

## MAPPE CONCETTUALI

### Livello 1

#### 1.1 Definizione

Sintesi grafica di un gruppo di concetti collegati tra loro e organizzati. Molto usata in ogni campo della didattica, ha la funzione di rendere evidenti le connessioni logiche tra gli argomenti trattati, ovvero quelle esistenti all'interno di un argomento, tra gli elementi che lo costituiscono. In didattica della filosofia può avere le forme più semplici, come di schema o diagramma, tabella, oppure altre più complesse, con le quali rappresentare strutture di sistema o intrecci problematici.

#### 1.2 Bibliografia

A. Emiliani, *Mappe concettuali*. in "Insegnare filosofia", a.1, n.2, febbraio 1997, pp.11-17, disponibile anche nel sito: <http://swif.uniba.it/lei/scuola/insfil>

F. Cossutta, *Il concetto filosofico*, secondo capitolo del vol. *Elementi per la lettura dei testi filosofici*, Calderini, Bologna 1999. Questo capitolo e il quarto sono disponibili nel sito: <http://www.ilgiardino.deipensieri.com>

G. Polizzi, *Filosofia al computer: gioco, dialogo o utile strumento?* in "Insegnare filosofia", a.1, n.2, febbraio 1997, pp. 18-25., disponibile anche nel sito della swif (v. sopra)

#### 1.3 Sitografia

A.Emiliani, *Mappe concettuali*, [<http://swif.uniba.it/lei/scuola/insfil>]

P.Carelli, *Socrate. Ovvero dialoghi sulle provocazioni dei filosofi* [swif]

<http://www.guidamaturita.it/mappe/ma.htm>

<http://www.portalescuola.it/filosofia>.

J.D.Novak, *Uso delle mappe concettuali per semplificare l'apprendimento in classe o a distanza*; R. Shavelson, *Sulle mappe concettuali*; A.Tifi, *Orientarsi, con le mappe concettuali e non solo* [<http://wwwcsi.unian.it/educa/mappeconc/>] N.B.: dopo www non va messo il punto.

mezweb.com/Ipertesti ?

### livello 2

#### 2.1 Definizione ragionata

Se è vero che ogni gruppo di concetti può essere collegato in modo più o meno complesso attraverso linee o altre forme geometriche, non è vero però che ciò basti per rappresentare qualcosa di significativo. Il raggruppamento dei concetti potrebbe essere meramente casuale o quanto meno forzato, in quanto non deriva da una sufficiente conoscenza ed elaborazione dell'argomento, oppure persegue volutamente una eccessiva semplificazione. Da qui l'ambivalenza che l'espressione mappa concettuale può assumere: da una parte l'aderenza ai corpi delle scienze e delle tecniche costituite, ben strutturati logicamente e caratterizzati da chiusura e astrazione. Dall'altra parte una serie di collegamenti e rimandi con i quali esplorare per vie analogiche elementi affini. In tal modo si ottiene molto spesso di vanificare la comprensione e la memorizzazione di teorie, di meccanismi, di soluzioni di problemi, anziché facilitarne l'acquisizione.

Per quanto riguarda la didattica della filosofia, specie da quando la costruzione di mappe concettuali è divenuta lo strumento base per la preparazione degli ipertesti, le migliori intenzioni di rigore possono portare all'errore contrario: quella di voler ridurre un argomento filosofico alla nervatura dei suoi nessi

logici, anche dove questi rimangono sottesi in articolazioni linguistiche e retoriche dove il pensiero trova più forza, ricchezza e originalità. Così non soltanto va perduto il valore dei diversi stili argomentativi, ma anche tutta la ricchezza speculativa delle filosofie che in ogni tempo si sono opposte ai sistemi, disfacendo gli universi chiusi del sapere.

Per tutto ciò i docenti si trovano di fronte al problema di fare un uso non meccanico ma consapevole delle mappe concettuali, vedendo con chiarezza sia i rapporti di questo metodo con la disciplina, sia i limiti delle sue applicazioni nel laboratorio informatico. Si tratta di limiti cognitivi, culturali e pedagogici, di cui si possono trovare particolareggiati esami nei testi citati in bibliografia.

## 2.2 Etimologia

Mappa: dal termine latino *mappa*, (tovaglia o drappo) e dall'uso di riprodurre su drappi di tela le prime carte geografiche. Indica in senso traslato le rappresentazioni schematiche in molti settori del campo scientifico-tecnico – Concettuale: che riguarda concetti (dal latino *conceptus*, preso insieme) ovvero idee, rappresentazioni mentali.

## 2.3 Riferimenti storici

La prima forma di schematizzazione dei concetti fu quella usata da Aristotele in *Analitici primi*, dove fece uso delle lettere per indicare in modo simbolico i termini delle proposizioni e quindi la loro posizione nei sillogismi. La prima mappa concettuale fu ricavata dal suo pensiero in epoca più tarda: si tratta del quadrato delle opposizioni contenuto nel manualetto di logica dello scrittore latino Apuleio (II sec. d.C.), conosciuto tuttavia come quadrato di Psello (dotto bizantino dell'XI secolo). Il quadrato si riferisce alla teoria logica delle proposizioni esposta da Aristotele nel *De Interpretazione*, e dai filosofi medievali è stato applicato ad una serie di variazioni della teoria aristotelica. Un'altra mappa concettuale antica fu elaborata nel III sec. d.C.: si tratta del noto albero di Porfirio, che rappresenta la dialettica platonica della forma o specie ideale (εἶδος) ovvero la teoria della divisione per dicotomie. Seguendo lo sviluppo della logica, alla quale erano legate, tali schematizzazioni si sono arricchite per opera dei logici contemporanei a partire dall'ottocento, per diffondersi anche in altri settori, specialmente dopo la loro larga applicazione agli strumenti informatici, quali soprattutto gli ipertesti.

Nel campo della didattica della filosofia, ancor prima del ricorso ai cd-rom e dell'introduzione del laboratorio informatico, lo stimolo alla costruzione di mappe concettuali è venuto dagli studi di psicologia dell'apprendimento. Questi studi, intrapresi nell'ambito dello strutturalismo, del gestaltismo, del comportamentismo, adottavano il presupposto di una corrispondenza tra le diverse dinamiche di organizzazione dei processi cerebrali e le modalità dell'apprendimento spontaneo. Tesi più recentemente confermata e sviluppata dalla psicologia cognitivista, nonché dal generativismo linguistico, e sulla quale, in breve, si basa la ricerca di un'aderenza del metodo didattico alla varietà dei modelli che la mente stessa è in grado di elaborare ai diversi livelli dell'esperienza.

D'altra parte, occorre riconoscere che la costruzione di mappe che hanno per oggetto la filosofia non è condizionata dall'adozione di una qualche teoria logica del concetto, poiché può rifarsi a svariate modalità di elaborazione del pensiero. Dai procedimenti analogici a quelli narrativi, dalle comparazioni alle sequenze temporali e causali, dalle svariate forme di dialettica alle figurazioni metaforiche, tutti gli stili, i testi e le teorie dei filosofi possono in linea di massima essere ridotti ai loro principali concetti, o alle procedure del loro metodo, ed essere tradotti in diverse rappresentazioni grafiche. Il docente e gli studenti possono costruire, perciò, mappe più o meno elaborate, sia nella forma lineare delle tabelle, delle griglie, dei diagrammi di flusso, sia in quella reticolare, particolarmente adatta alla rappresentazione delle connessioni di sistema, di comparazione, di contestualizzazione. Gli obiettivi più evidenti della pratica didattica delle mappe consistono nel potenziare la strutturazione delle conoscenze sfruttando la memoria visiva, e nell'attivare gli studenti stessi alla ricostruzione organica ed all'elaborazione personale di quanto hanno appreso.

## 2.4 Bibliografia commentata

- Alberto Emiliani, *Mappe concettuali*, in "Insegnare filosofia", a.1, n.2, febbraio 1997. pp. 11-17. Dichiarando fin dall'inizio di volersi rifare alla psicologia cognitivista, Emiliani delinea il **metodo** delle mappe concettuali come procedimento attivo e lo distingue dai metodi didattici derivati dal comportamentismo, che da una parte non rendono conto dei processi di apprendimento al di là della dipendenza funzionale tra stimolo e risposte,

dall'altra parte riducono le competenze in settori specifici, e le suddividono analiticamente in porzioni atomistiche. La base cognitivista del metodo, infatti, è una visione globale dell'apprendimento, come processo complesso di relazioni tra mente e comportamento, dove si strutturano molteplici interazioni ambientali, interne ed esterne, e dove soprattutto prevale il modo **personale** in cui il singolo soggetto acquisisce e organizza le sue conoscenze. Successivamente Emiliani, seguendo in gran parte la dettagliata esposizione contenuta nel testo di J.D. Novak e D.B. Gowin (*Imparando ad imparare*, SEI, Torino 1989) descrive il metodo didattico delle mappe concettuali e si sofferma sulle modalità di applicazione ad ogni disciplina, sugli obiettivi di formazione, sul ruolo del docente nella pratica in classe, sulle mappe come strumenti di verifica, sulla loro valutazione.

- Frédéric Cossutta, *Il concetto filosofico*, capitolo II del saggio *Elementi per la lettura dei testi filosofici*, Calderini, Bologna, 1999.

Il saggio è indispensabile per giungere ad un'ampia visione della natura dei concetti filosofici, riprendendo non solo le definizioni del **concetto** storicamente più rilevanti (Aristotele, Cartesio, Locke, Hume, Kant, Hegel) ma anche l'arricchimento che hanno ricevuto dagli studi della linguistica dopo Saussure. Secondo Cossutta la filosofia costruisce i suoi concetti con modalità tutte proprie, di astrazione, generalizzazione, attribuzione di senso, e ritiene che la **concettualizzazione** sia una delle tappe filosofiche essenziali. In questi processi ogni filosofia istituisce il suo campo concettuale, ossia il proprio autonomo universo di significazione che sorge dal sistema di richiami e relazioni dei concetti. E lo fa "giocando costantemente sui diversi registri offerti dalla lingua": anche ricorrendo a forme di scrittura soggettive, ricche di immagini, narrazioni, visioni e di ogni sorta di creazione linguistica, non facendo tuttavia venir meno il rigore dell'argomentazione. Il concetto è "l'intermediario tra l'immagine e la forma, tra il vissuto e l'astratto. La filosofia ne fa vari usi, ma non c'è filosofia che non si riferisca.....all'astrazione universalizzante.....Ma se l'astrazione è priva di senso o se l'immagine e la soggettività si estendono al di fuori di ogni forma, la filosofia decreta sicuramente la sua stessa morte".

- Gaspare Polizzi, *Filosofia al computer: gioco, dialogo o utile strumento?* in "Insegnare filosofia, a.1, n.2, febbraio 1997, pp. 18-25.

Polizzi fa il punto di avanzamento, alla fine del 1996, della questione del rapporto tra strumenti informatici e insegnamento della filosofia. Quello che chiama "passaggio epocale", costituito dalla trasformazione che l'uso degli ipertesti produce nella mente degli adolescenti, è secondo lui un vero e proprio "**riorientamento gestaltico**" rispetto alla lettura tradizionale dei testi a stampa, che è di tipo sequenziale e perciò adatta allo svolgimento lineare del ragionamento filosofico. I vantaggi dell'ipertesto stanno nella ricchezza di informazioni e nella possibilità di intervento e di interazione, ma gli svantaggi potrebbero essere molto pesanti. Polizzi passa poi ad esaminare molti degli strumenti a disposizione del docente di filosofia, discutendone gli aspetti positivi e i limiti. Un paragrafo è dedicato all'uso didattico di Internet, sul quale esprime non pochi dubbi e timori.

## 2.4. Sitografia commentata

P.Carelli, *Socrate. Ovvero dialoghi sulle provocazioni dei filosofi* [swif] Presenta un percorso didattico che è possibile scaricare mediante l'applicazione Power Point, ed è corredato, per ogni capitolo, di suggerimenti per la costruzione di mappe concettuali.

<http://www.pavonerisorse.to.it/cacit/mappe/default.htm> Questo sito, appartenente ad un Circolo didattico, mette a disposizione degli insegnanti diversi files da scaricare, tra i quali quelli che riguardano la costruzione, e la valutazione delle mappe concettuali. Si tratta, però, di materiale elementare e generico, che può interessare per un primo approccio facile alla tecnica delle mappe.

<http://www.guidamaturita.it/mappe/ma.htm> e <http://www.portalescuola.it/filosofia> Sono siti rivolti agli studenti, con l'intento di suggerire loro l'impiego di cosiddette mappe concettuali per le tesine destinate agli esami di maturità. Li citiamo come esempi di una pratica da evitare nell'insegnamento di tutte le materie.

J.D.Novak, *Uso delle mappe concettuali per semplificare l'apprendimento in classe o a distanza*, e R. Shavelson, *Sulle mappe concettuali* [<http://www.wcsi.unian.it/educa/mappeconc/>] n.b.: dopo www non va messo il punto! - Si tratta di saggi scritti da specialisti della psicologia cognitiva.

Nello stesso sito: A.Tifi, *Orientarsi, con le mappe concettuali e non solo*. L'autore, docente in un istituto di Macerata, descrive un'esperienza di applicazione del metodo delle mappe concettuali nella sua classe.

## livello 3 – Documentazione

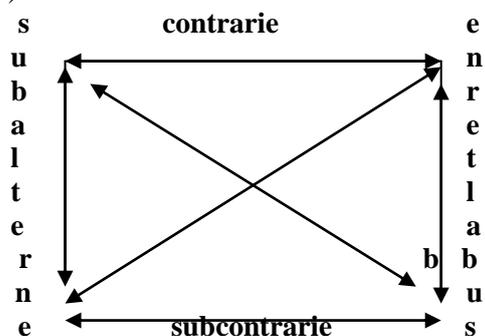
### 3.1 Classici, e saggi del novecento

- Riportiamo due brani di Aristotele nei quali appare per la prima volta l'uso di simboli al posto dei termini identificativi di proposizioni o di elementi delle stesse. Nel primo brano AB indica il rapporto tra predicato e soggetto in una proposizione assertoria. Traducendo secondo la logica moderna: dire che ogni B è A indica l'inclusione di una classe in un'altra. Nel secondo brano le tre lettere A,B,C indicano rispettivamente i termini maggiore, medio, minore di un sillogismo. Per gli stessi la logica moderna usa i simboli  $\alpha$ ,  $\mu$ ,  $\beta$ , ed esprime così la frase aristotelica: se ogni  $\mu$  è  $\alpha$ , e ogni  $\beta$  è  $\mu$ , allora ogni  $\beta$  è  $\alpha$ .

«La premessa AB sia dunque anzitutto negativa universale. In tal caso, se A non appartiene a nessun B, neppure B apparterrà a nessun A. In effetti, se B appartenesse a qualche A, per esempio a C, non sarebbe vero che A non appartiene a nessun B: infatti C fa parte di B. D'altro canto, se A appartiene ad ogni B, anche B appartiene a qualche A. Il effetti, se B non appartenesse a nessun A, neppure A apparterebbe a nessun B: eppure si era supposto che A appartenga ad ogni B....» *Analitici primi*, 25a;

«....In effetti, se A si predica di ogni B, e se B si predica di ogni C, è necessario che A venga predicato di ogni C....» *Analitici primi*, 25b;

- Quadrato di Psello (da D. Pesce – L. Pozzi, *Primi elementi di logica formale antica e moderna*, Le Monnier, Firenze 1961)



- Hans Aebli, *I principi fondamentali dell'insegnamento*, Giunti Barbèra, Firenze 1965. Aebli è un rappresentante della pedagogia derivata dalla prima fase della psicologia cognitivista. Riportiamo alcuni passi dal capitolo VIII, intitolato *Principio 6: creare un concetto ed applicarlo*, pp. 253-4, che ci sembrano significativi per l'applicazione dei processi costruttivi di una mappa concettuale alla comprensione di un testo filosofico

«...Nell'insegnamento di ogni grado e tipo di scuola, i nuovi concetti ed operazioni non devono soltanto essere ripetuti ed esercitati, ma consapevolmente e correntemente applicati. Questa esigenza è da rilevare non solo per ragioni di vita pratica, ma anche perché nel processo di applicazione dei concetti avvenga la chiarificazione dei concetti che è stata avviata nell'elaborazione.....Lo scopo dell'applicazione è raggiungere una visione chiara e distinta della situazione, non il trovare un certo numero od una certa risposta.....Lo scopo è, tuttavia ed in ogni caso, l'applicazione autonoma dei concetti e delle operazioni da parte dello scolaro. L'insegnamento, in questi casi, propone quelle situazioni problematiche nelle quali si troverà lo studente quando l'insegnante non lo stimola più ed egli dovrà applicare lo strumentario concettuale per propria convinzione.....non ci resta davvero altro che educarlo all'indipendenza, cioè costruire con lui, esercitare ed applicare i modi di comportamento ed i concetti che, esercitandoli ed applicandoli, lo mettano in grado di capire il suo mondo e di agirvi con successo....»;

- Edgard Morin, *Le vie della complessità*, in AA.VV., *La sfida della complessità* (a cura di G.Bocchi e M. Ceruti), Feltrinelli, Milano 1986, (p. 57). Il pensiero di Morin, psicologo cognitivista del periodo successivo a quello di Aebli, può dare un utile contributo alla comprensione del problema già accennato nella Definizione ragionata (livello 2) e trattato anche nei brani critici che seguiranno.

«Qual è l'errore del pensiero formalizzante e quantificatore che ha dominato le scienze? Non è certamente quello di essere un pensiero formalizzante e quantificatore, e non è nemmeno quello di mettere fra parentesi ciò che non è quantificabile e formalizzabile. Sta invece nel fatto che questo pensiero è arrivato a credere che ciò che non fosse quantificabile e formalizzabile non esistesse, o non fosse nient'altro che la schiuma del reale. Sogno delirante, e sappiamo che niente è più folle del delirio della coerenza astratta.

Dobbiamo riscoprire la strada di un pensiero multidimensionale, che certamente integri e sviluppi la formalizzazione e la quantificazione ma che tuttavia non si rinchioda in esse. La realtà antroposociale è multidimensionale: comporta sempre una dimensione individuale, una dimensione sociale, una dimensione biologica. L'economico, lo psicologico, il demografico – che corrispondono a categorie disciplinari specializzate – sono tanti aspetti di una medesima realtà, sono aspetti che bisogna naturalmente distinguere e trattare come distinti, ma che non si devono isolare e rendere comunicanti. In ciò sta il richiamo verso il pensiero multidimensionale. E dobbiamo inoltre – e soprattutto – trovare la strada di un pensiero dialogico.

Che cosa significa dialogico? Significa che due logiche, due “nature”, due principi sono connessi in un'unità senza che con ciò la dualità si dissolva nell'unità. Stanno in ciò le radici di quell'idea di “unidualità” da me proposta in taluni casi: così l'uomo è un essere individuale, allo stesso tempo completamente biologico e completamente culturale.»

### 3.2 Letteratura critica

- A. Emiliani, *Mappe concettuali*, cit. Nei brani che seguono (pp.11,13,15), Emiliani critica sia la didattica ispirata al comportamentismo, sia l'applicazione delle mappe a scopo di trasmissione di conoscenze prefissate.

«Il metodo delle mappe concettuali...., come tutte le metodologie di ispirazione cognitivista, non è un procedimento meccanico e chiuso; esso risulta realmente efficace se inserito in uno stile di lavoro che privilegi la rielaborazione attiva da parte dello studente e la ricerca di significati.....Lo studente non è una *tabula rasa*; egli perviene alla scuola secondaria superiore con un suo patrimonio di conoscenze, assai complesso e organizzato; e con sue proprie modalità di apprendimento.....(Se allo studente manca un metodo efficace di lavoro, non gli manca *il* metodo efficace di lavoro, ma il *suo* metodo efficace di lavoro; e il docente può *aiutarlo* a trovarlo *da sé*).....Il metodo delle mappe concettuali viene completamente tradito se il docente lo adopera per fornire, prima, durante, o dopo, la spiegazione (o il lavoro sul testo) la propria mappa concettuale del tema trattato.»

- F. Cossutta, *Il concetto filosofico*, cit. Abbiamo scelto due passi (pp. 5 e 9), nei quali Cossutta, in risposta alle accuse di non senso che da parte dei fautori dei linguaggi logico-formali vengono mosse alla filosofia, delinea il modo che hanno i filosofi di costruire il proprio universo semantico:

«...Leggendo un testo filosofico, abbiamo l'impressione di essere introdotti in un universo che costruisce all'interno di se stesso il proprio sistema di riferimento mediante la creazione di una terminologia astratta, allo stesso tempo grazie alla tensione intellettuale della lettura, a mano a mano che ci familiarizziamo col. testo, abbiamo la sensazione che si tratti proprio del nostro mondo, perché il testo opera un continuo passaggio dall'astratto al concreto.»

«Queste due difficoltà di lettura [chiusura semantica e astrazione] non sono dissociabili, perché entrambe manifestano un'ambiguità costitutiva dell'uso filosofico della lingua: la riflessione filosofica genera un universo di “idealità”, per usare l'espressione che J.T. Desanti riferisce ai matematici. La costruzione dei concetti permette di manipolare i termini significanti senza tornare sempre a spiegarne il senso il senso e i riferimenti, e questa è la condizione della loro efficacia operativa. La chiusura semantica non è dunque che la contropartita dell'autonomia che permette al pensiero di costruire il suo proprio oggetto; ma, inversamente, questa autonomia non è data come se fossimo sempre in un unico universo. Ciascuna dottrina produce un proprio universo di discorso e deve tenere aperta la via per il ritorno al mondo dell'esperienza comune....Infatti se la filosofia, in modo talora vertiginoso, crea un universo denotativo, si tratta sempre di un universo ideale che, a differenza di quello generato dall'artista, non offre un sostituto estetico del visibile, ma ne propone uno schema di intelligibilità e trova in esso la sua legittimità.»

- G. Polizzi, *Filosofia al computer: etc.*, cit. Il saggio di Polizzi è, come abbiamo già spiegato, dedicato in gran parte ai problemi che possono derivare da un uso acritico degli strumenti ipertestuali. Ne riportiamo alcuni brani (pp. 19, 20, 24):

«Anche se ci si limita alle discipline filosofiche si possono ipotizzare mutamenti di portata “catastrofica” nella stessa concezione della filosofia.. I timori, apparsi polemicamente anche sulla stampa quotidiana, di un dissolvimento della specificità della filosofia a causa della diffusione di alcuni programmi interattivi, esprimono la preoccupazione che la fortuna degli ipertesti o delle opere multimediali possa contribuire a dissolvere quella dimensione argomentativa e dialogica che ha costituito l'asse portante della trasmissione del sapere filosofico nella tradizione culturale occidentale. Questi timori evocano con forza la riapertura della questione della “morte della filosofia”, con un interrogativo che non è stato mai del tutto consumato e che è sempre stato riproposto, fin dall'apparire della cultura filosofica (almeno a partire da Parmenide). Tuttavia la questione per la prima volta non si pone in relazione ad un limite interno alla tradizione filosofica e alle sue questioni essenziali, ma a opera di

strutture tecnologiche che ridefiniscono le facoltà mentali che hanno permesso il costituirsi stesso del *logos*, e questo può essere l'indice di un passaggio epocale.»

«L'efficacia della lettura ipertestuale viene valutata richiamandosi al modello della logica dell'abduzione (l'invenzione di ipotesi esplicative di peirciana memoria)...ma non si può dimenticare che le forme del sapere scientifico-filosofico sviluppatasi nella cultura occidentale a partire da Platone e Aristotele non hanno privilegiato modalità inferenziali di tipo abduttivo....Ritenere che altre forme di inferenza logica possano costituire una valida alternativa.....è al più un sincero auspicio, ma non certo un'asserzione veritativa. Trarre da tale auspicio la conseguenza che l'apprendimento – e particolarmente quello della filosofia – possa essere *totalmente* impostato sul piano logico del pensiero “a rete”, ovvero nello spazio complesso di un ipertesto che non possiede per sua stessa struttura né un inizio né una fine, mi pare una forma sottile di “eutanasia pedagogica del pensiero filosofico”, non accettabile – credo – da parte di nessun sincero amante delle modalità, pure complesse e sempre aperte, del pensare e del sapere (occidentali). Verrebbe infatti quasi a scomparire quella attenzione alla “fatica del concetto”, quella tensione logico-argomentativa che viene vista come un momento ineliminabile dello stile specifico del pensiero filosofico.»

«In definitiva, in molte proposte informatiche e multimediali si nasconde un rischio di ipersemplicizzazione normativa. Si può neutralizzare questo rischio soltanto se si sceglie una posizione “minimalista”: usare gli strumenti informatici in funzione critica, evitando di considerare l'interazione con il computer (o con la “rete”) un criterio univoco e oggettivo di verità. In altri termini, è opportuno tener fermo anche in questo caso il “buon senso” senza farsi trascinare dal “senso comune”».

### 3.3 Esperienze didattiche ed esempi di mappe

- *I filosofi antichi nel pensiero del novecento*, Atti del corso residenziale di aggiornamento sulla didattica della filosofia, Ministero della Pubblica Istruzione, Ferrara 17-22 novembre 1997, Quaderno n. 12/2 de *La “città” dei filosofi*. Oltre alle relazioni del Corso, il Quaderno contiene cinque percorsi didattici elaborati dai partecipanti. Uno dei percorsi, intitolato *L'idealismo italiano e la lettura della filosofia antica*, fa ricorso al metodo delle mappe concettuali, soprattutto raccomandando il confronto da stabilirsi tra la “mappa cognitiva” dell'autore dei brani proposti (in questo caso di Benedetto Croce), e quella dello studente.

- Antonino Rimedio, *La Didattica breve nell'insegnamento della Filosofia*, in “Insegnare filosofia”, a.2, n.2, novembre 1997. Tra le altre dettagliate indicazioni didattiche, l'autore menziona il metodo delle mappe in questo passo:

«Dopo l'analisi dei testi si rende indispensabile un lavoro di sintesi che può concretizzarsi nell'invitare gli studenti a costruire mappe concettuali, nelle quali siano enunciati i temi essenziali di un autore con la varietà delle loro implicazioni o, più limitatamente, sia chiarita la valenza di una parola-chiave in diversi contesti argomentativi o, ancora, siano schematizzate le diverse soluzioni proposte per uno stesso problema filosofico di base. In questa fase "ricostruttiva" gli allievi vanno posti nella condizione di esprimere tutta la loro creatività, diversità e autonomia rispetto allo schema operativo predisposto dal docente, il quale proprio nel confronto con essi mette in gioco le proprie competenze e le scelte metodologiche adottate.»

- Alfredo Trifi, *Orientarsi con le mappe concettuali, e non solo*, cit. Riportiamo un passo dalla descrizione della propria esperienza di docente che l'autore ha riportato nel saggio:

«Lo strumento mappe concettuali (MC) fa parte di un aspetto più generale dell'insegnamento: l'orientamento e l'apprendimento di strategie di orientamento. La costruzione di mappe concettuali è un processo, così come la mente, l'intelligenza e la memoria, sono processi. Non esiste nulla di simile allo schema mentale, inteso come struttura rigida. Quindi la MC non può essere la rappresentazione di qualcosa che non esiste. Quando il ragazzo costruisce la mappa concettuale sceglie un contesto, usa delle associazioni, si documenta, scopre relazioni tra concetti e introduce relazioni errate. Il tutto in modo dinamico. Se ripete la costruzione il giorno dopo, farà una mappa diversa. Le misconcezioni corrispondono a errori che riemergono sistematicamente e quindi possono essere rilevate. Intanto l'allievo si allena a trovare nuovi punti di accesso e di riferimento nell'organizzazione del pensiero, si abitua a schematizzare e impara a conoscere la propria memoria. Mette dentro concetti o semplici termini con i quali ha ancora poca confidenza. L'insegnante corregge i connettivi logici errati o imprecisi. Sono essi la spia di una scarsa comprensione di un termine o concetto. L'apprendimento per ripetizione è il più semplice dei metodi, e non va abolito dalla scuola, poiché è alla portata di tutte le menti. Il suo pregio principale è che funziona sempre. Esso va però riadattato. Per esempio facendo *ripetere* agli allievi più volte la costruzione di una mappa concettuale,

introducendo di volta in volta piccole modificazioni. L'allievo deve sapere che è libero di costruire la "solita mappa" partendo da punti diversi, ma anche che la struttura che egli costruisce non esaurisce l'argomento, che ci sono altri possibili approfondimenti, collegamenti con la realtà, con altri argomenti. Nell'insegnamento per ripetizione dobbiamo assolutamente evitare di illudere gli allievi che i veri contesti siano quelli che rigidamente apprendono. L'utilità della ripetizione è solo nell'acquisizione della confidenza con un argomento. Dalla confidenza si deve passare all'autoefficacia e all'autostima con il movimento verso nuove applicazioni di quanto si è appreso. Non rimanendo confinati in quell'unico ristretto contesto, dato dall'insegnante, come avviene spesso nella pratica educativa»

- Nelle pagine della rivista "Insegnare filosofia" vengono talora riportate proposte didattiche accompagnate da mappe concettuali. In particolare si veda nei numeri seguenti:

- a.3, n. 2, febbraio 1999, p. 20: due grafici simili nelle *Proposte pratiche per esercitazioni possibili*, che Stefano Martini ha fornito a titolo di esempio di mappatura di alcuni concetti presenti nei testi di Agostino di Ippona, sul tema del libero arbitrio.

- a. 5, n.3, giugno 2001, pp. 17 e 20: due mappe che Oreste Zucchello presenta in *La filosofia a scuola: come formare la competenza critico-argomentativa*, un percorso sulla strutturazione del discorso filosofico. La prima consiste nel mettere in opposizione le due sequenze di concetti che portano a capire nel pensiero platonico la "prima navigazione" e la "seconda navigazione"; la seconda mappa collega alcuni dei medesimi concetti con una rete di linee per analogia o per contrasto.