



UNIVERSITÀ
CA' FOSCARI
VENEZIA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL LINGUAGGIO

SAGGI

1

Paola Celentin

Comunicare e far comunicare in internet

Comunicare per insegnare, insegnare a comunicare



Paola Celentin, *Comunicare e far comunicare in Internet. Comunicare per insegnare, insegnare a comunicare*

© 2007 Università Ca' Foscari Venezia

ISBN 978-88-7543-155-6

Libreria Editrice Cafoscarina
Calle Foscari, 3259, 30123 Venezia
www.cafoscarina.it

Prima edizione Settembre 2007

Stampato in Italia presso Digital Print Service s.r.l. - Milano

*A Matilde, che non esisteva
ma già c'era*

INDICE

PREFAZIONE	9
INTRODUZIONE	13
Struttura dell'opera	14
Note tecniche	15
1. LE SFIDE DELL'UNIONE EUROPEA	17
1.1 Le linee programmatiche dell'Unione Europea	19
1.2 Le competenze trasversali: imparare ad imparare e a lavorare in équipe	22
1.3 Life-long learning	24
1.4 Il ruolo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (T.I.C.)	26
1.5 Ruolo e funzione degli insegnanti	29
1.6 La politica linguistica europea	31
2. LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI	35
2.1 Formazione iniziale	37
2.2 Formazione in servizio	38
2.3 La formazione degli insegnanti di lingue: il ruolo centrale della comunicazione	40
3. LA COMUNICAZIONE	41
3.1 I modelli di analisi della comunicazione	46
3.1.1 Paradigma informazionale	46
3.1.2 Paradigma relazionale	51
3.2 Il modello di Dell Hymes per l'analisi dell'evento comunicativo	57
3.3 Comunicare per insegnare (la comunicazione nell'atto formativo)	63
3.4 Insegnare a comunicare (la comunicazione in glottodidattica)	73
4. I MODELLI EDUCATIVI DI RIFERIMENTO	83
4.1 Il costruttivismo	84
4.1.1 La filosofia del costruttivismo: teoria dello sviluppo umano	84

INDICE

4.1.2	Il costruttivismo come approccio educativo	90
4.1.3	L'approccio costruttivista e il metodo collaborativo	92
4.1.4	Costruttivismo e tecnologie	94
4.2	Didattica riflessiva	96
4.3	Didattica metacognitiva	97
5.	FARE FORMAZIONE IN INTERNET	101
5.1	La comunicazione in Internet (C.M.C.)	101
5.2	C.M.C. e formazione in Rete	123
5.3	La formazione collaborativa in Rete - Computer Supported Cooperative Learning (C.S.C.L.)	139
6.	APPRENDIMENTO IN COMUNITÀ	143
6.1	La comunità di pratica	144
6.2	Il concetto di comunità virtuale	148
6.3	La comunità di apprendimento online	149
6.4	La Community of Inquiry di Garrison, Anderson, Archer e Rourke	151
6.4.1	La presenza cognitiva	153
6.4.2	La presenza didattica	154
6.4.3	La presenza sociale	159
7.	IL FRAMEWORK TEORICO DI RIFERIMENTO PER L'ANALISI QUANTITATIVA DEL CONTENUTO APPLICATA A WEB-FORUM IN AMBITO EDUCATIVO	163
7.1	Dominio dello studio e sue risorse nella letteratura	164
7.1.1	Problematiche relative alla trascrizione dei web-forum e all'analisi del contenuto	164
7.1.2	Ricerche condotte attraverso l'analisi quantitativa del contenuto applicata a web-forum in ambito educativo	167
7.2	Individuazione di un framework teorico di riferimento e elaborazione di un modello di analisi delle discussioni nei web-forum	176
7.2.1	Pensiero critico e modello della Practical Inquiry (Garrison <i>et al.</i> , 2001)	177
7.2.2	Studi che si sono avvalsi del modello della Practical Inquiry (Garrison <i>et al.</i> , 2001)	181
	BIBLIOGRAFIA	189

PREFAZIONE

L'impatto delle nuove tecnologie per l'informazione e la comunicazione sulla nostra società e sulle comunità che la compongono aumenta e si evolve con una velocità sorprendente di anno in anno. Ciò vale per tutti i campi, da quelli più ricreativi a quelli professionali. Ad esempio, è trascorso poco tempo dalle prime applicazioni del web nel campo educativo, ma ciò che viene definito con la terminologia finalmente condivisa di *e-learning* ha determinato una rivoluzione sia nelle tecniche che nelle teorie e nelle metodologie della formazione, influenzando anche quelle di origine più tradizionale.

Il passaggio dal paradigma informativo – essenzialmente basato sul rapporto tra l'uomo e la macchina dispensatrice di conoscenza – a quello comunicativo ed interattivo – in cui la macchina è solo un tramite per stabilire migliori relazioni tra persone – sembra aver dato finalmente risposte concrete ai bisogni sociali, formativi ed educativi che la nuova società richiede.

La tecnologia non è neutra, anzi la sua evoluzione e il suo utilizzo implicano una stretta interconnessione e un proficuo dialogo con le teorie riguardanti l'apprendimento, l'insegnamento e più in generale le teorie della conoscenza. L'emergere o meglio il riemergere del paradigma costruttivista, dato che esso vanta un percorso di secoli, ha fornito il quadro teorico all'interno del quale le nuove forme di comunicazione hanno trovato un forte supporto e al tempo stesso ne hanno fornito valide conferme.

Per il costruttivismo la conoscenza è una costruzione collettiva, attuata attraverso l'interazione e la negoziazione di significati. Le tecnologie che facilitano la comunicazione si collocano perfettamente in questa cornice teorica in quanto mettono in comune e fanno condividere tale conoscenza rendendo tutti partecipi della sua costruzione. L'*e-learning* ha realizzato concretamente

tale paradigma e ne ha permesso una ridefinizione attraverso un processo di validazione dei suoi principi. La letteratura scientifica in pochi anni ha prodotto una massa sempre più corposa di ricerche ed analisi in questo ambito. Si è ormai superata la fase pionieristica di ricerca in cui la maggior parte degli studi era volta a promuovere l'e-learning, ad individuare le linee teoriche entro le quali sviluppare un sistema di apprendimento/insegnamento on-line e a presentare sperimentazioni o realizzazioni sempre più raffinate tecnicamente.

In questi ultimi tempi, in cui l'e-learning si è affermato come una delle metodologie più utilizzate, sono stati raccolti dati sufficienti per concentrare la ricerca in ambiti più specifici che possono fornire risposte scientificamente valide per modificare le teorie e migliorare le metodologie. Lo studio sulla comunicazione nell'e-learning ha due aspetti apparentemente contraddittori: da un lato, la sua stessa modalità, che soprattutto attraverso testi scritti, fornisce al ricercatore una considerevole quantità di dati, e dall'altra la difficoltà di trovare dei modelli di analisi di riferimento che possano attestarne l'efficacia. Il lavoro di Paola Celentin è finalizzato sia a illustrare la base teorica che a utilizzare modelli di analisi per rispondere alle esigenze prime di ogni metodologia didattica, ovvero a verificarne la validità in termini di apprendimento e di insegnamento. Il libro si sviluppa quindi secondo due linee principali: da un lato l'individuazione di una teoria della comunicazione e dell'apprendimento che fornisca strumenti adeguati per definire le dinamiche dell'e-learning, e dall'altra la descrizione di modelli, derivati da tali teorie, che permettano di analizzare i dati e fornire risposte che possano validare tali teorie.

L'ambito specifico su cui si focalizza questo libro è la formazione degli insegnanti, in particolare quelli di lingue. Grazie alla sua esperienza come coordinatore di alcuni cicli del Master Itals dell'Università Ca' Foscari di Venezia, una delle prime esperienze di e-learning in Italia, l'autrice ha potuto accedere ad un vasto corpus di dati, rappresentato da migliaia di messaggi e dalle conseguenti interazioni che nel corso degli anni si sono sviluppate tra i partecipanti: corsisti e tutor. L'applicazione dei vari modelli di analisi a tale corpus ne ha permesso la sperimentazione allo scopo di selezionarne il più efficace. I risultati così ottenuti hanno fornito interessanti suggerimenti per migliorare l'intero modello di formazione.

Questo studio rispecchia le linee generali di ricerca di Itals, per cui i principi, i modelli e le realizzazioni pratiche stabiliscono un continuo rapporto dialogico finalizzato alla ricerca di migliori metodologie e di teorie della formazione più esplicative. Il libro si colloca anche nell'alveo della ricerca glottodidattica in quanto disciplina teorico-pratica: il modello con cui vengono formati i futuri docenti di lingue non è neutro rispetto ai contenuti stes-

si che veicola poiché attraverso di esso passa anche una cultura della formazione da cui l'insegnante viene influenzato nel suo agire in classe.

Le tecnologie della comunicazione hanno, come è noto, un forte impatto sociale e politico. Ciò è ben descritto da Paola Celentin nel primo capitolo del suo libro. L'UE nel corso di questi ultimi anni ha investito molto in questo campo, individuando in esse e nel quadro teorico di riferimento, il modo per gestire e dare risposte adeguate ai bisogni di una società complessa. Ognuno dei singoli individui, attraverso la sua appartenenza a diverse comunità, è legittimato a partecipare alla co-costruzione di una conoscenza collettiva e connettiva che sta alla base dello sviluppo di una società e di una cittadinanza democratica. La comunità professionale degli insegnanti di lingua gioca un ruolo fondamentale per il raggiungimento di tale obiettivo.

Perugia, maggio 2007

Roberto Dolci

Parole come “comprensione”¹ richiedono una certa cautela perché possono facilmente riflettere l’assunzione implicita che esista un qualche standard universale dello scibile. In astratto, tutto può essere conosciuto e il resto è ignoranza. Ma nel mondo complesso in cui dobbiamo trovare un’identità vivibile, l’ignoranza non è mai semplice ignoranza e la conoscenza non è una semplice questione di informazione. In pratica, comprendere è sempre stare a cavalcioni fra il conosciuto e lo sconosciuto, in una sottile danza dell’io. È un equilibrio delicato. Chiunque noi siamo, comprendere in pratica è l’arte di scegliere cosa conoscere e cosa ignorare per poter andare avanti con le nostre vite.

[Wenger, 1998: 41]

Molto più importante, dietro a tutto questo vi sono dei *valori* che raramente vengono discussi apertamente nella letteratura costruttivista. Perché mai vogliamo creare modelli di apprendimento? Perché sentiamo la necessità di migliorare la qualità dell’educazione? Nel costruttivismo io vedo un valore nascosto ascritto alle nozioni di *diversità* e di *adattabilità* che a turno promuovono il valore più importante: la *sopravvivenza della nostra specie*. Gli studenti che possono adattarsi rapidamente imparando in un mondo complesso sono probabilmente in grado di adattarsi al cambiamento delle condizioni e a sopravvivere come individui. Come una assicurazione per il nostro futuro, molti individui abili possono anche molto probabilmente scoprire risposte alle domande che non abbiamo nemmeno pensato, o ancora posto. Una popolazione eterogenea è anche molto probabile che possa assicurare la sopravvivenza nel caso di un imprevedibile disastro, poiché *differenti persone potrebbero essere colpite in modo differente*.

[Dougiamas, 1998:2] [corsivo nostro]

¹ Abbiamo reso con “comprensione” il termine “understanding”, il cui significato è però più vasto, includendo anche le sfumature di “intelligenza; intelletto; ragione”.

INTRODUZIONE

La formazione degli insegnanti è un argomento molto attuale ed estremamente complesso, che prende nuovo slancio nell'ambito di un'Unione Europea che pone come nucleo fondamentale del suo sviluppo la formazione. Fare formazione agli insegnanti significa, in prima luogo, riuscire a trasmettere non solo contenuti, ma anche (e forse soprattutto) metodologia; significa anche operare in maniera "esemplificativa", fornire un modello di insegnamento, in un gioco di specchi che rimanda continuamente all'importanza fondamentale del *saper fare* e del *saper essere* come complementi insopprimibili del *sapere*. La teoria alla quale si ispira l'approccio con cui si formano gli insegnanti ha delle ricadute dirette sul *modus operandi* degli insegnanti stessi e dunque sull'intero sistema educativo. È quindi particolarmente importante interrogarsi sui presupposti teorici di base, sui metodi operativi che traducono questi presupposti e sulle tecniche che si adottano per fare formazione.

In questo lavoro ci occupiamo in modo particolare della formazione degli insegnanti di lingue, che riteniamo possedere una specificità del tutto unica: insegnare una lingua significa comunicare per dotare gli allievi degli strumenti della comunicazione. È fondamentale quindi che nella formazione degli insegnanti di lingue si faccia riferimento esplicito ad una teoria della comunicazione, non solo come affermazione di principio ma soprattutto come principio operativo da non disattendere nel corso della pratica formativa e didattica.

La formazione degli insegnanti di lingue si avvale attualmente anche degli strumenti forniti dalla Rete, in particolar modo si avvale delle forme di comunicazione mediate da computer (C.M.C.) che permettono a insegnanti della stessa lingua straniera, pur lontani fisicamente fra di loro e rispetto al

Paese/ai Paesi nei quali la lingua viene parlata, di studiare e lavorare insieme. Le potenzialità di questi strumenti sono molto consistenti e sinora non sfruttate appieno nell'ambito formativo (per lo meno in Italia). In particolare modo, a nostro avviso, mancano ancora strumenti che permettano di valutare concretamente il tipo di apprendimento che si raggiunge attraverso questi strumenti e delle indicazioni metodologiche per gli operatori che permettano di dirigere gli sforzi nella direzione desiderata.

Nelle attività di formazione online il rischio che si corre è quello di creare una serie di monologhi a catena che rispondono al compito assegnato dal formatore ma mancano completamente di rimandi reciproci (Henri, 1991). In queste discussioni i partecipanti al web-forum espongono liberamente le loro esperienze passate e/o le loro considerazioni riguardo l'argomento proposto per la discussione, ma non si sforzano di collegare i propri interventi con quelli pubblicati in precedenza.

Se ci rifacciamo a una pedagogia che si basa sul principio che il buon apprendimento è collaborativo e la comprensione deriva dal modellamento, dalla partecipazione e dalla reazione ai comportamenti altrui, dobbiamo riconoscere che le interazioni collaborative sono essenziali per il successo del percorso formativo.

Struttura dell'opera

L'Unione Europea pone la formazione alla base di tutte le sue dichiarazioni concernenti lo sviluppo e il futuro dei Paesi membri. Questo rende d'importanza vitale qualsiasi discorso legato alla formazione degli insegnanti, in quanto essi fanno contemporaneamente da specchio e canale di trasmissione delle teorie della formazione e delle metodologie didattiche adottate.

Per rispondere alle sfide proposte dall'Unione Europea e alle richieste specifiche della formazione insegnante è necessario ricorrere a modelli formativi in grado di far fronte alle esigenze di una società complessa come quella attuale. Le teorie pedagogiche appartenenti alla sfera della mediazione cognitiva permettono di operare in profondità nell'ambito delle strategie educative, argomento al cuore della formazione. Per raggiungere tutti gli insegnanti in formazione e per dotarli di uno strumento flessibile ma altresì potente è necessario ricorrere alle possibilità offerte da Internet e dalle sue molteplici applicazioni.

Abbiamo quindi indagato un modello formativo che si propone come plausibile per questo genere di formazione, vale a dire la comunità di pratica-apprendimento online (o comunità virtuale).

Note tecniche

- 1) abbiamo cercato di evitare gli anglicismi ovunque fosse possibile; i termini sono rimasti in inglese laddove indicavano un prodotto o una metodologia non identificabili altrimenti;
- 2) laddove non esistevano traduzioni in italiano, abbiamo proceduto personalmente a tradurre le citazioni dal francese e dall'inglese;
- 3) nella bibliografia si è evitato di citare testi che ormai costituiscono le basi e i fondamenti della linguistica, della glottodidattica e della psicopedagogia, quali per esempio quelli di autori come Chomsky, Jakobson, Piaget, Vygotskij, Bruner, se non quando oggetto di citazioni specifiche;
- 4) per quanto riguarda Internet e i suoi ambienti formativi abbiamo adottato le seguenti convenzioni terminologiche:
 - *utente*: è chiunque usi una risorsa telematica, senza precisare le motivazioni che lo spingono a farlo o il ruolo che viene ad assumere nell'ambito di questo utilizzo; è il termine più generico;
 - *studente*: è colui il quale utilizza una risorsa telematica con lo scopo di apprendere nell'ambito di percorsi formativi istituzionalizzati; non si precisano le sue competenze professionali o il suo ambito di applicazione specifico;
 - *insegnante*: è colui che utilizza una risorsa telematica al fine di conseguire benefici per la propria pratica professionale didattica; può navigare in Internet per reperire risorse da spendere in classe o per l'autoformazione, può scambiare messaggi di posta elettronica con i colleghi per condividere informazioni o programmare attività, può frequentare ambienti di apprendimento virtuali per seguire percorsi formativi istituzionalizzati;
 - *formatore*: è colui che lavora all'interno di percorsi formativi istituzionalizzati con incarichi specifici (tutor, esperto d'aerea, responsabile di progetto, coordinatore, ecc.) e che espleta l'attività online professionalmente, a prescindere dal tipo di studenti cui si rivolge (allievi di scuola superiore, universitari, insegnanti in servizio, personale non docente, ecc.);
 - *moderatore*: chiunque si occupi di gestire una discussione online, può essere esterno al gruppo che discute oppure un membro del gruppo stesso; può svolgere questa attività per professione, ed essere quindi retribuito, oppure svolgere il lavoro volontariamente; il suo compito è quello di mantenere le discussioni nel solco previsto dalle linee guida del gruppo e gestire conflitti e situazioni imbarazzanti;
 - *tutor*: è il moderatore dei gruppi di apprendimento; svolge le funzioni del moderatore, ma ha il compito di far perseguire agli altri membri del gruppo (gli studenti) gli obiettivi di apprendimento prefissati.

Ringraziamenti

Vorrei innanzitutto ringraziare la persona che ha tracciato i binari lungo i quali si è dipanata la matassa delle mie passioni, intuizioni, aspirazioni: il mio maestro Paolo E. Balboni.

Ringrazio poi chi mi ha dato la possibilità di mettermi alla prova con il mondo affascinante della formazione a distanza e di pescare a piene mani dal tesoro della conoscenza condivisa: Roberto Dolci, coordinatore del Laboratorio Itals nel suo nascere e nel suo crescere, e Graziano Serragiotto, coordinatore attuale.

Ringrazio inoltre tutti i colleghi che mi hanno permesso di gettare lo sguardo più in là, appoggiandomi sulle loro spalle e inforcando i loro occhiali: in particolare Marilena Da Rold, compagna instancabile senza la quale il lavoro presente non avrebbe la medesima profondità scientifica, Cecilia Luise, Paola Vettorel e Katja Santomaso.

“È il tempo che hai dedicato alla tua rosa
che ha reso la tua rosa così importante.”

Il Piccolo Principe, Antoine de Saint-Exupéry

1.

Le sfide dell'Unione Europea

L'Unione Europea, nei suoi scritti programmatici in merito alle linee guida di sviluppo della società e della cultura degli Stati membri (cfr. 1.2), pone come elemento essenziale la formazione, intesa come processo continuo dello sviluppo umano in un contesto che diviene sempre più complesso. L'Unione Europea non ha una politica educativa comune, essendo il suo ruolo quello di creare una reale cooperazione fra gli Stati membri tutelando ognuno di essi in materia di contenuti e di organizzazione dei propri sistemi d'istruzione e di formazione.

Dalle linee guida si evincono fundamentalmente tre elementi essenziali alla nostra discussione:

- la società europea deve essere la *società della conoscenza* (non dell'informazione); conoscenza e informazione sono due aspetti dello stesso contenuto: l'informazione è data, fornita, quindi "passata" da un detentore dell'informazione a qualcuno che ne è privo (e che a volte nemmeno la richiede), la conoscenza è acquisita, maturata, catturata da chi fino a prima non la possedeva e ha sentito il bisogno di farla sua;
- la società europea è una società in cui *il sapere viene costruito* e nella quale le persone imparano a costruire la propria conoscenza collaborando e mettendo in comune le molteplici esperienze acquisite, in ambito scolastico come in ambito professionale; non c'è quindi una trasmissione di sapere preconstituito (e spesso "vecchio") ma la costruzione (e ri-costruzione) continua di un sapere adeguato alle richieste della società;
- la formazione non è iniziale o di riconversione, bensì si parla di *life-long learning*, un apprendimento che accompagna il cittadino europeo dalla nascita in poi, senza scossoni o bruschi cambiamenti di rotta, ma assestando le nuove indispensabili conoscenze su quelle pregresse; implicita

in questa affermazione la necessità di programmare e organizzare spezzoni di formazione che siano duttili e aperti all'integrazione reciproca, e la necessità di dotare le persone fin da quando sono bambini degli strumenti necessari per "imparare ad imparare", saper sfruttare le situazioni quotidiane (sociali, culturali, ecc.) per migliorare, perfezionare, adeguare il proprio sapere.

Perseguire questi obiettivi non è assolutamente facile. È una sfida di altissimo livello che pone nelle mani della scuola e dell'assetto formativo in senso lato la responsabilità di costruire un domani all'altezza delle aspettative attuali. L'Unione Europea richiede ai suoi cittadini un tipo di sapere estremamente operativo e duttile, che esce dai solchi della tradizionale formazione scolastica per andare ad innestarsi direttamente sulla formazione per la vita¹. In tal senso essa affronta la sfida estremamente impegnativa di contribuire a preservare il meglio delle diverse esperienze educative europee utilizzandolo per innalzare gli standard, rimuovere gli ostacoli alle opportunità di apprendimento e rispondere alle esigenze formative del XXI secolo.

Formare cittadini con queste competenze implica ripensare completamente la formazione scolastica e, in particolar modo, ripensare completamente la formazione docente. Se vogliamo che dai banchi di scuola escano giovani capaci di sfruttare le proprie abilità strategiche per impadronirsi dei nuovi saperi man mano che si presenterà loro l'occasione, capaci di interagire socialmente in modo costruttivo e non conflittuale, capaci di rispettare le differenze e accettare una molteplicità di soluzioni ai problemi quotidiani, dobbiamo innanzitutto operare sulla formazione del corpo insegnante.

È l'insegnante che "dà forma" al modello di apprendimento dello studente e che gli fornisce strumenti per affrontare l'ignoto e renderlo più vicino, grazie alla metodologia formativa che adotta. Ma questa metodologia formativa non può né essere frutto del caso, né lasciata all'improvvisazione o al buon senso individuale: deve essere oggetto di un addestramento ben mirato, che porti l'insegnante a padroneggiarla con estrema destrezza. Troppo spesso, nella formazione del corpo docente si assiste ad uno scollamento fra la metodologia adottata per l'addestramento e la metodologia suggerita poi per l'insegnamento in classe.

È quindi fondamentale, secondo noi, affinché vi sia reale trasferimento di modelli operativi, che nell'attuare la formazione del corpo insegnante si applichino e si applichino al meglio quelle metodologie che si ritengono maggiormente idonee al perseguimento degli obiettivi individuati dall'Unione Europea.

Solo in questo modo sarà possibile avere una ricaduta positiva e replicativa sull'intera società.

¹ A dir la verità niente di nuovo, se andiamo a rileggere il motto latino *nul scholae sed vitae...*

1.1 Le linee programmatiche dell'Unione Europea

Asse portante della costruzione dell'Europa è l'avvicinamento fra il cittadino e l'Europa; molla essenziale per costruire questa Europa del cittadino è l'accesso per tutti alle attività e alle azioni educative. Nell'Unione Europea ogni Stato membro assume la piena responsabilità dell'organizzazione dei propri sistemi d'istruzione e del contenuto dei programmi. Secondo gli articoli 149 e 150 del Trattato di Maastricht l'Unione ha il compito di contribuire allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione fra gli Stati membri e, se necessario, sostenendo e integrando la loro azione.

Cosciente della posta in gioco, la Commissione Europea ha lanciato un dibattito di fondo sugli orientamenti da mettere in atto attraverso il Libro Bianco *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, che è stato adottato nel 1995. Tra le numerose e complesse trasformazioni della società europea, il Libro bianco individua tre sfide principali:

- 1) la sfida della *società dell'informazione*, che trasforma la natura del lavoro e l'organizzazione della produzione;
- 2) la sfida della *mondializzazione*, che sconvolge il mercato del lavoro degli Stati membri;
- 3) la sfida della *civiltà scientifica e tecnica* che sviluppa un sentimento di minaccia e timori irrazionali nella società.

Secondo la Commissione Europea, due risposte possono essere fornite a queste sfide da parte dell'istruzione e della formazione:

- 1) la *rivalorizzazione della cultura generale*, in qualità di strumento per la comprensione del mondo;
- 2) lo *sviluppo dell'attitudine al lavoro*, incoraggiando la mobilità dei giovani e di tutti i lavoratori.

Il Libro Bianco non vuole e non può sostituirsi alle responsabilità nazionali, ma suggerisce che vengano raggiunti cinque obiettivi generali:

- 1) *favorire l'acquisizione di nuove conoscenze*, proponendo una procedura europea di accreditamento delle conoscenze accademiche, tecniche e professionali, sotto forma di "unità di valore" dell'insegnamento e/o di tessere personali di competenza per consentire una valutazione istantanea delle qualifiche di ciascuno lungo tutto il corso della vita;
- 2) *avvicinare la scuola e l'impresa* tramite lo sviluppo del tirocinio in tutte le sue forme;
- 3) *lottare contro l'esclusione* offrendo ai giovani minacciati d'esclusione una seconda possibilità tramite la scuola;
- 4) *padroneggiare tre lingue comunitarie*: il multilinguismo è un elemento

fondamentale della società cognitiva ed una condizione indispensabile per poter godere delle possibilità professionali e personali aperte da un mercato unico;

- 5) *trattare, su un piano di eguaglianza, l'investimento fisico e l'investimento in formazione*, consentendo, ad esempio, alle imprese che attribuiscono particolare attenzione alla formazione di inserire nel loro bilancio una parte delle somme impegnate a titolo di attivi immateriali.

Per approfondire i temi aperti dal Libro Bianco e proseguire nell'analisi delle differenti dimensioni interessate dalle politiche dell'educazione e della formazione la Commissione ha creato, nel luglio 1995, un Gruppo di riflessione sull'educazione e sulla formazione, costituito da 25 esperti indipendenti di alto livello, scelti dalla Commissione sulla base della loro esperienza e della loro autorità scientifica e/o politica nel settore, e non nominati dalle autorità nazionali. Questo Gruppo ha ricevuto il mandato di riflettere e dibattere nel modo più ampio possibile sulle evoluzioni del sistema formativo. I lavori di questo Gruppo hanno dato origine al *Rapporto: realizzare l'Europa attraverso l'educazione e la formazione* (1997), che pur non essendo un documento ufficiale della Commissione Europea, rappresenta una raccolta delle linee guida programmatiche per lo sviluppo nel settore.

Questi lavori hanno preparato l'*Anno europeo dell'educazione e della formazione lungo tutto l'arco della vita*, celebrato nel 1996.

Dai lavori preparatori alle attività di questo Anno emerge con chiarezza che per continuare la sua marcia in avanti l'Europa deve completare i suoi progressi economici e politici offrendo un "sogno europeo" ai giovani in quanto:

- data la forte crescita demografica, i giovani europei occuperanno, nell'ambito mondiale, uno spazio quantitativamente sempre più ridotto;
- gli adulti con un basso livello d'istruzione dovranno aumentare le loro competenze personali lungo tutto l'arco della vita;
- è necessario facilitare in tutti i modi il miglior adattamento possibile alle nuove condizioni di lavoro e alla società della conoscenza.

Il mandato derivante dalle conclusioni del Consiglio Europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000 ha definito gli obiettivi concreti futuri dei sistemi di istruzione e di formazione che consentiranno a tutti i cittadini europei di partecipare alla nuova società della conoscenza. In particolare, il nuovo obiettivo strategico dell'Unione Europea, annunciato in occasione di tale Consiglio è:

divenire l'economia della conoscenza più competitiva e più dinamica del mondo, capace di una crescita economica duratura accompagnata da un miglioramento quantitativo e qualitativo dell'occupazione e da una maggiore coesione sociale.

Sulla base di una proposta della Commissione e di contributi degli Stati membri, il Consiglio ha adottato, il 12 febbraio 2001, la *Relazione sugli obiettivi concreti futuri dei sistemi di istruzione e di formazione*. Si tratta del primo documento che delinea un approccio globale e coerente delle politiche nazionali nel settore dell'istruzione, nel quadro dell'Unione Europea, attorno a tre obiettivi distinti:

- 1) migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione nell'Unione europea;
- 2) consentire a tutti di accedere all'istruzione e alla formazione "durante l'intero arco della vita";
- 3) aprire i sistemi di istruzione e di formazione sul mondo.

Tale relazione è stata approvata nel marzo 2001 dal Consiglio Europeo di Stoccolma, il quale ha richiesto la preparazione di un programma di lavoro dettagliato. Quest'ultimo è stato adottato il 14 febbraio 2002 ed è stato oggetto di una relazione congiunta della Commissione e del Consiglio al Consiglio Europeo di Barcellona dei giorni 15 e 16 marzo 2002.

I sistemi educativi e formativi europei devono quindi fare i conti con tre esigenze primarie e insopprimibili:

- 1) rinforzare la competitività europea in ambito economico, tecnologico, scientifico e organizzativo;
- 2) prendere in considerazione la pericolosità della situazione attuale, delle tensioni sociali che genera, dei fenomeni di esclusione che si manifestano nelle scuole;
- 3) progredire nel rispetto dei fondamenti dell'azione educativa e formativa che ha sempre un'ambizione che va oltre le prospettive utilitariste.

Qual è la via europea per rispondere a queste sfide? Sicuramente fare riferimento continuo all'eredità accumulata in tanti anni di storia nazionale e europea, continuando nel solco di una filosofia che pone la realizzazione della persona come finalità prima della formazione. Cercare inoltre di consolidare altre tre finalità essenziali dell'educazione, vale a dire:

- 1) sviluppare l'autonomia delle persone;
- 2) salvaguardare la loro possibilità di inserirsi socialmente;
- 3) aumentare le loro capacità professionali.

Il Consiglio Europeo di Lisbona ha auspicato l'utilizzazione del metodo di coordinamento aperto per realizzare il nuovo obiettivo strategico. Tale metodo consiste in una strategia coordinata con la quale gli Stati membri stabiliscono obiettivi comuni e strumenti idonei per raggiungerli. Gli obiettivi comuni sono stati definiti con la Relazione della Commissione *Gli obiettivi concreti futuri dei sistemi d'istruzione* adottata il 12 febbraio 2001, mentre gli strumenti, con-

sistenti nella definizione di indicatori e di obiettivi da raggiungere (standardizzazione), nonché lo scambio di esperienze e di punti di vista fra gli operatori, sono stati messi a punto nel corso del Consiglio di Barcellona².

Nella prospettiva qui sopra delineata, i sistemi educativi e formativi e gli attori che vi operano vengono ad assumere un'importanza fondamentale, in particolar modo per la creazione delle premesse e delle condizioni che permettono a tutti di acquisire, sviluppare, implementare e modificare le competenze necessarie a vivere e lavorare in una società complessa come quella attuale.

Parecchi secoli sono stati necessari perché venisse consacrato in modo universale il diritto ad un'educazione generale. Il riconoscimento della necessità che tutti acquisiscano una qualifica professionale data solamente degli anni Ottanta. Il XXI secolo sarà il secolo dello sviluppo di persone autonome e complete, con competenze chiave fondate su determinati saperi e atteggiamenti; fra questi vi saranno sicuramente:

- i metodi per apprendere ad apprendere, ed essere quindi più flessibili;
- la padronanza delle tecnologie dell'informazione;
- l'attitudine alla comunicazione;
- la capacità di lavorare in squadra e sviluppare partenariati;
- l'assunzione di responsabilità individuale.

La velocità con cui queste competenze sono richieste dalle organizzazioni aziendali e sociali è più rapida dello sviluppo dei nostri sistemi educativi e questo richiede loro delle evoluzioni tempestive e sostanziali. È necessario incoraggiare contemporaneamente le capacità multidisciplinari per risolvere i problemi e le competenze sociali di comunicazione necessarie per lavorare a una risoluzione collettiva degli stessi.

Nei paragrafi seguenti riprenderemo i punti essenziali (ai fini di questo lavoro) del programma di lavoro e del calendario dettagliato degli obiettivi concreti futuri dei sistemi di istruzione e di formazione e dei punti chiave da realizzare proposto in occasione del Consiglio Europeo di Barcellona dal Consiglio "Istruzione" insieme alla Commissione.

1.2 Le competenze trasversali: imparare ad imparare e a lavorare in équipe

Un grosso sforzo deve essere fatto a livello metodologico. Come si può leggere infatti in *Rapporto: realizzare l'Europa attraverso l'educazione e la formazione* (1997: 19):

² Un'elencazione dettagliata degli indicatori e degli obiettivi da raggiungere può essere consultata nel sito Internet http://europa.eu.int/scadplus/printversion/it/cha/c11_049.htm

è bene incoraggiare tutti i metodi didattici attivi, che poggino sul senso critico, l'autonomia del ragionamento e il lavoro di gruppo. [...] Apprezzare la differenza come un'opportunità positiva deve diventare una delle competenze europee fondamentali. Per andare in questa direzione sarebbe opportuno:

- migliorare le competenze linguistiche e la conoscenza delle differenti culture;
- [...]
- investire nella formazione degli insegnanti e dei capi d'istituto e favorire la loro mobilità in Europa.

Emerge quindi con chiarezza la necessità di promuovere una metodologia didattica che incoraggi l'autonomia e l'auto-determinazione, la capacità di sapersi mettere in discussione e rimettere in gioco, alla luce delle rapide trasformazioni sociali, economiche, tecnologiche, politiche e organizzative che caratterizzano il mondo in cui viviamo.

La documentazione europea ci offre in vari punti delle indicazioni su quale gli esperti ritengono sia la metodologia più adatta a conseguire gli obiettivi prefissati.

Innanzitutto, il sistema educativo, in un'ottica di sviluppo della qualità, deve tener conto delle esigenze del destinatario del suo intervento, e quindi (*ibid*: 20):

formarli [gli studenti] ai lavori più richiesti, quindi essere al corrente di questa richiesta, considerare la loro velocità di rinnovamento, fornire le competenze chiave trasversali che permettano di cambiare, aumentare il livello di comprensione tecnologica, fornire le basi dell'interculturalità, che permetterà di muoversi in un ambiente internazionale.

L'evoluzione che permette di rispondere a questi imperativi presuppone una modifica congiunta delle pratiche del sistema educativo e formativo e delle imprese, che vadano verso una cooperazione nella determinazione dei percorsi formativi, un accreditamento reciproco dei percorsi di studio/lavoro, ma soprattutto (*ibid*: 21):

lo sviluppo di pedagogie di gruppo, di progetti aventi lo scopo di sviluppare i "poter fare collettivi" [...]. La posta in gioco per i sistemi educativi e formativi è sviluppare negli individui la capacità di risolvere problemi, capacità molto differente da quella che si manifesta applicando algoritmi o qualsiasi altra forma di pensiero preconstituito. La capacità di risolvere problemi è oggi la capacità determinante affinché l'individuo si adatti al mondo attuale in movimento, oltre che per favorire lo sviluppo delle imprese.

L'evoluzione dei sistemi di lavoro e l'emergere di una società conoscitiva definiranno ancora di più il posto di ciascuno in funzione delle competenze e

dei saperi acquisiti durante tutta la vita. Cambierà anche la natura stessa del lavoro, così come l'equilibrio fra lavoro, piacere e cultura. La responsabilità individuale nell'utilizzo delle nuove risorse educative ne uscirà inevitabilmente rafforzata.

1.3 Life-long learning

“Imparare ad imparare” e “life-long learning” (o formazione continua) sono due facce della stessa medaglia, in quanto possiamo intendere la prima come la metodologia, lo strumento per realizzare la seconda. La preparazione dei giovani europei all'apprendimento durante l'intero arco della vita fa parte della ricerca della qualità, che deve essere una preoccupazione a partire dalla scuola di base. Questo presuppone il risveglio della curiosità e del desiderio permanente di migliorarsi, lo sviluppo dell'adattabilità, la promozione dell'acquisizione di capacità basilari (tra cui nozioni informatiche di base), nonché l'ampliamento delle opportunità di seguire forme di insegnamento innovative e più flessibili.

Per motivare alla formazione continua e garantire un'effettiva mobilità intra- e inter-lavorativa è necessario rendere comparabili e accumulabili le competenze acquisite, in maniera sufficientemente omogenea e stabile. Il *Rapporto: realizzare l'Europa attraverso l'educazione e la formazione* (1997: 23) suggerisce alcune iniziative in tal senso:

- definire delle griglie di competenze;
- mettere in atto nuove modalità di accreditamento per queste competenze;
- rendere questi sistemi di accreditamento largamente e facilmente disponibili;
- permettere una verifica semplice e continua (ad esempio via Internet) dei progressi compiuti individualmente nell'acquisizione di un certo numero di competenze;
- sviluppare attraverso esami in cui intervengano i partner sociali, il riconoscimento delle qualifiche professionali;
- incoraggiare il passaggio a insegnamenti modulari di durata simile in Europa, almeno nell'ambito dell'insegnamento universitario.

Si inserisce in questa visione la costituzione dell'EUROPASS-Formazione, un “Passaporto” contenente tutte le informazioni relative ai percorsi formativi, formali e non formali, seguiti dal cittadino europeo. Questo “documento di viaggio” dovrebbe garantire il riconoscimento delle esperienze maturate e favorire la mobilità e l'impiego.

L'apprendimento a distanza è un aspetto della formazione universitaria e post-universitaria che assume sempre maggiore rilievo in quanto viene in-

contro alle necessità di un bacino di apprendenti in continua espansione che avvertono la formazione come fondamentale per la carriera lavorativa nell'attuale era dell'informazione. A differenza dell'era industriale, in cui le abilità richieste erano relativamente stabili, l'era attuale richiede alla formazione la capacità di soddisfare la richiesta da parte dei datori di lavoro di abilità in continua evoluzione. L'apprendimento a distanza fornisce un'alternativa conveniente, flessibile, agevole per sviluppare questa parte della società. L'esperienza della Open University³, così come dei differenti sistemi di educazione degli adulti esistenti in Germania, in Francia e nei paesi nordici, mostra che persone abbandonate dal sistema educativo convenzionale possono raggiungere standard elevati nel primo ciclo universitario o addirittura più avanti.

La Commissione ha messo a punto uno schema d'azione denominato *e-Learning: pensare l'istruzione di domani*, che fa parte del grande Piano d'azione definito *eEurope*, approvato nel giugno 2000 e destinato ad accelerare la realizzazione di un'infrastruttura di grande qualità ad un costo ragionevole, promuovere la formazione e la cultura digitale in generale e rafforzare la cooperazione e i collegamenti a tutti i livelli – locale, regionale, nazionale ed europeo – tra tutti i settori interessati. Inoltre, nel marzo 2001, la Commissione ha adottato un Piano d'azione *eLearning* che ha fornito una piattaforma importante alla cooperazione europea.

La produttività e l'efficacia di un centro d'insegnamento e di formazione sono elementi molto difficili da cogliere; tuttavia, per poter procedere verso un miglioramento della qualità e un'effettività comparabilità e accreditabilità dei percorsi formativi, anche a distanza, è necessario implementare procedure di valutazione e definire criteri di performance. Ma come si definiscono i criteri imprescindibili della valutazione di qualità di un sistema formativo? Il Gruppo di esperti del Rapporto (*ibidem*: 30) ritiene che tali criteri si possano definire solo legandoli alle priorità individuate attraverso precise e specifiche ricerche sulla qualità e facendo riferimento al solo elemento incontestabile di performance, vale a dire

[...] quello che gli allievi o le persone che seguono dei cicli di formazione hanno realmente appreso e [...] le conseguenze che questo apprendimento [ha] sulla loro vita sociale e professionale.

I sistemi educativi non potranno svilupparsi senza la partecipazione attiva degli attori di base, vale a dire gli insegnanti, in quanto sono loro a modifica-

³ Università statale inglese, con sede a Walton Hall, in Milton Keynes, che rappresenta la più ampia organizzazione di O.D.L. – *Open Distance Learning* – comprendente, solo in Europa, più di 200.000 allievi (<http://www.open.ac.uk>).

re il funzionamento dei sistemi. È necessario dotare gli insegnanti di strumenti affinché possano esercitare la loro autonomia e trovare un giusto equilibrio fra le pressioni e il sostegno che provengono loro da parte dell'istituzione all'interno della quale operano.

In questa ottica la valutazione è indispensabile, perché fornisce elementi di informazione sul processo educativo messo in atto i quali, per "effetto specchio", spingono a mettersi in discussione. In questa direzione va il dettagliato programma di lavoro stabilito dal Consiglio di Barcellona, nonché i vari tentativi di individuare dei termini di confronto, come il Quadro Europeo di Riferimento per le Lingue (cfr. 1.6).

1.4 Il ruolo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (T.I.C.)

In questo processo assumono un ruolo prioritario le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (T.I.C.) che hanno portato cambiamenti molto profondi nell'educazione e nella formazione, al punto da poter parlare di un nuovo paradigma che cambia il processo educativo, i metodi, il ruolo degli attori, lo stesso concetto di educazione⁴. Il cambiamento principale deriva dal fatto che chi apprende può scegliere e modificare lui stesso, in modo permanente, il proprio processo educativo, inserendosi in un dialogo a più voci in cui la voce formale (scuola, università, ecc.) è solo una voce in mezzo alle altre. Egli è così confrontato ad un'enorme massa di informazioni, provenienti da fonti culturali e nazionali completamente diverse e per la cui decodifica ha bisogno di comprendere le culture che le hanno originate. Cambia quindi la dimensione spaziale di accesso al sapere, ma cambia anche la dimensione temporale, in termini di accesso e fruibilità delle risorse.

I maggiori cambiamenti introdotti dalle T.I.C. possono quindi essere riassunti ne:

- il passaggio da un sapere oggettivo a un sapere costruito;
- il passaggio da una società industriale a una società conoscitiva;
- la trasformazione della missione educativa di istruzione alla missione di fornire metodi per l'apprendimento individuale;
- il ruolo crescente di un processo di comunicazione e di acquisizione della conoscenza attraverso la tecnologia;

⁴ Questo è l'orientamento che si può cogliere già in documenti dell'Unione Europea della metà degli Anni Novanta, come ad esempio in *The Educational Paradigm Shift, Implications for IDCE and the Distance Education Community*, Report of the Task Force of the I.C.D.E. Standing Committee of Presidents, International Council on Distance education, Lillehammer, Norvegia, 10/06/1996.

- il passaggio dai modelli formali di scuole e di università a delle strutture ancora indeterminate.

È fondamentale che il mondo dell'educazione e della formazione non solo utilizzi le T.I.C. per i propri fini, ma partecipi alla loro progettazione, in quanto costituiscono un mezzo per insegnare meglio, migliorando la didattica attraverso simulazioni o messe in contesto e offrendo validi strumenti per i lavori individuali e/o di gruppo, in stretto collegamento con la collettività sociale. Non è sufficiente addestrare i giovani all'uso del computer o insegnare loro come si accede ad Internet: benché questo sia molto importante, il passo decisivo sarà compiuto quando gran parte del curriculum educativo sarà svolta utilizzando in modo pienamente integrato tutti gli strumenti offerti dalla didattica tradizionale e dalle T.I.C.

Attraverso l'acquisizione di modalità di apprendimento autonome e di utilizzo delle T.I.C. è possibile far fronte alle forme di esclusione che impediscono a particolari categorie sociali e culturali (portatori di handicap, abitanti di luoghi disagiati, persone costrette a casa per la cura di bambini o anziani non autosufficienti, persone che non possono viaggiare o addirittura immobilizzate, lavoratori con turni di servizio irregolari o assunzioni saltuarie, ecc.) di accedere alla formazione.

Le T.I.C. sono uno degli elementi centrali della politica educativa, economica e sociale europea, per la centralità riconosciuta alla persona e per gli accessi che aprono all'insegnamento. In questa direzione vanno i suggerimenti del Gruppo di esperti del *Rapporto: realizzare l'Europa attraverso l'educazione e la formazione* (1997:127) che definiscono alcune linee politiche da adottare per un'implementazione a tutti i livelli delle T.I.C.:

- facilitare l'accesso alle biblioteche pubbliche e ai centri risorse [...] per garantire che l'accesso alle T.I.C. non sia accordato unicamente alle persone che hanno un lavoro o ai più favoriti;
- demistificare l'uso delle T.I.C. per gli insegnanti e gli adulti, in particolare modo mobilizzando e riformando la formazione degli insegnanti e il loro sviluppo professionale permanente;
- attrezzare in maniera adeguata tutti gli istituti scolastici [...];
- introdurre approcci maggiormente centrati sul discente;
- accreditare le conoscenze acquisite in modo informale;
- applicare le T.I.C. a tutte le tappe del processo di apprendimento [...];
- definire standard di qualità che permettano di usare le T.I.C. in maniera costruttiva [...];
- aiutare gli insegnanti a dedicare più tempo agli aspetti metodologici e meno tempo agli aspetti tecnici;
- incoraggiare la creazione di software che sviluppino la creatività e

l'attitudine a risolvere problemi, ma che permettano ugualmente al discente di detenere il contenuto [...].

La creazione di un sistema di accreditamento delle competenze a livello europeo come la Patente Europea del Computer (E.C.D.L.)⁵ ha permesso di verificare le competenze acquisite sulle e tramite le T.I.C. ma anche di dare valore concreto all'apprendimento per la vita che può essere capitalizzato attraverso il riconoscimento anche di percorsi non ufficiali.

L'ingresso delle T.I.C. negli ambienti formativi, specialmente in quelli della scuola tradizionale, è avvenuto molto lentamente e continua ad essere un processo in notevole ritardo rispetto all'inserimento in altri ambienti professionali e sociali. In Italia il Piano T.I.C. dall'anno scolastico 2002/2003⁶ ha cercato di muovere i primi passi in questo senso.

Sicuramente la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti *attraverso* le T.I.C. (e non semplicemente *sulle* T.I.C.) è la migliore metodologia, se non l'unica, per indurli ad adottare queste tecnologie nella loro didassi quotidiana, in integrazione (non in sostituzione) ai metodi tradizionali.

Il Consiglio di Lisbona individua come obiettivo strategico "Garantire l'accesso alle T.I.C. per tutti" e esplicita come fondamentali i seguenti temi chiave:

⁵ Nel 1995 la Commissione Europea si fece promotore di un'iniziativa per innalzare il livello di dimestichezza nell'uso del T.I.C. nell'industria. Parte di questa iniziativa è consistita nella fondazione di un Consiglio di Società Informatiche Europee Professionali (C.E.P.I.S. - Council of European Professional Informatics Societies) avente lo scopo di vagliare i modi che avrebbero permesso di innalzare il livello di competenza nell'uso delle T.I.C. in ambito industriale in tutta Europa. Il C.E.P.I.S. ha identificato nella Patente Finlandese per il Computer (che era stata introdotta in Finlandia l'anno precedente) un possibile strumento e ha messo in atto dei test pilota nel periodo 1995-1996. In seguito, un nuovo test è stato varato in qualità di Patente Europea per il Computer (E.C.D.L. - *European Computer Driving Licence*) in Svezia nell'agosto 1996.

Nel 1997 è stata creata la Fondazione per la Patente Europea per il Computer (E.C.D.L. - F. - *European Computer Driving Licence Foundation Ltd.*) con sede a Dublino e la E.C.D.L. è stata quindi diffusa in Europa, fino a diventare, in breve tempo, il riconoscimento internazionale della competenza nell'uso del computer.

Per maggiori dettagli <http://www.ecdl.com/> e <http://www.ecdl.it/>

⁶ Piano nazionale di formazione degli insegnanti sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (FOR T.I.C.) Il piano costituisce l'attuazione del progetto sulle *Attività di formazione inerenti le competenze informatiche e tecnologiche del personale docente della scuola* approvato con decreto della Presidenza del Consiglio dei Ministri del 22 marzo 2001 (Fondi licenze U.M.T.S.). Si tratta di un progetto attuativo per perseguire uno dei risultati concreti posti come necessari dal Consiglio Europeo di Lisbona (23-24 marzo 2000), cioè "sorvegliare che entro la fine del 2002 tutti gli insegnanti interessati siano qualificati per quanto riguarda l'utilizzazione di tali tecnologie". Questo risultato rientra nell'obiettivo più ampio di "migliorare la qualità dei sistemi di istruzione e di formazione".

- 1) Fornire adeguati dispositivi e software educativo in modo da poter applicare al meglio le T.I.C. e i processi dell'e-learning nell'insegnamento e nella formazione;
- 2) Incoraggiare a sfruttare al meglio le tecniche innovative di insegnamento e di apprendimento basate sulle T.I.C.

In tale ambito sono stati individuati i seguenti indicatori per la misurazione dei progressi compiuti:

- percentuale degli insegnanti formati all'uso delle T.I.C. nelle scuole,
- percentuale degli alunni e degli studenti che utilizzano le T.I.C. nei loro studi,
- percentuale delle sessioni di insegnamento in istituti di insegnamento e formazione in cui vengono utilizzate le T.I.C.

1.5 Ruolo e funzione degli insegnanti

Le sfide con le quali si devono confrontare il sistema educativo e quello formativo sono le poste in gioco della società stessa e assumono quindi un rilievo che va ben oltre la dimensione strettamente scolastica. Le domande e i dubbi che colpiscono le nostre società investono in pieno i nostri sistemi di insegnamento e la pluralità e il carattere spesso contraddittorio dei messaggi che provengono dalla conduzione politica hanno portato la scuola a trovarsi frequentemente troppo lontana dai bisogni della società.

In questo panorama così complesso, il ruolo e la funzione degli insegnanti è elemento cardine dei legami e dei rapporti fra scuola e società. Essi sono infatti gli unici produttori di un servizio dal carattere multidimensionale così pronunciato, che sta diventando sempre più completo, incorporando la dimensione sociale, comportamentale, civica, economica e tecnologica. Dal *Rapporto: realizzare l'Europa attraverso l'educazione e la formazione* (1997: 133) emerge chiaramente che

[gli insegnanti] sono stati poco ricompensati dalle nostre società. La gestione della massa ha portato a moltiplicare il loro numero da trent'anni a questa parte (l'Europa conta attualmente più di 4 milioni di insegnanti, cioè circa il 3% della popolazione attiva totale), ad addolcire le procedure di reclutamento, a volte a danno della qualità, e quindi, in certi casi, ad abbassare il loro status sociale, proprio quando la realizzazione della società conoscitiva rendeva la loro funzione determinante.

Riabilitare la funzione insegnante e quella del capo d'istituto e valutare, per orientare la riorganizzazione e la scelta, sono quindi gli assi prioritari del-

l'intervento auspicato dall'Unione Europea nell'ambito del sistema educativo e formativo. A tale scopo è fondamentale (*ibid*: 134)

utilizzare la larga gamma di ricerche effettuate in questi ultimi anni sull'efficacia della scuola, lo sviluppo della scolarità, i modi di insegnamento e di formazione, le azioni in favore delle persone svantaggiate, facendo in modo che i responsabili politici siano informati dei loro risultati. La diffusione di queste ricerche, unitamente all'esperienza, dovrebbe permettere di scegliere le migliori strategie per metter in opera i cambiamenti necessari.

L'attività insegnante sempre meno può essere considerata in una logica puramente disciplinare, ma numerosi insegnanti non hanno né la formazione né l'esperienza per gestire una tale estensione del proprio ruolo. È necessario quindi che possano beneficiare di una formazione di alta qualità, sia iniziale che in servizio, questione particolarmente importante considerata l'età abbastanza elevata della popolazione docente attualmente in servizio nelle scuole.

Le esigenze di formazione continua degli insegnanti sono differenti (disciplinari, metodologiche, burocratiche, tecnologiche, ecc.) ed è quindi necessario pensare a risposte formative flessibili e variate da parte degli enti formatori, sia in termini di contenuti che di modalità di erogazione.

Secondo il *Rapporto* (*ibid*: 140)

i criteri chiave per il successo delle formazioni continue degli insegnanti comprendono una buona valutazione dei bisogni, una definizione appropriata dei corsi, un impegno attivo dei partecipanti, la disponibilità di personale di alta qualità per la formazione e un processo di valutazione continuo.

Servono quindi orientamenti politici e una progettualità molto chiari per poter orientare, definire e valutare⁷ la formazione docente e, di riflesso, l'organizzazione e lo sviluppo scolastico e universitario.

Uno degli obiettivi individuati come strategici dal Consiglio "Istruzione" nell'ambito del Consiglio Europeo di Barcellona è proprio "Migliorare l'istruzione e la formazione per insegnanti e formatori", che si articola nei seguenti temi chiave:

- 1) Individuare le competenze che insegnanti e formatori devono possedere vista la trasformazione del loro ruolo nella società della conoscenza.
- 2) Creare le condizioni per sostenere adeguatamente insegnanti e formatori

⁷ L'obiettivo della valutazione dovrebbe essere quello di permettere una comparazione spaziale e temporale dei risultati dell'atto educativo e della formazione. Il Gruppo di esperti (*ibid*: 143) parla a questo proposito di "valore aggiunto" come filo conduttore delle procedure di valutazione, intendendo con questo termine la differenza fra ciò che una persona sa ed è quando entra in una scuola, un'università, un ciclo di formazione, ecc. e ciò che sa ed è quando completa il percorso oggetto di valutazione.

nel loro impegno di risposta alle sfide della società della conoscenza, anche attraverso la loro formazione iniziale e continua, nella prospettiva della formazione permanente.

- 3) Assicurare un livello sufficiente per l'accesso alla professione insegnante in tutte le materie e a tutti i livelli, e provvedere alle esigenze a lungo termine della professione di insegnante e di formatore rendendola ancora più attraente.
- 4) Attrarre nuovi insegnanti e formatori che abbiano esperienza professionale in altri campi.

Questo obiettivo strategico è stato avviato nel corso del 2002 e fra gli indicatori per la misurazione dei progressi compiuti troviamo:

- mancanza/esubero di insegnanti qualificati e formatori sul mercato del lavoro,
- aumento del numero di persone interessate ai programmi di formazione (insegnanti e formatori),
- percentuale di insegnanti e formatori che seguono cicli di formazione permanente.

Nel rispetto del metodo di coordinamento aperto, tale programma di lavoro individua anche i principali strumenti che serviranno per misurare i progressi compiuti e per comparare i risultati europei tanto a livello europeo che internazionale.

1.6 La politica linguistica europea

L'orientamento in ambito linguistico della politica europea si è venuto definendo con precisione nel corso degli anni '90. Sino ad allora, infatti, non vi era stata una netta presa di posizione giuridica, ma delle tendenze che avevano portato dall'iniziale, effettivo, bilinguismo franco-inglese, alla progressiva adozione dell'inglese come lingua franca e al sostegno delle altre lingue, specialmente minoritarie, attraverso programmi inclusi genericamente sotto la sigla "Lingua" (cfr. Balboni, 2003: 513).

Nel 1992, con la nascita dell'Unione Europea, si definisce in maniera inequivocabile la politica linguistica attraverso l'Art. 126 del Trattato di Maastricht il quale sancisce, fra le altre cose, che:

[...] 2. L'azione della Comunità è intesa:

- a sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, segnatamente con l'aprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri;
- a favorire la mobilità degli studenti e degli insegnanti, promuovendo tra

- l'altro il riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio;
- a promuovere la cooperazione tra gli istituti d'insegnamento;
 - a sviluppare lo scambio di informazioni e di esperienze sui problemi comuni dei sistemi di istruzione degli Stati membri;
 - a favorire lo sviluppo degli scambi di giovani e di animatori di attività socioeducative;
 - ad incoraggiare lo sviluppo dell'istruzione a distanza.

L'intento del modello europeo è quindi chiaramente quello di promuovere una pluralità linguistica che sostenga le lingue e le culture presenti, anche in ragione minoritaria, nell'ambito dell'Unione Europea, ponendosi quindi in netto contrasto con il processo di unificazione linguistica perseguito dagli Stati Uniti.

Il Libro Bianco (1995) pone come uno degli obiettivi irrinunciabili per gli Stati membri la promozione della conoscenza di tre lingue comunitarie in quanto (*Istruzione e formazione: verso la società conoscitiva: 70*)

condizione indispensabile per permettere ai cittadini dell'Unione di beneficiare delle possibilità professionali e personali offerte dalla realizzazione del grande mercato interno senza frontiere. Questa capacità linguistica deve unirsi ad una facoltà di adattamento ad ambienti di lavoro e di vita caratterizzati da culture diverse.

Rileva inoltre come le lingue siano un punto di passaggio obbligato per la conoscenza degli altri e fattore non trascurabile di successo scolastico, in quanto sviluppa le capacità e l'agilità intellettuali.

Il 2001 viene proclamato Anno Europeo delle Lingue e le azioni messe in atto dagli Stati membri mettono in luce in quanti modi sia possibile promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica. Vede la luce proprio in questo anno un progetto cui il Consiglio d'Europa stava lavorando già da tempo e che diviene un riferimento per tutti gli Stati membri in materia di programmazione linguistica: si tratta del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per l'Insegnamento delle Lingue*⁸, una guida che indica gli obiettivi da raggiungere nell'insegnamento delle lingue a prescindere dalla lingua insegnata. In relazione al Quadro Comune si sviluppano le certificazioni, elaborate da enti certificatori accreditati dall'Unione Europea, che verificano e valutano le conoscenze linguistiche nelle varie lingue degli Stati membri. In stretto collegamento con il Quadro Comune viene elaborato anche il *Portfolio Europeo delle lingue*⁹ (che nasce però ufficialmente nel 1997) e che

⁸ In Internet <http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents/0521803136txt.pdf> (in inglese).

⁹ In Internet http://www.istruzione.it/argomenti/portfolio/allegati/principi_inglese.rtf e <http://culture2.coe.int/portfolio/> (in inglese).

consiste in una sorta di “passaporto” linguistico in cui lo studente registra la sua autobiografia, in termini sia di diplomi conseguiti, sia di livelli e procedure di apprendimento nelle varie lingue. Si tratta di uno strumento di accertamento con funzioni didattiche e di documentazione, il cui uso è in fase sperimentale e richiede ancora riflessione e adattamenti da parte di tutte le istituzioni ed agenzie educative d'Europa.

Il Consiglio di Lisbona (2000) pone come risultato concreto da perseguire nell'ambito dell'obiettivo “Aprire l'istruzione e la formazione sul mondo” anche

incoraggiare lo studio di due lingue dell'Unione Europea diverse da quella materna o da quelle materne, per un periodo minimo di due anni consecutivi.

Il Consiglio di Barcellona definisce come obiettivo strategico “Migliorare l'apprendimento delle lingue straniere” e pone come temi chiave:

- 1) incoraggiare tutti ad apprendere almeno due o, se del caso, più lingue oltre alla propria lingua materna, ed aumentare la consapevolezza dell'importanza dell'apprendimento delle lingue straniere a prescindere dall'età;
- 2) incoraggiare le scuole e i centri di formazione ad impiegare metodologie efficaci di insegnamento e formazione e motivare a proseguire l'apprendimento delle lingue in una fase successiva della vita.

Gli indicatori per la misurazione dei progressi compiuti sono:

- percentuale di scolari e studenti che raggiungono un livello superiore di conoscenza di due lingue straniere,
- percentuale di insegnanti di lingue straniere che hanno partecipato a corsi di formazione iniziale o a corsi di formazione continua che comportano mobilità e offrono un contatto diretto con la lingua/cultura da loro insegnata¹⁰.

L'ultimo documento di cui possiamo riferire alla data attuale è il Piano d'azione 2004-2006 *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica*, elaborato dalla Commissione Europea in risposta all'invito del Consiglio “Istruzione” che il 14 febbraio 2002 (data di adozione del programma di lavoro dettagliato sugli obiettivi generali fissati del Consiglio di Stoccolma, cfr. 1.1) chiedeva agli Stati membri di adottare provvedimenti concreti in tal senso. Il Piano individua quattro grandi settori nei quali devono essere condotte azioni mirate:

¹⁰ I progetti di formazione per gli insegnanti di lingue straniere devono sempre prevedere momenti di contatto con la lingua e la cultura insegnante; anche nella formazione a distanza non si può prescindere da questo elemento di base, mettendo in atto strategie organizzative e metodologiche che privilegino questo tipo di aggiornamento.

- 1) estendere i vantaggi dell'apprendimento delle lingue lungo tutto l'arco della vita all'insieme dei cittadini;
- 2) migliorare l'insegnamento delle lingue;
- 3) creare un ambiente più favorevole alle lingue;
- 4) sviluppare un quadro propizio al progresso.

Di particolare interesse per il nostro studio è il punto 2, che va a toccare l'elemento più strettamente didattico. Per tale azione, infatti, il Piano individua come obiettivi mirati specifici:

- una scuola aperta all'insegnamento delle lingue;
- una diffusione più ampia degli strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue;
- una migliore formazione degli insegnanti di lingua;
- un incremento dell'offerta di insegnanti di lingua;
- una formazione degli insegnanti di altre discipline;
- una valutazione delle competenze linguistiche.

Il Piano stesso individua notevoli disparità nelle modalità di formazione degli insegnanti di lingue; ad esempio, non tutti gli insegnanti hanno soggiornato o studiato nel paese del quale insegnano la lingua e non tutti posseggono un titolo adeguato all'insegnamento. È quindi necessario, operando anche attraverso i piani di mobilità previsti dai programmi Socrates e Leonardo da Vinci, investire in progetti di formazione e qualifica del corpo docente e dei relativi formatori.

Tutte queste prese di posizione sanciscono una linea politica ben definita, non solo in ambito linguistico, ma in ambito più marcatamente culturale, che intende fare dell'Unione Europea un "colosso" a tutti gli effetti plurilingue, in cui voci e esperienze differenti si inseriscono nelle maglie di una progettazione coordinata comune.

2.

La formazione degli insegnanti

Per poter attuare gli obiettivi posti in primo piano dalla politica educativa dell'Unione Europea (cfr. cap. 1) i programmi di formazione degli insegnanti devono promuovere la collaborazione, il coinvolgimento e le metodologie di costruzione della conoscenza a partire dall'esperienza personale. Per fare questo è necessario che nell'elaborazione di tali programmi vengano presi in considerazione gli orientamenti attuali delle ricerche educative (cfr. cap. 4), che mettono in primo piano la competenza dell'insegnante nell'organizzare e coordinare percorsi di apprendimento interdisciplinari per tutti gli studenti. Rifacendoci a Kaufman e Brooks (1996) riteniamo che

se gli insegnanti sono tenuti a collaborare nelle scuole e a creare ambienti di pronunciata interdisciplinarietà per meglio promuovere la crescita linguistica e accademica degli studenti, essi devono poter sperimentare tale pedagogia nei corsi di formazione per gli insegnanti all'università.

Per poter raggiungere questo obiettivo connettivo e interpretativo delle mappe cognitive è necessario affinare la capacità di individuare quei luoghi di intersezione dei saperi nei quali si apre uno spazio che spinge verso nuovi orizzonti e progetti: non attraverso l'apprendimento cumulativo di discipline diverse, ma come possibilità di *orientarsi* all'interno di una *rete* di conoscenze che rende possibili un gran numero di percorsi diversi¹.

¹ Fra le varie metodologie didattiche proposte dalla ricerca pedagogica in questi ultimi anni ci pare che la metodologia C.L.I.L. (*Content and Language Integrated Learning* – Apprendimento Integrato di Lingua e Contenuto) sia quella che raccoglie in modo pieno la sfida dell'interdisciplinarietà e della collaborazione didattica, proponendosi come via per un miglioramento delle competenze linguistiche congiuntamente a quelle specifiche disciplinari, in

La programmazione interdisciplinare è resa ancor più necessaria dalla sempre più accentuata presenza nelle scuole italiane di studenti di lingua e cultura differenti, aventi alle spalle percorsi personali e formativi completamente diversi, che pongono in primo piano il problema fondamentale della comunicazione nell'ambito dell'insegnamento di qualsiasi disciplina (cfr. Favaro, 1992; Tosi, 1995; Demetrio, 1997; Pallotti, 1998; AA. VV., 2000; Vedovelli et al., 2001; Balboni, 2002; Barni e Villarini, 2002; Favaro, 2002; Ciliberti, Pugliese e Anderson, 2003; Luise, 2003). La competenza comunicativa, quindi, che emerge come dato essenziale della formazione docente di qualsiasi area disciplinare, serve all'insegnante per espletare la sua funzione di mediazione culturale. Da sempre (Ottaviano, 2002: 82) l'insegnante

è un agente che realizza l'incontro tra le nuove generazioni e il mondo adulto, guidandole dall'infanzia alla maturità, dall'ambito chiuso e protetto della famiglia all'ambiente esterno e variegato della società, dallo studio al lavoro. Ogni insegnante, dunque, soprattutto in quanto *comunicatore*, è sempre un mediatore, anche perché qualsiasi sapere e qualsiasi informazione offerti, pur se oggettivi e scientifici, scaturiscono sempre da una certa interpretazione del mondo, della vita e del destino dell'uomo. [corsivo nostro]

Se è stata l'emergenza immigrazione a suggerire la necessità che l'insegnante (ri)scopra questa sua funzione di elemento di mediazione, bisogna anche sottolineare come l'introduzione nella didattica e nella formazione in generale delle T.I.C. (cfr. 1.4) abbia messo in discussione la figura del docente, dimostrando l'inadeguatezza del ruolo tradizionale di trasmettitore di un sapere consolidato e condiviso e la necessità di un'azione educativa incentrata piuttosto sul *dialogo* e sulla *relazione* (e quindi sulla comunicazione, intesa come "mettere in comune").

La formazione degli insegnanti può essere scissa in due grandi momenti: la formazione iniziale e la formazione in servizio. La prima dà le coordinate metodologiche fondamentali per impostare la professione docente, la seconda invece aggiorna costantemente l'insegnante tenendolo al passo con gli inevitabili sviluppi del mondo nel quale l'insegnamento si inserisce.

Nei paragrafi seguenti individueremo le principali caratteristiche di questi due momenti formativi, mettendo in evidenza come sia particolarmente importante creare una forte continuità fra di essi, permettendo così la circolarità delle esperienze e delle conoscenze (Kaufman e Brooks, 1996).

Considerato il nostro particolare ambito di ricerca, vale a dire la valutazione dell'efficacia della formazione via Internet dell'insegnante di lingue,

un rapporto sinergico reciproco. Per approfondimenti e esemplificazioni dell'applicazione in ambito italiano consigliamo la consultazione di Coonan (2002) e Serragiotto (2003).

merita poi una trattazione a sé la formazione dell'insegnante di lingue, che ha delle peculiarità specifiche, legate in particolar modo all'ulteriore valenza comunicativa implicita in tale insegnamento.

2.1 Formazione iniziale

Nella formazione iniziale degli insegnanti gioca un ruolo fondamentale il contatto con gli insegnanti in servizio che possono trasmettere le proprie pratiche didattiche e le proprie esperienze quotidiane. Anche gli insegnanti in servizio, tuttavia, traggono vantaggio dal contatto con gli insegnanti in formazione iniziale, in quanto portatori di esperienze esterne al mondo scolastico o educativo in generale e in quanto "occhio esterno" che riesce a percepire le dinamiche e i fenomeni interni alla classe con una prospettiva distaccata.

Possiamo definire queste esperienze di contatto come *partecipazione periferica* (Wenger, 1998: 117) e, affinché siano efficaci per entrambe le parti, è necessario che si configurino come *legittimate*. Questo significa che le azioni compiute dai membri "temporanei", che li espongono alla effettiva pratica del gruppo degli insegnanti, devono comunque essere considerate azioni a pieno titolo, in grado di ingenerare cambiamenti nella realtà d'insegnamento. Questa legittimazione coinvolge chiaramente entrambe le categorie in questione. Varisco (2002: 117) lo definisce "atto di appartenenza alla comunità" attraverso il quale

qualsiasi attore della comunità, anche il meno esperto e "periferico" riguardo alla pratica che vi si svolge, gode, al momento del suo ingresso, di *uguali diritti d'appartenenza* ad essa. [c.d.a.]

Ma quali sono le competenze che un insegnante in formazione iniziale deve acquisire? Molto sinteticamente, e rimandando a trattazioni di maggior respiro sull'argomento (Margiotta, 1999; Tessaro, 2002) proponiamo i dati emersi da una ricerca comparata del C.E.D.E. che, mettendo a confronto varie analisi internazionali, propone come tratti caratterizzanti il profilo professionale dell'insegnante i seguenti (Capozzo, 2003: 218-219):

- *competenze culturali*, in particolar modo la conoscenza didattica dei contenuti disciplinari;
- *competenze didattiche*, intese come conoscenza teorica ed operativa dei diversi modelli didattici e delle impostazioni pedagogiche;
- *capacità di riflessione e autocritica*, carattere distintivo della professionalità docente (insegnante come "professionista riflessivo"; cfr. 2.2);
- *empatia*, o capacità di identificarsi negli altri e riconoscerne la dignità (cfr 3.3 A: Atti dell' atto formativo – Empatia);

- *competenza gestionale*, cioè capacità di assumersi responsabilità di tipo organizzativo dentro e fuori l'aula.

In ambito europeo si stanno progressivamente definendo programmi formativi per futuri insegnanti che mettono l'accento non tanto sui contenuti disciplinari, quanto sulle competenze necessarie per far acquisire dei "saper-fare", per i quali sempre più le discipline costituiscono dei mezzi, non degli obiettivi. L'insegnante deve quindi essere formato a concepire situazioni che mobilitino più discipline (e a saperle sfruttare in modo coerente) e a saper accedere a risorse di vario genere (documenti, esperienze, strumenti e supporti pedagogici, T.I.C., ecc.) suscettibili di aiutarlo in questo senso.

2.2 Formazione in servizio

La formazione degli insegnanti in servizio deve partire dalla definizione dello status insegnante, questione quanto mai difficile nella società complessa in cui viviamo, che pone l'insegnante in una posizione intermedia fra professionalizzazione e proletarianizzazione (Fischer, 2002) e propone la definizione di "professionista riflessivo"². Il professionista riflessivo è colui che non può affrontare una questione unicamente in termini tecnici, ma deve agire in situazioni incerte, peculiari, in cui vi sono conflitti di valore e deve quindi creare nuove prospettive per comprendere in modo nuovo problemi non risolvibili con le conoscenze pregresse. La formazione continua deve quindi focalizzare l'attenzione sulla riflessione relativa alla propria pratica didattica, formulando un bilancio delle competenze dell'insegnante, in un rapporto dialettico fra autoaggiornamento continuo e momenti istituzionalizzati di formazione in servizio.

Nella formazione degli insegnanti in servizio deve esservi necessariamente uno stretto legame fra apprendimento e pratica tale da creare dei circoli a ripetizione che fanno investire immediatamente nell'operare quotidiano quanto appreso nella formazione e riportano in ambito formativo i problemi e i risultati riscontrati nella didattica³.

² La definizione originale di D.A. Schön, elaborata nel 1983, utilizza il termine "practitioner" che in italiano è stato reso con professionista: bisogna sottolineare che questo termine, in inglese, include nel suo significato anche componenti di creatività e maestria legate alla pratica professionale, componenti che vengono perse nella traduzione italiana.

³ Wenger (1998: 96) sostiene che "l'apprendimento è il motore della pratica e la pratica è la storia dell'apprendimento. Di conseguenza una comunità di pratica ha dei cicli vitali che riflettono questo processo". Considerare il corpo insegnante come una comunità di pratica implica quindi riconoscere la necessità di questi cicli vitali e valorizzare l'apprendimento che si

I formatori preposti alla formazione degli insegnanti in servizio (formatori provenienti dall'università, da agenzie specifiche oppure dalla scuola stessa) dovrebbero avviare una "storia" di formazione (e non degli "episodi") in modo da generare una forma di mediazione collettiva tra i due gruppi, quello degli insegnanti e quello dei formatori. Questo processo, per essere funzionale, non deve mai diventare autoreferenziale, cioè fine a se stesso, altrimenti:

- il contenuto e le modalità della formazione non hanno legami con la realtà d'insegnamento e perdono quindi di significato;
- la pratica della formazione diviene una realtà a se stante.

In sintesi, quindi, è fondamentale che si crei circolarità fra chi si occupa di formazione e chi insegna, in quanto solo dallo scambio reciproco e costante può nascere un'effettiva ed efficace promozione di nuove modalità didattiche. È necessario uno spostamento del baricentro da una impostazione tradizionale teorica e disciplinare ad una più didattica, riflessiva e pratica, con una migliore articolazione delle componenti della formazione e quindi un più stretto rapporto fra università e scuola. Come Fischer (2002: 162) riteniamo che

la professionalizzazione necessita di un diverso modello formativo, nel quale i praticanti riflessivi della professione giocano un ruolo essenziale: gli insegnanti esperti possiedono un insieme di conoscenze, competenze e abilità che è ormai indispensabile accogliere nei programmi di formazione. [...] Il modello, in via di costruzione, per la formazione degli insegnanti, vede la scuola, cioè il luogo della pratica professionale, come luogo imprescindibile per la preparazione.

La Rete permette di creare un ambiente formativo nel quale insegnanti in formazione iniziale, in servizio, esperti, ricercatori universitari e tutte le altre figure coinvolte nella formazione del corpo docente possono interagire e riportare le proprie esperienze, costruire soluzioni e proporre pratiche operative, sperimentare e far sperimentare, superando le barriere spaziali, temporali e psico-sociali che rendono spesso difficili tali esperienze in presenza⁴. L'identità docente che si costituisce in questi ambienti è quella di insegnanti che assumono decisioni in situazione e la conoscenza che essi privilegiano è quella che deriva da questo continuo processo di elaborazione e trasformazione dei saperi e dei modelli culturali. La comunità di pratica docente che ne emerge, luogo prioritario per l'intreccio,

crea nell'operare quotidiano, attraverso l'esplicitazione delle proprie pratiche e la riflessione sulle stesse. Per approfondimenti sulla comunità di pratica cfr. 6.1.

⁴ Per le caratteristiche legate alla formazione via Rete cfr. 5.2.

l'accoglienza e l'ascolto critico del raccontarsi delle diverse storie professionali, non è solo luogo di formazione culturale, didattica e pedagogica, ma assume un ruolo che si potrebbe definire di mentore, grazie alle sue caratteristiche di formazione empatica alla disponibilità nei confronti del miglioramento, alla capacità di rifinalizzare continuamente il proprio lavoro, alla creatività, all'equilibrio, alla positività e all'apertura verso le situazioni nuove.

2.3 La formazione degli insegnanti di lingue: il ruolo centrale della comunicazione

Abbiamo individuato come presupposto basilare della formazione dell'insegnante di lingue la comunicazione, considerata sotto molteplici punti di vista. Si tratta infatti di un filo conduttore che caratterizza sia gli elementi contenutistici che metodologici della formazione docente e che proprio per questa ragione è stato considerato essenziale.

Il formatore di insegnanti di lingue si trova, infatti, in una situazione molto particolare: la comunicazione è il veicolo del suo agire formativo nei confronti degli insegnanti, e per gli stessi insegnanti la comunicazione sarà contemporaneamente mezzo e fine del proprio agire didattico.

Un'analisi dettagliata della comunicazione e un suo studio in prospettiva sia formativa che pragmatica sono di rigore, al fine di individuare le caratteristiche della comunicazione che permettono di farne strumento di mediazione formativa, sia nello scambio in presenza quanto nello scambio telematico, nel quale il "problema" della comunicazione si presenta, in un certo senso, reduplicato⁵.

⁵ I riferimenti vanno ai testi, citati in bibliografia, di Watzlawick (1967), Wallace (1999), Suler (1997, 1998, 1999a, 1999b, 1999c, 2002, 2003a, 2003b) per gli aspetti psicologici della comunicazione, di Paccagnella (2000) per gli aspetti sociologici della comunicazione di Padoan (2000) e Di Mauro (2002) per gli aspetti psicopedagogici della comunicazione e di Borello e Baldi (2003) per gli aspetti glottodidattici della comunicazione. Abbiamo inoltre fatto riferimento ad alcuni studi di caso, citati in bibliografia, focalizzati sulla tematica specifica; in particolare Paccagnella (1997), Chenault (1998), Jaffe et al. (1995), Baym (1995).

3.

La comunicazione

La radice del termine “comunicazione” è fatta derivare da Di Mauro (2002: 75) da due verbi greci:

- *κοινοω*, che significa “rendo comune”, “unisco”, “notifico”;
- *κοινωνεω*, che significa “partecipo”, “sono implicato”, “sono d’accordo”¹.

Il termine latino *comunico* significa “metto in comune”, “con-divido”, “rendo partecipe”, “sono partecipe”².

Già dall’origine etimologica greca e latina è facile evincere come siano poste in risalto due componenti, una di carattere più concreto, tangibile (data dalla prima voce verbale greca) e una invece di carattere più astratto, affettivo (data dalla seconda voce verbale greca e dal termine latino).

Cercare di formulare una definizione di comunicazione è un compito quanto mai arduo, e ne esistono innumerevoli tentativi. Assumere una o l’altra prospettiva non è mai un comportamento neutro, in quanto significa necessariamente prendere una posizione e avvalorare determinate ipotesi interpretative. Inoltre, lo studio analitico delle teorie della comunicazione è difficile anche per l’oggettiva complessità di tutti gli elementi che le compongono. Margiotta (1997: 279 e segg.) classifica i vari approcci alla comunicazio-

¹ Da questo verbo deriva il verbo italiano “comunicarsi”, nel senso di “fare la comunione” ed è quindi meno vicino al significato da noi indagato.

² Interessante notare (Padoan, 2000: 39) che “per indicare invece tutti gli altri fenomeni che ricadono sotto la definizione di comunicazione, anche in senso ‘tecnico’, si ricorre in latino ad espressioni quali *nunzio*, dare notizia, *colloquor*, per conversare, *alloquor* per rivolgere la parola, *dico*, per il parlare in pubblico, *vulgo* per la diffusione del sapere, *conferre* per il discorso confidenziale.” [c.d.a.]

ne in base a come prendono in esame il processo informativo ed il contesto comunicativo, individuando sette diverse prospettive di analisi:

- prospettiva *assiologica*, in base al sistema di valori in cui lo scambio comunicativo si situa;
- prospettiva *teleologica*, in base alle finalità che lo scambio comunicativo intende perseguire;
- prospettiva *sociologica*, in base alle relazioni che si instaurano nel sistema comunicativo;
- prospettiva *psicologica*, in base alle reazioni dei comunicanti;
- prospettiva *semiologica*, in base ai segni e ai linguaggi utilizzati;
- prospettiva *fisio-neuro-biologica*, in base ad analogie funzionali;
- prospettiva *tecnologica*, in base agli strumenti utilizzati.

In Borello e Baldi (2003: 15) troviamo una classificazione delle teorie della comunicazione come segue:

- teorie del *soggetto*, che ritengono centrale l'identità dell'individuo e considerano preminenti i fatti linguistici;
- teorie dell'*interazione*, che interpretano la comunicazione come processo dinamico, finalizzato a modificare i comportamenti reali o le strutture cognitive del destinatario;
- teorie *cibernetiche* e *informazionali*, che descrivono la comunicazione come un flusso dinamico di informazioni che attraversa un canale per mettere in contatto un emittente e un destinatario;
- teorie *sociologiche*, che interpretano la comunicazione come un processo che struttura e organizza il legame sociale.

Le varie prospettive di analisi conducono, inevitabilmente, a differenti definizioni del concetto di comunicazione. È possibile però identificare delle linee di tendenza comuni e dire, con Di Mauro (2002: 75), che la comunicazione è stata vista come:

- trasferimento di risorse;
- influenza di un comportamento su un altro comportamento;
- scambio di informazioni, ma anche di valori e di modelli culturali;
- trasmissione di informazione;
- condivisione di significati attribuiti ad oggetti concettuali;
- relazione sociale.

In generale possiamo dire che quasi tutte queste interpretazioni del concetto di comunicazione concordano nell'individuare in essa un *processo consistente in un'interazione dinamica tra individui o sistemi (agenti) che genera trasformazioni nella struttura complessiva di cui gli agenti fanno parte.*

Ci soffermeremo su alcune proposte di interpretazione che risultano particolarmente produttive ai fini delle nostre analisi successive.

Secondo Watzlawick (1967: 41) la comunicazione è comportamento, quindi, così come non si può fare a meno di comportarsi è anche impossibile fare a meno di comunicare, in quanto, paradossalmente, anche la non-comunicazione è comunicazione. L'uomo, infatti, in qualsiasi condizione di veglia, emette segnali di comunicazione, che trasmettono informazioni concernenti la sua situazione psico-fisica. Anche se, ad esempio, decide di non parlare per interrompere i contatti con un interlocutore (magari in seguito ad un litigio) il fatto stesso di non parlare significa comunicare il proprio rancore e la volontà di chiusura nei confronti dell'altro. Questa situazione è quello che si definisce il "paradosso della comunicazione".

Inoltre, ogni comunicazione non solo trasmette informazioni, ma impone anche un comportamento e in questo modo definisce la relazione fra gli attori della comunicazione. L'essere umano è per sua natura un essere "in relazione", in quanto è per tutta la vita inserito in una rete di relazioni sociali, politiche, affettive, esistenziali che influenzano il suo comportamento, le sue scelte e contribuiscono alla formazione della propria identità. La comunicazione è quindi formata, secondo Watzlawick, da due componenti:

- il *contenuto*, cioè l'informazione;
- il *comando*, cioè la relazione fra gli attori; il comando classifica il contenuto ed è quindi metacomunicazione.

Sono gli attori a determinare il modo in cui si organizzano gli eventi all'interno dell'interazione comunicativa e definiscono così quella che viene detta *punteggiatura*³ delle sequenze di discorso e quindi i *ruoli* degli attori. È fondamentale osservare che mentre non può esservi rapporto senza comunicazione, può invece esistere comunicazione senza che vi sia un rapporto fra gli attori (cfr. Margiotta in Padoan, 2000: 9).

I codici che l'uomo ha a disposizione per comunicare si possono riunire in due grandi famiglie, i codici *analogici* e i codici *digitali*:

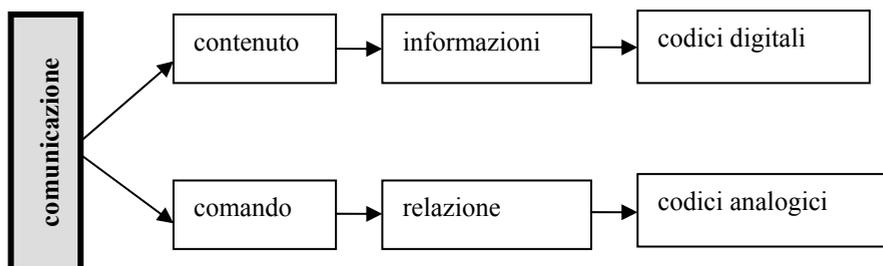
- sono *analogici* tutti i codici che si riferiscono agli oggetti rappresentandoli con un'immagine (il disegno, ma anche la gestualità, la mimica facciale, ecc.); è la forma più antica di comunicazione;

³ La definizione di "punteggiatura della sequenza di eventi" si trova citata in Watzlawick (1967: 47) e attribuita a Bateson e Jackson. Interessante l'osservazione di Watzlawick (cit.) secondo cui "la nostra cultura ci fa condividere molte convenzioni della punteggiatura che, pur non essendo più esatte né meno esatte di altri modi di considerare gli stessi eventi, servono a organizzare sequenze interattive comuni e importanti". Questa riflessione ci ricollega alla definizione di *scena culturale* e di *key* in 3.2.

- sono *digitali* tutti i codici che si riferiscono agli oggetti nominandoli, vale a dire assegnando loro arbitrariamente un segno.

L'uomo è l'unico organismo vivente ad avere a disposizione entrambi i codici. Nelle interazioni comunicative egli si avvale di entrambi i codici, ma nell'ambito della relazione si affida quasi unicamente a codici di tipo analogico. Secondo Watzlawick, quindi, la comunicazione si realizza secondo lo schema della Figura 1:

Figura 1: La comunicazione secondo Watzlawick (1967)

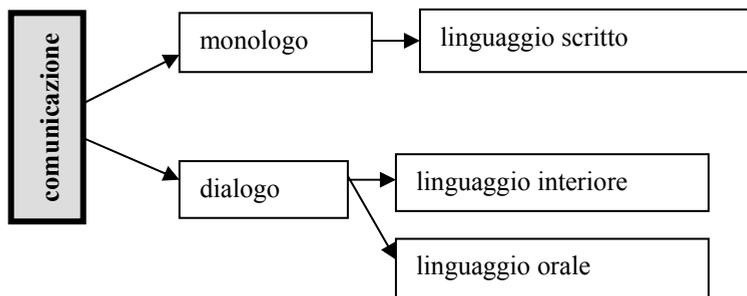


Al cuore della comunicazione troviamo il linguaggio, affrontato in maniera esplicita da Vygotskij (1954) che ne individua la plurifunzionalità: il linguaggio varia in base alle condizioni e allo scopo dell'enunciazione verbale. Secondo Humboldt in Vygotskij (1954: 201),

forme di linguaggio funzionalmente diverse presentano anche un proprio lessico, una propria grammatica e sintassi.

Vygotskij classifica gli atti comunicativi in base alla loro forma, secondo lo schema della Figura 2:

Figura 2: La classificazione degli atti comunicativi secondo Vygotskij (1954)



Il linguaggio scritto è la forma di linguaggio più esplicita, definita, ricca di parole in quanto non può fondarsi su nessun presunto sottinteso fra i due locutori.

Il dialogo può invece contare su:

- un argomento di discussione di cui entrambi gli interlocutori sono a conoscenza;
- il contatto visivo fra gli interlocutori;
- la percezione acustica del messaggio.

Questi elementi fanno sì che il linguaggio orale possa essere “abbreviato”, sintetizzato rispetto allo scritto in quanto gli elementi extra- e para- linguistici della comunicazione permettono una comprensione abbreviata fra gli interlocutori.

Oggi i paradigmi fondamentali attraverso cui viene letto il fenomeno della comunicazione sono due (e non possiamo non notare l’influenza di Watzlawick in questa rilettura moderna):

- paradigma *informativa*, cioè il processo di trasmissione e diffusione delle informazioni, dei contenuti, dei significati avvalendosi del linguaggio condiviso dal sistema sociale;
- paradigma *relazionale*, cioè il legame attraverso cui si realizzano e trovano ragione di essere le interazioni umane e sociali.

A differenziare i due paradigmi sono gli “scopi” della comunicazione: nel primo caso, infatti, l’intenzionalità degli interlocutori si traduce nel trasferimento dell’informazione. Nel secondo caso, invece, lo scopo dell’interazione comunicativa è la modifica strutturale, esterna e interna, degli attori del processo.

In entrambi i paradigmi troviamo ripetuto l’aggettivo “sociale”: questo aggettivo sottolinea come il funzionamento e il controllo della comunicazione siano sempre strettamente legati al *contesto* in cui la comunicazione si svolge. Il contesto cessa di essere un contenitore dell’interazione comunicativa per diventare un fattore influente e generativo nelle dinamiche di costruzione e ricostruzione del significato negoziato in ogni scambio comunicativo.

Secondo Paulhan in Vygotskij (1954: 213)

il senso della parola non è mai concluso [...]. È ancorato alla concezione del mondo e a tutta la struttura interiore della personalità.

Con contesto non si deve quindi considerare solo l’ambiente esterno, in cui l’atto comunicativo si manifesta, ma anche l’ambiente interiore, vale a dire l’universo affettivo, emozionale, esperenziale del soggetto che partecipa allo scambio comunicativo.

3.1 I modelli di analisi della comunicazione

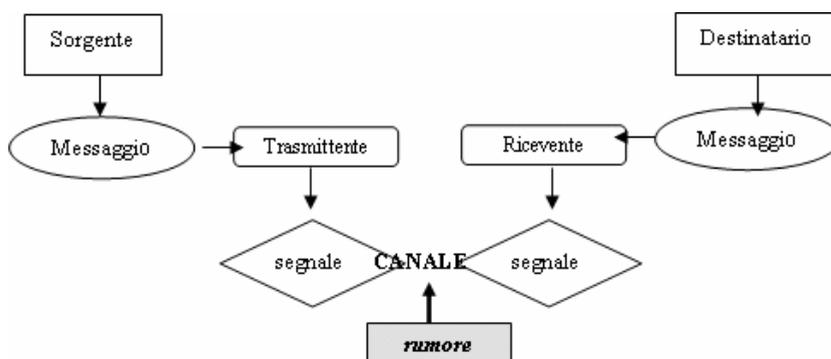
Prima di introdurre i modelli di analisi della comunicazione interessanti ai fini della nostra trattazione ci preme definire i rapporti e i vincoli (che non sono mai di natura deterministica) che si creano fra la tipologia comunicativa e le funzioni che si esplicano attraverso di essa (tra cui, ad esempio, quella didattica). È possibile individuare due dimensioni, all'interno delle quali collocare tutti i modelli di analisi comunicativa che vedremo in seguito.

Rifacendoci ai due paradigmi della comunicazione individuati sopra, possiamo individuare due grandi “famiglie” di modelli di analisi comunicativa che pongono in relazione fra di loro i vari elementi partecipanti allo scambio comunicativo: il paradigma informazionale e il paradigma relazionale.

3.1.1 Paradigma informazionale

Secondo la *teoria matematica della comunicazione* (o *teoria dell'informazione*), elaborata tra il 1946 e il 1949, il problema principale della comunicazione è quello di riprodurre un messaggio selezionato da un punto dato ad un altro punto, in maniera esatta o approssimativa. La comunicazione è sostanzialmente trasferimento di informazione e si effettua in modo lineare e sequenziale dalla sorgente al destinatario. Il modello più noto è il *modello matematico* (Shannon e Weaver, 1971), a cui si richiama la teoria riassumibile nello schema della Figura 3:

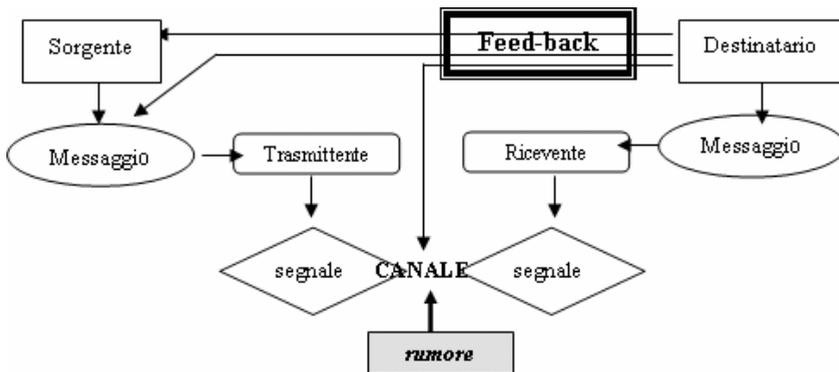
Figura 3: Il modello matematico della comunicazione di Shannon e Weaver (1971)



Secondo questo modello la comunicazione è data da un messaggio, emesso da una sorgente verso un destinatario. Questo messaggio viene codificato dal trasmettente in un segnale in quanto, per poter essere trasmesso al destinatario, deve viaggiare attraverso un canale che si serve di un codice specifico. La decodificazione del segnale fatta dal ricevente permette al destinatario di comprendere il messaggio ricevuto. Il segnale può non essere ricevuto correttamente a causa di interferenze fisiche come il rumore, nel caso della comunicazione verbale, oppure errori di trascrizione, nel caso della comunicazione scritta, o ancora problemi di connessione, nel caso della comunicazione telematica, ecc. Questa teoria non tiene conto della significazione dei segnali, ovvero del senso che attribuisce loro il destinatario e dell'attenzione che presiede alla loro emissione.

Sempre nell'ambito della teoria dell'informazione si sviluppa il *modello cibernetico* (Wiener, in Di Mauro 2002: 93) che rivolge un'attenzione particolare alla fase di *feed-back*: l'informazione di ritorno viene considerata un elemento fondamentale per garantire la ricezione corretta del messaggio. Tale modello può essere schematizzato come nella Figura 4:

Figura 4: Il modello cibernetico della comunicazione di Wiener

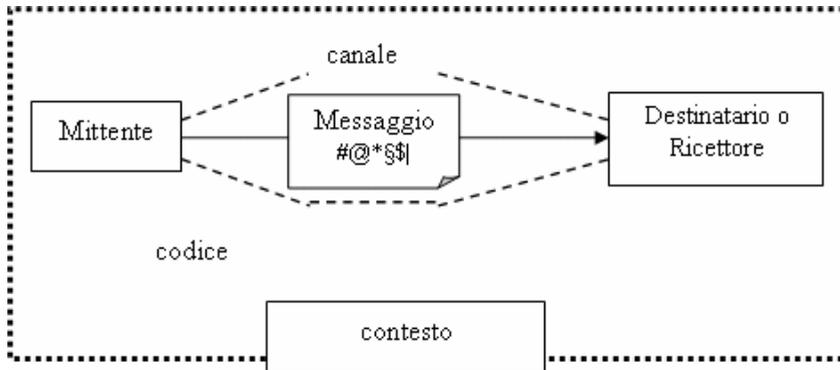


Il *feed-back* permette di “aggiustare” il messaggio, di renderlo più facilmente comprensibile al destinatario e, soprattutto, di far raggiungere agli interlocutori lo scopo della loro comunicazione, attraverso la negoziazione. Wiener (in Padoan, 2000: 65) sottolinea come

la somma delle informazioni di un sistema è la misura del grado della sua organizzazione; l'entropia è la misura del suo grado di disorganizzazione. L'informazione deve poter circolare, la società dell'informazione non può esistere se non alle condizioni di scambio.

Da una raffinazione del modello di Shannon e Weaver proviene il modello di analisi della comunicazione del linguista russo Roman Jakobson, che può essere rappresentato come nella Figura 5.

Figura 5: Il modello della comunicazione di Jakobson



Questo schema, limitato inizialmente agli atti comunicativi in lingua naturale, viene poi assunto come modello generale della comunicazione. In questo schema si identificano sei elementi fondamentali:

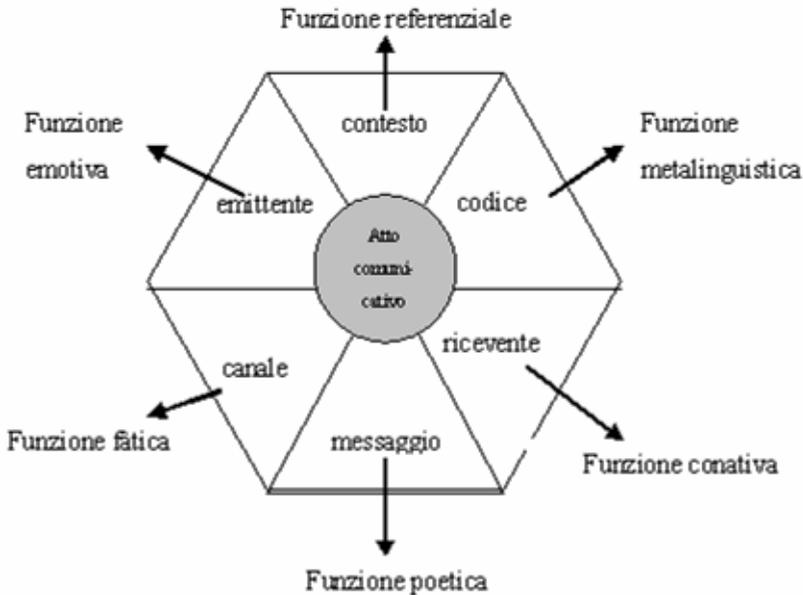
- il *mittente*, cioè il responsabile della comunicazione, colui che codifica il messaggio e lo trasmette;
- il *ricettore*, colui al quale il messaggio è destinato e che deve interpretarlo attivamente attraverso operazioni di decodifica;
- il *messaggio*, cioè la porzione di comunicazione che viene trasmessa e che segue le regole del codice adottato;
- il *codice*, cioè le regole che, applicate al messaggio, garantiscono la comunicazione;
- il *canale*, cioè lo strumento o il mezzo fisico di cui ci si serve per trasmettere il messaggio;
- il *contesto*, cioè l'insieme dei fenomeni reali entro cui si svolge la comunicazione e che coinvolge sia la situazione in cui si trovano emittente e ricevente, sia ciò a cui la comunicazione si riferisce, cioè la sua referenza.

Prerequisito essenziale, affinché il modello funzioni, è l'esistenza di un *contatto* fra emittente e destinatario, idoneo all'attivazione di un canale comunicativo.

Jakobson è andato oltre nell'elaborazione del suo modello e ha definito anche le funzioni della comunicazione, facendole corrispondere ai sei ele-

menti che identificano il processo comunicativo visti sopra. Le funzioni individuate da Jakobson possono essere schematizzate come nella Figura 6.

Figura 6: Le funzioni comunicative di Jakobson



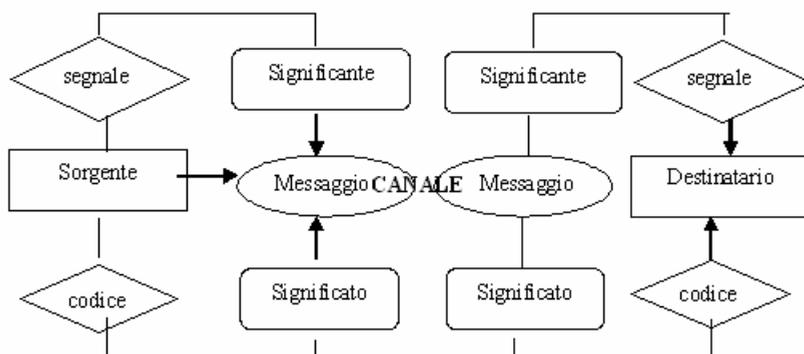
La comunicazione deve contenere tutti gli elementi che la compongono: la prevalenza di un elemento determina la funzione prevalente e quindi il tipo di comunicazione. Ciascuna funzione mette l'accento su un elemento particolare:

- la funzione *emotiva* riguarda l'emittente e la sua capacità di indicare la propria identità nei messaggi;
- la funzione *fática* ha la responsabilità di tenere desta l'attenzione e quindi aperto il canale di comunicazione;
- la funzione *poetica* riguarda le modalità di comunicazione del messaggio, la sua forma espressiva;
- la funzione *metalinguistica* definisce il codice in uso e struttura il rapporto fra i poli della comunicazione;
- la funzione *conativa* riguarda gli effetti della comunicazione sul destinatario e la sua presenza è marcata nei messaggi a forte dimensione performativa, come gli ordini e la propaganda;
- la funzione *referenziale* consente di ancorare la comunicazione a un contesto.

Le evoluzioni più recenti dei modelli comunicativi nell'ambito della teoria dell'informazione hanno portato all'elaborazione del *modello semiotico* (Eco in Di Mauro 2002: 93), che attribuisce importanza fondamentale all'elemento semantico nell'ambito della comunicazione. Il messaggio può essere ricevuto dal destinatario e correttamente interpretato dallo stesso solo se egli condivide con la sorgente il codice e i sottocodici della comunicazione. La mancata condivisione del codice da parte degli interlocutori impedisce lo svolgimento di qualsiasi comunicazione.

Il modello semiotico può essere rappresentato come nella Figura 7.

Figura 7: Il modello semiotico della comunicazione di Eco



Secondo questo modello, il trasferimento del messaggio dalla sorgente al destinatario avviene attraverso due percorsi, quello del *segnale* e quello del *codice*. Il segnale è portatore del “segno”, cioè del “significante”, la natura fisica, oggettiva del messaggio: può trattarsi di segnale sonoro, grafico, gestuale, ecc. Il codice è invece portatore del “significato” del messaggio, vale a dire del valore che la sorgente ha inteso attribuire a quella unità significativa che sta trasmettendo. È chiaro che il messaggio potrà essere decodificato correttamente dal destinatario solo nel momento in cui egli posseda non solo la capacità di decifrare in generale il significante, ma anche l’insieme di riferimenti, impliciti e espliciti, che costituiscono il “senso” di quella specifica unità significativa (e che potrebbero non ripetersi mai più).

Tutti i modelli che realizzano il paradigma informazionale della comunicazione si reggono sulla certezza del conseguimento dello scopo della comunicazione, che coincide con la certezza del trasferimento dell’informazione dall’emittente al ricevente. Dal punto di vista dell’apprendimento,

le teorie psicologiche che corrispondono a questo paradigma della comunicazione sono le *teorie neo-comportamentiste*⁴.

Le critiche rivolte a questi modelli di comunicazione riguardano principalmente (Paccagnella 2000: 39):

- una concezione ingenua dell'importanza delle informazioni, che vengono considerate come beni esistenti in natura, mentre in realtà non sono altro che "prodotti sociali";
- una concezione riduzionistica della dimensione sociale, che non è data solo da elementi esterni alle persone e esistenti solo all'atto dello scambio, bensì da fattori intrinseci alla personalità di ciascun interlocutore.

Le nuove ricerche nell'ambito della comunicazione (Mantovani, 1995; 1996) pongono sempre di più l'attenzione al *contesto* nel quale la comunicazione avviene, concepito come un concetto dinamico e multilivello in continua evoluzione e costituito dalle strutture culturali e cognitive che orientano gli attori nei propri scambi comunicativi.

3.1.2 *Paradigma relazionale*

Il paradigma relazionale pone come elemento essenziale per l'analisi della comunicazione il concetto di "legame", vale a dire il rapporto che si stabilisce fra gli interlocutori e che è alla base delle interazioni umane e sociali: la comunicazione viene intesa come costruzione iterativa e interattiva di senso da parte degli attori (Paccagnella 2000: 39). Come visto nel capitolo 3, in tale paradigma scopo della comunicazione non è più la certezza del trasferimento dell'informazione, ma le modifiche strutturali che seguono i comportamenti comunicativi.

La teoria matematica dell'informazione fu criticata da un gruppo di studiosi noti come Scuola di Palo Alto, i cui più noti esponenti furono Paul Watzlawick e Gregory Bateson. Questi studiosi, pur non rifiutando i contributi della cibernetica alla studio della comunicazione, polemizzarono con il modello lineare di Shannon e Weaver (cfr. Figura 3) e elaborarono un quadro teorico che si può riassumere nei seguenti punti chiave:

- la comunicazione si basa su *processi relazionali e interattivi*; non sono quindi i singoli elementi (destinatario, codice, canale, ecc.) ad avere importanza, ma le interconnessioni che si creano fra di loro;

⁴ "Secondo il modello neo-comportamentista o neo-behaviorista di B. Skinner, elaborato negli anni '50, l'apprendimento è concepito come un processo di interiorizzazione di schemi di comportamento intesi come meccanismi inconsci di reazione agli stimoli, come abiti mentali fissati come impronte nella mente del soggetto che apprende." (Luise, 2000: 27)

- ogni attività umana si può definire *attività comunicativa*;
- i disturbi psichici sono esprimibili in termini di *difficoltà di comunicazione* fra l'individuo e il gruppo sociale.

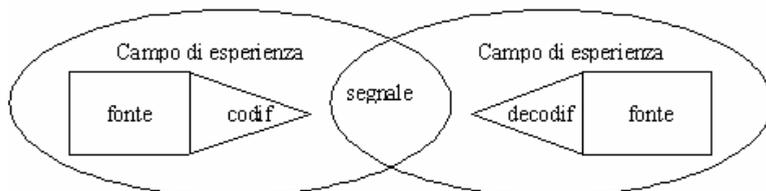
Nelle ricerche del gruppo di Palo Alto la comunicazione è vista come processo sociale permanente e viene studiata l'integrazione di molteplici modelli di comportamento: la parola, il gesto, lo sguardo, lo sfondo, lo spazio interindividuale. L'analisi del contesto prende quindi il sopravvento sul contenuto⁵.

Un punto di passaggio dai modelli di matrice informazionale a quelli di matrice relazionale si può individuare nel lavoro di Wilburn Schramm (in Borello e Baldi, 2003: 134-135), che rielabora il modello lineare di Shannon e Weaver introducendo le variabili sociali e il concetto di "segnale", che Schramm considera come il punto di contatto fra il campo di esperienza dell'emittente e quello del destinatario. L'evoluzione del modello di Schramm si può vedere nello schema della Figura 8.

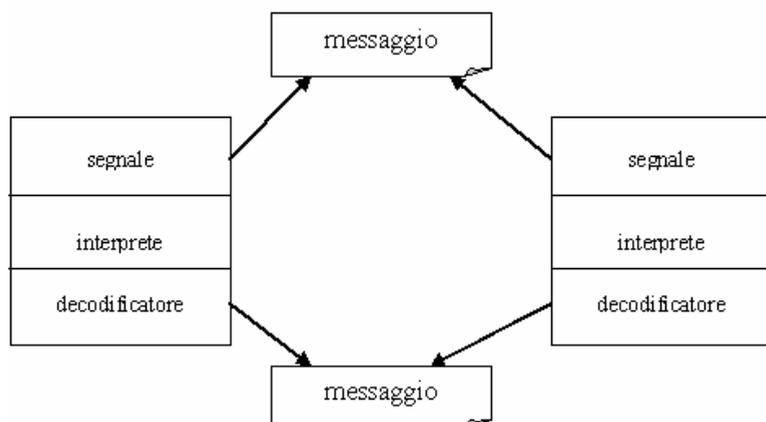
Sempre a partire dal modello matematico di Shannon e Weaver (Figura 3) lo studioso Gorge Gerbner, nel 1967, elabora un modello che segna una svolta nell'ambito dei modelli della comunicazione, in quanto introduce per la prima volta il concetto di *negoziazione*. Secondo Gerbner (in Borello e Baldi 2003: 136) il significato di un messaggio è sempre frutto di una negoziazione ed è sempre una delle possibilità interpretative, non l'unica. Nel modello di Gerbner (cfr. Figura 9) il processo comunicativo parte da un *evento E*, emesso da una fonte e percepito da un *mittente M* (persona o macchina), il quale carica di significato l'evento in base a un meccanismo di selezione: questo meccanismo, assai complesso, tiene conto della situazione contestuale e dei referenti a disposizione di *M*, e trasforma il messaggio da *E* a *E₁*. La percezione, così selezionata e caricata di significati, è convertita in un *messaggio FC* dotato di *forma F* e *contenuto C*. A questo punto si verifica un'interazione fra il *ricevente R* e il messaggio così determinato. Il significato attribuito al messaggio da *R* è quindi frutto di una negoziazione e strettamente dipendente dal suo meccanismo di selezione e porta alla creazione del *messaggio FC₁*.

⁵ È del 1959 la pubblicazione da parte di E.T. Hall dell'opera intitolata *The Silent Language*, nella quale riflette sulle difficoltà dei rapporti interpersonali derivanti dalla molteplicità di linguaggi e di codici (i "linguaggi silenziosi" appunto) di cui ogni cultura si serve. Tutti questi linguaggi (il tempo, lo spazio, i possessi materiali, i modelli di amicizia, ecc.) sono all'origine degli choc interculturali, delle difficoltà di comprensione e dei malintesi tra le persone che non attribuiscono alle regole la stessa significazione simbolica.

Figura 8: Evoluzione dei modelli della comunicazione di Schramm



Primo Modello (elaborato nel 1954)



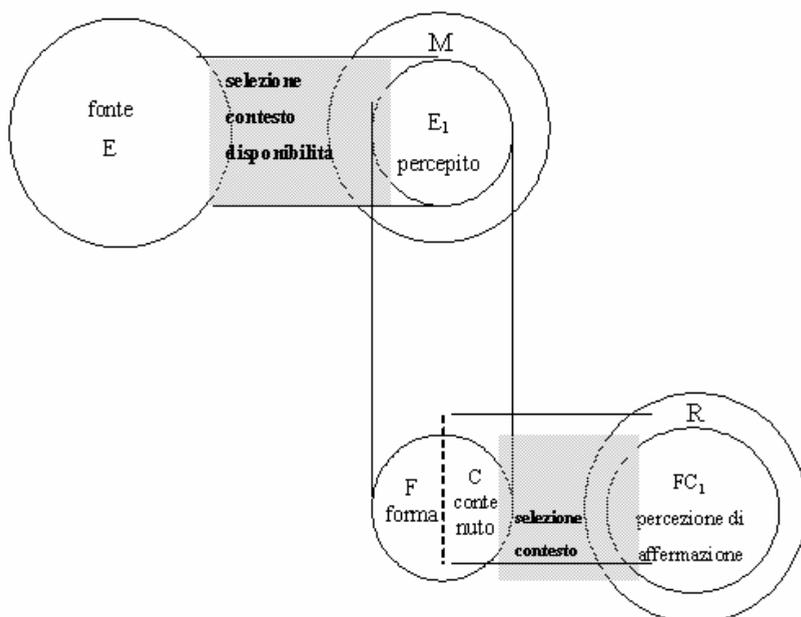
Secondo Modello (elaborato nel 1954)

Il ricevente *R*, alla fine del processo, conosce, dell'*evento E*, solo il derivato *FC₁*, esito finale di una negoziazione che giunge dopo che sono stati già operati processi selettivi, anche in relazione ai contenuti sociali di riferimento. Questo modello, pur introducendo elementi interessanti nel tradizionale modello matematico della comunicazione, spiega in modo incompleto il problema del significato e abbozza solamente il tema della negoziazione.

Già nel modello semiotico-informazionale di Eco (cfr. Figura 7) la nozione di messaggio si complicava attraverso l'introduzione del concetto di codici e sottocodici. Si giunge quindi all'elaborazione della nozione di *testo* come meccanismo complesso, centrato su diverse emergenze espressive e su una pluralità di codici. Il testo si fa portatore anche di presupposizione e argomentazioni implicite, in breve, ricapitola tutto il processo comunicativo. Il testo diventa la vera e propria unità comunicativa⁶.

⁶ In ambito glottodidattico questo concetto assume una rilevanza eccezionale: l'unità base dell'insegnamento linguistico non è più la parola o la frase, ma diventa il testo, nella sua inte-

Figura 9: Modello della comunicazione di Gerbner (1967)



In questo modo si evolve il modello semiotico-informazionale (Eco e Fabbri, 1978), che diventa *semiotico-testuale* e che concentra l'attenzione sui rapporti di asimmetria fra mittente e ricevente. La competenza comunicativa non è più quindi semplice padronanza di un codice (e quindi capacità di codifica e decodifica) bensì si collega all'insieme di testi sedimentati che orientano il processo di anticipazione della comprensione.⁷

Un altro filone di ricerca che mira a realizzare il paradigma relazionale è la cosiddetta *teoria eco-sistemica*, che attinge da percorsi di ricerca in campi scientifici molto diversi fra di loro (psicologia culturale, antropologia cultu-

rezza, con gli attributi di autenticità, complessità, naturalezza ecc. che gli sono propri (per approfondimenti cfr. Desideri, 1991).

⁷ Nel 1979 Oller introduce in glottodidattica il concetto di *pragmatic expectancy grammar*, cioè la capacità di prevedere, di estrapolare dal contesto quello che può trovarsi nel testo. Secondo Balboni (2002: 112) "Insegnare a comprendere una lingua straniera significa anzitutto affinare le strategie di comprensione, i processi cognitivi che governano la *expectancy grammar* e dei quali di solito si è inconsapevoli; la costante e duratura attivazione delle strategie di comprensione da parte di chi ha già acquisito una lingua straniera (soprattutto se avviene in età precoce) è un vantaggio nell'acquisizione di altre lingue successive." [c.d.a.]

Emerge quindi chiaramente, proprio nell'ottica dei paradigmi relazionali della comunicazione, come l'insegnante di lingua straniera assuma un ruolo fondamentale nello sviluppare la competenza comunicativa consapevole nello studente.

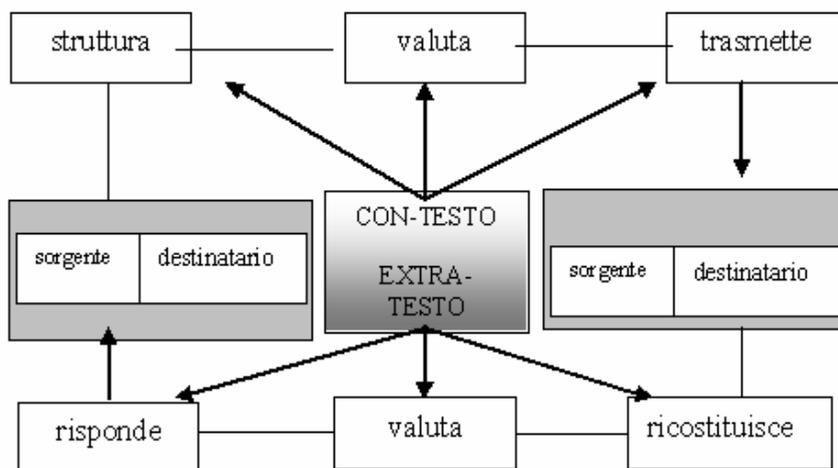
rale, psicosociologia, analisi transazionale), in quanto ritiene che nella comunicazione interagiscano fattori biologici e fattori culturali. Vengono ripresi, inoltre, anche modelli provenienti dal costruttivismo (cfr. 4.1). Il sapere dell'individuo si costruisce attraverso "mappe mentali", reti di conoscenze che si strutturano e ristrutturano in base all'interazione con l'ambiente.

Proprio per questa sua natura composita la teoria eco-sistemica della comunicazione è in realtà un sistema di teorie. Possiamo individuare in Bateson, Maturana e Varela gli studiosi che maggiormente hanno contribuito all'elaborazione di questo complesso sistema di modelli.

Tale sistema può essere rappresentato come nel modello della Figura 10.

In questo modello comunicativo, si ha un processo circolare, in cui le informazioni vengono strutturate, valutate e quindi trasmesse da una sorgente ad un destinatario, il quale ricostituisce il messaggio ricevuto, lo valuta e quindi risponde con nuove informazioni, diventando a sua volta sorgente nei confronti dell'interlocutore che cambia ruolo e diventa a sua volta destinatario. In questo processo circolare diventano fondamentali il contesto in cui si svolge lo scambio comunicativo e l'extra-testo, vale a dire l'insieme di "senso" veicolato dalle informazioni e determinato dalla conoscenza del mondo condivisa dagli interlocutori.

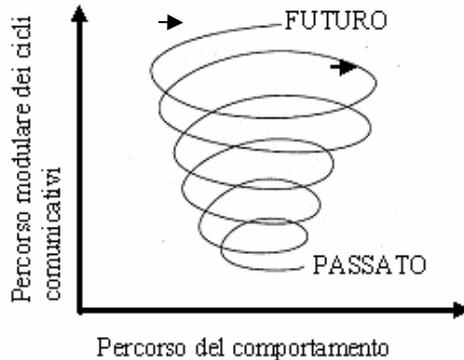
Figura 10: Teoria eco-sistemica della comunicazione



Nella realtà dinamica dell'interazione comunicativa spesso però la ricorsività e la sequenzialità degli scambi fra sorgente e destinatario risultano superate dalle istanze evolutive del processo comunicativo, che dimostrano che il punto di arrivo è sempre, inesorabilmente diverso dal punto di partenza.

Watson e Hill (in Di Mauro 2002: 97), a partire dalla prima formulazione di Dance (1967) sono quindi giunti all'elaborazione del *modello elicoidale della comunicazione*, che presuppone un avanzamento dinamico temporale dei cicli comunicativi, come dallo schema della Figura 11.

Figura 11: Il modello elicoidale della comunicazione di Watson e Hill



Considerata questa natura “in movimento” della comunicazione, è possibile individuare una “comunicazione corretta”, vale a dire in cui sia possibile controllare intenzionalmente la relazione comunicativa fra emittente e ricevente? Crediamo, rifacendoci a Di Mauro (2002: 97) che

certamente è possibile pensare che sia importante controllare i segni e i linguaggi che tutti noi utilizziamo quando entriamo in comunicazione con gli altri, ma è altrettanto intuibile che il risultato non potrà mai essere garantito anche se si opererà una scelta in questo senso.

Tuttavia, una conoscenza più approfondita dei fattori costituenti il processo comunicativo può sicuramente aiutare ad individuare mosse “up” e mosse “down” e privilegiare quindi comportamenti comunicativi coerenti con le intenzioni dell'emittente. Spesso infatti questi fattori rimangono solo impliciti (Balboni, 2002: 55-58) e non sono mai oggetto di una riflessione esplicita, nemmeno laddove la comunicazione costituisce oggetto stesso d'insegnamento, come appunto nell'ambito glottodidattico.

Riflettere sulla comunicazione in generale e sulle peculiarità della comunicazione in una data lingua non è una perdita di tempo, ma un investimento necessario e una precondizione per il successo nell'acquisizione della lingua straniera.

3.2 Il modello di Dell Hymes per l'analisi dell'evento comunicativo

Nei paragrafi precedenti abbiamo esposto vari modelli per l'analisi della comunicazione. La comunicazione non avviene però mai nel vuoto, ma si situa sempre in un *evento comunicativo*, vale a dire in un contesto spazio-temporale ben definito avente caratteristiche intrinseche che lo rendono unico e irripetibile. Diversi orientamenti della ricerca recente nelle scienze umane e sociali sottolineano in modo chiaro il rapporto molto stretto che esiste fra l'individuo e il contesto che può essere definito *relazione sistemica*:

- l'*individuo* è un attore sociale, cioè qualcuno impegnato a produrre se stesso attraverso l'interazione costante con l'ambiente;
- l'*ambiente* è l'ambito dell'atto di comunicazione, che allo stesso tempo consente e condiziona lo scambio comunicativo;
- la *situazione comunicativa* è il sistema di relazioni che si stabiliscono fra individui e contesti nel processo di comunicazione.

Proprio per questo motivo, per passare dai modelli teorici alle coordinate pratiche di riferimento, è necessario individuare un modello di analisi dell'evento comunicativo che ci permetta di contestualizzare in seguito lo scambio e dargli una fisionomia specifica. Riteniamo infatti, rifacendoci a Borello e Baldi (2003: 75) che

mentre la ricerca sperimentale tende a enfatizzare i rapporti causali diretti tra due variabili comunicative a scapito della complessità propria della situazione di comunicazione, la ricerca sul campo si avvicina maggiormente allo studio naturalistico dei contesti comunicativi ed è più attenta alla molteplicità dei fattori presenti simultaneamente e alle correlazioni esistenti.

Introduciamo a questo proposito il modello di analisi di un evento comunicativo proposto da Dell Hymes (Gumperz e Hymes, 1972: 58-70) e rappresentato dall'acronimo S.P.E.A.K.I.N.G. Questo modello proviene dall'ambito dell'etnografia della comunicazione e si pone come obiettivi la descrizione dell'utilizzazione del linguaggio nella vita sociale e l'individuazione dell'insieme di norme che sottendono il funzionamento delle interazioni in un determinato gruppo sociale (non linguistico). Secondo Hymes il modello tradizionale di analisi del messaggio (emittente – messaggio – ricettore) non può essere utilizzato per i lavori di tipo descrittivo, in quanto la realtà degli scambi comunicativi presenta un numero molto alto di variabili rispetto a questi componenti. Negli studi etnografici da lui condotti sono state individuate 16-17 componenti, ma non è mai stata rilevata una regola comunicativa che necessiti dell'esplicitazione contemporanea di tutte queste voci per

essere descritta, in quanto vi sono sempre numerose ridondanze e, normalmente, la descrizione di una regola implica piuttosto l'esplicitazione di una relazione fra alcuni componenti, di cui uno è sempre la forma del messaggio.

Hymes, in base anche alle indicazioni provenienti dalla psicolinguistica⁸, ha raggruppato i componenti in 8 voci, che possono essere facilmente memorizzate attraverso l'utilizzo dell'acronimo S.P.E.A.K.I.N.G.

a) "S" come "setting"

Con *setting* si intende il luogo fisico in cui avviene l'interazione comunicativa, il contesto nel senso più tradizionale del termine. L'interazione in presenza permette di sfruttare codici comunicativi "analogici" (cfr. cap. 3) come i gesti, la postura, la mimica facciale, la prosodia intonativa⁹, che sono invece negati in un'interazione scritta, in cui prevalgono invece codici comunicativi "digitali". La natura relazionale della comunicazione rende però "stretti" i limiti del codice digitale per l'uomo, che sente la necessità di trovare, anche in tali contesti, margini di comunicazione analogica, dando vita a nuovi codici espressivi.

Nella classificazione di Hymes il termine *setting* si riferisce anche alla scena culturale (1972: 60) in cui avviene lo scambio comunicativo. Tale scena:

- può essere il modello culturale di riferimento di tutti gli interlocutori (e in questo caso normalmente non nascono problemi di comunicazione ad essa legati);
- può essere il modello culturale di riferimento di solo uno degli interlocutori;
- può non essere il modello culturale di riferimento di nessuno degli interlocutori, ma semplicemente lo "sfondo" su cui avviene la loro comunicazione.

Raramente si è consapevoli dei modelli culturali di cui si è portatori; essi infatti costituiscono il *software* mentale¹⁰ (Hofstede, 1991) che guida il nostro

⁸ Secondo lo psicologo americano George Miller (1956) la nostra memoria a breve termine ha una capacità espressa dalla formula 7 ± 2 , cioè memorizziamo 7 elementi più o meno due. Questi elementi non vanno intesi come singoli elementi discreti, ma come raggruppamenti di unità di significato.

⁹ Secondo Vygotskij (1954: 201) il dialogo permette una forte "abbreviazione" del linguaggio, in quanto la percezione visiva e acustica dell'interlocutore consente una comprensione mediante accenni fra i partecipanti allo scambio. Chi dialoga, infatti, conosce fin dal principio soggetto e tema della conversazione (contesto esteriore), ma può anche veicolare tramite l'intonazione delle parole pensieri, sensazioni e riflessioni profonde (contesto interiore).

¹⁰ Con *software* mentale si intende il complesso di valori (senso del tempo, gerarchia, status, gestione dello spazio, ecc.) che caratterizza la cultura nella quale si è stati educati e del quale non si ha, normalmente, percezione consapevole.

comportamento e che ci permette di interagire con successo nella nostra realtà culturale, ma che può entrare in crisi nel momento in cui lo scambio avviene con persone che non condividono il nostro background esperienziale.

Le “abilità linguistiche” necessarie per comunicare non appartengono quindi al codice genetico dell’individuo e possono essere fortemente influenzate dal contesto socioculturale nel quale egli vive e che funge da sistema di riferimento, a volte invasivo e pericoloso perché se l’individuo non riesce a decentrarsi, non può essere in grado di comprendere il sistema di riferimento dell’altro e la comunicazione ovviamente ne risente. Le informazioni provenienti dall’esterno giungono all’individuo filtrate dal proprio sistema di riferimento, che può distorcere o ignorare tali informazioni al fine di non mettere in crisi la propria identità. Nei processi di comunicazione è infatti l’identità ad essere messa continuamente in gioco e gran parte del flusso comunicativo serve all’individuo proprio per confermarla e sentirla confermata¹¹.

b) “P” come “partecipanti”

Le caratteristiche dei partecipanti allo scambio comunicativo e i rapporti di ruolo che intercorrono fra di loro sono fattori determinanti nello sviluppo dell’interazione. A seconda delle relazioni che si stabiliscono nel contesto comunicativo si vengono a definire le “identità” dei partecipanti, che sono profili dinamici, in continua evoluzione e che solo un’osservazione attenta dell’evento comunicativo può permetterci di catturare.

Uno degli assiomi della comunicazione di Watzlawick (1967: 62) sostiene che

tutti gli scambi comunicativi sono simmetrici o complementari a seconda che siano basati sull’uguaglianza o sulla differenza.

Se osserviamo l’interazione fra due soggetti A e B non possiamo limitarci a esaminare le reazioni di B al comportamento di A, bisogna subito dopo analizzare come le reazioni di A influenzino a loro volta il comportamento di B e così via, sino alla fine dell’interazione comunicativa. È chiaro che le reazioni successive portano a un progressivo cambiamento nel comportamento di A e B, che può essere definito:

- di tipo *simmetrico*, quando il comportamento di A tende a rispecchiare quello di B e viceversa, creando un’interazione caratterizzata dall’uguaglianza e dalla minimizzazione delle differenze;

¹¹ Wenger (1998: 151) parla di “negoiazione” dell’identità, intesa come stratificazione di eventi di partecipazione e di reificazione attraverso i quali la nostra esperienza e le sue interpretazioni sociali si informano reciprocamente.

- di tipo *complementare*, quando il comportamento di A completa quello di B, creando un'interazione in cui si hanno la posizione up e la posizione down.

Nella prefazione a Padoan (2000: 9-10), Margiotta esemplifica con chiarezza, a partire dal romanzo de *Il Piccolo Principe* di Saint-Exupéry, il significato di rapporto simmetrico e di rapporto complementare. Citiamo per intero tale passaggio in quanto riteniamo che possa sostituire qualsiasi altra spiegazione.

Il piccolo principe del romanzo di De Saint-Exupéry incontra nel suo viaggio vari personaggi ognuno dei quali sa qualcosa che lui ignora (asimmetria di contenuti)¹² e quindi impara molte cose [rapporto di tipo complementare, n.d.a.]. Non riesce però ad accordarsi con un personaggio, il fiore, sulla definizione della loro relazione. Il fiore vuole una relazione asimmetrica, poiché è tutto preso dal problema di salvare la sua bellezza e la sua vita, è egocentrico, vanitoso, orgoglioso, definisce se stesso come colui che comanda, che esige attenzione dall'altro (posizione *one-up*) e definisce il piccolo principe come servitore, colui che lo deve curare (posizione *one-down*). Il piccolo principe, invece, pretende una relazione simmetrica, basata sulla parità, come comporta un rapporto di amicizia, e definisce sé e il fiore due soggetti diversi ma con uguale valore e dignità. Le loro diversità non fanno "complementarità", non trovano un punto d'incontro, un accordo sulla definizione della relazione, per cui non si instaura un rapporto tra i due. La complementarità di asimmetrie si verifica invece nel rapporto tra il piccolo principe e la volpe: entrambi hanno bisogno di amici e cercano di realizzare uno stesso tipo di relazione di amicizia. Le loro asimmetrie si incontrano a questo livello. [c.d.a.]

Entrambi i tipi di relazione (simmetrica e complementare o asimmetrica) appartengono al processo comunicativo e vi svolgono una funzione necessaria. Sia Bateson che Watzlawick nei loro lavori hanno però notato che, nelle interazioni "normali", si ritrovano contemporaneamente entrambi i tipi di relazione che si alternano e operano in settori differenti ed in situazioni diverse, con funzione di reciproca stabilizzazione. Sempre secondo Bateson, un piccola dose di comportamento complementare in una relazione simmetrica e, viceversa, una piccola dose di comportamento simmetrico in una relazione

¹² Il rapporto allievo-insegnante alla base del rapporto educativo presuppone complementarità di asimmetrie, cioè un accordo sulla reciprocità delle posizioni e un riconoscimento di "ruoli" e di determinate modalità interattive (asimmetria di contenuto, di relazione e di interazione). Questo "patto", già di difficile definizione nell'ambito della formazione degli adulti, diventa ancora più complicato nell'ambiente della formazione in Rete, in quanto vengono a mancare gli schemi interpretativi tradizionali fondamentali nella creazione della "immagine" dell'altro (cfr. b).

complementare, contribuiscono a stabilizzare la relazione stessa. Belluardo (in Margiotta, Padoan 2000: 10) sostiene che

la relazione “normale” tra due soggetti comunicanti è parallela (comprende cioè elementi di similarità e di diversità); la loro interazione è quindi caratterizzata dalla compresenza di simmetria e complementarità.

c) “E” come “ends”

Si tratta degli scopi per i quali viene attivata la comunicazione. Entrambi i paradigmi della comunicazione esposti in 3.1 pongono alla base dello scambio comunicativo l'intenzionalità del soggetto, che può essere cosciente oppure non-cosciente, ma è in ogni caso presente. Chiunque comunichi lo fa con uno fine più o meno dichiarato. Conoscere questo fine significa poter controllare e comprendere gran parte del flusso comunicativo e gestirlo in maniera efficace.

Secondo Habermas (in Rivoltella, 2000) lo scopo per il quale si instaura l'azione comunicativa può configurare due scenari:

- la *comunicazione strategica*, in cui il linguaggio è usato per raggiungere precisi risultati (in maniera diretta o indiretta);
- l'*agire comunicativo*¹³, quando il linguaggio è usato come fonte e strumento dell'integrazione sociale, al fine di conseguire l'accordo inter-soggettivo in ordine alla soluzione di un problema.

Ai fini della nostra analisi, osservare gli scopi comunicativi degli interlocutori significa interrogarsi sulle intenzioni che stanno alla base delle strategie di comunicazione messe in atto e sugli effetti prodotti sul destinatario.

d) “A” come “atti”

Sotto questa voce Hymes (1972: 59-60) riunisce la forma e il contenuto del messaggio, sottolineando come il costituente “forma” sia un elemento fondamentale per la descrizione dell'evento comunicativo, in quanto il *modo* in cui qualcosa viene detto è parte di *quello* che viene detto. I mezzi di espressione condizionano e a volte controllano il contenuto.

Con il termine *atti* si intendono le azioni che i partecipanti compiono per raggiungere gli scopi. A seconda della prospettiva dalla quale tali azioni vengono studiate assumono denominazioni diverse: atti comunicativi, atti di parola, atti linguistici, intenzioni comunicative, funzioni comunicative, ecc.

¹³ Padoan (2000: 97) definisce l'*agire comunicativo* come “operazione di ricerca delle condizioni migliori del processo di crescita e di sviluppo dell'ecologia umana”.

Con il termine *atti* si intendono le unità minime della comunicazione: un atto può quindi essere costituito anche da una sola parola, o da un gesto, un'espressione, ecc. Secondo la definizione di Vygotskij (1954: 22)

Col termine *unità* indichiamo un prodotto dell'analisi che, a differenza degli elementi, conserva tutte le proprietà fondamentali del tutto e che non può essere ulteriormente diviso senza perderle. [...] Qual è l'unità del pensiero verbale che risponde a questi requisiti? Riteniamo di poterla trovare nell'aspetto interno, nel *significato della parola*¹⁴. [c.d.a.]

e) “K” come “key”

Si riferisce alla chiave psicologica con cui viene condotta la comunicazione, che è sempre presente e che può essere intimidatoria, sarcastica, collerica, ecc. Secondo lo stesso Hymes (1972: 62) quando la chiave di un evento comunicativo è in contrasto con il contenuto, prevale su di esso nel determinare il senso del messaggio, come nel caso del sarcasmo.

Il paradigma relazionale pone al centro dell'analisi proprio il legame che si costruisce fra gli interlocutori. Secondo Watzlawick (1967: 47)

ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione di modo che il secondo classifica il primo ed è quindi metacomunicazione.

La consapevolezza di sé e degli altri diventa quindi un elemento fondamentale per poter comunicare (e metacomunicare) in modo efficace. Questa consapevolezza si traduce nella lettura della *punteggiatura* dell'interazione comunicativa, che è strettamente collegata alla condizione psicologica in cui si trovano i partecipanti allo scambio comunicativo. La punteggiatura organizza gli eventi comportamentali ed è quindi vitale per le interazioni in corso (cfr. cap. 3).

f) “I” come “instruments”

Sotto questa voce Hymes raccoglie le forme del discorso (lingua/dialetti, codici, varietà, registri) e i canali attraverso cui esso viene trasmesso. Si tratta degli strumenti, verbali e non verbali, a disposizione dei partecipanti per comunicare. La comunicazione viene potentemente influenzata dagli strumenti usati, ognuno dei quali ha un proprio *set* di regole d'utilizzo, spesso implicito.

¹⁴ Secondo Vygotskij il significato della parola costituisce il punto di intersezione fra pensiero e linguaggio e, pertanto, solo un'analisi di tipo semantico della parola può svelarci i misteri del rapporto tra pensiero e linguaggio.

g) “N” come “norme”

Le norme riguardano l’interazione, ma anche l’interpretazione dei messaggi. Le norme sono strettamente connesse a tutti gli altri fattori che caratterizzano l’evento comunicativo e, spesso, sono più importanti del codice stesso; come sostiene Balboni (2002: 57) quando dice che

le norme di interazione, di passaggio di parola, di rispetto ecc. vanno osservate forse più di quelle strettamente linguistiche, se si vuole che la comunicazione fluisca.

Non sempre queste norme sono esplicite: esse sono strettamente collegate agli altri fattori dell’evento comunicativo e una leggera variazione degli stessi può scombussolare l’intera struttura normativa della comunicazione. Questo accade quando, ad esempio, in una conversazione amichevole si inserisce improvvisamente una persona avente un ruolo gerarchico superiore a quello degli altri interlocutori, oppure quando la comunicazione da orale diventa scritta.

h) “G” come “genere comunicativo”

Lo scambio comunicativo può avvenire seguendo le strutture di diversi generi comunicativi (conversazione confidenziale, conferenza, dibattito, scambio epistolare tradizionale, scambio e-mail, ecc.). Ogni genere ha regole universali (connaturate alla sua struttura intrinseca) e regole culturali, che ne condizionano la “internazionalità” e ne rendono necessaria una “traduzione stilistica” affinché vi possa essere comunicazione efficace. L’evoluzione tecnologica ci pone di fronte a generi comunicativi sempre nuovi, le cui regole sono spesso implicite ed in evoluzione costante. Conoscerle e rispettarle è un compito arduo, anche se necessario per poter sfruttare al meglio tali risorse e non incorrere in incidenti comunicativi tali da bloccare completamente il flusso.

Nelle intenzioni di Hymes l’analisi formale del discorso è un mezzo indispensabile per comprendere gli scopi e i bisogni umani e il modo in cui essi vengono soddisfatti, ma da sola non fornisce chiavi interpretative e esplicative degli stessi.

3.3 Comunicare per insegnare (la comunicazione nell’atto formativo)

Nella nostra società attuale si assiste ad una proliferazione delle pratiche formative (educazione, istruzione e formazione) che, nella loro crescita, seguono tre paradigmi (cfr. Padoan, 2000: 86):

- la crescita dell'educazione scolastica dal punto di vista longitudinale, orizzontale e trasversale, in quanto si è superato il concetto di educazione come sviluppo dell'adolescenza;
- l'introduzione di rapporti pedagogici nella formazione continua, professionale e in servizio;
- la trasformazione di attività private benevoli e sociali in attività la cui tenuta è sempre più pedagogica.

È chiaro quindi che la formazione è diventata molto più frequentata fuori dalla scuola e riguarda da vicino un numero sempre più alto di persone. Chiarire i rapporti fra educazione e formazione significa quindi andare a toccare uno degli snodi fondamentali della nostra organizzazione sociale attuale.

Se apprendere significa modificare uno o più elementi di un comportamento e questo significa a sua volta stare in un processo di comunicazione, allora è da qui che bisogna muovere per comprendere bene come deve essere un "agire comunicativo" per diventare "agire educativo". Come dice Margiotta (1997: 286) infatti

educazione e comunicazione, formazione e informazione sono sì gli oggetti di studio di due aree scientifiche apparentemente molto distanti, ma sono anche fenomeni strettamente collegati e interdipendenti. Non ci può essere educazione senza comunicazione, non ci può essere formazione senza informazione.

L'atto formativo è un processo di comunicazione in quanto si possono ritrovare tutti gli elementi (scambio di messaggi, canale, codice, sorgente, destinatario, ecc.) individuati nei vari modelli della comunicazione analizzati in 3.1.

L'analisi della comunicazione educativa implica uno studio attento del processo di formazione e trasmissione di informazione che richiede un uso attento di competenze pluridisciplinari. Come evidenziato dalle teorie della comunicazione che si rifanno al paradigma relazionale, il *contesto* è un elemento fondamentale, che influisce in maniera determinante su tutti gli elementi dello scambio comunicativo. Il fatto quindi che la comunicazione si svolga in un contesto formativo riveste un'importanza fondamentale ai fini della nostra analisi, al punto da attribuire un significato del tutto particolare ad ognuno dei descrittori dell'atto comunicativo individuati da Hymes (cfr. 3.2). È nostra intenzione quindi prenderli in considerazione uno ad uno e inserirli nell'ambito dell'analisi comunicativa, privilegiando i tratti che ci permettono di individuare la specificità dell'atto formativo rivolto ad adulti.

a) *S: Setting, scena dell'atto formativo*

Le modalità comunicative principali dell'azione didattica tradizionale si situano in un contesto situazionale piuttosto rigido e astratto rispetto ai normali contesti quotidiani e possono essere classificate come nella Tabella 1.

Tabella 1: Le modalità comunicative tradizionali dell'azione didattica

MODALITÀ COMUNICATIVA	AMBIENTE D'APPRENDIMENTO			Interazioni interiori
	Luogo fisico	Interazioni esteriori		
		Fra studenti	Con l'insegnante	
Auto-apprendimento	Stanza personale, biblioteca	Assente	Solo tramite il testo scritto	Riflessioni che determinano le scelte didattiche del docente o che sono alla base dell'apprendimento dello studente
Lezione individuale	Aula, studio del docente	Assente	Rapporto uno a uno bidirezionale	
Lezione cattedratica	Aula con disposizione tradizionale	Assente	Rapporto uno a molti monodirezionale	
Lavoro di gruppo	Aula con disposizione cooperativa, laboratorio	Molti a molti	Rapporto uno a molti, uno a gruppi, uno a uno, sempre bidirezionale	
Discussione guidata di casi	Aula con disposizione cooperativa, laboratorio	Uno a molti	Rapporto uno a molti bidirezionale	

È chiaro che ognuno di questi ambienti presuppone interazioni comunicative di tipo diverso, fortemente condizionate dal luogo fisico, dal tipo di rapporto che si instaura fra i partecipanti, dal contenuto della comunicazione, ecc. Questi schemi di ambienti formativi tradizionali richiamano una vasta rete di contenuti pedagogici che conosciamo per esperienza diretta; lo stesso non si può dire per i nuovi ambienti creati dal contesto tecnologico, che si rifanno a schemi pedagogicamente vuoti, privi di "abitudini di frequentazione" (cfr. cap. 5).

b) *P: Partecipanti all'atto formativo*

I partecipanti "minimi" dell'atto formativo sono l'insegnante e gli studenti. A questa diade, possono essere aggiunti altri partecipanti opzionali, come tutor,

esperti d'area, coordinatori/direttori dell'organizzazione educativa, personale tecnico e ausiliario, ecc. Al di là delle definizioni, vediamo però che rimangono fissi i ruoli: c'è sempre un soggetto che apprende e un soggetto che insegna. Questi ruoli fissi sono stati messi in discussione dagli approcci pedagogici più recenti (in particolar modo dal costruttivismo sociale) che vedono insegnante e studenti come soggetti che apprendono reciprocamente (cfr. 4.1.1). Le relazioni comunicative individuate in 3.2 (simmetrica e complementare) rappresentano la base del rapporto formativo, come di ogni rapporto comunicativo in generale. Per non viziare l'analisi dell'interazione comunicativa è essenziale non assegnare a queste relazioni alcun tipo di valore assoluto, positivo o negativo. Entrambe infatti svolgono un ruolo essenziale ai fini formativi e gli effetti negativi sono provocati dalle degenerazioni che possono verificarsi.

La relazione simmetrica tende a generare, nel soggetto ricevente, un comportamento che rispecchia quello del soggetto trasmittente. Alla base di questa relazione vi è la *competitività*, che esasperata può portare a situazioni di conflitto a causa del rifiuto dell'altro.

Nella relazione complementare c'è sempre una posizione superiore ed una posizione inferiore, aventi ruoli complementari. Il rischio di questo tipo di rapporto sta nella *rigidità di comportamento* che può portare alla negazione o all'annullamento dell'altro.

Nell'esperienza formativa il rapporto-insegnante allievo è ricco di varianti comunicative che possono incidere sul comportamento e sulle caratteristiche personali di uno e dell'altro. Questo dipende dalla particolare posizione che l'insegnante assume nel fornire il suo aiuto all'allievo e che si può concretizzare in messaggi di varia natura. Il predominio dell'asimmetria sembra ridursi alquanto in situazioni di gestione non tradizionale dell'apprendimento: *work team*, classi aperte, *cooperative learning*, tutorato, *peer tutoring*.

È inoltre di fondamentale importanza per l'apprendimento l'interazione sociale fra pari, in quanto permette agli studenti di stabilire connessioni personali con gli altri studenti e con l'insegnante. Senza questo tipo di connessioni l'interazione educativa è meno efficace.

Quali sono i benefici dell'interazione fra pari? Possiamo individuarne principalmente quattro:

- 1) gli studenti sono obbligati a confrontarsi con le idee degli altri;
- 2) gli studenti possono sperimentare ruoli complementari, fornirsi guida e supporto reciproci e possono fungere da "scaffolding"¹⁵ nel sostenersi

¹⁵ Dal concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (cfr. 4.1.1) deriva quello di "scaffolding" (impalcatura di sostegno), che si coniuga con la prospettiva costruttivista: chi apprende ha necessità di essere aiutato da sostegni umani, tecnici, organizzativi. "Scaffolding", quindi, significa letteralmente assistere uno studente (di qualsiasi età e tipologia) per agevolarne lo sviluppo delle abilità e delle competenze utili al conseguimento di un obiettivo formativo centrato sui

in compiti di apprendimento che potrebbero altrimenti essere troppo difficili;

- 3) gli studenti possono trovare una relazione diretta con un'audience reale, dalla quale possono ottenere feedback significativo;
- 4) gli studenti possono sperimentare e costruire nuovi significati e idee in ambienti di discussione fra pari.

L'interazione può essere di tipo sociale e di tipo cognitivo, ma, in ambito educativo, deve essere accuratamente programmata, se si vuole passare da una confortevole esperienza puramente sociale ad un processo cognitivo di più alto livello.

c) E: Ends, scopi dell'atto formativo

Secondo Hymes l'interazione verbale in classe è un tipo altamente strutturato di attività linguistica, avente una forma di linguaggio volta all'elaborazione, all'esplicitazione e alla correttezza standard.

Gli scopi dell'atto formativo sono strettamente legati alla teoria dell'educazione e quindi all'approccio metodologico adottato dall'insegnante e dal sistema educativo nel suo complesso. Un modello di tipo trasmissivo porrà come fini dell'atto formativo il passaggio del sapere (lezione frontale) e la verifica della memorizzazione del sapere (interrogazione tradizionale). Un modello che invece ponga al centro lo studente e i suoi bisogni personali oltre che cognitivi sarà caratterizzato da atti didattici che mirano a predisporre un ambiente adeguato (creazione del clima della classe), a favorire lo scambio motivato (comunicazione autentica), a valorizzare i saperi dello studente (cfr. 4.1).

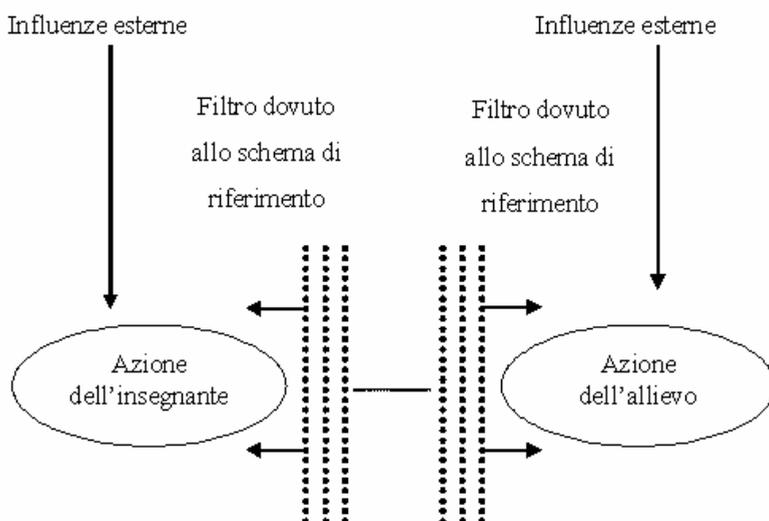
d) A: Atti dell'atto formativo

Lo scambio comunicativo che avviene nell'ambito formativo è caratterizzato dai messaggi che vengono scambiati fra gli studenti e fra l'insegnante e gli studenti. Nello scambiare questi messaggi, studenti ed insegnante vengono ad assumere posizioni particolari a seconda della *chiave psicologica* in cui avviene l'interazione comunicativa, che può essere rappresentata attraverso un modello ciclico, come quello di Runkel (in Borello e Baldi, 2003: 67) riportato nello schema della Figura 12.

suoi bisogni. Questo sostegno può esercitarsi su diversi piani, non solo su quello strettamente intellettuale ma anche sul piano emotivo o sociale. Non è del tutto esatto, quindi, associare le azioni di scaffolding alla figura del tutor inteso come facilitatore in senso stretto. Si può parlare di scaffolding anche nelle situazioni di "peer tutoring" o nella mediazioni all'interno di gruppi collaborativi.

I messaggi emessi dall'insegnante tendono normalmente a rispondere a richieste, esplicite o implicite, di aiuto da parte dello studente. Questi messaggi possono essere più o meno efficaci nel fornire aiuto e tale esito è strettamente legato alla situazione nella quale vengono utilizzati. Per comprendere la problematicità della situazione è necessario che l'insegnante metta in atto un atteggiamento empatico, che operi a livello di interpretazione e che permetta di individuare la vera causa del problema.

Figura 12: Il modello ciclico di Runkel



Nella comunicazione l'ascolto e l'empatia diventano uno strumento potente di sviluppo personale e consentono all'insegnante di esprimere il massimo della sua peculiare funzione di mediazione psico-affettiva.

L'ascolto

L'*ascolto*, inteso come atteggiamento nei confronti degli altri interlocutori di un individuo coinvolto in una dinamica comunicativa, è uno strumento fondamentale di ricezione e di trasmissione di segnali. Secondo Kaepelin in Padoan (2000: 99)

più il contesto è complesso, più vi è differenza, più vi è la necessità di cominciare *dall'ascolto*. [c.d.a.]

Con ascolto si intende la disponibilità nei confronti di quanto viene detto e/o fatto da parte dei partecipanti all'atto comunicativo, al fine di farli sentire ef-

fettivamente protagonisti della propria formazione e persone degne di valore in quanto soggetti. In un contesto formativo come quello designato nel cap. 4 appare fondamentale che tutti i membri del rapporto siano convinti del rispetto e della dignità tributati loro dagli altri: Il comportamento di ascolto si può manifestare con modalità di attuazione differenti e spesso inconsapevoli, e generare situazioni in cui:

- ci si pone in condizione di “non ascolto” (quando ci si ritiene più razionali o più capaci);
- ci si pone in condizione di “soccorso” (quando ci si assume la responsabilità di ogni fallimento e di ogni successo dell’altro, generando passività e disinteresse).

È fondamentale quindi che ogni insegnante rifletta sui propri schemi di ascolto in classe, in quanto questi comportamenti tendono rapidamente a diventare abitudini e a generare quindi modelli di interazione statici. Nella comprensione del messaggio entrano spesso in gioco “filtri” che ne modificano il contenuto e che possono dipendere direttamente dalle condizioni personali (fisiche e/o psicologiche) in cui si trova il soggetto.

L’empatia

L’empatia è la disponibilità a sentire l’emozione dell’altro e quindi la capacità (secondo una definizione rogersiana¹⁶) di *accogliere l’altro*. Un insegnante che sappia comportarsi in modo empatico è in grado di immedesimarsi nell’altro senza essere l’altro. Questo atteggiamento opera sempre a livello di interpretazione e muove dalla comprensione delle cause del problema alla spiegazione/intervento sul problema.

Attraverso l’empatia l’insegnante è in grado di operare a livello di sviluppo personale dell’allievo e svolgere la sua funzione di mediazione psico-affettiva (cfr. 4.1.3), mettendo in campo almeno tre capacità:

- 1) saper discriminare e riconoscere le emozioni espresse dallo studente;
- 2) saper assumere la prospettiva dello studente, cioè mettersi nei suoi panni adottando il suo schema di riferimento interno e i suoi parametri cognitivi;
- 3) saper condividere le emozioni dello studente, rimanendo in relazione con lui.

¹⁶ Secondo Rogers (in Di Mauro 2002: 100) le condizioni necessarie e sufficienti per produrre cambiamenti nelle persone sono:

- l’empatia;
- la congruenza del soggetto mediatore;
- l’accettazione incondizionata verso il soggetto mediato.

Nell'esperienza formativa quotidiana il comportamento empatico va sempre supportato dalla capacità di tradurre il percepito emotivo in agito cognitivo, altrimenti si può rischiare che una o più caratteristiche della personalità di un soggetto si proiettino sull'altro, dando origine ad esperienze di tipo manipolativo anziché costruttivo (Goleman, 1998: 203 e segg.).

e) *K: Keys, chiavi psicologiche dell'atto formativo*

Gli autori che si sono occupati dell'analisi dell'interazione formativa (Lewin, Anderson e, più recentemente, Flanders) hanno messo a punto degli studi che concentrano l'attenzione sugli scambi che avvengono in classe fra insegnante e studenti. Dalla lettura e dall'analisi dei risultati di questi studi Flanders (1967) ha osservato che ogni *ambiente di apprendimento* si caratterizza per un proprio *clima*, un atteggiamento generalizzato che accomuna gli studenti, al di là di quelle che sono le caratteristiche individuali. Questo clima è determinato dal tipo di interazione verbale e dal tipo di comportamento che l'insegnante stimola nella classe. La regolarità di certi comportamenti determina infatti delle *aspettative* condivise dai membri del gruppo nei rapporti reciproci.

Gli studi sull'atteggiamento dell'insegnante individuano due categorie principali, che ricorrono nei lavori di tutti e tre gli studiosi sopra elencati, come si può rilevare dalla Tabella 2.

In ogni interazione formativa non esiste l'insegnante totalmente autoritario e quello totalmente democratico; esistono piuttosto influenze che possono essere ricondotte ora a uno ora all'altro atteggiamento; il *mix* finale determina l'atteggiamento prevalente dell'insegnante. È chiaro che la lezione frontale non stimola una comunicazione reale e impedisce allo studente di diventare protagonista del proprio apprendimento attraverso la costruzione di proprie strategie.

La *chiave psicologica* dell'atto formativo è quindi strettamente dipendente dal tipo di ambiente di classe che l'insegnante (più o meno coscientemente) crea. In generale si può dire (Hymes, 1980) che la scena psicologica e sociale è caratterizzata da alta prevedibilità, fissità e asimmetria dei ruoli e da alta definizione socio-culturale.

f) *I: Instruments, strumenti dell'atto formativo*

Nell'interazione formativa tradizionale si usano prevalentemente due tipi di strumenti: il linguaggio orale e il linguaggio scritto, che si possono poi declinare in vari generi comunicativi. Nell'uso di questi strumenti emerge con chiarezza il rapporto di tipo asimmetrico che si instaura normalmente fra insegnante e studente.

Tabella 2: L'atteggiamento dell'insegnante

Studioso	Comportamento A	Comportamento B
Lewin	Insegnante come leader autoritario	Insegnante come leader democratico
Anderson	Insegnante con comportamento dominante: - autoritario - rigido - scarsamente disponibile all'accettazione delle idee e dei sentimenti degli studenti - ricorre frequentemente alle minacce e agli ordini	Insegnante con comportamento integrante: - democratico - flessibile - disponibile all'accettazione delle idee e dei sentimenti degli studenti - ricorre frequentemente alla lode e all'incoraggiamento
Flanders	Insegnante che esercita influenza diretta: - fa lezione <i>ex-cathedra</i> , imponendo il suo punto di vista e formulando domande puramente teoriche - biasima, critica il comportamento e l'operato dello studente	Insegnante che esercita influenza indiretta: - dimostra di accettare le impressioni, gli stati d'animo e i sentimenti degli studenti - esprime incoraggiamento e lode nei confronti del comportamento e dell'operato dello studente - aderisce alle proposte che gli vengono indirizzate dagli studenti accettandole e facendole proprie - pone domande che presuppongono effettivamente delle risposte (non retoriche).

Linguaggio orale

Nell'ambito della comunicazione formativa bisogna distinguere fra linguaggio comune e linguaggio esperto (Padoan, 2000: 109). Con il primo termine intendiamo gli scambi quotidiani, caratterizzanti la vita di tutte le persone, con il secondo invece vogliamo riferirci al linguaggio di uno specifico ambito professionale e disciplinare, caratterizzato da lessico, regole morfosintattiche, ruoli, turni di parola ecc. del tutto specifici.

Il linguaggio orale tende ad essere veloce, spontaneo, mobile e meno strutturato del linguaggio scritto. Nel contesto della classe, normalmente l'insegnante si serve di un linguaggio orale esperto, attraverso il quale "veicola" il contenuto disciplinare.

Gli studenti si avvalgono invece del linguaggio orale per espletare le funzioni interpersonali e sociali, quelle cioè relative al linguaggio comune.

Linguaggio scritto

Nella pratica formativa tradizionale è lo studente ad avvalersi in maniera preponderante di questo strumento, attraverso compiti scritti, riassunti, esercizi, relazioni, ecc. Vi è quindi una quasi totale sovrapposizione fra linguaggio scritto e linguaggio esperto, con il conseguente doppio impoverimento per lo sviluppo cognitivo e affettivo dello studente: da un lato verrà privato dei canali comunicativi legati al linguaggio orale esperto, fondamentali per un futuro scolastico e professionale, dall'altro legherà indissolubilmente scrittura e linguaggio esperto, lasciando inesplorata tutta l'area della scrittura creativa e emozionale.

In alcuni casi, la differenziazione linguistica esperta fra l'insegnante e i suoi studenti diventa un segno di distinzione e di conseguenza viene incentivata per mantenere la separazione di ruoli.

Alla luce di quanto detto nel cap. 4 riteniamo però che questa distinzione non abbia più ragione d'esistere, specialmente in un contesto di formazione adulta, in cui esiste simmetria e complementarità di posizioni nell'ambito di una comunità di apprendimento che si fa risorsa per tutti i suoi membri.

g) N: Norme dell'atto formativo

In ogni contesto formativo vi è la necessità di creare uno spazio nel quale definire in maniera univoca gli atti, i comportamenti, le reazioni, ecc. permessi o proibiti, in modo che i soggetti possano prenderne coscienza anticipatamente. Questo spazio, specialmente nell'ambito della formazione adulta, dovrebbe essere generato da un "patto" fra i docenti e gli studenti, in modo che le regole, negoziate da ambo i lati, siano proprio per questo motivo condivise e quindi rispettate.

Silenzio

Il primo assioma della comunicazione di Watzlawick, "non si può non comunicare" (cfr. cap. 3), attribuisce a qualsiasi fenomeno comportamentale del soggetto la proprietà di trasmettere segnali. Anche il silenzio è quindi un atto comunicativo in piena regola che, nell'ambito delle relazioni comunicative extra-scolastiche, si carica di significati importanti nella definizione del rapporto fra gli interlocutori. Il silenzio spesso rappresenta negazione dell'altro e nei contesti quotidiani crea disagio¹⁷.

¹⁷ Il silenzio è un atto comunicativo che si carica di valori diversi a seconda del contesto culturale in cui si manifesta (cfr. Balboni, 1999: 98).

In ambito formativo, invece, il silenzio ha valore completamente diverso: è il comportamento maggiormente auspicato in classe e il rapporto parola/silenzio non viene mai analizzato in termini interattivi, ma in qualità di strumento normativo, il più delle volte implicito e quindi senza un'attribuzione di significato negoziata. L'insegnante dovrà quindi, in primis, esplicitare il valore del silenzio, attribuirgli un ruolo corretto nella catena comunicativa (ruolo di atto comunicativo, non strumento di controllo comportamentale), differenziare l'ascolto dal silenzio e introdurre in classe un uso consapevole.

h) G: Generi dell'atto formativo

Spesso in ambito formativo si realizza quella che Padoan (2000: 108) definisce *comunicazione artificiosa*, cioè

un comportamento locutorio-formale che si esibisce soltanto in classe, distante dai molteplici usi dell'interazione quotidiana. La maggior parte degli elogi si sviluppa prevedendo già sia le domande che le risposte. È linguisticamente risaputo che la prevalenza di sistemi artificiali riduce già di per sé le funzioni di comunicazione linguistica.

La comunicazione artificiosa si ha tutte le volte che l'insegnante prevede una sequenza spiegazione → ascolto meccanico, oppure didattica → interrogazione → risposta → verifica, in cui si presuppone già una risposta speculare alla domanda. È chiaro che in questo contesto si riducono le possibilità di costruire un'interazione e di apprendere una comunicazione plurale e esperta in ambito formale.

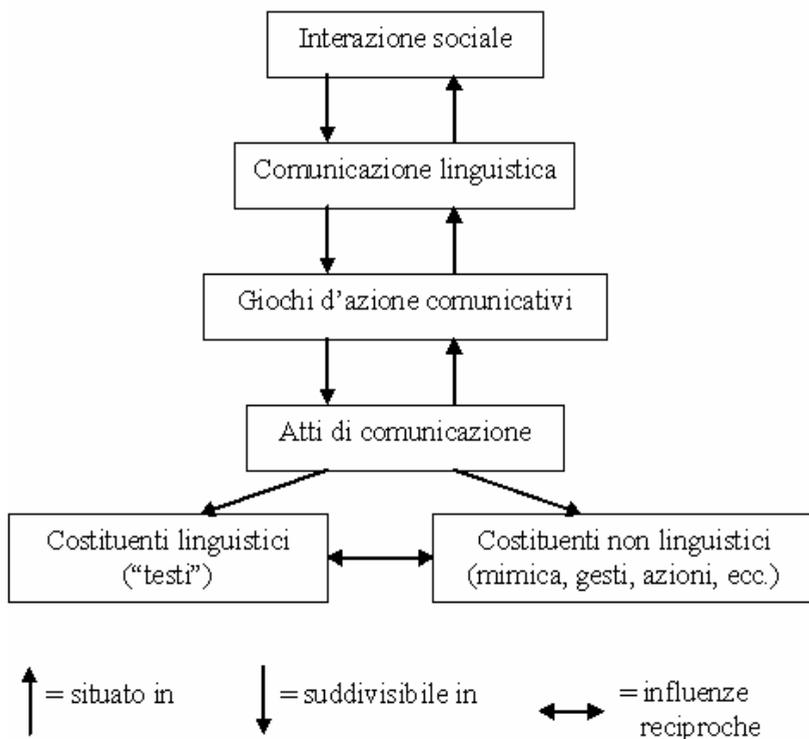
3.4 Insegnare a comunicare (la comunicazione in glottodidattica)

Come visto in 3.3, la comunicazione è alla base di qualsiasi atto formativo, a prescindere dal suo contenuto disciplinare. Diversamente dai colleghi, però, gli insegnanti di lingue sono chiamati non solo ad impartire conoscenze riguardanti la disciplina obiettivo, ma anche a far sì che gli studenti acquisiscano competenza comunicativa¹⁸ in lingua straniera. Secondo Schmidt (in Borello e Baldi 2003: 24) imparando una lingua, non si acquisiscono solo le regole per l'impiego di un sistema di segni, ma contemporaneamente anche

¹⁸ Per un approfondimento del concetto di competenza comunicativa cfr. Balboni (2002: 73) e cfr. 4.3.

quelle per l'interazione sociale in un ambito comunicativo verbale e non verbale complesso, come si può vedere dallo schema della Figura 13.¹⁹

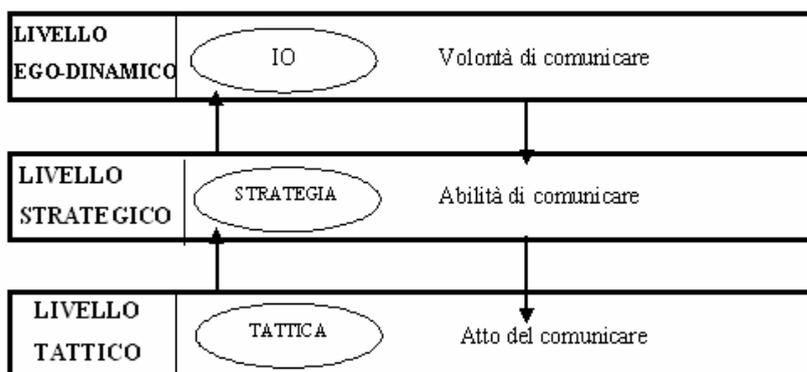
Figura 13: Schema dell'interazione sociale in un ambito comunicativo complesso (Schmidt)



Anche la tradizione glottodidattica italiana vede la didattica come struttura dinamica creata da una rete di rapporti interattivi. L'asse portante di questo processo è la comunicazione, da non intendersi come semplice trasferimento di nozioni. A partire dal 1973 Titone propone un "modello oloedinamico" dell'apprendimento linguistico, frutto di un approccio interdisciplinare che unisce psicolinguistica, psicopedagogia e glottodidattica. Tale modello, schematizzato nella Figura 14, tiene conto della natura multiplanare e stratificazionale della personalità del discente e del parlante umano.

¹⁹ Schmidt assume da Wittgenstein il termine *gioco linguistico*, traducendolo in *gioco d'azione comunicativo*, cioè una "storia comunicativa delimitabile, una quantità di atti comunicativi circoscrivibile nel tempo e nello spazio (un dialogo, una lezione, un comizio)".

Figura 14: Il modello olodinamico di Titone



Questo modello (Titone, 1993: 100 e segg.) si regge su una nuova concezione del comportamento linguistico che:

è costituito da una “struttura stratificazionale e gerarchica”. Questo significa che il comportamento linguistico deve essere considerato:

- come costitutivo della personalità;
- come processo cognitivo;
- come forma di condizionamento operante.

Queste tre variabili sono in essenza reciprocamente dipendenti e integrate su base dinamica.

In sintesi, per l’insegnante di lingue la comunicazione è il contenuto, non solo il mezzo di erogazione né il controllo del successo avuto dall’erogazione. Il ruolo dell’insegnante di lingue straniere è quindi fondamentale nel contesto socio-educativo in quanto pensiamo, rifacendoci a Margiotta (1997: 310), che:

non solo [...] il linguaggio costituisce il percorso privilegiato per la comunicazione, ma anche [...] ha un ruolo chiave all’interno della relazione e del rapporto sociale, per la comprensione dell’ambiente e per tutti i processi ideativi e cognitivi.

A ben guardare ogni educazione opera mediante il linguaggio e ogni insegnamento è insegnamento di lingua, cioè qualsiasi intervento formativo sulla persona si traduce in stimolazioni verbali. A sua volta, poi, il linguaggio verbale si integra negli altri linguaggi non verbali, che deve riempire di contenuto. Quindi “educazione linguistica” significa formazione della competenza nell’uso di tutte le forme espressive prerogative della specie umana (Titone, 1993: 55).

a) *S: Setting, scena della comunicazione glottodidattica*

Insegnare una lingua straniera spesso significa confrontarsi quotidianamente con scene culturali differenti rispetto a quelli della lingua insegnata. La casistica può essere molto varia: immaginiamo un insegnante di inglese madrelingua che insegni in Italia in corsi per adulti, oppure un insegnante italiano, laureato in lingua inglese, che insegni inglese in una scuola italiana, che a sua volta può trovarsi in Italia oppure all'estero. Se ampliamo poi il quadro alle lingue seconde e alle lingue etniche la situazione si complica ulteriormente, presentandoci una continua intersezione di soggetti e culture che originano scenari (interiori e esteriori) anche di notevole complessità²⁰.

Ogni cultura ha propri modelli di comunicazione, molto spesso impliciti, che incidono fortemente non solo nello scambio comunicativo, ma anche nell'assunzione di ruoli sociali (lo studente, l'insegnante, il direttore, i genitori, ecc.).

Nell'interazione in Rete questi "problemi" vengono amplificati, in quanto manca l'autoregolazione che deriva dalle dinamiche delle relazioni in presenza, in cui l'espressione del viso e l'atteggiamento del corpo (opportunamente letti) possono guidare lo scambio. Questo fenomeno, già normalmente presente negli scambi telematici, si enfatizza qualora entrino in contatto persone che "presumono" di condividere un medesimo codice linguistico: parlanti di inglese come lingua straniera danno per scontato il valore semantico e pragmatico di determinati atti linguistici che traducono dalla propria lingua materna, senza rendersi conto che il software mentale (cfr. nota 10 a pag. 54) dell'interlocutore può essere "programmato" in maniera totalmente differente.

Per quanto riguarda il setting considerato come luogo fisico valgono le considerazioni viste in 3.3, con particolare attenzione al fenomeno dell'interazione studente-studente/studente-insegnante, che deve sempre essere tenuto in particolare considerazione al momento della progettazione di un intervento glottodidattico.

b) *P: Partecipanti alla comunicazione glottodidattica*

Come visto in 3.3 i partecipanti all'atto formativo sono fondamentalmente due:

- lo studente
- l'insegnante e/o il progettista dell'intervento formativo.

²⁰ Per una definizione di lingua straniera, lingua seconda, lingua etnica vedi Balboni, 2002: 58-59.

Lo studente

Scendendo nello specifico glottodidattico, è importante interrogarsi sulle modalità con cui viene acquisita una lingua e, in particolar modo, su quali siano i meccanismi chiamati in causa nel momento in cui un input di tipo linguistico raggiunge lo studente.

Preziose indicazioni in tal senso ci vengono fornite dalla *psicologia*, dalla *neurologia* e dalla *psicolinguistica*, permettendoci di capire come funzionano il cervello, l'acquisizione linguistica, la motivazione all'apprendimento, la memoria, gli stili cognitivi.

Lo studente raramente è il destinatario unico dell'insegnamento, nella maggior parte dei casi si trova inserito in un gruppo di apprendimento. I rapporti di collaborazione e cooperazione che trasformano un insieme di persone in "colleghi" sono approfonditi in cap. 4 e analizzati nello specifico della comunicazione formativa in 3.3. Nello specifico glottodidattico, l'adozione di forme di collaborazione fra studenti fa aumentare il *Pupil's Talking Time (P.T.T.)*, a discapito del *Teacher's Talking Time (T.T.T.)*²¹. L'obiezione di molti insegnanti alla collaborazione fra studenti è che gli stessi, non essendo ancora esperti nella lingua, offrono modelli scadenti di lingua ai compagni che possono così acquisire forme linguistiche scorrette. Il rischio esiste, chiaramente, ma rispetto all'input senza errori fornito dal docente e dai materiali, l'input fornito dai pari è sicuramente minimo. Piuttosto il pericolo è visto in termini di messa in discussione dell'autorità dell'insegnante nell'ambito della classe. In realtà, il vantaggio offerto dalla collaborazione in ambito glottodidattico è notevole, anche perché permette di affrontare e gestire al meglio il fenomeno (frequentemente ricorrente nell'ambito dell'insegnamento linguistico) delle classi ad abilità miste (M.A.C., *Mixed Abilities Classes*), in cui convivono livelli diversi di sviluppo delle abilità²² (Caon, 2006).

L'insegnante

L'immagine ed il ruolo dell'insegnante sono cambiati radicalmente nel corso del XX secolo. L'insegnante non è più il "maestro" detentore del vero e uni-

²¹ Con "Teacher's Talking Time" (T.T.T.) si intende la percentuale di tempo in cui parla il docente sul tempo totale della lezione, con "Pupil's Talking Time" (P.T.T.) si intende la percentuale di tempo in cui parla lo studente sul tempo totale della lezione. Questi due rapporti sono variabili molto utili per osservare lo stile didattico adottato dall'insegnante.

²² In realtà, secondo gli orientamenti costruttivisti (cfr. 4.1.), la differenza di abilità fra gli studenti, considerata tradizionalmente come un ostacolo o comunque un fattore di ritardo nel conseguimento degli obiettivi educativi, viene rivalutata e considerata come un elemento positivo, che incoraggia l'interazione fra gli studenti e il loro mutuo supporto nell'ambito della Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskji, 1978; cfr. 4.1.1.).

co e sapere, bensì un esperto di didattica disciplinare il cui ruolo è sempre più prossimo a quello di un “allenatore” (cfr. cap. 6).

A queste caratteristiche l’insegnante di lingue aggiunge lo specifico legato alla propria disciplina che fa riferimento a molteplici ambiti di studio, proprio perché, essendo la glottodidattica una scienza interdisciplinare basata sull’implicazione (Balboni in Borello - Baldi 2003: XI):

è il glottodidatta che definisce i propri parametri e il proprio specifico disciplinare e va autonomamente a cogliere le implicazioni nelle scienze del linguaggio, in quelle psicologiche, in quelle pedagogiche, in quelle antropologiche – e in quelle della comunicazione.

Questo non significa che il docente di lingue debba essere un “tuttologo”, bensì che la sua formazione deve contemplare apporti da più ambiti scientifici, interpretati alla luce dei bisogni dell’insegnamento linguistico e tradotti in strumenti operativi.

c) E: Ends, scopi della comunicazione glottodidattica

Gli scopi della comunicazione glottodidattica possono essere molteplici e, soprattutto, parcellizzabili. Si può imparare una lingua perché la si ritiene necessaria per la propria carriera professionale, perché si vogliono ampliare le proprie conoscenze, perché è imprescindibile per poter realizzare un proprio progetto di vita, ecc. o anche perché si deve, in quanto la lingua è inserita nel curriculum scolastico. In ogni caso, l’insegnante deve rendere partecipi gli studenti degli scopi del proprio operare didattico, motivando e negoziando la scelta degli argomenti, delle attività, delle modalità di intervento.

Il coinvolgimento dello studente nelle scelte didattiche è fondamentale anche per avviare lo stesso ad un apprendimento il più possibile autonomo e capace di autoalimentarsi, ma avviene abbastanza di rado. Secondo Sturtridge (in Mariani 1994: 81)

gli insegnanti ritengono che i discenti non si mostrino mai interessati al perché delle attività che svolgono e che la discussione sui fondamenti della didattica con una classe di modesto livello intellettuale o plurilingue possa essere ostacolata da problemi di natura linguistica e, infine, che tutto ciò costituisca una perdita di tempo e possa far sorgere problemi per gli insegnanti stessi.

In realtà esiste un profondo divario tra quello che gli insegnanti si prefiggono e ciò che gli allievi recepiscono come scopo dell’attività della lezione (Allwright, 1984). Il riconoscimento del compito assegnato è una strategia di apprendimento fondamentale e questa educazione alla consapevolezza può essere integrata nell’operare didattico attraverso domande poste dall’insegnante e stimoli di riflessione.

d) *A: Atti della comunicazione glottodidattica*

Nella comunicazione l'insegnante compie "atti" (chiedere, spiegare, rispondere a domande, ecc.) e "mosse" comunicative (attaccare, difendere, ironizzare, interrompere, ecc.) come già visto in 3.3.

Nello specifico glottodidattico si ha spesso una sovrapposizione fra la comunicazione formativa e la comunicazione linguistica vera e propria, in quanto l'insegnante, attraverso il proprio agire comunicativo, intende svolgere la propria programmazione disciplinare e contemporaneamente trasmettere campioni di lingua. In quale lingua l'insegnante deve comunicare con i propri studenti? Non esistono indicazioni unilaterali in tal senso. Secondo Balboni (2002: 84)

la riflessione sugli scopi è determinante anche per scegliere la lingua in cui comunicare con lo studente: ce ne sono almeno due (l'italiano e la lingua straniera; talvolta anche una lingua franca) ed è necessario scegliere senza pregiudizi del tipo "si deve parlare solo in lingua straniera", ma sulla base dello scopo che si vuole ottenere compiendo quell'atto o quella mossa comunicativa.

Sicuramente l'adozione della lingua straniera come lingua veicolare nella classe aumenta il tempo di esposizione degli studenti alla lingua target e si rivela una scelta obbligata nel caso di una classe plurilingue. È chiaro però che aumentano in questo modo le difficoltà, sia per gli studenti (comprensione delle consegne, innalzamento del filtro affettivo, ecc.) sia per l'insegnante (scarsa fluenza in lingua straniera nel caso non sia madrelingua, oppure scarsa cognizione delle difficoltà che possono incontrare gli studenti nel decifrare un campione di lingua, nel caso in cui sia madrelingua). Le variabili che entrano in gioco sono numerose ed è fondamentale che nell'impostare le proprie lezioni l'insegnante:

- tenga conto degli effetti dei propri atti comunicativi sugli studenti, che sono sempre in posizione di debolezza relazionale e psicologica con l'insegnante;
- negozi con gli studenti gli scopi dell'agire didattico (cfr. 3.3);
- eviti le semplificazioni e le riduzioni "improvvisate"²³ della lingua al fine di farsi comprendere meglio dagli studenti.

²³ Si parla in questo caso di "foreigner's talk" (i tentativi di un madrelingua di farsi capire da un forestiero), "motherese", "caretaker's talk" (gli sforzi di un adulto di farsi capire da un bambino), "teacher's talk" (le semplificazioni con cui l'insegnante di lingua cerca di farsi capire più facilmente dagli studenti, specialmente ai livelli iniziali). Si tratta di forme di comunicazione in cui il lessico viene ridotto, la sintassi è basata sulla paratassi, l'eloquio è molto lento e la prosodia esagerata. Spesso, inoltre, si tende ad accompagnare le frasi con una mimica e una gestualità molto accentuate, che non sempre ottengono lo scopo di esplicitare il messaggio (Balboni, 2002: 79-80).

e) *K: Keys, chiavi della comunicazione glottodidattica*

La chiave psicologica con la quale insegnante e studenti entrano in relazione filtra gli atti e i discorsi compiuti da entrambe le parti (cfr. 3.3). Nello specifico glottodidattico possono subentrare delle complicazioni legate alle dinamiche interculturali che si verificano quando entrano in contatto persone portatrici di modelli culturali differenti. Il docente madrelingua che insegna inglese in Italia, ad esempio, può ritenere fortemente aggressivo il comportamento verbale degli studenti latini, la cui lingua è molto più vocalica, “rumorosa”, e viene usata con un tono di voce e con una prosodia molto più accentuati che l’inglese. Inoltre, il gesticolare vivace e la vicinanza fra corpi tollerata dai latini rende il tutto ancora più difficile da sopportare e può provocare reazioni altrettanto aggressive, che verranno interpretate dagli studenti come supponenza, arroganza, mancanza di disponibilità umana. In questo modo può rapidamente bloccarsi la comunicazione e fallire l’obiettivo glottodidattico che si intendeva perseguire.

f) *I: Instruments, strumenti della comunicazione glottodidattica*

La comunicazione glottodidattica si può avvalere di una molteplicità di strumenti, ognuno dei quali è caratterizzato da vantaggi e svantaggi che lo rendono più o meno adatto ad essere utilizzato in una specifica situazione comunicativa. L’insegnante deve avere conoscenza delle valenze peculiari di ciascuno strumento e imparare a servirsene nel modo più efficace.

Oltre agli strumenti tradizionali (lavagna, fotocopie, libro di testo, ecc.)²⁴ di ogni insegnamento, la glottodidattica può (e deve) avvalersi di strumentazioni tecnologiche che permettano di proporre in maniera il più autentica possibile la comunicazione. In tal senso non si può più parlare di “sussidi” glottodidattici, ma di veri e propri “catalizzatori”, cioè di elementi senza i quali non è possibile realizzare l’azione didattica.

La tecnologia ha fatto il suo ingresso nell’insegnamento linguistico con l’introduzione del registratore audio (che, nonostante gli strabilianti progressi tecnologici degli ultimi tempi, rimane ancora uno degli strumenti più ampiamente utilizzati), a cui sono seguiti il laboratorio audio-attivo-comparativo (la cui fortuna è stata di gran lunga minore) e il videoregistratore (oggi lettore DVD). Infine, l’arrivo del computer multimediale (cfr. Porcelli e Dolci, 1999) ha permesso di integrare codici espressivi diversi in unico strumento, che è diventato non solo un nuovo mezzo di apprendimento linguistico, ma un vero e proprio ambiente, in particolar modo con gli spazi aperti dalla comunicazione telematica.

²⁴ Per un approfondimento cfr. Mezzadri (2003: 67 e segg.)

g) *N: Norme della comunicazione glottodidattica*

Nell'ambito della comunicazione glottodidattica le norme derivano dai rapporti che si instaurano fra gli attori del processo. In particolar modo sono legate:

- ai vincoli relazionali fra insegnante e studenti (cfr. 3.3), che possono imporre l'uso di un registro formale, medio o colloquiale;
- alle scelte metodologiche dell'insegnante: se si privilegia un insegnamento fortemente grammaticale ci sarà un uso intenso della microlingua relativa, se si sceglie di aumentare il tempo di esposizione degli studenti alla lingua target si parlerà solo in lingua, ecc.

h) *G: Generi della comunicazione glottodidattica*

Parlando di "generi" in ambito glottodidattico non bisogna confondere i generi comunicativi *oggetto di studio* con quelli che sono invece *strumento di studio*, vale a dire quelli utilizzati dall'insegnante per fare lezione, in parte già visti in 3.3. e che qui considereremo sotto l'angolazione glottodidattica.

Monologo

È un genere ancora ampiamente in auge per molte discipline, ma che sta progressivamente scomparendo per la didattica delle lingue, in quanto:

- riduce la possibilità di espressione degli studenti (P.T.T., *Pupil's Talking Time*);
- trasmette agli studenti un unico modello linguistico (quello dell'insegnante) che, per quanto fluente e corretto, ha pur sempre il difetto di essere l'unico.

Ascolto con interventi guida

È un genere particolare, tipico solo della glottodidattica. L'insegnante propone un testo (audio o video o multimediale) agli studenti e interviene solo per guidare la comprensione attraverso parole chiave, fermo immagine, focalizzazione dell'attenzione su alcuni punti, ecc. Anche in questo caso è fondamentale la *relazione* che si viene a creare nella classe: affinché l'attività sia motivante deve essere percepita dallo studente come sfida, come gioco, non come interrogazione senza possibilità di appello.

Interazione di coppia o di piccolo gruppo

Come si vedrà nel cap. 4 le modalità formative che si basano sul lavoro di coppia, di gruppo o a squadre sono quelle più sostenute dai moderni orientamenti pedagogici, in quanto permettono di sviluppare abilità cognitive,

comportamentali e espressive sacrificate nella lezione di impianto tradizionale. In questo tipo di interazioni gli studenti si facilitano reciprocamente l'apprendimento e aumentano il loro contatto con la lingua straniera, attraverso i materiali, le indicazioni, i supporti forniti dall'insegnante.

4.

I modelli educativi di riferimento

Dalle linee guida alla base della politica linguistica dell'Unione Europea e dall'analisi delle caratteristiche della comunicazione formativa ci pare emerga con chiarezza la necessità, nell'ambito della formazione degli insegnanti di lingue, di rifarsi a dei modelli educativi che poggino su:

- la promozione dell'autonomia nell'apprendimento;
- lo sviluppo dei potenziali individuali;
- l'interazione sociale;
- la progettualità a lungo termine;
- la creazione di reti di sapere che promuovano un costante rinnovamento delle conoscenze.

In particolar modo, facendo riferimento a Wenger (1998: 101)

i processi educativi basati (come l'apprendistato) sulla partecipazione effettiva sono efficaci nella promozione dell'apprendimento non semplicemente perché sono idee pedagogiche migliori ma fondamentalmente perché sono "epistemologicamente corretti", per così dire.

In sostanza l'apprendimento avviene sempre, in qualsiasi momento della nostra vita e scollegarlo dalle attività pratiche, isolandolo in un contesto in cui esso sia avulso dalla concretezza dei fattori che lo determinano e lo rendono necessario, significa inevitabilmente privarlo di una dimensione essenziale, tanto per l'apprendente quanto per il docente.

4.1 Il costruttivismo

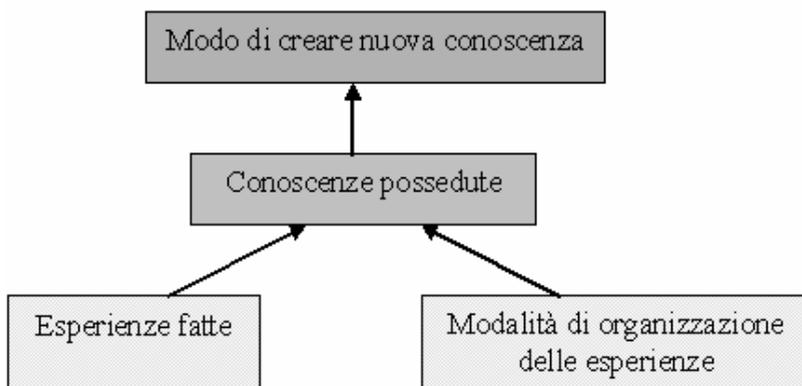
Il costruttivismo è diventato oggetto di forte attenzione in ambito educativo negli ultimi anni, ma le sue origini in termini di teoria filosofica e pedagogica sono abbastanza lontane.

Ai nostri fini possiamo definire il costruttivismo come una teoria dello sviluppo umano che pone le sue basi nei lavori di Piaget, Vygotskij, Leont'ev, Bateson, von Glasersfeld, Freinet (per citare solo gli esponenti principali). Gli insegnanti che sottoscrivono questa teoria hanno il compito di trasformarla in un approccio educativo (cfr. 4.1.2).

4.1.1 *La filosofia del costruttivismo: teoria dello sviluppo umano*

Secondo la teoria costruttivista, il modo in cui creiamo la nostra conoscenza dipende da ciò che conosciamo già, il quale a sua volta dipende dal tipo di esperienze che abbiamo fatto e dal modo in cui siamo giunti ad organizzarle nelle strutture cognitive di cui disponiamo (cfr. Figura 15). Ognuno di noi genera poi le proprie regole e i propri modelli mentali, che utilizza per dare senso alle proprie esperienze. L'apprendimento quindi non sarebbe altro che un processo di aggiustamento dei propri modelli mentali per accogliere le nuove esperienze.

Figura 15: La costruzione della conoscenza secondo la teoria costruttivista



Le varie scuole costruttiviste che spiegano l'apprendimento utilizzano terminologie differenti per indicare questi concetti.

Le differenze fondamentali fra le varie scuole risiedono:

- nella definizione di *che cosa* costituisce la percezione della realtà;
- nella definizione delle *modalità* con cui questa percezione è creata e mantenuta.

Comuni a tutte le scuole sono invece i principi secondo cui:

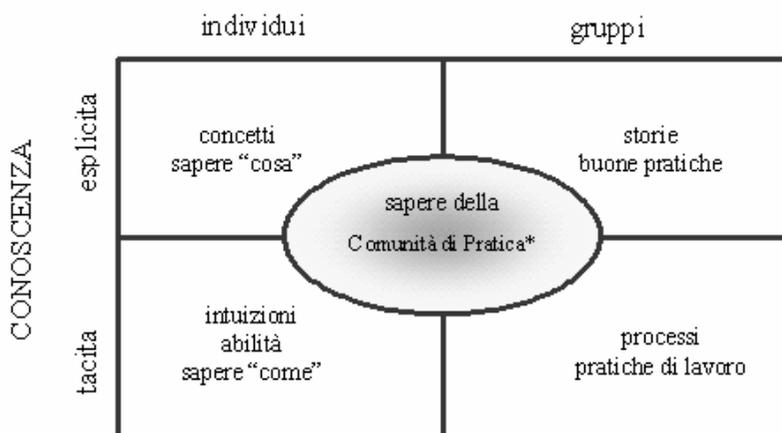
- ognuno di noi costruisce la propria conoscenza *a partire da ciò che già sa*;
- l'apprendimento è un *processo attivo* e non passivo, che implica la ricerca e la costruzione del proprio significato, non la memorizzazione di risposte corrette e di significati altrui;
- l'apprendimento richiede la *comprensione del tutto e delle parti*, che devono essere rappresentate come facenti parte del tutto, non come fenomeni isolati.

La conoscenza ha due dimensioni, una esplicita e una tacita. La prima ha a che fare con i concetti (il “sapere cosa”), mentre la seconda ha a che fare con i modi (il “sapere come”) che si manifestano nelle pratiche e nelle abilità di lavoro¹. Visto che la conoscenza tacita vive nelle azioni, essa si manifesta operando e partecipando alla vita insieme agli altri; di conseguenza la conoscenza tacita può essere distribuita fra le persone come una sorta di sapere condiviso. Lo psicologo comportamentale Bruner sosteneva che possiamo facilmente insegnare ad una persona la fisica e tutte le conoscenze collegate, ma difficilmente potremmo insegnargli ad essere un fisico, in quanto l'esercizio di tale professione richiede anche l'acquisizione di una serie di abilità e di pratiche che possono essere apprese solo attraverso la frequentazione e l'osservazione di altri fisici. L'interazione fra conoscenza esplicita e tacita e mente individuale e sociale può essere schematizzata come nella Figura 16.

¹ Balboni (2002: 116-117), rifacendosi alla riflessione pedagogica di Ausubel e dei Gagné e agli studi sull'architettura della conoscenza di Piattelli Palmarini e Shank suddivide le conoscenze in:

- conoscenze *dichiarative*, che descrivono uno stato di verità elementare (in ambito linguistico si tratta delle conoscenze fonologiche, grafemiche, semantiche e morfologiche);
- conoscenze *procedurali*, basate sulla sequenza “se...allora” (in ambito linguistico si tratta delle conoscenze sintattiche e testuali);
- *rappresentazioni mentali*, che raccolgono una serie di dichiarazioni e conoscenze in un sistema più complesso (in ambito linguistico si tratta della consapevolezza metalinguistica, che in lingua materna può essere anche spontanea e abbastanza precoce e in lingua straniera può essere sviluppata attraverso gli interventi dell'insegnante).

Figura 16: Matrice dell'intelligenza distribuita (Brown, 2000)



* tessuto sociale che emerge dalla condivisione di compiti durante un periodo di tempo significativo

Come si può vedere dalla Figura 16, le dimensioni esplicita e tacita della conoscenza si applicano non solo alla dimensione individuale, ma anche alla mente sociale, dando origine a quelle che si definiscono “comunità di pratica” (cfr. 6.1)².

Le teorie più ampiamente diffuse sono il costruttivismo socioculturale, il costruttivismo critico (o psicologico) e il costruzionismo. Queste teorie non vanno lette come rigidi manifesti a se stanti, ma piuttosto come una serie di prospettive che raggruppano alcune idee fondamentali dando loro chiavi di lettura diverse e “piegando” la filosofia costruttivista all’ esplorazione di diversi ambiti di applicazione³.

² Capire come l’intelligenza sia distribuita su una matrice molto ampia diventa di fondamentale importanza se intendiamo promuovere autonomia nell’apprendimento e la capacità di “imparare ad imparare”, perché si tratta di abilità che si espletano al meglio quando si è situati all’interno di una comunità di pratica. Poter usare la Rete per supportare le dinamiche che attraversano i quattro quadranti della matrice nella Figura 16 significa poter creare un nuovo tessuto per imparare e per imparare ad imparare *in situ*, essenza del *life-long learning* (cfr. 1.3).

³ Vorremmo inserire a questo punto una riflessione di Dougiamas (1998: 2) e che ci sentiamo di condividere: “Molto più importante, dietro a tutto questo vi sono dei *valori* che raramente vengono discussi apertamente nella letteratura costruttivista. Perché mai vogliamo creare modelli di apprendimento? Perché sentiamo la necessità di migliorare la qualità dell’educazione? Nel costruttivismo io vedo un valore nascosto ascritto alle nozioni di *diversità* e di *adattabilità* che a turno promuovono il valore più importante: la *sopravvivenza della nostra specie*. Gli studenti che possono adattarsi rapidamente imparando in un mondo complesso sono proba-

Il costruttivismo socioculturale

Secondo le teorie del costruttivismo socioculturale, la conoscenza è fondata nella relazione che si viene a creare fra la persona che vuole conoscere e l'oggetto del conoscere. La conoscenza deriva quindi dalle interazioni sociali che ci fanno progredire gradualmente nei nostri livelli di sapere. Padre di questa corrente è considerato Vygotskij, il quale enfatizza l'influenza dei contesti sociali e culturali sull'apprendimento. Secondo Jonassen (1991: 29)

la mente è strumentale ed essenziale nell'interpretazione degli eventi, degli oggetti e delle prospettive del mondo reale, e queste interpretazioni includono una base di conoscenza che è personale e individuale.

Secondo questa concezione tutti noi abbiamo una comprensione differente del mondo esterno basata sulla nostra esperienza individuale e sulle nostre convinzioni concernenti questa esperienza. La lingua è usata per la negoziazione del significato e delle delimitazioni concettuali.

In questo orientamento teorico l'oggetto dello studio è la relazione dialettica fra l'individuo e l'ambiente sociale e culturale. L'apprendimento non si sviluppa nel vuoto, ma è modellato dai principi della cultura dominante, tanto dal punto di vista contenutistico che da quello metodologico.

Vygotskij pone molta enfasi sul ruolo degli altri e del contesto sociale ed arriva a teorizzare che il linguaggio (strumento della crescita concettuale dell'individuo) sia prima interpersonale, fra il bambino e il mondo esterno, e solo in seguito diventi intrapersonale. Egli inoltre sostiene che il legame fra gli oggetti e il pensiero sia mediato da altre persone attraverso l'uso di segni o dei simboli del linguaggio.

Questa continua interazione fra l'individuo e gli altri è descritta da Vygotskij come "zona di sviluppo prossimale"⁴ (Z.S.P.), cioè il potenziale intellettuale di un individuo quando gli viene fornita assistenza da un adulto bene informato o da un bambino più avanzato. Grazie a questa assistenza l'individuo è in grado di passare attraverso una serie di tappe che lo portano alla crescita

bilmente in grado di adattarsi al cambiamento delle condizioni e a sopravvivere come individui. Come una assicurazione per il nostro futuro, molti individui abili possono anche molto probabilmente scoprire risposte alle domande che non abbiamo nemmeno pensato o ancora posto. Una popolazione eterogenea è anche molto probabile che possa assicurare la sopravvivenza nel caso di un imprevedibile disastro, poiché *differenti persone potrebbero essere colpite in modo differente.*" [corsivo nostro]

⁴ A livello di teorie sullo sviluppo socio-cognitivo è molto stretto il legame che si può individuare fra il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskij, 1978) e quello di Legittimazione della Partecipazione Periferica elaborato da Wenger (1998; cfr. 2.1), in quanto entrambi prevedono delle forme "facilitanti" di interazione fra gli individui che promuovono l'esperienza e quindi lo sviluppo di competenze nel soggetto apprendente.

intellettuale. Salomon e Perkins (1998) individuano tre principali tipi di relazioni:

- 1) l'apprendimento individuale può essere, in misura maggiore o minore, socialmente mediato
- 2) gli individui possono partecipare all'apprendimento di un gruppo e talvolta ciò che viene appreso risulta distribuito molto di più nel collettivo che nella mente di ogni singolo individuo;
- 3) gli aspetti individuali e sociali dell'apprendimento possono interagire nel tempo per rafforzarsi uno con l'altro in un "rapporto reciproco a spirale".

Le strategie di insegnamento che usano il costruttivismo socioculturale come guida includono l'insegnamento in contesti che possono essere personalmente significativi per gli studenti.

Il costruttivismo critico (o psicologico)

Secondo il costruttivismo critico la conoscenza è costruita a partire dall'integrazione di contraddizioni interne risultanti dalle interazioni con l'ambiente. Questo filone di pensiero ha origine nelle teorie di Piaget e vi confluiscono le teorie della dissonanza cognitiva di Carson, Butcher e Coleman (1988), della ristrutturazione cognitiva di Schmidt e la "perspective tranformation" di Mezirow (1990). In tutte queste teorie l'apprendimento è provocato da cambiamenti occorsi in seguito al contatto con una nuova conoscenza internamente contraddittoria. Le contraddizioni ci spingono a costruire spiegazioni dei fenomeni sempre più complesse e profonde (Young, 1997). Per il costruttivismo psicologico c'è quindi sempre una dimensione critica che punta a modificare gli ambienti in cui avviene la costruzione della conoscenza per poter migliorare l'apprendimento.

Per il costruttivismo critico esiste un universo oggettivo che aspiriamo a comprendere.

Da un punto di vista educativo l'interesse è focalizzato sul bambino e sul suo sviluppo cognitivo individuale, l'apprendimento è quindi visto come un fenomeno individuale che segue precisi percorsi cognitivi che possono e devono essere formalizzati dai ricercatori. Il bambino entra in classe con precise convinzioni e opinioni che devono essere modificate dall'insegnante il quale, proprio a questo fine, crea situazioni problematiche, dilemmi, che portino l'allievo, attraverso attività di scoperta e di manipolazione, a riesaminare le proprie convinzioni e a sviluppare il proprio pensiero critico.

Secondo questo orientamento teorico lo sviluppo è un processo naturale, biologico, quasi "meccanico", in gran parte simile per tutte le persone, a prescindere dal genere, dalla classe, dalla razza o dal contesto sociale e culturale in cui la vita e l'apprendimento hanno luogo. Gli approcci di in-

segnamento che si rifanno a questa teoria sono fundamentalmente decontestualizzati.

Gli sviluppi più recenti (Taylor, 1996) hanno sviluppato una struttura che si avvale della teoria critica di Jurgen Habermas per aiutare a rendere potenzialmente meno importanti i miti culturali più evidenti e quindi più esposti alla problematizzazione attraverso la conversazione e l'autoriflessione critica. Parte fondamentale di questa struttura è la promozione di un'etica comunicativa orientata al raggiungimento della mutua comprensione attraverso il dialogo. Affinché questo si verifichi è necessario che siano poste in atto alcune condizioni:

- interesse primario per il mantenimento di rapporti empatici, piacevoli e fiduciosi;
- impegno a dialogare per raggiungere la condivisione di obiettivi, interessi e modelli;
- interesse a raggiungere una consapevolezza critica delle regole sociali (spesso invisibili) che includono miti sociali e culturali⁵.

Il costruzionismo

Secondo il costruzionismo il significato deriva dal linguaggio, dalla comunicazione e dal contesto socioculturale implicato; tradizionalmente, la trasmissione della conoscenza è avvenuta prevalentemente attraverso il linguaggio. Il soggetto che apprende è un "costruttore di strutture di conoscenza" e (Papert, 1991: 1)

questo succede in modo particolarmente felice in un contesto dove il soggetto che apprende sia coscientemente impegnato nella costruzione di qualcosa di pubblico, che sia un castello di sabbia sulla spiaggia o una teoria dell'universo... Se evitiamo i modelli di trasmissione della conoscenza forzati nel parlare tra di noi ma anche nel teorizzare sulle classi, allora ci si può aspettare che io non sia in grado di spiegarti la mia idea di costruzionismo. Fare questo equivale a banalizzarla. Invece devo limitare me stesso per impegnare te nelle esperienze (incluse quelle verbali) responsabili di incoraggiare la tua costruzione personale di qualcosa. Solo in questo modo potrà esserci qualcosa di abbastanza prezioso nella tua mente da essere degno di discussione.

⁵ Ad esempio i miti culturali prevalenti, che permeano invisibilmente il sistema educativo odierno (Taylor, 1996: 170) sono:

- il mito razionalista, della ragione fredda, in cui la conoscenza viene vista come scoperta di una verità esterna, che può attribuire all'insegnante il ruolo centrale di trasmettitore di verità oggettive agli studenti;
- il mito del controllo severo, che attribuisce all'insegnante il ruolo di controllore e blocca insegnanti e studenti in un grossolano e asimmetrico rapporto di potere, adatto a riprodurre piuttosto che a sfidare la cultura ufficiale.

Secondo la teoria costruzionista, quindi, uno dei processi più importanti per sviluppare la conoscenza è quello di spiegare le proprie idee a qualcun altro ed esplorarle insieme, attraverso il dialogo o la costruzione di testi che abbiano una dimensione “pubblica”, cioè che possano rispecchiarsi in qualcun altro e dare vita ad una sorta di circolarità in cui ogni individuo influenza l’altro reciprocamente.⁶

A prescindere dalle diverse denominazioni, queste teorie filosofiche sono strettamente collegate nell’approccio educativo del costruttivismo, in quanto sono tutte incentrate sullo studente e sulla promozione del pensiero critico attraverso esperienze di apprendimento basate sui problemi.

4.1.2 *Il costruttivismo come approccio educativo*

L’insegnante che intende tradurre in approccio educativo la teoria costruttivista muove i suoi passi da una determinata convinzione sulla costruzione della conoscenza e sulle pratiche da utilizzare per mediare il percorso dello studente verso tale conoscenza⁷. L’insegnante stesso è un apprendente, in quanto crea ambienti dinamici di apprendimento che stimolano l’interazione fra se stesso, gli studenti, i materiali e le idee.

È fondamentale tenere sempre presente che il costruttivismo è una teoria dell’apprendimento, non dell’insegnamento (Abdal-Haqq, 1998) e che, come qualsiasi altro tentativo di traduzione della teoria nella pratica, risulterà necessario, ma inevitabilmente difficile e impreciso. Il costruttivismo è un modo di concepire la conoscenza, un punto di riferimento per costruire modelli di insegnamento, apprendimento e curriculum.

Esistono vari approcci che trasferiscono la filosofia costruttivista all’ambito educativo. Individuiamo di seguito alcuni principi sui cui si fondano la maggior parte di questi approcci:

- uno studente impegnato è uno *studente motivato* e la motivazione è l’elemento che può fare la differenza nel determinare il suo successo o il suo fallimento; generano motivazione intrinseca la varietà, la curiosità, la significatività, la sfida, ecc. (cfr. Balboni, 2002: 37-40);

⁶ La creazione di pagine web e ipertesti collaborativi rientra nell’ambito della teoria costruzionista come atto “pubblico” che instaura un dialogo di crescita (cfr. Celentin e Cognigni, 2004)

⁷ Una posizione estremamente radicale è quella di Wenger (1998: 225 - 229) il quale sostiene che “L’apprendimento non può essere progettato. [...] L’apprendimento succede, progettato o non progettato. [...] L’apprendimento non può essere progettato: può solo essere progettato *per* – quindi facilitato o frustrato.” [c.d.a.] Non vi è specularità fra ciò che viene appreso e ciò che viene insegnato: l’apprendimento è un processo continuo, che usa l’insegnamento come *una* delle risorse strutturate a cui accedere.

- l'insegnante deve capire i *modelli mentali* che i propri studenti utilizzano per percepire il mondo e le ipotesi che fanno per sostenere questi modelli;
- l'insegnante elabora *curricula individualizzati*, tesi a colmare il vuoto esistente tra le conoscenze pregresse degli studenti e le nuove esperienze di apprendimento;
- l'insegnante pone *problemi rilevanti e significativi* per lo studente, in quanto la natura dei problemi posti influenza la profondità cui possono giungere gli studenti nella loro ricerca;
- l'insegnante *struttura le lezioni attorno a concetti e idee importanti*, non attorno a fatti o abilità, in quanto l'apprendimento può avvenire solo in un contesto in cui informazioni e abilità acquisiscono pregnanza;
- l'insegnante *valorizza i punti di vista degli studenti*, in modo da capire quando e come intervenire per facilitare l'apprendimento e portarlo verso una maggiore profondità, anche attraverso la contraddizione e il conflitto cognitivo;
- l'insegnante cerca di *promuovere contesti sociali e collaborativi* nei quali sia possibile per gli studenti confrontare molteplici prospettive;
- l'insegnante *valuta l'apprendimento degli studenti in modo autentico* (Comoglio, 2002) nell'ambito del contesto di insegnamento, facendo diventare la valutazione parte integrante del processo di apprendimento e fornendo agli studenti informazioni rilevanti sulla qualità del loro apprendimento.

A partire da questi principi è possibile individuare pro e contro dell'applicazione di un approccio educativo di tipo costruttivista in ambito scolastico.

Vantaggi

- Lo studente impara ad applicare la propria conoscenza in *condizioni appropriate*.
- Per la soluzione dei problemi lo studente può sempre fare ricorso allo *scaffolding*, offerto dall'insegnante e dai compagni (cfr. nota 15 pag. 62).
- Lo studente è messo nelle condizioni di *sviluppare abilità metacognitive*.
- L'apprendimento avviene attraverso *l'apprendistato cognitivo in ambienti complessi*, piuttosto che attraverso la semplificazione del contesto a fini scolastici.

Svantaggi

- Lo studente, abituato alla contestualizzazione dell'apprendimento, può incontrare *problemi nei processi di astrazione* e trasferimento della conoscenza a nuove situazioni.

- Non sempre lo studente crea nuovi significati e costruisce appropriate strutture di conoscenza, a volte può limitarsi a *copiare i compagni "migliori"*.

4.1.3 *L'approccio costruttivista e il metodo collaborativo*

Secondo Pulkkinen e Ruotsalainen (1998: 669):

L'aspetto sociale dell'apprendimento costruttivista è importante perché i metodi d'apprendimento collaborativi sviluppano il pensiero critico portando gli studenti verso la discussione, la chiarificazione delle proprie idee e la valutazione delle idee altrui.

Si definisce "apprendimento collaborativo" qualsiasi tipo di apprendimento di gruppo in cui vi siano significative interazioni cognitive fra gli studenti. L'apprendimento collaborativo può essere lo scopo esplicito della collaborazione (come in un seminario di addestramento o in un workshop) oppure può esserne un risultato secondario, incidentale. È importante però non confondere "collaborazione" con "comunicazione", in quanto la comunicazione efficace può essere un prerequisito della collaborazione efficace, ma non è sufficiente. La collaborazione richiede un coinvolgimento di ordine superiore, un approccio differente alla condivisione e alla creazione di informazioni. Secondo Schrage (1990: 48):

La cosa che distingue le comunità collaborative da molte altre comunità è il desiderio di attribuire nuovi significati al mondo attraverso l'interazione con gli altri. La comunità collaborativa⁸ diventa una mezzo tanto per l'auto-conoscenza che per l'auto-espressione.

La collaborazione di per sé può essere infatti un concetto scivoloso. Chiaramente, non tutti i gruppi sono necessariamente collaborativi e alcuni gruppi collaborano meglio di altri. Molti gruppi di studenti usano una strategia collaborativa che potremmo definire "divide et impera", in cui ognuno di loro esegue una parte di un progetto complessivo. Questa strategia può essere efficace per completare il compito assegnato, ma non contempla molti dei vantaggi cognitivi e sociali che deriverebbero dal collaborare durante l'intero processo. Collaborare, quindi, è più di un semplice lavoro di gruppo: è lavorare insieme per sintetizzare le conoscenze e le altre ricchezze apportate al contesto di apprendimento da ciascun membro del gruppo e realizzare un prodotto che nasce effettivamente da uno sforzo di gruppo (Ingram e Parker, 2003).

⁸ Il tema dell'apprendimento in comunità verrà ripreso e approfondito nel cap. 6.

Ricerche in merito (Slavin, 1980; 1990) ritengono che il metodo collaborativo sia una modalità efficace per provocare apprendimento e possiamo avvalorare questa ipotesi da numerosi punti di vista:

- *pratica quotidiana*: l'apprendimento collaborativo agevola l'organizzazione e la gestione di gruppi di persone che devono imparare insieme; può essere quindi considerato semplicemente come una modalità di gestione, senza particolari risvolti pedagogici;
- *organizzazione aziendale*: nel contesto aziendale si possono raggiungere obiettivi di livello superiore facendo collaborare esperti e impiegati in team multidisciplinari al fine di motivare ciascun membro ad apportare la propria esperienza per il buon funzionamento del gruppo; nel lungo termine, l'apprendimento collaborativo sostiene l'acquisizione da parte degli impiegati di abilità di collaborazione e decisione nell'ambito dell'azienda;
- *teorie dell'apprendimento*: i vantaggi dell'apprendimento collaborativo, sostenuti da diversi approcci pedagogici (fra cui quello costruttivista, cfr. 4.1.2), hanno ricadute positive a breve termine (migliore acquisizione dell'oggetto specifico dell'insegnamento) e a lungo termine (sviluppo delle abilità cognitive, dell'autostima, della socialità, ecc.);
- *empirico*: le ricerche dimostrano che l'apprendimento avvenuto tramite metodi collaborativi, rispetto a quello individuale e competitivo, porta gli studenti a risultati migliori, sviluppa le loro capacità di problem-solving, offre vantaggi cognitivi agli studenti e ha anche influenze positive sullo sviluppo della personalità;
- *etico*: l'apprendimento collaborativo potenzia l'individuo e promuove nella società stili di vita autonomi ma cooperativi, che conducono ad una maggiore soddisfazione personale.

Il metodo collaborativo presenta anche punti critici, dovuti essenzialmente:

- alle *condizioni strutturali* necessarie per attuarlo; la maggior parte della pratica educativa attuale si basa su modelli trasmissivi, in cui tutta l'autorità e la conoscenza sono prerogativa dell'insegnante: è chiaro che in tale realtà diventa difficile avviare e sostenere discussioni di gruppo costruttivo come mezzo di apprendimento;
- alla *gestione temporale*: anche se l'ambiente è favorevole ai metodi collaborativi, questi molto spesso vengono percepiti come metodi che implicano un maggior dispendio in termini di tempo;
- alle *dinamiche di tipo psico-sociale* che possono nascere nel gruppo (pressione sui più introversi, conformismo, opportunismo, scardinamento delle gerarchie costituite, ecc.).

Queste caratteristiche rendono necessaria una formazione ad hoc degli insegnanti che diventano tutor⁹, guide della mediazione cognitiva, capaci di de-costruire in primo luogo le proprie sovrastrutture sociali e culturali attraverso esperienze di apprendimento riflessivo e di auto-analisi. Fondamentalmente, per la prospettiva fin qui adottata, riteniamo essenziale che, alla base dell'assunzione di un metodo di tipo collaborativo, ci siano alcuni elementi cardine che definiscono in modo chiaro l'apprendimento collaborativo (Kaye, 1992):

- l'apprendimento è un *processo individuale*, influenzato da una varietà di fattori esterni, incluse le interazioni interpersonali e di gruppo (cfr. 4.1.2);
- le interazioni interpersonali e di gruppo prevedono *l'uso del linguaggio* (un processo sociale) nella riorganizzazione e nella modifica delle proprie strutture personali di comprensione e conoscenza, quindi l'apprendimento è contemporaneamente un fenomeno privato e sociale;
- apprendere in modo collaborativo significa *scambio fra pari, interazione fra uguali e intercambiabilità di ruoli*, in modo che i membri di un gruppo o di una comunità possano assumere ruoli diversi (studente, insegnante, facilitatore, informatore, ecc.), in tempi diversi, a seconda dei bisogni;
- la collaborazione implica *sinergia*: imparare in modo collaborativo è più produttivo che imparare da soli;
- non tutti i tentativi di apprendimento collaborativo avranno successo; in certi casi esso può portare *al conformismo, alla mancanza di iniziativa, ai fraintendimenti, al conflitto*;
- apprendimento collaborativo non significa necessariamente imparare in un gruppo, ma indica piuttosto la *capacità di relazionarsi con altre persone* per supportare il proprio apprendimento e dare feedback, quando e se necessario, nel contesto di un ambiente non competitivo.

4.1.4 Costruttivismo e tecnologie

Le teorie costruttiviste si stanno progressivamente diffondendo in tutti gli ambiti educativi, compresa l'applicazione delle tecnologie all'apprendimento e all'insegnamento. Questo interesse è dovuto al fatto che i computer possono creare un vero e proprio ambiente di apprendimento, difficilmente riproducibile con altri media. La loro integrazione in ambito educativo dipende sicuramente dallo sviluppo incalzante della tecnologia, ma soprattutto dalle teorie che sottostanno alle concezioni didattiche odierne (Dolci, 2004). Nel paradigma costruttivista, delineato nei paragrafi prece-

⁹ L'origine della parola "tutor", la sua evoluzione in ambito educativo e l'attuale accezione d'uso sono ben descritti in Banzato (2002: 263-265).

denti, le tecnologie assumono un'importanza fondamentale in qualità di strumenti da utilizzare in modo attivo, costruttivo, sociale per realizzare ambienti di simulazione, di espressione, volti all'espressione ma soprattutto alla comunicazione.

L'uso dei computer e la tecnologia delle telecomunicazioni offrono quindi validi supporti alla costruzione sociale della conoscenza e contemporaneamente creano un archivio di questo processo interattivo. In particolare, il computer e, soprattutto, le reti di computer costituiscono strumenti di comunicazione eccezionali al servizio delle persone che stanno collaborando per raggiungere un obiettivo condiviso senza richiedere la compresenza fisica dei partecipanti, offrendo un forum per comunicazioni continue senza limitazioni temporali.

Secondo Varisco (1995) chi apprende può fare uso della tecnologia per:

- *costruire* piuttosto che riprodurre conoscenza;
- *conversare* piuttosto che ricevere;
- *articolare* piuttosto che ripetere;
- *collaborare* piuttosto che competere;
- *riflettere* criticamente piuttosto che accettare prescrizioni.

Le tecnologie diventano quindi fondamentali come facilitatori della comunicazione, come veri e propri media che mettono in contatto persone in maniera efficace. Assumono dunque un ruolo fondamentale le comunità di apprendenti che si reggono su regole, linguaggi, dinamiche proprie, approfondite nel cap. 6.

Diventa quindi una priorità della ricerca educativa comprendere quale tipo di apprendimento avviene in questi ambienti virtuali, in modo da poterne valutare l'efficacia.

Fin dalle prime apparizioni della comunicazione mediata da computer si intese il suo potenziale nel cambiamento della natura dell'educazione a distanza. Kaye e Mason (1989) descrivono il web-forum come uno strumento che sta definendo un nuovo paradigma nell'educazione a distanza, in quanto può fornire grosse opportunità per il dialogo, il dibattito e la conversazione e l'accesso ad un vero senso di comunità. Predicono che l'uso della C.M.C. svilupperà un nuovo tipo di comunità di apprendimento in grado di fornire un spazio per il pensiero collettivo e l'accesso ai pari per socializzare e comunicare. In seguito numerosi ricercatori (Harasim, 1990; Hiltz, 1994; Garrison, 1993; Harasim et al., 1995; Henri e Rigault, 1996) descrivono la grande forza dell'educazione online e la sua capacità di favorire l'interazione, elemento particolarmente importante nelle attività di gruppo, e sottolineano, tra gli altri vantaggi tipici della classe virtuale, la *flessibilità della localizza-*

zione spazio-temporale dello studente: il web-forum è lo spazio ideale per l'apprendimento autoregolato, attivo e collaborativo.

Negli anni in cui Internet è diventato un mezzo sempre più diffuso per l'istruzione, specialmente universitaria, l'apprendimento collaborativo online è stato sempre più largamente accettato come strategia efficace, resa possibile dalla tecnologia. La teoria del costruttivismo sociale ha cominciato ad essere accettata come prospettiva teorica in grado di spiegare i motivi di questa efficacia, al punto che Kanuka e Anderson (1998:60) affermano che "è attualmente la posizione epistemologica associata all'apprendimento online più accettata".

4.2 Didattica riflessiva

Secondo Dewey (1999: 125) la sfida ultima è

come dobbiamo trattare l'argomento disciplinare [...] in modo che esso venga considerato come materiale per l'indagine riflessiva, non come un pascolo intellettuale pronto per l'uso da accettare e ingoiare come se fosse qualcosa acquistato al negozio.

Per Dewey la riflessione concerne lo stato dell'apprendimento e lo stato in cui si trova la mente di chi apprende. L'apprendimento consiste nell'indurre alla riflessione attraverso domande e nel monitorare attivamente questa indagine al fine di ottenere comprensione. Per comprendere il processo riflessivo, Dewey propone un modello di indagine (pensiero riflessivo): il ciclo inizia con la percezione di un bisogno o di un problema e quindi procede con l'esplorazione della conoscenza rilevante, per costruire una spiegazione significativa o una soluzione e poter finalmente risolvere la dissonanza cognitiva attraverso l'azione¹⁰. A partire da questo modello di indagine si sviluppano le teorie sull'educazione degli adulti di Lindeman e di Knowles. Mezirow (cfr. Garrison, 1991) rende esplicito il ruolo del pensiero critico ("critical thinking") e lo considera distintivo dell'educazione agli adulti, in quanto solo nella vita adulta si intraprende il processo emancipatorio di criticare i punti di vista e le assunzioni diffusamente accettati.

Perry (1970) elabora un modello che riflette la stretta interconnessione fra prospettive cognitive e affettive al cuore dell'educazione degli adolescenti, un difficile viaggio verso forme più complesse di pensiero sul mondo, sull'area di studi e su se stessi. Questo modello consta di quattro stadi (suc-

¹⁰ Da questo ciclo del pensiero riflessivo partono Garrison et al. (2000) per elaborare il modello della Practical Inquiry (cfr. 7.2.1.).

cessivamente rielaborati da Perry in nove “posizioni”; 1981) dello sviluppo intellettuale:

- 1) stadio dualistico: giusto/sbagliato (centrato sull’insegnante);
- 2) stadio molteplice: ambiguità riconosciuta (centrato sulla materia);
- 3) stadio relazionistico: ambiguità come fatto della vita (centrato sull’esperienza);
- 4) stadio dell’impegno: ragionamento attivo (centrato sull’indagine).

Il pensiero critico emerge solo negli stadi 3 e 4, caratteristici della parte finale del percorso scolastico degli adolescenti. La conclusione della ricerca condotta da Perry è che l’insegnamento della pratica riflessiva deve essere praticato sin dai primi anni dell’adolescenza, per favorirne la maturazione nell’età adulta.

Come sviluppare la criticità e l’abilità riflessiva negli studenti? Questo argomento è strettamente legato alla concezione di pensiero critico che si sostiene: gli orientamenti a tal proposito sono infatti distinti. Alcuni studiosi (in primis McPeck, 1981; 1990) ritengono che ogni disciplina sia portatrice di un proprio pensiero riflessivo specifico e che quindi non possa esistere una didattica riflessiva generalizzabile. Altri studiosi invece (Ennis, 1989; Siegel, 1988) ritengono che le componenti del pensiero critico e riflessivo siano generali e quindi possano essere promosse attraverso metodologie didattiche altamente generalizzabili¹¹ delle quali si deve far carico l’educatore adulto.

Sicuramente gli insegnanti devono comprendere a fondo e nei dettagli che cosa si intende con didattica riflessiva e pensiero critico, fuggendo da facili generalizzazioni e slogan ambigui. È necessario quindi che padroneggino gli strumenti del pensiero critico e se ne facciano portatori e esempi, accettando il “rischio” di sollevare frequentemente in classe controversie e tensioni, che fanno parte del processo di acquisizione delle abilità riflessive, e acquisendo l’abilità di condurre queste situazioni nel modo più opportuno per il raggiungimento degli obiettivi educativi previsti.

4.3 Didattica metacognitiva

Andare oltre la trasmissione delle informazioni e stabilire una comunità d’indagine collaborativa è essenziale affinché gli studenti riescano a dare un senso alla valanga di informazioni, spesso incomprensibili, che caratterizza gran parte del processo educativo nella società quotidiana. Il processo educativo deve consistere nell’essere iniziati non solo al corpo comune della conoscenza (cioè la conoscenza pubblica), ma anche ai processi meta-cognitivi e

¹¹ Per un approfondimento del dibattito e delle posizioni cfr. Hager e Kaye, 1991.

alla cultura di una disciplina o di un campo di studi. È a questo punto che collaborazione e discussione critica diventano essenziali. L'indagine collaborativa fornisce una dimensione qualitativa che va oltre l'acquisizione dello specifico contenuto di una disciplina.

I due elementi essenziali della metacognizione sono:

- la *conoscenza* della cognizione, che include la conoscenza di se stessi e delle possibili strategie di implementazione del sapere;
- la *regolazione* della cognizione, che fa riferimento ad una serie di attività che aiutano lo studente a controllare il proprio apprendimento.

Il “modello metacognitivo”, applicato all'insegnamento/apprendimento a partire dagli anni Settanta, ha modificato profondamente la natura e l'oggetto delle ricerche che, in ambito educativo, si occupano dei processi acquisizionali. Per quanto concerne l'ambito più strettamente linguistico, in Balboni (1994) troviamo un preciso riferimento alla “metacompetenza linguistica”, vale a dire al sapere *esplicito* riguardo il funzionamento della lingua che il parlante deve possedere. Alla base di questo sapere ci sono delle *metacompetenze*, vale a dire conoscenze che (Balboni 1994:47)

possono venire rappresentate, oggettivate e generalizzate, sotto forma di schemi morfologici, di «scripts» conversazionali, di «frames» semantiche, di «alberi» sintattici, e così via [...].

Questo tipo di rappresentazioni mentali sono fondamentali per l'apprendente in quanto gli consentono di:

- gestire coscientemente le conoscenze interiorizzate spontaneamente;
- proseguire nel proprio cammino verso una sempre maggiore autonomia nell'ambito dell'apprendimento, non solo di una specifica lingua straniera, ma in generale di qualsiasi altra lingua incontrerà nel suo percorso di studi e di vita.

Secondo Di Mauro (2002: 42) alla base di qualsiasi modello metacognitivo si pone la dimensione comunicativa e relazionale, in quanto sviluppa capacità ed abitudini come:

- la gestione dello stile di pensiero e degli atteggiamenti mentali;
- il controllo delle credenze ingenuie sull'intelligenza;
- l'introspezione analitica e la rilettura critica di sé;
- l'uso della comunicazione e della relazionalità efficaci;
- la predilezione per il comportamento empatico.

Secondo Margiotta (1997: 286) il legame fra educazione e comunicazione, formazione e informazione è molto stretto, in quanto si tratta di fenomeni in-

terdipendenti, visto che l'assenza di uno elimina automaticamente anche l'altro: non può esservi educazione se non vi è anche comunicazione. Dello stesso avviso è Frabboni (1999: 32) secondo il quale

la Didattica, in quanto scienza della comunicazione (è la sua "identità dialettica"), si fa carico di trasferire (stando sempre dalla parte di chi riceve: l'allievo) conoscenze, culture e valori da un'istituzione (famiglia, scuola, ecc.) e/o da un adulto (genitore, insegnante, ecc.) a un'età generazionale in formazione (a partire da quella infantile).

Di particolare interesse per il nostro studio è il fatto che la didattica venga ascritta a *scienza della comunicazione*.

Può però, ovviamente, esistere comunicazione senza che vi sia educazione, e questo deve renderci particolarmente attenti nello studio dei modelli comunicativi più adatti all'interazione formativa.

Riportando la discussione nell'ambito specifico della glottodidattica, non possiamo non notare che l'obiettivo finale dell'insegnamento di una lingua straniera è proprio quello di raggiungere una competenza comunicativa¹² funzionale agli scopi del discente (cfr. anche nota 18 a pag. 69). L'approccio comunicativo fa prevalere l'efficacia pragmatica della comunicazione e la sua appropriatezza alla situazione, pur senza sottovalutare l'importanza della correttezza formale. Questa concezione, sviluppatasi negli anni Sessanta, è stata inizialmente legata al contesto situazionale, ma, attraverso elaborazioni successive, è arrivata alla definizione di competenze più estese. Si parla oggi infatti di *competenza interculturale*, concetto che è legato a quello di competenza comunicativa e ne costituisce una sorta di ampliamento. Con competenza interculturale si intende la capacità di individuare il comportamento comunicativo adatto alla situazione e ai partecipanti e comprende altre sotto-competenze, in particolare quelle di:

- creare e mantenere relazioni con persone di diversa appartenenza culturale;
- svolgere ruoli sociali ben definiti in modo accettabile dal punto di vista culturale;

¹² Secondo la definizione di Hymes e Gumperz (1972: vii), con competenza comunicativa "si intende ciò di cui il parlante ha bisogno per comunicare efficacemente in ambienti culturalmente significativi". Ai nostri fini risulta interessante l'osservazione riportata poche righe dopo secondo la quale, mentre "gli studiosi della competenza linguistica cercano di spiegare quegli aspetti della grammatica che sono ritenuti comuni a tutti gli uomini indipendentemente dai fattori sociali, gli studiosi della competenza comunicativa considerano i parlanti in qualità di membri di comunità, portatori di ruoli sociali e cercano di spiegare il modo in cui usano il linguaggio per auto-identificarsi e condurre le proprie attività". La nostra analisi della comunicazione negli ambienti formativi online per insegnanti di lingue si pone nel solco di questo tipo di ricerca, in quanto cerca di individuarne il ruolo fondamentale nell'ambito della costruzione del loro sapere all'interno delle comunità di apprendimento virtuali.

- comprendere la comunicazione (verbale e non verbale) espressa da persone di altre culture.

L'abilità metacognitiva è poi strettamente collegata alla *collaborazione* e all'*interazione*, elementi fondamentali nella formazione e nella condivisione delle esperienze cognitive. Discutere e verbalizzare strategie di pensiero incoraggia lo sviluppo della metacognizione.

Ci pare che la seguente affermazione di Wenger (1998: 41) possa debitamente tirare le somme di questa parte dedicata al sapere e al farsi della conoscenza:

Parole come “comprensione”¹³ richiedono una certa cautela perché possono facilmente riflettere l'assunzione implicita che esista un qualche standard universale dello scibile. In astratto, tutto può essere conosciuto e il resto è ignoranza. Ma nel mondo complesso in cui dobbiamo trovare un'identità vivibile, l'ignoranza non è mai semplice ignoranza e la conoscenza non è una semplice questione di informazione. In pratica, comprendere è sempre stare a cavalcioni fra il conosciuto e lo sconosciuto, in una sottile danza dell'io. È un equilibrio delicato. Chiunque noi siamo, comprendere in pratica è l'arte di scegliere cosa conoscere e cosa ignorare per poter andare avanti con le nostre vite.

¹³ Abbiamo reso con “comprensione” il termine “understanding”, il cui significato è però più vasto, includendo anche le sfumature di “intelligenza; intelletto; ragione” (Dizionario Inglese-Italiano Hazon-Garzanti).

5.

Fare formazione in Internet

Le nuove Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione (T.I.C.) hanno un'influenza sempre maggiore sull'apprendimento. Il mercato dell'e-learning sta crescendo a ritmi molto sostenuti, con tassi annui superiori al 50% (Laister e Kober, 2002). Questa crescita è basata su:

- bisogni economici di maggiore flessibilità;
- bisogno di life-long learning;
- volontà di sfruttare i vantaggi delle T.I.C. nei contesti educativi.

Inoltre, la ricerca e lo sviluppo di nuove modalità di e-learning, più comunicative e collaborative, è sostenuta non solo da ragioni economiche ma anche politiche (cfr. cap. 1).

La formazione in Internet è un argomento quanto mai vasto e complesso, in particolar modo perché si può presentare sotto un'estrema molteplicità di forme. Dopo un'iniziale panoramica delle caratteristiche fondamentali della formazione online, ai fini del nostro studio abbiamo ritenuto particolarmente importante concentrare l'attenzione su alcuni aspetti legati in maniera specifica all'ambiente del web-forum.

5.1 La comunicazione in Internet (C.M.C.)

Per lungo tempo la Rete è stata considerata uno strumento veicolo di informazione. Di conseguenza si riteneva che la formazione a distanza attraverso Internet si differenziasse dalle altre solamente per il "canale" utilizzato. Gli studi più recenti hanno però messo in luce come l'utilizzo di questo canale non incida semplicemente sul "modo" in cui la comunicazione viene tra-

smessa, ma vada ad incidere molto più in profondità, creando un vero e proprio nuovo “ambiente”¹ di comunicazione (e quindi di apprendimento). Secondo Baym (1995: 20) infatti

la comunicazione mediata dal computer non può essere intesa come un unico settore. Il mezzo “computer” è solo una delle numerose influenze sui gruppi online. I processi sociali nei gruppi mediati dal computer [...] sono fortemente connotati da elementi specifici, come gli argomenti di discussione e le proposte.

Si parla quindi attualmente di H.C.M.E. (*Hypermedia Computer Mediated Environment*, Ambiente ipermediale mediato dal computer), contraddistinto da interattività sia con il testo che tra le persone. L’interattività si realizza quindi sia *con il medium* che *attraverso il medium*, differenziandosi così da altri media in cui non vi è relazione tra persone. La Rete è un mezzo rivoluzionario dal punto di vista dei modelli di comunicazione possibili perché fa scomparire il confine tra comunicazione interpersonale e comunicazione di massa, tra comunicazione privata e comunicazione pubblica.

Gli studi sulla C.M.C. (Comunicazione Mediata dal Computer) devono affrontare principalmente due ostacoli:

- una forte *dispersione della letteratura*: i lavori sull’argomento sono prevalentemente studi di caso molto specifici, raccolti in compendi; mancano teorie generali consolidate ed è necessario far riferimento a modelli di spiegazione adattati da altri contesti di studio; i paradigmi R.S.C.², S.I.D.E.³, Hyperpersonal⁴, pur essendo tappe fondamentali nell’analisi

¹ Il fatto che la Rete sia da considerarsi come un “ambiente” più che come un “mezzo” ci viene confermato anche dalle metafore spaziali che vengono comunemente usate per parlarne (“navigare in Internet”, “andare su un sito”, “possedere un “dominio”, mettere a disposizione dello “spazio” web, ecc.).

² Il R.S.C. (*Reduced Social Cues*) è un filone di studi (i principali esponenti sono Dubrovsky, Kiesler, McGuire, Siegel e Sproull) che risale ai primi anni ’80, rivolto a definire l’impatto della C.M.C. in ambito organizzativo e le strategie più opportune per l’implementazione delle reti di comunicazione all’interno delle aziende. Secondo questo paradigma, la C.M.C. ha due effetti principali contrastanti:

- livella le differenze di status e incentiva una partecipazione più libera dai condizionamenti sociali;
- crea una condizione di spersonalizzazione che sottrae gli attori dai vincoli normativi e rende l’ambiente meno efficiente in termini di capacità decisionali.

³ Il S.I.D.E. (*Social Identity De-Individuation*) è un modello di analisi elaborato all’inizio degli anni ’90 principalmente da Lea e Spears in reazione al modello R.S.C., di cui viene contestata la confusione fra dimensione sociale e dimensione interpersonale. Il modello S.I.D.E. pone l’accento sul contesto sociale in cui avviene l’interazione e sostiene che nella C.M.C risulta indebolita l’identità personale dell’individuo, ma quella sociale ne esce rafforzata.

scientifico della C.M.C., sono in realtà dei tentativi di interpretazione, non “puri” modelli di analisi;

- per poter effettuare uno studio significativo è necessario avere una *conoscenza anche tecnica* dell’argomento.

In questo ambito di ricerca, inoltre, il linguaggio deve sempre essere precisato perché manca un lessico specifico: è necessario fare riferimento a lessico mutuato da altre discipline, ma non del tutto adatto a spiegarne i fenomeni. In numerosi articoli abbiamo trovato note o sezioni dedicate alle precisazioni terminologiche relative all’ambiente della C.M.C.

Un esempio è la difficoltà che si incontra nel distinguere i fenomeni che avvengono nella Rete da quelli che avvengono fuori dalla Rete. Sono state proposte varie coppie di termini (virtuale/reale; on-line/off-line; ecc.), ma nessuna di esse soddisfa appieno i criteri di non-ambiguità semantica che un termine scientifico dovrebbe possedere.

In questo paragrafo analizzeremo le caratteristiche specifiche che viene ad assumere la comunicazione nel mondo della Rete. Nei paragrafi seguenti vedremo come si modifica la comunicazione formativa e specificamente glottodidattica quando si svolge in un ambiente virtuale.

a) *S: Setting, scena della comunicazione nella Rete*

La comunicazione nella Rete non avviene in un luogo o tra luoghi diversi, ma si propone essa stessa come luogo del suo accadere. Questo le fa assumere connotazioni particolari. Nel caso della Rete, non si può parlare di un unico ambiente, ma di molti ambienti (Wallace, 1999). Benché fra di loro vi sia sovrapposizione, esistono forti differenze fra di loro, che condizionano in maniera diversa il comportamento umano. Secondo Wallace (1999: 6 e segg.) esistono per lo meno sette ambienti differenti:

- 1) il World Wide Web, cioè il sistema di archiviazione delle informazioni in Internet che sfrutta tale tecnologia;
- 2) la posta elettronica;
- 3) i forum di discussione asincrona, sia sotto forma di liste di discussione che di newsgroup;
- 4) i forum di conversazione sincrona come le chat;

⁴ La teoria Hyperpersonal nasce verso la metà degli anni '90 ad opera di studiosi come Walther e Burgoon in reazione al paradigma R.S.C., di cui contesta le modalità di sperimentazione. Secondo la teoria Hyperpersonal la C.M.C. non è affatto una comunicazione fredda e impersonale, ma possiede, anzi, caratteristiche che la spingono spesso a sovraccaricarsi di contenuti sociali. Ha quindi lo stesso livello di *efficacia* della comunicazione faccia a faccia, ma è meno *efficiente*, in quanto sono necessari tempi più lunghi per raggiungere i medesimi risultati.

- 5) i M.U.D., *Multi Users Dungeons*, ambienti in cui la “realtà virtuale” è organizzata sulla base di un testo che descrive stanze, personaggi, avventure;
- 6) i “metamondi”, cioè trasposizioni moderne dei M.U.D., con applicazioni multimediali;
- 7) i sistemi video e audio interattivi (microfoni, webcam, ecc.).

Questi ambienti utilizzano chiaramente tecnologie analoghe e la loro distinzione non è fatta tanto in termini di utilizzo, quanto in termini di modalità di comunicazione. Per l’utente della Rete è fondamentale imparare a muoversi attraverso gli ambienti che pratica e saperne mediare gli effetti psicologici che ne derivano e che influiscono sul suo comportamento.

Da un punto di vista più strettamente psicologico, la Rete può diventare una specie di “spazio di transizione”, un’estensione del mondo intrapsichico individuale, vissuta come una zona intermedia fra se stessi e gli altri, di proprietà comune (Suler, 1999a).

b) P: Partecipanti alla comunicazione nella Rete

La comunicazione in Internet può essere sia di tipo interpersonale che di massa e queste dimensioni possono mescolarsi permettendo di integrare i modelli (Borello e Baldi, 2003: 161):

- *One-to-one* (interpersonale);
- *One-to-many* e *Many-to-one* (broadcasting);
- *Many-to-Many* (network).

La Rete è un ambiente talmente diverso rispetto a quelli delle interazioni tradizionali da mettere in discussione anche il primo assioma della comunicazione di Watzlawick (cfr. cap. 3). La non comunicazione da parte di un individuo non significa comunicazione, bensì assenza dell’individuo stesso. In Internet chi non comunica non esiste e, di converso, si esiste solo comunicando (Paccagnella, 2000). In una chat le domande e le risposte si susseguono rapidissime: l’utente cui viene rivolta una domanda deve rispondere nell’arco di 2-3 minuti al massimo; trascorso questo tempo (tempo di latenza) la domanda è vecchia, sepolta, dimenticata e l’utente è “sparito” dalla comunicazione. In un web-forum di discussione asincrona tutti i partecipanti sono tenuti a partecipare “attivamente”: sembrerebbe una reiterazione (partecipare implica necessariamente un’attività) e invece è una frase che ben semplifica la complessità dei nuovi rapporti nati con la Rete: “frequentare” un web-forum di discussione, leggere gli stimoli del moderatore o dell’esperto e gli interventi degli altri partecipanti non significa partecipare

attivamente⁵. Per partecipare attivamente bisogna scrivere un proprio commento, inviare un intervento, commentare per iscritto quanto detto dagli altri. In poche parole, manifestare attraverso l'uso della tastiera la propria presenza. Solo in questo modo si esiste, solo in questo modo si diventa visibili per gli altri⁶.

Da queste premesse emerge chiaramente che se comunicare, e comunicare bene, è importante in ogni ambiente, nella Rete diventa una “questione di vita o di morte”.

⁵ Esistono alcuni studi riguardo l'apprendimento che si ha dall'osservazione e dallo studio delle interazioni che avvengono fra gli altri studenti in un web-forum (Sutton, 2001; Beaudoin, 2002; Gulati, 2003, 2004) senza che vi sia effettiva partecipazione scritta. Secondo Sutton (2001: 224) “possono aversi soddisfazioni e risultati notevoli anche quando tutti gli studenti non interagiscono *direttamente*” [c.d.a.]. Sutton parla infatti di “vicarious interaction” (interazione indiretta, di riflesso) e sostiene che, considerate le diversità di stili di apprendimento degli studenti, questo tipo di interazione sarebbe privilegiata da chi, per ragioni psicologiche e sociali, non riesce ad apprendere esponendosi in prima persona nelle discussioni. Beaudoin ritiene che le attività di apprendimento online siano solo la punta di un iceberg e che questi studenti adulti “invisibili” esercitano il loro diritto ad essere costruttori autonomi della propria conoscenza, un principio chiave dell'educazione agli adulti. Gulati vede nell'obbligatorietà della partecipazione alle attività di apprendimento nel web-forum una forma di riproduzione della sperequazione di potere fra studenti e insegnanti e invoca un connubio più stretto e cosciente fra *life-long learning* e modalità di apprendimento informale. Questa tesi apre sicuramente interessanti prospettive, ma l'articolo di Sutton non presenta né prove né studi di caso a sostegno della propria ipotesi, gli altri articoli (Beaudoin e Gulati) parlano di risultati nell'apprendimento equiparabili se non addirittura superiori a quelli dei partecipanti attivi, senza specificare però di quale tipo di verifica e valutazione si tratti. Ci chiediamo quindi, in un contesto formativo formale, come sia possibile valutare questa forma di interazione e come sia possibile sostenere la discussione online avendo solo studenti che interagiscono in modo indiretto. Uno dei temi che infatti non viene affrontato in nessuno di questi articoli è la responsabilità dell'adulto verso la comunità cui appartiene: se è importante riconoscere che l'apprendimento avviene a livello individuale, vi è però anche responsabilità nei confronti degli altri membri del gruppo di apprendimento. La produzione di conoscenza non avviene mai nel vuoto, ma sempre nell'ambito di una comunità.

⁶ Le attuali forme di *tracking*, cioè di tracciabilità della presenza in Rete, permettono di rilevare la frequenza e la durata degli accessi ad Internet dell'utente nonché le pagine visitate. Non ci sentiamo però di affermare che questa “rilevazione del passaggio” corrisponda effettivamente a un atto comunicativo, fondamentalmente perché:

- le informazioni ricavate dal tracking non sempre sono a disposizione di tutti gli utenti del sito o dell'ambiente virtuale in questione, come lo sarebbero invece in una comunicazione in presenza;
- non tutti gli ambienti di comunicazione in Rete sono dotati di sistemi di tracking;
- non disponiamo ancora di mezzi di classificazione degli atti comunicativi online che ci permettano di annoverare il semplice “sfogliare” le pagine come vero e proprio atto comunicativo; d'altronde, lo reputeremmo tale in un'interazione in presenza, pur avendo la sicurezza che sia avvenuto?

Anonimato

Il livello di anonimato influisce pesantemente sul comportamento umano e porta a una maggiore disinibizione, allentando i vincoli sociali consueti. In Rete l'anonimato regna incontrastato, è uno degli aspetti più affascinanti: ognuno può crearsi un'identità nuova, anche totalmente differente da quella posseduta nella vita reale e amministrare i propri rapporti virtuali a partire da tale identità. Questo anonimato può essere legato alla scelta volontaria di uno pseudonimo di fantasia oppure, più semplicemente, al fatto che nel cyberspazio le persone coinvolte nella discussione sono talmente lontane da un punto di vista geografico fra di loro che, anche utilizzando i propri nomi reali, figurano come anonime.

In psicologia (Suler, 2003b) la disinibizione provocata dall'anonimato viene classificata in due categorie:

- *disinibizione benigna*, quando le persone condividono emozioni o ricordi molto personali, rivelano paure, desideri, sentimenti segreti, manifestano insoliti atti di gentilezza e generosità; questi atteggiamenti indicano un tentativo di capire e esplorare se stessi, di analizzare i problemi e raggiungere un nuovo modo di essere;
- *disinibizione tossica*, quando le persone esplorano il "sottobosco" di Internet, fatto di siti pornografici e violenti, oppure quando intervengono in discussioni pubbliche in maniera aggressiva, offensiva, lesiva della persona; a volte questa disinibizione è una forma di catarsi inconscia.

Le cause di questa disinibizione sono molteplici e interagenti, portando molto spesso a degli effetti complicati e di ampia portata. L'anonimato si interseca infatti con l'invisibilità: nella C.M.C. nessuno ci vede (tranne in caso di comunicazione via webcam) anche se siamo conosciuti dagli interlocutori, non ci dobbiamo preoccupare di tenere sotto controllo tutti quegli elementi para- ed extra- linguistici che caratterizzano la comunicazione in presenza. A volte è molto più facile parlare potendo non guardare negli occhi l'interlocutore, sia per fini *benigni* che *tossici*.

Identità

Attraverso la comunicazione interpersonale si cerca di produrre, far riconoscere, difendere una specifica immagine di sé. Queste operazioni si definiscono *strategie identitarie* e mirano a manifestare il riconoscimento dell'altro, a valorizzare gli interlocutori, a stabilizzare la comunicazione e a sostenere ruolo, immagine e identità di ciascuno. Secondo Padoan (2000: 169)

la ricerca di riconoscimento è al contempo uno dei motori inconsci della comunicazione e uno dei processi fondamentali attraverso i quali si costituisce

l'identità personale. Di fatto, l'identità resta sempre largamente dipendente dal rapporto con gli altri e dallo sguardo dell'altro; [...].[c.d.a.]

Il riconoscimento situazionale e circostanziale che nasce dall'interazione comunicativa è un elemento che influenza sempre, più o meno profondamente, l'identità personale, è lo *sfondo integratore* del soggetto. Si può quindi dire che:

- l'interazione influisce costantemente sulla percezione della propria identità;
- la posizione degli interlocutori influenza l'interazione.

In particolar modo, nelle comunità online, la sensazione di “essere presenti” viene confermata dalle reazioni altrui ai nostri tentativi di interazione. Se gli altri non reagiscono, la nostra sensazione di “presenza” tende a svanire, portandoci ad evitare un determinato ambiente o ad agire in modo esasperato per attirare l'attenzione su di noi. La mancanza di contatto visivo, strette di mano e abbracci può, negli ambienti basati solo sulla comunicazione scritta, far sentire le persone trascurate. Il fatto di non ricevere nessuna risposta al nostro messaggio di posta elettronica, o al nostro intervento in un webforum, può mettere seriamente in dubbio la nostra esistenza all'interno dell'ambiente virtuale (Suler, 2003a).

La creazione dell'identità online e le sue modalità di trasmissione sono fenomeni molto complessi. Ci si sente molto più “reali” quando si riesce ad esprimere una vasta gamma di pensieri, ricordi, emozioni, ecc. ma soprattutto quando è possibile ricevere commenti ed osservazioni altrui sulla propria identità in via di costruzione. Per questo motivo hanno sempre maggiore fortuna quegli spazi virtuali nei quali è possibile creare una propria “identità interattiva”, come i siti che permettono di costruire delle pagine personali e, in particolare, i weblog⁷, che acquisiscono significato proprio in ragione del numero di persone che li visitano (ed esprimono impressioni, suggerimenti, opinioni, ecc.).

La Rete, con tutte le sue numerose opzioni di manipolazione e combinazione del testo, degli effetti grafici, dei suoni, dei movimenti, delle interazioni, offre molte possibilità per una espressione creativa della presenza. Attualmente, infatti, la psicologia (Suler, 2003b) è orientata verso un modello di costruzione della personalità a costellazione, che spiegherebbe meglio an-

⁷ Per un approfondimento sulle modalità di creazione e funzionamento dei weblog consigliamo di visitare l'indirizzo <http://www.blockstar.com/blog.html> che offre anche una linea del tempo dell'evoluzione di questo strumento. Per un'interessante discussione sull'impatto sociale del weblog e degli altri software sociali consigliamo di visitare l'indirizzo <http://www.langemark.com/node/view/356>.

che certi fenomeni come la sperimentazione dell'identità, i giochi di ruolo di fantasia, le attività in multitasking e altri cambiamenti di personalità che si verificano ogni qual volta si passa da un ambiente virtuale all'altro. Anche Wenger (1998: 145) ritiene che

costruire un'identità consiste nel negoziare i significati della nostra esperienza di appartenenza nelle comunità sociali. Il concetto di identità serve da perno fra il sociale e l'individuale. [...] Nella vita quotidiana è difficile [...] dire esattamente dove finisca la sfera dell'individuo e inizi la sfera collettiva.

La nostra appartenenza, ad esempio, ad una comunità online è solo una parte della nostra identità, che si interseca, si unisce, si mescola con le altre varie forme di partecipazione che sperimentiamo nella nostra vita. Le differenti modalità comunicative della Rete ci permettono di dare luogo a diverse espressioni del nostro "Io" e di accedere quindi da differenti prospettive a quell'elemento molto complesso e sfaccettato chiamato "identità". Questo coacervo di espressioni di noi stessi è molto di più di un'identità frammentata: essere una persona richiede un lavoro di "riconciliazione"⁸ (Wenger, 1998: 159) fra le differenti forme della nostra partecipazione alla vita sociale.

La dissociazione, cioè quel processo psicologico per cui le persone esprimono varie componenti della propria personalità in modo scollegato, è un fenomeno comune in Internet. Per molti utenti della Rete non si tratta di schizofrenia, ma di una "divisione" dell'identità fra quello che si presenta di solito agli altri nel mondo fisico e quello che ci piace presentare nel cyberspazio, e nessuna di queste due "metà" è meno reale dell'altra. Entrambi sono aspetti dell'identità che in alcuni casi possono essere nascosti o inconsci (Suler, 1999b).

In numerosi casi gli utenti della Rete sperimentano un genere differente nella propria vita "online", privilegiando la componente maschile o femminile della propria identità che nella vita "offline" viene sacrificata.

Differenze di genere (uso degli pseudonimi)

Gli studi condotti sulla presenza e sul comportamento delle donne in Rete sono ancora molto deboli e suscettibili di interpretazioni anche contrastanti, perché:

⁸ Quando parla di "riconciliazione" Wenger si sofferma in modo particolare sull'apprendimento: "il lavoro di riconciliazione può essere la sfida più significativa affrontata da apprendenti che si spostano da una comunità di pratica ad un'altra. Ad esempio, quando un bambino si sposta dalla famiglia alla classe, quando un immigrato si sposta da una cultura ad un'altra [...]. Gli apprendenti devono spesso fronteggiare forme conflittuali di individualità e di competenza definite dalle differenti comunità."

- la distribuzione del campione femminile è percentualmente molto inferiore a quello maschile;
- le donne tendono ad uniformarsi allo stile maschile per essere più facilmente accettate nell'ambiente virtuale (cfr. punto *e* Conformismo).

Analizzando il comportamento online di donne e uomini si è osservato che, in generale, nel corso delle discussioni non moderate le donne tendono ad assumere e a mantenere più facilmente varianti allineate (cioè che esprimono accordo) rispetto a varianti opposte (cioè che esprimono disaccordo). Questo faciliterebbe il lavoro collaborativo e il clima di coesione all'interno di un gruppo di discussione online (Fahy, 2001: 5). Gli uomini invece tenderebbero ad essere più assertivi, argomentativi e aggressivi (Herring, 1996; Rodino, 1997).

Nonostante la comunicazione in Rete faccia dell'anonimato il proprio punto di forza, il ruolo del genere è ancora fondamentale nel formare le impressioni ed è infatti la prima domanda⁹ rivolta a chiunque adotti un nickname neutro per entrare in una chat o in un M.U.D. Questi ambienti offrono la possibilità di assumere numerosi generi alternativi rispetto a quelli tradizionali di maschile e femminile, ma pochi sembrano avvalersi fino in fondo di questa possibilità, segno dell'estrema importanza che assume a tutt'oggi il genere nel definire l'identità di un utente e, quindi, il giudizio da esprimere su di lui. Secondo Suler (1999c) è maggiore il numero degli uomini che assumono genere femminile (piuttosto che il contrario), probabilmente anche in ragione della distribuzione demografica della popolazione in Internet.

Le motivazioni che, secondo lui, spingono gli uomini a sperimentare il genere femminile sono riassumibili in:

- desiderio di esplorare il lato femminile della propria personalità, operazione impossibile da fare nella realtà a causa della forte pressione degli stereotipi culturali;
- desiderio di attirare maggiormente l'attenzione degli altri frequentatori della Rete (visto che si tratta in larga parte di uomini);
- desiderio di indagare sulla natura e le caratteristiche delle relazioni fra uomini e donne e fra donne e donne;
- necessità di farsi aiutare nello svolgimento di alcuni compiti a contenuto "informatico";
- volontà di manifestare tendenze omosessuali represses nella vita reale.

Pare che i maggiori contrasti tra donne e uomini in Rete scoppino quando le donne non aderiscono agli stereotipi di genere che vengono normalmente attribuiti loro (ad esempio intervengono in maniera diretta e aggressiva in un forum di discussione).

⁹ La domanda di solito è "Morf?", acronimo di "Male OR Female?".

In generale, gli studi sulla comunicazione online in base al genere (Fahy, 2001) hanno dimostrato che:

- i gruppi di soli uomini sono più restii a cambiare la posizione iniziale in seguito ad una discussione collettiva;
- le donne usano maggiormente i pronomi personali, segno che tendono di più a sottolineare il carattere personale e di opinione dell'intervento, a non darlo come un assunto assoluto e immutabile;
- nei gruppi di sole donne si verificano pochi litigi e nessun aspro dibattito.

Altri studi (Jaffe et al., 1995) hanno dimostrato che le donne tendono a mascherarsi maggiormente dietro agli pseudonimi, ma il loro comportamento è più omogeneo. Gli uomini che usano pseudonimi invece dimostrano una maggiore predisposizione all'interdipendenza sociale, cioè una caratteristica tipicamente femminile, socialmente non accettata per un uomo.

Interculturalità

Molte chat e molti web-forum hanno una composizione internazionale e quindi discussioni e dibattiti interculturali sono abbastanza comuni. La comparazione di sistemi sociali, culturali, nazionali, politici, ecc. con gli altri partecipanti diventa quindi un aspetto molto interessante della C.M.C. Secondo Suler (1998) questo contatto "interculturale" può però avere anche dei risvolti meno piacevoli:

Nelle chat, nei newsgroup, nelle e-mail di solito non si vedono i volti delle persone né si ascoltano le loro voci. La mente ha la tendenza a cercare di colmare questa ambiguità. Le persone possono proiettare i propri pregiudizi e i propri stereotipi sulle figure, in qualche modo misteriose, che si trovano all'altro capo di Internet. L'anonimato che risulta da persone che non ci vedono e non ci sentono può incoraggiarci a mettere in libertà commenti pieni di stereotipi e pregiudizi.

c) E: Ends, scopi della comunicazione nella Rete

Una delle variabili che influenza maggiormente il comportamento delle persone è lo scopo in base al quale esse si muovono. Se uniamo la facilità dell'anonimato in Internet con la molteplicità di scopi perseguibili ci rendiamo immediatamente conto che ci troviamo in un terreno molto sdruciolevole, nel quale è bene muoversi con cognizione di causa.

Molte persone hanno ormai sviluppato un vero e proprio bisogno della Rete, un bisogno che è ovviamente diverso da quello presente, ad esempio, nei centri di ricerca scientifica, nella gestione dei servizi, nel management, nella formazione professionale, ecc. Oggi è soprattutto il grande pubblico ad

entrare in Rete e i fini che persegue sono l'accesso ai servizi e all'informazione, l'acquisto di prodotti, il divertimento e molti altri.

Per molte persone Internet è un luogo di svago, dove si può “essere presenti” in modo diverso dal solito potenziando le proprie capacità espressive e creative. Per molti Internet può anche essere assimilabile ad un “rifugio della mente”, cioè un luogo in cui l'individuo può appartarsi per sottrarsi ai propri problemi, per evitare di elaborarli attivamente, per manifestare delle identità altrimenti impraticabili.

Per molte persone Internet è diventato il luogo privilegiato della socializzazione, in cui si può “entrare” e incontrare gruppi di persone con cui interagire e parlare di vari argomenti. I gruppi delle chat presentano un tasso elevatissimo di cambiamento dei partecipanti e sono generalmente labili e mutevoli, mentre invece le comunità virtuali (cfr. 6.2) sono aggregazioni più stabili e caratterizzate da una maggiore percezione di interessi e di idee comuni.

d) *A: Atti della comunicazione nella Rete*

In Rete i codici a disposizione per comunicare sono ridotti. Per presentarsi e farsi conoscere, apprezzare, rispettare (o anche odiare) gli utenti hanno a disposizione solo una tastiera. Anche se esistono ormai numerose possibilità di interagire in modo multimediale, la realtà della comunicazione in Internet è ancora legata in gran parte al codice A.S.C.I.I.¹⁰: molto poco, se pensiamo invece alla quantità di strumenti di cui disponiamo nella comunicazione verbale. Questa contrazione degli indici simbolici giustifica le difficoltà che spesso si incontrano nel gestire in maniera efficace la C.M.C., rendendo necessario introdurre delle regole per disciplinarla (cfr. g), al fine di ridurre il rischio della comunicazione inefficace o della decodificazione aberrante.

Come visto in cap. 3, Watzlawick individua nella comunicazione umana due possibilità di riferirsi agli oggetti: analogica e digitale. Secondo Pacagnella (2000: 65):

La C.M.C., nonostante costituisca in molti sensi una modalità comunicativa fortemente digitale/numerica, mantiene ampie possibilità di comunicazione “analogica” e “relazionale” almeno nelle situazioni di interazione regolare fra membri linguisticamente competenti di gruppi naturali.

¹⁰ A.S.C.I.I. (*American Standard Code for Information Interchange*) è un codice standard a 7 bit che fu proposto dall'A.N.S.I. (*American National Standard Institute*) nel 1963 e diventò definitivo nel 1968. A.S.C.I.I. (pronuncia “askii”) è il codice standard per i microcomputer e consiste di 128 numeri decimali che vanno da 0 a 127. I numeri che vanno da 128 a 255 costituiscono il set di caratteri estesi che comprendono caratteri speciali, matematici, grafici e linguistici.

Quella descritta da Paccagnella è però una situazione molto particolare e eccezionale, in quanto le comunità che si vengono a creare in Rete difficilmente posseggono tutte le caratteristiche elencate (interazione regolare, competenza linguistica e formazione naturale del gruppo).

Per poter interagire in modo efficace in Rete è necessario padroneggiare in maniera adeguata le strategie comunicative. L'ambiente (web-forum, posta elettronica, chat, ecc.) fornisce di per sé ben poche informazioni, specialmente a chi non è abituato a leggerle. Ad esempio, anche il tempo è uno strumento di comunicazione¹¹ (analogica): il tempo che il destinatario impiega per rispondere al messaggio è un chiaro segno dell'interesse che riserva al messaggio e quindi alla relazione con il mittente.

e) *K: Keys, chiavi della comunicazione nella Rete*

La natura dello strumento Rete (valanghe di bit che si trasferiscono da una parte all'altra del mondo) può indurre a pensare che sia difficile creare dei gruppi realmente coesi, in quanto sono assenti i momenti tradizionali di socialità e gli incontri che si fanno sono solo transitori, incapaci quindi di generare rapporti profondi e di lunga durata. Effettivamente, molti web-forum, chat, M.U.D., ecc., nascono, si sviluppano, spariscono molto rapidamente. Ciononostante, sembra esistere in Rete un forte e costante "senso di appartenenza al gruppo". È infatti possibile che tra i "compagni di gruppo" online si creino dei legami molto forti e addirittura più profondi di quelli che si instaurano nella vita reale¹²: le persone imparano ad amare il gruppo e vi si affidano¹³. Possono però conservare un sentimento ambivalente, influenzato dalle circostanze e dall'ambiente.

I gruppi che si formano in Rete sono molto vari e diversi fra di loro, ma in tutti, come nei gruppi tradizionali, intervengono le classiche dinamiche di gruppo, nella gestione delle quali assume un ruolo preponderante il conformismo.

¹¹ In Internet si parla di "flessibilità temporale" (Suler, 2002): gli ambienti virtuali da un lato dilatano i tempi canonici di un'interazione faccia a faccia (sia in chat che in posta elettronica o nei web-forum gli utenti hanno a disposizione un margine di tempo maggiore per poter rispondere, potendo così approfittare di una conveniente "zona di riflessione"), dall'altro condensano i tempi di modifica degli spazi di interazione (persone, software, siti, ecc. cambiano molto velocemente) dando l'impressione di un'accelerazione temporale.

¹² In questa trattazione con "reale" si intende tutto ciò che non avviene nella Rete, consci comunque del fatto che, per molte persone, ciò che avviene nella Rete è molto più reale di tutto il resto e che possono instaurarsi vari e incrociati collegamenti fra una dimensione e l'altra. In alcune trattazioni (Suler, 1997) abbiamo trovato anche gli acronimi F2F o FtF (Face to Face) per indicare le relazioni in presenza e C.M.R. (Computer Mediated Relationships) o C.S.R. (Cyber-space Relationships) per indicare le relazioni che si stabiliscono esclusivamente via Internet.

¹³ Chiaramente questo fenomeno può avere anche delle ripercussioni negative nell'ambito dei rapporti sociali quotidiani.

Conformismo

Con il termine “conformismo” in sociologia si intende il fattore che rende coeso un gruppo il quale, per funzionare bene, deve essere sufficientemente prevedibile. Secondo Asch (i suoi celebri esperimenti sulla comparazione della lunghezza delle linee risalgono al biennio 1955-1956) la tendenza al conformismo negli individui è molto alta e aumenta in presenza dell’interlocutore e/o del resto del gruppo. Per definire questo atteggiamento individuale ci vengono in aiuto le teorie della comunicazione di massa ed in particolar modo la teoria della *spirale del silenzio*, elaborata nel 1980 (Borello e Baldi, 2003: 86) che si fonda sul nesso causale evidenziato nello schema della Figura 17.

Figura 17: La spirale del silenzio



I risultati della spirale del silenzio influenzano i comportamenti individuali e collettivi:

- a livello *individuale*, il soggetto tenderà a dissimulare la propria opinione se pensa di essere in minoranza, a manifestarla se la ritiene conforme a quella della maggioranza;
- a livello *collettivo*, si nota che le idee percepite come dominanti si diffondono con un effetto detto appunto “a spirale”, mentre le opinioni considerate minoritarie rischiano di cadere nell’oblio.

La C.M.C. sembrerebbe far diminuire la tendenza individuale a conformarsi al gruppo, anche perché mancano le “regole” che rendono omogeneo e strutturato il gruppo, regole che invece sono sottintese nei rapporti in presenza, in quanto fanno parte del background sociale di ognuno. La frequentazione del

gruppo online fa però nascere progressivamente delle norme cui adeguarsi per considerarsi membro dello stesso. A questo punto riteniamo importante distinguere fra:

- norme di comportamento in Rete;
- conformismo generato dalle dinamiche di gruppo.

In Rete esistono forti tendenze al conformismo, che si sono create con il diffondersi dell'uso della Rete in strati sempre più ampi della popolazione e che hanno dato origine ad alcune regole generali di comportamento (cfr. g).

All'interno di ogni gruppo, però, si creano dei meccanismi per la creazione del consenso, la difesa del ruolo delle minoranze, il rafforzamento del senso di appartenenza che, pur rispecchiando dinamiche presenti anche nei gruppi "reali", assumono in Rete caratteristiche del tutto particolari.

Polarizzazione

Con il termine "polarizzazione" si intende l'orientamento di un gruppo di individui verso un centro esclusivo di interesse. Il senso comune¹⁴ ci porterebbe a credere che, convocando un gruppo per discutere di un problema, sia più facile ascoltare una maggiore quantità di punti di vista e, di conseguenza, giungere ad una decisione più moderata. La ricerca in tal senso invece smentisce questa aspettativa: le discussioni sembrano favorire l'inclinazione individuale verso posizioni estreme (Wallace, 1999: 104). Probabilmente questo fenomeno è favorito dalla tendenza al conformismo vista in precedenza, che può rafforzare l'inclinazione ad andare in una certa direzione.

In Rete questo fenomeno tende ad amplificarsi e si assiste spesso a un'estrema polarizzazione di gruppo. I gruppi in Rete hanno più problemi a raggiungere un accordo (quindi una posizione mediata) rispetto ai gruppi reali. Questo fenomeno può anche essere legato al fatto che in Rete è più facile trovare qualcuno che condivide la propria opinione (considerate l'alta frequentazione della Rete e la mancanza di tutte le informazioni extra-testuali che potrebbero inibire o rallentare l'accordo).

Un'altra possibile causa della forte polarizzazione che si manifesta nelle discussioni di gruppo in Rete è il fatto che i membri possono scegliere cosa condividere e cosa tenere per sé, a differenza dei gruppi reali dove le infor-

¹⁴ Anche se è corrente l'equivalenza linguistica fra "senso comune" e "buonsenso", intesi come capacità di giudicare le cose nel modo più semplice e adeguato, propria dell'individuo equilibrato e coerente o, più genericamente, della maggiore parte degli uomini, normalmente nelle scienze filosofiche e psicologiche si preferisce utilizzare la locuzione "senso comune" per indicare in maniera precisa una condizione innata dell'uomo, grazie alla quale egli formula giudizi spontanei e universali, alla base di ogni ulteriore sviluppo in termini cognitivi e culturali.

mazioni possedute sui partecipanti alla discussione, il contesto in cui essa si svolge, le opinioni espresse in altri contesti fanno parte inscindibile dell'immagine sociale dell'individuo.

Ruolo della minoranza

Uno dei fattori chiave di tutta l'interazione online è l'anonimato in cui restano gli utenti (cfr. *b*). In questa realtà i dissenzienti si sentono più liberi di esprimere la propria opinione, ma i loro giudizi hanno, in generale, un'influenza minore sul gruppo.

Flaming (aggressività)

Con il termine “flaming” ci si riferisce ad una escalation di aggressività che sfocia in un vero e proprio “incendio” all'interno di un gruppo. L'aggressività è una forma di comportamento che ha come obiettivo il fare del male o ferire un altro essere umano.

In Rete, vista la scarsità di codici a disposizione (cfr. *d*), esiste solo l'attacco verbale scritto. Gli studi in materia hanno dimostrato che il livello di espressioni “forti” nella C.M.C. è molto più alto (sia per intensità che per quantità) che nella comunicazione vis à vis.

Il comportamento umano è il risultato della sinergia tra forze biologiche e ambientali e, di conseguenza, la tendenza all'aggressività di ciascuno varia in base alle circostanze in cui si trova.

Pare che il fattore scatenante per eccellenza dell'aggressività sia la frustrazione: la persona è molto vicina al conseguimento del suo obiettivo e qualcosa o qualcuno interviene ad impedirlo. La ricerca in ambito psicologico dimostra che la maggioranza delle persone può perdere temporaneamente la lucidità mentale e la razionalità quando si arrabbia o è infastidita da qualcosa. In seguito ad una reazione brusca nessuno ammetterà che la propria aggressività è stata determinata dal proprio stato d'animo, ma attribuirà sempre la colpa all'interlocutore. Nelle intenzioni di chi reagisce all'aggressione subita, il comportamento adottato è sempre commisurato all'offesa subita, ma in realtà è più forte, e si comincia ad alzare il tiro. In Rete queste discussioni possono durare anche settimane mentre gli altri utenti rimangono a “guardare”. Questa condizione è ovviamente impensabile nella vita reale ed è determinata dalle caratteristiche del mezzo usato per la comunicazione. L'anonimato e la distanza fisica (cfr. *b*) fanno sì che gli astanti si spingano molto oltre rispetto a quanto farebbero in presenza.

Quali sono le condizioni che “promuovono” l'aggressività? Gli studi in materia hanno dimostrato che i flaming violenti sono più frequenti nei web-

forum pubblici che nelle mail private¹⁵ e che regole prestabilite del gruppo e figure autoritarie di moderatore limitano l'aggressività.

Attrazione interpersonale

Il senso comune ritiene che possa definirsi vera amicizia solo quella condotta attraverso modalità “tradizionali”, come la conoscenza *de visu* e il contatto in presenza, più o meno frequente. Gli studi in materia dimostrano invece che l'amicizia in Rete può essere molto profonda. Rispetto alle dinamiche della vita reale, conoscere veramente qualcuno in Rete e stabilire con lui un rapporto di amicizia comporta un maggior investimento di tempo, sia perché le informazioni che si hanno a disposizione sono molto limitate, sia perché gli scambi sono condizionati dai tempi materiali del supporto tecnologico utilizzato.

Anche le relazioni online, come tutti gli altri tipi di relazioni, si distribuiscono su una tipologia abbastanza vasta.

Nelle interazioni “reali” l'attrazione fisica gioca un ruolo fondamentale in tutti i tipi di rapporto: la ricerca dimostra che siamo tendenzialmente portati a trattare meglio le persone di bell'aspetto. In Rete l'abitudine di basarsi sull'aspetto fisico per determinare gli sviluppi di una relazione interpersonale può essere (almeno inizialmente e in determinati contesti) messa da parte.

Un altro fattore che gioca un ruolo determinante nell'attrazione interpersonale nelle relazioni “reali” è la vicinanza, che ci permette di incontrare ancora una persona, frequentarla, farla diventare familiare e quindi prevedibile. In Rete il concetto di vicinanza esiste e si traduce in “frequenza di intersezione”: sapere di poter ancora scambiare messaggi con una certa persona ci porta ad essere più disponibili nei suoi confronti e a lasciare quindi aperta la porta per l'instaurarsi di un'amicizia. Gli studi in materia dimostrano che si è attratti da persone che hanno comportamenti e idee simili ai nostri (o perlomeno che si credono simili).

Nella vita reale esistono numerosi mezzi per dimostrare il proprio apprezzamento nei confronti di una persona o per ricambiare l'interesse che questa ci dimostra, giungendo a creare una spirale di attrazione positiva. In Rete invece i mezzi a disposizione sono pochi e si basano tutti sul codice scritto, come più volte sottolineato.

L'attenzione è uno degli strumenti migliori per manifestare il proprio interesse nei confronti di un altro utente: a differenza che nella vita “reale”, l'attenzione non può essere dimostrata con l'intensità dello sguardo o con

¹⁵ Abbastanza spontanea l'osservazione che mentre i *web-forum* pubblici sono analizzabili in qualsiasi momento, i messaggi di posta elettronica lo sono solo previo consenso di mittente e/o destinatario...

cenni del capo, deve essere manifestata verbalmente, mettendo per iscritto le proprie osservazioni: in Rete, se non si comunica, non si esiste.

Un altro forte fattore di attrazione interpersonale è il senso dell'umorismo: in Rete vengono molto apprezzate le persone che fanno dell'autoironia o dell'umorismo "inoffensivo" nei confronti degli altri. Questa dote è particolarmente apprezzata nel mondo virtuale in quanto non viene offuscata da altri fattori. Secondo Baym (1995: 18) l'umorismo presenta numerosi vantaggi nell'ambito della C.M.C.:

- crea coesione nel gruppo;
- attribuisce uno status a chi lo usa;
- fa sentire gli altri utenti intelligenti per il tipo di implicazioni che chiama in gioco (background condiviso)¹⁶.

Infine, nella comunicazione online, si tende ad aprirsi con maggiore facilità e ampiezza: il momento della rivelazione di sé è un momento molto importante nell'amicizia online e, paradossalmente, le persone sembrano più disposte ad aprirsi quando parlano con un computer o attraverso un computer di quando parlano con una persona "reale".

Altruismo

Frequentando abitualmente gruppi di discussione online ci si rende conto che è molto più facile trovare aiuto in Rete che nel mondo "reale".

A favorire il manifestarsi dell'altruismo è la presenza di un obiettivo sovradeterminato che richiede un lavoro di squadra; tuttavia, tanto nel mondo reale quanto in quello virtuale, sono in realtà le contingenze a determinare il comportamento finale. Ad esempio, quando si è in tanti è meno probabile che qualcuno offra aiuto, perché subentra il principio della "responsabilità condivisa": ci penserà un altro. Inoltre, nella vita "reale", si tende ad affidarsi alle interpretazioni che danno gli altri di un avvenimento, per il fenomeno che abbiamo definito *conformismo* (cfr. e).

¹⁶ Davie (1989: 81-82) ritiene invece che "in un corso C.M.C. [mediato da *web-forum*], tuttavia, è necessario stare molto attenti all'umorismo. [...] Se vogliamo usare l'umorismo in un web-forum è importante fornire i segnali necessari, come ad esempio mettere la parola 'sorriso' fra parentesi o usare un simbolo speciale a cui è stato attribuito il significato di umorismo [-:)]". Coppola et al. (2001: 7), che hanno raccolto le impressioni di un certo numero di insegnanti universitari dopo esperienze di tutor online, mettono ugualmente in risalto il fatto che "le loro interazioni erano caratterizzate da maggiore formalità e minore umorismo. Ma essi avevano anche notato che stavano cercando nuovi strumenti per dimostrare energia e umorismo". Personalmente riteniamo che questa divergenza di punti di vista nasca dal fatto che gestire una comunità di apprendimento implica responsabilità e aspettative molto diverse dalla comunicazione in Internet per fini non educativi e che questo richieda una necessaria transizione nell'assunzione di ruoli personali, sociali e professionali.

In Rete il numero delle persone è difficilmente definibile e, nella maggior parte dei casi, viene sottostimato dagli utenti (molte delle persone che frequentano gli ambienti virtuali sono *lurkers*, “spioni”, che non partecipano attivamente e quindi non esistono). Inoltre, in Rete non è possibile basarsi sulle reazioni degli altri per valutare la gravità della situazione, in quanto siamo in assenza di codici non verbali. Per questo motivo è più facile che un appello trovi soddisfazione in Rete piuttosto che nella vita reale. Una riprova di questo possono essere le liste di discussione specialistiche e professionali, dove le richieste di informazioni o di opinioni trovano sempre largo riscontro (se formulate secondo le norme previste dal gruppo). Questo fenomeno è giustificato anche dal fatto che le persone sono più propense a porgere aiuto a chi reputano simile a sé. In Rete il giudizio di somiglianza si basa principalmente sulla presenza di interessi e comportamenti affini, visto che spesso la richiesta di aiuto può provenire da persone coperte da anonimato. Quest’ultimo elemento facilita ulteriormente la richiesta di aiuto e sostegno, perché l’utente sente di non essere giudicato nel momento in cui porge il proprio appello.

Queste considerazioni sulle dinamiche di gruppo e sulle chiavi psicologiche della C.M.C. ci permettono di capire come anche nei gruppi online la chiave del successo risieda nello sviluppo di sentimenti di fiducia tra i membri partecipanti all’interazione.

f) I: Instruments, strumenti della comunicazione nella Rete

L’avvento della comunicazione telematica non ha semplicemente recuperato alcuni degli strumenti di comunicazione tradizionali, bensì ha dato loro delle caratteristiche del tutto particolari mescolandone gli attributi e le funzioni¹⁷. La scrittura elettronica ha assunto dei tratti che tradizionalmente venivano attribuiti al pensiero e all’espressione orale, come la tendenza all’aggregazione e l’esperienza partecipativa, introducendo mutamenti profondi nelle modalità di produzione e fruizione delle diverse forme della parola scritta. La scrittura elettronica non condivide quasi nessuno dei tratti della scrittura tradizionale:

- *supporto*: uno schermo, un disco magnetico, ecc.;
- *mezzo di scrittura*: mouse, tastiera, telecomando, ecc.;
- *finitzza del testo*: nessun testo è mai finito;

¹⁷ Secondo Wenger (1998: 58-59) “avere uno strumento per svolgere un’attività cambia la natura di quell’attività” e porta come esempio i programmi di videoscrittura che danno non solo una forma ma anche una modalità diversa allo scrivere. Wenger parla a questo proposito di “reificazione”, un processo attraverso il quale diamo forma alla nostra esperienza quotidiana producendo oggetti che congelano questa esperienza in “cose”.

- *momenti di fruizione*: il momento della scrittura e quella della lettura non sono più distinti.

Per poter sfruttare gli strumenti della comunicazione della Rete è quindi fondamentale operare un'analisi puntuale delle attività di lettura e scrittura che avvengono in Rete e studiare i rapporti che queste attività intrattengono con il suono e l'immagine. Solo in questo modo è possibile "comunicare" nel vero senso del termine all'interno dell'ambiente telematico.

Registrabilità della comunicazione

La maggior parte delle attività online, inclusi gli scambi e-mail e le chat, possono essere registrate e salvate come file. A differenza di quanto avviene nella comunicazione "reale", l'utente di Internet può tenere una registrazione permanente di quanto è stato detto, a chi, da chi e quando. Questa peculiarità della C.M.C. è uno strumento estremamente utile per l'utente (Suler, 2002a), in quanto può:

- rivivere e rivalutare una porzione qualsiasi della propria comunicazione;
- estrapolare una porzione di testo dal messaggio del partner e citarlo nella risposta, commentandolo;
- analizzare in momenti diversi lo stesso testo e evidenziare le differenti reazioni provate.

La comunicazione in Internet è asincrona, non prevede cioè un'interazione in "tempo reale" con l'interlocutore. Questo lasso di tempo permette di riflettere e di ritoccare il proprio messaggio prima della spedizione definitiva, elemento di fondamentale importanza specialmente quando sono coinvolti fattori emotivi di un certo rilievo.

Questo lasso temporale, particolarmente marcato nello scambio di messaggi via posta elettronica, si riduce sensibilmente negli scambi in chat o nei sistemi di messaggeria istantanea, ma è comunque superiore a quello dello scambio in presenza.

Stili cognitivi

I dialoghi scritti, tipici della C.M.C., chiamano in causa meccanismi mentali differenti rispetto alla conversazione in presenza; questi meccanismi riflettono gli stili cognitivi degli interlocutori, che possono sentirsi più o meno a proprio agio con l'espressione scritta (Suler, 1997).

Elementi para-linguistici e extra-linguistici

La comunicazione che avviene attraverso il testo scritto è carente (cfr. 5.1) di tutti quegli elementi che sono strettamente legati all'interazione in presenza,

come l'intonazione, la mimica, la gestualità, che veicolano significati ed emozioni.

Questa "povertà" del testo scritto fa aumentare la produttività della sua ambiguità: nel lettore si manifesta un forte impulso, spesso inconscio, a proiettarvi le proprie aspettative, i propri desideri, le proprie ansie. Questo fenomeno può ovviamente portare a fraintendimenti e conflitti atti a scatenare una contro-reazione nell'interlocutore [cfr. *e - Flaming* (aggressività)]. D'altro canto però, come già visto in *b - Interculturalità*, non vedere una persona può sgomberare il campo relazionale dai pregiudizi derivanti dall'aspetto fisico, come l'avvenenza, la razza, il genere, e orientare maggiormente l'attenzione sui tratti cognitivi e affettivi dell'interlocutore.

g) *N: Norme della comunicazione nella Rete*

In Rete possono svilupparsi ruoli sociali diversificati e strutturati e, di conseguenza, norme e istituzioni. I gruppi in Rete hanno sviluppato delle strategie forti per far rispettare queste regole dai membri, ben consci del fatto che questo è l'unico sistema per proteggere i gruppi dal caos. Una di queste strategie è quella di pubblicare un elenco di regole¹⁸ in un posto ben in evidenza da leggere prima di prendere parte attivamente alla discussione. Nei gruppi "reali" per conformarsi al gruppo si adotta la strategia di "dare un'occhiata intorno" prima di inserirsi a tutti gli effetti; questo significa osservare come sono vestite le persone, quale comportamento tengono, quale è la distribuzione per sesso all'interno del gruppo, qual è l'età media. Tutti questi indicatori non sono disponibili in un gruppo online: l'unica cosa che si può visualizzare sono dei testi scritti. Per questo motivo i membri "anziani" del gruppo consigliano di "ascoltare" per un po' le conversazioni prima di partecipare, al fine di non destabilizzare il gruppo, ma anche di preservare il nuovo utente da spiacevoli gaffe virtuali.

I mezzi per definire le regole sociali in Rete sono relativamente scarsi, per questo è necessario mettere in atto misure più forti: quando un membro del gruppo viola le regole gli altri tentano di indurlo a conformarsi alle convenzioni.

Una ricerca (McLaughlin, Osborne e Smith, in Wallace 2000: 93) condotta sugli "errori" più frequenti in Rete e sulle strategie messe in atto dai membri del gruppo per indurre gli utenti al rispetto delle regole ha portato alla tassonomia dello schema riportato nella Tabella 3.

¹⁸ Sono queste le cosiddette F.A.Q., Frequently Asked Questions, che codificano l'accesso, la frequentazione, l'interazione, l'assunzione d'identità, ecc. all'interno di un gruppo online.

Tabella 3: Errori più frequenti nella comunicazione in Rete

Tipo di errore	Esempi
Uso scorretto o maldestro della tecnologia	Messaggio con intestazione ma senza testo
	Firma doppia
	Confusione fra le opzioni “rispondi” e “rispondi a tutti”
	Invio di copie multiple dello stesso contributo al gruppo
	Errori nell’attribuire le citazioni
Spreco della larghezza di banda ¹⁹	Firma eccessivamente lunga
	Indirizzi e-mail multipli
	Indirizzi postali e numeri di telefono
	Selezione dell’opzione “Invia a tutti” per la distribuzione dei testi
Violazione delle convenzioni specifiche della Rete	Cambio dell’oggetto senza motivi evidenti
	Invio di annunci commerciali
	Invio di materiale delicato, più adatto a e-mail private
Violazione delle convenzioni specifiche del gruppo	Mancato uso dello spoiler per le soluzioni dei giochi, per le trame televisive e cinematografiche ²⁰
Violazioni etiche	Divulgazione di indirizzi e-mail privati senza autorizzazione
	Revisioni “creative” di messaggi altrui
	Diffusione di informazioni personali relative ad altri
Linguaggio improprio	Eccessi verbali
	Linguaggio volgare o scurrile
	Attacchi personali o insulti
Errori di fatto	Errori relativi a nomi, date, luoghi
	Errori nel riassumere i messaggi degli altri

Conformarsi alle convenzioni sociali e rispettare le leggi che limitano la libertà sono comportamenti atti a salvaguardare l’esistenza dell’individuo e del gruppo: si rinuncia a certe libertà e le si delega ad autorità secolari per vivere in modo sicuro e prevedibile. Questo fenomeno era già stato individuato da Hobbes che aveva raffigurato le autorità secolari con l’immagine

¹⁹ “Sprecare larghezza di banda” significa spedire testi o allegati eccessivamente lunghi e/o pesanti, appropriandosi quindi indebitamente del tempo di connessione e di lettura altrui.

²⁰ Nelle liste e nei *web-forum* di discussione utilizzati dagli spettatori di una telenovela o di un serial televisivo vengono spesso inviati i riassunti delle puntate già trasmesse. Queste liste sono però frequentate da utenti sparsi in tutto il mondo, che potrebbero non aver ancora visto le puntate in questione. Per evitare che queste persone leggano “per errore” le trame delle puntate che non hanno ancora visto, si usa la tecnica dello “spoiler”: chi invia il riassunto lo fa precedere da un oggetto e/o da una frase convenuta fra i partecipanti alla discussione che identifichi inequivocabilmente il messaggio come “trama della puntata X”.

mitica del Leviatano. In Rete il bisogno del Leviatano emerge dal desiderio di creare gruppi moderati. Lo studio delle dinamiche di gruppo in Rete dimostra che i gruppi privati del proprio Leviatano vanno verso la disgregazione, causata dalla polarizzazione o dall'apatia (cfr. *e*). Approfondiremo questo fenomeno parlando delle comunità di apprendimento (cfr. cap. 6).

h) G: Generi della comunicazione nella Rete

Sulla natura della C.M.C. abbiamo già parlato in modo abbastanza diffuso in *d*). In questo contesto vogliamo solo soffermarci sui generi principali che caratterizzano la comunicazione che avviene in Internet, che a nostro avviso sono la chat, la messaggia istantanea, il messaggio di posta elettronica e l'invio al web-forum, divisi abitualmente in generi sincroni (chat e messaggia istantanea) e generi asincroni (posta elettronica e web-forum).

Questi generi comunicativi assumono forme ibride, che li collocano in posizioni intermedie fra la lingua scritta e la lingua parlata, dalle quali acquisiscono caratteristiche specifiche che ne fanno generi del tutto estranei alla comunicazione tradizionale. Più che indagare cosa ciascun genere mutua dalla lingua scritta o dalla lingua parlata, riteniamo sia interessante approfondirne le caratteristiche innovative che lo portano ad essere un veicolo eccezionale della comunicazione odierna.

Una caratteristica evidente dei generi asincroni è la consuetudine di riportare interamente o in parte il messaggio cui si risponde per ricordare all'interlocutore l'argomento cui ci si riferisce. Questa pratica permette di mantenere un "tono di voce" informale e discorsivo anche quando l'intervallo fra un messaggio e il successivo è di parecchi giorni. Si arriva così a forme del tutto particolari di conversazione che possono durare moltissimo tempo e spaziare su vari argomenti, mantenendo un registro linguistico simile (ma non identico) a quello di un dialogo faccia a faccia. Questo espediente (riportare il testo cui ci si riferisce) è indispensabile soprattutto nei web-forum molto affollati, in cui le persone accavallano gli argomenti di discussione e intervengono anche in discussioni a cui sono estranei (Paccagnella, 2000: 54-55). L'impressione di un lettore esterno è quella di trovarsi di fronte ad un grande caos comunicativo, comprensibile ai partecipanti solo a patto di rispettare le formalità e le convenzioni di questo linguaggio particolare (cfr. *g*).

La comunicazione sincrona è caratterizzata da grande velocità e immediatezza che richiedono destrezza nell'uso della tastiera e portano spesso all'adozione di sigle e abbreviazioni, aventi non solo la funzione di rendere più rapida la digitazione, ma anche di evidenziare la propria "alfabetizzazione" telematica, il proprio essere membro di una certa comunità. In questo genere di comunicazione si adottano spesso espedienti paralinguistici, ideografici e onomatopeici che tentano di recuperare un registro linguistico più

prossimo all'oralità e all'interazione faccia a faccia. Paccagnella (2000: 60) parla a questo proposito di

“oralità scritta”, capace di coniugare l'immediatezza dell'oralità con la permanenza e la ponderatezza della scrittura all'interno di quello che sembra essere un nuovo registro linguistico giocato nell'ambito di una generale “oralità secondaria”.

È fondamentale osservare che la comunicazione sincrona richiede all'utente di esercitare contemporaneamente molteplici funzioni, in modo estremamente rapido, e il risultato che si ottiene è un processo comunicativo molto complesso, straordinariamente integrato con i limiti e le possibilità del medium.

Altri generi diffusi nella Rete sono la costruzione di pagine web personali e i weblog che presuppongono un'intenzione comunicativa differente da quella considerata per i generi visti sopra. Si tratta di una sorta di “vetrina” nella quale, attraverso strumentazioni e strategie ad hoc, è possibile creare una propria identità ben definita. Abbiamo parzialmente affrontato questo argomento in *b*). e rimandiamo a trattazioni più approfondite (Anzalone e Caburlotto, 2002; Toschi, 2001), visto che questo argomento esula dalla nostra ricerca.

5.2 C.M.C. e formazione in Rete

La C.M.C. è stata usata nella formazione ben prima che si sapesse come utilizzarla al meglio per promuovere l'apprendimento. Attualmente numerosi ricercatori si stanno occupando di colmare questo vuoto attraverso lo studio dell'interazione, della partecipazione, dei risultati degli utenti impegnati nell'uso della C.M.C. a fini formativi.

Una delle maggiori sfide per la formazione online è la creazione di una comunità di pratica (cfr. cap. 6) in ambiente virtuale in quanto si tratta di un contesto estremamente valido, per non dire essenziale, per l'apprendimento di ordine superiore.

Nei paragrafi precedenti abbiamo tentato di mettere in evidenza le caratteristiche particolari di tre tipi diversi di evento comunicativo:

- la comunicazione formativa (cfr. 3.3);
- la comunicazione in glottodidattica (cfr. 3.4);
- la comunicazione nella Rete (cfr. 5.1).

Vogliamo ora sintetizzare le osservazioni fatte sinora per mettere in luce le caratteristiche peculiari della formazione in Rete, soffermandoci in particolar modo sugli aspetti problematici che essa presenta. Ci sembra particolarmente

interessante coniugare comunicazione e formazione in Rete in quanto questo abbinamento comporta una nuova epistemologia della relazione insegnante-allievo mediata dall'influsso della macchina. In tal senso Padoan (2000: 87) ritiene che

con essa [la telematica] si hanno processi di maggiore individualizzazione (auto-responsabilità), di metodologia dell'apprendimento (distanza e non faccia a faccia), di apprendimento collaborativo in rete, che modificano il sistema binario dell'apprendimento come pure il ruolo, le funzioni e la didattica del processo di insegnamento. Se in precedenza l'apprendimento era governato prevalentemente dal processo duale e il sapere faceva da *terzo escluso*, con la *telematica* il sapere si disancora dall'insegnante, in quanto *fonte di informazione*, per tradursi secondo altri modelli comunicativi: *significazione, riflessione, feed-back*. [c.d.a.]

Questo paragrafo trova la sua naturale prosecuzione in Celentin, Da Rold (2005) in cui si tenta, a partire dalla letteratura esistente sull'argomento e dallo studio di caso, di proporre possibili soluzioni funzionali alla valutazione della formazione specifica degli insegnanti di lingue attraverso la Rete.

a) *S: Setting, scena della comunicazione nella formazione in Rete*

La C.M.C., come visto in precedenza, è caratterizzata dallo sganciamento dalla struttura spazio-temporale (Rivoltella, 2000), in quanto il luogo fisico viene sostituito dal luogo sociale. Questa peculiarità, aggiunta alla capacità di trasferire alla macchina parte della funzione docente, incide chiaramente sulla tipologia e sulla modalità di formazione che è possibile offrire attraverso la Rete. Mentre gli schemi di ambienti formativi tradizionali richiamano una vasta rete di contenuti pedagogici conosciuti per esperienza diretta, gli schemi dei nuovi ambienti sono pedagogicamente vuoti, mancano cioè gli script necessari per la loro frequentazione. Questa situazione, negativa sotto certi punti di vista, è uno stimolo per ripensare il processo formativo alla luce delle nuove possibilità di comunicazione offerte dal contesto tecnologico.

Accessibilità

La C.M.C. rende possibile l'interazione e lo scambio di informazioni fra utenti senza spostamenti fisici. Tuttavia, prima di impostare un percorso di formazione in Rete, è necessario soffermarsi sull'aspetto dell'*accesso* degli utenti al luogo sociale deputato alla formazione e in particolar modo su:

- la *quantità* dell'accesso (il numero di volte e la durata delle connessioni dell'utente alla Rete);
- la *qualità* dell'accesso (le modalità di connessione dell'utente).

Creare un ambiente virtuale raggiungibile telematicamente e destinato alla formazione non significa che, automaticamente, tutti i destinatari di questo servizio vi accedano effettivamente o che vi accedano con la dovuta frequenza (potrebbe accadere che vi accedano troppo o troppo poco).

b) P: Partecipanti alla comunicazione nella formazione in Rete

La formazione online introduce alcune nuove dimensioni:

- la parte principale del controllo didattico passa dai materiali (come avveniva nella F.a.D. di prima e seconda generazione) alla Rete, intesa come supporto alle interazioni fra lo studente, il tutor, le altre figure e fra gli studenti stessi;
- i percorsi di apprendimento possono essere individuali, di gruppo e collaborativi.

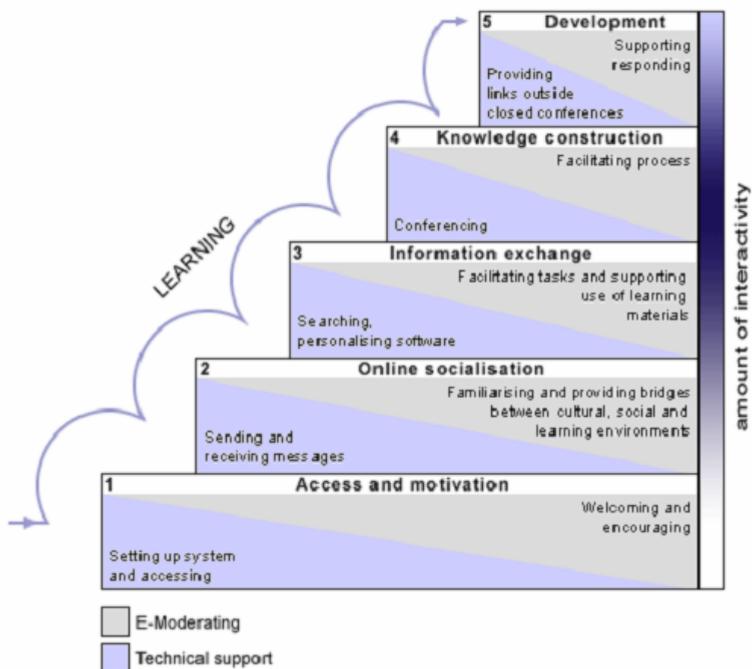
Questa innovazione cambia fortemente il ruolo, le abilità e la tipologia di interazione fra i partecipanti allo scambio formativo rispetto a quanto visto in 3.3.

Salmon (2003: 28 e segg.) elabora un modello a cinque fasi per l'analisi dell'insegnamento e dell'apprendimento online. Questo modello può essere letto in due modi: come abilità da sviluppare nello studente e come competenze richieste al tutor online. A partire da questo modello (cfr. Figura 18) è possibile progettare percorsi di apprendimento in Rete di vario contenuto disciplinare e con scopi diversificati, incluso quello di formare tutor online.

L'accesso individuale e l'abilità dei partecipanti nell'utilizzare gli strumenti di Rete sono prerequisiti essenziali per la partecipazione alla formazione online (stadio 1). Il secondo stadio prevede che i partecipanti creino le proprie identità virtuali incontrando gli altri e cominciando ad interagire con loro. Allo stadio tre i partecipanti si scambiano informazioni rilevanti per il corso specifico che stanno seguendo: le interazioni che avvengono a questo stadio hanno ancora scopi eminentemente individuali. Nello stadio quattro si verificano discussioni di gruppo legate al corso e le interazioni diventano più collaborative. Allo stadio cinque i partecipanti cercano il modo di ottenere dal sistema maggiore assistenza per perseguire i propri obiettivi personali, tentano di integrare l'apprendimento online con altre forme di apprendimento e riflettono sul processo di apprendimento.²¹

²¹ Ci preme sottolineare la differenza di intenti fra questo modello, inteso a mostrare il percorso di "asestamento" di ogni partecipante di una formazione online durante l'acquisizione di competenze di "ruolo" in questo nuovo ambito socio-educativo (e quindi necessariamente "finito") e il modello della *Practical Inquiry* di Garrison et al. (2001) (cfr. 7.2.1), inteso invece a mettere in luce il processo di costruzione della conoscenza in una comunità di indagine in riferimento a un contenuto specifico (e quindi necessariamente "ciclico").

Figura 18: Modello di insegnamento e apprendimento online (Salmon, 2003: 29)



Ogni stadio richiede quindi ai partecipanti di possedere alcune abilità tecniche (lato sinistro di ogni gradino) e richiede ai tutor di padroneggiare differenti abilità gestionali (lato destro di ogni gradino). La barra dell’interazione che corre lungo il lato destro della “gradinata” visualizza l’intensità di interazione che ci si può aspettare dai partecipanti ad ogni stadio.

Con supporto tecnico, tutoraggio e motivazione adeguati ogni partecipante alla formazione online può raggiungere la sommità di questa gradinata. Ovviamente, ci saranno grosse differenze per quanto riguarda i tempi di percorrenza, legati a molti altri fattori che vedremo di seguito più nel dettaglio.

Lo studente online

Passare da studente tradizionale a studente online implica l’assunzione di un ruolo²² nuovo. Con studente online intendiamo fare riferimento ad uno stu-

²² In questo lavoro con il termine “ruolo” intendiamo riferirci al concetto sociologico, cioè a quell’insieme di requisiti comportamentali associati a una certa posizione sociale in un gruppo, in un’organizzazione o nella società. Da questo punto di vista, quindi, le aspettative legate al ruolo sono dettate dalla struttura sociale e con il termine “socializzazione” ci riferiamo al processo attraverso il quale una persona apprende le caratteristiche del proprio gruppo e gli

dente che partecipa ad un ambiente d'apprendimento virtuale e asincrono che sfrutta le tecnologie messe a disposizione da Internet per accedere all'informazione e creare comunità di apprendimento e di discussione. Come qualsiasi processo sociale la creazione di un'identità di ruolo dipende dalle forze sociali che permetteranno all'identità sociale di emergere. Un elemento critico per la creazione dell'identità legata al ruolo sociale dello studente online è la partecipazione ad una comunità di apprendimento²³ (cfr. cap. 6). Il C.S.C.L. (cfr. 5.3) è un sistema flessibile e aperto che necessita il ripensamento del ruolo dello studente, a causa della sua complessità interattiva: gli studenti devono apprendere nuovi protocolli di comportamento, notevolmente differenti rispetto a quelli delle conversazioni spontanee in presenza. Per progettare esperienze di apprendimento online significative è fondamentale tenere in debita considerazione questo elemento.

Il ruolo assunto dallo studente online è contemporaneamente di indipendenza e di interdipendenza. Questo ruolo e le responsabilità che vi sono associate riflettono standard molto alti che si avvicinano maggiormente, rispetto a quelli della classe tradizionale, alla vita fuori dalla classe. Dal punto di vista educativo questo è un grosso vantaggio perché si richiede allo studente di diventare autonomo nella gestione del proprio apprendimento e di imparare ad imparare. Tuttavia queste sfide e questi cambiamenti di ruolo devono essere compresi e gestiti con oculatezza, se vogliamo che l'esperienza degli studenti in una comunità di apprendimento sia positiva.

Se si tratta di ruoli di lunga durata le persone di solito avviano un "role-taking", cioè una forma di apprendistato del comportamento: attraverso l'osservazione e l'imitazione dei ruoli-modello la persona arriva a riconoscere ed assumere gli atteggiamenti previsti dai ruoli. Qualora invece non vi siano modelli disponibili, le persone avviano un "role making", attraverso il quale creano il ruolo che sono chiamate ad interpretare. Nella maggior parte dei casi la condizione di studente online rientra in questa seconda evenienza. In particolare, per essere uno studente online, è necessario aggiungere alle competenze "tradizionali":

- accettazione, conoscenza, dimestichezza con la tecnologia;
- capacità di gestire nuovi modi e ritmi di comunicazione con gli insegnanti, i pari e il personale amministrativo;
- maggiori livelli di autonomia nello studio;
- collocazione del nuovo tipo di apprendimento nel tempo e nello spazio.

atteggiamenti, i pensieri, i valori e le azioni che questo gruppo reputa appropriati per i propri membri.

²³ Interessante a questo proposito l'articolo esplorativo di Garrison et al. (2004) che si pone l'obiettivo di delineare un modello di creazione e "accomodamento" del ruolo di studente online all'interno delle comunità di apprendimento. Lo studio è però ancora a livello iniziale.

La normalizzazione di un ruolo richiede lo sviluppo di competenze appropriate alla struttura, ai valori e alle azioni della comunità. Questo processo di socializzazione avviene attraverso la guida della comunità e fornisce opportunità di accomodamento in itinere. Tuttavia, in questo processo, è fondamentale anche la figura dell'insegnante che deve esplicitamente comunicare allo studente quali sono i requisiti del ruolo che deve assumere.

L'insegnante online (tutor)

Il tutor online è una figura formativa ancora ampiamente sconosciuta, in particolar modo in Italia, dove non esiste nessun riferimento normativo che ne legittimi in alcun modo la presenza, in nessun ambito educativo. Si tratta però di una figura sempre più ampiamente diffusa, anche se non tutti i progetti di formazione online prevedono la sua presenza: a volte infatti può essere sostituito da "software tutoriali", che guidano lo studente e forniscono risposte meccaniche ai suoi input.

Con tutor online (Banzato, 2002: 266) intendiamo invece riferirci ad una persona che gestisce, attraverso il computer, classi di studenti all'interno di

(modelli complessi centrati sull'allievo) in cui sono previste l'organizzazione e la realizzazione di gruppi di lavoro cooperativi e collaborativi.

Se si vanno a vedere le cause per cui un corso online è avvertito come insoddisfacente da parte del frequentante nella maggior parte dei casi troviamo delle ragioni legate alla figura del tutor. In particolare possiamo vedere che i motivi di maggiore frustrazione per uno studente online sono:

- la mancanza di input da parte del tutor;
- la lentezza delle sue risposte e del suo feedback in generale;
- la mancanza di incoraggiamento.

Questi elementi sono strettamente collegati alla "ansia da comunicazione" prodotta dalla natura asincrona del mezzo (cfr. *f*) che può fare intercorrere intervalli anche di alcuni giorni fra l'invio del messaggio da parte dello studente e l'accusa di ricezione da parte del tutor. Il ruolo principale del tutor in un web-forum è quindi quello di supportare la discussione disciplinare, fornendo guida e incoraggiamento agli studenti quando necessario o integrando il materiale di studio quando la situazione lo richiede. È inoltre importante che dia feedback veloce e regolare.

Gi studi nel settore non riescono però a dare delle indicazioni univoche ai tutor sui requisiti del loro ruolo sociale online (Davie, 1989; Mason, 1991; Berge e Collins, 1995; Berge, 1995; Paulsen, 1995; Harasim et al., 1995; Rossman, 1999; Palloff e Pratt, 2003; Salmon, 2003), in quanto le variabili

legate al gruppo classe e ai tempi sono molto numerose ed esigono dal tutor uno sforzo continuo di adattamento e di flessibilità. L'accordo generale è però raggiunto nell'affermare che le competenze tecniche del tutor (pur essenziali) sono comunque di secondaria importanza rispetto alle sue competenze sociali, la maggior parte delle quali non sono specifiche della C.M.C., ma sono quelle richieste a tutti i facilitatori, moderatori o comunque a chiunque si trovi a gestire dei gruppi di lavoro. Essenziale in tal senso è l'abilità di rendere coscienti i membri del gruppo che le loro esperienze personali costituiscono elementi preziosi per il contributo alla discussione e quindi innescare un meccanismo di fiducia in se stessi e negli altri (Kaye, 1992).

Una trattazione più approfondita e più legata all'apprendimento collaborativo viene riportata in 6.4.2, nell'ambito della presentazione delle comunità come contesti di apprendimento.

c) *E: Ends, scopi della comunicazione nella formazione in Rete*

Il problema affrontato (definito da Rivoltella come “deriva relazionale della comunicazione”) in *d*) ci permette di introdurre un altro problema legato alla C.M.C., quello della *qualità del feedback* o della *pertinenza del feedback* rispetto ai compiti che la comunità telematica si è assegnata. Nell'ambito di un'attività formativa online uno dei rischi più sentiti è quello dell'innescarsi di discussioni non pertinenti rispetto al tema del messaggio centrale, discussioni che possono distogliere completamente l'attenzione del gruppo dall'argomento prestabilito oppure che possono personalizzare la discussione fra due membri del gruppo escludendo gli altri.

Al di là dell'argomento è però fondamentale che i partecipanti sappiano produrre messaggi che per *frequenza* e *lunghezza* siano compatibili con le modalità e le finalità della C.M.C.

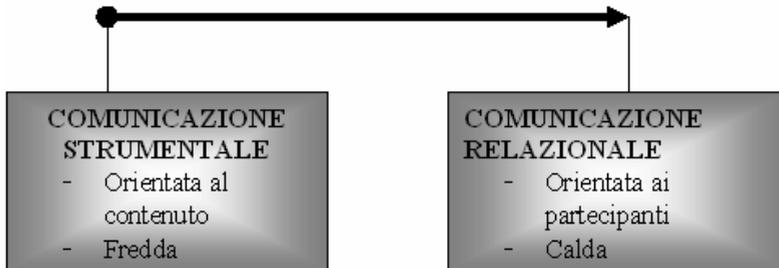
Chiaramente, nel definire gli scopi della comunicazione formativa online entrano in gioco anche le motivazioni che spingono gli studenti a frequentare il corso, il loro background sia culturale che tecnologico e gli obiettivi che l'agenzia formativa si pone. Fondamentale è quindi il modello formativo che si intende porre alla base della formazione in Rete in quanto da esso discenderanno non solo i contenuti disciplinari, ma anche le modalità di gestione della formazione e l'intera progettazione dell'ambiente di apprendimento.

d) *A: Atti della comunicazione nella formazione in Rete*

Come visto in 3.1, i paradigmi attraverso cui viene analizzata la comunicazione sono due: il paradigma relazionale (che mette l'accento sull'aspetto di negoziazione fra i partecipanti all'atto comunicativo) e il paradigma informativo (che mette invece l'accento sul contenuto dello scambio comunicativo).

Questi due paradigmi non sono completamente scissi fra di loro, ma si pongono su un *continuum* che può essere rappresentato come nella Figura 19.

Figura 19: *Continuum* della comunicazione nei gruppi



L'efficacia del processo comunicativo in ambito formativo dipende dalla capacità dei membri del gruppo di attivare entrambe queste modalità di comunicazione, in quanto né una comunicazione unicamente strumentale, né una comunicazione unicamente relazionale presentano caratteristiche di pragmaticità, trasparenza, situazionalità adatte a conseguire scopi formativi.

I rischi di eccesso, in una direzione o nell'altra, si presentano particolarmente enfatizzati quando si implementa la C.M.C. in esperienze di lavoro collaborativo o cooperativo. La scarsità di codici di cui dispone la C.M.C. potrebbe infatti indurre i partecipanti a sovraccaricare i messaggi di "correttivi" emozionali, come emoticons, esclamazioni, registri molto colloquiali, rischiando così di perdere di vista gli obiettivi strumentali cui è finalizzata la comunicazione. D'altra parte, modelli di comunicazione rigorosamente centrati sull'oggetto, che non lasciano spazio all'espressione della soggettività, si possono rivelare altrettanto dannosi per l'efficienza dello scambio comunicativo, in quanto inibiscono la nascita del senso della comunità di lavoro e dei contributi creativi dei singoli partecipanti²⁴. Que-

²⁴ Interessante a questo proposito la natura diversa delle indicazioni fornite ai tutor online dai vari autori. Alcuni di loro (citiamo Banzato, 2002: 295-296) ritengono che sia necessario "avere molta cura nella scrittura di [questi] messaggi anche sotto l'aspetto lessicale e sintattico (evitare gli errori: i corsisti vi giudicheranno anche per come scrivete)". Altri invece (citiamo Davie, 1989: 82), per favorire la creazione di un clima disteso e accogliente, fanno interventi brevi (al massimo una o due schermate), cercano di evitare formattazioni ricercate per le risposte e addirittura commettono deliberatamente alcuni errori di battitura nel testo del messaggio, in quanto "le aspettative, per i messaggi individuali, è che siano simili alla comunicazione verbale [...] e quindi non ci aspettiamo la perfezione". Crediamo che queste diverse indicazioni derivino dalla differente appartenenza culturale del pubblico cui i messaggi dei tutor sono rivolti nelle intenzioni degli autori sopraccitati: il pubblico italiano è molto attento alla correttezza e alla accuratezza del testo scritto, anche nei momenti di interazione informa-

sto fenomeno può risultare particolarmente pericoloso in quanto, secondo Wallace (1999: 116)

affinché il lavoro di gruppo abbia successo, i singoli partecipanti devono fidarsi l'uno dell'altro. Nelle situazioni faccia a faccia questa fiducia nasce quando i collaboratori cominciano a conoscersi e imparano a valutare e a rispettare i contributi altrui al lavoro comune. [...] I membri di un gruppo animato da simili sentimenti di fiducia non devono preoccuparsi di tallonare persone sulla cui attività o puntualità non possono contare; non hanno bisogno di perdere tempo in controlli e ammonimenti, ma possono dedicare tutte le loro energie al lavoro e alla produttività.

Focalizzando l'attenzione sulla formazione degli insegnanti di lingue in Internet dobbiamo prendere in considerazione anche la conoscenza della lingua (nativa o non nativa) di cui è portatore ciascun partecipante. Ovviamente, avvalersi di una lingua che non si padroneggia completamente può portare a delle situazioni di frustrazione, in quanto ci vuole molto tempo per formulare messaggi che devono avere una "risonanza" pubblica e che, forse, non riescono a riprodurre in maniera articolata il complesso pensiero del partecipante. A queste difficoltà, di carattere strettamente linguistico, si aggiungono quelle di natura "microlinguistica", legate cioè al linguaggio professionale che la comunità in formazione sta cominciando ad adottare. In questo contesto qualsiasi comunicazione che focalizzi la sua attenzione sulla lingua è destinata inevitabilmente a fallire e a determinare inibizione e chiusura nei partecipanti non madrelingua o comunque con minore padronanza linguistica. È fondamentale che il tutor orienti sempre l'attenzione al contenuto, offrendo così a tutti la possibilità di fare pratica di "comunicazione professionale" nell'ambito ristretto e rassicurante del gruppo (Stacey, 1999).

e) K: Keys, chiavi della comunicazione nella formazione in Rete

Le diverse modalità con cui l'utente accede al luogo deputato alla formazione online fanno innescare quelle dinamiche che abbiamo classificato nel paragrafo *e)* come "chiavi psicologiche" della comunicazione nella Rete e che possiamo più genericamente definire come *socialità*, cioè (Devoto – Oli 2000):

le, il pubblico anglosassone, specialmente nord-americano, è invece più rivolto alla funzione (pragmatica) del testo e potrebbe essere inibito da una richiesta (anche se non esplicita) di perfezione nell'espressione delle proprie idee fin dal principio. Nella lingua italiana permane un legame più stretto fra lingua scritta-codice formale/lingua orale-codice informale (cfr. variazioni diafasiche e diamesiche della lingua italiana contemporanea in Santipolo, 2002: 112 e segg.).

il complesso dei rapporti connessi al fatto di appartenere a una stessa società; la coscienza di tali rapporti e spec. dei doveri che questi comportano.

I rapporti che nascono in una situazione formativa della C.M.C. sono legati ai fenomeni di relazione che si instaurano fra i partecipanti a una discussione e sono strettamente condizionati dalle caratteristiche della partecipazione di ciascuno. I problemi principali che si possono riscontrare in questo ambito sono quelli legati al *conflitto* e alla *leadership*. Come visto in *e)*, la C.M.C. non relativizza l'importanza della leadership, né inibisce i conflitti: piuttosto tende a riprodurre (se non a enfatizzare) le dinamiche che abitualmente si verificano in presenza.

f) I: Instruments, strumenti della comunicazione nella formazione in Rete

Nel caso della C.M.C. il medium acquista due potenzialità fondamentali:

- può avvalersi di più linguaggi;
- può interagire con l'utente.

Si trasforma, quindi, da strumento nelle mani del formatore a potenziale sostituto del formatore stesso. Questo induce, paradossalmente, a riflettere con maggiore precisione sul ruolo del docente proprio quando se ne può fare a meno: per procedere alla realizzazione di "docenti virtuali" bisogna disporre di modelli che rappresentino e rendano oggettivi sia il sapere che la prassi didattica.

Fra i cambiamenti introdotti dalla C.M.C. ci sono anche la creazione di classi virtuali (con modalità di gestione sincrone e asincrone) e il supporto a nuove relazioni di scambio tra l'insieme dei soggetti coinvolti tramite attività e strategie didattiche di tipo collaborativo.

L'analisi degli strumenti messi a disposizione dalla tecnologia telematica prenderà le mosse proprio da queste considerazioni, cioè dal modo in cui questi strumenti incidono sulla modalità di comunicazione formativa messa in atto.

Riprendendo quanto visto in *f)* possiamo ribadire la distinzione fra comunicazione scritta e comunicazione orale, sottolineando come, attualmente, gran parte della formazione via C.M.C. avvenga ancora attraverso l'interazione scritta. Si parla infatti di *text-based communication*.

In 5.1 vediamo quali caratteristiche viene ad assumere la C.M.C. proprio in seguito alla prevalenza della comunicazione scritta (priva di qualsiasi tratto sovrasegmentale, di messaggi extra- e para-linguistici) e all'assenza di altre forme di comunicazione.

In questo paragrafo ci soffermiamo sulle implicazioni che l'uso prevalente della comunicazione scritta può avere in un ambiente di apprendimento virtuale.

Una delle domande fondamentali che chi lavora in questo ambito si pone è: “La povertà di segnali legata al codice scritto abbassa anche la qualità dell’apprendimento?”.

La questione è sicuramente molto complessa, ma la comunicazione scritta offre anche diversi vantaggi.

Innanzitutto lascia tempo per riflettere, specialmente quando si tratta di comunicazione asincrona, e per questo motivo può essere preferita alla comunicazione orale quando l’obiettivo è apprendimento cognitivo di ordine superiore. La natura riflessiva e esplicita della parola scritta incoraggia la disciplina e il rigore nel pensiero e nella comunicazione.

La formazione online può essere condotta attraverso vari strumenti di comunicazione (posta elettronica, chat, messengerie istantanee, web-forum, newsletter, ecc.) ma per non disperderci in una disamina che trova ottime descrizioni nella letteratura italiana (Trentin 1998, 2001, 2004; Calvani e Rotta 1999, 2000; Banzato, 2002) ci soffermiamo sullo strumento del *web-forum*²⁵.

Il web-forum è uno strumento di comunicazione telematica che permette a chiunque sia dotato di computer e connessione ad Internet di pubblicare un messaggio su uno spazio web condiviso e di leggere e commentare i messaggi spediti da altri utenti. Il web-forum può graficamente presentarsi semplicemente come una schermata in cui i vari messaggi vengono collocati in ordine cronologico, oppure può avvalersi di tecnologie più sofisticate, che permettono anche di evidenziare i legami fra i vari messaggi (ad esempio, le risposte e i commenti compaiono “attaccati” al messaggio cui si riferiscono).

Anche avendo a disposizione strumenti di comunicazione sincrona nella maggior parte dei casi gli utenti preferiscono gestire gli scambi in modo asincrono per non avere vincoli temporali. In questo modo anche persone che non possono collegarsi contemporaneamente possono comunicare facilmente fra di loro in quanto i messaggi sono conservati nella memoria del server e ciascuno può accedervi nel momento per lui più idoneo. L’uso dello strumento di comunicazione asincrona (web-forum) lascia moltissimo tempo per ripercorrere e rielaborare individualmente e socialmente le informazioni oggetto di discussione²⁶.

²⁵ Nella letteratura italiana abbiamo trovato molti termini per definire questo strumento: computer conferencing (Trentin, 2001), bacheca elettronica o *e-board* (Trentin, 1998; 2004), forum Web o B.B.S., Bulletin Board System (Calvani e Rotta, 2000), forum elettronici, forum online, bacheca elettronica (Calvani e Rotta, 1999), newsgroup (Borello e Baldi, 2003), forum o web-forum (Banzato, 2002). Abbiamo utilizzato qui e altrove, per omogeneità, il termine “web-forum” che ci è sembrato sintetico e allo stesso tempo inequivocabile. Abbiamo usato questo termine sia per riferirci alla tecnologia informatica che allo spazio web che essa genera e individuabile come pagina di Internet.

²⁶ Questa caratteristica rende la comunicazione asincrona estremamente utile e interessante quando gli scambi avvengono in una lingua che non è lingua materna per il partecipante (Chi-

Tuttavia, osservando le interazioni di un web-forum, si possono rilevare solo le manifestazioni di presenza cognitiva che i partecipanti decidono di rendere visibili nella conferenza. Molti fattori possono inibire la qualità e la quantità della partecipazione dello studente e quindi il testo scritto è un riflesso parziale dell'apprendimento che ha avuto luogo nella comunità di pratica.

Le discussioni nei web-forum normalmente si organizzano attorno a temi precisi, scelti dal gruppo e animati, spesso, da uno dei partecipanti, il cui compito consiste nel contestualizzare i dibattiti, favorire lo svolgimento democratico degli scambi, incoraggiare la partecipazione di tutti in un clima sociale sereno e, se il gruppo si è posto uno scopo, aiutarlo a raggiungerlo.

Nato come "attrezzo" da ufficio per facilitare lo scambio di informazioni e la presa di decisioni all'interno di gruppi di lavoro, il web-forum è stato rapidamente adottato dal mondo educativo, in qualità di strumento dotato di un vasto potenziale pedagogico. Numerose agenzie di formazione a distanza hanno iniziato ad utilizzarlo fin da subito, sperando in questo modo di superare gli impasse e gli ostacoli che caratterizzavano la formazione a distanza tradizionale²⁷.

In effetti, il web-forum presenta delle valenze che lo rendono interessante per la formazione a distanza in quanto, secondo Henri (1991: 3)

sul piano pratico il web-forum offre numerosi vantaggi, come la rottura dell'isolamento, la rapidità e la flessibilità della comunicazione, lo svolgimento ininterrotto della comunicazione del gruppo senza alcun vincolo di tempo e di spazio. Sul piano pedagogico, il web-forum offre la possibilità di arricchire il processo di apprendimento, ponendo gli studenti uno di fronte all'altro e invitandoli a partecipare alle attività del gruppo.

Infatti, considerata la sua natura asincrona, il web-forum permette allo studente di riflettere sul contenuto, di fermarsi su un commento particolare, di rileggere o di fare riferimento in ogni momento a un passaggio della discussione che reputa particolarmente importante. Il salvataggio dei messaggi sul server o nello hard-disk del proprio computer offre la possibilità di rivedere gli scambi sullo schermo o di stamparli e di procedere ad un'analisi rigorosa del testo.

Rispetto agli incontri in presenza, il web-forum offre alcuni indiscutibili vantaggi:

- lascia agli studenti un tempo di analisi e di reazione più lungo;

ckering e Ehrmann, 1996: 2). Nell'ambito specifico delle lingue straniere, quindi, questo tipo di comunicazione è un'ottima "via di mezzo" fra lo scambio in presenza (estremamente ansiogeno) e lo scambio scritto tradizionale (poco motivante).

²⁷ Per una storia dettagliata dello sviluppo della F.a.D. (Formazione a Distanza) dai primi corsi per corrispondenza alle università virtuali si veda Trentin, 2001.

- genera una dinamica di interazione che permette a tutti di esprimersi, senza lotte per poter prendere la parola (o toglierla agli altri) o situazioni ansiogene per gli studenti più timidi;
- fa reagire gli studenti al contenuto del messaggio piuttosto che agli attributi dell'autore del messaggio, come l'età, l'apparenza fisica e lo statuto, ecc. (cfr. *b* e la costruzione dell'identità nella C.M.C.).

Rispetto ai media per la formazione a distanza di massa orientati prevalentemente all'autoformazione, il web-forum, permettendo l'interazione fra studenti e fra studenti e formatore, rompe l'isolamento e stimola la partecipazione. Questa interattività che si viene a creare avrebbe, secondo alcuni autori (Harasim, 1987; Clement e Nastasi, 1988; Harasim et al., 1995), effetti molto positivi sull'apprendimento, in quanto:

- favorisce lo sviluppo cognitivo: gli studenti sono posti in un ambiente in cui si incontrano concetti e punti di vista differenti, generando conflitti cognitivi che portano a una costruzione mentale più sviluppata; le interazioni sociali sono considerate essenziali per la crescita cognitiva (cfr. 4.1);
- promuove la creazione di un gruppo di lavoro intellettuale che possiede una propria energia e produce delle performance superiori rispetto a quelle realizzate dal singolo: il gruppo dispone di un numero più alto di informazioni e può avvalersi di diverse interpretazioni dei fatti e esperienze pregresse;
- introduce una modalità di lavoro collaborativo e cooperativo, in cui i saperi e le esperienze di tutti contribuiscono alla soluzione dei problemi e all'elaborazione del contenuto stesso della formazione; lo studente ha un ruolo attivo, fortemente implicato nel processo di costruzione delle conoscenze.

In effetti, nessun altro strumento di comunicazione telematica permette di avere una tale ricchezza di interazione con così pochi vincoli spazio-temporali.

Come visto nel cap. 4 l'interazione e la partecipazione sono fattori fondanti del processo di apprendimento.

Ma la possibilità di interagire provoca automaticamente interazione? In pratica, sono le caratteristiche dello strumento a generare spontaneamente interazione fra gli utenti, o è necessario prendere in considerazione altre variabili?

Secondo Henri (1991), che ha studiato in maniera specifica il numero e la

natura delle interazioni²⁸ che avvengono in un web-forum per la formazione a distanza, la discussione on-line genera:

- *scambi di tipo monologico* (un messaggio indipendente che sembra avere lo scopo di chiarire le idee all'emittente attraverso l'esposizione della propria posizione agli altri studenti/formatori);
- *scambi di tipo dialogico* solo qualora ci sia l'intervento del formatore a commento, risposta, integrazione del messaggio dello studente.

Sembra quindi che l'apprendimento che si attua attraverso il web-forum derivi dall'intersezione di due processi complementari:

- un *processo di interazione* fra pari e con i formatori;
- un *processo di dialogo interiore* che si avvia a partire dal contenuto disciplinare del corso di formazione e dal contenuto delle discussioni.

Questo secondo processo, se si attualizza nella pubblicazione di messaggi nel web-forum, dà origine a interventi di tipo monologico, isolati, che consentono allo studente di verificare la costruzione delle proprie conoscenze.

Verificata quindi la profonda differenza esistente fra l'interazione via web-forum di un gruppo di lavoro e quella di un percorso formativo, è necessario passare all'individuazione di strategie di gestione che permettano di ottimizzare le funzioni del web-forum in ambito didattico in sintonia con i presupposti che stanno alla base delle teorie dell'apprendimento evidenziate nel cap. 4.

Secondo Rourke et al. (2001a: 3) l'importanza e la validità del web-forum nel condurre la formazione a distanza sono innegabili, ma è di fondamentale priorità:

- (a) sviluppare metodi di ricerca che esplorino la natura dell'insegnamento e dell'apprendimento in questi ambienti; (b) applicare questi strumenti a contesti autentici; e (c) usare i risultati per sviluppare modelli educativi che utilizzino questa tecnologia in modo efficace.

²⁸ Henri rende operativa la definizione di interazione data da Bretz, il quale distingue tre livelli di interazione:

- l'interazione vera e propria (scambi fra emittente e ricevente con ruoli interscambiabili e interagenti senza alcun copione predefinito);
- la quasi-interazione (scambi fra emittente e ricevente senza ruoli interscambiabili e interagenti sulla base di un copione predefinito);
- l'interazione simulata (scambi uomo-computer).

Nell'analisi della comunicazione che avviene nei web-forum Henri ritiene che si possano ritenere vere e proprie interazioni gli scambi che prevedono almeno tre messaggi, mentre si considerano quasi-interazioni gli scambi che prevedono solo due messaggi (di solito uno dello studente e uno del formatore).

La sfida con la quale si confrontano i formatori al giorno d'oggi è la creazione di una comunità d'indagine in un ambiente virtuale come il web-forum. La natura della comunicazione in un web-forum può essere collaborativa, ma è molto differente dalla comunicazione faccia a faccia e sinora le esperienze di utilizzo del web-forum come strumento educativo sono talmente poche che non è possibile valutare il suo impatto sulla qualità dell'apprendimento.

È certamente vero che sono la progettazione educativa e il modo in cui si utilizza la tecnologia per creare ambienti di apprendimento a determinare la qualità dei risultati dell'apprendimento, ed è altrettanto vero che le tecnologie, se opportunamente sfruttate, sono sufficientemente robuste per far fronte ad una vasta gamma di bisogni educativi e di risultati di apprendimento.

Tuttavia è anche vero che la collaborazione non dipende solo dall'abilità dell'utente ma anche dagli strumenti utilizzati e che la tecnologia, inevitabilmente, modella il modo in cui le persone si pongono in relazione fra di loro. È probabile, quindi, che diversi media abbiano diversi potenziali nello sviluppo delle varie componenti dell'azione educativa. Come notano Gunawardena et al. (2001: 3)

Lo sviluppo di metodologie appropriate per valutare la miriade di forme di apprendimento online in costante evoluzione costituisce una sfida critica per i formatori a distanza. La natura aperta dell'apprendimento online, i molteplici filii di discussione e la fluidità dei modelli di partecipazione richiedono nuovi modi di pensare la valutazione.

Rifacendoci quindi a Borello e Baldi (2003: 180-181) riteniamo che progettare interventi formativi supportati dalle tecnologie di Rete significhi

fare i conti non solo con la FaD on line [...] ma anche con le potenzialità che l'apprendimento in rete (collaborativo) e via rete rende disponibili per integrare le fasi tradizionali d'insegnamento in presenza con supporti alle attività di autoapprendimento, di ricerca, d'informazione, di applicazione sul luogo di lavoro delle conoscenze trasmesse, tutte basate sulla "comunità in rete". Si tratta, quindi, di plasmare l'insieme dei servizi on line di supporto e le nuove expertise necessarie rispetto ai processi di insegnamento-apprendimento che caratterizzano ogni specifico contesto, verificando come questi processi e lo stesso "clima" dell'organizzazione di riferimento possano essere migliorati dall'uso delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

g) N: Norme della comunicazione nella formazione in Rete

La comunicazione in Rete per scopi formativi si avvale delle stesse regole viste per la C.M.C. (cfr. g). Spesso però gli studenti di un corso online sono alla loro prima esperienza di frequentazione degli ambienti virtuali, special-

mente se ci riferiamo alla formazione degli insegnanti. Meno i partecipanti sono abituati all'interazione online, più è necessario definire regole in modo esplicito in quanto molto spesso queste non sono né conosciute né tanto meno padroneggiate dagli utenti, che sommano le difficoltà tecniche alle difficoltà legate al canale comunicativo.

Nella formazione in Rete può inoltre capitare con una certa frequenza di avere a che fare con persone provenienti da paesi diversi che posseggono quindi codici di comportamento differenti e interagiscono seguendo norme completamente diverse. L'utilizzo di un codice linguistico unitario può fare da veicolo per i contenuti, ma non garantisce un'uniformità di background che permetta di dare per scontata la condivisione delle norme comportamentali di base, tanto meno quando esse sono veicolate da uno strumento così poco conosciuto come la Rete.

Secondo Palloff e Pratt (1999: 23) si possono costruire comunità virtuali coscienti attraverso l'iniziazione dei partecipanti a discussioni sugli obiettivi, l'etica, gli stili di comunicazione, ecc., cioè sulle norme. Nell'ambiente virtuale, infatti, queste norme negoziate in modo collaborativo sono un fattore ancora più cruciale che nei gruppi in presenza, in quanto costituiscono le fondamenta su cui la comunità viene a costruirsi. In un gruppo in presenza possono essere assunte delle regole in modo implicito, senza che vi sia discussione (cfr. 3.2 punto g), in un gruppo virtuale invece queste regole devono essere definite esplicitamente, in modo aperto, proprio per la mancanza dei segnali extra- e para-linguistici. In un contesto di apprendimento in Rete diventa quindi un compito essenziale del tutor promuovere la discussione delle regole, anche attraverso la provocazione di conflitti che possano portare il gruppo verso una migliore definizione di ruoli e obiettivi.

h) G: Generi della comunicazione nella formazione in Rete

I generi della formazione in Rete coniugano quanto visto prima per i generi dell'atto formativo e per i generi della C.M.C. dando origine a un insieme di testi che potremmo genericamente chiamare i "materiali" della formazione.

In un corso tradizionale esiste normalmente una forte distinzione tra il libro di testo adottato per il corso, i materiali integrativi che l'insegnante utilizza (video, audio, supporti grafici di vario genere), la voce dell'insegnante (che si può tradurre in appunti) e la voce dei compagni (che di solito non viene tradotta in appunti). In un corso online tutti questi "materiali" si sommano e si accavallano, dando origine ad un "paniere" formativo dal quale lo studente può e deve attingere per la frequenza e il superamento del proprio percorso di apprendimento. Molto spesso però allo studente mancano le competenze per sfruttare in pieno questi materiali ed egli si basa sulle proprie esperienze "tradizionali" di frequenza, in cui (specialmente nel contesto

italiano) veniva dato grande peso allo scritto “ufficiale” (il libro di testo, identificato molto spesso con il sapere imm modificabile), un certo peso all’orale “ufficiale” (la voce del professore, spesso sacerdote degli scritti imm modificabili) e un peso del tutto irrilevante agli scritti “non ufficiali” (testi complementari, spesso fotocopie di giornali o di altro materiale con scarsa “dignità” scientifica) e agli orali “non ufficiali” (le voci dei compagni e dei colleghi).

In un ambito di formazione in Rete invece, probabilmente proprio perché tutto è scritto, si assiste ad un riequilibrio del valore delle fonti e ad una equiparazione della validità dei materiali. Lo studente è spesso affaticato da questo sovraccarico di letture e scritture, cui sicuramente non era abituato in un contesto formativo tradizionale, e impiega gran parte della sua formazione iniziale ad orientarsi in questo coacervo di generi totalmente nuovi: gli interventi del tutor, gli interventi dei compagni, gli esempi di attività proposti dai colleghi, i link a siti esterni, i testi predisposti da esperti del settore, le mappe cognitive proposte dal tutor per orientarsi nella disciplina, ecc.

Anche per chi gestisce la formazione online è ancora difficile cogliere quale genere possa essere maggiormente efficace per lo sfruttamento a distanza e studi in tal senso (Calvani e Rotta, 2001; Banzato, 2002; Trentin, 2004) dimostrano che esiste ancora una notevole incertezza sulla progettazione di percorsi di apprendimento e i relativi “generi” comunicativi. Si parla in senso generico di learning object per definire in senso lato tutti i materiali che possono entrare a far parte dei percorsi di apprendimento e chiaramente la loro natura varia a seconda del progetto educativo che regge la proposta formativa, del supporto informatico a disposizione, delle abilità tecniche di chi gestisce la formazione, dei contenuti disciplinari, ecc.

5.3 La formazione collaborativa in Rete - Computer Supported Cooperative Learning (C.S.C.L.)

La formazione in Internet sta subendo importanti cambiamenti anche per quanto riguarda le tipologie di formazione offerte.

Le tecnologie per l’e-learning utilizzate nel passato, e in gran parte anche oggi, sono prevalentemente basate sulle risorse e incentrate sull’interazione uomo-computer. Esse supportano principalmente l’apprendimento individuale, con numerosi vantaggi rispetto alla formazione tradizionale (a distanza o in presenza):

- flessibilità spazio-temporale;
- possibilità di fornire feed-back agli studenti attraverso media interattivi;
- possibilità di avvalersi di processi di valutazione strutturata;

- economicità nella distribuzione del materiale di studio tradizionale ad un gran numero di persone.

Queste tecnologie presentano però anche alcuni svantaggi, prevalentemente legati a:

- perdita di contatto e di interazione con i pari;
- alti costi di avvio e di manutenzione
- necessità di supporto flessibile da parte dei tutor.

In generale possiamo dire che queste soluzioni per l'e-learning mancano di interazione sociale e di coesione.

Questo ha spinto all'elaborazione di nuove piattaforme per l'apprendimento a distanza che focalizzano l'attenzione sul bisogno di apprendimento collaborativo e sui suoi vantaggi nella formazione tradizionale d'aula. Gli approcci che si avvalgono di queste piattaforme cercano di enfatizzare gli aspetti sociali e individuali dell'apprendimento, così come di fornire contenuti in modo significativo.

Con la sigla C.S.C.L. ci si riferisce all'uso di tecnologie software e hardware adeguatamente scelte e/o progettate per supportare i processi di apprendimento in gruppo nei contesti educativi istituzionalizzati.

Il tratto fondamentale del C.S.C.L. è proprio quest'ultimo: pertanto non ci si riferisce a tecnologie che possono essere usate dai membri di un gruppo per portare a termine compiti eseguibili come singoli, bensì a tutte quelle strumentazioni che promuovono la mediazione all'interno del gruppo, la generazione di nuove idee, la discussione critica o la stesura collaborativa di testi.

È possibile progettare un contesto educativo che promuova l'apprendimento di gruppo usando i comuni strumenti informatici (web-forum, lavagne condivise, ecc.) oppure creando dei sistemi completi dedicati.

Si possono individuare varie tipologie di sistemi per il C.S.C.L., ma possiamo suddividerli in due categorie principali:

- 1) *sistemi C.S.C.L. di livello basso* (trasferiscono i messaggi di posta elettronica fra i membri del gruppo, permettono di creare web-forum o di condividere la visualizzazione di un documento);
- 2) *sistemi C.S.C.L. di livello alto* (convertono le opinioni scambiate in una comprensione condivisa dell'argomento, arrivando fino a creare dei modelli mentali condivisi, come ad esempio mappe concettuali di gruppo).

Il secondo tipo di sistemi C.S.C.L. promuove il pensiero critico nei partecipanti e la comprensione profonda e significativa. Il primo tipo invece si limita a supportare lo scambio di informazioni e produce opinioni condivise. È

compito del formatore trasformare questo apprendimento di gruppo in processi di pensiero critico e significativo.

Per i nostri fini ci interessa presentare in modo particolare il C.S.C.L. che avviene in modalità asincrona, vale a dire sfruttando mezzi che non obbligano gli utenti ad essere collegati alla Rete contemporaneamente. L'apprendimento online in modalità asincrona (A.O.L.) non è semplicemente un mezzo per accedere all'informazione; grazie alle sue caratteristiche di *asincronia* e *connettività* si differenzia da altre tipologie di formazione via Internet e acquisisce un potenziale enorme per enfatizzare la qualità intellettuale degli ambienti di apprendimento. Il nocciolo delle proprietà dell'A.O.L. è la capacità di creare esperienze di apprendimento collaborativo su misura dell'individuo; è quindi possibile avere sia *indipendenza* che *interazione*, nell'ambito di discussioni critiche e spazi di riflessione²⁹.

A differenza dalla comunicazione verbale spontanea dei contesti di apprendimento in presenza, la comunicazione asincrona e prevalentemente scritta dell'A.O.L. sostiene, se non addirittura esige, riflessione. Oltre a fornire il tempo per riflettere, la natura permanente e definitiva della comunicazione scritta permette (o pretende) riflessione per interpretare e costruire significato (cfr. 5.1 punto *f*). In particolare, bisogna prestare attenzione al fatto che l'A.O.L. offre l'opportunità di riflettere sulla (ri)costruzione della conoscenza e monitorare il suo farsi, oltre che di collaborare e gestire il processo di apprendimento.

La sfida per i formatori è capire le proprietà e il potenziale dell'A.O.L., andare oltre il semplice accesso all'informazione e la partecipazione alle discussioni, e focalizzare la propria attenzione sugli aspetti cognitivi del processo educativo.

²⁹ Le proprietà collaborative e riflessive dell'A.O.L. offrono la possibilità di creare un ambiente in cui ci siano presenza sociale e presenza cognitiva (cfr. 6.4). Integrando caratteristiche interattive e riflessive l'A.O.L. permette di potenziare la presenza cognitiva e di creare delle vere e proprie comunità d'indagine.

6.

Apprendimento in comunità

Una caratteristica comune alle teorie che abbiamo presentato nel cap. 4 è quella di promuovere l'apprendimento significativo e il pensiero critico. Dalla ricerca pedagogica sappiamo che gli studenti possono adottare due tipi di strategie di apprendimento:

- 1) *apprendimento superficiale* (a breve termine), quando i contenuti vengono passati in rassegna, memorizzati e “rigurgitati” in occasione delle verifiche o degli esami senza che vi sia integrazione con le conoscenze precedenti degli studenti;
- 2) *apprendimento profondo* (a lungo termine), quando si cerca di sviluppare una comprensione critica dei materiali e la loro integrazione con le conoscenze precedenti degli studenti.

L'apprendimento profondo è promosso dalla partecipazione attiva e dal coinvolgimento affettivo dello studente supportati dall'interazione che avviene in un contesto sociale, come il gruppo di apprendimento. Secondo Lipman (1991) solo nell'ambito dell'apprendimento in comunità una persona può raggiungere i livelli più alti delle abilità di pensiero critico.

Vi è quindi una relazione fra apprendimento profondo, pensiero critico e apprendimento di gruppo o in quella che, secondo la terminologia comunemente accettata negli studi di settore, si definisce “comunità”. Il termine “comunità”, un concetto tradizionalmente geografico e con forti connotazioni rurali, si riferisce ad un'entità che normalmente presenta tre elementi, singoli o in combinazione fra di loro (Conrad, 2002):

- 1) un *insieme di persone* con una particolare struttura sociale;
- 2) un *senso di appartenenza* o “spirito di comunità”;

- 3) una qualche *forma di auto-determinazione*, un tempo puramente basata su criteri geografici.

Attualmente, visto l'avvento delle connessioni telematiche che rompono i limiti spazio-temporali, il termine "comunità" ha perso la connotazione essenzialmente fisica per riferirsi sempre più spesso a delle entità quasi unicamente virtuali.

Gli insegnanti costituiscono una comunità? Quali vantaggi può offrire una formazione offerta e vissuta sotto forma di comunità di apprendimento? Può questa comunità diventare una comunità di pratica permanente, fucina di confronti, narrazioni, esperienze e quindi di formazione continua per gli insegnanti che ne fanno parte?

Rispondere a queste domande è compito arduo, anche perché, sebbene le comunità esistano da tempi immemori, la ricerca in ambito educativo si sta affacciando solo ora a questa dimensione.

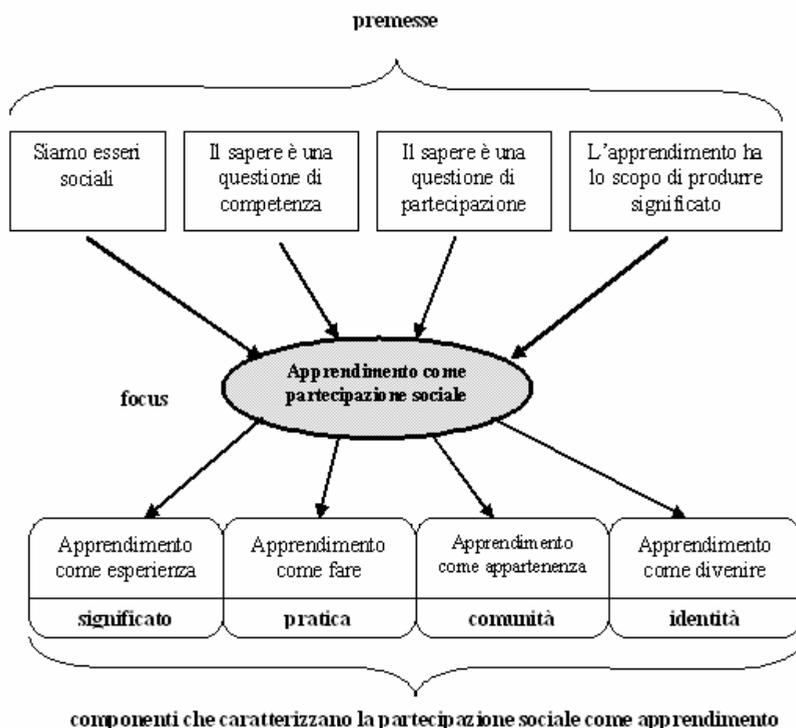
Passeremo in rassegna, nei paragrafi seguenti, le principali teorie e elaborazioni scientifiche che sottostanno ai termini "comunità di pratica", "comunità virtuale", "comunità di apprendimento", per definire poi con maggiore precisione il concetto di "Community of Inquiry", fondamento teorico del framework da noi utilizzato per il nostro studio di caso.

6.1 La comunità di pratica

La paternità del termine "comunità di pratica" è attribuita a E. Wenger (1998) che elabora questo concetto per spiegare la propria teoria dell'apprendimento, inserita nel solco delle teorie sociali, ma che attinge contributi da varie scuole. Non è quindi possibile comprendere cosa si intende per "comunità di pratica" se non si esplicita a priori la teoria sulla natura della conoscenza e dell'apprendimento cui Wenger (1998: 4) fa riferimento¹, riassunta nella Figura 20.

¹ Wenger stesso (1998: 9) sostiene che "è quello che noi pensiamo dell'apprendimento ad influenzare i luoghi in cui noi riconosciamo l'apprendimento". Se riteniamo che apprendere significhi immagazzinare informazioni nel cervello, individueremo come unica modalità di apprendimento la trasmissione di informazioni e la successiva memorizzazione. Se riteniamo invece che apprendere significhi saper usare le informazioni, definiremo apprendimento le strategie che ci permettono di recuperare, integrare, manipolare e reimpiegare le informazioni in nostro possesso. Riconosciamo solo quello che conosciamo.

Figura 20: Teoria dell'apprendimento di Wenger (1998)



Wenger pone alla base della propria teoria sull'apprendimento quattro premesse che reputa fondamentali e che costituiscono l'ossatura ideologica di tutto il suo lavoro:

- 1) tutti noi siamo essere sociali; questo è un aspetto centrale dell'apprendimento;
- 2) la conoscenza è innanzitutto una questione di competenza nei confronti di determinate azioni da intraprendere;
- 3) la conoscenza è anche legata alla partecipazione nella realizzazione e nel perseguimento delle azioni del punto 2; conoscere significa quindi impegnarsi attivamente nel mondo;
- 4) lo scopo ultimo dell'apprendimento è produrre significato, cioè la nostra capacità di attribuire un senso alla nostra esperienza del mondo e al nostro ruolo in esso.

Queste premesse individuano chiaramente l'apprendimento come fenomeno sociale, in particolare come processo di partecipazione alle pratiche di comunità sociali e di costruzione di identità in relazione a queste comunità.

Wenger avverte quindi la necessità di definire con maggiore chiarezza quali sono le componenti necessarie affinché la partecipazione sociale si traduca in apprendimento:

- 1) *significato*, per individuare la nostra abilità di fare esperienza della vita e del mondo in modo significativo;
- 2) *pratica*, per individuare risorse, schemi e prospettive condivise storicamente e socialmente;
- 3) *comunità*, per individuare le configurazioni sociali in cui la nostra conoscenza si definisce come competenza;
- 4) *identità*, per individuare i modi in cui l'apprendimento cambia il nostro modo di essere nel contesto delle nostre comunità.

Il concetto di comunità di pratica viene sfruttato da Wenger come punto d'accesso al framework teorico più vasto di cui fa parte e di cui le componenti elencate sopra sono punti cardinali.

Tutti noi apparteniamo a comunità di pratica, esse sono parte integrante della nostra vita quotidiana: esse sono così pervasive e informali che raramente vengono esplicitate, ma per lo stesso motivo sono anche molto familiari. Il termine può quindi essere nuovo, ma non lo è l'esperienza collegatavi, in quanto l'apprendimento non è un'attività separata dalle altre, bensì è parte integrante di tutte le attività che svolgiamo quotidianamente e coinvolge l'intera persona². Il vero problema, secondo Wenger (1998: 8), è che non possediamo un lessico specifico e condiviso per parlare di questa esperienza così familiare e

un vocabolario adeguato è importante perché i concetti che adoperiamo per attribuire un senso al mondo dirigono sia le nostre percezioni che le nostre azioni.

Cosa definisce quindi il termine “pratica”? Secondo Wenger vivere come umani implica essere costantemente impegnati in un'impresa, essere costantemente protesi al compimento di un'azione. Questo “sforzo” ci porta ad interagire con gli altri e con il mondo e quindi ad imparare, cioè ad individuare delle strategie che ci facilitino il compito. Queste strategie, verificate e confermate socialmente e storicamente, sono le cosiddette “pratiche”, patrimonio della comunità che si è creata per perseguire l'impresa. Affinché la pratica sia fonte di coerenza per una comunità devono essere presenti tre dimensioni:

² Spontaneo il riferimento al modello olodinamico di Titone (1993) che vede l'apprendimento linguistico come fenomeno che coinvolge l'intera persona, non solo la mente come si sarebbe intuitivamente portati a credere (cfr. 3.4.).

- 1) *impegno reciproco* dei partecipanti, che crea le relazioni attraverso le quali raggiungere l'obiettivo prefissato; tali relazioni possono stabilirsi solo se fra i membri c'è diversità, che permette a ciascuno di acquisire una posizione e un'identità uniche, ulteriormente definite e integrate nel corso della pratica³;
- 2) *impresa comune*, vista come risultato di un processo di negoziazione collettiva che crea fra i partecipanti relazioni di responsabilità reciproca⁴;
- 3) *repertorio condiviso* di parole, oggetti, strumenti, immagini, ecc; gli elementi del repertorio possono essere molto eterogenei in quanto essi acquistano coerenza dall'appartenenza ad una comunità di pratica che sta perseguendo la sua impresa comune.

In sintesi, quindi, la pratica è un processo attraverso il quale possiamo fare esperienza del mondo in modo significativo e strutturato negoziando continuamente significati con gli altri membri della comunità. Questa negoziazione è fondamentalmente un processo temporale: sviluppare una pratica significa sostenere l'impegno necessario per realizzare un'impresa abbastanza a lungo per poter condividere apprendimento significativo. In effetti (Wenger, 1998: 86)

Da questa prospettiva, *le comunità di pratica possono essere concepite come storie di apprendimento condivise*. [...] In questo capitolo parlerò prevalentemente dell'apprendimento come una caratteristica della pratica. [c.d.a.]

Questo concetto di pratica non esclude la teoria, ma la ingloba, facendola scheletro del proprio agire; spesso però alle comunità di pratica mancano la consapevolezza della propria pratica e la riflessione. Questo ovviamente non significa che non vi sia apprendimento, bensì che esso rischi di non essere riconosciuto, sostenuto, potenziato e valorizzato in maniera adeguata, arrecando così possibili danni agli individui, alle comunità e alle organizzazioni.

³ Oltre all'impegno reciproco, Wenger individua altri due modi di appartenenza, che sono l'immaginazione e l'allineamento (Wenger, 1998: 173-174). Mentre l'impegno reciproco si inserisce nell'esperienza della comunità di pratica, immaginazione e allineamento danno origine ad altre forme di comunità che contribuiscono alla definizione dell'identità delle persone. Impegno, immaginazione e allineamento non si escludono vicendevolmente ma piuttosto si integrano, originando un framework di analisi dei vari tipi di comunità esistenti e delle loro trasformazioni nel tempo. Wenger (1998: 187) sostiene che "combinandoli efficacemente una comunità di pratica può diventare una comunità di apprendimento".

⁴ Inserendo la comunità di pratica nel contesto scolastico possiamo individuare il "patto formativo" come impresa comune; affinché vi sia effettiva partecipazione degli studenti al conseguimento degli obiettivi educativi è necessario che gli stessi siano oggetto di negoziazione e assunzione di responsabilità reciproche.

La comunità di pratica è una struttura sociale emergente e come tale è, allo stesso tempo, altamente perturbabile e altamente resistente, caratteristiche che ne determinano l'adattabilità. In una struttura emergente la continuità è data dal grado di adattabilità, non di stabilità. Cambiamento e apprendimento fanno quindi parte della natura della pratica: sottovalutare questo principio significa portare la comunità di pratica verso la rigidità e quindi la fine naturale.

6.2 Il concetto di comunità virtuale

Il termine “comunità virtuale” è uno dei più inflazionati nella letteratura legata ad Internet degli ultimi anni. Sono state fornite varie definizioni di questo termine, a seconda del contesto specifico di impiego. Secondo Rheingold (1993: 9) il termine “comunità virtuali” fa riferimento a

aggregazioni sociali che emergono dalla Rete quando un numero sufficientemente elevato di persone si impegna in queste discussioni pubbliche per un tempo sufficientemente lungo, con sufficiente sentimento per formare reti di relazioni personali nel cyber-spazio.

Una definizione abbastanza ampia di Preece (2000) ritiene che le comunità virtuali siano formate da:

- *delle persone* che interagiscono socialmente per soddisfare bisogni, interpretare ruoli, ecc.;
- *un obiettivo condiviso* che fornisce una ragione d'essere alla comunità;
- *alcune linee di condotta* che guidano l'interazione delle persone;
- *dei sistemi informatici* che supportano e mediano l'interazione sociale.

Quali sono le caratteristiche che rendono efficaci e longeve le comunità virtuali? Principalmente due:

- *l'usabilità*, cioè gli standard di progettazione del software utilizzato per la gestione della comunità; il software deve permettere agli utenti di svolgere i propri compiti in maniera semplice e intuitiva;
- *la sociabilità*, legata alla programmazione e all'implementazione delle linee di condotta e di sviluppo, le quali devono essere comprensibili e accettabili per gli studenti e devono perseguire gli obiettivi della comunità; queste linee guida devono prendere in considerazione le regole per diventare membro della comunità, la gestione della privacy e del copyright, la tutela della sicurezza e della libertà di discussione, il rispetto dei turni di parola e dei ruoli sociali, ecc.

Il fatto che online vengano meno coordinate spazio-temporali restrittive offre la possibilità di costruire liberamente il dialogo di gruppo rispettando i propri tempi cognitivi e i luoghi di disponibilità partecipativa.

Se da un lato le comunità virtuali privano la comunicazione delle proprie componenti fisiche, dall'altro incorporano dimensioni altrimenti inesistenti. Le nuove proporzioni dell'interazione virtuale vanno attentamente considerate e rispettate per trasformare questo ambiente in un reale veicolo di educazione.

6.3 La comunità di apprendimento online

Rifacendoci alle caratteristiche della comunità virtuale individuate da Preece (cfr. 6.2) possiamo individuare l'apprendimento come un possibile obiettivo condiviso da una comunità virtuale. Le comunità virtuali offrono numerose opportunità agli studenti, comparabili con gli incontri in presenza e essenziali per i contesti collaborativi. Gli studenti possono scambiare informazioni, lavorare insieme, condividere risorse, commentare il lavoro altrui, ecc. A questo si aggiungono i vantaggi derivanti dall'interazione online, cioè la mancanza di vincoli spazio-temporali, la possibilità di rileggere gli interventi già pubblicati prima di pronunciarsi, la mancanza delle costrizioni psicofisiche legate all'intervento (non c'è gara per alzare la mano, ma nemmeno imbarazzo per i meno estroversi), ecc.

Affinché nelle comunità di apprendimento online non vi sia solo condivisione delle informazioni ma effettivo apprendimento sono fondamentali la figura e il ruolo del moderatore/tutor⁵ (Salmon, 2003).

Alle caratteristiche essenziali individuate per le comunità virtuali (usabilità e sociabilità), le comunità di apprendimento aggiungono altre caratteristiche derivanti dai bisogni specifici di studenti e tutor (Preece, 2000):

- *risorse*: per comunicare con tutti i membri del gruppo, in gruppi più piccoli (sottogruppi), uno a uno, con il tutor; per accedere alle risorse del Web ed effettuare delle ricerche; per svolgere progetti collaborativi e condividere i prodotti, ecc.;
- *guida*: i formatori devono guidare gli studenti efficacemente per portarli ad uno uso creativo di Internet e assicurare loro una ricompensa adeguata dei loro sforzi; per svolgere questa funzione i formatori devono filtrare l'informazione, provarne la correttezza e sorvegliare il flusso comunicativo;

⁵ Per la definizione del moderatore delle discussioni online vedi le Note metodologiche in 0.4.

- *feedback*: il feedback può essere fornito sotto molteplici forme e può provenire dai formatori, dai pari o da entrambi; nel sistema possono esistere anche funzioni di feedback automatico;
- *divertimento*: l'apprendimento è più significativo quando è divertente; incoraggiare la condivisione, l'empatia, lo scambio, il supporto reciproco e la collaborazione, così come scoraggiare l'aggressione e i comportamenti egoistici, sono elementi che possono rendere l'apprendimento più divertente.

È chiaro che c'è una forte differenza fra la comunità d'apprendimento online e il resto di Internet, soprattutto legata al fatto che nella prima manca la libertà di scelta: gli studenti online devono presentarsi all'appello, devono impegnarsi nelle attività proposte, non godono di nessuna forma di anonimato. Secondo Brown (2001) questa situazione particolare crea negli studenti online un maggiore senso di inibizione, legato alla mancanza di anonimato, alla naturale inclinazione sociale ad essere "piacevoli" con gli altri e alla consapevolezza che il programma di apprendimento prevede la frequentazione delle stesse persone per un lungo periodo di tempo. Si crea, in un certo senso, quella che Conrad (2002: 10) definisce la condizione di "cattività" della comunità di apprendimento: gli studenti sono come in un acquario, non possono correre e non possono nascondersi, ma devono continuamente mostrarsi, guardarsi, incontrarsi, nella consapevolezza di essere osservati.

La dimensione sociale nei contributi degli studenti in una comunità di apprendimento è implicita e per questo cercare di separare gli sforzi del gruppo finalizzati alla costruzione della conoscenza sociale dai loro comportamenti sociali collaborativi è difficile e spesso artificiale. Allo stesso tempo, però, i progettisti di corsi online cercano di costruire comunità di apprendimento attraverso architetture sofisticate, intese a supportare il naturale sviluppo delle relazioni. In queste architetture gli studenti sono spinti (e non "tirati") all'interno di una struttura di comunità, in una specie di "matrimonio combinato". Di conseguenza, gli studi sulle comunità di apprendimento ci testimoniano vari livelli di sforzi e di limitazioni nella costruzione della comunità da parte degli apprendenti. Secondo Palloff e Pratt (1999: 23) chi progetta comunità di apprendimento virtuali deve essere estremamente cosciente del fatto che

il modo in cui il mezzo viene usato dipende largamente dai bisogni umani, cioè dai bisogni dei docenti e degli studenti e che questi bisogni sono la ragione primaria per cui si formano le comunità elettroniche.

Nell'educazione a distanza è quindi importante sviluppare il senso di comunità in seno al gruppo di partecipanti per favorire un apprendimento efficace.

In base anche ai principi dell'apprendimento collaborativo (cfr. 4.1.3) i membri devono lavorare insieme, dipendere uno dall'altro, conoscersi meglio attraverso questo processo per conseguire gli obiettivi del corso.

È possibile capire quando e se una comunità d'apprendimento online si sta formando? Pratt e Palloff (1999: 32) individuano alcuni esiti che possono essere considerati indizi favorevoli:

- *interazione attiva*, sia con i materiali che con gli altri partecipanti;
- *apprendimento collaborativo*, evidenziato dalla direzione dei commenti che vanno da studente a studente piuttosto che da studente a tutor;
- *significato costruito socialmente*, evidenziato dall'accordo o dalle domande poste con lo scopo di raggiungere un accordo;
- *condivisione di risorse* fra gli studenti;
- *espressioni di supporto e di incoraggiamento* scambiate fra gli studenti, o espressioni di critica costruttiva nei confronti dei lavori altrui.

Certamente è possibile che si sviluppi una comunità in cui si ha scarso apprendimento ma forti connessioni sociali fra i membri. Per questo motivo è importante che il tutor rimanga sempre impegnato molto attivamente nel processo, per guidare garbatamente, ma fermamente, gli studenti che si smarriscono: il tratto distintivo dell'apprendimento a distanza mediato dal computer è lo sviluppo di una forte *comunità di apprendimento* e non semplicemente di una comunità sociale.

6.4 La Community of Inquiry di Garrison, Anderson, Archer e Rourke

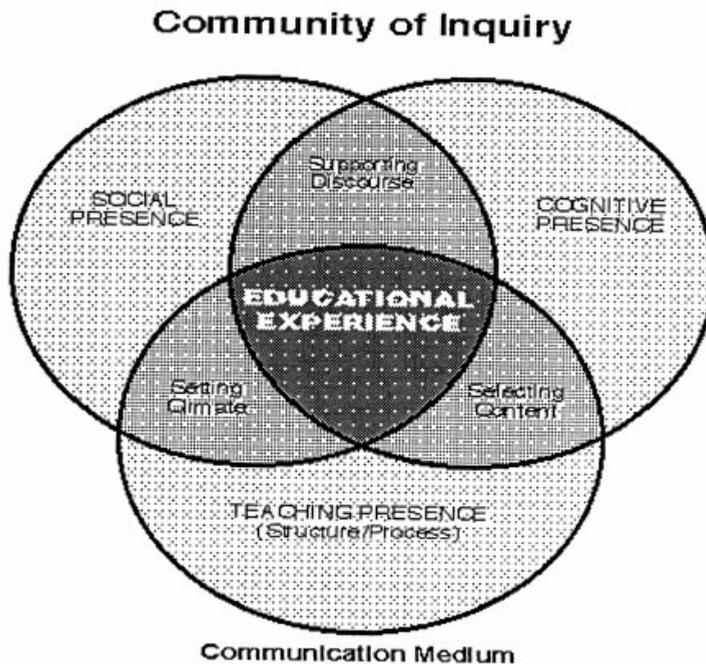
Una comunità d'indagine è un contesto di apprendimento di ordine superiore, che implica la (ri)costruzione dell'esperienza e della conoscenza attraverso l'analisi critica del contenuto disciplinare, l'indagine e il confronto di opinioni (Dewey, 1999).

Garrison et al. (2000) presentano un modello della dinamica di insegnamento e apprendimento (cfr. Figura 21) che mette in luce la facilità e l'abbondanza di interazione resa possibile dall'uso di media come il webforum. In questo modello l'apprendimento profondo e significativo ha luogo in una comunità d'indagine composta da formatori e studenti, partecipanti chiave del processo educativo. Il modello (che per chiarezza nell'esposizione e per distinguerlo da altri modelli affini chiameremo, nell'ambito di questo lavoro, "Community of Inquiry") sostiene che in questa comunità l'apprendimento (esperienza educativa) avviene grazie all'interazione di tre elementi essenziali:

- 1) la presenza cognitiva (cognitive presence)
- 2) la presenza didattica (teaching presence)
- 3) la presenza sociale (social presence).

Questo modello sottende una visione della dinamica insegnamento-apprendimento di tipo costruttivista e collaborativo, in cui l'esperienza educativa, nella sua migliore manifestazione, è un processo di comunicazione collaborativa avente lo scopo di costruire una conoscenza valida e significativa. La collaborazione è considerata un aspetto essenziale dello sviluppo cognitivo, in quanto la cognizione non può essere separata dal contesto sociale.

Figura 21: Il modello della Community of Inquiry (Garrison et al., 2000)



Questi tre elementi essenziali, che verranno descritti nel dettaglio di seguito, si intrecciano fra di loro, come si vede nella Figura 21 e possono essere descritti dagli indicatori raccolti nella Tabella 4.

Tabella 4: Schema di codifica della Community of Inquiry
(Garrison et al., 2000: 3-4)

Elementi	Categorie	Indicatori (solo esempi)
Presenza cognitiva	Evento scatenante	Senso di confusione
	Esplorazione	Scambio di informazioni
	Integrazione	Connessione di idee
	Risoluzione	Applicazione di nuove idee
Presenza sociale	Espressione emotiva	Uso di emoticon
	Comunicazione aperta	Espressione non a rischio
	Coesione di gruppo	Incoraggiamento alla collaborazione
Presenza didattica	Gestione dell'istruzione	Definizione e apertura dei topic di discussione
	Costruzione della comprensione	Condivisione del significato personale
	Istruzione diretta	Focalizzazione della discussione

Questi elementi possono potenziare o inibire la qualità dell'esperienza educativa e i risultati dell'apprendimento.

6.4.1 *La presenza cognitiva*

Il primo elemento del modello è la *presenza cognitiva* (cognitive presence), che Garrison et al. (2000: 4) definiscono come

la misura in cui i partecipanti di qualsiasi particolare configurazione di una Community of Inquiry sono in grado di costruire significato attraverso una comunicazione motivata.

Il concetto di presenza cognitiva, pur se definito nell'ambito del framework della Community of Inquiry, pone le sue basi nella letteratura esistente sul pensiero critico ed è reso operativo dal modello della Practical Inquiry descritto in 7.2.1. La presenza cognitiva è un elemento vitale del pensiero critico, obiettivo auspicabile di un'educazione superiore.

Il pensiero critico⁶ è sia un risultato che un processo:

⁶ Il pensiero critico o "critical thinking" è stato al centro del dibattito educativo degli ultimi vent'anni negli Stati Uniti e, più recentemente, è approdato anche in Europa dove si è innervato sulle ricerche pedagogiche e filosofiche legate al costruttivismo (cfr. 4.1). Il termine "critical thinking" è stato utilizzato e inteso in molti modi diversi che si riflettono sulle varie implicazioni didattiche che ne sono derivate (Hager e Kaye, 1991). Una rassegna delle varie interpretazioni legate al termine "critical thinking" può essere trovata in Garrison (1991: 288-292)

- in termini di *risultato* è più facilmente definibile da una prospettiva individuale, cioè come acquisizione di una comprensione profonda, di abilità e predisposizioni all'indagine critica su argomenti specifici. Valutare la qualità del pensiero critico come risultato in uno specifico contesto educativo è compito dell'insegnante che, in quanto esperto disciplinare e didattico, deve trovare il modo di testare questo processo complesso e accessibile solo indirettamente;
- in termini di *processo* è più facilmente definibile da una prospettiva sociale, che considera la valutazione parte integrante del processo stesso di acquisizione delle abilità di pensiero critico.

La definizione di pensiero critico alla base del modello della Community of Inquiry include creatività, abilità di problem solving, intuizione e discernimento. A partire da questa definizione Garrison et al. (2000) hanno elaborato il modello della Practical Inquiry.

La valutazione della presenza cognitiva nell'apprendimento online via web-forum attraverso il modello della Practical Inquiry è stato studiato da Garrison et al. (2001).

6.4.2 *La presenza didattica*

Il secondo elemento del modello della Community of Inquiry è la presenza didattica (teaching presence), cioè la variabile del processo didattico che è più direttamente sotto il controllo dell'insegnante e che è il collante essenziale nella creazione di una comunità d'indagine per scopi educativi. Infatti, quando la formazione via web-forum fallisce di solito è a causa di una presenza didattica non responsabile o di una leadership esercitata in modo non adeguato. Tagg e Dickinson (1994) hanno rilevato che l'attività degli studenti è influenzata in maniera determinante dal comportamento del tutor.

Espletare le funzioni dell'insegnante in una prospettiva transazionale richiede una comunicazione autentica e motivata fra studenti e insegnanti (cfr. 3.3).

Secondo Garrison et al. (2000) la presenza didattica si compone di tre elementi principali:

- 1) progettazione e amministrazione;
- 2) facilitazione della discussione;
- 3) istruzione diretta

e in Hatcher D.L. (2000). Qui non ci soffermiamo ulteriormente su questa discussione in quanto esulerebbe dai fini della nostra trattazione e prendiamo come riferimento la definizione di "critical thinking" assunta in Garrison et al. (2000) e qui riportata.

ed ha lo scopo di conseguire risultati di apprendimento rilevanti per la persona e validi dal punto di vista educativo.

La presenza didattica inizia prima della prima lezione (con la progettazione e la programmazione) e prosegue per tutta la durata del corso. Da questo punto di vista non vi sono grosse differenze fra un insegnamento tradizionale d'aula e la formazione a distanza via web-forum. Anche altri studiosi (Berge, 1995; Paulsen, 1995; Mason, 1991⁷) individuano funzioni simili nel ruolo del tutor di una discussione online.

Tutti coloro i quali si accingono a frequentare un corso di formazione superiore (non dimentichiamo che il modello di Garrison et al. è pensato per analizzare interazioni via web-forum che avvengono a livello di istruzione universitaria e post-universitaria) hanno già appreso, durante gli anni di frequenza scolastica, i ruoli ben definiti della tradizione educativa. Questo tipo di esperienza diventa però di scarso rilievo ai fini della frequenza online e obbliga studenti e tutor e a ridefinire i propri ruoli funzionali (cfr. 5.2 punto j).

Progettazione e amministrazione

Come in altre tipologie di formazione a distanza, il processo di organizzazione e programmazione del corso online è normalmente più lungo e laborioso che per un corso d'aula tradizionale.

Gran parte dell'impegno risiede nella esplicitazione di norme e ruoli che la formazione tradizionale non richiede.

Facilitazione della discussione

La facilitazione della discussione è fondamentale per mantenere l'interesse, la motivazione e l'impegno degli studenti nell'apprendimento attivo.

Per espletare questa funzione il tutor legge e commenta regolarmente i messaggi inviati dagli studenti ed è costantemente alla ricerca di maniere per supportare lo sviluppo della comunità di apprendimento. Questa componente si sovrappone, per molti versi, con molti dei comportamenti che fanno parte del più ampio modello della "presenza sociale" (Rourke et al, 2001) in quanto il tutor è un membro attivo della Community of Inquiry. Tuttavia, il ruolo del tutor è carico di maggiori aspettative rispetto a quello degli altri partecipanti e comporta notevoli responsabilità per quanto riguarda la creazione e il mantenimento di una discussione che sostenga la presenza sociale. Il tutor

⁷ In realtà Paulsen e Mason assegnano al moderatore online anche una funzione sociale, che nel modello della Community of Inquiry teorizzato da Garrison et al. diventa invece un elemento a se stante, in quanto la creazione dell'ambiente sociale è responsabilità tanto degli studenti quanto dell'insegnante; solo gli aspetti sociali del messaggio dell'insegnante direttamente collegati al contenuto della discussione possono essere imputati alla presenza didattica e rientrano nella categoria della "facilitazione della discussione".

supporta e incoraggia la partecipazione modellando comportamenti adeguati, commentando e incoraggiando le risposte degli studenti, coinvolgendo i partecipanti meno attivi e contenendo quelli più effusivi che tendono a dominare lo spazio virtuale.

Segnali della facilitazione del discorso da parte del tutor non vanno cercati negli spazi off-task, ma negli spazi di discussione disciplinare, in quanto sono indici della capacità del tutor di creare un ambiente di apprendimento positivo. Fra questi segnali assumono notevole rilievo gli indicatori di accordo e di disaccordo. In prospettiva piagetiana (Henri, 1992) lo sviluppo cognitivo richiede che lo studente incontri qualcuno che contraddice la sua costruzione intuitiva del sapere e si crei quindi un conflitto cognitivo. La risoluzione di questo conflitto conduce ad una forma più alta di ragionamento.

Il tutor deve anche aiutare gli studenti a trovare collegamenti congruenti quando sono state espresse opinioni apparentemente contrarie, oppure ad articolare il consenso e la comprensione condivisi quando rimangono impliciti nella discussione.

Istruzione diretta

L'insegnante fornisce una guida intellettuale e disciplinare e condivide la propria conoscenza della materia con gli studenti. In una prospettiva vigo-tskiana l'insegnante deve assumere un ruolo di "assistenza", fornendo agli studenti supporto istruttivo dalla sua posizione di maggiore conoscenza settoriale (scaffolding).

Per espletare questa funzione il tutor deve fare riferimento alla sua esperienza contenutistica e pedagogica. Secondo alcuni autori, la formazione online prevede che il tutor abbandoni il tradizionale ruolo di esperto dei contenuti a vantaggio di un ruolo di puro facilitatore dell'apprendimento. In realtà questa distinzione così netta è abbastanza difficile sia da concepire che da attuare.

Salmon (2003: 53) sostiene che il tutor online non necessariamente debba possedere un'ampia conoscenza disciplinare ma che

abbia bisogno di una qualifica perlomeno dello stesso livello e nello stesso argomento del corso che sta moderando.

Anderson et al (2001: 9) ritengono invece che

tale livello minimo di competenza disciplinare non sia sufficiente per raggiungere il [livello] ideale insito nell'educazione professionistica di alto livello. Riconosciamo che i fattori economici e la forte domanda d'istruzione in alcune aree possano portare a programmi educativi su larga scala, progettati secondo i modelli della "formazione a grande distanza" [...], ma crediamo

che ci siano molti campi del sapere, così come attitudini e abilità, che si apprendono meglio in forme di educazione superiore che richiedono la partecipazione attiva di un esperto disciplinare nella discussione critica.

L'esperto disciplinare fornirà quindi istruzione diretta intercalando commenti, rimandando gli studenti a risorse informative, organizzando attività che permettono agli studenti di costruire il contenuto nelle proprie menti e in contesti personali. Tale compito include anche l'invio di messaggi che confermino la comprensione (valutazione e feedback esplicativo) o che diagnosticchino i malintesi che potrebbero inficiare la costruzione di concezioni e schemi mentali più articolati.

Compito fondamentale del tutor per promuovere lo sviluppo cognitivo dei suoi studenti e per spingere la discussione sempre "un po' più in là" è raccogliere le fila del discorso e sapere "tessere" degli interventi che, a partire dalle parole dei messaggi degli studenti, sappiano collegarsi alle linee teoriche portanti dell'ambito disciplinare specifico e diano la sensazione ai partecipanti di progredire nella scoperta e nella costruzione di nuovi significati. Questa competenza (che in molti degli autori fin qui citati abbiamo trovato etichettata come "weaving") differisce dal sintetizzare (pur altrettanto importante) in quanto contiene sempre un preciso riferimento alle fonti e un "salto" verso il passo successivo del progetto di apprendimento⁸.

Le ormai numerose liste di linee guida per il moderatore online (cfr. Salmon 2003 e il sito relativo⁹; il sito dedicato di Berge e Collins¹⁰) forniscono poche indicazioni per misurare e valutare la presenza didattica. Gli strumenti forniti dall'équipe canadese vertono sull'analisi del discorso, ma gli stessi autori riconoscono in questo solo uno degli aspetti del rapporto fra studenti e insegnanti di un corso online, probabilmente il più evidente ma non per questo l'unico.

Anderson et al. (2001) hanno applicato le tre categorie della presenza didattica alla figura del tutor online, individuandone i compiti specifici e le modalità per espletarli con successo nell'ambito della gestione di un corso via web-forum. A questo fine hanno delineato gli indicatori presentati nella Tabella 5.

⁸ Come non collegare questa fondamentale competenza tutoriale alle *Input Hypothesis* del glottodidatta americano Stepehn Krashen e alla celebre formula $i+1$? Si vince chiaramente da quanto detto che compito del tutor è quello di fornire sempre un input che, pur partendo dal sapere già acquisito dallo studente, possa costituire per lui una sfida cognitiva accettabile ma motivante, che segua il suo *ordinale naturale di apprendimento*.

⁹ <http://www.e-moderating.com/home.asp>

¹⁰ <http://www.emoderators.com/moderators.shtml>

Tabella 5: Schema degli indicatori della presenza didattica (Anderson et al., 2001)

	Indicatori	Esempi
Progettazione e amministrazione	Esporre il programma	“Questa settimana discuteremo di...”
	Progettare dei metodi	“Vi dividerò in due gruppi e discuterete di...”
	Fissare la scansione temporale	“Spedite per favore un messaggio entro venerdì”
	Utilizzare efficacemente il mezzo	“Quando inviate il vostro messaggio cercate di affrontare le questioni che gli altri hanno già sollevato”
	Definire la netiquette	“Formulate messaggi brevi”
Facilitazione della discussione	Identificare aree di accordo/disaccordo	“G. e M. hanno fornito un convincente contro-esempio alle tue ipotesi. Vorresti provare a controbattere?”
	Tentare di raggiungere consenso/comprendimento	“Credo che G. e M. stiano essenzialmente dicendo la stessa cosa”
	Incoraggiare, riconoscere, rinforzare i contributi degli studenti	“Grazie per i tuoi commenti significativi”
	Creare il clima adatto all'apprendimento	“Non sentitevi impacciati nel pensare ad alta voce nel forum. Questo è il posto adatto per esporre le proprie idee”
	Coinvolgere i partecipanti, stimolare la discussione	“Nessuna riflessione su questo argomento?” “Nessuno vuole commentare?”
	Accertare l'efficacia del processo	“Credo che stiamo un po' uscendo dal seminato”
Istruzione diretta	Presentare contenuti e domande	“Bates dice ...cosa ne pensate?”
	Focalizzare la discussione su argomenti specifici	“Credo sia una strada senza uscita. Vorrei chiedervi di pensare a...”
	Tirare le somme della discussione	“La domanda originale era...G. ha detto ...M. ha detto ... noi abbiamo concluso che ...Non abbiamo ancora affrontato...”
	Confermare la comprensione attraverso verifica e feedback esplicativo	“Sei vicino alla soluzione corretta, ma non hai tenuto conto di...questo è importante perché...”
	Diagnosticare i fraintendimenti	“Ricordatevi che Bates parla da un punto di vista amministrativo, quindi state attenti quando dite...”
	Introdurre conoscenza da fonti differenti, ad esempio libri di testo, articoli, Internet, esperienze (con riferimenti alle risorse)	“Sono stato ad una conferenza di Bates. Potete trovare le diapositive della conferenza nel sito http://www.... ”
	Rispondere a problemi tecnici	“Se volete includere un link ipertestuale nel vostro messaggio, dovete...”

Uno dei problemi più ampiamente documentati nella discussione via web-forum è la difficoltà a focalizzare e affinare le discussioni in modo che la conversazione vada oltre la condivisione di informazioni e verso la costruzione di conoscenza e, specialmente, verso le applicazioni e le integrazioni. Secondo gli studiosi canadesi questo stallo della discussione ai livelli più bassi del processo della Practical Inquiry accade quando non vi è un'adeguata presenza didattica nel web-forum.

Dalle osservazioni fin qui condotte appare con tutta evidenza come l'attività di tutor online non possa essere assolutamente improvvisata, ma necessiti di conoscenze di vasto raggio in ambito tecnico, educativo, didattico e sociale. Le strategie d'intervento e le tattiche messe in atto devono essere in linea con le teorie filosofiche e gli approcci pedagogici cui si rifà il progetto di formazione online. Il comportamento negli ambienti virtuali (come abbiamo potuto vedere in 5.1 e in 5.2) è influenzato da molteplici fattori, è legato al contesto in cui si manifesta, dipende strettamente dagli strumenti d'espressione messi a disposizione degli utenti. Per il tutor online è fondamentale avere coscienza di tutte queste variabili per poter gestire al meglio il percorso di apprendimento del gruppo di studenti che è chiamato a gestire e per poter sfruttare a proprio vantaggio le forti potenzialità della Rete.

6.4.3 *La presenza sociale*

Il terzo elemento è la presenza sociale (*social presence*), definita come l'abilità dei discenti di auto-proiettarsi socialmente e emotivamente all'interno di una Community of Inquiry. Questo elemento ha la funzione di supportare gli obiettivi cognitivi e affettivi dell'apprendimento:

- *cognitivi*, attraverso il suo potere di istigare, sostenere e giustificare il pensiero critico in una comunità di discenti;
- *affettivi*, attraverso la capacità di rendere le interazioni di gruppo affascinanti, coinvolgenti e perciò intrinsecamente gratificanti, portando quindi ad un aumento dell'integrazione scolastica, sociale e istituzionale (Chickering e Ehrmann, 1996); questo favorisce la costanza nella frequenza del corso e il suo completamento.

Un elemento cosciente della dinamica del pensiero critico e dell'indagine è un'abilità metacognitiva essenziale che incoraggi gli studenti ad affrontare il problema strategicamente e a cercare attivamente fonti di conoscenza, scoprire errori, vagliare la crescente quantità d'informazioni oggi disponibile e formulare e difendere la propria posizione intellettuale. Questo processo de-

ve essere svolto in un ambiente sociale. La presenza sociale fa la differenza qualitativa fondamentale tra una comunità d'indagine collaborativa e un semplice processo di recupero di informazioni. La differenza è la qualità del messaggio: in una vera comunità d'indagine il tono dei messaggi è interrogativo ma impegnato, espressivo ma responsabile, scettico ma rispettoso, di sfida e di supporto allo stesso tempo. Quando la presenza sociale è combinata con un'appropriata presenza didattica, il risultato può essere un alto livello di presenza cognitiva che porta ad una fruttuosa indagine critica.

In Garrison et al. (2000) la presenza sociale viene descritta attraverso l'impiego delle tre seguenti categorie, desunte dalla letteratura e applicate al modello della Community of Inquiry (cfr. Tabella 4).

Espressione emotiva

L'*espressione emotiva* è indicata dall'abilità e dalla fiducia nell'esprimere sentimenti collegati all'esperienza educativa. Essa è strettamente legata alle caratteristiche della C.M.C. esposte in 3.2 e alla capacità degli utenti di compensare la mancanza della presenza fisica attraverso l'uso di rappresentazioni simboliche come le emoticon. Le emozioni sono inseparabili dalla motivazione al compito e dalla costanza e, quindi, dall'indagine critica. Due esempi di emozione espressiva in una comunità sono l'umorismo e l'apertura (cfr. "K" come "key" in 3.2).

Comunicazione aperta

La *comunicazione è aperta* quando gli scambi sono reciproci e rispettosi. Essa è esemplificata dalla mutua consapevolezza e dal riconoscimento dei contributi altrui. La mutua consapevolezza costruisce la coesione del gruppo che inizia con la presa di coscienza del fatto che gli altri sono presenti e in attesa di messaggi. La mutua consapevolezza aiuta a dare forma alle attività di apprendimento di ciascun studente. Il riconoscimento è il processo che alimenta lo sviluppo e il mantenimento delle relazioni di scambio, attraverso il supporto dei singoli contributi.

Coesione di gruppo

La *coesione di gruppo* è esemplificata dalle attività che creano e sostengono il senso di appartenenza al gruppo che è strettamente associato agli aspetti cognitivi di un'esperienza educativa. L'importanza di questa categoria è rivelata dal fatto che l'interazione nel web-forum per fini educativi è a volte rappresentata come una serie di monologhi collegati superficialmente, piuttosto che come dialoghi contestualizzati e personalizzati (Kanuka e Anderson, 1998).

Il ruolo e le manifestazioni della presenza sociale nell'ambito delle interazioni via web-forum sono stati analizzati da Rourke et al. (2001a) utilizzando lo schema di codifica dei messaggi presentato nella Tabella 6.

Tabella 6: Schema degli indicatori della presenza sociale (Rourke et al., 2001a)

Categoria	Indicatori	Definizione
Affettiva	Espressione di emozioni	Espressione convenzionale/non convenzionale di emozioni, incluso ampio uso di segni di interpunzione, lettere maiuscole e emoticon
	Umorismo	Dispetti, lusinghe, ironia, sottintesi, sarcasmo
	Apertura	Presentazione di dettagli della propria vita esterna alla classe o espressione di vulnerabilità
Interattiva	Continuazione di una catena	Uso della funzione "rispondi", piuttosto che iniziare una nuova catena
	Citazione da un altro messaggio	Uso della funzione che permette di citare per intero altri messaggi o di fare copia-incolla di alcune parti
	Riferimento esplicito ad altri messaggi	Riferimenti diretti al contenuto dei messaggi degli altri partecipanti
	Domande	Gli studenti pongono domande agli altri studenti o al tutor
	Complimenti, apprezzamenti	Complimenti ad altri partecipanti o al contenuto dei loro messaggi
	Espressione di accordo	Espressione di accordo con altri partecipanti o con il contenuto dei loro messaggi
Coesiva	Vocativi	Rivolgersi agli altri partecipanti per nome
	Riferimento al gruppo usando pronomi inclusivi	Rivolgersi al gruppo con pronomi come "Noi", "Ci", "Nostro",...
	Espressioni fatiche, saluti	Comunicazione con scopo puramente sociale; saluti, formule di chiusura

I risultati dello studio mettono in luce che buoni livelli di presenza sociale favoriscono lo sviluppo di un apprendimento profondo e significativo ma, probabilmente, un livello eccessivo di presenza sociale può danneggiare l'apprendimento. A livello metodologico, l'équipe rileva che la densità della presenza sociale fornisce un'importante descrizione quantitativa dei web-forum.

7.

Il framework teorico di riferimento per l'analisi quantitativa del contenuto applicata a web-forum in ambito educativo

La disamina fin qui condotta ha messo in luce le caratteristiche di un approccio costruttivista nella formazione a distanza, in particolare utilizzando lo strumento del web-forum: abbiamo voluto concentrarci su questo aspetto specifico degli ambienti di apprendimento online per poter focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti che riteniamo, oltre che fondamentali, anche tipici della maggior parte delle esperienze di e-learning e quindi più facilmente generalizzabili.

Per poter valutare l'efficacia di questa modalità formativa e tracciare alcune possibili linee guida per chi la utilizza professionalmente riteniamo fondamentale porre le base di un'analisi oggettiva del contenuto e quindi individuare un framework che permetta di studiare le componenti in gioco. Per individuare tale framework teorico di riferimento ci siamo soffermati sui modelli di analisi e gli studi applicativi che prendono in considerazione lo strumento specifico del web-forum e che rendono operativo il concetto di "costruzione della conoscenza". Per fare questo nei paragrafi seguenti passeremo brevemente in rassegna gli studi dedicati all'analisi del processo di costruzione della conoscenza tramite web-forum e ci soffermeremo in maniera più estesa sul framework da noi prescelto per sviluppare ulteriormente la nostra ricerca¹.

¹ Il resoconto dettagliato dello studio di caso da noi condotto esula da questa trattazione. Rinviamo per un approfondimento in tal senso ai nostri scritti in merito (Celentin e Da Rold, 2004; 2005; c.d.s. a; c.d.s. b; Celentin, 2006).

7.1 Dominio dello studio e sue risorse nella letteratura

L'analisi delle trascrizioni prodotte in un web-forum fornisce uno straordinario strumento per comprendere l'apprendimento online. Diversi ricercatori, dei cui studi esponiamo una sintesi in 7.1.2, hanno sviluppato modelli e strumenti per facilitare questa analisi, ma esistono ancora pochi studi in cui questi strumenti siano stati applicati concretamente e ripetutamente ai web-forum per valutare i processi che vi avvengono.

7.1.1 *Problematiche relative alla trascrizione dei web-forum e all'analisi del contenuto*

La maggior parte dei ricercatori descrive questa osservazione delle trascrizione come "analisi del contenuto", ma senza definire con esattezza che cosa intendano con tale termine e con scarsi riferimenti alla lunga tradizione di analisi del contenuto ampiamente sviluppata nell'ambito delle scienze della comunicazione.

Berelson (1952: 519, in Rourke et al., 2001b) definisce l'analisi del contenuto come

una tecnica di ricerca per la descrizione obiettiva, sistematica, quantitativa del contenuto manifesto della comunicazione.

Rourke et al. (2001b) analizzano 14 lavori di ricerca che prevedono l'utilizzo di tecniche di analisi del contenuto applicate alla trascrizione di web-forum in ambito educativo e ne individuano una linea evolutiva.

A partire dalla definizione di Berelson evincono alcuni criteri per definire in maniera univoca l'analisi del contenuto:

- la *descrizione* deve essere *obiettiva*, cioè deve essere costituita da "osservazioni verificabili di concetti definiti operativamente", tali da essere replicabili da ricercatori successivi; indici dell'obiettività della descrizione sono il grado di affidabilità (reliability) dell'assegnazione delle unità di analisi alle categorie prestabilite e la replicabilità dei risultati;
- la *descrizione* deve essere *sistematica*, cioè deve evidenziare (Reber, 1996:780, in Rourke et al., 2001b: 6)

un set più o meno strutturato di idee, assunti, concetti e tendenze di interpretazione che serve a strutturare i dati di un'area [...].

Ciò significa che vi deve essere coerenza fra la prospettiva teorica adottata e lo strumento di analisi utilizzato;

- la *descrizione* deve essere *quantitativa*, cioè deve avvalersi di tecniche che permettano di (Rourke et al., 2001b: 7)

produrre risultati comparabili in cui gli inevitabili errori e variazioni, provocati dai ricercatori e dalla loro metodologia, siano minimizzati.

Tenere distinti l'ambito qualitativo da quello quantitativo nell'analisi del contenuto non è però così semplice (cfr. Hara et al., 1998);

- la *descrizione* si riferisce al *contenuto manifesto* della comunicazione; l'analisi di questo contenuto riesce a descrivere e quantificare i modelli tipici di interazione, di discussione e di partecipazione, ma lascia insolite molte interessanti domande di ricerca, cui è possibile rispondere solo facendo riferimento al *contenuto latente*; la sfida per i ricercatori è sviluppare delle metodologie che permettano di decifrare e comprendere i processi latenti conservando trasparenza e chiarezza di metodo.

Molti ricercatori hanno definito i loro lavori come “analisi del contenuto”, ma non sempre la metodologia da loro adottata corrisponde ai criteri di Berelson. Inoltre solo pochi ricercatori (in particolare Anderson e Newman) hanno riapplicato più volte questa metodologia, descritta da molti come difficile, frustrante e dispendiosa in termini di tempo, permettendo un confronto dei risultati.

La conduzione di uno studio quantitativo implica l'identificazione di unità registrabili e classificabili, compito assai arduo in quanto comporta la selezione di unità definibili in modo oggettivo da più codificatori, che allo stesso tempo, però, identifichino in modo esaustivo ed esclusivo il costrutto analizzato. Chi si è occupato di analisi del contenuto dei web-forum in ambito educativo ha sondato varie unità di analisi possibili:

- *unità sintattiche*, come la parola, la frase (Fahy et al., 2000) o il paragrafo (Hara et al., 1998); sono facili da identificare e utilizzare e offrono alti tassi di affidabilità (94%), ma Rourke et al. (2001b) avanzano alcuni dubbi circa la validità di tale strumento in un ambito come il web-forum, in cui lo stile della comunicazione è di natura idiosincratica, fortemente telegrafica e informale;
- *unità-messaggio* (Marttunen, 1997; Ahern et al., 1992); è un'unità oggettivamente identificabile e produce un numero di casi abbastanza agevole da gestire (al contrario, l'analisi per unità sintattiche, specialmente parola e frase, producono un numero molto elevato di casi), ma, soprattutto, i suoi parametri sono stabiliti in maniera univoca dall'autore del messaggio; tuttavia, come le unità sintattiche, non prende in considerazione il significato e l'intenzione specifica di ciascuna espressione;
- *unità di significato*, cioè unità individuate in base allo scopo di ciascuna

espressione (Henri, 1991; Howell-Richardson e Mellar, 1996; Anderson et al, 2001; Garrison et al., 2001); l'analisi attraverso questa unità lascia spazio ad un margine più ampio di soggettività e quindi offre un tasso di affidabilità più basso; nell'ambito dei web-forum, però, permette di seguire in maniera più fedele lo svilupparsi della discussione e l'intrecciarsi di tematiche diverse all'interno dello stesso messaggio.

L'analisi quantitativa del contenuto è una tecnica statistica in continua evoluzione, i ricercatori di varie discipline acquisiscono esperienza attraverso la sua applicazione. Questa evoluzione è riscontrabile anche nella definizione proposta da Riffe, Fico e Lacy (1998: 20; in Rourke et al., 2001b: 19) in ampliamento a quella di Berelson (1952):

l'analisi quantitativa del contenuto è l'esame sistematico e replicabile di simboli della comunicazione, cui sono stati assegnati valori numerici in base a valide regole di misura, e l'analisi delle relazioni fra questi valori usando metodi statistici, al fine di descrivere la comunicazione, elaborare inferenze sul suo significato o sulla relazione fra comunicazione e contesto, di produzione o di consumazione.

I ricercatori della sfera educativa hanno riconosciuto nell'analisi del contenuto un potente strumento per lo studio delle trascrizioni dei web-forum e stanno cercando di applicare la tecnica in modo da ottenere indicazioni valide e valutabili sulla natura dell'insegnamento e dell'apprendimento in questi ambienti.

L'analisi quantitativa del contenuto permette repliche e i risultati di uno studio guadagnano un'immensa credibilità e forza di persuasione se sono replicati più volte in studi successivi. Inoltre nuove applicazioni in contesti diversi con strumenti stabili permettono di comparare e confrontare i risultati nei vari ambienti di apprendimento.

L'analisi del contenuto è estremamente difficile, in quanto legata alla soggettività delle proiezioni cognitive del codificatore; per questo motivo è necessario avvalersi di almeno due codificatori e, attraverso l'indice di affidabilità², quantificare il margine di discrepanza che può esserci in tale tipo di

² Abbiamo tradotto con "indice di affidabilità delle assegnazioni" il termine "interrater reliability" che indica il rapporto matematico fra il numero delle decisioni concordanti fra i codificatori e il numero totale delle decisioni prese. Nei lavori da noi presi in considerazione tale valore viene spesso corretto applicando il cosiddetto "kappa di Coehn", una costante che tiene in considerazione l'incidenza del caso (per approfondimenti cfr. <http://www.chestx-ray.com/statistics/kappa.html>).

lavoro³. L'affidabilità dell'analisi di una trascrizione è strettamente collegata alla capacità discriminante del modello adottato (Fahy, 2001: 2), cioè in che misura si tratta di

uno strumento di codifica che permette rapidamente e in modo non ambiguo di suddividere il contenuto della discussione in categorie utili e discrete.

I problemi legati alla capacità discriminante possono essere attribuiti alla complessità dello strumento di analisi (troppe categorie o codici e mancanza di mutua esclusività fra di loro) e all'uso di unità di analisi inappropriate (cfr. *supra*).

In questo campo specifico di ricerca (discussione via web-forum in contesti educativi) ci sono state poche repliche e non sono ancora stati elaborati strumenti stabili e semplici da utilizzare per ricercatori successivi.

7.1.2 Ricerche condotte attraverso l'analisi quantitativa del contenuto applicata a web-forum in ambito educativo

Levin et al. (1990) descrivono un metodo quantitativo per analizzare la struttura e il contenuto delle interazioni online attraverso la mappatura dei messaggi che permette di visualizzare graficamente le interrelazioni fra i messaggi pubblicati in un web-forum. Levin et al. usano questo modello per mettere in luce le catene che si creano durante la discussione e sottolineare la struttura ad albero delle interazioni online. Osservano inoltre che alcuni messaggi sono particolarmente "produttivi" in termini di numero di risposte ottenute. Le mappe però permettono solo di vedere le interrelazioni dei vari messaggi, senza poter esprimere nessun giudizio sulla natura di tale interrelazioni.

Henri (1992) ha sviluppato uno dei modelli più sofisticati per l'analisi cognitiva dell'interazione online. Henri individua un modello a cinque dimensioni (cfr. Tabella 7).

³ Numerosi lavori da noi consultati evitano di riportare l'indice di affidabilità delle assegnazioni oppure ricorrono a codifiche collaborative, che però non garantiscono la replicabilità dell'applicazione del modello.

Tabella 7: Modello di Henri per l'analisi cognitiva delle interazioni online (1992)

Dimensione	Descrittore della dimensione
Dimensione 1	contenuto che riflette la dimensione sociale degli scambi
Dimensione 2	contenuto riferito alla dimensione interattiva della discussione
Dimensione 3	contenuto che indica l'applicazione di abilità cognitive
Dimensione 4	contenuto che indica abilità metacognitive
Dimensione 5	frequenza di partecipazione in termini di numero di messaggi per partecipante

Le prime quattro dimensioni sono legate alla qualità dei messaggi mentre la quinta è di tipo quantitativo.

Nel 1993, nel corso del Convegno Europeo sul C.S.C.W. (cfr. cap.5.3), le varie presentazioni incentrate sulla valutazione del C.S.C.W. sottolineano la mancanza di una metodologia uniforme e la prevalenza di analisi di tipo quantitativo o puramente descrittivo (Newman et al. 1995: 57). Alle stesse conclusioni perviene Mason (1992: 106-107) sostenendo che

la maggior parte delle ricerche sulla comunicazione via web-forum si limita ad un'analisi quantitativa dei messaggi spediti da un certo mittente a un certo destinatario, del numero di accessi e della loro frequenza, ed alla mappatura dei messaggi intesa a mostrare il numero delle repliche e le catene di messaggi.

Mason osserva che nessuno di questi strumenti (includendo anche i questionari, le interviste e gli studi di caso) è eloquente per quanto concerne la qualità dell'apprendimento provocato nello studente e suggerisce di ampliare la ricerca analizzando altri obiettivi educativi, come l'apprendimento collaborativo, il pensiero critico, la comprensione profonda dei materiali del corso, obiettivi rilevabili attraverso i comportamenti e i lavori scritti degli studenti. In questo modo dovrebbe essere possibile analizzare il contenuto dei web-forum e formulare dei giudizi sul valore educativo di determinate attività online (Mason, 1992). A questo fine suggerisce anche alcune domande-guida per analizzare il valore didattico dei messaggi presenti in un web-forum, ad esempio:

- gli studenti costruiscono a partire dai messaggi precedenti?
- attingono alla loro esperienza personale?
- fanno riferimento ai materiali del corso?
- fanno riferimento a materiale rilevante esterno al corso?
- lanciano nuove idee per la discussione?

Queste domande costituiscono altrettanti indicatori di fasi di sviluppo del pensiero critico.

Howell-Richardson e Mellar (1996) studiano due diversi web-forum nell'ambito di un corso di formazione per formatori. Lo scopo dello studio consiste nell'esaminare il ruolo del tutor nel promuovere l'indipendenza dello studente attraverso l'apprendimento collaborativo e fra pari. Lo studio è basato sull'uso di due differenti livelli di analisi, ognuno dei quali utilizza una differente unità. Nel primo livello (unità di analisi = messaggio) la lunghezza e la distribuzione dei messaggi sono calcolate quantitativamente. Inoltre le relazioni fra i messaggi sono studiate tenendo in considerazione i riferimenti espliciti ai messaggi precedenti e le ripetizioni esplicite di elementi lessicali. Nel secondo livello, che gli autori definiscono "analisi dell'interazione", l'unità è definita dal concetto di atto illocutorio, in base alla teoria dello "Speech Act"⁴. Queste unità sono codificate in base a tre categorie:

- 1) focalizzazione dell'atto sul gruppo, on-task o off-task⁵;
- 2) destinatario dell'atto;
- 3) grado di esplicitazione del riferimento ad altri messaggi.

Per poter svolgere l'analisi in modo più dettagliato queste categorie vengono suddivise in sottocategorie. I risultati sono misurati quantitativamente attraverso percentuali, ma nello studio non viene riportata nessuna procedura relativa all'affidabilità delle assegnazioni.

Secondo Gunawardena et al. (1997) il modello di Henri, seppur sofisticato, è basato su un paradigma di apprendimento centrato sull'insegnante e sull'apprendimento individuale e quindi inappropriato per un contesto costruttivista in cui l'apprendimento nasce dalla costruzione condivisa della conoscenza. In particolar modo risulta loro difficile distinguere fra attività cognitive e metacognitive in quanto un gran numero di unità avrebbero potuto

⁴ Nella teoria "classica" dello *Speech Act* sono prese in considerazione solo le frasi isolate. Nelle versioni più recenti, il dialogo viene visto come una sequenza di atti di discorso, emessi da ciascun partecipante per raggiungere un certo obiettivo. Inoltre, l'analisi del dialogo è anche utilizzata per verificare se un utente interagisce o meno con un sistema di C.M.C. in maniera produttiva, in termini di risultati del compito di apprendimento.

L'unità di analisi basata sul concetto di atto illocutorio proposta nella teoria dello *Speech Act* da Howell-Richardson e Mellar (1996), designata originariamente per l'interazione faccia a faccia, rende le decisioni concernenti l'unità di analisi meno soggettive, ma obbliga ad identificare ogni atto prima di qualsiasi ulteriore analisi, rendendo quindi il procedimento lungo e laborioso.

⁵ Per convenzione con *on-task* si intendono le unità comunicative che si riferiscono al topic di discussione stabilito dalla comunità e/o dal moderatore, con *off-task* si intendono le unità comunicative che esulano da questo *topic* e che perseguono scopi differenti (presentazioni, richieste di aiuto, saluti, ecc.).

to essere codificate in entrambi modi. Gunawardena et al. propongono quindi un modello costruttivista di analisi del contenuto secondo il quale la costruzione attiva della conoscenza passa attraverso cinque fasi (cfr. Tabella 8). Lo scopo di questo framework è analizzare la costruzione sociale della conoscenza in ambienti di apprendimento collaborativo facilitati dal web-forum a partire dalla trascrizione della discussione di un gruppo numeroso. Il modello si pone l'obiettivo di riuscire a rispondere a due domande fondamentali:

- 1) quale livello di costruzione della conoscenza è raggiunto dal gruppo cooperativo?
- 2) quanto è evidente che la conoscenza dei singoli partecipanti è cambiata?

La prima domanda trova risposta attraverso l'individuazione della fase cognitiva dominante osservata nelle trascrizioni dei web-forum, mentre alla seconda è possibile rispondere tramite le espressioni individuali dei partecipanti che si riferiscono direttamente a questi cambiamenti (meta-cognizione) o che dimostrano l'applicazione della nuova conoscenza.

Tabella 8: Modello di analisi del contenuto di Gunawardena et al. (1997)

Fasi	Descrittore della fase
Fase 1	condivisione/comparazione delle informazioni
Fase 2	scoperta e esplorazione della dissonanza o della non consistenza fra le idee, i concetti o i giudizi espressi dai partecipanti
Fase 3	negoziante del significato e/o co-costruzione della conoscenza
Fase 4	verifica e modifica delle sintesi proposte o co-costruzione
Fase 5	formulazione di accordo, giudizio e applicazione dei significati neo-costituiti

Lo studio di Gunawardena et al., pur superando i limiti del modello di Henri e dimostrando che gran parte del dibattito consiste nella condivisione e nella comparazione di informazioni, va incontro a nuovi problemi di codifica in quanto, come ammesso dagli stessi studiosi, manca di capacità discriminatoria, visto che più del 90% dei messaggi ricade in un'unica categoria.

Newman et al. (1995) si pongono l'obiettivo di misurare il legame fra apprendimento profondo e apprendimento di gruppo, focalizzando quindi l'attenzione sulla dimensione cognitiva del modello di Henri (cfr. Tabella 7) e affiancandolo alla teoria di Garrison (1992), che definisce il pensiero critico come un processo di problem-solving sequenziale in cinque fasi:

- 1) identificazione
- 2) definizione
- 3) esplorazione

- 4) verifica dell'applicabilità
- 5) integrazione del problema⁶.

Secondo Newman et al. durante queste fasi gli studenti fanno uso delle corrispondenti cinque abilità di ragionamento critico, come illustrato dalla Tabella 9.

Tabella 9: Fasi e abilità del processo di pensiero critico (Newman et al. 1995)

	Fasi del pensiero critico di Garrison	Abilità di ragionamento critico di Henri
1	Identificazione del problema: <i>un evento scatenante fa sorgere interesse verso un problema</i>	Chiarificazione elementare: <i>attraverso l'osservazione o lo studio di un problema, l'identificazione dei suoi elementi e l'osservazione dei loro collegamenti</i>
2	Definizione del problema: <i>si definiscono i limiti del problema, i suoi scopi e i mezzi</i>	Chiarificazione approfondita: <i>attraverso l'analisi di un problema per capire i valori, le convinzioni e le affermazioni sottostanti</i>
3	Esplorazione del problema: <i>si va al cuore del problema passando per una comprensione profonda della situazione</i>	Inferenza: <i>attraverso il riconoscimento o la proposta di un'idea basata sui collegamenti fra le affermazioni ritenute vere</i>
4	Valutazione dell'applicabilità del problema: <i>valutazione di soluzioni e nuove idee alternative</i>	Giudizio: <i>attraverso l'elaborazione di decisioni, valutazioni e critiche</i>
5	Integrazione del problema: <i>azioni derivanti dalla comprensione della conoscenza convalidata</i>	Strategie: <i>per l'applicazione della soluzione a scelte o decisioni successive</i>

Lo stesso procedimento teorico è usato anche in Newman et al. (1997). Newman et al. (1997), trovando difficile applicare direttamente le fasi del pensiero critico di Garrison, elaborano delle coppie di indicatori che permettono loro di valutare il lavoro degli studenti e comparano la manifestazione del pensiero critico nei gruppi che lavorano in presenza rispetto a quelli che lavorano online. Da questo studio emerge che i livelli di pensiero critico raggiunto dai due gruppi è simile, ma nel web-forum si raggiungono punte di maggiori profondità, mentre nelle interazioni in presenza si ha maggiore generazione di nuove

⁶ Studi successivi conducono Garrison allo sviluppo del modello del pensiero critico a quattro dimensioni della Figura 21.

idee⁷. Gli studiosi rilevano che, data la definizione di Garrison del pensiero critico come processo di problem-solving, esso si applica con maggiore immediatezza ai contesti in cui gli studenti espletano specifici compiti di problem-solving, come progetti di gruppo e studi di caso, mentre è meno adatto ad indagare attività seminariali. La ricerca di Newman et al. (1995 e 1997) si rivolge a forme miste di apprendimento (*blended learning*).

Kanuka e Anderson (1998) dopo aver applicato il modello di Gunawardena et al. (1997), vi individuano alcuni punti di debolezza, legati in particolare modo alla difficoltà di assegnare in maniera univoca i messaggi alle fasi individuate nella Tabella 8. Attraverso un processo di comparazione costante giungono all'individuazione di due categorie di analisi da integrare al modello di Gunawardena et al., come si può vedere dalla Tabella 10 in cui la fase 3 viene scissa in 3a, 3b e 3c.

Tabella 10: Modello di analisi del contenuto di Kanuka e Anderson (1998)

Categorie		Descrittori delle categorie
Categoria 1		condivisione/comparazione delle informazioni
Categoria 2		scoperta e esplorazione della dissonanza o della non consistenza fra le idee, i concetti o i giudizi espressi dai partecipanti
Categoria 3	3a	negoziiazione del significato e/o co-costruzione della conoscenza
	3b	scambio sociale
	3c	disaccordo sociale e costruzione della conoscenza
Categoria 4		verifica e modica delle sintesi proposte o co-costruzione
Categoria 5		formulazione di accordo, giudizio e applicazione dei significati neo-costituiti

Secondo Kanuka e Anderson, infatti, gran parte delle interazioni che avvengono nel web-forum non hanno lo scopo di negoziare significati e co-costruire conoscenza (come indicato dalla fase 3 del modello di Gunawardena et al.), bensì di acquisire informazioni compatibili con la conoscenza già posseduta, al fine di aumentare il proprio bagaglio di informazioni. Questo tipo di scambi, che non possono quindi rientrare nella fase 3, vengono inclusi nella categoria 3b dello scambio sociale, che presuppone un'interazione in cui le strutture basilari di conoscenza dei partecipanti restano immutate.

Kanuka e Anderson osservano anche che, occasionalmente, la nuova co-

⁷ Si potrebbe quindi dedurre che il web-forum incoraggi gli studenti con stile di apprendimento convergente e lo sviluppo in profondità della riflessione, mentre i seminari in presenza sembrano facilitare gli studenti con stile di apprendimento divergente e le interazioni creative.

noscenza viene costruita come sintesi di contraddizioni derivanti da scambi sociali. Il costruttivismo critico (cfr. 4.1.1) sostiene che la conoscenza nasce dall'integrazione di contraddizioni interne derivanti dalle interazioni con l'ambiente: quando le nuove informazioni contraddicono le affermazioni esistenti si crea uno spiacevole stato di tensione, cui i partecipanti possono reagire in tre modi:

- 1) *assimilando* la nuova informazione in maniera distorta per renderla adeguata al loro sistema di conoscenze;
- 2) *ignorando* la nuova informazione;
- 3) *scegliendo di interagire* con la nuova informazione fino ad arrivare ad una chiarificazione della contraddizione.

Solamente la terza modalità porta ad un cambiamento di prospettiva e quindi alla costruzione di nuova conoscenza. Questo tipo di scambio viene incluso nella categoria 3c del "disaccordo sociale e costruzione della conoscenza".

Bullen (1998) conduce uno studio sulla facilitazione del pensiero critico in un contesto di educazione formale supportata dal web-forum. Oltre ad altri strumenti d'indagine, Bullen effettua anche l'analisi del contenuto della trascrizione dei web-forum, basandosi sugli indicatori delle quattro categorie di abilità del pensiero critico definite da Norris e Ennis (1989). Queste categorie includono:

- 1) abilità di chiarificazione
- 2) valutazione dell'evidenza
- 3) elaborazione e giudizio di inferenze
- 4) uso di tattiche e strategie appropriate.

Il risultato di questo lavoro dimostra però, a nostro avviso, alcuni problemi metodologici nell'analisi delle trascrizioni e riporta bassi indici di affidabilità delle assegnazioni.

Hara et al. (1998) utilizzano lo schema di codifica di Henri (1992) per analizzare le discussioni via web-forum avvenute nell'ambito di un corso online integrativo di un corso universitario in presenza. Hara et al. ritengono che la tassonomia delle abilità e dei processi di Henri sia molto interessante e intuitiva, mentre il framework manchi di sufficiente affidabilità nel calcolo dei punteggi, a causa della mancanza di precisi criteri per giudicare ciascuna categoria. Decidono quindi di integrare tale framework aggiungendovi numerosi esempi e categorie, incorporando la proposta di Howell-Richardson e Mellar (1996), basata sulla teoria dello Speech Act (cfr. nota 4 a pag. 164), e utilizzando i grafici di interazione per illustrare i legami fra i messaggi. Arrivano in questo modo ad un nuovo framework di analisi volto alla rilevazione delle abilità cognitive e metacognitive e della conoscenza metacognitiva (cfr. Hara et al., 1998: 12-14).

I loro dati rivelano che attraverso un web-forum gli studenti hanno maggiori possibilità di riflettere sul contenuto, rispetto ad un corso solo in presenza, e fare quindi interventi cognitivamente più significativi.

Dal punto di vista metodologico Hara et al. segnalano l'importanza cruciale dell'analisi del contenuto nella ricerca sulla C.M.C., ma allo stesso tempo ribadiscono la mancanza di una solida discussione in questo senso e la necessità di individuare linee guida generali per la ricerca e per la didattica. Per ottenere risultati meno equivocabili è necessario adottare contemporaneamente più metodi di analisi (analisi quantitativa, grafici di interattività, analisi qualitativa, ecc.).

Fahy et al. (2000) cercano di valutare l'interazione che avviene via C.M.C. e la costruzione di conoscenza attraverso l'uso di tre metodi:

1° metodo: distingue i messaggi verticali (che cercano una risposta da qualcuno maggiormente informato sull'oggetto della discussione) dai messaggi orizzontali (che presuppongono una condizione egualitaria fra i partecipanti alla discussione e cercando di co-costruire conoscenza tramite interazione) e classifica i primi come semplice assimilazione di informazioni e i secondi come costruzione di conoscenza;

2° metodo: prende in considerazione il pensiero critico e la partecipazione;

3° metodo: classifica la discussione in base alle seguenti categorie:

- richieste verticali;
- richieste orizzontali;
- affermazioni;
- riflessioni;
- supporto.

Questo studio di Fahy et al. (2000) raggiunge alti coefficienti dell'indice di affidabilità delle assegnazioni, mancano però (Campos, 2004: 6) spiegazioni teoriche integrative e fattori di triangolazione per interpretare i dati risultati dalle tre diverse griglie di analisi.

McKenzie e Murphy (2000) scelgono di valutare l'efficacia di un corso online attraverso la codifica delle interazioni avvenute nel web-forum in base a uno schema ottenuto da una leggera modifica del modello di Henri (1992). I risultati da loro ottenuti dimostrano che questo modello è efficace per misurare il livello e la natura della partecipazione e il tipo di interazione, offrendo così un quadro di come i partecipanti stanno usando il web-forum. Ricontrano tuttavia alcuni dei problemi già individuati da Gunawardena et al. (1997), come ad esempio la discriminazione nell'attribuzione di alcune categorie e soprattutto la difficoltà ad isolare e classificare gli aspetti meta-cognitivi della discussione.

McKenzie e Murphy mettono l'accento sul problema della "soggettività"

della procedura di codifica: elementi come lo scopo dell'analisi, l'esperienza e il ruolo delle persone che analizzano le trascrizioni (sono tutor dei webforum? sono partecipanti? hanno dimestichezza con l'argomento della discussione?), l'adeguatezza del modello di analisi scelto, possono avere un impatto molto forte sull'interpretazione dei risultati e devono quindi essere tenuti in considerazione e esplicitati nello studio.

Uno studio condotto nel 2003 (cfr. 7.2.2) induce Meyer ad ampliare il suo ambito di ricerca e a verificare se esistono altri framework, oltre a quello di Garrison, per valutare l'interazione che avviene online. Dalla letteratura esistente Meyer (2004) ricava altri tre modelli di analisi, in particolare:

- il *modello di giudizio riflessivo* di King e Kitchener;
- il *modello di sviluppo etico e intellettuale* di Perry⁸;
- la *tassonomia degli obiettivi cognitivi* di Bloom.

I primi due sono modelli di sviluppo, mentre i modelli di Bloom e Garrison catturano i livelli di pensiero. Meyer effettua un'applicazione comparativa dei framework così individuati a 17 discussioni online di classi di dottorandi al fine di testarne l'utilizzabilità e l'utilità. A questa domanda iniziale di ricerca ("questi quattro framework sono utili e utilizzabili?") la risposta che può essere data è totalmente affermativa, anche se l'applicazione non è sempre agevole e economica in termini di tempo. Dal suo interessante lavoro, cui rimandiamo per un approfondimento degli schemi di codifica utilizzati, Meyer (2004: 112) trae valide indicazioni per il prosieguo delle ricerche in questo ambito, che sintetizza in "cinque lezioni" e "due precauzioni":

Primo, risulta che *ogni modello⁹ ha un suo valore*. Ciascun modello focalizza l'attenzione su alcuni aspetti o qualità particolari dello studente e del suo pensiero così come emerge dai messaggi, sia che si tratti di giudizio riflessivo che di pensiero critico. Secondo, *non pare esserci un modello migliore in assoluto*, piuttosto un modello può essere più adatto di un altro per una certa discussione o un particolare set di obiettivi educativi. Questo può indicare il bisogno di sviluppare modelli multipli per analizzare le discussioni online, da destinare alle varie situazioni di apprendimento. [...] Terzo [...] Quarto [...] i modelli di Perry e di King e Kitchener sono schemi di classificazione per il singolo e non per gli interventi in una discussione, e quindi entrambi i modelli probabilmente funzionerebbero meglio nel valutare le discussioni online *se le discussioni fossero create appositamente per generare una riflessione particolare* o se lo studente fosse incoraggiato a preparare un messaggio sufficientemente lungo per giustificare meglio il suo ragionamento. [...] Quinto,

⁸ Sul modello di Perry vedi anche 4.2.

⁹ Abbiamo deciso di tradurre l'inglese "frame" con il termine "modello", piuttosto che "quadro" o "struttura", in quanto abbiamo trovato maggiore ricorrenza di questo termine nella letteratura italiana in materia.

come detto in Meyer (2003) *il tipo di domanda scatenante [...] può generare il livello della risposta degli altri studenti. [...] Può quindi essere utile utilizzare questi modelli per analizzare il flusso e il riflusso delle discussioni online come uno sforzo di gruppo, piuttosto che focalizzarsi sugli invii del singolo come un riflesso del livello di pensiero dello studente.*

Due importanti precauzioni sono d'obbligo. L'uso di ciascun modello offre un contributo alla valutazione formale del pensiero dello studente manifestatosi nella discussione, c'è però il rischio che *un invio si "colori" del punto di vista e dei valori del modello*, nello sforzo di trovare giustificazione e validazione dei significati nel modello stesso. [...] La seconda precauzione è che *bisogna tenere ben presente che ogni modello focalizza l'analisi e allo stesso tempo elimina altre prospettive.* [corsivo nostro]

Meyer ritiene quindi che siano necessari ulteriori framework di analisi per poter valutare a fondo i vari aspetti delle discussioni online, anche andando a sondare la letteratura pre-esistente al boom della formazione via Internet.

7.2 Individuazione di un framework teorico di riferimento e elaborazione di un modello di analisi delle discussioni nei web-forum

La parte operativa del nostro lavoro di ricerca è consistita nel verificare, nell'ambito di un progetto specifico per la formazione degli insegnanti di lingue online, l'applicabilità o meno dei presupposti teorici visti in precedenza. In particolar modo il nostro interesse è concentrato nella sfera della costruzione della conoscenza e della collaborazione a fini conoscitivi.

Dopo varie ricerche nell'ambito della valutazione della formazione online (settore che peraltro è oggetto di ricerca solo da pochi anni a questa parte, come si può vedere dalla bibliografia riportata) abbiamo individuato nello studio di Pawan et al. (2003) un valido punto di partenza. Tale studio, che analizza nello specifico lo sviluppo del pensiero critico nelle interazioni via web-forum fra insegnanti di lingue in servizio, è stato realizzato a partire dal framework di analisi di Garrison et al. (2001) che elabora il modello della Practical Inquiry. La nostra scelta è ricaduta su questo modello di analisi in quanto:

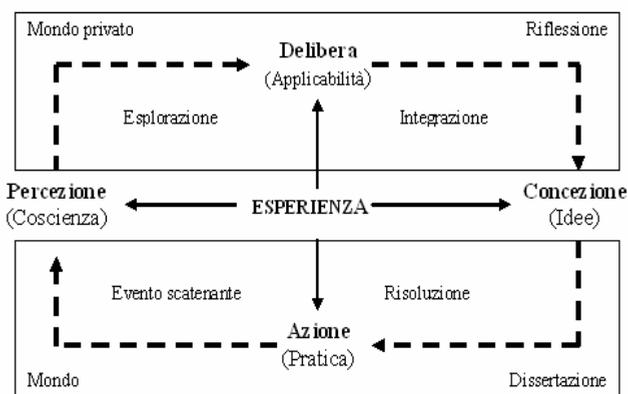
- si conforma ai limiti di un'esperienza educativa formale, in cui i problemi e le discussioni sono di solito posti artificialmente dall'insegnante e sono quindi esplorati e verificati attraverso delle "simulazioni";
- parte dai presupposti teorici da noi esplorati in precedenza (insegnamento e apprendimento intesi in prospettiva costruttivista e collaborativa);
- si è dimostrato duttile e di immediata applicazione;
- è uno dei pochi framework di analisi utilizzati più volte e quindi esiste una letteratura, seppur minima, di riferimento (cfr. 7.2.2);

- offre risultati comparabili e significativi per il nostro campo d'indagine. Rifacendoci a Gall, Borg e Gall (1996: 359) riteniamo inoltre che piuttosto che moltiplicare gli schemi di codifica, sia più significativo provare ad utilizzare un sistema già usato in ricerche precedenti (ovviamente se gli obiettivi coincidono con quelli della ricerca che si sta conducendo), sia perché la creazione ex-novo implicherebbe approfondite ricerche teoriche, sia perché solo in questo modo è possibile procedere ad un'effettiva comparazione dei dati ricavati.

7.2.1 *Pensiero critico e modello della Practical Inquiry* (Garrison et al., 2001)

Il modello della Practical Inquiry di Garrison et al. (2001), creato appositamente per valutare i risultati della collaborazione in un corso universitario interamente online, individua quattro fasi nel processo di sviluppo del pensiero critico e della presenza cognitiva (cfr. Figura 22):

Figura 22: Il modello della “Practical Inquiry” (Garrison et al., 2001)



La presenza cognitiva è definita in Garrison et al (2001: 7) come fenomeno che si manifesta nell'ambito di una Community of Inquiry (cfr. 6.4).

Il processo della Practical Inquiry è fondato sull'esperienza, ma include anche l'immaginazione e la riflessione, che riconducono all'esperienza e alla pratica¹⁰. L'asse verticale del modello della Figura 22 riflette il *continuum*

¹⁰ Il modello della Practical Inquiry è basato sulle idee fondamentali di Dewey (1999) e la sua concezione dell'indagine pratica, la cui forma include tre situazioni:

- la pre-riflessione
- la riflessione
- la post-riflessione.

fra azione e decisione e unifica i mondi privati e pubblici dell'indagine. La dimensione orizzontale, invece, rappresenta la transizione dal mondo concreto (percezione) al mondo astratto (concezione), e viceversa. Percezione e concezione fanno da interfaccia con i mondi pubblici e privati della riflessione. Gli assi si incrociano nello snodo centrale l'esperienza. Questi due assi rappresentano i processi attraverso i quali associamo i fatti e le idee.

Il modello della Practical Inquiry definisce quattro fasi essenziali per descrivere e comprendere la presenza cognitiva in un contesto educativo; queste quattro fasi sono l'ideale sequenza logica del processo di indagine critica (critical inquiry) e, proprio per questo, non devono essere viste come immutabili.

- 1) La *prima fase* del modello (quadrante in basso a sinistra) rappresenta la fase iniziale dell'indagine critica ed è chiamata "evento scatenante": è il momento in cui un problema, un dilemma o una questione derivanti dall'esperienza sono identificati come tali e riconosciuti.
- 2) La *seconda fase* del processo (quadrante in alto a sinistra) è l'esplorazione, cioè il momento in cui i partecipanti si spostano dal mondo privato e riflessivo verso l'esplorazione sociale delle idee. Essi sono chiamati a elicitarne la natura del problema e a esplorare le informazioni rilevanti sul suo conto.
- 3) La *terza fase* del processo (quadrante in alto a destra) è l'integrazione, momento in cui si costruisce il significato a partire dalle idee emerse durante la fase esplorativa. I partecipanti valutano l'applicabilità delle idee emerse e considerano la loro pertinenza nei confronti dell'argomento oggetto di discussione, del problema¹¹. Per l'insegnante, questa è la fase più difficile da individuare, in quanto i segnali devono essere inferiti dalla comunicazione della comunità. È proprio in questo momento che è maggiormente importante la presenza attiva dell'insegnante per favorire l'ulteriore sviluppo del pensiero critico ed evitare equivoci e malintesi.
- 4) La *quarta fase* (quadrante in basso a destra) è la soluzione del problema attraverso azioni dirette o simulate. Nei contesti non educativi normalmente si procede alla verifica delle ipotesi attraverso applicazioni prati-

La riflessione è il cuore del pensiero, ma è incorniciata da una situazione iniziale perplessa e confusa e una situazione finale risolutiva o conclusiva.

¹¹ Possiamo ritrovare questo passaggio da "informazione" a "conoscenza" anche in Wenger (1998: 220) "Ma l'informazione da sola, rimossa da forme di partecipazione, non è conoscenza; [...]. Ciò che trasforma in conoscenza l'informazione – ciò che la rende potente – è il modo in cui può essere integrata all'interno di un'identità di partecipazione." Nella seconda fase del modello della Practical Inquiry i partecipanti apportano delle informazioni alla comunità, ma è solo nella terza fase che queste informazioni si traducono in *modus operandi*, in modi di essere nel mondo, abbastanza coerenti da poter essere poi tradotti in pratica. Sostanzialmente, un'informazione (fase 2) diventa conoscenza (fase 3) nel momento in cui il soggetto somma esperienza e competenza e offre una sua interpretazione dell'informazione.

che. In un contesto educativo la cosa è più complessa e normalmente questa quarta fase si realizza attraverso esperimenti simulati e la creazione del consenso all'interno della comunità. Per poter passare a questa fase è necessario che ci sia la netta convinzione nei partecipanti di poter applicare la nuova conoscenza. In ambito educativo questa fase può richiedere di muovere nuovamente verso una fase iniziale, in quanto significa che gli studenti hanno acquisito la conoscenza utile.

Ad ogni fase del modello della Practical Inquiry viene assegnato un numero; ogni fase è scomposta in indicatori e sottoindicatori che permettono di individuare in maniera univoca un messaggio. Ovviamente questa impostazione di lavoro deve comunque fare i conti con un certo numero di messaggi incatalogabili in quanto a cavallo fra le varie categorie. In Garrison et al. (2001) è l'intero messaggio ad essere usato come unità di analisi. Pawan et al. (2003) ritengono però che tale unità di analisi non permetta di soddisfare gli obiettivi previsti dalla loro ricerca, in quanto ogni messaggio può contenere diversi temi che si rivolgono a domande o a argomentazioni differenti emerse durante la discussione. Decidono quindi di adottare come unità di analisi il "segmento di discorso" (*speech segment*)¹² e di adottare per la codifica le convenzioni esplicitate nella Tabella 11.

I descrittori delle categorie, cioè gli aggettivi che caratterizzano il processo che si svolge nella fase specifica, sono:

- 1) fase evocativa ("evocative", evento scatenante)
- 2) fase inquisitiva ("inquisitive", esplorazione)
- 3) fase tentativa ("tentative", integrazione)
- 4) fase impegnata ("committed", risoluzione).

La prima categoria (evento scatenante) si riferisce al momento in cui viene posto il problema ed è considerata evocativa; ha natura induttiva, in termini di concettualizzazione della questione.

La seconda categoria (esplorazione) si riferisce al momento in cui si cercano le informazioni e, quindi, riflette un processo inquisitivo e divergente che ha come fine l'attribuzione di significato alla questione oggetto della discussione.

¹² Henri e Rigault (1996: 62) definiscono il "segmento di discorso" come "la più piccola unità di trasmissione legata a un singolo tema, diretta ad un singolo destinatario (tutti, un individuo, un sottogruppo), identificata da un'unica tipologia testuale (per es. atto illocutorio) e avente una singola funzione (*focus*)".

Tabella 11: Codici operativi del modello della Practical Inquiry
(Pawan et al., 2003: 125)

Descrittore	Indicatori	Processi sociocognitivi
Fase 1 Evocativa (Evento sca- tenante)	1.1. Riconoscimento del problema	1.1.1. Presentazione delle informazioni di background che culmina in una domanda
	1.2. Senso di confusione	1.2.1. Formulazione di domande
		1.2.2. Messaggi che portano la discussione in una nuova direzione
Fase 2 Inquisitiva (Esplorazione)	2.1. Divergenza all'interno della comunità virtuale	2.1.1. Contraddizione di idee precedenti priva di giustificazioni
	2.2. Scambio di informazioni	2.2.1. Narrazioni/descrizioni/ fatti personali (non usati come evidenze per supportare una conclusione)
	2.3. Proposte di considerazione	2.3.1. L'autore esplicitamente caratterizza i messaggi come esplorativi; ad es. "Può essere?" oppure "Sono uscito dal seminato?"
	2.4. Brainstorming	2.4.1. Integrazioni ad elementi specifici che però non difendono/giustificano/sviluppano sistematicamente delle aggiunte
Fase 3 Tentativa (Integrazione)	3.1. Convergenza fra i membri del gruppo	3.1.1. Riferimento a messaggi precedenti seguito da accordo giustificato; es: "Sono d'accordo perché..."
		3.1.2. Costruzione, aggiunta ad idee altrui
	3.2. Convergenza all'interno di un singolo messaggio (soluzioni tentative)	3.2.1. Ipotesi giustificate, sviluppate, difendibili anche se tentative
	3.3. Connessione di idee, sintesi	3.3.1. Integrazione di informazioni da varie fonti (libri di testo, articoli, esperienze personali)
3.4. Creazione di soluzione	3.4.1. Esplicita caratterizzazione di un messaggio come soluzione da parte di uno dei partecipanti	
Fase 4 Impegnata (Risoluzione)	4.1. Applicazioni simulate al mondo reale	4.1.1 Nessuna codifica
	4.2. Verifica di soluzioni	4.2.1 Nessuna codifica
	4.3. Difesa di soluzioni	4.3.1 Nessuna codifica

La terza categoria (integrazione) rappresenta la costruzione di una possibile soluzione e per questo viene definita come una conversione/connessione tentativa delle idee emerse durante la fase precedente.

Infine, la quarta categoria (risoluzione) si riferisce al processo di valutazione critica dei concetti e quindi significa impegnarsi in una soluzione e testare in modo deduttivo la sua validità.

Questi stessi studiosi, però, al termine del loro lavoro, hanno individuato alcuni fattori critici nel modello di analisi adottato ed in particolare hanno rilevato che il modello non permette di codificare:

- i messaggi che muovono dalla fase 2 alla fase 3 pur senza fare riferimento esplicito ad un messaggio precedente;
- i messaggi che contengono una contraddizione comprovata con le idee espresse precedentemente;
- i messaggi off-task¹³.

Inoltre, sempre a detta di Pawan et al., alcune sottocategorie sono di difficile attribuzione e portano come esempi:

- la difficoltà di distinguere fra categoria 2.2 (scambio di informazioni) e la categoria 2.4 (brainstorming), in quanto spesso i messaggi attuano lo scambio di informazioni attraverso il procedimento del brainstorming;
- la difficoltà di assegnare con sicurezza la categoria 3.1.1 (convergenza), definita come “riferimento a messaggi precedenti seguito da accordo motivato (es. Sono d'accordo perché...)”, in quanto le motivazioni che seguono il perché possono essere semplicemente opinioni personali, che relegano quindi l'intervento alla fase 2 del modello (esplorazione).

7.2.2 *Studi che si sono avvalsi del modello della Practical Inquiry (Garrison et al., 2001)*

Il modello della Practical Inquiry di Garrison et al. (2001) è relativamente recente e per questo motivo non esistono ancora numerosi studi applicativi. Le nostre ricerche hanno portato all'individuazione di quattro lavori, sintetizzati nella Tabella 12. I lavori vengono descritti di seguito.

¹³ Anche Meyer (2003) avverte la necessità di classificare in maniera più specifica i messaggi a contenuto “non cognitivo” e aggiunge al modello della Practical Inquiry un'ulteriore codifica per i cosiddetti “messaggi sociali”, includendo in tale categoria:

- i messaggi che esprimono generico accordo con un messaggio precedente ma senza aggiungere alcun commento;
- i messaggi che chiedono informazioni personali;
- i messaggi che chiedono assistenza su un argomento non legato al corso;
- i messaggi che commentano un argomento non legato al topic di discussione.

Tabella 12: Quadro sintattico delle analisi di contenuto condotte attraverso il modello della Practical Inquiry di Garrison et al. (2001)

		Garrison et al. (2001)	Fahy et al. (2002)	Meyer (2003)	Pawan et al. (2003)
N° messaggi		24	356	751	160 messaggi 229 unità
N° web-forum		1	1	25	3
N° partecipanti		4	Non indicato	22	11 13 12
Tempo		1 settimana	Non indicato	Non indicato	2 settimane
Modello di analisi		Garrison – Practical Inquiry (2001)	T.A.T. di Zhu (1992) Garrison – Practical Inquiry (2001)	Garrison – Practical Inquiry (2001)	Garrison – Practical Inquiry (2001) adattato
Unità di analisi		Messaggio intero	Frase per T.A.T. Messaggio intero per Garrison	Messaggio intero	Segmento di discorso (speech segment)
Codificatori		2 codificatori = studenti esterni alle classi	Non indicato	Codificatore=ricercatore = tutor	2 codificatori diversi dal ricercatore
Indice di affidabilità delle assegnazioni	Holsti	0,84	Non indicato	Non indicato	0,89 (1° codifica col modello originale) 0,94 (2° codifica col modello adattato)
	Kappa di Cohen	0,74	Non indicato	Non indicato	Non indicato (giustificata la sua assenza)
Note		Analisi di 3 web-forum, 2 per raffinare il modello e 1 per applicarlo	2 classi di studenti che frequentano più web-forum		3 corsi con studenti diversi Le 2 settimane di analisi sono scelte a caso

I risultati ottenuti dall'applicazione del framework di codifica sono esposti nella Tabella 13 in comparazione con i risultati ottenuti dal nostro studio (Celentin, 2006).

Tabella 13: Quadro sinottico dei risultati ottenuti dall'applicazione del framework di codifica di Garrison et al. (2001) nei diversi studi

Ricerca	Altri		Fase 1		Fase 2		Fase 3		Fase 4		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Garrison et al. (2001)	Non classificati										
	8	33%	2	8%	10	42%	3	13%	1	4%	
Fahy (2002)			46	13%	222	63%	67	19%	21	6%	
Meyer (2003)	Sociali										
	25	3%	129	18%	380	51%	167	22%	50	6%	
Pawan (2003)	Off-task										
	26	11%	26	11%	152	66%	25	11%	0	0	
Celentin (2006)	VL1	163	34%	32	7%	188	39%	87	18%	15	3%
	VL2	145	33%	31	7%	175	40%	80	18%	4	1%
	SII	90	38%	9	4%	76	32%	53	22%	9	4%

In Garrison et al. (2001) troviamo una prima applicazione del modello della Practical Inquiry per valutare la presenza cognitiva (cioè la manifestazione e lo sviluppo del pensiero critico) nell'ambito di interazioni avvenute via web-forum in contesto didattico. Per effettuare tale analisi l'équipe si avvale degli indicatori presentati nella Tabella 14 e utilizza come unità di analisi il singolo messaggio.

I risultati dell'indagine rivelano che la maggior parte degli interventi pubblicati in un web-forum si collocano nella seconda fase del processo di sviluppo del pensiero critico (esplorazione), mentre pochi arrivano a situarsi nella terza fase (integrazione) e nessuno nella quarta (risoluzione). I ricercatori, per giustificare questi risultati, avanzano varie ipotesi di natura contenutistica, didattica e di metodologia della ricerca condotta:

- il compito assegnato dal tutor non prevedeva soluzioni ma piuttosto stimolava la discussione;
- il tutor non ha saputo condurre il gruppo verso livelli più avanzati di sviluppo del pensiero critico;
- il mezzo utilizzato (web-forum) non ha supportato in modo adeguato lo sviluppo del ciclo della Practical Inquiry;
- il framework di analisi non è adatto ad analizzare questo tipo di interazioni.

Tabella 14: Schema degli indicatori della presenza cognitiva (Garrison et al., 2001)

Descrittore		Indicatori	Processi sociocognitivi
Evento sca- tenante	Evocativa	Riconoscimento del problema	Presentazione delle informazioni di background che culmina in una domanda
		Senso di confusione	Formulazione di domande
			Messaggi che portano la discussione in una nuova direzione
Esplorazione	Tentativa	Divergenza all'interno della comunità virtuale	Contraddizione di idee precedenti priva di giustificazioni
		Divergenza in un singolo messaggio	Molte idee/molti temi presentati in un messaggio
		Scambio di informazioni	Narrazioni/descrizioni/ fatti personali (non usati come evidenze per supportare una conclusione)
		Proposte di considerazione	L'autore esplicitamente caratterizza i messaggi come esplorativi; ad es. "Può essere?" oppure "Sono uscito dal seminato?"
		Brainstorming	Integrazioni ad elementi specifici che però non difendono/giustificano/sviluppano sistematicamente delle aggiunte
		Balzo alle conclusioni	Offre opinioni non giustificate
Integrazione	Provvisoria	Convergenza fra i membri del gruppo	Riferimento a messaggi precedenti seguito da accordo giustificato; es.: "Sono d'accordo perché..."
			Costruzione, aggiunta ad idee altrui
		Convergenza all'interno di un singolo messaggio	Ipotesi giustificate, sviluppate, difendibili anche se tentative
		Connessione di idee, sintesi	Integrazione di informazioni da varie fonti (libri di testo, articoli, esperienze personali)
		Creazione di soluzione	Esplicita caratterizzazione di un messaggio come soluzione da parte di uno dei partecipanti
Risoluzione	Impegnata	Applicazioni simulate al mondo reale per testare soluzioni	Nessuna codifica
		Difesa di soluzioni	

A detta della stessa équipe il numero di messaggi analizzato è stato troppo basso per poter permettere generalizzazioni a vasto raggio (tre web-forum di una settimana ciascuno, per un totale complessivo di 95 messaggi, di cui solo l'ultimo web-forum utilizzato effettivamente per la codifica definitiva) ma senza ombra di dubbio il web-forum, per avere valide applicazioni come ambiente di apprendimento, deve essere qualcosa di più di un casuale scambio di opinioni, senza direzione né riflessione, l'interazione deve essere coordinata e sinergica. Questo rimanda all'importanza della presenza didattica nella Community of Inquiry (cfr. 6.4.2).

Ciononostante il modello della Practical Inquiry si dimostra adatto per il tipo di analisi condotta, anche se di applicazione laboriosa e poco agile.

Fahy (2002a) compara il modello della Practical Inquiry al modello T.A.T. (Transcript Analysis Tool)¹⁴ che utilizza come unità di analisi la frase (anziché il messaggio come avviene nel modello della Practical Inquiry). In tal senso Fahy persegue uno degli auspici degli stessi Garrison et al. (2001: 17)

unità di livello inferiore al messaggio potranno essere introdotte in futuri studi di conferma se verrà garantita una maggiore precisione.

Analizzando delle discussioni online (di cui però non fornisce i dettagli) e mettendo in parallelo i due modelli, Fahy ottiene tre allineamenti. Il confronto dei risultati ottenuti dimostra che:

- per entrambi i modelli il numero più alto di messaggi è concentrato nella fase esplorativa (52-62%);
- uno dei tre allineamenti produce risultati quasi identici al modello della Practical Inquiry;
- la fase 4 (Risoluzione) del modello della Practical Inquiry è quella che determina il range più ampio di attribuzioni (6-21%).

¹⁴ Il modello T.A.T., elaborato da un gruppo di ricerca dell'Università di Athabasca (Canada), si basa su uno strumento teorico elaborato da Zhu nel 1992. Questo metodo classifica ogni frase della trascrizione in una delle seguenti categorie:

- 1 Domande
 - 1a domande verticali (una sola risposta possibile)
 - 1b domande orizzontali (molte risposte possibili)
- 2 Affermazioni
 - 2a affermazioni non referenziali
 - 2b affermazioni referenziali
- 3 Riflessioni rivelazioni personali significative
- 4 Sostegno/Impegno (mantenimento delle relazioni interpersonali)
- 5 Citazioni
 - 5a citazioni da altre fonti
 - 5b citazioni da altri messaggi

Questi risultati sottolineano la validità del modello di analisi della Practical Inquiry e la comparabilità fra i due modelli indagati che, pur mantenendo ciascuno una propria specificità¹⁵, permettono di eseguire dei confronti incrociati, elemento di particolare rilevanza, anche nell'ottica di sviluppare, attraverso la sperimentazione, strumenti valutativi duttili ma che diano risultati raffrontabili.

Meyer (2003) si avvale del modello della Practical Inquiry per sondare l'esistenza o meno di pensiero critico nelle discussioni online di una classe di 22 studenti universitari che avevano a disposizione anche il web-forum per discutere le tematiche inerenti l'andamento del corso (blended learning). L'assegnazione dei codici di classificazione è fatta in base all'unità di analisi del messaggio (come in Garrison et al., 2001).

Dalla sua ricerca emerge che nelle discussioni online si riescono ad ottenere buoni livelli di sviluppo del pensiero critico. Come in Garrison et al. (2001) pochi interventi (7%) si classificano nella fase 4 della risoluzione e Meyer attribuisce questo risultato a vari fattori, fra cui:

- la complessità dei problemi emersi dalla discussione;
- l'impossibilità di proporre o testare una soluzione a causa della mancanza di competenze o di informazioni specifiche da parte degli studenti;
- la non prontezza del tutor che avrebbe potuto cogliere l'occasione per esigere una soluzione alle domande emerse dalla discussione.

La bassa percentuale di messaggi "sociali" (3%) è probabilmente attribuibile al carattere misto del corso: incontrandosi anche in presenza gli studenti avvertono meno la necessità di coltivare le relazioni online.

Dalla comparazione fra l'analisi dei web-forum con il modello della Practical Inquiry e le valutazioni espresse dagli studenti in merito alle differenze fra le discussioni online e quelle in presenza, emergono alcuni interessanti indicazioni per l'integrazione dell'e-learning con la formazione tradizionale:

- il *tempo* ha valore e uso differente nei due diversi ambienti di apprendimento; le discussioni in presenza sono più coinvolgenti e immediate, ma non tutti possono esprimersi in modo adeguato; le discussioni online permettono di riflettere e di misurare il proprio intervento, ma richiedono molto più tempo per essere fruite in modo adeguato;
- il *compito* assegnato dal tutor deve essere molto più specifico e dettagliato.

¹⁵ Il modello della Practical Inquiry è un *framework* concettuale utile per descrivere e indagare il comportamento interattivo nelle discussioni online, in relazione a specifiche fasi cognitive nel processo collaborativo di indagine.

Il modello T.A.T. è uno strumento adatto a descrivere il sistema comportamentale nel contesto sociale di una discussione online, in quanto la distribuzione percentuale delle frasi riflette il clima della discussione e può rivelare preziosi indizi sulla maturità sociale e interpersonale del sistema risultante.

to per le discussioni online e deve spingere al confronto e alla collaborazione in maniera dichiarata;

- gli *obiettivi educativi* raggiungibili attraverso le due forme di discussione sono diversi: online si possono approfondire gli argomenti, giustificare le proprie ipotesi in maniera circostanziata, verificare proposte di lavoro, ecc.; in presenza si possono più efficacemente affrontare momenti di brainstorming o di dimostrazioni visive.

Meyer auspica quindi un'integrazione delle due forme di apprendimento volta a favorire gli stili cognitivi degli studenti e dell'insegnante, traendo il meglio dalle forme e dagli ambienti messi a disposizione del settore educativo.

Riprendendo un'affermazione del suo precedente studio, Meyer (2004) affronta l'analisi di 17 web-forum di discussione attraverso quattro diversi framework (cfr. 7.1.2; qui viene approfondita solo la parte legata all'uso del modello della Practical Inquiry). Da questo studio emerge l'interessante constatazione che

mentre solo il 19% dei messaggi è stata classificata come "soluzioni", il 40% di questi messaggi "risolutivi" è apparso in cinque discussioni che richiedevano in modo specifico agli studenti di risolvere un problema. In altre parole, *la natura della domanda scatenante ha influenzato il livello delle risposte degli studenti.* [corsivo nostro]

Emerge quindi con forza il ruolo determinante della presenza didattica nello sviluppo del pensiero critico nella formazione online (cfr. 6.4.2 e 7.1.2).

Pawan et al. (2003) hanno esaminato le discussioni online di tre corsi di formazione per insegnanti di lingue in servizio offerti da una Scuola Universitaria di Formazione per insegnanti. Hanno svolto analisi di tipo statistico descrittivo e di contenuto; per quest'ultima si sono avvalsi del modello della Practical Inquiry di Garrison et al. (2001). L'applicazione di tale modello permette di rispondere alle domande fondamentali della loro ricerca, ma evidenza anche dei limiti, di cui abbiamo tenuto conto nell'elaborazione delle codifiche da noi adottate (cfr. Celentin e Da Rold, 2004). L'unità di analisi da loro adotta è il segmento di discorso (cfr. 7.2.1). Pawan et al. hanno rilevato che, in linea con i risultati di Garrison et al. (2001) e Gunawardena et al. (1997), la discussione è incentrata nella fase 2 (Esplorazione, 66%), con una minima fase 3 (Integrazione, 11%) e nessuna fase 4 (Risoluzione). Delle 229 unità analizzate più della metà (152) rientra nella fase 2, che include narrazioni personali, descrizioni e fatti non usati per giustificare la propria o l'altrui posizione. In altre parole, i partecipanti sono stati prevalentemente impegnati nell'apportare e condividere informazioni e idee relative all'argomento di discussione proposto dal tutor, costruendo poco o nulla sulle idee

suggerite dagli altri. Da un'osservazione più dettagliata dell'andamento nelle discussioni nei web-forum, in particolar modo in base all'analisi dei temi emergenti, è risultato evidente che il ruolo fondamentale per promuovere un'interazione più collaborativa è quello del tutor e risiede quindi nella presenza didattica che egli rappresenta.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino, Theorema, 2000.
- ABDAL-HAQQ I., “Constructivism in Teacher Education: Considerations for Those Who Would Link Practice to Theory”, in *ERIC Digest* 426986; in Internet http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed426986.html, 1998.
- AHERN T., PECK K., LAYCOCK M., “The Effects of Teacher Discourse in Computer-Mediated Discussion”, in *Journal of Educational Computing Research*, vol. 8, n 3, 1992.
- ALLWRIGHT R.L., “Why don't Learners Learn what Teachers Teach?: the Interaction Hypothesis”, in SINGLETON D.M., LITTLE D. (a cura di), *Language Learning in Formal and Informal Contexts*, Dublin, Irish Association for Applied Linguistics, 1984.
- ANDERSON T., ROURKE L., GARRISON D.R., ARCHER W., “Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context”, in *JALN*, vol. 5, n.2; in Internet http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v5n2/v5n2_anderson.asp, 2001.
- ANZALONE F., CABURLOTTO F., *Comunicare in rete – l'usabilità*, Milano, Lupetti, 2002.
- ANZALONE F., CABURLOTTO F., *E-Learning, comunicare e formarsi online*, Milano, Lupetti, 2003.
- AVIV R., ERLICH Z., RAVID G., GEVA A., “Network Analysis of Knowledge Construction in Asynchronous Learning Networks”, in *JALN*, vol. 7, n. 3; in Internet http://www.aln.org/publications/jaln/v7n3/pdf/v7n3_aviv.pdf
- BALBONI P.E., *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 1994.
- BALBONI P.E., *Parole comuni culture diverse*, Venezia, Marsilio, 1999.
- BALBONI P.E., *Le sfide di Babele*, Torino, UTET LIBRERIA, 2002.

- BALBONI P.E., “La politica linguistica in Europa”, in *Italica*, American Association of the Teachers of Italian, n.4, 2003.
- BANDURA A., *Social Learning Theory*, New York, General Learning Press, 1971.
- BANZATO M., *Apprendere in rete. Modelli e strumenti per l'e-learning*, Torino, UTET Libreria, 2002.
- BARNI M., VILLARINI A., *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- BASTIANON E., “Il paradigma costruttivista nella formazione degli insegnanti”, in *Formazione & insegnamento*, vol. 1, n. 1/2, 2003.
- BAYM N.K., *The Performance of Humor in Computer-Mediated Communication*, in *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol.1, 2; in Internet <http://www.ascusc.org/jcmc/vol1/issue2/baym.html#abstract>, 1995.
- BEAUDOIN M., “Learning or Lurking? Tracking the «Invisible» Online Student”, in *The Internet and Higher Education*, vol. 5, 2002.
- BERGE Z.L., *Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field*, in *Educational Technology*, vol. 35, n. 1; in Internet http://www.emoderators.com/moderators/teach_online.html, 1995.
- BERGE Z.L., COLLINS M., *Computer-Mediated Communication and the Online Classroom: Overview and Perspectives*, Cresskill (NJ), Hampton Press, 1995, 3 voll.
- BOCCONI S., *Riflettendo su AIR. Metariflessione, valutazione e qualità nelle esperienze dei corsi AIR*, in TD, n. 32, 2004.
- BORELLO E., BALDI B., *Teoria della comunicazione e glottodidattica*, Torino, UTET LIBRERIA, 2003.
- BRETZ R., *Media for Interactive Communication*, London, Sage, 1983.
- BROWN R.E., “The Process of Community-Building in Distance Learning Classes”, in *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 5, n. 2; in Internet http://www.aln.org/publications/jaln/v5n2/v5n2_brown.asp, 2001.
- BROWN J.S., “Growing Up Digital. How the Web Changes Work, Education, and the Ways People Learn”, in *Change*, vol. 32, n.2; in Internet <http://www.aahc.org/change/digital.pdf>, 2000.
- BULLEN M., “Participation and Critical Thinking in Online University Distance Education”, in *Journal of Distance Education*, vol. 13, n. 2; in Internet <http://ca-de.athabascau.ca/vol.13.2/bullen.html>, 1998.
- CALVANI A., ROTTA M., *Comunicazione e apprendimento in Internet*, Trento, Erickson, 1999.

- CALVANI A., ROTTA M., *Fare formazione in Internet*, Trento, Erickson, 2000.
- CAMPOS M., A Constructivist Method for the Analysis of Networked Cognitive Communication and the Assessment of Collaborative Learning and Knowledge-Building, in *JALN*, vol. 8, n. 2; in Internet http://www.aln.org/publications/jaln/v8n2/pdf/v8n2_campos.pdf, 2004.
- CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra, 2006.
- CAPOZZO F., “Formazione iniziale degli insegnanti in Europa: quale modello formativo?”, in *Formazione & insegnamento*, vol. 1, n. 1/2, 2003.
- CARSON R., BUTCHER J., COLEMAN J., *Abnormal Psychology in Modern Life*, Glenview (IL), Scott, Foresman, 1988.
- CELENTIN P., “Online Training: Analysis of Interaction and Knowledge Building Patterns among Foreign Language Teachers”, in *Journal of Distance Education*, vol. 21, n. 2, 2006.
- CELENTIN P., COGNIGNI E., “La conoscenza letteraria come sistema ipertestuale di conoscenza”, in BALBONI P.E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET Libreria, 2004.
- CELENTIN P., DA ROLD M., “Percorsi di costruzione della conoscenza nella formazione via web-forum degli insegnanti di lingue straniere”, in *Atti di Expo e-learning Ferrara 2004*, 2004.
- CELENTIN P., DA ROLD M., “Valutazione della costruzione della conoscenza nell'interazione via web-forum degli insegnanti di lingue straniere in formazione”, in *Journal of e-learning and knowledge society*, vol. 1, 2005.
- CELENTIN P., DA ROLD M., “Formazione online degli insegnanti di lingue via web-forum: valutazione della presenza didattica”, in *Journal of e-learning and knowledge society*, c.d.s. a).
- CELENTIN P., DA ROLD M., “Il ruolo della presenza didattica nella formazione via web-forum degli insegnanti di lingue: valutazione secondo il framework della Community of Inquiry”, in *WBT E-Magazine*, c.d.s. b).
- CHENAULT B.G., “Developing Personal and Emotional Relationships Via Computer Mediated Communication”, in *CMC Magazine*, May; in Internet <http://www.december.com/cmc/mag/1998/may/chenault.html>, 1998.
- CHICKERING A.W., EHRMANN S.C., “Implementing the Seven Principles: Technology as Lever”, in *AAHE Bulletin*, vol. #, n. #; in Internet <http://www.tlt-group.org/programs/seven.html>, 1996.
- CILIBERTI A., PUGLIESE R., ANDERSON L., *Le lingue in classe*, Roma, Carocci, 2003.

- CLEMENTS D., NASTASI B., “Social and Cognitive Interactions in Educational Computer Environments”, in *American Educational Research Journal*, vol. 2, n. 1, 1988.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Libro bianco. Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Bruxelles – Louxembourg, CECA-CE-CEEA, 1995.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Rapporto. Realizzare l'Europa attraverso l'educazione e la formazione, Gruppo di riflessione sull'educazione e la formazione*, Bruxelles – Louxembourg, CECA-CE-CEEA, 1997.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Relazione: Gli obiettivi concreti futuri dei sistemi d'istruzione*, 31 gennaio 2001; in Internet http://europa.eu.int/smartapi/cgi/sga_doc?smartpi!celexplus!prod!DocNumber&lg=it&type_doc=COMfinal&andoc=2001&nu_doc=59, 2001
- CONSIGLIO INTERNAZIONALE SULL'EDUCAZIONE A DISTANZA, “The Educational Paradigm Shift, Implications for IDCE and the Distance Education Community”, *Report of the Task Force of the ICDE Standing Committee of Presidents*, Norvegia, Lillehammer, 10/06/1996, 1996.
- COONAN C.M., *La lingua veicolare*, Torino, UTET Libreria, 2002.
- COPPOLA N.W., HILTZ S.R., ROTTER N., “Becoming a Virtual Professor: Pedagogical Roles and ALN”, in *Proceedings of the 34th Hawaii International Conference on System Sciences*; in Internet http://www.hicss.hawaii.edu/HICSS_34/PDFs/CLALN01.pdf, 2001.
- CONRAD D., “Deep in the Hears of Learners: Insights into the Nature of Online Community”, in *Journal of Distance Education*, vol. 17, n. 1; in Internet <http://cade.athabascau.ca/vol17.1/conrad.html>, 2002.
- DAVIE L., “Facilitation Techniques for the On-Line Tutor”, in KAYE A.R., MASON R. (a cura di), *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education*, Oxford, Pergamon Press, in Internet <http://icdl.open.ac.uk/literaturestore/mindweave/>, 1989.
- DAVIES G., HEWER S., POTAPOV R., “Modulo 1.5: Introduzione a Internet”, in AA. VV., *Progetto ICT4LT*, in Internet http://www.ict4lt.org/it/it_home, 2000.
- DEMETRIO D. (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- DESIDERI P. (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- DEWEY J., *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione*, (scelta, introduzione e note a cura di Lamberto Borghi), Firenze, La Nuova Italia, 1999.
- DI MAURO M., *Comunicare bene per insegnare bene*, Roma, Armando, 2002.

- DOLCI R., “Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie”, in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Torino, UTET Libreria, 2004.
- DOUGIAMAS M., *A Journey into Constructivism*, in Internet <http://dougiamas.com/writing/constructivism.html>, 1998.
- DYKES M., *Assessment and Evaluation of Peer Interaction Using Computer-Mediated Communication in Post-Secondary Academic Education*, manoscritto non pubblicato; in Internet <http://www.usask.ca/education/coursework/802-papers/dykes/dykes.pdf>, 2001.
- ENNIS R.H., “Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research”, in *Educational Researcher*, vol. 18, n. 3, 1989.
- FAHY P.J., CRAWFORD G., ALLY M., COOKSON P., KELLER V., PROSSER F., “The Development and Testing of a Tool for Analysis of Computer-Mediated Conferencing Transcripts”, in *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 46, n. 1, 2000.
- FAHY P.J., *Assessing Critical Thinking Processes in a Computer Conference*, in Internet <http://cade.athabascau.ca/softeval/reports/mag4.pdf>, 2002.
- FAVARO G., *Il mondo in classe*, Bologna, Nicola Milano, 1992.
- FAVARO G., *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.
- FISCHER L., Gli insegnanti: ruolo e formazione, in RIBOLZI L. (a cura di), *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2002.
- FLANDERS N.A., “Teacher Influence in the Classroom”, in AMIDON E., HOUGH J.B. (a cura di), *Interaction Analysis. Theory, Research and Application, Reading*, Addison-Wesley, 1967.
- FRABBONI F., *Didattica generale*, Milano, Mondadori, 1999.
- GALLIANI L., COSTA R., *Valutare l'e-learning*, Milano, Pensa, 2003.
- GARRISON D.R., “Critical Thinking and Adult Education; a Conceptual Model for Developing Critical Thinking in Adult Learners”, in *International Journal of Lifelong Education*, vol. 10, n. 4, 1991.
- GARRISON D.R., “Critical Thinking and Self-Directed Learning in Adult Education: An Analysis of Responsibility and Control Issues”, in *Adult Education Quarterly*, vol. 42, n. 3, 1992.
- GARRISON D.R., “A Cognitive Constructivist View of Distance Education: An Analysis of Teaching-Learning Assumptions”, in *Distance Education*, vol. 14, n. 2, 1993.

- GARRISON D.R., ANDERSON T., ARCHER W., "Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education", in *The Internet and Higher Education*, vol. 11, n. 2; in Internet <http://communitiesofinquiry.com/documents/CtinTextEnvFinal.pdf>, 2000.
- GARRISON D.R., ANDERSON T., ARCHER W., "Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education", in *JALN*, vol. 5, n. 2; in Internet http://communitiesofinquiry.com/documents/CogPres_Final.pdf, 2001.
- GARRISON D.R., CLEVELAND-INNES M., FUNG T., "Student Role Adjustment in Online Communities of Inquiry: Model and Instrument Validation", in *JALN*, vol. 8, n. 2; in Internet http://www.aln.org/publications/jaln/v8n2/v8n2_garrison.pdf, 2004.
- GOLEMAN D., *Lavorare con intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, 1998.
- GULATI S., *Opening up Lifelong Learning*, intervento presentato alla 33a Conferenza Annuale SCUTREA, University of Wales, Bangor 1-3 luglio; in Internet <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003562.htm>, 2003.
- GULATI S., *Constructivism and Emerging Online Learning Pedagogy: a Discussion for Formal to Acknowledge and Promote the Informal*, intervento presentato alla Conferenza Annuale della "Universities Association for Continuing Education, Regional Futures: Formal ad Informal Learning Perspectives", Centre for Lifelong Learning, University of Glamorgan, 5-7 aprile; in Internet <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003098.htm>, 2004.
- GUMPERZ J.J., HYMES D. (a cura di), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1972.
- GUNAWARDENA C.N., LOWE C.A., ANDERSON T., "Analysis of a Global Online Debate and the Development of an Interaction Analysis Model for Examining Social Construction of Knowledge in Computer Conferencing", in *Journal of Educational Computing Research*, vol. 17, n. 4, 1997.
- GUNAWARDENA C.N., CARABAJAL K., LOWE C.A., *Critical Analysis of Models and Methods Used to Evaluate Online Learning Networks*, tavola rotonda all'Incontro Annuale della American Educational Research Association, Seattle, Washington, 2001.
- HAGER P., KAYE M., *Critical Thinking in Teacher Education: a Process-Oriented Research Agenda*, manoscritto (paper); in Internet <http://www.aare.edu.au/91-pap/hagep91107.txt>, 1991.
- HALL E.T., *The Silent Language*, Garden City (NY), Doubleday, 1959.
- HARASIM L., "Teaching and Learning On-line: Issues in Designing Computer-Mediated Graduate Courses", in *Canadian Journal of Educational Communications*, vol. 16, n. 2, 1987.

- HARASIM L., "Online Education: A new Domain", in MASON R, KAYE A., (a cura di), *Mindweave: Communication, Computer and Distance Education*, Oxford, Pergamon Press, 1989.
- HARASIM L. (a cura di), *Online Education: Perspectives on a New Environment*, New York, Praeger, 1990.
- HARASIM L., HILTZ R., TELES L., TUROFF M., *Learning Networks: A Field Guide to Teaching & Learning Online*, Cambridge, (MA), MIT Press, 1995.
- HATCHER D.L., *Critical Thinking: A New Definition and Defense*, Center for Critical Thinking, Baker University, Baldwin City, KS; in Internet http://www.bakeru.edu/html/crit/literature/dlh_ct_defense.htm, 2000.
- HATHORN L., INGRAM A., *Online Collaboration: Making it Work*, in Educational Technology, vol. 42, n.1, 2002.
- HENRI F., "Formation à distance et téléconférences assistée par ordinateur: Interactivité, quasi-interactivité, ou monologue?", in *Journal of Distance Education*, vol. 7, n.1; in Internet http://cade.athabasca.ca/vol7.1/07_henri_9.html, 1991.
- HENRI F., RIGAULT R., "Collaborative Distance Learning and Computer Conferencing", in LIAU T.(a cura di), *Advanced Educational Technology: Research Issues and Future Potential*, New York, Springer, 1996.
- HERRING S., "Two Variants of an Electronic Message Schema", in HERRING S. (a cura di), *Computer-Mediated Communication*, Philadelphia, John Benjamins Publishing Co., 1996.
- HEW D.F., SHEUNG W.S., "Models to Evaluate Online Learning Communities of Asynchronous Discussion Forums", in *Australian Journal of Educational Technology*, vol. 19, n. 2; in Internet <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet19/hew.html>, 2003.
- HILTZ S.R., *The Virtual Classroom: Learning without Limits via Computer Networks*, Norwood (NJ), Ablex, 1994.
- HOFSTEDE G., *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, Londra, McGraw-Hill, 1991.
- HOWELL-RICHARDSON C., MELLAR H., "A Methodology for the Analysis of Patterns of Participation within Computer Mediated Communication Courses", in *Instructional Science*, vol. 24, 1996.
- HYMES D., *Fondamenti di sociolinguistica: un approccio etnografico*, Bologna, Zanichelli, 1980.
- INGRAM A.L., PARKER R.E. E COLLABORATIVE TECHNOLOGIES LEARNING COMMUNITY, "Collaboration and Technology for Teaching and Learning", atti del convegno *The Convergence of Learning and Technology*, organiz-

- zato da OLN e ITEC-Ohio, 3-4 marzo, Easton (OH); in Internet http://www.olin.org/conferences/OLN2003/papers/Collaboration_and_Technology.pdf, 2003.
- JAFFE J. M., LEE Y.E., HUANG L.N., OSHAGAN H., “Gender, Pseudonyms, and CMC: Masking Identities and Baring Souls”, in *CMC Magazine*, May; in Internet <http://research.haifa.ac.il/~jmjaffe/genderpseudocmc/>, 1995.
- JONASSEN D.H., Evaluating Constructivist Learning, in *Educational Technology*, vol. 28, n. 11, 1991.
- KANUKA H., ANDERSON T., “Online Social Interchange, Discord, and Knowledge Construction”, in *Journal of Distance Education*, vol. 13, n. 1; in Internet <http://cade.athabascau.ca/vol13.1/kanuka.html>, 1998.
- KAUFMAN D., BROOKS J.G., “Interdisciplinary Collaboration in Teacher Education: A Constructivist Approach”, in *TESOL Quarterly*, vol. 30, n. 2, 1996.
- KAYE A.R., MASON R. (a cura di), *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education*, Pergamon Press, Oxford; in Internet <http://icdl.open.ac.uk/literaturestore/mindweave/>, 1989.
- KAYE A.R. (a cura di), *Collaborative Learning through Computer Conferencing: the Najaden Papers*, New York, Springer, 1992.
- KAYE A.R., “Learning Together Apart”, in KAYE A.R. (a cura di), *Collaborative Learning through Computer Conferencing: the Najaden Papers*, New York, Springer, 1992.
- LAISTER J., KOBER S., *Social Aspects of Collaborative Learning in Virtual Learning Environments*; in Internet <http://www.shef.ac.uk/nlc2002/proceedings/papers/19.htm>, 2002.
- LAVE J., WENGER E. C., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- LEVIN J., LIN L., “Consistency vs. Multiplicity in Interface Design: Limitations of Single Interface Metaphors”, Atti del *CHI'90 Conference*, Seattle WA; in Internet <http://www.ed.uiuc.edu/TTA/Papers/Lin-Levin/>, 1990.
- LÉVY P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, traduzione italiana Milano, Feltrinelli (1996), 1994.

¹ Questa pubblicazione, stampata nel 1992, raccoglie gli atti di un Workshop di Ricerca Avanzata sull'Apprendimento collaborativo via web-forum organizzato dalla N.A.T.O. a Copenhagen, in Danimarca, dal 29/07 al 03/08/1991. In vari testi da noi consultati i saggi contenuti in questa raccolta risultano citati a volte con data di pubblicazione 1992, a volte 1991. La prima (1992) è quella riportata nel volume originale ed è quella a cui ci siamo attenuti per i riferimenti bibliografici in questo lavoro.

- LIPMAN, M., *Thinking in Education*, Melbourne, Cambridge University Press, 1991.
- LUISE M.C. (a cura di), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*, Perugia, Guerra Edizioni, 2003, 3 vv.
- MANTOVANI G., *Comunicazione e identità*, Bologna, Il Mulino, 1995.
- MANTOVANI G., *New Communication Environments: From Everyday to Virtual*, London, Taylor & Francis, 1996.
- MARGIOTTA U. (a cura di), *Pensare in rete. La formazione del multialfabeto*, Bologna, CLUEB, 1997.
- MARGIOTTA U., *L'insegnante di qualità*, Roma, Armando, 1999.
- MARIANI L. (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- MARTTUNEN M., "Electronic Mail as a Pedagogical Delivery System", in *Research in Higher Education*, vol. 38, n. 3, 1997.
- MASON R., "Moderating Educational Computer Conferencing", in *DEOSNEWS*, vol. 1, n. 19; in Internet <http://www.emoderators.com/papers/mason.html>, 1991.
- MASON R., "Evaluation Methodologies for Computer Conferencing Applications", in KAYE A.R., (a cura di), *Collaborative Learning through Computer Conferencing*, New York, Springer, 1992.
- MAZZOTTA P., "Le direttive della comunità europea per l'insegnamento delle lingue", in MAZZOTTA P. (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino italiano-europeo*, Torino, UTET Libreria, 2002.
- MCKENZIE W., MURPHY D., «I Hope this Goes Somewhere»: Evaluation of an Online Discussion Group, in *Australian Journal of Educational Technology*, vol. 16, n. 3; in Internet <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet16/mckenzie.html>, 2000.
- MCKLIN T., HARMON S.W., EVANS W., JONES M.G., "Cognitive Presence in Web-Based Learning: A Content Analysis of Students' Online Discussions", in *American Journal of Distance Education*, vol. 15, n. 1; <http://it.we.uga.edu/itforum/paper60/paper60.htm>, 2001.
- MCPECK J.E., *Critical Thinking and Education*, Oxford, Martin Robertson, 1981.
- MCPECK J.E., *Teaching Critical Thinking*, New York and London, Routledge, 1990.
- MEYER K.A., "Face-to-Face versus Threaded Discussions: the Role of Time and Higher-Order Thinking", in *JALN*, vol. 7, n. 3; in Internet http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v7n3/v7n3_meyer.pdf, 2003.
- MEYER K.A., "Evaluating Online Discussions: Four Different Frames of Analy-

- sis”, in *JALN*, vol. 8, n. 2; in Internet http://www.aln.org/publications/jaln/v8-n2/v8n2_meyer.pdf, 2004.
- MEZIROV J., *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, San Francisco, (CA), Jossey-Bass, 1990.
- MEZZADRI M., *I ferri del mestiere – (Auto)formazione per l’insegnante di lingue*, Perugia, Guerra, 2003.
- MIDORO V., “Una scuola online per la formazione continua dei docenti”, in *Expo e-learning 2004 – Atti del Convegno*, Ferrara, 2004.
- MILLER G.A., “The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information”, in *Psychological Review*, 63, 1956, pp. 81-97.
- NEWMAN D.R., JOHNSON C., WEBB B., COCHRANE C., “Evaluating the Quality of Learning in Computer Supported Co-operative Learning”, in *Journal of the American Society for Information Science*, vol. 48, n. 6; in Internet <http://www.qub.ac.uk/mgt/papers/jasis/jasis.html>, 1997.
- NORRIS S., ENNIS R., *Evaluating Critical Thinking, Critical Thinking Press and Software*, (CA), Pacific Grove, 1989.
- OTTAVIANO C., “Media e scuola nella società della conoscenza”, in RIBOLZI L. (a cura di), *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell’educazione*, Roma, Carocci, 2002.
- PACCAGNELLA L., “Getting the Seats of Your Pants Dirty: Strategies for Ethnographic Research on Virtual Communities”, in *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 3, 1; in Internet <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue1/paccagnella.html>, 1997.
- PACCAGNELLA L., *La comunicazione al computer. Sociologia delle reti telematiche*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- PADOAN I., *L’agire comunicativo*, Roma, Armando, 2000.
- PALLOFF R.M., PRATT K., *Building Learning Communities in Cyberspace*, San Francisco (CA), Jossey-Bass, 1999.
- PALLOFF R.M., PRATT K., *The Virtual Student. A Profile and Guide to Working with Online Learners*, San Francisco (CA), Jossey-Bass, 2003.
- PALLOTTI G., *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998.
- PAPERT S., “Preface”, in HAREL I., PAPERT S. (a cura di), *Constructionism, Research Reports and Essays, 1985-1990*, Norwood (NJ), 1991.
- PARK C., “Demonstration of Levels of Cognition in Computerized Conferencing by Graduate Students”, Atti del 11th *Annual International Distance Education Conference*, Gennaio 20-23; in Internet http://www.cdri.tamu.edu/dec_2004_proceedings/Park.pdf, 2004.

- PAULSEN M.F., “Moderating Educational Computer Conferences”, in BERGE Z.L., COLLINS M., *Computer-Mediated Communication and the Online Classroom: Overview and Perspectives*, Cresskill, (NJ), Hampton Press, 1995, 3 voll.; in Internet <http://www.emoderators.com/moderators/morten.html>
- PAWAN F., PAULUS T.M., YALCIN S., CHANG F.-S., “Online Learning: Patterns of Engagement and Interaction Among In-service Teachers”, in *Language Learning & Technology*, September, vol. 7, n. 3; in Internet <http://llt.msu.edu/vol7num3/pawan/>, 2003.
- PERRY W.G. JR., *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- PERRY W.G. JR., “Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning”, in CHICKERING A.W. ET AL., *The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society*, San Francisco, Jossey-Bass.
- PORCELLI G., DOLCI R., *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, Torino, UTET LIBRERIA, 1999.
- PREECE J., *Online Communities: Designing Usability, Supporting Sociability*, Chichester, John Wiley & Sons, 2000.
- PULKKINEN J., RUOTSALAINEN M., “Evaluation Study of a Telematic Course for Technology Teachers (T3Project)”, in DAVIES G. (a cura di), *Teleteaching '98 Distance Learning, Training and Education*, Atti del XV I.F.I.P. World Computer Congress, 31/08 – 04/09/1998, Vienna e Budapest 1998.
- RHEINGOLD H., *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*, New York, Harper Perennial, 1993.
- RIBOLZI L. (a cura di), *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2002.
- RIVOLTELLA P.C., *Comunicazione in rete. Aspetti tecnologici e relazionali, relazione nell'ambito del Corso di perfezionamento a distanza in Metodi della comunicazione e apprendimento in rete*, Firenze, Università degli Studi, in Internet <http://www.geocities.com/Athens/Crete/1081/Firenze.doc>, 2000.
- RIVOLTELLA P.C., *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione online*, Trento, Erickson, 2003.
- RODINO M., “Breaking out of Binaries: Reconceptualizing Gender and its Relationship to Language in Computer-Mediated Communication”, in *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 13, n. 3; in Internet <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue3/rodino.html>, 1997.
- ROSS S.M., KUKULSKA-HULME A., CHAPPEL H., JOYCE B., “Taking E-Moderating Skills To The Next Level: Reflecting On The Design Of Conferenc-

- ing Environments”, in *JALN*, vol. 8, n. 2; in Internet http://www.aln.org/publications/jaln/v8n2/pdf/v8n2_ross.pdf, 2004.
- ROSSMAN M.H., “Successful Online Teaching Using An Asynchronous Learner Discussion Forum”, in *JALN*, vol. 3, n. 2; in Internet http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v3n2/pdf/v3n2_rossman.pdf, 1999.
- ROURKE L., ANDERSON T., GARRISON D.R., ARCHER W., “Assessing Social Presence in Asynchronous Text-Based Computer Conferencing”, in *Journal of Distance Education*, vol. 14, n. 2; in Internet http://cade.athabasca.ca/vol-14.2/rourke_et_al.html, 2001a.
- ROURKE L., ANDERSON T., GARRISON R., ARCHER W., “Methodological Issues in Analyses of Asynchronous, Text-Based Computer Conferencing Transcripts”, in *JAED*, vol. 12 (da pubblicare); in Internet <http://communitiesofinquiry.com/documents/CtintextEnvFinal.pdf>, 2001b.
- ROURKE L., ANDERSON T., “Validity Issues in Quantitative Computer Conference Transcript Analysis”, in *Educational Technology Research and Development*, vol. 52, n. 1; in Internet <http://communitiesofinquiry.com/documents/validity%20in%20QCA%20Rourke%20and%20Andereson%202003.doc>, 2004.
- SALMON G., *E-moderating. The Key to Teaching and Learning Online*, (2° edizione), New York – London, Routledge Falmer, 2003.
- SALOMON G., PERKINS D., “Individual and Social Aspects of Learning”, in PERARSON P., IRAN-NEJAD A. (a cura di), *Review of Research in Education*, vol. 23, Washington D.C., American Educational Research Association, 1998.
- SANTIPOLO M., *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino, UTET Libreria, 2002.
- SCHRAGE M., *Shared Minds: the New Technologies of Collaboration*, New York, Random House, 1990.
- SERRAGIOTTO G., C.L.I.L. *Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra-Soleil, 2003.
- SHANNON C., WEAVER W., *La teoria matematica delle comunicazioni*, Milano, Etas Kompass, 1971.
- SIEGEL H., *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*, New York, Routledge, 1988
- SLAVIN R., “Effects of Student Teams and Peer Tutoring on Academic Achievement and Time On-Task”, in *Journal of Experimental Education*, vol. 48, 1980.
- SLAVIN R., *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall, 1990.
- STACEY E., “Collaborative Learning in an Online Environment”, in *Journal of Dis-*

- tance Education*, vol. 14, n. 2; in Internet <http://cade.icaap.org/vol14.2/stacey.html>, 1999.
- STURTRIDGE G., “Si può educare all’autonomia? La conoscenza della metodologia didattica come strumento per l’autonomia del discente”, in MARIANI L. (a cura di), *L’autonomia nell’apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- SULER J., “The Final Showdown Between In-Person and Cyberspace Relationships or...Can I Hold You in Cyberspace?”, in *The Psychology of Cyberspace*, in Internet <http://www.rider.edu/suler/psy cyber/showdown.htm>, 1997a.
- SULER J., “Adolescents in Cyberspace. The Good, the Bad and the Ugly”, in *The Psychology of Cyberspace*, in Internet <http://www.rider.edu/suler/psy cyber/a doles.htm>, 1998.
- SULER J., “Cyberspace as a Psychological Space”, in *The Psychology of Cyberspace*, in Internet <http://www.rider.edu/suler/psy cyber/psychspace.htm>, 1999a.
- SULER J., “Cyberspace as a Dream World”, in *The Psychology of Cyberspace*, in Internet <http://www.rider.edu/suler/psy cyber/cybdream.htm>, 1999b.
- SULER J., “Do Boys (and Girls) Just Wanna Have Fun? Gender Switching in Cyberspace”, in *The Psychology of Cyberspace*, in Internet <http://www.rider.edu/suler/psy cyber/genderswap.htm>, 1999c.
- SULER J., “The Basic Psychological Features of Cyberspace”, in *The Psychology of Cyberspace*, in Internet <http://www.rider.edu/suler/psy cyber/basicfeat.htm>, 2002.
- SULER J., “Presence in Cyberspace”, in *The Psychology of Cyberspace*, in Internet <http://www.rider.edu/suler/psy cyber/presence.htm>, 2003a.
- SULER J., “The Online Disinhibition Effect”, in *The Psychology of Cyberspace*, in Internet <http://www.rider.edu/suler/psy cyber/disinhibit.htm>, 2003b.
- SUTTON L., “The Principle of Vicarious Interaction in Computer-Mediated Communications”, in *International Journal of Educational Telecommunications*, vol. 7, n. 3; in Internet <http://www.aace.org/dl/files/IJET/IJET73223.pdf>, 2001.
- TAGG A.C., DICKINSON J.A., “Tutor Messaging and Its Effectiveness in Encouraging Student Participation on Computer Conferences”, in *Journal of Distance Education*, vol. 10, n. 2, in Internet <http://cade.athabasca.ca/vol10.2/taggdickinson.html>, 1994.
- TAYLOR P., “Mythmaking and Mythbreaking in the Mathematics Classroom”, in *Educational Studies in Mathematics*, vol. 31, 1996.
- TESSARO F., *Metodologia e didattica dell’insegnamento secondario*, Roma, Armando, 2002.
- TITONE R., *Psicopedagogia e glottodidattica*, Torino, Petrini, 1993.

BIBLIOGRAFIA

- TOSCHI L. (a cura di), *Il linguaggio dei nuovi media*, Milano, Apogeo, 2001.
- TOSI A., *Dalla madrelingua all'italiano*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- TRENTIN G., *Insegnare e apprendere in rete*, Bologna, Zanichelli, 1998.
- TRENTIN G., *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- TRENTIN G., *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- VARISCO B.M., *Paradigmi psicologici e pratiche didattiche con il computer*, in TD, n. 7, 1995.
- VARISCO B.M., *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci, 2002
- VEDOVELLI M., MASSARA S., GIACALONE RAMAT A. (a cura di), *Lingue e culture in contatto*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- VYGOTSKIJ L.S., *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti Barbera, 1954.
- VYGOTSKIJ L.S., "Tool and Symbol in Child Development", in COLE M., JOHN-STEINER V., SCRIBNER S., SOUBERMAN E. (a cura di), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1978.
- WALLACE P., *La psicologia di Internet*, traduzione italiana Milano, Raffaello Cortina, (2000), 1999.
- WATZLAWICK P., BEAVIN J.H., JACKSON D.D., *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*, traduzione italiana Roma, Astrolabio, (1971), 1967.
- WEASENFORTH D., BIESENBACH-LUCAS S., MELONI C., *Realizing Constructivist Objectives through Collaborative Technologies: Threaded Discussions*, in *Language Learning & Technology*, vol. 6, n. 3; in Internet <http://lt.msu.edu/vol6num3/weasenforth/>, 2002.
- WENGER K.E., LAVE J., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- WENGER E., *Communities of Practice - Learning, Meaning, and Identity*, New York, Cambridge University Press, 1998.
- YOUNG G., *Adult Development, Therapy, and Culture: a Postmodern Synthesis*, New York, Plenum Press, 1997.

