

Corso di Laurea magistrale (*ordinamento ex  
D.M. 270/2004*)  
in Filosofia dell'arte, della società e della  
comunicazione

Tesi di Laurea

# Pensare con la propria testa

La *Kinderphilosophie* con preadolescenti DSA

**Relatore**

Ch. Prof. Fiorino Tessaro

**Laureando**

Chiara Giacomello

Matricola 826852

**Anno Accademico**

2014 / 2015

INTRODUZIONE.....	4
1. EDUCARE A PENSARE.....	8
2. MODELLI TEORICI PER LO SVILUPPO DEL PENSIERO .....	11
2.1 Gadamer, Verità e Metodo.....	11
2.2 Piaget, Vygotskij e Bruner.....	12
2.3 Margiotta: Modello di apprendimento dopo Piaget .....	17
3. EDUCARE AL MIGLIORAMENTO DEL PENSIERO .....	22
3.1 Il pensiero condiviso: il dialogo autentico .....	22
3.2 Lipman, un approccio multidimensionale al pensiero .....	24
3.3 Pensare in una comunità di ricerca .....	28
4. LA FILOSOFIA NELLA PREADOLESCENZA .....	33
4.1 Lo sviluppo cognitivo e il ragionamento nella preadolescenza .....	36
4.2 L'evoluzione del concetto di sé e degli altri nella preadolescenza .....	37
4.3 Filosofia e preadolescenza .....	40
5. KINDERPHILOSOPHIE: UN PERCORSO PER LA COSTRUZIONE DEL PENSIERO IN ETÀ EVOLUTIVA.....	45
5. 1 Il metodo .....	46
5.1.1 Come organizzare un progetto di Kinderphilosophie.....	48
5.1.2 Come valutare un progetto di Kinderphilosophie.....	53
5.2 Le strategie metacognitive: apprendimento in situazione e co-valutazione autentica .....	56
5.2.1 Rubric di valutazione autentica .....	58
5.2.2 Gli indicatori per individuare i processi di sviluppo della competenza.....	59
5.2.3 I profili per interpretare i processi di sviluppo .....	69
5.3 Kinderphilosophie e preadolescenti DSA .....	79
6. PENSARE CON LA PROPRIA TESTA: UN PROGETTO DI KINDERPHILOSOPHIE CON PREADOLESCENTI DSA.....	87
7. OSSERVAZIONE E VALUTAZIONE DEI PERCORSI .....	105
7.1 Pensare con la propria testa ... di Anna .....	105
7.2 Pensare con la propria testa ... di Marco .....	110
RIFLESSIONI CONCLUSIVE .....	119
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....	121
APPENDICE A - PENSARE CON LA PROPRIA TESTA: DIARIO DI BORDO .....	126
APPENDICE B - PENSARE CON LA PROPRIA TESTA: SCHEDE DI OSSERVAZIONE.....	132
APPENDICE C - PENSARE CON LA PROPRIA TESTA: MATERIALI.....	146



## INTRODUZIONE

Il titolo di questa tesi “*Pensare con la propria testa*” riprende l’idea sostenuta da Kant nella *Risposta alla domanda: che cos’è l’illuminismo?* (Kant 1784, 480-494), in cui indicò come motto dello stesso l’espressione «*pensare con la propria testa*». Kant osserva che pensare può essere faticoso, perché:

*«io ho un libro che ragiona per me, un direttore spirituale che ha coscienza per me, un medico che per me decide quale debba essere la mia dieta, ecc., e quindi non ho bisogno di badare a me stesso. Purché solo possa pagare, non è necessario ch’io pensi, altri per me si assumeranno questa incombenza [...] tuttavia si troveranno sempre [...] delle persone che pensano con la propria testa, e che, scrollatesi di dosso il giogo della minorità, diffonderanno il sentimento d’un apprezzamento razionale del valore di ogni uomo e della sua vocazione a pensare da sé»* (Kant 1991, 5-6).

Con tale esortazione Kant non intende affermare il primato delle proprie idee e il disprezzo delle idee altrui, ma il problema che se c’è una testa, essa è difficilmente propria o interamente propria (D’Agostini 2003, 275). Ciò a cui il filosofo fa riferimento è il pericolo di essere vittime dell’autorità.

Oggi, da questa espressione emerge la consapevolezza critica degli innumerevoli condizionamenti a cui ciascuno di noi è sottoposto: l’ambiente sociale in cui si è nati, l’educazione ricevuta, la cultura, le tendenze, le aspettative, l’influenza dei mezzi di comunicazione di massa, della pubblicità e della moda (Berti 2004).

A fronte di questa consapevolezza, nasce l’idea della tesi di laurea, in cui “*pensare con la propria testa*” diventa espressione dell’esigenza di argomentare le proprie idee, le proprie scelte e i propri comportamenti, per contrastare il modo di vivere di una società occidentale i cui individui sono descritti come *turisti*

*consumatori* che perseguono i propri desideri in maniera quasi narcisistica, sempre in continua ricerca di nuove esperienze ed emozioni (Bauman 2007).

Denominata da alcuni come “l’epoca delle passioni tristi” o “l’epoca delle fragilità”, l’uomo della nostra epoca vive una situazione d’incertezza e disincanto, poiché dominato dalla scienza e dalla tecnica, le quali ci insegnano a fare un’infinità di cose, ma non ci dicono quali è bene fare e quali invece no.

L’enfasi è comunemente sull’agire, sul fare, sul produrre, sul possedere. E l’unica etica possibile è quella che si fa carico della pura processualità, che non ha in vista una meta e dove l’imperativo morale non può essere dedotto da una normativa ideale, ma dall’incessante fattualità, effetto del fare tecnico. Umberto Galimberti parla di etica del viandante che, non disponendo di mappe, affronta le difficoltà del percorso a seconda di come esse, di volta in volta, si presentano e con i mezzi al momento a sua disposizione. Ogni possibile ricerca di senso da parte dell’uomo occidentale è destituita dall’abolizione del fine (Galimberti 1999, 423).

Tale atmosfera nichilista, che cancella ogni prospettiva, ricade inevitabilmente sui giovani, i quali, affrancati dall’illusione di una meta da raggiungere, si abbandonano alla corrente della vita. I giovani d’oggi vivono il mondo come assoluta e continua novità, perché non esiste più una sua visualizzazione stabile e definitiva, che invece tranquillizzava le generazioni che li hanno preceduti. Il nomadismo è l’atteggiamento che li caratterizza, forti della capacità di sopportare il mondo nella sua casualità, ma nel contempo etichettati come *generazione degli indifferenti e degli indecifrabili* (Galimberti 2007, 127). Forse questa incertezza e indecifrabilità sono lo specchio di una società che non ha più tempo, perché non possiede più il tempo dell’attesa, dell’incontro, dello stupore. Ed è a fronte di questa incertezza e indecifrabilità che il mondo adulto (genitori, insegnanti, educatori,...) interviene cercando di rassicurare le preoccupazioni dei giovani, proponendo loro un “terreno” già collaudato e sicuro dove edificare, ma in

conflitto con la realtà che li circonda, il cui ordine non dimora più nel suo essere, ma dipende dal “fare tecnico”, dove l’efficacia è l’unico criterio esplicito di verità.

In questa tesi si è invece cercato di dare spazio a questa diversità e imprevedibilità, concependole come il “nuovo terreno” dove i giovani, in dialogo con il mondo adulto, dovrebbero maturare le loro risposte personali e le loro decisioni etiche, vivendo ciò come occasione contro un’omologazione di pensiero e di comportamento.

Precisamente si è cercato di approfondire questo “nuovo terreno” di crescita, delineandone le sue caratteristiche e ponendo l’attenzione su un nuovo possibile ruolo della scuola. L’educazione non viene più concepita come semplice trasmissione d’informazioni dagli insegnanti agli alunni, ma come comunità educante, cioè luogo che promuove progetti educativi e didattici per persone che sollevano precise domande esistenziali e che vanno alla ricerca di orizzonti di significato. L’obiettivo non è più solo insegnare ad apprendere, ma insegnare a pensare in modo critico e creativo.

Si è così scelto di osservare il mondo dei preadolescenti, assumendo una prospettiva pedagogico-filosofica, in quanto è proprio la preadolescenza quella *età meravigliosa* in cui ci s’inizia ad accorgere della problematicità del reale, di ciò che ci sta intorno e dentro di noi: è il momento delle domande (Storti 2008).

La metodologia proposta è quella della *Kinderphilosophie*, in cui “*la filosofia con i bambini*” diventa un metodo educativo che, attraverso la discussione filosofica, si pone come obiettivo quello di formare individui capaci di utilizzare la propria testa in modo libero e autonomo, così da costruirsi un proprio pensiero critico, ma anche diventando capaci di ascoltare, accettare, selezionare e rielaborare le valutazioni altrui. Il metodo didattico della *Kinderphilosophie* è qui proposto come una risposta valida al tentativo di trasformare le agenzie educative come la scuola in *luogo del pensare*, cioè in un ambiente educativo pluralistico impostato sulla

dimensione sociale del pensare e dell'imparare insieme. E sempre in quest'ottica pluralistica, intesa come diversità non solo culturale ma soprattutto di stili di apprendimento, si è osservato che nella scuola di oggi è sempre maggiore il numero di alunni che, pur non essendo "certificati", presentano un disturbo specifico dell'apprendimento (DSA), e la maggior parte di essi è presente all'interno della scuola superiore di primo grado.

Si è quindi scelto di elaborare il progetto di *Kinderphilosophie* "Pensare con la propria testa" come possibile percorso pedagogico-educativo volto allo sviluppo di competenze compensative e strategie didattiche adeguate per preadolescenti con un disturbo specifico dell'apprendimento. Tale metodologia predispone infatti itinerari maieutici funzionali alle potenzialità dei preadolescenti con DSA, in cui è possibile intervenire sulla loro abilità deficitaria sfruttando i loro punti di forza. Questo perché il principio educativo regolatore della *Kinderphilosophie* è rispettare la personalità e le caratteristiche specifiche del bambino-ragazzo, in questa tesi di un preadolescente come soggetto deficitario che presenta un funzionamento specifico.

Il filosofo tedesco Friedrich Nietzsche descriveva se stesso dicendo:

*«Noi non siamo di quelli che riescono a pensare solo in mezzo a libri, sotto la scossa di libri, è nostra consuetudine pensare all'aria aperta, camminando, saltando, danzando preferibilmente su monti solitari o sulla riva del mare, laddove sono le vie a farsi meditabonde»* (Nietzsche 2007, 342).

L'obiettivo di questa tesi è quello di offrire un contesto che favorisca diversi "modi di pensare" e in cui l'ascolto dell'altro è visto come opportunità. Un luogo sicuro, svincolato da giudizi, in cui i ragazzi, nella loro specificità, possano *pensare con la loro testa* e così esprimersi e riconoscersi, svelando l'autenticità del loro essere.

## 1. EDUCARE A PENSARE

Di fronte al ritmo incalzante delle trasformazioni nel campo della scienza, della tecnologia, delle comunicazioni e dei rapporti sociali, il mondo educativo non può non rimanere coinvolto.

Le nuove generazioni sono sommerse dalle informazioni, che sovrabbondano e vengono erogate continuamente, molto spesso più in ambienti extrascolastici che all'interno delle aule.

Questo fa sì che il problema della didattica riguardi non solo l'insegnare ad apprendere, ma anche l'insegnare a pensare.

In un mondo in cui il pensiero appare sempre più a rischio di riduzioni, di banalizzazioni, di patologie, è necessario che la scuola si trasformi in un luogo di educazione al pensiero, dove gli alunni abbiano la possibilità di sviluppare una conoscenza attiva. Ciò avviene quando lo studente è cognitivamente attivo, cioè non quando semplicemente recepisce e riproduce le conoscenze trasmesse, ma quando sa elaborarle e farle proprie attraverso l'esercizio del suo pensiero.

Riconoscere la necessità di un'educazione concepita come formazione globale e complessa (logica, sociale, emozionale) significa porre l'obiettivo di aiutare ogni ragazzo a scoprire il valore di se stesso, delle cose e della realtà, e una possibile prospettiva è aperta dall'incontro della pedagogia con la filosofia.

Nel racconto che Socrate fa nel *Simposio*, Amore non è figlio di Afrodite, come voleva la mitologia greca, ma di Penia, che significa povertà. Per questo Socrate dice «*Amore è il filosofo, perché sta in mezzo tra il sapiente che non cerca la verità perché ritiene di possederla e l'ignorante che non la cerca perché non desidera sapere*» (Galimberti 2011, 15). Attraverso queste parole intuiamo il



significato del termine *philo-sophia*: “amore per il sapere”. L’amore non è possesso, ma ricerca, tensione e desiderio. Il filosofare nasce da un’autentica meraviglia.

Scriva Thomas Nagel, filosofo contemporaneo, che:

*«il principale interesse della filosofia è mettere in questione e comprendere idee assolutamente comuni che tutti noi impieghiamo ogni giorno senza pensarci troppo sopra»* (Nagel 1996, 6)

La filosofia è qui descritta come luogo del domandare, luogo in cui ci si sofferma a dubitare. Il modo, però, in cui essa interroga la realtà non è un chiedere per spiegare, prevedere o controllare, ma è un chiedere per dare senso all’esistenza.

La filosofia si configura infatti come pratica trasformativa, in cui il pensiero, il pensante e il pensato si determinano e si modificano continuamente e reciprocamente. L’obiettivo fondamentale è quello di *educare a pensare* (Bonsignore 1997) per potersi orientare nel reale, poter agire, cambiare e ripensare se stessi in una circolarità aperta e mutevole.

La domanda che sorge spontanea è se sia possibile un incontro tra filosofia e adolescenza.

Per prima cosa questo incontro chiede al mondo educativo un cambiamento in senso filosofico, in cui il potenziamento della capacità di pensare dei ragazzi non sia più soltanto una conseguenza accidentale, ma ne diventi il compito principale. Ma soprattutto, questo incontro diventa possibile nel momento in cui si riconosce l’opportunità di far vivere i luoghi educativi come *luoghi del pensare* (Santi 2005, 46), dove ogni disciplina diventa un linguaggio, un apprendimento attivo, rappresentato, collegato, tradotto, criticato in altri contesti attraverso metafore, analogie, somiglianze e differenze.

Contemporaneamente a ciò, è evidente come da tale incontro emerga il problema di come si educa alla filosofia. Usando le parole di Luigi Vero Tarca:

*«l'educazione alla filosofia può avvenire solo mediante il contatto con persone che siano filosofi. Un contatto personale, che essendo un contatto integrale, comprenderà anche il momento della riflessione, dell'atteggiamento razionale, della teorizzazione più astratta e formale, ma essenziale è che questo contatto ci sia»* (Santi 2004, 18-19).

Il filosofo non coincide con il professore di filosofia, ma con colui che testimonia personalmente la filosofia assumendo un atteggiamento di ricerca.

Tale caratteristica può essere proprio rintracciata già nei bambini-ragazzi, i quali possono essere considerati archetipo della filosofia, poiché non nascono per così dire con la verità in tasca, ma con molte domande.

L'incontro tra pedagogia e filosofia quindi non è solo possibile, ma doveroso, nel momento in cui si riconosce il bisogno comune di filosofare. I ragazzi, a differenza degli adulti, non cercano insistentemente risposte o soluzioni, piuttosto cercano quel tipo di trasformazione che la filosofia è in grado di offrire. Precisamente i bambini e i ragazzi non tentano di trovare una nuova risposta a una vecchia domanda, bensì una trasformazione di tutte le domande.

Dal punto vista didattico tale desiderio è fondamentale, poiché traducendosi in motivazione cognitiva, offre un sostegno allo sforzo intellettuale che esso comporta.

L'esito atteso non è quello che i bambini e i ragazzi sappiano fare della buona filosofia, ma che desiderino filosofare utilizzando bene gli strumenti essenziali per farlo, a partire da dei bisogni autentici.

## **2. MODELLI TEORICI PER LO SVILUPPO DEL PENSIERO**

Nel momento in cui l'educazione non è più concepita come semplice trasmissione d'informazioni dall'educatore all'educando, dagli insegnanti agli alunni, l'elaborazione cognitiva s'impone come momento fondamentale della pratica educativa.

Questo dà avvio all'individuazione, nel mondo della filosofia, della psicologia e della pedagogia, delle diverse forme di comportamento mentale, assunte come atteggiamenti di ricerca.

### **2.1 Gadamer, *Verità e Metodo***

Nell'opera "*Verità e Metodo*", Gadamer pone l'ermeneutica, ovvero l'esperienza della filosofia del Novecento che si fa guidare dalla pre-comprensione, in opposizione alla pretesa della scienza moderna di garantirsi l'oggettività della conoscenza, attraverso il ricorso a un metodo in grado di eliminare nell'osservatore ogni forma di pregiudizio e di condizionamento soggettivo (Gadamer 1937).

La tesi gadameriana è che i pregiudizi non sono ostacoli, ma condizioni necessarie per la comprensione. Questo perché sono proprio i pregiudizi a tenerci in rapporto con l'oggetto da comprendere, il quale vive in qualche modo all'interno della struttura della pre-comprensione ed è proprio quella sua presenza anticipata che ci consente di comprenderlo. In questo senso il vero soggetto non è l'interprete, ma l'insieme dei suoi pregiudizi, ovvero la

trasmissione storica delle opinioni che si sedimentano nell'interprete sotto forma di pre-comprensione.

Il ruolo svolto dalla pre-comprensione nei confronti degli oggetti da interpretare è quello del domandare, del porre questioni a un testo, anche apparentemente muto come nel caso di un testo scritto o di un'opera d'arte, che sollecitato in questo modo, ci offre le sue risposte.

La struttura di domanda e risposta è costituita da un continuo rinvio del domandare e del rispondere dal testo all'interprete, dove non c'è mai una risposta definitiva. Il compito dell'ermeneutica è proprio quello di tenere aperto l'orizzonte del domandare, facendo in modo che l'interprete sia sempre disponibile a comprendere in modi diversi. Questa struttura dialogico-interrogativa dell'interpretare non dipende da una nostra decisione arbitraria, ma, secondo Gadamer, è immanente alla struttura stessa del linguaggio. La parola è speculativa, cioè contiene in sé infiniti significati in un rapporto speculare, di scambio continuo con i significati non espressi intenzionalmente. È proprio nel domandare che ciò che appariva unidimensionale diventa polisenso (Cortella 2011).

## **2.2 Piaget, Vygotskij e Bruner**

Considerare pensiero e ragione come obiettivi dell'educazione solleva numerosi interrogativi, che corrispondono all'esigenza di fornire basi e giustificazioni psicologiche e pedagogiche.

Un primo punto di riferimento è lo psicologo svizzero Piaget (1923), il quale sostiene che, durante il corso dello sviluppo, il bambino evolve, maturando abilità mentali di complessità crescente e quindi offrendo prestazioni cognitive sempre più elevate (Liverta Sempio 1998).

La tesi piagetina è che il pensiero cambia qualitativamente, dunque progredisce entro un ambiente di sviluppo che ha la sua variabile più significativa nelle strutture intellettuali elaborate dal soggetto nel tempo.

Le qualità e il tipo di elaborazioni prodotte dall'individuo dipendono dal livello di sviluppo evolutivo<sup>1</sup> raggiunto, e non dalla diversità degli ambienti educativi in cui cresce. La crescita mentale consiste nello "spostamento" del bambino da operazioni logiche semplici a operazioni sempre più complesse. Tale processo viene attuato per mezzo della trasformazione e dell'interiorizzazione dell'azione nel pensiero, dopo di che lo stadio è pronto per lo sviluppo delle operazioni formali, in cui il pensiero stesso diventa oggetto, diventando capace di ridefinirsi sotto forma di proposizioni.

Per Piaget non è possibile educare il pensiero, ma costruire la conoscenza del mondo.

Punto di riferimento per la scuola intesa come *luogo del pensare* è, invece, il costruttivismo di Vygotskij (1934), colui che ha maggiormente posto in evidenza l'intreccio esistente tra pensiero, apprendimento e dinamiche sociali.

---

<sup>1</sup> Le variazioni nello sviluppo si configurano come modificazioni strutturali che comportano un cambiamento nella qualità della conoscenza. A loro volta indicano l'esistenza di stadi, all'interno dei quali, esiste un'omogeneità negli strumenti intellettuali usati e nella qualità del pensiero.

Piaget individua tre periodi dello sviluppo cognitivo:

- a) Periodo *sensomotorio* (dalla nascita fino ai 18-24 mesi). Durante tale periodo si osserva l'organizzazione dell'intelligenza pratica.
- b) Periodo dell'*intelligenza rappresentativa* (dai 18-24 mesi agli 11-12 anni). Il bambino diventa capace di eseguire operazioni mentali a partire dal dato concreto, rafforzando la capacità rappresentativa attraverso il gioco simbolico, l'imitazione e il linguaggio verbale.
- c) Periodo *operativo formale* (oltre gli 11-12 anni). Il soggetto diviene capace di operare mentalmente su idee e conoscenze astratte.

Anche se Piaget non riteneva la *situazione ecologica di apprendimento*<sup>2</sup> l'elemento determinante dello sviluppo, aveva compreso l'importanza del linguaggio e della discussione per veicolare l'apprendimento.

Da questa intuizione Vygotskij sviluppa la sua definizione di educazione, che non è solo esplicazione del potenziale individuale di ognuno, ma anche l'espressione dello sviluppo della cultura umana. In questo senso, essa diviene sia un elemento determinante per lo sviluppo cognitivo, sia una delle espressioni dell'attività socioculturale.

Per lo psicologo russo, attraverso gli strumenti culturali elaborati entro un determinato contesto sociale, i bambini interiorizzano comportamenti e conoscenze, ma anche processi di pensiero specifici. Ecco che i più alti processi di pensiero sono il frutto di una inculturazione che viene da fuori, dal contesto sociale e dalle sue regole di convivenza, che vengono fatte proprie e rielaborate.

Vygotskij definisce la scuola, la famiglia e altri istituti sociali (anche informali) come laboratori culturali, cioè ambienti sociali specificatamente predisposti per modificare il pensiero. Il rapporto interattivo, tra bambino e adulti e tra pari che s'instaura in questi ambienti, è un momento essenziale del processo cognitivo.

Il luogo in cui avviene l'interazione tra sviluppo e apprendimento è, per Vygotskij, la *zona di sviluppo prossimo* (Liverta Sempio 1998, 61).

Lo psicologo definisce tale zona come la distanza tra il livello di sviluppo effettivo del bambino nel risolvere problemi in modo autonomo e il livello di sviluppo potenziale determinato attraverso le abilità che esibisce nel momento in cui affronta un compito sotto la guida di un adulto o in collaborazione con pari più competenti.

---

<sup>2</sup> Con il termine "situazione ecologica di apprendimento" s'intende le variabili di contesto sociale e di contesto metodologico-didattico a cui è sottoposto ciascun alunno.

La zona di sviluppo prossimo indica tappe di sviluppo in via di maturazione, dove è l'apprendimento che promuove e anticipa lo sviluppo naturale.

Tra i diversi membri di un gruppo può sussistere un'uguaglianza per quanto riguarda la zona di sviluppo effettivo, ma, molto probabilmente, saranno presenti diverse ampiezze della zona dello sviluppo prossimo.

La distinzione di tale zona ha permesso all'educazione d'individuare, nella collocazione degli individui entro uno specifico sistema sociale di interazioni, la chiave di volta che permette l'avanzamento globale del pensiero infantile.

In *Pensiero e Linguaggio* Vygotskij afferma che:

*«la pedagogia deve orientarsi non sullo ieri, ma sul domani dello sviluppo infantile. Solo allora saprà portare in vita, nel processo di apprendimento, i processi di sviluppo presenti nell'area di sviluppo prossimo»* (Vygotskij, 1990, 58)

Puntare sulla dimensione sociale del processo cognitivo offre la possibilità di precederne lo sviluppo, attraverso attività che ancora non si manifestano spontaneamente ed autonomamente.

L'intervento educativo tradizionale è focalizzato sul *guardare indietro* (Santi 2005, 50), in quanto prende in considerazione solo le caratteristiche già presenti e visibili del pensiero infantile. La conseguenza più immediata è stata il consolidamento di ciò che il bambino può fare da solo, bloccandolo in un sistema prestabilito da regole e valutazioni già fissate.

Nell'ottimizzazione dell'interazione sociale, invece, il sostegno degli altri ci permette di raggiungere l'autonomia cognitiva, fine ultimo dell'educazione,

attraverso interventi dall'esterno che sono di supporto, e non di isolamento, per l'allievo.

J. Bruner (1976) porta a più maturo compimento, rispetto a Vygotskij, il peso e l'incidenza della dimensione interattiva nei processi di costruzione del pensiero. Egli sviluppò una rinnovata visione della psicologia, elaborando i principi di una psicologia culturale e insieme maturando linee di ricerca in psicologia dello sviluppo e dell'educazione<sup>3</sup>.

Tale posizione valorizza una visione dello sviluppo e dell'attività educativa come processi sociali e interattivi, in cui il linguaggio è uno strumento fondamentale.

Sulla base del concetto di zona di sviluppo prossimo, Bruner teorizza la metafora dell'impalcatura (*scaffolding*)<sup>4</sup>.

Se da un lato è vero che nei processi di apprendimento sono determinanti le conoscenze e le strategie con cui il pensiero si rapporta, ancor più determinante è la loro modalità di acquisizione.

Il termine *scaffolding* viene utilizzato, appunto, come metafora per indicare l'intervento di una persona esperta che viene in aiuto a un'altra che altrimenti da sola non sarebbe in grado di risolvere un problema o di raggiungere un obiettivo. Tale termine, in ambito pedagogico, indica un insieme di strategie di aiuto utilizzate da un individuo esperto per agevolare il processo di apprendimento di un individuo e promuovere uno sviluppo reciproco sul piano cognitivo e metacognitivo. Bruner pone l'accento su una concezione educativa come processo intersoggettivo e quindi sociale.

---

<sup>3</sup> Punti fondamentali della teoria di Bruner sono: le caratteristiche del pensiero e del linguaggio narrativo, le modalità di costruzione dei significati che avvengono a partire dalle prime interazioni della diade madre-figlio e i processi interattivi e relazionali che hanno luogo all'interno di più ampi gruppi culturali (famiglia, scuola,...).

<sup>4</sup> Il termine deriva dalla parola inglese «*scaffold*», che letteralmente indica «impalcatura». Tale termine fa riferimento alle impalcature di tipo edilizio, di legno o di acciaio, che consentono agli operai di svolgere lavori di costruzione o ristrutturazione.



La scelta di un determinato modello educativo ha il potere di influenzare i modi in cui il bambino viene a rappresentare se stesso. La stessa concezione di sé e della propria mente, che il bambino va costruendo, non è indipendente dai modi con cui l'adulto concepisce l'intero processo d'insegnamento e apprendimento.

Bruner afferma che nel momento in cui si riconosce che il ruolo di colui che apprende è di interpretare e costruire conoscenza, allora l'attenzione è focalizzata sia su ciò che il bambino (ragazzo, adolescente,...) può e sa fare, sia su ciò che questo pensa riguardo alle sue stesse possibilità, ovvero metacognizione, cioè nelle sue componenti di meta-conoscenza, meta-esperienza e meta-abilità.

Bruner insiste sulla priorità dei processi sociali su quelli individuali, in quanto è attraverso l'interazione sociale che gli interlocutori costruiscono un significato e danno senso alla situazione in cui sono coinvolti.

La mediazione sociale di segni linguistici, di strumenti cognitivi e di sistemi concettuali consente al bambino di sperimentare prima sugli altri e con gli altri ciò che poi diverrà il suo mondo intellettuale.

L'auspicio dell'autore è che la scuola diventi un *forum* per negoziare e rinegoziare continuamente i significati, un luogo per costruire, in maniera collaborativa, prodotti culturali.

### **2.3 Margiotta: Modello di apprendimento dopo Piaget**

Come abbiamo visto precedentemente, a partire dalla crisi del cognitivismo, nello studio della mente si sono sviluppati tre filoni di ricerca: contrattualismo, costruttivismo e culturalismo. Nello specifico, in questa tesi si approfondisce a modello teorico per lo sviluppo del pensiero il costruttivismo prima e il culturalismo poi.

Il costruttivismo è quell'orientamento epistemologico classico europeo che pone al suo centro la mente come ciò che organizza il mondo organizzando se stessa (Piaget).

Ma a sua volta il mondo attiva processi di scambio, di dialogo e negoziazione sociale che modellano la mente. Riprendendo Vygotskij, il culturalismo infatti propone una visione della mente come capacità di riflessione e di discorso, piuttosto che come capacità di costruzione e di associazioni, formazione di abitudini, elaborazione di conoscenze (Bruner). La relazione educativa che ne deriva, non è più centrata sul bambino - ragazzo allievo, e non è nemmeno più univoca nella gestione e nella trasmissione delle conoscenze, ma è specializzata e differenziata a seconda di paradigmi che si rifanno alle nozioni di cultura, interpretazione, spiegazione e narrazione (Margiotta 2012).

Oggi, nell'ambito del post-cognitivismo, lo sviluppo delle neuroscienze ci induce invece a riconsiderare le particolarità biologiche come fattore contributivo dello sviluppo e della formazione dell'individuo<sup>5</sup>. In questo senso, è possibile sostenere un'alleanza tra pedagogia e biologia, secondo cui *«la forma biologica che pure è strettamente legata a leggi genetiche, si definisce in rapporto ad una interazione di carattere ambientale e fisico»* (Fraunfelder 2001,9).

Ne derivano le scienze bioeducative, secondo cui paradossalmente:

*«è la stessa chiave biologica che garantisce l'elemento culturale come elemento costitutivo delle forma, e quindi, del soggetto che si forma ed è proprio attraverso l'analisi di questo biologico che è possibile tutelare e*

---

<sup>5</sup> A proposito della natura del processo formativo, Vygotskij stesso riconosce la socialità e l'esperienza come unici fattori educativi in grado di veicolare nuove reazioni dell'organismo, ma allo stesso tempo richiama le particolarità biologiche quali condizioni del comportamento dell'uomo e della sua crescita. Dal punto di vista di Vygotskij, il fattore biologico è indicato solo come base e fondamento delle reazioni innate, ovvero quei limiti dai quali l'organismo non può liberarsi, e sul quale si innesca il sistema delle reazioni acquisite.

*implementare l'incidenza dell'elemento culturale nello sviluppo e nella crescita della specie e dell'uomo<sup>6</sup>*» (Minello 2001, 212).

In particolare, le scienze bioeducative approfondiscono, nell'ambito del post-cognitivismo, la ridefinizione dei processi di apprendimento. Nel momento in cui si considera l'apprendimento come processo adottivo per eccellenza, e problemi adottivi diversi richiedono soluzioni diverse, queste possono essere implementate in sede di formazione, soltanto da meccanismi cognitivi diversi, funzionalmente distinti (Margiotta 2012). L'ipotesi è che un insieme di vincoli biologici moduli lo sviluppo cognitivo e le elaborazioni culturali dei concetti (Minello 2011). Un esempio è quello dell'acquisizione delle competenze, considerate innate in quanto fondate su un'organizzazione cerebrale geneticamente determinata, ma bisognose dell'esperienza sensibile per realizzarsi, ovvero l'ambiente e la cultura ricoprono un ruolo di co-organizzatore.

A tal proposito, il professore Umberto Margiotta sostiene che nel corso dello sviluppo di ciascun individuo, si forma un qualche sistema di conoscenze e di esperienze dotate di una certa rappresentazione all'interno della mente e all'interno del suo cervello, secondo una certa configurazione biologica. Punto di riferimento di tale posizione, è la definizione di apprendimenti come risultato di "combinazioni disposizionali" tra memorie episodiche, memoria di lavoro e memoria semantica. Le immagini mentali del soggetto che apprende sono infatti prodotte e rigenerate dalla relazione reciproca instaurata dall'attuazione di queste tre diverse tipologie di memoria. Margiotta dunque assume che interrogarsi sui modelli esperti dei nostri processi di apprendimento e di insegnamento è lo stesso che interrogarsi su come impariamo ad imparare (Margiotta 2007).

---

<sup>6</sup> L'importanza di tale fenomeno è spiegabile quando si pensa che l'evoluzione dell'uomo si è verificata soprattutto a livello del progressivo sviluppo del cervello e che, a questo progressivo sviluppo, è stata necessaria una pressione selettiva specifica assente in tutte le altre linee evolutive (Minello, 2011).

Secondo l'attuale prospettiva cognitiva:

*«i modelli esperti sono la trama narrativa dei processi di apprendimento e di personalizzazione dei medesimi, ovvero sono i nostri personalissimi programmi di scoperta, di conoscenza e di esperienza» (Margiotta 2007, 6).*

All'interno di questa prospettiva, ogni processo di acquisizione di nuove conoscenze è guidato sia dai paradigmi e dai modelli di esperienza che già si possiedono, sia dai nuovi che si ricevono<sup>7</sup>. E l'attività di acquisizione di nuove conoscenze si configura sempre come un'attività di comprensione o di integrazione di tali conoscenze con le strutture di conoscenze preesistenti.

In questo senso le caratteristiche del contesto sociale sono quindi concepite come contesto di discorso e di negoziazione, *in quanto proprie dei processi di produzione della conoscenza e dei saperi prima ad esempio che della scuola* (Margiotta 2007).

Questa prospettiva si riflette dunque anche sul piano didattico-formativo, dove se acquisire competenze significa apprendere le regole di combinazione continua delle informazioni, delle abilità e degli atteggiamenti acquisiti, nell'ottica dei modelli esperti, le competenze diventano le manifestazioni efficaci e diversificate del continuo adattamento al contesto, realizzato in modo progressivamente competente dallo stesso individuo. La proposta educativa avallata è quella di una diversa equazione tra cultura e semantica, dove l'analisi didattica diventa l'analisi culturale dei significati del sapere che quella determinata disciplina può

---

<sup>7</sup> L'attività di acquisizione di nuove conoscenze varia di caso in caso: a volte l'attività di interpretazione del nuovo si basa su ciò che già si sa, altre volte invece gli elementi o i dati nuovi hanno un peso maggiore.

richiamare durante la formazione di modelli mentali nel bambino-ragazzo allievo<sup>8</sup>. La tesi è che non c'è distinzione di natura, ma solo di forma e grado fra conoscenza ed esperienza, come fra apprendimento e sviluppo.

In sintesi, l'insegnamento è concepito come un programma di ricerca costituito da regole, procedure, fatti e principi che consentono all'individuo, una volta appresi e metabolizzati, di personalizzare le sue scelte. Pragmaticamente, ciò che si propone è un cambiamento del punto di partenza: riconoscere come essenziale ciò che l'allievo già sa, e privilegiare un modello di apprendimento in cui il fare, dire, pensare e ricordare diventano le coordinate fondamentali per facilitare la personalizzazione dell'intervento formativo.

---

<sup>8</sup> Il professor Margiotta definisce tale proposta didattica come *Programmazione del Curricolo per Sistemi di Padronanza (PSD)*. A tal proposito si rimanda all'opera Margiotta U. (2001).

### **3. EDUCARE AL MIGLIORAMENTO DEL PENSIERO**

In questi ultimi anni sono stati sviluppati diversi programmi volti all'insegnamento delle abilità di pensiero di elevato livello attraverso l'istruzione scolastica (Antonetti 1994).

Tutti questi progetti educativi sono accomunati dalla premessa che esiste un insieme di abilità e di processi cognitivi costantemente coinvolti nell'attività generale di pensiero, relativamente indipendenti dalle persone, ma dipendenti invece dalle variabili del contesto sociale e metodologico-didattico.

Tali programmi predispongono situazioni, strutturano attività e richiedono prestazioni del tutto atipiche all'interno del contesto scolastico ed educativo tradizionale, ma invece usuali nella vita quotidiana.

In questa tesi si è scelto di focalizzare l'attenzione sui programmi per il miglioramento del pensiero basati sull'idea di organizzare il gruppo in una *comunità di ricerca*, la quale si costituisce attraverso lo stabilirsi di un rapporto dialogico e dialettico costante tra i suoi membri.

#### **3.1 Il pensiero condiviso: il dialogo autentico**

In un ambiente educativo impostato sulla dimensione sociale del pensare non solo si pensa insieme, ma anche si impara insieme.

Ogni "altro" rappresenta una fonte di sviluppo per le nostre mappe mentali e un possibile modello. Apprendere significa far proprio qualcosa che prima non si possedeva, e questo processo è facilitato dalla possibilità di confrontarsi con qualcun altro.

Ecco che il discorso-ragionamento può essere visto come pratica argomentativa condivisa all'interno di una comunità di apprendimento.

Partecipare ad una discussione implica tener conto di ciò che si sta dicendo, si è detto e si potrebbe dire in quella situazione o in analoghe.

Questo tipo di discussione riproduce le dinamiche argomentative del dialogo, che è cosa ben diversa dalla conversazione.

Il dialogo infatti è diretto verso la formulazione di giudizi, che, a loro volta, sono influenzati dallo scambio comunicativo e dal conseguente mutamento delle posizioni degli interlocutori. Inoltre, è nel dialogo, e non nella conversazione, che il soggetto scompare come individuo per emergere invece come punto di vista nell'andamento della discussione. Esso è caratterizzato da una logica dinamica delle parti in gioco. Significa che ogni intervento provoca una risposta, che può articolarsi sotto forma di dubbio, confutazione, approvazione o analisi. In questo modo la discussione diventa ora investigazione, ora scontro, oppure ricerca, e continua a svilupparsi senz'altro scopo che la sua stessa evoluzione.

Emerge così il legame tra questo tipo di discussione e il metodo socratico, in cui ciò che importa non è tanto la conclusione che si raggiunge, quanto le relazioni che si instaurano.

È sotto questa luce che il dialogo diventa un potente metodo di scoperta e di cambiamento di approccio al reale.

### 3.2 Lipman, un approccio multidimensionale al pensiero

Matthew Lipman in “*Thinking in Education*” utilizza la definizione di *pensiero multidimensionale* per indicare un pensiero complesso che mira ad un equilibrio tra cognitivo e affettivo, tra percettivo e concettuale, tra fisico e mentale, tra ciò che è governato da regole e ciò che non lo è (Lipman 2005).

Lipman è giunto a tale definizione partendo dal concetto di pensiero di alto livello (*Higher order thinking*) sviluppato dalla studiosa americana Lauren Resnick.

*«Il pensiero di elevato livello implica un insieme di abilità mentali elaborative che richiedono giudizio sottile e analisi di situazioni complesse secondo criteri multipli. Richiede sforzo e dipende dall'autoregolazione. Il percorso dell'azione o la risposta corretta non sono specificati in anticipo. L'obiettivo di colui che pensa è di costruire significati e di imporre strutture alla situazione piuttosto che trovarle già visibili»* (Resnick 1987, 50).

Secondo l'autrice tale pensiero possiede una serie di caratteristiche distintive. Innanzitutto, si tratta di un processo non-algoritmico, poiché non del tutto determinato precedentemente, e in questo consiste la sua componente creativa. In secondo luogo è complesso: il percorso totale non è “visibile” dal punto di vista mentale o da un'unica prospettiva, ma è aperto a soluzioni multiple, cioè cerca intenzionalmente e consapevolmente alternative contrastanti e/o complementari.



Il pensiero di elevato livello è inoltre dotato di capacità ermeneutica, cioè è capace di instaurare un rapporto interpretativo nei confronti della realtà. Ciò implica incertezza, ma, allo stesso tempo, autoregolazione dei processi di pensiero, ovvero richiede uno sforzo.

Sulla base di ciò, Lipman sostiene che il pensiero complesso, inteso come pensiero generativo, è un processo critico che porta alla costruzione-creazione di visioni del mondo alternative. Al medesimo tempo, è un processo creativo e valoriale (*caring thinking*), poichè acquista valore dalla contestualità critica in cui si esprime, ma anche conferisce direzionalità e senso alla criticità e creatività del processo razionale.

L'autore, quindi, individua tre dimensioni del pensiero complesso, la dimensione critica, quella creativa e il *caring*, fra le quali esiste un rapporto paritario, in quanto considerate aspetti non scindibili di uno stesso processo intellettuale.

### ***Pensiero critico***

Per meglio intendere la dimensione critica del pensiero è necessario collegarla a tutti quei processi mentali che stanno alla base dell'elaborazione, costruzione e revisione dei giudizi, la cui coordinazione conduce alla "*ragione critica*" (Santi 2005).

Il pensiero critico è legato a:

- la facoltà di giudizio, intesa come la capacità di formarsi delle opinioni ragionevoli, di fare valutazioni, di pervenire a delle conclusioni in modo autonomo ed efficace;
- la disponibilità ad un'indagine tesa a individuare e argomentare i fondamenti e le ragioni che orientano il pensare e l'agire umano.

Lipman riprende tali fattori affermando che il pensiero critico è pensiero applicato, cioè non è solamente processo, ma cerca di sviluppare un prodotto, cioè utilizzare la conoscenza per determinare un cambiamento ragionevole.

A fronte di ciò, Lipman definisce il pensiero critico come «*quel pensiero che facilita il giudizio perché fa ricorso a criteri, è autocorrettivo ed è sensibile verso il contesto*» (Lipman 2005,232).

Tale definizione poggia su tre pilastri:

- *Criteri*. La capacità di pensiero critico dipende largamente dall'efficienza, coerenza e consapevolezza con cui i criteri per formulare giudizi vengono riconosciuti, scelti, impiegati e giustificati. Un aspetto essenziale dell'insegnare a pensare criticamente è educare gli allievi a riconoscere e a usare tali criteri. Nel momento in cui gli insegnanti espongono apertamente i criteri che impiegano, incoraggiano i loro allievi a fare altrettanto. In questo modo forniscono modelli di responsabilità intellettuale, invitando gli allievi ad assumersi la responsabilità del loro pensiero e della loro educazione.
- *Autocorrezione*. Gran parte del nostro pensiero è acritico, cioè avanza in modo approssimativo, preoccupandosi poco della verità, della validità o di un possibile errore. La ricerca è invece anche autocorrettiva, in quanto mira a scoprire le proprie debolezze e a correggere i difetti delle sue stesse procedure.
- *Sensibilità verso il contesto*. Il pensiero critico è in grado di riconoscere le circostanze che danno senso e spessore ad un problema e ai suoi elementi costitutivi. Ciò implica la capacità di individuare eccezioni e irregolarità, limitazioni, vincoli e peculiarità proprie di un linguaggio specifico.

Le conclusioni a cui si giunge utilizzando il pensiero critico sono sempre motivate e contestualizzate, e mai passiva accettazione delle credenze.

### ***Pensiero creativo***

La creatività affonda le proprie radici nella natura umana, dove riveste un ruolo per la scoperta e per l'invenzione, ma anche per la riproduzione.

Nell'ambito della ricerca, il pensiero creativo consiste nel liberarsi di un vecchio aspetto problematico prodotto in precedenza dal pensiero critico, sostituendolo con una nuova dimensione complessa, spontaneamente permeata dal dubbio.

Per il pensatore creativo dubitare è la condizione più congeniale. Allo stesso tempo il dubbio segnala che ci troviamo in una situazione problematica e per orientarci intraprendiamo una ricerca.

Per queste caratteristiche, una qualsiasi ricerca ha bisogno anche del pensiero creativo, il quale acquista così un ruolo chiave per migliorare il pensiero nelle diverse situazioni d'apprendimento.

### ***Pensiero caring (o pensiero valoriale)***

Il pensiero *caring*<sup>9</sup> possiede un doppio significato: da una parte significa pensare con premura all'oggetto dei nostri pensieri, dall'altra vuol dire occuparsi del proprio modo di pensare.

Il *caring* non è quindi solo una condizione casuale del pensiero, ma può essere anche un aspetto del pensiero stesso, nel momento in cui dà luogo a operazioni cognitive quali: esplorare alternative, scoprire o inventare relazioni, istituire connessioni e misurare differenze.

Il pensiero valoriale possiede ampie credenziali come attività cognitiva (è in grado di vagliare, filtrare, misurare, soppesare), e allo stesso tempo è quella componente del pensiero rappresentata dai valori.

---

<sup>9</sup> Il verbo inglese «*to care*» significa «prendersi cura».

Proviamo emozioni ogni volta che dobbiamo fare una scelta o prendere una decisione. Ciò significa che il ruolo dell'emozione è importante sia per il pensiero in senso generale, sia per il pensiero che conduce al giudizio.

Sulla base di queste considerazioni, Lipman sostiene che si debba annoverare il pensiero *caring*, in aggiunta al pensiero critico e al pensiero creativo, nel processo di miglioramento del pensiero.

Rispetto a queste tre dimensioni del pensiero di elevato livello, Lipman sostiene l'adozione della pedagogia della comunità di ricerca.

### **3.3 Pensare in una *comunità di ricerca***

La concezione di comunità di ricerca si può far risalire a Peirce (1877), per il quale la ricerca corrisponde allo sforzo ("*the struggle*") che va dal dubbio alla credenza (Peirce 1984). Peirce utilizza una similitudine per spiegare il rapporto che esiste tra credenza, dubbio e ricerca: la credenza è come una nave nel porto; il dubbio equivale all'essere pronti a salpare; la ricerca è la fatica e l'impegno del navigare, che cessa solo quando un altro porto viene raggiunto. La vera ricerca corrisponde all'autentica impresa del navigare, ed è l'unico metodo in grado di dare delle forti basi alle nostre credenze, perché realmente critiche<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Pierce distingue quattro *metodi di navigazione*. Il primo è il *metodo della tenacia* che l'individuo usa per preservare nelle sue credenze, ripetendole ostinatamente non osando allontanarsi dal porto. Esiste poi il *metodo dell'autorità*, in cui l'individuo è esonerato dall'impegno della navigazione e fa il ruolo del passeggero rilassato che accetta o subisce la rotta imposta dal capitano. Il terzo è il *metodo vero a priori*, diffuso anche nella scienza, in cui l'individuo mantiene la naturale inclinazione a conservare le vecchie credenze rendendole ragionevoli e costruendo intorno ad esse ipotesi *ad hoc*. Il quarto metodo è proprio l'autentica impresa del navigare che conduce a credenze critiche (Peirce 1984).

L'idea di ricerca di Peirce è molto simile a ciò che Dewey<sup>11</sup> ha definito “pensiero scientifico”, cioè un pensiero strettamente legato al pensiero riflessivo e critico, intendendolo come attività che parte dal dubitare. Anche la ricerca parte dai problemi e dai dubbi, cercando poi di rimuovere quelle credenze che non sono supportate da ragioni, e che quindi non risultano criticabili. Questa tendenza alla problematizzazione è ciò che rende la ricerca un'attività essenzialmente sociale, rivolta alla co-costruzione e condivisione di conoscenza con una comunità di pensanti. La natura sociale della ricerca è *isomorfa* a quella della mente, in quanto si sviluppa attraverso un processo di interiorizzazione del sociale, in cui l'individuo, sulla base di un meccanismo di assimilazione costruttiva, impara ad assumere le attitudini prima sperimentate con gli altri. Lipman parte dalla concezione del soggetto di Mead (il *self*)<sup>12</sup>, secondo il quale ogni individuo è una persona capace di dialogare con gli altri, mettendosi al loro posto, ma anche in grado di parlare con se stesso, come se fosse un altro. La società è costituita proprio da questo continuo e complesso dialogare degli esseri umani. Lipman riconosce a Mead di aver colto per primo le profonde implicazioni che derivano dall'unione delle nozioni di ricerca e di comunità in un singolo concetto di comunità di ricerca.

Da questa unione si giunge alla definizione di comunità di ricerca come:

*«una società deliberativa impegnata in attività di pensiero di elevato livello. Ciò significa che le sue deliberazioni non sono il risultato di*

---

<sup>11</sup> Dewey sostiene che l'attitudine scientifica può essere definita come ciò che trova divertimento nel dubbio. Il metodo scientifico è, per un aspetto, una tecnica che consente un uso produttivo del dubbio convertendolo in operazioni di ricerca definita (Dewey 1968).

<sup>12</sup> Mead sostiene che *il bambino non diventa sociale apprendendo. Deve essere sociale per apprendere*. Il “*self*” non corrisponde a una persona plasmata dalla società (convenzionale), ma ad un individuo che ha interiorizzato “l'altro generalizzato”, cioè l'insieme complesso di attitudini degli altri verso di lui e di sé verso gli altri. Questo avviene attraverso un processo di riflessione che pone l'individuo in comunicazione con la realtà sociale a cui appartiene (Mead 1996).

*semplici chiacchiere o conversazioni; si tratta di dialoghi disciplinati logicamente»* (Lipman 2005,110).

Di seguito sono elencate le caratteristiche di una comunità di ricerca (Lipman 2005).

- a) *Inclusione*. La comunità al suo interno può presentare o meno delle diversità (nazionalità, religione, fascia d'età,...), ma nessuno è escluso dalle attività che si svolgono.
- b) *Partecipazione*. La comunità di ricerca incoraggia ma non obbliga tutti i partecipanti a dare un contributo verbale o a contribuire nella stessa misura.
- c) *Cognizione condivisa* (o “pensiero distributivo”). Gli atti mentali (interrogazioni, deduzioni, definizioni, supposizioni, distinzioni,...), che un individuo compie quando riflette a lungo e in modo autonomo per analizzare una determinata materia, sono compiuti da diversi membri della comunità, trasformandosi così in una comunità di pensiero.
- d) *La ricerca del significato*. Le comunità di ricerca assecondano l'esigenza, dei bambini e dei ragazzi, di conoscenza, aiutandoli a carpire il significato delle frasi, degli oggetti e delle esperienze.
- e) *Sentimenti di solidarietà sociale*. All'interno della comunità di ricerca è fondamentale definire, e non limitare o dividere, i rapporti di amicizia che sussistono al suo interno, in modo tale che un consolidamento dell'uno non sia concepito come una minaccia per l'altro.
- f) *Deliberazione*. Significa passare in rassegna le possibili alternative, esaminando le ragioni su cui poggiano. La deliberazione si oppone al dibattito, giacché chi discute, a differenza di chi dibatte, non deve cercare di convincere gli altri ad accettare la posizione da lui sostenuta.

g) *Imparzialità*. La ricerca imparziale si fonda sull'analisi di una data questione attraverso un approccio aperto, autocorrettivo e contestualistico.

h) *Pensiero autonomo*. Le opinioni degli altri devono essere rispettate, ma non devono essere imitate. I membri della comunità imparano così a integrare le idee degli altri, anche senza necessariamente rispettarne l'impostazione.

i) *La procedura della provocazione*. L'esperienza della comunità di ricerca insegna che provocare è positivo, ma entro certi limiti. La provocazione è quindi una delle possibili procedure cognitive che si mettono in atto durante la ricerca.

j) *Ragionevolezza*. Per la comunità di chi indaga essere ragionevole significa possedere la capacità di impiegare procedure razionali in maniera giudiziosa, cioè essere in grado di ascoltare e di essere aperto alla ragione. Questo riferito sia al proprio modo di agire, sia al modo di agire degli altri nei nostri confronti.

k) *La formulazione di domande*. La comunità di ricerca attribuisce maggior importanza alla domanda, circoscrivendo il ruolo della risposta. Agli studenti viene così ricordato che la formulazione della domanda è ciò che dà inizio alla ricerca, ovvero apre al dialogo, all'autocritica e all'autocorrezione. Ogni domanda ha la capacità di mettere in discussione il mondo, istituzionalizzare e legittimare il dubbio e invitare alla ricerca di alternative.

l) *La discussione*. Essa costituisce il contesto in cui negoziare i punti di vista, valutare le ragioni e le opzioni ed esaminare le interpretazioni.

Lipman osserva che le caratteristiche del pensiero di alto livello sono particolarmente favorite nella comunità di ricerca.

Innanzitutto, una comunità di ricerca ha sempre una meta, in quanto procede sempre in vista di un prodotto, che non è necessariamente un risultato concreto, ma può corrispondere a una decisione o a un giudizio. In seguito, il processo utilizzato per la discussione determina un'interazione sociale che stimola:

- il confronto e la dialettica critico-creativa tra i punti di vista;
- l'elaborazione di soluzioni alternative;
- l'assunzione della prospettiva altrui;
- l'acquisizione di diversi criteri di giudizio;
- la consapevolezza della provvisorietà dei processi e dei prodotti della ricerca.

Dunque la comunità di ricerca possiede una struttura che segue un modello argomentativo, sviluppatosi sulla base di regole procedurali specifiche e sulla disponibilità all'ascolto produttivo.

Tutto questo dà vita a un contesto molto motivante finalizzato al *pensare insieme*.



#### 4. LA FILOSOFIA NELLA PREADOLESCENZA

L'adolescenza è un periodo della vita il cui inizio solitamente corrisponde al processo di trasformazione corporea della pubertà e la cui definizione in termini psicologici è difficilmente riconducibile ad un solo aspetto. L'affermazione «*l'adolescenza comincia nella biologia e finisce nella cultura*» (Palmonari 2001, 24) sintetizza in modo intelligente le ragioni che permettono di delimitare la cronologia di questa età.

Da molti anni si mette in rilievo come non sia possibile parlare di un'unica adolescenza, in quanto le sue caratteristiche cambiano in relazione a diverse variabili, quali l'età, il sesso, l'appartenenza socio-culturale, etnica, geografica, ecc. dei soggetti. Dal punto di vista cronologico, la constatazione di sistemiche differenziazioni fra gli individui di 11-14 anni e quelli di 15-18 anni conduce molti ricercatori a parlare di prima e seconda adolescenza<sup>13</sup>.

La prima adolescenza, termine anglofono che identifica quella fascia di età che noi denominiamo preadolescenza, risulta un periodo poco esplorato, nonostante sia caratterizzato da una serie di indicatori specifici, quali:

*«i cambiamenti nell'importanza delle diverse agenzie di socializzazione (famiglia, scuola, pari, mass media, ecc.), l'instaurarsi di un nuovo rapporto con la società, l'esordio dell'interiorizzazione di una visione della vita, i nuovi rapporti con l'autorità, il trasformarsi delle aspirazioni.»* (Aceti e Milan 2001,14).

---

<sup>13</sup> A questa distinzione, c'è chi ne aggiunge una terza: adolescenza intermedia. Per adolescenza intermedia si fa riferimento ad una possibile età «cerniera» compresa tra i 15 e i 16 anni.

Di fronte a queste peculiari processi, si comprende come la preadolescenza non è semplicemente un'età di transizione, ma piuttosto un'età «*in transizione*» (Palmonari 2001, 12).

La vita di ciascun individuo è costituita da una successione di compiti di sviluppo che devono essere risolti nel momento opportuno<sup>14</sup>. Ecco che i preadolescenti si pongono in maniera specifica di fronte ai quei compiti che incontrano nella vita reale. Assunta come una tappa evolutiva autonoma, la prospettiva della specificità della preadolescenza mostra come i ragazzi di fatto si trovano a dover risolvere compiti posti dalle trasformazioni fisiche e sociali cui vanno incontro, ma connessi anche con le interpretazioni che il loro ambiente dà a tali cambiamenti.

Pur trovandosi di fronte a vari problemi, di fatto, solitamente il preadolescente ne affronta uno per volta<sup>15</sup>. Nel corso della preadolescenza, ogni individuo affronta “blocchi” di problemi, per esempio le preoccupazioni per il proprio cambiamento fisico, la paura di non essere accettati da un gruppo di coetanei oppure il conflitto con i genitori. Altri problemi poi possono essere dovuti alla situazione in cui si vive, come la possibile condizione di handicap o di disturbi di apprendimento, che porta a sentirsi comunque diversi. L'investimento emotivo e l'impegno di energie richiesto si concentra quindi su un solo compito di sviluppo che diventa predominante, laddove ne sono ugualmente presenti altri (Coleman 1992).

---

<sup>14</sup> Lo psicologo Robert J. Havighurst definisce i compiti di sviluppo, o compiti evolutivi, come elemento costitutivo della vita di ciascun individuo. Tali compiti devono essere affrontati nel momento opportuno, e se questo non avviene, lo sviluppo dello stesso individuo viene compromesso. Inoltre questi si distinguono rispetto alla sorgente, che può essere di natura biologica, sociale o culturale. Ciò che è utile notare è come la definizione di compito di sviluppo si fonda sul rapporto tra l'individuo, la sua appartenenza sociale e l'ambiente in cui è inserito. Per quanto riguarda i compiti di sviluppo affrontati in adolescenza, Havighurst individua nella ricerca dell'indipendenza l'elemento costante e specifico di questa fase della vita. (Havighurst, 1952)

<sup>15</sup> Lo psicologo inglese J. Coleman propone un modello focale per dar conto delle diverse modalità con cui i compiti di sviluppo possono essere risolti raggiungendo risultati gratificanti (Coleman e Henry 1992).

Pertanto la preadolescenza è organizzata attorno ad alcuni compiti evolutivi, prima di tutto quelli legati alla crescita fisica e all'identità, in cui avvengono, in modo a volte improvviso, numerosi cambiamenti. L'individuo preadolescente non possiede ancora gli strumenti adeguati per affrontarli ed elaborarli, ma la maturazione riflessiva, introspettiva e di definizione di sé permette allo stesso di affrontare i compiti di sviluppo con maggiore padronanza ed efficacia anche se con un certo disagio (Gambini 2007).

La prima adolescenza è quindi uno dei periodi della vita umana più contrassegnati dal cambiamento. Si tratta di un processo atteso e ineluttabile, che si pone su varie dimensioni e comporta incertezza e smarrimento, euforia e ansia, soddisfazione e insoddisfazione.

A fronte delle numerosi definizioni date, in questa tesi si è scelto di indagare la preadolescenza, non come un unico processo di crisi, ma come un percorso specifico, prolungato nel tempo e differenziato al suo interno, nel corso del quale si devono anche affrontare conflitti e momenti di crisi.

Precisamente si assume una prospettiva pedagogico filosofica che parte dal positivo, ovvero un punto di vista che sa meravigliarsi, guardare con stupore, *«cogliere le potenzialità latenti - dei ragazzi- che necessitano di un sapiente scandaglio maieutico»* (Aceti e Milan 2001,55), andando prima ad analizzare lo sviluppo cognitivo e relazionale caratterizzante la prima adolescenza, per così poi mostrare come la speciale portata delle esperienze che si vivono in questa fase evolutiva rende desiderabile che ci si adoperi in vista di una valorizzazione dello specifico potenziale filosofico dei preadolescenti

#### 4.1 Lo sviluppo cognitivo e il ragionamento nella preadolescenza

Ricca di mutazioni a livello fisico, psichico e sociale, la preadolescenza è l'età delle *grandi migrazioni*, così definita in quanto rappresenta un fase di transizione specifica nell'arco evolutivo.

Precisamente, lo sviluppo dei ragazzi e delle ragazze di oggi, la maggior parte delle volte, si compie in maniera asincrona, ovvero alcune dimensioni dello sviluppo sono anticipate laddove altre sono posticipate, creando così una disparità tra alcuni aspetti della crescita. In questo sviluppo non organico, mentre i cambiamenti corporei hanno un percorso repentino e in molti adolescenti marcato, il cambiamento del pensiero avviene lentamente ed in modo continuato.

Nella prima adolescenza, i ragazzi e le ragazze acquistano la capacità di pensare e ragionare in termini ipotetico-deduttivi<sup>16</sup>. In altri termini il preadolescente comincia a ragionare sulla base di proposizioni verbali, giungendo così a compiere ragionamenti formali e a cogliere l'idea della relatività. Inoltre impara a riflettere analiticamente sul proprio pensiero. Diventa così progressivamente capace di utilizzare il pensiero astratto e di rappresentarsi il mondo che lo circonda non soltanto così come è, ma come potrebbe essere se certi elementi e certe condizioni date fossero diversi<sup>17</sup>. Vi è in questa fase dello sviluppo la massima attitudine all'apprendimento del nuovo e la maggior velocità e prontezza nell'esecuzione di compiti complessi. Siffatto sviluppo apre

---

<sup>16</sup> Il pensiero ipotetico è quel tipo di pensiero che sa usare largamente come punto di partenza di ragionamento le rappresentazioni di situazioni puramente possibili (ipotetiche) e soprattutto sa coordinare due o più eventi come contemporanei per dedurre il risultato del loro combinarsi.

<sup>17</sup> Tale conquista ed evoluzione fino al pensiero astratto è molto importante per il prossimo inserimento nel mondo degli adulti. Infatti l'apparire del pensiero ipotetico che matura e si rafforza negli anni successivi all'adolescenza ha vari effetti sulla vita del ragazzo sia in termini di relazioni con gli altri che in capacità introspettiva con se stesso. E per questo è di estrema importanza una buona scolarizzazione ed una buona educazione logica.

effettivamente la conoscenza della realtà così com'è e ad una corretta percezione e comprensione delle esperienze concrete. Tale maturità cognitiva comporta il gusto del ragionamento ove si sente il bisogno di vedere dimostrate le affermazioni che vengono fatte, ovvero tutto ciò che si dice deve essere messo in discussione e comprovato, soprattutto rispetto alle situazioni più abituali e familiari. Ciò può dar luogo a quel "comportamento incoerente" che spesso è oggetto di rimprovero da parte degli adulti. Infine, è proprio dal periodo della prima adolescenza che i processi intellettivi appaiono al massimo livello di efficienza e di plasticità e si sviluppa il pensiero scientifico.

#### **4.2 L'evoluzione del concetto di sé e degli altri nella preadolescenza**

Lo sviluppo fisico e le nuove conquiste del pensiero portano il preadolescente a strutturare nuove relazioni, che sono specchio di questa evoluzione, e che comportano una serie di cambiamenti e modifiche volti a cercare di soddisfare il bisogno di stima e di appartenenza presenti in loro.

Gli ambiti relazionali caratteristici di questo periodo sono con se stessi, con i genitori, con i coetanei e gli amici, con la scuola e le altre istituzioni. Ciò che appare più evidente, in tutte queste relazioni, è la ricerca di una nuova identità che progressivamente va formandosi.

Attraverso l'ampliamento del proprio orizzonte cognitivo e l'uso del pensiero ipotetico-deduttivo, il ragazzo, nella prima adolescenza, compie gradualmente e in modo sempre più approfondito, la riflessione su se stesso, su ciò che è, sul perché è quello che è e non è altro, su quello che potrebbe essere se fossero date altre circostanze. L'introspezione rappresenta una continua capacità di rielaborazione interiore, che, in questa fase di sviluppo, è supportata dal pensiero formale, a sua volta in grado di comprendere ciò che non è più necessario perché

passato (come le certezze infantili, gli oggetti della fanciullezza, ...) da quello che potrebbe essere utile e importante, ma che di fatto non si possiede ancora e che magari occorre conquistare. Il concetto di sé evolve e la preadolescenza rappresenta l'inizio di un vero e proprio *laboratorio del pensiero* (Aceti e Milan 2010), in cui si dà avvio, in maniera più operativa che auto-riflessiva, a un movimento dall'identificazione all'identità. Nella strutturazione dell'Io in divenire, si rileva:

*«un concetto di sé ancora poco autonomo e in continua costruzione, veicolato dal “fare”, più che trascritto in definizioni astratte o puramente concettuali, costituito da un misto di valutazioni altrui e proprie da ciò che il preadolescente vorrebbe essere, da ciò che desidera cambiare e ciò che vuole far permanere» (Gambini 2007,7).*

Il compito evolutivo della preadolescenza rispetto a questo sviluppo è quello di giungere ad una più profonda riflessione e conoscenza di sé e della realtà. Il nuovo assetto mentale, con il maturare del pensiero riflessivo e della facoltà introspettiva, dà la possibilità ai ragazzi di essere testimoni del proprio cambiamento: per la prima volta nella vita, oltre a spostare il proprio punto di vista in un campo mutato di riferimenti esterni, l'adolescente ha la possibilità di dislocarsi e di percepire il proprio sé che cambia in relazione allo stesso contesto che cambia.

Nell'evoluzione del concetto di sé hanno grande importanza le interazioni sociali. Il preadolescente è chiamato ad affrontare un nuovo compito evolutivo, relativo alla autonomizzazione dalla propria famiglia e all'apertura verso nuove forme di socializzazione. Prima di tutto durante la preadolescenza inizia a cambiare il rapporto fra l'individuo e i suoi genitori: emerge nel ragazzo l'esigenza di

rendersi più autonomo e indipendente nei confronti di queste figure laddove permane comunque un atteggiamento di forte dipendenza e idealizzazione delle stesse. In questa fase si assiste ad un progressivo e lento passaggio da un orientamento verso i genitori ad un orientamento verso i pari. Il rapporto con i coetanei e le alterne vicende dell'amicizia sono al centro della preadolescenza (e dell'adolescenza poi) e costituiscono, al di là della loro apparente temporaneità, un secondo elemento di costituzione della competenza sociale e della riorganizzazione del sé di ogni ragazzo. Precisamente, l'amicizia interpersonale e la partecipazione a gruppi di pari rappresentano i due livelli caratterizzanti e interdipendenti tra loro della prima e seconda adolescenza.

In genere, all'inizio dell'adolescenza, l'amicizia rappresenta una necessità e un risvolto molto importante. Maschi e femmine hanno una modalità diversa di stare insieme. Per le ragazze lo stare insieme è caratterizzato maggiormente da una relazionalità di tipo affettivo: vicinanza, comunicazione e reciproca conoscenza. Per i maschi invece lo stare insieme è orientato verso un scopo di tipo operativo, che permette l'esplorazione delle proprie capacità e del proprio territorio.

Per quanto riguarda la partecipazione a gruppi, la frequentazione di *gruppi formali*<sup>18</sup> raggiunge in questa fase la sua massima espressione, per abbassarsi sempre di più oltre il quattordicesimo anno di età. Tipico della prima adolescenza è la frequenza parallela di gruppi dalle caratteristiche molto diversificate, laddove a un reciproco conformismo si associano stili di vita e di comunicazione assai diversi fra loro che riescono, fino ad un certo punto, a essere praticabili senza creare eccessiva conflittualità nel preadolescente. È proprio durante la preadolescenza che l'individuo compie lo sforzo maggiore nell'attuare il compito di sviluppo di passare da una costruzione di sé fondata su qualche modello al quale identificarsi ad un definizione originale di sé.

---

<sup>18</sup> La definizione di gruppi formali fa riferimento a quella gamma di attività di diverso tipo (religioso, sportivo, socio-educativo, culturale, politico) promossa all'interno di movimenti o associazioni.

Ricapitolando, le interazioni sociali nella preadolescenza assumono il significato di «ricerca di un “tu”» (Gambini 2007,9), il cui scopo è la costruzione di un’immagine significativa di sé stessi con qualità e caratteristiche personali socialmente riconosciute e apprezzate.

### 4.3 Filosofia e preadolescenza

La psicoanalista francese Dolto definisce l’adolescenza al modo di *un’età meravigliosa*, in cui è possibile riconoscere come punto di partenza il positivo, accentuato al massimo. Le caratteristiche costitutive che contribuiscono a definire l’adolescenza “meravigliosa”, in tutte le sue fasi, sono :

- *l’acrobaticità*. Il preadolescente prima, e l’adolescente poi, è chiamato ad un “meraviglioso” e allo stesso tempo problematico salto esistenziale ed identitario che rappresenta il passaggio tra due età, l’infanzia (“quello che ero”) e la vita adulta (“quello che sarò”). Da un certo punto di vista il cambiamento è atteso come una promozione sociale verso la conquista di nuovi spazi di libertà e di emancipazione; da un altro, la crescita comporta la perdita di ciò che si era, di ciò che è conosciuto e familiare. Affiora così la necessità di confronto con un nuovo modo di essere e di sentire, sconosciuto e dagli esiti imprevedibili (Milan 2010);
- *la progettualità*. Con la preadolescenza ha inizio quella fase evolutiva in cui si sviluppa una personale progettualità esistenziale. Di fronte all’intima crisi d’identità, che in modi diversi coinvolge ogni individuo nel suo percorso evolutivo, si è chiamati a *gettare in avanti*<sup>19</sup>, affrontando quei compiti di sviluppo, che si pongono a metà strada tra i bisogni individuali e le richieste della società. In questo senso è possibile dare avvio ad un progetto non in

---

<sup>19</sup> *Progettare*: dal latino *projectus*, azione di gettare avanti.



funzione solo dell'attuale (esistente), ma anche in funzione dell'esistenziale, ipotizzabile dall'immaginazione e verificabile dall'intelligenza (Aceti 2010).

- *la vulnerabilità*. La fase adolescenziale è l'età della «*perdita del guscio*». Condizione imprescindibile di crescita, di maturazione e di educazione, il sentirsi vulnerabili rappresenta quella «*intima meravigliosa legge che regola l'itinerario esistenziale della prima e seconda adolescenza e la sua intima maieutica*» (Milan 2010,66).

Dimensioni come l'acrobaticità, la progettualità e la vulnerabilità indicano la presenza di potenzialità e risorse specifiche della fase evolutiva adolescenziale. E, proprio all'interno di tali dimensioni, è possibile descrivere la percezione di tutti quei cambiamenti, da quelli fisico-biologici a quelli relazionali, che portano il preadolescente prima, e l'adolescente poi, a interrogarsi su di sé e sul mondo che lo circonda.

Da tali premesse diventa quindi possibile affermare che la preadolescenza è filosofica in senso eminente. In effetti, la speciale portata delle *esperienze profonde* che si vivono a questa età identificano un periodo più instabile rispetto sia all'infanzia che alla seconda adolescenza, proprio in quanto questa è l'età nel corso della quale dei bambini si ritrovano puberi e, già solo nel loro corpo, spettacolarmente diverse/i da come avevano creduto di essere. Una simile "metamorfosi", quando ha inizio, porta la rimessa in discussione sia delle abitudini e delle regole vigenti fino ad allora, quanto le chiavi di lettura del reale, le forme di pre-comprensione, il modo di canalizzare la formazione di impressioni e giudizi (Rossetti 2006). Ma con la conquista, a partire dalla prima adolescenza, del pensiero formale e astratto, è possibile affrontare la complessità della realtà e di comprenderne i nessi logici. È la messa in discussione di sé stesso e del mondo, che espone il preadolescente ad un vasta proposta di modelli e consigli contrastanti e, contemporaneamente, ad una stimolante difficoltà di

orientamento. Precisamente, il ragazzo è portato ad attivare una serie di “silenzianti selettivi” (Rossetti 2006), il cui compito è quello di semplificare la percezione della realtà ed eventualmente di stemperare il disagio. Occorre però avere coscienza che tutto ciò non basta, perché la realtà, senza un perché, risulta essere vuota. È il perché inscritto nella realtà che occorre cogliere. È il perché che attraversa tutta la vita e l’esistenza, ma che prende forma soprattutto in quest’età che, essendo di transizione, è di più alta rilevanza filosofica.

Sommariamente, è possibile dire che nel corso di questa specifica fase evolutiva, prende gradualmente consistenza il distacco tra il soggetto e gli oggetti, che determina lo sviluppo di un pensiero svincolato dall’esperienza percettiva e sensoriale, su cui poi poggia la crescente autonomia del soggetto. Il percorso evolutivo sfocia così nelle strutture del pensiero ipotetico-deduttivo che rappresentano il grado più alto di indipendenza delle risposte del soggetto all’immediatezza degli stimoli esterni. Questa logica nascosta e concreta è lo specifico e peculiare potenziale filosofico dei preadolescenti, ovvero ciò che ora il ragazzo è in grado di cogliere è ciò che gli apre una nuova via verso la comprensione delle cose (Cosentino 2002). Infatti i processi di formazione dell’identità durante la preadolescenza, descritti precedentemente, mostrano come l’interesse che i ragazzi manifestano, ad esempio nei confronti dell’esplorazione del mondo, si associa spesso a descrizioni di sé più ricche e articolate rispetto a quelle dell’infanzia, ma allo stesso tempo non ancora integrate o strutturate in un’identità definita. La preadolescenza è infatti lo stadio in cui il reale viene rappresentato come una proiezione del possibile (non contraddittorio), ed è in questa logica che l’eterogeneità del gruppo (formale, informale, tra coetanei, ...) diventa il luogo più consono per il filosofare. La famiglia, gli amici, la scuola, il tempo libero sono le aree considerate, in questa fase, importanti, però anche quelle verso le quali i ragazzi mostrano un certo impegno e nelle quali provano le maggiori difficoltà. Questo perché il gruppo, in tutte le sue accezioni, nel suo essere sempre, sotto diversi aspetti, variegato porta

le “domande di senso” personali ad assumere forme molto caratterizzate e diversificate, che richiedono una buona capacità argomentativa e un atteggiamento aperto all’ascolto e al dialogo con l’altro.

Parallelamente, un secondo tratto riconosciuto come rappresentativo delle trasformazioni della preadolescenza è la tendenza, da parte dei ragazzi, a marcare una certa distanza tra il mondo condiviso e quello non condiviso. La prima e seconda adolescenza è segnata proprio dal costituirsi di molteplici aree riservate che i ragazzi sono più o meno determinati a proteggere. E oggi, in una società così urbanizzata e mediatizzata, il pericolo è che la loro personale costruzione dell’immagine del mondo sia fin troppo semplificata e debole, perché debole è la loro presa sulla realtà.

Alla luce di ciò, emerge la dimensione problematica e aperta della ricerca filosofica come via efficace per lo sviluppo del pensiero critico e creativo dei preadolescenti. La specificità filosofica della preadolescenza si pone infatti come sfida educativa, dove il problema centrale è quello di promuovere le domande, più o meno esplicite, dei ragazzi, e quelle situazioni di insegnamento problematizzanti, cioè filosofiche.

In questa tesi si avanza quindi un possibile incontro tra preadolescenti e filosofia, proponendo un tipo di esperienza filosofica che si caratterizza per la centralità dell’uso del ragionamento nella definizione e nella discussione di problemi, nell’espressione e nella comunicazione di idee e pensieri all’interno di un contesto di gruppo, inteso come comunità di ricerca.

In questo tipo di prospettiva filosofico-pedagogica, ciò che importante è l’acquisizione di un *habitus* improntato alla ragionevolezza, dove il ruolo del preadolescente si esplica fundamentalmente nell’area del linguaggio, il quale viene assunto nel duplice aspetto di oggetto di indagine e di strumento di chiarificazione e di maturazione del pensiero (Cosentino 2002).

Il filosofare si rivela quindi come una variabile della comunicazione e della relazione, finalizzate alla realizzazione dei compiti di sviluppo. È proprio la prima adolescenza il momento in cui il ragazzo/a:

*«avverte sempre più vivamente il bisogno di compiere, in condizioni di autonomia, delle sperimentazioni, di “vedere le cose con i propri occhi”, di “ragionare con la propria testa”, di “farsi delle opinioni personali” nei vari ambiti dell’esperienza, da quello costituito dall’ambiente fisico e dagli eventi che si svolgono a quello costituito dal mondo sociale» (Aceti e Milan,30).*

Segue la presentazione della metodologia didattico-pedagogica della *Kinderphilosophie* come percorso di “allenamento a pensare” per preadolescenti e non solo, che pone come obiettivo del filosofare *l’educare a pensare* (Bonsignore 1997) per potersi orientare nel reale, poter agire, cambiare e ripensare se stessi in una circolarità aperta e mutevole.

## 5. *KINDERPHILOSOPHIE*: UN PERCORSO PER LA COSTRUZIONE DEL PENSIERO IN ETÀ EVOLUTIVA

Sulla base del modello della *Philosophy for Children* di Lipman<sup>20</sup>, intorno agli anni Ottanta, Daniela Camhy dà inizio, a partire dall'Austria per poi coinvolgere l'Europa in generale, a una nuova metodologia didattica e formativa: la *Kinderphilosophie*, termine tedesco che unisce in un'unica parola i bambini (*Kinder*) e la filosofia (*Philosophie*). Tale pratica didattica e culturale prende avvio dall'idea di una filosofia non direttamente orientata all'insegnamento per i bambini (idea-filo conduttore della *Philosophy for Children*), ma realizzata dai bambini, ovvero una filosofia fatta dai bambini attraverso l'assunzione di un ruolo attivo nella costruzione del proprio pensiero. È all'interno di questa logica, che tale metodo non è specifico per i bambini, ma attuabile come percorso per la costruzione del pensiero in età evolutiva.

La *Kinderphilosophie* è una metodologia formativa che si fonda sul riconoscimento della necessità di educare il pensiero al confronto, per evitare semplificazioni eccessive e banalizzazioni.

La *Kinderphilosophie* assume un atteggiamento diverso rispetto, non solo alla società contemporanea, ma anche al modello tradizionale d'insegnamento e di educazione. Questa nuova metodologia pedagogica ha la finalità di aiutare ogni bambino o ragazzo a costruirsi un suo pensiero critico che lo renda capace non solo di formulare valutazioni proprie, ma soprattutto di ascoltare, selezionare e rielaborare quelle altrui.

Valorizzando contraddizioni e relazioni, si punta alla formazione di un pensiero complesso, cioè critico, creativo e valoriale. Si segue un procedimento di ricerca

---

<sup>20</sup> Intorno agli anni Settanta, in New Jersey, Matthew Lipman, insieme ad alcuni collaboratori, creò un programma per fare filosofia per i bambini, la *Philosophy for Children (P4C)*.

fondato sul dialogo, favorendo le esperienze del pensiero attraverso l'uso del linguaggio.

Punti di riferimento pedagogici della *Kinderphilosophie* sono: il socio-costruttivismo di Vygotskij, secondo il quale il processo cognitivo è determinato dai contesti socio-culturali di riferimento, e la comunità di ricerca delineata da Lipman, caratterizzata dal cambio di ruolo dell'insegnante o educatore in guida e facilitatore.

L'obiettivo cognitivo della *Kinderphilosophie* non è la soluzione di problemi, ma la loro ricerca. Trasformando il gruppo in una comunità di ricerca, dove i bambini e i ragazzi imparano proponendo problemi, discutendo e cercando insieme soluzioni argomentative.

## 5. 1 Il metodo

La *Kinderphilosophie* è una metodologia che si sviluppa attraverso un percorso molto chiaro. Nato come metodo didattico, tale percorso è applicabile a più contesti, concepiti come agenzie educative.

Centrale è la fase della ricerca e dell'esposizione del problema all'interno della comunità di ricerca. La ricerca si fonda su un dialogo cooperativo che ha inizio da un problema sollevato da un testo, per poi articolarsi con la discussione argomentativa. Da un punto di vista procedurale, tale metodo è simile a quello del *problem solving*<sup>21</sup>, ma si differenzia da esso in quanto la finalità della

---

<sup>21</sup> Cfr., in [http://www.fagagnascuole.it/utenti/cms\\_fagagna/anute/kindergold/kinderphilosophie.pdf](http://www.fagagnascuole.it/utenti/cms_fagagna/anute/kindergold/kinderphilosophie.pdf), A. Filipponi, *La Kinderphilosophie*: il problem solving è un percorso logico che si compone di alcune fasi principali. Innanzitutto si riconosce e si acquista consapevolezza del problema. In seguito si sviluppa una definizione di quali siano i confini, le dimensioni e le caratteristiche del problema evidenziato, per produrre un'analisi più dettagliata di ciascun elemento. Infine s'identificano le cause per poi giungere alla soluzione del problema.

*Kinderphilosophie* non è la soluzione, ma la ricerca stessa dei problemi sollecitati dal testo di partenza.

La scelta del testo per iniziare la metodologia rappresenta un compito chiave dell'educatore-falicitatore.

Si tratta di "*philosophieren mit Kinder*" (filosofare con i bambini), e ciò significa che l'uso dei testi della tradizione filosofica non è una questione secondaria (Filipponi 2004).

La ricchezza della tradizione filosofica permette di spaziare su vari campi e argomenti. Si parte dall'idea che non esistono materiali strutturati per fare filosofia per i bambini, ma l'educatore diventa un selezionatore di materiale utile per stimolare la discussione.

Negli incontri di *Kinderphilosophie* il testo non è sempre un racconto, ma può anche essere una favola, un detto, un aforisma, una poesia, un articolo di giornale, un film, un quadro, e molto altro ancora. Il compito del "testo" proposto non è quello di orientare, ma di provocare il pensiero intermittente e aforistico dei bambini e dei ragazzi. Il loro pensiero è in evoluzione, infatti non è omogeneo, costruito e organizzato, ma ricettivo, rapido e dinamico. Questo spiega le illuminazioni e le osservazioni quasi geniali, rispetto al modo di ragionare convenzionale, che i bambini hanno, ma che ancora non sanno argomentare.

I membri del gruppo organizzato come comunità di ricerca riflettono sul pensiero, si chiedono il significato di alcuni processi cognitivi e acquisiscono abilità trasversali.

### 5.1.1 Come organizzare un progetto di *Kinderphilosophie*

Di seguito sono illustrate le linee guida per l'educatore che sceglie di utilizzare la *Kinderphilosophie* come metodo in grado di attivare una discussione dinamica all'interno del gruppo, con il coinvolgimento di un numero elevato di ragazzi (Filipponi 2004).

1. *La scelta del testo.* Come prima cosa, l'educatore-facilitatore sceglie un testo che contenga tematiche di tipo universale o concettuale. Non è necessario che sia un racconto. Tuttavia è necessario che sia argomentativo, cioè sia in grado di far iniziare a discutere i membri della comunità di ricerca. È utile poi che l'educatore predisponga un questionario-guida per se stesso, perché gli potrà servire, durante la discussione, a ricondurre il dialogo a un ambito di indagine filosofica, e a non far cadere la discussione in una semplice conversazione.

2. *Predisposizione del gruppo all'attività.* Significa chiamare all'attenzione dei membri all'inizio della lezione secondo la modalità della *Kinderphilosophie*. Questo avviene posizionando gli alunni in cerchio, o ridistribuendo l'ordine dei posti, cambiando luogo, oppure, più semplicemente, ricordando le regole di base di una discussione all'interno della comunità.

3. *Le regole della discussione.* Viene spiegato che, durante la discussione, s'interviene per alzata di mano, non si commenta o giudica, ognuno può dire ciò che vuole nel momento in cui argomenta il proprio punto di vista senza essere valutato, in quanto non esiste una risposta giusta o sbagliata. È



importante che, durante l'intervento di un membro della comunità, gli altri seguano ciò viene detto, senza perdersi in quello che si pensa e che si vuole dire, e che ogni intervento si raccordi con quello precedente. In questo modo si crea un movimento di pensiero che non è il proprio, ma è il pensiero del gruppo.

4. *La lettura del testo nella comunità di ricerca* (oppure la visione di un film, di un quadro, di una clip, ecc.).

5. *La sottolineatura del "testo"*. Dopo aver letto il testo, si evidenziano individualmente i punti per ognuno più significativi. Questo non vuol dire sottolineare necessariamente i punti più importanti, ma quelli (uno o due) che hanno colpito di più.

6. *L'agenda*. L'insegnante/Educatore riporta alla lavagna le frasi che la comunità di ricerca ha selezionato, scrivendo a fianco il nome di chi è intervenuto, ciò significa renderlo consapevole dell'importanza e della responsabilità che deriva dal suo contributo personale. In questo modo si crea un'agenda, cioè il testo costruito dal gruppo. Il punto di riferimento ora non è più il testo, ma l'agenda stessa.

7. *Rilettura dell'agenda e possibile sintesi dei punti* espressi in concetti più generali, ed eventuale verifica dei termini attinenti a concetti filosofici.

8. *L'analisi dell'agenda.* I componenti del gruppo, a coppie o singolarmente, analizzano l'agenda cercando uno o più argomenti che li incuriosiscono maggiormente o verso i quali manifestano dei dubbi, per poi formulare delle domande. Queste vengono registrate dal facilitatore su un foglio e serviranno da domande-chiave durante la discussione.

9. *La discussione.* Attraverso le domande poste al gruppo si avvia la discussione, finalizzata alla ricerca dei punti più problematici. Nei momenti di stallo o di difficoltà, l'educatore può utilizzare le domande già da lui predisposte come stimolo per la discussione. In questo modo i membri della comunità sono sempre sollecitati e allenati a porsi delle domande. Bisogna considerare inoltre che sono parte integrante della discussione sono anche i gesti, le pause e le provocazioni.

10. *L'individuazione degli eventuali concetti generali emersi dalla discussione.*

11. *La sintesi.* La sintesi della discussione può diventare una traccia da sviluppare in una produzione di tipo argomentativo: un testo scritto argomentativo, un disegno, un cortometraggio, un laboratorio, o una qualsivoglia forma espressiva, che poi verrà valutato dall'insegnante/educatore insieme alla comunità di ricerca.

In particolare, in questa tesi si sceglie di illustrare lo sviluppo di un possibile progetto di *Kinderphilosophie* atto a un gruppo di ragazzi preadolescenti.

Il progetto in questione si presenta diviso in tre fasi (fase 1, fase 2, fase), individuate rispetto alla globalità del possibile percorso della metodologia della *Kinderphilosophie*, ovvero dall'organizzazione del gruppo in una comunità di ricerca, ai possibili effetti sul modo di agire e di relazionarsi futuri con e nel mondo di ciascun partecipante al percorso.

Ciascuna fase si suddivide a sua volta in momenti (momento A, momento B, momento C, momento D, momento E), strutturanti sempre seguendo, in maniera progressiva, il percorso di *Kinderphilosophie*, e così andando a costruire l'ossatura portante dello stesso.

Segue la strutturazione del possibile percorso di *Kinderphilosophie* indicato per un gruppo di ragazzi preadolescenti.

## **FASE 1:**

### **MOMENTO A: Organizzazione del gruppo in una comunità di ricerca**

#### ***1. Organizzazione del gruppo in una comunità di ricerca.***

Significa chiamare all'attenzione degli educandi l'inizio dell'ora di libertà. Questo avviene posizionando i membri del gruppo in cerchio e ridistribuendo l'ordine dei posti. Si ricordano le regole della discussione.

#### ***2. Regole della discussione.***

Durante la discussione s'interviene per alzata di mano, non si commenta o giudica, ognuno può dire ciò che vuole nel momento in cui argomenta il proprio punto di vista senza essere valutato, in quanto non esiste una risposta giusta o sbagliata (partecipazione democratica). È importante seguire il pensiero degli altri, senza perdersi in quello che si pensa e si vuole dire, in modo che ogni intervento si raccordi con quello precedente. Si crea così un movimento di pensiero della comunità, e non del singolo.

### **MOMENTO B: Analisi del "testo provocatore" non specificatamente filosofico**

#### ***3. Lettura del "testo provocatore" non specificatamente filosofico nella comunità di ricerca (oppure visione del film, quadro,...)***

#### ***4. Sottolineatura del testo e formulazione delle domande filosofiche.***

Dopo aver letto il testo (o dopo la visione di un filmato, o di un quadro,...), si evidenziano (per iscritto o mentalmente) i punti per ognuno più significativi, a partire dai quali poi si formulano le domande filosofiche.

#### ***5. Analisi delle domande filosofiche.***

Ciascun membro pone le proprie domande alla comunità di ricerca, e insieme vengono analizzate cercando di costruire le *domande della comunità*, utilizzate poi come domande-chiave durante la discussione.

### **MOMENTO C: Discussione dialogica in una comunità di ricerca**

#### ***6. Discussione dialogica nella comunità di ricerca***

Attraverso le domande individuate dalla comunità, si avvia la discussione, finalizzata alla ricerca dei nodi più problematici.

## **FASE 2:**

### **MOMENTO D: Rielaborazione della discussione.**

#### ***7. Produzione argomentativa***

La sintesi della discussione, che conclude ogni incontro del percorso, diventa traccia da sviluppare in una produzione argomentativa, ad esempio in un testo argomentativo, o in un disegno, cortometraggio, laboratorio teatrale, o in una qualsivoglia forma espressiva. Ad ogni membro della comunità, singolarmente o in piccoli gruppi, viene chiesto di elaborare una produzione argomentativa con l'uso della struttura tipica (premesse, prove, conclusioni).

## **FASE 3:**

### **MOMENTO E: Ricaduta sul saper agire**

#### ***9. Dimensione etica e relazionale***

Quest'ultima fase è valutabile in un medio e lungo termine, quando il membro della comunità dimostrerà di procedere in modo qualificato e riflessivo, agendo facendosi carico delle responsabilità del proprio fare.

**Figura 1** - Percorso di *Kinderphilosophie* con preadolescenti.

### 5.1.2 Come valutare un progetto di *Kinderphilosophie*

La valutazione, in quanto legata alla verifica dell'apprendimento, è una delle attività che necessariamente caratterizzano le agenzie educative, e maggiormente l'istruzione scolastica.

La valutazione è:

*«una ricerca continua di giusto equilibrio tra promozione, cura, attenzione ai bisogni degli allievi e valorizzazione del loro impegno, capacità, meriti»* (Cerini 2009,17).

Nel momento in cui si parla di educazione del pensiero, la questione valutativa diventa particolarmente delicata e complessa. Delicata perché implica l'individuazione e l'uso di criteri generali di riferimento rispetto cui valutare il progresso del pensare. Complessa perché, se si vuole valutare il pensiero nella sua multidimensionalità, ci si deve porre in relazione a diverse variabili, come ad esempio le caratteristiche situazionali che influiscono sul pensare.

La valutazione allora non può avere come oggetto il contenuto dei pensieri dei soggetti coinvolti, ma invece i processi di pensiero da loro messi in atto: il modo in cui i membri della comunità di ricerca imparano ad ascoltare gli altri, il modo in cui fanno emergere l'aspetto problematico di un contenuto e la più articolata esposizione degli argomenti nei compiti scritti.

La *Kinderphilosophie* pone infatti l'attenzione su un punto essenziale del processo valutativo: la pluralità della comunicazione (Stefanel 1996).

L'attività di *Kinderphilosophie* è incentrata sulla comunicazione di tipo filosofico, la quale non può essere imprecisa o ambigua. Prevalendo lo specifico del gruppo come comunità di ricerca in cui l'insegnante o educatore è l'ordinatore del discorso, ognuno può sostenere quello che vuole, ma nel momento in cui deve argomentarlo non ogni cosa può essere detta. Nell'ambito della comunità di ricerca il bambino o ragazzo si sente libero, cioè sa di poter dire ciò che vuole nel momento in cui sostiene il proprio punto di vista, senza essere valutato. E in questo contesto i contributi degli educandi si fanno più articolati e più ricchi di informazioni e di ipotesi.

La valutazione acquista così essa stessa la forma della discussione, in cui i membri s'impiegano in atti valutativi (Stefanel 1997).

Ciò che la proposta didattica di *Kinderphilosophie* mette in discussione è precisamente il concetto di un'unica possibilità interpretativa delle comunicazioni dei ragazzi. La pluralità d'interpretazioni determina effettivamente una valutazione plurima, cioè che prende in considerazione molti elementi diversi tra loro, ma tutti strutturati all'interno di un unico discorso.

In questo modo, la valutazione acquista un valore formativo che ha per oggetto la personalità culturale di ogni bambino o ragazzo (Stefanel 1997).

Attualmente, all'interno del metodo della *Kinderphilosophie*, l'azione valutativa è pensata e predisposta per il momento finale di sintesi<sup>22</sup>. A seguito della discussione, si propone ai membri della comunità di svolgere una "produzione argomentativa", ad esempio la traccia di un tema da sviluppare attraverso un testo argomentativo. Tale produzione poi viene valutata all'interno della comunità di ricerca. In questo modo ogni membro della comunità, valutando anche il lavoro dei compagni, diventa capace di autocorreggersi.

---

<sup>22</sup> Vedere paragrafo 5.1

In questa tesi si è scelto di pensare e sviluppare una modalità di valutazione che faccia riferimento alla globalità di un possibile progetto di *Kinderphilosophie*, ovvero un sistema di valutazione orientato all'interpretazione dell'apprendimento conseguito dall'organizzazione del gruppo in una comunità di ricerca, fino ai possibili effetti sul modo di agire e di relazionarsi futuri con e nel mondo di ciascun partecipante al percorso.

Precisamente, a fronte del tipo di contesto che va delineandosi attraverso il metodo della *Kinderphilosophie*, l'apprendimento viene concepito come un processo che aiuta a riflettere su quella conoscenza spontanea che ogni individuo costruisce dentro il proprio mondo, e allo stesso tempo sollecita ad allargare il proprio sapere contestuale, attraverso l'incontro e lo scontro con altri saperi, imparando a decentrare il proprio punto di vista, cioè imparando anche a costruire nuovi punti di vista negoziati e condivisi. L'apprendimento così inteso non può quindi ridursi ad essere solo una realtà da giudicare (valutazione sommativa) e nemmeno da spiegare (valutazione formativa) ma da comprendere e interpretare. E la valutazione volta alla comprensione e all'interpretazione dell'apprendimento raggiunto è la valutazione autentica.

## 5.2 Le strategie metacognitive: apprendimento in situazione e co-valutazione autentica

La valutazione autentica è un termine coniato negli anni Novanta per descrivere i metodi di valutazione alternativi all'interno del mondo scolastico. Tali metodi sono quelli che devono consentire “autenticamente” ad un alunno/educando di dimostrare le proprie capacità nello svolgimento di compiti, nella soluzione di problemi o nell'espressione delle proprie conoscenze, in modo da simulare le situazioni in cui ci si trova nella vita reale.

La modalità “alternativa” di intendere la valutazione si fonda sulla convinzione che l'apprendimento, e l'apprendimento scolastico, non deve dimostrare un “accumulo di nozioni”, bensì ciò che un bambino o ragazzo sa e sa fare, le conoscenze pregresse e le conoscenze acquisite. La valutazione quindi non può essere oggettiva, ma può dotarsi di strumenti che la rendano il più possibile affidabile.

Gli strumenti per una valutazione autentica sono:

- prove oggettive e semistrutturate
- schede e attività di autovalutazione
- osservazioni educative
- rubric* di valutazione<sup>23</sup>
- compiti autentici

---

<sup>23</sup> In questo caso si è scelto di mantenere il termine inglese *rubric*, in quanto la corrispettiva traduzione italiana in rubrica rimanda al quaderno diviso in ordine alfabetico in cui in genere vengono annotati dati anagrafici.



Nell'ambito specifico della *Kinderphilosophie* occorre pensare ad un sistema di valutazione con indicatori di conoscenze e competenze affinché l'azione valutativa dimostri le reali capacità di ragionamento, di creatività e di soluzioni di problemi messe in atto dall'individuo in situazioni concrete di vita (competenze) (Ranzenigo 2011).

Le modalità di discussione di determinati argomenti posti alla comunità di ricerca all'interno di un percorso di *Kinderphilosophie* possono essere ricondotte alla categoria dei *compiti autentici*, in quanto compiti complessi e aperti a carattere concreto posti ai membri come enigma da risolvere per dimostrare la loro padronanza in un dominio di conoscenza.

I membri della comunità di ricerca, seguendo il metodo della *Kinderphilosophie*, diventano infatti soggetti che producono conoscenza agendo in modo riflessivo sulla situazione posta.

Nella definizione di competenza come la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio nello sviluppo personale e/o professionale, si riconosce la struttura dei compiti autentici. I compiti autentici infatti sono problemi complessi, aperti, posti agli individui come per dimostrare la padronanza di qualcosa. Tali compiti si prefiggono di non limitare l'attenzione alle conoscenze o abilità raggiunte, ma di esplorare la padronanza dal soggetto all'interno di un determinato dominio di competenza.

All'interno di un'ottica di descrizione della competenza in termini di autonomia e responsabilità, la *rubric* di valutazione costituisce un valido strumento e supporto per verificare e valutare un compito autentico, in cui sono presenti i paradigmi della competenza perché il soggetto produce conoscenza agendo in modo riflessivo sulla situazione posta.

### 5.2.1 Rubric di valutazione autentica

All'interno di questa tesi si è scelto di sviluppare una *rubric* come modalità di analisi di un possibile progetto educativo di *Kinderphilosophie*.

La decisione è ricaduta sulla *rubric* di valutazione in quanto rappresenta un valido strumento di valutazione autentica per l'osservazione di un percorso che fa propria la metodologia di *Kinderphilosophie*. La *rubric* infatti "costringe" a strutturare il percorso e a valutarlo per competenze, considerate all'interno della dinamica del *pensiero in azione* e dell'*agire riflessivo in situazione*.

La *rubric* ha diversi componenti, ciascuno dei quali contribuisce alla sua utilità, che di solito sono:

- una o più *dimensioni*: riferimenti per giudicare l'azione della competenza degli alunni;
- gli *indicatori* per specificare i livelli di prestazione accompagnati da modelli o esempi per ogni livello;
- i *descrittori*: indicano ai valutatori dove e cosa guardare per giudicare il compito complesso svolto con successo, fornendo feedback concreti se il criterio è soddisfatto;
- una *scala di valore*: punti o altri valori da assegnare al lavoro (Ranzenigo 2011).

In particolare, la *rubric* proposta in questa tesi ha come punto di riferimento del suo sviluppo il possibile progetto di *Kinderphilosophie* atto a un gruppo di ragazzi preadolescenti descritto precedentemente (*figura 1*).

### 5.2.2 Gli indicatori per individuare i processi di sviluppo della competenza

Come specificato in precedenza, la *rubric* di valutazione costituisce un valido strumento e supporto per verificare e valutare un compito autentico in cui sono presenti i paradigmi della competenza. Nel momento in cui si definisce la competenza come nucleo inseparato di pensiero e azione, ecco che «*il modello d'analisi delineato deve essere sistemico, dinamico ed evolutivo*». (...) Quindi è «*importante assumere che lo sviluppo delle componenti non può essere uniforme e sequenziale, ma differenziato e composito*» (Tessaro 2012, 112).

Il professor Tessaro afferma che tutte le competenze possono essere rappresentate graficamente attraverso un piano cartesiano, in cui l'ascissa è l'asse produttivo (l'esperire e l'operare, l'esperienza e l'azione) e l'ordinata è l'asse cognitivo (il sapere, il riflettere, la conoscenza e la metacognizione) (Tessaro 2011). All'interno di contesti d'uso o di situazioni differenti, ogni persona adotta i propri tempi e le proprie modalità con motivazioni e disposizioni diverse. In questo modo sia le situazioni che le combinazioni di conoscenza e azione si presentano sempre diseguali e articolate.

A seguire la rappresentazione grafica del modello di sviluppo della competenza del professor Tessaro:



Figura 2- I rilevatori di sviluppo della competenza.

Il grafico della *figura 2* rappresenta lo sviluppo della competenza in modo irregolare e articolato. Si può osservare che procede in «*un continuum ininterrotto di processi/indicatori che assicurano la fusione tra il riflette e l'agire*» (Tessaro 2012,109), e che i rilevatori di sviluppo della competenza scelti sono:

- *Imitazione consapevole*: è il modo consueto in cui un soggetto inizia a sviluppare la competenza, ossia ad associare il pensiero ad un fare che fino a quel momento era senza scopo. Di fronte ad un situazione nuova, la persona diventa consapevole che può imitare, cioè riprodurre quanto già conosciuto ed esperito da sé o dagli altri;
- *Adattamento al contesto*: il soggetto non si limita a copiare o ripetere, ma modifica quanto già sa e sa fare in maniera coerente e conforme al contesto nuovo e diverso in cui deve agire. Il soggetto acquista la consapevolezza che ogni situazione è sempre nuova e complessa, ovvero l'approccio richiesto è di essere dinamici rispetto ad essa;

- *Realizzazione diretta allo scopo*: è la capacità di affrontare daccapo un problema. Ciò significa che il soggetto è in grado di individuare e scomporre il problema nella situazione data, e quindi di pianificare delle soluzioni efficaci. È il rilevatore che garantisce il riconoscimento della competenza (livello standard);
- *Specificità personale*: la capacità del soggetto di interpretare e così di personalizzare rispetto alla propria specificità la competenza standard. Tale rilevatore non fa riferimento solo ai tratti distintivi della persona, ma soprattutto al talento e al potenziale della stessa;
- *Innovazione creativa*: indica la capacità della persona di saper unire elementi esistenti con connessioni nuove e utili. La persona è in grado così di leggere le situazioni con occhi nuovi e di interpretare prefigurando nuovi scenari.

Sempre in rispetto ai rilevatori di sviluppo, è possibile delineare il livello di sviluppo delle componenti:

1. *Esordiente*: il soggetto tende ad aderire in maniera meccanica alle consegne, seguendo le regole e i principi indicati dall'esterno in maniera rigida e priva di discernimento, cioè senza tener conto in modo esplicito del contesto in cui opera.
2. *Praticante*: il soggetto formula le procedure basandosi sui singoli aspetti, in quanto la capacità percettiva è limitata. Inizia a distinguere le situazioni, ma assegna la medesima importanza a tutti gli aspetti del lavoro. Collega la sua esperienza con ciò che studia o con ciò che ha studiato.
3. *Standard*: il soggetto sa specificare, rispetto alla situazione data, gli obiettivi della sua azione e i mezzi per raggiungerli. È capace di fare previsioni e di pianificare, mettendo così in atto procedure e routine efficaci ed efficienti. Facendo riferimento alle prassi internazionali, si è concordato di assumere il terzo stadio come identificativo di quello standard, ovvero la soglia di criticità

(standard minimo) per ciascuna componente al di sotto della quale, non solo quella componente, ma tutta la competenza non può essere considerata valida e adeguata<sup>24</sup>.

4. *Rilevante*: il soggetto ha un approccio olistico e sistematico nel cogliere la complessità delle situazioni e l'intreccio degli elementi. È capace di ricostruire il quadro generale e di focalizzare gli aspetti rilevanti, riconoscendo analogie e differenze con le situazioni già vissute.
5. *Eccellente*: il soggetto intuisce in modo completo e articolato le situazioni da affrontare. Ricorre a mezzi analitici solo in situazioni inedite. Agisce in modo fluido e appropriato in quanto mosso da una forte capacità strategica e visione a lungo termine.



**Figura 3** - Le soglie di competenza rispetto ai rilevatori di sviluppo della competenza.

Poiché si è delineata la competenza come nucleo inseparato di pensiero e azione, i rilevatori che illustrano la sua crescita si devono articolare nell'interazione continua del riflettere e dell'agire, del fare e del pensare (Tessaro 2012). La scelta

<sup>24</sup> Il livello standard è rigorosamente fissato solo ai fini della certificazione delle competenze. Per quanto riguarda la valutazione formativa lo standard non è definito dalla prestazione, ma dal profilo complessivo del soggetto.

di proporre la *rubric* come direttiva di valutazione di un progetto di *Kinderphilosophie* dipende dai vantaggi che derivano dal suo utilizzo, quali il miglioramento della qualità dell'apprendimento e della motivazione non del singolo, ma del singolo che appartiene a una comunità, e che conseguentemente può anche ottimizzare l'autovalutazione. Solo in quest'ottica d'azione è possibile riconoscere il valore personale del ragazzo o bambino non rispetto alla singola prestazione, ma nell'unitarietà e nell'identità del soggetto che attiva la competenza (Tessaro 2012).

Rispetto al modello d'analisi delle *rubric*, ciascun momento del percorso di *Kinderphilosophie* è valutato in dimensioni, che indicano le caratteristiche peculiari di una determinata prestazione; in indicatori, i quali definiscono gli scopi e gli obiettivi dell'apprendimento, e in descrittori, per indicare che cosa si deve osservare di quella determinata prestazione.

A seguire la *rubric* di valutazione per un percorso di *Kinderphilosophie* con un gruppo di preadolescenti, articolata rispetto alla specifica struttura della *rubric* valutativa descritta precedentemente<sup>25</sup>.

La *rubric* in questione rappresenta un modello d'analisi diviso nelle tre fasi: fase 1, fase 2, fase. Ciascuna fase si suddivide a sua volta nei quattro momenti: momento A, momento B, momento C, momento D, momento E<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Tale *rubric* valutativa è stata realizzata in collaborazione con la professoressa Chiara Tamagnini dell'Istituto Comprensivo di Rivignano (Udine), da anni promotrice del progetto di *Kinderphilosophie* all'interno della scuola secondaria di primo grado "G. Marconi" (Rivignano-Udine).

<sup>26</sup> Tale suddivisione riprende la strutturazione del percorso di *Kinderphilosophie* con preadolescenti. Vedere figura 1.

FASE 1	DIMENSIONI	INDICATORI	DESCRITTORI
<b>MOMENTO A</b>	<b>Partecipazione democratica:</b> organizzazione del gruppo classe in una comunità di ricerca	Collaborare e partecipare all'interno della comunità di ricerca	L'educando: - dimostra disponibilità nell'affrontare il compito - interagisce con gli altri in modo corretto; - partecipa attivamente alla sessione; - comprende gli aspetti non verbali del linguaggio (prossemica, gestualità) - utilizza e organizza i materiali a disposizione
<b>MOMENTO B</b>	<b>Competenze comunicative</b>	1. "Imparare a pensare" attraverso il dialogo e il ragionamento filosofico 2. Pluralità della comunicazione	L'educando: - stabilisce un rapporto dialogico e dialettico con gli altri membri della comunità di ricerca - utilizza un lessico adeguato, chiaro e preciso - esprime il proprio pensiero, argomentandolo - ascolta e coglie i punti di vista degli altri membri - si rivolge ai membri della comunità - accetta, rispetta, aiuta gli altri nella formulazione del proprio pensiero - sviluppa fiducia nella propria capacità di pensare - sviluppa fiducia in sé stesso



<b>MOMENTO C</b>	<b>Abilità di pensiero e di ragionamento</b>	<p>1. Ricavare le informazioni essenziali</p> <p>2. <i>Concettualizzare</i></p>	<p>L'educando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- seleziona le informazioni essenziali</li> <li>- individua i termini nuovi o sconosciuti</li> <li>- fa anticipazioni sul significato dei termini (contestualizzazione)</li> <li>- definisce, classifica, sintetizza</li> </ul>
		<p>3. Individuare le tematiche filosofiche</p> <p>4. Formulare domande filosofiche</p>	<p>L'educando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estrapola le tematiche filosofiche</li> <li>- utilizza le informazioni selezionate per porre/porsi le domande</li> <li>- formula diverse tipologie di domande filosofiche (domande di verità, di valore, di senso)</li> <li>- organizza e suddivide le domande filosofiche per argomenti.</li> </ul>
		<p>5. Sviluppare abilità di ragionamento e ricerca</p>	<p>L'educando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- opera induzioni, deduzioni, analogie, inferenze,..</li> <li>- opera osservazioni, descrizioni, narrazioni</li> <li>- pensa in modo coerente, consequenziale e libero</li> </ul>
		<p>6. Sviluppare la capacità di argomentazione</p> <p>7. Seguire l'iter del pensiero della comunità di ricerca</p>	<p>L'educando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- costruisce ipotesi</li> <li>- sviluppa concetti</li> <li>- formula pensieri e osservazioni attinenti all'argomento</li> <li>- fornisce risposte di valore generale</li> <li>- trae conclusioni</li> <li>- utilizza differenti punti di vista per elaborare nuove conoscenze e per reinterpretare e ristrutturare quelle preesistenti</li> </ul>

<b>MOMENTO C</b>	<b>Abilità di pensiero e di ragionamento</b>	8. Provocare il pensiero intermittente	L'educando: - sviluppa un pensiero ricettivo, rapido e dinamico - coglie ed esprime spontaneamente e autonomamente aspetti o passaggi non ancora esplicitati dell'argomento in discussione ( <i>flash di ragionamento</i> ).
	<b>FILOSOFARE: attitudini, disposizioni, atteggiamenti critici e creativi nei confronti del mondo e della conoscenza</b>	Sviluppo del: 1) <i>Pensiero critico</i> : a) sensibilità verso il contesto b) fare ricorso a criteri nella formulazione del giudizio c) auto-correzione  2) <i>Pensiero creativo</i> : a) immaginativo b) olistico c) inventivo d) generativo  3) <i>Pensiero valoriale</i> : a) valutativo b) attivo c) affettivo d) empatico	1) L'educando: a) si meraviglia, si pone e formula domande, chiede ragioni; è in grado di riconoscere le circostanze che danno senso ad un problema e ai suoi elementi costitutivi; b) è capace di formulare giudizi precisi dal punto di vista quantitativo e/o qualitativo, coerenti, accettabili e sufficienti; c) mette in discussione le proprie procedure e i propri metodi, scopre le proprie debolezze e formula eventuali rettifiche.  2) L'educando formula un pensiero: a) provocatorio, appassionato, perspicace, fantasioso; b) integrato, coerente, ordinario, organico; c) sperimentale, originale, spontaneo, curioso, indipendente; d) produttivo, stimolante, controverso.  3) L'educando è in grado di: a) assegnare un valore; b) organizzare; c) incoraggiare; d) essere premuroso.

<b>FASE 2</b>	<b>DIMENSIONI</b>	<b>INDICATORI</b>	<b>DESCRITTORI</b>
<b>MOMENTO D</b>	<b>Competenze comunicative</b>	Organizzazione ed esposizione dell'argomento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rispetto della consegna</li> <li>2. Capacità di esporre l'argomento</li> <li>3. Capacità di esprimere il proprio pensiero</li> <li>4. Coerenza, coesione e completezza</li> <li>5. Originalità nella trattazione</li> </ol>
		Competenza linguistica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acquisizione e utilizzo di termini, concetti e percorsi costruiti all'interno della comunità di ricerca</li> <li>2. Esposizione chiara e corretta</li> <li>3. Uso di un lessico rigoroso</li> </ol>
	<b>Abilità di pensiero e di ragionamento</b>	Capacità di argomentazione	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sostegno del proprio punto di vista con argomentazioni valide, coerenti e non contraddittorie</li> <li>2. Dare una visione complessiva del tema affrontato, andando al di là della superficialità</li> </ol>
	<b>FILOSOFARE: attitudini, disposizioni, atteggiamenti critici e creativi nei confronti del mondo e della conoscenza</b>	Competenza filosofica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formulazione e sviluppo dell'argomento in modo alternativo (<i>cioè in modo che siano possibili più risposte</i>)</li> <li>2. Rielaborazione personale dei contenuti, oggetto della discussione dialogica</li> <li>3. Utilizzo di diversi procedimenti di ragionamento (induttivo, analogico, deduttivo, ipotetico, sillogistico)</li> <li>4. Confronto dell'argomento filosofico al proprio vissuto e alla propria esperienza per concettualizzare</li> </ol>

FASE 3	DIMENSIONI	INDICATORI	DESCRITTORI
<b>MOMENTO E</b>	<b>Dimensione etica e relazionale</b>	Agire in modo etico	1. Saper agire prendendosi cura del proprio fare 2.Cogliere le premesse e le conseguenze del proprio agire (riflessione prima, durante e dopo l'azione) 3. Compiere scelte motivate e razionali circa il futuro ( <i>ad esempio: la scelta scolastica</i> ) 4. Sviluppare capacità progettuali e decisionali, in modo libero.
		Capacità di “meravigliarsi”	Assunzione dell’atteggiamento filosofico di ricerca critica e creativa nei confronti del mondo e della conoscenza.
		Capacità di relazione con gli altri	Vivere bene con gli altri alla luce di principi e valori che orientano i propri pensieri e comportamenti

**Tabella 1** - La Rubric di valutazione di un percorso di *Kinderphilosophie*.

### 5.2.3 I profili per interpretare i processi di sviluppo

Nel caso specifico di un percorso di *Kinderphilosophie*, la valutazione ha come scopo quello di analizzare in maniera integrata sia gli aspetti quantitativi dei livelli, per rilevare le conoscenze e i risultati, sia qualitativi delle soglie di padronanza, per rappresentare la complessità e la varietà dei processi messi in atto (Tessaro 2012,103). Infatti l'integrazione è il concetto chiave dell'apprendere per competenze, questo per la pluralità degli elementi che vi convergono e per l'intreccio dei processi attivati. A fronte di ciò, è possibile utilizzare gli indicatori della *rubric* di valutazione descritta per sviluppare un modello di analisi dello sviluppo delle competenze proprio di un percorso di *Kinderphilosophie*. Ciò significa che tale modello d'analisi prende come punto di riferimento la specificità di tale percorso, ovvero il "filosofare": ad assicurare lo sviluppo e la promozione delle competenze c'è l'assunzione di un atteggiamento critico e creativo nei confronti del mondo e della conoscenza.

Innanzitutto il modello d'analisi dello sviluppo individua dei profili articolati in fattori che mobilitano la competenza, ovvero:

- I. l'azione<sup>27</sup> con i rilevatori di sviluppo appena illustrati:
  1. *imitazione consapevole* dell'esperito;
  2. *adeguamento* di quanto esperito ai nuovi contesti;
  3. *realizzazione ex novo* e costruzione esperienziale;
  4. *personalizzazione e specificità*;
  5. *innovazione creativa*.

---

<sup>27</sup> Rispetto a questo fattore è possibile evidenziare due modalità d'azione, i processi di conoscenza e i paradigmi socio-relazionali, illustrate in seguito, caratteristiche di un percorso di sviluppo dell'apprendimento come può essere quello proposto dal metodo della *Kinderphilosophie*.

II. la situazione che specifica il farsi della competenza come progressivo distanziamento spaziale e temporale dalla realtà personale del soggetto:

1. *situazioni personali*, conosciute, protette, con contesti d'uso quotidiani come la famiglia o gruppo di pari;
2. *situazioni prossimali*, contesti d'uso vicini, accessibili, ma ignorati se non stimolati;
3. *situazioni sociali*, spesso nuove che possono accadere anche in modo saltuario e/o periodico, con contesti d'uso allargati al territorio più ampio;
4. *situazioni generali*, contesti d'uso insoliti, che sopraggiungono di rado, dove il soggetto raccoglie, classifica e cataloga la molteplicità degli stati reali;
5. *situazioni universali*, dove si fa fronte a modelli astratti per reinterpretare le situazioni reali attraverso ricostruzioni della competenza stessa.

<b>PROFILO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>COMPETENZA</b>	ESORDIENTE (iniziale)	PRATICANTE (esercitativa)	STANDARD (funzionale)	RILEVANTE (avanzata)	ECCELLENTE (esperta)
<b>RILEVATORI di sviluppo</b>	IMITAZIONE consapevole	ADEGUAMENTO al contesto	REALIZZAZIONE finalizzata	SPECIFICITA' personale	INNOVAZIONE Creativa
<b>SITUAZIONE (ambito d'azione)</b>	PERSONALE	PROSSIMALE	SOCIALE	GENERALE	UNIVERSALE
<b>TEMPIFICAZIONE</b>	QUOTIDIANITÀ CONTINUITÀ	FREQUENZA	PERIODICITÀ	RARITÀ	NOVITÀ UNIVOCITÀ

**Tabella 2** - I fattori di sviluppo della competenza (fattore I e fattore II).

In secondo luogo si delineano due modalità d'azione (fattore III) caratteristiche del percorso di *Kinderphilosophie*, ovvero i *processi di conoscenza* che orientano la competenza, nello specifico i processi cognitivi, metacognitivi e il processo del “filosofare” intesi come condizione fondamentale per l'esistenza stessa della competenza; e i *paradigmi socio-relazionali* che danno senso e valore personale alla competenza, l'autonomia per l'autoprogettualità e la responsabilità rispetto alle proprie scelte e azioni.

Rispetto ai processi di conoscenza, i processi cognitivi sono interpretati secondo il modello formativo per soglie di padronanza (Margiotta 2010). Ma le attività cognitive promuovono l'apprendimento soltanto se la conoscenza è rielaborata dalla metacognizione. Ecco che i processi metacognitivi sono intesi come la condizione fondamentale per l'esistenza stessa della competenza. Solo la persona consapevole della propria competenza e che la controlla, può ritenersi competente.

Facendo riferimento ai rilevatori dello sviluppo della competenza indicati nel grafico della *figura 3* è possibile un'articolazione dell'azione dei processi di conoscenza del percorso descritto in *tabella 1*.

I processi cognitivi si sviluppano in:

1. comprendere e riprodurre la conoscenza;
2. applicare ed esercitare la conoscenza;
3. utilizzare e trasferire la conoscenza;
4. giustificare e valutare la conoscenza;
5. generare e creare la conoscenza.

I processi metacognitivi si sviluppano nella consapevolezza di saper:

1. riconoscere la connessione tra conoscenza e azione e di essere coscienti della validità dell'imitazione;

2. svolgere il compito, ossia aprire la conoscenza nell'azione;
3. ri-solvere;
4. interpretare;
5. prevedere, prefigurare, prognosticare, ossia orientare il senso del proprio agire e di anticipare scenari possibili.

Per quanto riguarda il “filosofare”, le persone scoprono le loro abilità, i valori, le passioni e le responsabilità in situazioni in cui è presente l'imprevisto. Nell'ambito della *Kinderphilosophie*, il gruppo, come spiegato in precedenza, è chiamato a lavorare in una comunità, in cui la ricerca è di tipo filosofico<sup>28</sup>, cioè che guarda al mondo e alla conoscenza come qualcosa di imprevisto e di inaspettato. La ricerca filosofica è infatti mossa dalla meraviglia, cioè dalla capacità di stupirsi e dal desiderio di capire.

Il filosofare quindi è quell'atteggiamento critico, creativo e valoriale nei confronti del mondo e della conoscenza, che si manifesta nel/nella:

1. *dubbio*: nutrire curiosità verso la realtà, cioè meravigliarsi e porsi domande;
2. *ricerca*: mettere in discussione le proprie idee, le proprie procedure e i propri metodi di ragionamento;
3. *ragionamento come pratica argomentativa condivisa*: tener conto di ciò che si sta dicendo, si è detto e si potrebbe dire in quella situazione o in analoghe, sempre in relazione è ciò che sta dicendo, ha detto e che potrebbe dire la comunità di ricerca;

---

<sup>28</sup> Ciò che rende unica la discussione filosofica è il suo aspetto metariflessivo che fa sì che l'indagine si sviluppi non solo sui presupposti e sulle conseguenze di determinate visioni del mondo, dell'umanità e della storia, ma soprattutto sulla possibilità e il senso di se stessa come attività del conoscere e su quello delle altre discipline.



4. *provocazione del pensiero intermittente*: cogliere ed esprimere passaggi non sempre esplicitati dell'argomento in discussione (*flash di ragionamento*);
5. *generazione della credenza condivisa*: formulare e sviluppare l'argomento discusso nella presa di coscienza che non si giunge mai a soluzioni definitive dei problemi, quanto piuttosto a credenze critiche in quanto condivise che potrebbero porre problemi più avanzati.

PROFILO	1	2	3	4	5
<b>COMPETENZA</b>	ESORDIENTE (iniziale)	PRATICANTE (esercitativa)	STANDARD (funzionale)	RILEVANTE (avanzata)	ECCELLENTE (esperta)
<b>RILEVATORI di sviluppo</b>	IMITAZIONE consapevole	ADEGUAMENTO al contesto	REALIZZAZIONE finalizzata	SPECIFICITA' personale	INNOVAZIONE creativa
<b>PROCESSI COGNITIVI</b>	COMPRENDERE RIPRODURRE	APPLICARE ED ESERCITARE	UTILIZZARE E TRASFERIRE	GIUSTIFICARE E VALUTARE	GENERARE E CREARE
<b>PROCESSI METACOGNITIVI</b>	RICONOSCERE	SVOLGERE	RISOLVERE	INTERPRETARE	PREVEDERE
<b>FILOSOFARE</b>	DUBBIO	RICERCA	RAGIONAMENTO condiviso	PROVOCAZIONE pensiero intermittente	GENERAZIONE credenza condivisa

**Tabella 3** - I processi di conoscenza nello sviluppo della competenza (fattore III).

Le dinamiche sociali e relazionali sono fondamentali per la costruzione e promozione della propria competenza (fattore IV). La base comune dei paradigmi socio-relazionali è l'attitudine alla collaborazione, l'assertività e l'integrità. Essa comprende «*la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza e di esprimere e di comprendere diversi*

*punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri, (...) anche cercando compromessi<sup>29</sup>».*

In relazione ai rilevatori di sviluppo individuati, si è scelto di articolare i modelli socio-relazionali specifici del metodo della *Kinderphilosophie* in termini di autonomia e di responsabilità.

Con l'espressione autonomia si fa riferimento alla capacità di costruire il proprio futuro e di auto-regolarsi entro i confini sociali e della comunità.

L'autonomia, intesa come capacità di auto-progettualità, si manifesta nella capacità di:

1. assemblare e collegare
2. sistemare e catalogare
3. realizzare ed organizzare
4. produrre e comporre
5. innovare ed inventare

La componente della responsabilità è data da due livelli, individuale e di gruppo, che crescono insieme. Infatti all'interno della comunità di ricerca ciascuno deve rendere conto del proprio contributo al lavoro di tutti e a tutto il gruppo per la riuscita complessiva del lavoro di ciascuno.

Quando il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni:

1. sul piano delle conoscenze: è responsabile delle proprie affermazioni;
2. sul piano delle procedure: è responsabile dei risultati;

---

<sup>29</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alla competenza chiave per l'apprendimento permanente.

3. sul piano delle operazioni: è responsabile degli effetti delle proprie azioni;
4. rispetto alla complessità dei processi che attiva: è responsabile delle conseguenze dei suoi atti;
5. in chiave sistemica: è responsabile delle congetture e degli scenari che contribuisce a costruire.

<b>PROFILO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>COMPETENZA</b>	ESORDIENTE (iniziale)	PRATICANTE (esercitativa)	STANDARD (funzionale)	RILEVANTE (avanzata)	ECCELLENTE (esperta)
<b>RILEVATORI di sviluppo</b>	IMITAZIONE consapevole	ADEGUAMENTO al contesto	REALIZZAZIONE finalizzata	SPECIFICITA' personale	INNOVAZIONE creativa
<b>AUTONOMIA</b>	ASSEMBLARE E COLLEGARE	SISTEMARE E CATALOGARE	REALIZZARE ORGANIZZARE	PRODURRE COMPORRE	INNOVARE
<b>RESPONSABILITÀ</b>	CONOSCENZE AFFERMAZIONI	PROCEDURE RISULTATI	AZIONI EFFETTI	PROCESSI CONSEGUENZA	SISTEMI PROIEZIONI

**Tabella 4** - I paradigmi socio-relazionali (fattore IV).

Per ciascuna fase del percorso di *Kinderphilosophie* (tabella 1) è possibile riconoscere le modalità d'azione dei processi di conoscenza e dei paradigmi socio-relazionali, da valutare poi rispetto all'iter dei profili della competenza delineati precedentemente.

Nella tabella seguente si sono organizzati le dimensioni della *rubrica* di valutazione di ciascuna fase del percorso sulla base delle modalità d'azione delineate.

<b>L'AZIONE DELLE COMPETENZE</b> rispetto ai rilevatori di sviluppo	<b>FASE 1</b>	<b>FASE 2</b>	<b>FASE 3</b>
<b>PROCESSO COGNITIVO</b>	Sviluppare abilità di pensiero, di ragionamento e di ricerca	Capacità di argomentazione	
<b>PROCESSO METACOGNITIVO</b>	Competenze comunicative: imparare a pensare attraverso il dialogo e il ragionamento filosofico	Organizzazione ed esposizione dell'argomento	
<b>FILOSOFARE</b>	Sviluppo del pensiero critico, creativo e valoriale  Provocazione del pensiero intermittente	Competenza filosofica: formulazione e sviluppo dell'argomento in modo alternativo	Capacità di "meravigliarsi"
<b>PROCESSO SOCIO- RELAZIONALE</b>	Partecipazione democratica: organizzazione del gruppo in una comunità di ricerca		Agire e relazionarsi con gli altri in modo etico anche fuori dalla comunità di ricerca

**Tabella 5** - I fattori di sviluppo della competenza rispetto alle fasi di un percorso di *Kinderphilosophie*.

La costruzione del modello di sviluppo integrato delle competenze per profili specifico di un percorso di *Kinderphilosophie* è il risultato dell'unione delle dimensioni della *rubric* con i rilevatori di processo, i fattori di sviluppo che mobilitano la competenza, i processi cognitivi, metacognitivi e filosofici nel loro evolversi, e i paradigmi sociali.

Dal punto di vista funzionale, si è scelto di presentare sotto forma tabellare per stadi successivi l'evolversi delle componenti dei profili che illustrano lo sviluppo possibile della competenza in un percorso di *Kinderphilosophie*. Rispetto a questa scelta, è doveroso puntualizzare la possibilità, in ogni profilo, della presenza simultanea e interattiva di fattori e processi, ovvero che in ogni stadio

possono essere presenti in varie quantità, forme e tipologie tutti i fattori di sviluppo.

<b>PROFILO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>COMPETENZA</b>	ESORDIENTE (iniziale)	PRATICANTE (esercitativa)	STANDARD (funzionale)	RILEVANTE (avanzata)	ECCELLENTE (esperta)
<b>RILEVATORI di sviluppo</b>	IMITAZIONE consapevole	ADEGUAMENTO al contesto	REALIZZAZIONE finalizzata	SPECIFICITA' personale	INNOVAZIONE creativa
<b>SITUAZIONE</b> (ambito d'azione)	PERSONALE	PROSSIMALE	SOCIALE	GENERALE	UNIVERSALE
TEMPIFICAZIONE	QUOTIDIANITÀ CONTINUITÀ	FREQUENZA	PERIODICITÀ	RARITÀ	NOVITÀ UNIVOCITÀ
<b>PROCESSI COGNITIVI</b>	COMPRENDERE RIPRODURRE	APPLICARE ED ESERCITARE	UTILIZZARE E TRASFERIRE	GIUSTIFICARE E VALUTARE	GENERARE E CREARE
<b>PROCESSI METACOGNITIVI</b>	RICONOSCERE	SVOLGERE	RISOLVERE	INTERPRETARE	PREVEDERE
<b>FILOSOFARE</b>	DUBBIO	RICERCA	RAGIONAMENTO condiviso	PROVOCAZIONE pensiero intermittente	GENERAZIONE E credenza condivisa
<b>AUTONOMIA</b>	ASSEMBLARE E COLLEGARE	SISTEMARE E CATALOGARE	REALIZZARE ORGANIZZARE	PRODURRE COMPORRE	INNOVARE
RESPONSABILITÀ	CONOSCENZE AFFERMAZIONI	PROCEDURE RISULTATI	AZIONI EFFETTI	PROCESSI CONSEGUENZA	SISTEMI PROIEZIONI

**Tabella 6-** I profili della *Rubric* per interpretare i processi di sviluppo.

In conclusione, in questa tesi si è optato di valutare i membri preadolescenti della comunità di ricerca di un possibile percorso di *Kinderphilosophie* attraverso una *rubric* di valutazione sviluppata però secondo il modello di sviluppo in profili della competenza.

La scelta, oltre che per motivi di praticità, si è basata sul presupposto che ora al mondo educativo è chiesta una forma di professionalità di tipo qualitativo, cioè capace di interpretare il trasformarsi e l'evolversi dei bambini e dei ragazzi. Precisamente oggi come oggi più che mai emerge la necessità di un'educazione come formazione globale, che si pone l'obiettivo di aiutare ogni ragazzo e ogni bambino a scoprire il valore di se stesso, delle cose e della realtà, cioè di appropriarsi del senso del suo formarsi.

Ecco che il modello di sviluppo in profili delineato dal professor Tessaro permette di valutare *il trasformarsi impetuoso* dei processi cognitivi, relazionali, emotivi e motivazionali delle nuove generazioni.

E lo scopo è quello di:

*«trovare le mediazioni didattiche più valide tra i soggetti e i saperi, tra i potenziali di sviluppo spesso incompresi e gli assetti disciplinari spesso incomprensibili»* (Tessaro 2012,117).

Anche in questo caso l'attenzione è perciò spostata alla persona e non alla prestazione.

L'incontro della pedagogia con la filosofia è quindi possibile anche nel momento della valutazione, nel momento in cui si comprende che:

*«il modello di sviluppo nel farsi della competenza, qui tratteggiato, vuole proporsi come una trama di criteri per la ricerca del valore, per orientare la direzione di sviluppo e la crescita della persona»* (Tessaro 2012,117).

### 5.3 *Kinderphilosophie* e preadolescenti DSA

Dai risultati molto importanti e convincenti ottenuti dalle numerose esperienze di *Kinderphilosophie* che si sono sviluppate in Italia negli ultimi dieci anni, emerge la particolare idoneità del programma nelle classi in cui sussistono problemi di eterogeneità, intesa anche come varietà di stili e di livelli di apprendimento<sup>30</sup>. Ciò è molto rilevante poiché ci dà una indicazione dell'ottica con cui il programma si pone di fronte alla "diversità", e non solo quella culturale. In esso infatti il diverso è visto come una sfida che un sistema educativo davvero efficace dovrebbe saper affrontare.

Nelle scuole di oggi infatti, accanto alle forme di disabilità più conclamate, è sempre maggiore il numero di alunni che, pur non essendo "certificati", presentano Bisogni Educativi Speciali: disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), difficoltà psicologiche, comportamentali e relazionali, della sfera affettivo-emotiva, svantaggio sociale, differenze linguistiche e culturali, ecc.

Gli alunni con DSA nel sistema formativo italiano sono 64.227, pari allo 0,9 dell'intera popolazione in età evolutiva. E come si può osservare nella tabella successiva (*tabella 7*) la presenza maggiore di alunni certificati con DSA è nella scuola superiore di primo grado, forse a seguito del minore numero di classi di questo segmento di istruzione<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> Resoconti e riflessioni di queste esperienze e saggi critici relativi ad aspetti teorici ed operativi della filosofia per/con i bambini sono raccolti nei volumi di A. Cosentino (2002) e di M. Santi (2005).

<sup>31</sup> Alunni con DSA per l'a.s. 2010/2011- Fonte MIUR – DG per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi.

reg	Primaria			Secondaria I grado			Secondaria II grado		
	Alunni	DSA	per 100 alunni	Alunni	DSA	per 100 alunni	Alunni	DSA	per 100 alunni
Piemonte	184.926	2.456	1,3	116.460	3.302	2,8	159.041	1.766	1,1
VAosta	5.816	112	1,9	3.603	159	4,4	5.036	169	3,4
Lombardia	455.379	5.530	1,2	276.507	7.038	2,5	357.634	3.939	1,1
Trentino AA	27.154	341	1,3	16.778	502	3,0	21.604	195	0,9
Veneto	228.163	2.150	0,9	141.289	2.787	2,0	196.424	1.224	0,6
Friuli VG	50.700	357	0,7	31.264	636	2,0	46.425	272	0,6
Liguria	62.026	593	1,0	39.395	943	2,4	58.797	623	1,1
Emilia Romagna	192.086	2.005	1,0	114.019	3.012	2,6	169.476	2.171	1,3
Toscana	155.618	1.348	0,9	95.875	1.818	1,9	143.345	1.146	0,8
Umbria	37.852	386	1,0	23.618	617	2,6	36.296	369	1,0
Marche	68.121	692	1,0	43.196	730	1,7	69.969	400	0,6
Lazio	250.225	2.302	0,9	157.961	2.144	1,4	234.329	1.089	0,5
Abruzzo	57.285	193	0,3	37.156	208	0,6	60.076	164	0,3
Molise	13.192	56	0,4	9.138	23	0,3	15.883	13	0,1
Campania	319.679	1.017	0,3	212.638	1.144	0,5	325.961	577	0,2
Puglia	207.199	524	0,3	135.129	538	0,4	213.293	284	0,1
Basilicata	26.979	146	0,5	17.618	192	1,1	31.954	126	0,4
Calabria	94.779	166	0,2	62.969	145	0,2	106.630	120	0,1
Sicilia	259.032	854	0,3	174.084	839	0,5	255.538	395	0,2
Sardegna	67.384	423	0,6	45.343	523	1,2	75.256	234	0,3
ITALIA	2.763.595	21.651	0,8	1.754.040	27.300	1,6	2.582.967	15.276	0,6

**Tabella 7** - Alunni e alunni con DSA nei vari ordini di istruzione per a.s. 2010/2011.

I soggetti che presentano un disturbo specifico dell'apprendimento mostrano un tipo di disturbo innato e congenito, evolutivo e cronico, che interessa una particolare architettura neuro-psicologica. In quanto disturbo, esso rappresenta una caratteristica propria dell'individuo. Pertanto, con l'acronimo DSA si attribuiscono i seguenti significati:

- *Disturbo* (evolutivo): in senso clinico, con il termine disturbo s'intende una alterazione nel funzionamento di una struttura anatomica, tale da produrre una disabilità;
- *Specifico*: questa classe di disturbi non è il risultato diretto di altre patologie, come ad esempio ritardo mentale, deficit neurologici, gravi problemi uditivi o visivi non corretti, disturbi emotivi;
- *Apprendimento*: l'abilità in questione sulla quale agisce tale disturbo è quella degli "apprendimenti scolastici", che ne risultano più o meno pesantemente compromessi.

I disturbi specifici dell'apprendimento o disturbi delle abilità scolastiche di base, sono quindi:

- *Dislessia*: disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura;



- Disortografia: disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica;
- Disgrafia: disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica;
- Discalculia: disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione di numeri;
- Disturbo misto degli apprendimenti: disturbi misti delle capacità scolastiche, dislessia insieme a disortografia e discalculia<sup>32</sup>.

Per definizione, i soggetti che presentano tali disturbi si presentano resistenti all'intervento e all'automatizzazione. Precisamente i soggetti con DSA presentano un deficit funzionale che non gli permette di stabilizzare una routine di azioni che possano essere poi eseguite in modo veloce e accurato con il minimo dispendio energetico. Questo perché in tali disturbi le modalità normali di acquisizione delle capacità scolastiche sono alterate già nelle fasi iniziali di sviluppo<sup>33</sup>.

Sotto il profilo diagnostico i disturbi dell'apprendimento sono riconosciuti quando i risultati ottenuti dal soggetto in test standardizzati, somministrati individualmente, su lettura, calcolo o espressione scritta risultano significativamente al di sotto di quanto previsto in base all'età, all'istruzione e al livello di intelligenza.

---

<sup>32</sup> Spesso il disturbo si presenta in associazione ad altri disturbi specifici dell'apprendimento e/o dello sviluppo in generale (DDAI, DOP, disturbi dell'umore, disturbi dell'ansia). Riguardo a quest'ultimi, si tratta di disturbi con manifestazione cliniche e cause diverse, che sono compresenti nello stesso individuo).

<sup>33</sup> I disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche non sono semplicemente la conseguenza di una mancanza di opportunità di apprendere e non sono dovuti a una malattia cerebrale acquisita. Piuttosto si ritiene che i disturbi derivino da anomalie nell'elaborazione cognitiva legate in larga misura a qualche tipo di disfunzione biologica.

La legge ministeriale 170/2010 riconosce la dislessia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici dell'apprendimento, che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.

In quanto disturbo specifico, gli individui con DSA presentano una neurodiversità specifica, laddove però sussiste una disabilità invisibile. Infatti un DSA, privo per definizione di marcatori biologici evidenti, non ha un'identità specifica al di fuori della scuola, ma *«i disturbi degli apprendimento scolastici di base possono essere fortemente invalidanti e capaci di limitare il livello di partecipazione della persona e il suo adattamento sociale»* (Stella e Savelli 2011,24).

Infatti i soggetti con DSA tendenzialmente presentano:

- un concetto di sé tendenzialmente negativo;
- un non sentirsi sostenuti emotivamente;
- più ansia;
- un'autostima tendenzialmente bassa;
- poca responsabilità nei confronti del proprio apprendimento;
- una minore persistenza nello svolgimento di un compito e un precoce abbandono di questo.

Da questa veloce panoramica, è possibile evidenziare due elementi importanti. Innanzitutto, il primo elemento da porre in evidenza è che i soggetti che presentano un disturbo delle abilità scolastiche di base sono per definizione *normodotati* rispetto all'età e al grado d'istruzione dal punto di vista intellettuale. Il secondo importante elemento è che questi disturbi per definizione sono

circoscritti a domini cognitivi specifici, ma anche che le loro conseguenze possono essere pervasive e interessare molti ambiti dell'adattamento personale e sociale (Stella e Savelli 2011).

Nonostante la prevalenza, rispetto alla popolazione scolastica, di DSA nella scuola secondaria di primo grado, pochi sono gli studi sull'argomento. Per quanto riguarda questa specifica fase evolutiva, i soggetti preadolescenti con DSA presentano frequentemente un percorso scolastico accidentato, caratterizzato, da una maggiore frustrazione e allo stesso tempo spesso sviluppano scarsa autostima e scarsa motivazione ad imparare (Tressoldi e Vio 2013). Molto probabilmente perché la situazione di un ragazzo con DSA risulta da un certo punto di vista «*paradossale*» (Stella 2011,65). Nella preadolescenza l'immagine di sé dipende moltissimo dal rendimento scolastico e da una buona riuscita negli studi. In questa piena fase di sviluppo dell'identità, il ragazzo preferisce tenere nascosto e il più lontano possibile gli elementi estrinseci che lo rendono diverso dagli altri, aiutato anche dal fatto che i processi di compenso sviluppati hanno reso la lettura, la scrittura o il calcolo più fluente, ma non hanno risolto il problema.

Anche per questo motivo sono importanti nella scuola alcuni programmi che, oltre a svolgere fino in fondo la formazione didattica prevista, siano di sostegno e di supporto per la formazione integrale della persona, privilegiando la diversità nello stile di apprendimento, anche non convenzionale, e forme di apprendimento di tipo cooperativo, in cui ognuno può assumere un ruolo specifico.

A questo proposito, in questa tesi si propone la metodologia della *Kinderphilosophie* come possibile percorso pedagogico-educativo volto allo sviluppo di competenze compensative e strategie didattiche adeguate per preadolescenti con un disturbo specifico dell'apprendimento.

La legge 170/2010, citata precedentemente, si avvale di garantire agli studenti con DSA la possibilità di utilizzo di strumenti compensativi (compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche), il cui scopo, non è il

recupero di una funzione persa, ma quello di imparare ad usare una funzione in condizioni differenti. A fronte del riconoscimento del disturbo specifico delle abilità scolastiche come un deficit di tipo funzionale, la compensazione offre un vantaggio funzionale indiretto in cui si punta a strategie alternative per raggiungere prestazioni funzionalmente adeguate.

Il principio educativo regolatore della *Kinderphilosophie* è quello di rispettare la personalità e le caratteristiche specifiche del bambino-ragazzo. Ciò significa soprattutto adeguare e strutturare il percorso in rapporto all'immediatezza dell'esistenza dei membri della comunità, e così riuscire a coinvolgere in situazioni anche il soggetto "diverso" nel suo pensare, nel suo agire e nel suo immaginare. Di fatto, tale metodologia predispone delle situazioni specifiche in cui è possibile sviluppare un percorso sistemico che interviene sull'abilità deficitaria sfruttando i punti di forza del preadolescente con DSA. Precisamente, i soggetti con un disturbo specifico dell'apprendimento presentano:

- *buone capacità di problem solving*: i partecipanti al percorso di *Kinderphilosophie*, in quanto membri di una comunità di ricerca, sono invitati a confrontarsi con gli altri in modo corretto, esprimendo la propria opinione in modo argomentato e sempre in raccordo al punto di vista altrui;
- *creatività*: il dialogo è vissuto all'interno della metodologia della *Kinderphilosophie* come un potente metodo di scoperta;
- *pensiero visivo e memoria per immagini*: la discussione della comunità di ricerca ha inizio da un "testo provocatore", così definito in quanto può essere non solo un testo, ma anche un film, un documentario, un cortometraggio, ecc. ;
- *intuizione e capacità di sintesi*: all'interno del processo instaurato dal filosofare in comunità, l'intuizione è da intendersi come "ragione in formazione", atta a cogliere l'insieme di una situazione o la rilevanza per il proprio vissuto. In ogni

caso l'intuizione è definita come «*occhio interiore che può vedere direttamente dopo particolari esperienze e prove*» (Mollo 2006,80).

<b>DSA</b>	<b>Kinderphilosophie</b>
Buone capacità di problem solving	“Pensare insieme”
Creatività	Dialogo
Pensiero Visivo e memoria per immagini	“Testo provocatore”
Intuizione e capacità di sintesi	Intuizione come “occhio interiore”

**Figura 2** - Le situazioni predisposte dalla *Kinderphilosophie* favorevoli ai soggetti DSA.

Effettivamente, la metodologia in questione permette di operare per strategie e non per processi. Ciò significa:

- *frequenza degli incontri*: una buona e significativa relazione educativa ha bisogno di tempo, di occasioni e di incontri ripetuti (Canevaro e Chierigatti 1999);
- *gradualità delle proposte*: punto di inizio di una relazione educativa è il lavorare pedagogicamente sull'altro, e con soggetti con un deficit di tipo funzionale i punti di resistenza possono essere molti<sup>34</sup>;
- *equilibrio*: nelle proposte agli aspetti complessi che sollecitano i punti deboli del ragazzo, se ne associano altri che rappresentano per lui dei punti di forza;
- *lavoro di gruppo*: i partecipanti riflettono, ascoltano e dialogano in una comunità di ricerca;

<sup>34</sup> «Con una persona con un deficit funzionale, come ad esempio la dislessia, i punti di resistenza possono essere molti: resiste all'apprendimento, complica la comunicazione, probabilmente alcuni comportamenti problema la ostacolano, molti aspetti psicologici creano barriere, legami e relazioni familiari talvolta deviano, chiudono, nascondono, rappresentazioni sociali svalutanti allontanano, ecc.». (Ianes, Cramerotti e Tait 2013).

- *atteggiamento proattivo*: partecipazione attiva al contesto del “pensare insieme”, ascoltando e valorizzando il modo tipico e stabile di percepire, elaborare, immagazzinare e recuperare le informazioni da parte dei soggetti DSA (Mariani 2010).

La metodologia della *Kinderphilosophie* crea quindi un ambiente educativo che tiene conto delle difficoltà e delle potenzialità di ciascuno e permette un tipo di organizzazione che agevola i diversi stile di apprendimento personali, utilizzando la filosofia come strumento compensativo e abilitativo, perché:

*«la filosofia rappresenta la modalità stessa del pensare e del ragionare, tale che il porsi le domande sull’esistenza, il ricercare i perché delle cose ed il senso delle situazioni s’identifichi con lo stesso filosofare. Per questo, il filosofare è familiare ad ogni soggetto conoscete, anche se ci si presenta diversamente per predisposizione individuali e per stadi evolutivi»* (Rossetti e Chiapperini 2006,78).

Segue l’esposizione del progetto di *Kinderphilosophie* “*Pensare con la propria testa*” con un gruppo di preadolescenti con DSA, finalizzato sia al potenziamento delle abilità specifiche, che alla maturazione di più adeguati livelli di autostima, con un coinvolgimento globale e attivo del ragazzo in una comunità di ricerca.

## **6. PENSARE CON LA PROPRIA TESTA: UN PROGETTO DI KINDERPHILOSOPHIE CON PREADOLESCENTI DSA**

Il progetto pedagogico-sociale “*Pensare con la propria testa*” nasce come percorso per un gruppo di preadolescenti della scuola secondaria di primo grado con disturbi specifici dell’apprendimento, che utilizza la *Kinderphilosophie* come possibile strategia compensativa e abilitativa finalizzata sia al potenziamento dell’abilità specifica, che alla maturazione di più adeguati livelli di autostima, coinvolgendo globalmente i membri del gruppo.

Il progetto “*Pensare con la propria testa*” è attivato presso la Cooperativa Sociale Hattiva Lab Onlus (Udine), come servizio socio-educativo all’interno dell’area dei minori con disturbi e difficoltà di apprendimento (Bisogni Educativi Speciali - BES)<sup>35</sup>. Nello specifico, tale progetto è formulato per un gruppo di preadolescenti della scuola secondaria di primo grado con un disturbo specifico dell’apprendimento già aderenti al servizio di doposcuola attivato dalla stessa cooperativa due pomeriggi alla settimana.

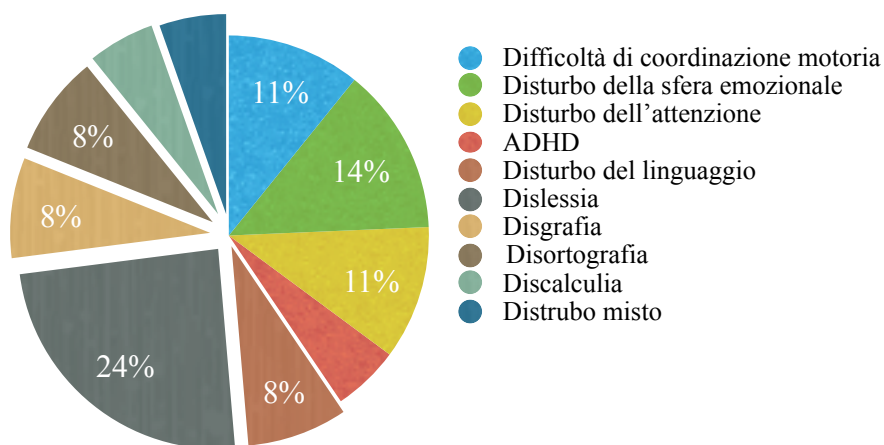
Il progetto è presentato come attività straordinaria al doposcuola, ad adesione libera per un massimo di quindici persone<sup>36</sup>. Hanno aderito al progetto dieci ragazzi: sette della classe terza e tre della classe seconda della scuola secondaria di primo grado.

---

<sup>35</sup> Il progetto è attivato nel periodo tra gennaio e marzo 2015.

<sup>36</sup> Il progetto “*Pensare con la propria testa*” è stato introdotto attraverso una riunione specifica organizzata dal centro Hattivalab per tutti i genitori dei ragazzi dai 12 ai 14 anni già frequentanti il doposcuola. In tale occasione è stato presentato il progetto proponendo la metodologia della *Kinderphilosophie* come possibile aiuto volto a sviluppare e a potenziare una serie di strumenti compensativi facendo leva proprio sui punti di forza dei soggetti con un disturbo specifico dell’apprendimento.

La rappresentazione grafica sottostante riporta le caratteristiche specifiche dei soggetti con un disturbo specifico dell'apprendimento partecipanti al progetto.



**Figura 3** - Grafico delle caratteristiche distintive dei soggetti DSA aderenti al progetto.

Per quanto riguarda la partecipazione dei ragazzi aderenti al percorso, si ritiene importante evidenziare il fatto che gli incontri dedicati al “pensare con la propria testa” si svolgono sempre a seguito delle ore del doposcuola, frequentato da circa la metà dei partecipanti al progetto. La seconda metà dei partecipanti si reca al centro appositamente per essere presente agli incontri. Questo, a mio avviso, è indicativo della modalità di adesione al progetto sia da parte dei ragazzi, che delle loro famiglie, ovvero sempre disponibile e costante.

La mia partecipazione al progetto è in qualità di referente, organizzatore ed educatore durante gli incontri. Ad ogni incontro sono sempre assistita da un secondo educatore, informato in maniera continuativa dello sviluppo di ogni incontro e del percorso nella sua complessità.

Il progetto “*Pensare con la propria testa*” è pensato come un progetto di azioni concordemente orientate a degli obiettivi, che pone i sistemi metacognitivo,



attribuzionale<sup>37</sup> ed emotivo-affettivo in una relazione di interdipendenza nel rendere conto del modo in cui un individuo regola il suo comportamento nella situazione di partecipare attivamente al contesto del “pensare insieme”.

## **Obiettivi del progetto**

- acquisizione di disposizioni e attitudini positive rispetto alla *convivenza democratica* all'interno di un gruppo e al di fuori di esso, attraverso l'organizzazione del gruppo in una *comunità di ricerca*;
- sviluppo delle competenze comunicative durante *il dialogo* tipico della comunità di ricerca;
- sviluppo delle abilità di pensiero e di ragionamento basilari per l'apprendimento di qualsiasi ambito disciplinare;
- sviluppo delle attitudini, disposizioni, atteggiamenti critici e creativi nei confronti del mondo e della conoscenza;
- *valutazione autentica*: riconoscere e valorizzare insieme al membro del gruppo ciò che sa (*conoscenza*), ciò che sa fare con ciò che sa (*abilità*), perché lo fa (*motivazioni*), che cosa potrebbe fare (*strategie, scenari*).

## **Elementi di osservazione**

Alla base delle osservazioni si tiene sempre presente che il soggetto con DSA ha bisogno di essere riconosciuto come “soggetto deficitario che presenta un funzionamento specifico”.

---

<sup>37</sup> Con sistema attribuzionale si intende un *locus of control*, secondo cui si riconoscono in determinati comportamenti o azioni le cause per spiegare gli eventi sociali, al fine di controllarli e prevederli.

L'interpretazione dell'evolversi dell'intreccio pensiero-azione si serve quindi di un dispositivo integrato di apprendimento, che comprende l'evolversi e la crescita di diversi fattori-processi:

- *processi cognitivi*: comprendere e riprodurre, applicare ed esercitare, utilizzare e trasferire, giustificare e valutare, generare e creare;
- *processi metacognitivi*: sviluppo della consapevolezza di saper riconoscere, spiegare, risolvere, interpretare e prevedere;
- *processi relazionali*: capacità di comunicare in modo costruttivo, mostrare tolleranza, creare fiducia;
- *processi emotivo-motivazionali*: sviluppo di un'identità autonoma, articolata e forte, aumento dell'autostima;
- *l'esperienza come pensiero agito in situazione*: imitazione consapevole dell'esperito, adeguamento di quanto esperito ai nuovi contesti, realizzazione ex novo e costruzione esperienziale, personalizzazione e specificità, innovazione creativa.

### **Strumenti di osservazione**

- diario di bordo
- scheda di osservazione specifica per ogni membro della comunità di ricerca
- registrazioni audio e video degli incontri

### **Destinatari**

Preadolescenti dai 12 ai 14 anni con un disturbo specifico dell'apprendimento.

## **Metodo**

Kinderphilosophie

### **Fasi di lavoro**

Il progetto si sviluppa in dieci incontri da circa un'ora e mezza ciascuno, una volta alla settimana, programmati per argomenti, e a loro volta organizzati in blocchi di due incontri (momento 1 e momento 2) rispetto al percorso complessivo. Per il progetto "*Pensare con la propria testa*" si sono pianificati quattro argomenti possibili, scelti tenendo presente la dimensione socio-relazionale che può caratterizzare questo specifico gruppo di ricerca. In questo modo si cerca di far emergere le rappresentazioni già in possesso dei ragazzi, con lo scopo così di provocare un vero conflitto cognitivo che attraverso la frattura e continuità porti una riconfigurazione cognitiva. Dunque le tematiche proposte sono:

1. Bugia e Verità
2. Lingua, Linguaggio e Comunicazione
3. Diversità e Uguaglianza
4. L'amicizia

Tale pianificazione non è definitiva, ma si decide di assumere un atteggiamento flessibile nei confronti delle tematiche scelte, in base anche all'interesse specifico mostrato dai membri della comunità di ricerca.

INCONTRO		ARGOMENTO
Primo incontro		Trasformazione del gruppo in una comunità di ricerca
Secondo incontro	Tema: Bugia/Verità	Momento 1
Terzo incontro		Momento 2
Quarto incontro	Tema: Lingua, Linguaggio e Comunicazione	Momento 1
Quinto incontro		Momento 2
Sesto incontro	Tema: Diversità e Uguaglianza	Momento 1
Settimo incontro		Momento 2
Ottavo incontro	Tema: L'amicizia	Momento 1
Nono incontro		Momento 2
Decimo incontro		Co-valutazione

**Figura 4** - Proposta di pianificazione del percorso *“Pensare con la propria testa”*.

Come esposto in precedenza, gli argomenti scelti sono articolati in blocchi da due incontri, riconosciuti come “momento 1” e “momento 2”, a loro volta suddivisi in cinque fasi<sup>38</sup>.

### Momento 1

#### Prima fase:

*“Testo provocatore”*: visione di scene di film selezionate o film come veicolo di lancio del tema<sup>39</sup>.

La scelta del film o delle scene selezionate, come veicolo di provocazione del pensiero intermittente dei ragazzi, è dettata dal fatto che la rappresentazione

---

<sup>38</sup> In appendice sono raccolti in un diario di bordo i dati e le osservazioni specifiche di ogni incontro.

<sup>39</sup> I film o le scene dei film selezionate sono scelti sulla base della specificità cognitivo-comportamentale e pedagogica di preadolescenti con un disturbo specifico dell'apprendimento.

filmica offre il materiale sensibile per le principali forme argomentative usate, cioè l'esemplificazione e l'illustrazione.

L'utilizzo didattico dell'opera cinematografica nel metodo della *Kinderphilosophie* avviene perché, se nel discorso filosofico la presenza di figure o immagini rappresenta il legame con le particolarità dell'esperienza, la rappresentazione filmica fornisce un bagaglio molto ampio di casi che possono essere trasformati in espedienti validi per il contesto argomentativo dall'analisi filosofica.

Nel caso specifico di soggetti con un disturbo specifico dell'apprendimento, il cinema, rispetto ad altre forme artistiche, potenzia il movimento della facoltà immaginativa, aiutando il ragazzo a rivedere le proprie esperienze (Battaglin 2006).

### Seconda fase:

*Individuazione delle domande guida per la discussione a coppie o in gruppi di tre ragazzi.*

Alla base della metodologia della *Kinderphilosophie* sussiste la considerazione di ogni membro della comunità di ricerca come soggetto conoscente, ossia riconosciuto come unità-identità-totalità che sente, percepisce, immagina, indaga, comprende, formula, riflette, giudica e decide. È proprio da questa considerazione del ragazzo-soggetto che diventa centrale il valore del domandare sospinto dalla meraviglia, dallo stupore e dall'indignazione.

Rispetto alla specificità dei membri della comunità di ricerca si è scelto, una volta individuata, di mantenere fisse le coppie di lavoro dimostratesi più efficaci dal punto di vista formativo. Questa scelta ha alla base l'interesse di sviluppare relazioni prosociali e di aiuto reciproco tra i membri della comunità di ricerca, cioè rapporti di riconoscimento reciproco e di disponibilità come base di una

relazione comune, su cui innestare soluzioni metodologiche più strutturate come l'apprendimento cooperativo e il *tutoring*.

### Terza fase:

*1. Discussione della comunità di ricerca rispetto all'argomento individuato dagli stessi.*

All'interno della metodologia della *Kinderphilosophie*, il filosofare è concepito come una forma di ragionamento dialogico, che a sua volta è polo di attrazione di tutta l'attività, quindi dello scambio, del confronto e della comunicazione circolare. In tal senso, la discussione è pensata come luogo del filosofare, ossia luogo di confronto critico tra individui considerati nella loro specificità e nella costituzione della totalità del loro essere. In questo processo l'osservare, il riflettere, il soppesare, l'interpretare, il confrontare, rappresentano «*le sei operazioni della mente*» che permettono a un preadolescente di costruirsi una capacità riflessiva tale da poter ponderare tutto ciò che avviene attorno a lui ed in relazione alla sua esistenza (Rosetti e Chiapperini 2006,80). Precisamente, l'evidenziare idee e pensieri, associare concetti e formulare ipotesi permette al soggetto con un disturbo specifico dell'apprendimento di amplificare le sue potenzialità riflessive e, quindi, svelare l'autenticità del suo essere.

*2. Al termine della discussione, viene consegnato, a ciascun membro della comunità, il testo filosofico di riferimento al tema dibattuto.*

Il testo filosofico scelto funge da raccordo tra i due incontri successivi. Tale decisione ha alla base l'idea della filosofia come pratica conoscitiva. Questo

significa che la modalità di utilizzo didattico del testo filosofico non è incentrata sulla trama per poi poter trattare un determinato tema, ma si analizzano le procedure narrative del testo stesso. In questo modo è possibile individuare schemi di argomenti e modalità espressive affini ai procedimenti del discorso filosofico. In tal senso, in relazione alla peculiarità dei membri della comunità di ricerca, è suggerita una lettura di tipo metacognitivo che tiene conto delle difficoltà di ciascuno e agevola i diversi stili di apprendimento personali. Ovvero, ai ragazzi viene chiesto di affrontare il testo filosofico:

- soffermandosi ad ogni frase o concetto per visualizzare o immaginare la scena;
- evidenziando possibili parole o concetti rispetto ai quali è stata necessaria una lettura ulteriore;
- indicando le parole o i concetti ritenuti importanti sia da un punto di vista narrativo, che da un punto di vista emotivo;
- individuando gli eventuali momenti in cui l'attenzione ha ceduto e non si è conclusa la lettura, e chiedersi il perché è avvenuto ciò;
- specificando se negli eventuali momenti in cui si è interrotta la lettura, è stata poi ripresa oppure non è stata portata a termine.

Ogni testo filosofico viene consegnato ad ogni membro della comunità in busta chiusa ed insieme alla registrazione vocale del testo stesso (file mp4)<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Vedere APPENDICE C.

## Momento 2

### Quarta fase:

1. *Recupero della discussione della comunità di ricerca attraverso un power point realizzato dall'educatore/facilitatore sulla base dei pensieri, dialoghi, idee, ecc. degli stessi membri della comunità<sup>41</sup>.*

Il power point è impostato sulla base della struttura tipica di una mappa concettuale, modulata in:

- domande individuate, come guida della discussione, dalla comunità di ricerca;
- passaggi cardine della discussione, composti da dialoghi, pensieri, affermazioni, ecc. dei membri della comunità di ricerca, in cui vengono evidenziate le parole chiave;
- testo filosofico di riferimento, scomposto nei suoi passaggi più importanti.

La scelta di riprendere la discussione della comunità di ricerca della volta precedente attraverso l'utilizzo di mappe concettuali si basa sul fatto che tale strumento, oltre ad essere familiare ai membri della comunità perché tra i più efficaci strumenti compensativi utilizzati con soggetti con DSA, è particolarmente interessante ed utile rispetto al contesto argomentativo della discussione filosofica. Infatti per i ragazzi DSA l'uso delle mappe è ottimo per preparare un'argomentazione, sia scritta che orale, perché ne visualizza e traccia il percorso, ossia l'ordine dell'esposizione<sup>42</sup>. Inoltre la mappa facilita e potenzia la comprensione grazie all'insieme delle connessioni logiche che collegano i

---

<sup>41</sup> Vedere APPENDICE C.

<sup>42</sup> Questo primo aspetto è molto importante in quanto il ragazzo con DSA tende a perdersi in tali circostanze, perché ha difficoltà nei processi di automatizzazione delle informazioni.



concetti, anche in modo flessibile e dinamico. Parallelamente la mappa prevede l'inserimento di concetti nuovi e la conseguente attribuzione e memorizzazione di termini specifici prima sconosciuti. Infine, un aspetto metacognitivo molto importante, è l'esplicazione visiva di quei processi mentali di rielaborazione personale del testo, o come in questo caso anche della discussione, che sono fondamentali per lo sviluppo della comprensione e rendono il soggetto consapevole dei propri processi conoscitivi.

Il primo momento di questa quarta fase è pensato come un'ulteriore situazione di discussione della comunità di ricerca volta a potenziare le attitudini e le disposizioni critiche e creative nei confronti di quanto appreso ed esperito nell'incontro precedente in raccordo sia alle proprie conoscenze che all'esperienza di lettura individuale del testo filosofico. Lo scopo è anche quello di affiancare i membri della comunità nella presa di consapevolezza di una possibile interazione tra la grande tradizione filosofica e le loro giovani menti.

2. *Compito autentico*: in comunità di ricerca si assegna il compito di realizzare a gruppi di tre/quattro membri una produzione argomentativa (video, fotografia, fumetto, messa in scena di una storia,..) sullo stesso tema dibattuto.

I compiti autentici sono intesi come problemi complessi, aperti, posti alla comunità di ricerca con lo scopo di dimostrare la padronanza in determinati ambiti. Tali compiti infatti si prefiggono di non limitare l'attenzione alle conoscenze o abilità raggiunte, ma di accompagnare ciascun ragazzo (in questo caso specifico ciascun gruppo) all'interno di un specifico dominio di competenza.

La modalità di realizzazione della produzione argomentata è di volta in volta preposta dall'educatore/facilitatore. In questo particolare progetto, le modalità di produzione sono scelte tenendo conto della specificità dei membri della comunità

di ricerca e degli argomenti trattati. Si predilige quindi canali di espressione visiva che non obbligatoriamente necessitano di un supporto scritto, ad esempio video, creazione e messa in scena di *sketch*, creazione di un fumetto, la fotografia e anche mappe concettuali.

Quinta fase:

*Compito autentico:* presentazione di ciascun gruppo della propria produzione argomentativa alla comunità di ricerca.

Sia nella fase di elaborazione, sia in quella di esposizione della produzione argomentativa si predispone il lavoro per piccoli gruppi, con l'obiettivo di favorire relazioni di tipo educativo tra i membri della comunità. Ciò significa che lo scopo della metodologia della *Kinderphilosophie* è anche quello di incoraggiare relazioni attraverso le quali è possibile costruire livelli di sviluppo sempre più alti e desiderabili. Nello specifico di quest'ultima fase è necessario che nella realizzazione dell'esposizione della produzione sia riservato un ruolo, più o meno attivo, a ciascun membro del gruppo. Invece, viene lasciata libera, a ciascun gruppo, la scelta su come proporre e promuovere il proprio lavoro.

<b>Momento 1</b>	<u>Prima fase:</u> Testo provocatore
	<u>Seconda fase:</u> Domande
	<u>Terza fase:</u> 1. Discussione della comunità di ricerca 2. Testo filosofico
<b>Momento 2</b>	<u>Quarta fase:</u> 1. Power Point 2. Elaborazione della produzione argomentativa
	<u>Quinta fase:</u> Esposizione della produzione argomentativa

**Figura 5** - Tabella riassuntiva dell'articolazione del blocco da due incontri del progetto "*Pensare con la propria testa*".

## **Co- valutazione e valutazione autentica**

Si propone come modalità di attribuzione di valore al progetto “*Pensare con la propria*” la valutazione autentica dello stesso, attraverso l’osservazione in itinere e la valutazione di due membri della comunità di ricerca.

Come delineato precedentemente al paragrafo 5.2, punto di riferimento dell’osservazione e della valutazione di tipo qualitativo dei membri della comunità di ricerca in un progetto di *Kinderphilosophie* è la *rubric* di valutazione articolata secondo il modello di sviluppo in profili della competenza. Matrice di tale modello d’analisi è il filosofare, inteso come assunzione di un atteggiamento critico, creativo e valoriale rispetto a se stessi, alla propria conoscenza e al mondo. L’osservazione è così articolata in indicatori riguardanti sia i processi di conoscenza, nello specifico i processi cognitivi, metacognitivi e il “filosofare”; sia i paradigmi socio-relazionali messi in atto dai membri della comunità di ricerca in termini di autonomia e responsabilità.

Nella tabella successiva sono precisati gli indicatori di valutazione del progetto “*Pensare con la propria testa*” in relazione alle fasi dello stesso.

<b>Fasi del progetto</b>		<b>Indicatori di valutazione</b>
<b>Momento 1</b>	<u>Prima fase:</u> “Testo provocatore”	“Meraviglia”: capacità di stupirsi e desiderio di capire.
		Individuazione e selezione dell’argomento filosofico.
		Recupero e adeguamento di quanto esperito e conosciuto in vista della discussione in comunità.
	<u>Seconda fase:</u> Elaborazione domande guida in comunità	Formulazione delle domande filosofiche
		Organizzazione delle domande in tipologie e argomenti
	<u>Terza fase:</u> Discussione della comunità di ricerca	Partecipazione democratica all’interno della comunità di ricerca
		Formulazione ed espressione del proprio punto di vista
		Capacità di raccordo del proprio punto di vista con il pensiero argomentato della comunità
		Filosofare: atteggiamento critico, creativo e valoriale nei confronti della propria conoscenza e del mondo
	<b>Momento 2</b>	<u>Quarta fase:</u> Elaborazione della produzione argomentativa
Capacità di relazionarsi con i membri della comunità in vista di un fine produttivo condiviso		
<u>Quinta fase:</u> Esposizione della produzione argomentativa		Riconoscere il come e il perché del proprio agire
		Creatività ed elaborazione dell’argomento in modo aperto ad “alternative” , cioè in modo che sia possibile formulare nuove domande e andare alla ricerca di nuove risposte.
<b>Valutazione complessiva del progetto</b>		Capacità riflessiva sulle premesse e sulle conseguenze del proprio agire

**Tabella 8** - Indicatori di valutazione della comunità di ricerca del progetto “*Pensare con la propria testa*”.

Punto di riferimento della valutazione è l'incontro di co-valutazione predisposto all'interno del progetto *“Pensare con la propria testa”* come tecnica insieme formativa e valutativa, in cui sia l'educatore che il ragazzo/a membro della comunità di ricerca valutano individualmente la medesima prestazione, e successivamente confrontano le loro risposte affinandone il giudizio<sup>43</sup>. Effettivamente, alla fine di questo percorso di *Kinderphilosophie*, i membri della comunità di ricerca sono chiamati ad individuare, rispetto alle fasi in cui è articolato il progetto, i corrispettivi elementi di osservazione e di valutazione.

In appendice, è raccolto il cartellone realizzato dagli stessi membri della comunità durante l'ultimo incontro di co-valutazione.

Segue la griglia di valutazione dei membri della comunità di ricerca del progetto *Pensare con la propria testa*.

<b>Fasi del progetto</b>		<b>Indicatori di valutazione della comunità di ricerca</b>
<b>Momento 1</b>	<u>Prima fase:</u> Testo provocatore	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mi sono piaciute le clip viste?</li> <li>2. Mi è servito per capire l'argomento?</li> <li>3. Mi è stato utile durante di discussione?</li> </ol>
	<u>Seconda fase:</u> Elaborazione domande guida in comunità	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formulazione delle domande in coppia o in comunità</li> <li>2. Organizzazione delle domande della comunità di ricerca</li> </ol>
	<u>Terza fase:</u> Discussione della comunità di ricerca	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ho rispettato il punto di vista degli altri?</li> <li>2. Sono riuscito a esprimere il mio punto di vista?</li> <li>3. Siamo riusciti a creare un pensiero proprio della comunità di ricerca?</li> <li>4. Abbiamo risposto alle nostre domande?</li> </ol>
<b>Momento 2</b>	<u>Quarta fase:</u> Elaborazione della produzione argomentativa	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sono sempre state inerenti all'argomento?</li> <li>2. Siamo riusciti a realizzarle insieme all'interno del gruppo di lavoro?</li> </ol>
	<u>Quinta fase:</u> Esposizione della produzione argomentativa	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Siamo riusciti a trasmettere il messaggio?</li> <li>2. Siamo riusciti ad essere creativi?</li> </ol>

**Tabella 9** - Indicatori di valutazione della comunità di ricerca del progetto *Pensare con la propria testa*.

<sup>43</sup> Vedere APPENDICE B: scheda di osservazione 30 marzo 2015 (decimo incontro).

Come è possibile osservare, i membri della comunità di ricerca analizzano il percorso vissuto ponendosi delle domande dalle quali poi individuano gli elementi e/o processi oggetto della loro valutazione. Nelle formulazione della definizione degli indicatori di valutazione alternano autonomamente la persona singolare a quella plurale, a seconda se si tratti di un aspetto della comunità di ricerca in generale o di un indicatore riguardante il singolo ma in un rapporto di relazione di questo con il gruppo di ricerca.

Dopo questo primo momento dell'incontro, dedicato all'analisi e all'individuazione, ai membri della comunità di ricerca è chiesto di scegliere un criterio di valutazione da applicare a ciascun elemento o passaggio evidenziato. In questo caso, i ragazzi scelgono come criterio una scala di valore da 1 a 5, così motivata<sup>44</sup>:

- 1) principiante (esordiente);
- 2) apprendista (praticante);
- 3) sufficiente (standard);
- 4) buono (rilevante);
- 5) ottimo (eccellente).

Attraverso l'utilizzo di cartellini colorati, numerati da 1 a 5, i membri della comunità di ricerca esprimono, per ciascun elemento o passaggio individuato precedentemente, il loro voto.

---

<sup>44</sup> Tra parentesi sono indicati i corrispettivi profili della *rubric* articolata in processi di sviluppo del progetto.

Invece, per quanto riguarda il voto al progetto nella sua totalità, i membri della comunità di ricerca scelgono la scala di valore da 1 a 10, a cui poi associano una motivazione personale. Si ritiene importante riportare il fatto che spesso i membri della comunità del progetto decidono spontaneamente di sviluppare, in relazione alla formulazione del proprio voto, una propria motivazione o spiegazione. Questo è indice di come le modalità di ragionamento e di espressione del proprio pensiero allenate durante l'intero percorso sono diventate parte integrante del modo di pensare e di relazionarsi dei partecipanti.

Si decide di riportare, qui di seguito, la valutazione da parte di tutti i membri della comunità di ricerca rispetto agli elementi o passaggi del progetto individuati dagli stessi<sup>45</sup>. Il principio alla base è che indipendentemente dall'età o dal tipo di specificità di apprendimento, un soggetto apprende solo se è soggettivamente consapevole del senso e del valore personale del sapere che scopre e che costruisce, integrando il nuovo con il conosciuto. Il fine di questa scelta è quindi di mettere in evidenza l'attivazione didattica di co-valutazione come tecnica di valutazione consapevole, in cui ciascun ragazzo può valutare se stesso e l'ambiente che contribuisce a costruire in maniera autonoma<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> I nomi dei membri della comunità di ricerca riportati in questa tesi sono immaginati.

<sup>46</sup> In appendice sono riportate le osservazioni relative a questo specifico incontro. Vedere APPENDICE B: scheda di osservazione 30 marzo 2015 (decimo incontro).

Indicatori di valutazione della comunità di ricerca	Voti dei membri della comunità									
	Enrico	Dario	Alex	Anna	Marco	Giulia	Sonia	Franco	Irene	Carlo
<b>1) TESTO PROVOCATORE</b>										
Mi è piaciuto?	5	5	5	5	4	5	4	5	5	-
Mi è stato utile per capire l'argomento?	4	1	3	4	3	4	3	4	4	-
Mi è servito durante la discussione?	4	2	4	5	5	5	5	1	5	-
<b>2) ELABORAZIONE DELLE DOMANDE</b>										
Formulazione delle domande	5	4	4	5	5	5	5	5	5	-
Organizzazione delle domande della comunità di ricerca	4	5	4	5	4	5	5	5	4	-
<b>3) DISCUSSIONE NELLA COMUNITA' DI RICERCA</b>										
Abbiamo rispettato il punto di vista altrui?	4	4	3	4	5	4	4	4	5	-
Sono riuscito a comunicare, esprimere il mio punto di vista?	5	4	5	5	5	5	4	5	5	-
Siamo riusciti a creare un pensiero proprio della comunità di ricerca?	5	4	4	4	5	5	5	5	4	-
Abbiamo risposto alle nostre domande?	5	4	4	5	4	5	5	4	4	-
<b>4) ELABORAZIONE DELLE PRODUZIONI ARGOMENTATIVE</b>										
Sono sempre state inerenti all'argomento?	5	4	3	5	4	5	4	5	4	-
Siamo riusciti a realizzarle insieme all'interno del gruppo di lavoro?	5	4	4	5	5	5	4	5	5	-
<b>5) PRESENTAZIONE DELLE PRODUZIONI ARGOMENTATIVE</b>										
Siamo riusciti a trasmettere il messaggio?	5	4	5	5	5	5	4	5	5	-
Siamo riusciti ad essere creativi?	5	4	4	4	4	5	4	4	5	-
<b>5) VALUTAZIONE COMPLESSIVA del progetto</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>-</b>

Tabella 10 - Co-valutazione del progetto "Pensare con la propria testa".



## 7. OSSERVAZIONE E VALUTAZIONE DEI PERCORSI

I soggetti evidenziati all'interno della tabella precedente (*tabella 10*) sono i membri della comunità presi in esame relativamente all'analisi del progetto “*Pensare con la propria testa*”. Si scelgono Anna e Marco in quanto il loro specifico percorso è degno di nota per quanto riguarda rispettivamente l'aspetto socio-relazione e i processi di conoscenza messi in atto dagli stessi.

Si decide di sviluppare l'osservazione e la valutazione del percorso dei membri della comunità selezionati comparando gli indicatori di valutazione individuati dalla comunità di ricerca e il relativo giudizio del soggetto, con gli indicatori di valutazione definiti precedentemente per questo specifico progetto di *Kinderphilosophie*.

### 7.1 *Pensare con la propria testa ... di Anna*

Anna è una ragazza frequentate la classe seconda della scuola secondaria di primo grado. Nel 2013 le vengono diagnosticati i seguenti disturbi specifici dell'apprendimento: disturbo specifico della compitazione (F.81.1), disgrafia (F.81.8) e discalculia (81.2). Dalla valutazione diagnostica si evidenziano picchi al di sopra della media nei contesti in cui è richiesto l'uso dell'intelligenza sociale o in situazioni di *problem solving* (anche di tipo quotidiano), e nella memorizzazione di contenuti a lungo termine. Inoltre Anna utilizza il pensiero categoriale, e analizza e sintetizza gli stimoli visivi sulla base di una buona memoria visiva a lungo termine e una corretta percezione e coordinazione visivo-motoria. Dal punto di vista socio-relazionale Anna è descritta come una ragazza collaborante e disponibile al dialogo e alla relazione interpersonale. Nella diagnosi in nota è indicata un'esperienza di vittima di bullismo.

Il percorso specifico di Anna è molto interessante soprattutto dal punto di vista dei paradigmi socio-relazionali messi da essa stessa in atto. Precisamente, per quanto riguarda l'attività didattica di co-valutazione, intesa come punto di riferimento per l'analisi del progetto in questione, Anna si dimostrata non solo capace di riconoscere e sviluppare una descrizione degli indicatori di valutazione con il relativo giudizio, ma soprattutto curiosa e tollerante nei confronti del pensiero e del giudizio degli altri membri della ricerca. In questo senso, instaura, anche durante lo specifico incontro di co-valutazione, una relazione di sostegno e di fiducia reciproca, comunicando in modo costruttivo con gli altri membri della comunità. Ecco che Anna conclude la propria esperienza commentando come *«questo progetto mi è servito molto perché ho imparato non solo a pormi delle domande, ma a trovare le risposte\_insieme»*.

Segue la griglia di confronto tra le valutazioni indicate da Anna con quelle dell'educatore.

Indicatori di valutazione individuati dalla comunità	Voti di Anna	Indicatori di valutazione	Voti dell'educatore
<b>1) TESTO PROVOCATORE</b>			
Mi è piaciuto?	5	“Meraviglia”: capacità di stupirsi e desiderio di capire	4
Mi è stato utile per capire l'argomento?	4	Individuazione e selezione dell'argomento filosofico	5
Mi è servito durante la discussione?	5	Recupero e adeguamento di quanto esperito e conosciuto in vista della discussione in comunità	4
<b>2) ELABORAZIONE DELLE DOMANDE</b>			
Formulazione delle domande in coppia o nella comunità di ricerca	5	Formulazione delle domande filosofiche	3
Organizzazione delle domande della comunità di ricerca	5	Organizzazione delle domande in tipologie e argomenti	4
<b>3) DISCUSSIONE NELLA COMUNITA' DI RICERCA</b>			
Abbiamo rispettato il punto di vista altrui?	4	Partecipazione democratica nella comunità di ricerca	5
Sono riuscito a comunicare, esprimere il mio punto di vista?	5	Formulazione ed espressione del proprio punto di vista	3
Siamo riusciti a creare un pensiero proprio della comunità di ricerca?	4	Capacità di raccordo del proprio punto di vista con il pensiero argomentato della comunità	4
Abbiamo risposto alle nostre domande?	5	Filosofare: atteggiamento critico, creativo e valoriale nei confronti della propria conoscenza e del mondo	4
<b>4) ELABORAZIONE DELLE PRODUZIONI ARGOMENTATIVE</b>			
Sono sempre state inerenti all'argomento?	5	Capacità di interpretare e di argomentare in modo coerente a quanto vissuto in comunità di ricerca	4
Siamo riusciti a realizzarle insieme all'interno del gruppo di lavoro?	5	Capacità di relazione con i membri della comunità in vista di un fine produttivo condiviso	5
<b>5) PRESENTAZIONE DELLE PRODUZIONI ARGOMENTATIVE</b>			
Siamo riusciti a trasmettere il messaggio?	5	Riconoscere il come e il perché del proprio agire	3
Siamo riusciti ad essere creativi?	4	Creatività ed elaborazione dell'argomento in modo aperto ad “alternative”	5
<b>5) VALUTAZIONE COMPLESSIVA del progetto</b>	<b>10</b>	Capacità riflessiva sulle premesse e sulle conseguenze del proprio agire	<b>7</b>

**Tabella 11** - Confronto valutazione di Anna con la valutazione dell'educatore.

Rispetto alla specifica partecipazione di Anna al progetto “*Pensare con la propria testa*”, è possibile affermare che il suo percorso è caratterizzato da un atteggiamento molto positivo e propositivo sia verso il progetto in se, che verso i propri compagni.

A fronte di una partecipazione costante, dal punto di vista cognitivo, Anna assume un atteggiamento critico e creativo nei confronti di quanto vissuto e rispetto alle conoscenze già acquisite o sviluppate durante il progetto. Infatti, non solo è in grado di comprendere e riprodurre i propri saperi, ma soprattutto opera automaticamente un lavoro metacognitivo di rielaborazione e di collegamento delle conoscenze apprese nel mentre sia delle proprie esperienze, sia del progetto seguito. Durante i suoi interventi argomenta sempre il proprio punto di vista e soprattutto cerca di raccordarlo a quello altrui. Molto spesso infatti funge da elemento di unione tra i pensieri o posizioni dei diversi membri.

Importante è la sua capacità di individuazione degli argomenti o degli elementi più importanti, sviluppando sempre un primo lavoro di scrematura che le permette di operare in maniera puntuale e proficua. Manca ancora di elasticità mentale nel cambiare ad esempio opinione, ma allo stesso tempo argomenta le proprie idee o posizioni in maniera approfondita e convincente.

Anna interiorizza il ragionamento di tipo filosofico, assumendo un atteggiamento di ricerca continua verso gli argomenti proposti. Infatti essa è in grado di riconoscere e collegare ciò che fa, con ciò che sa e con il perché lo fa, sviluppando un ragionamento di tipo condiviso e provocatorio (competenza eccellente).

Riguardo al lavoro di rielaborazione ed elaborazione delle varie produzioni argomentative si espone sempre in prima persona, dando spazio a un pensiero innovativo e molto creativo. Questo specifico progetto le permette infatti di potenziare e dar spazio alle sue capacità, e così poter sviluppare una propria identità autonoma e sempre più articolata.

In conclusione, Anna presenta un profilo misto. Per quanto riguarda le competenze socio-relazionali, mette in atto in maniera autonoma processi complessi e creativi, rispetto ai quali è responsabile delle conseguenze. Dal punto di vista cognitivo e metacognitivo mostra invece un profilo di tipo funzionale, utilizzando e trasferendo le proprie conoscenze ed esperienze con lo scopo di risolvere quanto posto anche di fronte a contesti d'uso insoliti.

Segue la *rubric* di valutazione di Anna, in cui sono evidenziati gli indicatori dei processi di sviluppo attuati dalla stessa.

<b>PROFILO DI ANNA</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>COMPETENZA</b>	ESORDIENTE (iniziale)	PRATICANTE (esercitativa)	STANDARD (funzionale)	RILEVANTE (avanzata)	ECCELLENTE (esperta)
<b>RILEVATORI di sviluppo</b>	IMITAZIONE consapevole	ADEGUAMENTO al contesto	REALIZZAZIONE finalizzata	SPECIFICITA' personale	INNOVAZIONE creativa
<b>SITUAZIONE (ambito d'azione)</b>	PERSONALE	PROSSIMALE	SOCIALE	GENERALE	UNIVERSALE
<b>TEMPIFICAZIONE</b>	QUOTIDIANITA' CONTINUITA'	FREQUENZA	PERIODICITA'	RARITA'	NOVITA' UNIVOCITA'
<b>PROCESSI COGNITIVI</b>	COMPRENDERE RIPRODURRE	APPLICARE ED ESERCITARE	UTILIZZARE E TRASFERIRE	GIUSTIFICARE E VALUTARE	GENERARE E CREARE
<b>PROCESSI METACOGNITIVI</b>	RICONOSCERE	SVOLGERE	RISOLVERE	INTERPRETARE	PREVEDERE
<b>FILOSOFARE</b>	DUBBIO	RICERCA	RAGIONAMENTO condiviso	PROVOCAZIONE pensiero intermittente	GENERAZION E credenza condivisa
<b>AUTONOMIA</b>	ASSEMBLARE E COLLEGARE	SISTEMARE E CATALOGARE	REALIZZARE ORGANIZZARE	PRODURRE COMPORRE	INNOVARE
<b>RESPONSABILITA'</b>	CONOSCENZE AFFERMAZIONI	PROCEDURE RISULTATI	AZIONI EFFETTI	PROCESSI CONSEGUENZA	SISTEMI PROIEZIONI

**Figura 6** -*Rubric* di valutazione di Anna.

## **7.2 Pensare con la propria testa ... di Marco**

Marco è un ragazzo frequentante la classe terza media della scuola secondaria di primo grado. Nel gennaio 2013 gli viene diagnosticato un disturbo dell'attenzione di tipo prevalentemente inattivo. Nel suo caso, il funzionamento cognitivo è superiore alle norme e presenta ottime capacità di logica verbale e non verbale. La valutazione diagnostica non evidenzia attualmente difficoltà specifiche nella lettura e nella scrittura, ma dai test risultano lentezza esecutiva e basse prestazioni in compiti che richiedono *working memory*. Questo gli comporta una difficoltà di organizzazione, di concentrazione, di memoria e di linguaggio associate ad un basso livello di tolleranza e conseguentemente un alto livello di frustrazione. Per quanto riguarda l'aspetto socio-relazionale, si rileva una tendenza all'impulsività accomunata ad un basso livello di autostima e scarso senso di auto-efficacia. Si raccomandano perciò l'applicazione delle misure previste dalle normative sui DSA (legge 170/10).

Il percorso specifico di Marco è particolarmente importante nei confronti dei processi di conoscenza caratterizzanti l'esperienza dello stesso. Propriamente, per quanto riguarda l'attività didattica di co-valutazione, intesa come punto di riferimento per l'analisi del progetto in questione, Marco si dimostra come colui che al meglio individua gli indicatori di valutazione declinandoli in maniera corretta ed efficace dal punto di vista comunicativo. Inoltre è consapevole del percorso fatto, sia personale che della comunità di ricerca, esprimendo giudizi abbastanza veritieri. Nello specifico, per quanto riguarda gli indicatori sulla discussione della comunità di ricerca, Marco si tiene su voti molto alti, e li motiva in termini di utilità e di novità del lavoro svolto insieme. Egli conclude la propria esperienza commentando come *«durante questo progetto abbiamo imparato ad argomentare le risposte alle nostre domande. Questo tipo di lavoro è utile anche per la scuola, soprattutto per le materie da ripetere a voce alta»*.

Segue la griglia di confronto tra le valutazioni indicate da Marco con quelle dell'educatore.

Indicatori di valutazione individuati dalla comunità	Voti di Marco	Indicatori di valutazione	Voti dell'educatore
<b>1) TESTO PROVOCATORE</b>			
Mi è piaciuto?	4	“Meraviglia”: capacità di stupirsi e desiderio di capire	4
Mi è stato utile per capire l'argomento?	3	Individuazione e selezione dell'argomento filosofico	4
Mi è servito durante la discussione?	5	Recupero e adeguamento di quanto esperito e conosciuto in vista della discussione in comunità	5
<b>2) ELABORAZIONE DELLE DOMANDE</b>			
Formulazione delle domande in coppia o nella comunità di ricerca	5	Formulazione delle domande filosofiche	5
Organizzazione delle domande della comunità di ricerca	4	Organizzazione delle domande in tipologie e argomenti	4
<b>3) DISCUSSIONE NELLA COMUNITA' DI RICERCA</b>			
Abbiamo rispettato il punto di vista altrui?	5	Partecipazione democratica nella comunità di ricerca	3
Sono riuscito a comunicare, esprimere il mio punto di vista?	5	Formulazione ed espressione del proprio punto di vista	5
Siamo riusciti a creare un pensiero proprio della comunità di ricerca?	5	Capacità di raccordo del proprio punto di vista con il pensiero argomentato della comunità	4
Abbiamo risposto alle nostre domande?	4	Filosofare: atteggiamento critico, creativo e valoriale nei confronti della propria conoscenza e del mondo	5
<b>4) ELABORAZIONE DELLE PRODUZIONI ARGOMENTATIVE</b>			
Sono sempre state inerenti all'argomento?	4	Capacità di interpretare e di argomentare in modo coerente a quanto vissuto in comunità di ricerca	4
Siamo riusciti a realizzarle insieme all'interno del gruppo di lavoro?	5	Capacità di relazione con i membri della comunità in vista di un fine produttivo condiviso	3
<b>5) PRESENTAZIONE DELLE PRODUZIONI ARGOMENTATIVE</b>			
Siamo riusciti a trasmettere il messaggio?	5	Riconoscere il come e il perché del proprio agire	4
Siamo riusciti ad essere creativi?	4	Creatività ed elaborazione dell'argomento in modo aperto ad “alternative”	3
<b>5) VALUTAZIONE COMPLESSIVA del progetto</b>	<b>10</b>	Capacità riflessiva sulle premesse e sulle conseguenze del proprio agire	<b>7</b>

**Tabella 12** - Confronto valutazione di Marco con la valutazione dell'educatore.

Marco partecipa al progetto “*Pensare con la propria testa*” in maniera costante, propositiva e sempre esplicitamente interessata. Dal punto di vista dei processi di costruzione della competenza, è capace di adattarsi al contesto in cui si trova, cioè non si limita a copiare o ripetere, ma modifica quanto già sa e sa fare in maniera coerente e conforme al contesto nuovo e diverso in cui deve agire. Infatti Marco è capace di comprendere e riprodurre la propria conoscenza, utilizzandola anche per giustificare e valutare se stesso e il lavoro prodotto (processi cognitivi). È capace di coordinare e collegare i suoi ragionamenti con i ragionamenti degli altri membri del gruppo. In gruppo non mostra fatica a esprimere la sua idea, e nei piccoli gruppi cerca sempre di rispettare i tempi e di portare a termine il lavoro. Effettivamente, da un punto di vista metacognitivo più volte mostra di essere in grado di orientare le proprie azioni, anche prevedendo e anticipando possibili soluzioni o scenari.

Marco dimostra di aver acquisito in maniera consapevole la modalità di discussione di tipo filosofico. Nei suoi interventi è possibile spesso evidenziare un ragionamento di tipo ipotetico-deduttivo, che non si ferma solo alla soluzione, ma al desiderio di trovare delle risposte “giuste” per se stesso. Spesso si sofferma sul significato delle parole, impostando il suo ragionamento partendo sempre da una definizione di queste e cercando di condividerla con gli altri.

Rispetto al proprio atteggiamento relazionale, è da evidenziare un miglioramento del suo comportamento sia rispetto ai membri del gruppo che all’autorità che l’educatore ha rappresentato in quei momenti. È infatti possibile affermare che il membro della comunità di ricerca Marco ha sviluppato un’identità autonoma e forte, capace di comunicare in modo costruttivo e abbastanza tollerante.

In conclusione, Marco mostra un profilo avanzato (rilevante), con picchi di competenza esperta per quanto riguarda i processi cognitivi e il “filosofare”. Si trova invece sotto un profilo di tipo funzionale rispetto alla situazione che specifica il farsi della competenza in termini di paradigmi socio-relazionali. In Marco è infatti molto evidente il fatto che il cambiamento e il miglioramento del



suo comportamento è determinato dalla periodicità attraverso cui si è sviluppato il progetto. Sebbene ogni incontro risultasse come un contesto d'uso nuovo rispetto alla propria quotidianità, in ogni caso sussiste una regolarità incoraggiante per il soggetto descritto.

Segue la *rubric* di valutazione di Marco, in cui sono evidenziati gli indicatori dei processi di sviluppo attuati dallo stesso.

<b>PROFILO DI MARCO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>COMPETENZA</b>	ESORDIENTE (iniziale)	PRATICANTE (esercitativa)	STANDARD (funzionale)	RILEVANTE (avanzata)	ECCELLENTE (esperta)
<b>RILEVATORI di sviluppo</b>	IMITAZIONE consapevole	ADEGUAMENTO al contesto	REALIZZAZIONE finalizzata	SPECIFICITA' personale	INNOVAZIONE creativa
<b>SITUAZIONE (ambito d'azione)</b>	PERSONALE	PROSSIMALE	SOCIALE	GENERALE	UNIVERSALE
<b>TEMPERAZIONE</b>	QUOTIDIANITÀ CONTINUITÀ	FREQUENZA	PERIODICITÀ	RARITÀ	NOVITÀ UNIVOCITÀ
<b>PROCESSI COGNITIVI</b>	COMPRENDERE RIPRODURRE	APPLICARE ED ESERCITARE	UTILIZZARE E TRASFERIRE	GIUSTIFICARE E VALUTARE	GENERARE E CREARE
<b>PROCESSI METACOGNITIVI</b>	RICONOSCERE	SVOLGERE	RISOLVERE	INTERPRETARE	PREVEDERE
<b>FILOSOFARE</b>	DUBBIO	RICERCA	RAGIONAMENTO condiviso	PROVOCAZIONE pensiero intermittente	GENERAZIONE E credenza condivisa
<b>AUTONOMIA</b>	ASSEMBLARE E COLLEGARE	SISTEMARE E CATALOGARE	REALIZZARE ORGANIZZARE	PRODURRE COMPORRE	INNOVARE
<b>RESPONSABILITÀ</b>	CONOSCENZE AFFERMAZIONI	PROCEDURE RISULTATI	AZIONI EFFETTI	PROCESSI CONSEGUENZA	SISTEMI PROIEZIONI

**Figura 7 - Rubric di valutazione di Marco.**

## Risultati e considerazioni

Le modalità d'azione caratterizzanti i membri della comunità di ricerca ed interessanti rispetto al percorso specifico di *Kinderphilosophie* messo in atto all'interno del progetto “*Pensare con la propria testa*” possono essere descritte in processi di conoscenza (processi cognitivi e metacognitivi e il “filosofare) e in paradigmi socio-relazionali.

La maggior parte dei membri della comunità di ricerca dimostra, durante tutte le fasi del percorso, un pensiero molto intuitivo, capace di cogliere l'insieme di una situazione e la rilevanza per il proprio vissuto, ma allo stesso tempo non sempre in grado di raccordarsi al pensiero altrui. Rispetto a quest'ultimo aspetto, i membri della comunità mostrano un ragionamento di tipo intermittente, ovvero caratterizzato da flash di ragionamento che necessitano sempre di un intervento esterno di indirizzamento e raccordo a quanto si sta discutendo in quel dato momento per raggiungere lo scopo di provocare un pensiero condiviso proprio della comunità di ricerca.

Parallelamente, i ragazzi della comunità di ricerca danno prova di buone capacità di *problem solving*, soprattutto rispetto alla percezione e definizione del problema (o situazione). Riguardo all'analisi del problema-situazione e alla formulazione di ipotesi, solo alcuni dei membri si dimostrano capaci e coerenti nei loro ragionamenti e, allo stesso tempo, in grado di valutare ed attuare la soluzione migliore al momento.

Interessante è l'interiorizzazione, da parte di quasi tutti i membri della comunità di ricerca, dell'approccio critico e creativo nei confronti, inizialmente, delle situazioni proposte dal progetto, e successivamente anche della propria quotidianità ed esperienze. I membri della comunità di ricerca attuano una serie

di processi legati al filosofare, principalmente rispetto alla formulazione delle domande di tipo filosofico. Precisamente, i membri della comunità maturano gradualmente la consapevolezza della specificità della domanda filosofica indirizzata non alla ricerca di soluzioni, ma alla qualità delle nuove domande che essa suggerisce. Alla fine del percorso, i ragazzi sono in grado di affrontare un determinato argomento a partire dalla formulazione delle domande che fungono da guida al loro successivo agire, ma anche di porre in discussione le possibili proposte di lavoro e di ragionamento da parte dell'educatore (inteso come adulto di riferimento) chiedendo il significato dei processi e la giustificazione di determinati suggerimenti.

Nelle specifiche fasi dedicate alla “produzione argomentativa”, i membri della comunità di ricerca attestano un valido pensiero creativo, appassionato e fantasioso sia nella fase di rielaborazione della discussione e di costruzione del prodotto, sia nella fase di esposizione di quanto realizzato. A tal proposito si riporta l'esperienza di recitazione come modalità di rielaborazione e di elaborazione argomentativa della discussione attorno alla tematica sulla “comunicazione, linguaggio, lingua”<sup>47</sup>. In tale occasione alcuni membri della comunità raccontano la storia di un litigio tra amici nato da una sbagliata interpretazione di un messaggio scritto via cellulare. La storia recitata non solo è molto chiara e coerente a quanto discusso, ma soprattutto mette a confronto diverse modalità di comunicazione come: i messaggi vocali con i messaggi scritti, il dialogo con un messaggio virtuale e un messaggio scritto a mano con invece un messaggio scritto utilizzando un cellulare. Inoltre la recitazione è accompagnata da un commento esterno letto da due ragazzi designati come narratori. In questo percorso si riscontra infatti una notevole espressività corporea nella maggior parte dei partecipanti al progetto. Precisamente la maggior parte dei ragazzi preferisce sempre le modalità di rielaborazione ed elaborazione della discussione di tipo espressivo corporeo-visivo (ad esempio *sketch* recitati o

---

<sup>47</sup> Vedere APPENDICE A: sesto incontro 23 febbraio 2015

filmati muti), alla quale però associa spontaneamente un supporto scritto (ad esempio la descrizione e l'organizzazione dello *sketch* oppure la scrittura di un breve copione da recitare). Svincolati da istanze valutative, lo scopo, di questa costante associazione è forse quello di assicurare una comunicazione del messaggio di quanto prodotto più efficace. Allo stesso tempo, l'associazione del testo scritto è una scelta attuata dagli stessi ragazzi, che permette di rendere a loro stessi esplicita la struttura compensativa della metodologia della *Kinderphilosophie*.

Per quanto riguarda i paradigmi socio-relazionali, i membri della comunità di ricerca mostrano delle difficoltà nel discutere e nel lavorare all'interno di un gruppo inteso come comunità.

Tali difficoltà riguardano sia la capacità di comunicare in modo collaborativo all'interno di un gruppo, sia la comprensione dei diversi punti di vista e conseguentemente lo sviluppo di un possibile atteggiamento tollerante nei confronti dell'altro. Le manifestazioni di queste difficoltà vertono spesso su un atteggiamento oppositivo-provocatorio sia nei confronti degli altri membri, che dell'educatore-facilitatore della comunità.

A queste difficoltà di relazione con l'altro, si associa anche un atteggiamento molto critico rispetto a se stessi. Soprattutto all'inizio, i partecipanti al progetto mostrano molto insicurezza e titubanza nell'esprimere il proprio punto di vista, perché esplicitamente persuasi di avere idee poco intelligenti.

Al contrario, all'interno dei gruppi di lavoro più piccoli queste problematiche sono meno amplificate, e alcuni partecipanti della comunità di ricerca si dimostrano abbastanza in grado di negoziare il proprio punto di vista con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri, anche cercando compromessi. Questo aspetto è molto importante perché attende quanto preposto inizialmente. Propriamente, come descritto in precedenza, inizialmente i partecipanti al progetto mostrano diverse difficoltà nel lavorare in gruppo inteso

come comunità di ricerca. Questo anche perché i membri della comunità, in quanto soggetti con un disturbo specifico dell'apprendimento, nella loro quotidianità scolastica ed extrascolastica (come ad esempio il doposcuola) sono generalmente abituati ad un confronto spesso duale o comunque differenziato rispetto ai propri coetanei<sup>48</sup>.

Ecco che la costante modalità del lavoro in gruppo tipica del metodo della *Kinderphilosophie*, si è rivelata un elemento fondamentale per lo sviluppo socio-educativo di un ragazzo con un disturbo specifico dell'apprendimento, per due motivi fondamentali: la comunità di ricerca è percepita come contesto in cui è possibile un confronto paritario e democratico, e allo stesso tempo si rivela come esempio costruttivo di rapporti di alleanza educativi proponibili come relazioni prosociali e di aiuto reciproco. Infatti, rispetto alla peculiarità di questi aspetti, si sono riscontrati, lungo il percorso, dei notevoli miglioramenti in tutti i partecipanti al progetto. Ovvero, alla fine del percorso, i membri della comunità speciale si svelano partecipanti responsabili ed impegnati nei confronti dell'elaborazione e della realizzazione del loro personale progetto all'interno del percorso, e che colgono l'altro come una risorsa, cercando di creare e presentare progetti che coinvolgano e valorizzino tutti i membri del piccolo gruppo di lavoro.

Segue il riepilogo delle considerazioni emerse durante il progetto "*Pensare con la propria testa*" organizzate rispetto agli obiettivi preposti.

---

<sup>48</sup> Spesso le dinamiche di relazione rispetto ai contesti di apprendimento scolastici quali la scuola, il doposcuola o il momento dei compiti per casa, vertono su rapporti duali quali soggetto DSA ed educatore, soggetto DSA e genitore, soggetto DSA e piano didattico personalizzato, ecc.

OBIETTIVI	RIFLESSIONI
<p>Acquisizione di disposizioni e attitudini positive rispetto alla <i>convivenza democratica</i> all'interno di un gruppo e al di fuori di esso, attraverso l'organizzazione del gruppo in una <i>comunità di ricerca</i>.</p>	<p>Il lavoro in gruppo inteso come comunità di ricerca permette:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• un contesto svincolato da istanze valutative e giudizi, vissuto come luogo sicuro, in cui è possibile esprimersi;</li> <li>• lo sviluppo di reazioni prosociali e di aiuto reciproco;</li> <li>• lo sviluppo della propria identità e così l'aumento della propria autostima nel confronto continuo del proprio punto di vista con quello altrui;</li> <li>• l'accrescimento di responsabilità e di presa di consapevolezza rispetto al proprio apprendimento;</li> <li>• maggior persistenza nello svolgimento di un compito.</li> </ul>
<p>Sviluppo delle competenze comunicative durante il <i>dialogo</i> tipico della comunità di ricerca.</p>	<p>Il filosofare del "testo provocatore" e del dialogo nella discussione si rivela ai membri con DSA come variabile della comunicazione e della relazione, finalizzata alla realizzazione di un compito formativo, inteso come problema complesso e aperto che permette di esplorare la padronanza dei partecipanti all'intero di determinati domini di competenza.</p>
<p>Sviluppo delle abilità di pensiero e di ragionamento basilari per l'apprendimento di qualsiasi ambito disciplinare.</p>	<p>L'ascolto, il dialogo e l'argomentazione sono vissute come attività degne di attenzione e pratiche ritenute suscettibili di miglioramento.</p> <p>I membri della comunità di ricerca allenano abilità argomentative dovendo elaborare ipotesi esplicite, riconoscere le differenze situazionali, sostenere le proprie opinioni con ragioni convincenti e apportando esempi e controesempi, ma evitando ampie generalizzazioni (stereotipi), offrire analogie appropriate e cercare di chiarire concetti poco definiti.</p>
<p>Sviluppo delle attitudini, disposizioni, atteggiamenti critici e creativi nei confronti del mondo e della conoscenza.</p>	<p>I membri della comunità di ricerca si mostrano disponibili a mettere in discussione e recuperare quanto già appreso ed esperito in situazioni di vita quotidiana.</p> <p>I membri della comunità di ricerca attestano un valido pensiero creativo, appassionato e fantasioso ed ottime capacità di espressione corporea. Inoltre si mostrano interessati rispetto alla possibilità di condivisione con il gruppo delle proprie produzioni argomentative.</p>
<p><i>Valutazione autentica:</i> riconoscere e valorizzare insieme al membro del gruppo ciò che sa (<i>conoscenza</i>), ciò che sa fare con ciò che sa (<i>abilità</i>), perché lo fa (<i>motivazioni</i>), che cosa potrebbe fare (<i>strategie, scenari</i>)</p>	<p>Il percorso specifico di <i>Kinderphilosophie</i> permette di identificare il profilo di competenze naturali del preadolescente con DSA, facendo leva sui suoi punti di forza e "puntellando" i suoi lati deboli.</p> <p>All'interno della comunità di ricerca i partecipanti al progetto possono incanalare le proprie emozioni verso il raggiungimento di un fine produttivo condiviso.</p>

**Figura 8-** Confronto obiettivi e risultati raggiunti del progetto "*Pensare con la propria testa*".

## RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Molte sarebbero le considerazioni che si potrebbero fare a partire dai numerosi spunti offerti dall'esperienza del progetto "*Pensare con la propria testa*", si è quindi scelto di organizzarle rispetto a una logica di percorso educativo che ha fatto da sfondo alle seguenti riflessioni.

A partire dagli stessi materiali raccolti durante il progetto è possibile usufruire di una chiara testimonianza di quanto la metodologia della *Kinderphilosophie* permetta di attivare una reale dinamica di discussione all'interno di un gruppo trasformato in una comunità di ricerca.

Durante gli incontri, è emersa infatti, in modo chiaro, la pluralità dei punti di vista, ma allo stesso tempo anche la consapevolezza della problematicità dei saperi e l'importanza e la difficoltà di argomentare le proprie opinioni e convinzioni. L'idea e la pratica di ragionare insieme ha effettivamente sviluppato all'interno del gruppo il gusto di porre e di porsi domande, di costruire alternative, di confrontarsi con il dubbio e l'ambiguità dei significati. Gradualmente è così maturata la consapevolezza della specificità della domanda filosofica indirizzata alla qualità delle nuove domande che essa suggerisce. E questa maturazione è molto importante in relazione al periodo dai molteplici cambiamenti che è la preadolescenza, e che è la preadolescenza per un ragazzo con un disturbo specifico dell'apprendimento.

In una logica di percorso di costruzione della propria identità, i disturbi degli apprendimenti scolastici di base (lettura, scrittura e calcolo) possono essere condizioni fortemente invalidanti e capaci di limitare in modo significativo il livello di partecipazione della persona e il suo adattamento sociale. Di fatto il valore aggiunto di questa esperienza risiede, a mio avviso, proprio nel dialogo filosofico che si è instaurato tra i componenti della comunità. Il dialogo, da

situazione opportuna per parlare, si è trasformato in condizione per “dialogare ragionevolmente” all’interno di un gruppo in cui ci si riconosce e ci sente riconosciuti. Esattamente, nel momento in cui i membri della comunità di ricerca cercano di ascoltare e dialogare con l’altro, di convincerlo con “l’arma del logos”, di andare verso un fine comune ma ciascuno con le proprie forze, hanno messo necessariamente in discussione ciò che sono.

Quello che i ragazzi membri della comunità di ricerca hanno sperimentato è la possibilità di un apprendimento significativo, autonomo, ma allo stesso tempo innestato nella formazione del gruppo di ricerca.

All’interno di tale orizzonte di senso è importante evidenziare la centralità del lavoro in gruppo a cui sono chiamati i partecipanti al progetto. Il continuo operare in comunità di ricerca, ha gettato le basi per un possibile confronto aperto che in qualche modo riesce a rassicurare, a motivare e a farsi coinvolgere, che aiuta a sviluppare fiducia nelle proprie idee e in quelle degli altri, ad accettare la valutazione degli altri come mezzo di ricerca, a controllare la propria emotività.

Il bilancio dell’esperienza è dunque positivo. La scelta della metodologia della *Kinderphilosophie* come possibile strategia compensativa e di potenziamento per soggetti preadolescenti con un disturbo specifico dell’apprendimento rappresenta una vera e propria opportunità educativa: il riconoscimento delle difficoltà, l’individuazione delle capacità, la comprensione del vissuto emotivo-affettivo, la valorizzazione e promozione di più adeguati livelli di sviluppo può garantire buoni risultati sul piano deficitario, ma soprattutto per il ragazzo nella sua interezza e complessità.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (2013), *Dislessia e altri DSA a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Trento: Le Guide Erikson.
- AA.VV. (2004), *Filosofia*, Milano: Garzanti.
- Aceti E. e Milan G. (2010), *L'epoca delle speranze possibili. Adolescenti oggi*, Roma: Città Nuova.
- Antonetti A. (1994), *Il pensiero efficace. Metodi e tecniche per la soluzione creativa dei problemi*, Milano: F. Angeli.
- Aristotele (2000), *Etica Nicomachea*, Milano: Bompiani.
- Battaglin R. (2006), Dall'immagine al concetto: significazione retorica e uso del cinema nella didattica della filosofia, *Bollettino della Società Filosofica Italiana*, 187.
- Bauman Z. (1999), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Bari: Laterza.
- Bencivenga E. (2011), *La filosofia in cinquantadue favole*, Milano: Oscar Mondadori.
- Berti E. (2004), Pensare con la propria testa, *Bollettino della Società Filosofica Italiana*, 192.
- Bettini M. (2001), Breve storia della bugia. Da Ulisse a Pinocchio, Milano: RaffaelloCortina Editore.
- Bonino S. (1994), *Dizionario di psicologia dello sviluppo*, Torino: Einaudi.
- Bonsignore F. (1997), Filosofia e apprendimento per cooperazione, *Edizione-Rivista della Sezione Friuli-Venezia Giulia*, Pordenone: Libreria Al Segno, VIII, 15.
- Canevaro A. e Chierigatti A. (1999), *La relazione d'aiuto*, Roma: Carrocci.
- Casati R. e Varzi A. (2006), *Il pianeta dove scomparivano le cose. Esercizi di animazione filosofica*, Torino: Einaudi.
- Cerini G. (2009), Il voto: un oggetto nazional-popolare, *Rivista dell'istruzione. Scuola ed autonomie locali*, Maggioli editore, 2.
- Coleman J. e Hendry L. (1992), *La natura dell'adolescenza*, Bologna: Il Mulino.
- Cortella L. (2011), *Dal soggetto al linguaggio. Un percorso nella filosofia contemporanea*, Venezia: Cafoscarina.

- Cosentino A. (1995), A proposito di un'esperienza di lavoro con la Philosophy for Children, «*Bollettino Società Filosofica Italiana*», 155.
- Cosentino A. (2002), *Filosofia e Formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)*, Napoli: Liguori Editore.
- Costa M. (2011), *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Milano: FrancoAngeli.
- D'Agostini F. (2003), Pensare con la propria testa. Un problema metafilosofico e le sue implicazioni filosofiche, *Intersezioni*, 2.
- Dewey J. (1968), *La ricchezza della certezza: studio del rapporto tra conoscenza e azione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Fasulo A., Pontecorvo C. (1999), “*Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*”, Roma: Carrocci.
- Filipponi A. (2004), Dalla Kinderphilosophie alla fisica, *Edizione-Rivista della Sezione Friuli-Venezia Giulia della Società Filosofica Italiana*, Pordenone: Libreria Al Segno Editrice, XV, 29-30.
- Filipponi A. (2004), Il testo di partenza nella Kinderphilosophie. Una riflessione, *Edizione-Rivista della Sezione Friuli-Venezia Giulia della Società Filosofica Italiana*, Pordenone: Libreria Al Segno Editrice, XV, 29-30.
- Fiorin I. (2011), Una scuola impossibile, in *Scuola e Didattica*, Settembre 2011.
- Fraunfelder E. (2001), *Pedagogia e Biologia. Una possibile alleanza*, Napoli: Liguori.
- Gadamer H. (1973), *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen: Mohr 1960-65, trad. it. *Verità e Metodo*, Milano: Bompiani
- Galimberti U. (1999), *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Milano: Feltrinelli.
- Galimberti U. (2005), *La casa di psiche. Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*, Milano: Feltrinelli.
- Galimberti U. (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano: Feltrinelli.
- Galimberti U. (2010), *I vizi capitali e i nuovi vizi*, Milano: Feltrinelli.
- Galimberti U. (2011), *Il segreto della domanda. Intorno alle cose umane e divine*, Milano: Feltrinelli.
- Galli N. (2003), *Educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, Brescia: Editrice la Scuola.

- Gambini P. (2007), La sfida educativa dei preadolescenti, in *Pedagogia e Vita*, 2, [Versione elettronica: [www.fidae.it/AreaLibera/AreeTematiche/.../Gambini\\_sfida.pdf](http://www.fidae.it/AreaLibera/AreeTematiche/.../Gambini_sfida.pdf), consultato il 23 marzo 2015.]
- Grenci R. (2001), *Capire per imparare. Un approccio metacognitivo ai Disturbi Specifici di Apprendimento*, Milano: Edizioni Del Cerro.
- Havighurst J. (1952), *Development tasks and education*, New York: Davis McKay.
- Ianes D, Cramerotti S. e Tait M., L'importanza della relazione insegnante-alunno, in AA.VV. (2013).
- Kant I. (1991), *Scritti sul criticismo*, Roma, Bari: Laterza.
- Kripke S. (1982), *Nome e necessità*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Lipman M. (2003), *Il prisma dei perché*, Napoli: Liguori Editore.
- Lipman M. (2005), *Educare al pensiero*, trad. it. di Angelo Leghi, Milano: Vita & Pensiero.
- Liverta Sempio O. (1998), *Vygotskij Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Milano: RaffaelloCortina Editore.
- Màdera R., Tarca L. V. (2003), *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta U. (2001), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, Roma: Armando.
- Margiotta Umberto (2007), *Un curricolo per Soglie di Padronanza*, in [www.univirtual.it/red/.../Margiotta\\_Curricolo\\_per\\_soglie\\_padronanza.pdf](http://www.univirtual.it/red/.../Margiotta_Curricolo_per_soglie_padronanza.pdf), consultato il 12 maggio 2015.
- Margiotta U. (2010), *Il curricolo PSP ("Per Soglie di Padronanza"): una prospettiva per un percorso formativo integrato, continuo e orientativo*, L'Educatore, Fabbri Editori, XLIX, 14-15.
- Margiotta U. (2012), *Neuroscienze e scelte formative. Per una Teoria della formazione*, in [www.unibz.it/it/organisation/organisation/.../26.10.\\_Margiotta.pdf](http://www.unibz.it/it/organisation/organisation/.../26.10._Margiotta.pdf), consultato il 12 maggio 2015.
- Mariani L. (2010), Attitudini e atteggiamenti nell'apprendimento linguistico, in *Italiano LinguaDue*, 1, [Versione elettronica: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/2267/249> consultato il 23 marzo 2015.]
- Mead G. (1996), *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago Press; trad. it. *Mente, sé e società*, Firenze: Giunti-Barbèra.
- Mereghetti P. (2003), *Il Mereghetti. Dizionario dei Film 2004*, Milano: Baldini Castoldi Dalai.

- Minello R. e Margiotta U. (2011), *Poien. La Pedagogia e le scienze della formazione*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mollo G. (2004), *Il senso della formazione*, Brescia: La Scuola.
- Mollo G. (2006), La filosofia per la ricerca dell'identità, in Rossetti L. & Chiapperini C. (2006).
- Nagel T. (1996), *Una brevissima introduzione alla filosofia*, Milano: Il Saggiatore.
- Negri S. C. (2005), *Il lavoro di gruppo nella didattica*, Roma: Carrocci.
- Nietzsche F. (2007), *La gaia scienza e Idili di Messina*, Milano: Adelphi.
- Palmonari A. (1993), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna: il Mulino.
- Palmonari A. (2001), *Gli adolescenti*, Bologna: il Mulino.
- Peirce C. (1984), *The fixation of belief*, in Buchler J. (Ed.) *Philosophical writing of Pierce*, New York: Dover; trad. it. *Il fissarsi della credenza*, in Peirce C., *Le leggi dell'ipotesi*, Milano: Bompiani.
- Platone (1987), *Simposio, Apologia di Socrate, Critone, Fedone*, Milano: Oscar Mondadori.
- Pontecorvo C. (2005), *Discorso e apprendimento. Una proposta per l'autoformazione degli insegnanti*, Roma: Carrocci.
- Ranzenigo M. (2011), La valutazione autentica, *Scuola e Didattica*, Maggio 2011.
- Resnick L. (1987), *Education and learnig to think*, Washington DC: National Academy Press.
- Rizzasca A. (2006), Quale pratica filosofica in età evolutiva?, in Rossetti L. & Chiapperini C. (2006)
- Rossetti L. & Chiapperini C. (2006), *Filosofare con i bambini e con i ragazzi. Atti delle giornate di studio di Villa Montesca (Città di Catello, 31 marzo-3 aprile 2005)*, Perugia: Morlacchi Editore.
- Santi M. (2004), Filosofia e bambini. Riflessioni condivise a margine di un incontro nella scuola elementare, *Edizione-Rivista della Sezione Friuli-Venezia Giulia della Società Filosofica Italiana*, Pordenone: Libreria Al Segno, XV, 29-30.
- Santi M. (2005), *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Napoli: Liguori Editore.
- Scaramuzza F. (1997), La filosofia bambina. Una breve nota, *Edizione-Rivista della Sezione Friuli-Venezia Giulia della Società Filosofica*, Pordenone: Libreria Al Segno, VIII, 15.

- Stefanel S. (1996), Studio sul concetto di Kinderphilosophie, *Edizione-Rivista della Sezione Friuli-Venezia Giulia della Società Filosofica Italiana*, Pordenone: Libreria al Segno, VII, 13.
- Stefanel S. (1997), La Kinderphilosophie e la lingua italiana. Recupero scolastico e valutazione, *Edizione-Rivista della Sezione Friuli-Venezia Giulia della Società Filosofica*, Pordenone: Libreria Al Segno, VIII, 15.
- Stella G. (2003), *La dislessia evolutiva*, in [www.unive.it/media/allegato/diritto\\_allo\\_studio/.../GiacomoStella.pdf](http://www.unive.it/media/allegato/diritto_allo_studio/.../GiacomoStella.pdf), consultato il 12 maggio 2015.
- Stella G. e Enrico Savelli (2011), *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la Legge 170*, Trento: Edizioni Erikson.
- Storti D. (2008), Filosofia, Metafora, Soggetto. L'educazione al pensiero e l'apprendimento significativo, *Scuola e Didattica*, Dicembre 2008.
- Tamagnini C. e Tondo C. (2004), Filosofia con i bambini e pensiero della differenza sessuale, in *Edizione - Rivista della Sezione Friuli-Venezia Giulia della Società Filosofica Italiana*, numero monografico *Fare filosofia con i bambini*, Pordenone: Libreria Al Segno, XV, 29-30.
- Tessaro F. (2011), Il valore delle competenze per contrastare la dispersione scolastica, in *Quaderni di orientamento*, XX, 8.
- Tessaro F. (2012), Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione, in *Formazione & Insegnamento*, X, 1.
- Tressoldi P. E. e Vio C. (2013), Demotivazione scolastica, bassa autostima e apprendimento, in AA.VV. (2013).
- Volpi F. (2009), *Il nichilismo*, Bari: Editori Laterza.
- Vygotskij L. (1990), *Pensiero e Linguaggio*, trad. it. a cura di L.Meccani Roma-Bari: Laterza.
- Vygotskij L. (2006), *Pedagogičeskaja psihologija, Rabot-nik*, Moskava: Provescenija 1926, *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*, Trento: Erikson.

## APPENDICE A - *PENSARE CON LA PROPRIA TESTA*: DIARIO DI BORDO

<b>Primo incontro: 12 Gennaio 2015</b>	
<b>Dati incontro</b>	<p><b>Costruzione della comunità di ricerca</b>            Organizzazione del gruppo dei partecipanti in comunità di ricerca, attraverso:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Brain storming di immagini attorno alla frase “Pensare con la propria testa”</li> <li>2. Visione della clip <i>Cena tra amici</i> (2002)</li> <li>3. Prima discussione guidata della comunità di ricerca</li> <li>4. Realizzazione in comunità del cartellone delle regole per “pensare bene INSIEME” da esporre durante tutti gli incontri successivi.</li> </ol>
<b>Osservazioni</b>	<p>I partecipanti al progetto si dimostrano ragazzi che hanno voglia di mettersi in gioco. Si riesce a costruire la comunità di ricerca, riconoscendo buone ed efficaci regole per pensare insieme.</p> <p>I ragazzi partecipanti si dimostrano collaborativi anche nella realizzazione del cartellone.</p> <p><u>Importante</u>: Ricordare ai partecipanti di esprimere la propria opinione sempre dentro al cerchio, e non al proprio vicino di posto.</p>
<b>Secondo incontro: 19 Gennaio 2015</b>	
<b>Dati incontro</b>	<p><b>Tema: BUGIA/VERITA’</b></p> <p><b>Momento 1:</b>  <u>scaletta delle attività programmate:</u>  <b>Prima fase:</b> Testo provocatore: Clip dal film <i>400 colpi</i> (1959)  <b>Seconda fase:</b> individuazione delle domande in comunità di ricerca.  <b>Terza fase:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discussione della comunità di ricerca attorno al tema Bugia-Verità</li> <li>2. Consegna del testo filosofico (in busta chiusa) :  <i>Sulla Bugia</i> (San’Agostino 2001, 44-46)</li> </ol> <p><u>scaletta delle attività realizzate:</u>  <b>Prima fase:</b> Testo provocatore: Clip dal film <i>400 colpi</i> (1959)  <b>Seconda fase:</b> individuazione delle domande in comunità di ricerca  <b>Terza fase:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discussione della comunità di ricerca attorno al significato “pensare insieme”.</li> </ol>
<b>Osservazioni</b>	<p>I ragazzi partecipanti al progetto si dimostrano attenti e disponibili durante la visione della clip.</p> <p>Essendo il primo incontro, si sceglie di individuare e costruire le domande-guida alla discussione in comunità, in modo da garantire un supporto costante in ogni passaggio di questa seconda fase.</p> <p>Anche in questo caso il gruppo si dimostra disponibile al lavoro, ma emergono forti difficoltà rispetto alle capacità di interazione e di coordinazione dei vari punti di vista all’interno di un gruppo. Si evidenzia inoltre l’utilizzo di un linguaggio triviale da parte di molti partecipanti al progetto. Dopo aver individuato le domande, si dà avvio alla discussione.</p>

	<p>A un breve tentativo di attuazione di un dialogo di tipo cooperativo attorno al tema individuato (la bugia), si sceglie di stoppare la discussione. I ragazzi si dimostrano poco collaborativi e continuano ad utilizzare un linguaggio poco consono.</p> <p>Si sceglie di recuperare il lavoro dell'incontro precedente, e di discutere in maniera più approfondita su che cosa significhi "pensare insieme", soprattutto rispetto alla scelta sul tipo di linguaggio da utilizzare (<i>Che cosa sono le parolacce, perché si usano? Chi dice che è sbagliato usarle? Perché è sbagliato?...</i>).</p> <p>Questa scelta risulta vincente, il gruppo, sempre guidato e seguito dagli educatori, si dimostra coinvolto in prima persona durante questa seconda discussione. Inizia ad applicare le regole per "pensare insieme". Si evidenzia, in tutti i membri della comunità, l'esigenza di apporre all'espressione del proprio punto di vista un esempio concreto.</p> <p>Alcuni ragazzi rimangono in silenzio, ma seguono i vari passaggi.</p> <p>Si conclude l'incontro riconoscendo la fattibilità di questo modo di pensare insieme, e con la promessa di recuperare quanto fatto oggi la volta successiva.</p>
<p><b>Terzo incontro: 26 Gennaio 2015</b></p>	
<p><b>Dati incontro</b></p>	<p><b>Tema: BUGIA/VERITA'</b></p> <p><b>Momento 1:</b>  <b>Prima fase:</b> Testo provocatore: Clip dal film <i>Svegliati Ned</i> (1998)  <b>Seconda fase:</b> recupero delle domande in comunità di ricerca individuate l'incontro precedente  <b>Terza fase:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discussione della comunità di ricerca attorno al tema Bugia-Verità</li> <li>2. Consegna del testo filosofico (in busta chiusa) : <i>Sulla Bugia</i> (San'Agostino 2001, 44-46)</li> </ol>
<p><b>Osservazioni</b></p>	<p>Si sceglie di recuperare l'incontro precedente utilizzando una seconda clip per attivare una riflessione di confronto.</p> <p>Le due clip scelte (tratte da <i>400 colpi</i> e <i>Svegliati Ned</i>) offrono infatti due esempi di bugia differenti, e in questo modo si è potuto avviare una discussione anche di tipo semantico sulla differenza tra bugia, truffa, bugie bianche ecc.</p> <p>I membri della comunità di ricerca si sono dimostrati disponibili e coinvolti. Quasi tutti cercano di apportare un loro specifico contributo, e a chi si mostra più insicuro si accompagna il suo intervento attraverso domande più specifiche e guidate. Non è ancora possibile parlare di dialogo cooperativo. È ancora molto difficile riuscire a creare un ragionamento unico tra i partecipanti. Ad esempio mostrano diverse problematiche nell'interazione con gli altri sia dal punto di vista del rispetto della posizione altrui, sia nell'esposizione del proprio punto di vista. In ogni caso si riesce a giungere ad una definizione condivisa di bugia: <i>mente chi pensa una cosa e afferma con le parole o qualunque mezzo di espressione qualcosa di diverso.</i></p> <p>Alla consegna in busta chiusa del testo filosofico, i ragazzi si mostrano molto incuriositi, scegliendo di aprire subito la busta e di leggere il testo durante il rientro a casa.</p>

<b>Osservazioni gruppi di lavoro</b>	Vedere APPENDICE B, Scheda di osservazione 26 gennaio 2015 (Terzo incontro).
<b>Quarto incontro: 2 Febbraio 2015</b>	
<b>Dati incontro</b>	<p><b>Tema: BUGIA/VERITA'</b></p> <p><b>Momento 2:</b></p> <p><b>Quarta fase:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Power point costruito seguendo la struttura di una mappa concettuale e utilizzando le affermazioni e i passaggi dei ragazzi dell'incontro precedente.</li> <li>2. Elaborazione della produzione argomentativa in gruppi di lavoro, attraverso tre modalità di espressione: video muto, fotografia, fumetto</li> </ol>
<b>Osservazioni</b>	<p>In generale tutti i partecipanti all'incontro scelgono di associare alla produzione argomentativa un spiegazione scritta, sebbene questo non fosse richiesto. È quindi da evidenziare l'utilizzo della parola scritta a rinforzo della comunicazione orale. Questa particolare scelta ha forse come scopo quello di rinforzare e rendere più efficace la comunicazione.</p> <p>Un secondo elemento da evidenziare è la scelta, da parte di ciascun gruppo, di tematiche che non riguardano loro direttamente.</p>
<b>Osservazioni gruppi di lavoro</b>	Vedere APPENDICE B, Scheda di osservazione 2 febbraio 2015 (Quarto incontro).
<b>Quinto incontro: 9 Febbraio 2015</b>	
<b>Dati incontro</b>	<p><b>Tema: COMUNICAZIONE, LINGUA, LINGUAGGIO</b></p> <p><b>Momento1:</b></p> <p><b>Prima fase:</b> visione delle Clip tratte da <i>L'attimo Fuggente</i> (1989), <i>Balla coi lupi</i> (1990), <i>Giù al Nord</i> (2008) e <i>Misterioso omicidio a Manhattan</i> (1993).</p> <p><b>Seconda fase:</b> elaborazione delle domande a coppie.</p> <p><b>Terza fase:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discussione della comunità di ricerca</li> <li>2. Consegna del testo <i>Il Pianeta all'incontrario</i> (Casati e Varzi 2006,81-87) con file audio.</li> </ol>
<b>Osservazioni</b>	<p>Attenzione:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• alla scelta delle clip. I ragazzi fanno fatica ad individuare l'argomento, forse perché le clip sono estrapolate dal film, ed è quindi più difficile seguire la trama nel suo complesso. Per rispondere a questo dubbio è utile provare a dedicare un incontro alla visione di un film (o cartone) completo.</li> <li>• la discussione non può mai durare più di mezz'ora, dopo di che il gruppo infatti non sostiene il livello di attenzione.</li> </ul> <p>I membri di questa specifica comunità riescono meglio all'interno dei gruppi di lavoro o nelle coppie. È importante capire se ciò dipende dal tipo di attività proposte, o tale metodologia è giusta per aiutarli a farli superare la difficoltà di espressione in gruppo inteso come comunità. È da tenere presente che questi ragazzi sono abituati ad un lavoro duale. Rispetto a ciò, la <i>Kinderphilosophie</i> può rappresentare ancora di più un'occasione per imparare a pensare con la propria testa, ma all'interno di un gruppo di ricerca.</p> <p><b>Nota:</b> L'argomento di discussione "Comunicazione, lingua e linguaggio", risulta il più difficile del percorso "Pensare con la propria testa".</p>



<b>Osservazioni gruppi di lavoro</b>	Vedere APPENDICE B, Scheda di osservazione 9 febbraio 2015 (Quinto incontro).
<b>Sesto incontro: 23 Febbraio 2015</b>	
<b>Dati incontro</b>	<p><b>Tema: Comunicazione, Lingua e Linguaggio</b></p> <p><b>Momento 2:</b></p> <p><b>Quarta fase:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Power point costruito seguendo la struttura di una mappa concettuale utilizzando le affermazioni e i passaggi dei ragazzi dell'incontro precedente.</li> <li>2. Elaborazione della produzione argomentativa in gruppi di lavoro, attraverso la messa in scena di tre <i>sketch</i> pensati dagli stessi.</li> </ol>
<b>Osservazioni</b>	<p>L'incontro inizia con un nuova discussione attivata dagli stessi membri della comunità attorno alla tematica del <i>cyberg bullismo</i>, ed utilizzata dagli stessi come raccordo con l'incontro precedente.</p> <p><b>Nota:</b> la tematica di discussione viene proposta da un membro della comunità di ricerca che all'incontro precedente era assente. Nel chiedere di farsi raccontare che cosa sia successo la volta precedente, tale ragazzo dà avvio ad una discussione ponendo una distinzione tra la comunicazione intesa come relazione e la comunicazione tecnologica.</p> <p>Segue la discussione sul tipo di attività da svolgere in questo incontro, con la conseguente presa di consapevolezza su a che cosa mi potrebbe servire questo "modo di ragionare insieme".</p> <p>Nuovamente i gruppi di lavoro scelgono un supporto scritto per riportare la storia recitata. Entrambi i gruppi "mettono in scena" la loro storia con disponibilità e disinvoltura.</p>
<b>Osservazioni gruppi di lavoro</b>	Vedere APPENDICE B, Scheda di osservazione 23 febbraio 2015 (sesto incontro)
<b>Settimo incontro: 9 Marzo 2015</b>	
<b>Dati incontro</b>	<p><b>Tema: L'AMICIZIA</b></p> <p><b>Momento 1:</b></p> <p><b>Prima fase:</b> visione del film <i>Toy Story, il mondo dei giocattoli</i> (1995)</p> <p><b>Seconda fase:</b> consegna del testo filosofico <i>L'amicizia</i>, tratto da Etica Nicomachea, libro VIII (Aristotele 2000, 311-343)</p>
<b>Osservazioni</b>	<p>Per questo incontro si sceglie di vedere un film completo. L'obiettivo di ciò è capire se in questo modo sia più facile seguire la storia. Inoltre la modalità del cartone è una scelta motivata rispetto alla struttura e al dialogo specifica.</p> <p>La scelta del cartone è vincente. Il film è piaciuto a tutti.</p> <p>Tutti sono attenti e sanno rispondere alle domande in modo puntuale e veloce.</p> <p><b>Nota:</b> Alla domanda: "vi siete mai sentiti messi da parte come il protagonista Woody?" la risposta è il silenzio dei loro volti. Hanno subito cambiato espressione.</p>

**Ottavo incontro: 16 Marzo 2015**

<b>Dati incontro</b>	<b>Tema: L'AMICIZIA</b> Discussione della comunità di ricerca attraverso il confronto tra il film <i>Toy Story</i> (1995) e il testo filosofico consegnato per casa. <b>Momento 1 e Momento 2:</b> 1) ripresa del film attraverso la clip e power point con recupero delle parole chiave; 2) suddivisione a coppie della comunità di ricerca ed elaborazione delle domande; 3) organizzazione delle domande nella comunità di ricerca; 4) discussione all'interno della comunità di ricerca; 5) rilettura della discussione attraverso la costruzione di una mappa concettuale a coppie seguendo la traccia proposta dal power point. <i>(da completare la volta successiva).</i>
<b>Osservazioni</b>	I membri della comunità di ricerca si dimostrano più disponibili all'attività. Al momento della elaborazione delle domande i ragazzi si sono espressi tutti in maniera corretta e puntuale riuscendo successivamente a dare un ordine alle stesse in modo coerente. Tutti sostengono che a questo punto del percorso gli risulta più facile sviluppare "la domanda". Nella prima fase dell'incontro partecipano tutti i ragazzi. Questa volta fanno meno fatica a discutere e a lavorare in gruppo. Nella costruzione delle mappe concettuali risultato tutti vincenti. È un metodo che hanno interiorizzato e che forse sono "stufi" di applicarlo. Forse proponendoglielo in questo modo può risultare diverso e più facile da costruire in quanto si parte da una base molto discussa e rielaborata da loro stessi come singoli, ma all'interno di una discussione di gruppo.
<b>Osservazioni gruppi di lavoro</b>	Vedere APPENDICE B, Scheda di osservazione 16 Marzo 2015 (ottavo incontro).

**Nono incontro 23 Marzo 2015**

<b>Dati incontro</b>	<b>Tema: L'AMICIZIA</b> <b>Momento 2:</b> Elaborazione della mappa concettuale e presentazione di questa alla comunità di ricerca 1) recupero del lavoro precedente per i ragazzi assenti 2) la discussione sull'amicizia viene ripresa e ampliata 3) discussione, comprensione ed rielaborazione del testo di Aristotele 4) elaborazione mappa concettuale 5) presentazione mappa concettuale.
<b>Osservazioni</b>	Alla fine di questo incontro si sceglie di recuperare quanto discusso fino ad ora utilizzando il testo di Aristotele. I ragazzi si sono tutti dimostrati molto attenti e pronti nelle risposte, anche decodificando un linguaggio non sempre facile e immediato. <b>Nota:</b> in questo caso le domande dell'educatore/facilitatore sono più mirate e maggiori sono i rinforzi positivi. Questo tipo di incontro è faticoso da seguire da parte di alcuni ragazzi, ma in gruppo riescono a sostenere di più la fatica, anche interagendo in maniera efficace.
<b>Osservazioni gruppi di lavoro</b>	Vedere APPENDICE B, Scheda di osservazione 23 Marzo 2015 (nono incontro).

<b>Decimo incontro: 30 Marzo 2015</b>	
<b>Dati incontro</b>	<p><b>Incontro di co-valutazione della comunità di ricerca</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) individuazione degli argomenti e dei passaggi da valutare</li> <li>2) individuazione per ogni argomento degli elementi di valutazione</li> <li>3) valutazione di ciascun argomento da 1 a 5 attraverso l'utilizzo di cartellini colorati.</li> </ol> <p>Legenda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 = principiante;</li> <li>2 = apprendista;</li> <li>3 = sufficiente;</li> <li>4 = buono;</li> <li>5 = ottimo.</li> </ul>
<b>Osservazioni</b>	<p>Quest'ultimo incontro si dimostra molto difficile a livello di gestione del gruppo.</p> <p>I ragazzi si distraggono facilmente e sono molto agitati.</p> <p>Ammettono di essere stanchi e di far fatica a seguire.</p> <p>Paradossalmente, anche se cresciuti in un ambiente (ad esempio quello scolastico) che si sviluppa attorno al giudizio, per i ragazzi valutare se stessi e il proprio lavoro è stato un compito difficile.</p> <p>Spesso nella votazione si sono influenzati (Vedere in appendici "Pensare con la propria testa: Schede di osservazione").</p>
<b>Osservazioni lavoro di gruppo</b>	<p>Vedere APPENDICE B, Scheda di osservazione 23 Marzo 2015 (nono incontro).</p> <p>In questo caso è riportata la valutazione al progetto con la motivazione di ciascun membro della comunità di ricerca.</p>

## APPENDICE B - PENSARE CON LA PROPRIA TESTA: SCHEDE DI OSSERVAZIONE

Scheda di osservazione: 2 Febbraio 2015 (Quarto incontro)			
<b>Dati incontro</b>		<p><b>Tema: BUGIA/VERITA'</b></p> <p><b>Momento 2:</b></p> <p><b>Quarta fase:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Power point costruito seguendo la struttura di una mappa concettuale e utilizzando le affermazioni e i passaggi dei ragazzi dell'incontro precedente.</li> <li>2. Elaborazione della produzione argomentativa in gruppi di lavoro, attraverso tre modalità di espressione: video muto, fotografia, fumetto</li> </ol>	
<b>Gruppo di lavoro</b>	<b>Nome</b>	<b>Osservazioni</b>	<b>Note</b>
<p><b>Partecipanti:</b> Anna, Sonia e Alex</p> <p><b>Modalità di espressione:</b> Video muto</p> <p><b>Note:</b></p> <p>La modalità del video muto è molto riuscita. Il gruppo riesce a trasmettere ed esprimere ciò di cui si è discusso, costruendo una "buona bugia".</p> <p>Il gruppo sceglie spontaneamente di scrivere una spiegazione del loro lavoro.</p>	<b>Anna</b>	<p>Durante la discussione partecipa rispondendo prontamente alle domande e interagendo con gli altri membri della comunità di ricerca.</p> <p>Riguardo alla fase di elaborazione della produzione argomentativa, si dimostra da subito molto contenta della modalità di espressione capitate. La consegna le è subito chiara, ed è lei a suggerire al gruppo di lavoro di lavoro l'idea per il video. Durante le riprese si dimostrata molto collaborativa ed efficace nell'espressione. Insieme a Sonia, prepara e presenta la descrizione del lavoro fatto.</p>	
	<b>Sonia</b>	<p>Non è presente negli incontri precedenti, ma riesce ad inserirsi all'interno della comunità di ricerca. Ragazza silenziosa, ma partecipativa.</p> <p>Durante la costruzione del video ricopre il ruolo di protagonista della scenetta in modo molto efficace e interpretando il ruolo assegnatole consapevole di quello che andava a fare. L'idea di trasformare la rapina in una "bugia" è sua.</p>	<p>Spontaneamente non si inserisce nella discussione della comunità, è necessario coinvolgerla ponendole domande o feedback diretti.</p>

	<b>Alex</b>	Per la prima volta coinvolto davvero nell'attività. A suo modo scherza o comunque cerca di rompere l'attenzione, ma subito recupera quanto detto chiedendo scusa e cercando di far andare avanti il ragionamento. Durante la discussione finale partecipa e risponde alle domande poste. Partecipa al ragionamento per la costruzione del video. Ricopre il ruolo di assegnatoli consapevolmente.	Per registrare il video, ha scelto di "tapparsi" la bocca con lo shock per rispettare la regola del video muto.
<b>Gruppo di lavoro</b>	<b>Nome</b>	<b>Osservazioni</b>	<b>Note</b>
<b>Partecipanti:</b> Giulia e Enrico <b>Modalità di espressione:</b> Fumetto  <b>Note:</b> La modalità del fumetto è riuscita molto bene. Il lavoro fatto è il più efficace e quello che ha meglio trasmesso "la bugia". Queste caratteristiche sono riconosciute anche dagli altri membri della comunità di ricerca durante la produzione dell'elaborato argomentativo presentato dal gruppo.	<b>Giulia</b>	Durante la prima discussione di recupero dell'argomento risponde volentieri alle domande poste.  Durante la presentazione della produzione argomentativa espone in modo chiaro e sicuro.	Durante la fase di elaborazione e presentazione della produzione argomentativa è seguita dall'educatore.
	<b>Enrico</b>	Si distrae di più rispetto alle volte precedenti, forse perché non gli piace molto la modalità di espressione capitatagli. Nonostante questo, durante l'organizzazione del fumetto è Enrico a proporre l'idea ed a motivarla con successo.	Non partecipa alla presentazione del fumetto perché esce prima.
<b>Gruppo di lavoro</b>	<b>Nome</b>	<b>Osservazioni</b>	<b>Note</b>
<b>Partecipanti:</b> Irene e Franco  <b>Modalità di espressione:</b> Fotografia  <b>Note:</b> La Fotografia si dimostra la modalità di rilettura più difficile, ma allo stesso tempo abbastanza efficace per la rilettura di questo tema.	<b>Irene</b>	Durante questo incontro si dimostra generalmente più collaborativa. Si mette in gioco e cerca di collaborare con Franco nella ragionamento su come realizzare le foto. Insieme riescono a trovare un'idea ed a realizzarla, sempre insieme.	E' evidente la sua insicurezza. Necessita di feedback positivi.
	<b>Franco</b>	Collaborativo, ma non sempre coerente con la costruzione della discussione in gruppo. Spesso si esprime attraverso esempi della sua quotidianità, e ancora più spesso usa come modalità di rappresentazione dei concetti i "soldi". E' Franco a individuare il soggetto della foto. Riesce poi, grazie al lavoro di gruppo con Irene, a svilupparlo.	Durante l'organizzazione delle foto non è sempre chiaro su che cosa pensa o vuole, Irene fa fatica a seguirlo.

**Scheda di osservazione: 9 Febbraio 2015 (Quinto incontro)**

<p><b>Dati incontro</b></p>	<p><b>Tema: COMUNICAZIONE, LINGUA, LINGUAGGIO</b></p> <p><b>Momento1:</b>  <b>Prima fase:</b> visione delle Clip tratte da <i>L'attimo Fuggente</i> (1989), <i>Balla coi lupi</i> (1990), <i>Giù al Nord</i> (2008) e <i>Misterioso omicidio a Manhattan</i> (1993).  <b>Seconda fase:</b> elaborazione delle domande a coppie.  <b>Terza fase:</b>  <b>1.</b> Discussione della comunità di ricerca  <b>2.</b> Consegna del testo <i>Il Pianeta all'incontrario</i> (Casati e Varzi 2006,81-87) con file audio.</p>		
<p><b>Gruppo di lavoro</b></p> <p><b>Partecipanti:</b>  <b>Marco, Irene e Dario</b></p> <p><b>Modalità di lavoro:</b>  Individuazione ed organizzazione delle domande</p>	<p><b>Nome</b></p>	<p><b>Osservazioni</b></p>	<p><b>Note</b></p>
<p><b>Partecipanti:</b>  Sonia, Alex e Franco</p> <p><b>Modalità di lavoro:</b>  Individuazione ed organizzazione delle domande</p>	<p><b>Nome</b></p>	<p><b>Osservazioni</b></p>	<p><b>Note</b></p>
<p><b>Marco</b></p>	<p>Partecipativo. Molto intuitivo nella la discussione. E' colui che conduce la discussione della comunità.</p>	<p>Da potenziare la sua figura.</p> <p>In coppia con Irene fa fatica a trovare una domanda da proporre nel gruppo.</p> <p>Ha un livello di attenzione medio.</p>	
<p><b>Irene</b></p>	<p>Partecipa molto poco. Il suo modo di partecipare oggi è quello di "comunicare con Enrico attraverso il linguaggio dei sensi"</p>	<p>Scherza con i maschi, anche se non vuole fare "coppia" con loro nelle attività.</p>	
<p><b>Dario</b></p>	<p>Non vuole mettersi in gioco. E' esplicitamente molto oppositivo nei confronti dell'attività, ma implicitamente è intuitivo e riesce a collegare i discorsi. Secondo me ha un pensiero divergente più marcato rispetto agli altri componenti del gruppo, ma non se ne rende conto o ha bassa stima di se stesso e per questo fa cadere ogni suo ragionamento dicendo parolacce o bestemmie.</p>	<p>Non vuole partecipare all'attività ne di discussione ne di rielaborazione. Rompe il clima del gruppo e i ragionamenti.</p> <p>Soffre quando viene richiamato.</p>	
<p><b>Sonia</b></p>	<p>Insieme ad Alex riesce a trovare una domanda da porre alla comunità.</p> <p>Riesce a combattere la sua timidezza e a domanda risponde prontamente e sempre in maniera coerente e puntuale.</p>		

	<b>Alex</b>	Nel gruppo “grande” non riesce a tenere viva l’attenzione, ma disturba meno rispetto alle volte precedenti.  Oggi non partecipa molto, se non commentando gli interventi di Enrico.	In lavori in piccoli gruppi riesce a partecipare. Nella comunità di ricerca soffoca, non riesce abbastanza a stare attento.
	<b>Franco</b>	L’argomento non è di suo gradimento. Poco partecipativo, anche se nel gruppo piccolo cerca di trovare delle domande e proporle.	Si sente più a suo agio nel momento in cui si fanno esempi concreti, soprattutto legati al vendere e comprare.
<b>Gruppo di lavoro</b>	<b>Nome</b>	<b>Osservazioni</b>	<b>Note</b>
<b>Partecipanti:</b> Anna, Giulia e Enrico  <b>Modalità di lavoro:</b> Individuazione ed organizzazione delle domande	<b>Anna</b>	Partecipa meno del solito, ma sempre in modo puntuale e propositivo. Si dimostra sempre come l’elemento di raccordo della comunità di ricerca tra i vari punti di vista	Stanca
	<b>Giulia</b>	E’ la prima a proporre una domanda. Riesce a capire l’argomento e a costruire una domanda coerente e puntuale su di esso.  Si è proprio buttata! E’ presente fisicamente alla discussione e riesce a intervenire ogni tanto.	L’avvicinanza con Anna le dà sicurezza. Durante i video sembra annoiata o forse non riesce a seguire le storie.  * la sua educatrice del doposcuola mi riporta la stessa dinamica: apparentemente sempre non essere attenta, in realtà sta ascoltando.
	<b>Enrico</b>	Ha picchi di attenzione, in cui riesce ad intervenire in modo corretto rispetto a quanto si sta discutendo, ma quasi mai continuo al pensiero della comunità (spesso ripete ciò che è stato detto - forse questo ripetere dipende anche dal fatto che “vuole dire la sua idea”).	Si distrae moltissimo con Dario.  Avrebbe molte cose da dire.

**Scheda di osservazione: 23 Febbraio 2015 (Sesto incontro)**

<p><b>Dati incontro</b></p>	<p><b>Tema: COMUNICAZIONE, LINGUA E LINGUAGGIO</b></p> <p><b>Momento 2:</b></p> <p><b>Quarta fase:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Power point costruito seguendo la struttura di una mappa concettuale utilizzando le affermazioni e i passaggi dei ragazzi dell'incontro precedente.</li> <li>2. Elaborazione della produzione argomentativa in gruppi di lavoro, attraverso la messa in scena di tre <i>sketch</i> pensati dagli stessi.</li> </ol>		
<p><b>Gruppo di lavoro</b></p>	<p><b>Nome</b></p>	<p><b>Osservazioni</b></p>	<p><b>Note</b></p>
<p><b>Partecipanti:</b> Carlo, Marco, Sonia e Alex</p> <p><b>Modalità di lavoro:</b> Elaborazione della produzione argomentativa in gruppi di lavoro, attraverso la messa in scena di tre <i>sketch</i> pensati dagli stessi.</p> <p><b>Note:</b></p> <p>Il momento di rielaborazione dello <i>sketch</i> è difficile, ma il gruppo riesce a strutturare una storia chiara e coerente con l'argomento dato. Mettono in relazione due tipi di comunicazione (parola/scrittura per sms) cercando di raccontare un fraintendimento. Lo scenario e i dialoghi sono tratti dalla loro esperienza quotidiana (scuola e amicizia).</p> <p>Non sono in difficoltà nell'espone il proprio elaborato al gruppo. La storia è molto efficace. Scelgono di scrivere e appuntarsi il testo da recitare.</p>	<p><b>Marco</b></p> <p><b>Carlo</b></p> <p><b>Sonia</b></p> <p><b>Alex</b></p>	<p>Interventi puntuali e molto intuitivi. E' molto capace, e ha una buona base di linguaggio e produzione. E' interessato all'attività. Si comporta da buon leader all'interno del gruppo.</p> <p>Ottima capacità critica e creativa.</p> <p>*Riesce, a dare una chiave di lettura alla storia del secondo gruppo.</p> <p>Interessato e collaborativo. Nel raccontare la storia è efficace.</p> <p>Gli piace l'attività.</p> <p>Pensiero intuitivo e creativo.</p> <p>Ricopre il ruolo di "segretaria" del gruppo: è colei che tira le fila del gruppo scrivendo/appuntandosi le cose. Gli piace l'attività.</p> <p>Pensiero critico e creativo.</p> <p>Si dimostra collaborativo.</p> <p>Il suo livello di attenzione cala, ma nel momento in cui è distratto non disturba in modo particolare.</p> <p>Gli piace l'attività.</p>	<p>Pone un collegamento con il <i>cyberg bullismo</i> e con articoli di giornale.</p> <p>Sceglie spontaneamente di spiegare la storia alla comunità di ricerca dopo averla raccontata.</p> <p>Sonia e Alex leggono il testo scritto durante la messa in scena dello <i>sketch</i> ricoprendo il ruolo di narratori e costruendo un dialogo fuori scena.</p> <p>Nota: fa scout!</p> <p>Legge il testo con poca fluidità, ma ci prova volenteroso non fermandosi e continuando a portare avanti il suo ruolo di narratore.</p>



Gruppo di lavoro	Nome	Osservazioni	Note
<p><b>Partecipanti:</b> Enrico, Giulia, Franco, Anna e Dario</p> <p><b>Modalità di lavoro:</b> Elaborazione della produzione argomentativa in gruppi di lavoro, attraverso la messa in scena di tre sketch pensati dagli stessi</p> <p><b>Note:</b> Il gruppo organizza la costruzione della trama partendo dalla scelta della tipologia di storia e dalla suddivisione dei ruoli. Il genere scelto e i conseguenti ruoli rientrano nella struttura di un giallo/poliziesco. Il gruppo mostra difficoltà nel far calare la tematica della comunicazione all'interno della storia/giallo scelta. Più volte infatti si cerca di farli ritornare all'argomento da sviluppare, chiedendoli di mettere da parte la storia narrativa in sé.</p> <p>Il gruppo non ha funzionato perché: la storia sviluppata presenta una trama poco coerente rispetto all'argomento dato da sviluppare. Inoltre la messa in scena della storia è del tutto sbrigativa e non impegnata.</p> <p>La presenza dell'educatore in questo gruppo è costantemente necessaria.</p> <p>Nota: è un membro del gruppo, e non l'educatore, che riesce a trovare una chiave di lettura alla storia presentata da questo gruppo.</p>	<p><b>Enrico</b></p>	<p>E' interessato al progetto, ma fa molta fatica a stare attento e a collaborare in modo proficuo.</p> <p>Ha buone intuizioni e un buon lessico. Riesce a porre esempi e domande coerenti, ma non ad ascoltare la posizione degli altri e così a raccordare il proprio pensiero con quello altrui.</p> <p>Riflette su quanto gli accade.</p>	<p>E' un ragazzo molto simpatico e divertente. E' il leader carismatico del gruppo.</p> <p>Si è calmato nei confronti di Giulia (apparentemente ha smesso di prenderla in giro).</p> <p>Nota: Fa gli scout.</p>
	<p><b>Franco</b></p>	<p>Ha una buona creatività e capacità di esporre le proprie idee, ma fa fatica a lavorare nel gruppo.</p> <p>Non riesce a raccordare il proprio pensiero con quello altrui. Si infastidisce se non viene presa in considerazione la sua posizione.</p> <p>Riesce a esporre le proprie idee solo attraverso esempi concreti.</p>	<p>Confida che fa molta fatica a lavorare in gruppo. A scuola spesso viene preso in giro dai compagni, oppure viene scelto per ultimo quando si va a formare un gruppo di lavoro.</p> <p>Nota: da potenziare la sua autostima. Dar maggior enfasi alla sua posizione (non fermarlo nel suo ragionamento).</p> <p>Dimostra di avere voglia di partecipare e di dire la sua idea.</p>
	<p><b>Anna</b></p>	<p>Molto creativa e con ottime capacità di mediatore.</p> <p>E' capace di fare collegamenti (propone di creare una storia con entrambi gli argomenti discussi insieme nel progetto bugie/comunicazione).</p> <p>Ottimo il rapporto con gli altri, è capace di valorizzare la posizione altrui.</p> <p>Interviene in modo puntuale e coerente e in raccordo con il pensiero che si va a costruire nella comunità di ricerca.</p>	<p>Vicino a Enrico è particolarmente distratta e distraente.</p> <p>In ogni caso si sforza nel cercare di rispettare la consegna del compito, anche trovando delle motivazioni forzate (<i>"questa storia va bene con la comunicazione perché si parla tanto"</i>).</p>

<b>Giulia</b>	<p>Silenziosa durante la rielaborazione del gruppo, ma disponibile ad eseguire le parti datele.</p> <p>Ha delle buone intuizioni e si pone delle domande, ma riesce ad esprimerle solo in modo aforistico.</p>	<p>Diventa sempre più evidente il suo “esserci” all’interno del gruppo.</p> <p>Anna non solo le dà sicurezza, ma soprattutto la rassicura dicendole di “dire la sua” perché anche lei ha qualcosa da dire di intelligente.</p>
<b>Dario</b>	<p>Ha delle buone intuizioni. Oggi si mette in gioco di più (ad esempio crea la carta per la scenetta).</p> <p>La sua arrabbiatura costante diventa un elemento che lo blocca rispetto allo sviluppo del suo pensiero e al suo modo di relazionarsi con gli altri.</p> <p>Noto che è molto fisico, e cerca l’approvazione di Enrico.</p> <p>Sottolinea sempre il fatto che non vuole venire agli incontri.</p>	<p>Ho provato a parlare con lui prima dell’inizio dell’incontro. Si è dimostrato attento durante il richiamo, ma non è stato molto incisivo.</p> <p>E’ un ragazzo molto arrabbiato “con il mondo”, che sfoga la sua arrabbiatura attraverso le parolacce. E’ molto agitato e non rispetta l’autorità.</p>

**Scheda di osservazione: 16 Marzo 2015 (Ottavo incontro)**

<p><b>Dati incontro</b></p>	<p><b>Tema: L'AMICIZIA</b>                  Discussione della comunità di ricerca attraverso il confronto tra il film <i>Toy Story</i> (1995) e il testo filosofico consegnato per casa.  <b>Momento 1 e Momento 2:</b>                  1) ripresa del film attraverso la clip e power point con recupero delle parole chiave                  2) suddivisione a coppie della comunità di ricerca ed elaborazione delle domande                  3) organizzazione delle domande nella comunità di ricerca                  4) discussione all'interno della comunità di ricerca                  5) rilettura della discussione attraverso la costruzione di una mappa concettuale a coppie seguendo la traccia proposta dal power point. (da completare la volta successiva)</p>		
<p><b>Gruppo di lavoro</b></p>	<p><b>Nome</b></p>	<p><b>Osservazioni</b></p>	<p><b>Note</b></p>
<p><b>Partecipanti:</b> Giulia e Anna</p> <p><b>Modalità di lavoro:</b> Rilettura della discussione a coppie attraverso la costruzione di una mappa concettuale seguendo la traccia proposta dal power point.</p>	<p><b>Giulia</b></p>	<p>1,2,3) Al momento della elaborazione delle domande riesce ad esprimersi di più rispetto alle volte successive, sentendosi anche meno "in imbarazzo" nell'esporsi alla comunità di ricerca.                  4) Durante la discussione interviene sempre solo se interpellata, ma questa volta con meno difficoltà.                  5) Mi sembra poco propositiva nella sviluppo della mappa, ma positiva nel supportare il lavoro di Anna.</p>	<p>Si continua a riscontrare il rinforzo positivo che Anna ha su Giulia.                  A fronte di questo si sceglie di continuare a supportare ciò.</p>
	<p><b>Anna</b></p>	<p>1,2,3) Molto propositiva e ben disposta al lavoro. Sceglie di scrivere le domande alla lavagna elaborate sia in coppia che dagli altri membri del gruppo.                  Durante la stesura di queste, spontaneamente le divide rispetto al gruppo che le ha elaborate, dandogli in questo modo anche un primo ordine.                  4) Durante la discussione è propositiva e coerente nelle risposte. Riesce a intervenire agganciandosi al pensiero degli altri membri del gruppo.                  Noto un netto miglioramento rispetto all'inizio.                  5) La mappa concettuale costruita è la migliore rispetto alle altre. utilizza non solo gli elementi della discussione, ma anche rielaborazioni personali.</p>	<p>Mi chiede più volte se possiamo realizzare una scenetta per rielaborare l'argomento. E' evidente che questa modalità le piace molto.                  Spesso le sue astrazioni hanno un risvolto "macrabo" (uccisioni, ...) vissuto però con leggerezza e si suppone per rendere tutto più avvincente.</p>
<p><b>Gruppo di lavoro</b></p>	<p><b>Nome</b></p>	<p><b>Osservazioni</b></p>	<p><b>Note</b></p>
<p><b>Partecipanti:</b> Sonia e Franco</p> <p><b>Modalità di lavoro:</b> Rilettura della discussione a coppie attraverso la costruzione di una mappa concettuale seguendo la traccia proposta dal power point.</p>	<p><b>Sonia</b></p>	<p>1,2,3) Sviluppa le domande insieme a Franco in modo coerente e concentrandosi sui "PERCHE".                  Riesce poi a individuare la domanda nella domanda, facendo precedere il CHE COSA al perchè.                  4) I suoi interventi sono sempre efficaci.</p>	<p>E' evidente un netto miglioramento rispetto all'inizio. Interviene sempre se interpellata, ma sempre con meno fatica.</p>

<p><b>Note:</b></p> <p>La mappa che realizzano è molto scritta e ha molte immagini.</p> <p>La coppia risulta vincente, in quanto Franco recupera le parole chiave e con l'aiuto di Sonia le sviluppa.</p>		<p>Riesce sempre a recuperare i pensieri degli altri membri della comunità di ricerca e a raccordarli. La timidezza (o cmq le sue difficoltà emozionali) la limitano, ma risponde sempre se interpellata.</p> <p>5) Nella elaborazione della mappa affianca Franco nella stesura. Gli lascia spazio di espressione, ma interviene quando lo ritiene opportuno.</p>	<p>Si nota la sua esperienza di capo scout. Riesce infatti a mediare gli interventi e a raccordarli.</p>
	<b>Franco</b>	<p>1,2,3) L'argomento non gli piace in modo particolare. Riesce ad individuare due domande, ma troppo simili tra loro.</p> <p>4) Durante la discussione non partecipa volentieri, però si sente libero di dirlo. Più volte cerca di dare una definizione alle parole che "lanciava" all'interno della discussione del gruppo, arrivando però sempre sino ad un certo punto, ma allo stesso tempo chiedendo aiuto nel completare la definizione.</p> <p>5) Cerca sempre di prendere in mano la situazione. Questa volta gestendo lui il computer. Collabora volentieri con Sonia e si lascia guidare.</p>	<p>Antepone sempre l'esigenza di raccontare che cosa gli succede rispetto all'inserirsi nella discussione o nel gruppo.</p>
<b>Gruppo di lavoro</b>	<b>Nome</b>	<b>Osservazioni</b>	<b>Note</b>
<p><b>Partecipanti:</b> Enrico e Marco</p> <p><b>Modalità di lavoro:</b> Rilettura della discussione a coppie attraverso la costruzione di una mappa concettuale seguendo la traccia proposta dal power point.</p>	<b>Marco</b>	<p>1,2,3) Individua le domande in modo corretto e pertinente. Ha capito che cosa significa sviluppare una domanda di tipo filosofico (parte dal "che cosa è"... l'amicizia?).</p> <p>Si propone di riportare le domande sul computer e di darli un ordine.</p> <p>4) Durante la discussione si distrae con Enrico, ma al richiamo si mette sempre in discussione. E' il primo che in modo esplicito mi pone una domanda durante la discussione chiedendomi di specificare meglio il mio pensiero e chiede lo stesso ai suoi compagni.</p> <p>5) Il lavoro di elaborazione della mappa è portato avanti dalla coppia con superficialità ma con buone intuizioni, recuperando anche le esperienze fatte sia a scuola che nel gruppo (ad esempio l'uso delle immagini)</p>	<p>Ha fatto notevoli passi avanti rispetto a questo tipo di lavoro.</p> <p>Si è limitato anche nel distrarsi e disturbare, o comunque cerca di limitarsi.</p> <p>Ha interiorizzato inconsciamente la modalità di discussione filosofica.</p>
	<b>Enrico</b>	<p>1,2,3) Oggi è particolarmente stanco e conseguentemente poco paziente rispetto ai suoi compagni.</p> <p>Riesce comunque a sviluppare le domande e dargli un ordine corretto.</p> <p>4) Durante la discussione disturba insieme ad Marco, ma quando interviene lo fa sempre in modo coerente a quanto si è detto fino a quel momento.</p> <p>5) Il lavoro di elaborazione della mappa è portato avanti dalla coppia con superficialità ma con buone intuizioni, recuperando anche le esperienze fatte sia a scuola che nel gruppo (ad esempio l'uso delle immagini). Segue il lavoro e le proposte di Enrico supportandole.</p>	<p>Notevole miglioramento rispetto all'acquisizione della modalità di discussione filosofica.</p> <p>Fa fatica a "trattenersi" e a non disturbare, ma rispetta l'autorità.</p>

**Scheda di osservazione: 23 Marzo 2015 (Nono incontro)**

<p><b>Dati incontro</b></p>	<p><b>Tema: L'AMICIZIA</b></p> <p><b>Momento 2:</b></p> <p>Elaborazione della mappa concettuale e presentazione di questa alla comunità di ricerca</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) recupero del lavoro precedente per i ragazzi assenti</li> <li>2) la discussione sull'amicizia viene ripresa e ampliata</li> <li>3) discussione, comprensione ed rielaborazione del testo di Aristotele</li> <li>4) elaborazione mappa concettuale</li> <li>5) presentazione mappa concettuale.</li> </ol>		
<p><b>Gruppo di lavoro</b></p>	<p><b>Nome</b></p>	<p><b>Osservazioni</b></p>	<p><b>Note</b></p>
<p><b>Partecipanti:</b> Franco, Dario e Carlo</p> <p><b>Modalità di lavoro:</b> Elaborazione della mappa concettuale e presentazione di questa alla comunità di ricerca</p> <p><b>Note:</b> il primo gruppo riesce a recuperare il lavoro svolto la volta precedente sviluppando una mappa chiara e coerente al tema discusso insieme. Scelgono di utilizzare maggiormente le parole chiave sviluppando una mappa che si suddivide in tre macro aree introdotte da domande. Questo gruppo non vuole presentare alla comunità il lavoro svolto.</p>	<p><b>Dario</b></p> <p><b>Franco</b></p>	<p>1-2) E' la prima volta che interviene nella discussione in maniera coerente a quanto si sta dicendo, ma sempre in tono provocatorio. Ha delle buone idee e soprattutto riesce a porre dei buoni collegamenti tra quanto detto e quanto conosce o a vissuto (competenza)</p> <p>3) Si propone di leggere il testo di Aristotele per i membri del gruppo. Durante la rilettura riconosce i passaggi o punti già evidenziati dalla discussione e apporta una personale scrematura.</p> <p>4) Dopo il litigio con Franco (voleva scrivere lui sul computer) riesce a mettersi al lavoro assieme agli altri. Lavora in maniera collaborativa, ma sempre provocatoria (scegliendo magari immagini poco adeguate al contesto).</p> <p>5) Non vuole presentare il lavoro. Dice di soffrire di ansia da prestazione rispetto al pubblico: <i>"Ho paura di parlare davanti agli altri"</i></p> <p>1-2) Oggi è stanco (raffreddore), ma riesce ad interagire meglio del solito. Non risponde se non interpellato.</p> <p>3) Rispetto al testo condivide i passaggi e cerca di spiegare i punti più difficili, raccordandosi con le risposte degli altri membri.</p> <p>4) All'interno del gruppo di lavoro cerca di prendere in mano la situazione.</p> <p>5) Alla fine è stanco e svogliato, ma non protesta quando gli viene chiesto di presentare la mappa.</p>	<p>Aggressivo sia prima che dopo l'incontro. Fa fatica a interagire con gli altri e, nel momento in cui non ci riesce, alza la voce e ricorre al corpo per esprimere il suo disappunto.</p> <p>*Questo tipo di lavoro è molto importante per Dario. Gli permette di confrontarsi con i suoi limiti o almeno di riconoscerli.</p> <p>Franco fa molta fatica a lavorare in gruppo. Noto un miglioramento rispetto all'inizio, ma è sempre molto concentrato su di se e su ciò che gli accade. Fa fatica ad ascoltare gli altri, e spesso, quando non è lui a rispondere in prima persona si isola.</p> <p>Questo tipo di lavoro a mio avviso è fondamentale per lui. Gli permette di affrontare i suoi limiti insieme a un gruppo.</p>

	<b>Carlo</b>	<p>1-2) Interessato a capire che cosa abbiamo fatto le volte precedenti. Ascolta la discussione e interagisce ponendo quesiti e mettendo in discussione le risposte a cui è giunta la comunità di ricerca nelle volte precedenti.</p> <p>3) Ascolta incuriosito il testo e cerca di decodificarlo ponendosi esplicitamente in discussione (anche con il corpo). Nel momento in cui non riconosce il significato di una parola segue il ragionamento degli altri per comprenderla e poi la riutilizza nella sua personale rielaborazione.</p> <p>4) Riesce a inserirsi nel lavoro precedente aiutando a sviluppare la mappa.</p> <p>5) E' assente nel momento della presentazione</p>	Ragazzo a mio avviso stimolato dal punto di vista culturale in maniera positiva: conosce molte cose e riesce a recuperare le sue esperienze e riportarle nella discussione. Questo in maniera sempre efficace e coerente.
<b>Gruppo di lavoro</b>	<b>Nome</b>	<b>Osservazioni</b>	<b>Note</b>
<p><b>Partecipanti:</b> Anna, Giulia e Irene</p> <p><b>Modalità di lavoro:</b> Elaborazione della mappa concettuale e presentazione di questa alla comunità di ricerca.</p> <p><b>Note:</b> Il secondo gruppo sviluppa una mappa concettuale chiara e coerente con il tema discusso insieme. Apportano delle loro personali interpretazioni, sviluppando anche l'argomento dell'amicizia tra animali (argomento poco sviluppato nella discussione). Nella costruzione della mappa sono schematici, e scelgono di utilizzare le parole chiave associandole sempre ad una immagine. Curano molto la presentazione della mappa, sviluppando i punti chiave individuati in essa attraverso la presentazione orale, l'uso di musiche e lettura di testi.</p>	<b>Irene</b>	<p>1-2) Inizialmente sembra immersa nei suoi pensieri. Non interviene, e anche se interpellata risponde che non ha nulla da dire.</p> <p>3) Di fronte al testo si rende conto di capire il senso di quanto viene detto e interviene in modo coerente e pronto ad aiutare lo sviluppo del pensiero degli altri (ad esempio suggerisce a Giulia)</p> <p>4) Durante la elaborazione è positiva e propositiva nei confronti del lavoro e nell'interazione con gli altri. Appone il suo contributo proponendo la canzone di sottofondo da utilizzare durante la presentazione.</p>	Nella discussione di gruppo soffre. Si perde nei suoi pensieri. Ha poi dei picchi di attenzione dove è efficace.
	<b>Giulia</b>	<p>1-2) Fa fatica a ricordare quanto discussione le volte precedenti ma riesce a recuperare il discorso proponendo delle definizioni chiare e puntuali (si esprime sempre in maniera aforistica).</p> <p>3) E' interessata al testo e dimostra curiosità. Cerca sempre di dire la sua su quanto viene discusso.</p> <p>4) E' positiva nei confronti del lavoro. Offre un importante apporto su come impostare la mappa, come fare per salvare, stampare,... Ha voglia di portare a termine il lavoro.</p> <p>5) Nella presentazione non svolge nessun ruolo attivo, ma le sue compagne le affidano il compito di fare da "supporto morale" ad Anna, responsabile invece dell'intera presentazione.</p>	Progressi: oggi Giulia non si isola e partecipa interamente all'interno del gruppo (lo dimostra anche fisicamente).
	<b>Anna</b>	<p>1-2) Positiva, propositiva ed elemento di raccordo tra il lavoro precedente e oggi.</p> <p>3) Curiosa e capace di decodificare il testo, facendosi aiutare e aiutando gli altri.</p> <p>4) Prende in mano la situazione e riesce a coinvolgere tutti nella elaborazione della mappa.</p> <p>5) gestisce la presentazione in modo entusiasta e cercando di coinvolgere. Legge davanti a tutti un testo portato come esempio.</p>	

**Scheda di osservazione: 30 Marzo 2015 (Decimo incontro)**

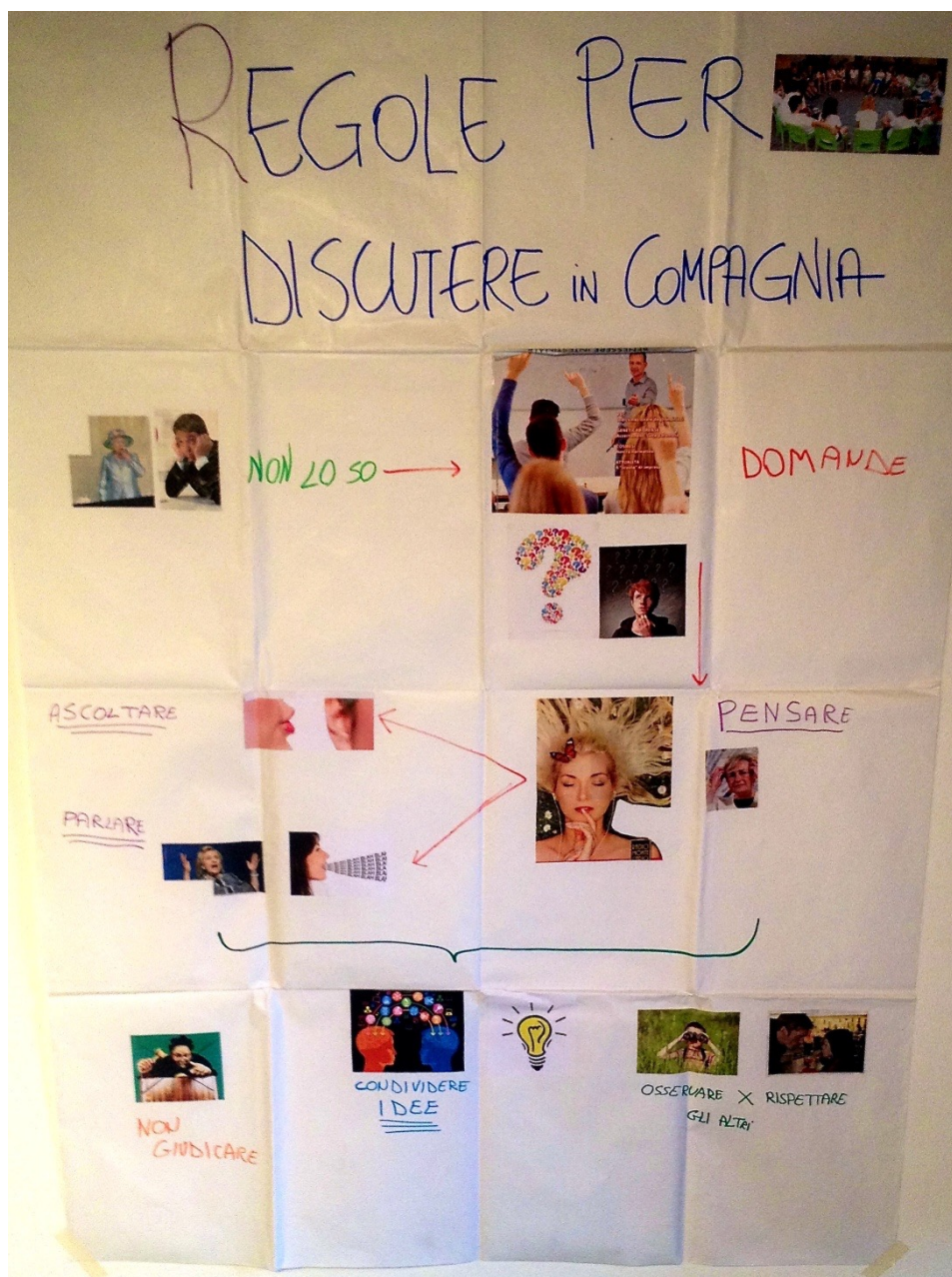
Dati incontro		Incontro di co-valutazione della comunità di ricerca	
Nome	Osservazioni	Valutazione al progetto e motivazione personale del membro della comunità di ricerca	Note
		<p>1) individuazione degli argomenti e dei passaggi da valutare</p> <p>2) individuazione per ogni argomento degli elementi di valutazione</p> <p>3) valutazione di ciascun argomento da 1 a 5 attraverso l'utilizzo di cartellini colorati.</p> <p>Legenda: 1 = principiante; 2 = apprendista; 3 = sufficiente; 4 = buono; 5 = ottimo.</p>	
<b>Marco</b>	<p>1-2) E' quello che ha saputo al meglio trovare gli elementi delle valutazioni declinandoli in maniera corretta e pertinente.</p> <p>3) Rispetto al lavoro di valutazione si dimostra consapevole sia del proprio lavoro che del lavoro del gruppo. Complessivamente si è tenuto su voti alti, a parte nel caso dell'utilità della visione dei filmanti rispetto allo sviluppo della discussione (ha votato 3). Questo a dimostrazione di come ha saputo, nel corso del percorso, cogliere la specifica utilità di innesco della discussione del film, dalla discussione vera e propria, su cui dà una valutazione molto alta.</p>	<p>Il suo voto al progetto è 10.</p> <p>Motivazione personale: <i>«abbiamo imparato ad argomentare le risposte alle nostre domande. Questo tipo di lavoro è stato utile anche per la scuola, soprattutto per le materie da studiare.»</i></p>	
<b>Enrico</b>	<p>1-2) Riesce ad individuare gli elementi della valutazione a svilupparli.</p> <p>3) Rispetto alla valutazione dei singoli elementi ha sempre dato voti alti. Non sempre gli sono piaciute le clip video, anche perché non sempre la comprensione dell'argomento da trattare nella discussione è immediata. E' consapevole delle proprie capacità. Anche se si perde e si distrae spesso.</p>	<p>Il suo voto al progetto è 10.</p> <p>Inizialmente risponde che gli è piaciuto tutto, poi quando gli viene chiesto di specificare, dice: <i>«Mi è piaciuto molto lavorare in questo modo dove ho potuto esprimermi.»</i></p>	<p>Oggi è molto distratto e distraibile.</p>
<b>Dario</b>	<p>1-2) E' meno oppositivo del solito, si offre volontario per costruire il cartellone insieme a Enrico. Dimostra sempre di essere intuitivo, ma non va mai oltre.</p> <p>3) Non è consapevole nella valutazione né di se stesso (dove i voti risultano sempre bassi) né del lavoro di gruppo. Inizialmente i voti sono molto bassi, poi si o si fa influenzare dal gruppo oppure esprime il suo voto a caso. Se richiamato ad argomentare il proprio voto spesso la risposta è sbrigativa e non lascia spazio ad un approfondimento ulteriore.</p>	<p>Anche lui vota 10 al progetto ma non vuole dire il perché.</p>	<p>E' molto insicuro verso se stesso e verso gli altri. Ha paura di esprimere il proprio punto di vista e si nasconde dietro alla maschera delle parolacce e delle provocazioni.</p> <p>E' sempre molto concentrato su se stesso, e questo lo limita molto nella relazione con gli altri che spesso risulta provocatoria sia fisicamente che a livello verbale.</p>

<b>Alex</b>	<p>1) Disponibile a costruire il cartellone insieme a Enrico e Dario (con il quale però ad un certo punto litiga).</p> <p>3) Durante la votazione dei singoli elementi fa molta fatica ad interagire (forse perché il clima è molto caotico). Se richiamato però a fare attenzione riesce sempre a dare il suo giudizio. Inizialmente, soprattutto per quanto riguarda se stesso, i voti sono molto bassi. Ma, rispetto alla votazione del gruppo, è quello più obiettivo e sincero. Infatti riconosce un miglioramento del gruppo in generale a livello di comportamento, ricordando il primo incontro in cui non si erano comportati a suo avviso in modo rispettoso.</p>	<p>Il suo giudizio complessivo è 10. Non regge più la discussione.</p>	<p>Alex dà a se stesso e al gruppo voti bassi, riconoscendo solo gli elementi negativi. Se aiutato a riflettere sul suo giudizio invece riconosce anche gli elementi positivi e alza il voto.</p>
<b>Franco</b>	<p>1-2) durante l'individuazione ed esplicazione degli elementi della valutazione si dimostra poco interessato.</p> <p>3) Nonostante il suo apparente disinteresse, i voti dati da Franco sono alti. Questo secondo me perché risponde alla sua esigenza, emersa durante tutto il percorso, di essere ascoltato.</p>	<p>Il voto complessivo dato al percorso è 10. Non si sbilancia molto nello sviluppo della motivazione, dice solo <i>«il progetto mi è piaciuto, perché abbiamo imparato molte cose.»</i></p>	
<b>Carlo</b>	Assente	Assente	Assente
<b>Irene</b>	<p>1-2) Disponibile e volenterosa nel costruire lo schema di valutazione. Spesso la sua timidezza e poca sicurezza in se stessa la trattengono e cerca di suggerire la propria idea a qualcun altro, in modo da non doversi esporre in prima persona.</p> <p>3) Si dimostra capace e obiettiva nei giudizi. Spesso funge da "ago della bilancia" nella formulazione del voto degli altri membri. Riconosce e ricorda i passaggi e progressi positivi del gruppo.</p>	<p>Il suo voto complessivo è 10. E' l'unica a mettere in risalto il valore relazionale del progetto, dicendo: <i>«È stato bello poter lavorare e creare insieme agli altri durante questi pomeriggi»</i></p>	<p>Colpisce le motivazioni che accompagnano i voti di Irene, in quanto sono sempre di carattere globale e emotivo-relazionale. Nonostante, durante il percorso non sempre ha partecipato in maniera collaborativa, ha dato molto valore al comportamento tenuto dal gruppo riconoscendo che è si migliorato ma che non sempre si sono comportati in modo rispettoso verso tutti i membri.</p>
<b>Sonia</b>	<p>1-2) Durante l'individuazione ed elaborazione degli argomenti da valutare Sonia interviene in maniera sporadica ma sempre puntuale ed efficace. Riguardo ad alcuni elementi individuati dal gruppo esprime il proprio disaccordo, sempre nel rispetto dell'altro.</p> <p>3) Riguardo ai voti dati a ciascun elemento individuato dal gruppo, Sonia si dimostra capace. Utilizza infatti tutti i voti a disposizione e associa a ciascun voto motivazioni sempre corrette rispetto al suo percorso e al percorso del gruppo.</p>	<p>Voto complessivo 10. Nella motivazione si esprime sempre in maniera aforistica ma immediata: <i>«Il progetto mi ha molto interessato»</i> .</p>	<p>Sonia, nel giudizio complessivo, non esprime il suo giudizio dal punto di vista del percorso, ma mette in prima persona se stessa. Questo è esemplificazione di uno sviluppo delle percezioni che Sonia ha di se stessa. Sceglie infatti di esprimere che cosa ha suscitato in lei questo progetto e non di valutare il percorso da un punto di vista esterno (all'inizio invece esprimeva giudizi o opinioni che non la coinvolgevano in prima persona).</p>



<p><b>Giulia</b></p>	<p>1-2) Nell'individuazione degli elementi da valutare non interviene, ma allo stesso tempo segue attenta l'iter della comunità di ricerca.</p> <p>3) Vota sempre 5 (tranne in due casi). L'omogenità dei voti è, secondo me, sintomo di una non ancora sviluppata capacità critica, ma anche di un giudizio positivo rispetto al progetto intero.</p>	<p>Il suo voto complessivo è 10. Non riesce a formulare in maniera autonoma la motivazione a tale giudizio. L'aiuto chiedendole che cosa le è piaciuto di meno e che cosa di più. La risposta di Giulia è: <i>«Mi sono piaciuti molto i film. Non so che cosa risponderti alla domanda su che cosa non mi è piaciuto.»</i>.</p>	<p>Il "non so" rispetto alla richiesta di individuare che cosa non le è piaciuto è secondo me già una risposta più precisa rispetto ad un eventuale "mi è piaciuto tutto" oppure "niente". Questo perché rispondendo "non so" Giulia ha individuato (almeno in maniera superficiale) i vari elementi che compongono il progetto e ne ha poi apportato una classificazione. Nella categoria "che cosa non mi è piaciuto" forse non ha nulla da inserire.</p>
<p><b>Anna</b></p>	<p>1-2) Anna individua, insieme a Marco, la maggior parte degli elementi da valutare.</p> <p>3) Nella formulazione dei voti si sofferma sempre a riflettere e postpone ad ogni voto una motivazione chiara e coerente al suo percorso.</p>	<p>Il suo voto complessivo è 10, perché: <i>«questo progetto mi è servito perché ho imparato non solo a porre delle domande, ma anche a trovare insieme le risposte»</i>.</p>	<p>Anna è in grado di riconoscere e collegare ciò che sa, cioè che sa con il perché lo fa, ma soprattutto anche che cosa potrebbe fare. (Competenza).</p> <p>La motivazione di Anna riassume uno dei principali obiettivi posti per questo progetto, ovvero sviluppare non solo attitudini, ma un atteggiamento critico e creativo nei confronti del proprio vissuto.</p>

APPENDICE C - *PENSARE CON LA PROPRIA TESTA*: MATERIALI



**Figura 1** - *Pensare insieme con la propria testa*: cartellone incontro 12 gennaio 2015. Tema: trasformazione del gruppo in una comunità di ricerca.

**PERTANTO MENTE CHI PENSA UNA COSA E AFFERMA CON LE PAROLE O QUALUNQUE MEZZO DI ESPRESSIONE QUALCOSA DI DIVERSO.**

PER QUESTO SI DICE CHE CHI MENTE HA IL CUORE DOPPIO,  
OSSIA DOPPIO PENSIERO:

HA UN PENSIERO DELLA COSA CHE SA VERA E CHE NON DICE, E  
UN ALTRO (PENSIERO) DELLA COSA CHE SA FALSA E CHE DICE AL  
POSTO DELLA COSA VERA.

DA CIO' DERIVA:

CHE SI POSSA DIRE IL FALSO SENZA MENTIRE, SE SI  
PENSA LA COSA COSI' COME SI DICE, SEBBENE LA COSA NON  
SIA COSI';

E CHE SI POSSA DIRE IL VERO MENTENDO, SE SI PENSA  
CHE LA COSA SIA FALSA E L'AFFERMO AL POSTO DEL VERO.

È DUNQUE DALL'INTENZIONE DELL'ANIMO E NON DALLA VERITA'  
O FALSITA' DELLA COSA CHE BISOGNA GIUDICARE SE UNO  
MENTE O NON MENTE.

(da "Sulla Bugia", Sant'Agostino D'Ipponia)

**Figura 2-** *Pensare con la propri testa:* Testo filosofico incontro 19 e 26 gennaio 2015. Tema: Bugia/Verità.

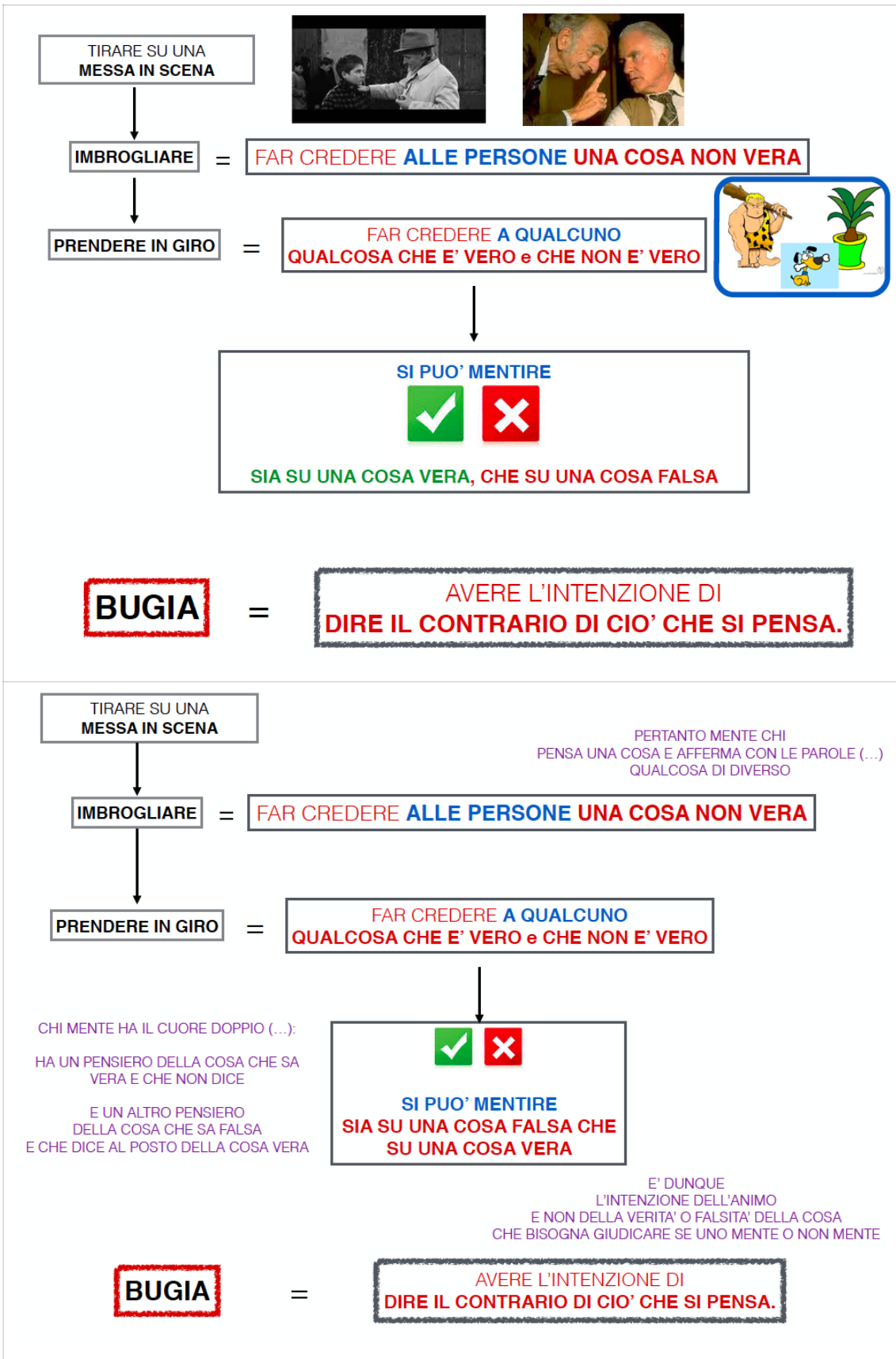


Figura 3 - Pensare con la propria testa: Power point mappa concettuale incontro 2 febbraio 2015. Tema: Bugia/Verità.

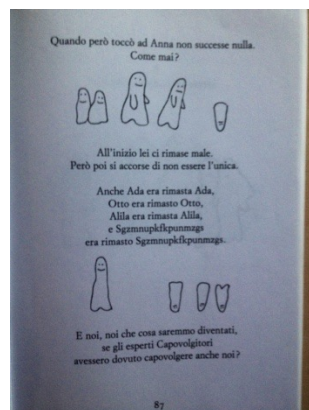
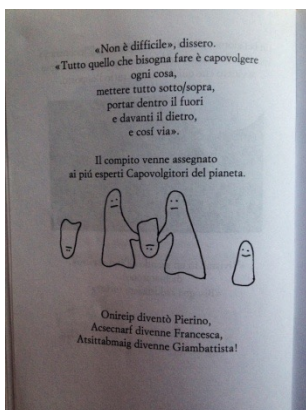
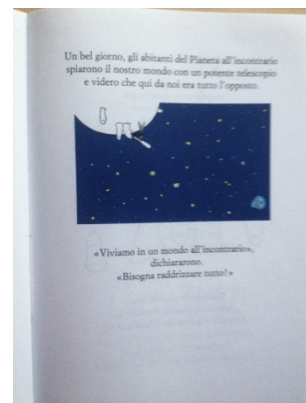
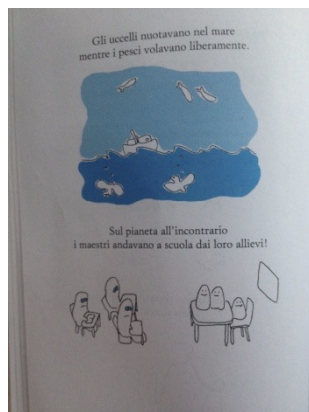
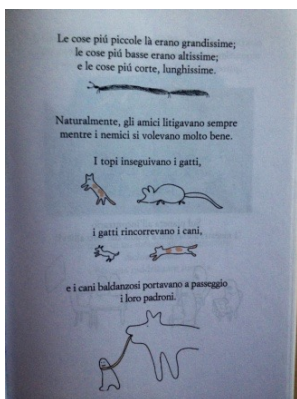
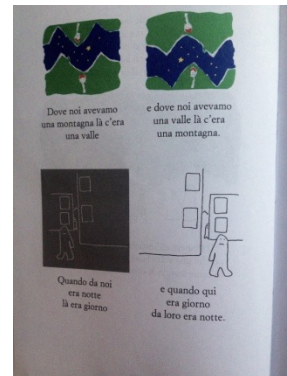
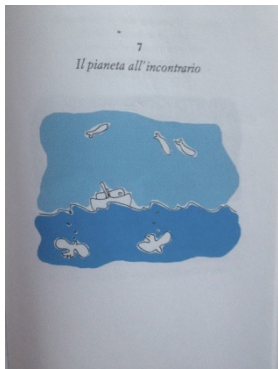
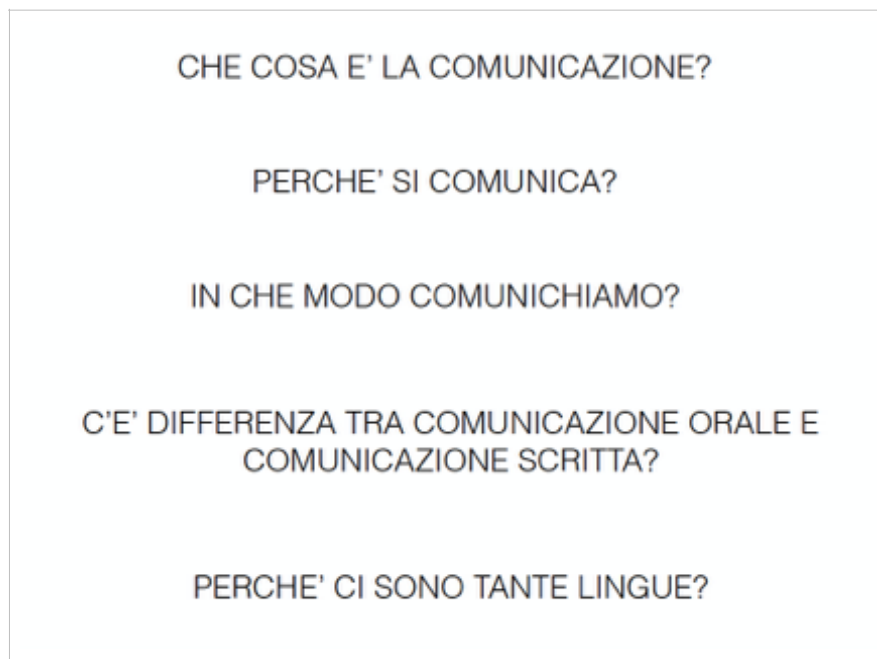
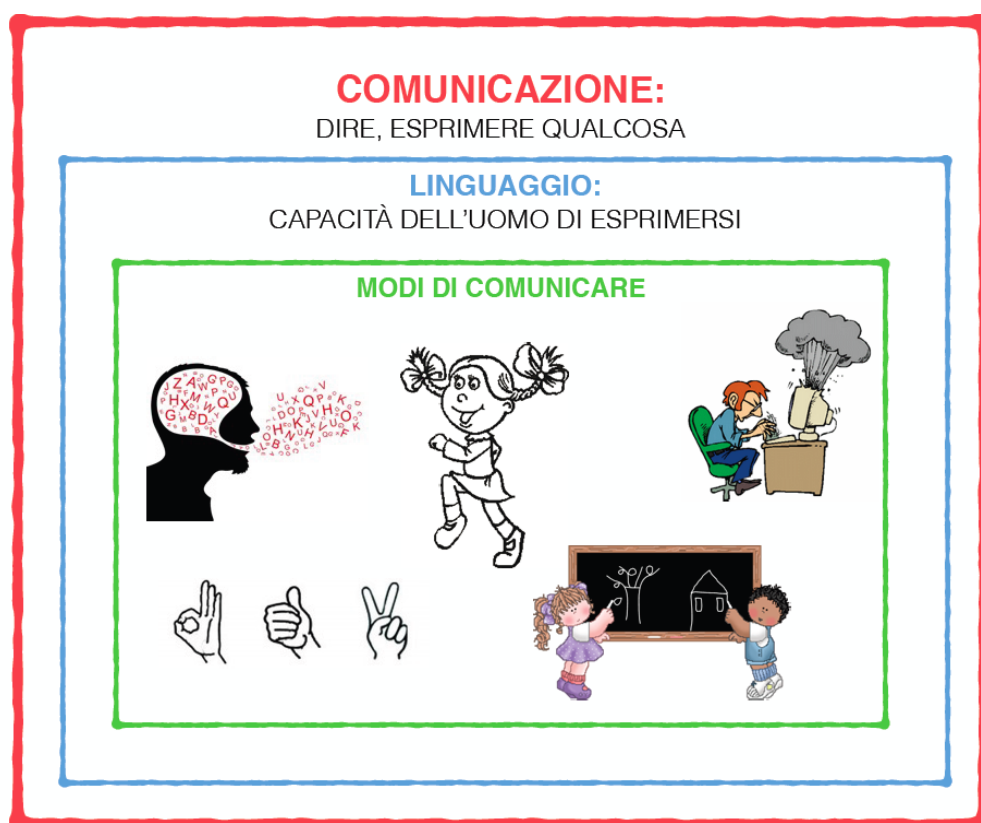


Figura 4- Pensare con la propria testa: Testo filosofico incontro 9 febbraio 2015. Tema: Comunicazione, Linguaggio, Lingua.



**Figura 5** - *Pensare con la propria testa*: domande comunità di ricerca incontro 23 febbraio 2015. Tema: Comunicazione, Linguaggio, Lingua.



**Figura 6** - *Pensare con la propria testa*: power point mappa concettuale incontro 23 febbraio 2015. Tema: Comunicazione, Linguaggio, Lingua.

«... **L'AMICIZIA È UNA VIRTU'** (...), E INOLTRE È **COSA NECESSARIA PER LA VITA**. INFATTI NESSUNO SCEGLIEREBBE DI VIVERE SENZA AMICI, ANCHE SE AVESSE TUTTI GLI ALTRI BENI (...).

(...) NON SI ADOPERERA' IL TERMINE "AMICIZIA" A PROPOSITO DELL'AFFETTO PER LE COSE INANIMATE (cioè per gli esseri non viventi, come un sasso). IN ESSE INFATTI NON C'È RICAMBIO D'AFFETTO.

INVECE SI DICE CHE SI DEVE VOLER BENE ALL'AMICO PER LUI STESSO (...).

(...) DUNQUE LE SPECIE DI AMICIZIE SONO:

**1) QUELLI CHE SI AMANO RECIPROCAMENTE A CAUSA DELL'UTILE O DEL PIACERE CHE VIENE A LORO.**

QUESTE AMICIZIE SONO **ACCIDENTALI**. INFATTI **COLUI CHE È AMATO NON È AMATO** PER QUELLO CHE È, MA **IN QUANTO PROCURA CHI UN BENE CHI UN PIACERE**. QUINDI SIMILI AMICIZIE SONO **CADUCHE**, POICHÈ LE PERSONE NON RESTANO SEMPRE UGUALI. SE INFATTI LE PERSONE NON SONO PIU' PIACEVOLI O UTILI, CESSANO DI ESSERE IN AMICIZIA. E L'UTILE NON DURA, MA CAMBIA A SECONDA DELLE CIRCOSTANZE. SVANISCE QUINDI IL MOTIVO PER CUI COSTORO ERANO AMICI.

**2) L'AMICIZIA PERFETTA È QUELLA DEI BUONI E DEI SIMILI.**

COSTORO INFATTI **SI VOGLIONO BENE RECIPROCAMENTE** IN QUANTO SONO BUONI DI PER SÈ; E COLORO CHE VOGLIONO BENE AGLI AMICI PROPRIO PER GLI AMICI STESSI SONO GLI **AMICI AUTENTICI**. DUNQUE LA LORO AMICIZIA DURA' FINCHÈ ESSI SONO BUONI.

È NATURALE POI CHE QUESTE AMICIZIE SIANO RARE, POCHI INFATTI SONO GLI UOMINI SIMILI.

INOLTRE PER QUESTO SI RICHIEDE TEMPO E CONSUETUINE.»

da "Etica Nicomachea (Libro VII)", Aristotele

**Figura 7- Pensare con la propria testa:** Testo filosofico incontro 9 marzo 2015. Tema: L'amicizia.

CHE COSA E' L'AMICIZIA?

A CHE COSA SERVE L'AMICIZIA?

XCHE' SERVE L'AMICIZIA?

QUANDO SI MANIFESTA L'AMICIZIA?

SI PUO' ESSERE AMICI DI COSE, ANIMALI?

IN AMICIZIA SI PUO' LITIGARE?

CI PUO' ESSERE UN'AMICIZIA UTILE?



# AMICIZIA

RAPPORTO - RELAZIONE - LEGAME

DIVERSITA'

SINTONIA

FIDUCIA

TEMPO

**Figura 8** - *Pensare con la propria testa*: domande comunità di ricerca e power point mappa concettuale incontro 16 marzo 2015. Tema: L'amicizia.




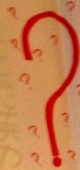



				
MI È PIACIUTO				
MI SERVIVA A CAPIRE L'ARGOMENTO	FORMULARE LE DOMANDE	RISPETTO	C'ENTRAVANO CON L'ARGOMENTO	TRASMETTERE IL MESSAGGIO
MI È SERVITO DURANTE LA DISCUSSIONE	DARE UN ORDINE alle DOMANDE	COMUNICARE	SIAMO RIUSCITI A REALIZZARLE INSIEME (NEI GRUPPI)	SIAMO RIUSCITI A ORGANIZZARE IL DISCORSO ED A ESSERE CREATIVI
CREARE UN UNICO DISCORSO		RISPOSTE		

Figura 9 - Pensare con la propria testa: Cartellone incontro di co-valutazione 30 marzo 2015.

