

PEDAGOGIA

Giuliano Minichiello

Nell'Esame di Stato conclusivo dell'anno 2010/11 sono stati proposti per la seconda prova scritta dell'indirizzo socio-psico-pedagogico quattro temi, ciascuno dei quali presentava come stimolo iniziale un testo, e si è chiesto al candidato di svolgerne due a sua scelta.

Va anzitutto osservato che i primi tre temi presentano un impianto multidisciplinare ed implicano una mobilitazione di conoscenze e competenze molteplici. Appare articolato in particolare il primo, che propone, a partire da una definizione di Galimberti, una riflessione sul concetto di "visione del mondo", la individuazione del rapporto intercorrente tra processo educativo e costruzione di una propria visione del mondo da parte dell'educando, il ruolo dell'educatore in tale dinamica: i riferimenti necessari sono filosofici (in particolare Dilthey e Jaspers, esplicitamente citati nel passo di Galimberti), psicologici (cause e modalità di sviluppo di una concezione del mondo e della vita nel ragazzo), pedagogici. Sotto quest'ultimo profilo, il tema presuppone la capacità di confrontare diverse prospettive del processo educativo, magari motivando la scelta di un approccio particolare nello svolgimento dell'argomento. Va inoltre sottolineato che Dilthey e Jaspers sono pensatori che non sempre vengono affrontati in modo approfondito nell'ultimo anno del corso di studi; in ogni caso, non si può non osservare che la differenza tra l'approccio dei due filosofi in relazione al concetto di "visione del mondo" è sottile e richiede,

per essere argomentata, una approfondita percezione delle conseguenze che deriverebbero dall'assolutizzazione di uno dei due aspetti, quello oggettivo e quello soggettivo, del "conferimento di senso" all'esperienza.

Piuttosto complessa anche la seconda traccia, che proponeva di affrontare, sulla scorta di un passo di G. Bollea, il concetto di classe scolastica come struttura sociale: in questo caso, per cogliere tutti gli spunti offerti dal brano prescelto, era necessario analizzare le dinamiche comunicative e formative, di segno positivo o negativo, che possono svilupparsi in un gruppo di pari, ma anche le relazioni docenti-alunni e le relazioni del micro-sistema scuola con la famiglia, e magari con il territorio. È chiaro che, per affrontare in modo non banale o superficiale il problema, l'alunno doveva possedere adeguate conoscenze in ambito di sociologia e psicologia dell'educazione, ed anche di didattica.

Il terzo tema chiedeva di riflettere in primo luogo intorno all'influsso dell'interazione sociale sullo sviluppo del linguaggio e sul ragionamento, in secondo luogo intorno alla pratica della discussione come strumento pedagogico-didattico, con particolare riferimento ad una classe della scuola primaria. Il brano-stimolo, di Pontecorvo, Girardet e Zucchermaglio (nome che compare scritto erroneamente come "Zucchemaglio" nella traccia ministeriale), costituisce una sorta di "manifesto" della teoria dell'apprendimento del costruttivismo socio-culturale; comunque non era di per sé di difficile interpretazione e le domande poste a corredo erano opportunamente aperte, nel senso che per rispondere ad esse non era strettamente necessario condividere una prospettiva dell'apprendimento specifica. In ogni modo, un'argomentazione consapevole intorno alle tematiche proposte richiedeva almeno la conoscenza di teorie psicologiche intorno allo sviluppo del linguaggio (imprescindibile il riferimento a Piaget e a Vygotskij), del ruolo dell'argomentazione nella strutturazione del pensiero, di prospettive moderne della didattica.

Più abbordabile è sicuramente il quarto tema, che chiedeva di illustrare le linee fondamentali del metodo di Maria Montessori, inquadrandole nel contesto della pedagogia scientifica; tuttavia ciascuna delle tre domande proposte, ed in particolare l'ultima (illustrazione di teorie, movimenti ed esperienze della pedagogia scientifica tra Ottocento e Novecento) implicava uno sviluppo fin troppo ampio, quasi la stesura di un trattatello.

In conclusione, appare certamente opportuna la scelta di proporre un solo testo di riferimento per ogni tema, mentre negli anni precedenti le tracce erano corredate da una serie di documenti, in maniera analoga alla tipologia B della prova scritta di Italiano. Egualmente apprezzabile è il fatto che le tracce ministeriali, anche in

questo caso in controtendenza rispetto agli anni scorsi, abbiano enucleato un numero ridotto di punti focali da affrontare, in modo da fornire una guida agli studenti ed insieme evitare di comprimere in forme troppo rigide la loro esposizione. Tuttavia almeno tre delle quattro tracce proposte, come si è cercato di evidenziare, richiedevano il possesso di conoscenze approfondite su problematiche complesse; è lecito chiedersi quanti candidati abbiano potuto, nelle 8 ore concesse per la prova, svilupparne addirittura due in modo adeguato, senza articolare un discorso vago, privo dei necessari riferimenti culturali.

PER LO SVOLGIMENTO: LA III^A TRACCIA

Il testo proposto, di Pontecorvo, Girardet e Zucchermaglio, sviluppa il tema dello sviluppo della conoscenza a partire da un'impostazione agevolmente riconducibile alla teoria del costruttivismo socio-culturale. Prescindendo dall'ampio ventaglio di approcci di tale teoria, si può dire che per i costruttivisti, dal punto di vista didattico, l'apprendimento è anzitutto un processo situato e attivo, giacché il soggetto riveste un ruolo intenzionale, consapevole e responsabile; è poi costruttivo, nel senso che la costruzione della conoscenza è fondata su di un processo di "negoziiazione interna", cioè di articolazione progressiva di modelli e schemi che consentono di organizzare le differenti informazioni in una rete di significati, di operare inferenze e predizioni, di interpretare gli eventi, e di "negoziiazione sociale", cioè di co-edificazione e condivisione di significati nella comunità di cui il soggetto fa parte. È posto in risalto di conseguenza l'aspetto collaborativo: chi apprende opera in una comunità che costruisce conoscenza e in cui ciascun attore partecipa all'elaborazione di una cultura. Ancora, si pone l'accento sulla riflessività: essenziale è il ruolo svolto dalla metacognizione, cioè dalla capacità da parte del soggetto di riflettere sulle proprie conoscenze e sui propri processi cognitivi. Infine, l'elemento conversazionale: l'educazione è immersa in una dimensione negoziale, caratterizzata dal confronto e dal dibattito. Fondamentale è perciò la dimensione comunicativa del processo di apprendimento, riassumibile nella formula "dialogando si impara" usata ad esempio da Clotilde Pontecorvo; nell'interazione dialogica hanno luogo la costruzione, l'interiorizzazione, il continuo rimodellamento di significati e di un Sé sociale - di una identità - attraverso il quale è possibile partecipare alle pratiche rilevanti della comunità.

Per quanto riguarda lo sviluppo del linguaggio, i costruttivisti trovano un antecedente fondamentale nella concezione di Lev Vygotskij, il quale, in particolare nell'opera *Pensiero e linguaggio*, sostiene che il linguaggio, originato da bisogni comunicativi, da funzione inter-psichica, globale e plurifunzionale, diviene gradualmente proprietà intra-psichica e con ciò assume il ruolo di

LA TRACCIA MINISTERIALE

Il candidato svolga, a scelta, due dei seguenti temi proposti:

I

«L'espressione "*visione del mondo*" si riferisce, in generale, all'universo che ogni popolo, ogni cultura, ogni epoca e ogni individuo si costituiscono conferendo al mondo un determinato senso e un determinato valore. Tale visione non è mai definita e conclusa, ma sempre dinamica e aperta, perché dipende dall'attribuzione di senso (*Sinngebung*) che l'uomo di volta in volta dà al mondo. In questa attribuzione consistono la libertà dell'uomo e le radici ultime del suo modo di essere strettamente dipendente dalla visione che egli ha del mondo. Questa concezione, già presente nella cultura tedesca di fine Ottocento, è stata filosoficamente tematizzata da Dilthey, che col termine *Weltanschauung* ha indicato la generalizzazione dei dati culturali, artistici e filosofici che incarnano lo spirito di un'epoca, e da Jaspers, che nella visione del mondo ha distinto il versante soggettivo costituito dagli *atteggiamenti* e il versante oggettivo rappresentato dalle *immagini* con la precisazione che "atteggiamenti e immagini del mondo sono astrazioni, che separano ciò che in pratica coesiste".»

U. GALIMBERTI, *Dizionario di Psicologia*, Milano, 1999

Il candidato esponga le sue riflessioni sull'argomento del brano sopra riportato e si soffermi, in particolare, sulle seguenti questioni:

- che cosa si intende per visione del mondo?
- c'è nell'educando l'esigenza di costruirsi una visione del mondo? e, in caso affermativo, da che cosa nasce tale esigenza?
- quale rapporto intercorre fra processo educativo e costruzione di una visione del mondo da parte dell'educando?
- quale ruolo deve svolgere l'educatore in riferimento a tale processo di costruzione?

II

«Io avevo definito la classe non come un luogo dove il ragazzo viene per apprendere dati conosciuti, ma come una struttura sociale nella quale si sviluppino comunicazioni e interazioni tali da far maturare la sua personalità. Oggi, per un insegnante, è difficile intuire le varie interazioni negative che si creano e si modificano all'interno di una classe. Questa è formata da individui diversi per estrazione sociale, sviluppo intellettuale ed educazione, rispetto alle grandi e alle piccole cose; e la scuola è considerata anche come frutto del pensiero genitoriale, che non si capisce mai del tutto in che modo viva la figura dell'insegnante. Dico questo perché in molti casi di cronaca si riscontrano le difficoltà degli insegnanti a scoprire certe situazioni drammatiche e a evitarle. Di certo non sono esigue le difficoltà attuali, loro e di tutto il sistema, riguardo alle classi dagli otto ai tredici-quattordici anni. Segni indiretti come disattenzione, indifferenza, apprendimento ondulatorio, insicurezza o spavalderia, impulsi e situazioni sessuali eccessivamente ansiogeni, autosufficienza, o al contrario passività e dipendenza, possono essere campanelli d'allarme. Soprattutto se improvvisi.»

G. BOLLEA, *Genitori grandi maestri di felicità*, Milano 2010

Il candidato, seguendo il ragionamento dell'autore del testo sopra riportato, sviluppi il concetto di classe scolastica come struttura sociale, rilevando le possibili dinamiche comunicative e formative che si aprono fra gli alunni.

III

«Si è spesso sottolineato l'effetto positivo che l'interazione sociale ha sul ragionamento dei bambini; l'interazione fornisce infatti un sistema di supporto sociale, in modo particolare per quanto riguarda le acquisizioni di tipo procedurale. [...] Le caratteristiche sociali e

mediatore tra pensiero e cultura, arricchendo la mente di sofisticati dispositivi di produzione intellettuale. In altri termini, è nel momento in cui agisce socialmente con il linguaggio che il bambino si appropria di nuovi strumenti cognitivi che gli serviranno ad alimentare un "agire linguistico interiore" e a risolvere i problemi in maniera autonoma. Con ciò, Vygotskij si differenzia nettamente dalla prospettiva di Jean Piaget, secondo il quale il legame che unisce tutte le caratteristiche specifiche della logica infantile è l'egocentrismo: il

"linguaggio egocentrico", tipico dei bambini dai 3 ai 6 anni, accompagna i giochi simbolici e i monologhi attraverso cui il piccolo spiega a se stesso quanto accade; il soggetto inizia a superare l'egocentrismo quando approda a quello stadio dello sviluppo detto "delle operazioni concrete", per acquisire, nella fase delle operazioni formali, tra gli 11 e i 14 anni (il periodo della preadolescenza), la capacità di ragionamento astratto di tipo ipotetico-deduttivo. Per Piaget la conoscenza, derivando da costruzioni successive attraverso i

costruttive dei processi di apprendimento sono ancora largamente sottovalutate o non considerate nella maggior parte dei contesti educativi: per questa ragione, volendo studiare i processi sociali di acquisizione delle conoscenze abbiamo costruito (e inserito in un contesto scolastico) contesti di apprendimento innovativi che abbiamo definito «discussioni». [...] Le discussioni a scuola infatti possono costituire un potente contesto per praticare e imparare nuove strategie di pensiero e ragionamento, a patto che vengano salvaguardate alcune condizioni per la loro realizzazione: ad esempio, partire da un'esperienza comune e condivisa e disporre di un oggetto di discussione realmente problematico anche per gli studenti. È inoltre necessario cambiare i ruoli «sociali» del discorso a scuola: anche l'insegnante può imparare e anche gli studenti possono partecipare attivamente al processo di insegnamento/apprendimento. Come pratica di discorso collettivo una discussione è basata inoltre su abilità conversazionali di tipo più generale che i bambini hanno già imparato quando arrivano a scuola, addirittura quando arrivano alla scuola materna. Quello che devono ancora imparare è a dirigere e utilizzare in modo consapevole queste abilità all'interno delle pratiche di discorso tipiche dei processi di istruzione.»

C. PONTECORVO, H. GIRARDET, C. ZUCCHEMAGLIO, *Forme di ragionamento condiviso nella comprensione di argomenti storici*, in *La Condivisione della conoscenza*, a cura di C. Pontecorvo, Firenze, 1993

Il candidato esponga le sue riflessioni sull'argomento del brano sopra riportato e, in particolare, si soffermi sui seguenti punti:

- lo sviluppo del linguaggio nella preadolescenza;
- l'utilizzo della pratica argomentativa in una classe della scuola primaria;
- la discussione come strumento di miglioramento delle acquisizioni cognitive.

IV

«Io cominciai la mia opera come un contadino che avesse a parte una buona semente di grano e al quale fosse stato offerto un campo di terra feconda per seminarvi liberamente. Ma non fu così; appena mossi le zolle di quella terra, io trovai oro invece che grano: le zolle nascondevano un prezioso tesoro. Io non ero il contadino che credevo di essere: io ero piuttosto un Aladino che aveva tra le mani, senza saperlo, una chiave capace di aprire quei tesori nascosti. Infatti, la mia azione sui bambini normali mi portò una serie di sorprese. È logico intendere che quei mezzi che avevano prodotto nei deficienti un grande risultato educativo, potessero costituire una vera chiave per aiutare lo sviluppo dei bambini normali e che tutti i mezzi che avevano avuto successo nel fortificare le menti deboli e nel raddrizzare le intelligenze false, contenessero i principi di una igiene dell'intelligenza, ottima per aiutare le menti normali a crescere forti e diritte. [...] I primi risultati mi gettarono nella più grande meraviglia e spesso nell'incredulità. [...] Il bambino normale attratto dall'oggetto vi fissava intensamente tutta la sua attenzione e continuava a lavorare e a lavorare senza posa, in una concentrazione meravigliosa. E dopo aver lavorato, allora appariva soddisfatto, riposato e felice. Il riposo era ciò che si leggeva su quei piccoli visi sereni, in quegli occhi di bambino brillanti di contentezza, dopo che era stato compiuto un lavoro spontaneo. Dopo aver lavorato il bambino era più forte, più sano mentalmente di prima.»

P. GIOVETTI, *Maria Montessori. Una biografia*, Roma, 2005

Il candidato, alla luce delle sue conoscenze ed esperienze, illustri:

- le linee fondamentali del metodo montessoriano;
- la funzione del maestro nella pedagogia montessoriana;
- la pedagogia scientifica: teorie, movimenti ed esperienze tra Ottocento e Novecento.

meccanismi dell'assimilazione e dell'accomodamento, è universale, acontestuale, logico-formale, e il pensiero del bambino passa dall'autismo alla logica, diventando in tal modo sociale; Vygotskij invece, che considera la conoscenza come storica e situata, interpreta la direzione dello sviluppo del pensiero come passaggio dall'esterno all'interno, cioè da una dimensione sociale ad una interiore.

Indagando attraverso il concetto di “mediazione semiotica” i legami tra apprendimento e sviluppo,

Vygotskij introduce l'idea di “zona di sviluppo prossimale”, la zona cognitiva entro la quale un soggetto riesce a svolgere, con il sostegno di un adulto o in collaborazione con un pari più capace, quindi attraverso la mediazione degli scambi comunicativi, compiti che non sarebbe in grado di svolgere da solo. Tale concezione è stata ripresa ed elaborata dai teorici del costruttivismo; in questa chiave, sono state ad esempio progettate da Anne L. Brown e Joseph Campione delle “comunità di apprendimento” (*Community of Learners*),

che vengono considerate dagli studiosi come comunità di molteplici zone di sviluppo prossimale, entro cui i ruoli tra i dialoganti – docenti, alunni, esperti, tutor - si alternano a seconda del problema affrontato.

Come si afferma nel brano proposto, le attività di discussione svolte a scuola, sia tra pari sia tra studenti e adulti, possono costituire uno strumento potente, capace sia di affinare le acquisizioni cosiddette “procedurali” sia di sviluppare il pensiero argomentativo, riflessivo e metacognitivo: infatti, si ritiene che, grazie al confronto di punti di vista alternativi o addirittura in contrapposizione tra loro, si possa favorire l'emersione di conoscenze “ingenue” e la loro ristrutturazione concettuale, l'apprendimento di nuove e più raffinate strategie di pensiero e di ragionamento, la attitudine alla ricerca, la tensione, per dirla con Bruner, alla “negoiazione di significati”. La concezione sottesa è che si apprende insieme, attraverso dinamiche relazionali e di gruppo, giacché ogni partecipante al processo condivide con altri le proprie conoscenze e le sottopone ad un processo di verifica e sistemazione.

In sostanza, la conversazione (intesa, se si guarda al significato etimologico del termine, come una comunicazione orizzontale, durante la quale i partecipanti si trovano in posizione paritaria ed attiva) è considerata il “luogo” di elaborazione del sapere e di costruzione progressiva di un orizzonte di significati condivisi. Per comprendere il “valore aggiunto” della discussione, va sottolineato che in primo luogo in essa si esprimono livelli di competenza, interessi e curiosità differenti, conoscenze strutturate diversamente non solo in relazione agli stili di apprendimento di ciascuno ma anche alle esperienze che ciascuno ha già interiorizzato. In secondo luogo, la conversazione “gioca” con l'oralità e quindi con la libertà che questa dimensione comporta: la massima accessibilità alla discussione consente di condividere pienamente la situazione, anche in termini problematici, attraverso la fattiva interazione. Perché la discussione realizzi tutto il suo potenziale e non si riduca ad una pratica estemporanea o improntata ad un facile spontaneismo, è necessario comunque – si afferma nel testo – definire e salvaguardare alcune condizioni: ad esempio, proporre un argomento di riflessione realmente problematico e soprattutto significativo per gli studenti, e modificare le tradizionali regole di partecipazione al discorso scolastico (fondate troppo spesso su di una dinamica trasmissiva di cui il centro è il docente), attraverso un fattivo scambio dei “ruoli”, tipico, come si è osservato sopra, delle “Communities of Learners”.

Già i bambini molto piccoli, a livello della scuola dell'infanzia, possiedono abilità di discussione, pertanto questa strategia può essere utilmente adottata già in età molto precoce. Con il tempo e la pratica si acquisiscono la gestione della direzione della discussione e l'uso

consapevole delle abilità discorsive, oltre alla capacità di affrontare la contrapposizione di opinioni/interpretazioni in modo autonomo e costruttivo. Nella scuola primaria, si può utilizzare la conversazione per mettere in moto una ristrutturazione cognitiva, migliorare il livello del ragionamento e potenziare la competenza argomentativa, sviluppare la fluidità del pensiero, cioè la capacità di elaborare idee nuove intorno ad un argomento dato, la flessibilità, cioè l'attitudine a passare agilmente da una categoria di idee ad un'altra o ad abbandonare stereotipi e cornici intellettuali consolidate di fronte a situazioni inattese. In tale contesto, l'insegnante funge, per usare un'espressione di Rogers, da “facilitatore”, stimolando la conversazione attraverso l'uso di domande aperte ed interventi di chiarificazione, favorendo lo scambio tra diversi punti di vista, incoraggiando gli alunni a condividere con i compagni le intuizioni e le strategie di ragionamento adottate, aiutando a individuare e approfondire gli aspetti centrali dell'argomento oggetto di discussione; in tal senso, gli interventi del docente devono mirare a far superare eventuali conflitti attraverso l'integrazione costruttiva dei punti di vista e l'elaborazione di una concettualizzazione più efficace. Come esempio particolare di strategia formativa fondata sull'argomentazione, utilizzabile nella scuola primaria e addirittura in quella dell'infanzia, si può citare la “Philosophy for children”, esperienza avviata negli anni '70 del XX secolo da Matthew Lipman, filosofo di formazione deweyana. Si tratta di un progetto educativo centrato sulla pratica del filosofare in una “comunità di ricerca”, cioè un gruppo di insegnamento-apprendimento in cui è possibile costruire un percorso comune attraverso il confronto dialogico e l'articolazione di procedure euristico-riflessive in rapporto ai temi individuati. Come stimolo iniziale ci si avvale di una serie di racconti in cui i protagonisti (bambini, adolescenti, adulti, animali) dialogano su problemi e questioni di natura filosofica, come il valore della vita, il pensiero, il rapporto mente-corpo, la verità, la giustizia, emergenti dalla loro esperienza. In generale il percorso persegue l'obiettivo di fornire un arricchimento culturale e concettuale e soprattutto quello di migliorare le abilità della comprensione, dell'analisi, della soluzione dei problemi, della valutazione critica delle situazioni; nello stesso tempo, trasformando la classe in comunità di ricerca, favorisce lo sviluppo della dinamica di gruppo e, quindi, orienta in senso positivo lo sviluppo socio-affettivo.

*Giuliano Minichiello,
Università degli Studi di Salerno*