

## EDUCAZIONE E CULTURA

IL NUOVO AREOPAGO, ANNO 19 N. 4/2000

di Onorato Grassi\*

*In questo articolo, che contiene elementi di riflessione molto attuali, l'autore affronta due questioni di grande importanza: il rapporto scuola - società (e anche scuola - Stato), e il rapporto insegnamento - apprendimento. Partendo dal Contratto sociale di J.J. Rousseau, mostra come si sia sviluppata una concezione di scuola funzionale allo Stato e alla sua ideologia. In Italia la riforma Gentile si situava in questa prospettiva. In tempi più recenti si è sviluppato un tipo di rapporto più articolato e complesso fra scuola e società, fondato sui concetti di continuità e di integrazione, che l'autore esamina nei suoi aspetti problematici. Nella seconda parte dell'articolo viene esaminata l'evoluzione del concetto di apprendimento, che si rifà al cognitivismo, nella sua più moderna versione, quella del costruttivismo. Dopo aver richiamato le sue radici, che risalgono alla psicologia cognitiva di J. Piaget e al modello progressivo di pragmatismo di J. Dewey, si citano due affermazioni che si prestano a illustrare i caratteri essenziali del costruttivismo. La prima è di C.T. Fosnot, che definisce il costruttivismo «una teoria che riguarda la conoscenza e l'apprendimento». La seconda è di Murphy: «nella prospettiva costruttivista, la conoscenza è costruita dall'individuo attraverso le sue interazioni con il suo ambiente nell'intento di dare senso al proprio mondo».*

*L'autore passa poi a esporre i punti fondamentali del costruttivismo come teoria dell'apprendere, ed esprime una serie di rilievi critici. Questa parte, che ci è sembrata quella di maggior interesse per una riflessione sulla didattica delle scienze, è oggetto del reprint che presentiamo, con l'intento di offrire ai lettori una riflessione pacata e rigorosa sulle categorie sottese, e raramente esplicitate, di una certa didattica che in questi anni ha pervaso e spesso condiziona il modo di fare scuola.*

*Infine, nel paragrafo conclusivo, viene formulata un'ipotesi di lavoro, fondata su tre urgenze riconosciute come irrinunciabili in un sistema scolastico e formativo: la centralità del rapporto educativo, la formazione concettuale dei giovani e la creazione di una coscienza critica.*

---

\*Docente di Storia della  
Filosofia medievale alla  
LUMSA di Roma

---

## Il costruttivismo come teoria dell'apprendimento

Nella prospettiva costruttivista, l'educazione è essenzialmente concepita come processo di apprendimento. Gli elementi caratterizzanti tale processo sono molteplici e variamente messi in luce dai diversi autori. Da un punto di vista descrittivo sembra tuttavia esservi ampia convergenza sui seguenti punti.

Anzitutto il processo di apprendimento, inteso come continua costruzione e ricostruzione della conoscenza, è considerato un atto che appartiene esclusivamente a colui che impara. Esso non può essere effettuato o «determinato» dall'esterno, né essere inteso nella forma classica della «trasmissione di un sapere», giacché si configura come costruzione di significati e di concetti da parte del discente, nella prospettiva di dare senso alle proprie esperienze e risposte ai conflitti che, nel contesto sociale in cui egli è posto, possono sorgere tra differenti visioni del mondo. Per Fosnot, ad esempio, l'apprendimento è definito come «un processo auto-regolato di lotta contro i conflitti fra i propri attuali modelli del mondo e nuovi e diversi punti di vista». <sup>1</sup> L'interazione si presenta pertanto come caratteristica fondamentale del processo di apprendimento: esso non può avvenire nell'isolamento, ma deve realizzarsi in un contesto sociale, in una «esperienza collettiva», dentro la quale prende forma la conoscenza, senza però essere mai definita in senso assoluto. <sup>2</sup>

In secondo luogo, nel modello costruttivista la figura del discente è posta al centro dell'intero processo di apprendimento. Chi apprende è attivo, cioè non «prende da» altri, bensì «crea, scopre, sperimenta» la conoscenza che conquista. Questa centralità è realizzata in due modi complementari. Da una parte chi apprende determina le interpretazioni e le teorie che possono dare senso all'esperienza che egli ha del mondo - ossia dell'ambiente in cui vive - in tal senso egli partecipa, anche con la sua personalità, all'acquisizione della conoscenza e si pone come «epistemologo». <sup>3</sup> Dall'altra, egli è il controllore esclusivo di tale processo, che è suo e non deve corrispondere a modelli prestabiliti. Tale controllo è essenziale perché tutto l'apprendimento costruttivista si basa sul soggetto che apprende in quanto compie il lavoro di apprendere. <sup>4</sup>

In terzo luogo, il processo stesso di apprendimento acquista importanza e si presenta come fonte stessa di conoscenza e di scoperta. Compiendo tale processo, infatti, il discente impara da come agisce e da come risolve i problemi che deve affrontare; in questa prospettiva anche l'errore acquista valore e non deve essere considerato un'obiezione all'apprendimento, ma, invece, un suo importante stimolo. «Il modello costruttivista di apprendimento» osserva Akyalcin «riguarda la scoperta e la partecipazione. Esso concerne il viaggio dell'imparare, ove gli errori sono parte della strada dell'indagine. Riguarda colui che impara in quanto impara come imparare e una cultura educativa per mezzo della quale gli studenti sono incoraggiati ad essere autonomi». <sup>5</sup> L'influenza della tecno-

<sup>1</sup> C. T. Fosnot, *Constructivism: Theory, perspectives and practice*, Teachers College, Columbia University, New York 1996, p. IX.

<sup>2</sup> Cfr. I. Snyder, F. Bolin, K. Zumwalt, *Curriculum Implementation*, in P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*, MacMillan Publishing Co., New York, NY 1992, pp.402-435; E. Strommen, B. Lincoln, *A framework for educational reform: constructivism*, 1992.

<sup>3</sup> J. Akyalcin, *Constructivism: an epistemological journey from Piaget to Papert*, p. 2, secondo il quale il costruttivismo «is about learner as epistemologists».

<sup>4</sup> Cfr: A. Dershem, *Constructivism: an awakened understanding*, 1966.

<sup>5</sup> J. Akyalcin, *Web literature on constructivism*, 19 maggio 1997.

logia, a questo proposito, ha indotto alcuni a equiparare l'apprendimento al processo di *rebugging*, che consiste, nel trattamento di un programma, nell'individuazione e nella rimozione degli ostacoli. Non è d'altronde un caso che, nelle più recenti formulazioni del modello costruttivista, uno dei contributi maggiori sia stato dato da studiosi delle tecnologie della comunicazione.<sup>6</sup>

In quarto luogo, nella prospettiva costruttivista l'insegnamento e la funzione dell'insegnante risultano radicalmente trasformati rispetto alla concezione tradizionale. Infatti, dall'essere fonte, centro, architetto della conoscenza l'insegnante diventa «guida» e «facilitatore» del lavoro che deve compiere lo studente. Dismesso l'abito di colui che sorregge, per quanto gli compete, l'edificio del sapere e si impegna a trasmetterlo alle giovani generazioni, l'insegnante assume la funzione di stratega, divenendo in un certo qual modo «regista che predispone le condizioni e le regole perché gli attori agiscano e recitino la loro parte».<sup>7</sup> Si giustifica in questo modo il passaggio dai contenuti agli obiettivi formativi, dalla scuola delle conoscenze alla scuola di una formazione che sia tesa a far fronte alle incertezze della società complessa e che possa fornire, allo stesso tempo, le condizioni «di identificazione, di appartenenza, di promozione sociale e di sviluppo personale».<sup>8</sup> Parimenti si spiegano gli insistiti inviti a «decostruire» il sapere disciplinare e le discipline stesse, attraverso la loro correlazione, funzionalizzazione e storicizzazione.

Le conseguenze di questo approccio sulla normale attività di insegnamento sono notevoli e producono cambiamenti, trasformazioni nella conduzione di una classe.

## Rilievi critici

Le possibilità che il modello costruttivista diventi egemone nella scuola italiana sono notevoli, visto l'impegno che i suoi sostenitori stanno profondendo sia a livello culturale sia a livello politico. L'attenuazione di alcune sue punte estreme, in una sorta di «via italiana», non ne eliminerebbe i pericoli e i rischi sulla formazione intellettuale dei giovani. La storia di altri Paesi ha già conosciuto esperimenti di questo genere e di simile portata e si è già scontrata con insuccessi che hanno condizionato più di una generazione e modificato seriamente la cultura di un popolo.

Non si tratta, evidentemente, di trincerarsi dietro visioni del passato, in modo preconcepito e, ultimamente, improduttivo. Molte critiche e reazioni espresse negli ultimi anni ai cambiamenti che stanno avvenendo nella scuola non sono purtroppo andate al di là di nostalgiche lamentele. Né si devono ignorare i limiti e le carenze, anche strutturali, dell'attuale sistema scolastico, sia al suo interno sia nel suo rapporto con la società, sottoposta ad una rapida trasformazione, come di rado è successo nella storia dell'uomo.

<sup>6</sup> Cfr: *ibidem*.

<sup>7</sup> S. Zuccherini Marangoni, *Saperi e discipline. Aspetti epistemologici e valenze formative*, in *Quaderni di Valore scuola* (1999), pp. 7-13, p. 7.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 8.

Si tratta, piuttosto, di valutare criticamente i limiti di una posizione, a volte chiaramente espressa, altre volte implicita in proposte apparentemente neutrali, e, in secondo luogo, di riflettere su urgenze e esigenze immanenti all'esperienza educativa in modo da prefigurare uno sviluppo diverso del cambiamento.

Per quanto concerne il primo aspetto, si possono riassumere gli elementi critici in quattro osservazioni fondamentali.

La prima riguarda l'estensione del modello costruttivista a qualsiasi forma di apprendimento e di sapere. Se è legittimo che una dottrina, fondata e coerente, esista e possa svilupparsi, è invece inammissibile che un intero sistema scolastico assuma come propria, fino ad escludere tutte le altre, una sola concezione educativa e pedagogica. Questa considerazione, di per sé facilmente condivisibile, acquista un significato particolare non appena si consideri il fatto che, nel caso del costruttivismo, non ci si troverebbe facilmente dinanzi ad una posizione ideologica, rigidamente definita e sostenuta, bensì ad una «prospettiva», che, fatta salva l'indiscutibilità dei principi, è in grado di accogliere le più diverse opinioni e esperienze. La giustificazione stessa del costruttivismo esce dalle tradizionali tecniche e modalità di valutazione, e la sua affermazione è molto più empirica di quella di precedenti dottrine. L'approccio costruttivista, infatti, non rappresenta un modello dato una volta per tutte, ma un modello in continua evoluzione, giacché l'attenzione è prevalentemente riservata ai processi piuttosto che ai suoi presupposti o ai suoi esiti. La raccolta di apporti derivanti dall'esperienza e di esperimenti condivisi da gruppi di educatori costituisce, in effetti, la forza di questo modello e la sua modalità di affermazione. «I risultati profondi di un approccio costruttivista dell'apprendimento» scrive ad esempio Akyalcin «sono meglio valutabili attraverso l'esperienza e l'evidenza aneddotica [concernente episodi individuali e privati]. Un'esperienza condivisa da molti educatori può creare un forte argomento».<sup>9</sup>

Una seconda serie di considerazioni riguarda il metodo proposto dal costruttivismo.

Come si è detto, il costruttivismo considera l'attività del soggetto che impara un elemento fondamentale del processo di apprendimento. E giustamente, si può dire. Anche nei primissimi anni di vita il bambino «costruisce» l'oggetto della sua conoscenza, per poter, in questo modo, farlo proprio e «conoscerlo». Tutto il fenomeno della coscienza e dell'autocoscienza, che contraddistingue la vita adulta e matura, sarebbe poi impossibile e impensabile senza l'attività del soggetto conoscente.

In questo senso sono ancora da trovare i nomi di coloro che i costruttivisti considerano «avversari». L'«obiettivismo» stesso, contro il quale essi si scagliano, sembra essere una caricatura piuttosto che una dottrina professata da qualcuno. D'altra parte, i limiti sopra rilevati del costruttivismo rendono evidente la parzialità di questa teoria sia rispetto alla natura e alle esigenze di colui che vuole apprendere sia rispetto agli esiti cui essa può condurre. Un'attività del soggetto, così concepita, difficilmente riuscireb-

<sup>9</sup> J. Akyalcin, *Constructivism: an epistemological...* cit., p. 1.

be a costruire un processo che non sia «chiuso», ossia autoreferenziale, nel quale il mondo finirebbe per essere la «realità» delle proprie rappresentazioni. Così, al giusto sviluppo delle potenzialità, intellettive e umane, del soggetto non corrisponderebbe alcun incremento di rapporto con quella realtà che non è l'esito dei nostri processi mentali. Anzi, questa sarebbe sempre più confinata, paradossalmente, nel regno dell'insignificanza.

In effetti, la polemica costruttivista contro l'obiettivismo non fa che accentuare la divisione fra due aspetti che, invece, andrebbero tenuti uniti e considerati aspetti fondamentali di un unico processo. A questo proposito il concetto di «realità totale» sembra venire in soccorso a chi non vuole cadere nell'una o nell'altra estremizzazione, e ipotizza un processo educativo nel quale lo sviluppo della personalità e l'incremento del rapporto con la realtà vanno di pari passo, non in modo meccanico, ma certamente complementare.

Questa concezione unitaria di educazione è bene espressa nel *Rischio educativo*, in un passo che merita di essere citato per esteso:

«Ed è interessante notare il duplice valore di quel "totale" [riferito alla realtà]: educazione significherà infatti lo sviluppo di tutte le strutture dell'individuo fino alla loro realizzazione integrale, e nello stesso tempo l'affermazione di tutte le possibilità di connessione attiva di quelle strutture con tutta la realtà. Lo stesso identico fenomeno, cioè, attuerà e una totalità di dimensioni costitutive dell'individuo e una totalità di rapporti ambientali».<sup>10</sup>

In terzo luogo, occorre considerare le conseguenze sulla figura e sul ruolo dell'insegnante. L'applicazione di nuove metodologie di apprendimento, l'uso di differenti forme e modalità didattiche, l'individuazione di scopi e obiettivi dell'attività formativa diversi da quelli consueti, richiedono, come si è visto, un cambiamento di mentalità negli insegnanti, prima ancora che negli studenti. Questo cambiamento è radicale e investe la psicologia dell'insegnante, la sua figura e la sua funzione, il paradigma culturale di riferimento, la pratica abituale di insegnamento. È un problema avvertito con preoccupazione dagli stessi costruttivisti: «divenire un insegnante costruttivista può rivelarsi una difficile trasformazione, poiché molti docenti sono preparati per insegnare nel modo tradizionale».<sup>11</sup> Questa trasformazione, in effetti, richiede un «cambiamento di paradigma» e «la volontà di abbandonare le prospettive e le pratiche abituali e familiari e di adottarne di nuove».<sup>12</sup>

Se il «nuovo modello» non può essere inserito nella struttura tradizionale di scuola, ma esige un diverso «ambiente» scolastico, analogamente la «nuova» figura di insegnante si pone come alternativa a quella abituale, ossia al modello che non solo la scuola, ma anche gli enti di formazione, si pensi in modo particolare all'università, hanno finora avuto come riferimento.

La permanenza nella scuola di insegnanti «tradizionali» - quelli, per intenderci, che fino ad oggi hanno insegnato nella scuola - è pertanto una sostanziale obiezione al realizzarsi del nuovo modello educativo che deve essere superata o mediante la riqualificazione del corpo insegnante (utiliz-

<sup>10</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo come creazione di personalità e di storia*, Torino 1995, p. 19.

<sup>11</sup> D. Baylor, P. Samsonov, N. Smith, in *A Collaborative Class Investigation into Telecommunications in Education*, EDTC 618 on-line reader, p. 3.

<sup>12</sup> J. G. Brooks, M. G. Brooks, *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, 1993, p. 25.

zando, ad esempio, i corsi di formazione e di aggiornamento, le prove di selezione, gli appuntamenti di verifica dell'attività dei docenti) oppure attraverso la progressiva sostituzione dell'attuale classe docente con una nuova classe di insegnanti, adeguatamente preparati secondo i nuovi orientamenti e in grado di raggiungere gli obiettivi prefissati.

È tuttavia legittimo chiedersi se la «difficoltà» di questo passaggio non nasconda qualcosa di più profondo di un semplice attaccamento al passato ma riveli invece la volontà di mantenere una ben definita fisionomia di adulto e di insegnante, consapevole dei compiti, delle responsabilità e degli scopi dell'azione educativa, e di non acconsentire acriticamente a nuove mode didattiche né aderire a imposti e astratti criteri di valutazione dell'esperienza educativa e scolastica. In questo caso la resistenza alla formazione di una «nuova generazione» di insegnanti dovrebbe essere valutata con maggior favore di quanto, talvolta, per superficialità o interessati motivi, si può essere tentati di fare.

La quarta ed ultima osservazione si riferisce al sapere e al problema delle discipline.

L'adozione del metodo costruttivista comporta un cambiamento radicale della struttura del sapere, che deve essere riorganizzato non più sulla base dei contenuti e dei metodi caratteristici di ogni approccio alla realtà che intenda metterne in luce un aspetto, ma di obiettivi formativi, che hanno il compito di indicare gli scopi per raggiungere i quali il sapere deve essere funzionalizzato. Rientra in questa prospettiva l'opera di «decostruzione» del sapere, che mira a trarre da ogni disciplina gli elementi utili al raggiungimento degli scopi prefissi e a riorganizzarli secondo nuove forme e modalità. Il passaggio dalla struttura ad albero - nella quale esistevano discipline fondanti (paragonate alle radici e al tronco), con una loro configurazione e specificità, sulle quali si innestavano gli altri saperi - alla struttura «a rete» - nella quale i saperi, come linee ferroviarie, si offrono come cammini per raggiungere una meta, incontrandosi nei «nodi problematici» che li mettono in discussione e che sollevano il problema di quale via scegliere - segnerebbe la nuova organizzazione concettuale e didattica, che deve essere volta all'acquisizione di «competenze» molto più che all'approccio - e dunque alla riflessione, all'analisi, alla valutazione - di contenuti di conoscenza. Da parte sua, l'insegnante, da titolare di un insegnamento, diverrebbe responsabile di un'area di formazione - perde, in gergo, «la cattedra» -, occupandosi prevalentemente di metodologie e di tecniche, a discapito dei percorsi disciplinari.

Su questo punto la disputa fra cosiddetti «metodologisti» e «disciplinaristi» non ha dato esiti positivi, e spesso è servita solo a ribadire le posizioni di partenza. Sembrano invece di maggior importanza le considerazioni fatte a proposito della caduta formativa e concettuale di un insegnamento fondamentalmente prescrittivo, strumentale e funzionale e delle conseguenze, per quanto riguarda i singoli saperi e la cultura dell'intera società, derivanti dall'adozione di modelli di istruzione simili a quelli sopra descritti.<sup>13</sup> v

<sup>13</sup> Si vedano, a questo proposito, le interessanti analisi e considerazioni di G. Ferroni, *La scuola sospesa*, Torino 1997 e di L. Russo, *Segmenti e bastoncini*, Milano 1998.