

# **È una questione di metodo**

È possibile un apprendimento senza contenuto?

La competenza, di grado più elevato, ha il requisito della trasferibilità.

Ma se sono gli oggetti o i contenuti in occasione dei quali la competenza è stata acquisita a ostacolarne la trasferibilità, non si potrebbero trovare situazioni in cui una competenza può essere appresa a prescindere dal contenuto?

Non si può conoscere senza imparare e imparare senza conoscere.

Non è possibile una separazione fra la dimensione disciplinare dell'insegnamento e la dimensione psicopedagogica.

L'obiettivo dell'insegnamento è quello di essere organizzato attorno a contenuti che generino una competenza suscettibile di emanciparsi dal contenuto che l'ha generata.

È evidente dunque che a favorire l'emergere di alcune trasversalità, non è tanto il fatto che queste competenze sono apprese senza contenuto (poiché questo non è possibile), ma sono piuttosto le modalità di apprendimento.

## LE DISCIPLINE

Il termine “disciplina” designa, fino alla fine del XIX secolo, “la repressione delle condotte che ledono il buon ordine”.

Alla fine del XIX secolo il termine disciplina assume il significato di benefico esercizio intellettuale al quale si ritiene le materie diano luogo.

Dopo la prima guerra mondiale, usato al plurale, le “discipline”, acquista il significato di materia scolastica.

Dal momento che è stato designato come sapere rivolto all’insegnamento, un contenuto di sapere ha subito delle trasformazioni adattive tese a renderlo “adatto a prendere posto fra gli oggetti di insegnamento”.

Ma è anche adatto a favorire l’apprendimento?

Se non si coscienti di questa trasposizione didattica, si finisce per pensare che:

“Il sapere insegnato deve sembrare conforme al sapere da insegnare”.

Si insegna la grammatica, creazione secolare dei linguisti, per il suo valore di verità sulla lingua. La matematica quale prototipo delle scienze esatte. La storia degli storici ...

Tutt'al più si semplifica il sapere trasmesso ad uso di un pubblico giovane.

La scelta dei contenuti: l'esempio di un sussidiario.

Ma c'è un problema:

Il sapere da insegnare non è necessariamente il sapere dell'Accademia.

Il sapere insegnato in una data disciplina scolastica può essere radicalmente diverso da quello formalizzato dagli studiosi del settore.

La mediazione del docente, a partire dalla riflessione su contenuti adeguati e metodologie opportune, deve permettere al soggetto che apprende un'attività di rielaborazione e riorganizzazione dei saperi e la costruzione di una propria competenza.

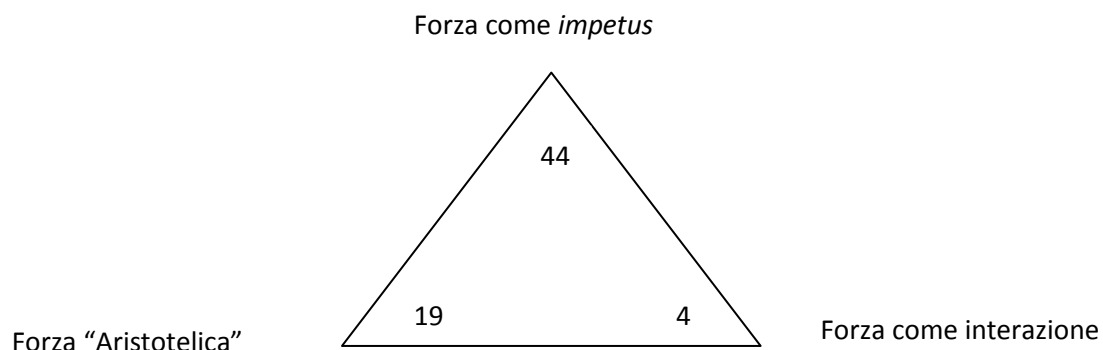
Il ruolo del docente ricercatore.

## AD ESEMPIO

In ambito scientifico - matematico, la trasposizione didattica “de-storicizza” i saperi con il rischio di renderli dogmatici.

Non si tratta di insegnare la storia della scienza o della matematica, ma (quando necessario) di ripercorrere un cammino di “idee” che è fondamentale per la costruzione personale di concetti talvolta molto astratti.

Le difficoltà di tanti studenti, di tutti gli ordini di scuola, sono spesso le stesse incontrate dagli studiosi nel passato.



Negli ultimi quarant'anni<sup>1</sup>, l'approccio all'insegnamento della matematica è stato influenzato da due diverse culture curriculari:

1. un approccio formale e che pone il suo focus sull'astrazione
2. un approccio basato sulla realtà, sul contesto e sui problemi.

Freudenthal (RME - *realistic mathematical education*) propone di partire da problemi veri in contesti non matematici, ricchi e aperti alla matematizzazione, ben diversi dai problemi scolastici nei quali il contesto è più che altro un vestito per la matematica in esso proposta.

Freudenthal aveva ben chiaro che la matematica più astratta è sicuramente la più flessibile oggettivamente, ma non soggettivamente, dato che essa viene "sprecata" da soggetti che non riescono a valersi di tale flessibilità.

---

<sup>1</sup> Brunetto Piochi, *Innovare*, 2011

C'è<sup>2</sup> quasi un “andamento carsico” che fa scomparire il *problem solving* dalla scuola secondaria di II grado, salvo vederlo riemergere in forme che sono in realtà solo formule slegate da una reale significatività. Si dà per scontato che nei cicli precedenti sia stato fatto tutto quanto possa essere necessario e sufficiente alla comprensione, traduzione in linguaggio matematico e risoluzione di un qualsiasi testo problematico.

Nell'apprendimento attraverso il “fare” entra in gioco anche la sfera affettiva, la ricerca di una sintonia di intenti.

---

<sup>2</sup> Brunetto Piochi, *Innovare*, 2011

## LAVORARE PER PROGETTI/PROBLEMI

Lavorare<sup>3</sup> per progetti induce la conoscenza di una metodologia di lavoro di grande rilievo sul piano dell'agire, la sensibilità verso di essa e la capacità di utilizzarla in vari contesti. Il progetto, infatti, è un fattore di motivazione, in quanto ciò che viene imparato in questo contesto prende immediatamente, agli occhi degli studenti, la figura di strumenti per comprendere la realtà e agire su di essa.

Per questa ragione, la pedagogia del progetto è utile all'acquisizione di competenze complesse, perché dà agli allievi l'abitudine di vedere i procedimenti appresi a scuola come strumenti per raggiungere degli scopi che possono percepire e che stanno loro a cuore, anche nella vita extra scolastica.

---

<sup>3</sup> Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento DPR 15 marzo 2010

Le<sup>4</sup> informazioni devono essere inserite in un contesto per essere ricordate più facilmente.

Ricordare e organizzare elenchi di parole e di numeri sconnessi, senza significato, è un'operazione molto faticosa, ma può essere un'esperienza non insolita a scuola se agli allievi si richiede di rievocare materiale non compreso.

Le regole risolutive tradizionalmente insegnate a scuola non sempre sono comprese e possono diventare inutili nel fornire soluzioni appropriate al di fuori del contesto scolastico.

Ad esempio: mentre fuori dalla scuola la matematica è usata come strumento per raggiungere altri scopi, a scuola la matematica è uno scopo in se.

Le situazioni extra scolastiche in cui è usata la matematica, o la matematica sviluppata per problemi, enfatizzano il significato dei calcoli e non semplicemente la manipolazione dei numeri.

---

<sup>4</sup> B. Rogoff, *La natura culturale dello sviluppo*.

## IL PROBLEMA DI LAVORARE PER PROBLEMI

Si chiamano competenze metodologiche i molteplici saper fare che permettono agli studenti di individuare i diversi tipi di esercizi e di problemi e la loro destinazione didattica.

Gli allievi non apprendono in situazioni *a-didattiche*, cioè fuori da ogni contesto di insegnamento e di apprendimento.

In una situazione didattica l'insegnante è coinvolto nella interazione fra allievo e problema ed è supposto creare le condizioni sufficienti per l'appropriazione di conoscenze.

Si determina allora un gioco relazionale nel quale l'allievo può diventare più sensibile agli atteggiamenti del maestro che alla natura del problema.

Anziché risolvere il problema può chiedersi: “Cosa si aspetta che rispondiamo?”, “C’è una trappola da evitare?”.

Questo è un punto problematico. La scuola è il prodotto di una storia che comporta elementi arbitrari e rituali ereditati.

## QUALE CURRICULUM?

Gli studiosi individuano tre tipi di curriculum:

1. Il *curriculum formale* che evidenzia le intenzioni dichiarate dei responsabili della scuola.
2. Il *curriculum reale* costituito da quanto capita realmente in classe.
3. Il *curriculum nascosto* che insegna a sopravvivere in un gruppo, ad ammazzare il tempo, ad abituarsi alla noia, a sottoporsi alla valutazione altrui, a vivere in una società gerarchizzata.

È evidente allora quante competenze metodologiche trasversali realmente acquisite dagli allievi a scuola possano essere incontrollabili.

## UN ESEMPIO

La metodologia del “quaderno di bella copia”.

Il quaderno potrebbe servire a ricopiare esercizi dopo che sono stati realizzati in brutta copia e corretti dall’insegnante.

Si potrebbe dire che il quaderno trova la sua utilità nel permettere allo studente di conservare traccia della lezione.

“Ma questa traccia rischia di essere un monumento votato a un rispettoso oblio se non è il riflesso del percorso reale dell’allievo, né uno strumento per il futuro. Peggio ancora, bisognerebbe comprendere se, in certi casi, la distinzione fra quaderno di “prova” e quaderno di “bella” non abbia l’effetto di valorizzare il risultato a scapito del percorso”.

## TRE PRINCIPALI FUNZIONI DELLA LINGUA<sup>5</sup>

1. la funzione *ideativa*, ciò che ci permette di rappresentare le nostre percezioni e le nostre esperienze, costruire i nostri schemi mentali riguardo alla realtà in cui viviamo, interpretare ciò che ci accade attorno e dentro.
2. la funzione *interpersonale*, attraverso la quale riusciamo a interagire con gli altri, comunicare, scambiare informazioni, pensieri, memorie e desideri, cercare di influenzare, regolare, e così via.
3. la funzione *testuale*, la quale ci permette di organizzare il discorso e creare un tessuto in cui il tutto è collegato in un insieme coeso e coerente. Il testo, appunto perché esso è un tessitura di connessioni, favorisce sia la funzione ideativa, ovvero la riflessione intramentale, sia la funzione interpersonale, ovvero la comunicazione intermentale.

Quindi, la funzione testuale permette lo sviluppo di due tipi di abilità fondamentali: le abilità interpretative e le abilità espressive

---

<sup>5</sup> Martin Dodman, *Sapere scientifico e sapere linguistico* (comunicazione)

La classica relazione di laboratorio, che giunge alla fine di una prova di laboratorio (ma può valere anche per altre materie), si situa nella zona della comunicazione verso l'esterno, ma trascura completamente la necessaria riflessione personale da attivare durante il percorso didattico.

Dice Bruner, riferendosi alla scienza: “Il processo di fare scienza è narrativo”.

Certo occorre tempo, ma (sempre Bruner): “Il nemico della riflessione è il ritmo a rotta di collo – le mille immagini. [...] Nell'apprendimento <<di meno è di più>>”.

J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997.

B. Rogoff, *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano, 2004.

M. Pellerrey, *Competenze*, Tecnodid, Napoli 2010.

B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano, 2003.