altre persone. Le scienze cognitive hanno cercato di definire se tali capacità fossero parte del nostro bagaglio genetico o derivassero piuttosto dalle interazioni socio-ambientali in cui siamo coinvolti: le credenze si formano infatti a partire dalle nostre rappresentazioni della realtà, e possono essere - a differenza di altri stati mentali - vere o false. Il dibattito si sta oggi orientando a considerare l'influenza di alcune facoltà mentali, in particolare la funzione esecutiva, ovvero «quell'insieme di funzioni cognitive che supportano, in domini concettuali diversi, l'autocontrollo dei processi mentali e la pianificazione di comportamenti mirati ad uno scopo (Zelazo, Carlson, Kesek, 2008)» (Fenici M., 2013, *Il test della falsa credenza*, in “Aphex”, n. 8, p. 15, cui si rimanda per ulteriori approfondimenti), nonché lo sviluppo e l'acquisizione delle capacità linguistiche (Astington, Baird, 2005; Milligan e al., 2007).

105 Liverta Sempio O. (a cura di), 1995, *Il pensiero dell'altro*, Cortina, Milano, p. XXIII.

§ 4.3.5 - La Comunità di Ricerca come pratica educativa emotiva e razionale

Come tradurre nella pratica didattica queste indicazioni teoriche? In linea generale, ritengo - in accordo con la letteratura scientifica sull'argomento - che per primi gli insegnanti debbano essere consapevoli dell'importanza dell'aspetto emotivo dei processi educativi, attenti a coglierli in loro stessi per poter aiutare gli studenti in un analogo percorso di chiarezza e comprensione del proprio emisfero emotivo.¹⁰⁶ Un recente studio (Harvey e al., 2012) definisce essenziale la competenza emotiva degli insegnanti, sia per favorire un atteggiamento riflessivo verso le proprie pratiche didattiche, sia per promuovere una programmazione inclusiva delle dinamiche emotive e affettive. Gli autori individuano un modello pentacostituito che raccoglie i principali aspetti della competenza emotiva dei docenti, che incrociano il piano personale con quello interpersonale del rapporto con gli studenti: la consapevolezza emotiva (*emotional awareness*), le credenze emotive intrapersonali (*emotional intrapersonal beliefs*), la relazione emotiva (*emotional relationship*), la gestione delle emozioni (*emotional management*), le linee guida emotive interpersonali (*emotional interpersonal guidelines*).

Alla luce dei contributi teorico-pratici esaminati, nonché dell'esperienza personale, credo che la pedagogia comunitaria, orientata al dialogo e alla discussione problematica, possa sviluppare nei bambini la disposizione a condividere conoscenze e procedure di acquisizione del sapere, ma anche stati d'animo e comportamenti relazionali. Molte ricerche negli ultimi cinquant'anni (Ellis, 1971; Beck, 1976; Goleman, 1999; Benasayag, Schmit, 2005; Contini e al., 2006; Zamperini, 2006; Baldacci, 2008), sottolineano come i giovani siano particolarmente esposti all'indifferenza verso gli altri e al mancato sviluppo di emozioni sociali - anche in virtù del bombardamento economico-mediatico cui sono sottoposti - se non sono adeguatamente sostenuti nel percorso scolastico-educativo, con gravi rischi per una crescita sana e armoniosa. «La perdita di ideali e la tristezza hanno portato la nostra società ad abbandonare un tipo di educazione fondata sul desiderio. L'educazione dei nostri figli non è più un invito a desiderare il mondo: si educa in funzione di una minaccia, si insegna a temere il mondo, a uscire indenni da pericoli incombenti».¹⁰⁷ Queste parole sono a mio avviso un'esortazione per educatori e pedagogisti a farsi carico dell'emotività dei più piccoli e dei più

106 Cfr. Harvey S. T., Bimler D., Evans, I. M., Kirkland J., Pechtel P., 2012, *Mapping the classroom emotional environment*, in "Teaching and Teacher Education", vol. 28, pp. 628-640.

107 Benasayag M., Schmit G., 2004, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, p. 57.

giovani, a non lasciare che la tristezza o l'asocialità siano l'unica chiave ermeneutica della loro crescita.

Per non competere o confliggere, occorre cooperare. I percorsi educativi e formativi, scolastici e familiari, hanno un ruolo strategico nello sviluppo dei bambini, poiché costituiscono il primo luogo in cui apprendere un linguaggio e una visione del mondo (Ellis, 1989) ed è necessario che i *caregivers* – in qualunque ruolo – ne abbiano consapevolezza: Contini (2006) parla esplicitamente di una “educazione alla resistenza”, «pratica fondata su un continuo esercizio di autoriflessività e metariflessività da parte di una pedagogia che, rendendosi consapevole delle influenze provenienti dal mondo, compia la scelta di selezionarle, [...] valutandone i coefficienti di “produttività” in merito al suo obiettivo [...] di promuovere in ciascun soggetto la tensione a “realizzare se stesso realizzando l'altro”». L'autrice sottolinea come questo obiettivo possa essere raggiunto attraverso pratiche didattiche orientate al dialogo socratico, alla valorizzazione di modalità di convivenza partecipata, collaborativa e democratica che facciano da contraltare all'isolamento individualistico.¹⁰⁸

La CdR, in quanto esperienza di condivisione, è di per sé uno strumento di argine per l'individualismo anaffettivo, favorendo invece un senso di responsabilità cognitiva e relazionale partecipata e significativa¹⁰⁹; la CdR è un contesto didattico che esplicita i contesti emozionali, curando il *setting*, le attività, la negoziazione dei significati delle attività stesse, i contenuti concettuali e comunicativi della ricerca filosofica. È il processo di “integrazione tra io e mondo”¹¹⁰ che salvaguarda l'irriducibilità del singolo senza però darne una visione astratta e decontestualizzata, ma comprendendolo nella totalità del suo mondo.

Lipman ha sottolineato come le caratteristiche sopra evidenziate non siano separabili tra loro, in virtù della duplice valenza del pensiero: argomentativo, critico e razionale, da una parte, e narrativo, creativo e immaginativo, dall'altra. Non c'è opposizione tra criticità (l'argomentare come uso e giustificazione intersoggettivi di criteri per formulare giudizi) e creatività (il narrare come costruzione di significati alternativi) ma un interno rimando costitutivo

108 Contini M., 2006, *op. cit.*, p. 54 e segg.

109 Baldacci M. (2008) propone un curriculum orientato alla dimensione emozionale articolato in due livelli: il primo consisterebbe nell'acquisizione di abilità emozionali quali la comprensione degli stati d'animo propri e altrui, l'esplicitazione dei propri sentimenti, il controllo delle proprie reazioni emotive. Il secondo riguarderebbe invece lo sviluppo di atteggiamenti emotivi che si strutturano parallelamente alle esperienze di primo livello (sia cognitive sia emotive) e che andranno a incidere sul carattere e sul comportamento, quali la riflessività e l'analisi razionale delle proprie emozioni. I due livelli non sono certo disgiunti, poiché proprio la possibilità reiterata di vivere esperienze significative renderà durevoli e determinanti le strutture emotive del nostro essere.

110 Bertin G.M., 1962, *Educare alla socialità*, Armando, Roma, p. 18.

dell'attività di pensiero. «Di fatto noi non saremo mai in grado di distinguere il puro processo critico dal puro processo creativo, nonostante, da un punto di vista teorico, sia possibile denotarli dando maggiore enfasi a qualche caratteristica particolare che appare dominante in quei processi. Il pensiero complesso, inteso come pensiero generativo, è dunque un processo critico che porta alla costruzione-creazione di visioni del mondo alternative, ed al medesimo tempo, è un processo creativo che acquista valore della contestualità critica in cui si esprime»¹¹¹.

Ci sembra particolarmente cogente e coerente con il programma lipmaniano l'invito di Contini (2006) ad assumere come regolative parole quali “prendersi cura/ in carico”, “desiderare”, poiché inneggiano alla progettualità, alla voglia di creare percorsi adatti alla propria individuale peculiarità, ma costruendo un senso dell'esistenza nel “contesto globale che è il mondo in cui ci è dato di vivere”.¹¹²

Paragrafo 5 - Esperienze di *Philosophy for Children* e altre pratiche filosofiche per l'infanzia

Per quanto ben strutturati, l'impianto teorico e la metodologia della *P4C* non sono certo esenti da criticità e da aspetti problematici che, in generale, vengono colte soprattutto da chi ha fatto esperienza sul campo, sia praticando il metodo lipmaniano sia sperimentando altre proposte didattiche. In effetti, le forme di approccio alla filosofia, come anche le pratiche didattiche volte a favorire la concettualizzazione dell'esperienza vissuta dagli studenti, sono oggi varie e articolate.

Senza pretese di esaustività, in questo paragrafo tratterò alcuni autori e alcune pratiche del panorama occidentale (europeo e americano), accomunati dall'adesione all'approccio socio-

111 Santi M., 1995, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 70-71. Per Santi, il pensiero complesso appare più come contenuto del pensiero che non una modalità del pensare.

112 Contini M. e al., 2006, pp. 60-61. Alcuni studiosi (Frreman, 2000; Ameisen, 2001) mettono in relazione l'apprendimento con il meccanismo dell'*imprinting*: la ristrutturazione dell'esperienza passa attraverso il lavoro della memoria, che consente il ripensamento valoriale dell'individuo e lo sviluppo di nuovi orientamenti intenzionali. Può verificarsi attraverso la ripetizione reiterata di attività (“condizionamenti”, secondo le sperimentazioni di Pavlov) o per autonomo processo evolutivo del singolo. Questa relazione è particolarmente evidente nei comportamenti di cura, per cui l'*imprinting* originario positivo o negativo rispetto alle cure ricevute nella prima infanzia, si connoterà in età adulta come maggiore o minore capacità nell'assunzione di responsabilità verso l'altro. Si veda nel volume il saggio di Fabbri M., *I giorni del cambiamento*, pp. 175-181.

costruttivista di matrice vygotkiana e dall'attenzione ai processi di sviluppo del pensiero riflessivo e complesso, quali E. Martens, G. Matthews, la *Kinderphilosophie*, l'eco-dialogo di I. de Puig, O. Brenifier, G. Ferraro.

Pur nella varietà di proposte, su un elemento tutti i ricercatori sono d'accordo: occorre aiutare i bambini a entrare nello spirito filosofico del dubbio, della ricerca, della meraviglia di fronte al mondo, non attraverso un approccio storiografico ma attraverso l'esperienza pratica del dialogo, del confronto epistemologico, dell'interrogazione reciproca.

§ 5.1 - E. Martens e i limiti pratico-metodologici della P4C

Tra coloro che hanno sperimentato il curriculum lipmaniano con maggiore spirito critico va segnalato E. Martens, docente all'Università di Amburgo.

La sua analisi costituisce una ricognizione estesa e puntuale delle pratiche filosofiche per l'infanzia, che possono aiutare i bambini a orientarsi nel pensiero, arricchendo il processo educativo, e intende sottoporre all'attenzione del lettore soprattutto le indicazioni metodologiche che rendono più efficace l'approccio filosofico con i bambini.

Martens condivide con Lipman l'idea che ci si debba interrogare sul “come” e sul “dove” per cercare risposte al domandare incessante che il mondo ci induce, attitudine che nell'età adulta tendiamo a perdere, cristallizzandoci su posizioni dogmatiche e/o routinarie, come dimostrerebbe la nota fiaba di Andersen “Il vestito nuovo dell'Imperatore”.¹¹³

Secondo Martens, il ruolo della pratica filosofica con l'infanzia deve essere quello di «apprendere e saggiare le opportunità, che la filosofia offre, di orientarsi nel pensiero *assieme* ai bambini, nonché di rifondare e arricchire il processo educativo nel suo complesso [...] nel senso di una didattica dialogico-pragmatica della filosofia»¹¹⁴, sottolineando così il carattere della filosofia come attività condivisa dalla classe. Ciò rappresenta da un lato una sfida alla filosofia accademica, ingessata nelle aule e senza più la capacità di riflettere su se stessa, dall'altro un rinnovamento della prassi educativa. Ritroviamo due degli assunti fondamentale del curriculum lipmaniano.

Nella pratica, sostiene Martens, accogliendo la suggestione di Adorno, occorre recuperare “il

113 Martens E., 2007, *Filosofare con i bambini*, Bollati Boringhieri, Torino, p. 17.

114 *Ib.*, pp. 24-25. Corsivo mio.

bambino filosofante che si ha in sé”¹¹⁵ per comunicare agli studenti lo stesso piacere nel confrontarsi col dubbio, nel manifestare le diverse opinioni, nella chiarezza concettuale e argomentativa. «Io credo che [...] in realtà da bambini siamo tutti filosofi, mentre è proprio la nostra formazione ufficiale che si articola da sempre in forme oggettivate e settoriali, a estirpare da noi la filosofia e, in questo senso, si potrebbe addirittura dire che il tentativo di occuparsi seriamente di filosofia altro non è che una sorta di tentativo di mantenersi fedeli a ciò che un tempo avevamo scorto in modo assai preciso.»¹¹⁶ Si tratta per Martens di avvicinare gradualmente gli studenti all'approccio filosofico sulla realtà.

Quattro sono le modalità di pratica filosofica con i bambini che Martens ci indica come particolarmente significative.

La prima di queste è la “formazione dei concetti”, approccio praticato da Judy Kyle sulla base degli assunti di Wilson (1963), che orientano all'analisi e alla chiarezza concettuale, richiamandosi alle *Ricerche* wittgensteniane; il lavoro di Kyle, svolto con bambini di otto-dieci anni, chiama in causa il livello concreto-operazionale di matrice piagetiana, poiché l'insegnante canadese sostiene che gli alunni operano con modalità linguistiche concrete, e non ritiene credibile che essi parlino di relazioni logiche astratte, come avviene ai protagonisti di *Harry Stottlemeier's Discovery*. Nella sua pratica, la formazione di concetti si configura come una modalità di apprendimento in cui a partire dalle conoscenze pregresse del bambino si cerca di favorire un percorso cognitivo e metacognitivo di rappresentazione della propria conoscenza come «progressiva differenziazione di esperienze e modi di vedere, invece che come progresso di avvicinamento lineare a una realtà preesistente (Olsen, 1978). [...] La conoscenza va intesa come il modo in cui noi, secondo scopi ed esigenze differenti, diversamente strutturiamo e modifichiamo la realtà per noi stessi. [...] Anche un bambino di cinque anni può possedere una conoscenza pienamente valida [...] [*poiché*] partecipa a una “forma di vita” in cui vigono, a livello sociale, determinate pratiche e rappresentazioni».¹¹⁷

Il secondo approccio è quello del “meravigliarsi”, che fa sua la ricerca sui grandi temi esistenziali dell'uomo, a partire dalle domande che la filosofia si è posta fin dai suoi albori, senza però affrontarle direttamente con i bambini, ma facendole affiorare in modo ludico, come un inseguimento giocoso di concetti. È ciò che ha fatto il filosofo americano Gareth

115 *Ib.*, p. 27. Martens osserva come i bambini siano oggetto delle proiezioni degli adulti: delle loro paure e delle loro speranze.

116 Adorno T. W., 1957-58, *Vorlesung Einleitung in die Erkenntnistheorie*, in Martens, *op. cit.*, p. 42.

117 *Ib.*, p. 87. Su questa linea interpretativa si muove anche Margaret Donaldson, che nella sua critica all'egocentrismo infantile formulata da Piaget afferma piuttosto la capacità del bambino di pensare, anche se con modalità differenti da quelle richieste dal sistema scolastico.

Matthews, di cui parlerò più avanti.

La terza prospettiva è la “via dell'illuminismo”, che riprende l'esortazione kantiana al pensiero autonomo, al *sapere aude*, proponendo il pensiero filosofico come tecnica che va acquisita sin dalla scuola elementare: saper ragionare, oltre che leggere e scrivere, per affrontare le successive sfide cognitive (Glesecke, 1984), visti i notevoli cambiamenti che il concetto di educazione ha subito negli ultimi decenni, in relazione alla trasformazione sociale, economica e politica delle società. Martens fa riferimento soprattutto agli studi di Lyotard (1979) sulla condizione “postmoderna”, in cui viene affermato che il sapere della modernità si fonda su due assunti: la scienza produce progresso per l'umanità e costituisce l'unica forma di conoscenza della realtà. Analizzando il ruolo della tecnologia, specie di quella digitale e informatica, Lyotard si rende conto di come il linguaggio tecnico scientifico, apparentemente così chiuso e specifico, comprensibile quasi solo agli addetti ai lavori, sia invece al contempo immanentemente flessibile e creativo, in moto perenne per accogliere innovazioni, scoperte e invenzioni, che spesso necessitano di linguaggi “altri”. Applicando queste suggestioni alla pratica filosofica nelle scuole, il filosofo francese sostiene l'importanza che docenti e allievi si pongano insieme le domande filosofiche originarie, poiché non ci sono saperi certi e verificabili da trasmettere gerarchicamente, ma occorre attraversare insieme, nel processo di insegnamento-apprendimento, “l'infanzia del pensiero”: la filosofia nasce dal dubbio, socraticamente. Per i docenti si tratta di una revisione critica e riflessiva del proprio ruolo, così importante, mentre per i bambini il *focus* è sull'attitudine alla domanda come forma di problematizzazione della realtà (Gadamer, 1960), che si rivela possibile grazie alla capacità infantile di un pensiero autonomo, come evinciamo dall'elaborazione di linguaggi particolari e alternativi che i bambini elaborano tra sé e sé o con il gruppo di pari con cui si relazionano.

In ultimo, la “pratica del dialogo”, tipica dell'approccio lipmaniano. Martens ha affrontato con un “gruppo di pensiero”, formato da bambini dai sei agli undici anni (i suoi figli ed alcuni amichetti¹¹⁸), alcune controversie logiche partendo dal testo lipmaniano *Harry Stottlemeier's Discovery*. Nell'analisi di questa esperienza mette in relazione le sessioni svolte e i temi affrontati dai bambini con i principali temi del curriculum: il *reasoning about language*, il *looking for meaning*, il *reasoning in ethics*, il *basic reasoning skill*, il *reasoning in language*

118 L'espedito narrativo del dialogo con i figli è in uso da moltissimo tempo: già Agostino nel *De magistro* riportò i dialoghi con il figlio Adeodato. In tempi più recenti ricordiamo il filosofo spagnolo Fernando Savater (*Etica per un figlio*, 2007; *Politica per un figlio*, 2010), che trascrive un monologo dedicato al figlio per illustrargli istanze etiche e politiche; il filosofo italiano Salvatore Veca (*Il giardino delle idee*, 2004) racconta i suoi dialoghi con la nipotina sulle cose del mondo, il cognitivista Massimo Piattelli Palmarini svela Kant a suo figlio (*Ritrattino di Kant a uso di mio figlio*, 2000).

arts, il reasoning in social studies.

L'intento principale è il *Philosophical Inquiry* (titolo del manuale di *Harry Stottlemeier's Discovery*) che si nutre anche dell'*Ethical Inquiry* (titolo del manuale di *Lisa*).

Martens osserva come i bambini, pur apprezzando il contesto narrativo, abbiano presto individuato le proposizioni fallaci del ragionamento di Harry, nel momento in cui afferma “Tutti i pianeti ruotano intorno al sole, la cometa ruota intorno al sole, dunque la cometa è un pianeta”. I bambini si sono resi conto dell'impossibilità logica di rovesciare le proposizioni universali (che iniziano con “tutti”) e la possibilità di farlo con quelle negative (che iniziano con “nessuno”): tutti i pianeti ruotano intorno al sole, ma non tutto ciò che ruota intorno al sole è un pianeta; eppure, possiamo dire che nessun leone è un'aquila così come nessun'aquila è un leone...

Inoltre, nel cercare di capire quale fosse la scoperta di Harry cui il titolo del testo fa riferimento, i bambini hanno cominciato a percepire le distinzioni concettuali fra le parole, intuendo il profondo legame tra linguaggio e pensiero.

Martens ha sperimentato il programma di Lipman anche nelle classi della scuola primaria, riscontrando l'iniziale diffidenza delle insegnanti, le quali, perplesse di fronte al testo di *Pixie*, chiedevano se non fosse meglio parlare di temi quali la felicità o la morte, ritenuti più filosofici rispetto alle controversie logiche che emergevano dalla discussione della comunità di alunni. Quasi che la logica fosse un'abilità scorporata dal ragionare filosofico. Eppure, gli studenti si impegnavano tantissimo nel cercare di scoprire la “creatura misteriosa” di *Pixie*¹¹⁹, e avevano dedotto per via inferenziale che la bambina non aveva trovato la sua perché si era arenata in un errore logico di categorizzazione: lei cercava un “mammifero”, confondendo i singoli animali con un “riassunto” di animali (come è stato definito il concetto di “classe di animali” da un allievo).

Nel metodo Lipman, Martens ha rilevato alcuni limiti significativi: in primo luogo, il forte rilievo dato ai problemi squisitamente logici, sia nei testi sia negli esercizi dei manuali; questo può trovare una sua giustificazione nel fatto che le abilità logiche, le *thinking skills*, possono essere più facilmente misurate (rispetto a una effettiva capacità riflessiva del pensiero sui contenuti) attraverso batterie di test somministrabili su larga scala, come è effettivamente accaduto a partire dalla fine degli anni Ottanta (Lipman, Gazzard, 1986; Gazzard, 1988), per avvalorare l'efficacia del curriculum. Ciò naturalmente induce riflessioni circa la

119 Si veda, nella terza parte di questo lavoro, l'analisi del testo di *Pixie*, che ho utilizzato nella mia sperimentazione.

“commercializzazione” del metodo e la sua “riduzione scolastica” (Freese, 1989), legato alla sopravvalutazione dell'argomentazione logica come strumento per l'avviamento all'educazione del pensiero e alla riflessione filosofica.

Questi aspetti si legano infine alle iniziative pubblicitarie dello *I.A.P.C.*, legato per la sua sopravvivenza a sovvenzioni private, inerenti all'utilità dei propri corsi di filosofia; nonché il tentativo - forse un po' troppo accentuato - di utilizzare il proprio metodo con ortodossia, anche allo scopo di sopperire alla possibile carenza di preparazione (specificamente filosofica) degli insegnanti.

§ 5.2 - L'area statunitense: G. Matthews e il dialogo filosofico con i bambini

Negli Stati Uniti, Gareth Matthews, che è stato docente presso l'Università del Massachusetts, si è interessato al pensiero filosofico dei bambini, col fine di programmare in modo adeguato i corsi di propedeutica filosofica per gli studenti del college, vista la loro diffidenza e il diffuso pregiudizio verso la filosofia, ritenuta una disciplina arida. Quale via migliore per decostruire tali credenze che mostrare come sin da piccoli siamo predisposti a interrogare la realtà? Ha collaborato con la rivista *Thinking*, diretta da Lipman, per offrire suggestioni di lettura e indicazioni operative nella pratica filosofica con l'infanzia.

Egli ha sostenuto che la forma migliore di filosofia con i bambini è quella di aiutarli a orientarsi nel pensiero. Fondamento delle esperienze filosofiche con l'infanzia è per Matthews il meravigliarsi di fronte al mondo tipico dei bambini, la loro curiosità di fronte a ciò che ancora non conoscono.

Nei *Dialogues with Children* (1984), riporta la sua esperienza annuale con un gruppo di bambini dagli otto ai dieci anni di una scuola musicale di Edimburgo, che partecipavano a un laboratorio filosofico volontario. Per muovere gli allievi verso lo stupore, egli proponeva la fine o l'inizio di un racconto, lasciando i bambini liberi di discutere su ciò che li colpiva, senza stabilire d'autorità possibili direzioni della ricerca (questo è un tipo di esercizio che si ritrova anche nei Manuali di Lipman). Nella sua conduzione, poneva domande di monitoraggio o approfondimento epistemologici, riassumeva e “rispecchiava” posizioni, adottando così il presupposto lipmaniano della pratica dialogica socratica, con la differenza che egli non manteneva un atteggiamento di distacco dall'evoluzione e crescita della

comunità, ma rendeva gli studenti partecipi delle sue riflessioni, in una sorta di *apprenticeship model* (Scheffer, 1989).

Una delle storie da lui utilizzate è una rivisitazione del famoso paradosso della nave di Teseo: il tema era quello dell'identità di un galeone disperso, poi ritrovato e restaurato attraverso la sostituzione delle assi che lo costituivano. Ma allora, il galeone ottenuto è sempre lo stesso? O è una nave nuova? Il suo percorso si proponeva di capire se i bambini siano interessati a scoprire la natura teorica del problema filosofico che, più o meno consapevolmente, pongono con le loro domande: egli ha evidenziato come non sempre ciò avvenga,¹²⁰ segno che è necessario un lungo percorso di familiarità con i meccanismi di ragionamento e argomentazione, per quanto invece gli studenti mostrassero abilità correttive/autocorrettive rispetto alle posizioni emerse e capacità di cogliere elementi contraddittori o controversi man mano che procedevano nel dialogo argomentato.

In *Philosophy and Young Children* (1980) egli ha raccolto, analizzato e commentato i suoi dialoghi con i figli e i loro giovani amici, cercando di cogliere la profondità filosofica, ovvero critica e riflessiva, che le osservazioni dei bambini verso le cose e gli eventi del mondo spesso contengono. Il filosofo americano ha proposto alcune linee metodologiche, fondate sul dialogo e sull'interrogazione amichevole, senza obblighi o divieti assoluti, soffermandosi sulle aree tematiche emerse, senza però arrivare a sistematizzarle in vere e proprie tecniche procedurali.

Il testo esordisce con una domanda del figlio Tim, di sei anni, il quale, «mentre è tutto intento a mangiare un gelato chiede: “Papà, come possiamo essere sicuri che non è tutto un sogno?”». ¹²¹

La domanda di Tim apre a uno temi più classici della riflessione filosofica, ovvero quali siano le basi del nostro sapere, e come la nostra conoscenza si fonda a partire da ciò che (cartesianamente) percepiamo e intuiamo di noi stessi, tra cui la sensazione che proviamo di essere svegli, per la maggior parte del tempo, in contrapposizione al tempo del sonno e del sogno. Certo, dal sogno mi posso svegliare e questo dimostrerebbe che quel buon gelato non ha fatto parte del mio stato di veglia. Dal momento che il padre ammette di non saper

120 Matthews riporta i quattro orientamenti che i bambini avevano identificato circa l'identità della nave: 1) bastano poche assi per dire che la nave è la stessa; 2) si deve mantenere lo “spirito” della vecchia nave; 3) è determinante la chiglia in quanto parte fondamentale della nave; 4) è determinante la gradualità del restauro. Con rammarico da parte di Matthews, la risposta inerente allo “spirito” della nave, che poteva comportare l'accesso a interessanti posizioni metafisiche, non è stata raccolta nella discussione comunitaria. In Martens E., *op. cit.*, pp. 35-36.

121 Matthews G., 1981, *La filosofia e il bambino*, Armando, Roma, p. 11.

rispondere, ribalta la domanda al figlio, e «dopo qualche altra leccatina al gelato, Tim risponde: “Certo non penso che sia tutto un sogno, dato che in un sogno non si va in giro chiedendo se esso sia un sogno”».¹²²

Se da un lato non sarebbe impossibile pensare che tutta la vita sia un sogno, in cui noi stessi creiamo l'ambiente che ci circonda, è anche vero che non ci sono ragioni per ammettere una simile ipotesi, che anzi va contro al senso e al pensare comune dell'indipendenza degli oggetti intorno a noi (Russell, 1912). Cosa che Tim ha ben intuito, anche se il problema del bambino è saper distinguere tra i momenti in cui siamo svegli e i momenti del sogno; Cartesio (1641), che si era interrogato sulla questione, aveva dedotto l'impossibilità di distinguere la veglia dal sonno (benché per lui il dilemma fosse in ogni caso risolvibile nell'affermazione di identità del *cogito ergo sum*). Tim invece scioglie il suo dubbio attraverso l'esercizio del ragionamento sillogistico: 1. se tutto fosse sogno, non si chiederebbe ad altri se esso è un sogno; 2. non si va in giro chiedendo se è un sogno; 3. dunque: non tutto è un sogno. La verità delle sue premesse è per Tim garanzia della verità della sua conclusione.¹²³

La domanda di Tim pare rievocare il mito platonico della caverna (Martens, 1999), dove i prigionieri scambiano le ombre proiettate sul fondo della caverna per la realtà delle cose, fino a quando uno di essi non riesce a liberarsi e ad accedere alla visione permessa dalla luce del sole. Ovvero, le esperienze soggettive sono spesso interpretabili come l'unica realtà possibile, ma esse possono essere credenze o illusioni prive di valore conoscitivo, e anzi dannose per il nostro percorso di crescita personale. E i bambini devono imparare a distinguere la realtà dal sogno o dalla fantasia, per liberarsi dai vincoli illusori: comprendendo i concetti in loro possesso e il corretto uso, si incamminano sulla strada della libertà intellettuale (e sappiamo anche dalla psicologia dello sviluppo che i bambini imparano molto presto a distinguere il vero dalla finzione, e possiedono la capacità di visioni causali della realtà che fungono da originarie guide del conoscere).

L'esperienza filosofica, innescata dalla meraviglia e dalla perplessità circa le cause e il funzionamento di noi stessi e del mondo, si configura allora come esercizio di ragionamento e gioco logico-concettuale che si nutre del linguaggio in uso per approfondire la comprensione delle relazioni nel reale. La riflessione filosofica si innesta sullo stupore, per mettere alla

¹²² *Ib.*, p. 33.

¹²³ Ben consapevole che, sebbene il ragionamento del figlio fosse formalmente corretto, le premesse non erano così persuasive, Matthews ha sottolineato le possibili espansioni del sillogismo del figlio: dallo scrittore e logico Carroll, per il quale il sogno non contiene dati di realtà, al filosofo Malcolm, che spiega come l'affermazione “sono sveglio” non sia invero negabile direttamente, poiché non è possibile indagare effettivamente se si sta sognando oppure no. Viene confermata in tal senso l'ipotesi del piccolo Tim. *Ib.*, pp. 33-36.

prova gli schemi concettuali convenzionali, e nei bambini la meraviglia apre alla capacità di riflettere analiticamente su domande interessanti e importanti, concordando sul legame tra meraviglia e conoscenza che anche Lipman ha tanto sottolineato. L'incanto produce anche un effetto emotivo fondamentale per la cognizione, come ha spiegato Kant nella mirabile formula che conclude la *Critica della Ragion Pratica* (1788): «Due cose riempiono l'animo di ammirazione e venerazione sempre nuova e crescente, quanto più spesso e quanto più a lungo la riflessione si occupa di esse: il cielo stellato sopra di me, e la legge morale dentro di me». La riflessione morale (indirizzata ai principi e ai concetti che ne stanno alla base) eleva l'io sensibile, che ha ri-conosciuto l'infinità del mondo esterno, a personalità morale, capace di agire indipendentemente dalla dimensione esperienziale soggettiva. Nella pratica educativa, questo implicherebbe di evitare il rischio che l'immediato sbalordimento infantile generi visioni del mondo fondate unicamente su vagheggiamenti fantasiosi (Martens, 1999), e stimolare i bambini a dispiegare quegli aspetti della loro personalità che ne sono coinvolti, quali la creatività e l'immaginazione.

Matthews ripudia con forza le posizioni di coloro che, come Freud o Bettelheim, ritengono il pensiero infantile limitato e incapace di confrontarsi con concetti astratti e/o realistici, in forza del principio generalizzante sullo sviluppo umano per cui lo sviluppo ontogenetico ripercorre quello filogenetico. Al contrario, i bambini mostrano sin dalla tenera età di saper organizzare ed esprimere un ragionamento argomentato e autonomo. L'autore riporta alcuni esempi di gioco concettuale tratti dal testo *Intellectual Growth in Young Children*, di Susan Isaac, come quello in cui Denis, un bimbo di quattro anni, spiega al padre come una cosa possa essere sia davanti sia dietro a un'altra, semplicemente giocando con le posizioni spaziali e i punti di riferimento che assumiamo nello spazio. Denis esprimeva, con un linguaggio non ancora definito filosoficamente o scientificamente, l'idea della relatività del punto di osservazione, che per primo Aristotele aveva affrontato nelle sue *Categorie* e che tanta parte ha avuto nello sviluppo della logica e della fisica del XIX e XX secolo.¹²⁴

Altro elemento fondamentale per il filosofo americano è che la filosofia si svolga in forma dialogica: è attraverso il linguaggio che nominiamo il mondo e gli riconosciamo un significato condiviso; nel dialogo si insegna, si apprende, si ricorda, si fanno emergere le immagini mentali delle esperienze vissute, insomma si ricompattano i fili del proprio contenuto esperienziale. Anche se, come ha ben sottolineato Martens (1999), la capacità di dialogare non indica di per sé il possesso di specifiche abilità argomentative o lo sviluppo di facoltà

124 *Ib.*, pp.22-23.

conoscitive. Nel nostro rivolgerci l'un l'altro con la parola, noi operazionalizziamo la nostra comprensione del mondo come realtà ordinata di eventi.¹²⁵

§ 5.3 - L'area tedesca: la *Kinderphilosophie*

Martens sottolinea come in Germania, negli ultimi vent'anni, le esperienze di filosofia con / per i bambini si sono ampiamente diffuse e hanno acquisito un peso crescente, soprattutto nella scuola primaria e media, proprio grazie all'esempio americano. In Austria e Germania tale pratica prende il nome di *Kinderphilosophie*; si tratta di un processo educativo che condivide con la *P4C* la metodologia, gli obiettivi e l'idea della facilitazione come prassi didattica idonea allo sviluppo del pensiero autonomo. Diversamente dal curricolo lipmaniano, utilizza come stimolo della ricerca svariati tipi di testi, dai quali prende avvio la discussione comunitaria intorno ad un tema di interesse generale.

Orientata a finalizzare il lavoro didattico alla ricerca, la *Kinderphilosophie* ritiene che nelle domande dei bambini, nate in seno al dialogo del gruppo classe, abitino problematiche di natura filosofica, che non sempre si manifestano in maniera totalmente compiuta e organizzata, ma più sovente si disvelano in forma di “pensiero intermittente” (Kripke, 1980), come espressione di concetti rilevanti anche all'interno di contesti quotidiani e apparentemente banali. È identificabile con quell'intuizione improvvisa ma vivida, che lacera l'ordinarietà della conversazione per aprire un varco verso l'insondato. Si tratta spesso di osservazioni poco strutturate, non necessariamente legate alla contingenza dell'attività in corso, e che il bambino non è sempre in grado di cogliere nella loro pregnanza, per collegarle alla sua conoscenza. Il “pensiero intermittente” è dunque un pensiero rapido e profondo, ma facile a perdersi per la sua mancanza di collegamenti con la situazione contestuale. Ed è infatti l'esperienza della Comunità di ricerca che aiuta i bambini ad assemblare i fili dei loro saperi, ad analizzare pensieri, ad acquisire abilità cognitive e metacognitive, nella piena

125 Possiamo in quest'ottica rileggere un brano di Agostino (di cui Matthews è stato autorevole studioso) tratto dalle *Confessioni*, in cui il filosofo racconta le prime esperienze e le percezioni infantili che lo hanno avviato alle riflessioni sulla conoscenza: «quando [gli adulti] nominavano qualche oggetto e, proferendo quella voce, facevano un gesto verso qualcosa, ritenevo che la cosa si chiamasse con il nome che proferivano quando volevano indicarla. Che intendessero ciò era manifesto dai gesti del corpo, linguaggio naturale di ogni gente: dall'espressione del volto e dal cenno degli occhi, dalle movenze del corpo e dall'accento della voce, che indica le emozioni che proviamo quando ricerchiamo, possediamo, rigettiamo o fuggiamo le cose. Così, udendo spesso le stesse parole ricorrere, al posto appropriato, in posizioni differenti, mi rendevo conto poco a poco, di quali cose esse fossero i segni e, avendo insegnato alla lingua a pronunziarle, esprimevo ormai con esse la mia volontà». Il brano di Agostino è riportato da Wittgenstein all'inizio delle *Ricerche Filosofiche*, 1967, Einaudi, Torino, p. 9. In Matthews G., 1981, *op. cit.*, p.106.

libertà dell'investigazione. Nelle scuole tedesche lo studio della filosofia è previsto nei settori inferiore e superiore, e mentre in alcuni *Länder* è adottato il curriculum lipmaniano, in altri è previsto l'insegnamento della Filosofia come avvicinamento alla riflessione sui grandi temi esistenziali, a partire dalle domande kantiane: chi è l'uomo? (approccio antropologico); che cosa l'uomo può sapere? (approccio gnoseologico); che cosa l'uomo deve fare? (approccio etico); in che cosa l'uomo può sperare? (approccio teologico).¹²⁶

Un'esperienza particolarmente rilevante è quella austriaca, dove Daniela Camhy (docente all'Università di Gratz, centro molto attivo nella formazione e nella diffusione della pratica della *P4C*) è riuscita, a partire dagli anni Ottanta, a sollevare l'interesse del sistema scolastico di tutti gli ordini e gradi intorno all'importanza dello sviluppo del pensiero filosofico fin dall'inizio del percorso formativo degli studenti. In una intervista del 2010¹²⁷, la docente dichiara che a oggi le scuole austriache (grazie alla loro effettiva autonomia) possono scegliere di inserire la filosofia per bambini e ragazzi come materia curricolare, oppure includerla nelle ore settimanali di insegnamento della lingua tedesca.

La *P4C* può far parte della formazione dei docenti di qualsiasi disciplina, poiché viene considerata come elemento pedagogico fondamentale per l'approccio epistemologico alla conoscenza. La formazione, al momento dell'intervista, aveva riguardato più di 35.000 docenti.

§ 5.4 - L'area spagnola: I. De Puig e il progetto *EcoDialogo*

La Spagna ha avviato fin dal 1987 un gruppo di ricerca e di lavoro inerente la *Philosophy for Children*, grazie a un gruppo di docenti e ricercatori che si era formato presso lo *I.A.P.C.* di Mendham.¹²⁸ Essi hanno poi costituito l'associazione senza fini di lucro *IREF* la cui attuale direttrice è Irene de Puig.

A partire dal 2010, la Catalogna e alcune regioni con idioma catalano hanno avviato una sperimentazione che ha coinvolto circa 250 scuole e ha previsto la formazione di circa 1500 docenti; successivamente il progetto è stato allargato ad altre aree della Spagna.

126 Per approfondimenti, si veda Ventura B.M., *Esercitiemo il pensiero*, 2002, FrancoAngeli, Milano, pp. 29-39.

127 La "*Kinderphilosophie*" degli austriaci, 2010, intervista a Daniela Camhy, a cura di Carpentieri A. M., in "Amica Sofia", n. 2, pp. 46-49.

128 Si tratta di Josep M. Terricabras, Carmen Gimenez, Josep Cullell, Eulàlia Bosch e Irene de Puig. Per approfondimenti si rimanda al sito del gruppo <http://www.grupiref.org/philosophy-for-children/default.htm>.

Il gruppo spagnolo ha per lo più utilizzato i materiali e la metodologia lipmaniana, per poi creare - o adattare - strumenti didattici consoni al sistema scolastico spagnolo.

Un progetto particolarmente interessante è l'*Ecodialogo*, un insieme di proposte e di attività sviluppate nell'ambito del programma europeo "Socrates" del 2003, relativo alle tematiche scolastico-formative. L'obiettivo di *Ecodialogo* è quello di rafforzare l'educazione ambientale nella scuola primaria (ma anche nei gradi successivi di istruzione) per mezzo della riflessione filosofica fondata su basi interdisciplinari e interculturali.

Con l'intento di favorire e promuovere il dialogo filosofico in aula sui nuclei più rilevanti dell'educazione ambientale, sono stati individuati diversi strumenti: l'utilizzo della metodologia della P4C, per sviluppare il dialogo cooperativo e la riflessione filosofica nella scuola primaria, al fine di aiutare gli studenti a pensare autonomamente; la proposta di tematiche proprie dell'educazione ambientale (a partire dai quattro elementi presenti in natura, che vengono analizzati dal punto di vista scientifico, antropologico, ambientalista) come stimolo per la discussione filosofica; l'uso di risorse provenienti dal mondo dell'arte - arte, letteratura e musica - come ulteriore veicolo del pensiero creativo e critico-riflessivo.

Riporto qui un esempio tratto dai materiali dimostrativi pubblicati sul sito del gruppo di lavoro:

«L'acqua viene di solito definita come un liquido incolore, insapore e inodore. Tuttavia, l'acqua è incolore solo quando si trova in piccole quantità. Quando gela ci appare biancastra, e quando si accumula in grandi quantità riflette i colori dell'ambiente. Anche l'odore e il sapore dipendono dalla sua composizione. In natura, l'acqua non è mai pura e contiene sempre diversi tipi di sostanze disciolte e materiali in sospensione, che variano per quantità a seconda della provenienza dell'acqua stessa. Alcuni tipi di acqua hanno odore e sapore piuttosto forti, a causa dei minerali contenuti: ferro, potassio, magnesio, ecc.

Esercizio: Creare inferenze.

Facciamo un'inferenza quando cerchiamo di scoprire cosa viene suggerito o implicitamente evocato in ciò che qualcuno sta dicendo. Possiamo anche dedurre significati da ciò che leggiamo o osserviamo. L'inferenza è, quindi, un'attività mentale che consiste nel trarre conclusioni da qualcosa. Se siamo abili nell'attività di trarre inferenze, abbiamo più possibilità di cogliere vari e differenti significati nelle nostre esperienze.

Quale delle seguenti affermazioni può essere dedotta dal testo a fianco del quadro [Paul Signac, *Femmes aux puits*, 1892]:

1. Tutta l'acqua è insapore, incolore e inodore.
2. L'acqua è composta da idrogeno e ossigeno.
3. Frost è biancastro.
4. Alcuni tipi di acqua non sono insapore.
5. Alcuni tipi di acqua hanno un odore particolare.
6. L'acqua del mare è blu.

Altre attività:

Musica: ascoltare *Water Music* di G. F. Händel.

Arte: cercare almeno tre fotografie che rappresentino l'acqua in una delle sue forme.

Esercizi: disegnare una fontana o una sorgente d'acqua della propria città o paese; esercizio tratto dal manuale di Lipman *Stupirsi di fronte al mondo*, inerente a ciò che concerne l'elemento dell'acqua». ¹²⁹

§ 5.5 - L'area francese e l'educazione alla filosofia di O. Brenifier

La filosofia per l'infanzia così come proposta da Lipman si è affermata in Francia solamente a partire dal nuovo millennio, (benché già negli anni Cinquanta ci fossero stati tentativi di portare la filosofia all'interno dei percorsi formativi tradizionali, come nel caso della pedagogista Germaine Tourtel¹³⁰) in relazione al fatto che l'insegnamento della filosofia è presente solo nell'ultimo anno dell'istruzione liceale superiore francese, anche se con un'alta concentrazione oraria: otto ore nel liceo letterario, e quattro ore nei licei scientifico e tecnologico; l'insegnamento non prevede un criterio storiografico quanto piuttosto predilige un approccio a temi (*notions*), inerenti l'etica, la politica, l'arte, la cultura, il soggetto, la ragione, ecc. L'esame di stato finale, il *Baccalauréat*, prevede tra le prove scritte una *dissertation*, un vero e proprio testo argomentativo nel quale lo studente deve presentare e

129 <http://www.grupiref.org/ecodialogo/eng/agua01.htm> . Traduzione dall'inglese mia.

130 Per approfondimenti, si veda il sito <http://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>.

sviluppare le questioni emergenti da un testo dato, e produrre risposte possibili alle questioni in oggetto.

A tale riguardo, M. Tozzi, docente presso l'Università di Montpellier 3, osserva come le pratiche di filosofia per bambini e ragazzi non siano parte di un progetto didattico istituzionalizzato, ma siano affidate all'estro e alla formazione dei singoli. Tozzi individua due correnti: una che predilige la filosofia come strumento per un'adeguata educazione alla cittadinanza; l'altra, più prettamente lipmaniana, che insiste sull'importanza del filosofare come strumento per lo sviluppo delle dimensioni del pensiero complesso.

Fondatore di un gruppo di lavoro orientato verso gli allievi con difficoltà apprenditive presso la sua Università, Tozzi ha elaborato un metodo articolato su due presupposti: da un lato, favorire l'*habitus* della discussione democratica proponendo discussioni collettive durante le quali agli studenti vengono assegnati ruoli ben precisi, che essi devono esercitare secondo regole paritarie conosciute e condivise: per esempio, qualcuno sarà presidente di sessione, un altro studente sarà riformulatore, un altro sintetizzatore, altri ancora saranno partecipanti e osservatori; dall'altro, promuovere la crescita intellettuale attraverso attività didattiche che sollecitino operazioni mentali quali: la definizione e la distinzione fra concetti, la loro chiarificazione e il loro ampliamento ricorrendo a esempi, controesempi e argomentazioni, la formulazione di ipotesi e le giustificazioni a sostegno delle tesi espresse.

Il formatore accompagna il percorso del gruppo, che va a costituirsi come una “comunità discorsiva di ricerca”, all'interno di un *setting* regolato da norme condivise che aiutano a creare un clima rispettoso, nel quale ciascuno si possa sentire libero di esprimersi, con il necessario rigore cognitivo richiesto dalla co-costruzione di un orizzonte di senso.

Questo metodo riconosce l'importanza di offrire agli studenti uno spazio per riflettere, problematizzare e sostenere le proprie idee rispetto a temi esistenzialmente rilevanti; ma soprattutto aderisce al postulato di una educabilità alla filosofia, accessibile a tutti come strumento per pensare e riflettere su se stessi e sulla propria vita (ormai sostenuto da più parti, pedagogiche, cognitive, psicanalitiche), per intendere la conoscenza come ricerca sempre aperta, e per promuovere nel corpo docenti pratiche di facilitazione che possano sostituire le modalità autoritarie dell'insegnamento tradizionale frontale.

Analoghi presupposti metodologici caratterizzano la proposta educativa di Oscar Brenifier, filosofo di nascita canadese ma residente a Parigi, dove ha fondato l'*Institut de Pratiques Philosophiques* e dove si occupa di consulenza filosofica e progetti di filosofia per l'infanzia.

É autore di una serie di libri per l'infanzia (pubblicati in Italia dalla casa editrice Giunti, nella collana "Piccole grandi domande"), costruiti in modo da contenere molte illustrazioni mirate e poco testo scritto, così da poter essere utilizzati nelle scuole multietniche.

I testi sono articolati per lo più in domande aperte ma monotematiche: ogni brano affronta infatti un aspetto inerente a un tema esplicito (ed esplicitato nel titolo del libro) su cui i bambini sono invitati a confrontarsi, a partire dalle questioni poste dal testo, orientate a esplorare alcuni possibili orizzonti epistemologici sottesi alle tematiche analizzate. *Che cos'è la libertà?*, *Chi sono io?*, *Che cos'è il bene? E il male?* Questi sono alcuni titoli che esemplificano lo stile narrativo e il processo di pensiero che si vuole attivare: a differenza della CdR lipmaniana, gli studenti non elaborano insieme dal testo stimolo uno o più argomenti di interesse, non sono chiamati in prima persona alla decostruzione di parole e concetti per una esplorazione tematica che parta da quanto essi hanno rilevato come interessante o problematico per il loro percorso cognitivo ed esperienziale, ma sono invitati a discutere su temi dati e posizioni date. Riporto un esempio tratto dal libro *Chi sono io?* nella sezione "Differenze"¹³¹ :

«Sei uguale agli altri?

- No, perché io sono nero e i miei compagni sono bianchi. Sì, ma... I neri e i bianchi nono sono tutti uomini? Saresti sempre tu se fossi bianco, giallo, nero o marrone? I neri sono tutti uguali? Uno può essere di tanti colori?
- Sì, perché ho due occhi, due orecchie, una bocca, come tutti. Sì, ma... A tutte le bocche piace mangiare le stesse cose? Gli occhi sono tutti uguali? E se avessi due occhi che non ci vedono, saresti diverso?
- [...] No, perché io sono un maschio. Sì, ma... Le uniche differenze nel mondo sono tra maschi e femmine? Maschi e femmine devono assomigliarsi per piacersi? E se ti capita di avere più cose in comune con una femmina che con un maschio? Una femmina che sembra un maschio resta sempre una femmina?
- [...] No, perché io sono io. Sì, ma... Dentro di te non c'è un pezzettino degli altri? Tu sai sempre chi sei? Tu sei sempre lo stesso? A volte non vorresti

131 Brenifier O., 2006, *Chi sono io?*, Giunti, Firenze. Il testo è articolato in sei sessioni: animale, età, differenze, genitori, immagine, libertà, ognuna delle quali è strutturata con una domanda iniziale e l'esplorazione di possibili risposte e obiezioni argomentate. Per approfondimenti, cfr. il sito dell'autore www.brenifier.com, che contiene pagine esplicative del lavoro dell'autore nelle scuole, e diversi testi divulgativi disponibili alla lettura.

assomigliare a qualcun altro?».

I presupposti pedagogici e filosofici sono senz'altro affini alle proposte già esaminate, in particolare per quanto concerne la focalizzazione sui meccanismi discorsivi. Brenifier parla dell'“immersione totale” che l'attività pedagogico-didattica attua nei confronti dell'allievo, che si ritrova immerso in un mondo più variegato di quello cui è abituato, che gli viene incontro in tutta la sua immediatezza. Allora, la discussione come pratica formativa diviene lo strumento più efficace per aiutare gli studenti a scoprire il nucleo, l'essenza delle cose, a indagare i fondamenti epistemologici delle discipline, col fine di appropriarsi della materia e di conoscere in maniera approfondita la propria modalità apprenditiva. La discussione è inoltre uno strumento importantissimo per gli insegnanti, poiché disvela loro i passaggi apprenditivi dei loro allievi, gettando luce sugli stili cognitivi e sulle difficoltà conoscitive, sui percorsi metacognitivi che gli studenti affrontano, permettendo interventi mirati rispetto agli elementi problematici emersi nei singoli studenti.

Per ciò che concerne la dimensione prettamente filosofica, l'autore identifica tre registri:¹³² pensare per se stessi, essere se stessi, poter essere e pensare nel gruppo. Il primo registro rappresenta il piano intellettuale, che accoglie tutti quegli atti mentali di cui il pensiero filosofico abbisogna: strutturare e riformulare idee, ipotizzare, analizzare, porre domande e obiezioni, verificare la comprensione e il senso di un'idea, elaborare giudizi, creare e usare categorie identificanti la relazione tra le cose (per esempio, l'utilizzo adeguato di termini come “stesso” o “contrario” evidenzia la comprensione da parte degli studenti di nessi di identità, contraddizione e distinzione). Il secondo registro riguarda il piano esistenziale, ovvero i percorsi di crescita interpersonale e intrapersonale: essi si costituiscono nel rapporto tra la genesi individuale del pensiero e la sua espressione nella collettività del gruppo classe, e nell'acquisizione della consapevolezza metacognitiva del proprio percorso di assunzione di opinioni e giudizi, per riconoscerne eventuali errori o incoerenze. Infine, il terzo registro inerisce al piano della socialità: ascoltare e rispettare gli interventi altrui, accettare le fondamentali regole di convivenza democratica nel gruppo classe, conquistare una diversa consapevolezza di sé in relazione all'adulto e ai pari, grazie al dialogo e al confronto che regolano il processo di apprendimento-insegnamento.

Brenifier¹³³ condivide con Lipman la convinzione che il sapere debba essere un'occasione di pari opportunità per bambini che hanno origini e provenienze etniche e socio-economiche

132 Cfr. Brenifier O., 2007, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, Alcofribas Nasier, Paris.

133 Cfr. Brenifier O., 2002, *Enseigner par le débat*, CRDP de Bretagne, Rennes.

differenti, e in tal senso debba essere *praxis*, configurando l'insegnamento come la “pratica” (deweyanamente intesa) che conduce ad apprendere un sapere vivo, che scalda l'anima e illumina l'esistenza, che è capace di avviare una trasformazione nelle credenze, nelle opinioni, nelle conoscenze, un sapere che cresce anche grazie agli errori per ritrovarsi ancora più saldo nella sua apertura al mondo e all'Altro. La pratica dell'insegnamento dovrebbe essere dunque un laboratorio permanente, in cui il docente sia costantemente “in ricerca”, per sondare e verificare strumenti efficaci per tali obiettivi didattici.

Interessanti, ma non sempre condivisibili, sono i rilievi mossi da Brenifier al metodo della *P4C*. In primis rileva come limitante un certo relativismo che emerge nella CdR, in cui non esiste un vero e un falso, ma vengono accolte tutte le opinioni (come gli viene risposto da un gruppo di studenti che avevano sperimentato un laboratorio di *P4C* durante l'anno scolastico), mentre obiettivo della filosofia deve essere quello di chiarificare le idee e dar loro un valore, una gerarchia, poiché ve ne sono alcune “belle come i bebè” e altre che sono “piccoli mostri”. Occorre però considerare che i bambini parlano di passaggi che fanno parte di un più articolato processo (come lo stesso Brenifier si chiede), e al gioioso commento degli alunni va aggiunto che nella CdR vengono accolte tutte le opinioni argomentate, per le quali cioè vengono offerte ragioni, giustificazioni e garanzie a sostegno, che a loro volta possono essere controargomentate e decostruite da altre ragioni, giustificazioni e garanzie; non si tratta a mio avviso di un relativismo *tout court*, ma piuttosto di un antidogmatismo necessario per un incontro autentico con l'Altro. Non concordo con Brenifier nell'identificare la pratica del dare “buone ragioni” come il tentativo di difendere a qualsiasi costo la propria posizione, quasi che qualsivoglia punto di vista differente sia interpretabile come una minaccia; anzi, spesso nelle sessioni accade che un bambino riconosca di aver sostenuto una posizione che, dopo il confronto con quelle altrui, non sente più sua.

Un secondo rilievo viene fatto ai testi lipmaniani: se devono fungere solo da stimolo, sono fin troppo pedagogicamente costruiti, troppo ricchi di spunti filosofici, per quanto non accademicamente dichiarati. poiché la filosofia dovrebbe aiutare la costruzione di una visione del mondo, il testo andrebbe maggiormente enucleato, i bambini dovrebbero essere invitati a mettere le loro domande in relazione con quanto essi hanno compreso e assimilato del testo letto. Manca, secondo Brenifier, un incontro reale con l'autore, leggibile come una sorta di “negligenza intellettuale” verso il testo scritto e verso l'altro in generale, che conducono alla mancanza di esplorazione dei nessi sostanziali che legano le argomentazioni dei fanciulli.

Un'ulteriore osservazione, che a mio avviso offre un interessante spunto di riflessione per chi

opera con la *P4C*, pertiene alla CdR e all'effettivo lavoro filosofico che essa svolge. Affermare la propria idea non significa necessariamente aver ascoltato / compreso quelle degli altri, né aver problematizzato la propria: si rischia di compilare una mera lista di opinioni. Né significa “filosofare”, cioè analizzare un contenuto nei suoi termini, presupposti e intenzioni. E ancora, Brenifier intravede il rischio che le idee personali soggiaciano alla pressione del pensiero che nella discussione della CdR emerge come espressione della maggioranza, il cui valore per ciò stesso è ancora tutto da dimostrare. Ciò non implica però che le idee minoritarie, escluse dalla ricerca collettiva, non abbiano necessariamente minor valore per il solo fatto di essere meno condivise. Per uscire dall'impasse, l'autore suggerisce di “pensare l'impensabile”, ovvero pensare e argomentare proprio ciò che non pensiamo, affinché si possa davvero esperire il pensiero e non solo esprimere le proprie personali convinzioni, attraverso l'applicazione del principio di fallibilità popperiano e l'analisi delle procedure discorsive adottate dalla CdR .

A dire il vero, la comunità scientifica della P4C internazionale e nazionale sta avviando una riflessione sulle modalità di stimolare la CdR e si sta interrogando sull'opportunità di utilizzare - oltre ai libri lipmaniani - anche ulteriori testi stimolo, afferenti a diversi linguaggi che i bambini conoscono: letterario-narrativo, iconico, multimediale, che possano aprire anche a nuove pratiche di sviluppo del pensiero filosofico, ancora da esplorare. Le criticità rilevate da Brenifier, in parte condivisibili, in parte dettate da una conoscenza non troppo approfondita del metodo lipmaniano, hanno comunque il merito di invitare a una visione critica della forte strutturazione della metodologia e sulla modalità di gestire la CdR che il facilitatore può adottare (la sua capacità di far approfondire agli allievi le posizioni assunte, il richiamo all'analisi e al rispetto delle diverse opinioni, l'attenzione verso la discussione come *modus* filosofico di decostruire e approfondire i concetti che emergono).

§ 5.6 - L'area italiana e la filosofia in carcere di G. Ferraro

Rispetto al panorama italiano, le esperienze qui riportate non ricostruiscono in maniera esaustiva il variegato spettro delle proposte educative nazionale. Ho scelto di analizzare esclusivamente quelle pratiche che mi sono apparse particolarmente significative (in relazione alle sperimentazioni scolastiche e alle pubblicazioni scientifiche e/o divulgative) o originali, seguendo un percorso di affinità pedagogica e filosofica sia in relazione agli obiettivi lipmaniani, sia del tutto personale.

Molto attiva sul territorio è l'associazione *Amica Sofia*, nata nel 2008, che raccoglie principalmente le esperienze didattiche di filosofia di scuole e realtà formative umbre e del centro Italia. Il sito aggiorna regolarmente sulle attività pratiche e sulle pubblicazioni del gruppo, che nel suo statuto dichiara di porsi come obiettivo principale la diffusione delle pratiche filosofiche con bambini e studenti (ma anche il coinvolgimento del mondo adulto), la sensibilizzazione delle istituzioni scolastiche e iniziative di formazione/informazione. In una intervista,¹³⁴ il suo fondatore Livio Rossetti ha sottolineato come la filosofia sia eminentemente “meta”, e possa essere offerta a bambini e ragazzi come occasione per pensare e porre quesiti, cosa che non darà loro conoscenze tecniche ma permetterà di acquisire la capacità di guardarsi intorno, interrogare il mondo che li circonda, argomentare le loro posizioni, esercitando dunque capacità squisitamente metacognitive.

Un'altra esperienza interessante è quella che hanno condotto nella scuola primaria Alfonso Maurizio Iacono (docente all'Università di Pisa) e Sergio Viti (maestro elementare). Nei volumi che accolgono i dialoghi e le riflessioni emersi nel corso del progetto, realizzato con bambini di dieci anni, gli autori si interrogano sul rapporto tra insegnante e alunno e sulla difficoltà di insegnare a pensare: obiettivo della filosofia è provare a rispondere alle questioni di senso che ci si impongono e che ci muovono alla ricerca di possibili risposte.

I due autori riportano le trascrizioni delle sessioni in cui hanno affrontato la riflessione filosofica con i bambini partendo da letture di testi filosofici, invitando gli allievi a interrogarsi sui temi fondamentali per l'uomo: l'amore, la morte, la verità, la giustizia. E la pratica socratica, lungi dal "risolvere il problema", ha avuto l'effetto di suscitare nuove domande, attivando percorsi cognitivi sempre più articolati: la classe è divenuta così comunità che ricerca. La pratica filosofica è intesa come una strada percorsa insieme, e i bambini protagonisti del progetto raccontano la loro esperienza.¹³⁵ In filosofia le domande sono più importanti delle risposte, perché pongono problemi e creano concetti: conoscere e conoscersi, domandare e domandarsi, imparare a pensare e stupirsi, per scoprire come nulla sia ovvio.

«Un filosofo [...] è venuto da noi per parlarci di filosofia [...]. Della filosofia abbiamo capito prima di tutto che non si tratta di una cosa strana che sta in un mondo diverso, al contrario ci

134 *La Filosofia torna a scuola*, 2008, intervista a Livio Rossetti a cura di Massimiliano Cappuccio, in “Chora”, n. 16, pp. 105-107.

135 Si tratta di un progetto di filosofia applicata al diritto dell'infanzia, due mattinate in una classe quinta di 11 scolari di una scuola nel comune di Pietrasanta (Lucca). Il progetto è illustrato dai due autori nei testi *Le domande sono ciliegie* (2000) e *Per mari aperti* (2003), in cui sono riportate le conversazioni occorse con gli allievi. Gli autori hanno utilizzato il metodo descrittivo, raccontando le fasi operative nonché gli aspetti epistemologici e relazionali del progetto.

può aiutare molto a capire meglio la nostra vita di tutti i giorni. Poi ci siamo accorti che in filosofia le domande sono come le ciliege: una tira l'altra». ¹³⁶

Gli studenti sperimentano un metodo di insegnamento dove sono impegnati a costruire le loro conoscenze, a manifestare pensieri ed emozioni nella conversazione orale e nella produzione scritta, in un processo di insegnamento-apprendimento in cui sono coinvolti tutti, studenti e insegnanti.

L'istruzione deve offrire percorsi dove incontrare con l'altro senza perdere se stessi, altrimenti si inaridisce, diventando un esercizio di ripetizione e omologazione, a cui ci si sottrae solo con la pratica dell'interrogare la realtà osservata, rimettendo in discussione il mondo dato. Cambia però anche la percezione che i bambini hanno di se stessi, si esperiscono come soggetti che hanno qualcosa da dire di rilevante per se stessi e per l'adulto. Obiettivo della filosofia con i bambini è quello di aiutarli a liberarsi dal non sapere e dal sapere sterile, far acquisire loro la consapevolezza della necessità di essere liberi per emanciparsi dalla dipendenza e uscire dal kantiano stato di minorità.

I presupposti di questa esperienza, l'orientamento all'indagine e all'interrogare se stessi e il mondo, la accomunano alla prassi lipmaniana, ma personalmente nutro qualche dubbio circa i testi stimolo proposti ai bambini nella sperimentazione, ma sono convinta - con gli autori - che l'apprendimento debba essere cambiamento, incontro, divergenza, per uscire dal rassicurante "già detto" e aprire alla dimensione critica del pensiero, che è tutt'altro che lineare, fatta piuttosto di meandri e biforcazioni, dal momento che, come Bateson sottolinea, il nostro cervello non segue input lineari, ma integra onde d'urto intensive che sono modulabili all'infinito e generano una pratica di concatenamento e rimodulazione.

"Bambini in viaggio", li definisce la *Prefazione* del testo sopra citato, "non ammaestrati, ma accompagnati": "bambini a zig zag", secondo la poetica espressione dello scrittore David Grossman.

Infine, un progetto che ritengo fortemente vitale è quello realizzato da Giuseppe Ferraro (Università di Napoli) sia nelle scuole primarie sia all'interno delle mura del carcere.

Ferraro introduce la filosofia in alcune classi della scuola primaria della provincia di Caserta¹³⁷, prendendo come spunto gli elementi naturali che gli antichi Greci avevano

136 Iacono A. M., Viti S., 2000, *Le domande sono ciliege*, Tecalibri, Roma, p. 24. Le parole riportate sono state pronunciate da un allievo.

137 Cfr. Ferraro G., 2000, *La filosofia spiegata ai bambini*, Filema, Napoli. Il progetto è svolto presso una scuola primaria di San Felice a Cancellò.

considerato come *archè*: l'aria, l'acqua, la terra e il fuoco, inserendoli nella cornice di un ulteriore elemento, misterioso, che è l'essere. L'ambiente classe viene di volta in volta allestito con materiali diversi (tappeti quadri, oggetti inusuali), si propongono musiche e video; per ogni elemento viene presentato un autore e alcune letture attinenti (soprattutto miti e poesie), e si chiede ai bambini di “abitare” il pensiero che hanno conosciuto: dire a cosa può servire quell'elemento, provare a renderlo vivo attraverso la drammatizzazione e la mimica, esprimere i sentimenti che suscita in loro. La filosofia deve diventare la “grammatica dell'esistenza”, altrimenti si riduce a un puro esercizio logico. Molto spazio è infatti dedicato da Ferraro alla “scuola dei sentimenti”, ovvero all'analisi filosofica dei sentimenti, che vengono esplorati ricorrendo a giochi di parole, a oggetti simbolici come specchi o bacchette magiche.

Ma è l'esperienza carceraria che segna davvero la profondità dell'esperienza della pratica filosofica di Ferraro. Il volume che racconta l'esperienza tra i minori di Nisida ci introduce a una forma di meraviglia a noi per lo più sconosciuta: lo stupore dei giovani detenuti nell'ascolto di una forma di comunicazione profonda, il desiderio di capire se stessi e il mondo, la paura di esporsi, la scoperta della possibilità di entrare in relazione tra loro e con l'altro attraverso modalità diverse da quelle finora esperite. Il docente racconta dei cinque incontri a sua disposizione e della difficoltà di lasciare ai ragazzi un contributo esistenziale duraturo in un tempo così breve; per dare un'idea dei fattori che permettono ai giovani di rimanere ancorati al “fuori”, egli sottolinea come in carcere sia particolarmente importante il possesso di scarpe, “tagliando d'ingresso strappato al benessere del mondo”.¹³⁸

Le sessioni, svolte nella classica disposizione a cerchio/ semicerchio, certo poco frequentata dai ragazzi, hanno affrontato i temi dei sentimenti, della libertà (che in carcere non c'è, obiettano i ragazzi, dunque perché parlarne; ma Ferraro ribatte che è un concetto su cui riflettiamo quando non ce l'abbiamo, e può valere la pena ri-conoscerlo per acquisirlo), del rapporto con se stessi e con gli altri, della fiducia. Il docente osserva come quest'ultimo sia stato l'incontro più critico, a causa delle resistenze dei detenuti a far emergere le loro idee, nonché per la rilevanza della questione nelle loro vite: non si è mai del tutto liberi senza fiducia o in preda alla paura, e solo l'assunzione di responsabilità nelle proprie scelte e azioni ci consegna alla nostra libertà, come cerca di evidenziare Ferraro. È risultato molto complesso per i giovani carcerati, scoraggiati e disillusi, costretti a una vita isolata, comprendersi come

138 Ferraro G., 2001, *Filosofia in carcere. Incontri con i minori di Nisida*, Filema, Napoli, p. 27. I detenuti coinvolti erano incarcerati per reati di droga, per quadri psichici a rischio, o per coinvolgimenti nella criminalità organizzata. Interessante è l'osservazione di Ferraro per cui i detenuti più attenti e coinvolti nel progetto sono stati quelli provenienti dalle fila della criminalità organizzata.

rete di relazioni: io mi costituisco nel rapporto con gli altri, diversi ma uguali, con i quali intrattengo rapporti di varia natura e pregnanza, ma mai del tutto neutri.

In *Filosofia fuori le mura*, Ferraro ci consegna una sorta di Manifesto, una *summa* (talvolta un po' retorica) delle motivazioni che lo hanno spinto a uscire dalle aule accademiche per chiudersi entro mura molto più costrittive, quelle carcerarie: «Se la filosofia si occupa di cose ultime ed estreme, è sui luoghi estremi ed ultimi che deve essere portata [...]. Filosofia fuori le mura è una pratica educativa sui luoghi d'eccezione, sui confini interni alla città, confini di voci, escluse recluso o perdute. Un fuori chiuso dentro. È questo il momento di una nuova alleanza dei luoghi di sapere, perché la città intera si faccia scuola in una comunità di partecipazione di voci. [...] La pratica della filosofia è l'esercizio della sua disciplina, in una relazione di genere, di generazioni, generativa [...]. La filosofia è l'unica espressione di sapere che porta un sentimento nella sua denominazione, si dice amore, ma è *filia*, il legame che sostiene ogni altro. Bisogna prenderla sulla sua parola: la filosofia è il sapere saggiano il legame più importante. Il sapere del sentire».¹³⁹

Con empatia e rispetto per il lavoro di tutti i soggetti coinvolti, Ferraro ci conduce nel difficile percorso affrontato nelle case circondariali di Napoli, dove la burocrazia e la mancanza di fondi economici tolgono ossigeno a ciò che potrebbe aiutare i reclusi a gettare una luce nuova sulla propria esperienza di vita. Evidenzia anche le iniziali diffidenze della popolazione carceraria, sia dei detenuti sia delle guardie tenute alla vigilanza. Ferraro racconta, per esempio, di un sussulto della guardia carceraria quando lui risponde ad un ragazzo, che gli domanda cosa fosse la filosofia, che essa è una “via di fuga”: il ragazzo era evaso poco tempo prima, per poi riconsegnarsi alla struttura penitenziaria, forse perché non si sentiva ancora pronto a “volare da solo”. La filosofia è via di fuga in quanto disciplina che esplora la realtà circostante per poi tornare dentro di noi, con il suo potere trasformativo, che consente al pensiero di consegnare all'esperienza di vita un significato autentico che orienti il progettare e l'agire futuri. Ed è uno spazio di condivisione e amicizia (*filia*), dove i legami vengono sentiti autentici perché siamo chiamati a esporci in prima persona nel confronto tra esperienze e punti di vista, esponendoci nella nostra derridiana “nudità”. Ecco perché la pratica filosofica è, per il filosofo napoletano, intrinsecamente democratica: è inclusiva, si apre a ciascuno in una prospettiva di parità e uguale dignità. Dove c'è una tale democrazia, fondata sui legami tra le persone ci ricorda Aristotele, non c'è più bisogno di giustizia.

139 Ferraro G., 2010, *Filosofia fuori le mura*, Filema, Napoli, p. 5. Corsivo mio. Il titolo mette in luce come caratteristica della filosofia debba configurarsi come un esercizio dello spirito (secondo la felice espressione di Hadot) che deve “stare fuori” dai luoghi, essere capace a valicare confini disciplinari o sociali, aiutare ad esprimere all'esterno di sé, la nostra relazione con la verità.

Nell'agire formativo, vale la pena evidenziare queste funzioni della pratica filosofica proprio in un luogo come il carcere, escluso da ogni comunicazione con l'esterno, dove la vita è scandita da regole proprie, astratte, estranee a forme di socialità condivisa. La relazione tra le persone è la grande assente nelle strutture carcerarie, e questo è forse il senso principale dei progetti di Ferraro: ricreare tra i detenuti un nuovo senso della relazione, *in primis* con se stessi, e di riflesso con l'Altro, con l'obiettivo di “imparare a vivere”.

§ 5.7 - I principali centri di formazione della *Philosophy for Children* in Italia e nel mondo

Attualmente, il curriculum della *P4C* è sperimentato in molte parti del mondo: negli Usa, ovviamente, ma anche in Canada e Australia, e in diversi paesi europei, quali l'Italia, l'Austria, la Germania, il Belgio, la Bulgaria, la Francia, l'Olanda, la Polonia, il Portogallo, la Romania, la Spagna, l'Ungheria. Inoltre è presente in paesi dove l'attenzione all'infanzia è un problema sociale, come il Brasile, la Cina, la Corea, il Messico (in particolare nella regione del Chapas), nei quali è stato accolto come strumento di emancipazione e crescita culturale.

Bisogna altresì ricordare che Lipman ha fondato l'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children (I.A.P.C.)* presso la Monclair State University (New Jersey), che svolge ricerche empiriche e teoriche, raccoglie materiali, offre esperienze didattiche qualificate negli Stati Uniti, e organizza percorsi di formazione aperti a studenti, docenti e formatori di tutto il mondo. Attualmente lo *I.A.P.C.* è diretto da J. Oyler e M. Gregory.

In tutti i paesi che attuano sperimentazioni sono attivi centri di divulgazione e formazione. L'organismo di coordinamento delle attività di formazione e ricerca a livello internazionale è l'*ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children)*. L'associazione *SOPHIA* si connota invece come la *Federazione europea* dei Centri di *Philosophy for children*.

In Italia questa metodologia ha incominciato a diffondersi all'inizio degli anni '90 per iniziativa del *Centro di ricerca per l'insegnamento filosofico (CRIF)*, fondato da Antonio Cosentino, e dal *Centro interdisciplinare di ricerca educativa sul pensiero* di Rovigo (*CIREP*), fondato da Marina Santi. Attualmente è possibile seguire percorsi di formazione presso alcune istituzioni universitarie e associazioni riconosciute sia sul territorio nazionale

sia dallo *I.A.P.C.* Le associazioni accreditate sono le già citate *CRIF* (con sede a Roma e diverse sezioni locali) e *CIREP* (Rovigo); inoltre si possono seguire percorsi formativi organizzati come corsi di perfezionamento *post lauream* presso le Università di Padova, Firenze e Napoli. E' possibile seguire il corso di formazione settimanale e residenziale presso Acuto (Fiuggi), organizzato dal *CRIF* e gestito dai principali ricercatori italiani.

Capitolo secondo. Il ruolo dell'insegnante-facilitatore come viene delineato nella Philosophy for Children e in altre prospettive metodologiche

L'analisi dei ruoli che l'insegnante può assumere all'interno del processo di insegnamento-apprendimento è sicuramente uno degli aspetti più innovativi della pedagogia moderna e contemporanea.¹⁴⁰

I primi, pionieristici studi avevano cercato di fornire un modello di analisi della comunicazione in classe¹⁴¹: tra questi, il *Flander's Interaction Analysis Categories* (FIAC: Flanders e al., 1970), il cui obiettivo era migliorare l'interazione tra insegnante e studente, osservando i tre fattori coinvolti nel processo apprenditivo: l'insegnante, lo studente e il contesto scolastico specifico (per esempio, se viene rispettato il silenzio o se c'è confusione durante le attività). Il suo modello prende spunto dagli assunti teorici di Lewin, promotore della ricerca-azione e dei principi di partecipazione dei progetti didattici.

Per analizzare l'interazione in classe e verificare eventuali cambiamenti nel modo più oggettivo possibile, Flanders ha riconosciuto alcuni presupposti: nella classe c'è sempre un leader, e solitamente coincide con l'insegnante; ogni classe è caratterizzata da un certo "clima", determinato dai comportamenti, dagli atteggiamenti e dalle aspettative relativi agli allievi, agli insegnanti e ai percorsi formativi. Sono questi gli elementi che maggiormente trovano espressione nelle interazioni verbali, che rispecchiano così la generale situazione della classe. Pertanto, Flanders ha operazionalizzato le categorie comunicative di insegnanti e allievi.

Per quanto riguarda i docenti, ha identificato sette possibili categorie di comportamento comunicativo, riferibili alla modalità di insegnamento direttiva (trasmettere contenuti, fare

140 Le caratteristiche delle pratiche didattiche ritenute più efficaci sono delineati negli *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* dell'*European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), approvati nel 2005 e successivamente nel 2009 dai Ministri europei per l'Istruzione Superiore dei Paesi che afferiscono al Processo di Bologna, avviato nel 1999. Si tratta di un percorso stabilito dai diversi Ministri dell'istruzione superiore in Europa col fine di promuovere una dimensione europea dell'istruzione superiore, per armonizzare la struttura dei vari sistemi universitari; per definire il sistema di crediti, basato sul carico di lavoro necessario al raggiungimento degli obiettivi del corso di studi scelto; per incentivare la formazione continua (*life-long learning*) dei cittadini europei e la dimensione sociale dell'università.

141 Il breve *excursus* è tratto da Selleri P., 2005, *op.cit.*, pp. 47-51..

domande retoriche o chiuse che non esigono risposta da parte degli allievi; giustificare o criticare l'autorità per modificare il comportamento degli alunni; dare comandi e istruzioni che devono essere eseguiti) oppure non direttiva (lodare i comportamenti; accettare i sentimenti degli studenti e rendere esplicita la tonalità affettiva della classe; porre domande relative ai contenuti o ai procedimenti che inducano risposte negli alunni; accettare le idee degli studenti, per chiarirle e svilupparle).

Rispetto allo studente, Flanders ha individuato due categorie in base al criterio secondo cui lo studente partecipa alle attività didattiche su esplicito invito del docente o di sua iniziativa.

Pochi anni dopo, De Landsheere (1980) ha audioregistrato le sue osservazioni su un campione di venticinque classi di prima elementare distribuite su ventuno scuole in Belgio, a Liegi (città e zone suburbane) per comprendere "come insegnano *realmente* gli insegnanti". Grazie al materiale raccolto e analizzato, ha elaborato una tavola sinottica degli obiettivi educativi fondata sull'individuazione di "funzioni" di insegnamento, proprio per esplicitare il carattere educativo di ogni comportamento, verbale e non, messo in atto da un insegnante all'interno della classe, e ha sottolineato come sia impossibile studiare la relazione insegnamento / apprendimento affidandosi a categorie predefinite e vincolate a criteri quantitativi.¹⁴²

Paragrafo 1 - Il facilitatore nell'approccio della P4C di Lipman

All'interno della sessione, l'insegnante-facilitatore gioca un ruolo di grande importanza, in quanto è la figura che non solo guida la Comunità di Ricerca, ma è colui che deve trovare quel sottile e dinamico equilibrio che gli permette di stare "proceduralmente" all'interno della comunità (mettendo a servizio degli studenti la propria competenza cognitiva e metacognitiva, per favorire un dialogo costruttivo e pertinente), senza però influenzarne la crescita con le proprie opinioni, le proprie conoscenze (la cui esplicita manifestazione potrebbe inibire la

¹⁴² Le nove funzioni identificate da De Landsheere (in Selleri, *op. cit.*, pp. 48-50, cui si rimanda per approfondimenti ulteriori) sono raggruppate secondo i seguenti obiettivi: funzione di organizzazione delle attività didattiche; funzione di imposizione su contenuti e metodologie di apprendimento; funzione di sviluppo e personalizzazione, orientate a promuovere l'autonomia dello studente e processi di insegnamento individualizzati; funzione di feedback positivo e negativo, che dà conto dell'attività valutativa; funzione di concretizzazione delle attività didattiche, relativa all'uso di materiali e strumenti aggiuntivi; funzione di affettività positiva e negativa, di rinforzo o punizione rispetto al rendimento e ai comportamenti. Tali funzioni fanno dell'insegnante l'unica guida del modello di apprendimento. De Landsheere puntualizza che queste funzioni sono applicabili a tutti i ruoli del docente, sia inerenti ai contenuti disciplinari sia concernenti l'organizzazione didattica; per questo, ad una stessa azione possono essere attribuite diverse funzioni.

libera espressione degli allievi) e con i propri processi cognitivi. Abbiamo già visto come il facilitatore non incarni il ruolo di un docente detentore di un sapere pronto a essere trasferito su discenti passivi; al contrario, al facilitatore vengono meno quegli strumenti di potere che l'insegnante tradizionale può utilizzare nella sua pratica didattica: dall'organizzazione delle attività alla gestione (totale e assoluta) dei turni di parola, degli interventi degli studenti e della loro durata, dalla valutazione della pertinenza degli interventi alle sanzioni dei comportamenti (Orletti, 2000).

Praticando la *P4C* nelle classi, si evince che il “buon facilitatore” è colui che riesce ad assumere i ruoli di cui sopra in maniera non invasiva, senza cioè far pesare la sua posizione sui membri della comunità. Alcuni studiosi (Santi 2006^a; Pontecorvo 1985) osservano che gli interventi del facilitatore non dovrebbero superare la percentuale del 30% del totale.

Il riscontro pedagogico circa le buone pratiche comunicative tiene in conto gli studi rogersiani circa il ruolo del docente (Lumbelli, 1982; 1990).

§ 1.1 - Le funzioni epistemica e regolativa del facilitatore nella *P4C*

Il facilitatore riveste in particolare due funzioni fondamentali: quella epistemica e quella regolativa.

Rispetto alla funzione epistemica, il facilitatore ha il difficile compito di assicurare alla CdR le condizioni cognitive di approfondimento e co-costruzione di una conoscenza comune e condivisa, seppur mobile e aperta al cambiamento. Lipman ha identificato alcune caratteristiche salienti che il facilitatore dovrebbe assumere nei suoi comportamenti:

Direzionalità: far muovere la CdR verso un interesse comune, attraverso il dialogo.

Chiarezza concettuale: agevolare la chiarezza e la condivisione dei concetti del dialogo.

Profondità: incentivare il dialogo per approfondire il problema.

Fluidità: far sì che la discussione si articoli senza intoppi o rigidità.

Rispetto alla funzione regolativa, il facilitatore dovrà occuparsi degli aspetti disciplinari e comportamentali dell'attività, favorendo un atteggiamento di apertura intersoggettiva e disponibilità al confronto e all'incontro con l'altro; con le opportune modalità, il facilitatore deve: favorire la partecipazione democratica; creare pari opportunità di espressione e

argomentazione; mantenere il rispetto delle regole; garantire il rispetto interpersonale tra i membri della CdR.

A tal fine, il facilitatore può utilizzare diversi strumenti metodologici, delineati in Italia da Santi (1995)¹⁴³ sulla base delle indicazioni teoriche di Lipman e del suo staff:

- *Uso di domande*: aperte (che cosa significa pensare?); chiuse (è questo che intendevi dire?); procedurali (come sei arrivato a questa affermazione? Come puoi giustificarla?); sostanziali (puoi definire che cos'è la giustizia? Quali sono le differenze tra il termine *x* e il termine *y*?).

- *Interventi di puntualizzazione e focalizzazione*: porre l'attenzione su alcuni passaggi del processo di ricerca attraverso la richiesta di definizioni, chiarificazioni, arricchimento epistemologico (che cosa potresti aggiungere per valorizzare il tuo punto di vista?), definizione dei criteri che portano il bambino a sostenere una certa posizione, produzione di nuove argomentazioni, di contro-argomentazioni, di esemplificazioni.

- *Interventi di revisione e modulazione*: soffermarsi su alcuni passaggi del processo di ricerca sollecitando interventi di collegamento; indagare la percezione di cambiamento concettuale che il singolo o il gruppo può aver vissuto durante lo scambio argomentativo.

- *Interventi di monitoraggio*: far rispettare i turni di intervento, se necessario richiamare alle regole, per garantire la circolarità delle idee nella CdR.

Durante la sessione, dunque, nei diversi momenti in cui la CdR affronta il suo percorso di discussione e dialogo, il conduttore dovrà porsi come:

- *Facilitatore*: promuovere la circolarità della comunicazione;

- *Provocatore*: spingere la CdR ad approfondire le proprie posizioni;

- *Modulatore*: rendere coeso e produttivo il dialogo;

- *Monitor*: controllare il ragionamento dal punto di vista metacognitivo;

- *Supporto*: fungere da *scaffolding* alle operazioni cognitive in atto;

- *Liberatore*: favorire il dialogo e l'espressione dei singoli;

- *Promotore*: rinforzare l'autostima del gruppo valorizzando gli interventi dei singoli;

- *Caregiver*: promuovere l'autonomia di pensiero e l'arricchimento delle risorse personali e collettive, nel sostegno reciproco.

143 In Santi M., *Ragionare con il discorso*, 1995; 2006. L'autrice ha sistematizzato, attualizzato e adeguato al contesto italiano i contributi di Lipman (1980) orientati a definire le "buone domande" che il facilitatore deve saper porre ai membri della CdR.

Di matrice vygotiskijana (e aperto anche alle suggestioni di Freire) è il contributo di Goodman e Goodman (1990), che hanno parlato di insegnante iniziatore, osservatore, liberatore e moderatore (in Santi, 2006^a).

Iniziatore è il docente che crea contesti apprenditivi in cui il conoscere viene problematizzato, e l'allievo coinvolto nell'analisi del problema, in modo da poter comprendere i propri stili e bisogni cognitivi. Egli *osserva* i suoi alunni per sostenere le “zone di sviluppo prossimale” che si vengono a creare nell'interazione infantile. Inoltre, *libera* l'ambiente apprenditivo dai vincoli imposti dal sistema scolastico, orientato in termini di percorsi formativi proposti / risultati ottenuti, per avvicinarsi piuttosto a quella che Freire aveva definito una “pedagogia della liberazione”, in cui il bambino non è limitato dal conformismo socio-culturale dell'istituzione scolastica, ma può attivamente e creativamente intervenire a definirlo, in un'ottica di accrescimento individuale e democratico.

Quali sono gli assunti teorici a sostegno di queste indicazioni operative? In primis, «il concetto vygotiskiano (1978) di *mediazione* è utile per focalizzare una delle maggiori componenti dell'insegnamento ottimale [...]. Gli insegnanti mediano ora facendo domande, ora offrendo spunti utili, dirigendo l'attenzione sulle anomalie, richiamando l'attenzione sulle informazioni ignorate, e sostenendo coloro che apprendono nel momento in cui sintetizzano ciò che hanno imparato in nuovi concetti e schemi».¹⁴⁴

Per realizzare tali complessi obiettivi, nella conduzione delle sessioni il facilitatore ha a disposizione diverse strategie: sollecitare chiarimenti o riformulazioni al fine di evitare incomprensioni semantiche e *misconception*; rendere chiaro agli studenti il processo attraverso cui il parlante è giunto a ritrovarsi in quell'opinione, incoraggiandolo a pensare ad alta voce, offrendo agli altri i suoi strumenti cognitivi; favorire i processi di interpretazione da parte del gruppo, elicitando ideali di vita e orizzonti di senso posseduti dai partecipanti; indicare le fallacie di natura logica o argomentativa, per supportare gli studenti nel loro percorso critico affinché comprendano che un ragionamento forte e adogmatico è sostenuto da ragioni argomentate in modo logico e razionale; far emergere le assunzioni e i presupposti che animano la posizione sostenuta; chiedere le ragioni che hanno condotto a quelle conclusioni e sottolineare le eventuali alternative emerse, nella consapevolezza che la comunità non dovrà necessariamente giungere a qualche conclusione, poiché proprio l'apertura a nuove offerte garantisce, in questa specifica esperienza educativa, la validità della procedura didattica.

Va tenuto presente che la CdR che cresce in seno alla P4C è una comunità filosofica, che

¹⁴⁴ *Ib.*, p. 103.

necessita di attenzioni particolari da parte del conduttore. Innanzitutto, la CdR deve socraticamente seguire l'interesse dei bambini (Reed, 1985), così come si sviluppa dalla lettura del testo stimolo, accogliendo gli interessi più squisitamente individuali e quelli più condivisi, poiché la scelta della comunità determinerà l'orientamento filosofico del dialogo. E perché questo accada, gli studenti devono essere parte attiva della CdR, essere coinvolti nel confronto tra le menti (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980) che la discussione può rendere possibile.

Infine, occorre tener presente il fatto che il facilitatore è - per la natura stessa del suo ruolo - molto concentrato sulla conduzione della sessione, pertanto è buona pratica predisporre la presenza di un osservatore esterno, che monitori i processi della CdR e i ruoli via via assunti dal facilitatore, registrando su apposite griglie le proprie osservazioni, o ricorrere alla videoregistrazione, per aiutare realmente il facilitatore nell'acquisizione di una sempre maggiore consapevolezza delle note positive e critiche della propria conduzione, e per un adeguamento costante dei propri convincimenti epistemologici e pedagogici, nonché per un permanente sviluppo della sua professionalità: il facilitatore “cresce” insieme alla CdR (Heynes, Murriss, 2011).

Come già sottolineato, il facilitatore risulta essere un «co-ricercatore partecipe all'indagine svolta dalla comunità: un co-ricercatore con un ruolo di mediazione e di controllo sulla qualità della ricerca stessa e sulla sua direzione»¹⁴⁵, che pur cercando di non influenzare i processi cognitivi sottesi ha il ruolo di far emergere «punti cruciali, ostacoli epistemologici, fallacie argomentative e logiche.»¹⁴⁶ E soprattutto, ha il compito primario di aiutare gli studenti a esprimere se stessi.

La costruzione di relazioni di mutua interdipendenza all'interno della classe, la legittimazione del percorso di ricerca grazie alla condivisione dei saperi individuali, la comune decostruzione dei problemi emersi nella discussione, delineano dunque un quadro pedagogico di negoziazione dell'autorità dell'insegnante sperimentabile nella docenza tradizionale: il facilitatore e gli studenti sono parimenti protagonisti del percorso di *inquiry* (Brubaker, 2012).

145 Santi M., 2006^a, *op. cit.*, pp.100-101.

146 *Ib.*, p.101.

§ 1.2 - Strategie e obiettivi della facilitazione: la proposta di D. Kennedy

Da questo punto di vista il facilitatore ha per David Kennedy, autorevole membro dello *I.A.P.C.*, una funzione di *trigger* (Kennedy, 2004), di “innesco” di processi pedagogici, logico-discorsivi e filosofici, col fine di promuovere nel gruppo dialogico un processo autopoietico di cui egli è solo il mezzo catalizzatore. Per lo studioso, la necessaria presenza del facilitatore (che rappresenta pur sempre l'autorità dell'adulto) dovrà essere freudianamente “uccisa e mangiata”, affinché il gruppo possa internalizzare le procedure di conduzione del docente e divenire via via sempre più autonomo. L'analisi di Kennedy esplora in profondità le modalità della facilitazione¹⁴⁷, sostenendo innanzitutto che non ci sono ruoli fissi per il conduttore: la facilitazione è una sorta di *expertise* governata dalla dialettica tra le conoscenze sistematizzate (consapevoli e organizzate) e quelle non sistematizzate (implicite, o comunque non ancora elaborate a seguito della loro percezione o intuizione) della CdR (Polanyi, 1966).

Egli ricorda che ogni CdR è unica, come unico è il suo percorso: ciò implica che il facilitatore viva nella pratica una condizione di perenne incertezza, difficile da gestire ma positiva nei suoi esiti pedagogici, poiché si fa garante della possibilità trasformativa del gruppo. Purtuttavia, Kennedy individua alcune mosse dialogiche e logiche fondamentali; dal punto di vista dialogico, il facilitatore deve incentivare l'apertura dello spazio conversazionale di scambio e confronto, attraverso quei comportamenti verbali e non verbali noti come “ascolto attivo” (*active listening*), che prevedono la ristrutturazione dei punti di vista, l'articolazione di domande per chiarificare le argomentazioni, la sintesi delle posizioni al fine di individuare nessi che possano legarle. Dal punto di vista logico, il facilitatore può attenersi ai principi logici basici enunciati già da Aristotele: identificare i presupposti di fondo delle affermazioni dei bambini, sottolineare le implicazioni necessarie di una dichiarazione, riconoscere una contraddizione, inanellare gli elementi emersi in sequenze logiche. Le mosse logiche sono definite da Kennedy una sorta di “raggi-x” che rivelano le strutture logiche sottese alle argomentazioni, quasi un fermo-immagine di quello che sta accadendo proprio in quel momento nella CdR. Questo monitoraggio logico-dialogico permette il movimento cognitivo aperto e arioso del gruppo, in cui il facilitatore funge da “frattale” del sistema (*fractal of the system*), da spirale ricorsiva che rilancia concetti e punti di vista. È riconoscibile in questo atteggiamento la fondazione epistemologica della verità sostenuta da Peirce: il vero è ciò su

147 Cfr. Kennedy D., 2004, *The role of a facilitator in a Community of Philosophical Inquiry*, in “Metaphilosophy”, vol. 35, n. 5, pp. 744-765.

cui la comunità concorderà nel lungo periodo (*what the community will agree on in the long run*, Raposa, 1989).

Il facilitatore dovrà ben calibrare queste abilità logiche ed ermeneutiche all'interno dei ruoli previsti nella facilitazione, per non correre il rischio di risultare troppo direttivo rispetto al percorso di autonomia cognitiva della CdR (è necessario dunque che il facilitatore sia criticamente molto attento a non travisare/manipolare la crescita della CdR. Videoregistrare e rivedere le sessioni può essere utile per monitorare la propria conduzione).

Infine, il facilitatore riveste per Kennedy il ruolo di “ponte sinaptico” (*synaptic bridge*) costantemente attento alle possibili relazioni tra le parti del sistema comunitario, per favorire la continua ridistribuzione e ricostruzione della conoscenza collettiva, attraverso strategie ermeneutiche di riformulazione e rispecchiamento, sintesi delle posizioni, proiezioni di eventuali implicazioni e conseguenze a partire dalle affermazioni sostenute dai bambini (per esempio, domande quali: “stai forse dicendo che...”, “se questo è il caso, allora non dovrebbe seguirne questo o quello?”, “come si correla ciò a quello che è già stato detto?”), in un lavoro continuo di tessitura di reti e connessioni tra i saperi emersi e in trasformazione.

Mi pare che un docente o conduttore che sappia condividere e realizzare (o comunque muoversi in tale direzione) questi obiettivi debba tener presente anche gli insegnamenti di Schön (1983) a proposito del “professionista riflessivo”: l'autore propone una «epistemologia della pratica incentrata sul conoscere nel corso dell'azione e sulla riflessione nel corso dell'azione [*che*] richiede una revisione radicale del modello consueto di formazione professionale»¹⁴⁸: solo l'esperienza concreta e la riflessione su di essa, volta al miglioramento della stessa, potrà avviare al formarsi di nuove rappresentazioni socio-antropologiche capaci di orientare l'individuo in nuovi contesti.

Emerge dunque una forte interazione tra il facilitatore, gli stili di facilitazione che adotta, il suo “essere-nella-comunità”, e l'efficacia del metodo lipmaniano (connessa al rischio, già espresso sopra, che il facilitatore possa attuare una conduzione troppo “invasiva”). «Il facilitatore deve possedere una doppia formazione, l'una di natura metodologica per creare un ambiente scolastico vicino alla comunità di ricerca, l'altra di natura psicopedagogica e filosofica, [...] capacità che gli consentono [...] di instaurare in classe discussioni [...] organizzate, cumulative e contestualizzate nell'ambito di indagine filosofica, nonché funzionali allo sviluppo del pensare in termini di autonomia, criticità, creatività e, soprattutto,

148 Schön D. A., 1993, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, p. 12.

di metacognizione». ¹⁴⁹

Concordo con Claris (2010) sul fatto che la “facilitazione” debba essere intesa come uno strumento didattico che faccia parte del percorso formativo - e dunque dei “ferri del mestiere” - di tutti i docenti, dal momento che permette di acquisire competenze psico-pedagogiche, in particolare relative alla capacità di cogliere le dinamiche relazionali dei gruppi, e competenze dialogico-argomentative; inoltre permette di superare un'idea di insegnamento come trasmissione gerarchica di contenuti adottando metodi che permettano un'attiva e consapevole partecipazione degli studenti (perché se è vero che è assai difficile porsi in modo totalmente neutro di fronte ai saperi, è altrettanto vero che una formazione alla facilitazione, orientata in senso socio-costruttivistico, favorisce un approccio al processo di insegnamento-apprendimento più paritario e attivo).

§ 1.3 - Alcuni modelli di formazione per i docenti-facilitatori

«Come riuscire a formare i docenti alla pratica della facilitazione? Se parliamo della prospettiva della formazione in servizio è interessante seguire quanto ci viene suggerito dai teorici della formazione degli adulti. Prestando attenzione ai cambiamenti sociali in atto, lo studioso della formazione adulta Knowels propone un ipotetico modello per lo sviluppo di un sistema di risorse per l'apprendimento per tutta la vita. Per questo giunge a prospettare la costruzione di “comunità di apprendimento” (*Learning Centers*) che creino collegamenti tra le risorse umane e le risorse culturali esistenti [...] e che possano assicurare al soggetto, in ogni fase della vita, un'adeguata preparazione all'assunzione di diversi ruoli personali, professionali, e sociali che è chiamato a svolgere. La prospettiva andragogica è caratterizzata soprattutto dalla convinzione che gli adulti abbiano interessi e capacità diversi da quelli dei soggetti in età evolutiva e che l'approccio educativo debba svolgersi secondo linee basate sull'esperienza e con modalità meno direttive o non assolutamente direttive. [...] E' interessante trovare ribadito un modello formativo che sia basato sull'esperienza e si presenti come poco o per nulla direttivo, ed in questo senso, l'esperienza della comunità filosofica lipmaniana pare possedere dei requisiti che la rendono idonea e promettente per la formazione degli adulti insegnanti e formatori». ¹⁵⁰ Rispetto alla formazione dei docenti, Claris fa riferimento anche alle indicazioni di Gordon e Pontecorvo. Gordon ha evidenziato

149 Santi M., 2006, *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia, Lecce, p. 105.

150 Claris S., 2010, *op. cit.*, p. 58. Rispetto alla formazione specifica della P4C, si rimanda al Capitolo Primo.

l'importanza di una comunicazione efficace all'interno della gestione dei gruppi: il conduttore dovrà aiutare i membri a esplicitare le proprie esigenze comunicative, la propria creatività, creando un clima in cui ciascuno sappia autodisciplinarsi nel rispetto di tutti, sviluppando il senso della responsabilità e dell'autonomia. Pontecorvo, facendo proprie le suggestioni del costruttivismo sociale, propone un modello formativo per gli insegnanti che assicuri competenze dialogico-argomentative, che possano favorire la gestione delle discussioni collettive in classe, in termini di efficacia cognitiva, con particolare attenzione all'osservazione degli esiti di tali pratiche sui successivi apprendimenti degli alunni, e nella consapevolezza della complessità del ruolo di facilitatore rispetto alla docenza frontale tradizionale.¹⁵¹

L'analisi di Claris è esplicitata nel seguente schema:¹⁵²

	Formazione Gordon	Formazione Pontecorvo	Formazione P4C
<i>Oggetto</i>	Relazione interpersonale	Costruzione della conoscenza	CdR; imparare a pensare
<i>Metodologia</i>	Training	Giornate di lavoro	Corsi di perfezionamento; corsi residenziali
<i>Cambiamento atteso nella persona</i>	Miglioramento di congruenza ed empatia	Acquisizione del metodo della discussione in classe	Acquisizione della metodologia del dialogo nella CdR
<i>Cambiamento atteso nell'attore sociale (docente)</i>	Saper impiegare al meglio le dimensioni emotivo-affettive al fine di promuovere lo "stare bene insieme"	Saper svolgere un ruolo propulsivo e modellizzante sul piano cognitivo nelle discussioni	Sapere co-cercare, senza predominare, guidare, mediare, facilitare la discussione e l'emergere del pensiero
<i>Motivazioni del cambiamento</i>	Si ipotizza che lo stare bene insieme sia la premessa per apprendere	Si ritiene che la discussione sia altamente produttiva sul piano cognitivo (costruzione dei concetti)	Si ritiene di poter in questo modo favorire negli alunni l'imparare ad imparare e la manifestazione di comportamenti democratici

¹⁵¹ *Ib.*, pp. 64-65.

¹⁵² *Ib.*, pp. 67-68.

§ 1.4 - Il facilitatore e le competenze filosofiche della Comunità di Ricerca

Mi preme sottolineare un'altra importante questione, spesso fonte di svalutazione, rifiuto o diffidenza verso la pratica della P4C, soprattutto da parte del mondo accademico. Quando si fa veramente filosofia con gli alunni? Quali sono i criteri per identificare una discussione filosofica?

L'argomento è sempre ampiamente dibattuto, personalmente ritengo che per non scadere in conversazioni futili, nella chiacchiera che Heidegger sentiva connotata dalla genericità del senso e del sapere comune, ciò che deve contraddistinguere la CdR sia l'*atteggiamento filosofico*, ovvero la disposizione all'indagine sui nuclei rilevanti degli argomenti trattati (Martens, 1999), l'anelito a ricercare e a non fermarsi a quanto si ritiene di avere ottenuto (Dewey, 1925), lo sviluppo di *habitus* mentali critici, fondati sull'analisi di ragioni a sostegno o contrarie alla posizione che si sta valutando. L'indagine filosofica si concentra sui presupposti delle affermazioni oggetto di discussione, indipendentemente dall'ambito disciplinare di appartenenza (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980): non c'è spazio per credenze dogmatiche o atti di fede, ma bisogna aprire il sentiero che esplora le possibilità della filosofia come attività che favorisce la metariflessione su se stessa e sulle altre discipline.

Un obiettivo così importante necessita dell'adeguata preparazione degli insegnanti. «Nella scelta tra incoraggiare i bambini ad apprendere la filosofia e a fare filosofia, insegnanti e dirigenti scolastici concordano: la preferenza per la seconda possibilità è pressochè unanime. Molti però non hanno ancora capito *se* gli insegnanti devono essere incoraggiati l'una o l'altra cosa o entrambe. A mio avviso la questione è abbastanza chiara: in ambito educativo le prospettive per il pensiero continueranno a essere alquanto limitate fino a quando gli insegnanti non avranno imparato la filosofia e non *avranno imparato a farla.*»¹⁵³ La filosofia può significativamente sostenere il pensiero critico dandogli gli strumenti per imparare a cercare e a usare criteri quando si cerca di stabilire una verità, attraverso il ricorso alla logica. In questo senso la filosofia, se insegnata fin dai primi gradi dell'istruzione, è “preparatoria”, poiché può promuovere nei bambini quelle abilità di pensiero e di ragionamento che saranno indispensabili per affrontare i successivi ordini di scuola. Lipman è convinto che si possa e si

153 Lipman M., 2005, *op. cit.*, p. 81, corsivo nel testo. Si vedano anche le pagine seguenti. La realtà italiana non ha ancora raggiunto la consapevolezza dell'importanza della filosofia come strumento educativo che possa essere utilizzato fin dall'infanzia per lo sviluppo del pensiero dei bambini, anzi la filosofia viene considerata come una disciplina astratta e per lo più identificata con la storia del pensiero filosofico. E come tale inadatta per i primi gradi dell'istruzione. I ricercatori della P4C stanno dando importanti *input* per un cambiamento della mentalità pedagogica.

debba potenziare lo sviluppo del pensiero critico nelle singole discipline, attraverso le modalità didattiche della CdR.

Anche Brenifier (2003) si muove in questa direzione e sottolinea come il pensiero debba sostare su un'idea, un concetto o un testo, prendere un tempo per abitarli prima di esprimere un'opinione, affinché questa nasca da un percorso di riflessione, che non è sempre spontaneo negli alunni, ma può necessitare di un *training* da parte degli insegnanti. Come si impara ad abitare il pensiero? Ponendo domande, a partire dalle più generali, da un semplice “perché?” che problematizza un aspetto tematico o cerca di far luce su una procedura metacognitiva dell'allievo (“perché dici così?”). Una modalità comune ad adulti e bambini è quella di esprimere il proprio pensiero attraverso un esempio o una narrazione: “è come quando...”, o “per esempio”. Chiedere al bambino quale sia l'idea soggiacente al suo esempio è una pratica per spronarlo ad articolare il processo di generalizzazione della sua intuizione, per individuare nessi e relazioni tra cose e concetti.

Certamente, molto dipende dal grado di maturità degli allievi e dal livello di esperienza dialogica della CdR. «Per ovvi motivi, se si tratta di un gruppo di bambini piccoli, la responsabilità di mantenere attiva la dimensione filosofica del dialogo sarà principalmente dell'insegnante, che comunque dovrà via via dividerla con il resto della comunità. L'obiettivo di fondo è che, con il procedere delle esperienze di dialogo, i bambini divengano capaci di riconoscere la natura del *fare filosofia*, arrivando da soli a sollevare questioni che siano al contempo filosoficamente rilevanti e interessanti per la comunità. Anche in questo caso l'insegnante funge da modello, con i suoi atteggiamenti, le sue domande e le sue risposte.»¹⁵⁴

Si tratta di indagare sui *significati*, non solo quelli linguistici riferibili ai termini utilizzati, ma anche al significato esistenziale che quegli stessi termini rivestono, all'orizzonte di senso che evocano. Il ragionamento dei bambini si contraddistingue per l'alto livello di generalità, riferibile alle loro teorie sul mondo (Van der Leeuw, Mostert, 1988; Gopnik, 2010). L'attenzione dell'adulto dovrà dunque focalizzarsi sul processo che dalla domanda, posta dai bambini durante la sessione, conduce alla concettualizzazione, che crea l'orizzonte ermeneutico entro il quale la comunità si trova a procedere. Si viene a creare così uno “spazio filosofico” entro il quale i bambini esercitano la funzione di derivare dalle loro generalizzazioni delle categorie di giudizio attraverso cui definire i criteri di inclusione, esclusione e contraddizione da applicare agli eventi (Van der Leeuw, Mostert, 1988).

154 Santi M., 2006, *op. cit.*, p. 105

«L'insegnante dovrebbe, quindi, rilevare la presenza o l'assenza delle categorie generali cui deve rifarsi la domanda per poter essere considerata filosofica. In loro mancanza occorrerà procedere alla formazione, allo sviluppo o alla trasformazione del problema e del relativo spazio concettuale. Diversamente la discussione non porterebbe a nulla; anzi, addirittura il dialogo filosofico nel suo valore più autentico non avrebbe nemmeno luogo».¹⁵⁵

Le competenze del facilitatore devono anche tener conto del grado di astrattezza e complessità dei concetti filosofici: si tratta spesso di concetti che non hanno un riferimento immediato e intuitivo (ma che i bambini possono cogliere attraverso *insight* che il docente dovrebbe essere in grado di notare), legati ad altri concetti da relazioni di differente grado di astrattezza o generalità. Per questo, occorre verificare che i bambini siano in possesso dei pre-requisiti e delle pre-conoscenze (anche disciplinari) necessarie per sviluppare le abilità cognitive richieste dal pensiero filosofico.

Proprio perché si tratta di un ruolo così articolato e impegnativo, alcuni studiosi hanno sottolineato anche le "cattive pratiche" del facilitatore, ovvero quegli atteggiamenti che l'insegnante può assumere e che inficiano l'obiettivo di rendere la classe una comunità di ricerca.

Basandosi sull'osservazione dei comportamenti in alcune classi della scuola elementare, il gruppo di ricerca di M.F. Daniel (2011) ha osservato che se infatti il docente assume il proprio ruolo in maniera tradizionale, allora gli allievi si porranno nella condizione di comprendere le istruzioni date ed eseguirle, piuttosto che provare a co-costruire un orizzonte di conoscenza comune con i pari. Se il docente non riesce a porre le domande adeguate al contesto apprenditivo di comunità, gli allievi faranno fatica a focalizzarsi su un obiettivo conoscitivo comune, disperdendo molte energie a discutere di più idee; ma in questo contesto la classe non riesce a crescere come comunità di ricerca, rimanendo piuttosto un "agglomerato di individui" singoli.

Se anche il docente assume un ruolo di guida, sostenendo gli allievi nelle loro riflessioni, ma non riesce a stimolare le loro abilità critico-argomentative, i bambini impareranno a pensare autonomamente, ma non ad argomentare né a negoziare le loro differenti opinioni (pur sapendosi confrontare reciprocamente).

¹⁵⁵ *Ib.*, p. 114.

Paragrafo 2 - Modelli di facilitazione alternativi alla *Philosophy for Children*: i contributi di N. Mercer e di R.M. Gillies

§ 2.1 - Neil Mercer e il modello dell'*exploratory talk*

Autore di numerose ricerche svolte a partire dagli anni Novanta sul discorso infantile in ambito educativo, Mercer osserva come i bambini abituati a pratiche didattiche basate sul dialogo, sulla collaborazione reciproca, sulla negoziazione e discussione dei *feedback* abbiano più successo nelle attività legate alla risoluzione di problemi e nella costruzione del proprio sapere.

Partendo dall'assunto che il linguaggio è un “modo sociale di pensare”, l'autore chiarisce cosa intende parlando di “discussione” in aula: i membri della classe devono presentare le loro idee in modo chiaro ed esplicito, affinché si possa procedere verso la condivisione e la co-costruzione dei saperi; occorre ragionare insieme, analizzare insieme il problema oggetto di indagine, comparare le possibili spiegazioni o argomentazioni, decidere insieme i possibili esiti. «Dal punto di vista dell'osservatore, il loro ragionamento è *visibile* nella discussione».¹⁵⁶ Il clima collaborativo necessita di regole definite esplicitamente e condivise, che non sempre sono tali, osserva l'autore, sottolineando che spesso gli insegnanti non sono attenti alla loro chiarificazione, cosa che va fortemente a svantaggio della motivazione e della *performance* argomentativa degli alunni. La funzione regolativa del facilitatore appare dunque confermata - una volta di più - nella sua stretta correlazione con la funzione epistemica.

Attraverso le sue osservazioni nelle classi, Mercer ha identificato tre modi distintivi di “parlare e pensare”, che definisce: disputazionale, cumulativo ed esplorativo¹⁵⁷, da intendersi

¹⁵⁶ “From an observer's point of view, their reasoning is *visible* in the talk”. Mercer, 1996, *The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom*, in “Learning and instruction”, vol. 6, n. 4, p. 363. Traduzione mia.

¹⁵⁷ *Ib.*, p. 368-369. “Three ways of talking and thinking. Disputational, cumulative and explorative talk”. Mercer applica questa tipologia di modello di analisi alla sua sperimentazione nel progetto SLANT, un percorso pluriennale che ha coinvolto bambini di nove e dieci anni di dodici scuole inglesi, in cui gli allievi lavoravano insieme, a coppie o a piccoli gruppi, utilizzando specifici *software*. Ritengo che le linee guida possano valere anche in un'attività squisitamente orale e discorsiva come la P4C. Scrive Mercer (2000): «L'*Exploratory talk* è quello in cui i partner entrano in contatto con le rispettive idee in modo critico ma costruttivo. Le informazioni rilevanti sono offerte alla riflessione comune. Le proposte possono essere contestate e controargomentate, ma in tal caso occorre dare motivazione e offrire alternative. L'accordo è richiesta come base per il progresso comune. La conoscenza si acquisisce attraverso un atto pubblico di responsabilità e il ragionamento è visibile nel discorso.» Già Wegerif aveva affermato (1996): «L'*Exploratory talk* è un tipo di interazione che combina il ragionamento esplicitato attraverso il discorso, coinvolgendo ipotesi identificabili, stimoli e ragioni, con un quadro cooperativo di regole di base che sottolineano la natura condivisa delle attività e l'importanza della partecipazione attiva di tutti i soggetti coinvolti.» Traduzione mia.

come categorie analitiche che identificano differenti modalità di pensiero che i membri di una comunità di pratica possono sperimentare nel confronto dialogico collaborativo. La discussione *disputazionale* è caratterizzata dal disaccordo cognitivo tra i membri, particolarmente evidente nel momento della presa di decisione. La discussione *cumulativa* è caratterizzata dalla co-costruzione ancora acritica di una conoscenza comune, in cui i saperi dei singoli membri si accumulano, ma manca una consapevole elaborazione. Infine, la discussione *esplorativa* si qualifica come una costruzione critica e consapevole della conoscenza, da parte dei membri impegnati a valutare e giustificare ragionevolmente ogni punto di vista, ogni ipotesi e contro ipotesi, al fine di pervenire insieme a una conoscenza le cui procedure siano state sottoposte a una riflessione espressamente esplicitata e manifestata, e come tale condivisa.

L'indagine sui modelli discorsivi di discussione in classe si fonda sull'analisi di tre livelli profondi: quello linguistico, quello psicologico e quello culturale. Dal punto di vista *linguistico*, occorre tener conto del tipo di atti linguistici che i bambini utilizzano (producono asserzioni, richieste, spiegazioni...), considerare che tipo di scambi verbali avvengono, e come i parlanti reagiscono nei reciproci scambi. Il *focus* è dunque sia sul contenuto sia sulla funzione del discutere comunitario. Il discorso esplorativo si configura come la pratica argomentativa che permette tanto la chiarificazione dei concetti poco noti o più complessi quanto la spiegazione e la giustificazione delle proprie asserzioni.

Il livello *psicologico* esplora la relazione tra il pensiero e l'azione: quali regole basilari seguono i parlanti, come le modalità di interazione reciproca e gli argomenti affrontati possano riflettere davvero gli interessi di ricerca dei membri. Nello specifico, la discussione su modello esplorativo pone in primo piano i processi di ragionamento ed è orientata alla realizzazione del consenso comune (come anche la discussione su modello cumulativo, mentre quella su modello disputazionale appare orientata alla competizione tra i parlanti e alla prevalenza di atteggiamenti individualisti), offre contemporaneamente occasioni di conflitto cognitivo e di condivisione di idee.

Infine, il livello *culturale*, che coinvolge opinioni e considerazioni inerenti la natura del discorso educativo e il tipo di ragionamento che vorremmo incoraggiare nell'istituzione scolastica. Anche in questo caso, la categoria analitica del discorso esplorativo acquista una

Successivamente al progetto SLANT, Mercer ha messo a punto il programma TRAC – *Talk, Reasoning and Computer Programme*, basato sia su attività guidate dall'insegnante sia su attività collaborative, fondate sulla discussione tra allievi, con l'obiettivo del conseguimento di consapevolezza metacognitiva da parte degli studenti sulle proprie competenze logico-argomentative.

specifica valenza educativa, poiché incarna quelle caratterizzazioni linguistiche ritenute di alto valore sociale: responsabilità, chiarezza, critica costruttiva, ricettività e disposizione ad argomentare solidamente.

Per realizzare appieno il modello dell'*exploratory talk*, occorre che l'insegnante-facilitatore adotti degli stili di insegnamento che favoriscano l'internalizzazione di alcuni atteggiamenti cruciali (*ground rules*): condividere tra i pari tutte le informazioni e i suggerimenti rilevanti; fornire ragioni per avvalorare asserzioni e opinioni; chiedere spiegazioni; raggiungere un accordo riguardo le decisioni da prendere, dove possibile; accettare che l'intero gruppo (piuttosto che il singolo membro) sia responsabile tanto del successo quanto del mancato raggiungimento dell'obiettivo a seguito delle decisioni prese. Attraverso la presa in carico delle idee e delle opinioni degli allievi, l'insegnante è in grado di rendersi conto del processo di comprensione in atto negli studenti, e di orientare la discussione verso la chiarezza concettuale di quegli argomenti cui i bambini paiono particolarmente ricettivi.

Mercer individua le caratteristiche didattico-educative fondamentali dell'*exploratory talk* nei seguenti atteggiamenti: nella discussione le critiche verso le opinioni altrui devono essere costruttive, ovvero analizzate seriamente e con rispetto; tutti devono partecipare e dare il loro contributo; il disaccordo deve essere giustificato fornendo ragioni e offrendo alternative; i diversi punti di vista sono analizzati prima di prendere decisioni e avviarsi verso un accordo. In questo modo la conoscenza raggiunta è acquisita attraverso un percorso di responsabilità che ha coinvolto tutti, pubblicamente, così da rendere “il ragionamento visibile nella discussione” (Dawes, Mercer, Wegerif, 2000 ; Keefer e al., 2006; Mercer, Littleton, 2007).

§ 2.2 - Un confronto tra l'*exploratory talk* e l'*inquiry talk* (Lipman)

Considerate le caratteristiche appena delineate del modello dell'*exploratory talk* di Mercer, non sembra inopportuno stabilire un confronto con il modello dialogico della CdR di Lipman. Vi è chi (Santi, 2006¹⁵⁸; Santi, Giolo, 2005)) ha interpretato l'*exploratory talk* come *inquiry talk*, intendendo con questa definizione un'attività dialogica che favorisce lo sviluppo di abilità di ragionamento formale e informale implicate nel pensiero argomentativo, l'internalizzazione di stili di discorso collaborativi e inquisitivi, il cambiamento concettuale,

158 Si veda Santi M., 2006, *Democrazia e ricerca: l'internalizzazione di regole collaborative entro la "comunità di ricerca"*, in “La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti”, Atti del V Convegno scientifico SIRD, a cura di G. Domenici, Roma, Monolite.

proponendo come la pratica filosofica esperita nella Comunità di Ricerca possa condurre anche alla ristrutturazione dei concetti in discussione tra i membri, dando luogo a condizioni reali di interazione e condivisione.

Come nella CdR lipmaniana, nel modello merceriano l'attenzione non va solo ai contenuti di insegnamento, quanto piuttosto alle procedure che gli alunni debbono acquisire per risolvere i problemi e dare senso alla propria esperienza. È un “agire comunicativo” orientato al comprendersi nella ricerca (Habermas, 1981): l'utilizzo da parte dei bambini delle regole e degli atteggiamenti educativi esplicitati da Mercer è connesso all'internalizzazione sia di competenze argomentative, fondate sulla condivisione di punti di vista, sull'affrontare le controversie emergenti attraverso la dinamica dell'argomentare / controargomentare, sia di competenze relazionali orientate alla collaborazione dialogica e all'accoglienza dell'alterità.

Anche l'esigenza di una opportuna formazione del corpo docente, e il suo coinvolgimento attivo nei programmi formativi, accomuni la visione pedagogica di Mercer e quella di Lipman. Mercer (1999) specifica quanto il lavoro dei ricercatori, congiunto strettamente a quello degli insegnanti, abbia permesso l'individuazione di una serie di strategie apprenditive utili allo studente affinché possa sviluppare abilità discorsive e capacità di ragionamento, in una dialettica continua e feconda tra lo sviluppo individuale e quello collettivo, tra il piano “intermentale” e quello “intralementale”. Per esempio, l'insegnante può usare lo schema della tripletta comunicativa domanda dell'insegnante-risposta dell'allievo-valutazione da parte dell'insegnante non solo per saggiare le conoscenze disciplinari degli studenti, ma anche per guidare i percorsi di comprensione degli alunni; può insegnare abilità di *problem solving* e offrire modelli per discuterne, incentivare la visione della discussione di classe (generalmente piacevole per gli studenti) come modalità didattica per assicurare coerenza e continuità all'apprendimento. L'ottica è quella di considerare il processo di apprendimento-insegnamento come un processo sociale, che rende significativa l'esperienza educativa (Rojas-Drummond, Mercer, 2004), e che aiuta lo studente a intendere la formazione scolastica come un percorso *in fieri (learning trajectory)*. In altri termini, l'insegnante deve condurre gli alunni a una consapevolezza metacognitiva del loro percorso di conoscenza. Gli strumenti “tecnici” sono quelli della didattica dialogico-argomentativa: riformulare gli interventi dei bambini, spronarli a esprimere con parole diverse quanto hanno sostenuto, chiedere espressamente come sono giunti a tali opinioni (Wolf, Crosson, Resnick, 2005), formulare domande concettuali (cosa intendi per...?), concedere tempi di risposta adeguati affinché gli allievi possano esprimere compiutamente il loro pensiero, ed eventualmente – se possibile - prevenire una

disposizione della classe alternativa ai banchi posti in file (a cerchio, semicerchio, seduti per terra...).

§ 2.3 - Il modello di facilitazione sperimentato di R.M. Gillies

Alcuni ricercatori (Gillies, Khan, 2008), hanno assunto il modello di Mercer (1999) relativo all'analisi delle pratiche discorsive degli insegnanti (opportunamente formati), confermando come esse possano favorire le abilità comunicative e dialogiche negli studenti (per esempio, attraverso attività didattiche a piccoli gruppi, che aiutano lo sviluppo di attitudini collaborative, e attività di *problem-solving*), poiché, come si osserva, gli studenti mancano di spontaneità nella partecipazione attiva alle proposte didattiche: pongono poche domande, non sempre sanno articolarle, non investigano il percorso conoscitivo che stanno affrontando (Galton et al., 1999; Chinn et al., 2000; Zuckerman, Chudinova, Khavkin, 1998), spesso proprio perché abituati a metodi trasmissivi troppo gerarchici, nonché per la mancanza di adeguata formazione dei docenti rispetto a modalità alternative di insegnamento (Zuckerman, 1998).¹⁵⁹

Gli studi di Gillies e collaboratori sono applicati a esperienze didattiche di *cooperative learning*, ma riteniamo che alcune indicazioni metodologiche possano afferire alle pratiche di facilitazione che abbiamo fin qui cercato di approfondire ed enucleare.

Per aiutare gli studenti nello sviluppo delle competenze argomentative, vengono indicati alcuni comportamenti verbali virtuosi che gli insegnanti dovrebbero assumere in classe e che sono acquisibili attraverso una specifica formazione: il modello elaborato da Gillies (2004; 2008¹⁶⁰) individua ventidue tipi di comportamenti verbali degli insegnamenti codificabili in sei categorie: controllo (per esempio, dare istruzioni, tenere lezioni, fornire rinforzo meccanico agli studenti: "va bene, vai avanti così"...); rinforzi che esprimono confronto tra le prestazioni, le iniziative o i comportamenti degli studenti ("va bene, state facendo come quegli altri

¹⁵⁹ Tra i possibili metodi che cercano di rendere più attiva la didattica tradizionale annovero il *Cognitive Tools and Intellectual Roles approach* (Palincsar, Herrenkohl, 1999; Palincsar, Herrenkohl, 2002), volto a migliorare la comprensione testuale, che prevede che gli studenti assumano a rotazione ruoli diversi (chi fa domande, chi fa sintesi, chi chiarifica, chi anticipa le conclusioni) analizzando sequenze di brani assegnati. Per quanto non del tutto pertinente a questa mia indagine, questo approccio offre un'ulteriore opportunità agli studenti di imparare e applicare strategie cognitive per far fronte ad atti mentali quali ipotizzare, domandare, effettuare sintesi, chiarificare tappe procedurali o concetti, attraverso la reciproca collaborazione (*Reciprocal Teaching*, Palincsar, Brown, 1988).

¹⁶⁰ Gillies R. M., Khan A., 2008, *The effects of teachers discourse on students discourse, problem solving and reasoning during cooperative learning*, in "International Journal of Educational Research", n. 47, pp. 323-340.

compagni"); fattori disciplinari (ad esempio, commenti disciplinari nei confronti di individui, di gruppi o di tutta la classe); mediazione (per esempio, parafrasare per ottenere una migliore comprensione, riformulare, offrire suggerimenti, utilizzare domande aperte per riflettere su un problema su cui lo studente è concentrato, dare sostegno e stimolo, promuovere l'apprendimento cooperativo per incoraggiare l'interesse su un problema); incoraggiamenti (per esempio, lodare di sforzi dello studente, del gruppo e della classe, favorire le interazioni tra gli studenti, ed esprimere le emozioni spontanee); interazioni di *scaffolding* (ad esempio, sostenere lo studente durante l'apprendimento, riferirsi a possibili problemi tecnici nello svolgimento del compito, usare il linguaggio necessario per condurre l'attività).

Il modello di Gillies (Gillies, 2004-2008; Webb, 1985-1992;) identifica anche tredici tipi di comportamenti verbali che possono essere osservati negli studenti coinvolti in attività di piccolo gruppo, codificati in altre sei categorie: elaborazione (per esempio, fornire spiegazioni sollecitate o non richieste, espandere la risposta di un altro studente, fornire un aiuto accurato); domande (aperte e chiuse); risposte brevi (per esempio, assicurare sintetiche spiegazioni sollecitate o non richieste); impegno conversazionale (confermare la risposta di un altro studente, dare la propria opinione sul tema per estendere la discussione, impegnarsi in scambi discorsivi prolungati); interruzioni (per esempio, intromettersi interrompendo uno scambio, togliere la parola in maniera vigorosa); orientamento (per esempio, fornire le indicazioni, monitorare le affermazioni di altri studenti per mantenere il *focus* della discussione).

In uno studio successivo, la Gillies (Gillies e al., 2012¹⁶¹), evidenzia il ruolo fondamentale della facilitazione come metodologia di insegnamento: la studiosa sperimenta nelle classi sia l'applicazione della metodologia della CdR lipmaniana, sia il metodo denominato *Ask to think-Tel why Model* (King, 1997), in cui viene indicato un modello di formazione per gli allievi volto a sviluppare le capacità di misurarsi con la produzione di domande di senso e con l'elaborazione di adeguate risposte che chiarifichino e giustifichino le posizioni assunte, che dimostrino “perché e come” gli alunni hanno acquisito la capacità di connettere le informazioni in loro possesso. In questo scambio si genera un processo transattivo a cui tutti gli studenti partecipano fornendosi l'un l'altro reciproco sostegno (*transactive peer tutoring*).

L'analisi delle proposizioni degli studenti (l'uso dei connettivi e delle congiunzioni interrogative, la costruzione logico-sintattica delle domande e delle risposte, il tipo di

161 Gillies R. M., et al., 2012, *The effects of two strategic and metacognitive questioning approaches on children's explanatory behavior, problem solving, and learning during cooperative, inquiry based science*, in “International Journal of Educational Research”, vol. 53, pp. 93-106.

contenuto manifestato nelle asserzioni) confermerebbe la validità del metodo, mostrando miglioramenti nelle competenze metacognitive degli studenti. Confrontando i risultati ottenuti applicando i due approcci, la Gillies non evince tra gli studenti differenze rilevanti in termini di acquisizione di abilità cognitive e metacognitive, e sottolinea anzi come tutte le pratiche didattiche orientate alla facilitazione risultino generalmente più favorevoli agli studenti, rispetto al modello didattico tradizione di trasmissione univoca dei saperi, poiché permettono di imparare a dare ragioni e giustificazioni delle proprie idee, a lavorare insieme responsabilmente, a rispettarsi nella diversità dei punti di vista. Sottolineando l'importanza che i docenti adottino con convinzione (e formazione adeguata) pratiche di facilitazione, che possono suggerire anche ai docenti una decostruzione critica del proprio ruolo di educatore (Haynes, Murriss, 2011).

Capitolo Terzo: Il problema della valutazione/misurazione dei risultati: una questione aperta

Paragrafo 1 - Il dibattito sugli strumenti di valutazione elaborati da Lipman e dallo I.A.P.C. (*Institute for the Advancement of Philosophy for Children*)

§ 1.1 - Il *New Jersey Test of Reasoning Skills (NJTRS)*

Assumendo la definizione secondo cui la competenza “non è uno stato ma un *processo*, e risiede nella *mobilitazione* delle risorse dell’individuo (conoscenze, capacità, atteggiamenti, ecc.) e non nelle risorse stesse”,¹⁶² per valutare gli esiti della sperimentazione del curriculum attraverso le competenze logiche, creative, valoriali degli alunni, è necessario ricorrere a delle prestazioni osservabili, oltre che nel risultato prodotto, anche nel processo che conduce a esso.

L'esigenza valutativa, di natura pragmatica, ha portato gli studiosi americani, fin dagli anni Settanta, a interrogarsi sull'efficacia cognitiva della *Philosophy for Children*.

In particolare, Lipman ha collaborato con il Dipartimento di Educazione del New Jersey per testare, attraverso il suo curriculum, abilità cognitive specifiche.

La prima fase ha visto la nascita e l'applicazione del *New Jersey Test of Reasoning Skills (NJTRS)*, focalizzato sulla selezione dei dati che si prestano a misurare le abilità di ragionamento esperite nel curriculum lipmaniano per i bambini di undici anni. Il test è nato in seno a una sperimentazione molto ampia, biennale (1976-1978), in classi in cui fossero rappresentate differenti classi sociali e i cui insegnanti avessero seguito una specifica formazione annuale (Shipman, 1983), rafforzata da una successiva indagine attuata in due scuole del distretto di Monclair (Lipman, Bierman, 1992).

Il test somministrato si proponeva di individuare se la partecipazione alla sperimentazione avesse incrementato nei bambini le seguenti abilità:

162 La definizione, di Le Boterf (1994), è riportata da Trincherò R., in *Competenze trasversali?*, Atti del Convegno “Costruire competenti comunità di apprendimento nella scuola sostenute dal *Cooperative Learning*”, Torino, 2006, reperibile sul sito

http://www.apprendimentocooperativo.it/img/competenze_trasversali.pdf

- le abilità di ragionamento,
- la produttività creativa e di *problem solving*,
- la capacità di produrre ragioni e spiegazioni.

Poiché Lipman è convinto che il pensiero consista nella trasformazione di atti mentali in abilità di pensiero¹⁶³, i cinquanta *items* del test focalizzano diverse abilità di ragionamento, sia formali sia informali¹⁶⁴: si tratta di abilità legate ai ragionamenti deduttivi richiesti dai contenuti del curriculum.

La gran parte delle ricerche effettuate negli Stati Uniti si è avvalsa sia del *NJTRS*, sia di altri test, standardizzati per la misurazione di abilità cognitive specifiche (quali il *Californian Test of Mental Maturity*, il *Metropolitan Achievement test*, lo *Iowa Test of Basic Skills*), con l'intento di verificare le capacità di ragionare acquisite dai bambini (*I.A.P.C.*, 1982; 1991), ma anche con l'obiettivo di mettere in relazione la necessità di forme di valutazione con la consapevolezza di quali abilità sono particolarmente implementate dal curriculum e dunque significativamente rilevabili, e infine di valutare l'adeguatezza di strumenti valutativi di tipo quantitativo e/o qualitativo al fine di ottenere dati probanti e apprezzabili.¹⁶⁵

§ 1.2 - I limiti delle griglie di valutazione predisposte dallo *I.A.P.C.*

Le linee guida dello *I.A.P.C.* sono raccolte in uno specifico *Handbook* e sottolineano l'importanza di due modalità valutative: l'autovalutazione della CdR e la valutazione esterna da parte dei facilitatori o altro personale educativo.

L'autovalutazione della CdR è già di per sé un passaggio metodologico previsto dal curriculum al termine della sessione, ma in realtà presente in tutti i momenti della sessione, poiché inteso come autocorrettività, ovvero come capacità dei membri di rendersi consapevoli dei propri processi di indagine e di migliorarli laddove necessario.

163 Non tutti gli atti mentali, per Lipman, possono divenire abilità di pensiero, ma ha la convinzione che l'attività della CdR possa stimolare lo sviluppo delle abilità di pensiero. Egli fa l'esempio del "prendere una decisione": se questa è un'abilità di pensiero, allora il decidere è l'atto mentale che vi è sotteso, articolato in altri atti quali il distinguere, il percepire differenze, il discriminare. Lipman M., 2005, *op. cit.*, pp. 166-167.

164 Le abilità di pensiero indicate da Lipman sono riportate in Appendice. Si veda Santi M., 2006^a, *op. cit.*, p. 155. Si veda la trattazione nella Parte Terza di questa ricerca e il test *Giochiamo a pensare* riportato in Appendice.

165 Si fa riferimento qui e nei paragrafi seguenti all'exkursus presentato da Giolo R., 2010, *Argomentare a scuola. Aspetti didattici e valutativi*, CLUEP, Padova, cap. quinto.

Lo *I.A.P.C.* ha ideato una serie di strumenti utili agli studenti nelle loro autovalutazioni di gruppo.

- Auto-valutazione relativa alla P4C per la scuola dell'infanzia
- Auto-valutazione relativa alla P4C per la scuola primaria
- Guida all'osservazione "acquario" per la scuola primaria
- Auto-valutazione relativa alla P4C nelle scuole secondarie

Proprio per l'importanza che riveste il ruolo del facilitatore, il suo percorso di autovalutazione è un passaggio essenziale per la buona riuscita della pratica didattica. Posto che è impossibile autovalutarsi durante lo svolgimento delle sessioni, è buona pratica videoregistrare le sessioni e riguardarle con attenzione per analizzare i ruoli assunti, nell'ottica costruttiva dell'autocorrezione. Meglio ancora sarebbe predisporre la presenza di un osservatore (un *coach* o un altro facilitatore) di supporto all'operazione autovalutativa. Anche in questo caso, lo *I.A.P.C.* ha creato alcuni strumenti *ad hoc*:

- Riflessione sulla sessione
- Auto-osservazione guidata della Facilitazione
- Valutazione del percorso formativo in *P4C*

Si tratta per lo più griglie di osservazione e riflessione o domande aperte che fungono da "diario di bordo" per ciascuna sessione, in cui però manca una esplicita chiarificazione dei criteri con i quali sono stati identificati gli indicatori, attribuendo a questi ultimi un ruolo regolativo, generalmente orientato a registrare stati d'animo e sensazioni generali vissuti dagli studenti nel corso delle sessioni. In questo modo, vengono ben "fotografate" le singole esperienze, ma non si perviene a una forma di oggettività validabile nelle sperimentazioni. Anche in questo caso, sarebbe una risorsa preziosa poter videoregistrare le sessioni e visionarle successivamente (mettendo in conto ore ed energie). I materiali dello *I.A.P.C.* si concentrano particolarmente sulle abilità argomentative, intese come capacità tecniche, valutabili attraverso il riscontro di strutture logiche quali chiarificazioni, definizioni, richiesta di assunzioni, ragionamento deduttivo, sillogismi, ma riservano scarsa considerazione alla complessità dell'esperienza della CdR che, come abbiamo più volte evidenziato, accoglie tanto la dimensione individuale quanto quella collettiva, sia la dimensione logico-argomentativa sia quella relazionale-*caring*, e attiva abilità inerenti ai multipli aspetti del pensiero.

Certamente la dimensione logica deve avere un ruolo all'interno del processo di valutazione del pensiero argomentativo, ma sia Lipman sia le attuali posizioni dei teorici dell'argomentazione hanno evidenziato la necessità di ampliare l'orizzonte interpretativo alla considerazione del contesto esperienziale del bambino.¹⁶⁶

Acquisendo un punto di vista olistico, secondo cui il bambino è un individuo integrato nelle sue dimensioni, appare poco sostenibile una modalità valutativa del pensiero argomentativo che non contempi criteri differenti: il suo contenuto e la complessità filosofica che se ne ricava, la natura problematizzante, il contesto in cui viene prodotto, l'obiettivo per cui viene formulato in un certo modo. In breve, l'argomentazione non solo nella sua struttura semantica e sintattica, ma anche pragmatica. Ecco perché sono state elaborate modalità valutative che si prefiggono obiettivi di rilevazione più completi, come vedremo nei successivi paragrafi.¹⁶⁷

§ 1.3 - Il dibattito sulle modalità di valutazione quantitative / qualitative

Attualmente, all'interno dei gruppi di ricerca, è opinione comune che i test meramente quantitativi non consentano una valutazione integrata delle potenzialità del curriculum *P4C* né delle reali competenze cognitive messe in atto durante l'attività. Inoltre le prime esperienze valutative sono state tacciate di faziosità da alcuni studiosi, in quanto è stato intravisto il rischio che esse volessero promuovere la bontà del curriculum (Slade, 1992; Morehouse, 1995; Sigurðardóttir, 2002).

Né si può sottovalutare la difficoltà di considerare tutte le possibili implicazioni dei risultati ottenuti durante le sperimentazioni, attinenti all'intera esperienza di vita degli studenti. Né, soprattutto, ignorare l'eterogeneità degli approcci e dei metodi di ricerca utilizzati: per quanto le numerose sperimentazioni abbiano permesso di raccogliere un ampio quantitativo di dati significativi, la varietà e la frammentarietà delle ricerche rende poco comparabili gli esiti. L'elaborazione di criteri generali di riferimento o di scelte paradigmatiche che direzionino la valutazione è questione delicata e complessa, poiché valutare il pensiero nella multidimensionalità dei suoi processi implica la considerazione di un vastissimo numero di

¹⁶⁶ Per quanto riguarda una trattazione sistematica e approfondita dei contributi della teoria dell'argomentazione, si rimanda alla Seconda Parte della ricerca. Per quanto invece concerne le posizioni lipmaniane, si rimanda al Primo Capitolo di questa Prima Parte. Sullo sfondo, i contributi della recente teoria pedagogica, centrata sul sostenere l'importanza del contesto di appartenenza nei processi di sviluppo cognitivo e di apprendimento del bambino.

¹⁶⁷ Si veda, in particolare, il paragrafo 1.4 di questo capitolo.

indicatori e variabili. La comunità dei ricercatori si è interrogata sull'effettiva validità scientifica delle molte ricerche svolte, orientandosi verso la possibilità di adottare modalità valutative qualitative piuttosto che quantitative (come lo stesso Lipman aveva cominciato a suggerire, esprimendo le sue perplessità sul fatto che una valutazione unicamente quantitativa potesse davvero rendere conto dell'incremento delle abilità individuali e collettive sperimentate dai bambini nella CdR).

Come osserva Santi (2006^a), la scelta di test standard che privilegiano la misurazione delle cosiddette abilità “accademiche” – leggere, scrivere, contare – e l'uso di test di ragionamento implicano l'assunzione che il programma della *Philosophy for Children* sia valutabile in base ad abilità disciplinari o di ragionamento isolabili e specifiche. Questa modalità si pone però in contrapposizione con l'approccio della *P4C*, che ricerca il “filosofare”, la creazione della comunità di ricerca; un approccio certamente non esauribile in un apprendimento logico-formale, separato dalla concretezza dei processi e dei contesti di conoscenza.¹⁶⁸

Nonostante la parzialità di fondo, la valutazione attraverso i test standardizzati ha fatto rilevare risultati positivi rispetto all'efficacia del curriculum (Cebas, García Moriyón, 2004). A partire dagli anni Novanta, alcuni ricercatori hanno cominciato a studiare strumenti valutativi che tenessero in conto anche gli aspetti qualitativi dell'esperienza della CdR, cercando di stimarne la complessità cognitiva e relazionale (Santi, 1993; Pálsson, 1996; Daniel, 2006).

Alcuni autori hanno individuato quattro aree particolarmente critiche: la possibilità effettiva di valutare le abilità filosofiche implementate dalla pratica della *P4C*, quali tipi di abilità indagare (cognitive, affettive, o di altro tipo), l'applicazione di strumenti adeguati, siano essi quantitativi o qualitativi, le implicazioni degli esiti ottenuti nel percorso valutativo (Cebas, García Moriyón, 2004¹⁶⁹). Problemi sempre aperti, che restano sullo sfondo delle ricerche che indagano le possibili modalità valutative.

Un elemento di particolare interesse che emerge in numerosi studi è l'importanza del ruolo dell'insegnante-facilitatore. In alcuni studi vengono rimarcati i percorsi di formazione, in altri

168 La valutazione attraverso test è una pratica molto diffusa nel sistema scolastico americano. Per ulteriori approfondimenti sugli aspetti valutativi della *P4C*, riferiti in particolare alle competenze filosofiche misurabili nei bambini sottoposti alla sperimentazione Lipman, si vedano i già citati: Santi M., 2006, *Ragionare con il discorso*; Giolo R., 2010, *Argomentare a scuola. Aspetti didattici e valutativi*. Come si evince, negli ultimi anni l'interesse di ricerca del gruppo padovano è particolarmente attento alla riflessione sulle modalità valutative del curriculum. Pertanto, i due testi citati sono stati tenuti in particolare considerazione in questo capitolo della ricerca, approfondendone alcuni aspetti nel successivo sottoparagrafo 2.1 “Il gruppo di ricerca di M. Santi e il progetto Comenius”.

169 Cfr. Cebas E., García Moriyón F., 2004, *Research on Philosophy for Children*, reperibile sul sito: <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml>

non se ne parla, ma come osservano diversi ricercatori (Haas, 1976; Adams, 1989)¹⁷⁰ la formazione dei docenti è un fattore ad alta rilevanza. Adams sottolinea come questo sia anche un limite del curriculum *P4C*, poiché rappresenta un elemento altamente significativo nel percorso sperimentale. Al contrario, la studiosa ritiene che un curriculum funzionale non dovrebbe richiedere una grande formazione, ma anzi la sua stessa struttura dovrebbe garantirne l'efficacia.

«Queste osservazioni, se da un lato hanno il pregio di far dirigere l'attenzione sulla valutazione del programma in se stesso, dall'altra hanno però il limite di considerare la *Philosophy for Children* come un mero curriculum [...]. Sappiamo [...] che l'idea di filosofare con i bambini nasce dalla profonda esigenza non solo di concepire dei materiali alternativi, funzionali ed efficaci per promuovere le abilità di pensiero, ma di riformulare completamente le premesse pedagogiche, psicologiche e metodologiche che orientano i processi di pensiero. Il fatto che l'efficacia dell'attività filosofica dei bambini sia strettamente dipendente dalla competenza dell'insegnante, non va considerato come un difetto, nella misura in cui questa dipendenza accentua e mette nella giusta luce il ruolo e le competenze specifiche che spettano al docente nel suo ruolo educativo.»¹⁷¹

§ 1.4 - Alcuni modelli di valutazione qualitativa

Come illustra Giolo (2010), al momento sono risultate particolarmente efficaci tre linee di ricerca intorno alla valutazione della *P4C*: il modello orientato allo studio della personalità del gruppo di Daniel, Sasseville e Schleifer, il modello orientato alla didattica della filosofia e alla ricerca filosofica di Morehouse e Maykut; ed infine il modello fondato sulla comprensione dei processi in atto nella discussione filosofica del gruppo spagnolo dell'associazione *Iref* di Irene de Puig e Angelica Satiro.

Il gruppo di Daniel, Sasseville e Schleifer, attivo in Canada fin dagli anni Ottanta, si è concentrato su quegli aspetti della personalità che l'esperienza della CdR in classe può sviluppare o rafforzare, con particolare attenzione alla dimensione emozionale, ovvero alla capacità di riconoscere e controllare sensazioni e impressioni. Il gruppo ha predisposto una serie di strumenti valutativi che elencano le variabili di osservazione cui il facilitatore o

170 In Santi M., 2006^a, *op. cit.*, p. 158.

171 *Ivi*, p. 158. Si rimanda alla prima parte della ricerca per l'analisi dei ruoli del facilitatore e delle relative implicazioni cognitive, educative e didattiche.

l'osservatore possono rifarsi - nel lavoro in classe - per comprendere qual è il punto di partenza della CdR, come evolve e quali risultati ottiene.

Il gruppo di Morehouse e Maykut ha lavorato sulla produzione di strumenti valutativi misti di vario tipo, quantitativo e qualitativo, nell'ottica di integrare la ricerca filosofica e la didattica della filosofia (1994). La ricerca filosofica è intesa dai due studiosi come “pratica” che apre alla dimensione metacognitiva, e come tale essa stessa necessita di essere investigata nelle sue procedure; gli strumenti valutativi proposti si prefiggono pertanto un'analisi che illumini i processi di pensiero che si attivano durante le attività filosofiche.

Infine, il gruppo spagnolo *Iref* ha orientato il percorso valutativo seguendo un metodo “analogico-figurativo” (Andres e al., 2005), per cui il ragionamento analogico dei membri della CdR viene misurato attraverso l'uso di immagini, con un triplice obiettivo: coinvolgere tutti i membri della CdR, sia studenti sia insegnanti sia facilitatori; utilizzare le analogie per riflettere sulle procedure delle sessioni; e infine, facilitare nei membri la comprensione metacognitiva di quanto affrontato nella pratica filosofica.

Paragrafo 2 - Modelli di valutazione qualitativa delle competenze argomentative nei bambini

§ 2.1 - Il gruppo di ricerca di M. Santi e il progetto *Comenius*

Di grande rilievo è stata l'esperienza italiana dell'Università di Padova all'interno del progetto europeo *Comenius* “Philosophy and European Contemporary Art” (1996-1998) coordinato da Marina Santi all'interno del corso di perfezionamento da lei diretto a partire dal 2003: “*Philosophy for Children*: costruire comunità di ricerca in classe e in altri contesti educativi”, che ha visto un arricchimento degli strumenti valutativi dello *I.A.P.C.* grazie alla considerazione dei recenti contributi della teoria dell'argomentazione e ai recenti apporti psicologici sul *conceptual change* (Mason, Santi, 1995; Santi, 2003). Il progetto ha fornito l'opportunità di produrre delle check-list inerenti alle attitudini cognitive e relazionali sviluppate in seno alla CdR, e alle funzioni dei facilitatori: tali strumenti possono essere usati tanto dai docenti e facilitatori quanto all'interno del percorso formativo del corso di

perfezionamento.

Il gruppo di ricerca padovano, facente capo a Marina Santi, è stato senza dubbio pionieristico, avendo il merito di aver portato la *Philosophy for Children* all'attenzione del mondo accademico e scolastico italiano, e avendo indagato fin dagli anni Novanta la dimensione argomentativa della discussione filosofica in classe, consentendo la standardizzazione italiana degli strumenti predisposti dallo *I.A.P.C.*¹⁷²

Nelle ricerche, attivate all'interno del progetto *Comenius* sopra citato, sono state utilizzati differenti modelli di analisi discorsiva e argomentativa: il modello filosofico di Toulmin (1958; 1973), il modello linguistico di Edmondson (1981), il modello linguistico-pedagogico di Kline (1998). Sono stati presi in considerazione anche modelli di valutazione delle competenze filosofiche nei bambini: il modello di Rondhuis (2005) e quello di D. Kuhn (2001).

Tali modelli sono stati utilizzati per “leggere” le sessioni sia dal punto di vista degli apprendimenti dei membri della CdR sia dal punto di vista dell'indagine sui ruoli del docente-facilitatore.

Il gruppo di ricerca padovano si è concentrato sia sull'analisi dei protocolli argomentativi, attraverso specifici modelli, intesi come indicatori della qualità e dello sviluppo della CdR, sia sull'attenzione alla dimensione filosofica propria del curricolo della P4C, osservabile qualitativamente attraverso la rilevazione delle dimensioni critica, creativa e valoriale del pensiero complesso. In effetti lo sviluppo delle abilità argomentative dei bambini è stato oggetto di molti recenti studi, che evidenziano come fin dall'età prescolare essi siano in grado di articolare forme basiche di argomentazione e per partecipare alle conversazioni o alle controversie con i pari e con gli adulti (Benoit, 1994; Boggs, 1978; Brenneis, Lein, 1977; Eisenberg e Garvey, 1981; O'Keef, Benoit, 1982) e come tali capacità siano favorite da proposte didattiche orientate alla partecipazione attiva e coinvolta dei bambini (Brenneis, Lein, 1977; Corsaro, Rizzo, 1990; Goodwin, 1990; Maynard 1985).

Vediamo ora i principali modelli di valutazione qualitativa delle abilità argomentative nei bambini, così come sono state analizzate e sperimentate dal gruppo di ricerca diretto da Marina Santi.

172 Si fa qui riferimento alle opere di Santi M. del 1995, 2005, 2006, 2007, riportate in bibliografia.

§ 2.1.1 - Il modello filosofico di S. Toulmin

Il modello di Toulmin¹⁷³ è uno dei più utilizzati nell'ambito della ricerca pedagogica sperimentale, dal momento che permette di cogliere i passaggi del ragionamento a fondamento delle mosse argomentative dei parlanti durante la discussione filosofica, attraverso l'analisi dei mezzi linguistici utilizzati dal parlante. Il dialogo è inteso da Toulmin come uno spazio pubblico, un incontro di soggettività, dove ogni asserzione deve essere valutata criticamente nelle sue ragioni prima di essere accolta; deve offrire garanzie di validità e pertinenza, nonché un sistema di informazioni a suo sostegno, infine deve giustificare il proprio grado di certezza o possibilità sulla base di quantificatori modali. L'interlocutore può a sua volta produrre confutazioni che evidenzino contraddizioni o ambiguità.

Nella sintesi di Santi, gli elementi operazionalizzabili ripresi da Toulmin (Toulmin, 1958; Toulmin, Rieke, Janick, 1979) sono i seguenti:

«- *Asserzioni-pretese (claims)*, ovvero ogni affermazione proposta ad un uditorio per essere accolta; il punto di partenza del ragionamento.

- *Ragioni (grounds)*. L'insieme dei fatti e delle circostanze che costituiscono la base di appoggio di un'asserzione e la rendono attendibile ed accettabile.

- *Garanzie (warrants)*. Attestano solidità e pertinenza alla base di appoggio delle ragioni, nel senso che attraverso di esse si esplicita perché un determinato corpus di ragioni sostiene l'asserzione espressa.

- *Sostegni (backings)*. Il sistema generale di informazioni che funge da sostegno alle garanzie e che rappresenta il retroterra presupposto e assunto come vero durante l'argomentazione.

- *Qualificatori modali (modal qualifiers)*. Identificano il grado di certezza o probabilità con cui viene sostenuta un'argomentazione. Essi stabiliscono le condizioni di validità, l'estendibilità delle asserzioni e le eccezioni accettabili.

- *Confutazioni (rebuttals)*. Mettono in luce eccezioni, contraddizioni, ambiguità che possono

173 Toulmin pubblicò nel 1958 *The Uses of Arguments*, in cui ha proposto un modello per l'analisi dell'argomentazione che costituisse un'alternativa al riduzionismo della logica formale, che considera vera - e pertanto razionale - solo l'inferenza di tipo deduttivo, tipica del sillogismo analitico/matematico (con premesse universali e conclusioni logicamente implicite nelle premesse). Toulmin elaborò un modello per l'analisi di argomentazioni di tipo "sostanziale", in cui le conclusioni non siano logicamente implicite nelle premesse, poiché teorizzò che la maggior parte delle argomentazioni non è riconducibile al paradigma geometrico, ma per la sua ricchezza e varietà fa riferimento ad uno schema che includa inferenze sia deduttive sia induttive. Per la trattazione più approfondita, si rimanda al Capitolo Terzo dedicato alle teorie dell'argomentazione nella Seconda Parte di questa ricerca.

trasformarsi in controesempi cruciali, in grado di smentire la validità di una conclusione.»¹⁷⁴

Santi completa l'analisi toulminiana con un ultimo elemento argomentativo, l'atto delle *sospensioni*. «Sebbene la sospensione del giudizio sia un'azione che si situa in qualche modo "fuori" dall'argomentazione, essa ha una funzione argomentativa importante nelle discussioni in quanto mette in evidenza che manca qualcosa che l'interlocutore ritiene rilevante per poter decidere una valutazione rispetto alla posizione in analisi».¹⁷⁵

Il modello di Toulmin si è rivelato molto utile nelle discussioni in classe, poiché pone particolare attenzione anche agli elementi argomentativi che talvolta possono rimanere impliciti, specie in comunità all'inizio del loro percorso di crescita (lo sviluppo delle abilità argomentative si evince dall'occorrenza di sostegni e garanzie, soprattutto, cioè di quei processi di chiarificazione, esplicitazione e approfondimento dei concetti e delle posizioni epistemologiche discusse dalla comunità su sollecitazione dei singoli).

Il merito di questa metodologia di analisi è proprio quello di essersi dimostrata capace, alla prova dei fatti, di interpretare in profondità gli elementi argomentativi prodotti nella discussione registrando, attraverso la categorizzazione proposta, eventuali processi di crescita e maturazione sul piano argomentativo, cognitivo e metacognitivo (Santi, 1996).

Per questo, il modello di Toulmin viene utilizzato anche negli insegnamenti di tipo scientifico, all'interno di pratiche didattiche di natura dialettico-argomentativa. Alcuni studi (Erduran, Simon, Osborne, 2004) indicano che l'argomentazione ha un ruolo centrale nello sviluppo di un *habitus* specifico da parte degli studenti nell'approccio alle materie scientifiche, orientato alla costruzione di teorie e alla verificabilità / falsificabilità di ipotesi. Il *setting* comunitario permette agli studenti di ragionare insieme, in modo da agevolare l'indagine e l'esternalizzazione del proprio percorso di pensiero.¹⁷⁶

Il modello di Toulmin, in quest'approccio, testimonia la presenza di competenze cognitive che permettono agli allievi di contrastare in maniera fondata (utilizzando perciò garanzie e sostegni alla propria asserzione o in opposizione alla tesi discussa) una posizione enunciata, mostrando di averne compreso la portata epistemologica. Anche in questo studio, viene

174 Santi M., 1996, *I bambini costruiscono la storia: Ragionare e argomentare insieme sui reperti*, in "Orientamenti Pedagogici", n. 4, p. 8.

175 *Ib.*, p. 8.

176 Erduran S., Simon S., Osborne J., 2004, *TAPping into argumentation: developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse*, in "Science Education", vol. 88, pp. 915-933. Sulla base degli assunti della filosofia della scienza e degli studi cognitivisti, gli autori ritengono che il passaggio dal piano *intra*-psicologico a quello *inter*-psicologico che la comunità di pratica favorisce, stimoli la riflessività e promuova lo sviluppo della conoscenza, obiettivi fondamentali nell'educazione scientifica.

sottolineato il ruolo essenziale svolto da una didattica collaborativa, in cui l'allievo sia protagonista dei propri processi cognitivi e reso consapevole del proprio percorso di apprendimento. Il modello di Toulmin si configura così, per questi autori, come uno strumento valutativo sia qualitativo sia quantitativo dell'implementazione delle competenze argomentative: in particolare, essi ritengono che la presenza di proposizioni classificabili come *rebuttal*, cioè opposizioni al punto di vista sostenuto da uno studente, sia un importante indicatore di qualità argomentativa, poiché evidenzia competenze cognitive che permettono agli allievi di contrastare in maniera argomentata le opinioni enunciate dai compagni.

Partendo dal presupposto che la mediazione semiotica permette l'interiorizzazione delle funzioni cognitive, vygoskianamente attivate dal contesto sociale ed ecologico della scuola, le ricerche più recenti della pedagogia contemporanea e della psicologia dell'istruzione evidenziano come il rapporto tra la dimensione sociale e quella individuale del bambino si arricchisca nella discussione comunitaria, nella condivisione argomentativa con i compagni di posizioni epistemologiche e carichi emotivi (anche prevedendo l'uso di materiali strutturati forniti dall'insegnante, come nello studio sopracitato, nella *P4C* e in molte altre sperimentazioni didattiche).

L'analisi dei protocolli argomentativi con i modelli di Toulmin ed Edmondson, incrociati con la lettura delle discussioni di classe alla luce delle categorie epistemologiche individuate da Pontecorvo (1985)¹⁷⁷, che segnalano quelle specifiche operazioni intellettive e procedurali che indicano come sia in atto nei bambini un cammino di co-costruzione, permette a Santi «di individuare i passaggi cognitivi e comunicativi che guidano il ragionamento collaborativo verso un'indagine sempre più corretta e approfondita (...). Le categorie epistemiche e le procedure argomentative rappresentano un primo tentativo di elaborazione qualitativa dei dati a disposizione. Nella discussione filosofica i fattori di progresso si trovano rispecchiati nell'efficacia in cui la discussione stessa viene gestita e portata avanti dai suoi partecipanti».¹⁷⁸

177 Una più diffusa trattazione delle categorie epistemologiche individuate da Pontecorvo è oggetto del sottoparagrafo 2.3.

178 Santi M., 2006^a, *cit.*, pp. 180-181. Il modello è stato utilizzato da Santi per l'analisi delle sessioni dei bambini, si rimanda ai lavori dell'autrice presentati nel testo.

2.1.2. - Il modello linguistico di W. Edmondson

Il modello di Edmondson unisce l'approccio filosofico con quello più prettamente sociologico e linguistico; il modello prende in considerazione le *mosse di scambio* che fondano una discussione e chiariscono le componenti pragmatiche della comunicazione.

Con il *basic move inventory* ("repertorio basilare di mosse"¹⁷⁹) cerca di esplorare le intenzioni effettive dei soggetti coinvolti nel processo comunicativo, e prevede un'*offerta* che avvia la discussione, la *soddisfazione* in caso di risposta positiva all'*offerta* o l'*opposizione* in caso contrario; è possibile intervenire nella discussione con una *replica* che amplifichi o modifichi l'asserzione iniziale, il che obbligherà l'interlocutore a una *ri-offerta* che tenga conto del contenuto della replica.

Mentre il modello di Toulmin permette un'analisi dell'argomentazione che focalizza l'atto mentale della giustificazione della propria asserzione, obbligando il parlante a esprimere ragioni e garanzie a sostegno di quanto sta argomentando, nel modello di Edmondson il focus è sull'interazione delle intenzioni del parlante che si rapportano alle intenzioni dell'interlocutore; in quest'ottica, ciò che il parlante sta dicendo è significativo sia per se stesso sia per chi lo ascolta, e potrà influenzare i rispettivi futuri pensieri/azioni.

Per un'ulteriore valutazione dell'effettivo grado di interiorizzazione, Santi suggerisce l'utilizzo di prove di controllo costruite secondo le indicazioni di Stein (1991), che si sono rivelate, all'atto pratico, particolarmente efficaci nel rilevare l'acquisizione delle competenze cognitive coinvolte nelle pratiche argomentative (piuttosto che la struttura e la dinamica proprie dell'argomentare). Obiettivo delle prove proposte dalla studiosa è fare sì che i soggetti si confrontino a livello individuale con le competenze acquisite in un ambiente di apprendimento cooperativo¹⁸⁰. Le prove mirano a testare il raggiungimento dei seguenti obiettivi da parte degli studenti: *giudicare* una scelta; *giustificare* attraverso il ragionamento una scelta propria o degli oppositori; *ricordare* gli elementi più importanti di un'argomentazione e *vagliarne* i dati rilevanti; *prevedere* il giudizio su un'argomentazione; *risolvere* un'argomentazione, trovando strategie comunicative idonee, quali convincere l'uditorio, trovare un compromesso accettabile da tutti, opporsi con decisione alle tesi discusse; *risolvere* un'argomentazione quando cambiano le relazioni tra i partecipanti. Oltre

179 Cfr. Edmondson W., 1981, *Spoken discourse*, Longman, London.

180 Cfr. Santi M., 2006^a, *op. cit.*, p. 181.

alle prove così orientate, è possibile utilizzare altre misure, secondo l'autrice, per valutare la qualità dell'argomentazione prodotta dai singoli partecipanti: l'*impegno* mantenuto verso una posizione o un'opinione; la produzione di argomenti *fondati* e *coerenti*, e di spiegazioni *complesse* e *articolate* per sostenere o opporsi ad una posizione argomentativa; i *contenuti* delle informazioni ricordate.

§ 2.1.3 - Il modello linguistico-pedagogico di S.L. Kline

Il modello di interpretazione e valutazione delle abilità argomentative proposto da S.L. Kline¹⁸¹ e utilizzato anche da Santi e collaboratori, promuove il principio sopra enunciato secondo cui le capacità argomentative degli studenti sono strettamente correlate alle effettive opportunità che gli studenti hanno di potersi esercitare in esse nella vita di tutti i giorni. La ricercatrice identifica quattro tipologie di pratiche argomentative: le prime due sono relative alla capacità di comunicazione persuasiva di un soggetto verso i pari o gli adulti, e dunque sottolineano come, per ottenere consenso, si debba presentare il proprio punto di vista sostenuto da buone ragioni; la terza evidenzia come l'esercizio della persuasione sia un elemento che altera e caratterizza le relazioni interpersonali (Watzlawick e al., 1971); infine la quarta focalizza gli esiti della relazione persuasiva in termini di costruzione dell'identità e autostima da parte di tutti i soggetti coinvolti nel percorso comunicativo.

Il modello di Kline ha permesso di ricavare sei categorie di indicatori sia semantici sia sintattici per catalogare i protocolli discorsivi degli studenti, emersi nelle comunità di ricerca filosofiche (CdRF): esprimere posizioni (uso di verbi quali: *pensare, credere...*; di locuzioni quali: *secondo me, a mio parere...*); offrire ragioni a sostegno (congiunzioni e locuzioni quali: *perché, dato che, infatti...*); opporre confutazioni (congiunzioni quali: *ma, però...*); proporre alternative (congiunzioni quali: *oppure, inoltre, anche...*); avanzare ipotesi e trarne deduzioni (congiunzioni quali: *magari, se, allora, dunque, quindi...*); appurare l'accordo raggiunto o convalidare il disaccordo (espressioni quali: *pensiamoci, siamo d'accordo? Secondo te?...*).

181 Kline S.L., 1998, *Influence opportunities and the development of argumentation competencies in childhood*, in "Argumentation", n. 12, pp. 367-385.

**§ 2.1.4 - Due modelli di valutazione della competenza filosofica nei bambini:
N.T.W. Rondhuis e D. Khun**

Il primo modello di valutazione delle capacità filosofiche nei bambini è elaborato dal gruppo di ricerca olandese facente capo a N.T.W. Rondhuis.¹⁸² I ricercatori hanno elaborato degli indicatori filosofici validandoli su studenti tra i dieci e i dodici anni: si tratta dello strumento “Talenti filosofici” (2005).¹⁸³

Attraverso la dialettica dei due momenti (autovalutazione ed eterovalutazione), la studiosa e i suoi collaboratori mirano a quantificare che tipo di discussione sia avvenuta nella classe, privilegiando la metodologia del lavoro in piccoli gruppi: quali modalità di investigazione sono state attivate dal dubbio filosofico, quali competenze argomentative sono emerse, come gli insegnanti possono monitorarle, se e come è progredita la consapevolezza metacognitiva degli allievi. Essi hanno pertanto elaborato sedici *items*, che fanno capo ad alcune competenze a loro avviso rilevabili: pensiero mai concluso, apertura, esplorazione col pensiero, qualità del ragionamento, posizione epistemica, qualità aneddotica. La relazione tra *items* e indicatori mostra che l'attenzione della ricerca è focalizzata sulle caratteristiche dell'*exploratory talk*, del pensiero inquisitivo, apprezzandone l'apertura al nuovo (intesa come il rifiuto di un'idea di verità considerata inamovibile e statica) e la predisposizione al cambiamento concettuale, al superamento dello stereotipo, alla co-costruzione di un orizzonte di verità condiviso con gli altri.

L'orizzonte filosofico in cui si muove la studiosa è quello della saggezza, intesa nel suo significato più ampio, filosofico e psicologico, di competenza che favorisce la comprensione profonda dell'esperienza umana: “abitare” il mondo significa provare a conoscerlo, sostare nell'incertezza per poi cercare reti e connessioni tra gli eventi, sviluppare capacità di giudizio, nella consapevolezza della fallibilità delle conoscenze apprese.

Particolarmente interessante e fecondo, per i temi affrontati in questa ricerca, mi è parso l'indicatore della “qualità aneddotica”, che registra lo sviluppo della dimensione critica del pensiero; infatti essa inerisce alla capacità di comprendere pensieri astratti o situazioni irreali, ne favorisce la generalizzazione, con l'obiettivo di promuovere la capacità di produrre esempi per sostenere o negare un'idea, e di ricorrere a metafore o analogie. Come ci ricorda Ricoeur,

182 Si fa qui riferimento alla trattazione tematica di Giolo R., 2010, *op. cit.*, cap. 5, pp. 123-125.

183 La scheda è riportata in Appendice, insieme alla versione da me elaborata e utilizzata come scheda di autovalutazione durante il laboratorio di P4C.

metafore e analogie sono strumenti linguistici che permettono la chiarificazione di pensieri che non si riescono a esplicitare in maniera chiara e definita «nel linguaggio direttamente descrittivo e che possono essere detti solo grazie ad un gioco complesso tra enunciazione metaforica e trasgressione regolata dei significati abituali delle nostre parole»¹⁸⁴.

Questi atti mentali permettono di evincere un'implementazione delle capacità infantili inerenti la comprensione che i bambini sviluppano, sin da piccoli, verso il mondo che li circonda, narrandolo attraverso i propri schemi mentali e linguistici. Questo significa a mio avviso aiutare i bambini ad avvicinarsi a un altro importante tipo di ragionamento: quello probabilistico (Marazzani, 2002; D'Amore, 1999), che amplifica le possibilità di una situazione o di un concetto, attraverso l'utilizzo, sia pure a livello intuitivo, delle nozioni di casualità e probabilità, che privilegiano quegli enunciati che, rispetto a un'esperienza vissuta o conosciuta, possono essere considerati “veri” o “falsi”. Il confronto con tali asserzioni può sollecitare modifiche e cambiamenti nelle opinioni originarie degli allievi, introducendoli alla complessità del reale: il bambino comincia a pensare per “costellazioni”, cioè a vivere la realtà nella sua pluralità di significati, tra loro interconnessi.

Analizziamo ora gli altri indicatori. Il “pensiero indeciso” attiene alla ricerca di dubbio, ambiguità, indeterminatezza o relatività; è pertanto connotato dalla complessità delle espressioni linguistiche: l'uso di termini quali “in teoria”, “generalmente”, “è difficile dire”, di verbi quali “sembra”, “credo”, “dipende”, mostrano che il percorso verso la verità condivisa, verso un'opinione salda è solo all'inizio.

L'indicatore dell'”apertura” indica un'attività mentale pronta ad accogliere conoscenze ancora inesplorate, come si evince in espressioni di negazione e rifiuto e nella prontezza a generare contraddizioni, che dovrebbero denotare non atteggiamenti di sfida o di contenimento dei possibili ulteriori interventi da parte dei membri della comunità, ma indizi di pensiero divergente.

L'indicatore del “comportamento sperimentale” rivela l'attitudine alla ricerca e al mettersi in gioco nell'investigazione. Vengono identificati tre tipi di comportamento sperimentale: il primo è il tipo concettuale e comprende la possibilità di sperimentare una concettualità alternativa, attraverso il ragionamento controfattuale. Il secondo tipo è quello semantico, consistente nell'uso di espressioni non quotidiane, stravaganti e fantasiose, e nella produzione di metafore, e rappresenta la ricerca di un'estensione e un affinamento del linguaggio quotidiano. Anche il terzo tipo, quello formale, inerisce a un uso divergente del linguaggio,

184 Ricoeur P., 1983, *Tempo e racconto*, vol I, Jaca Book, Milano, p. 9.

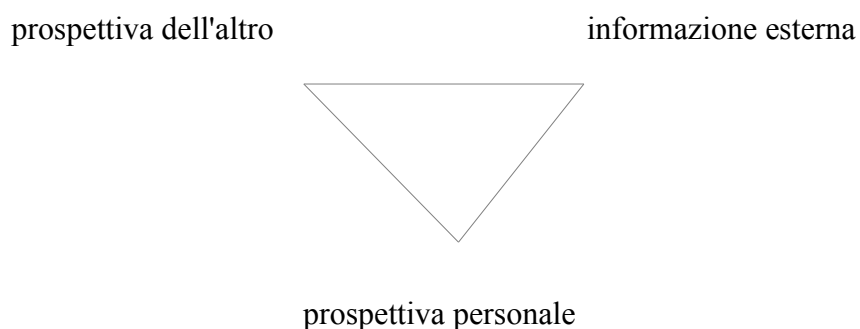
dando luogo a espressioni confuse e incomplete, a contraddizioni o paragoni insoliti.

L'indicatore della “posizione epistemica” evidenzia l'attitudine verso il sapere e la sperimentazione. Il soggetto fa uso di formule performative, utilizzando espressioni quali “penso, di riflessione, nonché l'atteggiamento epistemico verso ciò che si afferma di conoscere.

L'indicatore della “qualità di ragionamento” pertiene alla coerenza del ragionamento, ed è riconoscibile dall'uso consono dei connettivi (“perché”, “dunque”, “se”, quindi”) o dalla corretta costruzione di frasi subordinate o coordinate alla principale (“se... allora”), o ancora dalla produzione di analogie e comparazioni.

Il secondo modello fa riferimento agli studi dell'americana D. Kuhn e dei suoi collaboratori, che elaborano uno strumento che tenga conto del *commitment*¹⁸⁵, ovvero della capacità argomentativa di mantenere fede all'impegno dialogico assunto dai singoli partecipanti. Nell'ottica della studiosa, la pratica dell'argomentare e del discutere insieme può promuovere la capacità di produrre argomenti, di addurre ragioni a sostegno, di valutarli / autovalutarli (il che attiene allo sviluppo delle capacità di giudizio dello studente). In particolare, la Kuhn sottolinea l'esigenza di assumere un punto di vista il più possibile oggettivo, superando la centralità e l'assolutezza della propria posizione per accogliere la diversità e collocarla all'interno del proprio orizzonte conoscitivo.

La studiosa sintetizza graficamente la capacità di saper valutare un argomento col seguente schema:¹⁸⁶



In altre parole, occorre superare la prospettiva secondo cui la propria posizione è di per sé giusta e, in quest'ottica, diviene fondamentale la competenza di saper individuare le caratteristiche epistemiche (ovvero la struttura dell'argomento) e non epistemiche (ovvero il

185 Si rimanda alla trattazione tematica in Giolo, 2010, *op. cit.*, pp. 129-132.

186 *Ib.*, p.129.

contenuto tematico) di un argomento. Gli alunni devono essere supportati in questo percorso cognitivo, attraverso la sperimentazione di pratiche dialogiche in cui possano imparare ad argomentare. Nella scheda *Commitment*, si può osservare come i bambini sono invitati a produrre “argomenti per prova”, o “argomenti per spiegazione” a sostegno della loro posizione.

Nell'esempio citato dall'autrice, se sia vero che le vitamine proteggono le persone dalle malattie, un argomento per prova potrebbe sostenere: “Sì, le vitamine proteggono le persone dalle malattie (affermazione) perché nell'ufficio in cui lavoro le persone che le prendono sono meno assenti (ragione).”

Un argomento per spiegazione potrebbe invece sostenere: “Sì, le vitamine proteggono le persone dalle malattie (affermazione) perché le vitamine rinforzano le difese immunitarie del corpo e lo rendono capace di resistere meglio alle malattie (ragione).”

Assume dunque rilevanza non tanto sostenere un punto di vista piuttosto di un altro, quanto giustificare l'argomento che sosteniamo, individuare le ragioni della nostra scelta. Attraverso questo strumento è possibile aiutare gli studenti nella riflessione sull'argomento, imparando ad andare oltre il sostegno alle posizioni affini al proprio punto di vista, per ascoltare e analizzare gli argomenti e le ragioni degli oppositori (Felton, 2004; Khun, Udell, 2003; Felton, Kuhn, 2001).¹⁸⁷

Questo permette una maggiore comprensione degli obiettivi del discorso, e dunque una maggiore intenzionalità delle strategie di argomentazione cui fare ricorso, con conseguente sviluppo della consapevolezza metacognitiva (Felton, Kuhn, 2001).

§ 2.2 - Il gruppo di ricerca di B.M. Varisco e la valutazione co-partecipata

Sempre più il problema della valutazione appare una questione di adattamento delle istituzioni scolastiche e formative alle nuove esigenze pedagogiche che da più parti rifiutano una didattica tradizionale, che necessariamente si accompagna a procedure valutative tradizionali. In particolare, il gruppo di ricerca di B.M. Varisco ha dedicato attenzione alle modalità di costruzione del “portfolio delle competenze”, inteso come strumento per favorire un processo

¹⁸⁷ È l'impegno discorsivo (*commitment*) evidenziato da Walton: l'attenzione è rivolta agli argomenti dell'opponente, che possono rappresentare l'opportunità per una contro-argomentazione. Si veda il Capitolo Secondo della Seconda Parte della ricerca.

valutativo dinamico e attento agli effettivi cambiamenti dello studente. La prima e fondamentale critica che la studiosa rivolge alla valutazione via test nasce dal fatto che questi fanno riferimento a standard e criteri non sempre ben delineati, fanno uso di tassonomie per lo più incomprensibili alle famiglie e agli stessi allievi, ma talvolta anche agli insegnanti, cui viene imposta la somministrazione dalle autorità scolastiche, che non si curano dell'uso critico e consapevole degli strumenti dati. Il dibattito italiano circa la validità /non validità delle prove INVALSI ne è chiara testimonianza.

L'obiettivo della co-valutazione è proprio quello di rendere i soggetti coinvolti responsabili e autonomi di fronte ai processi valutativi, affinché questi ultimi siano davvero occasione di una riflessione metacognitiva e di un apprendimento intenzionale e significativo. Partendo dagli studi di Bereiter inerenti le *Knowledge Building Communities (KBC)*, Varisco distingue tra *apprendimento* e *costruzione di conoscenza*: come per lo studioso canadese, anche per Varisco i due concetti non sono da considerarsi analoghi, poiché afferiscono a realtà cognitive differenti. Solo creando contesti in cui l'approccio alla conoscenza è discorsivo, partecipato e condiviso è davvero possibile co-costruire nuove conoscenze e favorire lo sviluppo di modelli mentali orientati alla ricerca comunitaria applicabili a qualsiasi argomento di studio che l'individuo debba affrontare.¹⁸⁸

In una ricerca con studenti universitari¹⁸⁹, il gruppo di ricerca di Varisco ha applicato le linee guida della *KBC* e ha illustrato il passaggio da una situazione di “divergenza d’idee” a una di “convergenza di pensiero” dei partecipanti, conseguendo pertanto una “co-costruzione di conoscenza basata su comprensioni/cognizioni condivise” (modello di Harasim, 1990). Il “discorso collaborativo” in atto presso gli studenti segue tre stadi:

- la generazione d’idee: in questa fase, i partecipanti condividono idee e opinioni, ascoltandosi reciprocamente per raccogliere informazioni relative all'ambito indagato;
- il collegamento fra le idee: in questa fase cominciano ad emergere nuove idee, nate dal confronto e dall'eventuale cambiamento concettuale che esso può innestare, nuove categorizzazioni e legami tra le diverse prospettive affiorate;
- la convergenza intellettuale: infine, l'obiettivo della co-costruzione si raggiunge attraverso la progettazione comune del gruppo, attività che richiede la graduale convergenza delle idee

188 Cfr. Varisco B.M., 2004, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma, e le pubblicazioni di Bereiter citate in bibliografia e ampiamente illustrate nella prima parte della ricerca.

189 Grion V., Cecchinato G., Varisco B. M., 2006, *Valutazione co-partecipata dell'insegnamento-apprendimento in contesto universitario*, Atti del Convegno Sird, Bologna, pp. 301-313. L'articolo fa riferimento a una ricerca biennale (2003-2005) svolta con studenti universitari, proprio nell'ottica di studiare metodologie di *new assessment*, orientata a un modello di valutazione trasformativo e distribuito.

verso la meta finale, mediante gli atti mentali di sintesi, comprensione, consenso.

I ricercatori hanno individuato tre macrocategorie emergenti del processo di co-costruzione (e dunque relative ai principi organizzatori del modello *KBC*) che evidenziano il cambiamento concettuale negli studenti:

- A) Costruzione e avanzamento di conoscenza di comunità come responsabilità collettiva;
- B) Utilizzo del discorso per migliorare le idee e raggiungere punti di sintesi superiori;
- C) Oltre la comunità: lo sviluppo dell'identità.

Nella tabella, sono riportati gli indicatori che segnalano la ricorrenza delle macrocategorie:

A) Conoscenza della comunità come responsabilità collettiva
B) Valutazione trasformativa distribuita
A) Democratizzazione della conoscenza
B) Attivazione epistemica
B) Diversità nelle idee
B) Migliorabilità delle idee
C) Costruzione di conoscenza come processo pervasivo
C) Idee reali, problemi autentici
B) Punti di sintesi superiori
A) Discorso centrato sulla costruzione di conoscenza
C) Avanzamenti simmetrici di conoscenza

Interpretando le macro-categorie dal punto di vista della loro possibile applicazione al curriculum lipmaniano, mi sembra che esse facciano riferimento proprio alle dimensioni del pensiero complesso indicate da Lipman, ossia critico, creativo, *caring*, sviluppando particolarmente quest'ultima dimensione, rintracciabile nella prima e nella terza macrocategorie, per quanto con declinazioni diverse. Va ricordata e tenuta presente la diversa età dei soggetti coinvolti, per cui le linee guida di questo modello dovrebbero essere adeguate alla operabilità con i più piccoli; d'altronde, Lipman era interessato all'età "evolutiva", intesa nel senso più pieno del termine: evolutiva in quanto volta alla crescita, al cambiamento, allo sviluppo. L'età in cui un percorso formativo può davvero lasciare una traccia indelebile anche in età adulta.

La prima macro-categoria riguarda gli aspetti relazionali e *caring* del gruppo: evidenzia il senso di appartenenza alla comunità, che si manifesta attraverso l'aiuto reciproco e il sostegno fra pari.

La seconda riguarda l'aspetto critico, ma anche creativo e divergente del pensiero, poiché osserva i processi dialogici volti a negoziare, approfondire, chiarire e sintetizzare le idee in un orizzonte di conoscenza condivisa, aperto a nuove posizioni epistemiche e ad alternative procedurali.

La terza macro-categoria torna ad analizzare aspetti valoriali e relazionali: esplora «lo sviluppo dell'identità attraverso l'intersoggettività; le pratiche di comunità diventano patrimonio individuale oltre lo specifico contesto e l'incontro/incrocio fra comunità determinano lo strutturarsi di nuove identità, il modificarsi delle identità personali».¹⁹⁰

Tenendo presente anche quanto esposto nel precedente capitolo, il facilitatore dovrebbe cercare di procedere sempre alla chiarificazione delle posizioni epistemologiche espresse nelle argomentazioni e verificare il consenso che la comunità vorrà dare alle garanzie e ai sostegni prodotti. Il percorso metacognitivo è in questa fase molto delicato, deve essere molto seguito e agevolato dal facilitatore, per portare a un effettivo miglioramento della competenza argomentativa.

§ 2.3 - Il gruppo di ricerca di C. Pontecorvo e il modello di didattica argomentativa

Obiettivo del gruppo di ricerca romano, costituitosi intorno a C. Pontecorvo (in collaborazione con Orsolini, Zucchermaglio, Girardet e al.) a partire dagli anni Ottanta, è l'analisi dei modi e degli spazi in cui si costruisce una conoscenza socialmente condivisa, affinché il bambino possa avere accesso a esperienze cognitive significative e acquisire i sistemi simbolici e disciplinari che regolano la vita e le attività delle persone. Oggetto di studio privilegiato sono i processi di costruzione sociale e intellettuale che avvengono nella pratica didattica, con una particolare attenzione ai ruoli che il docente dovrà assumere in un insegnamento che si ponga come finalità privilegiata un percorso di co-costruzione della conoscenza. I ricercatori non si sono occupati specificamente di *Philosophy for Children*, ma

¹⁹⁰ *Ib.* Occorre considerare che le modalità valutative hanno fatto ampio uso tecnologie informatiche: forum, chat, piattaforme online, etc.

hanno analizzato pratiche educative e disciplinari strutturate secondo un modello di didattica argomentativa.

Le ricerche sono state condotte secondo tre parametri regolativi: al gruppo classe viene proposta un'esperienza didattica extracurricolare che si presti a molteplici interpretazioni; si prevede un'attività collettiva di rielaborazione dell'esperienza vissuta, attraverso cui negoziare significati e/o condividere percorsi di *problem solving*; si promuove una didattica capace di attivare maggiore partecipazione, testabile nell'aumento percentuale degli interventi degli studenti.

Che cosa può realmente emergere del pensiero dei bambini in condizioni sperimentali, in contesti di interazione didattica strutturata?

Pontecorvo rileva il fatto che il ragionamento su un argomento specifico si costruisce come un “pensare insieme” che non corrisponde a un pensiero individuale ma è “co-costruzione del ragionamento”. Il discorso si modella pertanto come “pratica discorsiva situata”, in cui il pensiero-discorso non è una costante, ma una variabile legata alla situazione contestuale interattiva. Non va infatti dimenticato che la didattica tradizionale non lascia molti spazi alla discussione autentica, in cui ci siano possibilità reali per il confronto e il conflitto cognitivo rispetto a un oggetto di conoscenza; anche l'ottica valutativa dovrebbe essere diversa, orientata a sviluppare modalità di discorso e di analisi adeguate ai contesti conoscitivi specifici.

La co-costruzione si manifesta in molteplici forme conversazionali; in primis, è espressa dalla *sentential cooperation*, ovvero nel fenomeno di “cooperazione nel completamento dell'asserzione” che è tipico dei soggetti con alta familiarità reciproca, in cui è condiviso l'oggetto del discorso poiché si sta pensando alla stessa cosa. Ciascun interlocutore ha bisogno dell'altro per costruire una proposizione completa.

Altra forma di co-costruzione è data dalle interazioni di tipo *ellittico*, spesso ad alta predicatività, che assumono ciò che Vigotskji intende quando parla del linguaggio privato o del linguaggio tra due interlocutori che condividono l'oggetto del pensiero-discorso, ovvero il fenomeno comunicativo per cui le frasi talvolta non vengono nemmeno completate ma il filo del discorso passa tra gli interlocutori.

Un ulteriore esempio di co-costruzione è quello della ripresa di un tema introdotto da un interlocutore per apportarvi modifiche o integrazioni.

Completamento, predicatività, permeabilità, ellissi sono forme che mostrano una forte

condivisione dell'oggetto del discorso da parte degli interlocutori e mostrano come il contesto sociale induca una facilitazione del pensiero sul piano socio-emotivo, in funzione della reciproca familiarità all'interno del gruppo e della non difensività dei membri. Gli interventi dei singoli diventano di tutti e ciascuno è alleggerito dal carico cognitivo in questa condivisione del pensare.

In altra direzione rispetto a quanto fin qui analizzato vanno le ricerche di Edwards (1990), il quale sostiene che non sia corretto assumere con presunzione di oggettività e trasparenza le espressioni dei bambini come indicatori del loro pensiero, come se essi disponessero di conoscenze e spiegazioni già pronte che attendevano l'opportunità sociale per essere prodotte ed esposte. Piuttosto si tratta di "pezzi di discorso" che accolgono e traducono in protocolli discorsivi i concetti che i bambini stanno elaborando. Ripercorrendo la storia di una interazione didattica si scopre che i bambini si stanno cimentando in un esercizio di ricordo proposto dall'insegnante, oppure rispondono a quelli che credono essere i suoi desideri. Nell'approccio di Edwards l'indagine sul discorso attraverso la metodologia dell'analisi conversazionale diviene lo strumento privilegiato per capire in che modo il contenuto del discorso è determinato dal contesto in cui si svolge. Si può allora studiare come i partecipanti considerano il pensiero, il ricordo, la comprensione, nella situazione particolare in cui queste attività cognitive vengono sollecitate e negoziate. Dalle formulazioni dei bambini è impossibile, secondo l'autore, evincere le loro sottostanti teorie cognitive del mondo; assumendo l'approccio etnografico, occorre piuttosto prendere sul serio ciò che dicono i bambini, i contenuti di ciò che pensano e dicono. Occorre "credere" loro.¹⁹¹

§ 2.3.1 - L'argomentazione come procedura di spiegazione

Attraverso un lungo, fecondo e accurato lavoro di ricerca, Pontecorvo e collaboratori¹⁹² hanno individuato differenti direzioni di ricerca rispetto all'analisi del discorso in classe. La direzione "processo-prodotto" ha cercato di elicitarne la profonda interrelazione tra insegnamento e apprendimento osservando come le modalità comunicative dell'insegnante influenzassero il rendimento degli allievi. Attraverso il modello teorico di Flanders (diffusosi negli anni Settanta), si è notato che in media gli insegnanti parlano il 70% del tempo e che

¹⁹¹ Edwards, *Che cosa pensano veramente i bambini? Analisi del discorso e contenuto concettuale nel linguaggio dei bambini*, in Pontecorvo, 1993.

¹⁹² Si veda Pontecorvo C., *Interazione sociale e costruzione della conoscenza: paradigmi a confronto e prospettive di ricerca*, in Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., 2007, *op. cit.*

essi usano le domande come principale strategia comunicativa. Si sono riscontrati numerosi esempi di interventi di riformulazione e rispecchiamento (Rogers, 1942; 1951; 1967; Lumbelli, 1990) da parte dell'insegnante in caso di atti linguistici ambigui o incompleti prodotti dagli allievi, soprattutto dei più svantaggiati, confermando l'effetto positivo che tali riformulazioni hanno sulla partecipazione e sulla chiarezza degli interventi degli studenti (sono, queste, alcune delle funzioni fondamentali del facilitatore nella *P4C*: modulatore, monitor, supporto).

Il lavoro di Pontecorvo (1993; 2004) ha focalizzato i processi cognitivi collettivi, identificando l'argomentazione come procedura di spiegazione usata da chi parla, sia esperti sia apprendisti. Occorre distinguere tra *operazioni argomentative* e *azioni epistemiche*. Le prime sono il motore socio-cognitivo della discussione, e consistono in asserzioni, distinte tra loro, che contengono una presa di posizione (anche implicita), e che sollecitano un esprimersi pro e contro. Le seconde fanno riferimento alle dimensioni del conoscere nei diversi ambiti disciplinari, che si elicitano nelle procedure del definire, predicare, categorizzare, dare giudizi di valutazione, produrre analogie, similitudini ed esempi, ricercare ragioni e/o giustificazioni.

Sono *operazioni argomentative*:

- offrire asserzioni o pretese, ovvero proposizioni che indichino la posizione che si sostiene;
- offrire giustificazioni, ovvero proposizioni che forniscano motivi o garanzie sufficienti per l'asserzione;
- offrire concessioni, ovvero frasi riconosciute valide dall'interlocutore, ammettendo un punto di vista sostenuto nell'argomento dell'interlocutore;
- fornire opposizioni, ovvero clausole che negano quello che è stato sostenuto da un altro (con o senza ragioni);
- fornire contro-opposizioni, ovvero asserzioni che negano una precedente opposizione;

Sono *azioni epistemiche*:

- offrire definizioni, ovvero dichiarazioni circa la natura di un evento o il significato di una parola;
- offrire categorizzazioni, ovvero ammettere che un elemento può essere considerato parte di una "classe di elementi";
- offrire predicazioni, ovvero asserire qualcosa rispetto a un tema senza darne valutazione;

- offrire valutazioni, cioè asserire qualcosa rispetto a un tema dandone valutazione;
- offrire garanzie o fondamenti, cioè sostenere un'asserzione ricorrendo a elementi considerati rilevanti per chi parla, che possono riguardare: analogia, autorità, condizione, conseguenza / implicazioni, esempi e casi, motivi, intenzioni, obiettivi, ruoli, principi generali, contesto socio-culturale, contesto spazio-temporale, tempo.

Dall'evidenza di questi atti mentali, Pontecorvo ricava le categorie epistemiche di analisi argomentativa¹⁹³ (1985) per le discussioni di classe ad argomento scientifico:

L: definizioni, denominazioni, interventi di tipo linguistico;

D: dati, fatti, osservazioni, documenti e prove;

R: messa in relazione degli elementi proposti anche attraverso similitudini, analogie, metafore e modelli;

M: considerazioni di tipo metacognitivo e metodologico;

G: principi e ipotesi generali, leggi, generalizzazioni empiriche o di natura retorica;

V: selezione di variabili significative o esclusione di quelle secondarie;

C: individuazione di contesti di riferimento o eventuale decontestualizzazione;

P: esperienze personali, aneddoti, eventi presenti nella memoria episodica.

§ 2.3.2 - Il modello di problem solving di J.F. Voss

Il gruppo di lavoro facente capo a Pontecorvo ha utilizzato il modello di Toulmin completandolo con l'approccio del modello di Voss¹⁹⁴, che permette di analizzare i prodotti individuali del ragionamento applicato alla soluzione di problemi a tematica sociale. Il *team* di ricerca di Voss ha elaborato un modello generale di *problem solving* per spiegare l'attività cognitiva degli individui in situazioni e contesti diversi. In particolare, si preoccupa di

193 In Santi, 2006^a. Alle categorie di Pontecorvo, Santi ne aggiunge ulteriori tre, ritenute particolarmente adatte alla specificità filosofica della discussione comunitaria:

«I: interpretazioni globali e comprensive sul significato di fatti, situazioni, comportamenti, decisioni, ecc.

CS: conseguenze, con l'individuazione di possibilità, implicazioni, contraddizioni, fallacie di un ragionamento, argomentazioni con l'utilizzo di “*reductio ad absurdum*”.

VL: valutazioni della validità/ utilità di ragioni, credenze e scelte proposte e/o adottate con esplicitazione di criteri e *standard* di riferimento.» P. 178.

194 Cfr. Voss J.F. (1987), *Basic And Applied Research As Problem Solving: An Analysis Of Constraints*, in “International Journal of Psychology, vol. 22, pp. 463-469.

indagare l'atteggiamento delle persone di fronte a problemi “mal strutturati”, per i quali non c'è una soluzione condivisa dagli esperti del campo a cui riferirsi, come sono quelli delle scienze sociali (ma anche della vita quotidiana), per cui gli individui provano a crearsi una rappresentazione del problema utilizzando analogie, schemi, prototipi disponibili, basandosi sulla precedente conoscenza dell'argomento; questa integrazione tra ciò che si legge nel testo con ciò che è già conosciuto è un passo fondamentale per l'apprendimento e per le capacità di rielaborazione delle proprie conoscenze. Voss ha pertanto distinto fra i differenti processi di soluzione che contraddistinguono l'esperto e il novizio. L'esperto è colui che sa riconoscere cause, vincoli e sub-problemi all'interno di un argomento dato, mentre il novizio tende a suddividere il problema in parti circoscritte e semplificate.

Si sono però evidenziati alcuni limiti intrinseci al modello, in primo luogo la mancanza di un'analisi cognitiva dei componenti del problema, che sarebbe opportuna prima che il soggetto affronti i processi di soluzione individuale. Inoltre, le procedure assunte da esperti e novizi dovrebbero essere considerate come un *continuum* che segnali l'effettivo processo di apprendimento.

Il sistema di Voss comprende¹⁹⁵:

- l'analisi cognitiva di problemi precedentemente risolti
- l'identificazione del problema e la decisione di come affrontarlo (per esempio, suddividerlo in parti)
- l'identificazione di cause, vincoli, sub-problemi
- il riconoscimento delle vie da percorrere per la soluzione
- il riconoscimento della dimensione temporale nelle proposte di soluzione

La complementarità tra il modello di Toulmin e quello di Voss permette di coniugare la prospettiva del *problem solving*, che mostra come un problema possa essere destrutturato ai fini della sua soluzione, mettendone così in luce vincoli e condizioni temporali, con l'analisi epistemica basata sulle operazioni argomentative sopra elencate, che permettono di cogliere invece i processi collettivi della discussione di classe.

§ 2.3.3 - Il ruolo del docente tra *modeling* e *scaffolding*

195 Cfr. Ajello, Pontecorvo, Di Marco, *Ragionamento sociale e interazione di gruppo*, in Pontecorvo, 2004.

Se i contributi fin qui analizzati ci confermano nel poter affermare che si apprende attraverso l'argomentazione (Genishi, DiPaolo, 1982), allora occorre riconsiderare il ruolo del docente, le sue scelte didattiche, i suoi approcci disciplinari e le sue aspettative rispetto al proprio ruolo nel processo di apprendimento dei suoi alunni, la sua formazione specifica. Aspetti che assumono un'importanza fondamentale nella gestione della pratica didattico-formativa.

Il rapporto didattico-educativo tra bambino e adulto, come già accennato, può essere declinato secondo differenti prospettive: da un lato, va considerato il meccanismo del *modeling*, l'imitazione cognitiva del bambino nei confronti di un soggetto più esperto e capace (Bandura 1977; Brown e al., 1989). Dall'altro, il docente ha la funzione di sostenere i processi cognitivi degli studenti (*scaffolding*), attraverso diverse strategie: può coinvolgere il bambino a svolgere dei compiti all'interno di un'attività di cui egli mantiene la direzione; oppure può riformulare e semplificare le componenti del compito, aiutando il bambino a focalizzarne gli elementi cruciali. L'allievo progressivamente trasforma e interiorizza le direttive dell'adulto (Wertsch 1981) per agire in maniera via via sempre più autonoma.¹⁹⁶

Per ottenere tali risultati educativi, è essenziale che gli insegnanti siano capaci di assumere i punti di vista soggettivi e collettivi degli allievi, così come emergono, più o meno positivamente, nelle interazioni didattiche in classe o in piccolo gruppo. Che siano capaci di raccogliere, di interpretare e rilanciare quanto essi dicono, per creare una definizione intersoggettiva e degli apprendimenti significativi.

In primis, un'osservazione attenta della classe, delle sue dinamiche relazionali e apprenditive, permette di cogliere se e come nell'interazione didattica vi sia l'assunzione, da parte dell'insegnante, del punto di vista del soggetto, sia individuale sia collettivo come gruppo classe, se vi sia un processo di "riappropriazione" (Newman, Griffin e Cole, 1989) per cui l'insegnante non solo fornisce elementi e aspetti di cui gli studenti possano impossessarsi (*modeling*), ma è capace anche di fare il contrario, cioè di cogliere l'intervento dello studente, di renderlo accessibile per sé e per gli altri allievi, incorporandolo nelle attività didattiche e creando una situazione di reale ed effettiva intersoggettività, che consente la reciproca comprensione e comporta apprendimenti significativi.

Pontecorvo sottolinea come il ruolo del *modeling* non debba essere connotato negativamente,

196 Queste teorizzazioni nascono sulla base del quadro teorico di Leont'ev, che sostiene che dai diversi ruoli che il docente assume si evince la sua rappresentazione dell'interazione con gli studenti, che si manifesta nelle operazioni regolative che svolge per portare gli studenti a eseguire le attività date, in un'ottica di sempre minore "etero-valutazione": dallo svolgere l'azione al posto del bambino, che potrà così imitarne i processi, al suggerire le sotto-azioni di un'attività, al proporsi in modo sempre meno invasivo man mano che il bambino coglie il significato funzionale delle azioni compiute.

come atto che induce gli allievi a riprodurre atteggiamenti dati, senza elementi di originalità. Al contrario ne sottolinea la valenza educativa: il *modeling* permette all'insegnante di offrire una sorta di “coscienza vicaria” al bambino, gli offre la sua consapevolezza e le sue capacità di previsione e/o controllo sulle situazioni (Bruner, 1986), fino a quando il bambino non sarà in grado di fare da solo, controllando e ripetendo consapevolmente le proprie operazioni. Il *modeling* è un passaggio educativo necessario per favorire quella che Vygotskij (1986) ha chiamato “presa di coscienza”, ovvero il «passaggio dall'adulto al bambino delle funzioni inferiori dell'attenzione volontaria e della memoria storica.»¹⁹⁷

Si tratta dunque di una sorta di “mediazione didattica”, offerta dalla scuola e dagli insegnanti nel loro ruolo di *scaffolding* socio-cognitivo, che rappresenta lo strumento con cui avviene l'acquisizione dei sistemi simbolici culturali che consentono la formazione di base, la socializzazione e la culturizzazione dell'essere umano.

197 Cfr. Pontecorvo C., 2004, *Discutere, argomentare e pensare a scuola. L'adulto come regolatore dell'apprendimento*, in Pontecorvo C., 2004, *op. cit.*, p. 236.

PARTE SECONDA

Argomentazione, dialogo e discussione **come metodologie educative**

«Che cos'è propriamente che io faccio? E che cosa, precisamente, io voglio con tutto ciò? – è questo un problema della verità che nel nostro attuale genere di educazione non viene insegnato e, conseguentemente, non viene posto: non c'è tempo per questo problema. Al contrario, raccontar frottole ai fanciulli, invece di parlare della verità, e alle donne che in seguito dovranno diventare madri dire galanterie, invece di parlare della verità, parlare ai giovani del loro avvenire e del loro piacere e non della verità – per questo c'è sempre tempo e voglia! (...) Si corrompe nel modo più sicuro un giovane, se gli si insegna a stimare chi la pensa come lui più di chi la pensa diversamente.» (F. Nietzsche, 1881)

Capitolo Primo. Il dialogo e la discussione: un excursus storico - teorico

«Credo che la cultura cominci a formarsi appena poco dopo la nascita, nel momento in cui, per la prima volta, una madre [...] ci sorride e nel sorriderci insegna a noi a sorridere, e ci fa maturare continuamente in dialogo con qualcuno che ci sta intorno o con qualche altro che attendiamo di incontrare». (A. Masullo)

La riflessione pedagogica contemporanea sottolinea con forza l'istanza della comunicazione, dell'interazione e del lavoro di gruppo come potenziale educativo: l'analisi delle pratiche discorsive e del rapporto tra pensiero e discorso che si realizza nelle discussioni e nei ragionamenti in classe mostra che l'interazione tra bambini e tra adulti e bambini risulta basata su strategie di tipo argomentativo.

A partire da Bruner (1978) e Wertsch (1991), che hanno asserito come il linguaggio e il discorso siano portatori di significati individuali che si sono venuti a creare attraverso il contesto sociale di appartenenza, molti autori hanno sottolineato il ruolo pregnante del discorso e del dialogo intersoggettivo nell'ambito pedagogico, la sua valenza formativa nel processo apprenditivo e nel processo di costruzione del sé. Per dirla con Habermas (1981), le opportunità di confronto e collaborazione facilitano nei bambini l'accordo razionale sui temi affrontati e discussi.

Certamente occorre tenere presente che gli scambi comunicativi non implicano necessariamente il ricorso all'argomentazione. La conversazione che nasce negli scambi spontanei (Flahault, 1999) può richiedere un maggiore o minore sforzo intellettuale, ma non impegna i soggetti nel compito di chiarificare i concetti, risolvere problemi o confrontarsi con criticità procedurali. Dunque bisogna porre attenzione a quale tipo di dialogo è in corso tra gli studenti.

Tuttavia, il dialogo inteso nel suo etimo originario di *dia-logos*, è una forma comunicativa improntata a una attiva capacità critico-argomentativa, che promuove abilità cognitive e sociali complesse (Vygotskij, 1985), stimola il desiderio di condividere opinioni e credenze (Dewey, 1983), superando il punto di vista strettamente personale per indagare attraverso l'uso di domande mirate un senso di verità sempre meno superficiale e "assorbito" dai diversi sistemi educativi (famiglia, scuola, agenzie formative in genere) invece sempre più sentito

come proprio. Ed è la dimensione dell'intersoggettività che guida questo percorso. Pertanto, in questa sezione ho brevemente analizzato quegli aspetti educativi del dialogo emergenti nell'approccio filosofico, psico-pedagogico e nelle teorie dell'argomentazione, che ho ritenuto particolarmente affini all'orientamento di questa ricerca.

Paragrafo 1 - I presupposti filosofici del dialogo pedagogico

Possiamo identificare un nucleo filosofico della *P4C* in alcuni autori che hanno proposto un'idea di razionalità che, seppure da punti di vista differenti, si accorda su alcuni aspetti comuni: la *ragionevolezza* e l'*argomentazione* che la esprime. Il Wittgenstein (1889-1951) delle *Ricerche Filosofiche* e Rorty incarnano le istanze socio-costruttiviste di cui si nutre il curriculum lipmaniano (e Lipman ne riconosce il debito). E naturalmente il contributo fondamentale di Dewey, che ha esercitato una profonda influenza sulla cultura, sul costume politico e sui sistemi educativi del mondo occidentale.

Si tratta di autori che condividono il cambiamento paradigmatico del Novecento sul concetto di conoscenza: nessun sapere è ammesso come unico e assoluto. L'individuo si ritrova senza le certezze oggettive del passato e si assume come soggetto esperienziale, dotato di coscienza e storicità (Lonergan, 1999). «La trasformazione effettiva del soggetto si ha nella “fondazione”, che è il momento in cui la persona si posiziona rispetto al suo orizzonte di vita. Il dinamismo della coscienza consente di dialogare con l'esperienza storica e di farne un progetto».¹⁹⁸ La coscienza si configura come dialogica, aperta al continuo confronto con l'esperienza vissuta e la sua costante rielaborazione simbolica, possibile solo all'interno della relazione con l'Altro (Buber, 1962).

In questo senso, il sapere si apre alla molteplicità e al cambiamento (Kuhn, 1962), abbandonando la logica aristotelica in favore del metodo empirico e riscoprendo il concetto baconiano di “comunità scientifica”, unico soggetto che può attribuire consenso al cambiamento stesso. Un concetto, quello di comunità, che è uno dei nuclei fondamentali nel percorso pedagogico qui seguito. Non è questa la sede per esplorare in maniera adeguata e completa autori del calibro di questi ora citati (né si tratta di un'esplorazione esaustica), mi limiterò a far emergere gli elementi che mi hanno supportato nel costruire l'impianto della

¹⁹⁸ Claris S., 2010, *L'esperienza del pensare*, FrancoAngeli, Milano, p. 16.

ricerca.

§ 1.1 - Dialogo e linguaggio in L. Wittgenstein e R. Rorty

Le *Ricerche Filosofiche* (1953) di Wittgenstein (1889-1951) si presentano come una teoria del linguaggio in cui il filosofo austriaco asserisce che le parole funzionano raramente come nomi, ovvero come etichette da apporre rigidamente sugli oggetti, ma al contrario esse evidenziano la loro natura mobile e provvisoria: non hanno infatti un significato o un uso univoco, bensì un carattere non necessario che dà luogo a costrutti fluidi, il cui significato muta in relazione alle funzioni specifiche cui sono destinati. Ogni linguaggio è pertanto solo uno dei possibili linguaggi che l'uomo può utilizzare. Il linguaggio ha una funzione pragmatica e pluralistica, che Wittgenstein definisce “gioco linguistico”: le proposizioni che usiamo ci permettono di dare conto di molteplici significati, in relazione al fatto che l'uso di un determinato tipo di linguaggio afferisce a un'attività, a una “forma di vita”.

«Ma quanti tipi di proposizioni ci sono? Per esempio: asserzione, domanda, ordine? Di tali tipi ne esistono innumerevoli: innumerevoli tipi differenti d'impiego di tutto ciò che chiamiamo segni, parole, proposizioni. E questa molteplicità non è qualcosa di fisso, di dato una volta per tutte; ma nuovi tipi di linguaggio, nuovi giochi linguistici, come potremmo dire, sorgono e altri invecchiano e vengono dimenticati.»¹⁹⁹

La produzione di significati per l'individuo è resa possibile da esperienze condivise che si stratificano di generazione in generazione, come ha osservato Wittgenstein: i diversi quartieri e vie formano nel tempo una città, dove sono così resi possibili percorsi orientati da un senso riconosciuto dall'individuo. La stessa adesione al vero o falso di un'asserzione è giustificata dall'assenso delle persone che condividono una “forma di vita”. Pur nella loro eterogeneità, i giochi linguistici mostrano delle somiglianze che Wittgenstein definisce “rassomiglianze di famiglie”: come le persone di una famiglia non hanno fattivamente qualcosa in comune ma si somigliano nei tratti nel viso, nella corporatura o nel temperamento, così i giochi linguistici “formano una famiglia”. In molti giochi linguistici, il significato delle parole coincide con il loro uso, ovvero con la struttura esteriore e pragmatica del linguaggio.

199 Wittgenstein, L., 1967, *Ricerche Filosofiche*, Einaudi, Torino, p. 21.

Secondo il filosofo statunitense Richard Rorty (1931-2007), viviamo nell'epoca del superamento del fondazionalismo e della pretesa di assicurare una stabilità ultima alla conoscenza umana: il soggetto è identificato nel "proprietario" di un vocabolario con cui si giustificano azioni, si esprimono opinioni e credenze, si valutano gli accadimenti personali e sociali, si esprimono speranze; insomma, un vocabolario che decide dei sensi e dei significati di ogni vissuto all'interno del suo contingente appartenere a una specifica comunità e a una storica forma di vita. Come può usare l'uomo questo vocabolario? E come può comportarsi nell'incontro con vocabolari diversi dal proprio? Secondo Rorty l'individuo può adottare due opposti atteggiamenti.

Da un lato, può divenire democraticamente consapevole della contingenza del proprio vocabolario e quindi sviluppare nei suoi confronti un atteggiamento "ironico" che ne relativizza il valore, aprendosi così, nello stesso tempo, alla sua trasformazione nell'incontro con altri vocabolari decisivi. Dall'altro, può rimanere convinto che il proprio vocabolario corrisponda alla realtà. Per Rorty solo la prima possibilità fa della filosofia un'attività significativa per l'uomo: una pratica dialogica vivente, una grande conversazione dell'umanità che ha valore in sé, indipendentemente dai risultati conoscitivi storicamente conseguiti. Partecipare a questa grande conversazione, nella consapevolezza della perdita di ogni supremazia su altre pratiche e su altre voci, contribuisce a conservare e migliorare la democrazia e la libertà di pensiero.

Nell'ottica wittgensteiniana e rortyana, la soggettività si definisce allora in termini di *intersoggettività*, un'esperienza trasformatrice basata sul dialogo e da esso orientata. «Il comprendersi nel dialogo non è un puro metter tutto in gioco per far trionfare il proprio punto di vista, ma un trasformarsi in ciò che si ha in comune, trasformazione nella quale non si resta quelli che si era».²⁰⁰ Nella consapevolezza che solo aprendosi alla voce dell'altro è possibile accedere alla comprensione delle proprie pre-compensioni o pre-giudizi, che è l'atto e la condizione necessaria per conquistare nuove interpretazioni. Il dialogo, come la coscienza, diventa così "compito", ideale regolativo di apertura verso l'alterità e la differenza.

200 Gadamer H.G., 1983 (ed. or. 1960), *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, vol. I, p. 437.

§ 1.2 - J. Dewey e la filosofia come prassi pedagogica

Molto vicino alle posizioni del pragmatismo e dell'evoluzionismo darwiniano, John Dewey (1859-1952) è un autore che non ha bisogno di presentazioni. Come già dichiarato, non è mia intenzione ripercorrere il pensiero di Dewey, piuttosto vorrei sottolineare, attraverso una sorta di dialogo ideale tra i due autori, come alcuni concetti della sua speculazione siano diventati parte integrante del curriculum di Lipman, che ha studiato Dewey (ne leggeva le opere anche mentre era al fronte durante la Seconda Guerra Mondiale) e ha aderito con convinzione al suo credo politico-educativo, dichiarando sempre il suo debito di riconoscenza: «Ho frequentato la Columbia, dove Dewey aveva insegnato e sono rimasto un fedele deweyano per tutti gli anni della laurea e del dottorato. Mandai a Dewey un capitolo della mia tesi di dottorato e lui mi rispose, scrivendomi che gli piaceva. Dopo, gli feci visita ed intrattenni una corrispondenza con lui. Resto convinto che Dewey sia stato e rimanga un grande filosofo ed un pedagogista di impareggiabile importanza. Penso che “Philosophy for Children” sia un metodo per introdurre la filosofia di Dewey nella pratica educativa. In questo senso “va oltre” Dewey, che era profondamente deluso dagli sforzi di trasformare la sua filosofia in fatti quando era ancora in vita.»²⁰¹ Per entrambi la filosofia assume una connotazione pedagogica, configurandosi come una modalità educativa orientata alla prassi riflessiva comunitaria e cooperativa, che è in se stessa un processo di crescita.

Un tratto che avvicina i due pensatori è l'importanza che entrambi riconoscono all'esperienza: per Dewey, essa comprende tutti gli aspetti della nostra vita, l'intero mondo degli eventi e delle persone nella loro storicità. Così intesa, l'esperienza è intrinsecamente educazione. Riecheggia qui la sensibilità al contesto della CdR, la consapevolezza che ogni membro rappresenta un mondo, fatto di opinioni e credenze ereditate dall'ambiente familiare e formativo cui afferisce. La natura esplorativa, attiva e pragmatica, del pensiero e dell'azione sottolineati da Dewey diventano pratica educativa nel *setting* della CdR.

Lascio ancora la parola a Lipman: «Ho preso da Dewey l'idea che una sessione di lavoro in classe dovesse cominciare con qualcosa che sollecita l'interesse dei bambini per poi indurli a riflettere sul significato della loro esperienza, continuando a mantenere lo stesso interesse senza soluzione di continuità, fino alla fine della sessione. Le sessioni possono cominciare con una poesia, l'osservazione di un dipinto, una dimostrazione scientifica... qualsiasi cosa

201 Striano M., 2002, *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman*, in Cosentino A. (a cura di), “Filosofia e formazione”, Liguori, Napoli p. 63.

induca i bambini a pensare. Quello di cui Dewey non si era reso conto era che una disciplina come la filosofia, che aveva proprio sotto il naso – per così dire – potesse essere utilizzata a tale scopo. In questo senso la *Philosophy for Children* rappresenta un modo deweyano di andare oltre Dewey.»²⁰²

Ebbene, l'esperienza come delineata da Dewey permette di vivere le situazioni della nostra vita in modo attivo, come interazione tra l'uomo e l'ambiente, nella quale l'uomo applica all'ambiente le sue categorie per modificarlo, e in questa relazione acquisisce un accrescimento delle sue abilità, che lo orientano al cambiamento, all'evoluzione, al superamento delle sue credenze e opinioni precedenti. Va in quest'ottica anche la pratica comunitaria della sessione di *P4C*, che permette di accrescere le abilità di pensiero dei bambini (in virtù dell'attenzione al contesto, della sua capacità autocorrettiva e della richiesta di fondare su criteri i giudizi cui la comunità perviene); anzi, «l'esperienza intesa in senso deweyano è il principio epistemologico della metodologia filosofica della prassi comunitaria di Lipman, costituisce l'azione ricorsiva e reciproca del pensiero dialogico e comunitario con le situazioni esperienziali narrate dai personaggi dei racconti le quali richiedono un'interazione riflessiva e discorsiva nella prassi filosofica comunitaria. In particolare, ciò consente ai bambini di riconoscere il valore progettuale e attivo delle loro idee che nascono nel contesto dialogico e in interazione con il concetto affrontato nel setting.»²⁰³

Un altro importante elemento che accomuna i due filosofi è l'ideale democratico che attraversa la loro concezione di società e di educazione: in Dewey sentiamo una forte «tensione etica e civile, la necessità di ristabilire nuovi rapporti con la natura, di costruire forme democratiche di governo, di sperimentare e proporre valori secondo criteri di emancipazione. La natura umana non è definita in partenza, ma è il risultato di una progettazione costante; l'interazione, la transazione con il mondo, le persone, la società sono alla base dell'azione educativa e della democrazia. L'esperienza e la sperimentazione restano fondamentali, ma prioritario è il ruolo del metodo d'indagine, dell'intelligenza e della ragione. Una ragione che è allo stesso tempo analitica, progettuale, creativa, che non si limita a conoscere ma sceglie, orienta e assume responsabilità.»²⁰⁴ Tali presupposti trovano linfa nella modalità dialogica della CdR, dove i bambini sperimentano quella democrazia del pensiero,

202 *Ib.*, p. 63.

203 Mancini P.F., 2013, *Riflessi dell'attivismo pedagogico di John Dewey nella Philosophy for children (Matthew Lipman): una possibile educazione alla cittadinanza*, in "Educazione democratica", n.5, p. 83. Nel paragrafo, mi rifaccio anche a questo articolo, che propone un interessante parallelismo tra il pensiero di Dewey e la pratica della *P4C*.

204 *Ib.*, p. 79.

fondata sulla condivisione delle idee, sulla co-costruzione di verità concordate, sul rispetto di tutti i punti di vista e di coloro che li esprimono, che li orienta verso il sapere “attivo” e antidogmatico propugnato da Dewey. Si tratta cioè di un'esperienza in cui la partecipazione cooperativa al processo educativo sviluppa una socialità consapevole dell'importanza dell'apporto di tutti. In tal senso per i due filosofi l'educazione è, ottimisticamente, anche una pratica etica; se per Dewey l'educazione deve indirizzare i soggetti in formazione verso gli obiettivi della società (in una visione utilitarista), per Lipman la CdR è di per sé volta alla formazione di cittadini attivi e consapevoli, nel suo spronare i membri all'esplorazione e all'interpretazione della realtà.

«Molto dipende dagli stessi cittadini. I cittadini di una democrazia dovrebbero impegnarsi nel pensiero. Dovrebbero essere riflessivi, introspettivi, responsabili, collaborativi, cooperativi. Alcune – o molte – di queste qualità potrebbero essere rinforzate mentre i futuri cittadini sono ancora a scuola. Se solo riconoscessimo che dobbiamo rinforzare le capacità riflessive di questi studenti, invece di aumentare a dismisura i contenuti di conoscenza da trasmettere loro o invece di credere di aver risolto ogni problema attraverso l'alfabetizzazione informatica. Ecco, l'educazione al pensare, la promozione di un “pensiero di alto livello” dovrebbero essere un obiettivo primario per l'educazione nel Ventunesimo secolo.»²⁰⁵

Paragrafo 2 - I paradigmi psico-pedagogici : il Cognitivism e il Socio-Costruttivismo

Obiettivo di questo paragrafo è quello di evidenziare i contributi di area psico-pedagogica sottostanti al curricolo lipmaniano, che hanno sostenuto l'impianto della ricerca. Non si tratterà dunque, di una trattazione articolata ed esaustiva delle correnti di Cognitivo e Cosruttivismo, quanto mai vaste e complesse, e certo non esauribili in poche pagine, quanto piuttosto la focalizzazione su alcuni nuclei, rilevanti per questo percorso di studio.

205 Striano M., 2002, *op. cit*, p. 65.

§ 2.1 - Il Cognitivismo

Rispetto agli apporti del Cognitivismo, ho approcciato in particolare gli aspetti che hanno indagato aree di ricerca inerenti i processi apprenditivi, in relazione al fatto che l'individuo viene considerato come attivo “costruttore” della sua visione del mondo: le scienze cognitive fanno “azione di sfondamento” sulle conoscenze, considerando le esperienze vissute come nuove opportunità di indagine (Piattelli Palmarini, 2008²⁰⁶), poiché permettono di elaborare modelli di rappresentazione simbolica che riassumono quanto abbiamo appreso a seguito di tali esperienze (Comoglio, 2006) e rendono comprensibile la realtà intorno a noi.

I ricercatori cognitivisti definiscono l'intelligenza come la capacità di immagazzinare, manipolare, trasformare simboli di varia natura secondo regole ben precise (Newell, Simon, 1972). In particolare rispetto al linguaggio, eminenti cognitivisti (Fodor, 1975; Phylyshin, 1984) ritengono che esso possieda un tale sistema di regole, dovuto alla fusione di aspetti sintattici, semantici e logici, da poter dare ragione di alcune proprietà fondamentali del pensiero, quali la composizionalità (ovvero il principio che stabilisce che il significato di una espressione linguistica è determinato dal significato delle espressioni che la compongono, in virtù delle modalità con cui sono aggregate – esattamente come nelle espressioni matematiche), la generatività, la potenzialità di affermare inferenze, opinioni e credenze. In quest'ottica, il linguaggio viene analizzato in una prospettiva rappresentazionalistica (Fodor, 1975), tale per cui «il linguaggio è lo strumento (*il software*) che ci permette di computare/calcolare l'*exit*, il risultato dei nostri pensieri, credenze, desideri, ecc. Non potremmo però computarlo se non fosse scritto nel linguaggio del pensiero, cioè in un sistema rappresentazionale».²⁰⁷

Una prospettiva che è stata foriera di spunti per l'elaborazione dell'indagine empirica è quella di Schank e Abelson (Schank e Abelson, 1977; Nelson, 1985-86; Anolli e Ciceri, 1995; Ciceri, 2001), che hanno sviluppato un modello di rappresentazione mentale, più legato a contesti narrativi, chiamato *script* (copione), che costituisce la conoscenza che abbiamo di alcuni accadimenti, in riferimento al loro svolgersi ordinario. La funzione principale dello *script* è di favorire la rappresentazione mentale delle azioni umane, ossia la comprensione di vissuti, episodi ed eventi. Ciascuno di noi ha nella mente un bagaglio di conoscenze, relative a una tipologia di evento, superiore a quella che si presenta alla nostra immediata attenzione

206 Per la stesura del paragrafo faccio riferimento soprattutto al bel testo, complesso ed esaustivo, di Massimo Piattelli Palmarini, 2008, *Le scienze cognitive classiche: un panorama*, Einaudi, Torino; e al testo di Paolo Legrenzi, 2001, *Psicologia cognitiva applicata*, Laterza, Bari.

207 Egidi R., 2005, in *Filosofia e scienze*, a cura di Gembillo G., Rubbettino, Soveria Mannelli, p. 213.

nell'evento stesso. Questa conoscenza, costruita attraverso le diverse esperienze vissute, è ordinata in scene (simili a quelle teatrali) che seguono una determinata sequenza temporale. L'insieme delle scene, della sequenza e del contesto, costituisce lo *script*. Nel momento in cui lo *script* è richiamato alla memoria da stimoli esterni, le persone tendono a incarnare i ruoli caratteristici dello *script* evocato e quindi ad assumere il punto di vista che è previsto nella "parte". Per esempio, lo *script* dell'andare al ristorante fa riferimento a tutte le informazioni che abbiamo su questa specifica situazione: si va per mangiare, si scelgono dei cibi, si paga il conto ecc. «E si tratta quindi di una conoscenza organizzata, costruita perlopiù attraverso la somma di vari elementi (azioni che si svolgono al ristorante, ma anche oggetti che vi si trovano, sequenze e tempi, attori che vi agiscono). È una conoscenza, astratta e concreta al tempo stesso, costituita da una ragnatela di rapporti tra oggetti e azioni; e rappresenta una delle più semplici strutture concettuali della mente, precocemente posseduta dai bambini e ben funzionante anche nella mente dell'adulto. [...] Avere a disposizione uno o più *script* adeguati per la comprensione di un testo o di una storia è dunque una condizione basilare per capire e dunque per essere attivi nel processo di integrazione delle informazioni.»²⁰⁸

A partire dall'incremento degli studi sulla memoria e sulle sue funzioni, che portano i ricercatori cognitivisti a intendere la memoria come un flusso organizzato di conoscenze che interagisce con la produzione linguistica degli individui e sostiene lo sforzo creativo di produrre nuovi, infiniti significati a partire dalle conoscenze pregresse, Schank (1982) ha proposto un'ulteriore determinazione degli *scripts* che ha chiamato *MOP* (*Memory Organization Packets*), definibile come un insieme di scene strutturate come le scatole cinesi, con micro-eventi ordinati dentro macro-eventi (Gibson, 1982; Neisser, 1994): facciamo esperienza del fatto che gli eventi si innestano l'uno nell'altro così come osserviamo che i luoghi si integrano l'uno nell'altro, e che le sillabe appartengono alle parole. Possiamo definire i *MOP* come fotogrammi principalmente usati per rappresentare la memoria episodica, cioè i ricordi di eventi particolari e le loro generalizzazioni. Il *MOP* deve presentare le seguenti parti minime: un nome, una determinazione astratta (per esempio, la classe a cui appartiene il soggetto: per esempio, se parliamo di persone, se si tratta di maschi o femmine), delle proprietà particolari del soggetto, ad esempio il nome o l'età. La scelta degli elementi del *MOP* è guidata dalle aspettative personali a breve o lungo termine.

Da un punto di vista della psicologia cognitivista evolutiva, rilevanti appaiono gli studi di Nelson, studiosa americana si è occupata dello sviluppo della conoscenza con l'obiettivo di

208 Cardarelli R., 2011, *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Junior Spaggiari, Parma, pp. 38-39. Anche l'esempio è tratto dal testo.

analizzare lo sviluppo di un sistema di conoscenze fondamentale per l'uso del linguaggio: il sistema concettuale. Sostiene che lo *script*, derivando dalla memoria percettiva e motoria, favorisce tanto la conoscenza di sé e degli altri (*script* episodico o autobiografico), quanto la conoscenza del mondo (*script* paradigmatico o scientifico): è una competenza che compare abbastanza precocemente nei bambini (Nelson, 1978-83) e che essi via via imparano a generalizzare e concettualizzare, fino a crearsi aspettative e a generare inferenze sugli eventi esterni e sulle azioni umane. Nell'ottica evolutiva della Nelson, lo sviluppo cognitivo del soggetto non avviene secondo il modello piagetiano di stadi successivi, ma mediante il passaggio dalla considerazione della sola memoria autobiografica (che attiene agli episodi esperienziali di ciascuno, ed è dunque differente in tutti gli individui) al tenere in conto anche la memoria semantica (che attiene ai concetti e alle loro relazioni, nonché alla loro rappresentazione condivisa nel contesto sociale di appartenenza del bambino; è la forma di conoscenza che comprende l'ambito del mondo fisico e quello del tessuto socio-relazionale).

§ 2.2 - Il Socio-Costruttivismo

Nell'ottica pedagogica dialogica e comunitaria che qui ci interessa, gli apporti del costruttivismo sono legati al fatto che esso definisce la cognizione come un processo di co-costruzione di significati applicabili al contesto esperienziale sociale; il soggetto conoscente è dunque un soggetto attivo, interagente con la comunità in cui è immerso, con la quale condivide i principali sistemi simbolici di riferimento (Neisser, 1987): la mente è intrinsecamente sociale in quanto l'atto del pensare è un processo sociale. Di conseguenza l'apprendimento si orienta verso il conoscere realizzato collettivamente, verso la comprensione attiva e come tale significativa per l'orizzonte di vita del discente (Jonassen, 1992).

Recenti ricerche (Lincoln, Guba, 2000²⁰⁹) evidenziano la natura “partecipatoria” del costruttivismo, che vuole sottolineare il primato, negli studi pedagogici, della pratica e dello scambio dialogico orientato a un comune orizzonte di senso. Gli autori ritengono che i criteri con cui valutiamo la realtà non sono mai universali e irrefutabili, ma siano prodotti dal consenso della comunità. Non a caso, il costruttivismo viene definito una “rivoluzione cognitiva” (Duffy, Jonassen, 1992): è la mente umana che costruisce il mondo che conosce,

209 Cfr. *l'Introduzione* in Varisco B.M., 2002, *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma.

attivando percezione, memoria, atti mentali adeguati al contesto (Perkins, 1992).

Da un punto di vista pedagogico, come si traduce tutto ciò?

Ebbene, il “contesto” in cui avviene la formazione giunge a rivestire un ruolo centrale, come già aveva evidenziato Vygotskji (1962), poiché permette al bambino di attivare le sue diverse dimensioni apprenditive: sono infatti coinvolti tanto il linguaggio quanto i sensi. Definiamo perciò costruttivista un ambiente di apprendimento che permetta agli allievi di imparare a usare gli strumenti della propria cultura – il linguaggio e le sue regole, i sensi, le risorse informative di ampia natura – con l'intento di attuare un percorso comune di apprendimento (Wilson, 1996), in contesti mediati dalla presenza dell'adulto e/o dei pari, dalla condivisione di regole, dalla distribuzione di compiti.

Il processo conoscitivo verte pertanto su competenze piuttosto che su nozioni astratte (Gardner, 1983), sulle abilità di *problem solving* / *problem finding* come strumenti che rendano lo studente capace di prepararsi ad acquisire nuove conoscenze.

Come si realizza un ambiente di apprendimento costruttivista?²¹⁰

Esso deve garantire che gli studenti siano soggetti protagonisti del proprio apprendimento, inteso come processo “generativo”, responsabili del proprio percorso conoscitivo, in un luogo orientato alla cooperazione e alla partecipazione, che favorisca l'acquisizione del pensiero complesso e delle capacità metacognitive (Dunlop, Grabinger, 1996).

In questo senso Perkins (1991) individua alcune componenti che lo identificano: gli alunni devono avere a disposizione strumenti per reperire informazioni (cartacei o multimediali), devono poter elaborare e archiviare i dati raccolti (utilizzando i classici appunti con carta e penna, o servendosi di software appositi), devono poter manipolare e agire fattivamente nell'ambiente scolastico, (i cosiddetti *phenomenaria*: orto botanico o laboratori scientifici presenti nella scuola), e infine devono avere a disposizione set di costruzioni che permettano di assemblare pezzi e costruire oggetti, sia reali (Lego, meccano....) sia virtuali (programmi di *editing* e di *authoring* multimediale per la realizzazione di ipertesti o pagine web). Varisco (2002) ha aggiunto altri due elementi, sempre nell'ottica di incoraggiare il percorso di autonomia degli alunni: set per l'esplorazione e la ricerca ipermediale (browser e motori di ricerca per la raccolta personalizzata di informazioni) e piattaforme per la condivisione di informazioni (registri elettronici e siti scolastici che permettono il monitoraggio del processo

210 Facciamo qui riferimento al contributo di Ellerani P., *Costruire la comprensione attraverso ambienti reali e virtuali: il costruttivismo socio-culturale, la nuova scienza dell'apprendere*, in “Scuola Italiana Moderna”, La Scuola Editrice, Brescia, reperibile sul sito <http://www.tutorspace.net/files/Costruire-la-comprensione....pdf>, p. 5.

di apprendimento-insegnamento) e per la gestione di attività a distanza (forum o chat, che permettono la collaborazione e la co-costruzione di progetti didattici in un sistema).

Nella consapevolezza che, al di là che si possa realizzare un ambiente più o meno ricco di risorse, il contesto costruttivista è dato dall'insieme di tutti gli elementi citati, ed è sempre molto di più della semplice somma delle parti.

Paragrafo 3 - Modelli classici di dialogo pedagogico

Anche in questo breve excursus, senza pretese di esaustività, vuole presentare alcune prospettive pedagogiche che hanno indagato il dialogo, per coglierne gli elementi più interessanti per questa ricerca.

Si evince in questi approcci una stretta interrelazione tra lo sviluppo cognitivo del bambino e l'esperienza educativa realizzata attraverso la pratica del dialogo: il bambino è certo costruttore delle sue conoscenze, come ha insegnato Piaget, ma all'interno di un contesto socio-culturale che gliene offre gli strumenti.

Mi pare di poter individuare come filo conduttore tra gli autori qui trattati, per quanto con modalità diverse, un concetto filosofico che al contempo apre alla dimensione pedagogica: la maieutica, l'arte socratica del domandare, nemica dell'insegnamento inteso come trasmissione impositiva e unilaterale, e aperta piuttosto all'accoglienza del dubbio e dell'incertezza, intrinsecamente scettica. Maieutica che Lipman definisce «al confine tra caring e creativo, poiché il suo successo dipende dall'abilità di chi la pratica di comprendere il processo creativo dall'interno, identificandosi con esso.»²¹¹

Un'interessante prospettiva dialogica, particolarmente affine al curriculum lipmaniano, che si pone sulla scia degli insegnamenti socratici, è la “maieutica cosmica” proposta da D. Dolci (1996)²¹², ovvero quella metodologia educativa ed evolutiva vitale tanto per il singolo quanto per la collettività, che fa dell'educatore una “locomotiva” capace di educare al rispetto e al piacere della ricerca. La maieutica è dunque una pratica in grado di trasformarci, a partire dal contesto esperienziale e cognitivo, sia a livello individuale sia a livello comunitario (di

211 Lipman M., 2005, *op. cit.*, p. 274.

212 Dolci D., 1996, *La struttura maieutica e l'evolversi*, La Nuova Italia, Firenze. In Claris S., 2013, *Filosofia e pedagogia del dialogo*, Armando, Roma, p. 122 e segg.

gruppo), poiché «le riunioni maieutiche creano le condizioni per l'educazione nel mettersi in rapporto, in quanto concretizzano le condizioni per una maturazione cognitiva ad un parto continuo, ad un cambiamento evolutivo e creativo, a partire dalle esperienze vissute e dall'ambiente.»²¹³ In questo modo evolvono anche i concetti e le idee, che sono frutto di percorsi al contempo individuali e sociali.

Così maieuticamente inteso, il dialogo si arricchisce di un'ulteriore caratteristica, oltre a quelle or ora citate: «Si tratti di un dialogo che costruisce delle trame, che si propone come tessuto connettivo di conoscenze inizialmente sfrangiate e disseminate ovunque, private del loro contesto di senso»,²¹⁴ per acquisire quella consapevolezza metacognitiva che consente di aprirsi a una razionalità aperta, critica e autocorrettiva - come è indicata nel credo pedagogico utopistico di Lipman.

§ 2.1. - Il dialogo in J. Piaget e A. de la Garanderie

Durante gli anni trascorsi a lavorare con Théodore Simon, collaboratore di Alfred Binet, Jean Piaget (1896-1980) modifica i metodi standardizzati per la valutazione dell'intelligenza applicando il metodo clinico del colloquio e del dialogo che aveva sperimentato con i malati mentali: anziché procedere alla mera registrazione delle risposte, invitava i bambini a interrogarsi sul problema posto, scoprendo come i fanciulli ragionino in modo autonomo e differente secondo le età, e definendo in modo qualitativo (non più quantitativo) la diversità del pensiero infantile da quello adulti. Non sono estranei a questa visione i suoi studi di biologia e il suo interesse - di matrice evoluzionistica - per la vita organica: l'intelligenza è un prolungamento del nostro adattamento biologico all'ambiente. In quest'ottica, ogni pensiero implica una serie di “operazioni mentali”, che sono azioni o sequenze di azioni interiorizzate dall'individuo (come ben mette in luce la lettura piagetiana di Gardner). La conoscenza del bambino, che è per sua natura “esploratore” e soggetto attivo di ricerca, si fonda sull'interazione pratica con l'oggetto, dal momento che il soggetto conoscente influisce sull'oggetto e lo trasforma con le sue strategie cognitive innate.

Antesignano del metodo lipmaniano, Piaget racconta ne *Il linguaggio e il pensiero nel fanciullo* di aver investigato i processi intellettuali dei bambini osservando l'uso consapevole del linguaggio, ricorrendo allo stimolo di fiabe e racconti per misurare la comprensione dei

213 Claris S., 2013, *op. cit.*, p. 120.

214 *Ib.*, p. 121.

significati impliciti ed espliciti del testo, attraverso domande e tecniche investigative estremamente ricercate.

Per Antoine de la Garanderie (1920-2010) il dialogo pedagogico si configura specificamente come dialogo filosofico: il soggetto costruisce senso attraverso la relazione con l'altro. Il pedagogo individua nello scambio dialogico il principio regolatore della sua azione d'insegnante, nell'ottica socratica: il dialogo è un processo introspettivo, capace di portare a coscienza le proprie procedure cognitive. Riteneva che un ambiente apprenditivo aperto al dialogo e alla relazione, atto a promuovere la responsabilità cognitiva dei discenti, favorisse nei bambini la possibilità di esprimere al meglio le proprie potenzialità. Utilizzare la pratica dialogica in classe è lo strumento ideale sia per favorire l'educazione all'alterità sia per liberare negli allievi l'intuizione filosofica che stimola la ricerca di conoscenza. Come Lipman, La Garanderie era convinto che l'uso dello stimolo narrativo favorisce la presa di distanza dal proprio orizzonte esistenziale per avviare un processo di creazione di senso (invitava i suoi studenti a leggere il racconto di Daudet intitolato *La capra del Signor Séguin* e a commentarlo).

§ 2.2 - C. Rogers e il dialogo come “rispecchiamento”

Carl Rogers (1902-1987) sostiene che il docente deve cercare di stabilire all'interno della classe un clima di comprensione partecipata e una modalità di relazione basata sull'empatia, privilegiando il confronto dialogico e la riformulazione dei problemi emersi nella discussione, affinché il gruppo ne prenda consapevolezza e li possa affrontare in modo adeguato (tecniche di ascolto attivo).

Egli adatta al contesto educativo alcuni capisaldi della sua proposta terapeutica, che sostiene che le persone devono essere capite partendo dalle loro percezioni e dai loro sentimenti, dal modo in cui esperiscono il mondo circostante, che è ciò che ci connota come individui unici. Come l'obiettivo del terapeuta deve essere quello di creare le condizioni in grado di facilitare un processo decisionale autonomo da parte del paziente, astendosi da atteggiamenti valutativi e impositivi (ovvero aiutare il paziente a comprendersi e a rendersi responsabile delle eventuali scelte da compiere), così il docente dovrà motivare l'allievo, di per sé già curioso verso il sapere, all'autonomia di espressione e all'approfondimento delle sue conoscenze. Per fare ciò, l'insegnante può avvalersi della tecnica, utilizzata da Rogers nella sua pratica

terapeutica, del “colloquio a specchio”, che si basa sul riprendere alcuni aspetti del discorso ponendo il focus sulla comprensione del pensiero dello studente (con espressioni quali “tu pensi che”, “mi pare di aver capito che ritieni”...). L'insegnante può ripetere qualche frase fedelmente, oppure riformulare, parafrasare o riassumere l'intervento dell'alunno, riservando attenzione anche agli aspetti non verbali della comunicazione e descrivendo quei sentimenti che vengono espressi e colti nel tono di voce o nella mimica facciale dell'interlocutore, utilizzando espressioni dubitative (“mi sembri arrabbiato”). In questo modo viene facilitato nel soggetto il progressivo processo di riappropriazione e responsabilizzazione del proprio pensare. In ogni caso deve permanere nell'insegnante un atteggiamento di accettazione acritica delle posizioni e del vissuto dello studente al fine di promuovere la sua piena libertà di espressione.

Illuminante in tale direzione è stato il lavoro di Lucia Lumbelli, che a partire dagli anni Ottanta ha implementato la tecnica del rispecchiamento in ambito educativo, mettendo in luce quanto sia importante per l'allievo che l'insegnante gli manifesti un'attenzione (cognitiva ed emotiva) priva di elementi valutativi, che lo faccia sentire accettato, libero di esprimersi e incoraggiato a proseguire nel suo discorso. Lumbelli sottolinea l'importanza di utilizzare pratiche didattiche (ad esempio la didattica basata sul *problem-solving*) che cercano di rendere i processi di pensiero intenzionali e consapevoli. In particolare, deve essere esplicito il processo di produzione di inferenze, cioè ragionamenti che permettono di ricostruire i nessi tra gli elementi di un testo o di un'argomentazione (*bridging*), facendo ricorso a delle conoscenze pregresse, e rendendo possibili i processi di comprensione. Fondamentale per questo scopo è l'atteggiamento dell'insegnante che, senza intervenire con propri giudizi, cerca di sollecitare negli allievi il maggior numero possibile di protocolli verbali, evitando sue spiegazioni aggiuntive e parafrasando/riassumendo le affermazioni degli alunni per promuovere la progressione nel pensiero (*productive thinking*), con l'obiettivo di visualizzare un dato problema, in un modo da rilevare nuove relazioni tra i suoi elementi e, quindi, di ottenere un cambiamento di percezione del problema che faciliti il percorso di soluzione.²¹⁵ Si tratta di una strategia particolarmente efficace nella metodologia didattica della facilitazione, e anche il facilitatore nelle sessioni di *P4C* ne fa ampio uso, specie nell'incarnare quei ruoli maggiormente volti a favorire la circolarità e la produttività del dialogo, quali: monitor, liberatore, facilitatore, supporto.

215 In Crasnick S., Lumbelli L., 2005, *Improving argumentative writing by fostering argumentative speech*, in “Effective Learning and Teaching of Writing”, vol. 14, pp. 181-196. Faccio riferimento all'articolo nell'elaborazione di questo sottoparagrafo.

Particolarmente interessante ai fini di questa ricerca è il fatto che Lumbelli (2005) metta in relazione il pensiero produttivo con il pensiero argomentativo: il discorso argomentativo può essere infatti visto come una sorta di processo di *problem solving* (Mosconi, 1978), poiché il raggiungimento da parte del gruppo del consenso su un determinato punto di vista è già una soluzione al problema, poiché rappresenta il percorso argomentativo del gruppo e dei singoli. Dalla considerazione delle posizioni iniziali, alla raccolta delle informazioni disponibili in merito alla questione in discussione, si costruisce una prassi argomentativo-persuasiva orientata a trovare una risoluzione condivisa al problema. Viene così superato il presupposto egocentrico di matrice piagetiana per aderire invece a una modalità didattica comunitaria, orientata alla revisione concettuale attraverso argomenti e contro-argomenti ricavati o inferiti dalle informazioni a disposizione. Gli studenti sono invitati a prendere invece in considerazione non solo le idee a sostegno dei loro punti di vista, ma anche le controargomentazioni altrui, in una disposizione al cambiamento concettuale in vista dell'obiettivo comune (un pensiero, dice Lumbelli parafrasando Rogers, centrato sull'altro, sull'interlocutore²¹⁶).

Lumbelli sottolinea che questi tipi di attività basate sul *problem solving* rendono possibile esaminare la procedura di pianificazione del pensiero argomentativo da parte dei partecipanti, compito ben più difficile e inattendibile in attività didattiche in cui gli allievi lavorano da soli, poiché difficilmente vengono previsti momenti in cui gli studenti possono esplicitare i propri percorsi apprenditivi e i propri atti mentali in protocolli verbali.

Paragrafo 4 - La valenza pedagogica del dialogo all'interno della Comunità di Ricerca

Come insegna l'esperienza, la classe non è per definizione una comunità dialogica, ma anzi la dinamicità cognitiva dell'aula va creata, innescando atti e processi di insegnamento/apprendimento ben diversi dalla statica trasmissione verticale di saperi. Per trasformarsi in una comunità viva, la classe deve sperimentare attività didattiche che presuppongono la partecipazione dell'allievo. In tale ottica, appare fondamentale il *setting* in cerchio che la *P4C* richiede per la sessione: nel cerchio ci si guarda tutti quanti, e tutti

²¹⁶ *Ib.*

partecipano al dialogo a partire dal contatto visivo intersoggettivo. Evidenzia Morin che, per non cadere nella pura chiacchiera o per non essere schiavo di una ragione totalizzante e astratta, l'uomo necessita di un modello di razionalità autocritica e fondata sull'esperienza, che si genera «dal dialogo con l'esperienza e con le altrui razionalità. Morin ci descrive con efficacia questo mutamento come “semplice”, “elementare” e “infantile”, quasi a voler indicare che nel pensiero del bambino questa apertura sia facile e possibile.»²¹⁷

Certamente la comunicazione in classe aiuta a costruire una “scuola per pensare” (Selleri, 2005), poiché una comunicazione efficace aiuta la costruzione di un contesto apprenditivo che favorisce lo sviluppo delle capacità metacognitive degli alunni, dell'attitudine all'interrogare e mettere in condivisione le proprie conoscenze, dell'apertura a saperi nuovi. Dunque un'attitudine al pensare autonomamente e criticamente, grazie alla relazione tra pari e con l'adulto che quel contesto ha saputo creare (Freire, 1971; 1973) Questo è, a nostro avviso, il contesto della comunità di ricerca.

Dobbiamo rifarci a Watzlawick (1971) per sottolineare che non si può non comunicare, sia che per comunicazione si intenda un atto linguistico oppure un'attività, un gesto o un silenzio. Il curriculum lipmaniano, condividendo tale ottica, sposa l'approccio pragmalinguistico inaugurato da Watzlawick (con Beavin e Jackson), che intende la comunicazione come una "mediazione" tra soggetti che partecipano ad uno stesso contesto, un contesto all'interno del quale si fondono aspetti semantico-sintattici con aspetti non verbali e inerenti all'orizzonte culturale di appartenenza.

In questa direzione, anche la filosofia del linguaggio (Austin 1962; Searle 1969) ha contribuito agli studi pedagogici circa gli aspetti pragmatici della comunicazione: gli atti linguistici sono infatti prodotti da un parlante che intende, con quelle parole, realizzare qualcosa: "fare cose con le parole".

L'elaborazione e l'affinamento del concetto di comunità di ricerca si appropria del concetto sociolinguistico di "contesto comunicativo" (Goffman, 1974), che sottolinea come ogni ambiente di vita sia connotato da modalità comunicative differenti: ogni scambio comunicativo avviene all'interno di *frame* riconoscibili, di "giochi linguistici" regolati da norme specifiche.

E Lipman ha voluto mettere in luce come una classe possa divenire comunità di ricerca grazie all'utilizzo di un adeguato vocabolario, che interpreti e dia voce agli atti mentali, cognitivi e

217 Claris S., 2013, *op. cit.*, p. 122.

relazionali che i bambini possono esperire nella dimensione comunitaria.

La comunicazione che si instaura nella comunità di ricerca è ben diversa da quella scolastica tradizionale, dal momento che il facilitatore non incarna una figura gerarchicamente direttiva né pratica una didattica autoritaria, ma anzi è colui che si tiene rispettosamente ai margini cognitivi della CdR (come trattato nella Prima Parte).

«Essenza dell'approccio dialogico è questo intendere l'interazione come una trama che si arricchisce nel contesto attraverso gli eventi discorsivi, che hanno un'influenza reciproca nella costruzione del dialogo e sul concatenamento dei temi trattati e delle argomentazioni prodotte dai partecipanti (*riflessività*), senza dimenticare che il significato di ogni produzione linguistica dipende dal contesto in cui viene espressa (*indicalità*)».²¹⁸

Nella CdR, la competenza linguistica è al servizio degli obiettivi argomentativi: sostenere le proprie ragioni, saperle argomentare, controargomentare tesi o ragioni altrui. Il contesto stesso della CdR attiva un repertorio linguistico adeguato: i bambini imparano in fretta, seguendo le sollecitazioni e le riformulazioni del facilitatore, a utilizzare alcune parole o espressioni che interpretano e traducono l'atto mentale che stanno vivendo: *io penso, io credo, io vorrei argomentare / commentare / controargomentare, io non so, io non credo, etc...*

Non si osservano nella CdR quelle che vengono definite "*routines* educative" (Jungwirth, 1993), ovvero strategie dell'insegnante-facilitatore per sollecitare l'interessamento degli alunni, e strategie degli studenti per partecipare all'interazione²¹⁹. Nella CdR il dialogo vive degli interventi dei pari, e l'interesse alla tematica trattata è nata in seno alla comunità stessa: se ne evince un vero e proprio cambiamento di rotta, una "rivoluzione copernicana" dell'interazione esperibile in classe. La CdR viene infatti a costituirsi come una sorta di "micro-società" (Daniel, 2011) nella quale gli allievi, confrontandosi nei loro diversi punti di vista, acquisiscono nel dialogo un *habitus* etico che applicano alla loro socialità tra pari, capace di originare "un processo, virtualmente auto-gestito, di cambiamento trasformativo" (Kennedy, 1983).

Dal punto di vista dello sviluppo delle abilità di ragionamento, esse vengono implementate in relazione alle attività didattiche (che devono pertanto essere programmate e gestite in modo da attivare l'appropriazione di *informal reasoning skills*) e coinvolgono competenze argomentative di diverso livello di complessità (Santi, 2006^c).

218 Selleri, *op. cit.*, p. 57.

219 Osservabili, invece, le "*routines* organizzative" (Selleri, Santarcangelo, 2001), dalla disposizione del *setting* al rispetto delle norme per il turno di parola, alla consapevolezza della durata temporale delle sessioni.

Infine, interessante è il modello dialogico-critico elaborato da M.F. Daniel (2011), che distingue tra dialoghi con differenti gradi di criticità:

- dialoghi non critici: uno scambio è considerabile non critico quando gli alunni espongono i loro interventi a seguito di quanto hanno sentito dai compagni, senza che ci sia stata l'occasione per valutare i diversi punti di vista che emergono dai singoli;

- dialoghi semi - critici: sono quegli scambi in cui alcuni allievi mostrano di sapere leggere criticamente gli interventi dei compagni, ma non riescono a raggiungere un grado di analisi sufficiente per far sì che le argomentazioni altrui permettano un cambiamento cognitivo o concettuale, tale da innestare una rielaborazione delle proprie prospettive epistemologiche;

- dialoghi critici: è uno scambio in cui si assiste al superamento da parte dell'allievo del proprio punto di vista grazie all'*habitus* critico, alla propensione dell'analisi e della negoziazione delle diversità di opinioni.

Questo ultimo tipo di scambio implica l'acquisizione di abilità e predisposizioni proprie del pensiero complesso (Giancarlo, Facione, 2001; Facione, 2007) quali l'evidente ed esplicita interdipendenza tra i pari nella CdR, l'accettazione della possibilità di essere in errore, l'apertura al superamento di un punto di vista che non regga alla prova delle "buone ragioni", e infine la volontà di negoziare criticamente con i compagni una conoscenza comune, piuttosto che dibattere competitivamente.

Paragrafo 5 - I contributi degli studi sulla conversazione rispetto ai processi comunicativi tra i bambini

Un'altra direzione di ricerca si occupa dell'analisi del linguaggio che viene utilizzato in classe, ed è interessata a descrivere e definire ciò che insegnanti e allievi dicono effettivamente in classe, in un contesto definito dall'interazione sociale e dalle regole implicite che la governano (Levinson 1983). Particolarmente fecondi si rivelano gli approcci di tipo socio-linguistico e le metodologie di etnografia della comunicazione, sensibili ai modi in cui i contesti di comunicazione influenzano l'interazione e i processi comunicativi e conoscitivi che hanno luogo a scuola.

§ 5.1 - La struttura del dialogo pedagogico in differenti modelli

La struttura conversazionale scolastica è costituita dal sistema della presa del turno di parola (Schlegoff, Sacks, Jefferson, 1974), per cui i parlanti si alternano nella conversazione secondo regole stabilite, note e condivise. Certamente qui il ruolo dell'insegnante è prioritario (Edwards, 1981): è il docente che decide chi parla e quando / quanto parla, secondo lo schema domanda-risposta-valutazione (implicita o esplicita) o *feedback* da parte dell'insegnante (Sinclair e Coulthard, 1975). Ben diversa, per l'appunto, la struttura della discussione filosofica tra pari all'interno della CdR.²²⁰

I principi di Grice (1975) possono essere un ottimo strumento per analizzare le conversazioni condotte in classe: anche il discorso educativo, infatti, si costituisce secondo un modello che segue le regole generali e cooperative che lo studioso ha individuato come strutture sottese a tutte le conversazioni: evidenza di ciò che si dice, informatività, pertinenza, chiarezza. Grice ritiene che queste massime, ordinate recuperando le categorie kantiane di quantità, qualità, relazione e modalità, rendano gli enunciati atti a favorire lo sviluppo della conversazione, e le ha così così esemplificate:

- essere sincero, fornire informazione veritiera, secondo il proprio sapere: il parlante non deve esporre tesi che ritiene false o ciò di cui non ha prove sufficienti. Il contributo alla conversazione deve rispondere alla verità posseduta;
- non essere reticente o ridondante: il contributo del parlante alla conversazione deve essere informativo secondo quanto richiesto dalla situazione comunicativa; le informazioni non devono essere né sovrabbondanti né troppo scarse;
- essere pertinente: il parlante deve dare un contributo attinente all'argomento della conversazione;
- evitare l'ambiguità: il parlante deve utilizzare parole che gli permettano di non risultare ambiguo o oscuro.

Nel dialogo pedagogico, la struttura fondamentale della conversazione può essere individuata nell'articolazione del turno di discorso, in cui l'enunciato di un parlante vincola quello del parlante successivo. La relazione più evidente è quella delle coppie "adiacenti", in cui la prima parte della coppia vincola la seconda parte a rispondere, e il tipo di risposta fornita informa il primo parlante del successo o meno del suo intervento. L'azione comunicativa del primo parlante attiva infatti delle "aspettative" rispetto alle successive comunicazioni, che

220 Per approfondimenti, si rimanda a Fele, Paoletti, 2003, *op. cit.*

potranno essere colte o deliberatamente evase dal secondo parlante. L'osservazione di questi scambi comunicativi permette di capire il percorso di comprensione semantica e i diversi modi di interagire delle due parti della coppia, nonché le mosse preferite, quelle di maggior successo interattivo e dunque più accettate nel contesto culturale. Il concetto di “aspettativa” perciò si configura, sotto l'aspetto psicologico, come la conoscenza che i parlanti hanno delle sequenze conversazionali più attese e quindi più accettate; inoltre esso attiva una certa “prevedibilità” locale della discussione, poiché, in base alle risposte degli interlocutori (se cioè le aspettative saranno confermate piuttosto che disattese), i parlanti adotteranno delle tecniche per spostare il loro discorso verso obiettivi più condivisibili (pause, mitigazioni, uso dell'ironia).²²¹

§ 5.2 - La centralità del disaccordo negli scambi comunicativi tra i bambini

L'analisi conversazionale ha messo in luce quanta parte abbiano il conflitto e la disputa negli scambi comunicativi tra bambini di età prescolare. Si è osservato che in particolari contesti i bambini si rendono conto di quando è loro richiesta una spiegazione, benché non si sappia ancora come riconoscano tali contesti (Garvey, Eisenberg 1985). Il fatto di “non essere d'accordo” su una posizione espressa dai compagni è una situazione socio-comunicativa in cui i partecipanti si sentono obbligati a rispettare la norma del dare ragioni e offrire giustificazioni. Anzi, proprio nelle situazioni di conflitto assistiamo al progresso del ragionamento e alla risoluzione dei problemi, poiché nell'opposizione emerge qualcosa che prima era sconosciuto o poco considerato, e si rende comunicabile attraverso l'interazione tra gli interlocutori, che devono sostenere e argomentare il proprio punto di vista.²²²

La frequenza dei conflitti tra pari nei bambini così piccoli fa pensare che il disaccordo non sia avvertito dai bambini come una mossa conversazionale da evitarsi. Anche nell'interazione tra pari la regola dell'offrire spiegazioni è tendenzialmente accettata: i bambini imparano che la giustificazione è una strategia efficace per affrontare e/o risolvere un conflitto (Garvey, Eisenberg 1981; Orsolini 1993). La modalità di tipo oppositivo-argomentativo appare particolarmente rilevante nelle discussioni: l'espressione esplicita del disaccordo è spesso attivata dalla domanda “polemica” di un interlocutore, che cerca di capire e approfondire il

221 Cfr. Orsolini, *La costruzione del discorso nelle discussioni in classe: un'analisi sequenziale*, in Pontecorvo, 2004, *op. cit.*

222 Cfr. Devescovi, Baumgartner, *Parlare facendo: interazione verbale tra bambini in diversi contesti di attività*, in Pontecorvo, 1993, *op. cit.*

problema. Per questo, il curricolo della *P4C* insiste sulla necessità di dare ragioni delle proprie opinioni nella CdR, implicando con questo il richiamo alla responsabilità cognitiva dei singoli.

Lo studio del conflitto tra le asserzioni si è rivelato di grande interesse nell'analisi delle condizioni in cui esse sono considerabili “vere”, poiché il contesto in cui le giustificazioni vengono fondate si riferisce a “come” si conosce. Già nei bambini piccoli si riscontrano sottostrategie argomentative che saranno proprie di bambini più grandi e degli adulti: correzioni; appello a regole o principi generali, impliciti o espliciti; impossibilità delle conseguenze; richiamo a condizioni necessarie o informazioni di sfondo; uso di prove, testimonianze, fonti autorevoli; richiamo a ragioni, intenzioni, motivi di azione, cause di diverso tipo.

Fin dai tre-cinque anni, i bambini mostrano di possedere un'ampia gamma di mosse conversazionali, come si evince dall'osservazione di attività di gioco simbolico (Garvey 1984): i bambini fanno ricorso a domande, richieste, spiegazioni circa i disaccordi, interagiscono giustificando e chiarendo le proprie posizioni.

Orsolini (1993) propone tre modalità di analisi delle dispute: le mosse interattive, le strategie argomentative e l'atto comunicativo, esplicabili come segue:²²³

Mossa interattiva	Strategia argomentativa	Atto comunicativo
Opposizione	Insistenza	Ragioni per il disaccordo
Contro-opposizione	Mitigazione	Ragioni che esaminano la posizione del parlante
Continuazione	Giustificazione	Ragioni che consistono in spiegazioni causali

Le strategie argomentative identificano una sorta di “macro-funzione” semantica degli enunciati, collegata alla funzione interattiva di esprimere proposizioni in opposizione o in difesa di una posizione. Gli atti comunicativi identificano il contenuto semantico degli enunciati a livello micro. Per esempio, identificano il tipo di giustificazione utilizzata dal parlante. Le ricerche mostrano che gli atti comunicativi più diffusi sono le descrizioni; le spiegazioni causali sono invece più rare. Spesso il connettivo “perché” è usato per introdurre una descrizione, piuttosto che come nesso causale. Gli atti comunicativi di giustificazione sono spesso introdotti dal “perché”. Il connettivo “se” si riferisce ad altre azioni collegate, evidenzia un minor rapporto con la “verità” di uno dei termini. È usato generalmente nei

²²³ Cfr. Orsolini, *Il linguaggio argomentativo dei bambini nelle dispute*, in Pontecorvo, 1993, *op. cit.*

seguenti casi:

- l'azione / condizione è asserita dal parlante per delimitare l'estensione dell'asserzione dell'interlocutore;
- l'azione / condizione è già stata asserita da un parlante precedente e viene assunta come non vera dal parlante attuale;
- la posizione del parlante è messa in crisi da un precedente disaccordo.

Le spiegazioni causali sono fornite dai bambini tendenzialmente nell'interazione con l'adulto. I connettivi “se – perché” sono usati per formulare rapporti di dipendenza tra eventi, introducono il riferimento a leggi piuttosto che esprimere un rapporto di antecedenza temporale causa-effetto. Si osserva dunque nel linguaggio argomentativo dei bambini una stretta fusione tra elementi semantici e pragmatici.

§ 4.3 - La discussione didattica: le sequenze conversazionali

La ricerca empirica ha condotto a ulteriori approfondimenti rispetto ai tipi di scambi comunicativi nelle discussioni didattiche. Partendo dal presupposto che le situazioni problematiche sono il punto di partenza per la costruzione di una teoria (Dewey, 1938) e che la rilevazione di un rapporto di dipendenza tra un'azione e un risultato è una delle forme più elementari di causalità (Orsolini 2004), è stato osservato che la continuità nel discorso è assicurata dalla condivisione di “regole minime” (per esempio, semplici risposte affermative o negative), dall'offerta di “repliche elaborate” (per esempio, aggiungere informazioni pertinenti a ciò che ha detto il parlante precedente); o ancora dalla distinzione tra accordo e disaccordo. Sono emerse tre principali sequenze conversazionali: le continuazioni reciproche, i cicli richiesta di informazioni/ risposta, le dispute.

Gli scambi conversazionali si esplicitano attraverso le repliche elaborate oppure le repliche minime. Le repliche elaborate spesso consistono in contributi che utilizzano il contenuto semantico del turno di discorso precedente e ne forniscono un'estensione o una chiarificazione, specie se il primo intervento era incompleto (Garvey, 1984).

Gli interventi inerenti alle richieste di spiegazione chiedono di chiarificare uno dei referenti dell'enunciato, attraverso connettivi e locuzioni quali “perché”, “come mai”, “come si spiega che...”, sollecitando in tal modo un'ulteriore esplicitazione del contenuto. I risultati mostrano

che alle richieste di chiarificazione seguono generalmente risposte semplici, mentre le richieste di spiegazione tendono a essere seguite da repliche elaborate in cui il bambino non solo risponde al “perché”, “come...” ma tende ad aggiungere altre informazioni come elaborazione della risposta.

Nelle continuazioni reciproche i bambini costruiscono il discorso con una modalità prevalentemente narrativa, focalizzando soprattutto gli argomenti raccolti negli interventi di rispecchiamento dell’insegnante. Infatti le “repliche elaborate” dei bambini tendono con alta probabilità a verificarsi dopo un intervento di rispecchiamento dell’insegnante.

Nelle dispute il disaccordo tra bambini viene portato avanti attraverso giustificazioni costituite generalmente da spiegazioni causali (Eisenberg, Garvey 1981). Quando la disputa avviene in un’interazione verbale guidata da un adulto, i bambini cominciano a costruire nuove aspettative, e tendono a giustificare il disaccordo dalla prima mossa oppositiva (cosa che si verifica raramente nelle dispute spontanee). Le richieste di spiegazione da parte dell’insegnante nella discussione in classe rendono la giustificazione un tipo di risposta “attesa” e la estendono anche ad altri atti comunicativi come le valutazioni, le prese di posizione, i consigli.

Nel considerare la discussione come un ragionamento collettivo esteriorizzato, assumono particolare rilevanza le nozioni di sviluppo e pertinenza.²²⁴ Lo sviluppo è la dimensione che si manifesta nel fatto che il filo del ragionamento si mantiene coerentemente da un interlocutore all’altro, facendo collettivamente avanzare e procedere l’analisi. La pertinenza permette di distinguere se il progredire o meno del discorso si colloca all’interno del tema proposto dall’insegnante e condiviso dagli interlocutori o se ne allontana. All’interno della dimensione dello sviluppo sono stati individuati indicatori positivi / negativi in forma di categorie con cui codificare gli enunciati e i loro componenti.

Categorie di non-sviluppo: ripetere, confermare, riferirsi a un’esperienza personale.

Categorie di sviluppo: apportare elementi nuovi, mettere in relazione, delimitare, opporre con ragioni, comporre relazioni di livello più alto, generalizzare, problematizzare, ristrutturare.

L’ordine delle categorie non è casuale, ma corrisponde a una possibile sequenza di sviluppo del discorso-raionamento collettivo e risponde a una visione argomentativa della costruzione della conoscenza, in cui si alternano fasi cognitive e fasi psico-relazionali.

224 Cfr. Pontecorvo, *Discutere, argomentare e pensare a scuola. L’adulto come regolatore di apprendimento*, in Pontecorvo, 2004, *op. cit.*

Nella discussione in classe così intesa, è stato osservato che i bambini tendono ad assumere dei ruoli specifici (Zucchermaglio, 2004): lo “scettico”, che interviene sottolineando problemi di natura procedurale o metodologica e insiste per conoscere le ragioni che sostengono le asserzioni dei compagni; colui che introduce elementi di sviluppo e ristrutturazione delle conoscenze acquisite fino a quel momento; l’“enciclopedico”, che porta nella discussione il suo sapere disciplinare e lo espone producendo asserzioni, categorizzazione e definizioni, al fine di spiegare l'argomento ai compagni; o ancora, colui che esprime il proprio ragionamento in forma condizionale, attraverso il costrutto del “se... allora”, evidenziando la predisposizione al procedimento sillogistico ipotetico-deduttivo.

Capitolo Secondo. Paradigmi teorici dell'argomentazione

«L'argomentazione è un ragionamento situato. E' un ragionamento nel senso che consiste nell'inferire, da enunciati che fanno da premessa, un enunciato che costituisce una conclusione. Ma a differenza di quanto avviene nella logica formale, le premesse non sono vere. Sono solo assunte come vere da chi sviluppa il ragionamento e/o da chi lo ascolta e lo valuta. Il valore di verità di quanto è affermato nelle premesse dipende dal livello di credenza sia di chi enuncia che di chi ascolta e valuta l'argomentazione.» (P. Vidali)

Paragrafo 1 – Argomentazione e teorie dell'argomentazione

Torniamo a parlare di argomentazione, tema che ho sfiorato nella prima parte della ricerca a proposito dei modelli argomentativi valutativi, per offrire un quadro più completo e approfondito dal punto di vista teorico e metodologico.

In un articolo del 1992, intitolato «Perspectives on Argument»²²⁵, J. W. Wenzel ha individuato tre diversi significati che assume il termine *argomentazione* a cui hanno corrisposto, di fatto, tre differenti prospettive presenti all'interno delle teorie dell'argomentazione. I tre significati di argomentazione la identificano come processo, come procedura oppure come prodotto, e rinviano rispettivamente ai paradigmi teorici di carattere retorico, dialettico e logico.

Le teorie che maggiormente insistono sulla prospettiva retorica concepiscono l'argomentazione come un processo di persuasione attuato da uno o più attori sociali e finalizzato a ottenere l'adesione dell'uditorio riguardo una certa tesi o posizione. Le teorie che invece si caratterizzano per la componente dialettica intendono l'argomentazione come «una procedura o metodologia per sottoporre il processo argomentativo naturale ad una sorta di controllo deliberativo»²²⁶. La prospettiva dialettica intende l'argomentazione come discussione

225 Wenzel J.W., 1992, "Perspectives on Argument", in Benoit W. L., Hamble D., Benoit P. J. (a cura di), *Readings in Argumentation*, Berlin, Walter de Gruyter & Co., pp. 121-143.

226 Wenzel J.W., 1992, p. 124, in Santi M., 2009, *Teorie dell'argomentazione per l'educazione: prospettive e modelli di analisi argomentativa applicati in contesti di discussione in classe*, in Cattani A., Cantù P., Testa I., Vidali P. (a cura di), 2009, "La svolta argomentativa: 50 anni dopo Perelman e Toulmin", Loffredo, Napoli, p.

o dialogo ed è interessata a cogliere le regole, stabilite dai partecipanti, «da rispettare nel corso della procedura argomentativa, regole che nel fissare i vincoli del discorso e la natura delle interazioni, facilitano l'attività deliberativa razionale a vantaggio di tutti», nell'ottica di «uno sforzo cooperativo per raggiungere una comprensione più adeguata del problema e pervenire ad una decisione condivisa»²²⁷. Infine, le prospettive teoriche di carattere logico focalizzano l'attenzione sull'argomentazione come prodotto, cioè come «l'insieme di frasi (premesse e conclusioni, asserzioni e ragioni) attraverso cui qualcuno sceglie di rappresentare dei significati ricavati dal processo di comunicazione in atto»²²⁸. Quest'ultimo approccio al testo o discorso argomentativo fa dunque astrazione sia dal modo in cui il processo comunicativo viene concretamente condotto sia dagli obiettivi che si prefigge (cooperativi o no), prendendo in considerazione criteri razionali alla base di ragionamenti ritenuti validi (soprattutto la validità della deduzione delle conclusioni dalle premesse).

Storicamente tutte e tre queste prospettive sul ragionamento, logica, dialettica e retorica, hanno le loro radici nell'antichità classica e, in particolare, nella speculazione di Aristotele, secondo un'impostazione per molti aspetti analoga a quella proposta da Wenzel, per cui «la logica è il discorso della scienza, cioè il procedimento razionale che, partendo da premesse vere, indipendentemente dall'interlocutore, trae conclusioni vere attraverso dimostrazioni; la dialettica è quel procedimento in cui il ragionamento ha sempre di mira la verità, ma parte da un conflitto: si misura con la tesi dell'interlocutore, cercando di confutarla o di sostenerne una alternativa; la retorica è quel procedimento in cui chi parla ha l'obiettivo di persuadere l'uditorio di una verità ritenuta tale, tenendo conto quindi dell'uditorio, ma senza confrontarsi con esso»²²⁹.

Pur senza entrare nei dettagli, nella storia del pensiero occidentale si è verificata una progressiva e netta separazione tra il ragionamento come dimostrazione, in cui «le premesse sono assunte come vere, e quindi non discutibili, il processo inferenziale è fissato da regole rigide e la conclusione segue in modo necessario»²³⁰, e il ragionamento come argomentazione (dialettica o retorica), in cui «sia le premesse sia il processo inferenziale sono suscettibili di critica, la conclusione cui si giunge non è necessaria»²³¹. Inoltre, la dimostrazione è divenuta

198.

227 M. Santi, 2009, *Teorie dell'argomentazione per l'educazione: prospettive e modelli di analisi argomentativa applicati in contesti di discussione in classe*, op. cit., p. 199.

228 *Ivi*.

229 P. Vidali, *La nuova teoria dell'argomentazione*, p. 7, documento pdf reperibile sul sito <http://www.paolovidali.it/testi/La%20nuova%20teoria%20dell%27argomentazione.pdf>

230 *Ibidem*, p. 2.

231 *Ivi*.

l'oggetto di studio della logica formale e, al tempo stesso, il ragionamento tipico delle scienze, specie delle scienze formali. Pur essendo enormemente più diffusa della dimostrazione, perché «per lo più ci troviamo in situazioni in cui la nostra razionalità si esercita su premesse discutibili, su passaggi controversi, su problemi complessi»²³², l'argomentazione del linguaggio ordinario per moltissimo tempo non ha suscitato un interesse pari a quello per la logica e la dimostrazione. Infatti, secondo due eminenti studiosi di argomentazione come van Eemeren e Grootendorst, «la teoria dell'argomentazione non ha ricevuto nessun nuovo impulso teoretico fino al 1950, grazie alle pubblicazioni di filosofi come Arne Naess, Stephen Toulmin, Chaïm Perelman e il meno noto Rupert Crawshay-Williams»²³³.

In realtà, l'argomentazione costituisce il ragionamento tipico dell'ambito filosofico, giuridico, politico, non meno che dell'ambito quotidiano. In tutti questi ambiti del sapere, infatti, si ricorre a «ragionamenti argomentativi per giustificare le proprie tesi, muovendosi in quel campo in cui il ragionare dimostrativo non è possibile, perché i principi non sono ancora assunti e accettati, perché le inferenze non sono ancora del tutto codificate, perché le premesse sono solo opinabili e quindi vanno rinforzate con la discussione e il consenso»²³⁴. In questo senso, si può affermare con Iacona, che «argomentare a sostegno di un'asserzione significa addurre considerazioni che mirano a ottenere un accordo per credere ciò che si crede. Infatti, è naturale pensare di avere *buone ragioni* per credere ciò che si crede. In questo caso argomentare a sostegno di un'asserzione significa fornire una *giustificazione* di ciò che si asserisce, cioè esporre le ragioni che si pensa di avere per credere ciò che si asserisce, con la pretesa che possano essere riconosciute dagli altri come buone ragioni»²³⁵. Si tratta di una concezione del ragionamento e della discussione pienamente assimilabile a quella fatta propria da Lipman nel dar vita al curriculum della *Philosophy for Children*. L'excursus sullo stato dell'arte negli studi sull'argomentazione che si propone qui ha, dunque, il duplice scopo da un lato di illustrare i principali riferimenti teorici alla base delle più recenti ricerche nell'ambito della *P4C*, prendendo in esame in particolare le teorie che hanno focalizzato l'attenzione sulla componente dialogico-dialettica dell'argomentazione, e, dall'altro, di porre le basi per sostenere e giustificare le scelte compiute nell'indagine empirica di questa tesi.

232Ivi.

233 Van Eemeren F.H., Grootendorst R., 2008, *Una teoria sistematica dell'argomentazione. L'approccio pragma-dialettico*, Mimesis, Milano, p. 47.

234 P. Vidali, *La nuova teoria dell'argomentazione*, op. cit., p. 2.

235 Iacona A., 2005, *L'argomentazione*, Einaudi, Torino, p. X. Corsivo nel testo.

Paragrafo 2 - Il 1958: la svolta argomentativa di C. Perelman e S. Toulmin

«La natura stessa dell'argomentazione e della deliberazione s'opponesse alla necessità e all'evidenza, perché non si delibera dove la soluzione è necessaria, né si argomenta contro l'evidenza. Il campo dell'argomentazione è quello del verosimile, del probabile, nella misura in cui quest'ultimo sfugge alle certezze del calcolo». (C. Perelman, L. Olbrechts-Tyteca)

A partire dalla fine degli anni cinquanta si è assistito a una ripresa della teoria dell'argomentazione «associata all'esigenza di affiancare nuove forme di *razionalità* alla forma deduttivo-scientifica»²³⁶ di matrice cartesiana. Sono stati, in particolare, Chaïm Perelman e Stephen Toulmin i primi teorici a rifiutare la deduzione come forma argomentativa privilegiata e la logica formale come esclusivo criterio di valutazione del ragionamento corretto. Il grande merito del *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica* di Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca e de *Gli usi dell'argomentazione* di Stephen Toulmin, entrambi del 1958, è consistito nell'aver indirizzato l'attenzione degli studiosi su alcune componenti fondamentali ma fino ad allora poco considerate dell'argomentazione, ovvero: *pragmatica, intersoggettiva, dialettica e descrittiva*. Dal quel momento in avanti, infatti, si può constatare «una sempre maggiore diffusione delle indagini di teoria dell'argomentazione, intesa non come teoria strettamente logica di produzione e valutazione di argomenti validi e fondati, in grado cioè di garantire inferenze corrette e conclusioni vere, bensì come pratica sociale dialettica e intersoggettiva di produzione di ragioni a sostegno di una tesi all'interno di una complessa pratica linguistica.»²³⁷

Innanzitutto, in Perelman come anche in Toulmin, l'interesse per la componente *pragmatica* scaturisce dalle difficoltà che il formalismo logico, astratto e artificiale, mostra quando cerca di spiegare la «pratica argomentativa quotidiana entro il linguaggio ordinario»,²³⁸ non meno che dalla convinzione secondo cui «non solo nella pratica scientifica o filosofica ma anche nelle interazioni quotidiane si applica un procedimento basato sul dare e chiedere ragioni delle

236 Cantù P., Testa I., 2006, *Teorie dell'argomentazione*, Bruno Mondadori, Milano, p. XI.

237 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. IX.

238 Santi M., 2009, *Teorie dell'argomentazione per l'educazione: prospettive e modelli di analisi argomentativa applicati in contesti di discussione in classe*, in Cattani A., Cantù P., Testa I., Vidali P. (a cura di), 2009, "La svolta argomentativa: 50 anni dopo Perelman e Toulmin", Loffredo, Napoli, p. 197.

tesi affermate.»²³⁹

Per entrambi questa nuova impostazione ha comportato una radicale revisione della logica formale o simbolica come disciplina in sé autosufficiente. In particolare, per Perelman si è trattato soprattutto di ampliare e integrare il campo di studio della logica, la quale, pertanto, «non si presenta più, in questa prospettiva, come una disciplina chiusa in se stessa, concepita ora come lo studio di un mondo d'idee oggettive, ora come il risultato di un insieme di convenzioni arbitrarie, ma diventa lo strumento di una comunicazione efficace, la cui elaborazione è condizionata dai fini perseguiti nell'azione.»²⁴⁰ In quest'ottica, la dimensione *pragmatica* non rappresenta più solamente «una parte di cui la logica potrebbe, a rigore, fare a meno, limitandosi alla sintassi e, eventualmente, alla semantica; ma sarebbe in realtà all'origine di ogni logica, le verità logiche non essendo ottenute altrimenti che attraverso uno sforzo d'astrazione a partire dagli atti linguistici tra interlocutori che utilizzano segni in un contesto determinato.»²⁴¹

Dal canto suo, Toulmin ha proposto di sostituire il modello matematico di logica con il modello giuridico e «il tradizionale studio dei sillogismi analitici [*con*] uno studio comparato degli argomenti che compaiono nei più diversi campi»,²⁴² per cui «la logica non è più una scienza a priori ma diviene una scienza orientata empiricamente e storicamente: essa si separa dalla matematica e si avvicina alla teoria della conoscenza, perché non presuppone più che vi siano criteri di valutazione validi a priori per tutti i campi, ma indaga le strutture argomentative valide all'interno di ciascun campo.»²⁴³

Più in generale, la "svolta" attuata da Perelman e Toulmin ha prodotto un rinnovato interesse per la *pragmatica* della comunicazione e quindi per «l'interazione tra i parlanti, gli obiettivi delle interazioni comunicative, le regole condivise del dialogo [*allargando perciò*] il campo di studio dell'argomentazione, che è diventato interdisciplinare.»²⁴⁴

Sia pure in maniera differente, Perelman e Toulmin hanno poi individuato un secondo cardine della teoria dell'argomentazione nella nozione di validità *intersoggettiva* degli argomenti. In Toulmin «la validità di un'argomentazione è determinata, oltre che dalla forma procedurale (invariante), anche da criteri di valutazione che sono interni a ciascun campo»,²⁴⁵ e quindi va

239 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. XI.

240 Perelman C., 1978, voce *Logica* su "Enciclopedia Treccani", reperibile sul sito: http://www.treccani.it/enciclopedia/logica_%28Enciclopedia-del-Novecento%29/ (ultimo accesso 20/01/2015).

241 Perelman C., 1978, *op. cit.*

242 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 7.

243 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, pp. 11-12.

244 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. IX.

245 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 11.

riferita al consenso fattuale manifestato entro un certo contesto disciplinare. Per questo, «solo chi ha una conoscenza adeguata del campo in cui occorre l'argomentazione (gli esperti) può valutare la validità degli argomenti di quel campo.»²⁴⁶ In Perelman, «ciascun argomento dev'essere valutato in conformità non a criteri logici di validità ma all'efficacia persuasiva, che non è assoluta ma relativa, perché è funzione dell'uditorio al quale l'argomento è rivolto e che l'oratore ha in mente.»²⁴⁷ Nella nozione perelmaniana di “uditorio” e in quella toulminiana di “esperti disciplinari” emerge pertanto l'idea dell'intersoggettività quale componente fondamentale nella teoria, come anche nella pratica, argomentativa.

L'antica nozione di *dialettica*, risalente ad Aristotele, come discussione razionale sui principi delle scienze ma anche come forma di ragionamento in contesti opinabili, relativi per esempio alle scelte quotidiane, viene ripresa, esplicitamente in Perelman e implicitamente in Toulmin, «come teoria del discorso argomentativo, come ragionamento probabile, come logica informale.»²⁴⁸

Nella *neoretorica* perelmaniana «la dialettica diventa una logica che si congeda dall'ansia della validità per scegliere il criterio dell'efficacia.»²⁴⁹

Argomentare presenta dunque un nucleo dialettico imprescindibile, inteso come attività in cui si confrontano una tesi e una antitesi, un soggetto che propone e un soggetto che si oppone, in un contesto che è sempre retorico, perché mira alla persuasione, ma senza che ciò mini o svilisca la forza razionale del ragionamento. Al contrario, «vi è, nel progetto perelmaniano, la convinzione che la dialettica sviluppi la razionalità in una forma più articolata ma non meno efficace della razionalità dimostrativa.»²⁵⁰ Anche Toulmin allarga il campo della logica fino a ricomprendere la dialettica in quanto forma del ragionamento pratico, esercitata soprattutto nel contesto giuridico che, nel suo sistema, diventa il modello di riferimento per lo studio dell'argomentazione.

Nonostante il forte riferimento alla tradizione *dialettica*, né Perelman né Toulmin hanno però valorizzato la componente *dialogica*, che «costituisce invece la chiave di volta delle ricerche successive sulla razionalità argomentativa»,²⁵¹ come per esempio nella *New Dialectic* di Walton e Krabbe, ma anche nei contributi di Lorenzen, Hamblin, Barth e Hintikka che «hanno

246 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 12.

247 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.* p. 2; cfr. Perelman C., Olbrechts-Tyteca L., 1966, *Trattato sull'argomentazione*, Einaudi, Torino, p. 7.

248 Cattani A., Cantù P., Testa I., Vidali P. (a cura di), 2009, *La svolta argomentativa: 50 anni dopo Perelman e Toulmin*, Loffredo, Napoli, p. 9.

249 Cattani A., Cantù P., Testa I., Vidali P. (a cura di), 2009, *op. cit.*, p. 15.

250 Cattani A. (a cura di), 2009, *op. cit.*, p. 12.

251 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 13.

chiarito la natura dialogica e dialettica della logica argomentativa.»²⁵²

Infine, è indubbio che la componente *descrittiva* costituisca l'aspetto prevalente dell'indagine di Perelman e di Toulmin, che appaiono «interessati a sottolineare la varietà dei possibili argomenti (classificandoli in schemi) e a stabilire la dipendenza della validità di un argomento dal contesto in cui è pronunciato, piuttosto che a fornire dei criteri rigidi e generali di validità [avvertendo soprattutto] l'esigenza di tener conto di differenze e sfumature nell'analisi e nella valutazione di un argomento, piuttosto che il bisogno di fornire rigidi strumenti normativi.»²⁵³

Ora, la tipologia d'indagine entro cui si colloca questa tesi, ovvero quella della ricerca educativa, deve necessariamente tenere insieme «gli aspetti descrittivi-fenomenologici dell'argomentare (com'è e come avviene) con gli aspetti normativo-regolativi dell'argomentazione (come dovrebbe essere e come controllarla).»²⁵⁴

L'obiettivo didattico della ricerca rimane quello di favorire lo sviluppo delle capacità argomentative «in termini di competenze specifiche in contesti strutturati – come la classe – e attraverso un controllo del *setting* e delle funzioni di *monitoring* e *tutoring* dell'insegnante facilitatore.»²⁵⁵ Anche per questo è opportuno allargare la prospettiva sulle teorie dell'argomentazione per considerare da una parte quei modelli teorici che maggiormente hanno insistito sul paradigma normativo intersoggettivo e sulla componente dialettico-dialogica (soprattutto la *New Dialectic* di Walton e Krabbe), e dall'altra quegli approcci²⁵⁶, trasversali alle teorie dell'argomentazione vere e proprie, che contribuiscono a «indicare delle linee di ricerca organiche su aspetti specifici e dinamiche diverse dell'argomentare, relativamente autonome sul piano delle metodologie d'indagine e tra loro complementari rispetto ai risultati prodotti [e che quindi possono] consentire una maggiore sistematizzazione della ricerca anche all'interno degli sviluppi interdisciplinari in ambito argomentativo, come quello educativo-didattico che qui ci interessa, chiarendone sia i *framework* epistemologici adottati che la natura e il significato, anche operativo, dei risultati.»²⁵⁷

252 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 81.

253 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 12. Affinché le teorie dell'argomentazione di Perelman e Toulmin possano avere efficacia normativa, oltre che descrittiva, secondo gli autori occorrerebbe determinare i concetti di campo (Toulmin), di oratore e di uditorio (Perelman) in modo più preciso di quanto gli autori non abbiano in realtà fatto, a esempio per mezzo di una classificazione dei tipi possibili. *Ib.*, p. 104.

254 Santi M., 2009, *op. cit.*, p. 199.

255 *Ivi.*

256 Cfr. Wenzel J.W., 1992, *Perspectives on argument*, *op. cit.*; Willard C.A., *A theory of argumentation*, 1989; in Santi M., 2009, *op. cit.*

257 Santi M., 2009, *op. cit.*, p. 198.

Paragrafo 3 - Dalla *Informal Logic* alla *New Dialectic*

Negli anni Settanta sorge negli Stati Uniti un movimento di riforma dell'istruzione finalizzato allo sviluppo negli studenti del pensiero critico (*Critical Thinking*), attraverso, per esempio, la «ricerca di metodi di analisi e valutazione degli argomenti presenti nel discorso ordinario.»²⁵⁸ Strettamente collegata alla diffusione del movimento del *Critical Thinking*, è la fioritura negli Stati Uniti e in Canada della *Informal Logic*²⁵⁹, che nasce «come reazione all'insegnamento universitario della sola logica simbolica, giudicata incapace di fornire agli studenti norme per ragionare correttamente e per valutare gli argomenti della vita quotidiana.»²⁶⁰ Lo stesso Lipman, aveva constatato le carenze dei suoi studenti in ambito dialettico e argomentativo riguardo problemi e questioni di carattere morale, pubblico, politico, riguardo cioè a temi non strettamente scientifici.

Come nei già citati lavori di Perelman e Toulmin, la *logica informale* intende studiare l'argomentazione espressa nel linguaggio naturale così come si manifesta nella pratica quotidiana, e non nei «linguaggi artificiali tipici della logica matematica di tradizione fregeana.»²⁶¹ Sullo sfondo di una concezione pragmatica della conoscenza, intesa come «un'impresa comunitaria basata sull'incontro dialettico tra i parlanti», l'oggetto dell'indagine "informale" non è più «l'argomento inteso come un insieme di proposizioni, bensì l'argomentazione intesa come un'attività sociale dialettica.»²⁶²

La *logica formale* si occupa delle relazioni sintattiche e semantiche degli argomenti, considerati indipendentemente dal contesto in cui vengono proferiti.²⁶³ La *logica informale*, invece, studia l'argomento in quanto «evento storico espresso nel linguaggio naturale e avente natura sociale, pragmatica e dialettica.»²⁶⁴ Un argomento è di natura sociale perché presuppone «uno sfondo di significati, valori, problemi socialmente condivisi.»²⁶⁵ È di natura pragmatica perché non può prescindere dalla sua concretezza e attualità, ovvero dai contenuti

258 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 16.

259 La *Informal Logic* ha avuto inizio negli anni Settanta grazie ai lavori di studiosi quali Howard Kahane, Stephen Thomas, Michael Scriven, Ralph Johnson, Anthony Blair, R. Fogelin, Henry Johnstone e si è sviluppata successivamente con i contributi di John Woods, Douglas Walton, Trudy Govier, Robert Pinto, Maurice Finocchiaro e altri.

260 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 17.

261 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 19.

262 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 19.

263 Cfr. Walton D., 1990, *What is reasoning? What is an argument?*, in "The Journal of Philosophy", LXXXVII, n. 8, pp. 399-419.

264 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 22.

265 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 22.

delle proposizioni, dal contesto, dalle intenzioni dell'argomentante e dai suoi scopi.²⁶⁶ È di natura dialettica perché «ciascuna affermazione che compare all'interno di un'argomentazione è costruita sulle precedenti affermazioni del parlante e dell'interlocutore: in ogni argomento si ha un'interazione bidirezionale che si manifesta non soltanto nell'alternanza del prendere parola in un dialogo, ma anche nel riferirsi e fondarsi reciprocamente sulle affermazioni dell'altro.»²⁶⁷

Il dialogo critico nella comunità di ricerca lipmaniana si configura effettivamente proprio sulla base di questi elementi: i membri della CdR co-costruiscono verità e i giudizi sulla base dei punti di vista di ogni membro, la conoscenza si accresce di passaggio argomentativo in passaggio argomentativo, tenendo in considerazione quando viene via via esplicitato, preso in carica dal gruppo, analizzato e accettato dalla comunità. Nella pratica, succede spesso che un bambino faccia il suo intervento dichiarando apertamente di rifarsi a quanto sostenuto da uno o più compagni, muovendosi evidentemente dentro un contesto argomentativo e cognitivo riconosciuto e condiviso.

Pur essendo le ricerche di logica informale «molto diverse per metodo, obiettivi, contenuti, giustificazione filosofica»,²⁶⁸ sono accomunate da «un orientamento esplicitamente normativo, volto all'individuazione di criteri e procedure sia per l'interpretazione sia per la valutazione degli argomenti.»²⁶⁹ In logica formale, quando non è possibile che le premesse siano vere e la conclusione falsa, un argomento viene ritenuto formalmente valido; quando le premesse sono vere, è ritenuto fondato. Alcuni logici informali, però, «rifiutano radicalmente la nozione di validità sostituendola con una nozione dialogico-contestuale di accettabilità»²⁷⁰ o ragionevolezza,²⁷¹ altri «ricorrono a considerazioni pragmatiche per ricostruire gli argomenti da valutare»,²⁷² facendo per esempio riferimento al concetto di campo o alla funzione persuasiva rispetto a un certo uditorio.

In ogni caso, i lavori di logica informale costituiscono una costellazione teorica feconda ma priva di una cornice filosofica unitaria, e soprattutto scarsamente orientata alla componente dialogica e dialettica dell'argomentazione, che rappresenta invece una dimensione irrinunciabile all'interno del paradigma della *Philosophy for Children*. Recentemente, la

266 Cfr. Piccari P., 2006, *Nuove forme dell'argomentazione*, in "Arkete. Rivista di studi filosofici", anno II, n. 1, p. 30.

267 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 22.

268 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 17.

269 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 17.

270 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 24.

271 Cfr. Piccari P., 2006, *op. cit.*, pp. 30 e segg.

272 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 24.

scuola olandese della *Pragma-Dialectics*, di F. van Eemeren e R. Grootendorst, e i logici informali della *New Dialectic*, D. Walton e E. Krabbe, hanno proposto modelli teorici normativi di argomentazione fondati sulla logica dialogica e sulla pratica dialettica, portando in primo piano «il ruolo dei parlanti stessi nella ricostruzione e nella valutazione degli argomenti [*e caratterizzando*] la validità non in base al punto di vista del teorico dell'argomentazione, che ricostruisce gli argomenti dall'esterno, ma in base al punto di vista dei partecipanti al dialogo.»²⁷³ A questi esiti, va ricordato, si è giunti anche grazie ai contributi fondamentali della scuola di Erlangen, guidata da P. Lorenzen, delle ricerche sui sistemi dialettici di C. L. Hamblin, della dialettica formale di Barth, della logica interrogativa di Hintikka.

Paragrafo 4 - Due teorie dialogico-dialettiche dell'argomentazione: la *Pragma-Dialectics* e la *New Dialectic*.

§ 4.1 - La teoria *pragma-dialettica* di F.H. van Eemeren e R. Grootendorst

«L'argomentazione è un'attività verbale, sociale e razionale mirante a convincere un critico ragionevole dell'accettabilità di una tesi tramite un insieme di proposizioni che vengono avanzate per provare o confutare la proposizione espressa nella tesi.» (F. van Eemeren e R. Grootendorst)

Superando l'approccio neoretorico di Perelman, che tendeva a considerare gli argomenti isolatamente e «a inventariare tecniche d'argomentazione considerate efficaci soltanto alla luce delle caratteristiche epistemiche dell'uditorio»²⁷⁴, la teoria *pragma-dialettica*²⁷⁵ pone l'accento sulla funzione dell'argomento «all'interno di un codice di regole volte a identificare

²⁷³Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 52.

²⁷⁴Damele G., 2006, *Dialettica, retorica e argomentazione giuridica*, in Comanducci P. e Guastini R., 2006, "Analisi e diritto", Giappichelli, Torino, p. 118.

²⁷⁵ I principali testi cui fare riferimento per la teoria *pragma-dialettica* sono i seguenti: Van Eemeren F.H., Grootendorst R., 1984, *Speech Acts in Argumentative Discussions. A Theoretical Model for the Analysis of Discussions Towards Solving Conflicts of Opinion*, Foris Publications, Dordrecht-Cinnaminson (N.J.); Id., 1992, *Argumentation, Communication, and Fallacies. A Pragma-Dialectical Perspective*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, (N. J.); Id., 2008, *Una teoria sistematica dell'argomentazione. L'approccio pragma-dialettico*, Mimesis, Milano.

un dialogo-modello, inteso come scambio ordinato di punti di vista all'interno di una discussione [*critica*] finalizzata a difendere, confutare o giustificare una data posizione.»²⁷⁶

L'argomento si inserisce dunque entro un processo dialogico concepito come "discussione critica", che ha lo scopo di «portare alla luce, per mezzo di una verifica razionale intersoggettiva di tipo comunicativo, le debolezze di una tesi posta in questione e le sue implicazioni nascoste, verificandone così la validità, in vista della risoluzione di un disaccordo.»²⁷⁷ In questo senso, l'ideale di "discussione critica" della pragma-dialettica rimanda alla nozione popperiana di falsificazione.²⁷⁸ Si argomenta non per difendere la propria tesi da qualsiasi attacco, ma per accertarne eventuali punti deboli. Infatti, nella "discussione critica" lo scopo non è la vittoria sull'avversario, né tantomeno la ricerca di un consenso generale, quanto piuttosto «la ricerca, compiuta congiuntamente e cooperativamente dai parlanti, di una conclusione già contenuta in determinate premesse»²⁷⁹ e, ancor più, la proliferazione di opinioni, punti di vista, argomenti da sottoporre continuamente a test di verifica razionale e intersoggettiva.

Riecheggiano qui gli obiettivi di potenziamento delle abilità logico-argomentative proprie della metodologia lipmaniana della CdR: i bambini si confrontano sulle diverse idee emerse, comparandole, fondendole, rigettandole quando appaiono poco pertinenti, nell'ottica della co-costruzione di un orizzonte di verità condivisibile. L'esposizione delle opinioni, delle credenze da parte degli studenti è un momento particolarmente ricco dal punto di vista metodologico, poiché rappresenta una fase di grande creatività, in cui si aprono scenari epistemologici che dovranno essere sondati insieme prima di essere percorsi o abbandonati.

La teoria di van Eemeren e Grootendorst è dunque pragmatica in quanto concepisce il discorso come uno scambio concreto di atti linguistici tra parlanti allo scopo di risolvere un disaccordo ed è dialettica in senso socratico-platonico, in quanto concepisce il dialogo come esperienza maieutica, in grado di accrescere la conoscenza anche attraverso l'esplicitazione di ciò che nei discorsi rimane implicito (che è quanto dovrebbe avvenire nello scambio dialogico all'interno della CdR).

È qui che si inserisce l'architettura normativa della teoria pragma-dialettica, che si articola in quattro norme «metateoriche o metodologiche, che stabiliscono cosa si debba intendere per argomentazione e di conseguenza come si debba svolgere la ricerca: esternalizzazione,

276 Damele G., 2006, *op. cit.*, p. 117.

277 *Ivi.*

278 Cfr. Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 85.

279 Damele G., 2006, *op. cit.*, p. 118

socializzazione, funzionalizzazione, dialettificazione»,²⁸⁰ e in dieci regole (i *dieci comandamenti*) che costituiscono lo standard critico della procedura dialettica valida rispetto al quale valutare qualunque argomentazione. Secondo le prime tre metaregole, una discussione critica si ha quando in un dialogo si danno un punto di vista e una potenziale opposizione a tale punto di vista, incarnati nei ruoli del protagonista e dell'antagonista, i quali manifestano le proprie asserzioni sottoponendole a un controllo pubblico, all'interno di un certo contesto sociale, allo scopo di giungere alla risoluzione del disaccordo iniziale. La strada per arrivare a una conclusione congiunta dei parlanti passa attraverso il rispetto di una procedura standard di *dialettificazione*, che consiste in dieci “norme critiche di ragionevolezza.”²⁸¹ Si tratta di «un codice di condotta semplificato per chi vuole discutere in modo ragionevole [...] [*concepito come*] una lista di divieti relativi a mosse che possono impedire od ostacolare la risoluzione di una divergenza di opinioni in un discorso o testo argomentativo.»²⁸²

Ecco i *dieci comandamenti*²⁸³ pragma-dialettici che regolano la discussione critica:

1. Non è consentito impedire alla controparte di avanzare o mettere in dubbio una tesi (*regola della libertà*).
2. Chi avanza una tesi non può rifiutarsi di difenderla qualora gli venga chiesto di farlo (*regola dell'onere della prova o dell'obbligo di difesa*).
3. Non è consentito criticare una tesi che non sia stata realmente avanzata dalla controparte (*regola della tesi*).
4. Non è consentito difendere una tesi attraverso qualcosa che non sia un argomento o attraverso un argomento che non sia pertinente per la tesi in questione (*regola della pertinenza*).
5. Non è consentito attribuire alla controparte in modo surrettizio premesse implicite, nè rifiutarsi di assumere l'onere della prova per le premesse che si sono lasciate inesprese (*regola delle premesse inesprese*).
6. Non è consentito presentare qualcosa come punto di partenza condiviso, se non lo è, o negare che qualcosa sia un punto di partenza condiviso, se invece lo è (*regola del punto di partenza*).

280Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 85.

281 Van Eemeren F.H., Grootendorst R., 2008, *Una teoria sistematica dell'argomentazione. L'approccio pragma-dialettico*, *op. cit.*, p. 53.

282Ibidem, p. 156.

283Cfr. Van Eemeren F.H., Grootendorst R., 2008, *op. cit.*, pp. 157 e segg., pp. 173 e segg.

7. Un ragionamento presentato come formalmente conclusivo non può essere logicamente invalido (*regola della validità*).

8. Non è consentito considerare difese in modo conclusivo tramite argomentazioni tesi che non siano presentate come basate su un ragionamento formalmente conclusivo, qualora la loro difesa non abbia luogo attraverso schemi argomentativi appropriati applicati in modo corretto (*regola dello schema argomentativo*).

9. Non è consentito continuare a sostenere una tesi che non sia stata difesa in modo conclusivo o continuare a dubitare di una tesi che sia stata difesa in modo conclusivo (*regola della conclusione*).

10. Non è consentito usare formulazioni insufficientemente chiare o talmente ambigue da creare confusione, nè interpretare in modo deliberatamente tendenzioso le formulazioni della controparte (*regola dell'uso del linguaggio*).

Ora, la formulazione di queste norme pragmatiche e delle quattro regole metateoriche ha una importante ricaduta sul piano della valutazione delle pratiche argomentative ordinarie e quindi dell'individuazione delle possibili fallacie. La descrizione e l'analisi delle argomentazioni ordinarie passa attraverso un processo di ricostruzione degli argomenti che consiste nell'intervenire sul discorso (scritto o trascritto) operando una serie di trasformazioni che, eliminando ciò che è superfluo, aggiungendo ciò che è implicito, permutando l'ordine degli elementi, sostituendo formulazioni ambigue con costrutti più precisi, rendano le diverse mosse argomentative valutabili alla luce dell'ideale critico normativo sopra definito. A questo punto, lo scambio empirico di battute fra parlanti è stato trasformato o ricostruito in un discorso argomentato che viene valutato in base alla sua conformità o meno alle norme e ai comandamenti precedentemente enucleati. Viene considerato fallace e quindi rigettato quell'argomento che, violando una o più regole, pregiudica lo scopo dell'argomentazione, che consiste nella risoluzione di una differenza di opinioni e nell'ottenimento di un accordo fra gli interlocutori. Van Eemeren e Grootendorst hanno dunque elaborato una teoria unitaria delle fallacie in chiave pragmatica, vincolata cioè al fine della discussione e identificata come infrazione di una delle regole che caratterizzano l'argomentazione in quanto discussione critica. Una teoria che consente di riclassificare le fallacie note nella tradizione in base alla regola trasgredita, ma anche di identificare nuove fallacie o nuovi legami di somiglianza tra fallacie usualmente ritenute distinte. Ma soprattutto, è una teoria che elabora dei criteri vincolanti cui attenersi per un ragionare corretto (intersoggettivamente accettato).

§ 4.2 - La teoria della *New Dialectic* di D. Walton e E. C. W. Krabbe

La *New Dialectic*²⁸⁴ di Walton e Krabbe condivide con l'*Informal Logic*, di cui rappresenta un importante sviluppo teorico, l'esigenza di costruire una teoria che sia in grado di valutare in senso logico e rigoroso gli argomenti nelle conversazioni proprie del linguaggio naturale, che per loro natura si presentano in termini informali e permissivi. Come l'*Informal Logic*, anche la *New Dialectic* ha superato «l'idea che l'argomentazione deduttiva costituisca l'unico modello di ragionamento corretto e si è indirizzata a formulare criteri di correttezza che siano direttamente applicabili ai contesti ordinari dell'argomentazione.»²⁸⁵ Tuttavia, Walton e Krabbe propongono una fondazione dialogica della *Informal Logic*, in modo tale da «rendere più realistici i sistemi logici, permettendone l'applicazione alle argomentazioni della vita quotidiana, pur senza farne venir meno la forza normativa.»²⁸⁶ A differenza dell'impostazione impersonale e formalistica della logica deduttiva, che concepisce l'argomento come un mero insieme di proposizioni (premesse e conclusioni) irrelato da ogni contesto, la teoria della *New Dialectic* invece è pragmatica, in quanto insiste sull'importanza del contesto dialogico, in cui le proposizioni sono collocate, e degli obiettivi comunicativi che il ragionamento intende perseguire all'interno di un certo tipo di dialogo. Si tratta di una concezione dialogica e intersoggettiva dell'argomentazione, intesa come una forma di ragionamento interpersonale (*Interpersonal Reasoning*) operante in contesti comunicativi e caratterizzata in termini dialettici. Ogni argomentazione è intrinsecamente dialettica anzitutto perché viene considerata come uno scambio tra due parti che discutono insieme in vista di qualche proposito, ma anche perché si presenta come pratica socraticamente in grado di produrre conoscenza, anche attraverso la capacità maieutica di far emergere ciò che di implicito spesso si cela dietro le affermazioni dei partecipanti.

Sul piano teorico-normativo, Walton e Krabbe formalizzano l'argomentazione nei termini di «un gioco in cui vi sono due partecipanti, un proponente e un opponente, ognuno dei quali, a turno, fa delle mosse (asserzioni, concessioni, domande, repliche...)»,²⁸⁷ ed elaborano un set di

284 I principali testi cui fare riferimento per la teoria della *New Dialectic* sono i seguenti: Walton D., Krabbe E.C.W., 1995, *Commitment in Dialogue. Basic Concepts of Interpersonal Reasoning*, State University of New York Press, Albany; Walton D., 1996, *Argumentation Schemes for Presumptive Reasoning*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ); Id., 1998, *The New Dialectic: Conversational Contexts of Argument*, University of Toronto Press.

285 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 117.

286 *Ibidem*, p. 118.

287 Cantù P., Testa I., 2001, *Dalla Nuova retorica alla Nuova Dialettica: il dialogo tra logica e teoria dell'argomentazione*, in "Problemata. Quaderni di filosofia", I, Cuem, Milano, p.149.

«regole che presiedono al dialogo, definendo quali tipi di mosse sono considerate legittime rispetto al proposito di contribuire in modo cooperativo al *goal* (obiettivo) del dialogo.»²⁸⁸

Facendo propria un'idea «introdotta da Grice, e successivamente utilizzata nell'ambito della teoria dell'argomentazione da Hamblin (maestro di Walton), da Barth (di cui Krabbe è allievo) e dalla *Pragma-Dialectics*»,²⁸⁹ Walton e Krabbe fanno dipendere la correttezza dell'argomento dal contributo cooperativo che fornisce nel muovere il dialogo verso il raggiungimento del suo *goal* primario. Questi autori non fanno riferimenti espliciti al dialogo educativo, e dunque di soggetti in età formativa, ma ritengo che tali presupposti siano coerenti con gli obiettivi del curriculum lipmaniano.

§ 4.2.1 - Una tassonomia dei contesti dialogici

In base al diverso obiettivo e alle tecniche di argomentazione utili per ottenerlo, la *New Dialectic* propone una tassonomia dei sistemi dialettici, individuando sei modelli di dialogo, non vincolati a uno specifico campo disciplinare, come invece aveva presupposto Toulmin, bensì caratterizzati da «un set di regole che variano da contesto a contesto ma che sono invarianti rispetto ai campi disciplinari.»²⁹⁰ La classificazione dei dialoghi avviene in base ai seguenti criteri: una situazione iniziale, un *goal* principale, un *goal* specifico per ogni partecipante e in un codice di regole che devono consentire o facilitare il raggiungimento del *goal* primario. Ecco in sintesi i sei contesti dialogici così come sono stati individuati da Walton e Krabbe nel loro lavoro congiunto *Commitment in Dialogue* (1995).

1. Il *dialogo persuasivo* (assimilabile alla *discussione critica* di van Eemeren e Grootendorst) parte da una situazione iniziale di conflitto tra i punti di vista dei partecipanti, ognuno dei quali cerca di convincere l'altro o gli altri della ragionevolezza della propria posizione, e mira a una risoluzione razionale di tale conflitto.
2. Nella *negoziazione* i partecipanti al dialogo muovono da interessi divergenti e, cooperando ma al tempo stesso cercando di ottenere il massimo per sé, intendono giungere a un accordo pratico accettabile per entrambe le parti.
3. L'*indagine (inquiry)* prende avvio da uno stato di ignoranza generale riguardo un certo

²⁸⁸*Ivi.*

²⁸⁹*Ivi.*

²⁹⁰Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 104.

tema sul quale viene formulata un'ipotesi. Di tale ipotesi viene verificata la verità o la falsità, attraverso l'esposizione e l'analisi delle prove a favore o contro, compiuta da tutti i partecipanti. L'obiettivo generale è quello di accrescere la conoscenza e creare consenso attorno a ciò che è stato discusso.

4. La *deliberazione* scaturisce dall'esigenza di intraprendere un'azione, per cui si discute allo scopo di prendere la decisione giudicata la migliore possibile. Le parti in causa hanno l'obiettivo di influenzare l'esito del dibattito, indirizzandolo a proprio favore.

5. La *richiesta di informazioni* è un tipo di dialogo che nasce dalla necessità di colmare uno stato d'ignoranza di uno o più partecipanti attraverso la ricezione di informazioni, come avviene per esempio nel dialogo didattico o nella consultazione di esperti. L'obiettivo principale è lo scambio e la diffusione di informazioni, i *goals* individuali consistono nell'acquisizione o nella trasmissione delle informazioni richieste.

6. Il dialogo di tipo *eristico* prende le mosse da un conflitto personale, che in luogo di sfociare in uno scontro fisico viene gestito sul piano dello scontro verbale, e si pone l'obiettivo di addivenire a un accordo sia pure provvisorio fra le parti. Agli antagonisti importa soprattutto ottenere la sconfitta (verbale) dell'avversario di fronte a un pubblico.

Ora, oltre che dai diversi *goals* (quello generale e quelli particolari) e dal tipo di situazione (conflittuale, problematica o pratica) da cui può scaturire, ogni interazione dialettica è determinata, a livello sia normativo che descrittivo, anche dalle seguenti componenti:

- la natura degli enunciati proferiti dai partecipanti;
- il grado (permissivo o rigoroso) di obbedienza alle regole del dialogo;
- lo slittamento (*shift*) tra diversi livelli di adesione alle regole;
- l'uso di argomenti scorretti (le fallacie) e di argomenti *presuntivi*.

Analizziamo ognuno di questi fattori.

§ 4.2.2 – *Commitment e dialectical shift*

Secondo la teoria di Walton e Krabbe, chiunque proferisce un enunciato all'interno di un'interazione dialettica, assume un impegno (*commitment*²⁹¹), nel senso che si vincola a tale asserzione di fronte agli altri partecipanti del dialogo. Non bisogna, però, confondere la nozione di *commitment* o impegno discorsivo con quella di *credenza* o convinzione personale. Infatti, mentre quest'ultima costituisce uno stato mentale, che attiene esclusivamente alla dimensione psicologica e "privata", il *commitment*, invece, rappresenta sempre un atto linguistico esterno e pubblico, nei confronti del quale colui che lo avanza durante un dialogo può sentirsi più o meno convinto, ma non può esimersi dal giustificarlo, qualora venga messo in discussione, o dal ritrarlo, qualora non sia stato in grado di difenderlo dalle critiche. Se, dunque, gli impegni proposizionali possono essere assunti o ritratti nel corso di un dialogo, tuttavia ciò non può avvenire in modo casuale o arbitrario, in quanto deve rispettare la struttura normativa propria del contesto dialogico (persuasivo, negoziale, ecc.) in cui si svolge lo scambio verbale. Quattro differenti tipi di regole (locutive, strutturali, d'impegno, di vittoria e di perdita) stabiliscono quali asserzioni possono entrare o uscire dal repertorio di impegni proposizionali (*commitment store*) che ciascun partecipante è disposto a sostenere.

All'interno di questo repertorio si trovano tutte quelle proposizioni cui i partecipanti si sono impegnati esplicitamente nel corso della conversazione, tuttavia nelle pratiche argomentative concrete i partecipanti non assumono soltanto impegni discorsivi in modo linguisticamente esplicito ma anche e, forse, soprattutto in modo implicito. Per questo, Walton e Krabbe introducono sul piano normativo, per un verso, le categorie di *light side commitment* e *dark side commitment* e, per l'altro, quelle di dialogo *permissivo* e dialogo *rigoroso*. Prendendo a modello il dialogo di tipo *persuasivo*, si possono considerare due varianti: il *dialogo persuasivo permissivo* e il *dialogo persuasivo rigoroso*. La prima variante è caratterizzata proprio dall'esigenza di alimentare maieuticamente l'emersione dei *dark side commitments*, che si presume stiano a fondamento degli impegni espliciti assunti dai partecipanti, e anche dalla presenza di regole d'introduzione e di ritrazione dei *commitments* poco rigide e finalizzate anzitutto a stimolare i partecipanti alla cooperazione in vista dell'obiettivo del dialogo (emerge chiaramente l'attinenza col modello dialogico socratico della *P4C*).

La variante *rigorosa* del dialogo persuasivo è connotata, invece, da regole d'introduzione e di

291 La *New Dialectic* eredita da Hamblin sia la nozione di impegni dialettici (*commitments*) sia quella di repertorio di impegni (*commitment store*). Cfr. Hamblin Ch. L., 1970, *Fallacies*, Meuthen & Co, London.

ritrazione degli impegni maggiormente restrittive, tali da limitare l'azione ai partecipanti esclusivamente alla messa in discussione degli impegni espliciti (*light side commitments*) degli interlocutori. In realtà, nella dinamica concreta dei dialoghi avviene assai frequentemente che i parlanti passino con uno scarto o slittamento (*shift*) da un livello all'altro, per esempio da un dialogo persuasivo impostato in termini rigorosi a uno sviluppo in senso persuasivo permissivo di alcuni aspetti particolari dell'argomentazione, oppure all'interno di uno stesso livello di dialogo, e quindi col medesimo contesto normativo di regole e goal, si assiste al mutamento del tema o dell'atteggiamento e del numero dei partecipanti.

La teoria degli slittamenti dialettici (*dialectical shifts*) permette alla *New Dialectic* di aderire «all'andamento dell'argomentazione quotidiana, senza perciò perdere in precisione e forza normativa (...), in quanto è in grado di tener conto di differenze nel contesto e nelle finalità del dialogo e di tradurle in differenze normative esplicitabili in termini di regole.»²⁹² E, al tempo stesso, rappresenta il concetto-chiave per reinterpretare la nozione logica di fallacia. Infatti, uno *shift* dialettico può essere lecito o illecito: in generale, è lecito se è costruttivo e accettato dai parlanti, come quando contribuisce a elevare la qualità del dialogo; invece è illecito se interviene in modo occulto e non è accettato da tutti i partecipanti, ma soprattutto se ostacola i *goal* del dialogo originario. Così, è fallace soltanto quell'argomento «in cui si ha una violazione delle regole di un contesto dialogico che produce uno *shift* illecito verso un altro contesto definito da *goal* e regole diversi, ove questo nuovo contesto normativo non contribuisce più al perseguimento dei *goal* del contesto originale.»²⁹³

§ 4.2.3 – La teoria pragmatica delle fallacie e il *presumptive reasoning*

Nell'approccio di Walton e Krabbe, le fallacie non coincidono più, come nella logica tradizionale, con argomenti che *sembrano* validi ma non lo sono, bensì rappresentano delle tecniche argomentative che diventano illecite solamente perché sono usate in modo anti cooperativo, in modo cioè da ostacolare i *goal* del dialogo. In un'ottica funzionalista e pragmatica come questa, nessun argomento può essere classificato come fallace in base a considerazioni legate soltanto alla sua forma (per esempio la classica fallacia deduttiva nota come *affermazione del conseguente*, in cui dall'affermazione di un effetto si evince l'esistenza

292Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 109.

293Ibidem, p. 111.

di una causa, può costituire, talvolta, una forma di argomentazione accettabile), anzi si può sostenere che non esistono «argomentazioni che di per sè possano essere classificate come fallacie, dato che la validità o meno di tali argomentazioni dipenderà dal tipo di contesto in cui sono inserite»²⁹⁴: un argomento che costituisce una fallacia in un certo contesto dialogico può non esserlo in un altro.

In parallelo con la teoria pragmatica delle fallacie²⁹⁵, la *New Dialectic* elabora una teoria del ragionamento in uso nella pratica quotidiana (definito *presumptive reasoning*²⁹⁶), da cui deriva una classificazione dei principali schemi argomentativi di carattere presuntivo. Il ragionamento presuntivo o plausibile ha una struttura che non è riconducibile alle classiche forme inferenziali deduttive o induttive, in quanto prevede l'accettazione provvisoria, ma anche dotata di una sufficiente forza razionale, di conclusioni che possono essere ritratte qualora, nel corso dell'argomentazione, si presentino obiezioni o circostanze in precedenza non considerate. Il tipo di inferenza, che rende gli argomenti presuntivi logicamente validi ma non conclusivi, si fonda sul passaggio che premesse accettabili comportano normalmente conclusioni accettabili. Gli schemi argomentativi considerati da Walton codificano in termini normativi questa forza vincolante tra accettabilità delle premesse e accettabilità della conclusione. In realtà, molti degli argomenti tradizionalmente classificati come fallaci rientrano negli schemi dell'argomentazione presuntiva, quali ad esempio l'argomento per analogia, l'argomento della causa, l'argomento *ab exemplo*, l'argomento *ab auctoritate*, l'argomento *ad ignorantiam*. Essendo per sua natura provvisoria, la validità logica e normativa di ciascun schema argomentativo presuntivo va verificata attraverso «un set di domande critiche, domande che riguardano le classi principali di eccezioni e i casi critici e che servono per capire se un caso dato è tipico oppure presenta una variazione rispetto alle condizioni normali»²⁹⁷. Per valutare un'argomentazione reale bisogna dunque metterla in relazione al contesto di dialogo in cui occorre, prima identificando lo schema che essa esemplifica e quindi sottoponendola al vaglio delle domande critiche.

È immediato il rimando alla figura del facilitatore nella pratica della P4C, in particolare ai suoi ruoli di *provocatore* e *monitor* (analizzati nella prima parte di questa ricerca), in virtù del quale in facilitatore fa uso di domande “critiche”, proponendo interventi di *puntualizzazione* e

294 *Ibidem*, p. 112.

295 Si vedano D. Walton, 1987, *Informal fallacies. Towards a theory of Arguments Criticism*, John Benjamins, Amsterdam; e Walton, 1995, *A Pragmatic Theory of Fallacy*, University of Toronto Press, Tuscaloosa.

296 Questi aspetti vengono sviluppati in Walton D., 1996, *Argumentation Schemes for Presumptive Reasoning*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ).

297 Cantù P., Testa I., 2006, *op. cit.*, p. 116.

focalizzazione per l'approfondimento delle posizioni epistemologiche, con l'obiettivo di verificare la plausibilità delle affermazioni degli allievi nella sessione.

Vediamo infine l'esempio, considerato dallo stesso Walton, dell'argomento per analogia: esso rinvia all'argomento presuntivo schemattizzabile in due premesse ("in generale, il caso X è simile al caso Y" e "A è vero nel caso X") e in una conclusione ("dunque A è vero anche nel caso Y"). L'inferenza che collega queste due premesse alla conclusione è solamente provvisoria ma diventerà plausibile e quindi renderà l'argomento per analogia sostenibile razionalmente nel dialogo, se l'argomentante sarà in grado di rispondere a una o più domande critiche come le seguenti: se "A è proprio vero in X", se "X e Y sono simili per quanto riguarda gli aspetti rilevanti in questione", se "non vi sia qualche altro caso Z che è anch'esso simile a X, ma tale che A è falso in Z".

§ 4.3 – *Pragma-Dialectics* e *New Dialectic*: analogie e differenze

Mettendo a confronto le due teorie sopra delineate, si può notare come entrambe abbiano in comune il riferimento ad alcune idee proprie della dialettica aristotelica e, in particolare, a quella secondo cui esistono diversi tipi di ragionamento o argomentazione, che pertanto devono essere valutati in rapporto ai differenti tipi di dialogo in cui occorrono. Entrambe, poi, si propongono di coniugare la concezione wittgensteniana di gioco linguistico con la logica dialettica di Hamblin, da cui traggono la nozione fondamentale di *goal*. Per quanto la *Pragma-Dialectics*, a differenza della *New Dialectic*, si sia limitata a sviluppare la dimensione normativa relativamente al solo modello dialogico della "discussione critica", entrambe si sono allontanate dalla tradizione retorica, anche nella reinterpretazione proposta da Perelman, per concepire l'argomentazione essenzialmente dal punto di vista del contesto dialogico inteso come scambio dialettico fra (almeno) due partecipanti, detentori di un bagaglio di *commitments* costruiti in base a regole e *goal* specifici. Ma, forse, ciò che accomuna queste due teorie dell'argomentazione a un livello ancora più profondo, è l'idea derivata da Grice che «la correttezza di un argomento, considerato come un contributo a una conversazione tra due parti, debba essere valutata in funzione del grado con cui contribuisce cooperativamente a muovere la conversazione verso il suo goal»²⁹⁸, per cui le violazioni dei codici di condotta argomentativi, ossia le fallacie, vengono interpretati come atteggiamenti non cooperativi

²⁹⁸ *Ibidem*, p. 98.

rispetto al goal principale del dialogo. In effetti, il modello cooperativo della "discussione critica" è centrale anche nella tassonomia proposta da Walton e Krabbe, i quali, però, includendo la "discussione eristica" fra i modelli di dialogo, di cui la lite è un esempio pratico, dimostrano di non voler ridurre l'analisi, come invece fa la pragma-dialettica, ai soli contesti dialogici cooperativi. Nella pratica quotidiana, molti dialoghi avvengono in contesti non cooperativi, il cui obiettivo pienamente legittimo delle parti può essere, come per esempio nei dialoghi giudiziari²⁹⁹, sconfiggere l'avversario o ottenere una decisione favorevole più che una decisione giusta o raggiunta argomentando ragionevolmente.

Dati gli obiettivi educativi e didattici della *Philosophy for Children*, la scelta di un modello ideale di argomentazione non potrà che ricadere su modelli dialogici essenzialmente cooperativi o, comunque, socialmente e moralmente auspicabili, nei quali interlocutori ideali prescindono dai propri interessi personali e dalle proprie tendenze egoistiche. Infatti, l'obiettivo principale del dialogo nella Comunità di Ricerca è quello di giungere a uno o più giudizi filosofici ragionevoli sulle questioni che hanno originato il dialogo stesso, mentre gli obiettivi individuali dei partecipanti consistono nell'offrire alla formulazione dei suddetti giudizi un contributo che sia sempre ben ragionato, responsabile e anche significativo a livello di esperienza personale (Gregory, 2007).

Paragrafo 5 - Differenti tipi di dialogo nella *Philosophy for Children* alla luce della tassonomia di Walton

In un articolo del 2007 Maughn Gregory³⁰⁰, attuale direttore dello *I.A.P.C.*, analizza le modalità dialogiche della *P4C* utilizzando lo schema normativo dei diversi tipi di dialogo elaborato da Walton, convinto che i processi dialogici della pratica lipmaniana trarrebbero miglioramento se i partecipanti e i facilitatori ponessero attenzione ai differenti tipi di dialogo che si instaurano durante la sessione, e analizzassero le argomentazioni della CdR alla luce degli stessi.

Mi pare che un primo elemento di congruenza stia nel fatto che tanto per Walton quanto per l'autore il dialogo è una pratica sociale connotata in senso morale, poiché deve essere inteso

299 Cfr. Damele G., 2006, *op. cit.*, pp. 130 e segg.

300 Cfr. Gregory M.R., 2007, *Normative Dialogue Types in Philosophy for Children*, in "Gifted Education International", vol. 22, pp. 160-171. In questo paragrafo faccio riferimento all'articolo citato.

come collaborazione e non tanto come competizione tra i partecipanti a fini di persuasione, e la stessa nozione di fallacia è intesa non solo come errore argomentativo, ma anche come trasgressione delle norme che regolano l'etica del buon argomentare, ovvero come mancato rispetto degli obiettivi cooperativi del dialogo. Un'argomentazione deve essere perciò valutata anzitutto secondo il criterio dell'appropriatezza (che coincide qui con il fine cooperativo), rispetto agli scopi del dialogo preso in considerazione.

In effetti non si può non concordare con Gregory sul fatto che la prassi lipmaniana non possa che trarre beneficio dai contributi teorici che propongono nuove modalità di lettura dei complessi meccanismi della pratica dialogica.

Ora, Gregory rileva una corrispondenza tra le cinque fasi metodologiche della *P4C* (la lettura del testo stimolo; la costruzione dell'agenda; il consolidamento della comunità attraverso la discussione; l'uso di piani di discussione ed esercizi tratti dal manuale; l'incoraggiamento di ulteriori risposte come elemento di promozione della crescita cognitiva della CdR (tra cui la pratica dell'autovalutazione) e i tipi di dialogo identificati da Walton. Pur nella consapevolezza che è impossibile isolare in maniera astratta i tempi e gli spazi dei diversi passaggi discorsivi, per Gregory in ciascuno dei momenti metodologici indicati è possibile riscontrare alcune delle tipologie di dialogo waltoniane. Anzi, la stessa articolazione di una sessione di *P4C* prevede quelli che Walton chiama “slittamenti dialettici leciti” (*licit dialectical shifts*) all'interno della categorizzazione dialogica: nella stessa argomentazione, che cresce in complessità, possiamo cioè ritrovare più tipi di dialogo.

Inoltre Gregory osserva che il modello di dialogo definito da Walton in base all'obiettivo della negoziazione (*negotiation dialogue*) è riscontrabile nelle prime due fasi di una sessione, in particolare nel momento in cui viene costruita l'Agenda, poiché a partire dalla lettura comunitaria del testo stimolo, i membri della CdR condividono opinioni e interessi di ricerca, e poiché è impossibile esplorare tutte le direzioni aperte dalle domande sollevate dai bambini, «c'è inevitabilmente e legittimamente un aspetto di negoziazione nel processo di costruzione dell'agenda. Il gruppo deve raggiungere un accordo circa le proprie priorità.»³⁰¹ Così come è un evidente aspetto della negoziazione il ruolo del facilitatore che cerca di mantenere la discussione orientata al raggiungimento di esiti filosofici (anche se emerge così il rischio di una conduzione troppo direttiva da parte del facilitatore), mentre talvolta gli studenti - specie i più piccoli - cercano di divagare verso argomenti estranei al tema scelto, introducendo elementi poco costruttivi per la CdR. In un contesto di negoziazione, occorre cioè trovare una

301 *Ib.*, p. 164. Traduzione dall'inglese mia.

posizione mediana tra quelle emerse, che conduca all'accordo, selezionando ciò che è pertinente e rilevante per la discussione ed eliminando le direzioni sterili. Il contributo di Walton è particolarmente utile se teniamo in considerazione la sua definizione di negoziazione: «una sequenza di offerte e concessioni che idealmente convergono verso una posizione intermedia nella quale gli interessi di tutti possano essere soddisfatti.»³⁰² Il dialogo persuasivo è per Walton rilevante nell'ottica della risoluzione di un conflitto di interesse attraverso l'accordo tra le parti, e se lo trasliamo all'interno di una sessione, occorre considerare che «il dialogo comunitario presenta interessi collettivi che includono l'onestà intellettuale, il cameratismo, e l'interesse intellettuale a “costruire” sulle conoscenze raggiunte nelle precedenti ricerche, che vanno negoziate con gli interessi dei singoli partecipanti.»³⁰³

La costruzione dell'Agenda è prettamente un insieme di più forme di dialogo (*mixed discourse*) e può allontanarsi dagli obiettivi della negoziazione per orientarsi verso il *goal* della ricerca di informazioni (*information-seeking dialogue*). Questo *shift* è particolarmente evidente quando la comunità sente la necessità di confrontarsi su termini ambigui o complessi che devono essere chiarificati per poterne condividere l'assunzione.

Nel terzo momento della sessione, quello in cui la CdR si consolida nella discussione inerente le tematiche scelte, Gregory riscontra la presenza di più tipologie di dialogo: sottolinea infatti sia l'obiettivo della ricerca di informazioni, sia la persuasione (*persuasion dialogue*), sia l'indagine (*inquiry dialogue*). Certamente, la tipologia della ricerca è quella che maggiormente caratterizza la fase della discussione, ma può succedere che il dibattito subisca uno stallo dovuto alla mancanza di conoscenze specifiche inerenti agli argomenti trattati: è necessario pertanto ricercare informazioni per poter comprendere appieno ciò di cui si parla e poter ragionare e argomentare in maniera pertinente, e per avviare negli studenti la consapevolezza che il sapere può essere avvicinato da più discipline, senza perdere di vista l'orizzonte filosofico che connota la pratica lipmaniana, entro il quale occorre riportare il percorso di indagine.

Per Walton il dialogo persuasivo si propone come il tentativo di convincere l'interlocutore ad accettare il punto di vista già esposto e reso pubblico, a dispetto di opposizioni e resistenze, mentre l'*inquiry dialogue*, che per sua natura ha uno scopo collaborativo, si prefigge di sostenere quelle proposizioni che rappresentano il punto di vista più ragionevole cui dare credito. Tuttavia una difesa troppo strenua di tali proposizioni potrebbe portare al risultato

302 Walton D., 1998, *The New Dialectic: Conversational Contexts of Argument*, University of Toronto Press, p. 119. In Gregory M., 2007, *op. cit.*, p. 164. Traduzione dall'inglese mia.

303 *Ivi*. Traduzione dall'inglese mia.

opposto, quello di bloccare la via della ricerca, ricadendo pertanto nel modello persuasivo.

Gregory vede uno stretto legame tra la persuasione e la ricerca, poiché a suo avviso sostenere con forza una posizione significa cercare argomentazioni forti a sostegno, e questo non può che essere un fattore che va a beneficio della ricerca, a condizione di non ignorare eventuali fallacie o argomenti contrari altrettanto rilevanti e forti. Il dialogo di ricerca della CdR, forte dei suoi intenti cooperativi, orienta i partecipanti a ricercare ed elaborare insieme una tesi che rappresenti l'esito più ragionevole da condividere. Poiché però momenti di conflitto di interessi possono essere motori dello sviluppo cognitivo-argomentativo della CdR, allora appare giustificato il ricorso ai meccanismi del dialogo persuasivo (purchè rimanga chiaro per i membri della CdR che le posizioni sostenute non devono essere imposte ma dibattute democraticamente).

Va tenuto altresì presente che il principio di auto-correzione della CdR fa sì che ciascun argomento sia valutato e accolto in seno alla comunità in relazione agli impegni discorsivi assunti dalla comunità stessa. Questo obbliga, in senso morale, ogni membro a sostenere onestamente le proprie idee, a non essere ingannevoli, a cercare gli argomenti più forti e pertinenti a sostegno delle opinioni espresse, a impegnarsi nella replica e nella controargomentazione. Ciascun partecipante è dunque chiamato a farsi carico degli impegni discorsivi (*commitments*) degli altri individui, in un gioco di reciproci richiami e rimandi argomentativi; questo è tanto più importante se si considera che all'interno della CdR non ci sono autorità o norme precostituite cui appellarsi, per cui tutti gli argomenti devono necessariamente far riferimento ai *commitments* dei partecipanti.

Un concetto interessante che rientra nell'*inquiry dialogue* di Walton è quello della “cumulatività” (*cumulativeness*), inteso dall'autore come un processo che promuove tanto l'avanzamento del processo di argomentazione quanto il suo consolidamento, per cui a partire da premesse accettate come solide e inoppugnabili dalla comunità, si può giungere a una conclusione il cui grado di ragionevolezza che non dovrà più essere sottoposto a verifica.

Per Gregory la cumulatività fa parte del concetto stesso di ricerca, di *inquiry*, per quanto riconosca che esso non è particolarmente tenuto in considerazione nel curriculum della *P4C*: egli però osserva che lo stesso Lipman, in primo luogo, descrive spesso la ricerca sperimentata dalla CdR attraverso metafore di movimento e direzione (per esempio, “una barca che vira nel vento”), per indicarne il movimento in avanti, il progresso della CdR man mano che i membri arricchiscono la discussione con il loro contributo; in secondo luogo, Lipman riconosce alla ricerca l'obiettivo di porci in relazione con quanto riscontriamo di

problematico nell'esperienza: la CdR deve infatti produrre un giudizio - che emerge dal confronto tra le opinioni dichiarate - al termine del suo percorso di ricerca, per quanto fluido e sempre soggetto a variazioni. Infine, Lipman sostiene che vi sia un'unica direzione della ricerca: quella che la ricerca stessa si dà nella discussione collettiva, valorizzata dall'esposizione argomentata dei diversi punti di vista.

Il concetto waltoniano di *cumulativeness*, che nel dialogo persuasivo contempla la possibilità che i partecipanti possano ritirare gli impegni discorsivi assunti, nella comunità di ricerca è orientato verso la responsabilità argomentativa ed epistemologica di ciascuno, tale per cui il metodo dialogico in atto può accettare solo quelle conclusioni che sono date per certe dalla CdR, sulla base di premesse che mostrino garanzie e giustificazioni (*warrants*) più solide delle conclusioni; inoltre va accertato che le conclusioni raggiunte nelle prime fasi della ricerca poggino su garanzie e giustificazioni più certe di quelle a cui si perviene successivamente, che da esse derivano. Conclusioni così raggiunte appaiono ai membri della CdR come vere e dunque mantenute tali durante tutto il dialogo, con l'obiettivo di evitare la ritrattazione degli impegni assunti e di favorire il progresso dell'indagine conoscitiva, senza disperdersi in troppe direzioni indagatorie che costituirebbero elemento di stallo e impedirebbero la formulazione di un giudizio conclusivo.

Perché sottolineare questo concetto? perché così intesa, la *cumulativeness* diviene uno stimolo positivo per la crescita cognitivo-relazionale della CdR e per l'efficacia auto-correttiva della pratica argomentativa. Non va infatti dimenticato, osserva Gregory e noi con lui, che la *P4C* ha anche un forte impatto sulla relazione sociale tra i membri: le singole opinioni sono infatti esposte alla valutazione degli altri membri della comunità, e ciò attiva un effetto maieutico di affinamento delle proprie posizioni, che scaturisce dal confronto con altre posizioni e dal tentativo di persuadere gli altri membri della bontà delle proprie idee.

Per quanto riguarda la quarta fase, inerente l'uso di esercizi e piani di discussione, essa può accompagnare qualsiasi momento della discussione, qualora il facilitatore avverta nella CdR l'esigenza di approfondire aspetti della tematica in oggetto emersi nel confronto dialogico, rinforzare le conoscenze, esaminare criticamente gli esiti raggiunti prima di metterli a fondamento di nuove indagini. In questa fase, Gregory sottolinea fortemente la responsabilità del facilitatore nella conduzione, attraverso il richiamo al rigore metodologico e argomentativo, a partire dalla proprio comportamento nella gestione della sessione.

Infine, la quinta fase, volta all'incoraggiamento di ulteriori risposte, inerisce alle pratiche autovalutative e alla produzione di attività non dialogiche in cui vengono coinvolti gli allievi,

ed è correlata al dialogo deliberatorio della tassonomia waltoniana (*deliberation dialogue*), poiché la CdR discute intorno a quale attività intraprendere, come affrontarla e realizzarla, per cui si discute allo scopo di avviare il comportamento pratico ritenuto più adeguato.

Per visualizzare le connessioni tra la pratica della *P4C* e l'analisi dialogica waltoniana, Gregory propone una tabella di sintesi, che riporto qui di seguito, cui va aggiunta la considerazione che nelle fasi 3-4-5 possiamo riscontrare la presenza di più tipologie di discorso e di slittamenti leciti³⁰⁴:

	Negotiation	Information-seeking	Persuasion	Inquiry	Deliberation
P4C Stage 1	x	x			
P4C Stage 2	x	x			
P4C Stage 3		x	x	x	
P4C Stage 4		x	x	x	
P4C Stage 5		x		x	x

Paragrafo 6 - Il contributo degli studi sull'argomentazione alla progettazione dell'indagine empirica

In precedenza abbiamo accennato all'idea di Santi (2009³⁰⁵) secondo cui le tre prospettive sull'argomentazione proposte da Wenzel (1992) possono essere considerate un'utile «chiave interpretativa della produzione nell'ambito della teoria dell'argomentazione volta alla ricerca educativa»³⁰⁶ e in specie «all'interno di un paradigma sulla cognizione e l'apprendimento di matrice socio-costruttivista e storico-culturale, che oggi predomina la ricerca in campo educativo.»³⁰⁷ Visto che il presente lavoro si colloca proprio all'interno di questo ambito di ricerca e fa riferimento al medesimo paradigma socio-costruttivista, mi sembra importante analizzare anzitutto la posizione di Marina Santi, per poi proporre il punto di vista che qui ho adottato.

Nel suo contributo, Santi mostra come tutta una serie di studi realizzati sulle discussioni in

304 *Ib.*, p. 170. Gregory spiega che l'unico tipo di dialogo che non è correlabile alla pratica della *P4C* è quello eristico, poiché non inerisce la pratica dialogica quanto piuttosto le dinamiche relazioni tra i membri della CdR.

305 Faccio qui riferimento all'articolo di Santi M., 2009, *Teorie dell'argomentazione per l'educazione: prospettive e modelli di analisi argomentativa applicati in contesti di discussione in classe*, op. cit., pp. 197-209.

306 *Ib.*, p. 199.

307 *Ib.*, p. 201.

classe con bambini della scuola primaria e finalizzati, in generale, a individuare l'impatto della discussione, soprattutto quella attuata secondo il metodo della *Philosophy for Children*, sullo sviluppo e la promozione del pensiero complesso (critico, creativo e *caring*) e delle competenze argomentative, possano essere utilmente classificati e sistematizzati utilizzando le categorie di Wenzel.

Nell'ambito della prospettiva *logica* dell'argomentazione, si può collocare un primo gruppo di studi che «hanno in modi diversi cercato di individuare la natura e la struttura degli argomenti *prodotti* dai bambini nelle discussioni in classe»³⁰⁸ e, in particolare, in quelle condotte applicando il curriculum della *P4C* nella scuola elementare. Questi lavori svolti tra il '90 e il '95, hanno avuto come oggetto «la struttura delle argomentazioni filosofiche elaborate dai bambini durante le sessioni in “comunità di ricerca” guidate», strutture che sono state rilevate attraverso l'applicazione del modello di Toulmin ai protocolli trascritti delle discussioni dei bambini, e «hanno mirato ad una valutazione dell'impatto della *P4C* nella qualità delle discussioni in classe.»³⁰⁹ L'autrice sottolinea come, in questa ricerca, la prospettiva logica dell'argomentazione abbia consentito di mettere in luce l'emergere di una progressiva profondità della struttura argomentativa nei bambini raggiunta attraverso il domandare filosofico orientato in base al metodo della *P4C*, il quale pertanto ha manifestato ricadute positive sullo sviluppo delle competenze argomentative nei bambini.

Un secondo gruppo di studi successivi al '95, viene invece ricondotto alla «prospettiva *dialettica*, ovvero più orientata agli aspetti procedurali del discorso deliberativo (...), coniugata con un esplicito interesse epistemico di costruzione collaborativa della conoscenza»³¹⁰ e caratterizzata dall'applicazione del modello di Edmondson. In particolare, in una di queste ricerche, i bambini grazie alla pratica collettiva dell'argomentare hanno «modificato un concetto implicato proceduralmente, passando da una rappresentazione conflittuale o generica del discutere ad una più cognitiva, generativa, epistemica e critica.»³¹¹ L'adozione del modello di Edmondson, fondato sul concetto processuale di “scambio” come unità minima di sviluppo del discorso argomentativo, al posto di quello di Toulmin, fondato invece sulla nozione strutturale di “turno”, ha consentito, secondo Santi, di far emergere maggiormente la dimensione dialettica dei processi argomentativi, mettendo in evidenza soprattutto la cooperazione con cui i bambini hanno tentato di accordarsi su una “offerta” accettabile e condivisa.

308 *Ib.*, p. 202.

309 *Ib.*, p. 203.

310 *Ib.*, p. 204.

311 *Ivi.*

Infine, da uno studio, che ha adottato il modello di Kline nelle analisi delle argomentazioni dei bambini, è risultata «una relazione positiva tra la partecipazione a contesti di discussione in classe quali quello della “comunità di ricerca filosofica” della *P4C* e il progressivo innalzamento del livello di qualità dell'argomentazione in termini che potremmo definire “retorici” nella proposta di Wenzel»,³¹² nel senso che fanno riferimento alle capacità di creare consenso intorno a una proposta ma soprattutto alla «capacità di integrare l'identità dell'altro nel processo argomentativo-persuasivo che si realizza nella legittimazione del valore intrinseco dell'interlocutore.»³¹³ Tali studi, pertanto, mostrano come l'applicazione del curriculum della *P4C*, nella variante orientata in senso persuasivo proposta da Kline, è in grado di promuovere nei bambini anche rilevanti elementi empatici e *caring*, centrando appieno quegli obiettivi che Lipman aveva previsto nel concetto di pensiero complesso, ossia capace di giudizio critico, creativo e *caring*.

La strada percorsa qui è, tuttavia, diversa da quella intrapresa da Santi, anche se condivido con la studiosa padovana alcune istanze di fondo. Innanzitutto l'obiettivo, che è quello di valutare l'impatto del curriculum della *P4C* sulle competenze argomentative dei bambini, nella triplice accezione del termine proposta da Wenzel, e sullo sviluppo delle tre dimensioni del pensiero complesso. E anche l'ipotesi di base, e cioè che vi sia una correlazione positiva tra la partecipazione alle sessioni di *P4C* e lo sviluppo delle capacità logico-critiche, creative e *caring*. A differenza di Santi, però, il metodo utilizzato in questa ricerca per la rilevazione delle tre dimensioni dell'argomentazione non consiste tanto nell'analisi testuale della trascrizione degli scambi argomentativi avvenuti nel corso delle sessioni di *P4C*, bensì nell'ideazione e nella somministrazione di una batteria di test per rilevare una specifica prerogativa del pensiero complesso e, insieme, delle competenze argomentative, così come le ha declinate Wenzel.

Ho utilizzato tre test: il *New Jersey Reasoning Skills* è il test che ho utilizzato per misurare la componente logico-critica. *Giochiamo a raccontare la scuola* è il test che ho ideato per intercettare la dimensione *caring* del pensiero e che, al tempo stesso, si propone di cogliere gli aspetti etici, regolativi e procedurali che hanno contraddistinto la condotta dei bambini nelle discussioni. Si vedano per esempio gli *items* numero 3 (“Hai difficoltà a rispettare i turni di parola durante le discussioni in classe con i tuoi compagni”) e numero 7 (“Quando ti senti più libero di esprimere le tue opinioni? Durante un dialogo in classe con regole condivise dal gruppo oppure durante una conversazione senza regole”).

³¹²*Ib.*, p. 206.

³¹³*Ivi.*

Giochiamo a immaginare è il test che ho elaborato per rilevare la dimensione creativa del pensiero complesso e che, al tempo stesso, cerca di evidenziare la componente di persuasione che connota per sua natura il processo argomentativo, poiché senza capacità generativa l'arte del persuadere perde in vigore. Si vedano a esempio gli *items* numero 2 (“La famiglia Rossi è composta da tre persone: il padre, la madre, la figlia, con tanti gatti dai nomi impossibili. È una famiglia un po' particolare: la figlia parla solo inglese, il padre solo francese, la madre solo italiano. Quando parlano insieme non si capiscono mai! Prova a dare loro qualche consiglio affinché possano capirsi quando parlano tra loro”) e numero 6 della prima versione (“La mamma ti chiede di passare il pomeriggio giocando col tuo fratellino. Tu però ti sei già messo d'accordo con gli amici per uscire in bici. Quali ragioni puoi sostenere con la mamma per avere il permesso di uscire? Puoi scrivere tutte le idee che ti vengono in mente, specificando perché secondo te funzioneranno per toglierti da questa difficile situazione”). Dunque, l'elemento retorico-persuasivo acquista nei processi della CdR un nuovo e più positivo significato (come dimostra l'esperienza della *P4C* col modello di Kline): diventa un passaggio necessario che i membri attraversano, e che può confluire nella dimensione creativa e/o cooperativa di co-costruzione della conoscenza.

PARTE TERZA

L'indagine empirica

«Il filosofo moderno è spesso un funzionario, sempre uno scrittore, e la libertà che gli è concessa nei suoi libri ammette una controparte: quello che scrive entra fin dall'inizio in un universo accademico dove le opzioni di vita sono indebolite e le occasioni di pensiero velate [...]. Ora, la filosofia deposta nei libri ha cessato di interrogare gli uomini. Ciò che in essa vi è di insolito e di quasi insopportabile si è nascosto nella vita decorosa dei grandi sistemi. Per ritrovare l'intera funzione del filosofo bisogna ricordare che sia i filosofi-autori che leggiamo, sia noi stessi in quanto filosofi, non abbiamo mai smesso di riconoscere come patrono un uomo che non scriveva, che non insegnava, quanto meno da una cattedra di stato, che si rivolgeva a coloro che incontrava per strada e che ha avuto delle difficoltà con l'opinione pubblica e con i poteri statali. Bisogna ricordarsi di Socrate.» (Merleau-Ponty, 1953)

«Forse non parlo molto, ma penso tutto il tempo. Oh, che domanda ha fatto Sofia, che domanda meravigliosa! Se sei in gamba, pensi a quanto sai, se sei saggia pensi a quanto poco sai.» (Lipman, in *Elfie*)

Capitolo Primo. Il laboratorio di *Philosophy for Children* in classe e la somministrazione di nuovi strumenti di valutazione: uno studio di caso

Paragrafo 1 - Obiettivi e ipotesi di ricerca

Questo progetto di dottorato non vuole essere un'esplorazione solo teorica dei materiali teorico-pratici inerenti alla *Philosophy for Children*, peraltro ormai ampiamente diffusi e applicati, ma propone anche uno studio di caso, costituito da due nuclei:

- un laboratorio presso una classe quinta della scuola primaria, che ha vissuto quindici incontri nei quali ha sperimentato, con la scrivente nella funzione di facilitatrice, il curricolo lipmaniano, specificamente con il testo *Pixie*;
- l'elaborazione e l'ideazione di nuovi strumenti per la rilevazione del pensiero multidimensionale.

Come documentato nella prima parte, molto materiale e molta attenzione è stata dedicata al delicato problema della valutazione dell'efficacia della P4C in termini di *enhancement* delle abilità logico-argomentative e di valutazione della pregnanza filosofica delle argomentazioni della comunità di ricerca. Minor attenzione è stata invece dedicata dai ricercatori nazionali e internazionali alla misurazione delle dimensioni *caring* e creative del pensiero. Per questo, lo studio di caso comprende l'ideazione di due strumenti *ad hoc* per avviare una riflessione sulle possibili modalità valutative dell'ambito *caring* e creativo del pensiero, quanto mai difficili da definire e ancor più da valutare in modo oggettivo. Quando si definisce un comportamento *caring* ai fini valutativi? Quali aspetti valoriali e/o adattivi occorre prendere in considerazione? E quando posso definire una produzione del bambino "creativa"? Quali elementi la connotano come tale? In breve, mi sono interrogata sulle possibilità di trovare degli indicatori e dei descrittori operazionalizzabili, applicabili dunque a quesiti da sottoporre agli studenti. L'obiettivo è stato quello di creare degli strumenti di osservazione e riflessione inerenti la rilevanza logico-argomentativa, creativa ed emotivo-relazionale delle pratiche dialogiche con gli studenti e che, dopo essere stati sottoposti ad analisi critica (a partire da quella operata in questa ricerca) e validazione empirica, possano divenire test efficaci per condurre una futura sperimentazione volta a misurare le dimensioni del pensiero (creativa e

caring) che Lipman ha indicato come implementabili dal suo curricolo, (e possano eventualmente anche essere utilizzati come attività didattiche o di facilitazione).³¹⁴

La progettazione e la strutturazione della fase empirica ha tenuto conto di diversi aspetti:

- le sperimentazioni laboratoriali inerenti alla *P4C* portate avanti in Italia e in altre parti del mondo illustrate nelle precedenti sezioni, che hanno fatto luce sullo stato dell'arte della ricerca nazionale e internazionale;

- le ricerche, gli studi e la letteratura pedagogica che si sono occupati di ricerca empirica, portando "sul campo" il sapere pedagogico nelle sue peculiarità: il rapporto tra intento ricognitivo e quello trasformativo della ricerca, tra la volontà di innovazione e il rigore scientifico; la necessità di pervenire a risultati che possano travalicare i dati e la situazione di partenza. Particolarmente rilevante è la considerazione del coinvolgimento nella ricerca degli operatori e dei ricercatori, figure sicuramente non neutre all'interno di un ambiente educativo (Becchi, 1994³¹⁵), questione che mi pare attinente alla figura del facilitatore, figura – come abbiamo visto – fondamentale per la crescita e lo sviluppo della CdR e proprio per questo estremamente delicata, chiamata a una presenza attenta e costante ma non invasiva;

- la prospettiva di provare a valutare tutte le dimensioni del pensiero che Lipman suggerisce sollecitate dalla pratica filosofica.

Paragrafo 2 - Il disegno della ricerca e la scelta delle classi

Ho così elaborato il test *Giochiamo a immaginare* per cogliere gli aspetti creativi del pensiero infantile, e il test *Giochiamo a raccontare la scuola* per esplorare la dimensione *caring*. Il test *Giochiamo a immaginare* è stato pensato in due versioni, per evitare l'effetto apprendimento, mentre il test *Giochiamo a raccontare la scuola* è costituito da un'unica versione.

Per quanto riguarda la connotazione logica del pensiero, ho mantenuto la somministrazione del *New Jersey Reasoning Skills (NJRS)*, proponendo una versione “ridotta” di ventidue *items*

314 Per quanto riguarda la dimensione logica, è in uso il *New Jersey Reasoning Skills* che, sebbene sia letto criticamente in questa ricerca, rimane lo strumento valutativo in uso nella comunità scientifica che si occupa di *P4C*.

315 Per ulteriori approfondimenti si veda Bondioli A. (a cura di), 2006, *Fare ricerca in pedagogia, Saggi per Egle Becchi*, FrancoAngeli, Milano. Becchi propone un approccio transattivo, che esprime la natura dialettica e trasformatrice del processo valutativo, cui mi rifaccio con convinzione.

(su cinquanta previsti nella versione originale di Lipman), ognuno rappresentativo delle abilità di ragionamento indicate da Lipman. Anche in questo caso, il test è stato proposto in due versioni, che presentano lo stesso numero di *items* e dovrebbero rilevare le stesse abilità di ragionamento, per evitare l'effetto apprendimento e per meglio osservare il grado di ricezione e comprensione da parte dei bambini degli *items* in oggetto, sui quali ho svolto un percorso di analisi critica (i test utilizzati sono riportati in Appendice).

Successivamente, ho proceduto a individuare una scuola elementare interessata a ospitare un laboratorio di *P4C*, e disponibile alla somministrazione di test. Questo studio di caso prende in considerazione due classi quinte della scuola primaria, di cui una classe è stata esposta al laboratorio di *P4C*, mentre la seconda classe ha dato la disponibilità alla somministrazione dei test, senza usufruire dell'esperienza laboratoriale.

La scuola interessata dalla fase empirica è stata individuata a Torino, in virtù delle mie conoscenze lavorative pregresse. Si tratta di una scuola primaria statale, per tradizione aperta al coinvolgimento in nuove proposte e alla collaborazione con gli enti sul territorio, con un'utenza medio-alta. Gli insegnanti hanno collaborato attivamente, proponendo suggerimenti e motivando gli studenti. Anche la Dirigente Scolastica ha aderito con convinzione.

Tengo a precisare che ho cercato di ideare degli strumenti che dessero conto della specificità del curriculum della *P4C*, strumenti cioè che mirino a meglio comprendere i processi interni della CdRF che i bambini esperiscono grazie alla pratica della *P4C*. Gli *items* dei test sono pertanto costruiti coerentemente con l'obiettivo di osservare lo sviluppo delle abilità argomentative praticate nella CdR.

Nei prossimi paragrafi, darò conto di come ho articolato lo studio di caso: la letteratura scientifica consultata, i modelli esaminati e a cui mi sono ispirata per l'elaborazione dei nuovi strumenti, la fase di *try out* per una prima affinazione degli strumenti in oggetto, il laboratorio in classe, la somministrazione dei test, l'analisi delle risposte dei bambini secondo i criteri valutativi adottati, l'analisi delle criticità e degli elementi di affidabilità delle prove.

Paragrafo 3 - La costruzione dei nuovi strumenti per la rilevazione del pensiero multidimensionale

Per quanto concerne la realizzazione dei nuovi materiali, il test sul pensiero creativo e il test sul pensiero *caring*, esporrò la genesi e il processo ideativo degli *items* ed esaminerò le criticità emerse nell'analisi delle risposte. Rispetto al *NJRS*, strumento ampiamente in uso nel mondo, analizzerò le domande che hanno maggiormente evidenziato una natura problematica negli esiti degli allievi.

In questa indagine empirica, i bambini hanno affrontato la somministrazione di tre tipi di test molto diversi fra loro: credo che prevedere una batteria di *items* diversificati (sia rispetto alle diverse dimensioni del pensiero, sia rispetto alla loro differente formulazione all'interno dei singoli test) vada incontro ad un'esigenza docimologica fondata su una visione multiprospettica dell'intelligenza umana,³¹⁶ che secondo me si confà ai bambini di oggi, sovrastimolati da una pluralità di messaggi.

§ 3.2 - Il try out

Prima di avviare lo studio sul campo, ho proceduto a testare i questionari attraverso una fase di *try out* che mi permettesse di effettuare una prima messa a punto gli strumenti dopo averne osservato empiricamente la resa effettiva con i bambini.

In questa fase, ho scelto di somministrare i tre questionari in due classi quinte, in due differenti circoli di scuola primaria di Torino e provincia. Sono state scelte due classi molto diverse per utenza e per strutturazione delle attività didattiche, accomunate però dall'attenzione al discente e dall'apertura a sperimentazioni e progetti innovativi. In entrambe le classi, studenti e insegnanti sono stati estremamente disponibili e collaborativi durante l'attività.

316 Non concordo con l'orientamento docimologico del *testing*, secondo cui è possibile una valutazione oggettiva, inteso dai suoi difensori come uno strumento democratico in quanto uguale per tutti. Ritenendo anzi che non siamo tutti uguali, ho cercato di strutturare una proposta valutativa che potesse dar ragione dei diversi stili di pensiero dei bambini. I test valutano una conoscenza "cristallizzata", che vorrebbe misurare l'intelligenza vista come abilità scolastica di tipo accademico (Neisser, 1979), ma che trascura la capacità di adattamento, la comunicazione, l'impegno dei singoli, e non dice nulla sui processi mentali che si attivano nelle diverse attività didattiche.

Il *try out* si è svolto in due classi:

- una classe quinta di una scuola primaria di Torino;
- una classe quinta di una scuola nella prima cintura di Torino.

La presentazione delle attività è stata uguale per entrambe le classi: i questionari sono stati proposti in modalità ludica, a-valutativa, come giochi di fantasia e di logica. Anzi, il termine "test" è stato espressamente abolito (anche per non ricordare agli alunni le temute prove INVALSI), e gli ho preferito espressioni quali: "attività", "schede", "giochi didattici". È stato esplicitato ai bambini che stavano aiutando un'insegnante a capire gli elementi positivi e quelli negativi dei questionari, in modo che fossero poi proponibili ad altre classi. Ed i bambini hanno preso sul serio la loro funzione e, sentendosi investiti di responsabilità, hanno esercitato il ruolo di giudici severi e intransigenti. Grazie al loro aiuto, ho verificato quali *items* necessitavano di essere rimaneggiati o eliminati in quanto troppo complessi o mal strutturati, e ho proceduto alle variazioni che hanno dato origine alla versione definitiva.

A seguire, è stata proposta una seconda somministrazione "incrociata", per cui la classe che aveva utilizzato la prima versione del test sul pensiero creativo e del test logico *NJRS* si è confrontata con la seconda versione e viceversa. In entrambe le classi, i bambini hanno dichiarato di aver trovato più semplice questa seconda somministrazione, in parte perché le consegne erano in parte già corrette secondo le loro indicazioni, e dunque risultano più chiare, e forse anche per l'effetto "apprendimento" dovuto alla ripetizione della tipologia dell'esercizio.

Rispetto al *NJRS*, il mio obiettivo non è qui quello di far emergere differenze nelle prestazioni, piuttosto segnalare le difficoltà emerse nei bambini. Il *NJRS* ha il merito di prestarsi immediatamente a una misurazione numerica, che ho pertanto effettuato, nell'ottica però di capire il suo potenziale grado di comprensibilità e svolgimento.

Per quanto riguarda la somministrazione della prima versione del *NJRS*, il numero medio di errori per allievo, ottenuto dividendo il numero degli errori totali per il numero degli allievi, appare altamente comparabile: 8,25 è la media della scuola torinese, mentre è di 8,769 la media della scuola fuori città (da cui si ricava la percentuale media di errore, ottenuta dalla proporzione tra la media degli errori dei bambini e il numero totale degli *items*: 38,6% per la scuola torinese, 40% per la scuola fuori città).

Anche per quanto concerne la somministrazione della seconda versione, il numero medio di errori per alunno appare abbastanza comparabile: 7,5 la media della scuola fuori città, 8,25 la media della scuola torinese (da cui si ricava la percentuale media di errore: 37,5% per la scuola torinese, 34% per la scuola fuori città).

La media dei risultati appare fortemente comparabile considerando gli esiti di entrambe le versioni. La media totale degli errori compiuti dagli studenti della classe fuori città è infatti 8 (pari al 36,3%); mentre la media totale degli errori compiuti dagli alunni della classe torinese è 8,37 (pari al 38%). Comparabile è anche il campione numerico dei bambini (23 alunni presso la scuola fuori città, 24 alunni presso la scuola torinese).

Capitolo secondo. Il laboratorio di *Philosophy for Children* in classe

«Pixie è un po' strana, si dà risposte strane a problemi strani.» (Francesca, sessione del 13/02)

Paragrafo 1 - La funzione didattica dei testi lipmaniani

Come già sottolineato nella prima parte di questo lavoro, l'uso dei dialoghi lipmaniani come testi-stimolo permette ai bambini di incontrare personaggi e storie quotidiani, privi di elementi magici o fiabeschi, quasi a sottolineare che le opportunità di meravigliarci e stupirci ce le dà la realtà intorno a noi. Come osservano Lipman e Gazzard, i racconti del curricolo «rintracciano il fantastico ed il meraviglioso nel mondo naturale e reale, ed è l'incontro con essi che sollecita il pensiero, il ragionamento, l'immaginazione»³¹⁷.

Nell'Introduzione al Manuale di *Elfie*, Lipman definisce quali sono le abilità prodotte dall'esercizio filosofico nelle sessioni, e che possono arricchire e promuovere l'apprendimento di altri ambiti disciplinari, quali la lettura, la scrittura, il parlare, l'ascoltare. In particolare, Lipman scrive i suoi testi predisponendo una struttura tale da promuovere differenti sviluppi logico-argomentativi.

Elfie promuove: comparazioni (similitudini aperte, similitudini chiuse, metafore, analogie); distinzioni (nessuna x è una y , alcune x non sono y); connessioni (tutte le x sono y , alcune x sono y); formulazione di domande e ragioni; racconto di storie.

Kio e Gus promuove: ragionamento ipotetico; inferenza; narrazione; assunzione di prospettive; dare ragioni; ragionamento relazionale; seriazione; formazione concettuale; individuazione di assunzioni; ragionamento causale; classificazione.

Pixie promuove: paragoni (esatti e inesatti); racconto di storie; ambiguità; paragoni con *standard*; definizioni; seriazione; lavoro con modelli; similitudini, metafore, analogie; argomentazione; formazione concettuale; operazioni con regole; classificazione; discriminazione di significati; adattamento mezzi-fini; adattamento parti-tutto.

Anche nell'intento di motivare la scelta degli *items* che ho ideato e somministrato nelle classi,

317 Lipman M., *Elfie*, ed. it. del 1999, *Presentazione* a cura di Striano M., p. 8.

vorrei qui ripercorrere brevemente alcuni nuclei del testo di *Pixie*, sottolineando quei passaggi che a mio avviso si sono rivelati particolarmente fecondi nello stimolare molteplici possibilità interpretative e nell'offrire opportunità di argomentazione e controargomentazione. Nella consapevolezza che la CdR, che si crea durante le sessioni, potrebbe cogliere questi come pure altri snodi testuali, nel libero movimento di co-costruzione delle conoscenze che la comunità induce.

In questa analisi prendo in considerazione anche i suggerimenti operativi del manuale per i facilitatori, sia per evidenziare la complessità del curriculum e le possibilità cognitive che esso offre, sia per rilevare la difficoltà da parte del facilitatore di cogliere tale ricchezza e intervenire in modo consapevole ed efficace nella comunità in crescita.

Paragrafo 2 - Temi e significati del racconto *Pixie*

«*Pixie* è un bel racconto. Il suo fascino è racchiuso nella dolcezza con cui l'autore si accosta al mondo dei bambini, dipingendo personaggi dai tratti indimenticabili. *Pixie*, Bruno, Isabella, Miranda rappresentano tutti un frammento di fanciullezza, un ricordo da accarezzare dentro di noi, uno slancio di vita davanti a noi da custodire e proteggere.»³¹⁸

Il racconto, destinato agli allievi delle classi quarte e quinte elementari, è costruito sul registro dell'interiorità, poiché affronta le problematiche della crescita, della relazione interpersonale a scuola e in famiglia, il tentativo della protagonista di orientarsi nella sua esperienza quotidiana e di rintracciare un senso. In particolare, la scuola appare un luogo pieno di positività (come in altri dialoghi rivolti agli alunni della scuola primaria), aperto a forme di didattica che non rappresentano la mera trasmissione di contenuti, e viene vissuta dai protagonisti del racconto come un'esperienza fondata sul dialogo, sul riconoscimento e sul rispetto delle individualità dei bambini sia da parte del docente sia da parte dei compagni. Non a caso il Maestro è presentato come una figura evocatrice, appassionata del suo lavoro e profondamente attento alle esigenze dei suoi alunni.

Pixie è una bambina che, con le sue riflessioni, rende manifesto il senso di spaesamento che si vive nel cercare di cogliere significati nelle cose che ci incuriosiscono e stupiscono: dalle relazioni familiari alle cause dei fenomeni naturali intorno a noi, al rapporto con la parola e

318 Cosentino A., 1999, *Presentazione*, in "Pixie", Liguori, Napoli, p. 7.

con il suo potere di evocare senso in questo testo. I bambini sono invitati alla riflessione attraverso il linguaggio: «si scoprono similarità e differenze stabilendo confronti e fare confronti significa svelare relazioni simili o diverse. I protagonisti di *Pixie* sono impegnati a esaminare la natura dei paragoni esatti e di quelli non esatti (letterali e figurativi) e, così facendo, si ritrovano a indagare su proporzioni e similitudini, metafore e analogie. In realtà, se volessimo indicare quale obiettivo maggiormente qualifica questo programma, dovremmo dire che si tratta della padronanza del ragionamento analogico».³¹⁹ Per questo il testo propone un lavoro di comprensione delle ambiguità del linguaggio (le relazioni tra le parole, i doppi sensi del linguaggio ordinario, la ricchezza del linguaggio polisemico della letteratura). Un altro tema rilevante a questo proposito è quello delle relazioni: i rapporti tra le persone, le cose, le parole, come per esempio la relazione della somiglianza, spesso espressa attraverso metafore, analogie, paragoni. «Lo sviluppo cognitivo è da un certo punto di vista, una distinzione di contesti: si impara a non confondere la temporalità con la spazialità, il campo uditivo con quello visuale, quello fisico con quello personale. Il bambino, dovendo ancora imparare a riconoscere i confini tra questi contesti, non ha alcuna difficoltà a trascenderli e, quindi, a percepire le cose come se avessero la faccia, i mobili come simpatici o minacciosi, i colori come felici o tristi, le cose come brutte o graziose. I bambini di tre o quattro anni sfornano metafore una appresso all'altra, ma molte di esse a noi appaiono sconsideratamente inappropriate, tanto che ci affrettano a prendere provvedimenti per rinforzare le capacità, logiche. Il risultato può essere che il bambino venga sbilanciato verso l'estremo opposto, dove contesti e ordini son stati chiaramente separati e i passaggi causali dall'uno all'altro sono vietati.»³²⁰

Un tema di particolare rilevanza filosofica e antropologica è il rapporto tra la parola e il silenzio. Il testo è infatti molto orientato a sottolineare l'oralità che connota la figura di *Pixie*, che ci riporta fedelmente quanto accade. La narrazione è il paradigma vitale di questo testo, come osserva Cosentino che ne ha curato adattamento e traduzione, e viene intesa come strumento di riflessione e di consapevolezza metacognitiva. Ma, al contempo, *Pixie* si relaziona con Bruno, un compagno che non parla - non a causa di una disabilità ma per sua scelta. Una situazione che richiama metaforicamente la dialettica pensare-parlare che è il fulcro dell'indagine filosofica comunitaria. In un articolo del 1992³²¹, Ann Sharp sottolineava

319 Lipman M., 2000, *Alla ricerca dei significati. Manuale di Pixie*, Liguori, Napoli, p. 9.

320 *Ib.*, p. 10.

321 Sharp A., 1992, *Silence and speech in Pixie*, in Reed F. R. (eds), "Studies in *Philosophy for Children*. *Pixie*", Ediciones de la Torre, Madrid. Trad. it. in Cosentino A. (a cura di), 2002, "Filosofia e formazione", Liguori, Napoli, pp. 245-246.

che il focus di *Pixie* è proprio sul ruolo del linguaggio, sul ragionamento analogico, e sulla scoperta dei significati dell'esperienza di vita. Allora, come giustificare il silenzio di Bruno? Sharp ha elaborato cinque interpretazioni del suo silenzio. Forse Bruno reagisce col silenzio a uno stato di oppressione, oppure il suo silenzio potrebbe essere un simbolo: o di carattere religioso, o relativo alla libertà dell'uomo, o al dialogo, o infine alla coscienza. Bruno rappresenta quei bambini che non parlano, è in antitesi a *Pixie*, che, come lei stessa dice, parla tutto il tempo. Bruno ha smesso di parlare perché si è reso conto che quello che lui aveva da dire non interessava alle persone intorno a lui. Riecheggia in Sharp la “cultura del silenzio” di Freire, che accomuna tutte quelle persone “senza voce”, che vivono sotto il controllo di qualcuno o qualcosa. E allora tacciono, poiché sanno che le loro parole non scalfirebbero alcun muro. Sappiamo da *Pixie* che Bruno non ha smesso di parlare con gli animali, e questo tratto rinvia per Sharp alla tradizione religiosa mistica, che identifica nel linguaggio un limite dell'esperienza umana. Il discorso può essere inteso come simbolo di libertà, in quanto rappresenta il potere creatore dell'uomo che travalica la sua natura biologica: secondo Sharp, la nostra immortalità è nell'arte letteraria. Inoltre il silenzio è interpretabile come una forma di dialogo: apprendiamo ascoltando gli altri. Infine il silenzio illumina il piano della coscienza, poiché ci concede il tempo della riflessione necessario per rintracciare un senso nella nostra esperienza quotidiana.

Al termine del libro, Bruno riprende a parlare, e individua, non a caso, in *Pixie* la persona con cui tornare a comunicare col linguaggio, poiché i due bambini sono accomunati dalla stessa voglia di cercare e attribuire significati a ciò che accade loro nella vita. In questa prospettiva, *Pixie* appare un racconto di liberazione, dove il dialogo autentico è la via per la conoscenza di sé e dell'altro, ed è una via che conduce all'autostima e alla fiducia reciproca.

Paragrafo 3 - La metodologia adottata nel laboratorio di *P4C*

Ho condotto il laboratorio, articolato in quindici sessioni nell'arco di quattro mesi, seguendo la metodologia lipmaniana, dando a ogni sessione la scansione in fasi metodologiche, come presentato nella prima parte di questo lavoro. Ogni sessione è iniziata con la lettura del brano stimolo tratto da *Pixie*, dopo che i bambini si erano disposti con le sedie a semicerchio. Al termine della lettura, chiedevo ai bambini quali elementi del brano li avessero colpiti, e li

sollecitavo a esporli in forma di domanda, che riportavo sulla lavagna a fogli mobili, con accanto il loro nome. Dopo aver raccolto le domande (che costituiscono l'*Agenda* della sessione), le rileggevo e chiedevo loro di individuare parole o questioni rilevanti che emergevano dall'*Agenda*, in modo da cominciare a esplorare i concetti sottesi e avviare la discussione sulla tematica prescelta.

Durante la conduzione ho fatto uso del *Manuale di Pixie*, prendendo spunto dagli esercizi proposti. In pochi casi ho utilizzato l'intera attività prevista nel *Manuale*. Riporterò alcuni brevi scambi argomentativi tratti dalle sessioni, esemplificativi delle dinamiche discorsive intercorse tra gli allievi e tra gli allievi e il facilitatore, delle difficoltà di penetrare nell'argomento e di affrontarlo da un punto di vista filosofico, ma anche della ricchezza di *insight* e spunti riflessivi che emergono nelle parole dei bambini. Ho scelto alcuni brani tratti da sessioni rappresentative dei diversi momenti del laboratorio: iniziale, intermedio, finale.

Prima di dare spazio agli interventi dei bambini, vorrei fare alcune precisazioni metodologiche. Poiché ritengo fondamentale la possibilità di una valutazione *in itinere*, ho fatto uso del preziosissimo strumento della videoregistrazione (trascrivendo le sessioni svolte con i bambini) per poter osservare dinamiche relazionali, snodi di ragionamento ed eventuali difficoltà, per poter intervenire negli incontri successivi in modo da proporre brani o esercizi mirati a quanto emerso. Inoltre, in alcune sessioni ho avuto la possibilità di avvalermi di un'osservatrice, una studentessa dell'Università di Modena e Reggio Emilia, laureanda in Scienze dell'Educazione sotto la direzione della prof.ssa Cardarello. Nelle sessioni in cui è stata presente, la studentessa ha compilato la scheda guidata di osservazione (riportata in Appendice), strumento predisposto appositamente per cogliere elementi positivi e negativi della conduzione del facilitatore; oltre alla produzione cartacea, non sono mancati fecondi momenti di confronto orale sulle dinamiche emergenti nella CdR, sia con la studentessa sia con le insegnanti della classe, che nella settimana intercorrente tra gli incontri raccoglievano *feedback* da parte degli allievi, e in alcuni casi anche dei genitori, che hanno commentato con le docenti di aver osservato dei cambiamenti di atteggiamento nei loro figli: in particolare, sono state riportate una maggiore tendenza alla riflessione e alla sua condivisione con i familiari, nonché una maggiore predisposizione all'interrogazione e alla ricerca anche nelle questioni più ordinarie e quotidiane della vita familiare.

Infine, ho tenuto in considerazione l'esigenza autovalutativa insita nella natura stessa della CdR, proponendo ai bambini, al termine di ogni sessione, una scheda di autovalutazione relativa agli atti mentali che ritenevano di aver vissuto durante la sessione e che avevano

apprezzato, nonché una breve considerazione su come si erano sentiti con se stessi e con i compagni nella discussione collettiva.³²² La scheda è stata ampiamente illustrata e spiegata nel corso dei primi incontri, affinché i bambini fossero consapevoli che quello strumento era stato costruito “per” loro, perché potessero individuare le proprie abilità di indagine e i risultati afferenti.

Paragrafo 4 - Trascrizione e analisi delle sessioni di *P4C*

Rispetto ai brani tratti dalle sessioni che ho trascritto, ho posto in parentesi un breve commento ad alcune proposizioni particolarmente ben costruite dai bambini che manifestano sia operazioni epistemiche (modello di Pontecorvo³²³), sia elementi argomentativi (modello di Toulmin³²⁴), e che possono far luce sul percorso logico-argomentativo in atto nei membri della CdR.

Prima di dare spazio alle sessioni, riporto un breve bratto dal libro *Pixie*, per mostrare concretamente lo stile dei dialoghi filosofici lipmaniani.

«Ci eravamo messe a letto e avevamo già spenta la luce. Allora io ho detto a Miranda: “Secondo te, quando uno spegne l'interruttore, dove va a finire la luce? Noi diciamo 'va via', ma in realtà dove va?”. “Se ne va a dormire, rispose Miranda, e sarebbe meglio che anche tu ti metessi a dormire”. “Ma io vorrei sapere esattamente dove va”, insistetti. “Se ne va dove c'è il buio. E ora lasciami in pace”. “Tu vuoi dire il buio che viene dallo spazio cosmico, come E.T. e cose del genere?”. Da Miranda non venne più nessuna risposta, così io aggiunsi: “Lo sai

322 La scheda è riportata in Appendice.

323 Cfr. Claris S., 2010, *op. cit.*, p. 91. Pontecorvo distingue tra categorie epistemiche comuni (definizioni, denominazioni; dati, fatti, osservazioni; messa in relazione degli elementi proposti attraverso similitudini, analogie o metafore; considerazioni di tipo metacognitivo-metodologico; principi e ipotesi generali, generalizzazioni; selezione di variabili significative; individuazione di contesti di riferimento; esperienze personali) e categorie specifiche del filosofare (interpretazioni globali sul significato di fatti, situazioni, comportamenti, decisioni; individuazione di possibilità e conseguenze, implicazioni, contraddizioni, argomentazioni, fallacie; valutazioni della validità-utilità di ragioni, credenze e scelte).

324 Cfr. Claris S., 2010, *op. cit.*, p. 90-91. Nel suo modello, Toulmin operazionalizza sei descrittori argomentativi che rendono conto delle funzioni delle proposizioni all'interno dello scambio argomentativo: l'*asserzione*, ovvero l'affermazione proposta agli interlocutori; le *ragioni*, ovvero gli elementi su cui si fonda l'argomentazione; la *garanzia*, che giustifica la relazione tra l'affermazione e le ragioni, attraverso un corpus di conoscenze; il *sostegno*, che supporta la garanzia con ulteriori evidenze; i *qualificatori modali*, che stabiliscono o meno il grado di certezza-probabilità dell'argomentazione. Si veda l'approfondimento nel terzo capitolo della Prima Parte del presente lavoro.

che io non credo in queste cose”. Allora Miranda si girò verso di me nel buio: “Prima hai detto che non credi nelle relazioni e ora che non credi nello spazio. Esiste qualcosa in cui credi?”. “Non è giusto, protestai, solo perché mi meraviglio di qualcosa subito dici che non ci credo. Vuoi trasformare tutto in una barzelletta”. Detto questo, mi girai dall'altro lato per dormire ma prima di addormentarmi ebbi questo pensiero: lo spazio! Ma è soltanto una parola! Significa soltanto il vuoto!»³²⁵

§ 4.1 - Fase iniziale: sessioni 1-5

Prima sessione, testo stimolo: capitolo 1, episodi 1-2 (in data 5/12/2012)

Pixie si presenta ai bambini, in maniera surreale, rispetto alle norme convenzionali cui siamo abituati, specificando che Pixie non è il suo vero nome, ma il nome che si è data lei. Introduce immediatamente due importanti temi testuali e metatestuali:

- il tema delle relazioni (la relazione con il proprio sé, le relazioni sociali con i propri cari) descrivendo le caratteristiche che lei stessa si riconosce (sa incrociare le gambe e camminare sulle ginocchia) e le caratteristiche che gli altri le attribuiscono (per esempio, suo padre le dice che è fatta di gomma, mentre sua madre sostiene che lei si comporta come un peperoncino, benché Pixie non sappia cosa sia un peperoncino e lo immagini come qualcosa di buono simile al gelato);
- il tema delle storie: narrate, inventate, storie all'interno di storie, tema che richiama immediatamente il potere della parola e della narrazione.

Riporto un breve stralcio dalla sessione, la prima che la classe ha affrontato.³²⁶ Uno degli elementi del racconto che più ha colpito i bambini è stato il richiamo alle storie, alla narratività, ma anche il riferimento alla metastoria, a ciò che ha reso possibile la nascita del

325 Lipman M., 1999, *Pixie*, Liguori, Napoli, p. 37.

326 Nelle trascrizioni la lettera F indica l'intervento del facilitatore; la lettera B indica invece un bimbo di cui non si riconosce la voce e non se ne sente il nome dell'audioregistrazione; uso invece i puntini di sospensione per indicare l'impossibilità di trascrivere un intervento videoregistrato, generalmente per rumori di sottofondo, oppure perché il bambino non era orientato verso la videocamera e si è verificata la dispersione dell'audio, o, in alcuni casi, perché la discussione era diventata molto vivace, richiedendo l'intervento regolatore del facilitatore. Rispetto agli interventi del facilitatore, ho tralasciato quelli a uso della videoregistrazione e ho invece riportato quelli che possono essere interpretati dal punto di vista della metodologia lipmaniana e ne ho segnalato la funzione. Gli interventi trascritti possono essere non immediatamente consecutivi. Per quanto riguarda l'analisi delle proposizioni, uso la sigla C.E. per indicare le categorie epistemiche e C.E.F. per indicare le categorie epistemiche del filosofare del modello di Pontecorvo, e la lettera T per indicare il modello di Toulmin.

racconto. Una dimensione per loro nuova, spaesante. Poiché era la prima sessione, abbiamo cercato di dipanare il termine “storia” nei suoi molteplici significati, per dare alla CdR il senso della co-costruzione di una conoscenza che parte dall'accordo intersoggettivo, anche attraverso il disambiguamento del linguaggio ordinario. Si osserverà che non emergono interventi strettamente filosofici, quanto piuttosto si fa strada il timido avvicinarsi a una pratica riflessiva, di interrogazione e di ricerca, visibile attraverso la produzione di ipotesi. In questa sessione ho inoltre proposto un esercizio tratto dal Manuale³²⁷ che richiede di continuare una storia, di cui è noto solo l'inizio, narrativamente costituito da una trama misteriosa.

Francesco: da quanto abbiamo letto, vuole raccontare altre storie, fare la storia della storia, è una cosa nuova, perché di solito i libri raccontano una storia ma non dicono come sono arrivati a quella storia, come mai hanno voluto scrivere quella storia (*C.E.: considerazioni di tipo metodologico-metacognitivo. T.: garanzia*).

F: Che cosa vuol dire storia? (*domanda aperta*)

B: ci spiega il passato

B: però dice la storia del passato, quindi narra anche in questo senso... e anche legato, da quello che abbiamo letto, una storia scritta ma anche la storia del tempo.

Sara: forse la storia della sua vita passata.

Marius: cioè le storie possono iniziare con qualunque tempo, le storie più antiche cominciano sempre con “c’era una volta” però questa storia visto che è stata scritta nel ventesimo secolo, alla fine non è che si dice proprio “c’era una volta” (*C.E.: generalizzazione empirica. T.: ragione*).

Valentina: “c’era una volta” si usa soprattutto nelle favole (*C.E.: selezione della variabile significativa. T.: ragione implicita*).

Diego: la storia ha diversi significati... per esempio... storia antica, storia da raccontare...

Giulia: quando uno racconta delle bugie.

Diego: oppure penso a quando... con la mamma... io gli dico voglio le patatine, e lei mi dice no, oggi no, allora iniziamo a litigare e la mamma mi dice “ma non fare queste storie” (*C.E.: esperienza personale. T.: ragione*).

327 Lipman M., 1999, *Manuale di Pixie, op. cit.*, p. 36. «Questa è la situazione misteriosa: un pomeriggio d'inverno Paolo e Maria stavano tornando a casa da scuola. Era quasi buio e stava incominciando a cadere una neve leggera. Improvvisamente Maria ha detto: “Paolo, guarda quel buffo negozietto, non l'ho mai visto prima!”. Attraversarono la strada e lessero l'insegna del negozio. Diceva: “Chiacchierino Gridi e figli. Ammaziamo parole”». Sono riportate quattro insegne diverse, per cui la classe viene divisa in quattro gruppi e ciascuno continuerà la storia, coerentemente con l'insegna del negozio assegnatagli.

Francesco: quando uno dice non fare tante storie, non vuol dire raccontami delle storie, ma non dirmi delle bugie. Come sinonimo di bugie, capricci. (C.E.: *definizioni linguistiche. T.: ragione*).

Seconda sessione: capitolo 1, episodio 4 (in data 12/12/2012)

L'episodio introduce uno dei *leit motiv* del testo, ovvero l'invenzione della creatura misteriosa da parte dei bambini: in occasione della visita allo zoo, il Maestro invita infatti gli allievi a pensare a un animale, e chiede loro di non dire a nessuno quale animale hanno in mente, e di cercarlo allo zoo in occasione della loro prossima visita. Lo stare a scuola ascoltando il Maestro offre a Pixie l'opportunità di introdurre un ulteriore tema ricorrente del testo, ovvero quale relazione intratteniamo con il nostro corpo: Pixie racconta infatti che le si è "addormentato il braccio", e si interroga su cosa significhi questa espressione: «non è una cosa strana? È come se non ti appartenesse più! Come può una parte di te non appartenerti? Tutto quello che fa parte di te ti deve appartenere! Lo vedi, è proprio questo che io non capisco! O io e il mio corpo siamo la stessa cosa o non lo siamo.»³²⁸ Come si vede nel breve brano, i bambini sono incuriositi dal mistero, ma faticano a dipanarne la matassa; mi pare patiscano la radice polisemica del termine, e non riescono ad approfondire filosoficamente il concetto.

F: perché la creatura è misteriosa? E perché l'avete collegata a segreto e strano? Che cos'è il mistero? (*domande aperte per liberare il dialogo*)

Elena: è una cosa strana che gli altri non sanno, e quindi può avere tante sfumature

Giulia: è misteriosa ... se c'è qualcosa di strano non si può spiegare né sapere e gli altri non lo sanno, e quindi diventa un mistero (C.E.F.: *interpretazione globale. T.: garanzia*).

Eleonora: una cosa che non si può riferire agli altri

Amine: una cosa strana è una cosa che si tiene dentro di sé, che non si dice. Se una persona è misteriosa, timida, allora non vuole parlare con gli altri (C.E.: *osservazione + ipotesi. T.: asserzione+ragione*).

F: cioè una persona non si fa conoscere, è riservato, e quindi non sappiamo nulla di lui. E quindi magari diciamo che è una persona misteriosa. E' questo che intendi Amine, che intendete? (*intervento di puntualizzazione attraverso il rispecchiamento; domanda chiusa*)

328 Lipman M., 1999, *Pixie, op. cit.*, p. 15.

Dennis: il mistero è una cosa da scoprire.

Laura: la stessa cosa di Dennis. Ogni persona è misteriosa e gli altri la devono scoprire

Eleonora: il mistero è qualcosa che non conosci, alcune persone sembrano misteriose perché non conosciamo delle parti del suo carattere

Al termine della sessione ho proposto un esercizio tratto dal manuale, che aveva lo scopo di favorire la produzione di ipotesi, implementare cioè la fluidità del pensiero rispetto all'argomento trattato. L'esercizio è intitolato *Se sono in una città sconosciuta e non trovo un indirizzo è un mistero?*³²⁹ Le risposte riportate esemplificano i due punti di vista, ovvero la risposta positiva e quella negativa alla domanda dell'esercizio. Molti bambini hanno partecipato, esponendo le loro ipotesi: l'esercizio ha secondo me promosso la fluidità di pensiero, ma ho riscontrato che l'urgenza di comunicare la propria idea andava talvolta a discapito della chiarezza argomentativa, nonostante i richiami del facilitatore a sostenere sempre con "buone ragioni" il proprio punto di vista.

Silvia: no, perché un mistero è una cosa che ti capita meno frequente, ma se ti capita di non trovare una via è una cosa di tutti i giorni.

Marius: poteva essere un mistero perché il mistero ha una parte che deve essere investigata, c'è una domanda, che è dove è la via.

Amine: magari è un mistero perché la via ha dei poteri magici e si sposta, da una parte ad un'altra.

Terza sessione: capitolo 2, episodio 3 (in data 19/12/2012)

In questo episodio viene ripreso il tema del corpo e di come lo percepiamo, come ci poniamo nel comprenderne la relazione che lega il tutto alle singole parti. Pixie si sveglia nella notte credendo di avere su di sé la gamba della sorella, ma scopre che è la sua stessa gamba a procurarle sensazioni particolari, come i formicolii, perché "si era addormentata". Le riflessioni che Pixie comunica ai suoi lettori sono l'espedito per sollecitare l'interrogazione filosofica sul nostro mondo, sulla consapevolezza che ne abbiamo. A tal fine, viene presentata la possibilità di esplorare settori di conoscenza attraverso i paragoni, che sollecitano a scoprire relazioni di somiglianza e differenza ("la gamba sembrava proprio di gomma", "ho guardato il piede, somigliava proprio al mio piede").

F: Se non ci sono subito altre domande volevo chiedervi questo: quando noi diciamo "mi

329 Lipman M., *Manuale di Pixie, op. cit.*, p. 37.

si è addormentato un piede, la gamba, il braccio", intendiamo che quella parte del corpo in quel momento si sta riposando? (*intervento di focalizzazione; ruolo provocatore e facilitatore*)

Giulia: sì ... il braccio si sta riposando.

Silvia: il braccio non sta proprio dormendo, riesci ancora a muoverlo, solo che non può fare tutto quello che vorrei, perché non è in funzione (*C.E.: legge. T.: ragione*).

F: Per quale motivo potrebbe non essere in funzione il tuo piede, il tuo braccio, la tua gamba? (*ruolo provocatore e monitor*).

Silvia: perché non sta proprio dormendo, ma sta fermo... (si blocca).

Francesco: secondo me, addormentare un braccio o una parte del corpo può succedere quando vai sotto sforzo, perché magari lo muovi con più fatica e può esprimere una parte di dolore, anche se non è proprio un dolore atroce come capita... (*C.E.: legge. T.: ragione*).

F: per te è come una specie di dolore. Usi mai l'espressione "mi si è addormentato un braccio o un piede"? (*ruolo di monitor*)

Francesco: no, forse nel linguaggio comune fa ridere, sembra che uno stia scherzando e non viene preso sul serio. Oppure questo modo di raccontare questa cosa dell'addormentarsi è un modo per strappare un sorriso al lettore che legge questo libro. Addormentare una parte del corpo è abbastanza difficile perché non hanno un proprio cervello, non fanno quello che vogliono (*C.E.F.: interpretazione globale, individuazione di possibilità. T.: asserzione + ragioni*).

F: è proprio quello che volevo chiedere anche io a Giulia: è possibile che una parte del ns corpo si addormenti mentre noi siamo svegli? Voi avete parlato del riposo... O intendete che questo succede con tutto il resto del corpo? Meditateci un momento perché vorrei sapere che risposta vi date (*intervento che prevede diverse funzioni: puntualizzazione, revisione e modulazione; ruolo di monitor, liberatore e facilitatore*).

Valentina: volevo dire la stessa cosa che ha detto Elena, del formicolio. Allora... (indica la gamba) cerco di muovermi ma quando cerco di dargli un colpo, invece di farmi male al piede mi fa male la mano!

F: sembra insensibile, vero? Immaginate di sedervi sopra la vostra gamba per un po', cosa succede poi? dopo un po' alla gamba non succede niente? (*ruolo scaffolding e liberatore*)

Simone: è una questione del sangue che non circola e l'effetto è quello del formicolio

F: infatti come si dice? "Mi son venute le formiche al piede." Il piede non lo sento più,

come diceva Valentina, all'inizio c'è un intorpidimento, non sento niente, se ci batto sopra mi faccio male e la gamba non risponde fino a quando non arriva il formicolio con cui si ricomincia a camminare. In alcuni casi si dice "mi si è addormentato il piede", per dire quella sensazione di insensibilità di cui ci ha parlato Valentina. Per tornare a quello che dicevano Silvia e Giulia, è possibile che una parte del corpo si addormenti e stia in riposo mentre noi siamo svegli? Cosa ne dite ragazze, voi che siete le autrici dell'interpretazione? Poi diamo la parola agli altri che hanno la mano alzata, facciamo solo finire a loro l'intervento. Può una gamba o una parte del corpo addormentarsi e stare in riposo mentre tu fai le tue cose? (*lungo intervento che prevede diverse funzioni: rispecchiamento, focalizzazione, modulazione; ruolo di promotore, facilitatore, modulatore, caregiver*).

Silvia: magari non te la senti, se tu vuoi camminare ci riesci ma non ti senti il piede.

Giulia: stessa idea di Valentina... all'inizio non lo sento... e dopo un po' sento il formicolio.

Quarta e quinta sessione: capitolo 3, episodio 3 (in data 9/01/2013 e continuata in data 16/01/2013)

L'episodio introduce i bambini al *problem solving*, e alcuni atti mentali che nell'episodio sono ritenuti connessi: il meravigliarsi di fronte agli eventi, l'immaginare ipotesi e soluzioni, il procedere con il ragionamento analogico. Lo stimolo prende avvio da un avvenimento della vita di Pixie comune a tutti i bambini che frequentano la scuola primaria: la caduta dei denti da latte. Pixie si interroga sulle relazioni implicite in questa sua esperienza, indagando cause e cercando di prevenire le conseguenze; pone pertanto una serie di domande sulle possibili alternative nel caso in cui i denti non ricrescano fisiologicamente e ne discute con i genitori. I denti sanno quando devono uscire? Ma se non uscissero, quali alternative si aprono? Potrebbe lei piantarli in bocca, hanno le radici? Alla risposta affermativa del padre, che paragona la ricrescita dei denti umani alla ricrescita della coda delle lucertole, Pixie oppone un ragionamento di falsificazione, sostenendo la non comparabilità delle situazioni per mancanza di analogia tra i due termini del paragone. Sono stati proposti esercizi orali e scritti sul modello di quelli presentati dal manuale³³⁰, come stimolo per indagare quali possano essere le condizioni di comparabilità, e i bambini hanno "giocato" a creare paragoni e confronti, esplicitando gli uni agli altri secondo quali criteri avevano utilizzato nella loro produzione.

330 *Ib.*, cfr. pp. 52; 84-86.

§ 4.2 - Fase intermedia: sessioni 6-10

Sesta sessione: capitolo 4, episodio 1 (in data 23/01/2013)

In questi episodi viene affrontato il tema della famiglia intesa come relazione tra persone; a partire dal racconto di un litigio a colazione tra Pixie e Miranda, il testo propone uno stimolo per esplorare il concetto di relazione, se esse siano “reali” in quanto si possono vedere e toccare, oppure no. Attraverso il ragionamento sillogistico, Pixie offre così il suo concetto filosofico di “realità”: è reale ciò che percepibile dai sensi, le relazioni sono operazioni mentali, e non accetta la tesi della sorella secondo cui le relazioni familiari sarebbero percettibili sotto l'aspetto della somiglianza. «Le persone sono reali, le cose sono reali, ma le relazioni si trovano soltanto nella nostra mente. [...] perché, guardandomi in faccia, non si può dire se sono cugina di qualcuno, o se sono nipote di qualcuno, mentre invece basta darmi un'occhiata per vedere che sono piccola e magra.»³³¹ Sono stati proposti esercizi orali sul modello di quelli presentati dal manuale, come stimolo a produrre paragoni. Inoltre è stato svolto un esercizio elaborato a partire dal modello offerto del manuale inerente la classificazione reale/non reale.

F: Dobbiamo definire cosa intendiamo per famiglia e sue relazioni (*ruolo scaffolding e liberatore*).

Eleonora: Le relazioni sono i comportamenti tra le persone (*asserzione*).

Giulia: le relazioni sono un modi di stare, in famiglia vuoi bene anche se ti sta antipatico, non lo escludi (*C.E.: definizione + generalizzazione. T.: ragione*).

Silvia: le persone sono più legate. Tra amici c'è legame ma è meno forte rispetto ai parenti. La famiglia è dove sei cresciuto, ci si conosce da quando si è nati (*C.E.: individuazione del contesto di riferimento. T.: ragione*).

Eleonora: mi collego a quello che dice Giulia sul modo di stare. La relazione è adeguarsi alle persone della famiglia.

F: ma chi mi dice chi fa parte della mia famiglia? Qual è la distinzione rispetto ad altri tipi di relazione che avete citato come quella amorosa o con amici? (*domanda di focalizzazione, ruolo provocatore*).

Valentina: coi familiari ci stai tanto tempo insieme.

F: anche con i compagni e le maestre. Qual è la differenza? Sono la tua famiglia o sono

331 Lipman M., *Pixie*, 1999, *op. cit.*, p. 31.

una cosa diversa? (*ruolo provocatore*)

Sara: le persone della famiglia sono più care perché ti accudiscono.

F: e le maestre non ti accudiscono? (fa l'esempio dei compagni che quel giorno hanno la febbre e sono stati accuditi dalle maestre) (*ruolo provocatore*).

Francesca: il legame è forte con i genitori, con i parenti c'è un legame di conoscenza ma più forte che con gli amici.

Diego: la famiglia è diversa dai parenti. La famiglia è fatta di genitori, nonni, zii, fratelli, i parenti sono i padrini, i cugini di qualcuno.

F: cosa distingue famiglia e parentela? (*domanda aperta*)

Silvia: un parente è collegato dal DNA e dal sangue.

Hiba: in famiglia si ha qualcosa in comune. Io ho i capelli come la mamma, neri e ricci

Elena: alcune famiglie hanno un legame forte anche con persone che non hanno lo stesso DNA, come i bambini adottati (*C.E.F.: individuazione di fallacia. T.: confutazione*).

Francesca: se hai un animale fa parte della famiglia.

Amine: se parli di una specie di animali li chiami famiglia, vale anche per il genere umano, che è una famiglia. Siamo tutti uomini anche se abbiamo religioni diverse e parliamo lingue diverse. Il bello della famiglia del genere umano è che se tu sei cinese per esempio puoi diventare italiano, impari la lingua. Devi fare dei documenti ma comunque puoi, non è vietato. E se rimani della tua religione ci sono dei posti dove puoi seguirla (*C.E.: generalizzazione empirica. T.:ragioni*).

In questa sessione si nota maggiore fluidità di dialogo, l'argomento è sentito e i bambini intervengono con maggiore chiarezza. L'atteggiamento filosofico appare nella capacità di riflettere criticamente sulle convinzioni apprese in seno alla famiglia stessa, e di controargomentare quando vengono individuate possibilità di ampliare l'orizzonte di conoscenza.

Settima sessione: capitolo 5, episodio 1 (in data 30/01/2013)

Prima della lettura, abbiamo dato spazio a un momento di condivisione di un compito assegnato nella precedente sessione, ovvero produrre una mappa concettuale sul concetto di famiglia. I bambini erano stati invitati a tener conto degli esiti co-costruiti e condivisi nella sessione per elaborare la loro mappa.

Nell'episodio, Pixie si chiede dove vada a finire la luce quando spegniamo l'interruttore, ne discute con la sorella, che le risponde che la luce "se ne va dove c'è il buio". A fronte di tale risposta enigmatica, Pixie elabora l'ipotesi che la luce vada nello spazio cosmico, e si interroga su cosa sia lo spazio: per lei è solo una parola. Pixie fa qui riferimento al fatto che la parola "spazio" ha un significato (designazione) ma non ha un referente (denotazione). Ed è una parola che per Pixie significa il vuoto (e sollecita la riflessione sui modelli newtoniano e einsteiniano di spazio). I bambini sono rimasti molto incuriositi dall'idea di aiutare Pixie a scoprire dove va la luce, hanno confrontato le loro credenze e opinioni, ma pochi hanno colto la ricchezza filosofica insita nel concetto di spazio.

Ottava sessione: capitolo 6, episodio 1 (in data 5/02/2013)

Convinta erroneamente che sia la giornata della gita allo zoo, Pixie si sveglia presto e comincia a vestirsi al buio, ma mentre prova a mettere le scarpe, ha l'impressione che i suoi piedi si scambino di posto, perché una delle due scarpe non riesce mai a entrarle nel piede. Non può andare a scuola così, i compagni la paragonerebbero a una cicogna! Pixie è qui incorsa in un errore percettivo che però lei interpreta come cambiamento reale. Corre a chiamare i genitori, che le offrono una spiegazione razionale: ha cercato di indossare due scarpe di modello diverso, ma dello stesso lato, destro o sinistro. Ancora una volta, Pixie cerca di sorprendere i suoi lettori con la sua meraviglia di fronte al mondo.

Nona sessione: capitolo 7, episodio 4 (in data 13/02/2013)

In viaggio verso lo zoo, il Maestro propone ai suoi alunni di esercitarsi nell'abilità di produrre storie attraverso un esperimento mentale, e fornisce loro alcuni elementi iniziali per un racconto: "immaginate di avere con noi, sull'autobus, un ospite. Immaginate che sia un uomo e che sta seduto qui accanto a me". L'ospite si chiama Adamo, sa parlare, ma non ha alcun ricordo, perché la sua vita è appena cominciata. Il Maestro chiede ai bambini di raccontargli la nostra origine di esseri umani, in una versione fantastica. Pixie propone di raccontare che da esseri piccolissimi siamo divenuti come siamo adesso, e all'obiezione di un compagno che questa è la nostra reale evoluzione, lei risponde che per Adamo questa verità è tanto incredibile quanto una qualsiasi altra storia inventata, sostenendo dunque che la verità e la falsità di un'affermazione non hanno nulla a che vedere con la credibilità. L'esperimento mentale del Maestro mirava a mettere in luce l'importanza dell'esperienza (e del suo ricordo)

nella capacità degli individui di discernere un fatto vero da uno fantastico, la ragione privata del supporto esperienziale «è completamente disarmata di fronte alle questioni di fatto.»³³²

Amine: volevo dire che comunque il fatto che il maestro dica agli alunni di inventare una storia comunque sono molto collegate perché comunque Adamo, per noi è immaginario, perciò anche la storia è sempre fantastica, anche quella è immaginaria. Adamo, poiché era nato, un uomo che era stato creato, e che non ricordava niente (*C.E.: considerazione di tipo metacognitivo. T.: asserzione*).

F: Questo è un richiamo al primo uomo che è comparso sulla terra? (*intervento di puntualizzazione*)

Amine: Sì, poi anche perché se Adamo è stato il primo uomo sulla terra, era tanto tempo, perciò non è che ci sarà stata tanta storia, non c'era ancora tutta la storia che c'è adesso, i romani, i greci.

F: Tu dici se lui è il primo uomo che compare non ha i ricordi di un passato perché il passato non c'è (*intervento di rispecchiamento*).

Amine: Ci sono stati grandi uomini, che noi studiamo, ma prima di lui non c'era nessuno. Non poteva studiare nessun grande uomo che aveva fatto cose grandi, come... un presidente dell'America, che non c'era ancora (*C.E.F.: interpretazione globale. T.: ragione*).

Eleonora: io volevo tornare al discorso della storia, si parla di storie immaginarie, reali, incredibili e fantastiche... Perché adesso abbiamo parlato tanto di storie immaginarie... Però lì ci sono storie vere, perché noi da piccoli diventiamo grandi, poi fantastiche perché da grandi non diventiamo piccoli... Anche se, dal momento che Adamo è un personaggio immaginario tutti abbiamo detto che compare, Adamo però se è immaginario... Tutti hanno detto che compare, ma non può comparire perché è immaginario (*C.E.F.: valutazione della validità di ragini date. T.: confutazione*).

F: Quindi per te il comparire è alla vista? Posso specificare? Perché è vero che non può comparire alla vista, ma può comparire in qualche altro modo? (*intervento di revisione e modulazione; ruolo di supporto, liberatore e promotore*)

Eleonora: nel pensiero...

F: può comparire nel pensiero e poi ognuno se lo immagina (*ripetizione a uso della videoregistrazione*).

332 Lipman M., *Manuale di Pixie, op. cit.*, p. 142.

Decima sessione: capitolo 8, episodio 2 (in data 18/02/2013)

Prima di dare avvio alla lettura del testo stimolo, i bambini hanno illustrato la creatura misteriosa che erano stati invitati a produrre, attribuendole le caratteristiche che volevano e disegnandola.

L'episodio racconta di come Pixie abbia scoperto il suo errore: dovendo pensare alla creatura misteriosa, ha pensato non a un animale specifico, ma a una classe di animali, i mammiferi. Motivo per cui non trovava in nessuna gabbia dello zoo l'animale da lei scelto. Il Maestro e Isabella spiegano a Pixie il suo errore: la parola mammifero indica una “classe”, ovvero un insieme di animali con determinate caratteristiche in comune. Pixie fatica a comprendere che la classe «non ha generalmente le caratteristiche possedute in comune dai suoi membri: la classe dei biondi non è bionda; quella dei rossi non è rossa ... e ha il sospetto che i nomi di classi si riferiscono a qualcosa che non esiste affatto.»³³³

§ 4.3 - Fase finale: sessioni 11-15

Undicesima sessione: capitolo 10, episodi 1-2-3 e capitolo 11, episodio 2 (lavoro a gruppi in data 27/02/2013).

Questa sessione è stata organizzata con un primo momento di lavoro a gruppo, di lettura e stesura di domande, poi i gruppi si sono riuniti per ricostituire al CdR, hanno partecipato le domande prodotte, e si è avviata la discussione comunitaria sulle tematiche emerse. In questi ultimi due capitoli, Pixie si avvia a concludere la sua avventura scolastica, e gli episodi esaminati dai gruppi raccontano come i compagni di Pixie abbiano preso la sua storia, l'abbiano rielaborata e abbiano deciso di drammatizzarla in quattro modi diversi. Pixie infatti era stata a casa ammalata e non aveva potuto presentare il suo elaborato in classe, per cui alcuni compagni vanno a trovarla, ascoltano la storia di Pixie, la raccontano agli altri, e tutti insieme decidono di rappresentarla in modi diversi, secondo la “regia” di alcuni compagni. Tra cui Bruno, il bambino che aveva scelto il silenzio e che ora torna a parlare, con e per Pixie. Ogni gruppo ha preso in analisi una di queste storie.

Si evidenzia qui il tema della differenza tra l'atto dell'inventare una storia, raccontarla e metterla in scena (come relazione tra creazione e riproducibilità). I compagni scelgono di drammatizzare la storia di Pixie in forma di dialogo, riproponendo dunque la modalità

333 *Ib.*, pp. 150-151.

didattica che il loro Maestro aveva utilizzato, e mostrando così di averla interiorizzata. In particolare, Bruno racconta la sua versione della storia di Pixie attraverso le marionette, scegliendo dunque una forma di dialogo ancora più coinvolgente. Le storie propongono temi importanti, quali la mente («non riesco neanche a immaginare come sarebbe se la mente delle persone non fosse più attaccata al corpo e se i corpi fossero senza la mente! E poi cosa successe?»; «a quel punto i corpi incominciarono ad andare in giro in cerca delle loro menti e le menti in cerca dei loro corpi. Però si facevano un sacco di sbagli. Si ritrovarono insieme molti corpi e molte menti che non erano fatti precisamente l'uno per l'altro e allora cominciarono incominciavano a litigare fra loro e ad azzuffarsi; si separavano e poi ricominciavano a cercare ancora.»³³⁴), l'identità («c'erano adulti che desideravano essere bambini e bambini che desideravano essere adulti; gatti che desideravano essere uomini e uomini che desideravano essere gatti»³³⁵), le relazioni («vuoi forse dire che le idee [...] hanno dato forma e ordine alle cose?»; «per esempio, l'idea di sedia diede forma al legno, e così migliaia di sedie si poterono ricavare dal legno tenendo presente quell'idea»³³⁶).

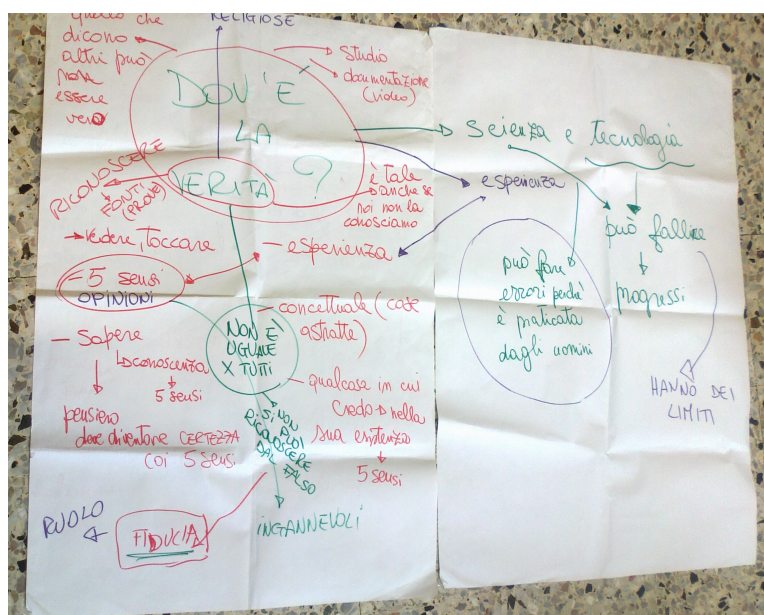
Dodicesima sessione: approfondimento sul tema “Dov'è la verità? Che cos'è la verità?” (in data 1/03/2013).

Questa sessione è stata orientata alla discussione di un tema emerso in diverse discussioni, e che rappresenta una tale portata filosofica che ho ritenuto di dovervi dedicare una sessione a parte. Vista la ricchezza degli interventi, allego la testimonianza fotografica dell'*Agenda* della sessione, che permette di visualizzare il percorso della CdR. Si veda come ritornano molte tesi del dibattito filosofico empirismo-razionalismo.

334 Lipman M., 1999, *Pixie, op. cit.*, pp. 81-82.

335 *Ib.*, p. 87.

336 *Ib.*, p. 92.



Tredicesima sessione: “Siamo uguali o diversi?” (in data 6/03/2013).

Anche durante questa sessione, abbiamo ripreso un tema che ha attraversato trasversalmente diverse sessioni, e che i bambini avevano chiesto di poter discutere insieme: siamo uguali o diversi? In cosa siamo uguali e in cosa diversi? Riporto la trascrizione dei principali interventi, che raggruppano le diverse opinioni emerse durante la discussione.

“Sia uguali, sia diversi; tutti abbiamo corpo, occhi, bocca, ma ciascuno ha caratteristiche diverse.” Laura

“Siamo diversi per opinioni e idee, gusti.” Lucrezia

“In classe siamo uguali perché siamo tutti bambini, ma diversi per caratteristiche fisiche, gusti, idee.” Elisa

“Diversi nell’aspetto fisico, i sentimenti sono uguali in tutte le persone.” Amine e Giulia

“Siamo uguali perché siamo tutti esseri umani.” Marius

“Siamo uguali perché abbiamo tutti gli stessi diritti e doveri.” Dennis e Francesca

“Siamo uguali per la legge, sia maschi che femmine.” Elena

“Anche all’ interno di uno stesso popolo o di una stessa nazione vi sono persone diverse.” Diego

“Siamo diversi fuori e uguali dentro: la pelle è di colore diverso, ma il cuore è uguale.” Hiba

“Siamo uguali fuori e diversi dentro: per esempio, stessi organi, ma idee diverse.” Silvia

“Siamo tutti uguali di fronte alla legge.” Matilde

“Siamo uguali fuori, come corpo e anche per le emozioni che proviamo, però abbiamo tempi diversi per esprimerle.” Sara e Francesca

“Siamo tutti uguali perché esseri umani, la diversità è data dalle idee di ciascuno.”

Francesco

“In alcuni paesi ci sono differenze di fronte alla legge.” Eleonora

“Siamo tutti diversi però abitiamo tutti insieme su questa terra.” Giulia

La penultima sessione (in data 8/03/2013) è stata un'occasione di riflessione metacognitiva per i bambini e ricognizione dell'esito del laboratorio (in termini di gradimento) per me, poiché ho affrontato con gli allievi una valutazione inerente la scheda di autovalutazione. I bambini hanno apprezzato che la scheda fosse articolata in due parti, una in cui dovevano indicare il tipo di atti mentali che ritenevano di aver esperito, e una in cui dichiaravano quali di questi atti erano loro piaciuti.³³⁷ Ritengo sia stato utile proporre le tre domande sul clima di classe, poiché discutere insieme nelle sessioni ha fatto loro conoscere aspetti diversi di se stessi e dei compagni.

Dall'analisi delle schede di autovalutazione, emerge che quasi sempre le scelte operate nella prima parte della scheda (“durante la sessione di oggi mi è capitato di”) sono ripetute nella seconda parte (“durante la sessione di oggi mi è piaciuto”), specialmente nei primi incontri, mentre, progredendo nelle sessioni, si osserva in diversi bambini una maggiore differenziazione nella compilazione delle due parti. Tra gli atti che dichiarano di aver vissuto nella sessione, sono particolarmente apprezzate le voci inerenti al riconoscimento di buone ragioni (indicatore filosofico “qualità del ragionamento”), alla libera espressione (indicatore filosofico “posizione epistemica”) e alla scoperta di significati sconosciuti di un'idea (indicatore filosofico “esplorare con il pensiero”). Tra gli atti che i bambini dichiarano di aver apprezzato, ci sono le voci sul piacere di creare un'idea (indicatore filosofico “qualità del ragionamento”), di dare esempi pro/contro un ragionamento (indicatore filosofico “qualità aneddotica”), di riflettere sulla parole (indicatore filosofico “esplorare con il pensiero”). La parte “b” della scheda, che presenta domande sul clima vissuto durante la sessione, è stata strutturata proponendo forme verbali in prima persona, per aiutare il bambino a

³³⁷ La studiosa Rondhuis (2005), che ha ideato lo strumento, parla di “indicatori di talenti filosofici” raccolti in sei categorie: pensiero mai concluso, apertura, esplorare con il pensiero, qualità del ragionamento, posizione epistemica, qualità aneddotica. Si veda la scheda in Appendice e il terzo capitolo della Prima Parte di questa ricerca.

immedesimarsi nel tipo di richiesta che gli veniva fatta. Le risposte sono abbastanza eterogenee: la prima domanda (“durante la sessione, sono seduto in una posizione all'interno del cerchio tale da poter ascoltare ogni compagno e parlare con ogni compagno?”) ottiene una netta maggioranza di risposte positive, e questo è senz'altro un dato positivo, visto che il *setting* è considerato da Lipman e da chi opera con il curriculum lipmaniano un elemento fondamentale per la buona crescita della CdR; la difformità di risposte alla seconda domanda (“l'atmosfera è stata abbastanza calma da permettermi di sentire gli interventi dei compagni e di esprimerti?”) fa emergere quali sessioni i bambini hanno percepito come più difficoltose e meno fluide; molto difformi anche le risposte all'ultima domanda (“ho conosciuto aspetti nuovi dei miei compagni durante questa sessione?”), per cui si osservano scelte positive e negative, con numerose annotazioni individuali (la più frequente sottolinea che ciò è avvenuto solo per alcuni compagni). Utilizzare la stessa scheda al termine di ogni sessione mi ha permesso, come facilitatore, di poter monitorare quali erano stati i passaggi cognitivi e metacognitivi che gli studenti avevano attraversato, e “come” li avevano percepiti: potevo cioè avere un riscontro su quali forme del pensare trovavano piacevoli, stimolanti; ai fini di un'efficace conduzione, credo che questo abbia un indubbio valore rispetto a forme di autovalutazione più empiriche (come evidenziato nella prima parte di questa tesi). Pertanto la scheda, proposta al termine di ogni sessione può, a mio avviso, costituire un utile strumento per il facilitatore. Uno dei limiti delle pratiche autovalutative della *P4C* è il fatto che essa è perlopiù affidata alla gestione personale dei facilitatori, che spesso si concentrano sulla rilevazione del gradimento dell'attività da parte della CdR. Questa scheda, a mio parere, può fornire un supporto alla valutazione di quali atti mentali il bambino ha esperito; nonché, se adeguatamente discussa con la comunità, potrebbe rivelarsi uno strumento di consapevolezza metacognitiva per il bambino (ma questa è una strada ancora tutta da verificare).

Nell'ultima sessione (in data 9/05/2013), infine, ci siamo chiesti “che cos'è la filosofia?”, alla luce dell'esperienza vissuta con la pratica della *P4C*. Dopo averne discusso insieme, ho chiesto di riportare la loro definizione su un foglio, e di provare a darne un'illustrazione. Trascrivo qui alcune delle risposte:

- la filosofia è una scienza comune, perché si risponde o si cerca di rispondere a domande che ci poniamo ma che non sono comuni;
- la filosofia è la materia che risponde alle domande della gente unendo le idee;

- la filosofia è una materia che cerca di risolvere i problemi comuni ed è una specie di spirito;
- la filosofia è il tempo, la terra e il cielo: è una strada che va a finire in tre idee diverse: il tempo, la terra, il cielo;
- la filosofia sono le domande che rispondono con il ragionamento;
- la filosofia è un dubbio.

§ Paragrafo 5 - Osservazioni conclusive

Confrontarsi con i comportamenti argomentativi significa affrontare la complessità degli elementi che vi entrano in gioco, e fare i conti con la difficoltà di rilevarli in modo oggettivo e operazionalizzabile: le differenze individuali di conoscenze e competenze pregresse, le dinamiche relazionali della classe (come gruppo e tra singoli), le competenze linguistiche e conversazionali dei bambini, la componente emotiva e motivazionale, il ruolo (e la conduzione) del facilitatore (Santi, 1995). Inoltre, l'argomentazione si struttura al contempo come un processo e come un prodotto del ragionamento (Lipman, 2005), che si manifesta e prende corpo nel linguaggio, ma si nutre anche di altre dimensioni, quali la relazione con l'altro (qual è il mio ruolo nella classe, e come interagisco con i pari e gli insegnanti), la motivazione, la partecipazione. A mio avviso, queste dimensioni non hanno tutte lo stesso peso: come si è potuto osservare attraverso i brani riportati dalle sessioni, ci sono passaggi in cui i bambini esercitano le funzioni più formali della logica, altri momenti in cui si attardano su ipotesi più creative e divergenti. Tali aspetti del pensiero fluttuano nelle sessioni, si alternano secondo la natura del testo letto, gli stimoli offerti dal manuale, l'orientamento assunto dalla CdR. L'unico tratto del pensiero sempre presente è quello *caring*: non c'è sessione senza relazione, non può esserci discussione senza una comunità disposta a essere tale, ad adottare comportamenti sociali pertinenti e coerenti con l'obiettivo di pensare insieme: dalla costruzione dell'*Agenda*, al passaggio al *Piano di Discussione*, alla condivisione del momento autovalutativo, ogni fase metodologica richiede l'adesione valoriale al lavoro di /in gruppo.

Osservando queste dinamiche specificamente sul piano argomentativo, possiamo osservare

come le sessioni evidenzino, nella loro successione, l'utilizzo da parte dei bambini di modalità discorsive diverse, segno di un diverso modo di rapportarsi dialogicamente tra i pari. A mio avviso, i bambini paiono più disponibili al confronto con il pensiero altrui e, attraverso il rispecchiarsi nelle opinioni degli altri, possono acquisire la capacità di revisione delle proprie credenze, come si può notare negli esempi di espressioni usate dai bambini riportate più avanti. Sicuramente la terminologia è appresa dal facilitatore, che nelle sessioni l'ha utilizzata per enucleare ai bambini il tipo di scambio argomentativo in corso; gli allievi mostrano comunque di aver interiorizzato la capacità di decodificare l'atto linguistico-mentale sotteso allo scambio discorsivo (accordo e disaccordo, continuazione o ampliamento del discorso in atto, confronto con opinioni diverse, cambiamento concettuale, co-costruzione di una conoscenza), applicandola correttamente ai loro interventi, mantenendo un generale atteggiamento di rispetto reciproco. Negli interventi regolatori, ho operato per garantire il rispetto dei turni di parola, o per impedire che gli studenti parlassero contemporaneamente, con evidente detrimento del processo di co-costruzione della conoscenza, ma non sono accaduti episodi in cui i bambini attaccassero il compagno parlante piuttosto che la posizione da lui espressa. Nessuna fallacia *ad hominem*, insomma.

Alcuni esempi di espressioni che sottendono atti argomentativi utilizzate dai bambini:

- Vorrei commentare contro un mio commento
- Io vorrei controargomentare a quelli che mi hanno contro-argomentato
- Sono d'accordo anche con Lucrezia
- Vorrei continuare il discorso di Francesco
- Non sono tanto d'accordo su una cosa che dice Elena
- Io controbatto Giulia e tutti quelli che la sostengono
- Poi magari qualcuno la penserà diversamente
- Secondo me Giulia ha sia ragione che torto
- Io vorrei dire prima di tutto che controbatto Giulia perché alla fine magari può soffrire il pullman e come ha ben detto Valentina all'inizio non soffriva tanto
- Volevo fare un'ipotesi mettendo insieme tutte le altre ipotesi
- Prima mi è sembrato un po' che Francesco si fosse contraddetto
- Prima, nel suo primo intervento ha detto che secondo lui Pixie soffriva e nel secondo

intervento mi è sembrato che non stessero soffrendo

- Io prima dicevo Francesco ma adesso sono d'accordo con Giulia
- Io vorrei controbattere Francesco e Valentina
- E' possibile che io sbagli

Rilevando i comportamenti della CdR da un punto di vista squisitamente osservativo, mi sembra che in alcuni interventi sia visibile *in nuce* una competenza argomentativa che lo stimolo discorsivo offerto da una pratica come la *P4C* può implementare e rendere più coesa ed efficace, metacognitivamente rilevante per lo sviluppo del soggetto in formazione. Se analizziamo le proposizioni dei bambini riportate nel paragrafo precedente, possiamo osservare una buona frequenza degli indicatori stabiliti da Toulmin che permettono di individuare la presenza di argomenti. Si tratta, nel caso delle trascrizioni citate, di frammenti argomentativi, non sempre consapevoli, che pure segnalano un incremento delle competenze argomentative nei bambini. Così come osserviamo una buona e ampia frequenza anche dell'uso delle categorie epistemiche del modello di Pontecorvo.

Infine, riporto qui di seguito un ultimo, breve stralcio tratto dalla seconda sessione, in cui i bambini riflettono su un passaggio metodologico importante, e ne colgono diverse implicazioni: la possibilità di condividere le domande già poste da altri nella costruzione dell'Agenda, come elemento che indica la condivisione di possibili direzioni del pensiero e della ricerca; a molti bambini, specie nelle fasi iniziali della prassi laboratoriale, appare invece come una deprivazione della propria individualità, un fattore negativo: spesso, infatti, se qualcuno esprime la domanda che volevano porre prima di loro, esordiscono in esclamazioni stizzite (“lo volevo dire io”, “non è giusto, anche io lo volevo dire”), quasi a ribadire il percorso di autonomia di pensiero da loro svolto. È solo la pratica delle sessioni che mostra come il pensiero circoli tra tutti, e che poco importa l'ordine in cui si espone la domanda, ciò che è importante è averla pensata, anche se condivisa con altri, e tenerla a disposizione per eventuali stimoli alla discussione collettiva.

Diego: ci sono molte condivisioni.

F: è positivo o negativo?

Diego: positivo ma ci devo pensare.

Silvia: secondo me è negativo condividere la stessa domanda, perché se tutti si

concentrano sulla stessa domanda e non ci sono domande originali.

F: di domande ne abbiamo fatto tante, forse su tante succede, è una buona osservazione.

Lucrezia: anche a me non piace che si condividono le domande, perché ognuno deve avere la sua.

F: e se invece la condividi la domanda non è più tua ?

Lucrezia: magari sì, ma non mi piace.

Per quanto riguarda il ruolo del facilitatore, l'analisi dei suoi ruoli mostra un cospicuo uso della tecnica di rispecchiamento, sia a uso della videoregistrazione, poiché mentre trascrivevo mi ero resa conto che non sempre si coglieva chi parlava e cosa diceva, sia a uso della *CdR*, che poteva ritrovare nelle parole del facilitatore il nucleo del pensiero espresso dai compagni (e il parlante aveva l'occasione di confermare o correggere la propria opinione, attraverso il confronto con l'espressione orale utilizzata dall'adulto). I ruoli rivestiti sono stati molteplici, poiché una *CdR* in crescita attraversa diverse fasi, e il facilitatore è chiamato a essere presente in modalità differenti per rispettare quanto emerge tra i membri. Non è sempre facile comprendere a che punto è la *CdR*, il rischio di essere troppo invasivi o di perdere un guizzo importante è sempre presente. È stato perciò utile avere, durante alcune sessioni, la presenza di un osservatore esterno³³⁸ che potesse offrire un riscontro al comportamento del facilitatore.

338 La laureanda che ha collaborato con me ha compilato la scheda di valutazione del facilitatore nelle sessioni del 5/12/2012 e del 19/12/2012. Rispetto alla funzione epistemica, ha scelto i livelli 4 e 5, optando per il livello 3 nella sessione del 19 alla voce "fluidità". Rispetto alla funzione regolativa ha scelto i livelli 4 e 5, optando per il livello 3 nella sessione del 19 alla voce "ha garantito il rispetto interpersonale tra i partecipanti al processo dialogico?". Nella griglia dedicata ai ruoli del facilitatore, ha segnato livelli 4 e 5, optando per il livello 3 alle voci "monitor" e "caregiver". Nella griglia degli strumenti metodologici usati dal facilitatore, ha indicato i livelli 4 e 5.

Capitolo Terzo. Il test sul pensiero *caring*: *Giochiamo a raccontare la scuola*

Il test *Giochiamo a raccontare la scuola* non ha la pretesa di riuscire a cogliere un ambito così complesso e variegato come è quello delle dinamiche relazionali dei gruppi classe. Vuole essere quello che il titolo dichiara: uno strumento che aiuti a riflettere su come i bambini si vivono nella scuola, nelle relazioni con l'altro (inteso come singolo compagno o adulto, ma anche come collettività della classe), con un duplice intento: da un lato di carattere osservativo, in modo da aiutare docenti/formatori nel progettare la prassi educativa; dall'altro di carattere operativo-misurativo, in modo da poter monitorare con maggiore precisione il percorso di formazione valoriale degli studenti. Da qualche anno, d'altronde, sta entrando nelle nostre scuole la consapevolezza che il processo di insegnamento-apprendimento può avvalersi di nuovi strumenti, come quelli provenienti dalla didattica metacognitiva, che si fondano sul principio della cooperazione (Andrich Miato, 2001). Questo tipo di apprendimento, basato sul rapporto interpersonale, orienta la professionalità docente verso le funzioni della facilitazione nella dialettica di insegnamento-apprendimento, le cui peculiarità si configurano nella mediazione dei contenuti di apprendimento (“il *come* apprendere piuttosto che il *che cosa* apprendere”).³³⁹

Alcuni studiosi parlano specificamente di “cultura” delle classi, dei pari (Corsaro, 2003), intendendo con questa espressione la costruzione collettiva di quell'insieme di «attività, valori e interessi prodotto, condiviso, e riproposto sistematicamente dai bambini nelle loro relazioni quotidiane.»³⁴⁰ Questo apre alla riflessione sui modi in cui gli alunni partecipano alla vita sociale quotidiana della classe, negoziano tra loro e con gli insegnanti le regole della scolastica e richiama alla dimensione *caring* che Lipman delinea all'interno della sua teoria sul pensiero complesso: stare insieme in classe promuove e sviluppa quella competenza comunicativa (Sinclair e Coulthard 1975; Hymes, 1980) che permette ai bambini di interagire con gli altri, producendo e comprendendo messaggi espliciti e intenzioni implicite. Non è un caso che «dopo solo alcuni giorni di scuola materna [*i bambini*] sanno che, per partecipare alle attività collettive, è necessario alzare la mano prima di parlare».³⁴¹

339 Cfr. Andrich Miato S., 2001, *Creatività e lavoro di gruppo: una proposta didattica per creare un clima collaborativo in classe*, in “Difficoltà di apprendimento”, n. 6, pp. 353-367.

340 Selleri P., 2005, *La comunicazione in classe*, Carocci, Roma, p. 18. Si rimanda al testo per ulteriori approfondimenti.

341 *Ib.*, p. 24.

Paragrafo 1 - Il processo di elaborazione del test

Gli *items* del test – riportato in Appendice - sono stati elaborati dalla scrivente, nell'intento dunque di osservare e operationalizzare la dimensione *caring* del pensiero, come delineata da Lipman in relazione agli elementi peculiari della *P4C*, ovvero la modalità discorsiva e la discussione in classe. Come di seguito indicato, mi sono confrontata con la letteratura scientifica di riferimento, che in ambito psicologico e in ambito sociologico offre ampio materiale per la valutazione delle dinamiche relazionali, con particolare attenzione al clima di classe. E ho tenuto in considerazione la specificità dell'esperienza della CdR, costruita per sua natura sul mettersi in gioco autenticamente, condividendo le proprie idee e aprendosi a quelle altrui, in una sorta di rivoluzione del paradigma educativo tradizionale.

Tra gli strumenti attualmente in uso, molti sono nati da studi che si sono occupati specificamente della classe scolastica e delle relazioni sociali, relazionali, comunicative, che la costituiscono in quanto tale. In particolare, ho esaminato gli esiti delle ricerche sperimentali fondate sull'osservazione etnografica del contesto classe, basata sulla ricerca delle relazioni tra gli attori coinvolti (docenti e allievi), interpretando la classe come un micro-sistema fondato su precise caratteristiche sociali e istituzionali.³⁴² La classe è del resto il luogo della presentazione del sé (Goffman, 1969) sia per gli insegnanti (più frequentemente) sia per gli studenti (a ritmi alterni), dove si svolgono attività tradizionali e connotate come prettamente didattiche, insieme ad altre iniziative collaterali (come potrebbe essere un laboratorio di *P4C*). È il contesto relazionale che aiuta gli studenti a vivere in modo significativo tutte le eterogenee esperienze formative, che fornisce loro chiavi interpretative efficaci, in un processo continuo di negoziazione dei comportamenti e delle motivazioni dei singoli (*negotiated convention*: Griffin, Mehan, 1981), in una tensione continua tra i bisogni individuali e quelli gruppalì. Fra gli strumenti più in uso per rilevazione del clima di classe ci sono i “sociogrammi”, strumenti di indagine per conoscere le complesse e articolate dinamiche che si strutturano nella classe (colgono fattori sociali come le *leadership*, comportamenti devianti) di cui usufruisce principalmente l'insegnante.³⁴³

342 Per approfondimenti, cfr. Fele G., Paoletti I., 2003, *L'interazione in classe*, Mulino, Bologna, cui faccio qui riferimento.

343 Criteri per costruire un sociogramma inerente al clima di classe: specificità e concretezza; domande a risposta aperta con 2 o 3 scelte; alcune domande devono fare riferimento ad un criterio affettivo (situazione di gioco, tempo libero), altre ad un criterio funzionale (attività scolastiche); ad ogni domanda deve seguirne una di uguale contenuto, ma in forma negativa. La forma negativa permette di distinguere, in fase di analisi, i soggetti indifferenti da quelli esclusi. Cfr. Buccoliero E., Maggi M., 2008, *Il bullismo nella scuola primaria*, Franco Angeli, Milano.

La sociometria, disciplina che studia la dinamica dell'interazione nei gruppi (Moreno, 1964), ha elaborato un tipo di test fondato su tre elementi: conoscere gli aspetti relazionali all'interno di un gruppo, organizzare interventi adeguati per garantire il benessere di tutti, verificare che tali interventi siano stati efficaci.

Negli ultimi trent'anni³⁴⁴, inoltre, sono state sperimentate molti strumenti per la misurazione del comportamento adattivo, tra i più noti si annovera la scala *Vineland Adaptive Behavior Scales* (Sparrow, Balla, Cicchetti, 1984), che valuta l'autonomia personale e la responsabilità sociale degli individui dai 6 ai 60 anni, attraverso un'intervista semistrutturata rivolta a genitori e *caregivers*, basata sull'assunto che lo sviluppo delle competenze sociali è correlato all'età. Possono essere impiegate per la valutazione sia di normodotati sia di soggetti con disabilità cognitiva e permettono di individuare punti di forza e di debolezza del soggetto in specifiche aree del comportamento adattivo, favorendo la programmazione di interventi individuali educativi o riabilitativi.

Questi strumenti, per quanto utili nell'indagine del clima di classe, non mi sono parsi efficaci nel rendere conto delle dinamiche relazionali che incorrono nella CdRF, per sua natura orientata a valori di cooperazione e collaborazione. Ecco perché ho provato a creare un test *ad hoc*, *Giochiamo a raccontare la scuola*. Questo test prova a indagare gli atteggiamenti *caring*-valoriali dei bambini esposti a situazioni formative di discussioni collettive orientate al rispetto reciproco, alla condivisione delle opinioni, alla co-costruzione di orizzonti di verità che diventano, proprio in virtù del processo argomentativo, patrimonio di tutti. Pertanto ho elaborato degli *items* nell'ottica di intercettare i comportamenti *caring* dei bambini nei momenti comunitari: la disposizione all'ascolto, la cura e il rispetto dell'altro (sia dei pari sia degli insegnanti), la condivisione di regole come strumenti per promuovere l'interesse verso le opinioni altrui e la libera espressione del proprio pensiero, il riferimento a significati e valori relativi a collaborazione, crescita comunitaria, atteggiamenti non discriminatori. Per essere ancora più precisi, lo strumento ha l'obiettivo primario di rendere manifesto il modo in cui ciascun soggetto autovaluta, nei momenti di discussione comunitaria, la relazione tra sé e i pari, tra sé e gli insegnanti e infine tra sé e il gruppo. E ha come ulteriore obiettivo quello di tradurre l'autovalutazione espressa dai soggetti in termini quantitativi (e quindi tra loro comparabili).

Sono consapevole di quanto sia difficile misurare comportamenti e relazioni inerenti al

344 Per approfondimenti, cfr. Ferri R., Orsini A., 2000, *Quando i bambini crescono. Guida alla valutazione del comportamento psicosociale nell'infanzia e nella preadolescenza*, FrancoAngeli, Milano.

vissuto del bambino, al suo percepirsi e al suo percepire gli altri, e che un tentativo come questo necessita di un lungo “rodaggio” riflessivo e di un approfondito confronto con i gruppi di ricerca che si occupano di queste delicate tematiche. Si tratta dunque dell'approccio a un aspetto del pensiero, quello *caring*, che ritengo fondamentale tanto per il benessere degli alunni quanto per orientare sempre di più le pratiche educative al dialogo e al confronto, elementi che più di altri possono aiutare il percorso formativo degli studenti in maniera completa e rispettosa dell'affettività ed emotività dei singoli.

Il test sul pensiero *caring* *Giochiamo a raccontare la scuola* viene proposto in un'unica versione, dal momento che il tipo di indagine osservativa che esso si propone non necessita, a mio avviso, di variazioni per annullare gli effetti di apprendimento e memorizzazione (assumibili nel test sul pensiero logico e nel test sul pensiero creativo), al contrario ritengo che riproporre lo stesso test permetta al facilitatore/docente di monitorare meglio l'evoluzione del percorso di autovalutazione delle relazioni sociali così come viene espresso da ciascun bambino.

Il test presenta nella consegna uno *smile* sorridente che fornisce le indicazioni di lavoro: «Ciao bambini, giochiamo a raccontare la scuola! Giocare è facile, si fa così: leggi con attenzione le consegne e rispondi sinceramente! Ricorda: per discussione si intende una conversazione con i compagni e gli insegnanti su un argomento che avete studiato a scuola (non un litigio!)».

Ho ritenuto di precisare che per discussione non intendevo il litigio, bensì una conversazione in classe, per lo più ad argomento disciplinare, seguendo il suggerimento che mi avevano dato i bambini partecipanti alla fase del *try out*, che avevano specificamente chiesto indicazioni su come interpretare la parola. Inoltre, ho chiesto ai bambini di indicare l'orario di inizio e di fine del loro lavoro.

Paragrafo 2 - L'articolazione del test in tre macroaree

Ho articolato il test in tre macroaree, ciascuna delle quali si propone di far emergere aspetti diversi delle dinamiche relazionali nei momenti delle discussioni collettive, ponendosi dal punto di vista del bambino che affronta la prova. La prima macroarea prende in

considerazione le opinioni che i soggetti hanno sulle loro modalità relazionali con i compagni: come ritengono opportuno relazionarsi con i pari, quali valori ritengono importanti, come autovalutano tale relazione durante i momenti di discussione comunitaria in classe. La seconda prende in considerazione come gli studenti ritengono opportuno relazionarsi con gli adulti, quali valori ritengono importanti, come autovalutano tale relazione con i docenti durante i momenti di discussione comunitaria in classe. Infine, la terza macroarea verte su come gli studenti ritengono opportuno relazionarsi con il gruppo classe nel suo insieme, quali valori ritengono importanti, come autovalutano tale relazione con il gruppo classe durante i momenti di discussione comunitaria in classe.

Riporto alcuni *items* esemplificativi:

- Prima macroarea: item 1.

Quando ci sono momenti di discussione in classe, sei interessato ad ascoltare le opinioni dei compagni?

si, molto abbastanza poco no, per niente

- Seconda macroarea: item 4.

Ti sembra che l'insegnante di solito riesca a far rispettare i turni di parola?

si, molto abbastanza poco no, per niente

- Terza macroarea: item 7.

Quando ti senti più libero di esprimere le tue opinioni?

- durante un dialogo in classe, con regole condivise dal gruppo (durante le lezioni scolastiche)

- durante una conversazione solo con i compagni (per es., nell'intervallo o ai giardini)

- altro (spiega) Perché?.....

Nello specifico, ho cercato di capire quali elementi di loro stessi mettono in gioco nella discussione e quale percezione hanno degli altri, sia adulti sia pari. Il focus è sempre indirizzato verso il processo argomentativo (rappresentato dal fatto che quasi a ogni *item* i bambini devono esplicitare il *perché* hanno sostenuto quella posizione).

Ho stabilito degli indicatori di rilevanza da usare per discriminare le risposte dei bambini e assegnare loro un punteggio. L'idea è che i punteggi ricavati possano costituire per il facilitatore-insegnante un supporto quantitativo alle osservazioni ricavabili dal test stesso.

Pertanto, nell'analisi delle risposte, ho riportato il dato numerico che traduce le scelte dei bambini sulle alternative che l'*item* propone, secondo i descrittori delineati più avanti, e ho raccolto le “ragioni” che i bambini hanno scritto come motivazione alla propria risposta. Ogni *item* propone un'alternativa tra risposte predeterminate e uno spazio (obbligatorio) per motivare la propria risposta. A ogni risposta è assegnato, in termini di pensiero *caring*-valoriale, un punteggio che dipende dall'interazione di due fattori: da un lato il tipo di risposta scelta, dall'altro la sua correlazione con la motivazione proposta (che rappresenta l'aspetto argomentativo del test, attraverso cui i soggetti portano a sostegno della propria posizione ragioni che possono essere buone ma anche irrilevanti, tautologiche o persino contraddittorie). Il punteggio può essere positivo o pari a zero. Viene assegnato un punteggio positivo a ogni risposta in cui emerge la scelta dell'opzione *caring* tra le alternative proposte dall'*item*, e laddove le motivazioni addotte a sostegno contengano riferimenti a significati-valori *caring* che vanno al di là di quelli esplicitati nel testo dell'*item*, il punteggio viene aumentato di 1 punto (nell'analisi dettagliata dei singoli *items* li ho definiti “criteri di rilevanza”). Viene assegnato un punteggio pari a zero a ogni risposta in cui non emerge la scelta dell'opzione *caring* tra le alternative proposte dall'*item* ma, laddove le motivazioni addotte a sostegno contengano riferimenti a significati-valori *caring* che vanno al di là di quelli esplicitati nel testo dell'*item*, il punteggio viene portato a 1. Ogni sezione propone criteri e descrittori specifici per l'attribuzione del punteggio nei singoli *items*, coerentemente con i propri obiettivi. Gli *items* 1-4-5, che non prevedono la motivazione, vengono valutati in base alla sola scelta effettuata.

Nell'analisi delle tre macroaree, riporto il testo di tutti gli *items* e alcune risposte dei bambini a cui vengono applicati gli indicatori individuati e attribuiti i punteggi relativi.

§ 2.1 - Analisi della macroarea relativa al rapporto tra il soggetto e i compagni

Nella prima macroarea, (che comprende gli *items* 1-2-3-9), l'elaborazione degli *items* ha tenuto conto di obiettivi di natura relazionale che la pratica discorsiva può implementare negli e tra gli allievi, all'interno del *framework* della consapevolezza metacognitiva di sé, inerente le proprie preferenze e le capacità maturate.

§ 2.1.1 - *Items 1-2: criteri di valutazione e applicazione a un campione di risposte*

Item 1

Quando ci sono momenti di discussione in classe, sei interessato ad ascoltare le opinioni dei compagni?

Sì molto (2 punti-caring) abbastanza (1 punto) poco (0 punti)
no, per niente (0 punti)

Item 2

Durante le discussioni di classe, preferisci: ascoltare (1 punto-caring) avere tu la parola (1 punto-caring). (Puoi crocettare entrambe le risposte, ma devi spiegare perché tu piacciono entrambi i momenti) (2 punti-caring)

L'*item 1* non presenta richiesta di motivazioni poiché questo aspetto viene approfondito in diversi altri *items* del test, pertanto si limita a sondare con quanta predisposizione all'ascolto gli allievi affrontano le pratiche dialogiche a scuola.

Nell'*item 2*, i criteri di rilevanza individuati per identificare le motivazioni *caring* addotte per la prima risposta (ascoltare) sono: mostrare interesse e rispetto per le opinioni dei compagni, imparare da tutti i contributi, negoziare e condividere conoscenze (in un'ottica di co-costruzione), accettare la diversità tra le opinioni. I criteri di rilevanza individuati per identificare le motivazioni *caring* addotte per la seconda risposta (avere la parola) sono: riconoscersi una *leadership* intesa come capacità sociale di coinvolgere il gruppo, superare la paura di esporsi al giudizio altrui, saper argomentare il proprio punto di vista, condividere le conoscenze. Nel caso in cui i bambini diano la risposta “entrambe”, viene assegnato un punteggio di 2 punti, in quanto essa rappresenta la dimensione *caring* più completa. Viene attribuito 1 punto ulteriore qualora venga soddisfatto almeno un criterio di rilevanza individuato per le prime due risposte. Questo *item* risulta a mio avviso risulta particolarmente significativo, poiché tutte le opzioni delle risposte contengono elementi *caring*, che i bambini devono poi sostenere con le loro motivazioni.

Ascoltare

- Es. Marius: “preferisco ascoltare perché così imparo nuovi significati e nuove parole”. La motivazione soddisfa il criterio dell'imparare da tutti i contributi (1+1 punto-*caring*).

- Es. Giorgia: “mi piace condividere le idee dei miei compagni”. La motivazione soddisfa il criterio della condivisione delle conoscenze (1+1 punto-*caring*).
- Es. Federico: “mi piace ascoltare, secondo me è più importante ascoltare”. La motivazione è tautologica (1 punto-*caring*).
- Es. Giorgia: “perché non voglio intromettermi”. La motivazione non è rilevante (1 punto-*caring*).

Avere la parola

- Es. Amine: “perché mi piace condividere quello che so con i compagni”. La motivazione soddisfa il criterio della condivisione delle conoscenze (1+1 punti-*caring*).
- Es. Luigi: “perché quando parlo vedo tutti che ascoltano e io sono molto contento anche perché voglio esprimere ciò che so”. La motivazione soddisfa il criterio di riconoscersi una *leadership* e di saper argomentare il proprio punto di vista (1+1 punti-*caring*).
- Es. Francesca: “perché io sono una chiacchierona e se posso parlare sono molto felice”. La motivazione è irrilevante (1 punto-*caring*).

Entrambe

- Es. Giulia: “perché quando voglio dire più cose e che mi interessano voglio avere io la parola, invece quando non ho niente da dire preferisco ascoltare”. La motivazione il criterio del rispetto e interesse verso le opinioni altrui, e quello della condivisione delle conoscenze (2+1 punti-*caring*).
- Es. Giorgia: “ascoltare perché magari imparo cose nuove, parlare perché do agli altri informazioni che so io (e ne sono fiera)”. La motivazione soddisfa il criterio del rispetto e interesse verso le opinioni altrui, imparare da tutti i contributi, e quello della condivisione delle conoscenze (2+1 punti-*caring*).
- Es. Matilde: “ascoltando si imparano più cose, ma se nessuno parla non si imparano cose in più”. La motivazione soddisfa il criterio del rispetto e interesse verso le opinioni altrui, imparare da tutti i contributi e quello della condivisione delle conoscenze (2+1 punti-*caring*).
- Es. Hiba: “1) perché mi annoio ad alzare la mano. 2) perché almeno se sei uno di quelli che hanno difficoltà puoi almeno rispondere ad alcune domande”. La motivazione è irrilevante (2 punti-*caring*).

§ 2.1.2 - *Item 3*: criteri di valutazione e applicazione a un campione di risposte

Hai difficoltà a rispettare i turni di parola durante le discussioni in classe con i tuoi compagni?

Sì, molto (0 punti-caring) abbastanza (0 punti) poco (1 punto) no, per niente (2 punti) Perché?

In questo *item*, i criteri di rilevanza individuati per identificare le buone ragioni addotte sono: rispettare le regole condivise (turni di parola), contribuire alla co-costruzione delle conoscenze, cooperare alle finalità della comunità.

Sì molto

- Es. Giulia: “perché voglio avere io la parola”. La motivazione non soddisfa criteri *caring* (0 punti).

- Es. Simone: “perché mi si addormenta il braccio e mi annoio”. La motivazione è irrilevante (0 punti).

Abbastanza

- Es. Francesco: “perché voglio aggiungere prospettive”. La motivazione soddisfa il criterio di cooperare alle finalità della comunità. (1 punto-*caring*).

- Es. Giulia: “perché so che tutti parlano e che io potrò esprimere la mia opinione quando toccherà a me. Ogni tanto mi sfugge qualche intervento senza che l'insegnante me lo chieda”. La motivazione soddisfa il criterio di rispettare le regole condivise (1 punto-*caring*).

Poco

- Es. Giorgia: “perché quando la maestra parla di una cosa di una cosa voglio dire l'informazione prima che cambi argomento”. La motivazione soddisfa il criterio di contribuire alla co-costruzione delle conoscenze (1+1 punti-*caring*).

- Es. Irene: “perché vorrei rispettarli e non parlargli sopra”. La motivazione soddisfa il criterio del rispetto delle regole condivise (1+1 punti-*caring*).

- Es. Diego: “se qualcuno mi controbatte non riesco a rispettare il turno”. La motivazione non rispetta il criterio *caring* di rispetto delle regole (segnalo l'uso del termine “controbatto”, atto esperito nella CdR) (1 punto-*caring*).

No, per niente

- Es. Francesca: “perché mi piace ascoltare le spiegazioni dei compagni”. La motivazione soddisfa il criterio di contribuire alla co-costruzione delle conoscenze (2+1 punto-*caring*).
- Es. Dennis: “perché per me non c'è difficoltà a rispettare i turni”. La motivazione è tautologica (2 punti-*caring*).
- Es. Elena “perché, uno mi piace rispettare le regole e mentre tengo la mano alzata posso pensare e formularmi meglio la risposta (nelle sessioni di filosofia); in classe spesso la maestra Cristina non mi vede e quindi tanto vale che alzo la mano”. La motivazione soddisfa sia il criterio di rispettare le regole condivise (turni di parola), sia di cooperare alle finalità della comunità (mostrando peraltro una buona consapevolezza metacognitiva) (2+1 punti-*caring*).

Nell'analisi delle risposte, ho potuto notare come diverse motivazioni addotte sono inerenti a caratteristiche della personalità dei bambini e non ad aspetti *caring*-valoriali. Es: “sono elettrizzato” (scelta su *sì, molto*); “sono un ragazzo che ha pazienza e rispettoso, me lo dice la maestra” (scelta su *no, per niente*); “perché sono un po' timida e quindi mi sono abituata a rispettare i turni” (scelta su *no, per niente*).

È emersa la criticità di questo *item*: la formulazione è stata centrata sul concetto di difficoltà, il che probabilmente ha indotto i bambini a sottolineare le carenze dei propri atteggiamenti anziché evidenziare motivazioni costruttive.

§ 2.1.3 - *Item* 9: criteri di valutazione e applicazione a un campione di risposte

Preferisci: discutere con molti compagni (1 punto-caring) solo con alcuni (0 punti)

Perché?...

In questo *item*, i criteri di rilevanza individuati per identificare le motivazioni *caring* addotte sono: l'interesse al buon andamento della discussione indipendentemente da fattori personali (quali fiducia, amicizia, benessere o malessere interiore), interesse ai contributi di tutti, apprendimento da molteplici punti di vista, condivisione delle conoscenze. Ci sono state complessivamente in entrambe le classi 5 risposte (2 nella prima versione e 3 nella seconda) con doppia scelta e una senza alcuna opzione (pur motivando la propria decisione): questo

tipo di risposta è considerata invalida e non conteggiabile attraverso il punteggio del test. La scelta multipla segnala una criticità nella formulazione dell'*item*, non sufficientemente esplicita nei vincoli da seguire per la compilazione.

Discutere con molti

Es. Nicoleta: “per sapere la risposta che concorda con la mia”. La motivazione soddisfa il criterio di interesse verso i contributi degli altri (1+1 punti-*caring*).

Es. Francesco: “ci sono più idee”. La risposta motivazione soddisfa il criterio di apprendimento da molteplici punti di vista (1+1 punti-*caring*).

Es. Francesca: “perché ci confrontiamo tra persone che mi rassicurano”. La motivazione non è rilevante perché inerisce ai rapporti interpersonali e non a valori *caring* (1 punto-*caring*).

Discutere con alcuni

- Es. Alessia “perché c'è meno caos e confusione”. La motivazione soddisfa il criterio dell'interesse al buon andamento della discussione (1 punto-*caring*).

- Es. Silvia: “perché sei quasi sicuro al 100% che tutti ti ascoltino”. La motivazione soddisfa il criterio di contribuire alla co-costruzione delle conoscenze (1 punto-*caring*).

- Es. Elena: “perché alcuni (maschi) non gradiscono stare con me”. La motivazione non è rilevante perché inerisce ai rapporti interpersonali (0 punti-*caring*).

Nell'analisi delle risposte dei bambini, sono emerse le criticità di questo *item*: non ho specificato nella consegna, al contrario degli altri *items*, di considerare le situazioni nella classe, e questo ha contribuito a una certa ambiguità. Inoltre l'*item* ha una formulazione troppo aperta, per cui le risposte dei bambini attraversano piani molteplici, dal senso dell'accettazione di sé all'accoglienza dell'altro, alla co-costruzione della conoscenza.

Va osservato che molte motivazioni inerenti al discutere con alcuni compagni fanno specifico riferimento a elementi personali e affettivi (es. “sono le persone più care”; “non mi fido che mantengano i miei segreti”; “discutiamo di cose belle senza che nessuno ci interrompa con cose che non c'entrano”).

§ 2.2 – Analisi della macroarea relativa al rapporto tra il soggetto e gli insegnanti / facilitatori

Nella seconda macroarea (che comprende gli *items* 4-5), l'elaborazione degli *items* vuole osservare il modo di esprimere giudizi di valore sugli insegnanti, enucleando i valori che i bambini hanno interiorizzato e che esplicitano nei rapporti e nelle azioni quotidiani della pratica scolastica: uguaglianza e pari opportunità di intervento, relativamente alla gestione degli adulti / insegnanti, che si manifesta anche attraverso il rispetto di regole condivise ed esplicite. L'*item* 4 si riferisce espressamente al ruolo regolativo dell'insegnante, mentre l'*item* 5 al ruolo valutativo. Nell'analisi numerica delle risposte dei bambini è risultato poco produttivo il fatto di non aver chiesto ai bambini le motivazioni delle loro scelte, per cui la valutazione è basata sulla correlazione diretta tra la risposta scelta e il valore *caring* attribuito (in punteggio).

Item 4

Ti sembra che i tuoi insegnanti (sia della classe sia esterni) di solito riescano a far rispettare

i turni di parola? Sì molto (2 punti-caring) abbastanza (1 punto)

poco (0 punti) no, per niente (0 punti)

Item 5

Generalmente, i tuoi insegnanti (sia della classe sia esterni) rispettano gli interventi di tutti?

Sì molto (2 punti-caring) abbastanza (1 punto) poco (0 punti)

no, per niente (0 punti)

§ 2.3 - Analisi della macroarea relativa al rapporto tra il soggetto e il gruppo classe

Nella terza macroarea, (che comprende gli *items* 6-7-8-10-11-12), l'elaborazione degli *items* vuole osservare il modo di esprimere giudizi di valore sulla classe dei pari (specificamente negli *items* 6-10-11-12), enucleando i valori che i bambini hanno interiorizzato e che esplicitano nei rapporti e nelle azioni quotidiani: uguaglianza e pari opportunità di intervento con i pari, che si manifesta anche attraverso il rispetto di regole condivise ed esplicite; il clima

di classe, poiché se l'atmosfera è positiva e aperta, può garantire l'autenticità espressiva dei bambini (cosa che non avviene in un clima competitivo o conflittuale). In secondo luogo, gli *items* vogliono cogliere il valore attribuito alla discussione (specificamente negli *items* 7-8). Ho cercato pertanto di modularli in modo da cogliere gli atteggiamenti che connotano nei bambini i momenti dedicati al coinvolgimento in pratiche dialogiche comunitarie: riconoscere e rispettare le opinioni altrui, anche quando diverse dalle proprie, ascoltare gli interventi di tutti i compagni, interessarsi a tutti i contributi, accettare regole condivise, esprimere liberamente i propri pensieri.

§ 2.3.1 - *Item* 6: criteri di valutazione e applicazione a un campione di risposte

Credi sia giusto che tutti abbiano l'opportunità di parlare (1 punto-caring)? O è meglio far parlare solo i più bravi (0 punti)? Spiega la tua risposta.

In questo *item*, il criterio di rilevanza individuato per identificare le motivazioni *caring* adottate consiste nell'evidenza di atteggiamenti antidiscriminatori: la motivazione deve declinare l'idea che “sia giusto che tutti abbiano l'opportunità di parlare” attraverso concetti quali l'uguaglianza, il diritto, la libertà. Nessun allievo, in nessuna somministrazione ha sostenuto che è meglio far parlare i più bravi (anche se qualcuno l'ha sottinteso, cadendo in evidente contraddizione). Ciò significa che l'*item* dovrebbe essere formulato in maniera meno direttiva e normativa: la stessa strutturazione della consegna indirizza infatti alla risposta “giusta”.

- Es. Alessia: “secondo me dovrebbero far parlare tutti, perché tutti abbiamo il diritto di parola”. La motivazione soddisfa il criterio di attribuire uguali diritti a tutti (1+1 punti-*caring*).

- Es. Cecilia: “secondo me è più corretto far parlare tutti anche se la risposta è sbagliata perché non bisogna fare preferenze”. La motivazione soddisfa il criterio di uguaglianza (1+1 punti-*caring*).

- Es. Giorgia: “credo sia giusto perché tutti possano esprimere le proprie opinioni”. La motivazione è tautologica (1 punto-*caring*).

- Es. Valentina: “Secondo me è giusto far parlare tutti perché tutti possono avere buone idee”. La motivazione soddisfa il criterio di uguaglianza, qui intesa in ambito cognitivo (1+1 punti-*caring*).

- Es. Giulia: “no, secondo me tutti devono avere i turni di parola, scegliendo i più bravi fanno sentire in difetto i meno bravi”. La motivazione soddisfa il criterio di evitare discriminazioni (1+1 punti-*caring*).

- Es. Eleonora: “è giusto far parlare tutti, perché le decisioni e le opinioni sono tutte da ascoltare, perché è un gruppo di lavoro”. La motivazione soddisfa il criterio di riconoscere uguaglianza e valore a tutti (1+1 punti-*caring*).

- Es. Federico: “è bene che tutti parlino, però è bello sentire un argomento espresso bene” La motivazione è contraddittoria (1 punto-*caring*).

§ 2.3.2 - Item 7: criteri di valutazione e applicazione a un campione di risposte

Quando ti senti più libero di esprimere le tue opinioni?

*-durante un dialogo in classe, con regole condivise dal gruppo (es., durante le lezioni scolastiche)(1 punto-*caring*)*

-durante una conversazione senza regole tra voi compagni (es.,nell'intervallo o ai giardini)(0 punti)

- altro (spiega) ... perché? ...

In questo *item*, il criterio di rilevanza individuato per identificare le motivazioni *caring* addotte consiste nel verificare se la presenza di regole condivise promuove la libertà di espressione, in quanto garantisce a tutti la possibilità di intervenire in modo adeguato alle esigenze dei singoli, assicura il supporto dell'insegnante, favorisce l'interesse per gli argomenti trattati, agevola la possibilità di comprensione e di cooperazione. Inoltre per alcuni facilita il superamento di stati interiori quali la timidezza o la vergogna, che possono inibire le capacità espressive. Per quanto riguarda le risposte inerenti all'opzione “altro”, il punteggio è assegnato sulla base del fatto che la motivazione addotta soddisfi il criterio di rilevanza *caring* oppure no.

Dialogo in classe con regole

- Es. Luigi: “perché tu puoi rispondere senza essere interrotto”. La motivazione soddisfa il criterio di garantire la possibilità di intervenire in maniera soddisfacente (1+1 punto-*caring*).
- Es. Eleonora: “perché riusciamo a capirci meglio”. La motivazione soddisfa il criterio di agevola la possibilità di comprensione (1+1 punti-*caring*).
- Es. Francesca: “perché in classe ci sono le maestre che rispettano i turni e ai giardini ci parliamo uno addosso all'altro”. La motivazione soddisfa i criteri di garantire a tutti la possibilità di intervenire in modo adeguato alle esigenze dei singoli, e quello di sottolineare il supporto dell'insegnante (1+1 punti-*caring*). Per altri compagni il turno di parola è un elemento costrittivo e dunque negativo.

Dialogo senza regole

- Es. Matilde: “si può parlare di altri argomenti e non per forza di quelli proposti dalle maestre”. La motivazione non è rilevante (0 punti).
- Es. Mira: “tutti possiamo parlare senza rispettare i turni di parola”. La motivazione addotta non è rilevante (0 punti). Per altri compagni il turno di parola è un aspetto positivo ed egualitario.
- Es. Giulia: “perché posso esprimermi liberamente perché siamo persone che sono libere”. La motivazione è tautologica (0 punti).

In molte risposte di questa seconda opzione del testo i bambini hanno evidenziato dati emotivi e relazionali (“davanti alla classe mi vergogno e con i miei amici no”, “posso dire quello che penso sinceramente”, “si mantengono i segreti”, “ho più fiducia negli amici”) che non possono essere valutate come motivazioni *caring*. Emerge il fatto che le conversazioni fuori dall'ambiente scolastico (o dal momento della lezione) sono per i bambini momenti di “libertà da” quelle costrizioni imposte dalla convivenza scolastica, momenti in cui parlare di argomenti personali.

Altro

- Es. Marius: “mentre la maestra ci chiede qualcosa. perché? perché lo chiede la maestra quando si deve parlare alzando sempre la mano”. La motivazione addotta fa riferimento al criterio *caring* del supporto dell'insegnante (1 punto-*caring*).
- Es. Giorgia: “durante un dialogo tra parenti (es ad una cena con loro). *Perché?* Perché

parlando con gli amici o con gli insegnanti ho paura di sbagliare. Mentre coi parenti mi sento più libera”. La motivazione non fa riferimento a valori caring (0 punti).

Ci sono state complessivamente in entrambe le classi 5 risposte (1 nella prima versione e 4 nella seconda) con doppia scelta: questo tipo di risposta è considerata invalida e non conteggiabile attraverso il punteggio del test.

§ 2.3.3 - *Item 8*: criteri di valutazione e applicazione a un campione di risposte

Quando sei più interessato ad ascoltare le opinioni degli altri?

- durante un dialogo in classe, con regole condivise dal gruppo (es., durante le lezioni scolastiche) (1 punto-caring)

-durante una conversazione senza regole tra voi compagni (es.,nell'intervallo o ai giardini) (0 punti)

- altro (spiega) ... perché? ...

In questo *item*, il criterio di rilevanza individuato per identificare le motivazioni *caring* adottate consiste nel verificare se mostrano che la presenza di regole condivise promuove l'interesse all'ascolto delle opinioni altrui, in quanto favorisce la curiosità verso gli argomenti trattati, agevola la possibilità di comprensione, di apprendimento (con la necessaria concentrazione), assicura il supporto dell'insegnante. Per quanto riguarda le risposte inerenti all'opzione “altro”, il punteggio è assegnato sulla base del fatto che la motivazione adottata soddisfi i criteri di rilevanza *caring* oppure no.

Dialogo con regole in classe

- Es. Irene: “perché capisco meglio e perché posso ascoltarli nel silenzio”. La motivazione soddisfa il criterio di agevolazione della comprensione e della concentrazione (1+1 punti-caring).

- Es. Matilde: “perché puoi imparare cose che non sai”. La motivazione soddisfa il criterio di agevolazione dell'apprendimento (1+1 punti-caring).

- Es. Luca: “perché quando sei con gli amici tutti parlano addosso, in classe non si può”. La motivazione soddisfa il criterio generale della positività delle regole condivise (1+1 punti-

caring).

- Es. Giorgia: “di solito si parla di cose interessanti, mentre tra amici si può parlare di cose che non possono piacermi”. La motivazione soddisfa il criterio di agevolazione dell'interesse verso gli argomenti trattati (1+1 punti-*caring*).

- Es. Francesco: “perché come gli altri mi ascoltano io ascolto loro”. La risposta è valida perché soddisfa il criterio di rispetto reciproco e interesse all'ascolto (1 punto-*caring*).

Dialogo senza regole

- Es. Mariangela ha scelto entrambe le possibilità di risposta “quando una parla bisogna ascoltare e essere interessati a quello che dicono”. La risposta non è valida in quanto la motivazione è tautologica.

- Es. Marius: “perché così non interrompi gli altri”. La risposta non è valida in quanto la motivazione è contraddittoria.

Altro

- Es. Lucrezia: “senza regole, ma uno parla quando l'altro ha finito. *Perché?* Così parlano tutti quando vogliono”. La risposta contiene un'evidente contraddizione, poiché, dopo aver scelto il dialogo senza regole, propone di normarlo attraverso un vincolo conversazionale, basato su turni da rispettare. La motivazione è irrilevante ai fini della valutazione *caring* (0 punti).

- Es. Nicoleta: “in una conversazione con tutta la classe. *Perché?* Così ne parliamo insieme”. La motivazione fa riferimento al criterio *caring* di interesse verso le opinioni altrui (1 punto-*caring*).

Ci sono state complessivamente in entrambe le classi 8 risposte (4 nella prima versione e 4 nella seconda) con doppia scelta: questo tipo di risposta è considerata invalida e non conteggiabile attraverso il punteggio del test.

§ 2.3.4 - *Item* 10: criteri di valutazione e applicazione a un campione di risposte

Quale sistemazione dei banchi ti piace di più nella classe?

*A blocchi di 2-3 compagni (0 punti-*caring*)*

uno dietro l'altro (0 punti)

da soli, in file con i banchi messi

a ferro di cavallo (1 punto)

In questo *item*, i criteri di rilevanza individuati per identificare le motivazioni *caring* adottate consistono nel verificare se esplicitano che la disposizione dei banchi favorisce: le possibilità comunicative, la creazione del senso di comunità, l'attivazione di nuove relazioni. Gli elementi che declinano i descrittori sono: la maggiore prossimità, la maggiore visibilità (e ascolto reciproco), l'ampliamento dello spazio fisico (a proposito del *setting* della CdR, Lipman sostiene l'importanza della gestione dello spazio come fattore per favorire la visibilità e l'ascolto reciproci, elementi fondamentali nella comunicazione intersoggettiva). Per quanto riguarda le risposte inerenti all'opzione "altro", il punteggio è assegnato sulla base del fatto che la motivazione adottata soddisfa i criteri di rilevanza *caring* oppure no. Ci sono state complessivamente in entrambe le classi 6 risposte (5 nella prima versione e 1 nella seconda) con doppia scelta: questo tipo di risposta è considerata invalida e non conteggiabile attraverso il punteggio del test.

Disposizione a ferro di cavallo

- Es. Giorgia: "con i banchi ai muri abbiamo uno spazio enorme al centro per giocare". La motivazione soddisfa il criterio della disposizione come ampliamento dello spazio fisico (1+1 punti-*caring*).
- Es. Cecilia: "possiamo stare tutti vicini e possiamo parlare". La motivazione soddisfa il criterio della disposizione come elemento che favorisce le possibilità comunicative (1+1 punti-*caring*).
- Es. Francesca: "perché ci vediamo tutti con tutti e io ascolto di più". La motivazione soddisfa i criteri della disposizione come elemento che favorisce le possibilità comunicative e la visibilità reciproca (1+1 punti-*caring*).
- Es. Amine: "come in filosofia, vedo meglio tutti". La motivazione soddisfa il criterio della disposizione come elemento che favorisce la visibilità reciproca (1+1 punto-*caring*).
- Es. Eleonora: "si sentono meglio gli interventi di tutti". La motivazione soddisfa i criteri della disposizione come elemento che favorisce le possibilità comunicative e il senso di comunità (1+1 punti-*caring*).
- Es. Hiba: "perché mi ricorda ad esempio all'inizio dell'anno, appena arrivata in prima, con i banchi sistemati a ferro di cavallo". La motivazione è irrilevante (1 punto-*caring*).

Disposizione a blocchi

- Es. Matilde: “perché possiamo stare vicino a più persone”. La motivazione soddisfa i criteri della disposizione come elemento che favorisce la relazione intersoggettiva (1 punto-*caring*).
- Es. Dennis “perché tutti i banchi sono attaccati l'uno all'altro”. La motivazione è irrilevante (0 punti-*caring*).

Disposizione da soli

- Es. Kevin: “perché mi piace di più”. La motivazione è tautologica (0 punti-*caring*).

Altro

- Es. Francesco: “banchi a 5. *Perché?* Perché così si fa amicizia anche con altri”. La motivazione soddisfa il criterio di ampliare le conoscenze e le amicizie (1 punto-*caring*).
- Es. Luca: “vicino ai tuoi migliori amici. *Perché?* Perché ai migliori amici si sta meglio”. Nonostante nella risposta si faccia riferimento al criterio della prossimità, la motivazione adottata è centrata sul concetto dell'amicizia, inteso come valore che premia i rapporti esclusivi e già consolidati.

Diversi bambini hanno proposto una disposizione a blocchi di 4 o più compagni, adducendo motivazioni analoghe a quelle delle risposte inerenti all'opzione “blocchi di 2-3 banchi”.

§ 2.3.5 - *Item* 11: criteri di valutazione e applicazione a un campione di risposte

Generalmente, durante le discussioni collettive in classe che fate in classe, trovi che i vostri interventi siano:

<i>chiassosi (0 punti-<i>caring</i>)</i>	<i>ordinati secondo regole (1 punto-<i>caring</i>)</i>
<i>prepotenti (0 punti-<i>caring</i>)</i>	<i>rispettosi dell'opinione altrui (1 punto-<i>caring</i>)</i>
<i>altro (specificare) ... (0-1 punto-<i>caring</i>)</i>	<i>Perché?</i>

In questo *item* si evince, nell'analisi delle risposte dei bambini, un fattore di criticità relativo al fatto che la sua strutturazione è descrittiva e non prevede, come gli altri, di indicare una preferenza; pertanto il criterio di rilevanza proposto è duplice. benché le risposte “chiassosi” e “prepotenti” appaiano antitetiche rispetto a valori e significati *caring*, tuttavia le motivazioni adottate potrebbero essere rilevanti dal punto di vista *caring*: per esempio, se contengono un

riferimento esplicito a una violazione / trasgressione di regole condivise inerenti la discussione o il rispetto dell'altro. Le risposte “ordinati” e “rispettosi” sono già connotate di per sé da un significato *caring*, pertanto si riconosce il punteggio di 1 punto di *default*. Viene assegnato un ulteriore punto qualora le motivazioni addotte contengano riferimenti a significati-valori quali: promuovere il rispetto reciproco, l'interesse all'ascolto delle opinioni altrui e la libertà di espressione, agevolare la possibilità di comprensione e di cooperazione, favorire l'apprendimento. Per quanto riguarda le risposte inerenti all'opzione “altro”, il punteggio è assegnato sulla base del fatto che la motivazione addotta soddisfi i criteri di rilevanza *caring* oppure no. Ci sono state complessivamente in entrambe le classi 8 risposte (6 nella prima versione e 2 nella seconda) con doppia scelta: questo tipo di risposta è considerata invalida e non conteggiabile attraverso il punteggio del test.

Chiassosi

- Es. Federico: “perché non sempre rispettiamo il turno di parola”. La motivazione soddisfa il criterio della violazione a una regola condivisa (1 punto-*caring*).
- Es. Mariangela: “perché uno si può sfogare”. La motivazione non contiene significati-valori *caring* (0 punti).
- Es. Hiba: “perché si parla tanto e a volte tutti insieme”. La motivazione è descrittiva, pertanto non rilevante (0 punti).

Ordinati secondo regole

- Es. Elena: “perché ognuno rispetta le regole per parlare (alcuni no)”. La motivazione soddisfa il criterio del rispetto di regole condivise, pur nella consapevolezza della violazione da parte di alcuni (1+1 punti-*caring*).
- Es. Diego: “la maestra dice chi è che deve parlare e gli altri stanno zitti”. La motivazione soddisfa il criterio del rispetto di una regola condivisa (1+1 punti-*caring*).
- Es. Gabriele: “perché sennò non si capisce niente”. La motivazione soddisfa il criterio per cui la violazione a una regola condivisa ostacola in percorso di comprensione (1+1 punti-*caring*).
- Es. Francesco: “tutti seguono le regole”. La motivazione è tautologica (1 punto-*caring*).

Rispettosi delle opinioni altri

- Es. Laura: “perché parlano tutti”. La motivazione soddisfa il criterio per cui la regola

condivisa porti al rispetto reciproco (1+1 punti-*caring*).

- Es. Giorgia: “ognuno può esprimere la sua opinione senza paura”. La motivazione soddisfa il criterio per cui la regola condivisa porti alla libertà di espressione (1+1 punti-*caring*)

- Es. Valentina: “perché ognuno può parlare come gli pare”. La motivazione è ambigua (1 punto-*caring*).

Prepotenti

Nessuna risposta, in nessuna somministrazione. Questo segnala una criticità nell'uso del termine, forse connotato in modo troppo negativo, cosa che ha indotto i bambini a evitarne la scelta.

Altro

- Es. Eleonora: “altro: importanti ma detti in modo un po' disordinato. *Perché?* Perché non sempre seguiamo le regole ma le cose che diciamo, nonostante il disordine, sono molto importanti”. La motivazione soddisfa i criteri di interesse all'ascolto delle opinioni altrui, libertà di espressione, agevolazione dell'apprendimento (1 punto-*caring*).

- Es. Anggi: “altro: regolari, cioè né chiassosi né prepotenti, una via di mezzo. *Perché?* Perché non so come esprimermi quando parlo”. La motivazione, che è incongruente, non soddisfa criteri *caring* rilevanti (0 punti).

§ 2.3.6 - Item 12: criteri di valutazione e applicazione a un campione di risposte

Come definiresti la tua classe? Prima di scegliere leggi le definizioni dei buffi personaggi!

- *L'amico è quella persona con cui posso parlare e confidarmi, che mi vuole bene e mi ascolta, sempre!*
- *Il compagno è quella persona che condivide la giornata scolastica con me, con gli altri bambini e gli insegnanti!*
- *La comunità è un gruppo di persone che pensa insieme e cresce insieme, collaborando nelle attività scolastiche.*

*Un gruppo di amici (0 punti-*caring*)*

*un gruppo di compagni (0 punto-*caring*)*

*una comunità (1 punto-*caring*)*

un gruppo di persone che impara tante cose (0 punti)

caring)

Perché ? ...

In questo *item*, la risposta “comunità” è già connotata di per sé da un significato *caring*, pertanto si riconosce il punteggio di 1 punto di *default*. Viene assegnato un ulteriore punto qualora le motivazioni addotte contengano riferimenti a significati-valori *caring* che vadano al di là di quelli indicati nella definizione proposta nel testo (come quelli richiesti per le altre opzioni). Il criterio di rilevanza *caring* relativo alle risposte “gruppo di amici”, “gruppo di compagni” e “gruppo di persone che impara tante cose” è determinato esclusivamente dalle motivazioni addotte, che devono inerire a significati-valori *caring* quali: promuovere il rispetto reciproco e l'interesse verso le opinioni altrui, agevolare la possibilità di comprensione, coesione e cooperazione, favorire l'apprendimento. Nell'analisi delle risposte dei bambini, molte motivazioni non vanno oltre le definizioni della consegna, e ciò indica una criticità nella strutturazione: le definizioni dei buffi personaggi hanno indotto i bambini a riferirsi esattamente a quanto leggevano, senza stimolarli ad ampliare la loro visione o a dare un contributo più personale. Ci sono state complessivamente in entrambe le classi 14 risposte (7 nella prima versione e 7 nella seconda) con scelta multipla: questo tipo di risposta è considerata valida, benché la consegna non specifichi che era un'azione possibile, poiché non compare l'opzione “altro”, ma solo se è sostenuta da motivazioni *caring*. Anche in questo caso, la scelta multipla segnala una criticità nella formulazione dell'*item*, non sufficientemente esplicita nei vincoli da seguire per la compilazione.

Comunità

- Es. Francesco: “perché cresciamo nel sapere insieme”. La motivazione addotta soddisfa il criterio di promuovere l'apprendimento (1+1 punti-*caring*).
- Es. Diego: “perché parliamo, lavoriamo, giochiamo insieme”. La motivazione addotta soddisfa il criterio dell'apprendimento e della cooperazione (1+1 punti-*caring*).
- Es. Alessia: “perché siamo uniti e ci aiutiamo a vicenda”. La motivazione addotta soddisfa il criterio della cooperazione (1+1 punti-*caring*).
- Es. Nicoleta: “siamo un gruppo che cresciamo insieme dalla prima fino alla quinta”. La motivazione non va oltre la definizione data, dunque è tautologica (1 punto-*caring*).
- Es. Dennis: “tante persone formano la comunità”. La motivazione addotta non è rilevante (1 punto-*caring*).

Gruppo di amici

- Es. Sara: “gli amici è come fossero un pezzo della mia vita”. La motivazione non soddisfa criteri *caring* (0 punti-*caring*).
- Es. Francesco: “perché fra compagni ci ascoltiamo”. La motivazione soddisfa il criterio dell'ascolto reciproco (1 punto-*caring*).
- Es. Kevin: “perché siamo tutti uniti”. La motivazione soddisfa il criterio della coesione (1 punto-*caring*)
- Es. Matilde: “la maggior parte delle volte ci sveliamo segreti e non li riveliamo perché ce l'ha chiesto l'amico/a”. La motivazione non soddisfa criteri *caring* (0 punti-*caring*).

Gruppo di compagni

- Es. Marius: “con l'amico posso collaborare e scherzare insieme come se fossimo una famiglia che mangia insieme, impara e cresce con lui”. Le motivazioni soddisfano i criteri *caring* di collaborazione e apprendimento (1 punto-*caring*).
- Es. Giorgia: “perché ci teniamo tutti insieme compagnia”. La motivazione non è rilevante (0 punti-*caring*)
- Es. Eleonora: “perché condividiamo il materiale e tutta la giornata”. Le motivazioni soddisfano criteri di cooperazione (1 punto-*caring*).

Gruppo di persone che impara tante cose

Le risposte dei bambini sono tutte tautologiche, poiché riprendono la tematica dell'imparare data nella definizione. Questo è un elemento di criticità, poiché la consegna non è riuscita a stimolare i bambini a esplorarne il significato in maniera più valoriale.

- Es. Hiba: “insieme si imparano molte cose”. La motivazione è tautologica. (0 punti-*caring*)

Risposte multiple

- Es. Silvia ha scelto “un gruppo di amici”, “un gruppo di compagni” e “una comunità”, motivando così: “perché nella mia classe ognuno dice quello che pensa. Poi è anche un gruppo di amici perché ci vogliamo bene e parliamo senza nessun timore. Siamo una comunità perché condividiamo i nostri pensieri”. Le motivazioni soddisfano i criteri di apprendimento comunitario e rispetto reciproco (1 punto-*caring* per la scelta dell'opzione “comunità” e 1 punto-*caring* per le motivazioni che soddisfano criteri di rilevanza *caring*).
- Es. Anna ha scelto sia “compagni” sia “gruppo di persone che impara tante cose” motivando

così: “a scuola si imparano tante cose insieme ad altri bambini”. La motivazione è tautologica (0 punti-*caring*).

- Es. Mariangela ha scelto “un gruppo di amici” e “comunità” motivando così: “noi collaboriamo insieme e condividiamo le nostre giornate”. Le motivazioni sono tautologiche in quanto esplicitate nella consegna (1 punto-*caring* per la scelta dell'opzione “comunità”).

- Es. Alessia ha scelto “un gruppo di amici” e “un gruppo di compagni” motivando così: “su alcuni puoi contare sempre, mentre con altri collabori solo insieme”. La motivazione soddisfa il criterio *caring* della cooperazione (1 punto-*caring*).

Paragrafo 3 - Osservazioni critiche sul test *Giochiamo a raccontare la scuola*

Alla luce dei dati emersi dalle risposte dei bambini e della loro analisi, vorrei provare a tirare le fila del lavoro fin qui svolto. Prenderò in considerazione:

- a) le criticità e le potenzialità osservate a proposito dei singoli *items* e dei relativi criteri di valutazione;
- b) la problematica più generale riguardante lo “statuto pedagogico” del test: strumento utilizzabile dal facilitatore esclusivamente per l'osservazione delle dinamiche relazionali, così come vengono percepite dai bambini all'interno della CdR, o anche per una valutazione quantitativa del pensiero *caring*?

a) Un primo e generale elemento di criticità è consistito nella difformità di valutazione generata dalla scelta di formulare alcuni *items* (n. 1 e seconda macroarea, n. 4 e n. 5) senza l'indicazione della motivazione. In tutti gli altri *items*, il vincolo del “perché” ha consentito di individuare meglio il reale valore *caring* della risposta opzionata, attraverso appunto l'incrocio tra la risposta e la motivazione addotta (soprattutto quando non pertinente in quanto irrilevante, tautologica o contraddittoria). L'idea di inserire nella consegna la richiesta di motivare/argomentare le risposte selezionate mi sembra abbia avuto un impatto positivo sul piano della valutazione, e che possa averlo anche su quello dell'osservazione.

Rispetto ai criteri di valutazione proposti, non si sono avuti particolari problemi nella loro applicazione, e tuttavia il processo di scelta come anche la validità operativa di questi criteri

restano alquanto problematici e necessitano senza dubbio di un più ampio lavoro di revisione e di validazione da parte di un gruppo di ricerca.

Una criticità che è emersa in relazione agli *items* 7, 8, 9, 10, 11, 12, ha riguardato la presenza di un certo numero di risposte che ho deciso di considerare invalide, in quanto l'allievo, anziché selezionare un'unica risposta, ne ha selezionate due o più. La causa di ciò potrebbe consistere nel fatto che non sono stata sufficientemente esplicita nella formulazione dei vincoli da seguire per la compilazione del test.

Per quanto riguarda la prima macroarea, dall'analisi delle risposte dell'*item* 3, come si è visto in precedenza, si è notato come diverse motivazioni addotte sono inerenti a caratteristiche della personalità dei bambini e non ad aspetti *caring*-valoriali. Tale elemento di criticità è dipeso presumibilmente da un difetto nella formulazione. L'*item* 9 appare caratterizzato sia da una certa ambiguità, sia da una formulazione troppo aperta.

Per quanto riguarda la terza macroarea, all'*item* 6 nessun allievo ha scelto l'opzione “è meglio far parlare i più bravi”. Chiaramente l'*item* avrebbe dovuto essere formulato in maniera meno direttiva e normativa. L'*item* 11 è stato formulato in modo descrittivo, senza prevedere, come gli altri, di indicare una preferenza. Questo ha generato difficoltà interpretative, per cui si è pensato di intervenire adottando un criterio di rilevanza articolato in modo differente dai precedenti. Inoltre, sempre in questo stesso *item*, la risposta “prepotenti” non ha avuto nessuna preferenza, forse a causa della scelta infelice di questo termine. Infine, un'ultima criticità va segnalata rispetto all'*item* 12. Qui molte motivazioni addotte non vanno oltre le definizioni della consegna. È presumibile che le definizioni proposte nella consegna abbiano indotto i bambini a ripeterle.

b) Per quanto richieda ancora un lungo processo di revisione e di validazione sperimentale, il test *Giochiamo a raccontare la scuola* si potrebbe rivelare uno strumento di osservazione, se non proprio di valutazione, delle dinamiche relazionali (*caring*) adatto al contesto della discussione comunitaria propria della *P4C*. In ogni caso, si potrebbe prospettare un suo utilizzo come strumento didattico a supporto dell'attività formativa del facilitatore, alla stregua di altri strumenti presenti nei manuali per il facilitatore elaborati da Lipman.

Capitolo Quarto. Il test sul pensiero creativo: *Giochiamo a immaginare*

Paragrafo 1 - Il processo di elaborazione del test

*Giochiamo a immaginare*³⁴⁵ non è un vero e proprio test sulla creatività dei bambini. Ma piuttosto si configura come uno strumento di stimolazione del pensiero creativo declinato nelle sue dimensioni di flessibilità, fluidità ed elaborazione, uno strumento che si auspica possa assumere la funzione di prova di verifica dopo un adeguato processo di validazione, anche a seguito delle indicazioni e dei risultati presentati in questa ricerca (lo strumento verrà per semplicità chiamato “test” nei paragrafi a seguire).

Le tre dimensioni sopra accennate sono state concepite da alcuni studiosi (Guilford, 1950; Torrance, 1977; Williams, 1993) come elementi in grado di portare alla luce quelle che comunemente vengono indicate come capacità creative. La creatività, infatti, è un concetto plurivoco, che come tale contiene al suo interno molteplici componenti³⁴⁶, e ancor più un concetto difficile da applicare all'ambito didattico, che ci impone di coniugare l'individualità dei singoli con l'oggettività della valutazione.

Vygotskij (1973) ha definito la creatività come un'attività che porta alla produzione di qualcosa di nuovo rielaborando le informazioni che il singolo possiede, in modo da migliorare il bisogno di adattamento al proprio ambiente di appartenenza. In tale ottica, quanto più il bambino possiede informazioni, ricavate dalle sue esperienze, tanto maggiore è il materiale che a cui può attingere per le sue rielaborazioni, e dunque maggiore è la potenzialità di produrre qualcosa di innovativo. A partire dal contributo di Vygotskij, molte recenti ricerche sottolineano gli aspetti processuali dell'atto creativo, considerando la creatività come la capacità di cogliere e risolvere un problema (Craft e al., 2001), anche in modo non stereotipato o convenzionale (Munari, 1977), o seguendo un *insight*, un'intuizione che ci coglie dopo aver analizzato il problema nelle parti in cui è articolato, come avviene secondo la Gestalt (Rocchi, 1998).³⁴⁷

345Il test è riportato in Appendice, in entrambe le versioni.

346 Cfr. il capitolo prima della prima parte di questa ricerca.

347 Cfr. Bertolini C., 2012, *Tendenze della ricerca sulla creatività in Italia*, in Gariboldi A., Cardarello R., 2012, “Pensare la creatività”, *op. cit.*, cui faccio riferimento in questo excursus.

Per l'elaborazione dei test, ho esaminato diverse proposte³⁴⁸ che mirano, da un punto di vista didattico-educativo, a implementare e misurare il pensiero creativo nei bambini attraverso percorsi standardizzati. I lavori a cui mi sono rifatta per l'ideazione e la stesura degli *items* sono stati principalmente i test di Torrance (1977) e di Antonietti e Cerioli (Antonietti e al., 2009; Cerioli e al. 1992; 1993; 2001; Giorgetti e al., 2009).

Per quanto riguarda invece la scelta dei criteri di valutazione e l'elaborazione dei descrittori, ho attinto all'opera di Williams *Test della creatività e pensiero divergente* (1993).

§ 1.1 - I test di Torrance e Antonietti-Cerioli

Torrance ha lungamente lavorato sul tema della creatività in quanto era convinto che «conoscere le abilità di pensiero creativo di una persona significa mettere in luce preferenze differenziali verso modalità particolari di apprendimento. [...] Appare abbastanza chiaro che i bambini, i quali ottengono punteggi alti alle prove di pensiero creativo, di pensiero divergente ecc., si differenzino in qualche modalità fondamentale da quelli che ottengono punteggi bassi. I primi preferiscono apprendere in modo creativo, mediante la sperimentazione, la manipolazione, la ricerca che non attraverso l'identificazione con l'autorità; mediante modalità spontanee anziché programmate; mediante la scoperta anziché il richiamo alle “fonti”». ³⁴⁹ Inoltre il fatto di presentare prove figurali e prove verbali è sembrato a Torrance un valido metodo per permettere di manifestare comportamenti creativi anche ai bambini con difficoltà in ambito verbale e linguistico, provenienti da ambienti sociali deprivati, appartenenti a differenti etnie. La creatività è infatti per lui un processo umano naturale, in cui sono coinvolti molteplici bisogni dell'uomo: «il processo in cui si diviene sensibili (*becoming sensitive*) a problemi, deficienze, scarti conoscitivi, elementi mancanti, disarmonie e così via; si identificano le difficoltà; si ricercano soluzioni o attraverso tentativi per prova e errore (*guesses*) o attraverso la formulazione di vere e proprie ipotesi circa la natura di queste

348 Altri percorsi didattici prevedono l'uso di immagini, da utilizzare per completare delle figure (Williams, 1993) o per favorire l'associazione e la produzione di idee (Petter, 2010), altri ancora prevedono situazioni problematiche, la cui soluzione, in un'ottica vygotkiana, agevoli nel bambino la rielaborazione delle sue conoscenze pregresse (Bocci, 1999; Petter, 2010). Un suggerimento che mi è parso fondamentale, e che ho cercato di seguire, è quello di Pinto (Pinto e al., 1997): non proporre compiti di eccessiva semplicità o eccessiva complessità, in modo da permettere ai bambini il pieno coinvolgimento nell'attività proposta. Altre proposte, che sono state per questo studio particolarmente rilevanti, sottolineano l'importanza del confronto con gli altri: stare nella “zona di sviluppo prossimale” permette al bambino di imparare da/con gli altri, in un'ottica di cooperazione che lo sostiene nell'apprendimento, che gli permette di imparare in gruppo, in modo che anche gli errori siano un patrimonio cui tutti possono attingere per non dovere ogni volta cominciare daccapo (Doise, Mugny, 1981).

349 Torrance E.P., 1989, *Test di Pensiero creativo. Manuale tecnico e norme*, OS, Firenze, p. 7.

deficienze: si sottopongono a ripetuta verifica le ipotesi ed eventualmente esse vengono riformulate e ancora una volta verificate; e in ultimo si comunicano i risultati.»³⁵⁰

Così, a seguito di ricerche teorico-sperimentali durate circa quindici anni, in Minnesota e Georgia, il gruppo di ricerca di Torrance ha prodotto i *Torrance Test Creative Thinking* nella versione oggi in uso, che comprende quattro batterie di attività, due verbali e due figurali, tra loro parallele, accompagnate da un manuale di istruzioni e da una guida per la valutazione. Il test è pensato per essere proposto a tutte le fasce d'età del percorso educativo, dalla scuola dell'infanzia all'università. Io ho analizzato soprattutto il test inerente le forme verbali, poiché l'ho considerato la forma più coerente per osservare e misurare abilità di pensiero creativo in bambini che venivano esposti al laboratorio con la *P4C*, pratica fondata sull'argomentazione orale. Le attività proposte da Torrance riguardano attività-test che l'autore ha identificato come modelli del processo creativo, tali per cui ogni tipologia di esercizio implica modalità diverse di pensiero:

- «1 – il fare domande su quanto è rappresentato da un disegno;
- 2 – il formulare ipotesi sulle cause dell'evento raffigurato;
- 3 – il formulare ipotesi sulle possibili conseguenze dell'evento stesso;
- 4 – il produrre idee relative a come migliorare il giocattolo in modo da renderlo più divertente per i bambini;
- 5 – il pensare usi insoliti per barattoli di conserva o scatole di cartone;
- 6 – il fare domande interessanti su questi stessi oggetti;
- 7 – l'immaginare i diversi possibili sviluppi di un evento improbabile.»³⁵¹

L'attività del “far domande e indovinare” (*ask and guess*) è ritenuta da Torrance basilare all'interno di un modo di intendere la creatività come processo, poiché sollecita il soggetto a interessarsi a qualcosa che gli è nuovo, in quanto i quesiti posti stimolano risposte che vanno oltre quanto è contenuto nella rappresentazione del disegno. Caratteristica che, secondo Torrance, è alla base della curiosità che ha favorito lo sviluppo del pensiero scientifico occidentale. Fa parte di questa sezione anche l'attività “indovina le cause, indovina le conseguenze”, concepita con l'obiettivo di rilevare l'abilità nel formulare ipotesi di causa-effetto. In quest'area di esercizi, la fluidità viene misurata attraverso il numero delle risposte rilevanti prodotte dal soggetto, la flessibilità è valutata attraverso il numero dei cambiamenti

350 *Ib.*, p. 11.

351 *Ib.*, p. 6.

concettuali (diverse categorie di domande, cause o conseguenze ipotizzate dal soggetto).

L'attività di “miglioramento di un giocattolo” (*product improvement*) è considerata una delle attività più “affidabili” dal punto di vista delle potenzialità creative, poiché consente di giocare con le idee per un fine considerato piacevole e positivo (qualunque sia l'età del soggetto sperimentale); nelle somministrazioni viene mostrato un elefantino di stoffa. La fluidità è valutata in base al numero di risposte rilevanti prodotte, la flessibilità è misurata nel numero di differenti approcci utilizzati nel proporre idee di miglioramento.

L'attività “usi insoliti”, mutuata da Guilford, cerca di smuovere gli schemi mentali che gli oggetti suscitano in noi (per esempio, le scatole di cartone intese come contenitori), e viene valutata analogamente all'attività di “fare domande e indovinare”.

Le attività delle “domande insolite” (*unusual questions*) sono volte a comprendere il “potere divergente” dei soggetti, chiamati a produrre domande a proposito di un oggetto dato (oggetti di comune uso e conoscenza, come per esempio la mela), e sono considerate da Torrance di importanza cruciale per un'educazione alla creatività a scuola.

Infine l'attività “prova a supporre” (*just suppose*) si configura come una variante dell'attività di “immaginare le conseguenze”, più adatta ai bambini, con l'obiettivo di prevedere i possibili esiti di una situazione improbabile, entrando nel mondo del possibile. La valutazione è analoga a quella dell'attività “far domande e indovinare”.

Rispetto al lavoro di Antonietti e Cerioli, particolarmente interessante e foriero di indicazioni pratiche è stato il *TCI*, il *Test di Creatività Infantile*: «ciascuna versione del TCI si compone di 6 prove: la prima prova (prova “Esempi”) è costituita da 3 *items* in ognuno dei quali si chiede al bambino di nominare il maggior numero possibile di realtà aventi una data proprietà; la seconda prova (prova “Disegni”) comprende 3 *items* in ognuno dei quali si domanda di elencare i possibili significati di un modello grafico; la terza prova (prova “Usi”) è formata da 3 *items* in ciascuno dei quali è richiesto di elencare il maggior numero possibile di usi di un dato oggetto; la quarta prova (prova “Conseguenze”) è costituita da 2 *items* in cui si chiede di elencare le possibili conseguenze di eventi bizzarri e fantastici; la quinta prova (prova “Storie”) è composta da 2 *items* in ognuno dei quali si sollecita il bambino a inventare un racconto a partire da un'illustrazione grafica; la sesta prova (prova “Problemi”) si compone di 2 *items* in ognuno dei quali è descritto un semplice problema di tipo pratico al cui riguardo il bambino deve proporre possibili soluzioni. Le prime tre prove del test intendono rilevare fluidità, flessibilità e originalità in compiti di produzione ideativa spontanea a partire da uno

stimolo dato, verbale o visivo. In tali prove viene conteggiato il numero totale di risposte fornite dal soggetto (punteggio di fluidità), il numero di categorie cui tali risposte appartengono (punteggio di flessibilità) e il numero di risposte uniche (punteggio di originalità).»³⁵²

§ 1.2 - Le corrispondenze tra i test di Torrance e Antonietti-Cerioli e il test *Giochiamo a immaginare*

Riporto qui di seguito il test *Giochiamo a immaginare* (nella prima versione), per illustrare quali sono i riferimenti relativi ai singoli *items* e quale tipo di struttura semantico-pragmatica³⁵³ è stata utilizzata.

Anche questo test è introdotto da un simpatico *smile* che offre ai bambini la consegna: «Ciao bambini, giochiamo a immaginare! Giocare è facile, si fa così: leggi con attenzione le consegne e svolgile mettendo tutta la tua fantasia! Non ci sono risposte giuste o sbagliate, ma solo risposte fantasiose! Attento a non confondere le consegne con gli esempi». È stato richiesto di segnare l'orario iniziale e finale della compilazione. Le due versioni del test sul pensiero creativo *Giochiamo a immaginare* sono diverse, per evitare un effetto di apprendimento e memorizzazione, ma comparabili negli *items* proposti relativamente alle difficoltà e alle abilità cognitive che gli *items* si propongono di rilevare.

Item 1:

Prova a immaginare come cambierebbe la tua giornata se una mattina ti svegliassi e scoprissi di essere diventato qualcos'altro! Leggi l'esempio e racconta la tua mattinata "speciale", immaginando quanti avvenimenti vuoi (più di 1), aggiungendo liberamente al tuo racconto personaggi e ambienti. Es: "*Stamattina mi sono svegliato sotto forma di papera e ho scoperto che tutti gli abitanti erano papere!! Vi racconto la mia serata. Dopo*

352 In Antonietti A., Cerioli L., 1990, *Creatività a scuola*, IEM, Matera. Il testo è tratto dalla pag. 4 della versione online pubblicata da Erickson.

353 Mi rifaccio qui agli studi di Watzlawick (1971) e dei suoi collaboratori della scuola di Palo Alto, che considerano comunicazione e comportamento strettamente connessi, dal momento che «è impossibile non comunicare» e dunque qualunque comportamento, anche il silenzio e il linguaggio non verbale, ha un valore comunicativo e può influenzare la risposta l'interlocutore. Obiettivo primario della pragmatica della comunicazione è quello di evidenziare le due inscindibili dimensioni dei processi comunicativi: da un lato il contenuto esplicito, ossia ovvero l'uso delle parole in relazione ai significati convenzionalmente accettati; dall'altro la relazione interpersonale, ovvero il piano implicito di ciò che il messaggio vuole comunicare, sia a livello verbale sia a livello non verbale, rispetto alla relazione stessa e alle reciproche aspettative.

una cena con tanto mais, sono andato allo stagno dove le mamme papere e i papà paperi avevano preparato la festa per i paperotti appena nati. Avevano invitato le lucciole, così lo stagno era tutto illuminato."

– Stamattina mi sono svegliato sotto forma di (animale) ... e ho scoperto che tutti gli abitanti sono ...!! Vi racconto come ho trascorso la mattinata ...

In questo *item* ho fatto riferimento al punto 7 delle aree di attività di Torrance (immaginare i diversi possibili sviluppi di un evento improbabile), strutturando il testo in modo da favorire nei bambini l'immaginazione di eventi e/o conseguenze in relazione alla consegna, che è appositamente lasciata ampia e libera.

Item 2:

La famiglia Rossi è composta da 3 persone: il padre, la madre, la figlia, con tanti gatti dai nomi impossibili. E' una famiglia un po' particolare: la figlia parla solo inglese, il padre solo francese, la madre solo italiano. Quando parlano insieme non si capiscono mai! Prova a dare loro qualche consiglio affinché possano capirsi quando parlano tra loro.

In questo *item* faccio riferimento al punto 4 delle aree di attività di Torrance, pertanto ho strutturato la consegna in modo da stimolare la produzione di idee migliorative rispetto a una situazione data non ottimale, ma elaborata inserendo dettagli che potessero lasciare aperte congetture anche non ordinarie. Per formulare la consegna ho attinto a materiali didattici online.

Item 3:

Completa:

Sarei davvero considerato un eroe se...

Se andrà tutto liscio come l'olio, allora...

Rispetto a questo *item*, ho fatto riferimento ad esercizi di potenziamento delle abilità pragmatiche³⁵⁴, che vertono sulla conoscenze e l'uso di espressioni metaforiche.

Item 4:

Prova a immaginare come avresti potuto agire per evitare quello che viene indicato dalla frase. Puoi scrivere tutte le azioni che ti vengono in mente. Es. *“La pianta del balcone si è seccata. Se solo l'avessi bagnata più spesso invece di aspettare che piovesse, sarebbe ancora fiorita. Se solo l'avessi tenuta all'ombra, la terra si sarebbe inaridita meno. Se*

354 Cfr. Santoro I., Mazzotta T., Lorusso M.L., 2009, *Parliamone! Un percorso di potenziamento delle abilità pragmatiche. Guida e schede per il training*, Giunti OS, Firenze. Mi sono rifatta in particolare alle attività delle pp. 29-34.

avessi avuto la polverina magica per far rivivere le piante....”

– Si è rotta la chiave e sono rimasto chiuso in bagno. Se solo...

In questo *item* ho fatto riferimento al punto 2 delle aree di attività di Torrance (formulare ipotesi sulle cause di un evento), variandolo però in modo da creare un contesto di pensiero controfattuale, e richiedendo perciò al bambino la produzione di ipotesi che possano cambiare la situazione contingente modificandone l'antecedente.

Item 5:

Immagina le conseguenze se:

Le persone avessero 8 gambe. Cosa succederebbe?

In questo *item* ho fatto riferimento al punto 7 delle aree di attività di Torrance (immaginare i diversi possibili sviluppi di un evento improbabile) e al test di Antonietti nella sezione della prova “Conseguenze”; nella formulazione ho tenuto conto degli *items* di Torrance dell'attività “Just suppose”³⁵⁵. I bambini sono invitare a produrre ipotetiche conseguenze e sviluppi concatenati a partire dall'evento improbabile posto dalla consegna. Nel paragrafo inerente l'analisi delle risposte dei bambini, ho definito questo *item* “controconsequenziale”, per evidenziarne le analogie con il processo mentale che entra in gioco nel pensiero controfattuale: come in quest'ultimo si andranno a cercare cause ipotetiche che avrebbero potuto modificare la situazione presente, così nel pensiero “controconsequenziale” occorre ipotizzare conseguenze di un evento che modifica *de facto* il contesto ordinario cui siamo abituati.

Item 6:

La mamma ti chiede di passare il pomeriggio giocando con il tuo fratellino. Tu però ti sei già messo d'accordo con gli amici per uscire in bici. Quali ragioni puoi sostenere con la mamma per avere il permesso di uscire? Puoi scrivere tutte le idee che ti vengono in mente, specificando perché secondo te funzioneranno per toglierti da questa difficile situazione.

In questo *item* faccio riferimento al test di Antonietti nella sezione della prova “Problemi”, per cui ho ipotizzato una situazione problematica pratica che il bambino deve risolvere,

355 Cfr. Torrance E.P., Tammy Safter H.,1989, *The Long Range Predictive Validity of the Just Suppose Test*, in “The Journal of Creative Behavior”, vol. 23, n. 4, pp. 219-220. Gli autori propongono *items* quali: “Puoi allungare il tuo corpo in tutti i modi che vuoi. Quali potrebbero essere le conseguenze?”, “Le nostre ombre sono diventati reali. Quali potrebbero essere le conseguenze?”. Avevo proposto quest'ultimo *item* nella versione del try out, e i bambini hanno detto di esserne inquietati.

producendo argomentazioni che deve debitamente giustificare.³⁵⁶ Ho sottolineato nella consegna il fatto che occorre rispondere specificando perché le ragioni addotte potevano funzionare, ovvero specificando le buone ragioni per cui l'argomentazione prodotta doveva risultare valida e pertinente.

Item 7

Osserva quest'immagine. Prova ad immaginare cosa potrà accadere o può essere accaduto nell'ambiente raffigurato. Puoi inventare ciò che vuoi, ambientare le situazioni nel presente, nel passato o nel futuro, puoi immaginare cose e persone. Ma ricordati, devi rispettare quanto viene raffigurato dal quadro. (Immagine proposta: Dali, "La persistenza della memoria")

In questo *item* ho fatto riferimento al punto 2 delle aree di attività di Torrance (formulare ipotesi sulle cause dell'evento raffigurato) e al test di Antonietti nella sezione della prova "Storie". È l'unico *item* in cui utilizzo uno stimolo grafico, nello specifico un quadro surrealista, aperto dunque a sollecitare una visione diversa, divergente e inusuale della realtà, per richiedere ai bambini di creare un racconto, inerente l'immagine stessa, in cui tener conto di cause passate o conseguenze future.

Item 8:

Leggi la seguente storiella:

Filippo risponde al telefono che sta squillando, e la voce dall'altro capo del telefono dice: "Pronto? Sono la signora Carla, c'è la mamma?" Filippo risponde: "Sì c'è, arrivederci", e attacca il telefono interrompendo la chiamata. Prova a immaginare delle ragioni (se ti è possibile più di 1) che spiegano lo strano comportamento di Filippo, che chiude la telefonata senza passare la mamma alla signora Carla.

In questo *item* ho fatto riferimento al punto 2 delle aree di attività di Torrance (formulare ipotesi sulle cause di un evento), declinandolo nella richiesta ai bambini di individuare cause pertinenti ("ragioni") che possano dare ragione dell'ambiguità comunicativa della storia offerta nella consegna.³⁵⁷

³⁵⁶ Per quanto riguarda il testo della consegna, ho fatto riferimento al sopracitato manuale, pp. 91-93.

³⁵⁷ *Ib.*, pp. 88-91.

§ 1.3 - Il riferimento ai criteri di valutazione del test di Williams

Consapevole che molto resta da indagare per trovare un metodo soddisfacente che consenta la valutazione dei fattori cognitivi ed emotivi alla base dei comportamenti creativi dei bambini, la scelta degli indicatori di cui servirsi si è orientata, come accennavo, verso gli studi di matrice cognitivista di Torrance (1977) e Williams (1993). Entrambi gli studiosi hanno adottato come indicatori per la valutazione delle risposte dei soggetti sperimentali quattro elementi del pensiero creativo: fluidità, flessibilità, elaborazione e originalità. L'originalità è il fattore più complesso da misurare in modo oggettivo, come emerge anche nelle definizioni dei due ricercatori, e in alcune pagine del suo manuale Torrance parla più che altro di “forza creativa” per indicare le risposte che hanno richiesto energia intellettuale, nello sforzo di andare oltre una risposta ovvia, abituale, frutto di apprendimenti pregressi (e che compaiono in numero minimo nel gruppo delle risposte valutate, meglio se una volta sola).

Pertanto in questa fase ho deciso di non prendere in considerazione il criterio di originalità, anche in relazione all'esiguo campione della somministrazione e alla durata relativamente breve dell'esposizione laboratoriale.

Il test di Williams (1993) *TCD - Test della creatività e del pensiero divergente* si prefigge lo scopo di valutare gli otto fattori del pensiero divergente e della personalità creativa: quattro fattori afferenti all'ambito cognitivo-intellettuale (che analizzerò dettagliatamente nel paragrafo inerente ai tre indicatori): pensiero fluido, pensiero flessibile, pensiero elaborativo; quattro fattori afferenti all'ambito emozionale: la disponibilità ad assumersi rischi (avere il coraggio di indovinare, esporsi a critiche, difendere le proprie idee), la complessità (cercare alternative, vedere il divario tra il piano ideale e il piano fattuale, muoversi in problemi intricati), la curiosità (essere indagatori, giocare con le idee, aprirsi a situazioni inusuali), l'immaginazione (visualizzare e costruire immagini mentali, sognare cose mai accadute, andare al di là delle caratteristiche ideali).³⁵⁸ poiché Williams ha dato definizioni molto

358 Cfr. Williams F., 1993, *Test della creatività e pensiero divergente*, Erickson, Trento, p. 14. Il lavoro proposto da Williams è articolato in due fasi: il test della creatività e del pensiero divergente e il test della personalità creativa. È possibile l'utilizzo di un terzo strumento, la “Scala Williams”, ovvero di un protocollo di valutazione rivolto a genitori e insegnanti che indaga la percezione di creatività che essi hanno dei loro figli e studenti. Per quanto riguarda il test della personalità creativa, esso consiste in una *checklist* di cinquanta *items* a scelta multipla in cui si chiede ai bambini quanto si sentano curiosi, immaginativi, aperti alla complessità. Il test della creatività e del pensiero divergente è rivolto a studenti dai sei ai diciotto anni, e misura un insieme di capacità verbali e visivo-percettive non verbali. Si tratta di un'attività basata unicamente su forme iconografiche, suddivise in due protocolli esecutivi, in cui vengono valutate le trasformazioni divergenti delle figure date; viene poi richiesta l'attribuzione di un titolo alla figura che si è realizzata, per la cui valutazione lo studioso tiene conto della lunghezza e della complessità del vocabolario usato, comprendendo così anche la misurazione della capacità verbale (Williams definisce questa attività “trasformazione semantica divergente”).

precise di fluidità, flessibilità ed elaborazione, ho seguito la sua schematizzazione nell'analisi delle risposte di *Giochiamo a immaginare*.

Sebbene io abbia dichiarato che il test da me proposto è nella sua fase di incubazione, quella in cui si analizza lo strumento in sé per comprenderne eventuali potenzialità ma soprattutto le criticità, in un'ottica costruttiva di miglioramento e adeguamento a quanto emerge dalle somministrazioni con gli alunni, ho ritenuto di dover comunque procedere nell'iter valutativo, e dunque stabilire degli indicatori di rilevanza per ciascun criterio, misurare in tal modo le risposte dei bambini e assegnare un punteggio, dal momento che solo confrontandomi con gli esiti “sul campo”, vale a dire con le risposte effettive degli alunni, potevo effettuare il lavoro critico sullo strumento. Sono ben consapevole che strumenti che vogliono indagare temi così complessi necessitano di una lunga riflessione, di un processo di validazione canonico e di un approfondito confronto con i gruppi di ricerca che si occupano di questi temi. I punteggi ricavati vanno dunque intesi unicamente come forma di valutazione interna del testo, e non come valutazione del lavoro dei bambini, in modo da comprendere se questo strumento possa avere un'utilità per la misurazione di abilità, o se invece debba configurarsi solamente come uno strumento didattico che, utilizzato all'interno di pratiche didattiche orientate allo sviluppo e all'implementazione del pensiero creativo, possa offrire agli studenti stimoli di attività articolate secondo differenti richieste di produzione scritta, afferenti a diverse modalità di pensiero.

Vediamo ora come è strutturato il test *Giochiamo a immaginare* e come sono stati declinati gli indicatori di valutazione.

Paragrafo 2 - L'articolazione del test in tre macroaree

Ho articolato gli *items* del test in tre macroaree, secondo quanto mi prefiggevo di osservare.

La prima macroarea è dedicata al *novel format* e comprende gli *items* 1 e 7. Tali *items* sono strutturati in modo da lasciare al bambino la possibilità di esprimersi liberamente rispetto a una situazione data, che dunque presenta delle indicazioni, ma non vincola particolarmente l'esecuzione. Durante tutta la pratica laboratoriale della *P4C*, i bambini hanno avuto modo di relazionarsi col *novel format* dei testi lipmaniani, e mi sembrava perciò interessante riprendere

lo stesso tipo di produzione scritta nel test (inoltre è un tipo di produzione a cui gli allievi della scuola primaria sono abituati e allenati).

La seconda macroarea comprende gli *items* 4, dedicato all'esplorazione del pensiero controfattuale, e l'*item* 5, dedicato all'esplorazione di un'attività o forma di pensiero che propongo qui di definire “controconsequenziale”. L'*item* 4 infatti prevede una situazione controfattuale, in cui il bambino deve ipotizzare uno o più antecedenti diversi per cambiare il conseguente, mentre l'*item* 5 chiede di immaginare le conseguenze che avrebbero un evento o una realtà ipotetici se fossero diversi da quelli abituali, per cui il bambino deve ipotizzare un conseguente a partire da un antecedente che ha subito un cambiamento rispetto alla realtà da lui conosciuta. In relazione agli approfondimenti teorici svolti, ho creduto fosse importante farli dialogare con la prassi e testare le abilità ipotetico-generative dei bambini con due *items* così strutturati.

Infine, la terza macroarea comprende gli *items* 2, 6 e 8, ed è dedicata alle buone ragioni che possono persuadere in situazioni di tipo *problem solving*. Nel caso dell'*item* 2, i bambini sono invitati a produrre consigli che persuadano i protagonisti dell'*item* che le loro idee sono valide, nel caso dell'*item* 6 sono invitati a produrre ragioni per ottenere un risultato utile per se stessi, mentre nel caso dell'*item* 8 devono produrre motivazioni che spieghino in maniera adeguata e pertinente al lettore la stranezza dell'episodio raccontato nella consegna. Si tratta di trovare le motivazioni a un'azione altrimenti inspiegabile e potenzialmente contraddittoria. In questa sezione, mi sono concentrata sulla generatività e proliferazione di idee, significati, ragioni, in relazione al fatto che la pratica della *P4C* porta i bambini a confrontarsi con questo genere di attività in diversi momenti metodologici: nella fase iniziale, infatti, quando si realizza l'Agenda, gli allievi espongono i loro diversi punti di vista, le loro più disparate osservazioni sul testo letto; inoltre, nella fase in cui hanno scelto l'argomento di discussione e cominciano ad esplorarlo nei suoi significati, a disambiguarlo e decostruirlo, sono chiamati a generare prospettive.

In questa suddivisione non ho inserito l'*item* 3, poiché non valutabile attraverso i criteri scelti: si evidenzia un elemento di criticità nel fatto di aver posto un *item* molto direttivo, che voleva osservare la capacità di comprensione di espressioni metaforiche e di produzione di completamenti adeguati. In molti casi i bambini non hanno capito l'espressione metaforica o l'hanno interpretata letteralmente.

Nella genesi dello strumento, ho quindi cercato un confronto e un dialogo continuo tra l'esperienza pratica che si propone agli studenti e uno strumento che possa dare ragione delle

abilità inerenti la flessibilità, la fluidità e l'elaborazione del pensiero creativo così come lo ha delineato Lipman: ampliativo, in quanto capace di andare «oltre le informazioni date e, nel suo evolversi, obbliga il nostro pensiero a fare altrettanto», provocatorio, in quanto non si limita ai soli punteggi cumulativi, e maieutico, in quanto «estrattivo, deduttivo, capace di estrapolare il miglior pensiero possibile.»³⁵⁹

Lascio ora la parola ai bambini.

§ 2.1 - Analisi della macroarea relativa al *novel format*

Per l'analisi delle risposte ai quesiti relativi a quest'area, ho fatto riferimento ai contributi della narratologia e dell'analisi delle strutture testuali, attingendo soprattutto agli studi con finalità didattiche e valutative³⁶⁰. Infatti, gli *items* 1 e 7 chiedono di elaborare una sorta di micro racconto. Consapevole che non si tratta di analizzare un testo letterario ma piuttosto una narrazione spontanea³⁶¹, per quanto frutto di un ben preciso compito didattico, ho ritenuto di poter individuare nella suddivisione in tipologie di sequenze³⁶² uno strumento valutativo utile

359 Lipman M., 2005, *op. cit.*, pp. 271 e 274.

360 Si vedano in particolare Cesare Segre (Segre C., 1985, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino) e Bice Mortara Garavelli (Mortara Garavelli B., 1993, *Strutture testuali e retoriche*, in Sombrero A.A., 1993, *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Laterza, Roma-Bari), ma anche Chines L., Varotti C., 2001, *Che cos'è un testo letterario*, Carocci, Roma; e Lavinio C., 1990, *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze. Per quanto riguarda i modelli universalistici di formalizzazione del testo narrativo e delle sue strutture si vedano Brémond C., 1973, *Logique du récit*, Paris, Seuil (trad. it. 1977, *Logica del racconto*, Bompiani, Milano); Greimas A.J., 1966, *Sémantique structurale. Recherche de méthode*, Paris, Larousse (trad. it. 1968, *La semantica strutturale. Ricerca di metodo*, Rizzoli, Milano); van Dijk, Teun, 1976, *Philosophy of action and theory of narrative*, in "Poetics", n. 5, pp. 287-338.

361 «L'analisi di testi narrativi tanto spontanei che elaborati, tanto funzionali che letterari mostra che la selezione e l'organizzazione degli eventi narrati non sono aperte a un ventaglio inesauribile di possibilità, come ci si potrebbe aspettare, ma tendono a rispettare delle regolarità. Queste regolarità dipendono essenzialmente dai vincoli pragmatici cui è soggetta la narrazione in quanto forma di comunicazione; esse indicano a ogni modo che esiste una competenza narrativa, un 'saper fare' che governa il macroatto di narrare e che si riflette nel prodotto di tale atto, ossia nel testo narrativo e nelle sue strutture.» In Roggia C.E., 2011, *Testi narrativi*, Voce su *L'enciclopedia dell'Italiano*, Treccani.it, reperibile all'indirizzo http://www.treccani.it/enciclopedia/testi-narrativi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/ (ultimo accesso 09-02-2015). Greimas, Brémond, van Dijk sono fra quegli studiosi che hanno costruito modelli di analisi universali, cioè applicabili a ogni tipo di narrazione comprese quelle spontanee. Per un'analisi delle narrazioni spontanee in ambito formativo si veda Corsetti M., D'Attilia A., 2004, *La narrazione di alcune esperienze*, in Quagliata A. (a cura di), 2004, *Pratiche di didattica costruttivista in aula e nella rete*, Armando, Roma, pp. 39-77.

362 La scansione in sequenze o macrosequenze è stata ritenuta una delle strutture fondamentali del testo narrativo. Ciononostante, non si è ancora riusciti a individuare criteri o regole generalizzabili che siano accettati da tutti. E soprattutto nei testi più complessi, la scansione in sequenze può risultare opinabile. In ogni caso, gli studi di narratologia o semiotica della narratività hanno prodotto numerosi e differenti modelli per definire e classificare le strutture del testo narrativo e quindi anche le sequenze, cercando di volta in volta di cogliere delle regolarità applicabili a ogni tipo di narrazione (incluse quelle spontanee). Tra i modelli cui si può fare riferimento ci sono, oltre a Brémond e van Dijk, anche Labov, William & Waletzky, Joshua (1967), *Narrative analysis: oral versions of personal experience*, in *Essays on the verbal and visual arts*. Proceedings of the 1966 annual Spring meeting of the American ethnological society, Seattle - London, American Ethnological Society,

sia per misurare in modo diretto la dimensione della flessibilità del pensiero all'interno delle risposte dei bambini, sia per enucleare e classificare descrittori in grado di misurare la fluidità. Ora, chiamiamo “sequenza” un nucleo discorsivo, all'interno di un testo, caratterizzato da un dato insieme di elementi sufficientemente omogenei da rendere riconoscibile la sequenza stessa. Sono sequenze narrative³⁶³ quelle parti del racconto contraddistinte da azioni e avvenimenti (reali o immaginari): tali elementi si concretizzano sul piano linguistico soprattutto per la presenza di verbi o costrutti verbali indicanti azioni fatte o subite, volizioni, ipotesi, desideri. Sono sequenze descrittive quelle parti del racconto contraddistinte da descrizioni di personaggi, luoghi, situazioni, oggetti (reali o immaginari): tali elementi si concretizzano sul piano linguistico soprattutto per la presenza di sostantivi (in particolare, nomi concreti, nomi comuni e nomi propri) e di qualità attribuite a essi (in particolare, aggettivi qualificativi). Sono sequenze riflessive quelle parti del racconto che contengono giudizi, opinioni, pensieri e considerazioni di varia natura espresse dai personaggi o dallo stesso autore-soggetto: tali elementi si concretizzano sul piano linguistico soprattutto per la presenza di sostantivi astratti, facenti riferimento a concetti, valori o significati, e talvolta introdotti da verbi che traducono atti mentali quali pensare, riflettere, credere. Sono sequenze dialogiche quelle parti del racconto in cui i discorsi o i pensieri dei personaggi, compreso lo stesso autore-soggetto, vengono riportati direttamente (discorso diretto) o indirettamente (discorso indiretto): tali elementi si concretizzano sul piano linguistico soprattutto per la presenza di sintagmi di legame (disse:/disse che, pensò:/pensò che, ecc.) e/o delle virgolette.

§ 2.1.1 - Criteri di valutazione della flessibilità

In un test che richiede una performance di natura narrativa, mi pare che il criterio della flessibilità possa essere considerato particolarmente significativo, soprattutto perché potenzialmente permette di mettere in luce nei bambini la loro capacità di esprimersi utilizzando categorie diversificate e complesse, in un compito che richiede un grande impegno cognitivo. La flessibilità viene descritta da Williams come “varietà di tipi di idee, capacità di

pp. 12-44; e Adam, Jean-Michel (2005), *Les textes. Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Colin, Paris, (prima ed. 1992).

363 Sulla distinzione tra narrazione, descrizione, racconto mimetico e racconto diegetico si veda Genette G., 1972, *Figure II. La parola letteraria*, Einaudi, Torino, p. 31 e segg. e Genette G., 1976, *Figure III. Discorso del racconto*, Einaudi, Torino pag. 218 e segg. (in Marchesi A., 1983, *L'officina del racconto*, Mondadori, Milano).

passare da una categoria all'altra, cambiamento della direzione di pensiero aggirando gli ostacoli”, per questo “le persone creative si spostano spesso di categoria, sono più flessibili nella scelta”³⁶⁴ e sono in grado di assumere diversi approcci. Pertanto, ho ritenuto di poter misurare questa caratteristica evidenziando, all'interno di ogni risposta, il numero di categorie, intese come tipologie di sequenza (narrativa, descrittiva, dialogica, riflessiva) utilizzate, assegnando quindi un punteggio da 1 a 4. Inoltre, ho tenuto conto anche del numero di spostamenti di categoria, ovvero da una tipologia di sequenza a un'altra, assegnando un punto per ogni passaggio. Per esempio, a una risposta che contenesse, nell'ordine, una sequenza narrativa, una descrittiva e poi nuovamente una sequenza narrativa, viene attribuito un punteggio di 2 punti, uno per ogni passaggio effettuato (oltre al punteggio di 2 punti per l'uso di due diverse categorie). Nel caso di sequenze miste, si riconosce un punto per ogni tipologia utilizzata ma nessun punto per lo spostamento di categoria. Certamente la presenza di sequenze miste costituisce un elemento di difficoltà per l'applicazione del criterio qui stabilito.

Schematizzando, per valutare la flessibilità negli *items* 1 e 7, ho stabilito due criteri:

- 1) il numero di categorie narratologiche differenti (tipologie di sequenza) introdotte all'interno della risposta (1-4 punti)
- 2) il numero di spostamenti effettuati da una tipologia di sequenza a un'altra (1 punto per ogni cambio)

§ 2.1.2 - Criteri di valutazione della fluidità

La fluidità viene descritta da Williams come “generazione di grandi quantità di idee, flusso veloce di pensiero, numero di risposte rilevanti”, per questo “le persone creative sono più produttive”³⁶⁵, pensano di più. Pertanto, ho ritenuto di poter misurare questa caratteristica evidenziando, all'interno di ogni sequenza, il numero di elementi rilevanti, ovvero coerenti con la tipologia di sequenza in cui compaiono. E ho assegnato a ogni elemento valido un punteggio pari a 1.

Nel caso delle sequenze narrative, i descrittori sono costituiti da verbi o costrutti verbali indicanti azioni fatte o subite, volizioni, ipotesi, desideri. Viene attribuito 1 punto per ognuno

³⁶⁴Williams, F., 1994, *TEST TCD. Test della creatività e pensiero divergente*, Erickson, Trento, p. 14.

³⁶⁵Ivi.

dei sopracitati elementi verbali riscontrato all'interno della sequenza.

Nel caso delle sequenze descrittive, si fa riferimento alla presenza di sostantivi (in particolare, nomi concreti, nomi comuni e nomi propri) e di qualità attribuite a essi (in particolare, aggettivi qualificativi). Viene attribuito 1 punto per ogni elemento descrittivo riscontrato all'interno della sequenza.

Nel caso delle sequenze riflessive, i descrittori sono costituiti dalla presenza di sostantivi astratti e aggettivi, facenti riferimento a concetti, valori o significati, e talvolta introdotti da verbi che traducono atti mentali quali pensare, riflettere, credere. Viene attribuito 1 punto per ogni elemento di riflessione riscontrato all'interno della sequenza.

Nel caso delle sequenze dialogiche i descrittori sono costituiti dalla presenza di sintagmi di legamento (disse/i: – disse/i che – pensò/ai: – pensò/ai che – ecc.) con o senza le virgolette e di eventuali altri personaggi di cui si riferiscono discorsi o pensieri. Viene attribuito 1 punto per ogni segmento di discorso diretto o indiretto riscontrato all'interno della sequenza.

§ 2.1.3 - Criteri di valutazione della elaborazione

Infine, il pensiero creativo viene inteso da Williams come elaborazione, nel senso di “abbellimento di un'idea o di una risposta semplice per renderla più elegante o articolata, estensione o espansione di ragionamenti o idee”³⁶⁶. Pertanto, ho ritenuto di poter cogliere queste caratteristiche evidenziando, all'interno di ogni sequenza, da una parte, gli elementi in grado di abbellire e/o ampliare le storie, le idee e i ragionamenti proposti dagli allievi nelle loro risposte; e dall'altra, gli elementi in grado di offrire articolazione e complessità alle storie, alle idee e ai ragionamenti proposti dagli allievi nelle loro risposte.

I descrittori, attraverso cui propongo di misurare la prima classe di elementi, consistono nella presenza di figure retoriche, soprattutto quelle di tipo semantico (come la metafora, la metonimia, la personificazione, l'eufemismo, ecc.), logico (come l'esempio, l'ironia, l'iperbole, l'allusione, l'accumulazione, ecc.) e sintattico (come l'ellissi, il polisindeto, ecc.). Per ogni figura retorica introdotta ho attribuito 1 punto.

Le figure retoriche, infatti, rappresentano da sempre il mezzo linguistico più usato e adeguato per rendere l'espressione dei propri pensieri più elegante, efficace e complessa ma anche per

³⁶⁶*Ivi.*

espanderne i significati. Questa classificazione delle figure retoriche riprende quella proposta dal gruppo di studiosi di Liegi (G. Dubois, F. Edeline, J.M. Klinkenberg e altri), noto come gruppo μ ³⁶⁷, che negli anni Settanta applicarono le nozioni della semiologia a una risistemazione dell'antica classificazione delle figure, ed ampliarono l'analisi retorica dalla sola letteratura alle varie teorie dei discorsi e ai codici iconici e visivi. La nomenclatura proposta dal gruppo μ si basa sull'interazione tra un criterio di carattere logico (le quattro operazioni logiche di addizione, soppressione, sostituzione, permutazione) e il criterio forma/contenuto, e considera quattro tipologie di figure retoriche: quelle morfologiche, che attengono all'ambito della parola o delle sue unità interne (sillabe, lettere, ecc.); quelle sintattiche, che intervengono nel rapporto fra le diverse parole di un periodo o frase; quelle semantiche, che riguardano i contenuti delle espressioni modificandone il significato; e quelle logiche, che modificano il senso dell'intero enunciato o dell'intero testo al di là del significato letterale.

I descrittori, attraverso cui propongo di misurare la seconda classe di elementi, consistono nella presenza di connettivi, intesi come parole, espressioni o costrutti usati per costruire rapporti di coordinazione (come “e”, “o”, “infatti”, “inoltre”, ecc.) e/o subordinazione (come “poiché”, “affinché”, “quando”, “che”, ecc.) tra le frasi di un periodo. Per ogni connettivo usato viene assegnato 1 punto. A mio avviso, i connettivi subordinativi sono particolarmente importanti per identificare la presenza della creatività come elaborazione, in quanto sono indispensabili per introdurre ed esplicitare rapporti di causalità, finalità, temporalità (successione, contemporaneità) tra le azioni.

§ 2.1.4 - Applicazione dei criteri di valutazione a un campione di risposte

Item 1

TESTO: Prova a immaginare come cambierebbe la tua giornata se una mattina ti svegliassi e scoprissi di essere diventato qualcos'altro! Leggi l'esempio e racconta la tua mattinata "speciale", immaginando quanti avvenimenti vuoi (più di 1), aggiungendo liberamente al tuo racconto personaggi e ambienti. Es: *"Stamattina mi sono svegliato sotto forma di papera e ho*

367 Gruppo μ , 1970, *Rhetorique générale*, Paris, Larousse (trad. it. 1976, *Retorica generale. Le figure della comunicazione*, Bompiani, Milano). Per approfondimenti, cfr. Mortara Garavelli, Bice (1997), *Manuale di retorica*, Milano, Bompiani (1a ed. 1988), e Cardarello R., Contini A., 2012, *Parole immagini metafore*, Junior, Bergamo, in particolare cap. 1, cap. 8, cap. 10.

scoperto che tutti gli abitanti erano papere!! Vi racconto la mia serata. Dopo una cena con tanto mais, sono andato allo stagno dove le mamme papere e i papà paperi avevano preparato la festa per i paperotti appena nati. Avevano invitato le lucciole, così lo stagno era tutto illuminato."

[PRIMA V.] Stamattina mi sono svegliato sotto forma di (animale) ... e ho scoperto che tutti gli abitanti sono ...!! Vi racconto come ho trascorso la mattinata ...

[SECONDA V.] Stamattina mi sono svegliato sotto forma di (oggetto) e mi trovavo...

- ES. 1) Silvia, si trasforma in un tirannosauro rex in un ambiente con abitanti dinosauri diversi, "sono uscita dalla porta con fatica (per colpa delle mie dimensioni). Trovai molto strano il mondo popolato da dinosauri. Entrai in un bar (sempre con fatica) per fare colazione. A servirmi c'era un dinosauro erbivoro che mi diede il menù per carnivori. Io scelsi una bistecca gigante (per colazione). Poi uscii e feci una passeggiata. Quando tornai a casa mi riposai e riflettei sul motivo per cui ero anzi eravamo diventati dinosauri".

Fluidità: 11 punti per undici forme verbali pertinenti con la categoria della sequenza narrativa ("sono uscito", "entrai", "fare colazione", "servirmi", "c'era", "mi diede", "scelsi", "uscii", "feci una passeggiata", "tornai", "mi riposai"); 4 punti per i sostantivi e gli aggettivi ("strano", "mondo", "dinosauri", "motivo") espressi nelle due sequenze riflessive introdotte da "trovai strano..." e "riflettei sul...".

Flessibilità: 2 punti perché ha utilizzato due diverse tipologie di sequenza; 3 punti perché alterna l'uso di sequenze, effettuando tre spostamenti (narrativa / descrittiva / narrativa / descrittiva).

Sequenze riflessive: "Trovai molto strano il mondo popolato da dinosauri"; "riflettei sul motivo per ero anzi eravamo diventati dinosauri"

Sequenze narrative: "sono uscita dalla porta con fatica (per colpa delle mie dimensioni)" ; "Entrai in un bar (sempre con fatica) per fare colazione. A servirmi c'era un dinosauro erbivoro che mi diede il menù per carnivori. Io scelsi una bistecca gigante (per colazione). Poi uscii e feci una passeggiata. Quando tornai a casa mi riposai".

Elaborazione: 1 punto per figura retorica dell'iperbole ("bistecca gigante"); 9 punti per l'uso di connettivi nella sintassi del periodo ("per fare colazione", "per colpa delle mie dimensioni"; "a servirmi", "che mi diede", "poi uscii", "e feci", "quando tornai", "e riflettei", "sul motivo per cui").

Punteggio totale: 30 punti.

- ES. 2) Giulia, farfalla in un ambiente con abitanti farfalle, “mi sono svegliata e mi sono vestita ma... ecco che i pantaloni non mi entrano, sarò ingrassata? Mi chiedo, poi mi guardo allo specchio e mi trovo le antenne anziché le orecchie allora corro giù in cucina ad avvertire mia mamma ma mia mamma tranquillamente mi dice: 'qui è pronta la colazione'. Ma era nettare” .

Fluidità: 6 punti per sette forme verbali pertinenti con la tipologia di sequenza narrativa (“mi sono svegliata”, “mi sono vestita”, “non mi entrano”, “mi guardo”, “corro”, “avvertire”); 3 punti per la presenza di due sequenze dialogiche pertinenti (introdotte da “mi chiedo” e “mi dice”) e di un personaggio (“mia mamma”) a cui si attribuisce un discorso diretto; 3 punti per gli elementi pertinenti con le due sequenze descrittive (“nettare”, “antenne”, “orecchie”).

Flessibilità: 3 punti perché ha utilizzato tre diverse tipologie di sequenza; 6 punti perché cambia sei volte la tipologia di sequenza (narrativa / dialogica / narrativa / descrittiva / narrativa / dialogica / descrittiva).

Sequenza narrativa: “mi sono svegliata e mi sono vestita ma...ecco che i pantaloni non mi entrano”, “poi mi guardo allo specchio”, “allora corro giù in cucina ad avvertire mia mamma”.

Sequenza dialogata: “sarò ingrassata? Mi chiedo” (simile a un discorso indiretto libero) e “mia mamma tranquillamente mi dice: 'qui è pronta la colazione’” (discorso diretto).

Sequenza descrittiva: “ma era nettare”, “mi trovo le antenne anziché le orecchie”.

Elaborazione: 7 punti per l'uso di connettivi (“e”, “ma ecco che”, “e”, “allora”, “ad”, “ma”, “ma”); 1 punto per l'uso della figura retorica dell'anadiplosi: “avvertire mia mamma. Ma mia mamma”.

Punteggio totale: 29 punti.

- ES. 3) Giulia si trasforma in cane in un ambiente in cui gli abitanti sono “diventati cani come me”. “Io mi sono svegliata mi sono lavata la faccia e mi sono guardata allo specchio ad certo punto scoprii che ero una cagnolina, allora mi sono affacciata alla finestra e ho visto tutti gli abitanti erano tutti uguali a me”.

Fluidità: 4 punti per le forme verbali pertinenti con le sequenze narrative (“mi sono svegliata”, “mi sono lavata”, “mi sono guardata”, “mi sono affacciata”) e 4 punti per gli elementi pertinenti con la sequenza riflessiva introdotta da “scoprii che ero...” e da “ho visto tutti...”

(“cagnolina”, “gli abitanti”, “uguali”, “a me”).

Flessibilità: 2 punti per aver usato la tipologia narrativa (“Io mi sono svegliata mi sono lavata la faccia e mi sono guardata allo specchio”; “allora mi sono affacciata alla finestra”) e la tipologia riflessiva (“scoprii che ero una cagnolina” “ho visto tutti gli abitanti erano uguali a me”); 3 punti per gli spostamenti di categoria (narrativa / descrittiva / narrativa / descrittiva).

Elaborazione: 5 punti per l'uso di connettivi (“e”, “ad un certo punto”, “che”, “allora”, “e”).

Punteggio totale: 18 punti.

- ES 4) Francesca si trasforma in ferro da stiro chiuso nell'armadio: “dopo la colazione i miei umani mi presero e mi aprirono per riempirmi di un liquido incolore e caldo, a me dava fastidio all'inizio ma poi provavo sollievo perché riuscii a trasformare quel liquido in gas che piegò il grembiolino del mio umano più piccolo”.

Fluidità: 5 punti per le forme verbali pertinenti con la tipologia di sequenza narrativa (“mi presero”, “mi aprirono”, “riempirmi”, “riuscii a trasformare”, “piegò”) e 2 punti per gli elementi pertinenti con la tipologia di sequenza descrittiva (“fastidio”, “sollievo”).

Flessibilità: 2 punti per aver usato la tipologia narrativa (“dopo la colazione i miei umani mi presero e mi aprirono per riempirmi di un liquido incolore e caldo”; “riuscii a trasformare quel liquido in gas che piegò il grembiolino del mio umano più piccolo”) e la tipologia descrittiva (“mi dava fastidio all'inizio ma poi provavo sollievo”); 2 punti per gli spostamenti di categoria narratologica (narrativa / descrittiva / narrativa).

Elaborazione: 5 punti per l'uso di connettivi (“e”, “per”, “ma poi”, “perché”, “che”).

Punteggio totale: 16 punti.

- ES 5) Marius si trasforma in un coltello su un tavolo: “quando mi sono svegliato mi sono ritrovato su un tavolo e gli umani con i miei dentini appuntiti tagliarono delle fette di pane e poi con la mia parte destra spalmai il burro.”

Fluidità: 4 punti per le forme verbali pertinenti con le sequenze narrative (“mi sono svegliato”, “mi sono ritrovato”, “tagliarono”, “spalmai”).

Flessibilità: 1 punto per l'uso della tipologia narrativa (“quando mi sono svegliato mi sono ritrovato su un tavolo e gli umani con i miei dentini appuntiti tagliarono delle fette di pane e poi con la mia parte destra spalmai il burro”).

Elaborazione: 2 punti per l'uso di connettivi (“e”, “e poi”) e 1 punto per l'uso della catacresi

(afferre al campo della metaforizzazione) dei “dentini appuntiti”.

Punteggio totale: 8 punti.

Item 7

TESTO: Osserva quest'immagine. Prova ad immaginare cosa potrà accadere o può essere accaduto nell'ambiente raffigurato. Puoi inventare ciò che vuoi, ambientare le situazioni nel presente, nel passato o nel futuro, puoi immaginare cose e persone. Ma ricordati, devi rispettare quanto viene raffigurato dal quadro.

(Immagine proposta: nella prima versione, il dipinto di Salvador Dalì, “La persistenza della memoria”, sottotitolato “orologio molle”; nella seconda, il dipinto di René Magritte, “Golconda”, sottotitolato “uomini neri”. Il sottotitolo è stato pensato per ovviare alla difficoltà della riproduzione in fotocopia, spesso poco chiara; mi sono resa conto dall'analisi delle risposte che può aver condizionato il percorso produttivo di alcuni bambini).

Si segnala l'uso di differenti ambientazioni nel tempo (passato, presente e futuro con coordinate temporali precise o indeterminate) e nello spazio (città o paesi reali e inventati, il mondo intero, ambienti chiusi o aperti) e l'adozione di diversi punti di vista narrativi (narratore interno, esterno, onnisciente). Si potrebbero prendere in considerazione tre strutture della narrazione: il tempo in cui è collocato il racconto, lo spazio, ossia dove viene ambientato, il punto di vista adottato dal narratore e le funzioni narratologiche presenti nel racconto. Ai fini di questa valutazione simulata, questi elementi vengono considerati come elementi dell'elaborazione.

- ES. 1) Elisa: “Io nel 4 settembre 1901 d.C. andai in un castello pauroso, misterioso e gommoso ho trovato un orologio che mi ha trattenuto in una stanza e mi ha fatto tornare indietro nel tempo, perché quell'orologio girava all'indietro.”

Fluidità: 5 punti per le forme verbali pertinenti con le sequenze narrative (“ho trovato”, “mi ha trattenuto”, “mi ha fatto tornare”, “girava”, “andai”), 6 punti per l'uso di nomi, aggettivi qualificativi e numerali cardinali nella sequenza mista narrativa-descrittiva (“settembre”, “4”, “1901”, “pauroso, misterioso e gommoso”).

Flessibilità: 2 punti per l'uso della tipologia di sequenza narrativa (“ho trovato un orologio che mi ha trattenuto”, “mi ha fatto tornare indietro nel tempo”, “perché quell'orologio girava all'indietro”) e di quella mista narrativa-descrittiva (“andai in un castello pauroso, misterioso e

gommoso”). Non viene assegnato alcun punteggio per spostamenti di categoria, secondo quanto stabilito nei criteri di valutazione della flessibilità.

Elaborazione: 3 punti per l'uso di connettivi (“che”, “e”, “perché”).

Punteggio totale: 16 punti.

- ES. 2) Eleonora: “Nel futuro ci sarà la fine del mondo: terremoti, tragedie, tutto rotto o spaccato. Solo un orologio, un piccolo orologio da polso riuscirà ad essere ancora in vita, avrà però un piccolo difetto: quando sentirà un rumore diventerà molle cioè diventerà elastico ma non si lamenterà perché avrà avuto molta fortuna nel rimanere in vita.”

Fluidità: 6 punti per forme verbali pertinenti alla tipologia di sequenza narrativa (“ci sarà”: “riuscirà a essere”, “sentirà”, “diventerà”, “diventerà”, “si lamenterà”); 6 punti per l'uso di elementi pertinenti con la tipologia di sequenza descrittiva (“terremoto”, “tragedie”, “rotto”, “spaccato”, “piccolo”, “difetto”); 2 punti per elementi pertinenti con la tipologia di sequenza riflessiva (“fortuna”, “rimanere in vita”).

Flessibilità: 3 punti per la tipologia narrativa (“Solo un orologio, un piccolo orologio da polso riuscirà ad essere ancora in vita”, “non si lamenterà”), descrittiva (“avrà però un piccolo difetto”) e riflessiva (“avrà avuto molta fortuna nel rimanere in vita”); 3 punti per tre spostamenti di categoria narratologica (la prima sequenza mista non conta, poi narrativa / descrittiva / narrativa / riflessiva).

Elaborazione: 6 punti per l'uso di connettivi (“solo”, “però”, “quando”, “cioè”, “ma”, “perché”) e 1 punto per l'uso dell'anadiplosi (“un orologio, un piccolo orologio”).

Punteggio totale: 27 punti.

- ES. 3) Alessia: “Jon, un grande orologiaio, venne chiamato da un gigante che voleva a tutti i costi un orologio, l'orologiaio lo preparò ma per renderlo più flessibile spruzzò una pozione magica su esso, al gigante non piacque e perciò lo buttò a terra. Così si spalmò sul prato.”

Fluidità: 6 punti per le forme verbali pertinenti alla tipologia di sequenza narrativa (“venne chiamato”, “voleva”, “preparò”, “renderlo”, “spruzzò”, “buttò”) e 1 punto per un elemento pertinente alla tipologia di sequenza descrittiva (“al gigante non piacque”).

Flessibilità: 2 punti per l'uso della tipologia narrativa (“Jon, un grande orologiaio, venne chiamato da un gigante che voleva a tutti i costi un orologio”, “perciò lo buttò a terra”, “l'orologiaio lo preparò ma per renderlo più flessibile spruzzò una pozione magica su esso”) e di quella descrittiva (“al gigante non piacque”); 2 punti per due spostamenti di categoria

narratologica (narrativa / descrittiva / narrativa).

Elaborazione: 3 punti per l'uso di connettivi (“che”, “ma”, “perciò”).

Punteggio totale: 14 punti.

- ES. 4) Elena: “Un uomo solo, vestito di nero, vede di sera una stella cadente e esprime il desiderio di avere come amici altri uomini neri. E così iniziarono a piovere uomini neri.”

Fluidità: 4 punti per le forme verbali pertinenti alla tipologia di sequenza narrativa (“vede”, “iniziarono a piovere”, “esprime”, “avere”) e 1 punto per l'elemento pertinente alla tipologia di sequenza descrittiva (“vestito di nero”).

Flessibilità: 2 punti per l'uso della tipologia narrativa (“Un uomo solo vede di sera una stella cadente”, “iniziarono a piovere uomini neri”, “esprime il desiderio di avere come amici altri uomini neri”) e di quella descrittiva (“vestito di nero”); 2 punti per due spostamenti di categoria narratologica (narrativa / descrittiva / narrativa).

Elaborazione: 2 punti per l'uso di connettivi (“e”, “di”).

Punteggio totale: 11 punti.

Riporto alcuni esempi di risposte, presenti soprattutto nella seconda versione, che hanno sviluppato la consegna immaginando le cause che hanno condotto alla insolita situazione descritta nel dipinto. l'analisi delle risposte ne ha individuato alcune criticità: così come è stato strutturato, *l'item* infatti non è del tutto riuscito a “liberare” la produzione letteraria dei bambini, per cui è risultato più difficile applicare gli indicatori di fluidità, flessibilità ed elaborazione. Nei casi che riporto qui di seguito, infatti, gli allievi hanno risposto in modo da spiegare la raffigurazione pittorica, cercando cioè delle ragioni che potessero illustrare le ambiguità e le stranezze che vedevano nel dipinto.

- ES. 1) Nicoleta: “Potrebbero essere le persone morte molti anni fa che tornano per nostalgia di casa. Oppure persone che quando erano al mare a fare il bagno sono evaporate.”

- ES. 2) Nicolò: “Potrebbe essere accaduto che un branco di alieni abbia tolto l'aria gravitazionale e che questo effetto abbia fatto diventare tutti 'uomini neri'.”

- ES. 3) Silvia: “Uno scienziato ha inventato una macchina che al posto di far piovere pioggia fa cadere 'uomini neri'. Oppure un altro scienziato ha inventato una macchina per far cadere gli uomini nel posto che vogliono. Oppure un altro pianeta ha mandato un'astronave sopra la

Terra e ha fatto cadere gli uomini per conquistare la Terra”.

- ES. 4) Simone: “Questo può rappresentare l'orologio della vita che ogni uomo ha fino a che non muore e quando un uomo muore l'orologio rimane così”.

- ES. 5) Rita: “Secondo me può essere accaduto che invece di piovere con le gocce piove con le persone che cadono. Secondo me succede perché loro essendo scuri gli piace il cielo grigio e vorrebbero volare nel cielo grigio.”

- ES. 6) Matilde: “ Secondo me questi uomini sono in aria per mancanza di gravità e sono vestiti di nero perché sono tutti seri e non amano scherzare”.

§ 2.2 - Analisi della macroarea relativa al pensiero controfattuale e “controconsequenziale”

In questa macroarea prenderò in esame gli *items* 4 e 5, poiché hanno in comune lo stesso tipo di struttura logico-proposizionale, quella di un virtuale periodo ipotetico della possibilità. Nel caso dell'*item* 4 sul pensiero controfattuale, la consegna propone di modificare / impedire l'azione contenuta nell'apodosi attraverso l'ideazione, nella protasi, di azioni condizionali alternative. Nel caso dell'*item* 5 sul pensiero che ho qui definito controconsequenziale, la consegna propone di immaginare, nell'apodosi, le possibili conseguenze qualora si verifici un certo cambiamento, che viene indicato nella consegna.

§ 2.2.1 - Criteri di valutazione della fluidità, della flessibilità e dell'elaborazione

Per quanto riguarda il criterio di fluidità, si considera il numero di controfattuali o controconsequenziali validi che l'allievo produce. Nel caso dell'*item* 4 inerente al pensiero controfattuale, si considera il numero di proposizioni condizionali (introdotte da “se”, altre congiunzioni o forme implicite) generate, a ognuna delle quali viene attribuito 1 punto. Nel caso dell'*item* 5 sul pensiero controconsequenziale si tiene conto del numero di conseguenze immaginate, a ognuna delle quali viene attribuito 1 punto.

Per quanto riguarda il criterio di flessibilità, nell'*item* 4 si prende in considerazione la produzione di proposizioni condizionali che fanno riferimento alle seguenti coppie di categorie oppositive, ovvero fra loro logicamente contraddittorie:

- reale / immaginario
- particolare / generale
- primario /secondario

Per proposizioni condizionali primarie si intendono quelle che rappresentano una causa diretta e immediata dell'evento proposto nella consegna, mentre per condizioni secondarie si intendono le cause di cause, ovvero le proposizioni che contengono una condizione non direttamente riferibile all'evento proposto nella consegna ma a esso legata in una ipotetica catena causale. Per proposizioni condizionali particolari si intendono quelle che mirano a modificare esclusivamente l'evento indicato nella consegna, mentre per proposizioni condizionali generali si intendono quelle che mirano a modificare un insieme più ampio di eventi, tra cui quello proposto nella consegna. Con la categoria dell'immaginario s'intende tutto ciò che attiene al campo del fantastico, del fittizio, e che non può esistere nella realtà. Viene attribuito 1 punto per ogni categoria utilizzata e per ogni spostamento all'interno di categorie fra loro logicamente contraddittorie.

Nell'*item* 5 si prende in considerazione la produzione di conseguenze che fanno riferimento alle seguenti coppie di categorie oppositive, ovvero fra loro logicamente contraddittorie:

- reale / immaginario
- primario /secondario
- particolare / generale

Per conseguenze primarie si intendono quelle riferite direttamente al cambio di condizione proposto nella consegna, mentre per conseguenze secondarie si intendono le conseguenze di conseguenze, ovvero le proposizioni legate non al cambiamento di condizione proposto nella consegna bensì a una conseguenza di tale cambiamento. Per conseguenze particolari si intendono quelle che riguardano esclusivamente l'oggetto indicato nella consegna (le persone, le montagne), mentre per conseguenze generali si intendono quelle che riguardano un insieme più ampio di oggetti o eventi. Con la categoria dell'immaginario s'intende tutto ciò che attiene al campo del fantastico, del fittizio, e che non può esistere nella realtà. Viene attribuito 1 punto per ogni categoria utilizzata e per ogni spostamento all'interno di categorie fra loro

logicamente contraddittorie.

Per quanto riguarda il criterio dell'elaborazione, si prendono in considerazione l'ampliamento dei significati e la complessità delle strutture linguistico-proposizionali, rilevabili attraverso i descrittori utilizzati nella prima macroarea (connettivi, figure retoriche), con relativi punteggi.

§ 2.2.2 - Applicazione dei criteri di valutazione a un campione di risposte

Item 4

TESTO: Prova a immaginare come avresti potuto agire per evitare quello che viene indicato dalla frase. Puoi scrivere tutte le azioni che ti vengono in mente. Es. *“La pianta del balcone si è seccata. Se solo l'avessi bagnata più spesso invece di aspettare che piovesse, sarebbe ancora fiorita. Se solo l'avessi tenuta all'ombra, la terra si sarebbe inaridita meno. Se avessi avuto la polverina magica per far rivivere le piante....”*

- [PRIMA V.] Si è rotta la chiave e sono rimasto chiuso in bagno. Se solo...

- [SECONDA V.] Mi è scivolata dalle mani la torta di compleanno per il mio amico.

- ES. 1) Giorgia: “se solo avessi ascoltato i consigli di mia mamma, di non chiudermi in bagno. Se solo non esistessero le chiavi e le porte si aprissero e si chiudessero con un semplice schiocco di dita”.

Fluidità: 2 punti per aver prodotto due proposizioni condizionali.

Flessibilità: 5 punti per aver proposto una condizione immaginaria, generale e primaria (le porte ad apertura con lo schiocco delle dita) e una condizione reale e particolare (i consigli della mamma); 2 punti per essersi spostata due volte di categoria (dal reale all'immaginario e dal generale al particolare).

Elaborazione: 3 punti di elaborazione per la presenza di un connettivo subordinativo nella prima proposizione controfattuale (“di non...”) e di due connettivi coordinativi (“e le porte...”, “e si chiudessero...”).

Punteggio totale: 12 punti.

- ES. 2) Laura: “se solo non avessi calpestato la buccia di banana che si trovava a terra, se solo avessi guardato cosa avevo davanti, se solo non passavo sul marciapiede dove c'era la luce. Se solo non l'avessi avuto il compito di portare la torta”.

Fluidità: 4 punti per aver prodotto quattro proposizioni condizionali.

Flessibilità: 4 punti per aver prodotto una condizione reale, particolare e primaria (calpestare la buccia di banana) e per aver prodotto una condizione secondaria (“Se solo non l'avessi avuto il compito di portare la torta”), 1 punto per essersi spostata una volta di categoria (dal primario al secondario).

Elaborazione: 2 punti per i connettivi che indicano l'ampliamento delle proposizioni (“che...”; “dove...”).

Punteggio totale: 11 punti.

- ES. 3) Simone: “se solo non mi fossi distratto a guardare fuori dalle finestre tutto questo non sarebbe successo e io non avrei litigato con il mio amico”.

Fluidità: 1 punto per aver prodotto una proposizione condizionale.

Flessibilità: 3 punti per aver prodotto una condizione reale, particolare e primaria (la distrazione per aver guardato fuori dalla finestra).

Elaborazione: 2 punti per i connettivi che indicano l'ampliamento delle proposizioni (“a guardare...”; “e io...”).

Punteggio totale: 6 punti.

- ES. 3) Alessia: “se solo non mi fossi chiuso in bagno! Se solo avessi controllato la chiave! Se solo i miei genitori non avessero comprato una chiave per il bagno”.

Fluidità: 3 punti per aver prodotto tre proposizioni condizionali.

Flessibilità: 4 punti per aver prodotto una condizione reale, particolare e primaria (aver controllato la chiave) e per aver prodotto una condizione secondaria (i genitori non comprano una chiave); 1 punto per essersi spostata una volta di categoria (dal primario al secondario).

Elaborazione: 0 punti.

Punteggio totale: 8 punti.

- ES. 4) Mariangela: “se solo arrivasse un mago e mi aprisse la porta chiamerei subito qualcuno ad aiutarmi”.

La risposta non è pertinente, in quanto non propone una condizione in grado di causare la modificazione dell'evento come conseguenza bensì una soluzione a posteriori. Alcuni bambini non sono riusciti a produrre proposizioni controfattuali, ma hanno individuato elementi che

potevano risolvere la situazione che la consegna proponeva (*problem solving*), sia in termini realistici sia in termini fantastici: “se avessi una pozione per non far scivolare le torte”, “se avessi la macchina del tempo”, “spacco la tavoletta del bagno e poi spacco il vetro della porta del bagno”).

Item 5

Immagina le conseguenze se:

[PRIMA V.] le persone avessero 8 gambe. Cosa succederebbe?

[SECONDA V.] Le montagne fossero piccole piccole. Cosa succederebbe?

- ES. 1) Giulia: “riuscirei ad attraversarle con un solo passo, potrei sedermi sopra, potrebbero diventare la casa delle formiche, diventare un plastico in miniatura delle montagne di una volta, non si potrebbero più fare delle passeggiate”.

Fluidità: 5 punti per aver prodotto cinque conseguenze.

Flessibilità: 5 punti per aver prodotto una conseguenza reale, generale e secondaria (attraversare le montagne) e per aver prodotto una conseguenza immaginaria e particolare (diventare un plastico in miniatura); 2 punti per essersi spostata due volte di categoria (dal reale all'immaginario e dal generale al particolare).

Elaborazione: 1 punto per l'uso della metafora (“la casa delle formiche”).

Punteggio totale: 13 punti.

- ES. 2) Giorgia: “se le persone avessero 8 gambe occuperebbero troppo spazio. Però non ci sarebbero più ritardi: in ufficio, a scuola... se queste gambe fossero elastiche poi al supermercato non ci sarebbe più bisogno di chiedere aiuto se le cose che devi prendere sono sugli scaffali più alti. Sarebbe bello, però non ci sarebbe più spazio sulla terra”.

Fluidità: 2 punti per aver prodotto tre conseguenze, di cui una (l'elasticità che consente di prendere le cose in alto) non è pertinente in quanto introduce una caratteristica e non una conseguenza del cambiamento proposto nella consegna.

Flessibilità: 4 punti per aver prodotto una conseguenza reale, particolare e primaria (occuperebbero troppo spazio) e per aver prodotto una conseguenza secondaria (non ci sarebbero più ritardi); 1 punto per essersi spostata una volta di categoria (dal primario al secondario).

Elaborazione: 4 punti per aver introdotto quattro connettivi (“però”, “se”, “che”, “però”).

Punteggio totale: 11 punti.

- ES. 3) Francesca: “le persone sarebbero ingombranti e si spintonerebbero sempre, si userebbero 4 paia di scarpe, si trasformerebbero in millepiedi e nelle industrie si produrrebbero 4 paia di scarpe alla volta, si lavorerebbe di più e più difficoltosamente”.

Fluidità: 6 punti per aver prodotto sei conseguenze.

Flessibilità: 6 punti per aver prodotto una conseguenza reale, particolare e primaria (le persone sarebbero ingombranti), per aver prodotto una conseguenza immaginaria (trasformarsi in millepiedi) e per aver prodotto una conseguenza generale e secondaria (nelle industrie si produrrebbero più scarpe); 3 punti per essersi spostata tre volte di categoria (dal reale all'immaginario, dalla secondaria alla primaria e dal generale al particolare).

Elaborazione: 2 punti per aver usato due connettivi (“e”) e 1 punto per l'uso dell'anadiplosi (“di più e più...”).

Punteggio totale: 18 punti.

- ES. 4) Silvia: “le persone sarebbero più veloci e si stancherebbero meno come gli animali a 4 zampe, forse non ci sarebbero neanche le automobili. Ma bisognerebbe fabbricare anche più scarpe e spendere più soldi per comprarle”.

Fluidità: 5 punti per aver prodotto cinque conseguenze.

Flessibilità: 5 punti per aver prodotto una conseguenza reale, particolare e primaria (sarebbero più veloci) e per aver prodotto una conseguenza generale e secondaria (non ci sarebbero neanche automobili); 2 punti per essersi spostata due volte di categoria (dal secondario al primario e dal generale al particolare).

Elaborazione: 4 punti per l'uso di connettivi (“e”, “ma”, “e”, “per”) e 1 punto per l'uso della similitudine “come gli animali a 4 zampe”.

Punteggio totale: 17 punti.

- ES. 5) Eleonora: “ci sarebbe meno natura perché le montagne sono ricche di flora e diminuirebbe l'ossigeno e pian piano tutti gli uomini della Terra morirebbero”.

Fluidità: 3 punti per aver prodotto tre conseguenze.

Flessibilità: 3 punti per aver prodotto una conseguenza reale, generale e secondaria (ci sarebbe meno natura ossia flora). Tutte e tre le conseguenze sono dello stesso tipo.

Elaborazione: 3 punti per l'uso dei connettivi (“e”, “perché”, “e”).

Punteggio totale: 9 punti.

§ 2.3 - Analisi della macroarea relativa al *problem solving* persuasivo

La macroarea comprende gli *items* 2-6-8, i quali hanno in comune lo stesso tipo di struttura ovvero quella di un *problem solving* connotato in chiave persuasivo-argomentativa, in quanto si tratta di trovare delle buone ragioni in grado di convincere qualcuno a compiere una certa azione, come nel caso degli *items* 2 (la famiglia Rossi o gli abitanti di Tuttoorotondo) e 6 (la mamma o la famiglia che ospita), o di trovare valide spiegazioni di tipo causale in grado di convincere il lettore che il comportamento del protagonista della storia proposta nell'*item* 8 non è poi così incomprensibile.

§ 2.3.1 - Criteri di valutazione della fluidità, della flessibilità e dell'elaborazione

Per quanto riguarda il criterio di fluidità, in tutti gli *items* di questa macroarea (2-6-8), si considera il numero di proposizioni che esprimono le ragioni attraverso cui i bambini offrono le loro soluzioni al problema indicato nella consegna. Viene attribuito 1 punto per ogni proposizione pertinente.

Solo per l'*item* 6, vengono valutate anche le motivazioni addotte per spiegare l'efficacia delle ragioni proposte. Viene attribuito 1 punto per ogni motivazione pertinente.

Per quanto riguarda il criterio di flessibilità, nell'*item* 2 si prende in considerazione la produzione di proposizioni contenenti suggerimenti che fanno riferimento alle seguenti categorie:

- reale / immaginario
- particolare / generale-divergente

Per suggerimenti di ambito “particolare” si intendono quelli finalizzati a risolvere esclusivamente il problema indicato nella consegna; per suggerimenti “generali” si intendono quelli finalizzati a risolvere un insieme più ampio di eventi, tra i quali quello indicato nella

consegna. Si tratta a mio avviso di consigli che interpretano la consegna in maniera “divergente”, aprendo le prospettive del problema, per esempio trasformando ciò che nell'*item* è inteso come problema in un'opportunità.

Per quanto riguarda il criterio di flessibilità, nell'*item* 6 si prende in considerazione la produzione di proposizioni contenenti ragioni e motivazioni che hanno un carattere persuasivo e che possono fare riferimento alle seguenti categorie³⁶⁸:

- reciprocità: la ragione addotta propone un atteggiamento di *do ut des*, ovvero il bambino avanza uno scambio di favori tale per cui cercherà di risolvere il problema offrendo alla controparte qualcosa che quest'ultima consideri di valore;
- gerarchia: si intende qui considerare che una ragione persuasiva offerta dal bambino può fare riferimento a valori che l'interlocutore ritiene pari o superiori a quanto viene proposto nella consegna;
- autorità: le ragioni persuasive trovano il loro fondamento in una fonte autorevole riconosciuta come tale sia dal bambino sia dall'interlocutore;
- reale / immaginario.

Eccetto le categorie reale / immaginario, tutte le altre non si trovano fra loro in rapporti di esclusione reciproca, pertanto ci possono essere delle proposizioni che esprimono ragioni nelle quali sono presenti più categorie. Per immaginario, intendo in questo *item* soprattutto l'uso della finzione, ovvero di ragioni che non afferiscono alla verità fattuale suggerita dalla consegna.

Per quanto riguarda il criterio di flessibilità, nell'*item* 8 si prende in considerazione la produzione di proposizioni contenenti spiegazioni causali che fanno riferimento alle seguenti categorie:

- reale / immaginario
- particolare / generale
- volontarietà / involontarietà

Con spiegazioni causali di ambito “particolare” si intendono quelle che mirano a risolvere esclusivamente il problema indicato nella consegna; con “generali” si intendono quelle che mirano a risolvere un insieme più ampio di eventi, tra i quali quello indicato nella consegna.

³⁶⁸ Per quanto riguarda le categorie della reciprocità, dell'autorità e della gerarchia si fa riferimento, in particolare, agli studi sulla persuasione di Cialdini R., 2010, *Le armi della persuasione*, Giunti, Firenze.

Con spiegazioni causali “involontarie” si intendono quelle che vengono proposte come indipendenti dalla volontà o dagli scopi del protagonista della storia (Filippo); con “volontarie” s'intendono quelle che vengono proposte come legate alla volontà, agli scopi o ai sentimenti del protagonista.

In questo modo, nell'*item* 8 ogni proposizione valida, a cui corrisponde una spiegazione causale, possiederà sempre almeno tre proprietà, una per ogni coppia oppositiva di categorie. Per ogni diversa categoria utilizzata viene assegnato 1 punto. Un punto ulteriore viene attribuito per ogni spostamento di categoria all'interno delle singole coppie oppositive. Per fare un esempio, mentre l'uso della categoria del particolare e poi di quella del generale (in due proposizioni diverse) costituisce un passaggio di categoria e vale 1 punto, invece l'uso della categoria del reale e di quella del generale (nella medesima proposizione o in proposizioni distinte) non costituisce un passaggio categoriale.

Per quanto riguarda il criterio di elaborazione, si prendono in considerazione l'ampliamento dei significati e il livello di complessità delle strutture linguistico-proposizionali, rilevabili attraverso i descrittori utilizzati nella prima macroarea (connettivi, figure retoriche), con relativi punteggi.

§ 2.3.2 - Applicazione dei criteri di valutazione a un campione di risposte

Item 2

TESTO: [PRIMA V.] La famiglia Rossi è composta da tre persone: il padre, la madre, la figlia, contanti gatti dai nomi impossibili. E' una famiglia un po' particolare: la figlia parla solo inglese, il padre solo francese, la madre solo italiano. Quando parlano insieme non si capiscono mai! Prova a dare loro qualche consiglio affinché possano capirsi quando parlano tra loro.

TESTO: [SECONDA V.] Nel paese di “Tuttotondo” tutti sono felici: i bambini tondi rotolano nei giardini, le case danno allegria con le loro finestre rotonde. Le strade sono spaziose perché le case rotonde occupano poco spazio. L'unico problema è il vento: nelle giornate ventose tutti rotolano di qua e di là. Prova a dare qualche consiglio agli abitanti di “Tutturotondo” affinché possano resistere al vento.

Emerge nell'*item* della seconda versione la criticità di aver utilizzato nella consegna dei

termini molto vincolanti, che hanno forse veicolato le risposte dei bambini in un'unica direzione (per esempio il termine “resistere” al vento, può aver influenzato i bambini nell'interpretare il vento come un fattore negativo).

- ES. 1) Diego: “si potrebbe mettere una leva su ogni cosa rotonda, che quando la si alza escono dei lunghi e forti freni. Oppure cercare di proteggere in un punto tutto il paese, dove se c'è il vento possono andare tutti”.

Fluidità: 2 punti per aver prodotto 2 consigli.

Flessibilità: 2 punti per avere introdotto le categorie del reale (che afferisce alla tecnologia: leve con freni) e del particolare.

Elaborazione: 4 punti per l'uso dei connettivi “che”, “quando”, “dove” “se”.

Punteggio totale: 8 punti.

- ES. 2) Giulia: “gli abitanti di 'Tuttotondo' possono rotolare finché il vento non cessa, ma se hanno un appuntamento possono rotolare affinché il vento non ti porta dove vuoi andare”.

Fluidità: 1 punto per aver prodotto 1 consiglio.

Flessibilità: 1 punto per aver introdotto un suggerimento di ambito divergente, in quanto il problema posto nella consegna (“resistere al vento”) viene interpretata come un'opportunità da sfruttare a proprio vantaggio.

Elaborazione: 5 punti per i connettivi “finché”, “ma”, “se”, “affinché”, “dove”.

Punteggio totale: 7 punti.

- ES. 3) Giulia: “potrebbero mettere le cose vicine, oppure sistemare un oggetto, somigliante a un coperchio, che non fa passare vento nel paese e perciò si chiude e invece si apre quando c'è il sole.

Fluidità: 2 punti per aver prodotto 2 consigli.

Flessibilità: 6 punti, di cui 4 per aver introdotto le categorie sia del reale e del particolare (“mettere le cose vicine”) sia dell'immaginario e del generale (“coperchio che si chiude e si apre quando c'è il sole”) e 2 per aver fatto 2 passaggi di categoria.

Elaborazione: 4 punti per l'uso dei connettivi “che”, “perciò”, “e invece”, “quando”.

Punteggio totale: 12 punti.

- ES. 4) Cecilia: “dovrebbero appiccicare le case con il terreno con tanti, tanti cicles” (il

“cicles” nel linguaggio parlato torinese è la gomma da masticare).

Fluidità: 1 punto di per aver prodotto 1 consiglio.

Flessibilità: 1 punto di per aver introdotto la categoria dell'immaginario (uso dei cicles).

Elaborazione: 1 punto per la figura retorica dell'*epizeusi* (“tanti tanti”).

Punteggio totale: 2 punti.

- ES. 5) Dennis: “dovrebbero provare a guardare il cielo, se lo vedono scuro devono rotolare veloci a casa ed evitare il vento”.

Fluidità: 1 punto per aver prodotto un consiglio.

Flessibilità: 1 punto per aver introdotto la categoria del generale-divergente, consistente nell'uso della facoltà deduttiva (chiunque guardando il cielo annerire dovrebbe dedurre che si sta avvicinando il vento e quindi rifugiarsi a casa).

Elaborazione: 2 punti per l'uso dei connettivi “se”, “ed”.

Punteggio totale: 4 punti.

- ES. 6) Giulia: “secondo me dovrebbero imparare tutti la lingua degli altri in modo che si possano capirsi tra loro”.

Fluidità: 1 punto per aver prodotto 1 consiglio

Flessibilità: 2 punti per aver introdotto le categorie del reale e del particolare

Elaborazione: 1 punto per l'uso del costrutto “in modo che”

Punteggio totale: 4 punti.

- ES. 7) Giulia: “possono parlare tutti e tre in inglese, visto che è una lingua che bisognerebbe conoscere di più. Oppure si inventano una loro lingua che nessuno conosce”.

Fluidità: 2 punti per aver prodotto 2 consigli.

Flessibilità: 6 punti di flessibilità: 2 punti per aver introdotto sia la categoria del generale sia dell'immaginario, applicate allo stesso segmento proposizionale (“si inventano una loro lingua che nessuno conosce”), 2 punti per l'uso della categoria del reale e di quella del particolare (imparare l'inglese), 2 punti per i cambi di categoria (passaggio da reale a immaginario e da particolare a generale).

Elaborazione: 2 punti di elaborazione per l'uso dei connettivi “visto che”, “che”.

Punteggio totale: 10 punti.

- ES. 8) Elena: “vedendo che avevano dei gatti dai nomi impossibili, usare i loro nomi (dei gatti) come nuova lingua per capirsi meglio. Potrebbero usare i segni con le mani. Potrebbero usare i disegni. Potrebbero usare l'alfabeto muto”.

Fluidità: 4 punti per aver prodotto 4 consigli.

Flessibilità: 4 punti: 2 punti per aver introdotto le categorie dell'immaginario e del particolare (nuova lingua basata sui nomi dei gatti) e del particolare, 1 punto per la categoria del reale (presente nei tre consigli: segni con le mani, disegni, alfabeto muto), 1 punto per il cambio di categoria (dal reale all'immaginario).

Elaborazione: 2 punti per la presenza di “(vedendo) che” e “per”.

Punteggio totale: 10 punti.

- ES. 9) Silvia: “comprare dei dizionari, imparare le altre lingue, costruire una macchina che traduce il tuo linguaggio in un'altra lingua, inventare una bacchetta magica che fa diventare tutti della stessa lingua”.

Fluidità: 4 punti per aver prodotto 4 consigli.

Flessibilità: 6 punti di flessibilità: 2 punti per aver introdotto la categoria del reale e del particolare (nelle due proposizioni: comprare dei dizionari, imparare altre lingue), 2 punti per aver usato le categorie del generale e dell'immaginario (costruire una macchina che traduce, bacchetta magica), 2 punti per il cambio di categoria.

Elaborazione: 2 punti per i due “che”.

Punteggio totale: 12 punti.

Item 6

- [PRIMA V.] La mamma ti chiede di passare il pomeriggio giocando con il tuo fratellino. Tu però ti sei già messo d'accordo con gli amici per uscire in bici. Quali ragioni puoi sostenere con la mamma per avere il permesso di uscire? Puoi scrivere tutte le idee che ti vengono in mente, specificando perché secondo te funzioneranno per toglierti da questa difficile situazione.

- [SECONDA V.] Sei stato invitato a cena a casa di un tuo amico. Sai che verranno cucinate le zucchine che a te proprio non piacciono. Quali ragioni puoi sostenere per non doverle

mangiare? Puoi scrivere tutte le idee che ti vengono in mente, specificando perché secondo te funzioneranno per toglierti da questa difficile situazione.

- ES. 1) Alessandro: “per portare le medicine alla nonna visto che è sua madre funzionerebbe alla perfezione”.

Fluidità: 1 punto per aver prodotto una ragione e 1 punto per la spiegazione.

Flessibilità: 2 punti per aver introdotto la categoria persuasiva della gerarchia (in quanto ritiene che la sua ragione sarà accettata perché prioritaria rispetto al compito assegnatogli dalla madre) e la categoria dell'immaginario (finzione intesa come menzogna).

Elaborazione: 1 punto per l'uso del connettivo (“visto che”).

Punteggio: 5 punti.

ES. 2) Nicolò: “non posso mangiare le zucchine perché sono allergico e me l'ha prescritto il dottore”.

Fluidità: 1 punto per aver prodotto una ragione.

Flessibilità: 3 punti per aver introdotto le categorie persuasive della gerarchia (la ragione prodotta viene ritenuta più forte e quindi si ritiene che prevarrà della motivazione che dovrebbe far mangiare le zucchine, cioè per educazione) e dell'autorità (è rappresentata dalla conferma del medico) e la categoria del reale.

Elaborazione: 1 punto per l'uso del connettivo (“e”).

Punteggio: 5 punti.

- ES. 3) Alessia: “mia mamma è cascata (in senso lato) all'idea che io avrei pulito tutta la casa se lei mi avesse fatto uscire in più l'avrei mandata a fare un viaggio a Parigi in più lei mi ha fatto uscire”.

Fluidità: 1 punto per aver prodotto una ragione.

Flessibilità: 2 punti per aver introdotto la categoria persuasiva della reciprocità (viene proposto uno scambio di favori fra la pulizia della casa e il viaggio con il permesso di uscire in bici) e la categoria del reale.

Elaborazione: 3 punto per l'uso dei connettivi (“e”, “se”, “a”).

Punteggio: 6 punti.

- ES. 4) Silvia: “1) pagherò io la baby sitter al posto tuo 2) porterò mio fratellino in bici con

me 3) sostengo che il mio fratellino sia abbastanza grande per stare a casa da solo (anche se ha 2 anni). Tutte queste ragioni la mamma potrebbe prenderle in considerazione (tranne la terza) perché sono idee molto utili”.

Fluidità: 3 punti per aver prodotto tre ragioni e 1 punto per la spiegazione.

Flessibilità: 3 punti per aver introdotto la categoria persuasiva della reciprocità (pago la baby sitter al posto tuo e porto con me il fratellino sono esempi di *do ut des*) e della gerarchia (è abbastanza grande per stare a casa da solo) e la categoria del reale.

Elaborazione: 3 punti per l'uso dei connettivi (“che”, “per”, “perché”).

Punteggio: 10 punti.

- ES. 5) Silvia: “fermerei il tempo, butterei le zucchine mi risiederei e farei ripartire il tempo, non andrei a casa di quell'amico perché faccio finta di stare male, fingerei di non avere più fame e non volerle mangiare anche se sostengo (per finta) che le zucchine sono buone, invento una magia per far sì che le zucchine mi piacciono”.

Fluidità: 4 punti per aver prodotto 4 ragioni.

Flessibilità: 2 punti per aver introdotto la categoria persuasiva della gerarchia (star male e non aver più fame) e la categoria dell'immaginario sia come fantastico (fermare il tempo e inventare una magia) sia come finzione (fingere di non aver più fame).

Elaborazione: 7 punti per l'uso dei connettivi (“e”, “perché”, “di”, “e”, “anche se”, “che”, “per far sì che”).

Punteggio: 13 punti.

Item 8

- [PRIMA V.] Leggi la seguente storiella: Filippo risponde al telefono che sta squillando, e la voce dall'altro capo del telefono dice: “Pronto? Sono la signora Carla, c'è la mamma?” Filippo risponde: “Sì c'è, arrivederci”, e attacca il telefono interrompendo la chiamata. Prova a immaginare delle ragioni (se ti è possibile più di 1) che spiegano lo strano comportamento di Filippo, che chiude la telefonata senza passare la mamma alla signora Carla.

- [SECONDA V.] Leggi la seguente storiella: La mamma chiede a Filippo: “Mi passi il sale?” Filippo risponde: “Sì, certo”. Ma rimane immobile. Prova a immaginare delle ragioni (se ti è possibile più di una) che spiegano lo strano comportamento di Filippo, che non passa il sale

alla mamma.

- ES. 1) Nicolò: “potrebbe aver avuto una paralisi al corpo e quindi è stato immobile”.

Fluidità: 1 punto per aver prodotto 1 spiegazione causale.

Flessibilità: 3 punti per aver introdotto le categorie del reale, (paralisi), del particolare (riguarda solo lui) e dell'involontarietà (la paralisi non è una sua scelta). Non ci sono passaggi tra categorie fra loro contraddittorie.

Elaborazione: 1 punto per i connettivi “e quindi”.

Punteggio: 5 punti.

- ES. 2) Mira: “viene pietrificato da un mostro che è uscito dal libro che sta leggendo ed è aperto sul tavolo”.

Fluidità: 1 punto per aver prodotto 1 spiegazione.

Flessibilità: 3 punti per aver introdotto le categorie dell'immaginario (mostro), del particolare (riguarda solo lui) e dell'involontarietà (non c'è scelta). Non ci sono passaggi tra categorie fra loro contraddittorie.

Elaborazione: 3 punti per aver usato i connettivi “che”, “che”, “ed”, 1 punto per la metafora “pietrificato”.

Punteggio: 8 punti.

- ES. 3) Silvia: “Filippo sta giocando ad un videogioco e risponde alla mamma solo per educazione ma non perde tempo a passargli il sale. Filippo è solo un clone del vero Filippo che non si può muovere.”

Fluidità: 2 punti per aver prodotto 2 proposizioni.

Flessibilità: 5 punti per aver introdotto nella prima proposizione le categorie del reale (gioco), del particolare e del volontario, e nella seconda le ulteriori categorie dell'immaginario (clone) e dell'involontario (“non si può muovere”). 2 punti per essersi spostata dalla categoria del reale a quella dell'immaginario e dalla categoria del volontario a quella dell'involontario.

Elaborazione: 4 punti per l'uso dei connettivi “e”, “ma”, “a”, “che”.

Punteggio: 13 punti.

- ES. 4) Giulia: “magari perché hanno lanciato una bomba con il peperoncino super piccante sulla sua città e lo hanno immobilizzato (adesso queste bombe esistono). O magari perché ha

visto una tarantola nel barattolo del sale. O magari un mostro spaventoso. Forse perché in quel momento lui ha pensato ad un ricordo cattivo della mamma e non ha voluto farle il piacere. Forse ancora perché lui stesso si è trasformato in un mostro e un mostro 1) ha le zampe e anche grandi e non riesce ad afferrare il barattolo e 2) un mostro non fa dei piacere agli altri, anzi cerca proprio di non farli”.

Fluidità: 5 punti per aver prodotto 5 spiegazioni.

Flessibilità: 6 per aver introdotto le categorie dell'immaginario (mostri), del reale (tarantola), del particolare (ciò che è riferito alla consegna, come la tarantola), del generale (bomba sulla città), del volontario (ricordi negativi) e dell'involontario (immobilizzato a causa della bomba). 3 punti per aver introdotto uno spostamento in tutte e 3 le categorie contraddittorie.

Elaborazione: 6 punti per l'uso dei connettivi “e”, “e non”, “e”, “e”, “e”, “anzi”.

Punteggio: 20 punti.

- ES. 5) Alessia: “Filippo potrebbe essere allergico al sale, potrebbero essere handicappato, cioè che è immobile dalla nascita, oppure semplicemente arrabbiato”.

Fluidità: 3 punti per aver prodotto 3 spiegazioni.

Flessibilità: 4 punti per aver introdotto le categorie del reale, del particolare e del volontario (allergico al sale e arrabbiato), dell'involontarietà (handicap e immobilità dalla nascita). 1 punto per lo spostamento di categoria volontario-involontario.

Elaborazione: 2 punti per l'uso dei connettivi “che”, “oppure”.

Punteggio: 10 punti

- ES. 6) Matilde: “secondo me Filippo ha attaccato il telefono alla signora Carla perché aveva fatto un dispetto al suo gatto Roki e voleva comunicarlo a sua mamma”.

Fluidità: 1 punto per aver prodotto 1 spiegazione.

Flessibilità: 3 punti per aver introdotto le categorie del reale, particolare e volontario (il dispetto al gatto che poteva essere comunicato).

Elaborazione: 1 punto per l'uso del connettivo “e”.

Punteggio: 5 punti.

- ES. 7) Irene: “potrebbe essere che Filippo ha paura di questa signora e pensa che sia un mostro con tre teste, cinquanta occhi, dieci gambe, novanta braccia e un milione di orecchie”.

Fluidità: 1 punto per aver prodotto 1 spiegazione.

Flessibilità: 2 punti per aver introdotto le categorie dell'immaginario e del particolare.

Elaborazione: 1 punto per l'uso del connettivo “e”.

Punteggio: 4 punti.

- ES. 8) Laura: “forse Filippo ha fatto così perché la signora Carla gli ha chiesto solo se c'era la mamma e lui pensava avesse finito ma non era vero. Oppure era una persona così antipatica che non voleva sentir nominare”.

Fluidità: 2 punti per aver prodotto 2 spiegazioni

Flessibilità: 3 punti per aver introdotto le categorie del reale, del particolare e dell'involontario. 1 punto per il passaggio di categoria volontario-involontario.

Elaborazione: 2 punti per l'uso dei connettivi “e”, “che”.

Punteggio: 8 punti.

Leggendo tutte le ragioni addotte, ne ho evinto alcuni tratti comuni che vorrei sottolineare: la paura di essere scoperti in qualche marachella, e dunque essere puniti, la paura che la signora Carla sia una minaccia per la propria madre o per sé. Forse hanno davvero ragione Benasayag e Schmit, stiamo consegnando ai nostri figli un futuro colmo di paure?

Paragrafo 3 - Osservazioni critiche sul test *Giochiamo a immaginare*

Alla luce dei dati emersi dalle risposte dei bambini e della loro analisi,³⁶⁹ vorrei provare a tirare le fila del lavoro fin qui svolto. Prenderò in considerazione:

- c) le criticità e le potenzialità osservate a proposito dei criteri di valutazione;
- d) le criticità e le potenzialità osservate a proposito dei singoli *items*;
- e) la problematica più generale riguardante lo “statuto pedagogico” del test: strumento utilizzabile esclusivamente a scopi di potenziamento del pensiero creativo-divergente o anche a fini valutativi?

a) La prima e forse più evidente criticità riguarda i criteri di valutazione del pensiero creativo o, meglio ancora, gli indicatori adottati per misurare le tre componenti della fluidità, della flessibilità e dell'elaborazione. Tali indicatori risultano caratterizzati da una certa difformità. Questo è vero soprattutto rispetto ai descrittori proposti per individuare la flessibilità e in parte anche la fluidità del pensiero attraverso la rilevazione di più categorie all'interno delle risposte. Tuttavia, i rilievi da fare sono differenti a seconda delle macroaree considerate.

Se prendiamo la prima macroarea, relativa al *novel format*, i maggiori problemi sono derivati da una scarsa tenuta sul piano operativo di alcune categorie che sulla carta avrebbero dovuto operationalizzare la fluidità e la flessibilità. Ad esempio, in alcuni casi non è stato sempre possibile distinguere con sufficiente oggettività sequenze di tipo narrativo da sequenze descrittive. Una soluzione, in parte prospettata già qui, potrebbe essere quella di considerare anche sequenze di genere misto. Questa potrebbe essere una strada praticabile ma andrebbero sicuramente ripensati definizioni e contenuti delle categorie utilizzate. Meno difformi, sul piano concettuale, e meno problematici, sul piano dell'applicazione pratica, sembrano essere stati i descrittori proposti per cogliere la dimensione dell'elaborazione. La rilevazione di connettivi e di figure retoriche, ancorché rare, non ha creato rilevanti difficoltà interpretative e sembra aderire in modo congruente alla definizione di elaborazione, concepita da Williams, a cui si vuole fare riferimento.

Se prendiamo la seconda macroarea, relativa al pensiero controfattuale e controconseguenziale, anche qui i maggiori problemi sono derivati da una scarsa tenuta sul

³⁶⁹ Ho riportato esempi sia di risposte più esecutive, che si sono limitate a eseguire la consegna, sia di risposte in cui è invece evidente l'impegno del bambino, al di là del risultato numerico che, come ho già precisato, non va inteso come valutazione statisticamente attendibile della prova dello studente, ma come verifica dell'*item* stesso.

piano operativo di alcune categorie che in teoria avrebbero dovuto rendere misurabile la flessibilità. Le categorie elaborate per questo tipo di *item* hanno permesso di catturare solo in parte le risposte prodotte dai bambini e, talvolta, hanno creato difficoltà di applicazione. Ad esempio, in alcuni casi non è stato sempre possibile distinguere con sufficiente chiarezza il piano della realtà da quello dell'immaginazione, anche per l'ambiguità semantica propria di quest'ultimo termine, oppure la categoria del particolare da quella del generale. Di più, lo stesso processo che ha portato alla scelta di queste categorie e all'esclusione di altre, costituisce un elemento di criticità, soprattutto nell'ottica di costruire uno strumento di valutazione fondato e coerente. Infine, i descrittori utilizzati per il criterio dell'elaborazione non hanno creato rilevanti difficoltà interpretative per quanto riguarda l'applicazione pratica. Tuttavia, probabilmente a causa del tipo di *item* che ha favorito risposte perlopiù poco articolate dal punto di vista logico-sintattico, la produzione di elementi pertinenti a questo criterio è stata piuttosto scarsa, almeno rispetto a quella riscontrata per altri *items*, come ad esempio quelli della macroarea relativa al *novel format*.

Se prendiamo la terza macroarea, relativa al *problem solving* persuasivo, gli aspetti maggiormente critici sono gli stessi che ho rilevato in precedenza, ovvero riguardano da una parte la scarsa tenuta sul piano operativo delle categorie che in teoria avrebbero dovuto rendere misurabile la flessibilità e dall'altra la problematicità del processo di selezione delle categorie stesse. Tuttavia, nell'ottica di realizzare un test valutativo, potrebbe essere interessante riprendere e ampliare la classe delle categorie relative alla persuasione utilizzate qui (reciprocità / gerarchia / autorità), anche perché la discussione della Comunità di Ricerca nella *P4C* attiva processi sia di tipo argomentativo sia anche retorico-persuasivo. Infine, sempre relativamente a questa macroarea, i descrittori dell'elaborazione non hanno presentato problemi di applicazione, rivelandosi un mezzo adatto a cogliere questa caratteristica del pensiero creativo.

b) Prima di prendere in esame i singoli *items*, esplicito alcune considerazioni generali.

Innanzitutto, *Giochiamo a immaginare* ha avuto un impatto significativamente positivo nello stimolare la produzione di risposte da parte dei bambini. Una serie di dati sembrano confermare questa valutazione:

- l'elevato numero di risposte che hanno superato gli spazi assegnati per la stesura (indipendentemente dalla calligrafia);

- l'assenza di risposte lasciate in bianco;
- l'elevato numero di allievi che hanno prodotto un numero di risposte rilevanti uguale o superiore alla richiesta contenuta nella consegna.

La maggioranza dei quesiti è dunque sembrata funzionale a “liberare” i processi generativi dei bambini in direzione delle tre caratteristiche del pensiero creativo-divergente (a prescindere dalla tenuta sul piano valutativo dei descrittori adottati).

In secondo luogo, ho riscontrato anche alcune criticità soprattutto concernenti la formulazione delle consegne. Ecco quelle che ritengo più rilevanti.

Il fatto di aver posto un esempio a seguito di ciascuna consegna, se da un lato ha rappresentato una guida, dall'altro può aver condizionato le risposte, per lo meno può aver portato alcuni bambini a cercare delle risposte simili, nel senso di “appiattite” sull'esempio proposto, per il timore di sbagliare o per la naturale tendenza dell'allievo a compiacere l'insegnante (o l'esaminatore). In effetti, alla luce dell'analisi dei risultati, è emerso come l'esempio proposto abbia talvolta avuto un effetto di tipo duplicativo e dunque potrebbe aver limitato l'immaginazione in alcuni bambini.

Infine, ho talvolta usato nelle consegne verbi direttivi e frasi interrogative dirette, indirizzando mio malgrado i bambini verso un'interpretazione piuttosto “guidata”. In un'ottica di miglioramento dello strumento, ritengo si dovrebbe limitare l'uso di costrutti verbali direttivi e di domande troppo specifiche, e non fornire esempi, o comunque dare linee guida meno vincolanti ed esemplificative di un modo possibile di svolgere la consegna. Infatti, gli *items* che hanno stimolato maggiormente la produttività sono stati quelli formulati in modo da lasciare il più possibile aperta e libera la risposta.

Faccio ora qualche osservazione sui singoli *items*, suddivisi nelle tre macroaree.

Per quanto riguarda la prima macroarea, relativa al *novel format*, essa è parsa quella che maggiormente ha stimolato la produttività bambini. Considerando tutte e quattro le somministrazioni, nell'*item* 1, tutti gli allievi (tranne uno) hanno prodotto un numero di risposte rilevanti congruente o superiore alla richiesta contenuta nella consegna; nella maggioranza dei casi hanno usato più categorie, spostandosi da una all'altra, per esempio, dalla categoria del reale a quella del fantastico, e si sono osservate parecchie risposte in cui è emersa l'abilità del bambino di espandere i significati prodotti e di aggiungere elementi accessori e amplificatori, quali l'accuratezza delle descrizioni e l'uso di figure retoriche.

Nell'*item* 7 (in particolare nella seconda versione), alcuni bambini hanno inteso la consegna come stimolo a ipotizzare cause che spiegassero le suggestioni proposte dal quadro raffigurato e non a creare un racconto a partire dall'immagine proposta. Il fatto che la consegna esplicitasse di dover “rispettare quanto viene rappresentato nel quadro” può essere stato inteso come più fortemente direttivo rispetto all'invito della frase precedente “puoi inventare ciò che vuoi”. Per accrescere la resa dell'*item* in termini di produttività creativa è dunque opportuno riformulare la consegna, in modo da lasciare più libertà di espressione (per esempio, il quadro può anche essere lasciato come spunto per la storia, senza ulteriori richieste e/o specificazioni procedurali) e in modo che l'interpretazione del quadro non diventi un fattore costrittivo. Inoltre, credo che proporre immagini di quadri astratti possa costituire un elemento migliorativo dal punto di vista delle suggestioni che la visione iconografica fornisce, poiché meno vincolati e vincolanti a oggetti e fatti connotati in senso univoco cui fare riferimento.

Alla luce di queste osservazioni, credo che il *novel format* sia la modalità espressiva che meglio ha indotto i bambini a concepire molteplici ipotesi e punti di vista, a uscire dalla realtà ordinaria che hanno sotto gli occhi.³⁷⁰ O, meglio ancora, a vedere quella stessa realtà con occhi divergenti, a generare molte idee, a cambiare spesso direzione di pensiero, a espandere significati e ragionamenti.

Per quanto riguarda la seconda macroarea, il numero maggiore di risposte rilevanti avute per l'*item* sul pensiero controconseguenziale (n. 5) fa pensare che abbia avuto più presa sulla produzione immaginativa dei bambini rispetto a quello inerente al pensiero controfattuale (n. 4), che gli allievi hanno talvolta interpretato come esercizio di *problem solving*, nel senso che alcune risposte hanno offerto soluzioni alla situazione data, contravvenendo alla consegna che chiedeva loro di “anticiparla”. Per evitare questa disfunzione, occorrerebbe forse disambiguare la consegna dell'*item* (n. 4) specificando di non produrre soluzioni per quella che appare una situazione problematica data, ma antecedenti che cambino gli avvenimenti dati; inoltre, la consegna potrebbe presentare un breve racconto la cui conclusione i bambini devono cambiare attraverso il ricorso alla controfattualità (mediante il costrutto “se solo”).

In sintesi, gli *items* 4 e 5 potrebbero costituire una coppia valida per il potenziamento didattico, proprio per il richiamo a modalità di pensiero e a strutture logico-sintattiche correlate tra loro, e che è interessante osservare insieme, per la loro speculare connessione di produttività di cause vs. conseguenze.

Infine, per quanto riguarda la terza macroarea, relativa alla dimensione persuasivo-

³⁷⁰ Si veda nel primo capitolo della prima parte quanto sostenuto da Lipman, Bruner, Santi.

argomentativa, mi pare che l'*item 2* abbia facilitato la generatività delle risposte soprattutto nella seconda versione, che presenta nella consegna un breve testo riconoscibile dai bambini come genere narrativo. Per quanto riguarda l'*item 6*, che richiedeva la produzione di ragioni argomentate nella loro validità verso l'interlocutore, le risposte sono state nella maggioranza dei casi rilevanti e pertinenti, ma non tutte hanno tenuto in conto l'ultima parte della consegna, che chiedeva di specificare "perché" quelle ragioni addotte avrebbero dovuto essere ritenute valide dall'interlocutore, permettendo così al soggetto di raggiungere l'esito prefigurato. Anche in questo caso, credo si debba rielaborare la consegna in modo più aperto, per esempio in forma narrativa. Per quanto concerne l'*item 8*, il tipo di situazione presentata ha forse un po' disorientato i bambini per l'ambiguità di fondo che lo caratterizza, per cui non sempre sono riusciti a ipotizzare ragioni pertinenti.

Infine, per quanto riguarda l'*item 3*, è strutturato con una formula chiusa che non può facilitare le tre caratteristiche del pensiero creativo qui indagate. Inoltre è risultato difficile da capire, le espressioni metaforiche scelte non erano sempre o del tutto note ai bambini, che quindi hanno risposto talvolta in modo letterale, talvolta in modo non pertinente

c) Tenuto conto delle criticità rilevate riguardo i criteri di valutazione adottati e, per converso, dell'ottimo tasso di produttività riscontrato nelle risposte dei bambini, *Giochiamo a immaginare* si può, allo stato attuale, configurare soprattutto come uno strumento di potenziamento del pensiero creativo e divergente, adatto al contesto della discussione comunitaria propria della *P4C*. Per quanto richieda ancora un lungo processo di revisione e di validazione sperimentale, si potrebbe prospettare un suo utilizzo come strumento didattico a supporto dell'attività formativa del facilitatore, alla stregua di altri esercizi presenti nei manuali elaborati da Lipman per promuovere e implementare specifiche abilità.

Capitolo Quinto. Il test sul pensiero critico: il *New Jersey Reasoning Skills*

Il test, illustrato nella prima parte di questo lavoro³⁷¹, si propone di rilevare ventidue abilità di ragionamento sia formale sia informale che Lipman ha identificato come fondative per una buona pratica argomentativa e filosofica. Originariamente il test è strutturato in cinquanta *items* che presentano situazioni per lo più quotidiane, relative a contesti scolastici e familiari che i bambini conoscono, per cui ai bambini non viene richiesto lo sforzo ulteriore di comprendere ambienti a loro estranei e di cui possono non conoscere le dinamiche interne. Riporto un paio di esempi per mostrare la natura degli *items*, che richiedono al bambino di applicare allo stimolo dato un ragionamento ipotetico-deduttivo.

- Se ieri gli studenti avessero preso l'autobus, sarebbero arrivati in ritardo a scuola. Elisabetta ieri non ha preso l'autobus per andare a scuola. Perciò:

- a. Elisabetta deve essere arrivata in ritardo.
- b. Elisabetta non può essere arrivata in ritardo.
- c. Non si può dire se Elisabetta è arrivata in ritardo oppure no.

- Alessia dice: "Mi piacciono sia il gelato sia i sottaceti e fino ad ora non mi sono mai sentita male a mangiare l'uno o l'altro. Ma ieri notte, dopo aver mangiato un mestolo di gelato e un sottaceto, mi sono sentita male". La causa del malore di Alessia è probabilmente che:

- a. Ha mangiato il tipo sbagliato di sottaceto.
- b. Ha mangiato troppo gelato.
- c. Non tollera la mescolanza di gelato e sottaceti.

Prima di riportare le tabulazioni delle somministrazioni del *NJRS* in entrambe le classi, mi preme fare alcune osservazioni. Innanzitutto, premetto che nella fase empirica ho mantenuto il test *NJRS* nella versione ridotta di ventidue *items*³⁷², ciascuno dei quali rappresenta una delle ventidue abilità di ragionamento individuate da Lipman, sia perché ritengo che un test da cinquanta *items* sia faticoso in termini di concentrazione da mantenere (il tempo medio di consegna è stato di circa mezz'ora) sia per poter osservare meglio la comprensibilità dei singoli *items* da parte dei bambini e procedere in seguito a capire per quali ragioni alcuni di

371 Si rimanda al terzo capitolo della Prima Parte.

372 Rispetto al numero totale di 50 *items*, ne ho esclusi sei (che duplicano la verifica di alcune abilità mentali) che ho ritenuto particolarmente ambigui o lontani dal contesto esperienziale italiano.

essi siano meno facilmente risolvibili.

Sono consapevole che la versione del test adottata da Lipman è più completa, presenta domande di controllo tali da permettere una valutazione più oggettiva, ma ciò che qui mi propongo è di indagare empiricamente e criticamente il grado di comprensibilità degli *items* per i bambini, non tanto in termini logici, poiché non è questa la mia competenza, quanto in termini semantico-linguistici.

Pertanto, non mi sono posta come obiettivo di stabilire se c'è stato un incremento nella classe che ha seguito il laboratorio (e se dunque è apprezzabile l'efficacia dell'intervento laboratoriale), poiché l'esposizione laboratoriale è stata relativamente contenuta nel tempo (quindici sessioni nel corso di quattro mesi); inoltre ho lavorato con classi naturali e non con gruppi costruiti *ad hoc*. Le due classi oggetto della somministrazione non sono partite dallo stesso livello: come approfondirò più avanti, una classe (quella che ha aderito al laboratorio di *P4C*) ha raggiunto nella somministrazione della prima versione un punteggio iniziale più alto dell'altra classe, mentre entrambe hanno ottenuto punteggi migliori nella somministrazione della seconda versione, con un progresso più significativo della classe che non ha aderito al laboratorio.

Rispetto alla valutazione dell'efficacia del curriculum lipmaniano dal punto di vista di un *enhancement* delle abilità logiche, occorre considerare che sia l'esperienza nelle classi sia l'orientamento dagli studi teorici svolti (a partire dallo stesso Lipman), confermano che lo sviluppo delle capacità di ragionamento, e con esse l'autonomia cognitiva dello studente, sono un obiettivo essenziale, implicito nell'essenza stessa della CdR, ma che necessitano di un lungo *training* nella pratica dialogica e discorsiva, sia dei partecipanti sia del facilitatore; un *training* che si nutra dell'*habitus* democratico del rispetto dell'altro (tanto dal punto di vista regolativo quanto dal punto di vista epistemologico) e dello sviluppo delle capacità argomentative di dare e riconoscere le buone ragioni a sostegno delle tesi proposte, per realizzare una co-costruzione della conoscenza che sia significativa per tutti.³⁷³

Anche il confronto, sempre prezioso, collaborativo e costruttivo, con gli insegnanti delle classi coinvolte, ha messo in luce l'importanza di sviluppare percorsi formativi di ampio respiro, che attraversino l'intero ciclo della scuola primaria, in modo da sostenere i bambini nel loro processo apprenditivo in modo duraturo, affinando e potenziando efficacemente

373Alcuni studiosi (Cebas, García, Moriyón, 2004) segnalano peraltro l'assenza di studi longitudinali, che verifichino se i bambini esposti a situazioni laboratoriali di *P4C* abbiano acquisito e mantenuto nel tempo abilità logico-argomentative più marcate rispetto ai loro coetanei che non hanno conosciuto la *P4C* nel corso dei loro studi.

capacità cognitive e metacognitive.

Nell'intestazione del test, ho raccolto, oltre ai dati anagrafici, le indicazioni del tempo che ciascun bambino impiegava per completare le consegne, facendo indicare l'orario iniziale e finale della prova. Il test è introdotto da un simpatico *smile* che dà ai bambini l'indicazione di svolgimento prevista: «Ciao bambini, giochiamo a pensare! Si gioca così: per ogni esercizio, segna con una crocetta la lettera che corrisponde alla risposta che ritieni la *migliore*. Se non sei sicuro/a della risposta corretta, scegli quella che ti pare la migliore possibile. Se hai problemi a leggere delle parole o hai dei dubbi sul loro significato, alza la mano e chiedi aiuto.»

Di seguito riporto la tabulazione degli esiti (nelle tabelle sono segnalate le risposte sbagliate dai bambini) con una sintetica analisi statistica.

Paragrafo 1 – Esiti della somministrazione del test *NJRS*. Prima versione

Tabella della prima classe

Studenti	Items																						T.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
Dennis	x	x	x		x	x		x				x				x				x			9
Sara			x	x		x	x			x		x				x	x			x	x		10
Silvia					x			x		x		x											4
Nicolò	x		x			x	x	x		x		x				x				x	x	x	11
Simone	x	x				x	x	x				x				x				x			8
Elena							x	x				x				x				x			5
Laura												x				x				x	x	x	5
Lucrezia	x		x				x	x		x		x				x	x			x	x	x	11
Marius		x					x			x		x				x						x	6
Hiba			x	x			x	x	x			x		x		x						x	9
Luca								x		x		x				x					x	x	6
Francesca					x			x		x		x				x							5
Matilde							x					x				x	x						4
Amine					x		x	x				x				x							5
Giulia						x	x	x		x		x					x			x		x	8
Diego					x		x					x				x							4
Eleonora	x				x				x		x	x								x	x	x	8
Francesco		x				x	x	x				x				x			x	x			8
Giulia							x			x		x				x	x		x				6
Simone			x		x		x	x				x				x	x			x			8
Elisa					x		x			x		x				x				x		x	7
Valentina												x				x				x			3
Anna			x	x			x		x	x		x				x					x		8
TOT. errori	5	4	7	3	8	6	16	13	3	11	1	23	0	1	0	20	6	0	2	13	7	9	

Somministrato in data : 21/11/2012 - (23 alunni presenti su 24)

Tempo medio di esecuzione (in base all'orario di consegna): 26,8 minuti

Test consegnati entro mezz'ora: 18 (tempo minimo 16 minuti)

Test consegnati oltre mezz'ora: 5 (tempo max 40 minuti)

Media errori: 6,8 (max: 11; minimo: 3)

Statistiche descrittive:

gruppo	N	media	deviazione standard	errore standard	mediana
1	22	6.818	2.343	0,4995	6.5
minimo	massimo				
3	11				

Tabella della seconda classe

Studenti	Items																						T.		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22			
Matteo			x	x			x	x		x		x					x	x	x	x			10		
Anggi				x	x	x	x	x			x	x				x					x		9		
Giulia	x	x	x	x			x	x	x	x		x		x							x		x	12	
Alessia																	x						1		
Mira					x		x										x				x		4		
Francesco	x			x		x	x	x	x	x		x	x		x	x	x		x		x	x	15		
Giorgia										x		x				x	x				x		5		
Giulia										x		x									x		3		
Alex			x	x			x			x		x			x		x		x	x		x	10		
Giorgia					x	x	x					x				x					x	x	x	8	
Gabriele		x	x	x		x	x				x		x	x		x	x				x		x	12	
Rita			x	x	x	x	x	x		x		x	x		x	x	x	x			x		x	15	
Cecilia						x		x		x							x						x	5	
Irene							x	x				x					x					x		5	
Luigi			x		x		x	x		x		x										x	x	8	
Kevin					x		x	x			x	x		x	x	x	x			x		x		11	
Nicoleta			x				x			x		x				x	x				x			7	
Federico			x		x		x	x	x			x	x			x	x				x		x	11	
Alessia			x				x	x		x		x				x	x	x					x	x	10
TOT.	2	2	9	7	7	6	15	11	3	11	3	15	4	3	5	14	10	2	4	14	5	9			

Somministrato in data : 26/11/2012 - (19 alunni presenti su 21).

Tempo medio di esecuzione (consegna): 26,3 minuti

Test consegnati entro mezz'ora: 17 (tempo minimo 19 minuti)

Test consegnati oltre mezz'ora: 2 (tempo max 35 minuti)

Media errori: 8,3 (minimo: 1; massimo: 15)

Statistiche descrittive:

gruppo	N	media	deviazione standard	errore standard	mediana
2	19	8.389	4.002	0,9433	8.5
minimo	massimo				
1	15				

Paragrafo 2 – Esiti della somministrazione del test *NJRS*. Seconda versione

Tabella della prima classe

Studenti	Items																						T.	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22		
Dennis					x	x				x	x					x			x	x		x	8	
Sara			x		x	x	x	x	x	x	x		x		x				x			x	12	
Silvia		x									x												2	
Nicolò			x		x	x	x		x	x	x					x			x		x	x	11	
Simone	x				x	x	x			x	x					x	x	x					9	
Elena					x	x					x	x	x			x						x	7	
Lucrezia			x	x	x	x			x	x									x			x	8	
Laura											x					x			x	x			4	
Marius			x		x	x					x	x		x	x								7	
Hiba					x	x	x		x	x	x			x		x		x			x	x	11	
Luca		x	x	x		x										x					x	x	7	
Francesca		x		x	x														x	x		x	6	
Matilde				x		x				x			x	x		x				x		x	8	
Amine											x												1	
Giulia				x	x	x					x		x						x			x	7	
Diego											x					x					x		3	
Eleonora		x	x								x	x										x	5	
Francesco						x			x													x	3	
Giulia		x				x														x	x		4	
Elisa			x			x								x									3	
Valentina													x			x		x	x	x	x		x	6
Anna			x	x			x						x	x	x	x						x	8	
TOT	1	6	8	5	10	15	4	1	5	7	13	3	6	5	3	11	1	3	9	8	6	10		

Somministrato in data: 8/03/2013 - (22 alunni presenti su 24)

Tempo medio di esecuzione (consegna): 25,3 minuti

Test consegnati entro mezz'ora: 17 (tempo minimo 17 minuti)

Test consegnati oltre mezz'ora: 5 (tempo max 39 minuti)

Media errori: 6,3 (max: 12; minimo: 1)

Statistiche descrittive:

gruppo	N	media	deviazione standard	errore standard	mediana
1	22	6.364	3.001	0,3698	7
minimo	massimo				
1	12				

Tabella della seconda classe

Studenti	Items																						T.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
Matteo	x		x			x					x		x							x			6
Anggi						x			x	x		x	x	x						x	x		8
Mariangela						x	x	x	x					x					x				6
Giulia	x		x			x	x				x			x					x				7
Alessia						x					x	x				x							4
Mira		x									x				x				x				4
Francesco	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x	x		x	x	x	x		x	x	17
Giorgia			x		x	x										x			x				5
Giulia						x	x	x	x					x		x		x					7
Giorgia		x		x		x					x								x				5
Gabriele					x	x			x			x	x								x	x	7
Rita			x		x	x	x			x		x				x				x	x		9
Cecilia			x		x			x								x			x				5
Irene					x	x	x	x	x					x									6
Luigi					x						x												2
Kevin					x	x	x			x				x				x	x		x		8
Nicoleta						x	x			x	x	x				x						x	7
Federico					x	x	x	x			x	x											6
Alessia					x	x					x	x											4
TOT.	3	3	6	2	10	16	9	6	6	4	9	7	5	6	1	7	1	3	8	3	5	3	

Somministrato in data : 6/03/2013 (19 alunni presenti su 21).

Tempo medio di esecuzione (consegna): 22,8 minuti

Test consegnati entro mezz'ora: 17 (tempo minimo 15 minuti)

Test consegnati oltre mezz'ora: 1 (tempo max 31 minuti)

Media errori: 6,5 (max: 17 errori; minimo: 2)

Statistiche descrittive:

gruppo	N	media	deviazione standard	errore standard	mediana
2	19	6.5	3.148	0,7421	6
minimo	massimo				
2	17				

Paragrafo 3 - Osservazioni critiche sul test *New Jersey Reasoning Skills*

Come si evince dalla sintetica analisi statistica, che ho effettuato per comprendere eventuali differenze tra le due versioni, le abilità logiche rilevate dal *NJRS* con la prima versione mostrano una significativa discrepanza fra le due classi, che poi nella seconda versione viene pressoché ridotta a zero. Tuttavia, quello che mi sembra maggiormente interessante notare è che i picchi di risposte errate sono spesso concentrati sulle stesse domande, per cui ho cercato di capire quali fossero gli elementi che hanno messo in difficoltà gli allievi, esercitando così una funzione interpretativa rispetto ai dati a disposizione. In particolare, prenderò in considerazione:

- a) le ragioni per cui certi *items* hanno messo in difficoltà i bambini, ottenendo punteggi con oltre il 50% di risposte errate;
- b) le ragioni per cui certi *items*, inerenti le medesime abilità di pensiero, hanno dato un esito molto positivo in una versione del test e un esito diametralmente opposto nell'altra versione;
- c) le criticità emerse dalla somministrazione dello strumento, proponendo anche eventuali suggerimenti di miglioramento.

- a) Nella prima versione, gli *items* 7-8-10-12-16-20 sono quelli che hanno creato maggiori

difficoltà in entrambe le classe, con punteggi di errori pari alla quasi totalità degli alunni partecipanti. Analizziamoli singolarmente, cercando di ipotizzare le motivazioni sottese a queste difficoltà.

Item 7

Nadia dice: "Ho visto che Tommaso è rimasto a scuola dopo la fine delle lezioni. Deve essere stato sorpreso a litigare nell'ingresso". Nadia deve avere supposto che:

- a. Ci sono molte ragioni per cui una persona deve rimanere a scuola dopo le lezioni.*
- b. Ci sono solo poche ragioni per cui una persona deve rimanere a scuola dopo le lezioni*
- c. C'è una sola ragione per cui una persona deve rimanere a scuola dopo le lezioni.*

L'item fa riferimento all'abilità di pensiero definita da Lipman “scoprire le assunzioni implicite” e risulta strutturato in maniera abbastanza chiara, ma rappresenta una situazione sconosciuta: nella scuola primaria italiana, i bambini non restano a scuola “per punizione”; ritengo che anche per questo abbiano faticato a mettere in relazione la deduzione di Nadia con la risposta corretta (c); inoltre in italiano il costrutto “deve essere stato sorpreso” è interpretabile come ipotetico, e dunque non esclusivo di un unico modo possibile di intendere il permanere a scuola di Tommaso.

Item 8

Benedetta dice: "Nessun panda nato in uno zoo è mai sopravvissuto". Michele dice: "Io ho sentito parlare di un panda nato in uno zoo". Se Benedetta e Michele hanno tutti e due ragione, allora l'animale di cui ha sentito parlare Michele:

- a. Potrebbe non essere stato un panda.*
- b. Potrebbe non sopravvivere.*
- c. Non è nato nello zoo.*

L'item fa riferimento all'abilità di pensiero “eliminare alternative” e rappresenta un tipo di ragionamento ipotetico-deduttivo di non facile avvicinamento, i bambini non riescono a cogliere di dover procedere attraverso un procedimento di “eliminazione” delle informazioni date (la risposta esatta è b). La situazione rappresentata è inoltre un po' ambigua e indeterminata semanticamente rispetto al concetto di “sopravvissuto”, termine che è posto in relazione con “nato” (sopravvissuto a cosa? Alla nascita? A una certa età?).

Item 10

L'insegnante dice: "Se non sarete capaci di fare da soli a casa li compito che vi ho dato, domani ve lo farò vedere io". Molti studenti sono confusi perché:

a. Hanno paura di essere puniti se non faranno il compito da soli.

b. Non hanno capito bene il compito e aspettano che l'insegnante mostri come si fa.

c. Non sanno se devono temere una punizione o aspettarsi una spiegazione.

In questo *item*, che fa riferimento all'abilità di pensiero "scoprire le ambiguità", la maggiore difficoltà consiste nell'interpretazione positiva o negativa delle parole della maestra, e inoltre le possibilità di risposta rappresentano tutte possibili esplicazioni dell'affermazione dell'insegnante. Decifrare la voluta ambiguità della maestra è un atto mentale complesso, quasi controintuitivo in questo caso, e contrario a quanto i dilemmi logici solitamente propongono, dal momento che tendono piuttosto a dirimere le ambiguità delle informazioni di partenza attraverso le opzioni possibili di scelta, trovando quella giusta. Difficilmente pensiamo che la risposta esatta sia quella che attesta l'ambiguità stessa (la risposta esatta è c).

Item 12

Sara è seduta vicino a Roberto. Walter è anche lui seduto vicino a Roberto. Quale delle seguenti frasi deve quindi essere vera?

a. Sara è seduta vicino a Walter.

b. Roberto è seduto tra Sara e Walter.

c. Dalle informazioni a disposizione non si può dire quale delle frasi scritte sopra è vera

In questo *item*, che fa riferimento all'abilità di pensiero "ragionamento con rapporti", mi pare di poter cogliere l'ambiguità semantica dell'espressione "seduto vicino a", che in italiano ha come accezione principale "essere seduti a fianco di" qualcuno, e non quella di "essere seduti nei pressi di" qualcuno (quindi eventualmente, anche davanti o dietro); questo, almeno, è il significato con cui i bambini normalmente lo intendono nella situazione di classe, altrimenti usano i termini "essere seduto dietro a" o "essere seduto davanti a". Nell'*item*, invece, l'espressione "essere seduto vicino a" assume il significato di "essere seduto nei pressi di" qualcuno, senza ulteriori specifiche spaziali. L'ambiguità potrebbe essere risolta attraverso l'uso di una terminologia più definita.

Item 16

Cristiano e Giovanna vanno alla stessa scuola. Cristiano dice: "Nella nostra scuola, tutti quelli che odiano i gatti sono di seconda". Giovanna dice: "Sì, nella nostra scuola, tutti quelli di seconda amano i cavalli". Dalle informazioni disponibili deriva che:

- a. Nella loro scuola, tutti quelli che odiano i gatti amano i cavalli.
- b. Nella loro scuola, tutti quelli che amano i cavalli odiano i gatti.
- c. Nella loro scuola, tutti quelli che amano i cavalli sono di seconda.

In questo *item*, che si riferisce all'abilità di pensiero “ragionamento sillogistico-categorico”, la difficoltà sta nel ragionamento indotto dall'espressione “tutti quelli che...”, che nella consegna introduce due informazioni diverse con implicazioni logiche diverse, poiché nella prima affermazione il predicato indica un rapporto esclusivo, mentre nella seconda questo effetto non c'è in virtù dello spostamento del complemento di specificazione di appartenenza. Allo stesso modo, le opzioni di scelta vengono introdotte dalla stessa espressione, ma contengono ragionamenti logici molto diversi (la risposta corretta è a).

Item 20

Alcune delle amiche di Susanna non sono brave ballerine. Quale frase, allora, deve essere falsa?

- a. Tutte le amiche di Susanna sono brave ballerine.
- b. Nessuna delle amiche di Susanna è una brava ballerina.
- c. Alcune brave ballerine non sono amiche di Susanna

L'*item* fa riferimento all'abilità di pensiero “giudizi contraddittori” e presenta la difficoltà di dover scegliere l'affermazione errata anziché quella corretta, chiedendo ai bambini un atto controintuitivo. Inoltre le due risposte errate contengono affermazioni che potrebbero essere sia vere sia false, aumentando la difficoltà di discernere da quella totalmente falsa (ma corretta ai fini del test).

Nella seconda versione del test, le domande in cui gli allievi hanno incontrato maggiori difficoltà sono: 5 (già analizzata poiché corrisponde, rispetto all'abilità di ragionamento indagata, all'*item* 8 della prima versione) 6-11.

Item 6

Lucia dice: "Considerata la pessima calligrafia, questo foglio deve averlo scritto un ragazzo". Lucia deve aver supposto che:

- a. Alcuni ragazzi hanno la calligrafia poco chiara.
- b. Soltanto i ragazzi hanno la calligrafia poco chiara.
- c. Tutti i ragazzi hanno la calligrafia poco chiara.

L'*item* fa riferimento all'abilità di pensiero "scoprire le assunzioni implicite" e presenta la difficoltà di identificare i quantificatori (*alcuni/tutti/soltanto*) e metterli in relazione ai rapporti logici di inclusione/esclusione dell'unica categoria di riferimento, i ragazzi. Infatti, il quantificatore "soltanto" include tutti i ragazzi e al contempo esclude qualunque altra categoria, mentre il quantificatore "tutti" non ha questa funzione di esclusione (la risposta corretta è b). Inoltre, il costrutto "deve averlo scritto" può avere nell'uso quotidiano della lingua italiana un significato ipotetico.

Item 11

Maria dice: "Avete notato che quasi tutti quelli che fanno parte della banda musicale della scuola sono più bassi di un metro e mezzo?" Giacomo ribatte: "Deve essere questa la ragione per cui non mi hanno accettato nella banda; sono più alto di un metro e mezzo."

a. Il fatto che Giacomo sia più alto di molti membri della banda sarebbe una buona ragione per tenerlo fuori.

b. Il fatto che Giacomo sia più alto di molti membri della banda non sarebbe una buona ragione per tenerlo fuori.

c. Dalle informazioni disponibili non puoi dire se la sua altezza sia o no una buona ragione per tenerlo fuori dalla banda.

In questo *item*, che inerisce all'abilità di pensiero "riconoscere le buone ragioni", la difficoltà consiste nel fatto che la risposta corretta deve essere dedotta attraverso buone ragioni, da non confondere con ragioni più irrilevanti. Inoltre l'esperienza della banda scolastica è qualcosa di estraneo agli allievi della scuola italiana.

b) Proviamo ora a ipotizzare le motivazioni per cui certi *items*, inerenti le medesime abilità di pensiero, hanno dato un esito molto positivo in una versione del test e un esito diametralmente opposto nell'altra versione. In una classe, la risposta all'*item* 11 della prima versione ha dato un esito molto positivo (un solo errore), mentre lo stesso *item* nella seconda versione ha ottenuto un numero di errori molto più elevato (13). Gli *item* di entrambe le versioni fanno riferimento alla medesima abilità di pensiero, che Lipman ha definito "riconoscere le buone ragioni". Riporto l'*item* 11 della prima versione.

L'insegnante chiede agli studenti cosa ne pensano di una giornata scolastica più corta. Giorgio dice: "No, perché in una giornata più corta non potremmo imparare quello che ci

serve." Rino dice: "No, perché se si incomincia ad accorciare la giornata scolastica, prima o poi la scuola si chiude del tutto". Giacomo dice: "No, perché dei compagni più grandi mi hanno detto che è una idea stupida". Chi dei tre fornisce le ragioni più valide?

a. Giorgio.

b. Rino.

c. Giacomo

Nella prima versione ho tabulato un solo errore, mentre nella seconda ben 13. perché questa disparità? Secondo me è spiegabile in primo luogo in base al contesto esperienziale e al retroterra culturale cui fanno riferimento i due *items*: nel primo caso, si tratta di un ambiente noto, la scuola, connotato da valori introiettati per il bambino, per cui inferire che dall'accorciare la giornata scolastica derivi la chiusura della scuola è percepito come palesemente poco probabile o addirittura impossibile.

Al contrario il secondo caso, che fa riferimento a una fenomeno di cui il bambino italiano ha scarsa o nessuna conoscenza e che, in buona sostanza, gli è indifferente, accettare come buona ragione l'altezza per essere ammessi in una banda potrebbe anche essere plausibile.

Analogamente, una forte disparità nel conteggio degli errori è emersa negli *items* 12 della prima versione e 9 della seconda versione, che fanno riferimento all'abilità di pensiero "ragionamento con rapporti". Nella prima versione ho tabulato 23 errori, nella seconda solo 5. Riporto l'*item* 9 della seconda versione.

Gilda è più vecchia di Bruno. Anche Elena è più vecchia di Bruno. Perciò:

a. Non si può dire chi è il più vecchio.

b. Gilda ed Elena hanno la stessa età.

c. Non si può dire chi è il più giovane.

La disparità mi pare spiegabile riferendomi al disambiguamento dei termini utilizzati: mentre la parola "vicino" contiene un'ambiguità semantica (come già esplicitato nell'analisi dell'*item* 12), la parola "vecchio" e le sue relazioni anagrafiche sono per il bambino decisamente più chiare e univoche.

Anche nella seconda classe sono emerse disparità di punteggio in relazione a *items* che si riferiscono agli stessi atti mentali. Si tratta in primis degli *items* 12 della prima versione e 9 della seconda versione, per i quali rimando a quando appena detto per la prima classe (dove ho tabulato 15 errori nella prima versione e 6 nella seconda); ho riscontrato disparità negli *items* 16 di entrambe le versioni, che fanno riferimento all'abilità di pensiero "ragionamento

sillogistico-categorico”. Nella prima versione ho tabulato 14 errori, nella seconda 7. Riporto il testo dell'*item* 16 della seconda versione :

Barbara dice: "Tutti i mammiferi sono animali che respirano aria". Davide osserva: "Gli uccelli sono animali che respirano aria, quindi ne deriva che tutti gli uccelli sono mammiferi".

- a. Davide sbaglia, perché gli uccelli non respirano aria:*
- b. Davide sbaglia, perché non deriva che tutti gli uccelli sono mammiferi.*
- c. Davide ha ragione, perché gli uccelli respirano aria.*

Confrontando il testo dei due *items*, mi pare di poter evidenziare che le difficoltà logiche riscontrate nell'*item* della prima versione (relative alla relazione inclusione / esclusione, di cui ho trattato nell'analisi dell'*item*) non solo sono assenti nell'*item* della seconda versione, ma questo fa riferimento a conoscenze scientifiche acquisibili nella scuola primaria (sicuramente acquisite nella classe quinta), tali da permettere di ovviare ai passaggi logici richiesti.

Infine, un'ultima abilità di pensiero ha mostrato una forte disparità di esiti negli *items* 20 della prima versione e 19 della seconda: quella dei “giudizi contraddittori”. Ho tabulato 14 errori nella prima versione e 8 nella seconda.

Riporto qui il testo dell'*item* 19 della seconda versione.

Quando Bruna disse: "Alcuni compagni di classe hanno visitato la capitale italiana", l'insegnante intervenne per dire che Bruna si sbagliava. Se l'insegnante ha ragione, allora deriva che:

- a. Nessun compagno di classe ha visitato la capitale italiana.*
- b. Alcuni compagni di classe non hanno visitato la capitale italiana.*
- c. Tutti i compagni di classe hanno visitato la capitale italiana.*

Entrambi gli *items* sono strutturati in modo complesso, e presentano affermazioni che potrebbero essere sia vere sia false; ma mentre nell'*item* della prima versione si richiedeva di individuare la frase falsa, nell'*item* della seconda la formulazione della consegna è espressa in termini affermativi, elemento che a mio avviso semplifica la comprensione del bambino.

c) A partire da questa analisi, mi pare si possano individuare due ordini di problemi: da un

lato, alcuni *items* hanno richiesto atti mentali complessi e forse poco abituali nei percorsi formativi della scuola italiana, come ad esempio la capacità di ragionamento ipotetico-deduttivo o di usare correttamente diversi quantificatori logici; dall'altro, diversi *items* hanno prospettato situazioni problematiche poco chiare, per certe ambiguità semantico-lessicali riscontrate (talvolta forse derivate da difficoltà di traduzione), e/o poco affini ai bambini italiani, per la diversità dei contesti esperienziali e culturali proposti.

Come ha evidenziato un docente di ambito matematico-scientifico della scuola che ha ospitato la fase del *try out* (offrendo un'interpretazione che ritengo condivisibile), occorre partire dalla considerazione che la nostra scuola primaria non affronta l'implementazione delle capacità logiche dei bambini attraverso modalità analoghe a quelle presentate dal *NJRS* (test o esercizi strutturati come micro episodi che rappresentano un dilemma logico da risolvere). Inoltre, le insegnanti della scuola che ha accolto il laboratorio hanno osservato (e io concordo con loro) come gli *items* siano troppo astratti, lontani dai contesti esperienziali che gli alunni conoscono; cosa che anche alcuni ricercatori hanno riconosciuto: si tratta di *items* logicamente ben costruiti, ma poco trasferibili in altri ambiti esperienziali dei bambini (Cebas, García Moriyón, 2004)

Ai fini di un miglioramento dello strumento, potrebbe essere utile un lavoro di attualizzazione e adeguamento alla realtà formativa e culturale italiana, poiché appunto alcuni *items* rappresentano situazioni dissonanti col tipo di *background* culturale proprio dei bambini italiani oppure sconosciute nella pratica educativa del nostro Paese.

A queste considerazioni, vorrei aggiungere anche che gli *items* formulati nel *NJRS* intercettano solo una parte delle competenze logico-argomentative che i bambini esperiscono nelle sessioni e che, come si evince dall'analisi delle trascrizioni riportate nel Paragrafo quattro, sono certamente più ampie rispetto al solo ragionamento logico-deduttivo, principalmente oggetto degli *items*, poiché ricomprendono anche aspetti di logica informale e argomentativa legati al linguaggio quotidiano utilizzato dai bambini nella loro esposizione orale/scritta. In questo senso, potrebbe essere opportuno ricalibrare lo strumento anche in vista della valutazione delle competenze argomentative e logico-informali, indubbiamente presenti nelle discussioni della CdR lipmaniana.

Conclusioni

L'utilizzo del curriculum della *Philosophy for Children* nelle scuole italiane ha segnato un momento di riconsiderazione delle pratiche educative, nel senso che per la prima volta esse hanno integrato al proprio interno la dimensione filosofica, intesa non tanto come *habitus* teorico, di matrice gentiliana, ma soprattutto come attività riflessiva. La *P4C* non è costituita unicamente dalle sessioni, ma può comprendere anche una serie di altre attività (da quelle proposte dai manuali a quelle che i gruppi di ricerca possono via via offrire) che cercano di promuovere la crescita degli studenti sotto più punti di vista: la promozione della consapevolezza metacognitiva, il potenziamento del pensiero complesso e delle competenze argomentative. Anche il facilitatore cresce con la CdR: affina le proprie strategie, impara a cogliere le direzioni e i cambiamenti di rotta che la comunità sollecita. Ecco perché questa ricerca si è concentrata sulla produzione di strumenti che possano favorire la crescita cognitiva e valoriale della CdR.

Nella prima e seconda parte ho affrontato un ampio *excursus* teorico che rende conto dello stato dell'arte della ricerca scientifica intorno alla *P4C* sotto diversi punti di vista: metodologico, teorico e valutativo.

- Sul piano metodologico, particolarmente rilevanti sono apparsi i recenti contributi dello *I.A.P.C.* rispetto al ruolo del facilitatore, il quale, da un lato, deve sostenere la CdR nell'istituzionalizzare il dubbio e fungere da *trigger* per innescare processi di unificazione dei dati di conoscenza in un'ottica "rizomatica"; e dall'altro, deve favorire nella CdR la capacità di produrre giudizi filosofici ragionevoli, ovvero ben ragionati, responsabili e significativi per i singoli individui. Si tratta di contributi che hanno costituito un supporto alla mia conduzione laboratoriale e che vanno ad ampliare e a dare ulteriore "spessore" alla figura e ai ruoli del facilitatore.

- Sul piano teorico, hanno giocato un ruolo importante, soprattutto per la loro applicabilità alla pratica della *P4C* nelle classi, sia gli studi sull'argomentazione e, in particolare, i contributi di Walton e di Wenzel, sia i modelli argomentativi, come quelli di Toulmin, Edmondson, Voss, Kline, che hanno mostrato di fornire buoni indicatori per analizzare le competenze argomentative nei bambini. Molto importante per l'elaborazione dell'impianto dell'indagine empirica è stato anche l'approfondimento svolto nella prima parte di questa tesi sul pensiero

complesso, in particolare rispetto alle dimensioni creativa e *caring*.

- Sul piano valutativo, mi sono accostata alle linee di valutazione qualitativa che i gruppi di ricerca della *P4C* hanno elaborato (in particolare, i "Talenti Filosofici" della Rondhuis). Ho tenuto in considerazione il modello di Toulmin nella valutazione delle trascrizioni del laboratorio; mentre per la elaborazione dei criteri di valutazione del test sul pensiero creativo, sono stati fondamentali i riferimenti a Torrance e Williams.

Nella terza parte di questa ricerca, ho presentato uno studio di caso, articolato in due fasi principali:

- lo svolgimento di un laboratorio di *P4C* realizzato presso una classe quinta della scuola primaria;

- l'elaborazione e la somministrazione di due test, *Giochiamo a raccontare la scuola* inerente al pensiero *caring* e *Giochiamo a immaginare* inerente al pensiero creativo, ideati e predisposti durante questa ricerca, con l'obiettivo di intercettare queste caratteristiche del pensiero all'interno della Comunità di Ricerca Filosofica (ho somministrato anche un terzo test sul pensiero logico, il *NJTRS*).

I test sono stati proposti in due momenti diversi, coincidenti con l'inizio e la fine del laboratorio svolto in una delle due classi coinvolte. Ho voluto infatti tenere aperta la strada di un possibile progetto semi-sperimentale (sarebbe comunque stato portato avanti in classi naturali e non in gruppi selezionati *ad hoc*) di monitoraggio e controllo dell'esperienza; ho poi preferito orientarmi verso l'indagine sugli strumenti stessi, poiché ho ritenuto fosse prioritario definire i possibili usi delle prove create, ovvero quale "statuto pedagogico" assegnare loro.

In quest'ottica, il laboratorio ha rappresentato perciò un'importante condizione per l'analisi dello svolgimento e dell'applicazione del metodo lipmaniano, di come si costituisce una CdR e di quali strategie il facilitatore può far uso per fungere da *scaffolding*. La considerazione di "cosa" avviene in una sessione di *P4C*, sotto l'aspetto delle dinamiche argomentative che si manifestano tra gli studenti, come evincibile nelle trascrizioni, è stato uno stimolo essenziale nella costruzione degli *items* dei due test.

Per quanto riguarda la somministrazione dei test e l'indagine sulla bontà di questi strumenti, ho rilevato criticità ed elementi positivi che ho enucleato nei paragrafi sulle osservazioni critiche. Rispetto al test logico lipmaniano, il *New Jersey Reasoning Skills*, ritengo sia auspicabile una generale rivisitazione e attualizzazione degli *items*, al fine di renderlo uno strumento in grado di cogliere un più ampio spettro di operazioni logico-argomentative.

I due test qui elaborati, *Giochiamo a raccontare la scuola* e *Giochiamo a immaginare*, senz'altro richiedono un processo di revisione e di validazione sperimentale, un confronto con gruppi di ricerca attivi nell'indagine sulle forme di pensiero indagate, quella *caring* e quella creativa, ma ritengo posseggano *in nuce* caratteristiche che possano sollecitare l'attenzione su aspetti del pensiero complesso al momento ancora poco indagati, così come si manifestano nel *training* dialogico-comunitario della CdR. Allo stato attuale, essi possono configurarsi soprattutto come strumenti di supporto e sostegno per il facilitatore, come esercizi che potrebbero essere ricompresi all'interno dei manuali lipmaniani, con il fine di promuovere specifiche competenze nei bambini: il test sul pensiero *caring* ha mostrato infatti di essere un valido strumento osservativo delle dinamiche relazionali (*caring*) esperite nel contesto della discussione comunitaria propria della *P4C*, mentre il test sul pensiero creativo sembra configurarsi come un efficace strumento di potenziamento delle caratteristiche di fluidità, flessibilità ed elaborazione, in seno al contesto della discussione comunitaria propria della *P4C*.

BIBLIOGRAFIA

Testi e Manuali del curricolo

Lipman M., 2004 (ed. or. 1986), *Mark*, tr. it. di Masini L., Liguori, Napoli.

Lipman M., 2004, (ed. or. 1982), *Il prisma dei perché*, tr. it. di Iannuzzi C., Liguori, Napoli.

Lipman M., 1999 (ed. or. 1987), *Elfie*, tr. it. di Striano M., Liguori, Napoli.

Lipman M., 1999 (ed. or. 1981), *Kio e Gus*, tr. it. di Rizzi P., Liguori, Napoli.

Lipman M., 1999 (ed. or. 1981), *Pixie*, tr. it. di Cosentino A., Liguori, Napoli.

Sharp A., 1999, *L'ospedale delle bambole*, tr. it. di Striano M., Liguori, Napoli.

Lipman M., 2000, *Stupirsi di fronte al mondo: ragionare sulla natura. Manuale di Kio e Gus*, tr. it. di Santi M., Liguori, Napoli.

Lipman M., 2000, *Alla ricerca dei significati. Manuale di Pixie*, tr. it. di Cosentino A., Liguori, Napoli.

Lipman M., Gazzard A., 2000, *Mettiamo insieme i pensieri. Manuale di Elfie*, tr. it. di Striano M., Liguori, Napoli.

Lipman M., Sharp A., 2004, *L'indagine sociale. Manuale di Mark*, tr. it. di Bellagamba S., Bucchioni A., Liguori, Napoli.

Lipman M., Sharp A., Oscanyan E. S., 2004, *L'indagine filosofica. Manuale Il prisma dei perché*, tr. it. di Cosentino A., Liguori, Napoli.

Testi

AAVV, 2004, *Fare filosofia con i bambini*, SFI, Sez. Friuli-Venezia Giulia, Libreria Al Segno, Pordenone.

Albanese O., Doudin P.A., Martin D., 2005, *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*, FrancoAngeli, Milano.

Antonietti A., Cerioli L., 1996. *Creativi a scuola. Oltre l'apprendimento inerte*, FrancoAngeli, Milano.

Antonietti A., Cantoia M., 2000, *La mente che impara*, La Nuova Italia, Milano.

- Austin J., 1987, *Fare cose con le parole*, Marietti, Milano.
- Baldacci M., 2008, *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Baldacci M., 2001, *Metodologia della ricerca educativa*, Bruno Mondadori, Milano.
- Baraldi C., Bertucelli L., Panforti M.D. (a cura di), 2011, *Interventi per la pace. Educazione, conservazione della memoria e tutela dei diritti umani in Emilia-Romagna*, Carocci, Roma.
- Baraldi C., Farini F. (a cura di), 2010, *Campi a Monte Sole. Pratiche di educazione e mediazione in gruppi di adolescenti*, Carocci, Roma.
- Baraldi C., 2008, *Bambini e società*, Carocci, Roma.
- Bateson G., 1986, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Battistelli P. (a cura di), 1997, *Io penso che tu pensi... Le origini della comprensione della mente*, FrancoAngeli, Milano.
- Bauman Z., 2005, *Vita liquida*, Laterza, Bari.
- Bauman Z., 2003, *Intervista sull'identità*, Laterza, Roma-Bari.
- Bauman Z., 2001, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma- Bari.
- Bellingreri A., 2010, *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del Sè*, Vita e Pensiero, Milano.
- Bellongreri A., 2007, *Scienza dell'amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale*, Vita e Pensiero, Milano.
- Beltrani M., 2009, *Gli strumenti della persuasione. Saggezza retorica e educazione alla democrazia*, Morlacchi, Perugia.
- Benasayag M., Schmit G., 2005, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- Bencivenga E., 2007, *La filosofia in 42 favole*, Mondadori, Milano.
- Bertin G. M., 1962, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma.
- Billig M., 1997, *Lo sviluppo dell'argomentazione e della repressione dialogica: un approccio retorico*, FrancoAngeli, Milano.
- Boella L., 2006, *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Cortina, Milano.
- Bondioli A. (a cura di), 2007, *L'osservazione in campo educativo*, Junior, Bergamo.

- Bondioli A. (a cura di), 2006, *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*, FrancoAngeli, Milano.
- Bondioli A, Savio D., 2001, *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (SVALSI)*, Junior, Bergamo.
- Boniolo G., Vidali P., 2002-2003, *Argomentare*, vol. 5, Paravia-Bruno Mondadori, Milano.
- Boscolo P., 2006, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Utet, Torino.
- Brémond C., 1977, *Logica del racconto*, Bompiani, Milano (ed. or. 1973, *Logique du récit*, Paris, Seuil).
- Brenifier O., 2007, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, Alcofribas Nasier, Paris.
- Brenifier O., 2002, *Enseigner par le débat*, CRDP de Bretagne, Rennes.
- Bruner J.S., 2003 (ed. or. 1986), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari.
- Bruner J.S., 1997 (ed. or. 1996), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Bruner J.S., 1992, (ed. or. 1990) *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bruner J.S., 1976 (ed. or. 1973), *Psicologia della conoscenza*, Armando, Roma.
- Buccoliero E., Maggi M., 2008, *Il bullismo nella scuola primaria*, Franco Angeli, Milano.
- Cacciamani S., Giannandrea L., 2004, *La classe come comunità di apprendimento*, Carocci, Roma.
- Calidoni P., Petracchi G., 1994, *La valutazione degli alunni nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia.
- Calliari P., Degasperi M. (a cura di), 2007, *I bambini pensano con le storie*, Ed. Provincia Autonoma del Trentino, IPRASE del Trentino.
- Calliero C., Galvagno A., 2013, *Filosofare tra insegnamento e apprendimento. L'approccio dialogico-filosofico per la promozione delle competenze trasversali nella scuola di base*, Value - Università ricerca innovazione, Ananke, Torino.
- Calliero C., Galvagno, 2010, *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*, Morlacchi, Perugia.
- Camaioni L., Di Blasio P., 2007, *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna.

- Cambi F. (a cura di), 2002, *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*, Armando, Roma.
- Cannatella M., Meneghin L., 2013, *Dal filo all'intreccio. Esperienze di filosofia con i bambini nella scuola primaria e dell'infanzia*, Morlacchi, Perugia.
- Cantù P., Testa I., 2006, *Teorie dell'argomentazione*, Bruno Mondatori, Milano.
- Cardarello R., Contini A. (a cura di), 2012, *Parole immagini metafore*, Junior, Bergamo.
- Cardarello R., 2004, *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Junior, Bergamo.
- Cardarello R., 1995, *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, La Nuova Italia, Milano.
- Casadio C., 2009, *Logica e psicologia del pensiero*, Carocci, Roma.
- Casadio C. (a cura di), 2008, *Vie della metafora: linguistica, filosofia, psicologia*, Prime Vie, Sulmona.
- Cattani A., Cantù P., Testa I., Vidali P. (a cura di), 2009, *La svolta argomentativa. 50 Anni dopo Perelman e Toulmin*, Loffredo, Napoli.
- Cattani A., 1994, *Forme dell'argomentare. Il ragionamento tra logica e retorica*, Edizioni GB, Padova.
- Cavarero A., 2003, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano.
- Cerioli L., Antonietti A., 2001, *Diventare ciò che si è. Un laboratorio per sperimentare la creatività e l'autonomia a scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Chiarolanza C., De Gregorio E., 2007, *L'analisi dei processi sociali. Lavorare con ATLAS.TI*, Carocci, Roma.
- Chines L., C. Varotti, 2001, *Che cos'è un testo letterario*, Carocci, Roma.
- Cialdini R., 2010, *Le armi della persuasione*, Giunti, Firenze.
- Cinque M., 2010, *Agire creativo. Teoria, formazione e prassi dell'innovazione personale*, FrancoAngeli, Milano.
- Claris S., 2013, *Filosofia e pedagogia del dialogo*, Armando, Roma.
- Claris S., 2010, *L'esperienza del pensare: guida teorico-pratica per la formazione di*

insegnanti e formatori, FrancoAngeli, Milano.

Contini M., Fabbri M., Manuzzi P., 2006, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Cortina, Milano.

Contini M. (a cura di), 2005, *Il gruppo educativo*, Carocci, Roma.

Contini M., 1992, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.

Cornoldi C., 1995, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.

Cornoldi C., Caponi B., 1991, *Memoria e metacognizione*, Erickson, Trento.

Cosentino A., Oliverio S., 2012, *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori, Napoli.

Cosentino A., 2008, *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*, Apogeo, Milano.

Cosentino A. (a cura di), 2005, *Pratica filosofica e professionalità riflessiva. Un'esperienza di formazione con operatori socio-psico-sanitari*, Liguori, Napoli.

Cosentino A. (a cura di), 2002, *Filosofia e formazione*, Liguori, Napoli.

Cottini L., 2004, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma.

D'Addelfio G., 2011, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, La Scuola, Brescia.

Dalai Lama (Gyatso Tenzin), Goleman D., 2009, *Emozioni distruttive. Liberarsi dai tre veleni della mente: rabbia, desiderio e illusione*, BUR Rizzoli, Milano.

Dalle Fratte A. (a cura di), 2007, *Postmodernità e problematiche pedagogiche*, Armando, Roma.

Dalle Fratte A., 1991, *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Armando, Roma.

De Bono E., 1998 (ed. or. 1970), *La creatività e il pensiero laterale*, BUR Rizzoli, Milano.

De Bono E., 1997 (ed. or. 1995), *Impara a pensare*, Sperling & Kupfer.

Deleuze G., Guattari F., 2002, *Che cos'è la filosofia?*, Einaudi, Torino.

De Monticelli R., 2010, *La questione morale*, Cortina, Milano.

Dewey J., 1990 (ed. or. 1925), *Esperienza e natura*, Mursia, Milano.

Dewey J., 1974 (ed. or. 1938), *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino.

Dewey J., 1961 (ed. or. 1933), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il*

- pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Doise W., Mugny G., 1986, *La costruzione sociale dell'intelligenza*, Il Mulino, Bologna.
- Donaldson M., 1979 (ed. or. 1978), *Come ragionano i bambini*, Emme, Milano.
- van Eemeren F.H., Grootendorst R., 2008, *Una teoria sistematica dell'argomentazione. L'approccio pragma-dialettico*, Mimesis, Milano.
- Fele G., Paoletti I., 2003, *L'interazione in classe*, Mulino, Bologna.
- Ferrari M. (a cura di), 2003, *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Ferraro G., 2010, *Filosofia fuori le mura*, Filema, Napoli.
- Ferraro G., 2001, *Filosofia in carcere. Incontri con i minori di Nisida*, Filema, Napoli.
- Ferraro G., 2000, *La filosofia spiegata ai bambini*, Filema, Napoli.
- Ferri R., Orsini A., 2000, *Quando i bambini crescono. Guida alla valutazione del comportamento psicosociale nell'infanzia e nella preadolescenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Fornaca R., Sante di Pol R. (a cura di), 1989, *La pedagogia scientifica del '900*, Principato, Milano.
- Frauenfelder E., Striano M., Oliverio S., 2013, *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli.
- Gadamer H. G., 1983 (ed. or. 1960), *Verità e metodo*, Bompiani, Milano.
- Gardner H., 2007, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner H., 2006, *Riscoperta del pensiero*, Armando, Roma.
- Gardner H., 1993, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano.
- Gariboldi A., Cardarello R. (a cura di), 2012, *Pensare la creatività*, Junior, Bergamo.
- Garroni E., 2010, *Creatività*, Quodlibet, Macerata.
- Gembillo G. (a cura di), 2005, *Filosofia e scienze*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Gilli G., Marchetti A., 1991, *Prospettive sociogenetiche e sviluppo cognitivo*, Cortina Milano.
- Giolo R., 2010, *Argomentare a scuola. Aspetti didattici e valutativi*, CLUEP, Padova.
- Goleman D., 1999, *Intelligenza emotiva*, Bur Rizzoli, Milano.

- Gopkin A., 2010, *Il bambino filosofo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Granese A., 2008, *La conversazione educativa*, Armando, Roma.
- Grasso M., Salvatore S., 1997, *Pensiero e decisionalità. Contributo alla critica della prospettiva individualista in psicologia*, FrancoAngeli, Milano.
- Greimas A.J., 1968, *La semantica strutturale. Ricerca di metodo*, Rizzoli, Milano (ed. or. 1966, *Sémantique structurale. Recherche de méthode*, Paris, Larousse).
- Iacona A., 2005, *L'argomentazione*, Einaudi, Torino.
- Iacono M. A., Viti S., 2003, *Per mari aperti*, Manifestolibri, Roma.
- Iacono M. A., Viti S., 2000, *Le domande sono ciliegie*, Tecalibri, Roma.
- Heller A., 1973, *Sociologia della vita quotidiana*, Editori Riuniti, Roma.
- Hersch J., 2002, *Storia della filosofia come stupore*, Bruno Mondadori, Milano.
- Kuhn T., 1999, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino.
- Lavinio C., 1990, *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Legrenzi P., 2001, *Psicologia cognitiva applicata. Pensare e comunicare*, Laterza, Bari.
- Laing R. D., 2000, *Conversando con i miei bambini*, Einaudi, Torino.
- Lewin K., 1965 (ed. or. 1932), *Teoria dinamica della personalità*, Giunti, Firenze.
- Lipman M., 2005, *Educare al pensiero*, Vita e pensiero, Milano.
- Lipman M., 1988, *Philosophy Goes To School*, Temple University, Philadelphia.
- Lipman M., Sharp A., Oscanyan F. S., 1980, *Philosophy in the classroom*, Temple University Press, Philadelphia.
- Lipman M., Sharp A., 1978, *Growing up with Philosophy*, Temple University Press, Philadelphia.
- Liverta Sempio O. (a cura di), 1997, *Vigotskij, Piaget Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Cortina, Milano.
- Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di), 1995, *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Cortina, Milano.
- Lucisano P., 2002, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma.
- Lumbelli L., 2009, *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza,

Bari.

Lumbelli L., 1981, *Educazione come discorso*, Il Mulino, Bologna.

Lyotard J. F., 1987, *Il Postmoderno spiegato ai bambini*, Feltrinelli, Milano.

Jervis G., 2001, *Psicologia dinamica*, Il Mulino, Bologna.

Maccario D., 2012, *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, Sei, Torino.

Maccario D., 1999, *Educare al senso critico. Strategie didattiche*, Utet, Torino.

Mantovani S. (a cura di), 1995, *La ricerca sul campo in educazione*, Bruno Mondadori, Milano.

Marchese A., 1983, *L'officina del racconto. Semiotica della narratività*, Mondadori Milano.

Mariani A., 2008, *La decostruzione in pedagogia*, Armando, Roma.

Mariani, A., 2006, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma.

Martens E., 2007, *Filosofia con i bambini*, Bollati Boringhieri, Torino.

Marzano A., 2002, *Scuola. Test e verifiche*, CUES, Salerno.

Mason L., 2001, *Verità e certezze. Natura e sviluppo delle epistemologie ingenuae*, Carocci, Roma.

Mason L., 1996, *Valutare a scuola. Prodotti, processi, contesti di apprendimento*, CLEUP, Padova.

Matthews G., 1981, *La filosofia e il bambino*, Armando, Roma.

Mc Carty M., 2006, *Tutti i bambini sono filosofi*, Rcs, Milano.

McLuhan M., 2008, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano.

Mercel N., Littleton K., 2007, *Dialogue and the development of children's thinking*, Hoepli, Milano.

Montesarchio P., 2003, *La metafisica dei bambini paragonata a quella degli adulti*, Morlacchi, Perugia.

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

Morin E., 1993, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano.

Mortara Garavelli B., 1993, *Strutture testuali e retoriche*, in Sombbrero A.A., 1993, *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Laterza, Roma-Bari.

- Mortari L., 2003, *Apprendere dall'esperienza*, Morlacchi, Perugia.
- Mosconi G., 1978, *Il pensiero discorsivo*, Il Mulino, Bologna.
- Mosconi G., D'Urso V., 1977, *Psicologia e retorica*, Il Mulino, Bologna.
- Muraro L., 1991, *L'ordine simbolico della madre*, Editori Riuniti, Verona.
- Musi E., 2007, *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.
- Nussbaum M., 2011, *Non per profitto. perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M., 2009, *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M., 2006, *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma.
- Oliverio Ferraris A., 2000, *Le domande dei bambini*, Rizzoli, Milano.
- Orefice P., (a cura di), 1997, *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, FrancoAngeli, Milano.
- Paoletti G., 2000, *Introduzione alla pedagogia sperimentale*, Carocci, Roma.
- Parola A. (a cura di), 2007, *L'educatore come ricercatore*, Unicopli, Milano.
- Perelman C., Olbrecht-Tyteca L., 1966 (ed. or. 1958), *Trattato sull'argomentazione*, Einaudi, Torino.
- Perticari P., 2010, *Conversazioni con l'uccello filosofia. Una didattica conversazionale e una pedagogica del concetto nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo.
- Piaget J., 1999, *Giudizio e ragionamento nel bambino*, La Nuova Italia, Milano.
- Piaget J., 1972 (ed. or. 1964), *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino.
- Piaget J., 1967 (ed. or. 1923), *Pensiero e linguaggio del fanciullo*, Giunti, Firenze.
- Piattelli - Palmarini M., 2008, *Le scienze cognitive classiche: un panorama*, Einaudi, Torino.
- Piattelli - Palmarini M., 2011, *Chi crediamo di essere*, Mondadori, Milano.
- Piccari P., 2008, *Forme e strutture della razionalità argomentativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Pinto Minerva F., Vinella M., 2012, *La creatività a scuola*, Laterza, Roma-Bari.
- Pontecorvo C., Logorio B., 2010, *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*,

Carocci, Roma.

Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., 2007, *Discutendo si impara*, Carocci, Roma.

Pontecorvo C. (a cura di), 2005, *Discorso e apprendimento*, Carocci, Roma.

Pontecorvo C. (a cura di), 1993, *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Milano.

Pulvirenti F. (a cura), 2008, *Pratiche narrative per la formazione*, Collana Quaderni di M@gm@, Aracne, Roma.

Reed R. F., Sharp A., (a cura di), 1996, *Studies in Philosophy for Children: Pixie*, Ediciones de la Torre, Madrid.

Ricoeur P., 1986, *Tempo e racconto*, vol. I, Jaca Book, Milano.

Rigotti F., 2004, *La filosofia delle piccole cose*, Interlinea, Novara.

Robasto D., 2010, *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*, FrancoAngeli, Milano.

Rogoff B., 2006 (ed. or. 1990), *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Cortina, Milano.

Rorty R., 2001, *La filosofia dopo la filosofia*, Laterza, Roma-Bari.

Santi M., Oliverio S. (a cura di), 2012, *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry. Models, advances and proposals for the new millennium*, Liguori, Napoli.

Santi M., 2006^a, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli.

Santi M., 2006^b, *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia, Lecce.

Santi M., 2005^a, *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli.

Santi M., 1995, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, La Nuova Italia, Firenze.

Santoro I., Mazzotta T., Lorusso M. L., 2009, *Parliamone! Un percorso di potenziamento delle abilità pragmatiche*, Giunti OS Organizzazioni Speciali, Firenze.

Searle J., 1992, *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, Bollati Boringhieri, Torino.

- Segre C., 1985, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino.
- Selleri P., 2005, *La comunicazione in classe*, Carocci, Roma.
- Sharan Y., Sharan S., 1998, *Gli alunni fanno ricerca*, Erickson, Trento.
- Sini C., 1978, *Semiotica e filosofia*, Il Mulino, Bologna.
- Stella G., 2000, *Sviluppo cognitivo*, Bruno Mondadori, Milano.
- Striano M., 2004, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Bari.
- Striano M., 1999, *I tempi e i "luoghi" dell'apprendere*, Liguori, Napoli.
- Tessaro F., 1997, *La valutazione dei processi formativi*, Armando, Roma.
- Torrance E. P., 1989, *Test di pensiero Creativo. Manuale tecnico e norme*, OS Organizzazioni Speciali, Firenze.
- Torrance E. P., 1989, *Test di pensiero Creativo. Manuale e guida alla valutazione forma A*, OS Organizzazioni Speciali, Firenze.
- Toulmin S., 1975 (ed. or. 1958), *Gli usi dell'argomentazione*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Trincherò R., 2004, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari.
- Trincherò, 2002, *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Ugazio V., 1997, *La costruzione della conoscenza. L'approccio europeo alla cognizione del sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Varisco B. M., 2004, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma.
- Varisco B. M., 2002, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, aspetti psicopedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma.
- Varisco B. M., 2000, *Metodi e pratiche di valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*, Guerini e Associati, Milano.
- Veca S., 2004, *Il giardino delle idee*, Frassinelli, Milano.
- Vygotskij L., 2006 (ed. or. 1926), *Psicologia pedagogica*, Erickson, Trento.
- Vygotskij L., 1986 (ed. or. 1934), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari.
- Zambrano M., 1996, *Verso un sapere dell'anima*, Cortina, Milano.
- Zucchermaglio C., 1995, *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano.

Walton D., 1998, *The New Dialectic: Conversational Contexts of Argument*, University of Toronto Press, Toronto.

Wandelfels B., 2008, *Fenomenologia dell'estraneo*, Milano, Cortina.

Wenger E., 2006, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano.

Williams F., 1994, *Test della creatività e pensiero divergente*, Erickson, Trento.

Winnicott D.W., 2005 (ed. or. 1971), *Gioco e realtà*, Armando, Roma.

Wittgenstein L., 1989 (ed. or. 1921), *Trattato logico-filosofico*, Einaudi, Torino.

Wittgenstein L., 1967 (ed. or. 1953), *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino.

Atti di convegni, studi e raccolte di articoli apparsi in riviste riconosciute a livello internazionale e nazionale

Andrich Miato S., 2001, *Creatività e lavoro di gruppo: una proposta didattica per creare un clima collaborativo in classe*, in "Difficoltà di apprendimento", n. 6, pp. 353-367.

Antonietti A., Cerioli L., 1991, *Sviluppo del pensiero creativo e interazione educativa*, in Gilli G., Marchetti A., 1991, "Prospettive sociogenetiche e sviluppo cognitivo", Cortina Milano.

Antonietti A., Pizzingrilli P., 2009, *Come sviluppare la creatività nei bambini: le indicazioni di un programma di ricerca*, in "Synergies Europe", n. 4, pp. 151-166.

Bellingreri A., 2009, *Esistere in prima persona. Profilo di una pedagogia fenomenologico-ermeneutica*, in "Pedagogia e Vita", n. 1, pp. 28-53.

Berland L. K., Reiser B. J., 2009, *Making sense of Argumentation and Explanation*, in "Science Education", n. 93, pp. 26-55.

Bertolini C., Cardarello R., 2012, *Leggere insieme per comprendere un testo: descrivere e valutare i processi comunicativi*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", n. 8, pp. 13-24.

Bodei R., 2003, *Ragazzi, chiedete perché*, in "Il Sole 24ore", 31/08.

Borghi B.Q., 2009, *Gardner, Montessori e creatività*, in "Vita dell'infanzia", 58, nn. 1-2, pp. 52-59.

Brenifier O., 2003, *Le rôle du maître : l'art du questionnement*, in "Diotime", n. 4.

Brown A. L., Ash D., Rutherford M., Nakagawa K., Gordon A., Campione J. C., 1993, *Distributed Expertise in the Classroom*, in Salomon G. (eds) "Distributed Cognition: Psychological and Educational Considerations", Cambridge University Press, New York, pp. 188-288.

Brown A. L., Campione J. C., 1990, *Communities of learning and Thinking: or a Context by any other name*, in "Human Development", n. 21, pp. 108-125.

Brubaker N. D., 2012, *Negotiating authority through cultivating a classroom community of inquiry*, in "Teaching and Teacher Education", n. 28, pp. 240-250.

Bruner J. S., 1997, *A narrative model of Self-Construction*, in Snodgrass J. T., "Annals of the New York Academy of Science", *The self across Psychology: self-recognition, self-awareness and sel-concept*, vol. 818, New York, Aca Books, pp. 145-161.

Bruner J. S., 1987, *Life as narrative*, in "Social Research", n. 54, pp. 692-710.

Calliero C., 2005, *La filosofia, i bambini e il dubbio*, in "L'educatore", n. 3, pp. 15-17.

Camhy D., 2007, *Teaching Thinking. The Practice of Philosophy with Children*, reperibile sul sito http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/filosofia_eisai_edo/Anakinosis/Anakinosis3.pdf

Cantù P. Testa I., 2001, *Dalla Nuova retorica alla Nuova Dialettica: il dialogo tra logica e teoria dell'argomentazione*, in "Problemata. Quaderni di filosofia", I, Cuem, Milano, pp. 123-173.

Cardarello R., 2001, *La ricerca empirica sul funzionamento didattico*, in Pisano (a cura di), "Per la costruzione di un sistema di ricerca educativa", FrancoAngeli, pp. 73-91.

Cardarello R., Gariboldi A., Antonietti M., 2006, *Competenze degli insegnanti ed esigenze formative. La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*, in "Atti del V Congresso Scientifico SIRD", pp. 415-427.

Cardarello R., 2011, *Pensiero critico e buone pratiche*, in "Bambini", anno XXVI - pp. 13-16.

Cardarello R., 2010, *Osservare a scuola tra valutazione e ricerca*, in "Ambientinfanzia", n. 10, pp. 14-16.

Cebas E., García Moriyón F., 2004, *Research on Philosophy for Children*, reperibile sul sito: <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml>

Cerrocchi L., 2009, *La cooperazione educativa in don Lorenzo Milani (Terza Parte)*, in "Pedagogia Più Didattica", Ed. Centro Studi Erickson, n. 3, pp. 49-54.

- Cerrocchi L., 2008, *La cooperazione educativa in don Lorenzo Milani (Seconda Parte)*, in “Pedagogia Più Didattica”, Ed. Centro Studi Erickson, n. 3, pp. 49-54.
- Cerrocchi L., 2008, *La cooperazione educativa in don Lorenzo Milani (Prima Parte)*, in “Pedagogia Più Didattica”, Ed. Centro Studi Erickson, n. 3, pp. 35-42.
- Cerrocchi L., 2005, *La conoscenza come processo cognitivo e sociale 'disciplinato'* in “La Rivista di Pedagogia e di Didattica”, anno n.1/2, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 171-184.
- Cerrocchi L., 2002, *Ipotesi di co-costruzione del sapere tra cognizione e relazione*, in D'Amore, Sbaragli (a cura di) “Sulla didattica della matematica e sulle sue applicazioni”, Atti del convegno di Castel San Pietro Terme, 8-10 novembre, Pitagora, Bologna, pp. 107-117.
- Craft A., Cremin T., Burnard P., Chappell K., 2007, *Developing creative learning through Possibility Thinking with children 3-7 aged*, in Craft A., Cremin T., Burnard P. (eds), “Creative learning 3-11”, Trentham, London.
- Craft A., 2001, *An analysis of research and literature on Creativity in Education*, Report prepared for the qualifications and curriculum authority.
- Crasnich S., Lumbelli L., 2005, *Improving argumentative writing by fostering argumentative speech*, in “Effective Learning and Teaching of Writing”, vol. 14, pp. 181-196.
- Crasnich S., Lumbelli L., 2005, *The Reflection-Response in Enhancing Argumentation Ability*, in “L1-Educational Studies in Language and Literature”, vol. 5, pp. 147-174.
- Cinque M., 2010, *La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, n. 3, pp. 95-113.
- Corsetti M., D'Attilia A., 2004, *La narrazione di alcune esperienze*, in Quagliata A. (a cura di), 2004, *Pratiche di didattica costruttivista in aula e nella rete*, Armando, Roma, pp. 39-77.
- Cosentino A., 1998, *Educare la creatività del pensiero*, in Cosentino A. (a cura di), 2002, *Filosofia e formazione*, Liguori, Napoli.
- Cuccolini G., 2013, *Per filosofi in erba tutto fa brodo*, in “Li.B.e.R. Libri per bambini e ragazzi”, n. 97, pp. 18-24.
- Damele G., 2006, *Dialettica, retorica e argomentazione giuridica*, in Comanducci P. e Guastini R., 2006, “Analisi e diritto”, Giappichelli, Torino.
- Daniel M.F., Auriac E., 2011, *Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children*, in “Educational Philosophy and Theory”, vol. 43, n. 5, pp. 415-435.

Desideri P., 1991, *Il testo argomentativo: processi e strumenti di analisi*, in Desideri P. (a cura di), "La centralità del testo nelle pratiche didattiche", 1991, La Nuova Italia, Firenze, pp. 121-143. ©Giscel, 2008.

Dunbar K., Fugelsang J., 2005, *Scientific Thinking and Reasoning*, in Holoak K., Morrison R. G. (eds), "The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning", Cambridge University Press, Cambridge, cap. 29.

Ellerani P., *Costruire la comprensione attraverso ambienti reali e virtuali: il costruttivismo socio-culturale, la nuova scienza dell'apprendere*, in "Scuola Italiana Moderna", Brescia, reperibile sul sito www.tutorspace.net.

Erduran S., Simon S., Osborne J., 2004, *TAPping into argumentation: developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse*, in "Science Education", vol. 88, pp. 915-933.

Faeti A., 2013, *Per non piangere in soffitta*, in "Li.B.e.R. Libri per bambini e ragazzi", n. 97, pp. 28-31.

Fenici M., 2013, *Il test della falsa credenza*, in "Aphex", n. 8, reperibile sul sito www.aphex.it.

Galimberti U., 2004, *Se i bambini studiassero Platone*, in "La Repubblica", 11/09.

Gallo S., 2002, *Deleuze e la pedagogia del concetto*, reperibile sul sito: www.ilgiardinodeipensieri.it.

Gilberti N., Corsano P., Antonietti A., 2004, *La rilevazione del pensiero creativo nei bambini in età prescolastica: un'analisi del Test di Creatività Infantile (TCI)*, in "Psicologia dell'Educazione e della Formazione", n. 6, pp. 357-372.

Gillies R. M., et al., 2012, *The effects of two strategic and metacognitive questioning approaches on children's explanatory behavior, problem solving, and learning during cooperative, inquiry based science*, in "International Journal of Educational Research", vol. 53, pp. 93-106.

Gillies R. M., Khan A., 2008, *The effects of teachers discourse on students discourse, problem solving and reasoning during cooperative learning*, in "International Journal of Educational Research", n. 47, pp. 323-340.

Giolo R., Grion V., 2010, *Costruire corresponsabilità formativa e valutativa nella scuola*.

Una ricerca sull'idea (non) condivisa di 'buon comportamento scolastico', in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, n. 3, pp. 49-67.

Giorello G., 2013, *La filosofia della meraviglia*, intervista a cura di Cuccolini G., in “Li.B.e.R. Libri per bambini e ragazzi”, n. 97, pp. 25-27.

Glăveanu V. P., 2011, *Children and creativity: a most (un)like pair?*, in “Thinking Skills and Creativity”, n. 6, pp. 122-131.

Gregory M., 2011, *Philosophy for Children and its criticism: a Mendham dialogue*, in "Journal of Philosophy of Education", vol. 45, pp. 199-219.

Gregory M., 2009, *Ethics education and practice of wisdom*, in “Teaching Ethics”, n. 9, pp. 105-130.

Gregory M., 2007, *Normative dialogue types in Philosophy for Children*, in “Gifted Education International”, vol. 22, nn. 2-3, pp. 160-171.

Grion V., Cecchinato G., Varisco B. M., 2006, *Valutazione co-partecipata dell'insegnamento-apprendimento in contesto universitario*, Atti del Convegno Sird, Bologna, pp. 301-313.

Giudice T., 2012, *Metafora*, in “Aphex Portale italiano di filosofia analitica”, n. 5, reperibile sul sito www.aphex.it

Harvey S. T., Bimler D., Evans, I. M., Kirkland J., Pechtel P., 2012, *Mapping the classroom emotional environment*, in “Teaching and Teacher Education”, vol. 28, pp. 628-640.

Healy K., 1998, *Peirce, comunità e credenza*, in “CRIF Bollettino”, nn. 10-11-12.

Heesen B., 1998, *La valutazione in P4C. Alcune annotazioni sulla esperienza olandese*, in “CRIF Bollettino”, nn. 10-12.

Hélie S., Sun R., 2010, *Incubation, insight, and creative problem solving: a unified theory and a connectionist model*, in “Psychological Review”, vol. 117, n. 3, pp. 994-1024.

Heynes J., Murriss K., 2011, *The provocation of an epistemological shift in teacher education through Philosophy with Children*, in “Journal of Philosophy of Education”, vol. 45, n. 2, pp.

Hösle V., 1999, *Infanzia e filosofia*, in Nora K., Hösle V., *Aristotele e il dinosauro*, Einaudi, Torino, pp. 187-190.

Jeffrey B., Craft A., 2004, *Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships*, in “Educational Studies”, vol. 30, n. 1, pp. 77-87.

Kennedy N., Kennedy D., 2011, *Community of Philosophical Inquiry as a discursive structure, and its role in school curriculum design*, in "Journal of Philosophy of Education", vol. 45, pp. 265-283.

Kennedy D., 2008, *Another world is possible: Schooling, Multitude and Philosophy for Children*, in Marsal E., Dobashi T., Weber B., (eds.), 2008, "Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts", Frankfurt am Mein, Peter Lang Verlag, pp. 47-61.

Kennedy D., 2004, *The role of a facilitator in a Community of Philosophical Inquiry*, in "Metaphilosophy", vol. 35, n. 5, pp. 744-765.

King A., 1997, *ASK to THINK-TEL WHY: a model of transactive peer tutoring for scaffolding higher level complex learning*, in "Educational Psychologist", n. 32, pp. 221-235.

Kline S. L., 1998, *Influence opportunities and the development of argumentation competencies in childhood*, in "Argumentation", n. 12, pp. 367-385.

Kuhn D., Pearsall S., 2000, *Developmental Origins of Scientific Thinking*, in "Journal of Cognition and Development", vol. 1, pp. 113-129.

Laeng M., 1995, *Bambini filosofi*, in "La Vita Scolastica".

La Mura I., 2009, *Evocare senso in comunicazione parlata. Metafore cognitive e comunicazione parlata. Relazione tra frames e metafore*, in "Quaderni del Dipartimento di Linguistica", Università di Firenze, pp. 169-183.

Laporta R., 1996, *Fare filosofia con i bambini*, in "Paradigmi", n. 40, pp. 156-157.

Lesnik-Oberstein K., 2003, *The Philosophical Investigation's Children*, in "Educational Philosophy and Theory", vol. 35, n. 4, pp. 381-394.

Lipman M., 1998, *Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of the Philosophy for Children Program*, in "The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas", vol. 71, pp. 277-280.

Lipman M., 1995, *Moral Education higher - order Thinking and Philosophy for Children*, in "Early Child Development and Care", vol. 107, pp. 61-70

Lipman M., 1995, *Orientamento al valore (caring) come pensiero*, in Cosentino A. (a cura di), 2002, "Filosofia e formazione", Liguori, Napoli, pp. 29-42.

Lipman M., 1995, *Philosophy for Children e pensiero critico*, in "Filosofare", nn. 2-3,

reperibile sul sito:

<http://win.filosofare.org/p4c/p4c/Pubblicazioni/Bollettino/Archivio/Archivio.htm>

Lipman M., 1994, *Il cammino della ricerca*, in *Filosofare*, n. 0, reperibile sul sito:

<http://win.filosofare.org/p4c/p4c/Pubblicazioni/Bollettino/Archivio/Archivio.htm>

Lipman M., 1993, *Promoting Better Classroom Thinking*, in “Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology”, vol. 13, pp. 291-304.

Lipman M., 1985, *Thinking Skills Fostered by Philosophy for Children*, in Segal J. W., Chipman S. F., Glaser R., “Thinking and Learning Skills”, vol 1: “Relating Instruction to Research”, Lea, Hillsdale, pp. 83-108.

Maingueneau D., 2008, *Analyse du discours et littérature: problèmes épistémologiques et institutionnels*, in “Argumentation et analyse du discours”, n. 1, reperibile sul sito

<http://aad.revues.org/351#text>

Mancini P.F., 2013, *Riflessi dell’attivismo pedagogico di John Dewey nella Philosophy for children (Matthew Lipman): una possibile educazione alla cittadinanza*, in “Educazione democratica”, n.5, pp. 77-126.

Marrapodi J., 2003, *Critical Thinking ad Creativity. An overview and comparison of theories*, Aa paper presented in partial fulfilment of the requirements of ED7590 “Critical Thinking and Creativity and Adult Education”, Providence, RI 0290.

Martini V., 2012, *L’argomentazione filosofica nella Philosophy for Children. Un percorso teorico-pratico*, in Bussa R., Croce A., Cuzzo G., Schellino A. (a cura di), “Estetica e Psiche”, Stampatori, Torino, pp. 57-68.

Martini V., 2012, *Il bambino filosofo. Alle origini della creatività*, in “Tropos. Rivista di Ermeneutica e Critica Filosofica”, numero monografico “Rethinking Creativity”, n. 1, pp. 125-136.

Mason L., Scirica F., 2006, *Prediction of student's argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding*, in “Learning and Instruction”, n. 16, pp. 492-509.

Mason L., Santi M., 1995, *Ragionamento collaborativo e cambiamento concettuale. Uno studio esplorativo*, in “Orientamenti Pedagogici”, n. 5, pp. 989-1012.

Mason L., Santi M., 1996, *La discussione in classe tra argomentazione e metacognizione*, in “Scuola e città”, n. 1, pp.17-30.

- Means M. L., Voss J. F., 1996, *Who reasons well? Two studies of Informal Reasoning among Children of different grade, ability, and knowledge levels*, in "Cognition and Instruction", vol. 14, pp. 139-178.
- Mercer N., 1996, *The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom*, in "Learning and instruction", vol. 6, n. 4, pp. 359-377.
- Mercer N., Wegerif R., 1999, *Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom*, in "British Educational Research Journal", vol. 25, pp. 95-111.
- Millett S., Tapper A., 2012, *Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in schools*, in "Educational Philosophy and Theory", vol. 44, pp. 546-567.
- Mitchell I., Carbone A., 2011, *A tipology of task and their effects on students engagement*, in "International Journal of Educational Research", n. 50, pp. 257-270.
- Muller Mirza N., Perret-Clermont A. N., 2010, *Argumentation and Education: theoretical foundations and principles*, in "Argumentation", n. 24, pp. 253-254.
- Nussbaum M., 2011, *Argumentation, Dialog theory and Probability Modeling: alternative framework for Argumentation research in Education*, in "Educational Psychologist", n. 46, pp. 84-106.
- Osella M., Moretti M., Bedano M. (a cura di), 2010, *Infancia y Filosofía*, in "Actas II Coloquio Nacional de Filosofía", Editorial Universidad Nacional de Rio Cuarto, Rio Cuarto.
- Pagano M., 2012, *Razionalità e creatività*, in Bussa R., Croce A., Cuzzo G., Schellino A. (a cura di), "Estetica e Psiche", Stampatori, Torino, pp. 69-81.
- Palincsar A. S., 1998, *Social Constructivist perspectives on Teaching and Learning*, in Spence J. T., Darley J. M., Foss D. J., (eds), "Annual Review of Psychology", Palo Alto, vol. 49, pp. 345-375.
- Palmira M., 2013, *Il disaccordo*, in "Aphex", n. 8, reperibile sul sito www.aphex.it.
- Passmore C., Svodoba J., 2011, *Exploring Opportunities for Argumentation in Modelling Classrooms*, in "International Journal of Science Education", pp 1-20.
- Peim N., 2013, *Education, Scholing, Drrrida's, Marx, and democracy: some fundamental questions*, in "Studies in Philosophy and Education", vol. 32, pp. 171-187.
- Peirce C., 1984, *Il fissarsi della credenza*, in Bonfantini, Grazia e Proni (a cura di), "C. S. Peirce. Le leggi dell'ipotesi", Bompiani, Milano.

Perret-Clermont A.N., Nicolet M., 1991, *Questioni epistemologiche in psicologia dello sviluppo e dell'educazione*, in Gilli G., Marchetti A., 1991, "Prospettive sociogenetiche e sviluppo cognitivo", Cortina Milano.

Piccari P., 2006, *Nuove forme dell'argomentazione*, in "Arkete. Rivista di studi filosofici", anno II, n. 1, pp. 21-44.

Prithchard D., 2009, *The philosophy of Childhood*, in "Stanford Encyclopedia of Philosophy", reperibile sul sito <http://plato.stanford.edu/entries/children/>.

Robinson G.C., 2014, *The Stories we live by: Narrative in ethical enquiry with children*, in "Childhood and Philosophy", vol. 10, n. 20, reperibile sul sito della rivista.

Rojas-Drummond S., Mercer N., 2003, *Scaffolding the development of effective collaboration and learning*, in "International Journal of Educational Research", n. 39, pp. 99-111.

Romano R. M., 2007, *Philosophy into action: Dewey's Community of Interest*, in "Philosophical Studies in Education", vol. 38, pp. 9-16.

Sacchelli P., 2005, *Il dialogo pedagogico in classe*, in "Psicologia e Scuola", n. 124, pp. 3-14.

Santi M., 2014, *Doing philosophy in the Classroom as Community Activity: a Cultural-Historical Approach*, in "Childhood and Philosophy", vol. 10, n. 20, reperibile sul sito della rivista.

Santi M., 2009, *Teorie dell'argomentazione per l'educazione: prospettive e modelli di analisi argomentativa applicati in contesti di discussione in classe*, in Cattani A., Cantù P., Testa I., Vidali P. (a cura di), 2009, "La svolta argomentativa: 50 anni dopo Perelman e Toulmin", Loffredo, Napoli, pp. 197-209.

Santi M., 2007, *Dialogue in tetracommunity: an educational context to value difference and identity building*, Convegno Internazionale I.C.P.I.C. "Philosophical Inquiry with Children: a meeting point between cultures and identities", Gerusalemme, Israele.

Santi M., Giolo R., 2007, *Formazione in tetr@community: comunità interattive di dialogo filosofico come contesto di appropriazione di competenze professionali*, in Ligorio M. B., Smiraglia S. (a cura di), "Tecnologie emergenti e costruzione di conoscenza", Atti del I Convegno Nazionale CKBG, Scripta Web, Napoli, pp. 2090-2099.

Santi M., 2006^c, *Democrazia e ricerca: l'internalizzazione di regole collaborative entro la "comunità di discorso"*, in "La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti", Atti del

V Convegno scientifico SIRD, a cura di G. Domenici, Roma, Monolite.

Santi M., 2000, *Filosofare per capire l'arte? Uno studio esplorativo sulla comprensione artistica in diverse età scolari*, in "Scuola e città", n. 8, pp.321-335.

Santi M., 1996, *I bambini costruiscono la storia: ragionare e argomentare insieme sui reperti*, in "Orientamenti Pedagogici", n. 4, pp. 829-852.

Sarid A., 2011, *Systematic Thinking on Dialogic Education*, in "Educational Philosophy and Theory", vol. 44, pp. 926-941.

Sasseville M., Gagnon M., 2008, *Quand l'école prépare à la vie. Le cas des habiletés et attitudes critiques pratiquées en communauté de recherche philosophique avec des adolescents*, in "Childhood and philosophy", n. 4, pp. 41-58.

Sasseville M., 1994, *Il primo capitolo de "Il prisma dei perché": una combinazione integrata di pensiero logico e di pensiero creativo*, in "CRIF Bollettino", n. 0.

Scardamalia M., 2002, *Collective Cognitive Responsibility for the Advancement of Knowledge*, in Smith B. (eds.), "Liberal Education in a Knowledge Society", Open Court, Chicago, pp. 67-98.

Scardamalia M., Bereiter C., 2006, *Knowledge building: Theory, pedagogy, and Technology*, in Sawyer K. (eds.), "Cambridge Handbook of the Learning Sciences", Cambridge University Press, New York, pp. 97-118.

Scardamalia, M., Bereiter, C., 2003, *Knowledge building environments: Extending the limits of the possible in education and knowledge work*, in Di Stefano A., Rudestam K.E., Silverman E. (Eds.), "Encyclopedia of distributed learning", Sage Publications, Thousand Oaks.

Schertz M., 2007, *Avoiding "passive empathy" with Philosophy for Children*, in "Journal of Moral Education", vol. 36, pp.185-198.

Schubauer-Leoni M.L., Bell N., Grossen M., Perret-Clermont A.N., *La costruzione sociale di domande e risposte nel contesto scolastico*, in Gilli G., Marchetti A., 1991, "Prospettive sociogenetiche e sviluppo cognitivo", Cortina Milano.

Sharp A., 2009, *Dialogue in understanding*, in "Educating for complex thinking through philosophical inquiry. Models, advances and proposals for the new millenium", Book of Abstracts 14th ICPIC International Conference, 2-4 luglio, Padova, pp. 25-26.

Sharp A., 1992, *Silence and speech in Pixie*, in Reed F. R. (eds), "Studies in Philosophy for

Children. Pixie”, Ediciones de la Torre, Madrid. Trad. it. *Silenzio e parole in Pixie*, in Cosentino A. (a cura di), 2002, “Filosofia e formazione”, Liguori, Napoli, pp. 245-246.

Sharp A., 1995, *Philosophy for children and the development of ethical values*, in “Early Child Development and Care”, vol. 107, pp. 45-55.

Sharp A., 1984, *Philosophical Teaching as Moral Education*, in “Journal of Moral Education”, n. 1, pp. 3-8.

Soter A.O. (e al.), 2008, *What the discourse tell us: talk and indicators of high-level comprehension*, in “International Journal of Educational Research”, n. 47, pp. 372-391.

Spata F.A., 2010, *Tra Psicologia, Epistemologia e Neuroscienze: Piaget, Bruner e i Neuroni Mirror*, reperibile sul sito <http://www.psicolab.net/2010/psicologia-epistemologia-neuroscienze/>

Striano M., 1997, *Alcune considerazioni sulla formazione degli insegnanti in “P4C”*, in “CRIF Bollettino”, n. 7.

Striano M., 1999, *Intervista a Matthew Lipman*, in “Filosofare”, n. 13, reperibile sul sito: <http://win.filosofare.org/p4c/p4c/Pubblicazioni/Bollettino/Archivio/Archivio.htm>

Torrance E.P., Tammy Safter H., 1989, *The Long Range Predictive Validity of the Just Suppose Test*, in “The Journal of Creative Behavior”, vol. 23, n. 4, pp. 219-223.

Trickey S., Topping K. J., 2004, *'Philosophy for Children': a systematic review*, in "Research Papers in Education", vol. 19, pp. 365-380.

Van Dijk, Teun, 1976, *Philosophy of action and theory of narrative*, in “Poetics”, n. 5, pp. 287-338.

Van Eemeren P. H., Grootendorst R., 2008, *Una teoria sistemica dell'argomentazione. L'approccio pragma dialettico*, Mimesis, Milano.

Van de Pol J., Volman M., Beishuizen J., 2012, *Promoting teacher scaffolding in small-group work: a contingency perspective*, in “Teacher and Teaching Education”, n. 28, pp. 193-205.

Vibert A.B., Portelli J.P., Shields C, Laroque L., 2002, *Critical practice in elementary schools: voice, community, and a curriculum of life*, in “Journal of Educational Change”, n. 3, pp. 93-116.

Volpone A. (a cura di), 2008, *FilosoFare - Politica e società*, Liguori, Napoli.

Volpone A. (a cura di), 2010, *FilosoFare - Luoghi, età e possibilità d'esercizio*, Liguori,

Napoli.

Voss J.F. (1987), *Basic And Applied Research As Problem Solving: An Analysis Of Constraints*, in "International Journal of Psychology, vol. 22, pp. 463-469.

Walton D., 1989, *Dialogue Theory for Critical Thinking*, in "Argumentation", n. 3, pp. 169-184.

Walton D., 1990, *What is reasoning? What is an argument?*, in "The Journal of Philosophy", LXXXVII, n. 8, pp. 399-419.

Walton D., 1999, *Dialectical Relevance in Persuasive Dialogue*, in "Informal Logic", XIX, nn. 2-3, pp. 199-143.

Wegerif R., Mercer N., Dawes L., 1999, *From Social Interaction to Individual Reasoning: an Empirical Investigation of a possible Socio-Cultural Model of Cognitive Development*, in "Learning and Instruction", n. 9, pp. 493-516.

Wenzel J.W., 1992, *Perspectives on Argument*, in Benoit W. L., Hample D., Benoit P. J. (a cura di), "Readings in Argumentation", Berlin, Walter de Gruyter & Co., pp. 121-143.

Tesi di dottorato consultate

Bonaiuti G., 2005, *Strumenti della rete e processo formativo. Uso degli ambienti tecnologici per facilitare la costruzione della conoscenza e le pratiche di apprendimento collaborative*, Università di Padova.

Difabio V., 2012, *Linguistica cognitiva e analisi retorica: indicazioni per un percorso sulla metafora nella didattica della lingua*, Università di Bologna, Almamater Studiorum.

Ferrario R., 2002-2003, *Il ragionamento controfattuale: un modello e la sua applicazione al ragionamento pratico*, Università di Milano in cotutela con l'Università "Marc Bloch", UFR Plise, Strasburgo.

Giolo R., 2009, *Valutare la comunità di ricerca filosofica della "Philosophy for Children"*, Università di Padova.

Marone V., 2013, *CONSTRUCTING MEANINGS BY DESIGNING WORLDS. Digital Games as Participatory Platforms for Interest-Driven Learning and Creativity*, Università di Padova in cotutela con l'Università di Knoxville, Tennessee.

Sitografia essenziale

<http://www.argomentare.it/>

<http://www.amicasofia.it/amicasofia/index.php>

<http://win.filosofare.org/p4c>

<https://sites.google.com/site/argomentazione> (il sito ospita i materiali di *ERGO* - Associazione di Pratica e Teoria dell'Argomentazione)

<http://www.montclair.edu/index.php>

<http://www.costruttivismoedidattica.it>

APPENDICE

Paragrafo 1 - Il test *New Jersey Reasoning Skills*

(by Virginia Shipman – Totowa Board of Education, New Jersey 1983, revised 1985)

La versione italiana è stata tradotta da Marina Santi e Antonio Cosentino, e adattata a cura da Marina Santi. Il test esiste in un'unica versione, e non è declinabile per fasce d'età. Le risposte sono valutate con punteggio 1 se corrette, punteggio 0 se sbagliate. Esse vanno interpretate alla luce di 22 categorie di pensiero, così identificate da Lipman:

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

Riporto qui le versioni ridotte da 22 *items* utilizzate nel laboratorio da me svolto in classe.

1.1 - Test *Giociamo a pensare*. Prima versione

1. Giulio osserva: "tutte le tigri sono animali con le strisce". "Ma da questo non deriva, nota Dina, che tutti gli animali con le strisce sono tigri".

a. Dina sta sbagliando: da ciò che ha detto Giulio si può derivare che tutti gli animali con le strisce sono tigri.

b. Dina ha ragione: da ciò che ha detto Giulio non si può derivare che tutti gli animali con le strisce sono tigri.

c. Non si può dire se Dina ha ragione o no.

2. Giovanna dice: "Non c'è nessuna sedia di legno nel deposito". Betty chiede: "Sapresti dire la stessa cosa in un altro modo?" Quali delle seguenti risposte potrebbe dare Giovanna?

a. Nel deposito ci sono soltanto sedie di metallo.

b. Non ci sono sedie di legno nel deposito.

c. Alcune sedie di legno non sono nel deposito.

3. Per poter prendere il pulmino, devi abitare ad almeno un chilometro di distanza dalla scuola. Barbara abita a due chilometri dalla scuola. Quindi:

a. Barbara può prendere il pulmino.

b. Barbara prende il pulmino.

c. A Barbara non è consentito di prendere il pulmino.

4. "Di che cosa sono fatti i ponti di ferro?", chiede Filippo. La domanda di Filippo non è valida perché:

a. Oltre ai ponti ci sono un sacco di altre cose fatte di ferro.

b. I ponti non sono mai fatti di ferro.

c. Dà già la risposta.

5. "Conosco una ragazza che viene dalla Francia che è molto alta", dice Pietro. "Allora tutti quelli che vengono dalla Francia devono essere alti", conclude Giorgio. La conclusione di Giorgio è:

a. Un ragionamento valido perché le persone di una stessa nazione si somigliano tutte.

b. Un ragionamento sbagliato perché le persone di una stessa nazione, spesso, sono molto diverse tra loro.

c. Un ragionamento sbagliato perché solo se uno è stato in Francia sa se le persone che abitano lì sono tutte alte.

6. L'insegnante chiede: "Come è collegata la tua testa al collo?". Crocetta la risposta migliore.

a. Paola dice: "Come il mio piede è collegato al ginocchio."

b. Dario dice: "Come la mia mano è collegata al polso."

c. Angela dice: "Come il mio gomito è collegato alla spalla."

7. Nadia dice: "Ho visto che Tommaso è rimasto a scuola dopo la fine delle lezioni. Deve essere stato sorpreso a litigare nell'ingresso". Nadia deve avere supposto che:

- a. Ci sono molte ragioni per cui una persona deve rimanere a scuola dopo le lezioni.
- b. Ci sono solo poche ragioni per cui una persona deve rimanere a scuola dopo le lezioni
- c. C'è una sola ragione per cui una persona deve rimanere a scuola dopo le lezioni.

8. Benedetta dice: "Nessun panda nato in uno zoo è mai sopravvissuto". Michele dice: "Io ho sentito parlare di un panda nato in uno zoo". Se Benedetta e Michele hanno tutti e due ragione, allora l'animale di cui ha sentito parlare Michele:

- a. Potrebbe non essere stato un panda.
- b. Potrebbe non sopravvivere.
- c. Non è nato nello zoo.

9. Bruno ha un sacchetto di caramelle. Infilando la mano senza guardare, ne prende tre e sono tutte rosse. Sulla base di questo, cosa può prevedere Bruno riguardo al resto delle caramelle che ci sono nel sacchetto?

- a. Devono essere tutte rosse.
- b. Potrebbero essere tutte rosse.
- c. Non possono essere tutte rosse.

10. L'insegnante dice: "Se non sarete capaci di fare da soli a casa li compito che vi ho dato, domani ve lo farò vedere io". Molti studenti sono confusi perché:

- a. Hanno paura di essere puniti se non faranno il compito da soli.
- b. Non hanno capito bene il compito e aspettano che l'insegnante mostri come si fa.
- c. Non sanno se devono temere una punizione o aspettarsi una spiegazione.

11. L'insegnante chiede agli studenti cosa ne pensano di una giornata scolastica più corta. Giorgio dice: "No, perché in una giornata più corta non potremmo imparare quello che ci serve." Rino dice: "No, perché se si incomincia ad accorciare la giornata scolastica, prima o poi la scuola si chiude del tutto". Giacomo dice: "No, perché dei compagni più grandi mi hanno detto che è una idea stupida". Chi dei tre fornisce le ragioni più valide?

- a. Giorgio.
- b. Rino.
- c. Giacomo

12. Sara è seduta vicino a Roberto. Walter è anche lui seduto vicino a Roberto. Quale delle seguenti frasi deve quindi essere vera?

- a. Sara è seduta vicino a Walter.
- b. Roberto è seduto tra Sara e Walter.
- c. Dalle informazioni a disposizione non si può dire quale delle frasi scritte sopra è vera.

13. Gianni e Anna hanno scritto un tema sulle vacanze. A Gianni è piaciuto il tema di Anna. Perciò

- a. Anche ad Anna deve essere piaciuto il tema di Gianni.
- b. Ad Anna non può essere piaciuto il tema di Gianni.
- c. Non si può dire se ad Anna il tema di Gianni è piaciuto oppure no.

14. Erminia dice: "Sto pensando alla differenza tra verde chiaro e verde scuro". Davide dice: "Io sto pensando alla differenza tra tazze e canguri".

- a. Entrambi stanno pensando a differenze di grado.
- b. Entrambi stanno pensando a differenze di genere.
- c. La prima è una differenza di grado; la seconda una differenza di genere.

15. Pietro dice: "Io ho tre cagnolini. Fido abbaia più forte di Rex e Sansone abbaia più forte di Fido". Da questo deriva che:

- a. Sansone è quello che abbaia più forte.
- b. Rex abbaia più forte di Sansone.
- c. Fido è quello che abbaia più forte.

16. Cristiano e Giovanna vanno alla stessa scuola. Cristiano dice: "Nella nostra scuola, tutti quelli che odiano i gatti sono di seconda!". Giovanna dice: "Sì, nella nostra scuola, tutti quelli di seconda amano i cavalli". Dalle informazioni disponibili deriva che:

- a. Nella loro scuola, tutti quelli che odiano i gatti amano i cavalli.
- b. Nella loro scuola, tutti quelli che amano i cavalli odiano i gatti.
- c. Nella loro scuola, tutti quelli che amano i cavalli sono di seconda.

17. Margherita dice: "Ho visto in televisione un uomo appena uscito di prigione dopo aver scontato 20 anni per una rapina alla banca Stava dicendo che i ragazzi non dovrebbero fumare". Adele replica: "Non crederei a niente di quello che dice una persona del genere!!"

- a. Adele ha ragione: non si può mai credere ad un ladro.
- b. Se uno parla in televisione, merita di essere creduto.
- c. Essere in televisione non fa dire all'uomo cose giuste sulle sigarette ed essere ladro non gli fa dire cose sbagliate.

18. Il gelataio dice: "Gli unici gusti di gelato che abbiamo sono cioccolato e vaniglia". Luigi osserva: "Allora ci sono tre possibilità: prendere cioccolato, prendere vaniglia, prendere sia cioccolato che vaniglia". Giulia aggiunge: "Io conosco una quarta possibilità". Qual è la quarta possibilità a cui sta pensando Giulia?

- a. Fragole.
- b. Cioccolato.
- c. Ne' cioccolato, ne' vaniglia.

19. Mario dice: "Di tutti gli edifici in mattoni, questo è il più grande del mondo". Remo dice: "Allora deve essere fatto con i mattoni più grandi del mondo".

- a. Remo sbaglia un grande edificio può essere fatto sia con mattoni grandi che piccoli.
- b. Remo ha ragione: i grandi edifici sono fatti sempre con mattoni grandi.
- c. Remo sbaglia: i grandi edifici sono fatti sempre con mattoni piccoli.

20. Alcune delle amiche di Susanna non sono brave ballerine. Quale frase, allora, deve essere falsa?

- a. Tutte le amiche di Susanna sono brave ballerine.
- b. Nessuna delle amiche di Susanna è una brava ballerina.
- c. Alcune brave ballerine non sono amiche di Susanna

21. L'Ufficio di Igiene ha comunicato: "Se l'acqua viene trattata, è potabile". Siccome si è scoperto che l'acqua della nostra città non è potabile, allora ne deriva che:

- a. L'acqua viene trattata.
- b. L'acqua non viene trattata.
- c. Il trattamento ha reso l'acqua non potabile.

22. Cinzia dice: "Stavo leggendo di alcune persone che hanno bevuto dell'acqua che conteneva accidentalmente veleno per topi. Si sono sentite veramente male". Tino osserva: "Scommetto che quello che le ha fatte star male è stata la miscela d veleno per topi e acqua".

- a. Tino sbaglia: è stata probabilmente l'acqua a farle star male.
- b. Tino sbaglia: è stato probabilmente solo il veleno per topi a farle star male.
- c. Tino ha ragione: è stata probabilmente la miscela di veleno e acqua a farle star male.

§ 1.2. - Test *Giochiamo a pensare*. Seconda versione

1. "Di che cosa sono fatti i ponti di ferro?", chiede Filippo. La domanda di Filippo non è valida perché:

- a. Oltre ai ponti ci sono un sacco di altre cose fatte di ferro.
- b. I ponti non sono mai fatti di ferro.
- c. Dà già la risposta.

2. "Conosco una ragazza che viene dalla Francia che è molto alta", dice Pietro. "Allora tutti quelli che vengono dalla Francia devono essere alti", conclude Giorgio. La conclusione di Giorgio è:

- a. Un ragionamento valido perché le persone di una stessa nazione si somigliano tutte.
- b. Un ragionamento sbagliato perché le persone di una stessa nazione, spesso, sono molto diverse tra loro.
- c. Un ragionamento sbagliato perché solo se uno è stato in Francia sa se le persone che abitano lì sono tutte alte.

3. Linda dice: "L'acqua bolle; anche questo liquido bolle. Allora questo liquido deve essere acqua".

- a. Linda ha ragione.
- b. Linda ha torto, perché l'acqua non sempre bolle.
- c. Linda ha torto, perché molti liquidi bollono.

4. Quando l'insegnante chiede: "Come è collegata la tua testa al collo?"

- a. Paola dice: "Come il mio piede è collegato al ginocchio."
- b. Dario dice: "Come la mia mano è collegata al polso."
- c. Angela dice: "Come il mio gomito è collegato alla spalla."

Crocetta la risposta migliore.

5. Benedetta dice: "Nessun panda nato in uno zoo è mai sopravvissuto". Michele dice: "Io ho sentito parlare di un panda nato in uno zoo". Se Benedetta e Michele hanno tutti e due ragione, allora l'animale di cui ha sentito parlare Michele:

- a. Potrebbe non essere stato un panda.
- b. Potrebbe non sopravvivere.
- c. Non è nato nello zoo.

6. Lucia dice: "Considerata la pessima calligrafia, questo foglio deve averlo scritto un ragazzo".

Lucia deve aver supposto che:

- a. Alcuni ragazzi hanno la calligrafia poco chiara.
- b. Soltanto i ragazzi hanno la calligrafia poco chiara.
- c. Tutti i ragazzi hanno la calligrafia poco chiara.
7. Bruno dice: "Ogni e qualunque trota è un pesce". Franco osserva: "Questo è uguale a dire che tutte le trote sono pesci".
- a. Franco ha ragione: ogni e qualunque significano tutti.
- b. Franco ha torto: Bruno intende dire che solo le trote sono pesci.
- c. Franco ha torto: Bruno intende dire che alcune trote sono pesci.
8. Enrico è alto e magro. Flora è alta e magra. Migliaia di persone sono alte e magre. Giorgio è magro, quindi:
- a. Giorgio deve essere alto.
- b. Non si può dire se Giorgio è alto.
- c. Giorgio non può essere alto.
9. Gilda è più vecchia di Bruno. Anche Elena è più vecchia di Bruno. Perciò:
- a. Non si può dire chi è il più vecchio.
- b. Gilda ed Elena hanno la stessa età.
- c. Non si può dire chi è il più giovane.
10. Sulla porta della segreteria della scuola c'è un cartello con scritto: "Vietato l'ingresso ai visitatori". "Questo significa, osserva Sonia, che nessuno tra chi può entrare in segreteria è un visitatore".
- a. Sonia sbaglia: da ciò che dice il cartello si può derivare che alcune persone che possono entrare in segreteria sono visitatori.
- b. Sonia sbaglia: da ciò che dice il cartello si può derivare che alcuni visitatori possono entrare.
- c. Sonia ha ragione.
11. Maria dice: "Avete notato che quasi tutti quelli che fanno parte della banda musicale della scuola sono più bassi di un metro e mezzo?" Giacomo ribatte: "Deve essere questa la ragione per cui non mi hanno accettato nella banda; sono più alto di un metro e mezzo."
- a. Il fatto che Giacomo sia più alto di molti membri della banda sarebbe una buona ragione per tenerlo fuori.
- b. Il fatto che Giacomo sia più alto di molti membri della banda non sarebbe una buona ragione per tenerlo fuori.
- c. Dalle informazioni disponibili non puoi dire se la sua altezza sia o no una buona ragione per tenerlo fuori dalla banda.
12. Gustavo afferma: "La luna è molto lontana dal sole". Lucio osserva: "Penso che da ciò si

possa derivare che il sole è molto lontano dalla luna".

- a. Lucio ha ragione.
- b. Lucio sbaglia perché il sole è vicino alla luna.
- c. Lucio sbaglia perché ciò che dice lui non si può derivare dall'affermazione di Gustavo.

13. Margherita dice: "Ho visto in televisione un uomo appena uscito di prigione dopo aver scontato 20 anni per una rapina alla banca Stava dicendo che i ragazzi non dovrebbero fumare".

Adele replica: "Non crederei a niente di quello che dice una persona del genere!!".

- a. Adele ha ragione: non si può mai credere ad un ladro.
- b. Se uno parla in televisione, merita di essere creduto.
- c. Essere in televisione non fa dire all'uomo cose giuste sulle sigarette ed essere ladro non gli fa dire cose sbagliate.

14. Paola osserva: "I bambini di terza sono più scalmanati di quelli di quarta e quelli di quarta sono più scalmanati di quelli di quinta". Da quello che dice Paola deriva che

- a. I bambini di quinta sono più scalmanati di quelli di terza.
- b. I bambini di quarta sono più scalmanati di quelli di terza.
- c. i bambini di terza sono più scalmanati di quelli di quinta.

15. La temperatura dell'acqua fredda e quella dell'acqua calda hanno una differenza di (genere/ grado) Il sapore dell'acqua fredda e il suono del telefono hanno una differenza di(genere/ grado).

- a. La prima risposta è genere e la seconda grado.
- b. La prima risposta è grado e la seconda genere.
- c. In entrambe la risposta è grado.

16. Barbara dice: "Tutti i mammiferi sono animali che respirano aria". Davide osserva: "Gli uccelli sono animali che respirano aria, quindi ne deriva che tutti gli uccelli sono mammiferi".

- a. Davide sbaglia, perché gli uccelli non respirano aria:
- b. Davide sbaglia, perché non deriva che tutti gli uccelli sono mammiferi.
- c. Davide ha ragione, perché gli uccelli respirano aria.

17. Il gelataio dice: "Gli unici gusti di gelato che abbiamo sono cioccolato e vaniglia". Luigi osserva: "Allora ci sono tre possibilità: prendere cioccolato, prendere vaniglia, prendere sia cioccolato che vaniglia". Giulia aggiunge: "Io conosco una quarta possibilità". Qual è la quarta possibilità cui sta pensando Giulia?

- a. Fragole.

- b. Cioccolato.
- e. Ne' cioccolato, ne' vaniglia.

18. Marta dice: "Le aule nella mia scuola sono piccole". Anna osserva. "La tua deve essere una scuola piccola".

- a. Anna sbaglia: anche se le aule sono piccole, non necessariamente deve essere piccola anche la scuola.
- b. Anna ha ragione.
- e. Anna sbaglia: se le aule sono piccole, la scuola deve essere grande.

19. Quando Bruna disse: "Alcuni compagni di classe hanno visitato la capitale italiana", l'insegnante intervenne per dire che Bruna si sbagliava. Se l'insegnante ha ragione, allora deriva che:

- a. Nessun compagno di classe ha visitato la capitale italiana.
- b. Alcuni compagni di classe non hanno visitato la capitale italiana.
- c. Tutti i compagni di classe hanno visitato la capitale italiana.

20. Se ieri gli studenti avessero preso l'autobus, sarebbero arrivati in ritardo a scuola Elisabetta ieri non ha preso l'autobus per andare a scuola Perciò:

- a. Elisabetta deve essere arrivata in ritardo.
- b. Elisabetta non può essere arrivata in ritardo.
- c. Non si può dire se Elisabetta è arrivata in ritardo oppure no.

21. Alessia dice: "Mi piacciono sia il gelato sia i sottaceti e fino ad ora non mi sono mai sentita male a mangiare l'uno o l'altro. Ma ieri notte, dopo aver mangiato un mestolo di gelato e un sottaceto, mi sono sentita male". La causa del malore di Alessia è probabilmente che:

- a. Ha mangiato il tipo sbagliato di sottaceto.
- b. Ha mangiato troppo gelato.
- c. Non tollera la mescolanza di gelato e sottaceti.

22. Il capobanda dice: "Carlo, tu non stai al passo". Carlo non è sicuro di ciò che il capobanda intende dire perché:

- a. Si chiede se "non stare al passo" vuoi dire non marciare a tempo con la musica
- b. Si chiede se "non stare al passo" vuoi dire non marciare a tempo con il resto della banda.
- c. Non sa se il capobanda intende dire che non marcia a tempo con la musica oppure non marcia a tempo con il resto della banda.

Paragrafo 2 - I materiali dello studio di caso

§ 2.1 - Scheda dei *Talenti filosofici* per l'autovalutazione degli studenti (tratta da Rondhuis, 2005, e da me modificata)

Rispetto alla scheda originale, alcuni descrittori sono stati da me modificati (segnalati con un asterisco); inoltre, ho duplicato la *check list* distinguendo tra atti mentali che si sono esperiti nella sessione e atti mentali che sono stati percepiti come gradevoli.

«Crocetta liberamente le frasi più significative che ti rappresentano di più.

DURANTE LA SESSIONE DI OGGI MI E' CAPITATO DI:

- Essere incerto su qualcosa che prima credevo
- Vedere una cosa in modo diverso da prima
- *Riconoscere le buone idee di altri compagni
- Riconoscere la mia idea in ciò che diceva un altro
- Cambiare idea su qualcosa
- Trovare il punto debole di un'idea o di un ragionamento
- Riflettere a fondo sulle parole
- Pensarla diversamente su una cosa che sembra scontata e ovvia per tutti gli altri
- Trovare una buona ragione per sostenere la mia idea
- * Riconoscere una buona ragione data da un'altra meno convincente
- Creare una nuova idea
- Esprimere la mia idea su un problema
- Capire con quali idee non sono d'accordo
- Dare degli esempi per sostenere un'idea
- Trovare degli esempi contro un'idea
- *Scoprire che un'idea ha dei significati che non conoscevo

Crocetta liberamente le frasi più significative che ti rappresentano di più.

DURANTE LA SESSIONE DI OGGI MI E' PIACIUTO:

- Essere incerto su qualcosa che prima credevo
- Vedere una cosa in modo diverso da prima
- *Riconoscere le buone idee di altri compagni
- Riconoscere la mia idea in ciò che diceva un altro
- Cambiare idea su qualcosa
- Trovare il punto debole di un'idea o di un ragionamento
- Riflettere a fondo sulle parole
- Pensarla diversamente su una cosa che sembra scontata e ovvia per tutti gli altri
- Trovare una buona ragione per sostenere la mia idea
- Riconoscere una buona ragione data da un'altra meno convincente
- Creare una nuova idea
- Esprimere la mia idea su un problema
- Capire con quali idee non sono d'accordo
- Dare degli esempi per sostenere un'idea
- Trovare degli esempi contro un'idea
- *Scoprire che un'idea ha dei significati che non conoscevo

1. Durante la sessione, sono seduto in una posizione all'interno del cerchio tale da potere ascoltare ogni compagno e parlare con ogni compagno? SI NO

2. L'atmosfera è stata abbastanza calma da permettermi di sentire gli interventi dei compagni e di esprimermi? SI NO

3. Ho conosciuto degli aspetti nuovi dei miei compagni durante questa sessione? SI NO »

L'ultima voce della scheda è stata aggiunta da me e afferisce all'indicatore filosofico "esplorare con il pensiero".

§ 2.1.1 - Scheda Scheda dei Talenti Filosofici per l'autovalutazione degli studenti

(Rondhuis, 2005)

Possibili indicatori di talenti filosofici	Talenti (descrittori)
Pensiero mai concluso	Essere incerto su qualcosa che prima credevo Vedere una cosa in modo diverso da prima
Apertura	Riconoscere che un altro/a ha avuto un'idea migliore della mia Riconoscere la mia idea in ciò che diceva un altro Cambiare idea su qualcosa
Esplorare con il pensiero	Trovare il punto debole di un'idea o di un ragionamento Riflettere a fondo sulle parole Pensarla diversamente su una cosa che sembra scontata e ovvia per tutti gli altri
Qualità del ragionamento	Trovare una buona ragione per sostenere la mia idea Riconoscere una buona ragione data da un altro Creare una nuova idea
Posizione epistemica	Esprimere la mia idea su un problema Capire con quali idee non sono d'accordo Sostenere le mie idee con delle ragioni
Qualità aneddotica	Dare degli esempi per sostenere un'idea Trovare degli esempi contro un'idea

La consegna data dall'autrice recita: “Segna con una croce le situazioni che ritieni di avere vissuto durante la sessione. DURANTE LA SESSIONE DI OGGI MI E’ CAPITATO DI”.

L'autrice propone un ulteriore schema di approfondimento nel quale, per ogni voce, i bambini analizzano l'atto mentale che hanno indicato (per esempio, alla voce “cambiare idea su qualcosa”, la ricercatrice chiede di completare le voci “prima credevo che...” e “ora...”).

9. Preferisci:

discutere con molti compagni

solo con alcuni (2-3)

Perché?.....

10. Quale sistemazione dei banchi ti piace di più nella classe?

a blocchi di 2-3 compagni

da soli, in file con i banchi messi uno dietro l'altro

a ferro di cavallo

altro (specifica).....

Perché?.....

11. Generalmente, durante le discussioni collettive che fate in classe, trovi che i vostri interventi siano:

chiassosi

ordinati secondo regole




prepotenti

rispettosi dell'opinione altrui

altro (specificare).....

Perché?.....

12. Come definiresti la tua classe?

	L'amico è quella persona con cui posso parlare e confidarmi, che mi vuole bene e mi ascolta, sempre!
	Il compagno è quella persona che condivide la giornata scolastica con me, con gli altri bambini e gli insegnanti!
	La comunità è un gruppo di persone che pensa insieme e cresce insieme, collaborando nelle attività scolastiche.

un gruppo di amici

un gruppo di compagni

una comunità

un gruppo di persone che impara tante cose

Perché?.....

§ 2.3 - Il test sul pensiero creativo *Giochiamo a immaginare*. Prima versione

«Ciao bambini, giochiamo a immaginare! Giocare è facile, si fa così: leggi con attenzione le consegne e svolgile mettendo tutta la tua fantasia! Non ci sono risposte giuste o sbagliate, ma solo risposte fantasiose! Attento a non confondere le consegne con gli esempi».

Item 1:

Prova a immaginare come cambierebbe la tua giornata se una mattina ti svegliassi e scopriessi di essere diventato qualcos'altro! Leggi l'esempio e racconta la tua mattinata "speciale", immaginando quanti avvenimenti vuoi (più di 1), aggiungendo liberamente al tuo racconto personaggi e ambienti. Es: *"Stamattina mi sono svegliato sotto forma di papera e ho scoperto che tutti gli abitanti erano papere!! Vi racconto la mia serata. Dopo una cena con tanto mais, sono andato allo stagno dove le mamme papere e i papà paperi avevano preparato la festa per i paperotti appena nati. Avevano invitato le lucciole, così lo stagno era tutto illuminato."*

- Stamattina mi sono svegliato sotto forma di (animale) ... e ho scoperto che tutti gli abitanti sono ...!!
Vi racconto come ho trascorso la mattinata ...

Item 2:

La famiglia Rossi è composta da 3 persone: il padre, la madre, la figlia, contanti gtti dai nomi impossibili. E' una famiglia un po' particolare: la figlia parla solo inglese, il padre solo francese, la madre solo italiano. Quando parlano insieme non si capiscono mai! Prova a dare loro qualche consiglio affinché possano capirsi quando parlano tra loro.

Item 3:

Completa:

Sarei davvero considerato un eroe se...

Se andrà tutto liscio come l'olio, allora...

Item 4:

Prova a immaginare come avresti potuto agire per evitare quello che viene indicato dalla frase. Puoi scrivere tutte le azioni che ti vengono in mente. Es. *"La pianta del balcone si è seccata. Se solo l'avessi bagnata più spesso invece di aspettare che piovesse, sarebbe ancora fiorita. Se solo l'avessi tenuta all'ombra, la terra si sarebbe inaridita meno. Se avessi avuto la polverina magica per far rivivere le piante...."*

- Si è rotta la chiave e sono rimasto chiuso in bagno. Se solo...

Item 5:

Immagina le conseguenze se:

Le persone avessero 8 gambe. Cosa succederebbe?

Item 6:

La mamma ti chiede di passare il pomeriggio giocando con il tuo fratellino. Tu però ti sei già messo d'accordo con gli amici per uscire in bici. Quali ragioni puoi sostenere con la mamma per avere il permesso di uscire? Puoi scrivere tutte le idee che ti vengono in mente, specificando perché secondo te funzioneranno per toglierti da questa difficile situazione.

Item 7:

Osserva quest'immagine. Prova ad immaginare cosa potrà accadere o può essere accaduto nell'ambiente raffigurato. Puoi inventare ciò che vuoi, ambientare le situazioni nel presente, nel passato o nel futuro, puoi immaginare cose e persone. Ma ricordati, devi rispettare quanto viene raffigurato dal quadro.

(Immagine proposta: Dali, "La persistenza della memoria")

Item 8:

Leggi la seguente storiella:

Filippo risponde al telefono che sta squillando, e la voce dall'altro capo del telefono dice: "Pronto? Sono la signora Carla, c'è la mamma?" Filippo risponde: "Sì c'è, arriverci", e attacca il telefono interrompendo la chiamata. Prova a immaginare delle ragioni (se ti è possibile più di 1) che spiegano lo strano comportamento di Filippo, che chiude la telefonata senza passare la mamma alla signora Carla.

§ 2.4 - Il test pensiero creativo *Giociamo a immaginare*. Seconda versione

Item 1:

Prova a immaginare come cambierebbe la tua giornata se una mattina ti svegliassi e scopri di essere diventato qualcos'altro! Leggi l'esempio e racconta la tua mattinata "speciale", immaginando quanti avvenimenti vuoi (più di 1), aggiungendo liberamente al tuo racconto personaggi e ambienti. Es: *"Stamattina mi sono svegliato sotto forma di caffettiera, carica di una strana polvere nera! Vi racconto la mia serata. Dopo una bella cena i miei umani hanno acceso un piccolo fuoco, mi ci hanno messo sopra, ed ero un po' spaventata. Ma ho provato una bella sensazione di calore, e la polvere nera si è trasformata in un caldo liquido che tutti si sono bevuti felici! Devo proprio essere una maga..."*

- Stamattina mi sono svegliato sotto forma di (oggetto) ... e mi trovavo.... Vi racconto come ho trascorso la mattinata ...

Item 2:

Nel paese di "Tuttotondo" tutti sono felici: i bambini tondi rotolano nei giardini, le case danno allegria

con le loro finestre rotonde. Le strade sono spaziose perché le case rotonde occupano poco spazio. L'unico problema è il vento: nelle giornate ventose tutti rotolano di qua e di là. Prova a dare qualche consiglio agli abitanti di “Tuttorotondo” affinché possano resistere al vento.

Item 3:

Completa:

Sarei davvero considerato un genio, se...

Se non si sentirà volare una mosca, allora...

Item 4:

Prova a immaginare come avresti potuto agire per evitare quello che viene indicato dalla frase. Puoi scrivere tutte le azioni che ti vengono in mente. Es. *“La pianta del balcone si è seccata. Se solo l'avessi bagnata più spesso invece di aspettare che piovesse, sarebbe ancora fiorita. Se solo l'avessi tenuta all'ombra, la terra si sarebbe inaridita meno. Se avessi avuto la polverina magica per far rivivere le piante....”*

- Mi è scivolata dalle mani la torta di compleanno per il mio amico. Se solo...

Item 5:

Immagina le conseguenze se:

Le montagne fossero piccole piccole. Cosa succederebbe?

Item 6:

Sei stato invitato a cena a casa di un tuo amico. Sai che verranno cucinate le zucchine che a te proprio non piacciono. Quali ragioni puoi sostenere per non doverle mangiare? Puoi scrivere tutte le idee che ti vengono in mente, specificando perché secondo te funzioneranno per toglierti da questa difficile situazione.

Item 7:

Osserva quest'immagine. Prova ad immaginare cosa potrà accadere o può essere accaduto nell'ambiente raffigurato. Puoi inventare ciò che vuoi, ambientare le situazioni nel presente, nel passato o nel futuro, puoi immaginare cose e persone. Ma ricordati, devi rispettare quanto viene raffigurato dal quadro.

(Immagine proposta: Magritte, “Golconda”)

Item 8:

Leggi la seguente storiella:

La mamma chiede a Filippo: “Mi passi il sale?” Filippo risponde: “Sì, certo”. Ma rimane immobile. Prova a immaginare delle ragioni (se ti è possibile più di una) che spiegano lo strano comportamento di Filippo, che non passa il sale alla mamma.

**Paragrafo 3 - Griglie di osservazione dei ruoli del facilitatore (a cura di
un osservatore esterno)**

§ 3.1 - Strumenti metodologici e ruolo del facilitatore

Domande funzionali allo sviluppo della discussione, quali:

- ha usato domande chiuse (è questo che intendevi dire?)
- ha usato domande aperte (che cosa significa pensare?)
- ha usato domande procedurali (come sei arrivato ad affermare questo?)
- ha usato domande sostanziali (che cos'è la giustizia?)

Interventi di puntualizzazione e di focalizzazione

Ha posto l'attenzione su alcuni passaggi del processo di ricerca, mettendo a fuoco questioni e problematiche che apparivano confuse e indistinte, sollecitando:

- richiesta di esempi
- richiesta di definizioni (come definireste la giustizia...)
- chiarificazioni (non è del tutto chiaro cosa intendi per... puoi spiegarlo meglio?)
- argomentazioni (come giustifichi questa affermazione?)
- definizione di criteri (quali sono i criteri che ci fanno affermare che una cosa è bella?)

Interventi di revisione e di modulazione

A posteriori, si è soffermato su alcuni passaggi del percorso di ricerca, utilizzando o sollecitando interventi di collegamento tra quanto detto dai partecipanti alla CdR?

Es:

- prima lui aveva detto che... possiamo tener presente anche questo intervento?
- A questo punto possiamo dire che, dopo essere partiti dalla domande x, siamo arrivati a definire che... e abbiamo stabilito che...

Interventi di regolazione

Ha fatto rispettare i turni di intervento, dando la parola e, se necessario, richiamando alle regole?

Es.

- Adesso tocca a Maria
- Paolo, tu cosa volevi dire?
- Dobbiamo parlare a turno

Interventi di provocazione e/ o sollecitazione

In situazioni di stallo della comunità o di circoli viziosi in cui mancano idee divergenti, ha fatto in modo di rilanciare il dialogo e l'argomentazione?

- esempi
- paradossi
- controesempi
- analogie e metafore
-

§ 3.2 - Analisi dei ruoli assunti durante la sessione**FACILITATORE**

Ha favorito la circolarità e la permeabilità della comunicazione.

PROVOCATORE

Ha spinto i partecipanti ad approfondire le proprie posizioni, anche contrapponendosi ed offrendo nuovi stimoli di riflessione.

MODULATORE

Ha cercato di garantire:

- coesione del discorso
- circolazione delle idee
- un indirizzo di ragionamento verso direzioni più produttive
- lo smussamento dei conflitti

MONITOR

Ha controllato, quando si è reso necessario, il ragionamento dal punto di vista :

- del controllo metacognitivo
- della correttezza dell'argomentazione (fallacie ricorrenti)

SUPPORTO

Sostegno alle operazioni cognitive coinvolte dal processo di pensiero in atto.

LIBERATORE

Ha aiutato a far esprimere le idee e a liberare l'espressione.

<p>PROMOTORE</p> <p>Ha rinforzato e incrementato l'autostima personale e del gruppo, sollecitando la partecipazione e valorizzando ogni intervento.</p>
<p>CARE GIVER</p> <p>Ha favorito l'autonomia di pensiero e l'<i>empowerment</i> delle risorse personali e di gruppo.</p> <p>Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> - il tuo punto di vista è divergente rispetto a quello che si sta sostenendo, tuttavia potrebbe essere che...? - Tu prima hai sostenuto che... forse potresti aiutare il compagno /gruppo a riflettere su ciò...? - Potremmo esprimere questa idea in un altro modo?

§ 3.3 - Funzione epistemica del facilitatore

Segnare con una croce il livello corrispondente

(per niente=1, poco=2, abbastanza=3, molto=4, moltissimo=5)

<p>DIREZIONALITA'</p> <p>Il facilitatore, attraverso il dialogo, ha fatto muovere il gruppo verso una direzione di interesse comune.</p> <p>Modalità:.....</p> <p>Osservazioni...</p>	1	2	3	4	5
<p>CHIAREZZA CONCETTUALE</p> <p>Il facilitatore ha agevolato i chiarimenti e la condivisione dei concetti del dialogo.</p> <p>Modalità: ...</p> <p>Osservazioni: ...</p>	1	2	3	4	5
<p>PROFONDITA'</p> <p>Il facilitatore ha agevolato un dialogo che ha consentito che ha consentito di approfondire il problema?</p> <p>Modalità: ...</p> <p>Osservazioni: ...</p>	1	2	3	4	5
<p>FLUIDITA'</p> <p>Ha fatto in modo che il dialogo si articolasse senza eccessivi intoppi o rigidità?</p> <p>Modalità: ...</p>	1	2	3	4	5

Osservazioni:....					
CORRETTEZZA METODOLOGICA	1	2	3	4	5
Le procedure di indagine utilizzate nel dialogo sono state epistemologicamente corrette.					
Modalità: ...					
Osservazioni: ...					
COMPONIBILITA' EPISTEMICA	1	2	3	4	5
Attraverso il dialogo, il facilitatore ha consentito la costruzione di conoscenza, partendo dal confronto e dall'integrazione di più posizioni epistemiche?					
Modalità: ...					
Osservazioni: ...					
AUTOREGOLAZIONE E CONTROLLO PROCEDURALE	1	2	3	4	5
Il facilitatore ha analizzato e revisionato il dialogo, in itinere e a posteriori, attraverso l'uso di dispositivi di monitoraggio?					
Modalità:					
Osservazioni: ...					

§ 3.4 - Funzione regolativa del facilitatore

Segnare con una croce il livello corrispondente

(per niente=1, poco=2, abbastanza=3, molto=4, moltissimo=5)

Ha favorito la partecipazione democratica al processo dialogico?	1	2	3	4	5
Modalità: ...					
Osservazioni:....					
Ha creato una situazione di pari opportunità di espressione ed argomentazione?	1	2	3	4	5
Modalità: ...					
Osservazioni: ...					
Ha mantenuto il rispetto delle regole stabilite?	1	2	3	4	5
Modalità: ...					
Osservazioni: ...					
Ha garantito il rispetto interpersonale tra i partecipanti al processo dialogico?	1	2	3	4	5
Modalità: ...					
Osservazioni: ...					

RINGRAZIAMENTI

Il primo dei molti ringraziamenti va doverosamente alla mia tutor Prof.ssa Roberta Cardarello, per l'attenzione e il monitoraggio delle diverse fasi della ricerca, per il richiamo al rigore scientifico, per la disponibilità ad ascoltare e confrontarsi rispetto agli infiniti dubbi che hanno accompagnato il lavoro, aiutandomi a riprodurre quel dialogo socratico che è alla base di qualsiasi "vera" investigazione. Il suo aiuto e il suo esempio autorevole sono stati l'apprendimento più significativo del mio percorso di studio e ricerca.

Importantissimo è stato l'aiuto amicale e professionale di Chiara Bertolini, che ha sempre trovato il tempo e l'entusiasmo per leggere con me le risposte dei bambini ai test, per discutere e confrontarsi con me, aiutandomi con la sua competenza a fare luce sulle complessità dell'universo cognitivo dei bambini.

Non avrei potuto affrontare tutto l'impegno emotivo ed intellettuale senza il sostegno di Roberto, che ha letto e riletto ogni pagina, ha discusso con me ogni singolo passaggio, ogni idea, ogni perplessità; che ha cucinato per me nei momenti più intensi di lavoro, si è occupato della nostra famiglia e ha imparato tutti gli orari dei treni per facilitarmi i trasferimenti; grazie a lui le fatiche dottorali sono state davvero molto più lievi.

Mi preme riconoscere il lavoro delle studentesse dell'Unimore che mi hanno supportato in alcune fasi del lavoro: Clelia Panizza, che ha efficacemente svolto il ruolo di osservatrice durante alcune sessioni laboratoriali in classe, e Lucia Scipione, che ha dato un importante contributo alla trascrizione e all'analisi discorsiva di brani tratti dalle sessioni.

Fondamentale è stato il ruolo dell'insegnante Cristina Clerico, amica di sempre e docente di grande professionalità, che ha creduto fortemente nel progetto e lo ha sostenuto. Il suo aiuto è stato fondamentale tanto nell'organizzazione e gestione della fase laboratoriale quanto nella fase di elaborazione dei dati emersi dall'analisi dei test. A lei una sincera riconoscenza.

Un grazie a tutti coloro che, a diverso titolo, hanno suggerito, chiarito o ispirato passaggi del mio percorso. Un grazie speciale a mia madre e mio padre.