

Dipartimento di / Department of

SCIENZE UMANE PER LA FORMAZIONE "RICCARDO MASSA"

Dottorato di Ricerca in / PhD program **Educazione nella Società Contemporanea**

Ciclo / Cycle XXXV

**Dialogo socratico e dissonanza cognitiva
nell'insegnamento della filosofia: analisi di una
strategia didattica per la promozione del
pensiero critico negli istituti tecnici e
professionali**

Cognome / Surname **Flammia**

Nome / Name **Michele**

Matricola / Registration number **862793**

Tutore / Tutor: prof.ssa **Elisabetta Nigris**

Supervisor: prof. **Mario Vergani**

(se presente / if there is one)

Coordinatore / Coordinator: prof.ssa **Francesca Antonacci**

ANNO ACCADEMICO / ACADEMIC YEAR 2021/2022

Indice

Abstract..... p. 5

Introduzione..... p. 7

PARTE PRIMA: L'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA E

L'EDUCAZIONE AL PENSIERO CRITICO

CAPITOLO 1 - Cosa insegnare: la trasposizione didattica della

filosofia.....p. 11

1.1 Introduzione al capitolo..... p. 11

1.2 “Filosofia per tutti”, ma quale Filosofia?..... p. 11

1.3 Lo statuto epistemologico della disciplina: che cos'è la Filosofia?..... p. 14

1.4 Filosofia o Storia della Filosofia..... p. 20

1.5 La trasposizione didattica..... p. 24

1.6 La trasposizione didattica della Filosofia nella società
contemporanea..... p. 28

CAPITOLO 2 - Come insegnare: la didattica della

filosofia..... p. 41

2.1 Introduzione al capitolo..... p. 41

2.2 La mediazione didattica..... p. 41

2.3 Il dialogo in classe come dispositivo di mediazione didattica.....	p. 44
2.4 Dialogo e insegnamento della Filosofia.....	p. 50
2.5 Il modello dialogico della Philosophy for Children.....	p. 53

CAPITOLO 3 - Socratic Challenge: una proposta di trasposizione e

mediazione didattica.....p. 57

3.1 Introduzione al capitolo.....	p. 57
3.2 Gli obiettivi: promuovere una postura critica.....	p. 57
3.3 La dissonanza cognitiva.....	p. 67
3.4 Il dialogo socratico.....	p. 78
3.5 La selezione dei temi.....	p. 90
3.6 Socratic Challenge: la strutturazione della strategia didattica.....	p. 96

PARTE SECONDA: LA RICERCA EMPIRICA

CAPITOLO 4 - Il disegno di ricerca p. 103

4.1 Origine e rilevanza della ricerca.....	p. 103
4.2 L'organico di potenziamento e le condizioni per la riflessività del docente.....	p. 106
4.3 I laboratori di filosofia all'Istituto Facchinetti di Castellanza.....	p. 110
4.4 Domande di ricerca.....	p. 111
4.5 Quadro metodologico.....	p. 112
4.6 Fasi della ricerca.....	p. 116

CAPITOLO 5 - Prima fase della ricerca: le percezioni degli studenti.....	p. 118
5.1 Contesto e disegno della ricerca.....	p. 118
5.2 Metodologia di ricerca e strumenti.....	p. 118
5.3 Risultati.....	p. 121
CAPITOLO 6 - Seconda fase della ricerca: le interazioni discorsive.....	p. 128
6.1 Contesto e disegno della ricerca.....	p. 128
6.2 Metodologia di ricerca e strumenti.....	p. 129
6.3 Risultati.....	p. 136
CAPITOLO 7- Discussione dei risultati e conclusioni.....	p. 154
7.1 Discussione dei risultati.....	p. 154
7.2 Conclusioni, limiti della ricerca e prospettive.....	p. 160
BIBLIOGRAFIA.....	p. 163
Allegato 1: Traccia intervista.....	p. 201
Allegato 2: Sistema di codifica degli atti comunicativi del docente.....	p. 202
Allegato 3: Sistema di codifica degli atti comunicativi degli studenti.....	p. 204
Allegato 4: Questionario.....	p. 206

Abstract

Questo progetto di ricerca analizza una strategia di insegnamento della filosofia nella scuola secondaria ispirata al dialogo socratico, che mira alla creazione e alla gestione efficace della dissonanza cognitiva come strumento di promozione del pensiero critico, denominata Socratic Challenge (SC). La ricerca prende avvio dai laboratori tenuti negli anni 2016/2019 in un istituto tecnico e professionale della provincia di Varese, a cui ho partecipato come ideatore e conduttore, che hanno visto la partecipazione volontaria di circa 150 studenti. Le domande di ricerca sono: Quali sono le caratteristiche della Socratic Challenge? Può costituire una metodologia didattica da proporre? A quali condizioni? All'interno di quale quadro progettuale? La ricerca empirica è di tipo qualitativo, naturalistico ed esplorativa (Lumbelli, 1984), nello specifico un self-study (Hamilton & Pinnegar 2009), articolato in due fasi. Nella prima fase i dati riguardo la motivazione e la percezione dell'impatto formativo sono stati raccolti attraverso interviste in profondità degli studenti (16) e analizzati secondo i criteri dell'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke 2019). Nella seconda fase i laboratori sono stati riproposti a distanza in istituti tecnici e professionali di Milano e provincia, coinvolgendo 113 studenti a cui è stato proposto un questionario qualitativo. I laboratori sono stati registrati e le interazioni discorsive analizzate secondo un approccio qualitativo di tipo induttivo che fa riferimento alla Constructivist Grounded Theory (Charmaz, 2006). I primi risultati mostrano come questa strategia didattica dialogica nell'insegnamento della filosofia possa considerarsi un'alternativa efficace rispetto all'impostazione storico-filosofica predominante nella tradizione italiana (Illetterati 2007).

Abstract (english)

This research project analyzes a strategy for teaching philosophy in secondary school inspired by Socratic dialogue, which aims at the creation and effective management of cognitive dissonance as a tool for promoting critical thinking, called Socratic Challenge (SC). The research originates from workshops held in the years 2016/2019 in a technical and vocational institute in the province of Varese, in which I participated as the creator and conductor, involving the voluntary participation of about 150 students. The research questions are: What are the characteristics of the Socratic Challenge? Can it constitute a teaching methodology to be proposed? Under what conditions? Within what project framework? The empirical research is qualitative, naturalistic, and exploratory (Lumbelli, 1984), specifically a self-study (Hamilton & Pinnegar 2009), divided into two phases. In the first phase, data regarding motivation and perceptions of training impact were collected through in-depth interviews of students (16) and analyzed using the criteria of reflective thematic analysis (Braun & Clarke 2019). In the second phase, the workshops were repeated remotely in technical and vocational institutes in Milan and province, involving 113 students who were surveyed with a qualitative questionnaire. The workshops were recorded and the discussion interactions analyzed according to a qualitative inductive approach that refers to Constructivist Grounded Theory (Charmaz, 2006). Results show how this dialogical instructional strategy in philosophy teaching can be considered an effective alternative to the historical-philosophical approach predominant in the Italian tradition (Illetterati 2007).

Introduzione

Questo progetto di ricerca analizza una strategia di insegnamento della filosofia nella scuola secondaria ispirata al dialogo socratico, che mira alla creazione e alla gestione efficace della dissonanza cognitiva come strumento di promozione del pensiero critico, denominata Socratic Challenge (SC). La ricerca ha origine da una serie di laboratori filosofici tenuti negli anni 2016/2019 in un istituto tecnico e professionale che ho progettato e condotto nel ruolo di docente di potenziamento. I laboratori hanno visto la partecipazione volontaria di un numero consistente di studenti (circa 150). Questo dato, insieme alla novità costituita dall'introduzione dell'insegnamento della filosofia negli istituti tecnici e professionali, rende il progetto di ricerca rilevante in termini di modellizzazione delle buone pratiche. L'obiettivo di questa prima ricerca è perciò quello di chiarire la natura del fenomeno attraverso una sua analisi in profondità. Le domande di ricerca sono: Quali sono le caratteristiche della Socratic Challenge? Può costituire una metodologia didattica da proporre? A quali condizioni? All'interno di quale quadro progettuale?

La prima parte di questa dissertazione delinea il quadro teorico di riferimento, mentre la seconda illustra la ricerca empirica.

Il primo capitolo affronta il problema relativo alla definizione dei contenuti dell'insegnamento filosofico, cercando dunque di rispondere alla domanda: "cosa si insegna quando si insegna filosofia?". La natura problematizzante della disciplina si estende infatti alla sua stessa definizione, perciò, benché sembri esserci un desiderio condiviso di "filosofia per tutti", di introdurre cioè l'insegnamento nei diversi indirizzi e gradi di scuola, non esiste un comune accordo su quali debbano essere i contenuti di tale insegnamento. Nella tradizione italiana si è imposto il cosiddetto modello storico, e ciò comporta, sostanzialmente, il fatto che sotto la

dicitura del termine filosofia si insegna per lo più storia della filosofia. A partire da queste considerazioni, la mia argomentazione si basa sull'idea che i criteri di trasposizione didattica della filosofia debbano essere rivisti a partire dagli obiettivi educativi a cui tale insegnamento può aspirare, al ruolo della filosofia nella società contemporanea, e ai limiti pratici imposti dall'attuale sistema di istruzione.

Il secondo capitolo si occupa invece della mediazione didattica in filosofia, cercando perciò alla domanda "come si insegna la filosofia?". Argomentando a partire dagli obiettivi educativi delineati nel primo capitolo, identifico nel dialogo una delle forme più adatte di mediazione. Il capitolo approfondisce dunque le questioni relative alla didattica dialogica, al rapporto tra filosofia e dialogo e analizza brevemente uno dei modelli di didattica dialogica più diffusi nel mondo, la Philosophy for Children.

Nel terzo capitolo analizzo la strategia didattica che ho elaborato e applicato come docente, che ho denominato Socratic Challenge (SC). La denominazione fa riferimento agli aspetti costitutivi della strategia, e cioè il dialogo socratico e l'uso didattico della dissonanza cognitiva, che si realizza sotto forma di sfida dialogica, con gli altri e con se stessi. Tale sfida avviene sia sul piano razionale e argomentativo che sul piano emotivo. La strategia è stata infatti elaborata per creare un disagio emotivo che, calibrato opportunamente dall'azione mediatrice del docente, si presenta come presupposto per un cambiamento concettuale. Per chiarire il significato di queste parole, il terzo capitolo prende in esame gli obiettivi della strategia, e cioè la promozione di una postura critica, e la ricerca sulla dissonanza cognitiva e il dialogo socratico. Fornisco poi un esempio di trasposizione didattica e illustro la struttura della SC nel dettaglio.

Con il capitolo quarto si apre la seconda parte di questo lavoro, che presenta la ricerca empirica. Presento dunque il quadro metodologico, e cioè quello di una ricerca empirica

qualitativa, naturalistica, sul modello del self-study (Hamilton & Pinnegar, 2009), suddiviso in due fasi. Nel capitolo prendo in esame l'origine e la rilevanza della ricerca, analizzando le caratteristiche del contesto, e cioè i laboratori di filosofia tenuti per tre anni in un istituto tecnico e professionale nell'ambito dell'organico di potenziamento. In virtù di uno degli obiettivi principali di questo lavoro, e cioè la modellizzazione di una strategia per la sua trasferibilità, e in linea con il carattere autobiografico del self-study, prendo in esame le circostanze specifiche che hanno permesso la realizzazione dei laboratori in relazione alle condizioni per lo sviluppo della professionalità del docente.

Il quinto capitolo riporta la prima fase della ricerca che ha avuto come obiettivo la raccolta di dati relativi alla percezione degli studenti riguardo l'esperienza didattica e il suo impatto formativo attraverso interviste semi-strutturate a 16 studenti, selezionati secondo criteri di opportunità e scelta ragionata (Merriam & Tisdell, 2016). Le trascrizioni sono state analizzate con un approccio induttivo secondo i criteri dell'analisi tematica riflessiva codificati da Braun e Clarke (2006; 2019).

Il sesto capitolo riporta la seconda fase della ricerca che ha avuto come obiettivo l'analisi delle interazioni discorsive. I dati sono stati raccolti attraverso una riproposizione dei laboratori che ha coinvolto un totale di 113 studenti di istituti tecnici e professionali di Milano e provincia. I laboratori sono stati registrati e le interazioni discorsive analizzate secondo un approccio qualitativo di tipo induttivo che fa riferimento alla Constructivist Grounded Theory (Charmaz, 2006).

Il settimo e ultimo capitolo presenta una discussione dei risultati delle due fasi di ricerca, seguiti da alcune considerazioni sui limiti e le prospettive di ricerca.

**PARTE PRIMA: L'INSEGNAMENTO DELLA
FILOSOFIA E L'EDUCAZIONE AL PENSIERO
CRITICO**

CAPITOLO 1 - Cosa insegnare: la trasposizione didattica della filosofia

1.1 Introduzione al capitolo

Il tema di questo capitolo è il problema dei contenuti dell'insegnamento della filosofia. L'obiettivo è quello di rispondere alla domanda: *“cosa si insegna quando si insegna filosofia?”*. Per operare una trasposizione didattica di una disciplina, per selezionare e adattare il sapere all'insegnamento, è infatti necessario definirne i contenuti, e tale definizione, nel caso della filosofia, è un'operazione problematica. Il prossimo paragrafo contestualizza perciò il problema, contrapponendo la richiesta ampiamente condivisa di una filosofia per tutti con la difficoltà di identificare una declinazione condivisa di tale sapere e del suo insegnamento. Il paragrafo successivo affronta dunque il problema dello statuto epistemologico della filosofia, della sua specificità rispetto alle altre discipline. Nel paragrafo 1.4 prendo poi in esame la contrapposizione tra filosofia e storia della filosofia nella scuola italiana, mentre nel paragrafo 1.5 introduco il concetto di trasposizione didattica. Nell'ultimo paragrafo, infine, propongo e argomento i criteri per la trasposizione didattica della filosofia, in coerenza con gli obiettivi educativi a cui tale insegnamento può aspirare e al ruolo della filosofia nella società contemporanea.

1.2 “Filosofia per tutti”, ma quale Filosofia?

Epicuro, in una celebre esortazione, invita tutti, giovani e meno giovani, a fare filosofia: *“Non indugi il giovane a filosofare, né il vecchio se ne stanchi. Nessuno mai è troppo giovane o*

troppo vecchio per la salute dell'anima" (Epicuro, 1983, p.159). A distanza di più di duemila anni, l'idea di una filosofia per tutti sembra essere molto popolare (De Pasquale, 1998; Sandel, 2006; Goucha, 2007, Ruffaldi, 2012, Palermo, 2019). Nel dibattito italiano sull'insegnamento, a partire agli anni Settanta, si moltiplicano le proposte per introdurre l'insegnamento della filosofia al di fuori dei licei, estendendola ad altri indirizzi e ordini di scuola (Telmon, 1970; Gaiani, 2014). Nel 1991 Semeraro scrive: *"Intendendola fuori di ogni compromissione metafisica, l'universalità filosofica significa, sul piano didattico - istituzionale, che l'insegnamento della filosofia non può essere ristretto solo ad alcuni tipi di scuole con esclusione di tutti gli altri. [...] L'interdire agli studenti delle scuole tecniche l'insegnamento della filosofia, si risolve, in verità, più che in una sottovalutazione dell'insegnamento filosofico, in una forma di disprezzo oggettivo degli studenti delle scuole tecniche"* (Semeraro, 1991, pp. 595-96). Nel 1992 numerose personalità note della filosofia italiana ed europea, tra cui Remo Bodei, Massimo Cacciari, Hans-Georg Gadamer, firmano un appello ai governanti perché lo studio della filosofia *"venga confermato e rafforzato, o introdotto a pieno titolo, in tutte le scuole"*¹. Nell'appello, la filosofia viene considerata *"indispensabile premessa ad un autentico incontro tra i popoli e le culture e per la fondazione di nuove categorie che superino le contraddizioni attuali e orientino il cammino dell'umanità verso il bene"* (Ibidem). Insomma, la filosofia viene ritenuta indispensabile, in virtù del ruolo che può avere nella costruzione di un progetto educativo che promuova la pace tra i popoli. Il legame tra la pratica della filosofia e la costruzione del dialogo tra le culture e la pace è anche il presupposto per la promozione dell'insegnamento della filosofia da parte dell'UNESCO: *"The importance of philosophy to the work of UNESCO is evident, since philosophical analysis and reflection are undeniably linked to the establishment and maintenance of peace, the core mission of the Organization"* (UNESCO, 2005, p. 1).

¹ *Appello per la filosofia*, dell'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, 30 novembre 1992. Il testo è reperibile al sito http://www.iisf.it/appelli/app_fil.htm

Nel 1992, le proposte della Commissione Brocca, frutto di un lavoro di revisione dei programmi ministeriali avviato nel 1988, con la supervisione di Enrico Berti alla sottocommissione per i programmi di filosofia, condividono l'idea di un'estensione dell'insegnamento della filosofia (Gaiani, p. 203). Nel documento si legge: *“L'opportunità di non far mancare a tutti gli studenti un supporto fondamentale alla riflessione critica e alla consapevolezza dei significati ha suggerito di introdurre in tutti i piani di studio un insegnamento di Filosofia”* (Commissione Brocca, p. 18). Anche qui dunque alla filosofia viene affidato un ruolo centrale nell'educazione degli studenti, sottolineandone il carattere interdisciplinare: *“Si sottolinea l'apporto della filosofia come area privilegiata di incontro tra i diversi insegnamenti, in una prospettiva unitaria del sapere”* (Ivi, p. 35). Le proposte della Commissione Brocca non si trasformeranno in riforma, ma l'idea dell'estensione della filosofia ad altri indirizzi di scuola è stata ribadita recentemente nel documento del MIUR del 2017, Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza, elaborato proprio per *“proporre il rinnovamento della didattica della filosofia nella scuola e la diffusione dell'apprendimento filosofico come opportunità per tutti”* (p. 4). Nel convegno del 23 gennaio 2018, in cui veniva presentato tale documento, in particolare nell'intervento del prof. Roberto Esposito, riemergeva però la vexata quaestio riguardo i contenuti e i metodi di insegnamento². Esposito critica il documento del MIUR per l'uso eccessivo di termini inglesi come “critical thinking”, che a suo parere denunciano una riduzione della complessità del tema alla declinazione che ne dà la tradizione anglosassone, mettendo così in secondo piano quella italiana e continentale: *“La relazione con l'esterno appare ridotta a una sola tradizione, quella anglosassone – richiamata nella lingua in maniera insistita e forse incongrua per un documento che dichiara di rifarsi a un orizzonte italiano. Ciò sorprende tanto più se si considera che tale tradizione, mimata nel lessico, nello stile, nelle categorie,*

² L'intervento del prof. Esposito è visionabile sul canale Youtube del MIUR:
https://www.youtube.com/watch?v=geqk5o1B3_E

non è certo più rilevante, sul piano filosofico, di quelle italiana, tedesca e francese” (Intervento di Esposito riassunto da Carasotti, 2018, p. 66, nota 14). Critiche analoghe sono state sollevate da diversi autori (Modugno, 2018; De Pasquale 2018; Caputo, 2018). De Pasquale ribadisce la critica nei confronti dei riferimenti a un unico modello di filosofia, quello anglosassone, e a un’idea di razionalità condivisibile, ma che a suo parere non può arrogarsi una predominanza oggettiva sugli altri modelli: *“Questa idea di razionalità filosofica è legittima e sensata, quanto lo possono essere altre idee diverse da questa. Chi deve scegliere il modello di filosofia e di razionalità filosofica da insegnare tra una molteplicità differenziata di modelli? Non sembra legittimo che lo faccia un programma ministeriale. Queste sono scelte che vanno sempre affidate ai singoli studenti lungo il corso dei loro studi”* (De Pasquale, 2018, p. 26).

Se dunque l’idea di potenziare ed estendere lo studio della filosofia e di portarla negli istituti tecnici e professionali trova un’ampia adesione, il dibattito sui contenuti, prima che sui metodi, e sulla definizione stessa di filosofia, resta ancora acceso. Insomma, un sì condiviso alla “filosofia per tutti”, ma quale filosofia?

1.3 Lo Statuto Epistemologico della disciplina: che cos’è la filosofia?

Prima di poter discutere opportunità e metodi dell’insegnamento della filosofia, occorre chiarire che cosa sia la filosofia. La domanda non è banale (Audi, 2005), perché la filosofia non è una disciplina come le altre: *“Perché nelle altre discipline ci sono dei contenuti chiari e (poi magari anche) dei metodi di insegnamento più o meno efficaci. In filosofia, invece, già il contenuto non è chiaro (perché ogni filosofo ha la sua definizione di filosofia)”* (Caputo, 2019, p. 19). La problematizzazione della realtà che è propria della filosofia si estende infatti alla sua stessa definizione, *“per cui la sua identità è continuamente messa in discussione ed è*

continuamente oggetto della sua propria riflessione” (Illetterati, 2004, p. 59). Per questo alcuni autori ritengono sia impossibile trovare una definizione di filosofia (Farinelli, 1987; Malaguti, 2007). L’assenza dunque di una definizione condivisa, di una caratterizzazione specifica dell’attività del filosofo, sembra imporre, nel suo insegnamento, una prospettiva descrittiva: “concretamente non esiste la filosofia, ma le filosofie così come storicamente, di volta in volta, si sono venute configurando. Non sembra quindi possibile dare una definizione generalizzata, metastorica di filosofia, a cui rapportare – come a metro di giudizio – tutte le altre filosofie. Per filosofia si deve intendere quello che storicamente, nelle varie epoche, si è inteso dai diversi filosofi” (Farinelli, 1987, p. 141).

La tesi che non esista “una” filosofia e che essa si risolva sostanzialmente nell’insieme delle varie filosofie proposte nel corso della storia non ci sembra però convincente. Accomunare le varie declinazioni in un unico insieme richiede infatti che tale insieme abbia delle caratteristiche specifiche. Se anche infatti volessimo rinunciare al tentativo di definire la filosofia e accettare acriticamente il corpus delle diverse interpretazioni della disciplina che la tradizione ci ha lasciato, non potremmo comunque eludere la domanda riguardo ciò che le accomuna. Fornero, nello sforzo di risolvere il problema al fine di rendere il significato della disciplina chiaro ed accessibile in un manuale scolastico, definisce la filosofia come *“indagine critica e razionale intorno agli interrogativi di fondo che l’uomo si pone su se stesso e sulla realtà che lo circonda”* (Abbagnano & Fornero, 2012, p. 22). Nella sua apparente vaghezza, tale definizione identifica in realtà chiaramente le specifiche della disciplina, gli elementi che, in linea di massima, accomunano le sue varie interpretazioni. È a tale definizione che faremo riferimento, cercando di chiarirne l’interpretazione e soprattutto giustificando tale scelta rispetto all’opportunità, al valore e alla necessità di insegnare la filosofia nelle scuole.

Nella definizione di Fornero è esplicitato sia il metodo che l'oggetto di indagine della filosofia. L'oggetto di indagine è il più ampio che si possa immaginare, perché appunto la filosofia si occupa di tutto, mira alla *“conoscenza di tutte le cose che l'uomo può sapere”* (Descartes, 2013, p. 1151). L'indagine filosofica abbraccia tutta la realtà, l'uomo stesso e essa stessa, come abbiamo visto, essendo la sua stessa definizione problematica. Si potrebbe obiettare che definire l'oggetto della ricerca in modo così ampio equivale a non definirlo affatto. L'origine storica della disciplina può però aiutarci a risolvere questa ambiguità. La filosofia nasce infatti come indagine sulla realtà nella sua totalità, identificandosi con la ricerca razionale su qualsiasi oggetto, ma con uno sviluppo e un accumulo di conoscenze tale da non poter più essere padroneggiato da un singolo individuo, sono sorte le diverse specializzazioni, emanazioni delle diverse branche della filosofia, che poi, in tempi relativamente recenti sono diventate discipline autonome, con una propria epistemologia (Philipp, 1952). Perciò, il problema non riguarda tanto l'identificazione dell'oggetto della filosofia, ma piuttosto il senso e la giustificazione di una disciplina che ha per oggetto tutta la realtà in un mondo in cui oramai le diverse discipline scientifiche sembrano coprire già tutti gli ambiti di ricerca: *“con la nascita della scienza moderna, alla filosofia non rimane più nulla di cui parlare, perché tutti gli argomenti di cui si può sensatamente dire qualcosa sono ormai appannaggio delle scienze”* (Cellucci, 2008, p. 4). Se dunque è possibile definire cos'era la filosofia ai tempi di Socrate o Cartesio, non è chiaro cosa è o cosa dovrebbero essere adesso. Una possibile risposta, che è quella alla base della proposta didattica oggetto di questo lavoro, vede la filosofia come scienza di sintesi, o metadisciplina (Shand, 2017). Torneremo a breve sul tema per chiarire nel dettaglio il senso di questa definizione, per adesso ci limitiamo ad osservare che una delle giustificazioni della pratica e dell'insegnamento della filosofia in un mondo dove le diverse scienze sembrano coprire tutto lo scibile, è la necessità di superare la frammentazione dei saperi, e dunque coronare il

lavoro di analisi delle singole discipline attraverso uno sguardo di sintesi. Si tratta dunque di affidare alla filosofia il compito di realizzare la transdisciplinarietà di cui parlava Piaget (1972), con la coscienza del fatto che la realtà non si presenta divisa nei compartimenti stagni in cui oggi sono relegati i diversi ambiti disciplinari.

Nella definizione di Fornero, oltre ai contenuti, troviamo anche un'indicazione circa il metodo di ricerca che caratterizza la filosofia e cioè gli aggettivi critica e razionale. Per quanto il concetto di razionalità non sia facile da definire, si può identificare la sua giustificazione nella necessità di distinguere la filosofia dalle prime modalità attraverso cui l'umanità ha cercato di rispondere agli interrogativi sul mondo, e cioè il mito e la religione. La filosofia è per sua natura antidogmatica, non accetta verità precostituite e richiede dunque che ogni assunto venga giustificato tramite un'argomentazione. L'aggettivo critico, oggi diventato estremamente popolare nel definire la tipologia di pensiero che la scuola dovrebbe promuovere, fa riferimento proprio al dovere e alla capacità di mettere in discussione tutto, di non dare nulla per scontato. È stato Kant a rendere celebre il termine critico, che egli interpreta come analisi dei limiti e della legittimità delle nostre capacità razionali. "*Kant intende segnare i confini legittimi di ogni impiego della ragione*" (Guerra, 1985, p. 52). Come il pensiero riflessivo di Dewey (1933), la critica kantiana si riferisce alla ragione che giudica se stessa per definire i criteri del suo uso legittimo.

Cercheremo di chiarire meglio il significato di indagine critica e razionale in relazione agli obiettivi educativi della filosofia, coscienti però del fatto che tale definizione non basta sicuramente a chiudere il dibattito sull'epistemologia della disciplina. Esistono infatti diversi modi di intendere il senso dei termini critico e razionale che si concretizzano in diverse filosofie, diversi modi di intendere contenuti e epistemologia della disciplina, che non sempre si riconoscono reciprocamente legittimità.

La principale dicotomia che caratterizza la filosofia contemporanea è quella tra analitici e continentali. Si tratta di una divisione profonda che, originatasi nel Diciannovesimo secolo, ha portato alla creazione di due mondi diversi: *“una "filosofia scientifica", fondata sulla logica, sui risultati delle scienze naturali ed esatte, e una filosofia a impostazione "umanistica", che considera determinante la storia e pensa la logica come "arte del logos" o "disciplina del concetto", più che come calcolo o computazione”* (D’Agostini, 1996, p. 2). Quella che D’Agostini definisce “filosofia scientifica” è la cosiddetta filosofia analitica, che nasce, essenzialmente, a partire dall’accusa di mancanza di rigore e chiarezza argomentativa di una certa filosofia che sarà poi definita continentale, perché maggiormente diffusa in Francia e Germania. Anche la distinzione tra i due paradigmi non è oggi sempre così definita, l’origine della filosofia analitica è molto chiara: essa nasce dalla critica verso un certo modo di far filosofia, che invece di formulare argomentazioni razionali, produce parodie di argomentazioni parole vuote e senza senso (D’Agostini, 1996). Di fronte alla crisi della filosofia, che sembrava non fare progressi, al contrario delle cosiddette scienze esatte, il cui contributo al progresso è sotto gli occhi di tutti, autori come Frege e Carnap cercano la causa di tale mancanza e la identificano in un cattivo uso del linguaggio. In sostanza, a loro parere, la filosofia spesso fa un uso errato del linguaggio, creando pseudo-problemi (Carnap, 2003), e li affronta producendo qualcosa che è più vicino alla letteratura o alla poesia che alla filosofia. Ovviamente autori continentali come Heidegger e Derrida rigettano l’accusa (D’Agostini, 1996). Nella storia di questa disputa, alla fine del Ventesimo secolo, c’è però un episodio significativo, il cosiddetto affare Sokal (Sokal & Bricmont, 1999), che in qualche modo rende evidenti le criticità legate a un certo modo di fare filosofia. Il fisico americano Alan Sokal, sospettando che dietro l’oscurità dei testi di certi filosofi continentali non si nascondesse nessun significato profondo, ma solo un vuoto giocare con le parole, decide di provare la sua tesi attraverso un esperimento, scrivendo cioè un finto articolo e riuscendo a farlo pubblicare

in una rivista specializzata. Si trattava di una serie di citazioni assemblate a caso dei cosiddetti filosofi postmodernisti, dal titolo *"La trasgressione dei confini: verso un'ermeneutica trasformativa della gravità quantistica"*. La beffa, subito svelata dallo stesso Sokal, ebbe una vasta eco e scatenò ovviamente un'accesa polemica (Baldacci, 2015). C'è da dire che tale esperimento non ha portato a una reale messa in discussione di certi eccessi nell'uso del linguaggio. La filosofia continentale è infatti oggi molto diffusa tra le scienze umane, e la sua difficoltà di interpretazione porta spesso a semplificazioni banalizzanti quando non affrontata con il dovuto impegno e usata come riferimento teorico dai "non filosofi", dando vita a quella che Barbara Carnevale definisce "Theory", caratterizzata dalla *"perdita di tutti gli attributi specifici che hanno fatto la grandezza e la potenza critica della filosofia nelle sue diverse scuole e tradizioni: non ha il rigore, la chiarezza, la solidità definitoria e argomentativa che definisce la pratica dal punto di vista formale; non sa porre domande davvero originali e spiazzanti, e non ha né la voglia né la pazienza di andare a fondo di una questione, perché antepone sempre risposte veloci e pronte all'uso alla fatica del dubbio e del concetto; e ancora – forse il suo limite più imperdonabile – non conosce il gusto di una spassionata ricerca della verità"* (Carnevali, 2018, p. 80).

Il problema del rapporto tra analitici e continentali è ovviamente molto complesso, ma quello che ci sembra doveroso chiarire in questa sede è che le contrapposizioni sul modo di intendere la filosofia sono tali da rendere estremamente problematica la ricerca di metodi e contenuti di insegnamento realmente condivisi. Si tratta appunto di linguaggi e paradigmi epistemologici radicalmente diversi che spesso non si riconoscono reciprocamente legittimità. D'altra parte nessuno dei modelli è riuscito a imporsi come modello dominante. Questa contrapposizione e indeterminatezza ha reso perciò ancora più difficile la realizzazione di obiettivi apparentemente condivisi come il potenziamento dell'insegnamento filosofia nelle scuole e la sua introduzione in altri ordini e gradi oltre il triennio dei licei in Italia.

1.4 Filosofia o Storia Della Filosofia

L'indeterminatezza di cui abbiamo parlato non ha però imposto le modalità dell'insegnamento della filosofia in Italia che, come vedremo, hanno una precisa origine storica, ma ha forse contribuito alla conservazione dello status quo. La mancanza di uno statuto epistemologico chiaro ha cioè probabilmente giocato un ruolo importante nel frenare le prospettive di riforma che superassero l'approccio descrittivo della dossografia. Detto diversamente, non essendo possibile determinare quale filosofia sia oggi quella legittima, trattare in modo descrittivo tutte le filosofie che si sono succedute nella storia sembra essere la scelta più razionale: *“è necessario mostrare la molteplicità dei metodi, perché solo così sarà possibile rendere plurali e disciplinarmente autentiche le lezioni di filosofia”* (Rohbeck, 2015, p. 152). Questa posizione, apparentemente conciliatrice, ci sembra problematica per due ragioni. La prima è che tale approccio pluralistico insegue un ideale utopistico di completezza. È impossibile trattare tutti gli argomenti e sicuramente impossibile dedicare a tutti lo stesso spazio, specialmente se si tiene conto dei reali tempi a disposizione a scuola. Non si riesce dunque ad aggirare la responsabilità della scelta, ma anzi la si sposta su questioni altrettanto problematiche: chi decide quali autori trattare e quali no? Con quali criteri è legittimo distinguere autori maggiori da autori minori? (Piaia, 2020). La seconda ragione è che sposare una tale impostazione dossografica comporta la rinuncia del fare filosofia a scuola, per ripiegare sulla storia della filosofia: *“la modalità di insegnamento tradizionale si è normalmente incentrata sui contenuti, piuttosto rimpiccioliti e depauperati in una banale dossografia nozionistica; di frequente il professore recepisce il proprio lavoro in maniera riduttiva come divulgazione di un sapere ormai certo e assodato, escludendo la vivacità della messa in discussione, talvolta non curandosi della relazione tra insegnamento e*

apprendimento, tra contenuti da trasferire e qualsivoglia modalità di rielaborazione e rinnovamento individuale dei contenuti da parte degli allievi” (Palermo, 2019, p. 40).

È in effetti questo il modello che si è affermato nella scuola italiana (Illetterati, 2006), il cosiddetto metodo storico, articolato nella triade lezione/studio individuale/interrogazione (Ruffaldi, Trombino, 2004, p. 85) , modello che affonda le sue radici ideologiche nella riforma Gentile, per il quale *“la filosofia è storia della filosofia e la storia della filosofia è filosofia”* (Gentile, 1991, p. 303). Oggi, tramontato il quadro ideologico dello storicismo gentiliano, quella impostazione non è stata sostanzialmente messa in discussione: *“Ci si trova così nella strana situazione per cui probabilmente nessuno è oggi disposto a sottoscrivere l’idea gentiliana della medesimezza fra filosofia e storia, ma di fatto l’insegnante di filosofia continua a insegnare la filosofia nella forma della storia della filosofia e ad essere anche, spesso, l’insegnante di storia”* (Illetterati, 2006, p. XIII). Dunque oggi, nei licei, dove la materia è curricolare, sotto la dicitura filosofia si insegna ancora, sostanzialmente, storia della filosofia (Illetterati, 2006; Ruffaldi & Polizzi, 2012; Caputo, 2019). Sia chiaro che il cosiddetto metodo storico può contare su numerosi sostenitori, che esaltano *“l’importanza che rivestono le circostanze storiche all’interno delle quali ogni dottrina filosofica viene formulata: la pretesa di universalità della filosofia deve essere accantonata e lasciare spazio allo sguardo dello storico, l’unico capace di cogliere differenze e particolari che sfuggono alla vista di chi è intento a ricercare elementi di continuità per creare quadri complessivi unitari”* (Gaiani, 2014, p. 110).

D’altra parte, la sperimentazione di approcci alternativi nell’insegnamento della filosofia è stata forse rallentata dal mancato sviluppo della didattica disciplinare in Italia. Su tale ritardo ha probabilmente influito la stessa riforma Gentile e le posizioni critiche del filosofo riguardo la didattica (De Natale, 2014). A suo parere, infatti, *“non c’è un sapere che insegni l’arte di fare scuola; se per fare scuola s’intende farla davvero, a certi giorni, a certe ore, via via, a*

certi alunni, sempre nuovi, con animo sempre nuovo, in circostanze sempre diverse, su problemi che mai non si ripetono. Anche la scuola, come tutto, è un atto assoluto senza precedenti e senza seguenti; un atto, in cui tutto quello che abbiamo appreso è nulla rispetto a quello che dobbiamo ancora sapere” (Gentile, 1923, p. 114). Secondo Palermo, questa posizione è stata determinante nell’impedire lo sviluppo delle didattiche disciplinari in Italia: “In particolare, per quanto concerne l’insegnamento della Filosofia, qualcuno ha sostenuto che non si può “didattizzare” l’insegnamento filosofico, in quanto la filosofia è intrinsecamente didattica, avendo in se stessa la sua pedagogia: Socrate non ha dovuto assumere il ruolo del pedagogo in filosofia, è pedagogo perché è un filosofo, cioè maieutico. Secondo questa prospettiva, non c’è bisogno di didattica per insegnare la filosofia, è sufficiente fare filosofia” (Palermo, 2019, p. 33).

Nonostante la mancanza di una tradizione forte di didattica della filosofia, la discussione su approcci e metodi di insegnamento è stata ed è ancora molto accesa (Illetterati, 2006; Ruffaldi, 2012; Gaiani, 2014; Palermo, 2019). Per quanto riguarda il cosiddetto approccio storico-dossografico, sono state proposte diverse varianti per superare un’impostazione eccessivamente nozionistica, come i modelli storico-tipologico, storico-dialettico, storico-tematico, storico testuale etc. (Caputo, 2019). Ciò che li accomuna è l’idea che non si possa comunque fare a meno della storia della filosofia nell’insegnamento della filosofia: *“avendo visto [...] come l’avanzata della società delle competenze rischi per certi versi di dimenticare la nostra tradizione, non riteniamo superfluo ribadire che il nuovo si radica nell’antico, e la dimensione storica (così come l’uso dei libri di testo) non è eliminabile: oggi meno che mai, a nostro avviso” (Caputo, 2019, p. 148).*

Sono state ovviamente proposte anche diverse alternative all’impostazione storica, definite tematiche o problematiche (Ruffaldi, 2012). Si tratta sostanzialmente di modelli che sostituiscono, in tutto o in parte, la trattazione cronologica di opere e autori con una

trattazione per temi, o per problemi (Antiseri, 1977). Tra queste proposte, una delle più celebri è il metodo zetetico proposto da Franco Bianco (1990). Il riferimento di base è Kant, secondo il quale non si può imparare “la filosofia”, ma “*si può soltanto imparare a filosofare, cioè ad esercitare il talento della ragione*” (Kant, 2005, p. 627). Il termine zetetico viene introdotto proprio da Kant per indicare l’unico modo in cui si può insegnare filosofia: “*Il metodo vero dell’insegnamento filosofico è zetetico, come lo chiamarono alcuni antichi (da zetèin), cioè di ricerca, e diventa dogmatico, ossia definitivo soltanto per una ragione già esperta in diversi campi. Anche l’autore filosofico che si prende a base della lezione non deve essere considerato come il modello per il giudizio, ma soltanto come un motivo per esprimere giudizi su di lui e persino contro di lui. Lo studente cerca propriamente il metodo per riflettere e ragionare da solo, e la capacità di usarlo: tale metodo è il solo che gli possa essere utile*” (Kant, 2004, p. 154). Questa riflessione di Kant offre il nucleo concettuale di base per la proposta di Bianco: “*l’insegnamento della filosofia altro non è che avviamento al filosofare, cioè all’esercizio delle capacità intrinseche al proprio raziocinio, piuttosto che invito all’apprendimento e al possesso di nozioni definite una volta per tutte e fondamentalmente condivise dalla comunità scientifica*” (Bianco, 1990, p. 397). Perché l’insegnamento della filosofia si concretizzi effettivamente come esercizio della ragione, sarà dunque necessario partire dalle esperienze di vita quotidiana degli studenti. Bianco cerca di recuperare il valore della filosofia come strumento di problematizzazione della realtà, ponendo lo studente al centro. Porre lo studente al centro significa anche porsi il problema della motivazione e del coinvolgimento, questioni didattiche spesso ignorate nei dibattiti sui modelli di insegnamento. Bianco si rende però conto delle difficoltà legate a una possibile introduzione di questa metodologia, come per esempio quelle legate alla preparazione didattica e disciplinare del docente. Un’impostazione zetetica, infatti, richiede un ampio margine di libertà per il docente, che deve essere in grado di costruire un percorso originale a

partire dalle domande degli studenti per arrivare alle questioni rilevanti della cultura filosofica. Quella della preparazione del docente è una questione chiave che ritroveremo nel corso di questo lavoro. Modelli didattici più flessibili e quindi in grado di adattarsi in modo da operare una trasposizione didattica efficace e corretta epistemologicamente richiedono infatti un alto livello di preparazione da parte del docente che l'attuale sistema di formazione iniziale non è forse in grado di garantire.

1.5 La trasposizione Didattica

La ricerca psicologica e pedagogica ha portato al superamento dell'idea dell'apprendimento come un accumulo di nozioni e dell'insegnamento come trasmissione di tali nozioni (Frabboni & Minerva, 2013). Nella nuova prospettiva contemporanea incarnata dal costruttivismo, l'apprendimento procede attraverso la costruzione e decostruzione degli schemi interpretativi della realtà. La mente non è una tabula rasa, ma uno strumento di interpretazione della realtà fornito delle sue categorie, e l'apprendimento si configura come un processo di ridefinizione di tali categorie. L'azione didattica ha dunque l'obiettivo di promuovere tale "ristrutturazione" degli schemi interpretativi operando una mediazione tra lo studente e l'oggetto di apprendimento.

L'azione del docente si presenta dunque come un'azione di mediazione tra il sapere e lo studente. La diade docente-studente viene sostituita dalla triade insegnante, studente e sapere. Houssaye è tra i primi teorici di questa nuova configurazione che egli definisce triangolo pedagogico (1992).

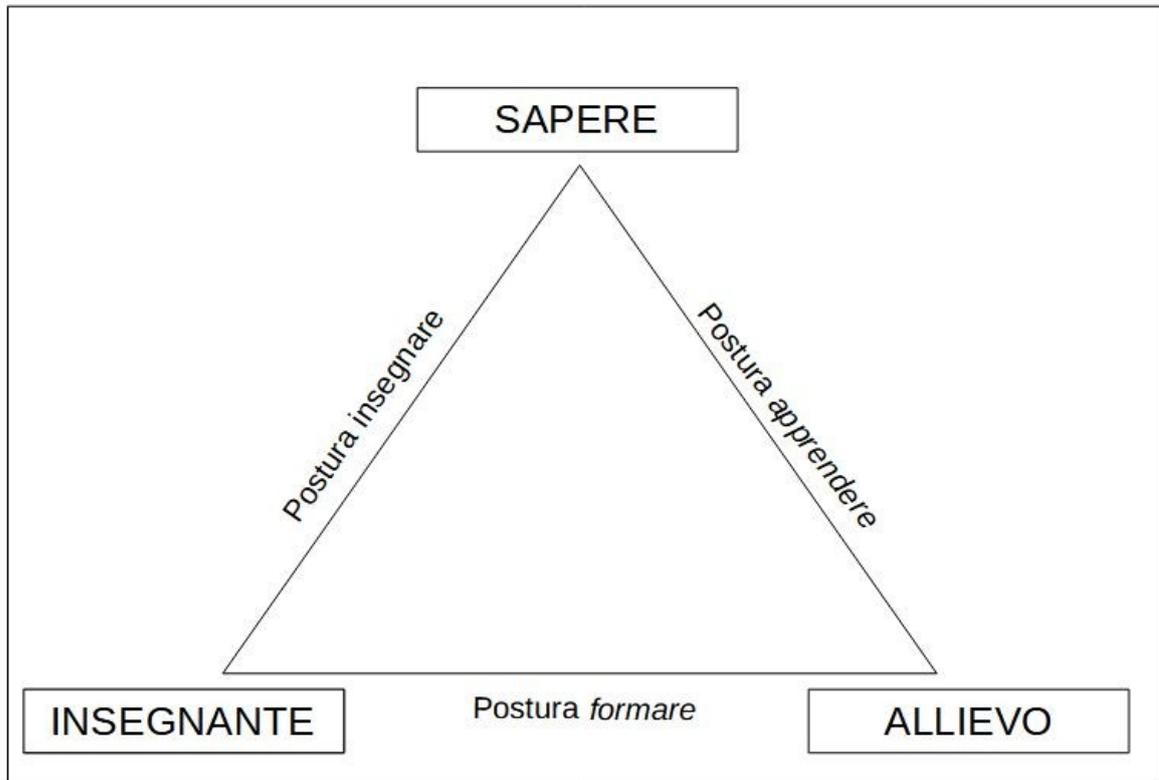


Figura 1: Il triangolo pedagogico di Houssaye (adattamento da Houssaye, 1992 p. 48).

Alla base di tale mediazione che il docente opera tra il sapere e lo studente, vi è un processo di trasformazione del sapere, al fine di renderlo “insegnabile”. Si tratta cioè di mettere in atto il processo che Chevallard definisce trasposizione didattica, e cioè il passaggio dal Sapere Sapiente al Sapere Insegnato: “*Le passage d’un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir peut être appelle plus justement «transposition didactique strictu sensu»*” (Chevallard ,1991, p. 39).

Michel Develay (1987) riprende il triangolo di Houssaye sostituendo il termine pedagogico con il termine didattico e cambiando la disposizione dei vertici.

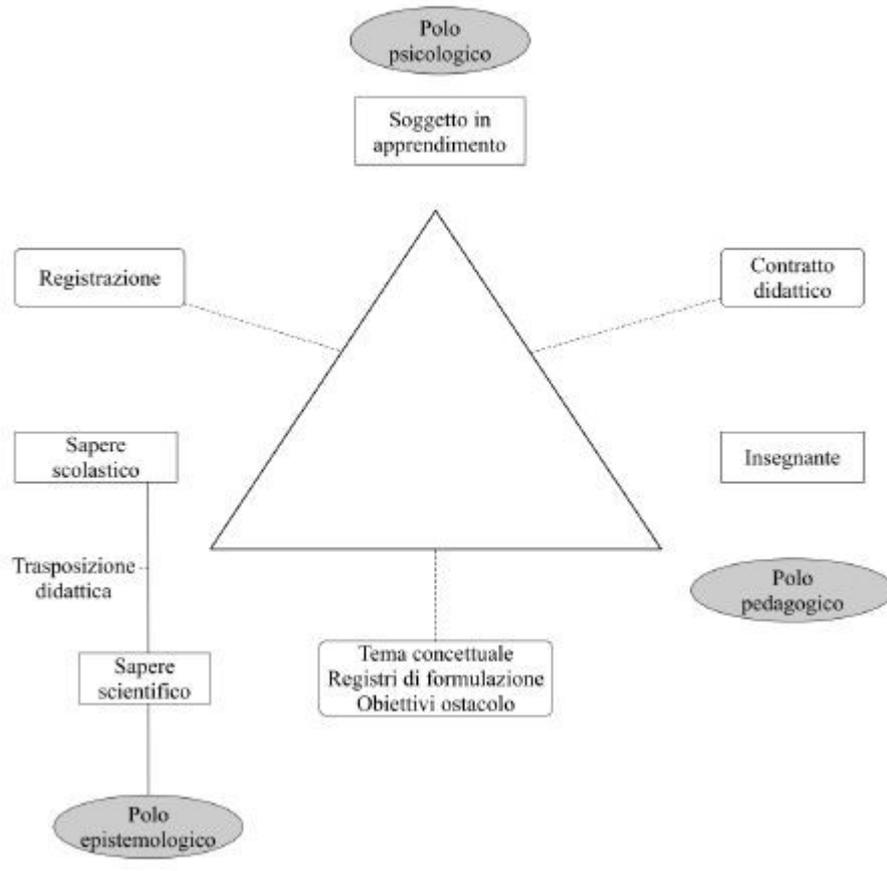


Figura 2: Il triangolo didattico di Develay (adattamento da Zollo, 2017, p. 63).

La sostituzione di pedagogico con didattico evidenzia un approccio disciplinarista, che risulta chiaro dall'attenzione particolare che viene data al sapere. In questo nuovo schema il sapere che va a costituire il polo epistemologico assume due forme, il sapere scolastico e quello scientifico. Sia Chevallard che Develay individuano dunque una distinzione tra il sapere scientifico e il sapere insegnato. Essi infatti sono strutturati a partire da logiche diverse, il primo nasce per risolvere problemi originatisi in precisi contesti storico-culturali, il secondo è il sapere che nasce con l'obiettivo specifico dell'insegnamento.

Anche se il costrutto della trasposizione didattica viene elaborato da Chevallard, il problema del rapporto tra i due saperi era già stato anticipato da Bruner: *“il primo e più ovvio problema è costruire programmi che possano essere insegnati da maestri comuni ad alunni comuni e*

*che nello stesso tempo riflettano chiaramente i principi basilari delle varie discipline” (1978, p. 43). A suo parere, per risolvere tale problema, occorre cercare di conciliare due piani, quello logico e quello psicologico: il piano logico è il piano della coerenza scientifica della disciplina, mentre quello psicologico rappresenta le strutture cognitive dell’allievo in relazione al processo di apprendimento (Ibidem). È il cosiddetto “problema della conversione” (Ivi, p. 235), il problema di adattare i contenuti delle discipline in modo che siano assimilabili dagli studenti. In realtà non si tratta tanto di trasmettere i contenuti, quanto piuttosto di favorire quelli che definisce “*transfert*” (Ivi, p. 49), cioè non tanto l’acquisizione di contenuti specifici ma quelle competenze proprie della disciplina che permettano allo studente di applicare i suoi principi in contesti nuovi.*

Con Chevallard il problema della trasposizione didattica si struttura in una riflessione complessa destinata ad avere un’ampia eco nel mondo della didattica. La trasposizione avviene esternamente, attraverso la creazione di programmi e indicazioni ministeriali, e internamente, attraverso il lavoro del docente che deve operare una selezione e una manipolazione del sapere (Chevallard, 1991). Il prodotto di tale selezione e manipolazione è un sapere nuovo: *“Quest’azione non è una banale ripetizione, bensì è un atto creativo, giacché deve tenere conto della singolarità dell’allievo e della situazione reale in cui ci si trova ad operare (a volte, l’insegnante accetta la trasposizione didattica operata da altri, per esempio dagli autori dei libri di testo). Una volta operata questa scelta, l’insegnante trasforma il sapere da insegnare in un sapere insegnato con un’opzione che si chiama «ingegneria didattica» e che contiene, oltre a mille altri aspetti, anche le scelte metodologiche”* (D’Amore, 2008, p. 176). Come si può intuire, si tratta di un lavoro complesso che richiede un’attenzione e una rimessa in discussione delle scelte costante. La selezione deve indirizzarsi verso contenuti adatti alla trasposizione, seguendo criteri legati alle potenzialità cognitive degli studenti, e non agli interessi del docente. A questo proposito

Chevallard parla a riguardo di riserva deontologica, “*réserve déontologique*” (1991, p. 47): il docente deve essere in grado di rinunciare eventualmente alla trattazione di un argomento interessante se questo non si presta alla sua trasposizione. Il docente deve però anche fare attenzione a non tradire i principi epistemologici della disciplina nel processo di trasposizione. Selezione ed eventuale semplificazione non devono tradursi in una banalizzazione che si allontani dalla disciplina e ne renda dunque inutile l’insegnamento. È il cosiddetto principio di vigilanza epistemologica (Chevallard, 1991; Bachelard, 1939), secondo cui “*il docente si interroga sulla logica interna di una certa disciplina, sulla sua evoluzione nei diversi contesti storici, politici e culturali ,sul confronto e sulle possibili integrazioni fra i differenti paradigmi in quel campo*” (Nigris, 2016, p. 206).

Develay arricchisce la riflessione di Chevallard legando il concetto di trasposizione didattica al concetto di pratiche sociali di riferimento, elaborato da Martinand (1986), per cui i contenuti delle discipline “*prima di corrispondere a dei saperi sapienti sono conformi ad attività, a ruoli sociali*» (Develay, 1995, p. 26). Il sapere sapiente non è infatti solo un corpus di dottrine conservato nelle biblioteche, immobile e immutabile, ma si concretizza anche in attività. Per Martinand e Develay, didatti di discipline tecniche, questo concetto è imprescindibile, perché rappresenta un’altra declinazione del sapere a cui l’insegnante non può non far riferimento. Come vedremo, il costrutto può essere utile anche nel difficile compito di identificare i criteri di legittimità dell’insegnamento dialogico della filosofia.

1.6 La trasposizione didattica della Filosofia nella società contemporanea

Il panorama dei modelli di insegnamento della filosofia è comprensibilmente complesso, data l’irriducibilità delle contrapposizioni riguardo il significato e lo statuto epistemologico della

disciplina. La disputa su metodi e contenuti potrà dunque difficilmente trovare un punto di accordo solo sul piano teoretico: occorre perciò calare il problema nella sua realtà concreta. Questo vuol dire confrontarsi innanzitutto con le questioni legate all'utilità dell'insegnamento della filosofia nella scuola dell'obbligo. L'adagio attribuito ad Aristotele per cui la filosofia non serve perché non è serva (Agnello, 2013) riassume lo sdegno di chi ritiene inaccettabile sottomettere la pratica filosofica a criteri di utilità. Forse però, nel contesto contemporaneo, in cui si sentono chiaramente le forti pressioni delle presunte esigenze del mercato nella ridefinizione della scuola come istituzione, argomentare in modo chiaro e accessibile riguardo l'utilità della filosofia non è superfluo. D'altra parte, il criterio dell'utile è associato a una delle prime definizioni di filosofia, quella di Platone nell'Eutidemo, per cui *“la Filosofia è l'uso del sapere a vantaggio dell'uomo”* (Abbagnano, 1998, p. 391). Secondo Abbagnano gli elementi cardine della definizione di Platone sono tra i più condivisi nella storia della filosofia: *“Secondo questo concetto, la Filosofia implica: 1° il possesso o l'acquisto di una conoscenza che sia nel contempo la più valida e la più estesa possibile; 2° l'uso di questa conoscenza a vantaggio dell'uomo. Questi due elementi ricorrono frequentemente nelle definizioni che sono state date della Filosofia in epoche diverse e da diversi punti di vista”* (Ibidem). Giustificare l'utilità dell'insegnamento della filosofia non vuol dire cedere ad una logica del mercato per cui l'utile prevale sul giusto, ma piuttosto contribuire alla lotta contro una scuola che ritiene superfluo ciò che, apparentemente, non è immediatamente spendibile nel mercato del lavoro.

Proviamo perciò a rintracciare gli elementi che potrebbero giustificare l'insegnamento della filosofia nella scuola dell'obbligo. Riteniamo infatti sia fondamentale da una parte avviare un processo di ridefinizione degli obiettivi perché non restino nella vaghezza di costrutti teorici troppo ampi, e dall'altra legare tali obiettivi a precise pratiche didattiche. Insomma, a partire dagli appelli e dalle esortazioni con cui abbiamo aperto questo capitolo, cercheremo adesso di

chiarire a quali obiettivi specifici si possa legare la proposta di una filosofia per tutti, per poi cercare di capire attraverso quali modalità perseguire tali obiettivi. Tale ricerca deve essere guidata però da un criterio di sostenibilità. Non ha senso immaginare realtà utopiche senza tener conto dei limiti che il mondo della scuola, così come oggi è strutturato, impone. Ciò non vuol dire che le proposte didattiche si debbano piegare ai limiti della situazione attuale, anzi, ma se esistono degli ostacoli pratici all'applicazione di una determinata strategia didattica, essi vanno chiaramente identificati, e il loro superamento deve perciò entrare a far parte della proposta educativa. Anticipiamo che, a nostro parere, è proprio questo il caso della preparazione docente in relazione alla strategia didattica oggetto di questo lavoro.

Come si può dunque giustificare l'insegnamento della filosofia nella società contemporanea? Come abbiamo anticipato, riteniamo che l'utilità della filosofia oggi, se non sempre, si realizzi soprattutto nel suo caratterizzarsi come meta-disciplina o disciplina di sintesi. Argomentiamo in questo senso a partire dalla riflessione di Morin sulla parcellizzazione dei saperi: *“Gli sviluppi disciplinari delle scienze non hanno portato solo i vantaggi della divisione del lavoro, hanno portato anche gli inconvenienti della super-specializzazione, della compartimentazione e del frazionamento del sapere. Non hanno prodotto solo conoscenza e delucidazioni, ma anche ignoranza e cecità”* (Morin, 2000, p. 7). La parcellizzazione del sapere nasce da una necessità legittima, che è la gestione dell'accumulo delle conoscenze, ma l'assenza di una scienza di sintesi ha trasformato i diversi domini disciplinari in compartimenti stagni, che non comunicano tra loro. Tutto ciò ha un risvolto negativo sia dal punto di vista teorico che dal punto di vista pratico. Dal punto di vista teorico l'analisi dei fenomeni attraverso il lavoro di comunità di ricerca che non possono comunicare tra loro limita la nostra conoscenza della realtà. Wittgenstein usa la metafora di un reticolato appoggiata ad una superficie macchiata per spiegare il senso delle teorie scientifiche: *“Pensiamo a una superficie bianca, sulla quale vi siano delle macchie nere irregolari. Noi*

ora diciamo: qualunque immagine formino tali macchie, io potrò sempre avvicinarmi a piacere alla sua descrizione coprendo la superficie con un reticolato quadrato di finezza adeguata e poi dicendo di ciascun quadrato se esso è bianco o nero. In tal modo avrò portato la descrizione di questa superficie a una forma unitaria. Questa forma è a piacere, poiché avrei potuto impiegare con lo stesso successo una rete a triangoli o a esagoni. Può essere che la descrizione ottenuta grazie a una rete a maglie triangolari sarebbe stata più semplice, ossia che avremmo potuto descrivere la superficie in maniera più precisa con una rete triangolare più grossolana che con una quadrata più fine (o viceversa) etc. Alle diverse reti corrispondono diversi sistemi di descrizione del mondo” (Wittgenstein, 1989, pp. 160-161).

Le macchie sulla superficie bianca rappresentano i fenomeni reali, mentre i reticolati rappresentano le teorie scientifiche. La metafora di Wittgenstein ci ricorda che una teoria scientifica è sempre una ricostruzione della realtà, e come tale un'approssimazione. Ecco perché è utile poter confrontare più reticolati può migliorare la nostra conoscenza della realtà: perché può migliorare il livello di approssimazione della nostra ricostruzione. Si pensi per esempio ai fenomeni legati all'origine della vita: è ovvio che tale questione non può essere affrontata solo dal chimico o dal biologo o dal fisico. Ma non si tratta solo di creare dei momenti di incontro tra i diversi specialisti per confrontare i risultati delle loro ricerche, si tratta piuttosto di promuovere la padronanza di linguaggi e principi epistemologici condivisi. Una cultura fondata sulla parcellizzazione dei saperi incide poi negativamente anche sulle nostre scelte pratiche. Si pensi per esempio alle polarizzazioni su questioni bioetiche come le vaccinazioni obbligatorie. Nei dibattiti televisivi sul tema, in una situazione di emergenza che ci coglieva impreparati, il ricorso ad esperti virologi avveniva non solo per chiedere loro, giustamente, delucidazioni riguardo questioni di virologia, ma si allargava in maniera disinvolta a richieste che esulavano dalle loro competenze, riguardo le politiche da attuare. In cerca di un fallace e comodo principio di autorità, si chiedeva ai virologi se fosse necessario

attuare questo o quel provvedimento, dimenticando che la loro expertise riguardava il comportamento del virus, mentre il calcolo di costi e benefici e le implicazioni etiche e sociali di una politica richiedono invece un lavoro di sintesi. Per poter elaborare strategie complesse a partire dalle informazioni degli esperti dei diversi ambiti, non si può prescindere dalla negoziazione attraverso un confronto razionale. Queste forme di scientismo ingenuo sono il frutto di una società che ignora il ruolo di vigilanza che la filosofia può e deve esercitare nei confronti della produzione e dell'applicazione del sapere scientifico, dimenticando che *“non esiste una scienza affrancata dalla filosofia; esiste soltanto una scienza il cui bagaglio filosofico viene caricato a bordo senza controllo”* (Dennett, 1997, p. 24). È nella parcellizzazione dei saperi che va ricercata l'origine di questo male, ed è nella mancanza di comunicazione tra scienza e filosofia che si generano fiducie semplicistiche e ingiustificate nei confronti di sapere scientifico che invece dovrebbe essere sottoposto a una vigilanza continua: *“A volte gli scienziati si ingannano da soli, credendo che le idee filosofiche siano soltanto, nella migliore delle ipotesi, ornamenti oppure osservazioni parassitiche dei trionfi, solidi e oggettivi, della scienza e pensando di non essere essi stessi soggetti a quegli equivoci alla cui dissipazione i filosofi dedicano la loro vita”* (Ibidem).

La difficoltà di confrontarsi in modo costruttivo su temi che richiedono uno sguardo di sintesi deriva dalla difficoltà di costruire discorsi e utilizzare linguaggi transdisciplinari. Che debba essere la filosofia a prendersi in carico la responsabilità della ricomposizione dei saperi in uno sguardo sintetico e complesso, perché possa effettivamente rivelarsi utile nel costruire i processi di negoziazione interdisciplinare, è evidente. Essa è innanzitutto, per ovvie ragioni, la disciplina che ha maggiori connessioni interdisciplinari: *“Philosophy is unrivalled among academic disciplines in terms of its many and deep connections with the subject matter of other disciplines”* (Hansson, 2008, p. 472). Questo perché sostanzialmente tutte le discipline derivano dalla filosofia. Ma non è solo per una precedenza cronologica che la filosofia può

reclamare la funzione di meta-disciplina, ma anche perché il problema della parcellizzazione e della possibile sintesi dei saperi è un problema squisitamente filosofico. Bertrand Russell scrive *“The business of philosophy, as I conceive it, is essentially that of logical analysis, followed by logical synthesis”* (Russell, 1956. p. 341) e autori come Mach, Hobhouse, Comte e Spencer hanno sostanzialmente la stessa concezione della filosofia (Horkheimer, 1972). Nella pratica filosofica, al lavoro di analisi della realtà segue uno sforzo di sintesi che va al di là delle potenzialità delle altre discipline. La ricomposizione dei saperi in un sistema organico e utile all’uomo è il compito naturale che si può affidare alla filosofia nella complessa e frammentata società contemporanea.

Perché la filosofia si ponga come disciplina di sintesi è fondamentale lavorare su un linguaggio trasversale alle diverse discipline. Da questo punto di vista è interessante il ruolo che approcci come la Philosophy for Children attribuiscono alla logica come strumento da padroneggiare per poter lavorare come una comunità di ricerca (Lipman, 2014). D’altra parte l’idea che lo studio della logica sia propedeutico e parte integrante della pratica filosofica risale alle origini della disciplina e viene riprese nelle prime programmazioni ministeriali del Regno d’Italia (Gaiani, 2014). Crediamo dunque che la logica, o meglio la logica informale, e cioè i principi logici applicati ai discorsi quotidiani, debba essere imprescindibile nell’insegnamento della filosofia. È attraverso il riferimento alla logica, e dunque alla scienza che ci permette di distinguere un ragionamento corretto da uno fallace, che la filosofia si pone come meta-disciplina, come pratica per realizzare la transdisciplinarietà di cui parlava Piaget: *“We may hope to see a higher stage succeeding the stage of interdisciplinary relationships. This would be ‘transdisciplinarity’, which would not only cover interactions or reciprocities between specialized research projects but would place these relationships within a total system without any firm boundaries between disciplines”* (Piaget, 1972, p. 138).

Per realizzare un trasposizione didattica in questa direzione, il docente di filosofia non può dunque limitarsi alla selezione offerta dal manuale, ma deve essere in grado di comprendere i linguaggi delle scienze in modo da ricomporre la parcellizzazione dei saperi in nodi problematici da confrontare con le riflessioni della tradizione filosofica: *“La filosofia, oggi confinata in una disciplina pressoché ripiegata su stessa, deve riappropriarsi della missione che fu sua da Aristotele fino a Bergson e a Husserl, senza tuttavia abbandonare le indagini che le sono proprie. Così, pure svolgendo il proprio insegnamento, il professore di filosofia dovrebbe estendere il suo potere riflessivo e interrogativo alle conoscenze scientifiche come alla letteratura e alla poesia, e nello stesso tempo nutrirsi di scienza e di letteratura”* (Morin, 2000, p. 18).

Può essere utile a questo proposito riprendere il concetto di pratiche sociali di riferimento. A differenza delle discipline tecniche a cui si riferiva Martinand (1986), la prassi filosofica non è sempre facile da identificare e sicuramente non può essere ridotta all'attività specialistica dei ricercatori di filosofia, perché in tal caso sarebbe difficile giustificare l'insegnamento della disciplina nella scuola dell'obbligo. Riteniamo perciò utile identificare le pratiche sociali di riferimento con un modello di dialogo razionale che, anche se non ancora prassi del confronto pubblico, rappresenta il paradigma verso cui tendere. È in questo senso che la filosofia può svolgere il suo ruolo sociale. Il suo insegnamento mira a fornire gli strumenti per la costruzione di un dialogo razionale, e cioè, nello specifico, a fornire da una parte le competenze logico argomentative ed emotive per gestire il confronto con sé stessi e con gli altri, e dall'altra ad educare alla complessità, a uno sguardo problematizzante, sintetico e transdisciplinare nei confronti della realtà.

Si potrebbe però obiettare che tali competenze possono essere promosse anche attraverso un approccio storico, combinando una trattazione per problemi con l'analisi della genesi storica e personale delle diverse teorie (Stelli & Lanari, 2001; Caputo, 2019; Piaia, 2020) Queste

intenzioni possono essere sicuramente condivisibili in teoria, ma occorre ragionare seriamente sulla sostenibilità di percorsi che riescano a conciliare la reale pratica della filosofia in classe con una sistematica contestualizzazione storica delle teorie appare problematica. Facciamo un esempio reale per evitare che la retorica e l'astrattezza delle argomentazioni promuovano utopie difficilmente realizzabili in classe. Se prendiamo infatti in esame la prima parte dei programmi di storia della filosofia, gli argomenti che tradizionalmente rappresentano il primo incontro di studenti tra quattordici e i quindici anni hanno con la filosofia, si vede chiaramente come la contestualizzazione storica delle teorie rappresenti un obiettivo estremamente complesso. Questa prima parte del programma ha per oggetto i cosiddetti filosofi presocratici, come Talete, Anassimandro, Pitagora etc. Ora, cosa vuol dire contestualizzare storicamente l'origine delle loro teorie filosofiche? La domanda non è banale, perché il contesto all'interno del quale sono stati elaborati i problemi e proposte le soluzioni da parte di questi autori è oggetto di dibattito (Capizzi, 1982, 1984; Semeraro, 2004; Capecci 2005). In molti manuali persiste l'interpretazione aristotelica per cui la ricerca di questi autori si concentra su questioni di cosmologia o fisica, riguardo l'origine dell'universo, ma questa interpretazione è stata messa in discussione da anni (Capizzi, 1982, 1984). Se prendiamo per esempio Talete, il primo filosofo, nei manuali leggiamo frasi di questo genere: *“Il principio, che fa del mondo un tutto unitario al di là delle differenze che lo attraversano, è per Talete l'acqua”* (Occhipinti, 2013, p. 24). Secondo Capizzi, per esempio, che arricchisce l'interpretazione aristotelica come un'analisi storica del contesto sociale e culturale dell'epoca in cui Talete è effettivamente vissuto, il richiamo all'acqua ha poco a che vedere con le osservazioni fisiche, ma è invece una metafora politica per difendere l'idea della supremazia dell'aristocrazia navale nel governo della città di Mileto: *“Se inseriamo questa immagine nel paesaggio in cui si svolse l'attività politica di Talete, che è la Mileto dominata dall'aristocrazia del mare, [...] il mito paradigmatico ci svela la sua pregnante valenza educativa: come la terra obbedisce al*

mare, come l'intero mondo abitato è in balia totale delle profonde acque che lo sorreggono, che lo cullano o lo sconvolgono a loro piacimento, così è giusto che la gente della terra e del campo si rimetta senza riserve a ciò che la gente del mare e della nave vorrà deliberare nell'onnipotente segretezza dei suoi vascelli” (Capizzi, 1982, pp. 302-303). Come si può vedere si tratta di due interpretazioni inconciliabili, una fisico-teoretica, l'altra socio-politica, ed è impossibile affrontare una contestualizzazione storica seria di questi autori senza prendere in considerazione la questione che qui abbiamo solo accennato. Facciamo un secondo esempio per rendere evidente la complessità del tema. Di Anassimandro leggiamo, in un altro manuale: *“Nell'unico frammento rimastoci, poi, Anassimandro dice: «principio degli esseri è l'infinito... da dove infatti gli esseri hanno l'origine, ivi hanno anche la distruzione secondo necessità; poiché essi pagano l'uno all'altro la pena e l'espiazione dell'ingiustizia secondo l'ordine del tempo». Ciò significa che dall'infinito si generano, in successione temporale, realtà fra loro contrarie, le quali si alternano nell'esistenza, usurpando l'una il posto dell'altra ed essendo pertanto destinate tutte a perire”* (Berti, Volpi, 2007, p. 13). Questa interpretazione fisica-filosofica, ancora una volta ripresa da Aristotele ed impostasi nella tradizione scolastica italiana, traduce il termine *apeiron* con infinito o indefinito. Secondo il filologo Semerano, tale interpretazione è frutto di un fraintendimento millenario facilmente superabile attraverso un'analisi delle fonti e una comparazione linguistica che mostra come la traduzione corretta del termine sia piuttosto polvere o fango (Semerano, 2005). In questo modo il senso del frammento sopracitato cambia profondamente e diventa molto più comprensibile, nel senso che tutti gli esseri erano polvere e polvere ritorneranno. Da questi esempi risulta chiaro come la tanto invocata contestualizzazione storica delle teorie filosofiche sia un esercizio tutt'altro che semplice, e che forse sarebbe più giustificabile come approfondimento universitario della storia della filosofia che come requisito fondamentale nella scuola dell'obbligo. Considerazioni analoghe si possono fare per tutti gli autori. La

complessità di una reale contestualizzazione storica delle questioni filosofiche, i tempi limitati, la necessità di motivare e coinvolgere gli studenti che per la prima volta si avvicinano alla filosofia rappresentano perciò, a nostro parere, i limiti pratici che il criterio di sostenibilità impone al cosiddetto approccio storico. Il rischio sono la banalizzazione e il nozionismo fine a se stesso. Eppure è fondamentale che lo studente abbia compreso il senso della disciplina e che esso si ricollegli al loro vissuto perché ci siano le basi per un apprendimento significativo (Nigris, 2012).

Nella contrapposizione tra approccio storico e tematico-problematico occorre perciò fare delle scelte, per evitare che i macro-obiettivi educativi diventino degli slogan che si traducono poi in semplificazioni prive di giustificazione nella prassi didattica. Qualche autore ha provato a trovare una conciliazione tra i due modelli ponendo la lettura e l'analisi del testo filosofico al centro: *“L'avvicinamento alla lettura e all'analisi ravvicinata dei testi [...] individua [...] un adeguato orizzonte metodologico e non smentisce l'insegnamento storico-critico, inteso in senso contestuale e culturale”* (Polizzi, 1998, p, 101). Secondo Polizzi, dunque, l'analisi del testo filosofico è fondamentale, e non è possibile, per esempio, insegnare la teoria platonica senza leggere i dialoghi di Platone (Ivi, p. 95). Non possiamo fare a meno di riconoscere in queste posizioni gli stessi elementi problematici di cui abbiamo già parlato. L'idea che il riferimento al testo possa in qualche modo rappresentare un'ancora di certezze in un mare di dubbi è fallace proprio perché ignora le problematichità legate all'interpretazione di testi scritti in contesti socioculturali profondamente diversi. Paradossalmente, si potrebbe dire che chi insiste nella difesa del metodo storico non tiene conto della complessità della storia, affidandosi dogmaticamente all'interpretazione che la tradizione scolastica italiana ha prodotto, senza tener conto della ricerca storiografica. Nel caso di Platone, le problematichità legate all'interpretazione dei suoi dialoghi sono particolarmente rilevanti (Capizzi, 1984: Press, 1993; Bonazzi & Chiaradonna, 2019). Le teorie platoniche così come sono codificate

nella manualistica e nella tradizione scolastica non sono espresse chiaramente nei dialoghi, ma sono piuttosto il frutto di un lavoro di interpretazione, che è oggetto di discussione da molti anni (Raubitschek, 1952). Ma è davvero la ricostruzione del pensiero di Platone che dovremmo perseguire come obiettivo in classe? Platone ha scritto i suoi dialoghi con un intento educativo, non per consegnare ai posteri una dottrina sistematica da trasformare in feticcio di una trasmissione culturale nozionistica e avulsa dalla realtà storica in cui viviamo, ma per dare un esempio di come si fa filosofia, attraverso il dialogo, come una sorta di teatro della filosofia (Charalabropoulos, 2013).

Bisogna infine precisare che la disputa tra metodo storico e metodi tematici-problematici non è un confronto ad armi pari. Come abbiamo visto, l'impostazione storica è quella oggi più diffusa a partire dalla riforma Gentile, e nella maggior parte dei licei l'insegnante di filosofia è anche insegnante di storia. Non si tratta perciò di decidere tra approcci diversi, ma di decidere se abbandonare una prassi sicura e consolidata per provare qualcosa di nuovo e sfidante sotto molti punti di vista. Viene dunque il dubbio che la difesa dei metodi tradizionali abbia le sue radici in considerazioni di praticità piuttosto che nella forza delle argomentazioni o nei risultati della ricerca empirica. La preferenza espressa dai docenti per il metodo storico (Vigone, Lanzetti, 1987) può essere dunque almeno in parte spiegata in questo modo. Ricordiamo che l'approccio storico, pur se in una versione semplificata, è molto più semplice e intuitivo da applicare, e il manuale rappresenta un punto di riferimento sicuro: si tratta di un aspetto non trascurabile nel contesto italiano dove la preparazione dei docenti della scuola secondaria è da sempre un questione problematica (Magni, 2020) e dove dunque spesso si entra in classe senza un'adeguata preparazione didattica e disciplinare. Questo spiegherebbe almeno in parte la resistenza dei metodi tradizionali nella scuola italiana: *“un fenomeno importante di cui non si può non tener conto è la straordinaria capacità di resistenza dei metodi tradizionali. Anche dopo il superamento delle loro premesse teoriche continuano ad*

essere comunemente utilizzati, soprattutto nelle scuole secondarie e nell'istruzione superiore. I metodi tradizionali nel corso dei secoli si sono istituzionalizzati, sono divenuti un tratto caratteristico della scuola, un vero e proprio marchio di fabbrica. Di qui la loro autorevolezza nel mondo delle pratiche educative, anche al di là della loro reale credibilità teorica, ormai venuta meno” (Bottero, 2007, p. 107).

Cercando dunque di tirare le fila della riflessione sin qui svolta, possiamo provare a riassumere i principali elementi che caratterizzano la trasposizione didattica della filosofia coerentemente con l'impostazione che proponiamo in questo lavoro, aiutandoci con uno schema.



Se l'insegnamento della filosofia filosofia nella scuola dell'obbligo deve strutturarsi in base a criteri di utilità e sostenibilità, possiamo innanzitutto escludere un'impostazione storica. La

complessità relativa a una reale contestualizzazione storica delle teorie filosofiche rende difficile questa operazione a scuola e rischia di trasformarsi in un nozionismo che non risponde a nessuna esigenza educativa e rischia di allontanare i giovani dalla riflessione filosofica. Crediamo perciò che un approccio problematico, una trattazione cioè per problemi sia la scelta più coerente per l'insegnamento scolastico, e giungiamo a questa conclusione non soltanto per esclusione dell'approccio storico-tradizionale, ma anche perché riconosciamo nel ruolo della filosofia come scienza di sintesi la sua giustificabilità forte nel curriculum educativo della scuola dell'obbligo. Nel contesto contemporaneo, infatti, la filosofia sembra essere superflua, sostituita dalle scienze che da essa hanno avuto origine, ma che adesso sembrano coprire tutto lo scibile umano. In tale contesto, la filosofia è però più che mai necessaria come scienza di sintesi, come mezzo per superare la parcellizzazione dei saperi. I problemi reali non si pongono nella frammentazione che le divisioni disciplinari impongono: il lavoro di sintesi della filosofia è perciò indispensabile nel lavoro di ricomposizione dei diversi sguardi disciplinari, e si configura come uno strumento per interpretare la complessità. Questo processo di sintesi si concretizza nel dialogo con l'altro, ed è dunque nel confronto pubblico che possiamo riconoscere quelle pratiche sociali di riferimento a cui l'insegnamento scolastico della filosofia deve collegarsi. Questo vuol dire, infine, un'attenzione particolare per la logica informale, che rappresenta la ricerca di un linguaggio condiviso al di sopra delle singole epistemologie disciplinari e dei diversi contesti culturali.

CAPITOLO 2 - Come insegnare: la didattica della filosofia

2.1 Introduzione al capitolo

Nel capitolo precedente abbiamo definito l'azione didattica come un'azione di mediazione tra il sapere e lo studente, e, utilizzando il costrutto di trasposizione didattica, abbiamo proposto dei criteri per l'identificazione di tale sapere nell'insegnamento della filosofia. L'oggetto di questo capitolo è invece la mediazione didattica. Se dunque il primo capitolo cerca di rispondere alla domanda: *“cosa si insegna quando si insegna filosofia?”*, in questo capitolo l'interrogativo è: *“come si insegna la filosofia?”*. Per rispondere a questa domanda, nel prossimo paragrafo introduco il concetto di mediazione didattica, individuando nel dialogo una delle forme più efficaci di mediazione. Il paragrafo 2.3 descrive i criteri che la letteratura di riferimento ha riconosciuto come specifici della didattica dialogica, mentre il 2.4 analizza il rapporto tra filosofia e dialogo. L'ultimo paragrafo descrive brevemente il modello della Philosophy for Children, una delle metodologie di insegnamento dialogico della filosofia più diffuse al mondo.

2.2 La Mediazione Didattica

Abbiamo visto nel capitolo precedente che l'azione del docente si presenta come un'azione di mediazione tra il sapere e lo studente. L'azione didattica intesa come mediazione è il cardine della speculazione teorica di Elio Damiano, che trova i suoi precedenti in una lunga tradizione pedagogica che va da Rousseau a Bruner (Damiano, 2013). A suo parere: *“l'insegnamento consiste in una funzione di sostituzione: l'esperienza diretta viene trasformata in qualcos'altro che a essa corrisponde in qualche modo e che pertanto può stare al suo posto perché dell'esperienza diretta è un “segno””* (Damiano, 2013, p. 169). L'insegnamento è

dunque un processo di metaforizzazione della realtà, che si attua attraverso i mediatori, distinti e ordinati secondo il loro grado di lontananza dalla realtà in attivi, iconici, analogici e simbolici: *“l’insegnante innesca il processo di mediazione, predisponendo il sistema dei mediatori didattici e attivando lo studente in modo che interagisca – attraverso quelli – con gli oggetti culturali, le materie che compongono il curriculum”* (Ivi, pp. 75-76). I mediatori non vanno intesi come degli strumenti, ma come espressione di un sistema, quello della mediazione didattica, che *“consiste nella creazione del campo pedagogico, per dirla col Brousseau una situazione didattica capace di valere opportunamente come ambiente di apprendimento. Si tratta di curare l’attivazione di una serie di contingenze – relative ad aspetti fisici e strumentali, spazi, tempi, ritmi, simboli, regole d’interazione e routines – mirate a promuovere il lavoro degli alunni su oggetti culturali socialmente legittimati”* (Damiano, 2008, p. 20).

Per comprendere e giustificare il costrutto teorico della mediazione didattica è fondamentale il concetto di ostacolo epistemologico (Bachelard, 2002; Rossi & Pezzimenti, 2012). Secondo la prospettiva di Bachelard, gli ostacoli epistemologici sono rappresentati dagli impedimenti che la nostra mente pone alla conoscenza scientifica. Tale conoscenza comporta la messa in atto di uno sforzo per superare i limiti che i nostri bias cognitivi ci impongono: *“When we start looking for the psychological conditions in which scientific progress is made, we are soon convinced that the problem of scientific knowledge must be posed in terms of obstacles”* (Bachelard, 2002, p. 25) L’apprendimento non è dunque un processo che avviene in modo spontaneo, ma richiede una mediazione che riconosca e permetta di superare tali ostacoli. La psicologia evolutiva mostra infatti come il nostro cervello non si sia evoluto per essere uno strumento di ricerca della verità, ma piuttosto una formidabile macchina per la sopravvivenza (Shermer, 2008). La postura scientifica e razionale è un prodotto culturale che si tramanda come strumento di contrasto ai nostri bias cognitivi. Scopo dell’insegnamento non

è dunque scrivere su una lavagna vuota, ma favorire la decostruzione e la ricostruzione di nuovi schemi interpretativi. In assenza di un'educazione scientifica, infatti, non si può dire ci sia assenza assoluta di conoscenza, ma piuttosto si parla una conoscenza ingenua, o pre-conoscenza (Sewell, 2002). Il nostro cervello interpreta la realtà ai fini della nostra sopravvivenza nel mondo, ma questa interpretazione, per quanto si possa rilevare funzionale in certi contesti, manca del rigore della conoscenza scientifica acquisita nel corso della nostra storia culturale. Proprio perché questa conoscenza non è "naturale", spontanea, essa richiede il complesso lavoro di mediazione, che dunque si configura come la costruzione di un ponte tra lo studente e il sapere.

Per creare questo ponte, occorre dunque avere bene in mente il punto di partenza e il punto di arrivo, e cioè da una parte le conoscenze dello studente e dall'altra il sapere scientifico che si vuole rendere accessibile, e ideare la struttura adatta per rendere possibile l'apprendimento. Si tratta perciò di recuperare le pre-conoscenze, le conoscenze ingenuie dello studente, e avere chiara la destinazione in modo da identificare la distanza che il nostro ponte deve coprire. Fuor di metafora, si tratta innanzitutto di individuare quella che Vygotskij definisce zona di sviluppo prossimale (1987). Si deve poi avere cura di costruire una struttura adatta, un'impalcatura, uno *scaffolding*, per usare l'espressione resa celebre da Bruner (Wood, Bruner & Ross, 1976), per rendere possibile il processo di apprendimento.

Dato questo quadro concettuale, identificare nel dialogo una delle forme più efficaci di mediazione didattica sembra una conclusione quasi naturale. È attraverso il dialogo con lo studente che il docente, che padroneggia il sapere sapiente, può identificare le pre-conoscenze e guidare un confronto che porti alla graduale ristrutturazione degli schemi interpretativi della realtà. Il dialogo può essere però declinato in modi molto diversi da loro, con diverse potenzialità educative. Nei prossimi paragrafi prenderemo perciò in analisi la letteratura sul

tema per identificare una forma dialogica di mediazione didattica nell'insegnamento della filosofia potenzialmente efficace nella promozione del pensiero critico.

2.3 Il dialogo in classe come dispositivo di mediazione didattica

L'uso del dialogo in classe è un tema estremamente popolare nell'ambito delle scienze dell'educazione e sono numerosi gli autori che hanno dedicato le loro ricerche alla definizione delle caratteristiche e delle potenzialità della didattica dialogica (cfr. Ajello, Pontecorvo & Zucchermaglio, 2015; Alexander, 2001, 2006; Asterhan & Schwarz, 2016; Cazden, 1988; Howe & Abedin, 2013); Littleton & Howe, 2010; Mercer, 1995, 2000; Mercer & Howe, 2012; Nystrand, Gamoran, Kachur, & Prendergast, 1997; Sedova, Salamounova & Svaricek 2014; Wells, 1999). Non esiste una definizione univoca di didattica dialogica, userò perciò come riferimento quella di Kim e Wilkinson, che in un recente lavoro di revisione della letteratura, a partire dalla cornice teorica fornita da Alexander (2006), sintetizzano in questo modo il concetto: *“Dialogic teaching is a general pedagogical approach that capitalizes on the power of talk to further students' thinking, learning, and problem solving”* (Kim & Wilkinson, 2019, p. 83). Si tratta ovviamente di una definizione molto ampia, che cerca di comprendere sotto un unico ombrello tutte le diverse interpretazioni del concetto. Nel corso di questo lavoro esplicherò nel dettaglio in che senso la strategia oggetto di indagine si caratterizza come una forma di didattica dialogica, ma anticipiamo adesso che non è la mera presenza del dialogo a fare da discriminante (lo scambio dialogico è sempre presente in classe, anche in se in misura minima), né il tempo concesso agli studenti per parlare o l'uso di domande aperte autentiche. Ciò che rende dialogica la Socratic Challenge, la strategia ispirata alla brachilogia socratica che ci apprestiamo ad illustrare, è il tentativo di annullare la distanza

tra il dialogo interiore e quello esterno (Flammia, 2021), di creare cioè un ambiente di apprendimento in cui il conflitto tra le diverse concezioni si esprime sia internamente che esternamente. Ciò che rende dialogica una strategia didattica è il fatto che l'apprendimento avviene e viene supportato precisamente nel corso dello scambio dialogico. A differenza dunque di un'impostazione tradizionale in cui l'interazione discorsiva si configura come momento di verifica, quindi successivo all'apprendimento, nella didattica dialogica che proponiamo, l'interazione verbale esplicita il processo di apprendimento, sincronizzando, nel momento dell'azione didattica, il momento della riflessione interiore con il momento della discussione con l'altro.

L'attenzione verso la didattica dialogica (almeno dal punto di vista teorico) nella didattica contemporanea è dovuta innanzitutto al successo delle teorie di Vygotskij (1978, 1987, 1990). Per comprendere la centralità del dialogo nella riflessione di Vygotskij, è fondamentale il concetto di *interiorizzazione* (1978). Secondo questo concetto, il pensiero è un'attività esterna interiorizzata: "*Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological)*" (Vygotskij, 1978, p. 57). Secondo Vygotskij, dunque, l'attività esterna che precede l'interiorizzazione è l'attività sociale, e lo strumento attraverso cui si esprime tale attività è il linguaggio. L'interiorizzazione è il processo attraverso il quale gli scambi comunicativi tra gli individui si trasformano in pensiero individuale. Da una prospettiva socioculturale, quindi, il dialogo, sia con l'insegnante che con i compagni, consente agli studenti di costruire nuove conoscenze e competenze (Wells, 2007). Secondo Vygotskij, perché la comunicazione tra l'esperto di un tema (il docente) e lo studente sia efficace, è necessario che essa si muova all'interno di quella che egli definisce zona di sviluppo prossimale (1987), che descrive la differenza tra ciò che lo studente può fare senza l'aiuto di un insegnante e ciò che uno studente può fare con l'aiuto di un insegnante. Come

abbiamo visto, l'attenzione posta da Vygotskij sull'interazione verbale tra un bambino meno competente e un adulto più competente è stata ulteriormente sviluppata da Bruner nella metafora dello scaffolding (Wood, Bruner & Ross, 1976). Il lavoro di scaffolding non può che esprimersi dunque attraverso l'interazione dialogica tra docente e discente nell'ambito della zona di sviluppo prossimale. L'educazione viene quindi concepita come un processo dialogico all'interno del quale docente e discente ripercorrono il processo di scoperta che porta all'assimilazione di nuove conoscenze e all'acquisizione di nuove competenze.

Questo ovviamente non vuol dire che tutta la comunicazione che avviene in classe si possa configurare come didattica dialogica (Nystrand et al., 1997). Secondo Alexander (2006) le situazioni comunicative in classe si possono catalogare in diverse tipologie, di cui solo alcune soddisfano i criteri dell'insegnamento dialogico: (1) la lezione (*instruction*) è un monologo dell'insegnante che spiega i fatti che gli studenti devono imparare. La lezione è rivolta a tutti gli studenti presenti in classe; (2) la ripetizione (*rote*) è una ripetizione meccanica delle informazioni apprese e di solito tutti gli studenti vi partecipano; (3) la recitazione (*recitation*) è utilizzata dagli insegnanti per verificare se gli studenti hanno appreso le conoscenze che l'insegnante aveva trasmesso loro in precedenza; si basa su domande a risposta chiusa che sono rivolte a singoli studenti; (4) La discussione (*discussion*) comporta uno scambio di idee e opinioni tra l'insegnante e gli studenti; il suo scopo è quello di condividere informazioni e generare idee, mentre le domande utilizzate sono a risposta aperta e la partecipazione degli studenti è volontaria; (5) Il dialogo (*dialogue*) è utilizzato dagli insegnanti non per controllare le conoscenze apprese, ma per acquisire una nuova comprensione; lo scaffolding avviene attraverso domande strutturate che si basano l'una sull'altra per risolvere un problema che è troppo difficile per gli studenti. Le domande dialogiche possono essere rivolte ai singoli studenti o alla classe nel suo complesso. Di queste cinque tipologie, solo le ultime due, il

dialogo e la discussione, sono considerate da Alexander genuinamente dialogiche ed efficaci nel supportare l'apprendimento.

Le prime analisi delle interazioni verbali in classe, negli anni Settanta, mostrano però come dialogo e discussione siano decisamente trascurati. Lo studio di Sinclair e Coulter (1975) e i successivi lavori di Mehan (1979) e Cazden (1988) hanno messo in luce il ruolo dominante dell'insegnante negli scambi comunicativi in classe in un approccio generalmente trasmissivo. Questi lavori hanno sottolineato la predominanza della cosiddetta tripletta comunicativa (*triadic dialogue*) (Nigris, 2015), e cioè la sequenza dialogica che inizia con un stimolo dell'insegnante rivolto al discente, a cui segue la risposta dello studente, seguita a sua volta da un intervento di valutazione della risposta da parte del docente. La tripletta, abbreviata con la sigla IRE o IRF (*initiation - response - evaluation/follow up*) viene identificata come lo scambio comunicativo principalmente usato in classe (Dashwood, 2005). Questo tipo di interazione, associata in linea di massima ad un'impostazione trasmissiva, fa uso di domande "false", domande a cui lo studente non risponde in maniera genuina, autentica, ma, come in una sorta di recita, cerca semplicemente di riportare l'informazione che l'insegnante si aspetta di sentire (Nigris, 2015).

Lo scambio dialogico non si può dunque automaticamente configurare come didattica dialogica se non è costituito da domande e risposte autentiche e se non fa effettivamente da supporto all'apprendimento. Diversi ricercatori hanno perciò cercato di individuare dei criteri utili per identificare una didattica genuinamente dialogica, e in particolare Nystrand, Gamoran, Kachur, Prendergast (1997) e Applebee, Langer, Nystrand e Gamoran (2003) propongono i seguenti criteri:

(1) la presenza domande autentiche: sono domande aperte che mirano a rivelare le idee e le opinioni di uno studente e alle quali non c'è una risposta predefinita;

(2) i diversi interventi si costruiscono l'uno sull'altro, nel senso che ognuno deve tenere conto delle posizioni già espresse nell'esprimere la propria;

(3) il feedback dell'insegnante non si limita a commentare la correttezza o meno delle risposte dello studente, ma offre un'analisi dettagliata della risposta;

(4) la discussione aperta è caratterizzata da sequenze che includono almeno tre partecipanti che reagiscono l'uno all'altro per più di 30 secondi.

Bisogna poi precisare che pur soddisfacendo tali criteri, si possono avere diverse declinazioni della didattica dialogica a seconda del tipo di dialogo utilizzato. Walton, riprendendo il lavoro di classificazione che Aristotele espone nell'*Organon*, nell'ambito della logica informale di tradizione anglosassone, propone, come si vede nella tabella, sei tipologie di dialogo, distinte in base alla situazione di partenza, lo scopo principale del confronto e i possibili effetti positivi.

Tabella 1: *Tipologie di dialogo, Walton, & Macagno, 2000, p. 103.*

TYPE	INITIAL SITUATION	MAIN GOAL	PARTICIPANTS ' AIMS	SIDE BENEFITS
1. Persuasion Dialogue	Conflicting points of view	Resolution of such conflicts by verbal means	Persuade the other(s)	Develop and reveal positions Build up confidence Influence onlookers, Add to prestige
2. Negotiation Conflict	Conflict of interests & need for cooperation	Making a deal	Get the best out of it for oneself	Agreement, Build up confidence Reveal position Influence onlookers Add to prestige
3. Inquiry	General ignorance	Growth of knowledge & agreement	Find a "proof" or destroy one	Add to prestige Gain experience Raise funds
4. Deliberation	Need for action	Reach a decision	Influence outcome	Agreement Develop & reveal positions Add to prestige, Vent emotions

5. Information seeking	Personal Ignorance	Spreading knowledge and revealing positions	Gain, pass on, show, or hide personal knowledge	Agreement Develop & re-veal positions Add to prestige, Vent emotions
6. Eristics	Conflict & antagonism	Reaching a (provisional) accommodation in a relationship	Strike the other party & win in the eyes of onlookers	Agreement Develop & re-veal positions Gain experience, Amusement Add to prestige, Vent emotions

Il lavoro di Walton si colloca all'interno della ricerca sulla logica informale che ha attirato molto interesse nel mondo educativo anglosassone, anche in relazione al concetto di *critical thinking* (Lipman, 2007). L'idea di fondo è che lo sviluppo del pensiero critico richieda l'acquisizione delle competenze logico argomentative e che la logica formale sia troppo astratta per questo obiettivo (Cantù, Testa, 2001). La logica informale nasce dunque come applicazione della logica al discorso quotidiano. Nella realtà quotidiana le tipologie di discorso proposte da Walton non si presentano sempre nettamente distinte, e spesso si hanno delle forme miste, come si può vedere dalla figura.

Tabella 2: *Tipologie miste di dialogo, Walton, & Macagno, 2000, p. 106.*

MIXED DIALOGUES	INITIAL SITUATION	MAIN GOAL	PARTICIPANTS' AIMS
Debate (Persuasion and eristics)	Conflicting points of view in front of a third party	Accommodating conflicting points of view	Persuade or influence each other and a third party
Committee meeting (Mainly deliberation)	Conflict & antagonism & need for agreement in practical matters	Working out a policy and endorsing it	Influence outcome
Socratic Dialogue (Mainly persuasion dialogue)	Illusion of knowledge	Maieutic function (bringing to birth new ideas through the discussion)	Refute and avoid being refuted agreement

Secondo Walton il dialogo socratico è una combinazione di due forme molto diverse, il dialogo persuasivo (*persuasion*) e il dialogo di ricerca (*inquiry dialogue*). Il dialogo di persuasione mira a convincere qualcuno ad accettare una determinata posizione. Al contrario, il dialogo di ricerca mira a ottenere in modo collaborativo (o a muoversi verso) la risposta più ragionevole ad un problema. Questa apparente contraddizione si spiega tenendo presente la natura educativa del dialogo socratico. La posizione di Socrate è fittiziamente paritetica (Cattani, 2001), egli finge di non sapere, di non conoscere la risposta alla domanda a beneficio dell'allievo, per poter ripercorrere con lui il percorso che porta alla sua scoperta. Come si può facilmente intuire, supportare l'apprendimento attraverso il dialogo è un compito tutt'altro che semplice, specialmente se paragonato al modello trasmissivo tradizionale, e questo forse spiega il fatto che ancora oggi, nonostante i risultati della ricerca teorica ed empirica, il dialogo non sia ancora così diffuso nella pratica didattica (Sedova, Salamounova, Svaricek, 2014; Reznitskaya & Wilkinson, 2021).

2.4 Dialogo e insegnamento della Filosofia

Anche se nella tradizione italiana l'uso del dialogo non riveste, come abbiamo visto, un ruolo di rilievo nell'insegnamento della filosofia, la riflessione filosofica nasce proprio come confronto con se stessi e con gli altri. Nicola Abbagnano, alla voce «*Dialogo*» del suo dizionario di Filosofia, scrive: “*Per buona parte del pensiero antico e sino ad Aristotele, il Dialogo non è soltanto uno dei modi in cui può esprimersi il discorso filosofico, ma il suo modo proprio e privilegiato*” (1998, p. 284). Il primo modello da questo punto di vista è sicuramente il dialogo socratico, così come ci viene tramandato da Platone, e il suo ruolo come modalità espressiva della pratica filosofica in quanto ricerca collettiva di definizioni e significati è indissolubilmente legato al suo valore pedagogico. Tramite il rifiuto della scrittura da parte di Socrate e il compromesso dei testi dialogici da parte del suo allievo

Platone, i due filosofi ci ricordano come la pratica filosofica sia un'attività che non può prescindere dal momento dialogico e che è in esso che prende forma la costruzione e la trasmissione del sapere. In un celebre passaggio del Fedro (275, d4-e5), Platone sottolinea i limiti del testo scritto rispetto al dialogo nella pratica filosofica: *“Poiché la scrittura, Fedro, ha questo di potente, e, per la verità, di simile alla pittura. Le creazioni della pittura ti stanno di fronte come cose vive, ma se tu rivolgi loro qualche domanda, restano in venerando silenzio. La medesima cosa vale anche per i discorsi: tu potresti anche credere che parlino come se avessero qualche pensiero loro proprio, ma se domandi loro qualcosa di ciò che dicono coll'intenzione di apprenderla, questo qualcosa suona sempre e solo identico. E, una volta che è scritto, tutto quanto il discorso rotola per ogni dove, finendo tra le mani di chi è competente così come tra quelle di chi non ha niente da spartire con esso, e non sa a chi deve parlare e a chi no. Se poi viene offeso e oltraggiato ingiustamente ha sempre bisogno dell'aiuto del padre, poiché non è capace né di difendersi da sé né di venire in aiuto a se stesso”* (Platone, 1997, p. 509). Il dialogo è vivo, risponde a chi vuole apprendere adattandosi ad esso, invece di suonare sempre identico come il testo scritto. Dietro la difesa del dialogo c'è l'idea che l'apprendimento non sia immagazzinare nozioni da leggere in un libro, ma il frutto di una ricerca intesa come confronto costante con un altro essere umano. Mentre il testo parla sempre allo stesso modo, il dialogo si costruisce sulle esigenze e sulle pre-conoscenze di chi vuole apprendere.

Lo stretto e indissolubile legame tra dialogo ed educazione filosofica non rimane confinato ai secoli che hanno visto la nascita e la canonizzazione della tradizione filosofica occidentale, ma sopravvive anche in epoche successive, sebbene arricchito dall'immagine del pensatore solitario, e ne è un esempio la *disputatio* medievale (Novikoff, 2013).

Oggi la pratica dialogica nell'insegnamento della filosofia sopravvive soprattutto nella Philosophy for Children, ma un'altra pratica che ultimamente sta avendo ampia diffusione nel

nostro paese è il cosiddetto Debate, anch'esso di origine anglosassone (cfr. Flammia, 2021). Il suo antenato storico è probabilmente la disputatio medievale (De Conti, 2019), ma la sua strutturazione moderna, così come viene applicata oggi nelle scuole, ha avuto origine negli Stati Uniti e in Inghilterra, a partire dal Diciottesimo secolo, e da allora si è affermata nei sistemi educativi di tutto il mondo nel Ventesimo secolo (De Conti, 2014). In Italia ha iniziato a diffondersi a partire dagli anni Novanta del secolo scorso e si è subito affermata come una buona pratica in grado di promuovere lo sviluppo delle capacità dialogiche e del pensiero critico (De Conti, 2014). Il Debate ha un rapporto privilegiato con la filosofia, ma non esclusivo, e viene proposto come strumento didattico anche nei corsi universitari di psicologia, infermieristica, economia e scienze della comunicazione (De Conti, 2014). Il docente ha essenzialmente un ruolo di giudice o di preparatore, ma non è attivo durante il dibattito vero e proprio e i temi da discutere sono assegnati a prescindere dalle credenze e opinioni dei partecipanti. Occorre subito precisare che il successo che il Debate sta avendo come pratica didattica funzionale alla promozione del pensiero critico e delle capacità dialogiche, non trova piena giustificazione nella letteratura scientifica di riferimento (Flammia, 2021). La ricerca sembra infatti mostrare come questa pratica favorisca l'ostilità (Langsdorf, 2003), così come l'agonismo e la competitività, a scapito del confronto autentico (Tannen, 1999, 2002). Non vi sono poi evidenze che associno la pratica del Debate allo sviluppo di quelle competenze specifiche della logica informale, come la capacità di riconoscere le fallacie argomentative, mentre diversi sono gli studi che non hanno riscontrato effetti positivi in tal senso (Allen et alii, 1999; Colbert, 1995; Green e Klug, 1990; Greenstreet, 1993; Semlak e Shield, 1977). Una possibile spiegazione di questa discrepanza tra i risultati della ricerca e il successo della pratica del Debate è forse da ricercarsi nella sua facilità di applicazione. Si tratta infatti di una pratica rigidamente strutturata e che non richiede una preparazione complessa per i docenti.

Per cominciare a chiarire le caratteristiche della proposta didattica oggetto di questo lavoro in relazione ai suoi obiettivi educativi che esplicheremo nel prossimo capitolo, aggiungo un'ulteriore osservazione critica verso attività come il Debate. Quello che sembra venire meno in una pratica che si concentra esclusivamente sugli aspetti formali del confronto, è l'assenza di una reale sincronizzazione del dibattito esterno con quello interiore (Flammia, 2021). Il confronto dialogico acquista valore educativo, trasformativo, solo se si esplicita in continuità con il confronto interiore con le proprie idee, credenze e valori. Come fa notare Platone nel Sofista (263e), il pensiero e il discorso sono entrambi dialoghi, l'unica differenza è che uno avviene internamente, l'altro esternamente: *“Pensiero e discorso dunque sono la stessa cosa: solo che l'uno è il dialogo che avviene all'interno dell'anima con se stessa senza voce, ed è proprio questo che viene chiamato pensiero”* (Platone, 1997, p. 416). Nell'interazione dialogica autentica il confronto non mira alla vittoria sull'avversario, ma alla risoluzione di un problema, sono le idee a scontrarsi, non gli individui, e questo scontro avviene sia esternamente che internamente, quando si espone la fallacia di un'argomentazione. Si tratta dunque di acquisire le competenze critico argomentative con l'obiettivo di mettere in discussione idee e credenze, non di sviluppare capacità retoriche da usare in un'aula di tribunale o in un dibattito elettorale. Insomma, il dialogo esteriore deve essere in sincronia con il dibattito interiore tra le diverse idee e portare, se necessario, ad un cambiamento concettuale.

2.5 Il modello dialogico della Philosophy for Children

Prima di entrare nel dettaglio delle categorie concettuali e dei nodi problematici a cui fa riferimento la proposta didattica oggetto di questo lavoro, può essere utile prendere in

considerazione uno dei modelli dialogici di insegnamento della filosofia più diffusi al mondo, la Philosophy for Children. Discretamente diffusa anche in Italia (Zorzi, 2010) in progetti relativi alla scuola primaria, rappresenta un punto di riferimento e confronto necessario per gli approcci alternativi a quello storico-dossografico.

La Philosophy for Children (P4C) nasce negli Stati Uniti, nei primi anni Settanta, dal lavoro di Matthew Lipman e di Ann Margaret Sharp presso l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) della Montclair University (allora Montclair College) nel New Jersey (Gregory & Granger, 2012). Sono tre i principali riferimenti del paradigma pedagogico di Lipman e Sharp, e cioè il socio-costruttivismo, il metodo socratico e il pragmatismo filosofico compreso Dewey (Fisher, 2003; Gregory, 2008; Lipman, 2003; Mercer e Littleton, 2007). La pratica della P4C affonda le sue radici nell'ideale ellenistico della filosofia come guida per la vita quotidiana (Gregory, 2011), e nasce dall'idea che tutti possano far filosofia, anche bambini e adolescenti, e che non sia mai troppo presto per educare al pensiero critico (Lipman, 2014). Nell'impostazione originaria di Lipman, il problema filosofico viene attualizzato e presentato agli studenti tramite la lettura di una storia (Gregory, 2007). Il racconto è il punto di partenza per la discussione, deve essere perciò interessante e stimolante, *"a challenge to teachers as well as pupils. If both groups were to find them interesting, there would be discussions of the texts, in which both teachers and pupils would participate. Such discussions could revolve around different interpretations"* (Lipman, 2008, p. 118). La lettura del testo è solo la prima fase di un processo articolato in cinque punti:

1. presentazione del testo (gli studenti leggono o mettono in scena insieme una storia con risvolti filosofici);
2. costruzione dell'ordine del giorno (gli studenti propongono domande per la discussione e le organizzano in un ordine del giorno);

3. il consolidamento della comunità di ricerca (gli studenti discutono le domande come una comunità di ricerca facilitata da un adulto con formazione filosofica);
4. utilizzo di esercizi e piani di discussione (il facilitatore introduce attività pertinenti per approfondire ed ampliare l'indagine degli studenti);
5. incoraggiare ulteriori interventi (questi possono includere, ad esempio, l'autovalutazione della pratica filosofica, progetti artistici e attività pratiche) (Gregory, 2007).

L'idea è di far lavorare la classe come una comunità di ricerca (Fisher, 2008; Gregory, 2008; Kennedy, 2004) che collabora per risolvere un problema. Il focus non è tanto sul problema in sé, ma sull'attività della classe impegnata nella risoluzione del problema, sugli aspetti legati al rispetto e all'ascolto reciproco, ma soprattutto sul ragionamento, sull'uso di quella che viene definita logica informale (Lipman, 2014). La logica informale non è altro che l'applicazione della logica al linguaggio quotidiano, e la sua pratica mira a rendere gli studenti in grado di distinguere un ragionamento corretto da un ragionamento fallace. Riconoscere le fallacie argomentative, i ragionamenti che all'apparenza sembrano corretti, ma che sottoposti ad analisi della loro coerenza logica si dimostrano fallaci, rappresenta infatti uno degli obiettivi più importanti della P4C (Lipman, 2014). La mediazione didattica avviene attraverso il dialogo tra i pari, dove il docente assume il ruolo di facilitatore. Il facilitatore deve assicurarsi del fatto che il dialogo sia effettivamente costruttivo, e cioè basato sull'ascolto reciproco, sulla presentazioni di argomentazioni che siano corrette dal punto di vista logico e costruite tenendo conto delle diverse posizioni espresse.

Il concetto di comunità di ricerca (*community of inquiry*) è alla base delle attività della P4C. L'espressione è usata dallo stesso Lipman e deriva dal pragmatista americano Charles Peirce (Dunlop, 2016). Nella P4C, la comunità di ricerca rappresenta un modello inclusivo caratterizzato dal rispetto reciproco dei suoi componenti. Lo scopo della comunità di ricerca è quello di costruire, attraverso il dialogo, una risposta comune ad un problema. In questo

modo, la P4C mira a sviluppare non solo le competenze logico-argomentative, ma anche le competenze trasversali legate alla collaborazione e al lavoro di gruppo. La teoria della comunità di ricerca sostiene che questo tipo di indagine autocorrettiva è un processo irriducibilmente sociale in cui le convinzioni personali sono messe alla prova del confronto con gli altri. Ciò significa che la funzione maieutica del dialogo non è affidata ad un esperto esterno alla comunità, ma è la comunità stessa, guidata dal docente facilitatore, a giudicare il proprio lavoro, attraverso un processo di confronto e autocorrezione costante (Gregory, 2007). Come vedremo, la strategia didattica oggetto di questo lavoro ha diversi elementi in comune con il modello della P4C, prima di tutto l'attenzione per la logica informale. Ci sono però anche delle differenze importanti, in particolare il ruolo dell'insegnante, che non è un semplice facilitatore, ma ha un ruolo attivo nello scambio dialogico, sul modello del Socrate platonico. La ragione che mi ha portato ad elaborare e adottare un approccio diverso è dettata non solo dalla volontà di recuperare elementi di un modello classico, la *brachilogia* socratica, ma soprattutto la consapevolezza che l'educazione filosofica di adolescenti e giovani adulti debba essere impostata su obiettivi diversi e affrontare perciò sfide diverse rispetto alla P4C, elaborata specificamente per i bambini. Le potenzialità in termini di capacità di astrazione e di ragionamento e le sfide relative alla gestione emotiva del confronto hanno delle specificità diverse nei bambini rispetto ad adolescenti ed adulti, e una mediazione didattica nell'insegnamento della filosofia deve perciò partire da strategie progettate e applicate in contesti specifici.

CAPITOLO 3 - Socratic Challenge: una proposta di trasposizione e mediazione didattica

3.1 Introduzione al capitolo

In questo capitolo procederò alla descrizione della strategia didattica denominata Socratic Challenge (SC), a partire dagli obiettivi educativi. Analizzerò perciò i costrutti teorici alla base del metodo, e cioè i concetti di *critical thinking*, *epistemic emotions*, dissonanza cognitiva e la forma dialogica che ha fornito la struttura della strategia (la *brachilogia* socratica). Dedicherò particolare attenzione al concetto di dissonanza cognitiva, che come vedremo svolge un ruolo chiave nel determinare l'efficacia della strategia. Nel paragrafo 3.5 entrerà nel dettaglio della trasposizione didattica, fornendo un esempio concreto. Nell'ultimo paragrafo procederò infine a un'analisi teorica della struttura didattica, nel tentativo di chiarire la connessione tra il paradigma teorico, didattico e filosofico dei primi due capitoli, con l'analisi empirica oggetto della seconda parte di questo lavoro.

3.2 Gli obiettivi educativi della strategia

Promuovere una postura critica

Cercherò dunque di partire dall'analisi dell'obiettivo educativo generale della SC, per chiarirne gli elementi costitutivi e il loro legame con le scelte didattiche che la definiscono. Tale obiettivo è la promozione di una *postura critica*. Con tale espressione intendo non solo le competenze legate all'esercizio del pensiero critico, ma l'acquisizione di un *habitus*, di una

postura appunto, nei confronti del reale. Per chiarire il senso di tale distinzione, cercherò innanzitutto di definire cosa si intende per pensiero critico, o *critical thinking*, in educazione. La promozione del pensiero critico è sicuramente tra gli obiettivi educativi più condivisi nel mondo della scuola in generale e nell'insegnamento della filosofia in particolare (Lipman, 1988; Lai, 2011; Doka & Dimitrakos, 2021). Benché le origini della riflessione sul pensiero critico si possano far risalire almeno a Socrate e Platone (Visser & Visser, 2019), il concetto è diventato popolare nei contesti educativi nel Ventesimo secolo, nel mondo anglosassone (Lipman, 2015). Tra i primi autori a sottolineare l'importanza del concetto c'è Dewey, che però usava per lo più l'espressione pensiero riflessivo, *reflective thinking* (1933). Mentre il pensiero routinario è guidato dalla tradizione e dall'abitudine, il pensiero riflessivo è proprio di chi si interroga sulle proprie credenze e le proprie azioni: "*Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought*" (Dewey, 1933, p. 9). A partire dagli Settanta il concetto diventa centrale negli studi sull'utilizzo della logica informale nell'insegnamento (Lipman, 2015). Diversi autori, tra cui Michael Scriven, Douglas Walton, Stephen Toulmin e Robert Ennis, danno vita a una corrente di ricerca che porterà all'affermazione del legame tra pensiero critico e logica informale negli Stati Uniti (Lipman, 2015; Konishi, 2016; Rapanta, 2019). La logica informale nasce nell'ambito della filosofia analitica, a partire dal lavoro di autori come Wittgenstein, Austin e Ryle, che identificano nell'uso rigoroso del linguaggio e dunque nell'applicazione della logica formale al linguaggio quotidiano, la soluzione ai mali della filosofia (Johnson, 2010; Lipman, 2015).

L'uso esteso dell'espressione pensiero critico, *critical thinking*, ha forse contribuito a creare confusione sulla sua definizione (Lai, 2011; Rapanta, 2019). Il concetto ha poi origine in due differenti ambiti disciplinari, quello della filosofia e quello della psicologia (Lewis & Smith,

1993), a cui si può aggiungere successivamente quello dell'educazione (Sternberg, 1986). Nell'ambito della psicologia cognitiva sono state proposte diverse definizioni del pensiero critico, che in linea di massima viene considerato come un'insieme di abilità relative a diversi processi mentali: *“the mental processes, strategies, and representations people use to solve problems, make decisions, and learn new concepts”* (Sternberg, 1986, p. 3); *“the use of those cognitive skills or strategies that increase the probability of a desirable outcome”* (Halpern, 1998, p. 450); *“seeing both sides of an issue, being open to new evidence that disconfirms your ideas, reasoning dispassionately, demanding that claims be backed by evidence, deducing and inferring conclusions from available facts, solving problems, and so forth”* (Willingham, 2007, p. 8). Le proposte di definizione in ambito filosofico sembrano invece orientate più verso una concezione unitaria del pensiero critico, piuttosto che come un'insieme di diverse abilità: *“the propensity and skill to engage in an activity with reflective skepticism”* (McPeck, 1981, p. 8); *“reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do”* (Ennis, 1985, p. 45); *“skillful, responsible thinking that facilitates good judgment because it 1) relies upon criteria, 2) is self-correcting, and 3) is sensitive to context”* (Lipman, 1988, p. 39); *“purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or conceptual considerations upon which that judgment is based”* (Facione, 1990, p. 3).

La riflessione in ambito educativo non ha contribuito a chiarire la definizione di pensiero critico (Lai, 2011). I tre livelli più alti della tassonomia di Bloom (1964), l'analisi, la sintesi e la valutazione, sono in genere associati alle attività di tipiche del pensiero critico (Kennedy et al., 1991). La ricerca sulla promozione del pensiero critico nei contesti educativi ha però il merito di superare il piano puramente teorico e concentrarsi sulla trasferibilità del pensiero critico nei diversi ambiti disciplinari e nella vita quotidiana (Sternberg, 1986). Si arriva così, a

partire dagli anni Ottanta del Novecento, alla necessità di includere nel costrutto di pensiero critico non solo una serie di abilità, ma anche le disposizioni nei confronti dell'uso di tali abilità (Ennis, 1996; Gong, 2005). Come diversi autori fanno notare, infatti, essere in grado di esercitare con successo le abilità relative al pensiero critico nella risoluzione, per esempio, di un problema a scuola, non si traduce automaticamente nella disposizione ad esercitare tali abilità in ambiti diversi e nella vita di tutti i giorni (Facione et al., 1995; Navarrete, 2003; Hajhosseiny, 2012). Le ricerche empiriche hanno infatti evidenziato come le competenze relative al pensiero critico in un determinato contesto non siano automaticamente trasferite in altri (Swartz, 1987; Willingham, 2007; van Peppen, van Gog, Verkoeijen, Alexander, 2022). Diventa così centrale il concetto di *disposizione*, e cioè la tendenza ad usare una certa competenza in un determinato contesto (Ennis, 1996). Facione, nell'ambito del progetto Delphi, propone una definizione ampiamente condivisa (Yang & Chou, 2008) di pensiero critico che include esplicitamente non soltanto le abilità, ma anche le disposizioni: *“Critical thinking involves actively interpreting one's experiences and self-consciously making and expressing one's analytical, evaluative and inferential judgments regarding what to believe or do. As such, critical thinking is a pervasive and multi-dimensional human phenomenon involving both dispositions and skills”* (Facione, 1990). Siegel (1991) si riferisce alle disposizioni con l'espressione spirito critico (*critical spirit*), che suddivide in diverse sub-categorie: oggettività, onestà intellettuale, imparzialità, volontà di conformare i giudizi e le azioni ai principi e impegno a ricercare e valutare le ragioni. Yang & Chou (2008) riassumono così il lavoro di Facione nell'identificazione delle abilità e delle disposizioni legate al pensiero critico:

Tabella 3: Definizione di abilità e disposizioni relative al pensiero critico secondo Facione (Yang & Chou, 2008, p. 671).

Critical thinking skills	Critical thinking dispositions
<p>1. Analysis Determining significance, interpreting meaning and detecting possible inferential relationships</p> <p>2. Inference Bringing together all the various elements needed to draw reasonable conclusions, and forming conjectures and hypotheses</p> <p>3. Evaluation Assessing the credibility of statements and the strength of arguments. Justifying one's reasoning based on relevant evidence, concepts, methods or standards</p> <p>4. Deductive reasoning The assumed truth of the set of premises purportedly necessitates the truth of the conclusion.</p> <p>5. Inductive reasoning An argument's conclusion is apparently warranted, but not necessitated, by the assumed truth of its premises</p>	<p>1. Analyticity Demanding the application of reason and evidence and inclined to anticipate consequences</p> <p>2. Open-mindedness Tolerance of divergent views and willingness to seriously entertain alternatives. Self-monitors for possible bias</p> <p>3. Truth-seeking Courageous desire for the best knowledge, even if such knowledge may fail to support or undermine one's preconceptions, beliefs or interests</p> <p>4. Systematicity Valuing organization, focus and diligence to approach problems at all levels of complexity</p> <p>5. Self-confidence Trusting of one's own reasoning skills and inclined to use these skills, rather than other strategies, to respond to problems</p> <p>6. Inquisitiveness Curious and eager to acquire knowledge and to learn explanations even when the applications of the knowledge are not immediately apparent</p> <p>7. Maturity Prudence in making, suspending or revising judgment</p>

Nonostante la difficoltà di definire in modo univoco tali concetti (cfr. Ennis, 1996), dal punto di vista educativo l'inclusione delle cosiddette disposizioni nella riflessione sul pensiero critico è particolarmente interessante, perché costringe a una ridefinizione delle strategie

didattiche. Insegnare la logica formale e promuovere le competenze argomentative non basta. Lo scopo finale dell'educazione al pensiero critico è infatti quello di promuovere quella che ho definito postura critica. Con tale espressione intendo, appunto, non solo la padronanza delle competenze logico-argomentative, ma anche la capacità e la disposizione ad applicare tali competenze nella vita quotidiana: *“The goal of instruction designed to help students become better thinkers is transferability to real-world, out-of-the-classroom situations”* (Halpern, 1998, p. 451). La questione delle *critical dispositions* è dunque intrinsecamente connessa a quella della trasferibilità. La trasferibilità delle competenze legate al pensiero critico è una questione molto dibattuta (Lai, 2011; Swartz, 1987). Il problema è legato innanzitutto al rapporto tra il pensiero critico e le diverse epistemologie disciplinari. Secondo alcuni autori infatti, il pensiero critico è un'insieme di competenze che trascende i singoli ambiti disciplinari (es. Halpern, 2001; Van Gelder, 2005), mentre secondo altri il pensiero critico assume caratteristiche diverse a seconda dei diversi ambiti (es. McPeck, 1981; Bailin, 2002; Willingham, 2007). Inoltre, la frammentazione dei saperi che caratterizza l'epoca contemporanea può facilmente riflettersi in una compartimentazione delle conoscenze acquisite dallo studente, che non solo non sarà in grado di collegare i diversi saperi disciplinari, ma, cosa ancora più grave, non riuscirà a collegare il sapere scolastico con le sue esperienze di vita quotidiana (cfr. Mandl, Gruber & Renkl, 1993). Questo spiega, per esempio, perché la padronanza delle abilità critiche nei contesti scolastici e accademici possa coesistere con la credenza nelle pseudoscienze: *“Here are some scary facts about the critical-thinking practices of college students and the American public in general: Approximately 78% of women and 70% of men read their horoscopes, with many believing that these horoscopes are so often correct that they were written especially for them”* (Halpern, 1998, p. 449).

Ad ogni modo, diversi elementi sono riconosciuti come utili nel promuovere la trasferibilità del pensiero critico. Innanzitutto, se parliamo di trasferibilità, diventa fondamentale chiedersi attraverso quale distanza deve avvenire questo trasferimento, e cioè quanto sono diverse le realtà nell'ambito delle quali avviene l'insegnamento del pensiero critico da quelle all'interno delle quali si vuole promuovere. Limitare questa distanza è uno dei fattori riconosciuti come utili per promuovere la trasferibilità, e tale risultato può essere conseguito esercitando le competenze legate al pensiero critico in contesti interdisciplinari, affrontando problemi legati alla vita quotidiana (Ku, 2009; Franco, Marques Vieira & Tenreiro-Vieira, 2018). Lavorare nei contesti interdisciplinari significa avere a che fare con la caratterizzazione che il pensiero critico assume nei diversi ambiti disciplinari, ma questa deve essere accompagnata anche da uno studio delle competenze critiche in senso trasversale (Halpern, 2001; Dumitru, 2012). In questo modo lo studente si trova nella condizione di poter riconoscere gli elementi transdisciplinari che caratterizzano il pensiero critico, e cioè l'ambito della logica informale. L'attenzione alle regole del ragionamento è legata anche a un altro elemento che viene riconosciuto come fondamentale nella promozione del pensiero critico e cioè la metacognizione (Lai, 2011; Wall, 2015). Studiare i principi logico-argomentativi fornisce infatti allo studente gli strumenti per analizzare in senso critico i propri processi mentali in un'ottica di auto-miglioramento.

Il ruolo delle emozioni nella promozione di una postura critica

Perché il pensiero critico si configuri come una postura, non basta promuovere esclusivamente le competenze logico argomentative, ma bisogna tenere conto del ruolo fondamentale che le emozioni rivestono in questo ambito. La trasformazione delle diverse competenze critiche in habitus, in atteggiamenti che caratterizzano la personalità e il comportamento dell'individuo non può infatti prescindere dalla sfera emotiva.

Prendiamo ad esempio l'apertura mentale, una delle disposizioni fondamentali di una postura critica (Facione 1990; Yang & Chou, 2008). Hare la definisce così: “*Open-mindedness is an intellectual virtue properly ascribed when an individual or a community is disposed to take into account all that is relevant to forming a sound judgment and likewise disposed to reconsider judgments already made, or in formation, in the light of emerging difficulties, especially when it is tempting to avoid acting in these ways*” (Hare, 2003, p. 4). Così intesa, l'open-mindedness è sicuramente uno degli obiettivi educativi che la scuola dovrebbe promuovere. Tale obiettivo non può essere però raggiunto promuovendo esclusivamente la logica. Essere in grado di riconoscere la fallacia nelle proprie convinzioni e abbandonarle se necessario, modificando anche i propri comportamenti, richiede la padronanza di competenze legate alla regolazioni delle emozioni. Cambiare idea, specialmente quando si tratta di convinzioni profondamente radicate, è un processo che può comportare uno stress emotivo importante che può impedire l'assimilazione di nuove idee, favorendo invece meccanismi psicologici di difesa che possono portare a ignorare, distorcere o compartimentalizzare le nuove conoscenze (Flammia, 2022).

Negli ultimi anni l'attenzione nei confronti del ruolo delle emozioni in ambito educativo è cresciuto (Op't Eynde, De Corte, & Verschaffel, 2007; Pekrun & Perry, 2014; Muis et al., 2021; Nerantzaki, Efklides & Metallidou 2021; Chinn, Barzilai & Duncan, 2021). Le emozioni legate ai contesti educativi possono essere distinte in base al loro oggetto in quattro gruppi: quelle legate al successo (*achievement emotions*), quelle legate al contenuto (*topic emotions*), quelle legate al contesto sociale (*social emotions*) e quelle legate ai processi cognitivi (*epistemic emotions*) (Pekrun, 2006; Chevrier, Muis, Trevors, Pekrun, & Sinatra, 2019). Tra queste quattro tipologie, le *epistemic emotions* sono particolarmente rilevanti per l'apprendimento (Pekrun, Vogl, Muis, & Sinatra, 2016; Nerantzaki, Efklides & Metallidou, 2021). Il termine epistemico viene utilizzato per indicare la connessione di queste emozioni

con la conoscenza e i processi cognitivi (Barzilai & Zohar, 2014; Kuhn, 2001; Nerantzaki, Efklides & Metallidou, 2021). Le principali emozioni identificate come epistemiche sono la sorpresa, la curiosità e la confusione, a cui si possono aggiungere il dubbio e la meraviglia (Pekrun, Vogl, Muis, & Sinatra, 2016; Candiotto, 2019; Nerantzaki, Efklides & Metallidou, 2021). Il ruolo specifico che queste emozioni hanno nel processo di apprendimento non è ancora chiaro e necessita di essere approfondito da maggiori indagini empiriche (Nerantzaki, Efklides & Metallidou, 2021), ma la loro importanza è nota da tempo. Sia Platone che Aristotele riconoscono per esempio lo stretto rapporto tra la meraviglia e la motivazione a fare filosofia (Berti, 2011; Candiotto, 2019). Nel Teeteto Platone scrive: “è tipico del vero filosofo provare questo stato d’animo, la meraviglia. Infatti non c’è altro principio della filosofia che questo” (2011, p. 267, 155 d), ed è celebre il passaggio della Metafisica di Aristotele: “gli uomini, sia da principio sia ora, hanno cominciato a esercitare la filosofia attraverso la meraviglia” (2013, p. 167, I, 2, 982b). La ricerca contemporanea riconosce questo stretto legame tra la meraviglia e le emozioni epistemiche in generale, con la motivazione intrinseca (Nerantzaki, Efklides & Metallidou, 2021). Vale la pena ricordare che la motivazione è un concetto fondamentale in qualsiasi processo educativo (Vero & Puka, 2017). Secondo la teoria dell’autodeterminazione (*self-determination theory*), la distinzione di base in questo ambito è quella tra motivazione intrinseca e motivazione estrinseca (Deci & Ryan, 1985). In sostanza, la motivazione estrinseca deriva da elementi estranei all’attività che si sta svolgendo, come premi e punizioni, mentre la motivazione intrinseca deriva la sua gratificazione dall’attività stessa. Anche se l’importanza di quest’ultima dal punto di vista educativo è stata probabilmente sovrastimata negli ultimi anni (Ryan & Deci, 2000), non c’è dubbio che la motivazione intrinseca sia altamente desiderabile, ma al contempo estremamente difficile da ottenere. Un apprendimento stimolato da una motivazione intrinseca ha maggiori possibilità di durare nel tempo (Hennessey, Moran, Altringer, Amabile, 2015) e

quindi di diventare un elemento costitutivo dell'atteggiamento dello studente nei confronti del mondo.

Le emozioni epistemiche svolgono anche un ruolo nella meta-cognizione, anche se ancora non è chiaro in che modo, soprattutto perché legate alle credenze epistemiche (*epistemic beliefs*): “*Epistemic emotions, through their impact on categorization of knowledge, provide a basis for the formation of epistemic beliefs about the nature of knowledge*” (Nerantzaki, Efklides & Metallidou, 2021, p. 5). Le credenze epistemiche sono le credenze personali che un individuo ha riguardo la conoscenza e i processi conoscitivi (Muis et al., 2021). Riguardano cioè le teorie personali riguardo i principi epistemologici attraverso cui avviene la nostra conoscenza della realtà, i criteri che ci permettono di distinguere tra una verità scientifica e una verità pseudoscientifica. In tal senso le emozioni epistemiche, contribuendo alla strutturazione delle nostre credenze epistemiche, rappresentano un presupposto per la riflessione sui propri processi mentali.

Creare dunque un ambiente educativo che stimoli le emozioni epistemiche, può potenzialmente promuovere la motivazione intrinseca e porre le basi per la meta-cognizione. Tale ambiente deve favorire una messa in discussione delle pre-conoscenze degli studenti, una rottura degli schemi interpretativi della realtà: “*epistemic emotions are related to knowledge states involving discrepancy, incongruity, or conflict between cognitive schemas or incoming information*” (Nerantzaki, Efklides & Metallidou, 2021, p. 2). Anche emozioni apparentemente negative come la confusione possono in realtà avere un ruolo fondamentale nella promozione dell'apprendimento (D'Mello, Lehman, Pekrun & Graesser, 2014). Meraviglia, sorpresa, curiosità, dubbio e confusione nascono quando avviene dunque una dissonanza cognitiva, fenomeno, come vedremo, fondamentale nel processo di apprendimento, ma al tempo stesso difficile da provocare e gestire nel contesto classe.

3.3 La dissonanza cognitiva

Il concetto di dissonanza cognitiva tra psicologia e pedagogia

La “rottura della cornice interpretativa precedente”(Varani, 2016, pp. 103-104) è uno dei momenti fondamentali della didattica costruttivista. Il presupposto di questo costrutto concettuale è che la mente dello studente non sia una tabula rasa, ma che al contrario egli sia già portatore di schemi interpretativi ingenui della realtà (Flammia, 2021). Il docente deve promuovere l'apprendimento presentando problemi che facciano emergere l'inadeguatezza di tali schemi, e motivino perciò lo studente ad avere un ruolo attivo nell'elaborazione di nuovi modelli. All'esperienza della rottura della cornice interpretativa gli autori attribuiscono diverse denominazioni (Lee & Kwon, 2001), come dissonanza cognitiva (*cognitive dissonance*, Festinger, 1957)), disequilibrio (*déséquilibre*, Piaget, 1975, *disequilibrium*, Murray, Ames, & Botvin, 1977), squilibrio cognitivo (*cognitive imbalance*, Abelson, 1959), conflitto cognitivo (*cognitive conflict*, Mischel, 1971), conflitto concettuale (*conceptual conflict*, Berlyne, 1960), conflitto psichico (*psychic conflict*, Cantor, 1983), spiazzamento cognitivo (Varani, 2016), conflitto costruttivo (*constructive conflict*, Johnson & Johnson, 1994), incongruenza cognitiva (*cognitive incongruity*, Vogl, Pekrun, Murayama & Loderer, 2020) che vengono spesso usate in modo intercambiabile (cfr. Baddock & Bucat, 2008).

Anche se le diverse definizioni hanno origine in ambiti disciplinari diversi, dal punto di vista dell'uso didattico della dissonanza, fanno sostanzialmente riferimento allo stesso concetto nell'ambito della didattica costruttivista, e cioè al conflitto tra i nostri schemi interpretativi della realtà e l'ambiente (come un esperimento, una dimostrazione, l'opinione di altri etc.) (Lee & Kwon, 2001).

Anche se il concetto è riconducibile a diversi autori e si può far risalire, in epoca contemporanea, almeno a Dewey (1933), l'espressione *cognitive dissonance* ha origine in ambito psicologico, e fa riferimento innanzitutto alle ricerche di Leon Festinger (1957). Secondo la teoria di Festinger, che rappresenta ancora oggi un punto di riferimento fondamentale in psicologia (Cooper, 2019), la dissonanza avviene quando un individuo crede contemporaneamente vere due tesi contraddittorie, o quando crede in una tesi e segue comportamenti che la contraddicono. Visto che l'uomo tende naturalmente a cercare la coerenza tra le proprie concezioni e tra le proprie concezioni e le proprie azioni, la perdita di tale coerenza, quando si è per esempio esposti a nuove informazioni, crea uno stato di disagio, da cui ha origine una forte motivazione al superamento della dissonanza. A suo parere l'impulso al superamento della dissonanza è comparabile agli impulsi per la soddisfazione dei bisogni primari (Festinger, 1957 ; Cooper, 2019).

Anche Abelson riconosce il fenomeno della dissonanza cognitiva, che definisce squilibrio cognitivo (*cognitive imbalance*, Abelson, 1959), mentre Berlyne parla di conflitto concettuale (*conceptual conflict*, Berlyne, 1960). Nell'ambito della psicologia cognitiva, Piaget definisce il conflitto cognitivo come squilibrio o disequilibrio (*déséquilibre*, Piaget, 1975). Lo sviluppo cognitivo, a suo avviso, avviene, come quello degli organismi biologici, attraverso un processo di assimilazione e accomodamento. Il bambino, crescendo, assimila di volta in volta nuove conoscenze che rendono inadeguati i suoi schemi interpretativi della realtà, trovandosi così in una situazione di squilibrio cognitivo, che può essere superata attraverso l'accomodamento, la "ristrutturazione" di tali schemi. Secondo Bruner (1966), il motore dello sviluppo cognitivo è il conflitto tra diverse modalità di rappresentazione (enattiva, iconica e simbolica). Quando il bambino incontra una dissonanza tra due di queste modalità di rappresentazione, è costretto a rivedere le sue modalità di risoluzione dei problemi e questo porta alla crescita cognitiva.

La teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow (1991) attribuisce un ruolo chiave al conflitto cognitivo. L'apprendimento trasformativo si riferisce al processo attraverso il quale i nostri schemi di riferimento, che diamo per scontati, si evolvono, rendendoci più riflessivi e aperti al cambiamento, in grado di generare credenze e opinioni più razionali che possano guidare le nostre scelte (Mezirow, 2000). Affinché questa trasformazione avvenga, è necessario un dilemma disorientante (Mezirow, 1991) che generi appunto un conflitto sia a livello cognitivo che emotivo.

Dagli anni Settanta, il concetto di conflitto cognitivo si arricchisce dell'apporto del costruzionismo sociale (Iannaccone, 2010). La teoria del conflitto cognitivo di Piaget viene integrata dalle teorie di Vygotskij (Vygotskij, 2008) che sostiene l'origine sociale delle operazioni cognitive individuali. Secondo Mazzara (2009) è Carlo Cattaneo ad avere una prima intuizione di questo concetto, ma i lavori di Smedlund (1966) e Lefebvre & Pinard (1972) sul conflitto cognitivo possono essere considerati i precursori della ricerca dedicata alla nozione di conflitto socio-cognitivo, elaborata da Doise e Mugny (1978; 1984). Confrontarsi con un punto di vista diverso dal proprio può essere decisivo in quel processo di decentramento che è fondamentale per lo sviluppo cognitivo (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny, & Butera, 2008; Butera, Darnon, & Mugny, 2011), motivo per cui il conflitto socio-cognitivo è stato oggetto di numerose ricerche nel campo della psicologia (cfr. Bucciarelli, 2019; Butera, 2019; Iannaccone 2010).

La dissonanza cognitiva in classe

Il ruolo fondamentale del conflitto nello sviluppo cognitivo è riconosciuto dalla ricerca educativa, in particolare per la sua forte connessione con quegli aspetti dell'educazione che sono diventati indispensabili per la pedagogia contemporanea, come la motivazione (Gehlbach, 2010; Hansen, 1998; Pellerrey, 1979) e lo sviluppo del pensiero critico (Kang,

Scharmann & Noh, 2004; Lai, 2011; Mavroskoufis, 2014; Nigris, 2005; Campbell & Oswald, 2018; McGrath, 2020).

Berlyne (1965), Novak (1977) e Ausubel (1968) sostengono che la dissonanza cognitiva possa essere usata a scuola come strumento per motivare gli studenti e promuovere il processo di accomodamento. Posner (1982), nell'ambito della teoria del cambiamento concettuale (*conceptual change*), in cui le pre-conoscenze degli studenti assumono un rilievo particolare, traccia un parallelismo tra il processo di accomodamento di Piaget e i cambiamenti di paradigma di Kuhn (1962) nella storia della scienza. Per promuovere un cambiamento concettuale in classe bisognerà perciò ricreare gli elementi che caratterizzano le crisi dei paradigmi nella storia della scienza, proponendo situazioni-problema che mettano in crisi le pre-conoscenze degli studenti.

Il conflitto cognitivo come strumento della pratica didattica è stato teorizzato e utilizzato soprattutto nell'insegnamento delle cosiddette *hard sciences*, ma non mancano gli autori che ne auspicano l'uso nell'insegnamento delle discipline umanistiche (cfr. Limón, 2001). Secondo Johnson e Johnson (1979) i conflitti di opinione che naturalmente emergono in classe non dovrebbe essere censurati, ma piuttosto sfruttati dai docenti per promuovere le capacità decisionali e di *problem solving*. L'espressione "controversia costruttiva" (*constructive controversy*) da loro coniata, indica proprio l'utilizzo didattico del conflitto socio-cognitivo con l'obiettivo di promuovere l'educazione alla cittadinanza (Johnson & Johnson, 2014).

In che modo si può però creare una dissonanza? Il metodo più diretto consiste nel prendere di mira le pre-conoscenze delle studente, attraverso la contrapposizione diretta delle conoscenze scientifiche corrette: tale approccio viene definito *teaching by direct contrast* (Clement, 2008) o *contrastive teaching* (Schecker & Niedderer, 1996). Un'alternativa meno diretta consiste nella creazione di una situazione anomala, cioè nella presentazione di un evento discrepante,

discrepant event, un elemento cioè in contrasto con le pre-conoscenze degli studenti (Appleton, 1993). L'utilizzo di una situazione anomala al fine di creare una dissonanza cognitiva è proposta da Nussbaum e Novick (1982) e da Lawson, Abraham e Renner nell'ambito del cosiddetto *Learning Cycle* (1989).

Negli anni Settanta il conflitto cognitivo diventa un elemento cardine nel modello dell'apprendimento per ricerca, derivato dalle teorie di Dewey (cfr. Nigris, 2005). Nelle metodologie che si concentrano sul *problem solving*, gli studenti lavorano come ricercatori di fronte a una situazione problematica, che viene di volta in volta definita situazione enigma, domanda stimolo o situazione problema (Nigris, 2005). La situazione problema ha l'obiettivo di mettere in crisi gli schemi interpretativi dello studente, come presupposto per un apprendimento realmente significativo (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2002).

Secondo Adam (2008), il livello di multiculturalità delle classi nelle scuole occidentali oggi rappresenta un ambiente ideale per l'insorgere di conflitti su tematiche culturalmente controverse, ma tali conflitti possono essere sfruttati attraverso strategie didattiche che utilizzano la discussione per favorire il processo di decentramento.

Nonostante l'importanza del conflitto o dissonanza nella didattica sia ampiamente riconosciuto dal punto di vista teorico, gli studi empirici presentano risultati discordanti (Guzzetti, Snyder, Glass, & Gamas, 1993; Limón, 2001; Vosniadou & Ioannides, 1998; Wandersee, Mintzes, & Novak, 1994; Zohar & Aharon-Kravetsky, 2005). Numerosi studi sembrano confermarne l'efficacia soprattutto nell'insegnamento delle *hard sciences*, come fisica (Achor & Abuh, 2020; Akmam, Anshari, Amir, Jalinus, & Amran, 2018; Baser, 2006; Gorsky & Finegold, 1994; Druyan, 1997; Hewson & Hewson, 1984), biologia (Jensen & Finley, 1995; Limón & Carretero, 1997), chimica (Labobar, Setyosari, Degeng, & Dsna, 2017; Niaz, 1995) e matematica (Parwati & Suharta, 2020; Susilawati, Karyadinata, & Sugilar, 2019). Risultati positivi sono stati rilevati anche nell'insegnamento delle lingue

(Tocalli-Beller & Swain, 2005; Mazzoni & Benvenuti, 2015), della storia (Mavroskoufis, 2014) e della filosofia (Morais, Silva, Lopes, & Dominguez, 2017). Sacco e Bucciarelli (2008) riportano l'efficacia del conflitto cognitivo e sociocognitivo nella promozione di abilità di ragionamento logico negli studenti universitari. Allo stesso tempo, però, molte ricerche empiriche riportano un'inefficacia, totale o parziale, di strategie didattiche basate sulla dissonanza cognitiva (Baddock & Bucat, 2008; Dreyfus, Jungwirth, & Elioitch, 1990; Gal, 2019; Lee & Kwon, 2001; Limón, 2001; Skoumios, 2008; Tudge, 1989; Zohar & Aharon-Kravetsky, 2005). L'inefficacia di queste strategie si caratterizza in modo diverso. In alcuni casi non si riesce a creare una dissonanza significativa (es. Dreyfus, Jungwirth, & Elioitch, 1990), mentre in altri la dissonanza non porta ad un cambiamento concettuale (es. Tillema & Knol, 1997). Bisogna infatti precisare che il conflitto cognitivo non porta automaticamente ad una ridefinizione degli schemi interpretativi. Secondo Piaget (1975) esistono tre diverse modalità attraverso cui il bambino può reagire alle informazioni contraddittorie: nella prima modalità, il bambino non coglie la contraddittorietà, non è perciò cosciente del conflitto; nella seconda riconosce il conflitto, ma questo assume caratteristiche tali da portare solo modifiche parziali alle sue pre-conoscenze; nella terza le pre-conoscenze vengono modificate sostanzialmente. Altri autori hanno proposto classificazioni diverse delle modalità di risposta rispetto agli eventi discrepanti (Cfr. Limón, 2001; Chinn & Brewer 1993). Chan, Burtis e Bereiter (1997, p. 12) propongono un modello con cinque livelli di risposta alle informazioni contraddittorie:

Tabella 4: The Knowledge-Processing Activity Scale (Chan, Burtis & Bereiter, 1997, p. 12)

Rating	General Description	Specific Knowledge-Processing
1	Subassimilation: New information is reacted to at an associative level	Off-text association: Gives associative responses remotely related to texts cued by salient surface features

2	<p>Direct assimilation: New information is either assimilated as if it was something already known or excluded if it does not fit with prior beliefs</p>	<p>Stonewalling: Ignores, excludes, and denies new information and retells one's beliefs Distortion: Twists, distorts, and overinterprets new information to make it fit with prior beliefs Patching: Notices surface discrepancy and patches the differences by ad hoc rationalization</p>
3	<p>Surface-constructive: New information is comprehended, but its implications for one's beliefs are not considered</p>	<p>Paraphrases/inferences: Paraphrases, makes simple text inferences, and asks text-related questions with no attempt to make belief revision Juxtaposition: Attends to text information but places new ideas alongside existing naive ideas with no integration Exception: Attends to text information but new idea is considered an exceptional case with no need for belief revision</p>
4	<p>Implicit knowledge building: New information is treated as something problematic that needs explaining</p>	<p>Problem recognition: Identifies conflict and recognizes new information as something different from one's beliefs Explanation-driven inquiry: Identifies inconsistencies and constructs explanations to reconcile knowledge conflict</p>
5	<p>Explicit knowledge building: New information is accumulated for constructing coherence in domain understanding</p>	<p>Coherence: Halts immediate interpretation and seeks connections among diverse pieces of information Model comparisons: Identifies conflicting hypotheses for explaining the domain in question</p>

Come si vede dalla tabella, in questa classificazione la dissonanza avviene solo negli ultimi due livelli, mentre negli altri gli eventi discrepanti non sono riconosciuti come tali.

Negli altri livelli l'assimilazione delle nuove informazioni non avviene, o viene ostacolata dai meccanismi psicologici di difesa che entrano in gioco quando il proprio sistema di credenze è

minacciato, meccanismi come: *stonewalling* (quando la validità delle nuove informazioni non viene riconosciuta), *distortion* (quando le informazioni discrepanti vengono distorte in modo da conciliarle con le proprie credenze) e *patching* (quando l'evento discrepante viene giustificato con spiegazioni ad hoc) (Chan, Burtis e Bereiter, 1997, pp. 12-13). Infine, le nuove informazioni possono essere recepite in modo superficiale, cosicché lo studente non realizza le effettive implicazioni per le proprie credenze e minimizza le contraddizioni (*surface-constructive*) (ivi, p. 14). In questo caso le nuove informazioni sono assimilate, ma manca ancora la comprensione delle implicazioni che tali informazioni hanno per le proprie credenze.

In sintesi, dunque, non è facile provocare una dissonanza cognitiva, e quando si riesce non è scontato che essa sia efficace nel promuovere un cambiamento concettuale. Diversi autori hanno provato a spiegare le ragioni di tali difficoltà, e l'elemento che accomuna molte di queste spiegazioni è la generale complessità del fenomeno della dissonanza cognitiva, che non facilita la sua applicazione didattica (Duit, Treagust, & Widodo, 2013; Lee & Yi, 2013; Limón, 2001; Zaharia, 2013). Un altro aspetto importante è rappresentato dai tempi a disposizione: promuovere un cambiamento concettuale attraverso la dissonanza cognitiva necessita di tempi dilatati, e non è perciò sempre facile conciliare questa esigenza con l'organizzazione scolastica dei tempi (Weaver, 1998; Dovros & Makrakis, 2012). L'eterogeneità delle classi è un altro elemento riconosciuto come critico (Adam, 2008; Gal, 2019; Limón, 2001; Zohar & Aharon-Kravetsky, 2005). Per creare una dissonanza cognitiva occorre mettere in crisi le pre-conoscenze degli studenti, è perciò imprescindibile che il gruppo classe condivida tali pre-conoscenze, a livelli di complessità analoghi. La ricerca empirica mostra infatti come nelle classi eterogenee le strategie didattiche che usano il conflitto cognitivo possano addirittura rivelarsi controproducenti per gli studenti che presentano un rendimento più basso (Budiman, Halim, Mohd Meerah, & Osman, 2014;

Dreyfus, Jungwirth, & Eliovitch, 1990; Zohar & Aharon-Kravetsky, 2005). Si tratta di una criticità importante nei paesi occidentali dove la presenza di classi sempre più multiculturali potrebbe rendere difficile l'individuazione di credenze condivise. Il problema delle pre-conoscenze condivise potrebbe forse spiegare il diverso rapporto con il conflitto cognitivo, tra maschi e femmine, nell'insegnamento della matematica in paesi con alto livello di disuguaglianza di genere (Cfr. Halimah, Subanji, & Septi Nur Afifah, 2019).

Come abbiamo visto però, anche quando si riesce a provocare una dissonanza, questa non rappresenta automaticamente una spinta all'apprendimento. Festinger (1957) sostiene che il superamento della dissonanza tramite la messa in discussione e accodamento delle proprie credenze è solo una delle modalità attraverso la quale un individuo può riconquistare la coerenza interna. Quando la dissonanza è troppo forte, mettere in discussione le proprie credenze richiede un investimento cognitivo ed emotivo che la mente cerca di evitare, perciò i meccanismi di difesa di cui abbiamo parlato (*stonewalling, distortion, patching*) porteranno ad una riconquista della coerenza interna evitando una ristrutturazione degli schemi conoscitivi. Quando le conoscenze apprese a scuola sono in forte contrasto con la proprie pre-conoscenze, la via più semplice per riconquistare la coerenza interna può essere dunque quella di non accettare la veridicità delle nuove informazioni, oppure di distorcerle o di trovare argomentazioni ad hoc per spiegare la contraddizione. Quando poi certe conoscenze sono apprese in modo nozionistico e superficiale, non si è in grado di cogliere la dissonanza perché avviene una compartimentazione delle conoscenze (Ausubel, 2012; Spectre, 2019). La dicotomia tra sapere scolastico-scientifico e sapere della vita concreta e quotidiana, può essere tale da non permettere agli studenti di sperimentare una dissonanza cognitiva neanche quando i loro comportamenti o credenze sono in evidente contrasto rispetto alle nozioni scientifiche che dimostrano di conoscere almeno superficialmente (Cragun, Cragun, & Creighton, 2016; Gaulden, 2013). Questo avviene soprattutto quando ad essere messe in discussione sono le

credenze profondamente radicate (Limón, 2001; Vosniadou, 1994) e quando si tratta di studenti adolescenti, cioè in un periodo della vita in cui si costruisce la propria identità sociale (Gehlbach & Brinkworth, 2008). Il problema è particolarmente rilevante nell'insegnamento delle scienze umane e della filosofia, dove si tratta di tematiche culturalmente controverse, ma si presenta anche nell'insegnamento di alcuni argomenti scientifici, come l'evoluzionismo darwiniano, che in alcuni paesi è un tema controverso (Hokayem & BouJaoude, 2008).

Gli aspetti emotivi sembrano giocare un ruolo importante nella definizione del rapporto con la dissonanza cognitiva (Bramscheiber, 2013; Butera, Sommet, & Darnon, 2019; Dreyfus, Jungwirth, & Elovitch, 1990; Lee & Yi, 2013; Limón, 2001; Roberts, 2002; Walton, 2011; Zohar & Aharon-Kravetsky, 2005).

Il conflitto socio-cognitivo può diventare poi inefficace o controproducente nel contesto di una competizione (Buchs et al., 2008). Le ricerche empiriche di Johnson e Johnson (1979; 1985; 2014) mostrano proprio come le controversie possano essere davvero efficaci in un contesto di apprendimento cooperativo, piuttosto che competitivo. Secondo Butera, Sommet e Darnon (2019, p.146) ci sono tre diversi modi di gestire il conflitto socio-cognitivo, identificati rispetto ai diversi obiettivi che ci pone:

Tabella 5: Tipologie di regolazione sociocognitiva dei conflitti (adattamento da Butera, Sommet & Darnon, 2019, p. 146).

<i>Epistemic conflict regulation</i>	L'obiettivo è quello di padroneggiare l'argomento in questione
<i>Competitive relational conflict regulation</i>	L'obiettivo è quello di vincere sul compagno
<i>Protective relational conflict regulation</i>	L'obiettivo è quello di non essere battuti dal compagno

La ricerca empirica mostra come sia la prima modalità, la regolazione epistemica del conflitto, la più efficace nel promuovere un apprendimento significativo, mentre le altre due possono rivelarsi inefficaci o controproducenti (Buchs et al., 2008; Butera, 2019; Butera & Darnon, 2010; Butera, Sommet, & Darnon, 2019; Carugati, de Paolis, & Mugny, 1981; Darnon, Doll, & Butera, 2007; Darnon, Muller, Schragar, Pannuzzo, & Butera, 2006). Creare dei setting educativi che promuovano la competizione invece della collaborazione può rendere l'uso del conflitto socio-cognitivo dannoso: si tratta di un nodo critico su cui riflettere visto l'importanza che il valore della competizione sta acquisendo nella scuola italiana (Bucciarelli, 2019) e la diffusione di strategie come il Debate di cui ho già parlato (Flammia, 2021).

Nello scenario sin qui delineato, infine, il docente assume un ruolo determinante nella gestione della dissonanza (Pintrich, Marx, & Boyle, 1993; Bramschreiber, 2013; Budiman, Halim, Mohd Meerah, & Osman, 2014). È il docente a dover gestire i conflitti in modo che siano efficaci da un punto di vista educativo (Butera, Darnon, & Mugny, 2011). Diversi autori identificano proprio nella scarsa preparazione del docente la spiegazione dei risultati negativi di alcuni studi empirici (Baddock & Bucat, 2008; Bramschreiber, 2013; Gal, 2019). Spetta al docente dunque creare un ambiente educativo in cui sono promosse le emozioni epistemiche legate alla motivazione e all'apprendimento significativo, ma è suo compito anche operare una trasposizione e mediazione didattica che permetta una corretta calibrazione della dissonanza.

3.4 Il dialogo socratico

Filosofia e dissonanza

L'uso della dissonanza cognitiva nella didattica della filosofia viene proposto da Whisner (1984), il quale ritiene che tale strategia possa rendere l'insegnamento della disciplina realmente coinvolgente ed incisivo. Esiste infatti una forte connessione tra l'esperienza di disagio e stress emotivo legato alla dissonanza cognitiva e l'apprendimento della filosofia: *“chi almeno una volta nella vita ha fatto l'esperienza di leggere un libro di filosofia, anche e soprattutto con un interesse non professionale, sa che si tratta di un esercizio tutt'altro che rassicurante ed edificante. Le teorie di Kant, di Nietzsche, di Wittgenstein, non ci fanno sentire a casa, ma perturbano. E ciò che disturba è proprio il crollo, davanti alla nuda e inquietante verità, delle sicurezze intellettuali e morali, di ciò che si vorrebbe fosse vero o che si è sempre ritenuto tale, di ciò che ci permetterebbe di riconoscerci e sentirci confermati nelle nostre convinzioni e nei nostri impegni”* (Carnevali, 2018, p. 80). Il legame tra l'insegnamento della filosofia e il conflitto cognitivo si può far risalire al metodo socratico (Pihlgren & Billings, 2010). Il paragone tra Socrate e la torpedine marina, pesce in grado di stordire con una scossa elettrica, deriva proprio dal fatto che l'obiettivo del suo approccio è quello di mettere in crisi le conoscenze ingenuie dei suoi allievi (Reinsmith, 1987; Godden, 2014). La pratica filosofica così intesa si configura come una critica sistematica del senso comune, come *“una fonte di costante riflessione critica, di ininterrotta vigilanza sulle inclinazioni routinarie e sugli autocompiacimenti, sui rischi del dogmatismo”* (Cosentino, 2011, pp. 8-9). Non a caso Socrate paragona se stesso a un tafano, che punzecchia fastidiosamente i suoi concittadini (Platone, 1997, *Apologia*, 30 E-31 A). La condanna di Socrate da parte di quegli stessi concittadini ci ricorda come la dissonanza originata dalla messa in discussione delle nostre credenze può portare a una chiusura se non calibrata

adeguatamente: “*Our human imperative to minimize cognitive dissonance has the net effect of discouraging us from being philosophically minded*” (Christou, & Bullock, 2012, p. 18).

Il metodo socratico tra passato e presente

Oggi il metodo socratico è invocato spesso come modello in educazione, e diversi approcci didattici dichiarano esplicitamente di ispirarsi ad esso (Reich, 1998; Delić & Bećirović, 2016; Dinkins, & Cangelosi, 2019). Al di là delle metodologie specifiche, l’espressione metodo socratico è diventato di uso comune in educazione, tanto da perdere significato: “*The term “Socratic method” is so pervasive in education across the disciplines that it has largely lost its meaning, and it has lost its roots in its originator—the historical Socrates*” (Dinkins, & Cangelosi, 2019, p. 1). In realtà infatti, molte delle applicazioni del dialogo socratico in epoca contemporanea hanno ben poco di socratico (Shields, 1953; Dinkins, & Cangelosi, 2019; Marshall, 2019), e il metodo originario è oggi spesso frainteso: “*it is [...] astonishing that, given the praise and attention the Socratic method has received, it is still so little used, and where used, so perversely misunderstood*” (Reich, 1998, p. 74). L’obiettivo di questo lavoro non è la ricostruzione storica del metodo socratico, ma ritengo utile confrontare brevemente la declinazione moderna con alcuni elementi classici che oggi non trovano applicazione e che invece figurano come elementi cardine della SC. Non mi soffermerò perciò sulle questioni storiografiche, spesso controverse, riguardo il Socrate storico, né precederò ad un’analisi dettagliata dei dialoghi platonici. Quello che farò invece, è rintracciare alcuni elementi caratteristici del dialogo socratico, elementi che oggi sono trascurati nella pratica didattica, per identificare l’origine teorica della SC. Occorre chiarire però che il valore che tali elementi assumono nella SC non trova giustificazione nell’aderenza a un canone, ma nelle argomentazioni che proporrò di volta in volta come giustificazione di tali scelte.

Ciò che rende popolare Socrate oggi è probabilmente l’approccio maieutico, in linea con la didattica costruttivista e in opposizione ad un’impostazione trasmissiva. L’insegnante non ha

il compito di trasmettere dei contenuti, ma, come una levatrice, di supportare lo studente nella scoperta della verità: *“da me non hanno imparato nulla, ma sono loro stessi, con le loro capacità, ad avere scoperto e generato numerose e importanti conoscenze”* (Platone, 2011, p. 241, 150d). Il ruolo attivo dello studente nel processo di apprendimento accomuna dunque la pedagogia contemporanea con il paradigma educativo di Socrate, come nota Martha Nussbaum a proposito del contesto americano a partire da Dewey: *“Questa idea di apprendimento attivo, che prevede l'adesione a un tipo di pensiero e ragionamento critico che ha le sue lontane radici in Socrate, ha influenzato profondamente l'istruzione primaria americana e, in una certa misura, anche quella secondaria, e tale influenza non è affatto cessata, nonostante le crescenti pressioni sulla scuola per farle sfornare quel tipo di studente che riesce a fare un buon punteggio nei test standardizzati”* (Nussbaum, 2011, p. 36). Se però gli obiettivi di rendere lo studente attivo nel processo di apprendimento e nello sviluppo del pensiero critico sono oggi altamente condivisi, le modalità attraverso cui tali obiettivi erano perseguiti nel dialogo socratico non sono sempre perfettamente in linea con le popolari declinazioni della didattica costruttivista, in particolare per quanto riguarda il ruolo del maestro (Dinkins, & Cangelosi, 2019; Marshall, 2019). Con l'opposizione alla didattica trasmissiva, infatti, la didattica costruttivista ha messo in discussione il ruolo del docente. L'idea di porre lo studente al centro è uno dei principi base della pedagogia contemporanea e della proposta educativa per esempio dello psicologo Carl Rogers, molto popolare in Italia a partire dagli anni Settanta (Ruffaldi, 2012), anche grazie alla riflessione di Lucia Lumbelli (Cardarello & Bardulla, 2020). Con Rogers si afferma l'idea, derivata dal suo approccio terapeutico, che la comunicazione in classe, per essere davvero efficace, debba essere non direttiva (Rogers & Freiberg, 1970). Il parallelismo tra l'approccio non direttivo rogersiano e la maieutica socratica è da alcuni autori riconosciuto come evidente (cfr. Naccari, 2003; Shah, 2008), in quanto la pratica socratica non si configura come un'operazione trasmissiva

autoritaria, ma è centrata sullo studente: *“Socrates would not actively impart wisdom but would passively assist in the birth of knowledge within each person. Client-centered therapists – and other non-directive therapists – practice a form of midwifery when they help clients find answers for themselves. Closely related to the doctrine of midwifery is the Socratic principle of “anamnesis” or the doctrine of recollection. Socrates believed that each person had knowledge within his or her soul that is forgotten at birth. The process of learning was not one of gaining new information but of recollecting the forgotten knowledge contained within each person through the assistance of a Socratic midwife”* (Shah, 2008, p. 4). Diversi autori fanno però notare che il dialogo socratico, così come presentato nei dialoghi platonici, nasconde un approccio chiaramente direttivo (Shields, 1953; Damiano, 2006; Marshall, 2019). Ma che cosa vuol dire direttivo? Il dialogo socratico non è un dialogo aperto che può prendere qualsiasi direzione. Socrate sa già dove vuole portare gli studenti e lo fa confutando di volta in volta le loro misconcezioni, per spingerli ad elaborare autonomamente delle risposte ragionate che li avvicinino gradualmente alla comprensione del problema nella sua complessità. Se direttivo vuol dire dunque sfruttare il ruolo di esperto del maestro nel dirigere, nel guidare il confronto, allora indubbiamente il dialogo socratico è un dialogo direttivo. Direttivo non vuol dire però necessariamente autoritario. Nel dialogo socratico c'è totale libertà di espressione e autentico ascolto reciproco visto che gli interventi del docente sono costruiti sulla base degli interventi degli studenti. Per capire come sia possibile conciliare l'approccio direttivo con quello anti-autoritario bisogna tenere a mente che nel dialogo socratico va considerato un terzo polo, quello della verità. Nella prospettiva platonico-socratica la ricerca filosofica non ha l'obiettivo di costruire le risposte a un problema attraverso una negoziazione dei contenuti, ma quello di scoprire tali risposte (cfr. Trabattoni, 1996; Giannantoni, 2005): *“The journey undertaken by the subjects participating in contemporary Socratic dialogues is constructive, rather than revelatory. Ancient Socratic*

dialogue strove to achieve Truth whilst contemporary Socratic dialogue is in search of shared truths” (Candiotta, 2013, p. 10). Nella prospettiva platonico-socratica esiste una verità oggettiva che è già lì da scoprire, non da creare. Questo vuol dire che il dialogo è aperto, nel senso che permette la partecipazione di tutti allo stesso livello, ma non nel senso che possa portare a conclusioni alternative egualmente valide. Si tratta di un tema importante, se si tiene conto del fatto che parte della riflessione pedagogica ha legittimato il relativismo come aspetto imprescindibile del costruttivismo (cfr. Lincoln & Guba, 2013; von Glasersfeld, 1995; Quale, 2008). Non è questa le sede per un’analisi nel dettaglio delle contraddizioni di un’impostazione relativista che sembra ignorare secoli di riflessioni sul tema, e che è già stata oggetto di critiche approfondite (Nola, 1997; Fox, 2001; Meyer, 2009; Norris, 2019; Matthews, 2020). Mi limito però a segnalare che accettare il relativismo come fondamento di una didattica dialogica significa affidarsi a un’epistemologia che è inconciliabile con l’insegnamento delle scienze (McCarthy & Sears, 2000; Jofre & Mari, 2014) e in generale delle discipline che definiscono i contenuti di apprendimento: “if pedagogy is grounded in epistemological relativism, an additional constraint is placed on learning such that no one form of knowing is privileged above another [...]. Science becomes open to superstition. History becomes revisionist. Disciplinary ways of knowing—indeed, disciplines themselves—cease to exist. This undermines the very purpose of higher education” (Van Bergen & Parsell, 2019, p. 52). Alle derive relativistiche del costruttivismo si è contrapposto di recente un nuovo realismo (cfr. Caro & Ferraris, 2012), ma esso incontra le resistenze di chi lo considera sostanzialmente una forma di riduzionismo dogmatico e sostiene che il relativismo epistemologico sia indispensabile se vogliamo tener conto degli ineliminabili limiti delle nostre capacità conoscitive: “Il relativismo implicato dal costruttivismo non porta a negare i fatti passando il tempo a immaginare implausibili mondi possibili in cui l’acqua non bagna e il fuoco non scotta. Non porta neanche a rinunciare all’idea di verità. La postura relativista

implicata dal riconoscere che la nostra conoscenza della realtà dipende sia dalla realtà sia dagli artefatti semiotici che utilizziamo, conduce a ricolorare la responsabilità del soggetto dell'enunciazione" (Caronia, 2013, p. 129). Secondo Caronia, ricolorare le responsabilità vuol dire evidenziare che nei diversi approcci epistemologici ci sono degli spazi di scelta soggettivi: *"Rendendo visibile il funzionamento degli schemi concettuali in opera nel designare, definire, descrivere la realtà e dunque nell'agire di conseguenza, il relativismo esibisce la pluralità reale o possibile delle cornici entro cui e grazie a cui descriviamo la realtà. Di conseguenza, il relativismo colora l'ineliminabile quota di scelta che si insinua nei nostri modi di pensare e di agire"*(Caronia, 2013, p. 13). Parlare di quota di scelta equivale ad affermare che non esistono criteri ultimi attraverso cui decidere un approccio epistemologico, e che questa decisione non può che essere frutto di una scelta che fonda la sua legittimità sulla sua condivisione da parte di un certo numero di persone. Ma come possiamo motivare queste scelte? Come viene negoziato l'accordo sui criteri epistemologici? Il problema si riduce dunque alla domanda ultima riguardo l'esistenza di criteri epistemologici che trascendono i domini disciplinari, e a questa domanda si può rispondere riconoscendo tali criteri nella logica. Su quale base, infatti, si fonda per esempio lo sforzo di rigosità delle metodologie di ricerca qualitativa se non su principi logici universali? Che, per esempio, la triangolazione sia un modo per dare rigore a uno studio qualitativo è una nozione che ricerca la sua verità nella sua evidenza logica prima che nell'accordo all'interno della comunità di ricerca. Ad ogni modo, il paradigma costruttivista non implica necessariamente l'accettazione del relativismo epistemologico: *"The argument that knowledge is constructed on a cognitive level and supported by an agent's particular prior knowledge does not support the conclusion that beliefs cannot be evaluated and scrutinized to avoid epistemological relativism"*(Hyslop-Margison & Strobel, 2007, p. 75). La distinzione tra piano ontologico e piano gnoseologico permette di conciliare una posizione realista, l'idea cioè che esista una realtà indipendente al

di là delle nostre costruzioni mentali, con la consapevolezza che le nostre conoscenze sono anche il frutto di una costruzione personale e sociale che non è necessariamente lo specchio di tale realtà. Ma se anche tale realtà non è accessibile alle nostre capacità conoscitive, cioè non vuol dire che non esistano principi logici universali, che non sono frutto di contrattazione tra diversi individui, ma che derivano, in senso kantiano, dalla condivisione delle medesime strutture mentali in quanto esseri umani. Non è indispensabile che esista la possibilità di accesso ai fatti oltre le interpretazioni, è necessaria la condivisione dei criteri attraverso i quali possiamo valutare il nostro sforzo conoscitivo nella sua tensione verso la verità.

Non occorre però necessariamente abbracciare posizioni ontologiche realiste per riconoscere l'efficacia di una strategia didattica. Se infatti ci concentriamo sugli obiettivi che il metodo dialogico deve promuovere, possiamo operare le scelte didattiche in base a tali obiettivi ed eventualmente sospendere le controversie teoretiche. L'idea che esista una verità oggettiva permette l'utilizzo di una forma dialogica che promuove una maggiore analiticità nel confronto e dà allo studente la possibilità di sviluppare le competenze emotive legate alla dissonanza cognitiva. Come abbiamo visto, spesso, nelle applicazioni moderne del dialogo socratico a scuola mancano degli elementi caratteristici della sua forma originaria, come la direttività e la conseguente presenza forte del maestro che non si limita a facilitare lo scambio dialogico tra pari, ma ne è uno dei principali attori. Questo fa sì che l'utilizzo del dialogo perda la sua funzione analitica riguarda un determinato problema e non si configuri come strumento di ricerca della risposta più ragionevole a un quesito. Postulare però un terzo polo costituito dalla verità, cioè da principi logici assunti come oggettivi, permette di utilizzare un approccio direttivo, ma non autoritario, perché l'autorità è delegata a tali principi logici.

Procedo dunque all'analisi degli elementi caratteristici del dialogo socratico che ritengo potenzialmente efficaci in relazione agli obiettivi educativi delineati, per spiegare poi, nei

prossimi paragrafi, come essi vengono declinati nella SC. Tali elementi caratteristici sono: l'ironia, la forma brachilogica, l'elenchos e l'aporia.

Ironia, brachilogia, elenchos e aporia

Abbagnano definisce l'ironia socratica come “*la sottovalutazione che Socrate fa di se stesso nei confronti degli avversari con cui discute*” (Abbagnano, 1998, p. 615). Socrate si finge ignorante al fine di poter discutere con i suoi interlocutori allo stesso livello. Si tratta dunque di impostare un confronto fittiziamente paritetico, perché anche se i partecipanti devono rispettare le stesse regole, le competenze del maestro lo pongono nella condizione di poter guidare lo scambio in una direzione specifica. L'espedito dell'ironia serve a evitare un'impostazione trasmissiva e autoritaria, senza dover però rinunciare al ruolo di guida che il maestro deve avere. In questo modo egli costringe se stesso a ripercorrere con gli studenti l'analisi e la confutazione delle conoscenze ingenuie perché essi possano giungere a riconoscere la verità in maniera autonoma.

Per raggiungere questo obiettivo, il dialogo privilegia una forma precisa di interazione, la brachilogia. Socrate esprime chiaramente la preferenza per il dialogo fatto di domande e risposte brevi, la brachilogia appunto, in opposizione alla macrologia, il discorso fatto di interventi lunghi (Giannantoni, 2005). Anche se Socrate usa entrambe le tipologie nei dialoghi platonici (Giannantoni, 2005; Botter, 2020), è nella brachilogia che il suo modello educativo si può esprimere al meglio, in opposizione ai lunghi discorsi dei sofisti che mirano alla persuasione più che al ragionamento. Nella scelta della brachilogia c'è dunque innanzitutto una scelta educativa morale. Il discorso lungo è infatti visto come un mezzo per confondere e schivare le argomentazioni (Giannantoni, 2005). Alla base della scelta socratica vi è l'idea che un certo tipo di dialogo, quello autenticamente indirizzato alla risoluzione dei problemi in contrapposizione a quelli indirizzati alla persuasione, richieda una struttura precisa che è quella costituita da interventi brevi e circostanziati. In un confronto autentico è infatti

indispensabile procedere con ordine e avere la possibilità di controbattere punto per punto le argomentazioni, e questo diventa irrealizzabile se gli interventi sono troppo lunghi. Si tratta perciò di adottare un modello in cui i partecipanti condividano la necessità di procedere con un'analisi dettagliata delle singole argomentazioni, chiarendo le definizioni dei termini utilizzati e le connessioni proposte. Si tratta di un modello in cui a ogni partecipante è richiesto di dar conto di ogni suo intervento, di ogni posizione espressa e in cui gli espedienti retorici devono far posto all'analisi rigorosa delle argomentazioni. La possibilità di perseguire questo obiettivo, di esercitare cioè quella che possiamo definire funzione analitica del dialogo, è il vantaggio che offre la forma brachilogica in contrapposizione alle altre declinazioni del confronto dialogico. Analizzare vuol dire scomporre le argomentazioni, identificarne i fondamenti, i concetti chiave e chiarirne il significato: *“Many problems discussed in philosophy and everyday life can be resolved by providing clarity of words and grammar because some questions may have traps in them and lead to insoluble puzzles”* (Lampert, 2019, pp. 21-22). È attraverso la funzione analitica del linguaggio che si rende possibile la risoluzione collettiva di un problema, obiettivo diverso da quello perseguito nel confronto competitivo, in cui lo scopo è la difesa di una posizione attraverso le armi della persuasione. Le due modalità esprimono perciò potenzialità educative molto diverse. L'uso del dialogo che mira alla persuasione in classe si configura soprattutto come strumento di promozione delle competenze argomentative. Si tratta sicuramente di un obiettivo utile da perseguire, ma diverso da quello di creare una postura critica. Per raggiungere quest'ultimo obiettivo occorre promuovere quella sincronizzazione tra il dialogo con l'altro e il dialogo interiore (Flammia, 2021) che abbiamo accennato nel secondo capitolo. Il dialogo brachilogico non lascia spazio agli espedienti retorici, non permette di sfuggire al confronto dettagliato sulle diverse argomentazioni. In questo contesto il riconoscimento della fallacia, dell'errore di ragionamento, delle debolezze di un'argomentazione, è un obiettivo perseguito da tutti gli

interlocutori. Come ulteriore risultato di ciò, l'interlocutore è separato dalla posizione che esprime, che egli non presenta come un avvocato presenta il suo cliente. Le argomentazioni non sono difese a prescindere, ma sono offerte all'analisi critica dei dialoganti. Il confronto può così non prendere le forme di un conflitto tra diversi soggetti, ma diventare piuttosto l'espressione di un conflitto di idee che avviene contemporaneamente all'esterno, con l'altro, e all'interno, con se stessi, con le proprie convinzioni. In questo senso sostengo che l'uso della brachilogia, favorendo la funzione analitica del dialogo e mettendo da parte gli obiettivi competitivi, è la forma più adatta a provocare una dissonanza cognitiva.

La dissonanza ha origine dalla confutazione delle posizioni ingenuie degli studenti, e tale confutazione che prende il nome di *elenchos*. Il termine *elenchos* vuol dire sia "esame" che "confutazione" (Giannantoni, 2005, p. 141), ed esso infatti consiste innanzitutto nell'esaminare le argomentazioni, individuando punti deboli e contraddizioni, e invitando dunque gli interlocutori a chiarire e giustificare i propri enunciati. Quando viene a mancare la giustificazione si ha la vera e propria confutazione, e cioè il rifiuto dell'argomentazione. Procedendo in questo modo, scartando cioè di volta in volta le argomentazioni fallaci, il dialogo permette di avvicinarsi sempre di più alla verità o quantomeno alla risposta più ragionevole su un dato problema. È sostanzialmente in questo modo che avviene la maieutica socratica: attraverso il dibattito brachilogico serrato, Socrate confuta le posizioni ingenuie del suo interlocutore, costringendolo a interrogarsi per maturare delle argomentazioni più complesse e vicine alla verità. La confutazione delle misconcezioni produce infatti l'*aporia*, che si può sostanzialmente assimilare a una condizione di dissonanza cognitiva: "*Quale descrizione migliore di uno stato di aporia, come forma – precisamente – di conflitto interiore fra tesi opposte?*" (Valditara, 2014, p. 140). L'*aporia* è caratterizzata da dubbio e confusione, rappresenta perciò il momento in cui gli aspetti emotivi del confronto diventano determinanti. Il processo maieutico non può infatti avvenire solo sul piano logico: "*Il*

movimento logico che porta alla negazione della contraddittorietà è accompagnato sempre, nel metodo socratico, dal movimento psicologico di presa di coscienza da parte dell'interlocutore della contraddittorietà della propria tesi" (Candiotta, 2013, p. 51). Socrate è cosciente del fatto che la confutazione delle posizioni dei suoi interlocutori ha un risvolto emotivo che svolge un ruolo determinante nel processo di apprendimento. Nel suo approccio, la funzione educativa dell'elenchos si esprime anche attraverso l'induzione di un sentimento di vergogna nell'interlocutore: *"Da un punto di vista emotivo si deve sviluppare il sentimento della vergogna. Se questa presa di coscienza non accade, l'elenchos è inefficace e non porta alla seconda fase della maieutica socratica e cioè la ricerca e la generazione di una tesi positiva"* (Candiotta, 2013, p. 51). L'uso della vergogna è un aspetto problematico del metodo socratico che lo pone in netto contrasto con i paradigmi educativi contemporanei (Candiotta, 2018). Per comprendere appieno il ruolo che la vergogna ha nel metodo socratico sarebbe necessario approfondire il contesto socioculturale all'interno del quale è stato elaborato e le diverse sfaccettature del concetto (cfr. Cain, 2007; Candiotta, 2018). Come abbiamo già precisato però, non è questa la sede per una ricostruzione storica del metodo socratico e la SC non riproduce tutti gli elementi del metodo così come si configura nei dialoghi platonici. Quello che invece è importante ribadire in questa sede è che l'esperienza della dissonanza cognitiva porta a uno stress emotivo, e che dunque emozioni non necessariamente positive come quelle legate alla confusione e allo spiazzamento possano in realtà avere un ruolo importante nel processo di apprendimento. Come abbiamo già visto, la messa in discussione delle proprie idee può avere un costo emotivo importante che non può essere trascurato nell'azione educativa. La gradualità con cui le metodologie che usano la dissonanza devono essere presentate agli studenti e la calibrazione della dissonanza rappresentano perciò delle variabili determinanti che il docente ha il compito di gestire.

Un ultimo elemento riguardo la brachilogia socratica merita di essere preso in considerazione, ed è il ruolo degli ascoltatori non attivi durante lo scambio dialogico. È infatti lecito chiedersi se questo modello che privilegia lo scambio uno a uno, maestro e allievo, possa essere trasposto in una classe scolastica, e nel caso a quali condizioni, e dunque in che misura è possibile coinvolgere gli studenti che non partecipano attivamente allo scambio dialogico.

Occorre innanzitutto precisare che il dialogo socratico non è rigidamente strutturato, ma fluido e dinamico. Nei dialoghi platonici è usuale la partecipazione di volta in volta di diversi interlocutori (Keum, 2016). Questa impostazione, in una classe scolastica, può avere il vantaggio di ridurre il carico di stress emotivo sul singolo interlocutore, offrendo la libertà, lungo lo svolgimento del dialogo, di scegliere di volta in volta se avere un ruolo attivo o di solo ascolto. Ciò permette di declinare questo modello in senso inclusivo, rispettando cioè i tempi e le sensibilità diverse degli studenti. Forzare lo studente a parlare può essere controproducente, e non bisogna dimenticare che anche sapere stare in silenzio durante una discussione può essere considerata un'abilità: *“problem lies not in getting students to talk, but rather in how to make non-talkers feel that they are welcome in the group, whether they contribute overtly or not [...] not talking is also a skill in discussion!”* (Shields, 1953, p.481). Seguire il dialogo senza intervenire non implica infatti un'assenza di coinvolgimento. A proposito del ruolo del pubblico nei dialoghi socratici, Laura Candiotta introduce infatti il concetto di *elenchos retroattivo* (Candiotta, 2013, 2014), per indicare quando *“la confutazione socratica manifesta un'intenzione maieutica nei confronti non del singolo interlocutore ma degli uditori interni al dialogo e del pubblico che assiste alla lettura pubblica dei dialoghi. L'elenchos è cioè diffuso, nel suo essere un dispositivo pubblico di confutazione di un singolo interlocutore”* (Candiotta, 2014, p. 105). Come abbiamo visto, non è facile accettare le confutazioni delle proprie pre-conoscenze. Spesso l'interlocutore può non essere pronto ad affrontare lo stress emotivo legato all'abbandono delle sue convinzioni, può

non avere ancora la maturità necessaria per gestire efficacemente la sua emotività. Non bisogna però dimenticare che la confutazione delle sue misconcezioni avviene anche a beneficio del pubblico che assiste al confronto. Non si tratta di usare il singolo come mezzo per raggiungere il gruppo, ma piuttosto di usare il dialogo per mettere in scena una rappresentazione. La confutazione brachilogica espone al pubblico il processo di decostruzione delle misconoscenze, rende il dialogo interiore accessibile all'altro attraverso la sua esteriorizzazione nel confronto con l'altro. Il dialogo socratico si configura così come una sorta di teatro filosofico, non solo per lettori della trascrizione letteraria, ma anche e soprattutto a beneficio di chi ha la possibilità di ascoltarlo dal vivo: *“The Socratic dialogues are not so much isolated dialogues between individual interlocutors as they are dramas, philosophically tailored, reaching out to both individuals and the collectives of which they are part”* (Keum, 2016, p. 436).

3.5 La selezione dei temi

Le caratteristiche di un problema filosofico

Nella SC la selezione dei contenuti risponde ad esigenze molto precise. I due elementi chiave della SC, la brachilogia socratica e l'uso della dissonanza cognitiva, possono essere combinati in modo efficace solo nella trattazione di determinati temi opportunamente trasposti per la mediazione didattica. Escludendo innanzitutto una trattazione cronologica di autori e teorie filosofiche sul modello storico, per le ragioni che ho esposto nel primo capitolo, si tratta di selezionare dei temi, o più precisamente dei problemi filosofici. Il dialogo necessita infatti di un problema a cui trovare soluzione, una o più domande a cui rispondere. Occorre perciò chiarire tra quali tipologie di problemi operare la selezione o, detto altrimenti, quali sono le caratteristiche che definiscono un problema filosofico. Ovviamente, data la natura della

disciplina intrinsecamente votata alla problematicità, alla domanda riguardo cosa sia un problema filosofico sono state offerte risposte diverse e contrastanti (cfr. Lampert, 2019). Il progresso delle scienze e il rapporto non sempre chiaro con la filosofia rende oggi complessa l'identificazione di una specificità dei problemi filosofici. Sembra infatti che la scienza possa rispondere, o almeno provare a rispondere, anche alle domande fondamentali riguardo l'uomo e la realtà nella sua totalità. Il primo capitolo de *Il gene egoista*, celebre saggio di biologia di Richard Dawkins, risponde, alla luce dei risultati della ricerca in quella disciplina, alla domanda “*Perché esiste la gente?*” (Dawkins, 1995, p. 3). Si ripropone dunque la questione della legittimità della filosofia in un mondo in cui le scienze sembrano avere già gli strumenti per rispondere a tutte le domande. Riprendo perciò e cercando di completare la risposta che ho provato dare a questo interrogativo, argomentando a favore del ruolo transdisciplinare della filosofia, da intendersi dunque come disciplina di sintesi. Ho già portato esempi dalla quotidianità per argomentare come la frammentazione dei saperi non ci permetta di spiegare la realtà nella sua unità senza l'ausilio della filosofia. Propongo perciò adesso, in base a tale argomentazione, tre funzioni specifiche da attribuire alla pratica filosofica, funzioni specifiche che credo possano aiutare a legare la riflessione sugli obiettivi educativi dell'educazione filosofica con l'utilità sociale della disciplina e cioè una funzione analitica, una funzione di sintesi e la costruzione del senso.

Funzione analitica, Funzione di sintesi e Costruzione del senso

Ho già discusso della funzione analitica a proposito del dialogo: si tratta dell'analisi rigorosa e dettagliata delle argomentazioni al fine di chiarire i concetti base. La funzione di sintesi è il processo opposto di ricomposizione dei concetti che sono alla base di un problema, fornendo strumenti e struttura per il confronto di costrutti concettuali afferenti alle diverse discipline, nello sforzo appunto di superare la parcellizzazione dei saperi. La terza e ultima funzione riguarda infine il senso. Domande e risposte non esistono in uno spazio neutro, ma si

collocano necessariamente all'interno di un orizzonte di senso. Le verità che la ricerca filosofica scopre hanno un significato in relazione a noi, alla definizione che abbiamo dato riguardo gli obiettivi ultimi della ricerca. La costruzione di senso richiede la capacità di interpretare il sapere alla luce del significato che decidiamo di attribuire alla nostra esistenza come singoli individui e come membri di una comunità.

La necessità di praticare una disciplina che ci permetta di esercitare queste tre funzioni è forse di per sé evidente, ma trova comunque giustificazione negli obiettivi educativi ampiamente condivisi dalla comunità scientifica di settore, che ho identificato all'inizio di questo capitolo nella promozione di una postura critica. Dato questo quadro teorico, la necessità di selezionare problemi squisitamente filosofici viene meno, perché sostanzialmente qualsiasi problema che non trovi una risposta completa nelle singole discipline scientifiche si può qualificare come problema filosofico. Questo non vuol dire che i grandi problemi della storia della filosofia non siano significativi nell'approccio che sto delineando. Problemi come per esempio la definizione di giustizia, di bello e di libertà restano questioni filosofiche fondamentali che permettono di praticare la filosofia attraverso l'esercizio delle tre funzioni che ho indicato. Non essendoci però una predominanza specifica di una questione sull'altra da un punto di vista teoretico, la selezione dei temi alla base della trasposizione può essere impostata su criteri esclusivamente didattici.

Argomentazioni forti e controintuitive

I criteri di selezione adottati nell'applicazione della SC sono dunque rappresentati dalla familiarità con la domanda problematica iniziale, insieme alla presenza di un'argomentazione che sia allo stesso tempo controintuitiva, ma forte dal punto di vista logico-argomentativo.

Il primo requisito per l'identificazione di temi da trattare nell'ambito della SC è dunque la vicinanza con le realtà con cui lo studente ha già familiarità. Si tratta di una precisazione non banale nell'insegnamento della filosofia, dove il livello di astrattezza può rendere il tema

troppo lontano e impossibile individuare una zona di sviluppo all'interno della quale costruire lo scaffolding. Questo non vuol dire ovviamente banalizzare le tematiche filosofiche, né tanto meno evitare questioni squisitamente teoretiche, ma vuol dire porre come punto fermo la necessità che il problema che intendiamo trattare abbia senso per lo studente. Le pre-conoscenze degli studenti impongono lo spazio all'interno del quale la progettazione didattica deve svilupparsi. La capacità di problematizzare il reale è una competenza che la pratica filosofica cerca di promuovere: *“in philosophy, the first difficulty is to see that the problem is difficult”* (Russell, 1940, p. 11). La comprensione di un problema squisitamente teoretico non può dunque essere il punto di partenza dell'educazione filosofica, ma deve esserne l'obiettivo, a cui si potrà giungere solo con la necessaria gradualità. Questo vuol dire che le domande iniziali con cui si pone il problema devono essere comprensibili e dotate di senso per lo studente. Sarà l'evoluzione del confronto dialogico a perfezionare le domande man mano che la complessità del problema si impone sulle conoscenze ingenuie degli studenti.

Più nello specifico, i temi affrontati devono permettere la presentazione di argomentazioni forti e controintuitive. Con il termine controintuitivo intendo argomenti in conflitto con il senso comune. Ciò che viene considerato controintuitivo può dipendere dalle capacità percettive naturali dell'uomo o dal contesto culturale. Che un albero che cade nella foresta non faccia rumore se nessuno sta ascoltando è un concetto controintuitivo, perché non siamo naturalmente portati a riflettere sulla natura delle nostre percezioni. Ma anche l'idea che le donne e gli uomini debbano avere gli stessi diritti può essere contraria al senso comune in un contesto in cui la tradizione ha instillato forti convinzioni sulla disuguaglianza imposta tra i due sessi. La costruzione di argomentazioni controintuitive richiede quindi di familiarizzare con le conoscenze preesistenti degli studenti su un determinato argomento. Le argomentazioni controintuitive sono le più adatte per costruire uno scambio dialogico che costringa gli studenti ad analizzare e mettere in discussione le proprie conoscenze. Presentare dunque

argomentazioni che contraddicono il senso comune in un contesto educativo promuove quelle emozioni epistemiche cui abbiamo già trattato come la sorpresa, la curiosità, la confusione e la meraviglia, fondamentali per l'apprendimento di (Pekrun, Vogl, Muis, & Sinatra, 2016; Candiotta, 2019; Nerantzaki, Efklides & Metallidou, 2021) e che storicamente sono associate alla motivazione alla pratica filosofica (Berti, 2011; Candiotta, 2019).

Tali argomentazioni in contrasto con il senso comune devono essere però forti abbastanza da poter essere usate efficacemente nella pratica dell'elenchos. Un'argomentazione si definisce forte in base alla sua resistenza alla confutazioni (Pollock, 1987; Nussbaum, & Edwards, 2011). Se il docente può utilizzare un'argomentazione forte nell'elenchos, è nella condizione di poter confutare le controargomentazioni degli studenti facendo leva unicamente sul rigore logico, senza ricorrere ad espedienti retorici.

Un esempio di argomento: determinismo e libero arbitrio.

Un esempio concreto di argomentazione forte e controintuitiva è il determinismo fisico, nel più ampio problema del rapporto tra determinismo e libero arbitrio. Si tratta di un tema squisitamente filosofico, molto complesso, che si presta a facili fraintendimenti proprio perché controintuitivo. Il concetto di determinismo, secondo le parole di Democrito, è l'idea per cui: *“niente è prodotto dal caso, ma c'è una causa determinata di tutte le cose che diciamo prodursi spontaneamente o per caso”* (Democrito, 2005, p. 6). Secondo questa idea, per qualsiasi fenomeno c'è una causa precisa che lo ha determinato, perciò qualsiasi cosa accade non poteva non accadere o accadere in maniera diversa. Ciò vale anche per il futuro, perché qualsiasi cosa accadrà è già determinata da precise cause, a loro volta determinate da altre cause, e così via. Insomma, è come se il futuro fosse già scritto, anche se in un libro che non potremo mai leggere. Laplace spiega questo concetto in un celebre passaggio in cui immagina che un'ipotetica intelligenza superiore, *“che, a un istante dato, conoscesse tutte le forze da cui la natura è animata e la situazione rispettiva degli esseri che la compongono, se*

fosse sufficientemente vasta per sottoporre questi dati all'analisi, abbraccerebbe nella medesima formula i movimenti dei più grandi corpi dell'universo e quelli del più leggero atomo; nulla sarebbe più incerto per essa, e l'avvenire, come il passato, sarebbe presente ai suoi occhi" (Laplace, 1967, p. 243). Ho usato la parola idea o teoria per descrivere questo ragionamento, ma in realtà che la realtà sia determinata è una verità praticamente impossibile da smentire: il determinismo si potrebbe negare solo sostenendo che esistano eventi che avvengono senza una causa, e ciò è impossibile, o che la stessa causa possa dare risultati differenti, il che è altrettanto illogico (cfr. Bricmont, 2004). L'idea del senso comune è che il libero arbitrio sia incompatibile con il determinismo, per questo si tratta di un tema che ben si presta a creare un contrasto con il senso comune: *"I have called physical determinism a nightmare. It is a nightmare because it asserts that the whole world with everything in it is a huge automaton, and that we are nothing but little cogwheels, or at best sub-automata, within it"* (Popper., 1972, p. 222). In realtà, la maggior parte dei filosofi contemporanei sono compatibilisti, sostengono cioè che il determinismo sia compatibile con il libero arbitrio (cfr. Searle, 2004). La comprensione di una posizione compatibilista è però un obiettivo complesso a cui si può giungere per gradi. In un primo intervento didattico l'obiettivo può essere quello di rendere chiara la problematicità del concetto di libero arbitrio e spingere ad una comprensione della complessità del tema, creando una dissonanza cognitiva. In questo caso la dissonanza è tra l'idea del senso comune (il libero arbitrio esiste, perciò il futuro non è determinato), con l'argomentazione forte e controintuitiva presentata (il futuro è determinato perché tutto ciò che accade ha una causa).

È chiaro che la selezione di questioni problematiche con tali caratteristiche risulta decisamente complessa e richiede un certo grado di creatività. Nel prossimo paragrafo proverò chiarire l'utilità delle scelte riguardo questi criteri di selezione, contestualizzandole all'interno della struttura della SC.

3.6 Socratic Challenge: la strutturazione della strategia didattica

In questo paragrafo possiamo dunque procedere alla descrizione della struttura della SC, analizzando i momenti del suo svolgimento: l'elicitazione delle pre-conoscenze, la presentazione del problema, la brachilogia socratica, la sintesi finale.

L'elicitazione delle pre-conoscenze

Questa prima fase ha l'obiettivo di far emergere le pre-conoscenze sul tema. Non si tratta di una ricognizione che mira alla scoperta delle conoscenze pregresse degli studenti, quanto piuttosto di un momento di confronto con l'obiettivo di esplicitare e condividere tali conoscenze. Trattandosi infatti di tematiche controintuitive, le pre-conoscenze che si intende elicitarle appartengono al senso comune, sono perciò in linea di massima condivise da una comunità di riferimento. Questa fase consiste dunque nell'esplicitare e chiarire una tesi di partenza condivisa dalla classe. L'elicitazione avviene attraverso la presentazione di un aneddoto o un problema, seguita da domande chiuse a cui gli studenti rispondono per alzata di mano, e domande aperte in cui si chiede di esprimere la propria opinione con la massima libertà, con il solo obbligo di argomentare la propria posizione. In questa prima fase il docente ha il compito di facilitare il processo di esplicitazione e chiarimento delle teorie ingenuie sul tema prescelto. La modalità principale attraverso cui avviene tale mediazione è l'uso del rispecchiamento, ovvero la risposta a specchio o a riflesso, cioè la risposta con cui l'insegnante mostra di aver compreso l'intervento dello studente, attraverso una parafrasi ipotetica (Lumbelli, 1981, 1982). Si tratta di un elemento dell'approccio rogersiano, ripreso e sviluppato in Italia dalla ricerca di Lumbelli.

Alla fine di questa fase il docente condivide una sintesi del ragionamento svolto, che rappresenta appunto l'esplicitazione, sotto forma di una tesi iniziale, delle pre-conoscenze.

La presentazione del problema

La seconda fase consiste nella presentazione della tesi forte e controintuitiva che contraddice l'argomentazione di partenza condivisa dagli studenti. La tesi controintuitiva viene spiegata attraverso uno o più esempi, per lo più esperimenti mentali, e agli studenti viene chiesto di esprimere liberamente la loro opinione a riguardo, argomentandola. Il momento della presentazione del problema si sovrappone allo scambio brachilogico. A meno che non ci sia un'estrema omogeneità della classe nella comprensione della problematicità del tema trattato, infatti, gli interventi degli studenti mostreranno diversi livelli di comprensione. Perché dunque il dialogo raggiunga il massimo livello di inclusività, adattandosi ai ritmi diversi degli studenti, il rapporto tra la presentazione del problema e la sua discussione deve evolversi in modo flessibile e circolare. Il confronto può portare dunque ad una riformulazione del problema che avviene attraverso esempi diversi, eventualmente arricchiti dai dubbi e dalle osservazioni emerse dagli interventi. La riformulazione del problema si ripropone nuovamente come tesi di partenza che gli studenti sono invitati a discutere, in un andamento ricorsivo, che viene portato poi a conclusione dal docente.

La brachilogia socratica

Il momento brachilogico viene preceduto dalla condivisione, da parte del docente, delle regole attraverso cui avverrà lo scambio dialogico, e cioè l'assoluta libertà di espressione, l'illegittimità di principi di autorità a cui far riferimento e la prerogativa del docente di dirigere il dialogo gestendo i turni ed eventualmente interrompendo gli interventi. Ribadire il diritto alla libertà di espressione, specialmente quando si trattano temi controversi, è ovviamente un prerequisito indispensabile. Lo studente deve sentirsi libero di esprimere la propria tesi senza censure, anche nel caso in cui questa possa essere considerata offensiva per alcuni. Le altre due indicazioni esplicitano il ruolo del docente come mediatore del sapere nel contratto didattico. Nel confronto dialogico l'appello a un qualsiasi principio di autorità è da

considerarsi una fallacia logica, il docente non può perciò imporre le nozioni, ma solo argomentarle. L'arena del dibattito deve essere caratterizzata da un rapporto democratico da questo punto di vista, i privilegi del docente risiedono nella sua padronanza del tema e della logica, non nella sua autorità. Le argomentazioni devono essere perciò sviluppate in modo analitico evitando un linguaggio tecnico quando non indispensabile, in modo che la coerenza logica sia evidente. È il riferimento a principi logici a determinare i paletti all'interno dei quali si può sviluppare il dialogo, è necessario perciò che essi siano esplicitati con la massima chiarezza.

Se l'autorità del docente non costituisce un criterio di valutazione delle argomentazioni, è però vero che egli svolge la funzione di organizzare praticamente il confronto. È il docente che assegna i turni di parola, dietro richiesta degli studenti, ma con l'obiettivo di allargare il più possibile il confronto. E spetta anche al docente la prerogativa di interrompere gli interventi. La facoltà di interrompere gli interventi rappresenta un passaggio delicato, ma fondamentale. Perché il dialogo permetta l'esecuzione della sua funzione analitica è necessario che il docente interrompa gli interventi troppo lunghi e chieda agli studenti di procedere affrontando un tema alla volta. La scelta della brachilogia risponde proprio a questa esigenza ed è questa la ragione per cui Socrate la contrappone alla macrologia. Le interruzioni devono essere fatte però in modo tale che lo studente ne comprenda il senso, il primo obiettivo è infatti quello di abituarlo a questa forma dialogica. Nel lungo termine, l'obiettivo finale è che a un certo punto gli studenti padroneggino la forma brachilogica, e che il docente possa gradualmente lasciare loro la gestione del dialogo.

Lo scambio dialogico sotto forma di brachilogia è arricchito dall'uso del rispecchiamento con riformulazione perfezionatrice (Lumbelli, 1992), e cioè una parafrasi ipotetica che cerca di chiarire il significato degli enunciati degli studenti, ipotizzando eventualmente elementi e connessioni mancanti. Il rispecchiamento è presentato come ipotesi e il perfezionamento, da

intendersi nel senso di una maggiore chiarezza dell'argomentazione, si riduce al minimo indispensabile per cercare accompagnare lo studente nella riformulazione tenendo il suo passo. Detto altrimenti, perfezionare gli interventi vuol dire cercare di chiarirli mostrando struttura e connessioni logiche dell'enunciato, a beneficio degli studenti che hanno fatto gli interventi e di quelli che stanno ascoltando, cercando di evitare però un'eccessiva sistematizzazione, mantenendo perciò imperfezioni e incongruenze. Il rispecchiamento inteso in questo senso ha l'obiettivo di promuovere il prosieguo del confronto, anche sotto forma di invito implicito alla riformulazione degli interventi. Rispecchiare non vuol dire accettare, perciò tale strategia si concilia perfettamente con la confutazione degli enunciati dell'allievo. L'assunzione di una comunicazione non autoritaria che fa leva sull'ascolto e il rispecchiamento non preclude la messa in discussione delle argomentazioni degli studenti, perché c'è una distinzione tra l'accettazione dei loro interventi, intesa come promozione della libertà di espressione, e la valutazione positiva delle posizioni espresse: *“Il vantaggio di questa distinzione consiste nel fatto che in questo caso si garantisce all'altro un incoraggiamento rassicurante senza per questo sollecitare dipendenza, si garantisce cioè rassicurazione ma non passivizzazione, si rispetta pertanto il principio dell'educazione alla libertà mediante la libertà, pur non rinunciando ad un attivo impegno nella comunicazione e quindi senza ricadere in atteggiamenti rinunciatari e lassisti”* (Lumbelli, 1981, pp. 40-41).

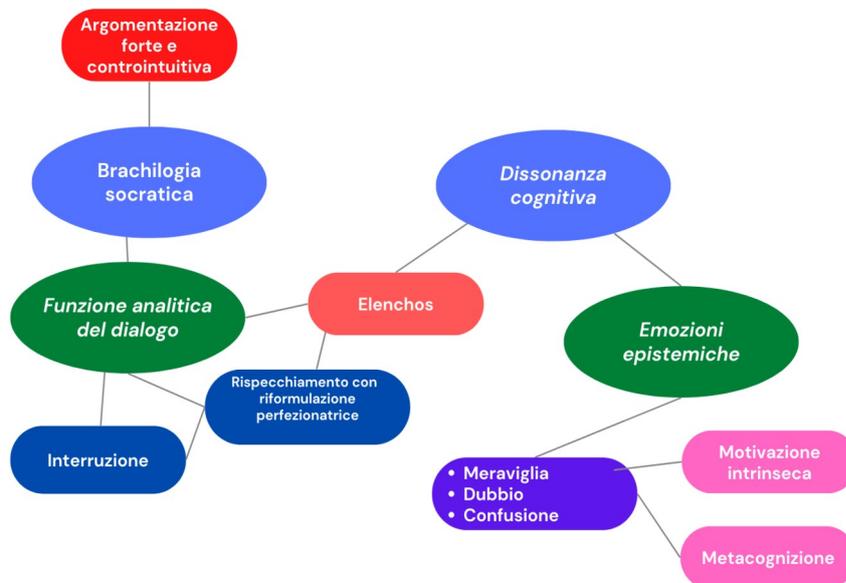
Come già detto infatti, nel confronto brachilogico avviene l'elenchos, la confutazione delle controargomentazioni proposte dagli studenti. L'elenchos mira alla creazione di una dissonanza cognitiva. La confutazione delle controargomentazioni deve essere perciò presentata con estrema cautela, perché essa sia sufficiente chiara e forte da provocare la dissonanza, ma non tale da provocare i meccanismi di difesa di cui abbiamo parlato.

A questo punto, se la strategia si è rivelata efficace, la dissonanza porta naturalmente ad un momento di stallo nel ragionamento. Le emozioni epistemiche che caratterizzano la dissonanza come il dubbio e la confusione impediscono infatti il prosieguo del dialogo.

La sintesi finale

Il momento della sintesi finale ha l'obiettivo di dare un senso all'esperienza condivisa e fornire i primi strumenti allo studente per affrontare il disagio emotivo causato dalla dissonanza. Il docente condivide una sintesi del confronto dialogico e delle argomentazioni espresse, esplicitando ancora una volta l'argomentazione forte e controintuitiva, e sottolineando le implicazioni che essa può avere nella costruzione di un più ampio orizzonte di senso. Il momento della sintesi è anche un invito a riflettere sull'esperienza dal punto di vista emotivo, esplicitando la necessità di una riflessione metacognitiva sul confronto interno ed esterno.

Riassumo nello schema i momenti della SC in relazione ai suoi elementi principali.



La descrizione presentata mantiene ancora un livello di astrattezza tale da precludere una riflessione seria sulla sua applicabilità nel contesto reale di una classe scolastica. La seconda parte di questo lavoro cercherà perciò di superare questo limite, presentando l'origine del metodo all'interno di un contesto scolastico reale e una ricerca empirica articolata in due fasi. sulla percezione del metodo da parte degli studenti e sulle sue caratteristiche specifiche così come emergono nelle interazioni discorsive.

PARTE SECONDA: LA RICERCA EMPIRICA

CAPITOLO 4 - Il disegno di ricerca

4.1 Origine e rilevanza della ricerca

La ricerca empirica oggetto di questo di lavoro ha origine da una serie di laboratori filosofici tenuti negli anni 2016/2019 all'Istituto Tecnico e Professionale Facchinetti di Castellanza (VA) a cui ho preso parte come docente. La strategia descritta nel capitolo precedente è stata applicata e affinata in tali laboratori per tre anni scolastici, prima di diventare oggetto della presente ricerca di dottorato ed essere riproposta in altri contesti scolastici.

Il coinvolgimento degli studenti è stato numericamente significativo. I laboratori, poiché non inseriti nel curriculum dei diversi indirizzi, sono stati proposti come un progetto ad adesione volontaria, a cui hanno partecipato circa 150 studenti nell'ultimo anno. Questo dato rappresenta, a mio parere, un elemento determinante per la rilevanza di questa ricerca. Se si tiene conto del contesto, la partecipazione volontaria di un così alto numero di studenti rappresenta un primo elemento di interesse nei confronti delle potenzialità della SC come strategia didattica da introdurre negli istituti tecnici e professionali.

La rilevanza di questa ricerca risiede soprattutto nel suo legame tra pratica didattica e riflessione teorica, tra i problemi originati in un contesto e un'esperienza reale e la ricerca educativa empirica. Il complesso rapporto tra teoria e pratica che caratterizza la ricerca educativa si è espresso di frequente nella creazione di un divario tra le due più volte denunciato (cfr. Lagemann, 2000; Hiebert et al., 2002; Miretzky, 2007; Mazzoni, & Mortari, 2015). Il confronto con altri ambiti può forse contribuire a chiarire il senso che il rapporto con la prassi può avere nel determinare la rilevanza di una ricerca educativa: *“Se il criterio per validare una ricerca in ambito medico è che essa trovi un'ampia risonanza tra i clinici,*

analogamente una buona ricerca in educazione deve trovare un'ampia risonanza fra i pratici dell'educazione" (Mazzoni, & Mortari, 2015, p. 177). La rilevanza della ricerca educativa si esprime dunque soprattutto nel suo impatto sulla pratica: *"Come la ricerca clinica è chiamata a migliorare e potenziare le pratiche terapeutiche, la ricerca in educazione deve fornire indicazioni operative. Una pratica educativa che si può nutrire dei contributi che vengono dalla ricerca si sviluppa e si potenzia nei dispositivi pedagogici, consentendo l'apertura di ulteriori piste epistemiche"* (Mazzoni, & Mortari, 2015, p. 187). Le *"indicazioni operative"* non vanno intese in senso prescrittivo, ma piuttosto nel risultato di un'analisi chiarificatrice dei problemi che permetta di individuare variabili rilevanti e produrre schemi di azione coerenti con tali risultati: *"Quando non si sviluppa a partire da quel materiale vitale che è l'esperienza e con l'esperienza non si misura, allora la teoria fatica a svolgere la sua specifica funzione, che consiste nel rischiarare la problematicità dell'agire educativo, perché non avendo radici nell'esperienza manca di una reale capacità ermeneutica e per questo non è in grado di offrire misure valide per orientare i processi deliberativi"* (Mortari, 2009, p. 36). Questo non vuol dire che la ricerca educativa debba avere un carattere meramente strumentale, subordinato alla pratica, ma piuttosto che essa si debba strutturare su un rapporto di stretta comunicazione con i pratici, e che perciò debba essere dotata di senso per loro. Spesso, infatti, il mondo della scuola non riconosce la legittimità delle scienze pedagogiche: *"Se vi trovate in una riunione d'insegnanti della scuola secondaria, fare del sarcasmo sulla pedagogia e i pedagogisti è un modo quasi sicuro per guadagnarsi la loro simpatia"* (Giunta, 2017, p. 249). Tale osservazione sembra trovare conferma negli studi sul pensiero degli insegnanti, che mostrano come spesso la ricerca educativa sia ritenuta irrilevante e priva di indicazioni utili per la pratica didattica (Woods, 1986; Huberman, 1989; Kennedy, 1997; Hiebert, Gallimore, Stigler, 2002; Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007; Vanderline & Van Braak, 2010). Se una spiegazione si può trovare nella scarsa preparazione degli insegnanti,

non si può non riconoscere allo stesso tempo che parte della ricerca educativa rischia di essere caratterizzata da una certa autoreferenzialità: *“I pratici mancano di competenze di ricerca – la loro formazione non è adeguata per la ricerca, ma molta ricerca è autoreferenziale; in altre parole non c’è connessione tra ‘academic research’ and ‘practitioners’. I ricercatori accademici non verificano il reale valore delle loro ricerche, e i pratici non lasciano entrare nella loro pratica educativa i suggerimenti che la ricerca può offrire loro”* (Mazzoni & Mortari, 2015, p. 179). È difficile immaginare la rilevanza di una ricerca educativa che non sia percepita come tale dagli operatori del settore. Appare dunque ovvio come il dialogo tra i due mondi della pratica e della ricerca sia il prerequisito imprescindibile perché la produzione scientifica in questo ambito possa essere considerata rilevante.

Mortari, riprendendo Dewey, scrive: *“una buona teoria è quella che nasce da una considerazione attenta della pratica; questa infatti si pone all’inizio e al termine di una buona ricerca”* (Mortari, 2009, p. 36). Questa ricerca è stata progettata e sviluppata proprio a partire da queste considerazioni. Partire dalla pratica in questo caso vuol dire partire da un’esperienza concreta che presenta delle ovvie potenzialità nel poter *“offrire misure valide per orientare i processi deliberativi”* (Mortari, 2009, p. 36) per i docenti che si troveranno a lavorare in contesti analoghi. I laboratori di filosofia in cui la SC è stata applicata hanno impegnato un alto numero di studenti per un tempo relativamente lungo, in un contesto nuovo, quello degli istituti tecnici e professionali e dell’organico di potenziamento.

Lo scopo di questa ricerca è anche quello di tornare alla pratica, attraverso l’identificazione di elementi che possano rilevarsi effettivamente utili per gli insegnanti. Per raggiungere tale obiettivo, la scelta del linguaggio è stata orientata, per quanto possibile, alla chiarezza espositiva, cercando di evitare una prosa complessa e orientata all’estetica che spesso si è rilevata come un elemento critico nella produzione della ricerca umanistica in generale e pedagogica in particolare (cfr. Baldacci, 2015). Non si può ovviamente sfuggire alla

complessità dei temi affrontati, ma cercherò di strutturare l'esposizione dei risultati in modo chiaro e schematico perché essi possano costituire degli elementi ben definiti con cui confrontarsi nella progettazione e nell'attività didattica come nella predisposizione di analoghi disegni di ricerca sul tema.

4.2 L'organico di potenziamento e le condizioni per la riflessività del docente

Nell'ottica di mantenere aperto un dialogo significativo tra la ricerca e la pratica, ritengo utile indagare i presupposti che hanno reso possibile la realizzazione dei laboratori filosofici all'interno dei quali la SC è stata applicata. I laboratori sono stati infatti proposti agli studenti e poi realizzati nell'ambito dell'organico di potenziamento istituito dalla Legge 107/2015. Con tale provvedimento legislativo, i docenti di filosofia entrano di fatto negli istituti tecnici e professionali, senza però avere un ruolo preciso che specifichi le mansioni, essendo tale definizione delegata all'autonomia delle singole scuole. Nel mio caso specifico, l'attività principale è stata la sostituzione dei colleghi assenti, che comportava generalmente supplenze di una o due ore per classe. Le sostituzioni erano di solito assegnate la mattina stessa o il giorno precedente. Si crea così una routine lavorativa nuova, che non ha precedenti nel nostro paese, sulle cui caratteristiche è utile ragionare, non solo in relazione alla genesi del progetto didattico che ha permesso l'applicazione della strategia oggetto di indagine in modo continuativo, ma anche riguardo lo sviluppo della professionalità del docente, in particolare in relazione all'assunzione di una postura riflessiva. Tale postura consiste nella capacità di autoanalisi del docente, inella capacità di riflettere sulle proprie pratiche *“il professionista riflette prima, durante e dopo l'azione. Nel corso della sua riflessione, utilizza*

rappresentazioni e saperi di fonti diverse. Senza questa capacità di mettere in gioco e di attualizzare i saperi (attraverso gli schemi d'azione), non ci sono competenze, ma soltanto conoscenze" (Altet et al., 2006, p. 104). La riflessività nella pratica professionale è oggi universalmente considerata come un tratto imprescindibile di un insegnante competente (Jay & Johnson, 2002), e non a caso la letteratura è concorde nel riservarle un ruolo centrale nella formazione dei docenti (Quinn, Pultorak, Young & McCarthy, 2010). Il concetto non ha una definizione univoca (Lawrence-Wilkes & Ashmore, 2014), ma si può far risalire a Dewey, che in *How we think*, distingue tra pensiero routinario e pensiero riflessivo (1933). Mentre il pensiero routinario è guidato dalla tradizione e dall'abitudine, il pensiero riflessivo è proprio di chi si interroga sulle proprie credenze e le proprie azioni: *"Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought"* (Dewey, 1933, p. 9). Il costrutto di Dewey ha avuto un notevole impatto sulla riflessione pedagogica rispetto al tema delle competenze dei docenti, specialmente a partire dagli anni Ottanta (Smyth, 1992), ed è alla base del concetto di professionista riflessivo elaborato da Schön (1983). La riflessività realizza quell'aspirazione all'unità dei saperi relativi all'agire educativo coniugando la teoria con la pratica nell'assunzione di una postura da ricercatore di fronte a un problema da risolvere: *"He does not keep means and ends separate, but defines them interactively as he frames a problematic situation. He does not separate thinking from doing, ratiocinating his way to a decision which he must later convert to action. Because his experimenting is a kind of action, implementation is built into his inquiry"* (Schön, 1983, pp. 84-85). L'insegnante è chiamato a mettere in atto una riflessione sul proprio agito, ma anche un'attività di metacognizione: *"il soggetto che riflette è un io che si dirige sui suoi stessi vissuti e si ascolta pensare mentre pensa. Solo attraverso l'atto della riflessione la mente può*

diventare consapevole della qualità degli atti cognitivi compiuti e dunque è un atto cognitivo della stessa qualità dell'oggetto cui si dirige" (Mortari, 2003, p. 154).

L'attività riflessiva si contrappone a quella routinaria, e si caratterizza nel suo non dare per scontato nulla della pratica, nel riflettere su ogni azione, che deve trovare la sua legittimazione in scelte ragionate invece che nell'abitudine. L'abitudine è costituita da tutti quegli schemi di comportamento che il docente adotta come frutto delle sue esperienze passate. Bourdieu usa il termine *habitus* per indicare l'insieme di questi schemi di comportamento (Bourdieu, 2005). Ai fini della professionalizzazione del lavoro del docente è necessario che i saper impliciti alla base dell'*habitus* siano esplicitati e diventino oggetto di riflessione critica. Perché ciò avvenga è necessario un intervento esterno o un cambiamento della situazione lavorativa che obblighi a rivedere la propria routine: *"L'habitus rimane spesso una forma di conoscenza tacita. Quando l'insegnante prende consapevolezza del proprio habitus e della necessità di conoscerne il funzionamento allo scopo di gestirne il cambiamento? Può accadere in situazioni accidentali che destabilizzano le concezioni soggettive, oppure in situazioni appositamente predisposte, come può essere la formazione"* (Magnoler, 2011, p.p. 75-76). Da questo punto di vista, l'istituzione dell'organico di potenziamento ha comportato, almeno per quanto riguarda la mia esperienza personale, la necessità di rimettere in discussione gli schemi di azione di una certa tradizione di insegnamento della filosofia e poter così sperimentare in libertà. Per la figura del docente di potenziamento, infatti, specialmente all'indomani della sua istituzione, vengono meno le condizioni ambientali che caratterizzavano la routine del docente curricolare, come la necessità di seguire la programmazione ministeriale della propria disciplina in una precisa scansione temporale, l'obbligo della valutazione nelle modalità in cui è oggi definita e conseguentemente la possibilità di poter contare sulla motivazione estrinseca alla partecipazione alle attività da parte degli studenti. I problemi relativi al coinvolgimento degli

studenti acquistano una connotazione profondamente diversa quando si entra in una classe privati dell'autorità del docente curricolare e del potere di assegnare un voto. Tali privazioni costringono a confrontarsi sul senso del proprio insegnamento, a riflettere sulle questioni relative alla trasposizione didattica, al metodo e alla valutazione, calando la teoria nella pratica quotidiana. E insieme a tali privazioni, viene meno anche il carico burocratico che spesso occupa buona parte delle attività del docente. Si crea così l'ambiente ideale perché si possano affrontare le sfide quotidiane con la libertà e la creatività indispensabili per fare fronte all'imprevedibilità che è propria di questa attività. Il perenne mutamento della società e l'evoluzione dei saperi richiedono infatti che la scuola e il docente assumano un ruolo attivo non solo nella trasmissione del sapere, ma anche nella sua creazione, perché i due aspetti sono indissolubilmente legati, come ricorda Bruner: *“Il linguaggio dell'educazione è il linguaggio della creazione di cultura, non solo dell'acquisizione o del consumo di conoscenze”* (Bruner, 1986, p. 163). È a partire da queste riflessioni che il lavoro di trasposizione didattica, di progettazione e valutazione degli interventi formativi è stato affrontato, vale la pena perciò, in un'ottica di trasferibilità, tenere chiare a mente le condizioni che ne hanno permesso la realizzazione e valutare la possibilità di replicare tali condizioni nei diversi contesti.

I laboratori di filosofia all'Istituto Facchinetti sono stati proposti dunque agli studenti durante le ore di sostituzione dei colleghi assenti. Questo voleva dire proporre gli stessi interventi educativi a classi diverse decine volte nel giro di poche settimane. La possibilità di ripetere l'intervento più volte in un tempo ristretto si è rilevata come una modalità estremamente utile per la riflessione e la messa in discussione delle scelte didattiche, operazione che ha richiesto tempi molto lunghi in cui il lavoro di progettazione e la pratica si alternavano.

4.3 I laboratori di filosofia all'Istituto Facchinetti di Castellanza

Nell'ambito del potenziamento, dunque, la SC è stata utilizzata inizialmente durante le ore di supplenza che hanno coinvolto nei primi tre mesi dell'anno scolastico 2016/2017 circa 1000 studenti su una popolazione scolastica complessiva di 1200. Si è deciso poi, anche a seguito della specifica richiesta di molti studenti di poter frequentare più ore di filosofia, di proporre un corso pomeridiano, della durata di 2 ore settimanali, da metà gennaio a metà maggio, per un totale di circa 32 ore. Il corso pomeridiano si è svolto per tre anni scolastici e nell'ultimo anno ha avuto circa 300 iscritti, di cui circa 150 partecipanti effettivi. La mancanza di dati precisi su questa esperienza è dovuta non soltanto al fatto che essa si è posta inizialmente come un'attività didattica senza fini di ricerca, ma anche alle difficoltà organizzative naturalmente legate ad un percorso educativo nuovo. All'organizzazione hanno partecipato altri docenti di potenziamento di filosofia, da me formati sulla strategia SC, che però hanno avuto un ruolo circoscritto e limitato nella conduzione dei laboratori. Per tale ragione ho deciso di limitare la ricerca empirica ai soli laboratori condotti da chi scrive, ma anche perché la possibilità di trasferire la strategia in altri contesti attraverso la formazione di altri docenti richiederebbe un'attenzione specifica. In questa sede perciò mi limiterò solo a contestualizzare i risultati in vista di una tale possibilità, rimandando perciò a future ricerche un'indagine scientifica del tema.

4.4 Domande di ricerca

L'obiettivo di questa ricerca è quello di dare un contributo al dibattito sulla didattica della filosofia, analizzando gli elementi caratterizzanti della SC nell'ottica di una trasferibilità in contesti diversi, anche in relazione all'ipotesi dell'introduzione della disciplina, di cui si

discute da anni (Gaiani, 2014), in altri indirizzi scolastici oltre quelli liceali. Le caratteristiche della strategia e l'idea della filosofia che ne è alla base, e cioè quella di una disciplina di sintesi, mi inducono a suggerire che la SC potrebbe essere applicata anche in altri insegnamenti disciplinari.

Questa indagine ha una funzione esplorativa (Lumbelli, 1980), mira cioè a indagare il fenomeno attraverso domande ampie che aprano alla scoperta di eventuali elementi di interesse. In sintesi, perciò, le domande di ricerca sono:

1. Quali sono le caratteristiche della Socratic Challenge?
2. Può costituire una metodologia didattica da proporre?
3. A quali condizioni?
4. All'interno di quale quadro progettuale?

La prima domanda mira ad un'esplorazione della strategia, all'identificazione delle sue specificità. Nella prima parte di questo lavoro ho analizzato la struttura della SC a livello di progettazione didattica, obiettivo della ricerca empirica è quello di ricercare elementi caratterizzanti rispetto alla sua applicazione in contesti reali. Ciò comporterà anche entrare nel dettaglio delle interazioni dialogiche, individuando patterns ed elementi significativi.

La seconda domanda richiede un lavoro di sintesi dei risultati della ricerca per stabilire se la SC possieda le caratteristiche per poter essere identificata come una vera e propria metodologia didattica da proporre in contesti analoghi a quelli di ricerca. Uso il termine metodologia al posto di strategia, con cui ho presentato fino adesso la SC, perché intendo il primo come un insieme coerente tra teoria e pratica, una serie di schemi d'azione che trovano la loro giustificazione in un quadro teorico preciso e la loro applicazione in una prassi didattica sperimentata. Per rispondere perciò a questa domanda di ricerca, sarà necessario testare la coerenza delle premesse teoriche con l'applicazione pratica del metodo.

La terza domanda riguarda le condizioni di trasferibilità. L'obiettivo è perciò quello di identificare gli elementi imprescindibili per l'applicazione della strategia in contesti diversi. Si tratta dunque di riconoscere nel contesto le variabili determinanti e valutare le condizioni di riproducibilità.

La quarta e ultima domanda riguarda la contestualizzazione della SC. Si tratta dunque di individuare criteri e modalità attraverso cui gli obiettivi didattici della SC si possono integrare in un più ampio progetto educativo. Ci riferiamo da una parte agli elementi che possono mettere in connessione obiettivi e metodologie delle diverse discipline e dall'altra di inquadrare la SC in percorso educativo a lungo termine che preveda dunque l'integrazione con altre metodologie.

4.5 Quadro metodologico

Per rispondere alle domande di ricerca, data la complessità dell'oggetto di indagine e il duplice ruolo di chi scrive in quanto ricercatore e docente che progetta e conduce gli interventi didattici, ho optato per una ricerca empirica di tipo qualitativo e naturalistico, sul modello del self-study (Hamilton & Pinnegar, 2009), articolata in due fasi.

La scelta di un approccio qualitativo è legata alla natura esplorativa della ricerca (Lumbelli, 1980). Le domande di ricerca non si configurano infatti come ipotesi da testare, ma come quesiti aperti che richiedono una comprensione profonda e aperta del fenomeno. Si tratta di comprendere l'oggetto di ricerca nella sua complessità, muovendosi da una conoscenza della sua natura data dal mio ruolo in quanto ideatore della strategia, ad una più profonda comprensione sistemica che presuppone la rivelazione dei saperi impliciti e la loro analisi critica.

Si tratta inoltre di una ricerca naturalistica (Patton, 2002) perché il fenomeno, specialmente nella seconda fase, viene studiato nel suo contesto naturale. L'attenzione al contesto naturale deriva dalla necessità di minimizzare la distanza tra la ricerca e la prassi didattica e per massimizzarne la rilevanza in termini di potenzialità di impatto nella pratica: *“Naturalistic inquiry is based on the notion that context is essential for understanding human behavior, and acquiring knowledge of human experience outside of its natural context is not possible”* (Patton, 2002, p. 98). Si tratta cioè di non isolare il fenomeno da tutti quegli elementi ambientali determinati dal contesto di una classe reale, coscienti del fatto che tali variabili possono avere un peso nel determinare l'efficacia di una metodologia didattica.

Il modello metodologico di riferimento è il self-study (Loughran, Hamilton, LaBoskey & Russell, 2007; Hamilton & Pinnegar, 2009). Si tratta di un approccio nato negli anni Novanta del Novecento, sviluppatosi in linea con l'action research, la teacher research, la reflective practice e le altre forme di ricerca pratica (Vanassche & Kelchtermans, 2015). Il self-study include nel campo di indagine il sé, che tradizionalmente è escluso nel lavoro di ricerca scientifica, rivalutando il coinvolgimento soggettivo come risorsa nella scoperta degli impliciti, al fine di colmare gli spazi tra la teoria e la prassi: *“Inquiries into our practices are influenced and informed by the space between the larger historical and institutional context and the personal local space of our classrooms; the space between our public and private lives; the space between public theory and private action; the space between what we already know about our practice and the new reading we do to understand in a particular practice; the space between our data and our interpretation of it; and the space between what we know explicitly and what our action reveals we know implicitly”* (Hamilton & Pinnegar, 2009, p. 14). Nello specifico, il modello del self-study può avere diversi obiettivi legati al miglioramento della propria pratica, ma anche alla modellizzazione e diffusione di buone pratiche (cfr. Loughran, Hamilton, LaBoskey & Russell, 2007; Hamilton & Pinnegar, 2009).

In questo lavoro l'obiettivo primario è l'analisi di una strategia didattica al fine di valutarne le potenzialità come buona pratica da trasferire in altri contesti: *“self-study researchers also seek to make explicit and validate their professional expertise with the explicit intent of advancing the public knowledge base of teacher education”* (Vanassche & Kelchtermans, 2015, p. 509). Seguire questo approccio metodologico con il fine di contribuire alla diffusione delle buone pratiche vuol dire fornire un'analisi scientifica della SC adeguatamente dettagliata da poter essere utile alla sua modellizzazione.

Vanassche & Kelchtermans, attraverso una revisione della letteratura, identificano quattro elementi caratterizzanti del self-study:

- 1) il self-study si concentra sulla propria pratica di insegnante educatore;
- 2) privilegia l'uso di metodi di ricerca qualitativi;
- 3) il confronto costante con i colleghi è costitutivo del processo di ricerca;
- 4) la sua legittimazione si basa sull'attendibilità (trustworthiness) (Vanassche & Kelchtermans, 2015).

Ho già chiarito il senso dei primi due elementi, procediamo perciò all'analisi del terzo e del quarto. Uno dei rischi maggiori degli approcci qualitativi e di un self-study in particolare, è che si configuri come un lavoro autoreferenziale, in cui le scelte vengono giustificate attraverso razionalizzazioni a posteriori (cfr. Loughran, 2007). Benché questo rischio non possa forse mai essere completamente eliminato, una soluzione per garantire maggiore validità e credibilità a questo di tipo ricerche è il confronto con altri ricercatori, quello che viene definito *peer debriefing* (cfr. Given, 2008; Pagani, 2020; Samaras 2011). Il confronto con i colleghi è un dialogo tra *critical friends* che si possono definire come *“trusted colleagues who seek support and validation of their research to gain perspectives in understanding and reframing of their interpretation”* (Samaras, 2011, p. 5). Per questo lavoro, dunque, hanno svolto un ruolo importante i confronti con tutor e supervisore, la cui diversa

formazione, pedagogica per la prof.ssa Elisabetta Nigris e filosofica per il prof. Mario Vergani, si è rivelata utile nell'osservare il progetto di ricerca da angolazioni differenti e cogliere così problematicità diverse. Un confronto costante, in particolare sugli aspetti metodologici, ha coinvolto il dottor Franco Passalacqua e la prof.ssa Alina Reznitskaya della Montclair State University. Nello specifico, i confronti con il dottor Passalacqua, docente di metodologia della ricerca didattica, si sono concentrati sull'analisi dei dati, mentre il lavoro con la prof.ssa Reznitskaya ha avuto come oggetto soprattutto l'analisi della SC nel contesto della didattica dialogica. Infine, la presentazione della ricerca in due conferenze internazionali, la European Conference on Educational Research (ECER) 2022 e la conferenza Dialogue, inquiry and argumentation: shaping the future(s) of education della European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) 2022, ha permesso di raccogliere commenti e indicazioni preziose da parte di ricercatori del settore.

L'ultimo elemento riguarda i criteri di attendibilità (trustworthiness). Si tratta essenzialmente dei criteri che definiscono il valore scientifico di uno studio qualitativo, di cui vengono fornite diverse definizioni (cfr. Korstjens & Moser, 2018; Pagani, 2020). I criteri non vanno intesi in termini di presenza/assenza, ma come fattori che possono contribuire ad accrescere l'attendibilità. In questo lavoro, i criteri di attendibilità ricercati, oltre al già citato peer debriefing sono: la triangolazione, la trasparenza e la trasferibilità.

Per quanto riguarda la triangolazione, come vedremo nel dettaglio, questa ricerca si articola in due fasi in cui vengono raccolti tre tipi di dati: interviste in profondità, trascrizioni delle interazioni verbali, questionario post intervento didattico. Incrociare dati e metodi diversi permette di osservare il fenomeno da punti di vista diversi, dando così, potenzialmente, maggiore credibilità alla ricerca.

La trasparenza è un elemento cardine e consiste sostanzialmente nel rendere chiari tutti i passaggi e le scelte metodologiche: *“un'analisi rigorosa può essere raggiunta offrendo al*

lettore una spiegazione del processo mediante il quale i dati grezzi vengono trasformati e organizzati nel report di ricerca” (Tracy, 2010, p. 841). Per cercare di rispettare questo criterio, ho cercato di esplicitare di volta in volta tutte le scelte metodologiche, lasciando al lettore la possibilità di giudicarne la legittimità.

Il terzo e ultimo criterio, la trasferibilità, è probabilmente il più importante per questo lavoro. Il carattere della ricerca qualitativa, per lo più orientata ad analizzare un fenomeno nella sua unicità, rischia infatti di non produrre teorie e pratiche trasferibili (Barbour, 2014). Non è ovviamente il caso di questa ricerca, che, come abbiamo visto, si presenta come un tentativo esplicito di identificare e diffondere le buone pratiche didattiche. Uno degli obiettivi più importanti è infatti che le considerazioni, le suggestioni e i risultati di questa ricerca possano essere utilizzati da altri ricercatori, ma soprattutto dagli insegnanti nella loro pratica.

4.6 Fasi della ricerca

La ricerca si è articolata in due fasi.

I Fase - L’obiettivo della prima fase è stato quello di raccogliere i dati riguardo i laboratori di filosofia che si sono svolti per tre anni all’istituto Facchinetti. Nello specifico, lo scopo è stato quello di raccogliere le percezioni degli studenti e sull’esperienza vissuta.

II Fase - La seconda fase ha avuto invece l’obiettivo principale studiare la SC attraverso l’analisi delle interazioni verbali. Per raggiungere questo obiettivo i laboratori sono stati riproposti in contesti analoghi (istituti tecnici e professionali di Milano e provincia). In questa seconda fase sono state raccolte anche le percezioni degli studenti attraverso un questionario somministrato dopo i laboratori.

Lo schema riassume le caratteristiche delle due fasi, che saranno analizzate nel dettaglio nei prossimi capitoli:

Fase	I	II
Obiettivo	Indagine sulla percezione degli studenti riguardo l'esperienza didattica e il suo impatto formativo	Caratterizzazione dettagliata della strategia didattica attraverso una sua riproposizione in contesti analoghi
Strumenti	Interviste semi-strutturate in profondità	Registrazione audio degli scambi comunicativi; questionario
Analisi dei dati	Approccio induttivo secondo i criteri dell' analisi tematica riflessiva (Braun, Clarke 2019)	Analisi degli scambi comunicativi secondo un approccio qualitativo di tipo induttivo che fa riferimento alla Constructivist Grounded Theory (Charmaz, 2006)

CAPITOLO 5 - Prima fase della ricerca: le percezioni degli studenti

5.1 Contesto e disegno della ricerca

La prima fase della ricerca ha avuto come obiettivo la raccolta di dati relativi alle percezioni degli studenti che avevano partecipato ai laboratori dell'istituto Facchinetti, riguardo l'esperienza didattica e il suo impatto formativo. Ai laboratori hanno partecipato circa 150 studenti dello stesso istituto, frequentanti classi dalla prima alla quinta, sia dell'indirizzo tecnico che di quello professionale. Benché non siano a disposizione i dati completi degli studenti e dei loro rendimenti scolastici, e non sia dunque possibile ricostruire il profilo di ogni singolo partecipante, da quanto riportato dai docenti curricolari delle rispettive classi, possiamo dire che si tratta di un gruppo eterogeneo in quanto a rendimento scolastico, con studenti pluriripetenti e con scarso rendimento, insieme a studenti particolarmente brillanti.

5.2 Metodologia di ricerca e strumenti

Il campionamento

Il campionamento è avvenuto attraverso una combinazione dei criteri di opportunità (*convenience sampling*) e di scelta ragionata (*purposive sampling*) (Merriam & Tisdell, 2016). Il criterio dell'opportunità è stato adottato nella selezione dei primi 27 studenti, offertisi volontari in seguito all'invito a partecipare alla ricerca esteso a tutti gli studenti (circa 150). Da questo primo campione di 27 studenti ne sono stati selezionati 18 attraverso il criterio di

scelta ragionata, che nello specifico consisteva nel selezionare gli individui particolarmente informati del fenomeno oggetto di studio (Cresswell & Plano Clark, 2011), caratteristica riconosciuta in virtù del livello di coinvolgimento osservato nei laboratori, e della maggiore disponibilità e volontà di comunicare le proprie esperienze e di partecipare alla ricerca (Bernard 2002; Palinkas et al, 2015). Tra i 18 studenti ne sono stati infine scelti due in modo random per la realizzazione di due interviste pilota, non incluse nell'analisi dei dati riportata in questo lavoro, al fine di testare lo strumento, riducendo dunque il numero del campione in esame a 16. Nella tabella sono riportati i dati dei 16 studenti.

	SESSO	ETÀ	SITUAZIONE SCOLASTICO/LAVORATIVA	PERCORSO SCOLASTICO	ANNI DI FREQUENZA CORSO	DURATA
STUDENTE 01	F	17	STUDENTE IV anno Istituto Tecnico	Percorso Regolare	2	20 m 37 s
STUDENTE 02	M	17	STUDENTE IV anno Istituto Tecnico	Percorso Regolare	2	18 m 57 s
STUDENTE 03	M	22	STUDENTE UNIVERSITARIO LAVORATORE – ex Studente Istituto Tecnico	Ha ripetuto 2 anni	1	25 m 57 s
STUDENTE 04	F	16	STUDENTESSA III anno Istituto Tecnico	Percorso Regolare	1	23 m 41 s
STUDENTE 05	M	19	LAVORATORE – ex Studente Istituto Tecnico	Percorso Regolare	2	24 min 17 s
STUDENTE 06	F	17	STUDENTESSA III anno Istituto Tecnico	Percorso Regolare	1	19 min 23 s
STUDENTE 07	M	18	STUDENTE V anno Istituto Tecnico	Percorso Regolare	3	24 min 59 s
STUDENTE 08	F	21	LAVORATRICE – ex Studentessa Istituto Professionale	Percorso Regolare	3	13 min 14 s
STUDENTE 09	M	20	STUDENTE UNIVERSITARIO LAVORATORE – EX ITIS	Percorso Regolare	3	30 min 31 s
STUDENTE 10	M	19	LAVORATORE – ex Studente Istituto Professionale	Percorso Regolare	2	17 min 28 s
STUDENTE 11	M	18	STUDENTE IV anno Istituto Tecnico	Ha ripetuto 1 anno	3	19 min 19s
STUDENTE 12	M	18	STUDENTE V anno Istituto Tecnico	Percorso Regolare	2	22 min 18 s
STUDENTE 13	M	18	STUDENTE III anno Istituto Professionale	Ha ripetuto 2 anni	2	20 m 16 s
STUDENTE 14	M	16	STUDENTE III anno Istituto Tecnico	Percorso Regolare	1	16 min 17 s
STUDENTE 15	M	17	STUDENTE III anno Istituto Professionale	Ha ripetuto 1 anno	1	23 min 33 s
STUDENTE 16	F	19	DISOCCUPATA – ex Studente Istituto Tecnico	Percorso Regolare	1	28 min 40 s

Lo strumento

Lo strumento scelto è l'intervista semi-strutturata (Given, 2008), la cui scaletta (vedi **ALLEGATO 1**) ha previsto domande generali sull'esperienza del corso insieme a domande

più specifiche che indagavano i seguenti temi: le motivazioni che hanno spinto a partecipare al corso, la rappresentazione della disciplina, il confronto e il conflitto con i coetanei e con il docente. Tra i 18 partecipanti ne sono stati selezionati due in modo random per la realizzazione di due interviste pilota, con l'obiettivo di valutare qualitativamente temi, modalità e setting dello strumento, che sono state escluse dall'analisi finale riportata in questo lavoro. A causa dell'emergenza sanitaria le interviste sono state tenute a distanza, tramite piattaforma Skype. Gli studenti sono stati informati riguardo obiettivi e modalità della ricerca, i maggiorenni (10) hanno firmato una liberatoria, mentre per i minorenni (6) ho provveduto ad informare i genitori che hanno fornito autorizzazione scritta. Le interviste sono state effettuate in un contesto sostanzialmente informale, rilassato. Si ricorda che al momento delle interviste non lavoravo più nell'istituto essendo in congedo per dottorato. Le interviste sono state audio-registrate e trascritte verbatim.

Analisi dei dati

In linea con l'obiettivo di far emergere il punto di vista degli studenti senza imporre delle categorie a priori, le trascrizioni sono state analizzate secondo un approccio induttivo, *bottom up*, secondo i criteri dell'analisi tematica riflessiva così come codificata da Braun e Clarke (2019), seguendo le linee guida delle autrici (Braun & Clarke, 2006, 2019) che strutturano il processo di analisi in sei momenti: (1) la familiarizzazione con i dati attraverso la rilettura dei materiali raccolti; (2) l'attribuzione di codici iniziali alle unità di analisi; (3) la ricerca di temi trasversali ricorrenti e significativi; (4) la revisione dei temi; (5) la definizione e denominazione dei temi finali; (6) la produzione di un report finale. L'analisi, operata con l'ausilio del software Atlas.ti, si è sviluppata su tre livelli gerarchici di codifica, intrecciando una prevalente identificazione semantica dei codici con elementi di codifica latente (Braun & Clarke, 2019). Una prima codifica ha portato all'individuazione di 693 codici. La successiva

selezione e gerarchizzazione ha portato all'individuazione di 20 categorie, ridotte poi a 6 nell'ultima operazione di codifica.

5.3 Risultati

I risultati dell'analisi sono costituiti da 6 temi così denominati: 1) le motivazioni; 2) le rappresentazioni della disciplina; 3) Il valore del dialogo; 4) la dissonanza cognitiva; 5) dopo la lezione; 6) la percezione della ricaduta formativa. La tabella riproduce i rapporti tra i 6 temi finali e le 20 categorie di secondo livello.

Le motivazioni	<i>Motivazione intrinseca</i>
	<i>Lezioni diverse rispetto a quelle curricolari</i>
	<i>Argomenti interessanti</i>
	<i>Lezioni divertenti</i>
Rappresentazione della disciplina	<i>Prima: grandi domande senza risposte</i>
	<i>Dopo: una disciplina difficile da definire</i>
	<i>Dopo: una disciplina pratica</i>
Il rapporto con il dialogo	<i>Esprimere liberamente la propria opinione</i>
	<i>Paura del confronto</i>
	<i>Poter confrontare diversi punti di vista</i>
La dissonanza cognitiva	<i>Spiazzamento</i>
	<i>Utilità dei momenti di disagio</i>
	<i>Cambiare le proprie idee</i>
Dopo la lezione	<i>Continuare la riflessione</i>
	<i>Confrontare i temi affrontati con le esperienze personali</i>
	<i>Desiderio di condivisione</i>
Percezione della ricaduta formativa	<i>Non dare le cose per scontate</i>
	<i>Analizzare le cose</i>
	<i>Comprendere i diversi punti di vista</i>
	<i>Ti aiuta a fare le scelte nella vita</i>

Le motivazioni

Le ragioni che hanno spinto gli studenti a partecipare al corso sembrano costituire una motivazione intrinseca legata alla percezione della ricaduta formativa: “Uno va lì al corso di filosofia perché vuole seguire il corso, vuole imparare qualcosa, vuole davvero seguire,

vuole davvero avere un insegnamento” (STU03); *“Filosofia partecipi perché dici: so che serve a me e basta”* (STU06). Queste dichiarazioni sono in linea con le circostanze che hanno caratterizzato i laboratori, che, in quanto attività extracurricolare, non influiscono sulle valutazioni finali e sul rilascio del diploma, se non in misura minima. Ai soli studenti del triennio che hanno partecipato è stato riconosciuto un credito formativo, che ha un valore relativo, nullo in alcuni casi, nella valutazione finale.

La selezione degli argomenti sembra aver giocato un ruolo chiave nel motivare la frequenza e la partecipazione: *“Mi hanno intrigato gli argomenti delle supplenze”* (STU15); *“le idee del corso di filosofia mi hanno intrigato”*(STU01). Gli studenti descrivono i temi come diversi rispetto a quelli trattati nelle lezioni curricolari: *“argomenti che generalmente la scuola non si fanno”* (STU02). Un elemento individuato come particolarmente rilevante per la motivazione è l’uso dell’umorismo, a cui viene riconosciuto anche ruolo nel supportare la riflessione: *“secondo me [l’umorismo] è un ottimo strumento di apprendimento, perché alla fine coinvolgi sempre chi ti sta ascoltando”* (STU05); *“mi faceva sentire più rilassato, mi permetteva di comportarmi naturalmente”* (STU11); *“a me faceva sì ridere, ma allo stesso tempo mi faceva pensare sul perché, sul per come, e quindi... cioè mi spingeva a pormi delle domande”* (STU06). Questo aspetto è interessante se si tiene presente che l’umorismo può svolgere un ruolo importante nell’ambito di una strategia didattica che fa uso della dissonanza cognitiva, perché può contribuire a evitarne gli effetti negativi (cfr. Forsyth, Altermatt & Forsyth, 1997; McLane, 2020). Non si sono elementi per affermare che l’umorismo, oltre a svolgere un ruolo importante nella motivazione, abbia contribuito effettivamente a stemperare lo stress causato dalla dissonanza, ma si tratta di un aspetto che forse varrebbe la pena indagare in ricerche future.

Rappresentazione della disciplina

L'idea della filosofia che gli studenti dichiarano di aver prima del corso è quello di una disciplina sostanzialmente astratta: *“Nel senso che prima vedevo la filosofia come qualcosa in cui una persona sta lì, da sola, e pensa, e dice... non lo so... chi sono io? Io sono... e poi cioè... non arriva a nessuna conclusione”* (STU08); *“Avevo l'idea che hanno tutti, che la filosofia è quella cosa in cui... uno si fa le domande esistenziali e non trova risposte.”* (STU07); *“Quando si parla di filosofia, si associa la filosofia a un qualcosa di eh troppo astratto”* (STU09). A loro parere, questa rappresentazione si è modificata radicalmente con l'esperienza dei laboratori di filosofia. Resta l'idea di una disciplina difficile da definire: *“Che poi... dare un significato preciso alla parola filosofia... anche lì, pur studiandola, secondo me, diventa comunque una cosa complicata, però”* (STU11). Emerge però l'idea di una disciplina con un'utilità pratica legata all'esperienza quotidiana: *“è una disciplina che ti fa vedere la vita in altri modi e ti permette di vedere le cose da diverse prospettive e con più oggettività”* (STU04); *“essere completamente cosciente di quello che si fa”* (STU02) *“Ed è stato anche questo quindi filosofia, cioè diciamo... cercare di... dare un pensiero molto più coerente e chiarire le idee”* (STU16); *“porsi delle domande prima di fare delle determinate azioni”* (STU03);

Il rapporto con il dialogo

Un altro tema emerso riguarda il rapporto con il dialogo. Da una parte gli studenti dichiarano di aver apprezzato il fatto di potersi esprimere in libertà, circostanza a loro parere non sempre riscontrabile a scuola: *“eravamo liberi di dire la nostra”* (STU14); *“è l'unico corso che mi abbia permesso di farmi esprimere con tutta onestà sulle cose che pensavo di attualità”* (STU07). Ciò nonostante, la partecipazione a un contesto aperto al confronto è stata caratterizzata da un certo timore legata al giudizio dei compagni: *“molte volte, prima di dire qualcosa pensavo a... cioè, filtravo questa cosa, per farla capire a tutti, per non essere*

fraintesa o per non avere problemi, cioè nel senso magari dicevo qualcosa di sbagliata... per qualcuno che era sbagliato” (STU06); “penso sia stata molta paura e basta, perché... paura del giudizio, non lo so” (STU09). Le difficoltà sembrano legate alla all’interazione con i pari rispetto a quella con l’insegnante: “Tra di noi che non ci conoscevamo un po' di timore, con il docente tutto tranquillo” (STU13). Nel complesso però, il confronto è percepito come qualcosa di positivo. Il dialogo con chi sostiene tesi diverse dalle proprie viene identificato come un’esperienza interessante e formativa: “ognuno con le proprie idee, perché ovviamente eravamo... magari uno aveva un’idea, l’altro aveva un’idea opposta... e quindi, cioè, bello perché comunque si creano queste discussioni interessanti” (STU12); “Cioè prima l’avrei giudicata molto male [la tesi del compagno], ora un pochettino meno perché capisco che ci sono delle teorie dietro e lei crede fermamente in queste cose” (STU10)

La dissonanza cognitiva

Tutti gli studenti riportano di aver fatto esperienza di un forte spiazzamento a livello cognitivo: “ero molto confuso quando ce l’ha detto, perché, cioè, tipo sembrava una cosa eh... falsa, comunque... una cosa fatta a rompicapo, però poi, pensandoci su ore e ore e ore, comunque il ragionamento c’è” (STU09); “insomma, mi ha un po' spiazzato, perché il ragionamento era perfettamente sensato e dava una spiegazione al perché” (STU05); “siam tutti rimasti senza parole” (STU04); “certe cose sconvolgono... forse è esagerato dire sconvolgere, però partecipare al corso a me ha fatto questo effetto, nel senso che c'erano cose che io proprio non avevo considerato” (STU15). Questo spiazzamento o dissonanza è associato a un disagio emotivo, ma la sua valenza educativa è ampiamente riconosciuta, tanto da essere definita "disagio buono": “è un disagio buono, è un disagio interessante, è più un pensiero di: magari sto sbagliando qualcosa, magari non è esattamente come la vedo io, e quindi quella cosa crea un po' di disagio, però... ti stimola a vederla da altri punti di vista”(STU03); “Ci veniva data l’opportunità di cercare qualcosa che non andasse nel nostro

discorso” (STU06) *“Magari sto sbagliando qualcosa, magari non è esattamente come la vedo io, e quindi quella cosa crea un po' di disagio, però... ti stimola a vederla da altri punti di vista”* (STU16). A distanza di mesi e anni dall’esperienza, gli studenti riconoscono quei momenti come cruciali nel processo di riflessione che li ha portati ad abbandonare le loro pre-conoscenze ingenuie e a cambiare idea su alcune questioni: *“Quando il mio discorso era stato smentito mi aveva dato un po' fastidio, poi ripensandoci ho cambiato idea”* (STU11); *“mi è servito a farmi un'idea diversa di quella che avevo prima”* (STU12); *“durante tutto il corso si iniziano delle discussioni, si iniziano proprio anche ad avere dei ripensamenti su certi pensieri”* (STU02).

Dopo la lezione

Un altro tema emerso riguardo ciò che è successo dopo i laboratori, in termini di impatto educativo. Perché infatti gli obiettivi educativi dell’insegnamento della filosofia siano raggiunti è fondamentale che la riflessione continui anche dopo la lezione. La continuazione della riflessione rappresenta un presupposto di un processo educativo che richiede tempi lunghi in cui il dialogo con gli altri si alterna al dialogo interiore. Tutti gli studenti riportano di aver continuato a riflettere sugli argomenti del corso dopo le lezioni: *“ho ragionato su molte cose, cioè, nel senso, magari anche a casa, pensavo alla lezione di filosofia e mi venivano in mente magari cose a cui durante la lezione non avevo pensato”* (STU01) *“un esempio che mi ricordo, che magari molto spesso mi risale in testa, ma poi me ne esco sempre con un: è veramente troppo assurdo per essere vero”* (STU13); *“non puoi fare a meno di pensarci, ed è quello che ho fatto io”* (STU01). La riflessione continua in genere anche sotto forma di un confronto tra i temi affrontati e le proprie esperienze personali: *“riflettevo un po' e niente, ragionavo sulle varie cose che avevamo discusso, cose... magari mie personali e le collegavo alla lezione”* (STU02). Particolarmente interessante è il fatto che la riflessione fuori dalla scuola fosse accompagnata da un desiderio di condivisione: *“finiti i*

corsi curricolari ci mettevamo a parlare anche un paio d'ore, due, tre, quattro ore, riguardo gli argomenti trattati al corso di filosofia” (STU14); “ogni volta che tornavo a casa, ne parlavo con i miei. Aprivo sempre un dibattito, ci litigavo ogni volta” (STU08); “sono cose che magari a te hanno fatto riflettere, e quindi cerchi di condividere anche con gli altri quella che è stata la tua esperienza” (STU06). Questo elemento è particolarmente interessante perché da una parte mostra l’efficacia della strategia nel coinvolgere e motivare la riflessione, dall’altra è in relazione con lo sviluppo di una disposizione al pensiero critico, la disponibilità cioè a confrontarsi con gli altri, che è un aspetto importante rispetto all’obiettivo di promuovere una postura critica.

Percezione della ricaduta formativa

L’ultima tema riguarda la percezione che gli studenti hanno degli apprendimenti e in generale della ricaduta formativa del corso. In linea con quanto emerso finora, il giudizio è estremamente positivo e riguarda innanzitutto le potenzialità della pratica filosofica come strumento critico nei confronti del senso comune: *“prima che facessi il corso comunque certe cose le davo per scontato” (STU02); “comincio a capire che le cose magari non sono sempre come me le hanno insegnate, o non sono sempre come sembrano” (STU01); “ti aiuta a ragionare su alcuni discorsi che spesso nella società vengono sottovalutati” (STU13). Gli studenti riconoscono poi l'utilità della funzione analitica della filosofia nei confronti del reale: “la filosofia serve ad analizzare meglio le cose che sembrano banali” (STU06); “molti aspetti anche della vita possono essere comunque analizzati in maniera più approfondita e dare anche una specie di risposta a quello che accade” (STU09); “mi ha aiutato a fermarmi su una cosa e ragionarci attorno, senza... cioè mandando a quel paese le altre praticamente, e ragionando su una cosa, cioè fermandoti e pensando a ogni parte che c’è di questa cosa” (STU07). La pratica filosofica viene riconosciuta poi come utile per comprendere e rapportarsi in modo costruttivo con gli altri punti di vista: “la filosofia come l’ho fatta io,*

come ho avuto il piacere di farla io, sì, serve, perché appunto, come ho detto prima, cioè ti insegna a vivere nella vita reale, ti dà diversi punti di vista” (STU13); “spesso ci si focalizza sul proprio punto di vista, e sarebbe anche utile cercare di capire, non assorbirli, ma cercare di capire anche altri punti di vista” (STU03); “[la filosofia] può farti crescere nell'apprezzare più punti di vista” (STU10); “grazie alla filosofia ho imparato innanzitutto a non farmi prendere dalla rabbia, perché comunque bisogna rispettare le idee altrui in ogni caso” (STU05). Emerge infine l'utilità pratica della filosofia come strumento per operare scelte ragionate nella vita reale: “la filosofia ti permette di ragionare e renderti conto di cosa è giusto fare, cosa è meglio fare” (STU15); “quando tu fai una cosa, se sei sveglio, diciamo così, ti chiedi: ma io perché sto facendo questa cosa? Sto seguendo la moda? Oppure lo faccio perché mi sembra giusto fare questa cosa qua?” (STU01); “la filosofia ti permette di ragionare e renderti conto cosa è giusto fare, cosa è meglio fare. Perché alla fine la filosofia non non dà risposte, però ti aiuta a ragionare” (STU13).

Nel complesso emerge dunque la percezione di un'esperienza estremamente positiva e un giudizio altrettanto positivo sulle ricadute formative della disciplina, sostanzialmente in linea con l'obiettivo educativo della SC, e cioè la promozione di una postura critica. Particolarmente interessante è il riconoscimento della dissonanza e del disagio ad essa legato come “male necessario”, come momento imprescindibile di un confronto autentico in cui le proprie idee vengono messo in discussione.

CAPITOLO 6 - Seconda fase della ricerca: Seconda fase della ricerca: le interazioni discorsive

6.1 Contesto e disegno della ricerca

Nella seconda fase della ricerca i dati sono stati raccolti attraverso una riproposizione dei laboratori che ha coinvolto un totale di 113 studenti. L'obiettivo di questa fase è stato quello di rendere una caratterizzazione dettagliata della strategia didattica attraverso un'analisi delle interazioni discorsive per definire e contestualizzare gli elementi emersi nella prima fase. È stato inoltre somministrato un questionario alla fine degli interventi per raccogliere nuovi dati sulle percezioni degli studenti.

Le classi coinvolte appartengono a istituti tecnici e professionali di Milano e provincia. Dai colloqui con i docenti delle diverse classi emerge, nel complesso, un contesto caratterizzato da scarso coinvolgimento e partecipazione. Gli studenti non hanno mai seguito corsi di filosofia. Sono stati proposti tre incontri di circa 45 minuti l'uno per ciascuna delle nove classi, che si sono tenuti a distanza a causa dell'emergenza sanitaria. Il fatto che i laboratori si siano tenuti a distanza ha creato diverse difficoltà. Oltre ai limiti intrinseci legati alla difficoltà di creare una relazione educativa in un ambiente virtuale, le complicazioni di ordine tecnico hanno reso problematico lo svolgimento del momento dialogico. Mi riferisco innanzitutto all'assenza, nella maggior parte degli incontri, di una connessione audio chiara e stabile, che ha costretto più volte docente e studenti a ripetere i propri interventi. Ancora più complicato è stata la gestione dei turni di parola, non è stato infatti sempre agevole identificare chi chiedeva di

intervenire tramite alzata di mano, e in molti casi gli studenti dovevano spostarsi per avvicinarsi ai microfoni.

Il tema dei tre incontri è stato il libero arbitrio, in particolare la ridefinizione del concetto di libero arbitrio in relazione alla teoria evoluzionistica (primo incontro), alle neuroscienze (secondo incontro) e al determinismo fisico (terzo incontro).

6.2 Metodologia di ricerca e strumenti

Campionamento

Anche per questa fase di raccolta dati, per il campionamento ho usato criteri di opportunità (*convenience sampling*) e di scelta ragionata (*purposive sampling*). I criteri di opportunità fanno riferimento al fatto che non è stato possibile ricavare il campione da una selezione più ampia rispetto alle 4 scuole che hanno aderito al progetto di ricerca. L'emergenza sanitaria ha infatti reso difficile ottenere la disponibilità dalle scuole. La scelta ragionata riguarda la selezione di istituti della medesima tipologia del Facchinetti, istituto in cui la SC è stata applicata la prima volta, e cioè tecnici e professionali. Si tratta perciò di studenti che non hanno mai fatto filosofia e di contesti caratterizzati, come confermato dai docenti, da scarsa motivazione intrinseca. Sono state coinvolti così 4 istituti, per un totale di 9 classi e 128 studenti. Di queste nove classi due sono state escluse per una duplice ragione: 1) diverso livello di partenza e conseguente rimodulazione dell'intervento didattico rispetto alle altre 7 classi; 2) numero esiguo di studenti per classe. La flessibilità della SC permette di adattare il ritmo della discussione ai diversi contesti, perciò lo stesso intervento didattico si è declinato in forme diverse, e non tutti i temi sono stati affrontati allo stesso modo in tutte le classi. Ho deciso perciò di analizzare le sole classi in cui è stato possibile introdurre l'argomento forte e

controintuitivo del rapporto tra determinismo fisico e libero arbitrio che abbiamo introdotto brevemente nella prima parte di questo lavoro. Sono state perciò escluse le classi, una quarta e una quinta di due istituti professionali, dove l'introduzione dello stessa argomentazione avrebbe richiesto più tempo. Le due classi sono state escluse anche in virtù del numero esiguo di studenti, 7 nella quarta, 8 nella quinta. Numeri così anomali rispetto alle altre classi che hanno una media di circa 16 studenti per classe, con un minimo di 13, ha imposto ovviamente un andamento significativamente diverso del confronto dialogico rispetto al resto del campione. Un confronto tra situazioni diverse, benché potenzialmente interessante, esula dagli obiettivi di questa prima ricerca che mira alla chiarificazione del fenomeno in un contesto specifico. L'analisi di situazioni o casi anomali può essere sicuramente di utilità in una ricerca qualitativa, ma ritengo che una tale analisi possa essere più utile per ricerche successive sullo stesso tema, specialmente nel caso in cui l'obiettivo specifico sia la misurazione degli apprendimenti in diversi contesti.

In conclusione, dunque, il campione oggetto di ricerca è composto da 113 studenti di istituti tecnici e professionali di Milano e provincia, distribuiti come indicato nello schema.

STUDENTI PROFESSIONALE	48	2 CLASSI QUINTE (15+16) + 1 CLASSE QUARTA (17)
STUDENTI TECNICO	65	2 CLASSI QUARTE (18+16) + 2 CLASSI QUINTE (13+18)
TOTALE STUDENTI	113	7 CLASSI (3 quarte, 4 quinte)

Strumenti

Gli strumenti di raccolta dati in questa fase sono costituiti dalla registrazione dei laboratori ai fini dell'analisi delle interazioni verbali e la somministrazione di un questionario alla fine

degli interventi. Sono stati proposti tre incontri di circa 45 minuti per ciascuna delle nove classi, che si sono tenuti a distanza. Il questionario elaborato senza riferimenti a strumenti già noti in letteratura, è costituito da 33 items di cui 12 a risposta aperta e 21 a risposta chiusa con scala Likert a 5 punti (vedi **ALLEGATO 4**). Le domande coprono 5 aree tematiche, nello specifico: 1) il livello di gradimento; 2) la rappresentazione della disciplina; 3) le competenze filosofiche; 4) la percezione della ricaduta formativa; 5) la didattica.

Analisi dei dati

I laboratori sono stati videoregistrati e le trascrizioni sono state analizzate secondo un approccio qualitativo di tipo induttivo che si ispira alla *Constructivist Grounded Theory* (Charmaz, 2006). Più nello specifico, possiamo dire che l'analisi di tipo induttivo ha prodotto categorie interpretative che si sono intrecciate con gli elementi teorici in un andamento ricorsivo che ha portato a una ridefinizione reiterata dei codici prima di produrre i temi finali. Il lavoro di codifica si è strutturato in 5 fasi: 1) familiarizzazione con i dati; 2) identificazione unità e livelli di analisi; 3) codifica atti comunicativi; 4) codifica eventi comunicativi; 5) identificazione delle categorie.

La prima fase è costituita dalla familiarizzazione con i dati, che si è concretizzata in una prima visione delle registrazioni accompagnata da annotazioni e nella trascrizione. Il momento della trascrizione, eseguita manualmente, è cruciale da questo punto di vista, proprio perché costringe a rivedere i singoli momenti più volte.

Obiettivo preliminare della codifica è l'identificazione dell'unità di analisi e la scelta del livello su cui focalizzare l'attenzione. Il riferimento metodologico principale è stato il modello SEDA (Scheme for Educational Dialogue Analysis) (Hennessy et al., 2016). A partire dalla ricerca dell'ambito dell'etnografia della comunicazione (cfr. Hymes, 1972; Gee and Green, 1998; Saville-Troike, 2003), Hennessy et al. (2016, pp. 3-4) identificano tre livelli gerarchici delle interazioni verbali: atti comunicativi (*communicative acts*), eventi

comunicativi (*communicative events*), situazioni comunicative (*communicative situations*). In sintesi, gli atti comunicativi rappresentano i singoli interventi, mentre gli eventi comunicativi sono rappresentati da una serie di scambi omogenei, in cui cioè i partecipanti, la struttura dei partecipanti (classe, gruppo o diade), lo scopo, il compito, l'orientamento e/o l'argomento generale rimangono costanti. Infine le situazioni comunicative descrivono il contesto dell'intervento didattico all'interno del quale avviene il dialogo. Lo schema rappresenta il rapporto tra questi tre livelli.

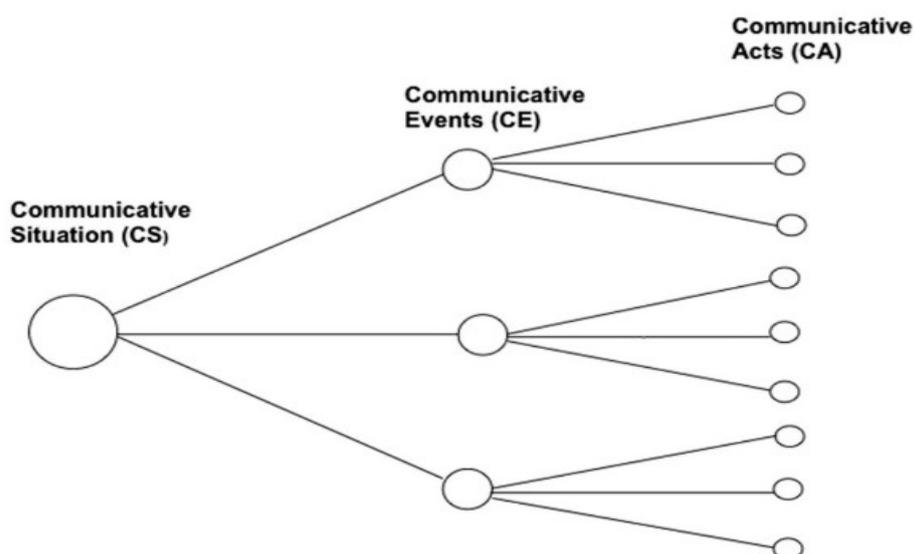


Figura 3: Hierarchical and nested levels of analysis from the Ethnography of Communication (Hennessy et al., 2016, p. 19)

Il vantaggio di questa suddivisione è che essa permette di identificare un livello privilegiato di analisi, micro o macro. Nel presente lavoro, benché tutti e tre i livelli rientrino nell'analisi generale, il focus è al livello degli eventi comunicativi, e cioè degli scambi dialogici omogenei che definiscono le diverse funzioni di supporto all'apprendimento all'interno della SC. Perciò la codifica dei singoli atti comunicativi serve all'identificazione degli eventi comunicativi significativi che, raggruppati in categorie omogenee, rappresentano i risultati

finali di questa analisi. I risultati, contestualizzati nella situazione comunicativa che abbiamo descritto, definiscono le caratteristiche della SC.

La terza fase, la codifica degli atti comunicativi, definisce la funzione dei singoli interventi. L'analisi induttiva ha portato all'identificazione di diverse funzioni che sono state poi ridefinite attraverso il confronto con il lavoro di Hennessy et al. (2016), integrato dalle ricerche di Lumbelli (1981, 1982), Ajello, Pontecorvo & Zucchermaglio (2015), Nigris (2015), Reznitskaya & Wilkinson (2021). Nel concreto, questo ha comportato una prima identificazione delle funzioni dei singoli interventi a partire dalla mia comprensione personale. Le funzioni così identificate sono state confrontate con la letteratura che ho appena citato, in modo da produrre un sistema che è stato utilizzato per la codifica vera e propria dei singoli atti comunicativi. Il sistema di codifica distingue le diverse funzioni in due gruppi, uno per gli interventi dell'insegnante (vedi **ALLEGATO 2**) uno per gli interventi degli studenti (vedi **ALLEGATO 3**). Data la natura complessa del dialogo, allo stesso intervento sono spesso attribuiti più codici.

La quarta fase è costituita dal secondo livello di codifica, che identifica gli eventi comunicativi. I criteri utilizzati in questa fase sono l'omogeneità della sequenza e l'omogeneità dal punto di vista didattico. Con omogeneità della sequenza intendo la costanza del tema specifico affrontato e dell'obiettivo specifico condiviso dai partecipanti, mentre con omogeneità dal punto di vista didattico intendo sequenze in cui il lavoro dell'insegnante mira ad una funzione didattica precisa.

La quinta fase è costituita dal terzo e ultimo livello di codifica, che identifica le categorie finali. Riporto un breve passaggio con un esempio di codifica, per chiarire quanto già esplicitato.

	TRASCRIZIONE	PRIMO LIVELLO - CODICE ATTI COMUNICATIVI	SECONDO LIVELLO - CODICE EVENTI COMUNICATIVI	TERZO LIVELLO: CATEGORIE FINALI
1	PROF: Allora, mettiamo che io abbia questo mazzo di carte in mano e lo lanci a terra. Le carte finiranno chi da una parte chi dall'altra. Posso prevedere dove vanno a finire le carte? Dove va a finire ogni singola carta? Ok, vedo scuotere delle teste quindi lo prendo per un no.	EM (Esperimento Mentale) + DC (Domanda chiusa)	ESPERIMENTO MENTALE	LA BRACHIOLOGIA SOCRATICA COME SCAFFOLDING
2	(<i>qualcuno scuote la testa</i>)	Inf (Aggiunta informazioni) + DC (Domanda chiusa)		
3	PROF: Ma, se io sapessi, per assurdo, la forza precisa con cui ho lanciato le carte, il punto preciso in cui le tenevo e come è partito il movimento, se sapessi la posizione di ogni singola carta, per assurdo, se sapessi eh... la distanza dal pavimento, eh... la durezza del pavimento, la densità dell'aria e così via, se sapessi tutte queste cose, potrei prevedere effettivamente dove finirà ogni singola carta? Chi dice sì?			
4	(<i>diversi mani alzate</i>)			
5	PROF: Chi dice no?	laP (Invito a posizionarsi)	ELENCHOS	
6	(<i>almeno tre mani alzate</i>)	DT (Dare il turno di parola)		
7	PROF: Gli altri sono in mezzo, ah ok... questi sono tanti no? Vediamo un po' E. dice no.			
8	STU4: E boh, perché... perché comunque c'è la possibilità che vadano comunque da altre parti, anche se si conosce tutto.	RcA (Risposta con Argomentazione)		
9	PROF: Tu stai dicendo che se io lancio queste carte così, anche se so tutto, tutti gli elementi, tutte queste cose, non posso prevederlo, perché? Cosa può succedere?	Risp (Rispecchiamento) + RdE (Richiesta di esempio)		
10	STU4: Non lo so, magari... mh... anche... magari c'è un terremoto, si muove la terra...	E SOL (Esempio sollecitato)		
11	PROF: Ok. Però il terremoto, io... noi non possiamo prevedere i terremoti, va bene? Però non possiamo perché non abbiamo i mezzi. Cioè, il terremoto ce l'ha o no una causa?	Conn (Connessione) + DC (Domanda chiusa)		
12	STU4: Sì...	RispCo (Risposta corretta a domanda chiusa)		
13	PROF: Cioè, siamo d'accordo che tutto ha una causa?	DC (Domanda chiusa)		
14	STU4: Sì	RispCo (Risposta corretta a domanda chiusa)		
15	PROF: Quindi anche il terremoto ce l'ha. Perciò se io sapessi tutto quello che accade un secondo prima, io saprei anche la causa del terremoto. Quindi niente resterebbe fuori dalla mia previsione, giusto?	DC (Domanda chiusa) + Conf (Confutazione)		
16	STU4: Boh, sì...	Dub (esprime dubbio) + RispCo (Risposta corretta a domanda chiusa)	ELEMENTI DI DUBBIO E ESITAZIONE DURANTE E DOPO CONFUTAZIONE	
17	PROF: Quindi ho ragione io?	DC (Domanda chiusa) + Conf (Confutazione)		
18	STU4: No.	RispEr (Risposta errata a domanda chiusa) + Contrad (Contraddizione)		
19	PROF: Sono confuso. Allora perché ho torto?	Ric Arg (Richiesta di argomentazione)		
20	STU4: Non lo so, però... non lo so... ci devo pensare.	Dif (Difficoltà) + Dub (esprime dubbio)		

Lo stralcio è un passaggio dal terzo incontro in una classe quarta di un istituto professionale. Siamo circa a metà della lezione, quando l'argomentazione forte e controintuitiva viene presentata con un esperimento mentale. Gli studenti vengono invitati a posizionarsi rispetto alla prima tesi esposta (1), di seguito abbiamo una prima sequenza di dialogo brachilogico con una prima confutazione della posizione dello studente 4 (righe 7 – 15). Negli scambi seguenti si vede come lo studente riconosca la logica delle argomentazione del docente, ma allo stesso tempo non sia pronto ad abbandonare la propria tesi (riga 20: “STU4: *Non lo so, però... non*

lo so... ci devo pensare”). I codici degli atti comunicativi identificati nella prima colonna sono stati raggruppati negli eventi comunicativi del secondo livello, a loro volta raggruppati nelle categoria della terza colonna. Nello specifico, per esempio, le categorie “*esperimento mentale*” e “*elenchos*” sono raggruppati nella categoria “*la brachilogia socratica come scaffolding*”, perché attraverso la presentazione del problema con un esperimento mentale e la confutazione attraverso domande e risposte brevi, lo studente viene accompagnato al riconoscimento della contraddittorietà della propria posizione ingenua che dovrebbe essere causa di una dissonanza cognitiva. La dissonanza è uno stato mentale, non può perciò essere verificato con certezza, ma ci sono segni evidenti di esitazione, dubbio e confusione che permettono di ipotizzarne verosimilmente la presenza.

Dati questionario

Per quanto riguarda il questionario, per l’analisi delle domande aperte ho utilizzato l’analisi tematica riflessiva, come per le interviste della prima fase. L’analisi dei dati quantitativi è invece stata effettuata attraverso statistiche descrittive. Il questionario è stato somministrato in forma anonima agli studenti attraverso Google Moduli, il cui link è stato fornito agli studenti dai rispettivi docenti. Il link è stato fornito a tutti i docenti perché fosse distribuito a tutti gli studenti, ma dei 113 partecipanti solo 69 hanno risposto al questionario. I docenti non hanno saputo fornire spiegazione delle mancate risposte.

6.3 Risultati

L’analisi delle interazioni discorsive ha portato all’identificazione di 8 categorie di primo livello, raggruppate in tre temi: 1) La brachilogia socratica come scaffolding; 2) Inclusione degli studenti nel ragionamento; 3) Segnali di dissonanza cognitiva. La tabella riproduce i rapporti tra i due livelli di analisi.

CATEGORIE II LIVELLO	CATEGORIE I LIVELLO
La brachilogia socratica come scaffolding	<i>Esperimento mentale</i>
	<i>Elenchos</i>
	<i>Stallo del ragionamento</i>
Inclusione degli studenti nel ragionamento	<i>Svolgimento circolare della discussione</i>
	<i>Interventi spontanei verso i compagni</i>
	<i>Interventi spontanei verso il docente</i>
Segnali di dissonanza cognitiva	<i>Emergenza di elementi extra-argomentativi dopo le confutazioni delle contro-argomentazioni</i>
	<i>Elementi di dubbio e esitazione durante e dopo confutazioni</i>

I temi evidenziano le caratteristiche specifiche del funzionamento della SC, identificando potenzialità e criticità. Procediamo dunque all'analisi dei singoli temi.

La brachilogia socratica come scaffolding

Il primo tema riguarda il ruolo che il dialogo brachilogico assume nel supportare l'apprendimento. Da questo punto di vista, il primo elemento significativo è l'uso diffuso e diversificato degli esperimenti mentali come strumento di supporto nel processo di astrazione, nella ricerca di un rapporto di coerenza tra piano astratto e piano concreto attraverso la richiesta e/o la presentazione di esempi particolari. L'argomentazione forte e contraddittoria viene presentata attraverso un primo esperimento mentale, una situazione ipotetica connotata però da elementi riconducibili alla quotidianità. Lo scambio dialogico che ne segue permette al docente di individuare il livello di comprensione della tesi proposta e decidere così quando riproporre lo stesso esperimento e con quali elementi chiarificatori, e quando proporre un esperimento diverso a supporto della stessa tesi. Si veda per esempio lo scambio seguente:

125	STU3: <i>Non riesco a immaginare uno che butta un mazzo di carte e le carte vanno per forza in un punto preciso, perché magari mentre le lanci passa un piccione e te ne porta via quattro...</i>
126	PROF: <i>Ok, hai fatto un ottimo esempio. Però, io ho detto, mettiamo per assurdo che io conosca tutto quello che accade prima del lancio. Se il piccione a un certo punto arriva e mi porta via le carte, il piccione sarà partito prima, o no? Non è che appare dal nulla, giusto?</i>
127	STU7: <i>Ci son troppe variabili, se c'è...</i>
128	PROF: <i>Troppe variabili perché io le possa conoscere. Ma mettiamo che io le conosca tutte. Posso prevederlo o no?</i>
129	(voci sovrapposte, incomprensibile)
130	PROF: <i>Chi è che dice non puoi?</i>
131	STU6: <i>Secondo me no.</i>
132	PROF: <i>Perché no? Cos'è che mancherebbe per fare questa previsione?</i>
133	STU6: <i>È che può succedere di tutto in...</i>
134	PROF: <i>Fammi un esempio.</i>
135	STU6: <i>Anche se tu sai tutto, può sempre succedere qualcosa.</i>
136	PROF: <i>Fammi un esempio.</i>
137	STU6: <i>Terremoto.</i>
138	PROF: <i>Ok, un terremoto. Ora, noi non possiamo prevedere i terremoti, ma il terremoto ce l'ha o no una causa?</i>
139	(diversi sì, voci sovrapposte, incomprensibile)
140	STU7: <i>L'esplosione del Sole no però.</i>
141	PROF: <i>Perché no? Non ha una causa?</i>
142	STU7: <i>Sì, ma se è una roba momentanea non te lo puoi aspettare.</i>
143	PROF: <i>Quindi tu stai dicendo che c'è qualcosa che accade senza causa?</i>
144	STU7: <i>Ci sono alcune cose che capitano al volo, cioè nel senso è talmente veloce che non puoi prevederle.</i>

145	PROF: <i>Ma, ti faccio una domanda molto precisa: c'è qualcosa che può accadere senza una causa?</i>
146	STU7: <i>Non lo so...</i>
147	PROF: <i>No, ma così, secondo voi, ragionando, può essere che qualcosa accada e non ha una causa? Lasciate perdere se io posso saperla, se voi potete saperla, se il computer più potente del mondo può saperla, ma può avvenire qualcosa senza una causa?</i>
148	STU7: <i>Che abbiamo dimostrato al momento no...</i>
149	PROF: <i>Ok, quindi deve avere per forza una causa. Quindi, se io per assurdo conoscessi tutto, non posso conoscerlo, ma stiamo dicendo, se per assurdo conoscessi tutto, potrei prevedere ogni singola cosa che accade, o no?</i>
150	STU6: <i>Sì.</i>
151	STU7: <i>Sì...</i>

Nello stralcio si vede come lo studente non riesca a comprendere appieno la tesi proposta dal docente. Come è naturale per chi si avvicina per la prima volta a questo tipo di riflessioni, lo studente fatica a distinguere il piano ontologico (come funziona il mondo in termini di causa ed effetto) e il piano gnoseologico (quali cause possiamo effettivamente conoscere) (125-133). Per accompagnare lo studente nella comprensione del problema, il docente lo invita alla ricostruzione condivisa dell'esperimento mentale usando i suoi esempi (*il terremoto*), in modo da cogliere la differenza tra conoscere o meno una causa e negarne l'esistenza. L'utilizzo dell'esperimento mentale nella brachilogia permette al docente di analizzare la tesi ingenua dello studente ed evidenziare la contraddizione. A questo punto lo stesso tema può essere riproposto con un nuovo esperimento mentale, costruito in modo da rispondere alle difficoltà emerse nello scambio.

Come abbiamo visto, la confutazione della tesi ingenua dello studente avviene attraverso uno scambio serrato fatto di domande e risposte brevi (brachilogia socratica). I tentativi dello studente di deviare dalla struttura della brachilogia vengono bloccati, attraverso l'interruzione

dell'intervento e/o il rimando dell'analisi di elementi non funzionali allo sviluppo dell'argomentazione. Si veda per esempio lo scambio seguente:

61	STU06: <i>Perché secondo me puoi pensare a tutte le variabili possibili, ma c'è sempre comunque qualche fattore che possa comunque modificare tutte le regole base e quindi non è prevedibile secondo me...</i>
62	PROF: <i>Ok, scusami se ti interrompo, ma infatti, nella mia ipotesi io non sto dicendo che noi possiamo farlo veramente, che possiamo calcolare tutto, sto dicendo: se per assurdo potessimo calcolare tutto, potremmo o no prevedere la posizione di ogni singola carta senza errore?</i>
63	(“sì” in coro, voci che si sovrappongono)
64	STU04: <i>Sugli oggetti va bene, ma sulla... parlando delle persone è un'altra cosa...</i>
65	PROF: <i>Ottima osservazione, ma ti chiedo di aspettare, ci arriviamo. Partiamo col mazzo di carte, poi arriviamo alle persone.</i>

In questo passaggio lo studente 06 viene interrotto e invitato a una prima riflessione sulla differenza tra la possibilità effettiva di prevedere il futuro e l'ipotesi teorica nel caso in cui tutti i dati siano disponibili. Lo studente 04 coglie le implicazioni del ragionamento riguardo il libero arbitrio e sostiene la necessità di distinguere due categorie (oggetti fisici e persone), anticipando di fatto lo sviluppo dell'argomentazione. Si tratta di una circostanza frequente in un dialogo in cui i ritmi di apprendimento sono diversi. In questo caso specifico, il docente riconosce con un feedback positivo l'intuizione della studentessa, ma rimanda l'analisi a un secondo momento.

Come vedremo a breve, uno degli elementi più significativi è la presenza di interventi spontanei tra compagni. Dopo interventi critici spontanei verso compagni difficoltà, gli studenti non sono in grado di condurre lo scambio in modo ordinato, il docente interviene perciò per gestire i turni di parola. Questi episodi evidenziano come sia ancora assente un

abitudine al dialogo come strumento euristico nel gruppo classe, e come dunque in questo contesto sia necessario un accompagnamento graduale per la costruzione delle competenze necessarie. Si veda per esempio il passaggio seguente:

204	STU06: <i>Ok, ma nel momento in cui ti metti pausa possono avere... possiamo avere tutto il passato, tutte le cose che vuoi fino a lì, ma una volta che schiacci play, chi ti dice che il futuro dei due è uguale?</i>
205	PROF: <i>Ok, tu dici che c'è una differenza?</i>
206	STU06: <i>E beh se... cioè, da quel momento lì in poi non è certo.</i>
207	PROF: <i>Fammi allora un esempio di una differenza che potrebbe esserci</i>
208	STU06: <i>No, qualsiasi cosa potrebbe succedere.</i>
209	PROF: <i>Fammene una a caso così ragioniamo su quella.</i>
210	STU06: <i>Starnutisce.</i>
211	PROF: <i>Benissimo. Lo starnuto non ha una causa?</i>
212	STU06: <i>No.</i>
213	STU07 (rivolto a STU06): <i>Ma ha una causa...</i>
214	STU06 (rivolto a STU07): <i>Ma cosa ne sai se starnutisce o no?</i>
215	(incomprensibile, voci che si sovrappongono)

Nel passaggio si vede come lo studente 07 interviene per controbattere alla risposta dello studente 06 (213-214) (si ricordi che l'incontro è tenuto a distanza e l'audio che proviene dalla classe non è sempre chiaro). Mentre lo studente 07 ha compreso l'argomentazione presentata dal docente, tanto da poterla riprendere per controbattere il compagno, lo studente 06 non ne ha ancora compreso il passaggio chiave (la distinzione tra piano ontologico e piano gnoseologico) o non vuole accettare di abbandonare la sua tesi. La discussione si fa subito animata, coinvolgendo il resto della classe in modo disordinato e rendendo gli interventi incomprensibili. Gli studenti coinvolti in questo passaggio non riescono dunque a proseguire il dialogo. Si tratta di un aspetto interessante su cui riflettere, in relazione all'uso del dialogo e al ruolo del facilitatore in contesti di giovani e adulti che non hanno ancora le competenze specifiche per potersi confrontare in modo costruttivo. Permettere alla classe di lavorare come una comunità di ricerca richiede infatti tali competenze come prerequisito.

Inclusione degli studenti nel ragionamento

Nell'ultimo scambio abbiamo visto come i ritmi diversi che scandiscono il processo di apprendimento negli studenti possano essere di ostacolo al proseguimento del confronto in modo ordinato. L'inclusione di tutti gli studenti nella riflessione condivisa, con le loro differenze, rappresenta una sfida importante per tutte le forme di didattica dialogica. Dall'analisi emergono diversi elementi significativi da questo punto di vista. Il primo è lo svolgimento circolare del dialogo. Alla presentazione del problema non segue un percorso di analisi cumulativo che porta direttamente verso la rivelazione della complessità del tema, ma l'argomentazione forte viene ripresentata più volte con nuovi esperimenti mentali, la cui formulazione, come abbiamo visto, è arricchita dagli scambi dialogici che fanno emergere il livello di comprensione degli studenti. Questo permette al docente di gestire la lezione con flessibilità, valutando i tempi per l'introduzione di elementi di maggiore complessità. Per tenere poi alto il livello di coinvolgimento in contesti eterogenei, nella reiterazione della tesi provocatoria, i diversi livelli di problematizzazione del tema vengono riproposti di volta in volta, nel passaggio da un esperimento mentale all'altro.

L'analisi delle interazioni mostra un alto livello di coinvolgimento, di cui sono prova i numerosi interventi spontanei di studenti rivolti ai compagni e ai docenti. Ciò avviene sistematicamente in tutti gli incontri. Si tratta di momenti in cui studenti che non hanno partecipato allo scambio diretto con il docente, chiedono di intervenire o lo fanno direttamente non rispettando i turni. Gli interventi spontanei nei confronti del docente avvengono per tre ragioni 1) richiesta di chiarimenti; 2) per proporre obiezioni; 3) per sottolineare delle implicazioni problematiche. Gli interventi spontanei verso i compagni avvengono per lo più per criticare le rispettive posizioni. Più nello specifico, gli interventi spontanei sono spesso rivolti nei confronti di compagni che non avevano ancora colto la contraddittorietà delle loro tesi ingenuie. Si veda per esempio lo scambio seguente:

102	STU03: <i>Secondo me no, io rimango della mia idea</i>
103	PROF: <i>Ok, rimani della tua idea, ma voglio sapere perché rimani della tua idea, cioè, che cos'è che potrebbe rovinare la mia previsione? Fammi un esempio.</i>
104	STU03: <i>Potrebbe capitare qualsiasi cosa...</i>
105	STU09 (rivolto a STU03): <i>Ma se calcoli proprio tutto?</i>
106	STU03 (rivolto a STU09): <i>Ma non è mai sicuro, cioè non è...</i>
107	STU09 (rivolto a STU03): <i>Allora hai sbagliato il calcolo.</i>
108	STU02 (rivolto a STU03): <i>Cioè se sai i movimenti..</i>
109	STU09 (rivolto a STU03): <i>Cioè son due le cose, o hai sbagliato il calcolo se non esce quello...</i>

Nel passaggio si vede l'intervento spontaneo dello studente 09 che riprende le argomentazioni del docente per controbattere la tesi dello studente 03, e subito dopo l'intervento spontaneo dello studente 02 nel tentativo di supportare la posizione dello studente 09.

Segnali di dissonanza cognitiva

La brachilogia mira alla creazione di una dissonanza cognitiva, ma la dissonanza è uno stato mentale, e come tale non osservabile. Si possono però osservare dei segnali, e in tal senso, nell'analisi dei dati sono stati riconosciuti come significativi gli elementi extra-argomentativi e le espressioni di dubbio e esitazione dopo le confutazioni delle pre-conoscenze. Con l'espressione elementi extra-argomentativi intendo l'introduzione, nello scambio dialogico, di termini che esulano dall'analisi logica dell'argomentazione, e si riferiscono piuttosto all'espressione di uno stato emotivo. Si veda per esempio il seguente passaggio:

202	PROF: <i>Giustissimo. E questa cosa diversa che succede ha una causa?</i>
203	STU04: <i>Eh, ma può essere che quella causa sia... sia... cioè parta</i>

	<i>durante il lancio, cioè nel tragitto del pallone.</i>
204	PROF: <i>Ok, ma quella causa avrà una sua causa?</i>
205	STU04: <i>Eh... sì.</i>
206	PROF: <i>E andando causa per causa per causa non andiamo a finire nel passato?</i>
207	STU04: <i>Purtroppo sì.</i>
208	PROF: <i>E non abbiamo detto che il passato è uguale?</i>
209	STU04: <i>Purtroppo sì.</i>
210	PROF: <i>E quindi vuol dire che ho ragione io?</i>
211	STU04: <i>Purtroppo sì.</i>

L'uso della brachilogia socratica (domande e risposte brevi) porta lo studente alla confutazione della teoria che sostiene, "mettendolo all'angolo", costringendolo ad affrontare analiticamente i punti deboli della sua argomentazione. Lo studente 04 non ha problemi a seguire la logica delle contro-argomentazioni, ma non è convinto sul piano intuitivo/emotivo. Lo studente riconosce la razionalità di un'argomentazione che confuta la sua tesi, ma si trova in difficoltà ad abbandonarla per ragioni emotive ("purtroppo sì"). In altri momenti ci sono dei chiari segnali di dubbio e confusione nella comprensione e accettazione della tesi controintuitiva presentata dal docente, come si può vedere, per esempio, nei seguenti passaggi:

53	PROF: <i>Cioè, siamo d'accordo che tutto ha una causa?</i>
54	STU4: <i>Sì</i>
55	PROF: <i>Quindi anche il terremoto ce l'ha. Perciò se io sapessi tutto quello che accade un secondo prima, io saprei anche la causa del terremoto. Quindi cos'è che resterebbe fuori dalla mia previsione? Niente. Giusto?</i>
56	STU4: <i>Boh, sì... giusto</i>
57	PROF: <i>Quindi ho ragione io?</i>
58	STU4: <i>No.</i>

59	PROF: <i>Allora perché ho torto?</i>
60	STU4: <i>Non lo so, però.. non lo so... ci devo pensare.</i>

123	PROF: <i>Perciò voi pensate, mah... io oggi potevo non venire a scuola, ma questa è un'illusione: se siete venuti vuol dire che dovevate venire per forza e qualsiasi singolo evento che voi fate dovevate farlo per forza.</i>
124	(lunga pausa di silenzio)
125	PROF: <i>Non siete convinti? Chi è che non è convinto? Su la mano. Ah, tutti convinti?</i>
126	(incomprensibile, voci sovrapposte)
127	STU09: <i>Cioè no, però no... non è semplice...</i>

Segnali di dubbio e confusione, come abbiamo visto, possono essere messi in relazione con le emozioni epistemiche relative alla dissonanza cognitiva. Nell'insegnamento della filosofia, l'esperienza dell'aporia non è solo un presupposto del processo di ristrutturazione degli schemi interpretativi della realtà, ma rappresenta anche un obiettivo primario, e cioè quello di cogliere la complessità e la problematicità di un tema apparentemente banale. Il dubbio dunque, inteso in questo senso, può essere considerato come una competenza filosofica (cfr. Rondhuis, 2005).

Risultati questionario

Completiamo la presentazione dei risultati con l'analisi dei dati del questionario. La prima parte del questionario è costituita da due domande generali (Cosa ti ha colpito di questa esperienza? Che cosa hai imparato da questa esperienza?), a cui seguono domande chiuse e aperte relative a tre aree: 1) Didattica; 2) Rappresentazione della disciplina; 3) Percezione delle competenze filosofiche.

I risultati dell'analisi delle prime due domande generali sono in linea con i risultati delle interviste, restituendo un quadro estremamente positivo dell'esperienza, come momento coinvolgente e di crescita personale. Gli studenti sono colpiti dagli argomenti trattati e dalla diversa impostazione della lezione. Riporto qualche risposta a titolo di esempio: “*Mi ha*

colpito il fatto di mettere in dubbio qualsiasi cosa e che pure le cose più banali hanno delle spiegazioni ragionate"; *"Mi ha colpito come il professore avesse una risposta o comunque un modo per metterci in difficoltà (per farci ragionare) per qualunque situazione"*; *"Ho cambiato profondamente il modo di vedere e comprendere la mia vita"*; *"Il fatto che abbiamo parlato di cose molto interessanti e nel mio caso di solito non ho mai parlato con nessuno"*; *"Le mille domande che si nascondono dietro ogni cosa, il perché di tutto, le cause, e i diversi punti di vista. Mettersi a ragionare su cose mai pensate prima"*. Il tono entusiastico testimonia sicuramente un coinvolgimento anche emotivo nei confronti nell'esperienza didattica, ma bisogna tenere conto del fatto che non tutti gli studenti hanno risposto alle domande, quindi è ragionevole pensare che gli studenti che non hanno risposto possano aver vissuto diversamente l'esperienza.

La prima sezione del questionario riguarda l'area della didattica e si apre con le domande: Come descriveresti queste tre lezioni? Quali sono, secondo te, le principali differenze tra lezioni che di solito segui a scuola e questi tre incontri? Nelle risposte ad entrambe le domande l'aggettivo che ricorre più spesso è *"interessante"*, seguito da *"sorprendente"*, *"coinvolgente"*, *"utile"*. Le differenze rispetto alle lezioni scolastiche sono identificate nella novità dei temi trattati, nell'assenza di nozionismo, e nel ruolo attivo dello studente: *"Non abbiamo imparato nozioni scolastiche, ma in queste lezioni abbiamo imparato a cambiare prospettiva e punto di vista sulle cose"*; *"Secondo me il fatto che durante le solite lezioni a scuola c'è il prof che spiega e gli alunni ascoltano mentre in questi tre incontri gli studenti avevano la possibilità di esprimere il proprio pensiero"*; *"Che in questi incontri ci hanno resi partecipi, durante le lezioni siamo solo un pubblico che deve ascoltare"*; *"La conoscenza ottenuta a fine lezione è stato frutto di un lavoro di dialogo tra docente e studenti, e non solo un dogma da imparare"*.

Le domande a risposta chiusa ribadiscono la differenza rispetto alle lezioni curricolari sulla possibilità che lo studente ha di potersi esprimere liberamente.

<i>Durante questi tre incontri mi sono sentito libero di esprimere la mia opinione</i>	
[1] per nulla d'accordo	0% (0)
[2]	0% (0)
[3]	10,1% (7)
[4]	26,1% (18)
[5] completamente d'accordo	63,8% (44)

<i>A scuola mi sento libero di esprimere la mia opinione</i>	
[1] per nulla d'accordo	10,1% (7)
[2]	15,9% (2)
[3]	40,26% (8)
[4]	20,3% (14)
[5] completamente d'accordo	13% (9)

<i>Durante le lezioni curricolari facciamo spesso dibattiti</i>	
[1] per nulla d'accordo	8,7% (6)
[2]	27,5% (19)
[3]	15,9% (11)

[4]	26,1% (18)
[5] completamente d'accordo	4,3% (3)

<i>A scuola si dovrebbe discutere di più</i>	
[1] per nulla d'accordo	0% (0)
[2]	0% (0)
[3]	13% (9)
[4]	13% (9)
[5] completamente d'accordo	73,9% (51)

Il fatto che più di un terzo degli studenti non abbia dato il punteggio massimo alla domanda “Durante questi tre incontri mi sono sentito libero di esprimere la mia opinione” è un elemento che avrebbe meritato di essere esplorato. Possiamo solo ipotizzare che la selezione di non completa libertà percepita da alcuni sia dovuta al timore di esporsi di fronte alla classe. Per quanto riguarda la percezione degli apprendimenti, vediamo che il 20,3% dichiara di non essere riuscito a comprendere tutti gli argomenti trattati.

<i>Sono riuscito a comprendere tutti gli argomenti trattati</i>	
No	20,3% (14)
Sì	79,7% (55)

Gli studenti che dichiarano di non aver compreso tutti gli argomenti attribuiscono la causa a due elementi: la complessità dei temi trattati e i tempi ridotti.

Per quanto riguarda la percezione dell'adeguatezza della loro preparazione, i punteggi si distribuiscono nettamente nella parte alta della scala.

<i>La mia preparazione era adeguata per seguire queste tre lezioni</i>	
[1] per nulla d'accordo	2,9% (2)
[2]	1,4% (1)
[3]	49,3% (34)
[4]	29% (20)
[5] completamente d'accordo	17,4% (12)

Interessante notare che la totalità degli studenti parteciperebbe nuovamente al laboratorio in futuro, se si tiene conto del fatto che non tutti dichiarano di aver compreso tutti gli argomenti trattati.

<i>Se ci fosse la possibilità in futuro, parteciperesti di nuovo?</i>	
No	0% (0)
Sì	100% (69)

La seconda sezione riguarda la percezione della disciplina da parte degli studenti. La maggior parte degli studenti aveva una idea diversa di cosa fosse la filosofia.

<i>Avevo un'idea diversa di cosa fosse la filosofia</i>	
[1] per nulla d'accordo	8,7% (6)
[2]	14,5% (10)
[3]	40,6% (28)
[4]	21,7% (15)
[5] completamente d'accordo	14,5% (10)

Per quanto riguarda le risposte alle domande sull'utilità della filosofia nella vita reale, sull'opportunità di studiarla per tutti, e sulla possibilità di introdurne l'insegnamento in tutte le scuole, i punteggi si distribuiscono nettamente nella parte alta della scala.

<i>La filosofia è una materia utile nella vita reale</i>	
[1] per nulla d'accordo	2,9% (2)
[2]	2,9% (2)
[3]	31,9% (22)
[4]	27,5% (19)
[5] completamente d'accordo	34,8% (24)

--	--

Tutte le persone dovrebbero fare un po' di filosofia nella vita

[1] per nulla d'accordo	1,4% (1)
[2]	1,4% (1)
[3]	13% (9)
[4]	29% (20)
[5] completamente d'accordo	55,1% (38)

Cosa ne pensi dell'idea di insegnare la filosofia in tutte le scuole?

[1] per nulla d'accordo	1,4% (1)
[2]	2,9% (2)
[3]	29% (20)
[4]	27,5% (19)
[5] completamente d'accordo	39,1% (27)

La terza sezione riguarda infine la percezione degli apprendimenti relativamente alle competenze filosofiche.

<i>Mi sono venuti dei dubbi su delle cose che prima davo per scontato</i>	
[1] per nulla d'accordo	7,2% (5)
[2]	8,7% (6)
[3]	23,2% (16)
[4]	33,3% (23)
[5] completamente d'accordo	27,5% (19)

<i>Dopo questi incontri vedo alcune cose in maniera diversa</i>	
[1] per nulla d'accordo	7,2% (5)
[2]	8,7% (6)
[3]	23,2% (16)
[4]	33,3% (23)
[5] completamente d'accordo	27,5% (19)

Dopo questi incontri credo di essere diventato più bravo nel trovare il punto debole di un'argomentazione

[1] per nulla d'accordo	5,8% (4)
[2]	18,8% (13)
[3]	44,9% (31)
[4]	20,3% (14)
[5] completamente d'accordo	10,1% (7)

Dopo questi incontri credo di essere diventato più bravo nel riconoscere quando un'altra persona sostiene un'idea migliore della mia

[1] per nulla d'accordo	1,4% (1)
[2]	4,3% (3)
[3]	47,8% (33)
[4]	30,4% (21)
[5] completamente d'accordo	15,9% (11)

<i>Dopo questi incontri credo di essere diventato più bravo nell'esprimere la mia idea su un problema</i>	
[1] per nulla d'accordo	1,4% (1)
[2]	4,3% (3)
[3]	44,9% (31)
[4]	31,9% (22)
[5] completamente d'accordo	11,6% (8)

<i>Dopo questi incontri credo di essere diventato più bravo nel rispettare le opinioni degli altri</i>	
[1] per nulla d'accordo	7,2% (5)
[2]	10,1% (7)
[3]	30,4% (21)
[4]	26,1% (18)
[5] completamente d'accordo	31,9% (22)

Benché anche in questo caso i punteggi si distribuiscano nella parte alta della scala, gli studenti si mostrano cauti nel riconoscere miglioramenti nelle competenze indicate.

CAPITOLO 7: Discussione dei risultati e conclusioni

7.1 Discussione dei risultati

In questo paragrafo, attraverso un confronto dei risultati delle due fasi, proverò a sintetizzare gli elementi che a mio avviso costituiscono le risposte alle domande di ricerca. Tali elementi sono frutto del confronto dei risultati delle due fasi e di una selezione degli aspetti più significativi rispetto alle domande di ricerca. Data la complessità e la quantità dei risultati, per cercare di dare ordine alla discussione, riassumo i temi identificati rispetto alle domande in uno schema.

Quali sono le caratteristiche della Socratic Challenge?	Trasposizione didattica nella creazione di argomentazioni forti e controintuitive	<i>Partire dalle pre-conoscenze</i>
		<i>Motivazione intrinseca</i>
		<i>Presupposto per la funzione analitica del dialogo</i>
	Compenetrazione degli aspetti logico argomentativi con quelli emotivi	<i>Sollecitazione del dubbio</i>
		<i>Dialogo esterno e interiore</i>
		<i>Utilità dei momenti di disagio</i>
Brachilogia socratica come strategia di scaffolding.	<i>Funzione analitica del dialogo</i>	
	<i>Dialogo direttivo, ma non autoritario</i>	
Può costituire una metodologia didattica da proporre?	Coerenza tra teoria e pratica	<i>Segnali di dissonanza</i>
		<i>Effetti a lungo termine</i>
	Flessibilità e inclusività	<i>Svolgimento circolare della discussione</i>
		<i>Coinvolgimento degli studenti</i>
A quali condizioni?	Preparazione del docente	<i>Carattere creativo della trasposizione</i>

		<i>Ruolo dell'umorismo</i>
<i>All'interno di quale quadro progettuale?</i>	Costruzione della classe come comunità di ricerca	<i>SC come propedeutica al dialogo tra pari</i>

La prima delle domande di ricerca è: *Quali sono le caratteristiche della Socratic Challenge?*

La risposta a questo interrogativo, da parte di chi svolge contemporaneamente il ruolo di ricercatore e di ideatore e conduttore dei laboratori, ha richiesto un'analisi induttiva della strategia, a partire dalle percezioni degli studenti e dalle interazioni verbali, al fine di far emergere le caratteristiche specifiche della prassi didattica. Tale analisi ha portato alla definizione di tre elementi principali:

1. il ruolo chiave del processo di trasposizione didattica nella creazione di argomentazioni forti e controintuitive;
2. la compenetrazione degli aspetti logico-argomentativi con quelli emotivi;
3. le potenzialità della brachilogia socratica come strategia di scaffolding.

Il primo elemento riguarda il ruolo che delle argomentazioni forti e controintuitive nella caratterizzazione della SC. La controintuitività permette di intercettare le pre-conoscenze degli studenti. In questo modo il percorso dialogico può essere costruito a partire da questioni il cui senso è immediatamente riconoscibile dagli studenti. Questo ha giocato un ruolo importante nello stimolare una motivazione intrinseca. La creazione di argomentazioni forti e controintuitive si rivela poi determinante nel creare il contesto all'interno del quale si può sfruttare la funzione analitica del dialogo e l'uso didattico della dissonanza cognitiva. Questo criterio di selezione del sapere crea il presupposto che permette al docente di accompagnare lo studente a scontrarsi in modo graduale con la logica dell'argomentazione forte, dissezionando le sue obiezioni alla ricerca delle contraddizioni.

Il secondo elemento è costituito dalla compenetrazione tra gli aspetti logico-argomentativi con

quelli emotivi. Il primo aspetto importante da questo punto di vista è la sollecitazione del dubbio, emozione epistemica legata alla dissonanza cognitiva. Le evidenze su questo aspetto, sia in termini di percezione della propria esperienza personale, sia in termini di osservazione dei segnali e di esplicitazione diretta degli studenti durante gli scambi dialogici, sono abbondanti. Questo dato, insieme a quanto gli studenti riportano sulla riflessione personale e il dialogo con gli altri dopo i laboratori, costituisce un'evidenza di quella sincronizzazione del dialogo interiore con il dialogo esterno che è obiettivo specifico della SC. L'esercizio del dubbio può essere considerato come un risultato educativo nell'insegnamento della filosofia (cfr. Rondhuis, 2005). L'esperienza del dubbio è significativa se si tiene conto dei suoi risvolti emotivi, del fatto che tali esperienze emotive vengano interpretate in senso positivo. Questo dato permette, con le dovute cautele, di intravedere le potenzialità della SC nel promuovere la regolazione emotiva, la capacità cioè di gestire la propria emotività (Thompson, 1991), di gestire quelle emozioni legate alla dissonanza cognitiva che potrebbero ostacolare il cambiamento concettuale. Una delle caratteristiche della postura critica è l'apertura mentale, che richiede proprio la capacità di regolare la propria emotività. La SC potrebbe perciò, potenzialmente, configurarsi come una metodologia che abitua lo studente ad accettare le confutazioni in modo costruttivo, mettendolo nelle condizioni, sostanzialmente, di "imparare ad avere torto". Gli studenti riportano di aver vissuto i confronti dialogici e le successive riflessioni personali, come esperienze caratterizzate da stress e disagio emotivo. Il risultato interessante è che questo disagio viene reinterpretato in senso positivo. Il disagio legato alla dissonanza viene riconosciuto come "disagio utile", come esperienza emotiva funzionale alla propria crescita personale. Gli studenti mostrano cioè di aver maturato la consapevolezza che la pratica filosofica autentica richiede una sintonia tra dialogo esterno e dialogo interiore e che ciò comporta uno stress emotivo che ha una forte valenza educativa. Il terzo elemento riguarda il ruolo della brachilogia socratica nel supportare l'apprendimento.

Come abbiamo visto, il dialogo direttivo, ma non autoritario, costituito da domande e risposte brevi, consente al docente di orientare il dialogo verso un'analisi approfondita del tema affrontato. Si tratta di un elemento non in linea con le applicazioni più diffuse del metodo socratico oggi, ma che si è rivelato efficace nel permettere allo studente di familiarizzare con la funzione analitica e chiarificatrice che il dialogo può avere nell'affrontare un problema. Il ruolo direttivo, ma non autoritario del docente nella brachilogia, così come definito nella descrizione teorica della SC, si è rivelato spesso indispensabile per il prosieguo costruttivo del dialogo e per calibrare la dissonanza in modo da evitare l'attivazione dei meccanismi psicologici di difesa legati alla dissonanza cognitiva.

La seconda domanda di ricerca è: *Può la SC costituire una metodologia didattica da proporre?* A questa domanda si può rispondere affermativamente, perché i risultati mostrano come la SC si caratterizzi come un insieme coerente di teoria e pratica, una serie di schemi d'azione che trovano la loro giustificazione in un quadro teorico preciso e la loro applicazione in una prassi didattica sperimentata. La coerenza tra teoria e pratica è riscontrabile nelle già citate evidenze della dissonanza cognitiva e dunque nella creazione di una sincronia tra il piano del dialogo con l'altro e quello con se stessi. Tale sincronia tra interno ed esterno è funzionale alla promozione di una postura critica così come definita nel capitolo teorico. L'obiettivo della ricerca non è stato la rilevazione degli apprendimenti ai fini di valutare l'efficacia della SC, ma quello di esplorare in modo approfondito la strategia, in modo da testare la coerenza delle premesse teoriche con quanto osservabile in classe, e dunque, in ultima istanza, di rilevare le potenzialità educative di questa metodologia. In questo senso, dunque, le evidenze relative alla dissonanza e gli effetti a lungo termine, cioè al prosieguo del dialogo, con se stessi e con gli altri, anche a distanza di anni dai laboratori, mostrano che la SC può essere potenzialmente efficace nel perseguire gli obiettivi educativi che abbiamo definito. Questa domanda di ricerca riguarda anche l'opportunità di proporre la SC nella scuola

dell'obbligo. Ritengo che da questo punto di vista tenere in considerazione gli aspetti inclusivi della metodologia sia fondamentale. Detto altrimenti, capire se questa metodologia può essere legittimamente proposta nella scuola dell'obbligo, vuol dire chiedersi se un modello ispirato al dialogo socratico che privilegia l'interazione tra docente e studente può ritenersi inclusivo nel coinvolgere tutti gli studenti. Uso il termine inclusivo senza far riferimento diretto alla diversità o alla disabilità, ma all'eterogeneità di livelli e competenze che può rappresentare un contesto classe. È possibile, più nello specifico, pensare di poter proporre un insegnamento come la filosofia, che richiede alti livelli di astrazione e di capacità argomentative, superando una visione elitaria della disciplina, ma sfuggendo al contempo a una banalizzazione della stessa? È ovvio che una risposta esauriente a questa domanda può provenire solo da ulteriori ricerche, ma questo studio ha fatto emergere due aspetti significativi su questo tema. Il primo è dato dalla flessibilità intrinseca della SC, che abbiamo visto nell'andamento ricorsivo della brachilogia, in cui il docente può riproporre il problema declinandolo attraverso diversi esperimenti mentali, e passare al livello più alto di complessità solo quando le argomentazioni degli studenti lo permettono, perché il passaggio è costituito proprio su quelle. Il secondo aspetto è il coinvolgimento degli studenti nella discussione. Gli interventi spontanei, che riprendono le argomentazioni del docente o dei compagni, sono evidenza significativa da questo punto di vista. Nonostante la SC privilegi lo scambio tra docente e studente, e quindi non permetta sempre a tutti di prendere parola, il caratterizzarsi dei confronti dialogici come una sorta di teatro della filosofia a beneficio degli altri studenti, si è tradotto in un alto coinvolgimento del resto della classe. Questo dato, confrontato con quanto riportato dagli stessi studenti nelle interviste e nel questionario, mostra come il non partecipare alla discussione non implichi la mancanza di coinvolgimento da parte dello studente. Anzi, la configurazione della SC permette di gestire le interazioni con flessibilità, rispettando i tempi diversi degli studenti. Questo elemento meriterebbe però una indagine mirata, per superare i

limiti di questa ricerca, ed esplorare nello specifico le potenzialità inclusive in contesti diversi, monitorando comportamenti e apprendimenti dei singoli studenti.

La terza domanda riguarda le condizioni di trasferibilità, e cioè le variabili determinanti ai fini dell'applicazione della strategia in contesti diversi. Da questo punto di vista, la ricerca non ha individuato condizioni imprescindibili nel contesto degli istituti tecnici e professionali, a parte la preparazione del docente. Nello specifico, le competenze disciplinari e quelle relazionali sembrano giocare un ruolo decisivo. Le caratteristiche della SC richiedono che il docente padroneggi la disciplina, in modo da operare una mediazione didattica che rispetti i criteri analizzati in questo lavoro, e sia in grado di guidare il dialogo con un ruolo attivo. Rispetto al ruolo del facilitatore nella Philosophy for Children, dunque, un limite importante alla trasferibilità della SC è dunque che essa richiede una preparazione specifica, acquisibile solo in tempi lunghi. Per quanto riguarda invece le competenze relazionali, emerge il ruolo importante dell'umorismo nel caratterizzare l'esperienza da parte degli studenti. Visto l'importanza degli aspetti emotivi in questo tipo di interventi, sarebbe interessante indagare il ruolo che l'umorismo gioca nello stemperare gli effetti negativi della dissonanza. Come abbiamo già visto, si tratta di una funzione che viene riconosciuta all'umorismo (cfr. Forsyth, Altermatt & Forsyth, 1997; McLane, 2020), ma questa ricerca non permette di rilevare evidenze in tal senso. Si tratta di un elemento che meriterebbe di essere approfondito, perché se si riconosce un ruolo determinante all'umorismo nella gestione della dissonanza, si introduce un'ulteriore richiesta in termini di preparazione del docente e dunque un'ulteriore limite alla trasferibilità.

La quarta e ultima domanda riguarda la contestualizzazione della SC, e cioè il più ampio quadro progettuale all'interno del quale può essere applicata. Da questo punto di vista il primo dato importante riguarda l'autonomia degli studenti nel gestire il dialogo. Nei contesti oggetto di questa ricerca, il ruolo direttivo, ma non autoritario, si è rivelato spesso indispensabile per

il prosieguo costruttivo del dialogo. Abbiamo visto infatti come nei momenti in cui il docente approfittava degli interventi spontanei per fare un passo indietro e lasciare agli studenti la responsabilità di gestire il confronto, questi non si siano mostrati in grado di proseguire questo tipo di dialogo in modo ordinato. Questo dato mi spinge a suggerire che la SC possa essere considerata una strategia propedeutica ad attività che privilegiano le interazioni tra pari e che prevedono il funzionamento del gruppo classe come una comunità di ricerca, sul modello della P4C.

7.2 Conclusioni, limiti della ricerca e prospettive

Questo lavoro ha voluto analizzare una strategia didattica e la riflessione teorica che ha accompagnato la sua progettazione e implementazione in un contesto reale. L'esperienza pratica che ha visto la sua applicazione in un contesto nuovo per l'insegnamento della filosofia, quello degli istituti tecnici e professionali, e il significativo livello di coinvolgimento degli studenti ha posto, dal mio punto di vista, le basi per la rilevanza di una ricerca empirica. Alla certezza relativa all'importanza dell'oggetto di ricerca si sono da subito contrapposte le incertezze sugli obiettivi e i metodi. Come è forse naturale, il primo impulso è stato quello di orientare il lavoro su criteri valutativi, sulla ricerca cioè di evidenze riguarda gli apprendimenti e l'efficacia della SC nel promuovere una postura critica. Sin da subito, però, anche grazie al confronto con chi mi ha seguito in questo lavoro di ricerca, è apparso chiaro che la complessità del tema, le questioni legate all'epistemologia della disciplina e la struttura articolata della strategia, richiedevano un corposo lavoro preliminare al fine di chiarire la natura del fenomeno oggetto di indagine. Da qui la scelta di una ricerca qualitativa ed esplorativa, che ha avuto il vantaggio di chiarire le questioni teoretiche e pratiche che

definiscono la SC. Tale scelta non ha ovviamente eliminato le difficoltà, ma il circoscrivere il campo di indagine, lasciando la rilevazione degli apprendimenti a ricerche future, si è rilevato utile nel definire un metodo in misura sufficientemente chiara da poter coinvolgere altri soggetti nella sue future applicazioni e ricerche. Le difficoltà hanno riguardato il carico importante di scelte che l'analisi qualitativa impone, e dunque il carattere ricorsivo della codifica, che ha portato più volte, anche grazie al confronto con gli altri ricercatori, a revisioni importanti dell'analisi e dei suoi risultati. I limiti intrinseci di uno studio qualitativo, sul modello del self-study, sono legati al ruolo della soggettività, che se da una parte arricchisce il lavoro con un'indagine sul sé, dall'altra rischia di minare la legittimità relativa alle proposte di modellizzazione e trasferibilità di una metodologia didattica. Ho cercato di superare questi limiti attraverso la triangolazione dei dati e il confronto costante con altri ricercatori, ma la soluzione al problema può essere ricercata solo nella prosecuzione e nell'ampliamento del progetto della ricerca.

La ricerca ha incontrato anche delle difficoltà importanti nella raccolta dei dati. Le limitazioni imposte dall'emergenza sanitaria hanno infatti pesato negativamente da questo punto di vista, specialmente nella riproposizione dei laboratori didattici nei diversi contesti. Gli incontri si sono tenuti tutti a distanza, e questo ha causato diverse difficoltà tecniche che spesso hanno ridotto il tempo degli interventi o reso le interazioni verbali registrate non sempre comprensibili. Dal punto di vista didattico risultano poi ovvie, anche se forse ancora difficili da argomentare scientificamente, le difficoltà nel creare momenti di interazione autentica attraverso uno schermo.

Ciò nonostante, il livello di coinvolgimento e gradimento degli studenti è stato molto alto, a riprova del potenziale della SC sotto questo aspetto.

In sintesi, i risultati mostrano chiaramente le potenzialità della SC nella promozione di una postura critica, ma la complessità dell'oggetto di ricerca non può che configurare questo

studio come il punto di partenza di un progetto più ampio che coinvolga diversi docenti nella progettazione e conduzione degli interventi in contesti diversi e in maniera continuativa. In tale prospettiva, sarebbe auspicabile la predisposizione di progetti di ricerca sulla SC che prevedano l'utilizzo anche di metodologie quantitative. Sarebbe inoltre auspicabile che tali progetti coinvolgessero un campione più ampio e variegato, includendo per esempio indirizzi scolastici diversi. L'obiettivo primario di tali contesti di ricerca potrebbe essere dunque, oltre alle prospettive suggerite nel paragrafo precedente, quello di identificare indicatori specifici di apprendimento e monitorarne l'evoluzione nel corso di un periodo di tempo sufficientemente lungo.

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano N. (1998). *Dizionario di Filosofia (edizione aggiornata e ampliata da Giovanni Fornero)*. Torino: UTET.
- Abbagnano, N. & Fornero, G. (2012). *La ricerca del pensiero, volume 1A*. Torino: Paravia.
- Abelson, R. P. (1959). Modes of resolution of belief dilemmas. *Journal of Conflict Resolution*, 3(4), 343–352.
- Achor, E. E., & Abuh, Y. P. (2020). Fostering students' academic performance in physics using cognitive conflict instructional strategy and conceptual change pedagogy. *International Journal of Education and Learning*, 2(1), 42–57.
- Adam, R. J. (2008). Sociocognitive Conflict and Cultural Diversification: Problems and Strategies for Teachers. *Proceedings of the AARE (2008) International Education Research Conference*, 1–14.
- Agnello, C. (2013). L'Università e le scienze dell'uomo. La filosofia teoretica, un sapere narrativo e la sua legittimazione. *InTrasformazione: rivista di storia delle idee*, 2(2), 18-26.
- Ajello, A. M., Pontecorvo, C., & Zucchermaglio, C. (2015). *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Akmam, A., Anshari, R., Amir, H., Jalinus, N., & Amran, A. (2018). Influence of Learning Strategy of Cognitive Conflict on Student Misconception in Computational Physics Course. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 335(1).

- Alexander, R. (2001). *Culture and pedagogy. International Comparisons in Primary Education*. London: Blackwell.
- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Allen M. et alii (1999). A Meta-analysis of the Impact of Forensics and Communication Education on Critical Thinking. *Communication Education*, 1, pp. 18-30.
- Altet, M., Charlier, É., Paquay, L., Perrenoud, P. (eds.) (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando editore.
- Antiseri D. (1977). *Il mestiere del filosofo*. Didattica della filosofia. Roma: Armando editore.
- Appleton, K. (1993). What makes lessons different? A comparison of a student's behaviour in two science lessons. *Research in Science Education*, 23, 1–9.
- Aristotele (2013). *Opere Filosofiche Vol 1*. Torino: UTET
- Asterhan, C. S., & Schwarz, B. B. (2016). Argumentation for learning: Well-trodden paths and unexplored territories. *Educational Psychologist*, 51(2), 164-187.
- Audi, R. (2005). *Philosophy, n Encyclopedia of Philosophy*, vol. 7, p. 325, NY: Macmillan.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P. (2012). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer Science & Business Media.
- Bachelard, G. (1939). La dialectique de la durée. *Philosophical Review*, 48(a), pp. 48-99.
- Bachelard, G. (2002). *The Formation of the Scientific Mind*. Paris: Clinamen.

- Baddock, M., & Bucat, R. (2008). Effectiveness of a classroom chemistry demonstration using the cognitive conflict strategy. *International Journal of Science Education*, 30(8), 1115–1128.
- Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education*, 11(4), 361–375.
- Baldacci, M. (2006). La didattica generale come scienza dell'insegnamento. *Musica e storia*, 14(3), 495-502.
- Baldacci, M. (2015). La fatica del concetto e il rigore del discorso. Appunti sulla scrittura in pedagogia. *Quaderni di didattica della scrittura*, 12(2), 25-34.
- Barbour, R. S. (2014). Quality of data analysis. In Flick, U. (ed), *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, London, Sage, 496-510.
- Barzilai, S., & Zohar, A. (2014). Reconsidering personal epistemology as metacognition: A multifaceted approach to the analysis of epistemic thinking. *Educational Psychologist*, 49(1), 13–35.
- Başer, M. (2006). Fostering Conceptual Change by Cognitive Conflict Based Instruction on Students' Understanding of Heat and Temperature Concepts. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(2), 96-114.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Berlyne, D. E. (1965). Curiosity and education, in Krumboltz, J. D., (ed.), *Learning*
- Bernard, H. R. (2017). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. Lanham, Maryland, United States: Rowman & Littlefield.
- Berti, E. (2011). *In principio era la meraviglia: le grandi questioni della filosofia antica*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.
- Berti, E., Volpi, F. (2007). *Storia della filosofia. Dall'antichità ad oggi*. Bari: Editori Laterza.

- Bianco, F. (1990). Insegnamento della filosofia: metodo “storico” o metodo “zetetico”? *Paradigmi*, VIII, 23, 391-410.
- Bloom, B. S., & Committee of College and University Examiners. (1964). *Taxonomy of educational objectives (Vol. 2)*. New York: Longmans, Green.
- Bonazzi, M., & Chiaradonna, R. (2019). Quale Platone per la politica?. *Lo sguardo*, 27, 13-28.
- Botter, B. (2020). Socrate nel Gorgia platonico: Ulisse nella teatrocrazia ateniese. Le armi della persuasione nel dialogo Gorgia di Platone. *Revista Ágora Filosófica*, 20(2), 22-61.
- Bottero, E. (2007). *Il metodo di insegnamento*. Milano: Franco Angeli
- Bourdieu, P., (2005). *Il senso pratico*. Roma: Armando Editore.
- Bramschreiber, T. L. (2013). *Evolving minds: helping students with cognitive dissonance* (Doctoral dissertation, University of Denver).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
- Bricmont, J. (2004). *Determinism, chaos and quantum mechanics*. <http://www.freeinfosociety.com/pdfs/mathematics/determinism.Pdf>.
- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B., (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203–220.
- Bruner J. S., (2002), *Il processo educativo dopo Dewey*, Roma: Armando Editore.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*, Harvard University Press,

- Bucciarelli, M. (2019). Learning to reason... And keep doing it. *Giornale Italiano di Psicologia*, 46(4), 743–759.
- Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, (163), 105–125.
- Budiman, Z. B., Halim, L., Mohd Meerah, S., & Osman, K. (2014). The effects of cognitive conflict management on cognitive development and science achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(5), 1169–1195.
- Butera, F. (2019). Imparare a ragionare a scuola... con gli altri. *Giornale Italiano Di Psicologia*, 46(4), 795–800.
- Butera, F., & Darnon, C. (2010). Socio-cognitive conflict and learning : past and present. On competitive and co-constructive dialectical argumentation. *Proceedings of the 9th International Conference of the Learning Sciences*, 2, 212–213.
- Butera, F., Sommet, N., & Darnon, C. (2019). Sociocognitive Conflict Regulation: How to Make Sense of Diverging Ideas. *Current Directions in Psychological Science*, 28(2), 145–151.
- Cain, R. B. (2007). *The Socratic Method: Plato's use of philosophical drama (Vol. 8)*. A&C Black.
- Campbell, C. G., & Oswald, B. R. (2018). Promoting critical thinking through service learning: A home- visiting case study. *Teaching of Psychology*, 45, 193–199.
- Candiotta, L. (2013). Socrate: il dialogo come farmaco. Socrate: il dialogo come farmaco, in Candiotta, L., Vero Tarca, L., *PRIMUM PHILOSOPHARI - Verità di tutti i tempi per la vita di tutti i giorni*. Milano: Mimesis
- Candiotta, L. (2014). La contemporaneità del dialogo socratico antico: Il ruolo delle emozioni. In *Magazzino di filosofia*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

- Candiotta, L. (2018). Purification through emotions: The role of shame in Plato's Sophist 230b4–e5. *Educational Philosophy and Theory*, 50(6-7), 576-585.
- Candiotta, L. (2019). Epistemic emotions: The case of wonder. *Revista de Filosofia Aurora*, 31(54).
- Cantor, G. N. (1983). Conflict, learning, and Piaget: Comments on Zimmerman and Blom's "Toward an empirical test of the role of cognitive conflict in learning." *Developmental Review*, 3(1), 39–53.
- Cantù, P., Testa, I. (2001). Dalla 'Nuova retorica' alla 'Nuova dialettica': il "dialogo" tra logica e teoria dell'argomentazione, *Problemata: quaderni di filosofia*, 1, pp. 123-173.
- Capecci, A. (2005). *Il pregiudizio storico: il problema della storiografia filosofica* (Vol. 147). Roma: Città nuova.
- Capizzi, A. (1982). *La Repubblica cosmica: appunti per una storia non peripatetica della nascita della filosofia in Grecia*. Roma: Edizioni dell'Ateneo.
- Capizzi, A. (1984). *Platone nel suo tempo: l'infanzia della filosofia e i suoi pedagoghi*. Roma: Edizioni dell'Ateneo.
- Caputo A. (2019). *Manuale di didattica della filosofia: Per l'insegnamento e apprendimento delle metodologie e tecnologie didattiche della filosofia*. Roma: Armando.
- Caputo, A. (2018). Gli "Orientamenti del Miur per l'apprendimento della filosofia" (2017) e la proposta di un Sillabo delle competenze (allegato B), *Comunicazione filosofica* 40, pp. 41-60.
- Carasotti, G. (2018). Quali obiettivi formativi per una Filosofia senza critica?, *Comunicazione filosofica* 40, pp. 61-87.

- Cardarello, R., & Bardulla, E. (2020). Comunicare e comprendere. Rigore e impegno civile nella ricerca di Lucia Lumbelli. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (24), 21-36.
- Carnap, R. (2003). *The logical structure of the world: and, pseudoproblems in philosophy*. Open Court Publishing.
- Carnevali, B. (2018). Contro la Theory. Una provocazione. *Studi culturali*, 15(1), 75-80.
- Caro, M., & Ferraris, M. (2012). *Bentornata realtà. Il nuovo realismo in discussione*. Torino: Einaudi.
- Caronia, L. (2013). Non siamo mai stati antirealisti: l'irritante ineluttabilità del costruttivismo. In E. Coribi & S. Oliverio (Eds.), *Oltre la Bildung Postmoderna? La pedagogia tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti* (pp. 117–132). Pensa Multimedia.
- Carugati, F., De Paolis, P., & Mugny, G. (1981). Conflit de centrations et progrès cognitif, III: régulations cognitives et relationnelles du conflit socio-cognitif. *Bulletin de psychologie*, 34(352), 843-852.
- Cattani, A. (2001). *Botta e risposta. L'arte della replica*. Bologna: Il Mulino.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Cellucci, C. (2008). *Perché ancora la filosofia*. Roma-Bari: Laterza.
- Chan, C., Burtis, J., & Bereiter, C. (1997). Knowledge building as a mediator of conflict in conceptual change. *Cognition and Instruction*, 15(1), 1–40.
- Charalabropoulos, N. (2013). Three Hypotheses on the Performance of Plato's Dialogues. *Philosophy Study*, 3(9), 888-894.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. New York: Sage.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné (2e ed.)*. Grenoble: Éd. La Pensée sauvage.
- Chevrier, M., Muis, K. R., Trevors, G. J., Pekrun, R., & Sinatra, G. M. (2019). Exploring the antecedents and consequences of epistemic emotions. *Learning and instruction, 63*, 101209.
- Chinn C. A., Brewer W. F. (1993). The Role of Anomalous Data in Knowledge Acquisition: A Theoretical Framework and Implications for Science Instruction. *Review of Educational Research. 1993;63(1)*, 1-49.
- Chinn, C. A., Barzilai, S., & Duncan, R. G. (2021). Education for a “post-truth” world: New directions for research and practice. *Educational Researcher, 50(1)*, 51-60.
- Christou, T. M., & Bullock, S. M. (2012). The case for philosophical mindedness. *Paideusis, 20(1)*, 14-23.
- Clement, J. J. (2008). The role of explanatory models in teaching for conceptual change. In S. Vosniadou (Ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (pp. 417–451), New York: Routledge.
- Colbert K., R. (1995). Enhancing Critical Thinking Ability Through Academic Debate. *Contemporary Argumentation and Debate, 16*, pp. 52-72.
- Commissione Brocca (1992). Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca. *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 59/60*, Firenze: Le Monnier.
- Cooper, J. (2019). Cognitive dissonance: Where we’ve been and where we’re going. *International Review of Social Psychology, 32(1)*, 1–11.

- Copeland, M. (2005). *Socratic circles: Fostering critical and creative thinking in middle and high school*. Stenhouse Publishers.
- Cosentino, A. (2011). Pratiche formative nella comunità di ricerca. In Martini M. L. (a cura di). *Pratiche filosofiche come pratiche educative*, Napoli: Liguori, 53-74.
- Cosentino, A. (2011). Pratiche formative nella comunità di ricerca. In Martini M. L., Mignone, A. (a cura di), *Pratiche filosofiche come pratiche educative*, Napoli: Liguori.
- Cragun, R. T., Cragun, D. L., & Creighton, J. (2016). The influence of fundamentalist beliefs on evolution knowledge retention. *Religion and Knowledge: Sociological Perspectives*, 199–226.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health*, 541-545.
- Crotti, M. (2017). La Riflessività Nella Formazione Alla Professione Docente Reflectiveness in Professional Teacher Training. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*, (52), 85-106, 52, 85–106.
- D'Agostini, F. (1997). *Analitici e continentali: guida alla filosofia degli ultimi trent'anni*. Milano: Raffaello Cortina.
- D'Amore, B. (2008). Elementi teorici per la fondazione della didattica disciplinare. In La Face Bianconi G., Frabboni F. (Eds.). *Educazione musicale e formazione*. Milano: FrancoAngeli, pp. 171-178.
- D'Mello, S., Lehman, B., Pekrun, R., & Graesser, A. (2014). Confusion can be beneficial for learning. *Learning and Instruction*, 29, 153-170.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi, problemi e prospettive della Nuova Ricerca*. Brescia: La Scuola.

- Damiano, E. (2008). Costruzionismo. In Giaconi, C., *Le vie del costruttivismo*. Roma: Armando, 7-26.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento: Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Darnon, C., Doll, S., & Butera, F. (2007). Dealing with a disagreeing partner: Relational and epistemic conflict elaboration. *European Journal of Psychology of Education*, 22(3), 227–242.
- Darnon, C., Muller, D., Schragar, S. M., Pannuzzo, N., & Butera, F. (2006). Mastery and performance goals predict epistemic and relational conflict regulation. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 766–776.
- Dashwood, A. (2005). Alternatives to questioning: teacher role in classroom discussion. *Asian EFL Journal*, 7(4), 144-165.
- Dawkins, R. (1995). *Il gene egoista*. Milano: Mondadori
- De Conti M. (2014). *Il dibattito regolamentato come metodo per acquisire competenze per la gestione di conflitti e disaccordi*. Tesi di Dottorato in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione, Università degli Studi di Padova. In <<http://paduaresearch.cab.unipd.it/6267/>> (ultima consultazione: 15/05/2021).
- De Conti M. (2019). L'adozione del Debate nella didattica universitaria. *Form@re*, 1, pp. 354-366.
- De Natale, F. (2014). L'insegnamento della filosofia nella 'scuola filosofica' di G. Gentile, *Quaderni dell'Orazio Flacco*, IV, pp. 7-24.
- De Pasquale, M. (2018). Un filosofare senza filosofia? Riflessioni sul documento "Orientamento per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza". *Comunicazione filosofica* 40, pp. 10-28.

- De Pasquale, M. (a cura di) (1998). *Filosofia per tutti. La filosofia per la scuola e la società del 2000*. Milano: Franco Angeli
- De Vecchi, G., & Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritable situations problèmes*. Paris: Hachette.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Delić, H., & Bećirović, S. (2016). Socratic method as an approach to teaching. *European Researcher. Series A*, (10), 511-517.
- Democrito (2005). Frammento DK 68A68, in Bonazzi M., Cardullo L. R., Casertano G., Spinelli E., Trabattoni F., *Filosofia antica*, Milano: Raffaello Cortina, p. 6.
- Dennett, D. (2022). *L'idea pericolosa di Darwin: l'evoluzione e i significati della vita*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Descartes, R. (2013). *Opere filosofiche*. Torino: UTET
- Develay, M. (1987). A propos de la transposition didactique en sciences biologiques. *Aster, recherches en didactique des sciences expérimentales*, 4, pp. 119-138.
- Develay M. (1995) (ed.). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris: ESF.
- Dewey J., (1933). *How we think*. New York: D.C. Heath & Company.
- Dinkins, C. S., & Cangelosi, P. R. (2019). Putting Socrates back in Socratic method: Theory-based debriefing in the nursing classroom. *Nursing Philosophy*, 20(2), e12240.
- Doka, A., & Dimitrakos, T. (2021). Critical thinking, skepticism and the special nature of Philosophical. *Mediterranean Journal of Education*, 1(1), 125-137.
- Dovros, N., & Makrakis, V. (2012). Transforming the classroom into a reflective community: A blended learning instructional approach. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 14(2), 73–88.

- Dreyfus, A., Jungwirth, E., & Eliovitch, R. (1990). Applying the “cognitive conflict” strategy for conceptual change—some implications, difficulties, and problems. *Science Education*, 74(5), 555–569.
- Druyan, S. (1997). Effect of the kinesthetic conflict on promoting scientific reasoning. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 34(10), 1083-1099.
- Duit, R., Treagust, D. F., & Widodo, A. (2013). Teaching science for conceptual change: Theory and practice. *International Handbook of Research on Conceptual Change*, 487–503.
- Dumitru, D. (2012). Critical thinking and integrated programs. The problem of transferability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 143-147.
- Dunlop, L. (2016). P4C in science education. In *Philosophy for Children* (pp. 72-82). Routledge.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal logic*, 18(2).
- Epicuro (1983). Epistola III, a Meneceo. In Isnardi Parente, M. (a cura di), *Epicuro, Opere*, Torino: UTET.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The Disposition Toward Critical Thinking. *The Journal of General Education*, 44(1), 1–25.

- Farinelli, L. (1987). Il dibattito in corso. In Vigone, L., Lanzetti, C. (a cura di), *L'insegnamento della filosofia – Rapporto della Società filosofica italiana*. Bari: Laterza, pp. 135-166.
- Festinger, L. (1957). *A Theory Cognitive of Dissonance*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Fisher, R. (1996). 'Philosophy for Children - Fostering communities of philosophical enquiry and reflection in primary and secondary schools'. PhD Thesis, Brunel University London.
- Fisher, R. (2008). Philosophical Intelligence: Why Philosophical Dialogue is Important in Educating the Mind. In Hand, M. (ed.), *Philosophy in Schools*. New York: Continuum International, pp. 96-104.
- Flammia, M. (2021). Affascinare e stordire: riflessioni sull'uso della brachilogia socratica nell'insegnamento della filosofia. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 102-110.
- Flammia, M. (2022). Educare la mente aperta: riflessioni sull'uso didattico della dissonanza cognitiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 81-95.
- Forsyth, G. A., Altermatt, E. R., & Forsyth, P. D. (1997). Humor, emotional empathy, creativity and cognitive dissonance. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Psychological Association* (105th, Chicago, IL, August 15-19, 1997).
- Fox, R. (2001). Constructivism examined. *Oxford review of education*, 27(1), 23-35.
- Frabboni, F. (2000). *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Frabboni, F., & Minerva, F. P. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.

- Franco, A., Marques Vieira, R., & Tenreiro-Vieira, C. (2018). Educating for critical thinking in university: The criticality of critical thinking in education and everyday life. *Essachess. Journal for Communication Studies*, 11(2), 22.
- Gaiani, A. (2014). *Il pensiero e la storia. L'insegnamento della filosofia in Italia*. Padova: Cleup.
- Gal, H. (2019). When the use of cognitive conflict is ineffective—problematic learning situations in geometry. *Educational Studies in Mathematics*, 102(2), 239–256.
- Gaulden, S. (2013). Exploring cognitive dissonance between college students' religious and spiritual beliefs and their higher education. *The University of Central Florida Undergraduate Research Journal*, 6, 82–93.
- Gee, J. P., & Green, J. (1998). Discourse analysis, learning and social practice. *Review of Research in Education*, 23, 119–169.
- Gehlbach, H., & Brinkworth, M. E. (2008). Motivated thinkers and the mistakes they make: The goals underlying social cognitions and their consequences for achievement. In Maehr, M. L., Karabenick, S. & Urdan, T. (Eds.), *Advances in motivation and achievement: social psychological perspective on motivation and achievement* (Vol. 15). Philadelphia: Elsevier.
- Gentile G. (1991). Il circolo della filosofia e della storia della filosofia. In Gentile G., Garin E. (Eds.), *Opere filosofiche* (pp.300-309). Milano: Garzanti.
- Gentile, G. (1923). *Sommario di pedagogia come scienza filosofica, I, Pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Giannantoni, G. (2005). *Dialogo socratico e nascita della dialettica nella filosofia di Platone*. Napoli: Bibliopolis.

- Girotto, V., Vallortigara, G., & Pievani, T. (2008). *Nati per credere: perché il nostro cervello sembra predisposto a fraintendere la teoria di Darwin*. Torino: Codice.
- Giunta, C., (2017). *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Given, L. M. (Ed.). (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage publications.
- Gleick, J. (2008). *Chaos: Making a new science*. New York: Penguin.
- Godden, D. (2014). Teaching rational entitlement and responsibility: A Socratic exercise. *Informal Logic*, 34(1), 124-151.
- Gong, R. (2005). The essence of critical thinking. *Journal of Developmental Education*, 28(3), 40.
- Gorsky, P., & Finegold, M. (1994). The role of anomaly and of cognitive dissonance in restructuring students' concepts of force. *Instructional Science*, 22(2), 75–90.
- Goucha, M. (eds) (2007). *Philosophy - A School of Freedom: Teaching Philosophy and Learning to Philosophize. Status and Prospects*. UNESCO
- Green C., S., Klug H., G. (1990). Teaching critical Thinking and Writing Through Debates: An Experimental Evaluation. *Teaching Sociology*, 4, pp. 462-471.
- Greene, J. A., & Yu, S. B. (2016). Educating critical thinkers: The role of epistemic cognition. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 45-53.
- Greenstreet R. (1993). Academic Debate and Critical Thinking: A Look at the Evidence. *The National Forensic Journal*, 11, pp. 13-28.
- Gregory, M. (2011). Philosophy for children and its critics: A Mendham dialogue. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 199-219.
- Gregory, M. (ed) (2008). *Philosophy for children: Practitioner handbook*. Montclair State University.

- Gregory, M. R. (2007). Normative dialogue types in philosophy for children. *Gifted Education International*, 22(2-3), 160-171.
- Gregory, M., & Granger, D. (2012). Introduction: John Dewey on philosophy and childhood. *Education and Culture*, 28(2), 1-25.
- Guba, E. G. (1978). Toward a methodology of naturalistic inquiry in evaluation. Monograph Series, no. 8. Los Angeles, CA: Centre for the Study of Evaluation, University of California.
- Guba, E.G.and Lincoln, Y.S. (2013) *The Constructivist Credo*. California: Left Coast Press.
- Guerra, A., (1985). *Introduzione a Kant*. Roma-Bari: Laterza.
- Guzzetti, B.J., Snyder, T.E., & Gamas, W.S. (1993). Promoting conceptual change in science: A comparative meta-analysis of instructional interventions from reading education and science education. *Reading Research Quarterly*, 28, 117-159
- Hajhosseiny, M. (2012). The Effect of Dialogic Teaching on Students' Critical Thinking Disposition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69(Iceepsy), 1358–1368.
- Halimah, Subanji, & Septi Nur Afifah, D. (2019). Student's cognitive conflict form problem solving on mathematics. *Journal of Physics: Conference Series*, 1339(1).
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American psychologist*, 53(4), 449-455.
- Halpern, D. F. (2001) Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 50(4), 270–286.
- Hamilton, M. L. & Pinnegar, S. (2009). *Selfstudy of practice as a genre of qualitative research: Theory, methodology, and practice*. Dordrecht, Netherlands: Springer

- Hansen, E. J. (1998). Creating teachable moments . . . and making them last. *Innovative Higher Education* 23, 7–26.
- Hansson, S. O. (2008). Philosophy and Other Disciplines. *Metaphilosophy*, 39.4-5, pp. 472–483.
- Harding, P., & Hare, W. (2000). Portraying science accurately in classrooms: Emphasizing open-mindedness rather than relativism. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(3), 225–236.
- Hare, W. (2003). The ideal of open-mindedness and its place in education. *Journal of Thought*, 38(2), 3-10.
- Hennessey, B., Moran, S., Altringer, B., & Amabile, T. M. (2015). Extrinsic and intrinsic motivation. *Wiley encyclopedia of management*, 1-4.
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M. & Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, culture and social interaction*, 9, 16-44.
- Hewson, P. W., & Hewson, M. (1984). The role of conceptual conflict on conceptual change and the design of instruction. *Instructional Science*, 13(1), 1–13.
- Hiebert J., Gallimore R., Stigler J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), pp. 3- 15.
- Hokayem, H. & BouJaoude, S. (2008), College students' perceptions of the theory of evolution. *J. Res. Sci. Teach.*, 45. 395-419.
- Horkheimer, M. (1972). The social function of philosophy. *Critical theory: Selected essays*, 253-72.

- Houssaye, J. (1992). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge journal of education*, 43(3), 325-356.
- Huberman M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91, pp. 31-58.
- Hymes, D. (1972). Models of interaction in language and social life. In J. J. Gumperz, & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35–71). London: Basil Blackwell.
- Hyslop-Margison, E. J., & Strobel, J. (2007). Constructivism and Education: Misunderstandings and Pedagogical Implications. *The Teacher Educator*, 43(1), 72–86.
- Iannaccone, A. (2010). *Le condizioni sociali del pensiero. Contesti sociali e culturali*. Trezzano sul Naviglio: Unicopli.
- Illetterati L. (Ed.) (2006). *Insegnare filosofia: modelli di pensiero e pratiche didattiche*. Torino: UTET.
- Illetterati, L. (2004). Gli obiettivi dell'insegnamento della filosofia come problema per la filosofia. In De Natale, F. (a cura di), *L'insegnamento della filosofia oggi*. Bari: Stilo, pp. 51-82
- Jay, J. K., & Johnson, K. L., (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and teacher education*, 18(1), 73-85.
- Jensen, M. S., & Finley, F. N. (1995). Teaching evolution using historical arguments in a conceptual change strategy. *Science Education*, 79(2), 147-166.

- Jofre, A., & Mari, S. M. (2014). Constructivist pedagogy at work in a realist classroom. A case study exploring college students' attitudes towards science. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 15(4), 34-55.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1985). Classroom Conflict: Controversy Versus Debate in Learning Groups. *American Educational Research Journal*, 22(2), 237-256.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1979). Conflict in the Classroom: Controversy And Learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51-69.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1979). Conflict in the Classroom: Controversy And Learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51-69.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1979). Conflict in the Classroom: Controversy And Learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51-69.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Constructive controversy as a means of teaching citizens how to engage in political discourse. *Policy Futures in Education*, 12(3), 417-430.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Constructive controversy as a means of teaching citizens how to engage in political discourse. *Policy Futures in Education*, 12(3), 417-430.
- Johnson, R. (2010). Wittgenstein's influence on the development of informal logic. *Cogency: Journal of reasoning and argumentation*, 2(2), 81.
- Kang, S., Scharmann, L. C., & Noh, T. (2004). Reexamining the role of cognitive conflict in science concept learning. *Research in Science Education*, 34(1), 71-96.
- Kant, I. (2004) Relazione introduttiva al proprio insegnamento nel corso del semestre invernale. in Formizzi, G. (a cura di) *Antologia di scritti pedagogici*. Verona: Gabrielli editori, pp. 152-154.
- Kant, I. (2005). *Critica della ragion pura*. Torino: UTET.

- Kennedy M., (1997). The connection between research and practice. *Educational Researcher*, 26 (7), pp. 4-12.
- Kennedy, D. (2004). Communal Philosophical Dialogue and the Intersubject, *International Journal for Philosophical Practice* 18, pp. 203-218.
- Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol & B.F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 11-40). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates.
- Keum, T. Y. (2016). Why did Socrates conduct his dialogues before an audience?. *History of Political Thought*, 37(3), 411-437.
- Kim, M. Y., & Wilkinson, I. A. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70-86.
- Konishi, T. (2016). When different perspectives interact: A historical account of informal logic between 1983 and 1987. *OSSA Conference Archive*. 164.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124.
- Ku, K. Y. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2009), 70–76.
- Kuhn, D. (2001). How do people know? *Psychological Science*, 12(1), 1–8.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

- Labobar, H., Setyosari, P., Degeng, I. N. S., & Dsna, W. (2017). The Effect of Cognitive Conflict Strategy to Chemical Conceptual Change. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 6(4), 2350–2352.
- Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6(1), 40-41.
- Lampert, Y. (2019). What is a philosophical problem? A plea for an analytical, cross-curricular approach. *Journal of Didactics of Philosophy*, 3(1), 19-30.
- Langsdorf L. (2003). Argumentation, Conflict and Teaching Citizens: Remarks on a Theme in Recent Dewey Scholarship. *Argumentation and Advocacy*, 39, pp. 214-221.
- Laplace, P. S. (1967). Saggio filosofico sulle probabilità, In Laplace, P. S., *Opere*, Torino: UTET.
- Lawson, A.E. Abraham, M.R., & Renner, J. W. (1989). A Theory of Instruction: Using the Learning Cycle to Teach Science Concepts and Thinking Skills. *NARST Monograph*, (1).
- Lee, G., & Kwon, J. (2001). What Do We Know about Students' Cognitive Conflict in Science Classroom: A Theoretical Model of Cognitive Conflict Process. *Proceedings of 2001 AETS Annual Meeting*, 309–325.
- Lee, G., & Yi, J. (2013). Where Cognitive Conflict Arises From?: The Structure Of Creating Cognitive Conflict. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(3), 601–623.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131–137.
- Limón, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: A critical appraisal. *Learning and Instruction*, 11(4–5), 357–380.

- Limón, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: A critical appraisal. *Learning and Instruction*, 11(4–5), 357–380.
- Limón, M., & Carretero, M. (1997). Conceptual change and anomalous data: A case study in the domain of natural sciences. *European journal of psychology of education*, 12(2), 213-230.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking—What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38–43.
- Lipman, M. (2008). *A Life Teaching Thinking*. Montclair, NJ: IAPC.
- Lipman, M. (2015). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Littleton, K., & Howe, Ch. (Eds.). (2010). *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction*. London, New York: Routledge
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58, 12–20.
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., & Russell, T. L. (Eds.). (2007). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (Vol. 12). Springer.
- Lumbelli, L. (1980). La ricerca esplorativa in pedagogia. *Ricerche pedagogiche*, (56-61), 60-77.
- Lumbelli, L. (1981). *Educazione come discorso: quando dire è fare educazione*. Bologna: il Mulino.
- Lumbelli, L. (1982). *Psicologia dell'educazione: comunicare a scuola*. Bologna: il Mulino.

- Lumbelli, L. (1992). Interazione verbale e deprivazione linguistica. E. Lugarini e A. Roncallo (a cura di). *Lingua variabile. Sociolinguistica e didattica della lingua*, Firenze: La Nuova Italia, 57-73.
- Lumbelli, L., (1981). *Educazione come discorso: quando dire è fare educazione*. Bologna: il Mulino.
- Magni, F. (2020). *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia: percorso storico e prospettive pedagogiche*. Roma: Edizioni Studium Srl.
- Magnoler, P. (2011). Tracce di habitus?. *Education Sciences & Society*, 2(1).
- Malaguti, I. (2007). Aporie dell'insegnamento filosofico e ininsegnabilità della filosofia: il contributo del pensiero francese. In Illetterati, L. (a cura di), *Insegnare Filosofia*. Torino: UTET, pp. 67-78.
- Mandl, H., Gruber, H., & Renkl, A. (1993). Misconceptions and knowledge compartmentalization. In *Advances in psychology (Vol. 101, pp. 161-176)*. North-Holland.
- Marshall, M. (2019). Socrates' defensible devices in Plato's Meno. *Theory and Research in Education*, 17(2), 165-180.
- Mársico, C. (2017). Shock, erotics, plagiarism, and fraud: Aspects of Aeschines of Sphettus' philosophy. In *Socrates and the Socratic dialogue* (pp. 202-220). Brill.
- Martinand, J.L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang, 1986.
- Martini, B. (2012). La didattica delle discipline. in M. Baldacci (a cura di), *L'insegnamento nella scuola secondaria*, Napoli: Tecnodid Editore, pp. 37-54.
- Martini, B. (2019). Lo sviluppo professionale degli insegnanti tra Didattica generale e Didattiche disciplinari. In Perla, L., & Martini, B. (a cura di). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*. Milano: FrancoAngeli. pp. 64-77.

- Matthews, M. R. (2020). Philosophical Problems with Constructivism: Some considerations for student-centered learning and teaching. In *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education* (pp. 47-64). Routledge.
- Mavroskoufis, D. (2014). The use of cognitive dissonance/conflict and impasse-driven learning as a tool for critical teaching. *Proceedings of IV International Conference on Critical Education, June 23-26*, 474–489.
- Mazzara, B. M. (2009). La dimensione collettiva dei processi psicologici. Giambattista Vico, Carlo Cattaneo e le radici della psicologia sociale. *Psicologia Culturale*, 1(1), 63–75.
- Mazzoni, E., & Benvenuti, M. (2015). A robot-partner for preschool children learning English using socio-cognitive conflict. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(4), 474-485.
- Mazzoni, V., & Mortari, L. (2015). La “banalità” della ricerca educativa. Le attese di educatrici e insegnanti della scuola dell’infanzia. *Italian Journal of Educational Research*, (14), 175-190.
- McCarthy, C., & Sears, E. (2000). Science education: constructing a true view of the real world?. *Philosophy of Education Archive*, 369-377.
- McGrath, A. (2020). Bringing cognitive dissonance theory into the scholarship of teaching and learning: Topics and questions in need of investigation. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 6(1), 84-90.
- McLane, L. (2020). Developing Sophisticated Reasoning Through Experiential Cognitive Dissonance. *Academic Excellence Showcase Proceedings*. 189.
- McPeck, J.E. (1981) *Critical thinking and educating*. New York: St. Martin's.

- Mehan, H. (1979). *Learning lesson: Social organization in the classroom*. Cambridge: Harward University Press.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds. How we use language to think together*. London: Routledge
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: the value of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Designing your study and selecting a sample. *Qualitative research: A guide to design and implementation*, 67(1), 73-104.
- Meyer, D. L. (2009). The poverty of constructivism. *Educational Philosophy and Theory*, 41(3), 332-341.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Way, San Francisco, CA 94104.
- Mischel, T. (1971). Piaget: Cognitive conflict and the motivation of thought. *Cognitive development and epistemology*, 311-355.
- MIUR, (2017), *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, <https://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza>

- Morais, T., Silva, H., Lopes, J., & Dominguez, C. (2017). Argumentative skills development in teaching philosophy to secondary school students through constructive controversy: an exploratory study case. *Curriculum Journal*, 28(2), 249–265.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*. Roma: Carocci.
- Muis, K. R., Chevrier, M., Denton, C. A., & Losenno, K. M. (2021). Epistemic emotions and epistemic cognition predict critical thinking about socio-scientific issues. In *Frontiers in Education (Vol. 6, p. 669908)*. Frontiers Media SA.
- Murray, F. B., Ames, G. J., & Botvin, G. J. (1977). Acquisition of conservation through cognitive dissonance. *Journal of Educational Psychology*, 69(5), 519.
- Naccari, A. G. (2003). *Pedagogia della corporeità. Educazione, attività motoria e sport nel tempo (Vol. 4)*. Perugia: Morlacchi Editore.
- Navarrete, J. B. (2003). *Assessing everyday reasoning with general and specific issues*. California State University: Fullerton.
- Nerantzaki, K., Efklides, A., & Metallidou, P. (2021). Epistemic emotions: Cognitive underpinnings and relations with metacognitive feelings. *New Ideas in Psychology*, 63, 100904.
- Niaz, M. (1995). Cognitive conflict as a teaching strategy in solving chemistry problems: A dialectic–constructivist perspective. *Journal of research in science teaching*, 32(9), 959-970.
- Nigris, E. (2005). *Didattica Generale - edizione breve*. Milano: Guerini.
- Nigris, E. (2012). Didattica e saperi disciplinari: un dialogo da costruire. In Rivoltella, P. C. & Rossi P. G. (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola, pp. 59-78.

- Nigris, E. (2015). *Le domande che aiutano a capire*. Milano: Mondadori.
- Nigris, E. (2016). La trasposizione didattica. In E. Nigris, L. Teruggi, & F. Zuccoli (a cura di), *Didattica Generale*. Milano: Pearson. 197-230.
- Nigris, E. (2020). *Didattica generale*. Guerini e Associati: Milano
- Nola, R. (1997). Constructivism in science and science education: A philosophical critique. *Science & education*, 6(1), 55-83.
- Norris, C. (2019). *Truth matters: Realism, anti-realism and response-dependence*. Edinburgh: University Press.
- Novak, J. D. (1977). *A theory of education*. Ithaca, N.Y: Cornell University Press.
- Novikoff, J.A. (2013). *The Medieval culture of disputation. Pedagogy, practice, and performance*. Pennsylvania: Penn Press
- Nussbaum, E. M., & Edwards, O. V. (2011). Critical questions and argument stratagems: A framework for enhancing and analyzing students' reasoning practices. *Journal of the Learning Sciences*, 20(3), 443-488.
- Nussbaum, J., & Novick, S. (1982). Alternative frameworks, conceptual conflict and accommodation: Toward a principled teaching strategy. *Instructional Science*, 11(3), 183–200.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York, London: Teachers College Press.
- Occhipinti, F. (2013). *Il Coraggio della Domanda 1 – Filosofia Antica e Medievale*. Milano: Mondadori Education.

- Op't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2007). Students' emotions: A key component of self-regulated learning? In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.). *Emotion in education* (pp. 185–204). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati: l'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Edizioni Junior.
- Palermo, F. (2019). *L'insegnamento della Filosofia in tutte le scuole di ogni ordine e grado*. Castelfranco Veneto: Panda Edizioni.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and policy in mental health, 42*(5), 533–544.
- Parwati, N. N., & Suharta, I. G. P. (2020). Effectiveness of the implementation of cognitive conflict strategy assisted by e-service learning to reduce students' mathematical misconceptions. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 15*(11), 102–118.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review, 18*(4), 315-341.
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.). *International handbook of emotions in education* (pp. 120–141). New York, NY: Taylor & Francis.

- Pekrun, R., Vogl, E., Muis, K. R., & Sinatra, G. M. (2016). Measuring emotions during epistemic activities: The epistemically related emotion scales. *Cognition & Emotion*, 31(6), 1268–1276.
- Pellerey, M. (1979). *Progettazione didattica*. Torino: SEI.
- Perla, L. (2011). La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. Opzioni metodologiche. *Italian Journal of Educational Research*, (6), 119-130.
- Philipp F., (1952). The Origin of the Separation between Science and Philosophy, *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences*, vol. 80, no. 2, pp. 115–139.
- Piaget, J. (1972). The epistemology of interdisciplinary relationships. *Interdisciplinarity: Problems of teaching and research in universities*. Paris: OECD.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. Paris: PUF.
- Piaia, G. (2020). "Fare filosofia" e" fare storia della filosofia": divorzio o convivenza? *Síntesis. Revista de Filosofía*, 3(1), 9-28.
- Piaia, G. (2020). "Fare filosofia" e" fare storia della filosofia": divorzio o convivenza?. *Síntesis. Revista de Filosofía*, 3(1), 9-28.
- Pihlgren, A. S., & Billings, L. (2010). Socio-cognitive analysis of socratic dialogue. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 18(SPEC. ISSUE), 135–149.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond Cold Conceptual Change: The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change. *Review of Educational Research* Vol. 63, No. 2., 167-199.
- Platone (1997). *Tutte le opere, voll. I-V*, a cura di E. V. Maltese. Roma: Newton.
- Platone (2011). *Teeteto*. Milano: Rizzoli.

- Pollock, J. L. (1987). Defeasible reasoning. *Cognitive Science*, 11, 481–518.
- Popper K. R. (1972). *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*. Oxford: Clarendon Press.
- Popper K., Congetture e confutazioni, 1972, p. 67 (Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge, 1963).
- Popper, K. R., (1972). *Congetture e confutazioni: lo sviluppo della conoscenza scientifica*. Bologna: Il mulino.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211–227.
- Press, G. A. (ed) (1993). *Plato's Dialogues: New Studies and Interpretations*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Quale, A. (2008). *Radical constructivism: A relativist epistemic approach to science education*. Netherlands: Sense.
- Quinn, L., Pultorak, E., Young, M., & McCarthy, J., (2010). Purposes and practices of reflectivity in teacher development. In E. Pultorak (Ed.), *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: Insights for TwentyFirst Century teachers and students* (pp. 25–43). New York, NY: Rowman and Littlefield.
- Rapanta, C. (2019). Argumentation as critically oriented pedagogical dialogue. *Informal Logic*, 39(1), 1-31.
- Raubitschek, A. E. (1952). Plato's College. *The Classical Weekly*, 45(13), 193-196.
- Reich, R. (1998). Confusion about the Socratic method: Socratic paradoxes and contemporary invocations of Socrates. *Philosophy of Education Archive*, 68-78.
- Reinsmith, W. A. (1987). Point/Counterpoint: Educating for Change: A Teacher Has Second Thoughts. *College Teaching*, 35(3), 83-88.

- Reznitskaya, A., & Wilkinson, I. A. (2021). The Argumentation Rating Tool: Assessing and supporting teacher facilitation and student argumentation during text-based discussions. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103464.
- Reznitskaya, A., Kuo, L., Clark, A., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R. C., et al. (2009). Collaborative reasoning: a dialogic approach to group discussion. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 29–48.
- Roberts, K. A. (2002). Ironies of effective teaching: Deep structure learning and constructions of the classroom. *Teaching Sociology*, 30(1), 1–25.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1970). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Rohbeck, J., (2015). Trasformazioni didattiche, *Logoi I*, pp. 147-160.
- Rondhuis, N. T. W. (2005). *Philosophical Talent: Empirical investigations into philosophical features of adolescents' discourse* (Doctoral dissertation, Utrecht University).
- Rossi, P.G. & Pezzimenti L. (2012). La trasposizione didattica. In Rivoltella & P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola, pp. 167-183.
- Ruffaldi E., Trombino M. (2004). *L'officina del pensiero. Insegnare e apprendere filosofia. Manuale-laboratorio didattico per le scuole superiori e per le scuole di specializzazione universitaria*. Milano: Led.
- Ruffaldi, E. (2012). *Insegnare filosofia*. Bologna: Giardino dei Pensieri.
- Ruffaldi, E., & Polizzi, G. (2012). *Insegnare filosofia*. Bologna: Giardino dei Pensieri.
- Russell, B. (1940). *An Inquiry into Meaning and Truth*. London: George Allen and Unwin.

- Russell, B., (1956). *Logic and Knowledge: Essays 1901–1950*. London: George Allen and Unwin.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Sacco, K., & Bucciarelli, M. (2008). The role of cognitive and socio-cognitive conflict in learning to reason. *Mind and Society*, 7(1), 1–19.
- Samaras, A. P. (2011). *Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sandel, M. (2006). *Public philosophy: Essays on morality and politics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication: An introduction (3rd ed.)*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Schecker, H., & Niedderer, H. (1996). Contrastive teaching: A strategy to promote qualitative conceptual understanding of science. *Improving teaching and learning in science and mathematics*, 141-151.
- Searle, J. R. (2004). *Mind: A brief introduction*. Oxford University Press.
- Sedova, K., Salamounova, Z., & Svaricek, R. (2014). Troubles with dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(4), 274–285.
- Semerano, G. (2005). *L'infinito: un equivoco millenario. Le antiche civiltà del Vicino Oriente e le origini del pensiero greco (Vol. 24)*. Milano: Bruno Mondadori.
- Semerari, G. (1991). La Filosofia e il suo insegnamento. *Paradigmi IX*, 27, pp. 591-606.

- Semlak W.D., Shields D. (1977). The Effect of Debate Training on Students Participation in the Bicentennial Youth Debates. *Journal of the American Forensic Association*, 13, pp. 192-196.
- Sewell, A. (2002). Constructivism and student misconceptions: why every teacher needs to know about them. *Australian science teachers journal*, 48(4), 24-28.
- Shah, M. (2008). The socratic teaching method: a therapeutic approach to learning. *Teaching Philosophy*, 31(3), 267-275.
- Shand, J. (2017). Philosophy makes no progress, so what is the point of it? *Metaphilosophy*, 48(3), 284-295.
- Shermer, M. (2008). Patternicity: Finding meaningful patterns in meaningless noise. *Scientific American*, 299(5), 48.
- Shields, A. E. (1953). Socrates Was Not a Rogerian. *The Journal of Higher Education*, 24(9), 478-481.
- Shön, D. (1983). *The reflective practioner. How professionals think in action.* Londres: Temple Smith.
- Siegel, H. (1991). The generalizability of critical thinking. *Educational philosophy and Theory*, 23(1), 18-30.
- Sinclair, J., M., Coulthard, R., M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*, London: Oxford University Press.
- Skoumios, M. (2008). Sociocognitive conflict processes in science learning: Benefits and limits. *Journal of Baltic Science Education*, 7(3), 165–174.
- Smedslund, J. (1966). Les origines sociales de la décentration, in Bresson F. & de Montmollin, M., *Psychologie et épistémologie, thèmes piagétiens*, Paris, Dunod, pp. 159-167.

- Smyth, J. (1992). Teachers ' Work and the Politics of Reflection. *American Educational Research Journal*, 29(2), 267–300.
- Sokal, A., & Bricmont, J. (1999). *Fashionable nonsense: Postmodern intellectuals' abuse of science*. Macmillan.
- Spectre, L. (2019). Compartmentalized knowledge. *Philosophical Studies*, 176(10), 2785-2805.
- Stelli, G., & Lanari, D. (2001). *Modelli di insegnamento della filosofia: modello teoretico, modello storico, filosofia al computer*. Roma: Armando Editore.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Susilawati, W., Karyadinata, R., & Sugilar, H. (2019). Cognitive conflict strategy to the improvement of students' lateral mathematical thinking ability. *Journal of Physics: Conference Series*, 1175(1).
- Swartz, A. M. (1987). Critical thinking attitudes and the transfer question. *Thinking skills instruction: Concepts and techniques*, 58-68.
- Tannen D. (1999). *The Argument Culture. Change The Way We Argue And Debate*. London: Virago.
- Tannen D. (2002). Agonism in Academic Discourse. *Journals of Pragmatics*, 10-11, pp. 1651-1669.
- Telmon, V. (1970). *La filosofia nei licei italiani*. Firenze: La Nuova Italia.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational psychology review*, 3(4), 269-307
- Tillema, H. H., & Knol, W. E. (1997). Promoting student teacher learning through conceptual change or direct instruction. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 579-595.

- Tocalli-Beller, A., & Swain, M. (2005). Reformulation: The cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 5-28.
- Trabattoni, F. (1996). Alcune considerazioni generali sul Socrate di Platone. *Rivista di Storia della Filosofia* 51(4), 895-906.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851.
- Tudge, J. (1989). When collaboration leads to regression: Some negative consequences of socio-cognitive conflict. *European Journal of Social Psychology*, 19(2), 123–138.
- UNESCO (2005). Report by the Director-General on an Intersectoral Strategy on Philosophy. Executive Board 171 EX/12. Paris, 28.2.2005
- Valditara, L. M. N. (2014). Meraviglia, perplessità, aporia: cognizioni ed emozioni alle radici della ricerca filosofica. *Thaumàzein| Rivista di Filosofia*, 2, 127-178.
- Van Bergen, P., & Parsell, M. (2019). Comparing radical, social and psychological constructivism in Australian higher education: a psycho-philosophical perspective. *Australian Educational Researcher*, 46(1), 41–58.
- Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41–48.
- van Peppen, L. M., van Gog, T., Verkoeijen, P. P., & Alexander, P. A. (2022). Identifying obstacles to transfer of critical thinking skills. *Journal of Cognitive Psychology*, 34(2), 261-288.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in self-study of teacher education practices: A systematic literature review. *Journal of curriculum studies*, 47(4), 508-528.

- Vanderlinde R., Van Braak J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers, *British Educational Research Journal*, 36 (2), pp. 299-316.
- Varani A., (2016). Ambienti di apprendimento, in Nigris E., Teruggi L. A., Zuccoli F., *Didattica Generale*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Vero, E., & Puka, E. (2017). The Importance of Motivation in an Educational Environment. *Formazione & Insegnamento*, XV(1), 57–66.
- Vigone, L., Lanzetti, C. (a cura di) (1987). *L'insegnamento della filosofia – Rapporto della Società filosofica italiana*. Bari: Laterza
- Visser, J., & Visser, M. (Eds.). (2019). *Seeking Understanding: The Lifelong Pursuit to Build the Scientific Mind*. BRILL.
- Vogl, E., Pekrun, R., Murayama, K., & Loderer, K. (2020). Surprised–curious–confused: Epistemic emotions and knowledge exploration. *Emotion*, 20(4), 625.
- von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer.
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4(1), 45–69.
- Vosniadou, S., & Ioannides, C. (1998). From conceptual development to science education: A psychological point of view. *International Journal of Science Education*, 20(10), 1213–1230.
- Vygotskij L. S., (1990). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.
- Vygotskij L.S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.
- Vygotskij, L. S. (2008). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Wall, T. F. (2015). The transferability of higher order cognitive skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 233-238.
- Walton, D., N., Macagno, F. (2000). Types of dialogue, dialectical relevance, and textual congruity. *Anthropology & Philosophy*, 8(1-2), 101-121.
- Walton, J. (2011). Dissonance in the Critical Classroom: The Role of Social Psychological Processes in Learner Resistance. *College Student Journal*, 45(4), 769–785.
- Wandersee, J. H., Mintzes, J. J., & Novak, J. D. (1994). Research on alternative conceptions in science. In D. L. Gabel (Eds.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 177-210). New York: Simon & Schuster and Prentice Hall International
- Weaver, G. C. (1998). Strategies in K-12 science instruction to promote conceptual change. *Science Education*, 82, 455–472.
- Wells, G. (1999). *Dialogic enquiry: Toward a sociocultural practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2007). Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge. *Human Development*, 50(5), 244-274.
- Whisner, W. N. (1984). Confronting students' beliefs and values in introductory philosophy. *New Directions for Teaching and Learning*, 1984(20), 89–97.
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 8–19.
- Wittgenstein, L. (1989). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Torino: Einaudi.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89–100.

- Woods P. (1986). *Inside schools: Ethnography in educational research*. New York: Routledge.
- Yang, Y. T. C., & Chou, H. A. (2008). Beyond critical thinking skills: Investigating the relationship between critical thinking skills and dispositions through different online instructional strategies. *British Journal of Educational Technology*, 39(4), 666-684.
- Zaharia, I. (2013). On didactic management of sociocognitive conflict. *Scientific Papers Series : Management*, 13(1), 457–464.
- Zohar, A., & Aharon-Kravetsky, S. (2005). Exploring the effects of cognitive conflict and direct teaching for students of different academic levels. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(7), 829–855.
- Zollo, I. (2017). *La teoria della semplicità come prospettiva non lineare delle Didattiche disciplinari*. Tesi di Dottorato in Scienze della Comunicazione, Sociologia, Teorie e Storia delle Istituzioni, Ricerca Educativa, Corporeità Didattiche, Tecnologie e Inclusione, Università degli Studi di Salerno.
- Zorzi, E. (2010). The state of the art of Philosophy for Children in Italy (2006-2007). *Childhood & Philosophy*, 6(11), 41-54.

Allegato 1: Traccia intervista

<p>PREMESSA: Grazie di aver dato la tua disponibilità all'intervista. Come già condiviso, la nostra conversazione sarà registrata, ma analizzata e conservata in modo assolutamente anonimo. Rispondi quindi alle domande come ti sembra più opportuno e aggiungi pure ciò che ritieni rilevante. L'obiettivo dell'intervista è infatti quello di raccogliere la tua esperienza e il tuo punto di vista sui laboratori di filosofia.</p>	
TEMI	OBIETTIVI
<p>DOMANDA INIZIALE: Raccontami dei laboratori di filosofia. C'è un episodio particolare che ricordi?</p>	<p>La domanda iniziale ha l'obiettivo di avviare la conversazione. Non esplora perciò un tema preciso, ma lascia che l'intervistato parli liberamente della sua esperienza, eventualmente sollecitandolo a raccontare episodi e situazioni che lo hanno particolarmente colpito, in modo da usarli come punto di partenza del racconto.</p>
<p>TEMA 1: Le motivazioni (Per esempio: <i>Ti ricordi come mai avevi deciso di partecipare ai laboratori?</i>)</p>	<p>Esplorare le motivazioni e le aspettative degli studenti che hanno deciso di partecipare al corso ad adesione volontaria dopo aver partecipato ad una o più lezioni durante le ore di supplenza.</p>
<p>TEMA 2: Rappresentazione della disciplina (Per esempio: <i>Che idea ti sei fatto della filosofia? Hai cambiato idea durante il corso? Ti ricordi che idea avevi prima? A cosa può servire la filosofia nella vita di tutti i giorni?</i>)</p>	<p>Esplorare l'evoluzione dell'idea della disciplina dopo l'esperienza del corso.</p>
<p>TEMA 3: Il conflitto cognitivo (<i>Ci sono stati argomenti che ti hanno messo a disagio? Hai cambiato idea su qualcosa durante il corso? Nella vita? Credi che cambierai idea sulle cose, crescendo?</i>)</p>	<p>Esplorare le eventuali esperienze di conflitto cognitivo e il loro ruolo nell'auto-rappresentazione del processo di crescita personale.</p>
<p>TEMA 4 Il confronto e il conflitto con i compagni e con il docente (Per esempio: <i>Cosa ricordi del confronto con i compagni e con il docente? Raccontami qualche episodio particolarmente interessante</i>)</p>	<p>Esplorare l'interazione tra gli studenti durante le lezioni dialogate e i dibattiti, far emergere gli eventuali momenti di conflitto e disagio che hanno caratterizzato l'esperienza didattica.</p>
<p>TEMA 5: Domande di chiusura (<i>Quali sono le principali differenze con gli altri corsi secondo te? C'è stato un argomento che ti ha colpito particolarmente? Perché? Ne hai parlato con gli amici? Consigliaresti ad altri il corso? Perché?</i>)</p>	<p>Questa domanda chiede all'intervistato di dare una sorta di valutazione sul corso mettendosi nei panni di un ipotetico coetaneo.</p>

Allegato 2: Sistema di codifica degli atti comunicativi del docente

CODICE	DEFINIZIONE DELL'INTERVENTO
Conf (Confutazione)	Confutazione: il docente controbatte una tesi dello studente
Conn (Connessione)	Connessione: il docente sviluppa l'argomentazione collegandosi agli interventi degli studenti
DC (Domanda chiusa)	Domanda chiusa: domanda che prevede un'unica risposta o un numero limitato di risposte basate su informazioni già disponibili.
DT (Dare il turno di parola)	Dare il turno di parola: il docente assegna il turno di parola
EM (Esperimento Mentale)	Esperimento Mentale: il docente illustra una situazione immaginaria con l'obiettivo di chiarire o testare una tesi
IaC (Invito alla Confutazione)	Invito alla Confutazione: invito, rivolto alla classe o al singolo studente, a confutare una tesi
IaP (Invito a posizionarsi)	Invito a posizionarsi: il docente Invita gli studenti a posizionarsi rispetto ad una tesi presentata, anche tramite alzata di mano (d'accordo /non d'accordo)
IdI (Interruzione dell'intervento)	Interruzione dell'intervento: il docente interrompe l'intervento dello studente allo scopo di delimitare l'analisi a un elemento preciso dell'argomentazione
Inf (Aggiunta informazioni)	Aggiunta informazioni: il docente aggiunge al discorso elementi informativi non enunciati in precedenza allo scopo di far progredire il ragionamento.

Pro (Provocazione)	Provocazione: tesi in forte contrasto con il senso comune presentata con il fine di stimolare una reazione emotiva e la costruzione di un'argomentazione contraria
RdE (Richiesta di esempio)	Richiesta di esempio: Il docente chiede allo studente di fornire un esempio per chiarire la sua tesi
Ric (Riapitolazione)	Ricapitolazione: il docente fa una sintesi di quanto detto in precedenza con la funzione di chiudere una fase del discorso
Ric Arg (Richiesta di argomentazione)	Richiesta di argomentazione: Il docente chiede allo studente di argomentare la sua tesi
Risp (Rispecchiamento)	Rispecchiamento: l'intervento dello studente viene riformulato, in forma ipotetica
RicC (Richiesta di chiarimento)	Richiesta di chiarimento: Il docente di chiarire il suo intervento riformulandolo
RisPer (Rispecchiamento con riformulazione perfezionatrice)	Rispecchiamento con riformulazione perfezionatrice: l'intervento dello studente viene riformulato, in forma ipotetica, modificato con l'obiettivo di chiarirne il contenuto e metterlo in correlazione con lo sviluppo del discorso.
RIA (Rimanda l'analisi)	Rimanda l'analisi: Il docente rimanda l'analisi di una questione posta dagli studenti con l'obiettivo di seguire un ordine preciso nello sviluppo della discussione
SdA (Sviluppo dell'argomentazione)	Sviluppo dell'argomentazione: il docente sviluppa l'argomentazione giungendo a nuove conclusioni

Allegato 3: Sistema di codifica degli atti comunicativi degli studenti

CODICE	DEFINIZIONE DELL'INTERVENTO
CC (Chiede chiarimento)	Chiede chiarimento: lo studente chiede al docente o al compagno di chiarire un concetto o un'argomentazione
Contrad (Contraddizione)	Contraddizione: lo studente si contraddice, esprimendo una posizione in contrasto con il suo intervento precedente o con la sua tesi
Dif (Difficoltà)	Difficoltà: lo studente esprime difficoltà nel comprendere o elaborare un'argomentazione
Dub (esprime dubbio)	Esprime dubbio: lo studente esplicita una posizione di dubbio
E NSOL (Esempio non sollecitato)	Esempio non sollecitato: lo studente, non sollecitato, fornisce un esempio per sostenere o chiarificare la sua tesi
E SOL (Esempio sollecitato)	Esempio sollecitato: lo studente, sollecitato, fornisce un esempio per sostenere o chiarificare la sua tesi
ISR (Intervento spontaneo rivolto al docente)	Intervento spontaneo rivolto al docente: lo studente si rivolge al docente non sollecitato
ISSC (Intervento spontaneo rivolto al compagno)	Intervento spontaneo rivolto al compagno: lo studente si rivolge al compagno non sollecitato
OP (Osservazione problematicità)	Osservazione problematicità: lo studente evidenzia un aspetto problematico non ancora discusso della tesi in esame
RcA (Risposta con Argomentazione)	Risposta all'insegnante con argomentazione di supporto: lo studente critica o rifiuta una posizione espressa dal docente fornendo argomentazioni a supporto

<p>RispCo (Risposta corretta a domanda chiusa)</p>	<p>Risposta corretta a domanda chiusa: lo studente risponde correttamente a una domanda chiusa</p>
<p>RispEr (Risposta errata a domanda chiusa)</p>	<p>Risposta errata a domanda chiusa: lo studente risponde in modo errato a una domanda chiusa</p>
<p>RsA (Risposta senza Argomentazione)</p>	<p>Risposta all'insegnante senza argomentazione di supporto: lo studente critica o rifiuta una posizione espressa dal docente senza fornire argomentazioni a supporto</p>

Allegato 4: Questionario

- Cosa ti ha colpito di questa esperienza?

- Che cosa hai imparato da questa esperienza?

**AREA 1: DIDATTICA – Valutare familiarità con alcuni aspetti della metodologia utilizzata, comprensione dei contenuti ----
Confronto con temi emersi dalle interviste**

- Come descriveresti queste tre lezioni?

- Quali sono, secondo te, le principali differenze tra lezioni che di solito segui a scuola e questi tre incontri?

- Durante questi tre incontri mi sono sentito libero di esprimere la mia opinione

[1] per nulla d'accordo
[2]
[3]
[4]
[5] completamente d'accordo

- A scuola mi sento libero di esprimere la mia opinione

[1] per nulla d'accordo
[2]
[3]
[4]
[5] completamente d'accordo

- Durante le lezioni curricolari facciamo spesso dibattiti

[1] per nulla d'accordo
[2]
[3]
[4]
[5] completamente d'accordo

- **A scuola si dovrebbe discutere di più**
[1] per nulla d'accordo
[2]
[3]
[4]
[5] completamente d'accordo

- **Spiega la tua risposta:**

1. **Quali, tra gli argomenti trattati, ritieni più vicini alla tua esperienza:**

2. **Sono riuscito a comprendere tutti gli argomenti trattati**

Sì/No

Se hai risposto sì, spiega secondo te che cosa ti ha aiutato nella comprensione?

Se hai risposto no, perché secondo te non sei riuscito a capire tutto?

- **La mia preparazione era adeguata per seguire queste tre lezioni**
[1] per nulla d'accordo
[2]
[3]
[4]
[5] completamente d'accordo

- **Motiva la tua risposta:**

3. **Se ci fosse la possibilità in futuro, parteciparesti di nuovo**
Sì/No

AREA 2: RAPPRESENTAZIONE DELLA DISCIPLINA :

L'obiettivo è quello di indagare un eventuale cambiamento nella rappresentazione della filosofia e la percezione della stessa come materia astratta ed ermetica o piuttosto come un sapere legato alla vita quotidiana – Confronto con temi emersi dalle interviste

- **Avevo un'idea diversa di cosa fosse la filosofia**
[1] per nulla d'accordo
[2]
[3]
[4]
[5] completamente d'accordo

- **La filosofia è una materia utile nella vita reale**
[1] per nulla d'accordo
[2]
[3]
[4]
[5] completamente d'accordo
- **Tutte le persone dovrebbero fare un po' di filosofia nella vita**
[1] per nulla d'accordo
[2]
[3]
[4]
[5] completamente d'accordo
- **Cosa ne pensi dell'idea di insegnare la filosofia in tutte le scuole?**
[1] per nulla d'accordo
[2]
[3]
[4]
[5] completamente d'accordo
- **Motiva la tua risposta:**

AREA 3: Percezione delle competenze filosofiche

- **Mi sono venuti dei dubbi su delle cose che prima davo per scontato**
[1] per nulla d'accordo
[2]
[3]
[4]
[5] completamente d'accordo
- **Dopo questi incontri vedo alcune cose in maniera diversa**
[1] per nulla d'accordo
[2]
[3]
[4]
[5] completamente d'accordo
- **Dopo questi incontri credo di essere diventato più bravo nel riconoscere quando un'altra persona sostiene un'idea migliore della mia**
[1] per nulla d'accordo
[2]
[3]
[4]
[5] completamente d'accordo

- **Dopo questi incontri credo di essere diventato più bravo nel trovare il punto debole di un'argomentazione**
[1] per nulla d'accordo
[2]
[3]
[4]
[5] completamente d'accordo
- **Dopo questi incontri credo di essere diventato più bravo nell'esprimere la mia idea su un problema**
[1] per nulla d'accordo
[2]
[3]
[4]
[5] completamente d'accordo
- **Dopo questi incontri credo di essere diventato più bravo nel rispettare le opinioni degli altri**
[1] per nulla d'accordo
[2]
[3]
[4]
[5] completamente d'accordo