

I nuclei essenziali delle discipline

Carlo Fiorentini

Negli ultimi anni, il nodo più importante, ma anche più problematico e controverso, del processo di democratizzazione della scuola si è rilevato essere il passaggio dalla scuola del programma alla scuola del curriculum. Qui il ruolo degli insegnanti è decisivo, perché soltanto essi, interpretando in modo progressivo la grande libertà sancita dall'autonomia scolastica, potranno effettivamente centrarla intorno all'articolo 6 del regolamento dell'autonomia scolastica, quello che si riferisce, all'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo. La maggiore libertà delle scuole non è, tuttavia, scritto nelle norme (e non lo può essere) che venga utilizzata in modo significativo. L'autonomia scolastica, che continua, a nostro parere, a costituire ancora oggi una grande opportunità, potrebbe avere anche effetti opposti, nella misura in cui il suo fulcro fosse costituito dall'ampliamento dell'offerta formativa, e più in generale da una miriade di progetti non connessi al rinnovamento dell'insegnamento delle discipline fondamentali

Occorre innanzitutto chiarire che cosa si intende con questa formulazione, con questo slogan, con scuola del curriculum.

La scuola del curriculum è la scuola della *complessità* da molti decenni è diffusa la consapevolezza che per realizzare apprendimenti significativi, e quindi competenze culturali durature, occorre contemporaneamente selezionare saperi essenziali, strumenti e ambienti adeguati e praticare metodologie e modalità relazionali innovative.

E' necessario abbandonare la logica del programma che si affida essenzialmente all'organizzazione specialistica, accademica delle discipline, al disciplinarismo.

Le teorie del curriculum affondano le loro origini nella comprensione, sviluppata dal miglior pensiero psicopedagogico del Novecento (da Dewey a Bruner, ecc.), che la scuola di massa costituisce uno scenario nuovo e molto più complesso della scuola tradizionale, selettiva ed elitaria. In questa situazione, totalmente nuova nella storia dell'umanità, l'ideale democratico della formazione di tutti i cittadini impone un ripensamento radicale di consuetudini didattiche, ormai diventate granitiche grazie alle conferme ricevute nel corso dei secoli.

L'idea fondamentale della scuola dei pochi consisteva nell'iniziazione precoce dei "capaci" alla cultura; la formazione ed il pensiero critico avrebbero potuto svilupparsi soltanto grazie ad un'ampia conoscenza dell'enciclopedia dei vari campi della cultura. L'ispirazione principale della scuola del programma risiedeva nel ruolo esclusivo attribuito alle discipline, all'enciclopedia delle conoscenze selezionata dai sacerdoti della cultura alta. Non esisteva sostanzialmente nessun problema pedagogico: chi non era in grado di capire o di sopportare un impegno particolarmente gravoso non era meritevole di accedere alla cultura. La cristallizzazione in un modello istituzionale coerente di queste concezioni si realizzò con la riforma Gentile, come espressione di una visione elitaria molto diffusa nella cultura italiana dei primi decenni del secolo.

Nella scuola di tutti, invece, modalità realmente innovative nella conduzione del processo di insegnamento-apprendimento implicano tempi molto lunghi per poter prestare attenzione ai processi di costruzione della conoscenza realizzati da tutti gli studenti, alle loro difficoltà, agli ostacoli epistemologici che incontrano ed ai loro "errori". Nuove concezioni, nuove conoscenze possono essere, infatti, costruite solo se esse vengono innestate in modo adeguato su quelle precedenti.

Gli approcci riduzionistici

Le difficoltà nella realizzazione della scuola del curriculum non sono state negli ultimi venti anni, tuttavia, soltanto di tipo politico, ma anche di tipo culturale.

Gli approcci prevalenti sono stati e continuano ad essere di tipo riduzionistico, quali ad esempio:

- 1) il disciplinarismo
- 2) il didatticismo
- 3) la pedagogia per obiettivi (vari tipi di tassonomie)
- 4) l'attivismo, lo sperimentalismo
- 5) l'ambientalismo
- 6) le tecniche relazionali
- 7) la computermania

Molti esperti di settori molto specifici propongono il loro specialismo come la soluzione dei problemi della scuola (si va dalle mappe concettuali, ai moduli, dall'ambiente al computer, dalle attività fine a se stesse alle tassonomie, dalla didattica breve a qualche altra tecnica didatticistica).

Curricolo significa invece, indubbiamente, complessità, multidisciplinarietà, interdisciplinarietà, ma di che tipo?

L'interdisciplinarietà come proposta didattica immediata, in alternativa alle discipline, ma subalterna di fatto alle discipline impostate in modo tradizionale, legate sostanzialmente alla logica del programma,

o

come ricerca interdisciplinare e multidisciplinare per costruire la cultura della scuola, per destrutturare, cioè, le discipline accademiche e per costruire un'organizzazione formativa delle discipline.

Scuola del curricolo coincide, a mio parere, con il curricolo verticale delle varie discipline (lingua, matematica, scienze, storia, arte, ecc.), ma molti pedagogisti che scrivono sul curricolo non la pensano in questo modo, parlano dei vari aspetti tranne di quello dei saperi.

C'è bisogno indubbiamente di pedagogia, di psicologia dell'apprendimento, in generale di scienze dell'educazione, ma non c'è nessuna necessità dei molti pedagogisti, psicologi relazionali, esperti di didattica generale, che nei corsi di formazione in servizio e nelle SISS o nei progetti ministeriali, ripropongono come unica soluzione dei problemi della scuola scorciatoie riduzionistiche, nella maggior parte dei casi fuori moda da molti decenni (è sufficiente pensare, per esempio alla riproposizione acritica della pedagogia per obiettivi, alle tassonomie di Bloom, come se fossero invenzioni dell'altro ieri, e non di 40-50 anni fa).

Il nodo più difficile: l'individuazione dei saperi essenziali

Il rapporto OCSE del 1998 sulla scuola italiana sottolineava che “tra i fattori più importanti va annoverato il contenuto del curriculum, il modo in cui le discipline scolastiche vengono insegnate” e che “l'autonomia e la responsabilità della scuola, il lavoro di gruppo, i metodi didattici, una pedagogia non basata sulla trasmissione ma sull'acquisizione delle conoscenze, per citare alcuni esempi, richiederanno lunghi anni prima di essere veramente assimilati e messi in atto”¹.

Il rapporto OCSE indicava in modo puntuale il fattore decisivo del rinnovamento del curriculum e ne sottolineava i tempi lunghi per la realizzazione, ma non coglieva in modo chiaro il nodo più difficile, quella della individuazione dei saperi essenziali.

Se dovessimo proporre l'indicatore principale per verificare nell'arco dei prossimi anni il tasso di rinnovamento curricolare, indubbiamente esso sarebbe lo sviluppo di “metodologie non basate sulla trasmissione delle conoscenze”. Ma una cosa è condividere opzioni pedagogiche di questo tipo, e cosa molto diversa è individuare le condizioni che ne permettano la realizzazione in modo diffuso nelle varie aree disciplinari. Non è infatti sufficiente conoscere e condividere le più innovative e significative concezioni pedagogiche, quali le teorie costruttiviste, per riuscire a praticarle nella didattica quotidiana, se le scuole e tutti gli insegnanti non avranno le competenze necessarie per effettuare le scelte radicali che vanno fatte nell'enciclopedia dei saperi accademici. L'individuazione dei saperi essenziali è la scelta più difficile. Indubbiamente, infatti, le metodologie e le modalità relazionali di tipo costruttivista presuppongono il totale abbandono dell'illusione enciclopedica, comportano la necessità, come ci ha ricordato alcuni anni fa la Commissione dei Saggi, di “scegliere e di concentrarsi”, di insegnare “alcune cose bene e a fondo, non molte cose male e superficialmente”.

¹ OCSE, *Esami delle politiche nazionali dell'istruzione. L'Italia*, Armando, Roma, 1998, p. 49.

Come si fa ad individuare i saperi essenziali? Essi non sono banalmente i saperi minimi; essi, per essere formativi, per riuscire, cioè, a sviluppare contemporaneamente conoscenze durature e competenze trasversali, devono essere significativi da due punti di vista; devono essere contemporaneamente fondamentali nella cultura, nelle discipline, ed adeguati alle strutture motivazionali e cognitive dello studente.

La loro individuazione è quindi un'operazione che si colloca sul terreno della complessità; sono infatti necessarie competenze multidisciplinari ed interdisciplinari. Nella scuola del programma, il che cosa insegnare veniva ricavato direttamente dall'organizzazione accademica dei saperi disciplinari; vi era una relazione lineare tra disciplina ed insegnamento. La scuola del curriculum è invece connessa allo sviluppo della cultura della scuola; il che cosa insegnare alle varie età può essere prospettato con operazioni culturali molto più complesse: la conoscenza della disciplina è evidentemente indispensabile, ma sono le competenze pedagogiche, psicologiche, e quelle epistemologico-didattiche disciplinari quelle che forniscono gli strumenti per individuare nella miniera delle discipline i saperi significativi per gli studenti alle varie età, i saperi essenziali, per passare, cioè, dalla struttura specialistica usuale delle discipline ad una organizzazione formativa.

Modalità innovative di fare scuola che vogliono sintonizzarsi con le motivazioni, gli interessi e le cognizioni della maggior parte degli studenti richiedono conseguentemente e necessariamente un profondo ripensamento del che cosa si insegna, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo. L'aspetto quantitativo è quello più evidente: se non ci si concentra su una minore quantità di saperi non è possibile realizzare nessun rinnovamento metodologico-relazionale (cioè curricolare). Vi è poi l'aspetto qualitativo. Anzi, noi riteniamo che questo problema costituisca il nodo fondamentale del rinnovamento del curriculum, ma anche quello più complesso. La soluzione non risiede infatti in una essenzializzazione (che corre spesso il rischio di trasformarsi in banalizzazione) della struttura (o organizzazione o canone) tradizionale del sapere dei vari ambiti disciplinari, ma in una loro radicale destrutturazione e riorganizzazione, passando così dalla loro struttura specialistica ad una organizzazione formativa.

Una prospettiva pedagogica antica

La ricerca pedagogica più significativa si era posta già prima, dalla prima metà di questo secolo, anche se con modalità e proposte ormai superate, il problema del curriculum in una scuola di massa, necessaria a società democratiche. Ed indubbiamente, ad esempio, alcuni principi enunciati da Dewey agli inizi di questo secolo, spesso mal interpretati dai suoi stessi seguaci, rappresentano un riferimento d'obbligo anche per l'educazione democratica del prossimo secolo. Leggiamo, ad es.: "Qualunque insegnante sensibile ai modi in cui il pensiero opera nell'esperienza naturale del ragazzo normale eviterà senza difficoltà tanto l'identificazione del logico con un'organizzazione bell'e fatta della materia di studio, quanto l'idea che per sfuggire a questo errore non occorra prestare alcuna attenzione alle considerazioni logiche (...) Vedrà che lo psicologico e il logico, invece di essere opposti o anche indipendenti l'uno dall'altro, sono fra loro connessi come il primo e l'ultimo, o conclusivo, stadio dello stesso processo. Riconoscerà, inoltre, che quella specie di elaborazione logica che contrassegna la materia trattata nello stadio della maturità non è l'unica possibile e che la specie di organizzazione che si ritrova nel materiale scientificamente elaborato è di fatto indesiderabile finché la mente non abbia raggiunto un grado di maturità capace di comprendere perché si adotta proprio questa forma piuttosto che un'altra. In realtà, ciò che è strettamente logico dal punto di vista della materia trattata rappresenta le conclusioni di una mente esperta ed educata (...). E' assurdo supporre che il principiante possa cominciare là dove l'esperto si ferma"².

E' particolarmente significativo che Bruner, dopo aver rappresentato per alcuni decenni il principale punto di riferimento della rivolta disciplinarista e strutturalista nei confronti della degenerazione attivistica della scuola americana, sia ritornato a posizioni vicine a quelle di Dewey. Questo vuol dire che la scuola attenta alle didattiche disciplinari che egli ha giustamente proposto, è giunta a integrarsi almeno in teoria nei quadri pedagogici deweyani, che la presupponevano.

Non per questo i tradizionalisti disarmano. Quali sono le loro obiezioni attuali?

² J. Dewey, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961, pp. 153-155

Innanzitutto secondo loro l'eventuale cultura scolastica sarebbe povera rispetto alla cultura della nostra società attuale: porterebbe, cioè, alla dequalificazione della scuola. Inoltre essa sarebbe poco attenta alla parte "migliore" della popolazione scolastica, alle cosiddette "eccellenze".

In riferimento al primo aspetto, come si valuta il livello culturale di una scuola? In base ai programmi ed al livello delle nozioni che vengono trasmesse dagli insegnanti? O in base agli apprendimenti duraturi, alle competenze, agli atteggiamenti ed alle conoscenze che è possibile accertare negli studenti anche dopo alcuni anni dalla fine della scuola secondaria superiore?

Prendiamo la situazione dell'insegnamento scientifico come esempio paradigmatico della scuola nel suo complesso: esso è caratterizzato da un modello di cultura alta che ispira l'impostazione curricolare fin dalla scuola elementare. I risultati sono catastrofici: alla fine della scuola secondaria superiore, la maggioranza degli studenti, non avendo potuto ritenere che frammenti di nozioni da un insegnamento che non tiene conto né delle sue motivazioni né delle capacità di apprendimento proprie di ciascuna età, conservano concezioni di tipo prescientifico che prescindono totalmente dall'insegnamento ricevuto, ed hanno in generale un'immagine ottocentesca della scienza, quella del senso comune: la scienza come certezza dogmatica; mentre dal punto di vista motivazionale hanno maturato un atteggiamento di sostanziale estraneità e magari di avversione nei confronti di un insieme di nozioni talmente astratte da apparire loro senza nessun significato.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, quello delle eccellenze, e prendendo di nuovo come esempio l'insegnamento scientifico, una proposta curricolare per la scuola di base totalmente innovativa rispetto all'approccio usuale di tipo specialistico che prevedesse un'impostazione soltanto di tipo fenomenologico ed operativo sarebbe indubbiamente coinvolgente ed efficace per la parte di livello medio-basso della popolazione scolastica, ma sarebbe anche indispensabile per le "eccellenze" perché permetterebbe loro di acquisire successivamente in modo significativo le competenze e le conoscenze privilegiate, più formalizzate.

Una didattica che riesca a trasformare le singole discipline elaborate dalla ricerca scientifica in materia d'insegnamento rifiuta in sostanza approcci unilaterali di tipo tradizionale, meramente disciplinare, privi dei caratteri necessari all'apprendimento, come rifugge da pratiche didattiche di carattere

vuotamente pedagogico: né l'uno né, l'altro, sono stati in grado di dare risposte efficaci al problema di fondo di tutti i paesi sviluppati, la dequalificazione degli studi, determinata dall'estensione della scuola a masse di bambini e adolescenti il cui problema fondamentale sta nel riuscire a sviluppare per la cultura scolastica un interesse tale da meritare apprendimento. E' questo fallimento che mette in crisi le speranze democratiche associate all'istruzione in tutti i paesi occidentali.

La complessità della ricerca sul curricolo

Per quanto la complessità sia di per sé scarsamente riducibile in schemi, si può tentare una rappresentazione del curricolo ponendolo al centro, quale risultato di quel che si è chiamato un incontro di competenze di diversa origine. Proviamo a raccogliere codeste competenze in quattro gruppi relativamente omogenei, tutti egualmente essenziali.

Uno dei gruppi è quello delle discipline previste quale contenuto dell'insegnamento. Un secondo comprende le forme di ricerca necessarie a rielaborare ogni disciplina così da trasformarne il contenuto in materia di insegnamento (fra queste sono sempre presenti da un lato l'epistemologia di ciascuna materia: ossia il modo di "far storia" o di "far scienze naturali", e così via; e dall'altro la psicologia dell'età evolutiva che indica a quali età i processi mentali degli alunni sono in grado di attivare quei "modi di fare..."; e quindi le pratiche didattiche in cui realizzare quei processi mentali (le didattiche disciplinari). Il terzo gruppo di competenze è tutto pedagogico, e riguarda questioni educative generali: natura dell'educare (pedagogia), natura dell'apprendere (teorie dell'apprendimento), funzioni e istituzioni sociali educative (sociologia dell'educazione), principi generali dell'insegnamento efficace (didattica generale), ecc. Il quarto gruppo di competenze, riguarda l'esperienza concreta di insegnamento, i problemi quotidiani che la costituiscono, i modi concreti di affrontarli e risolverli.

DISCIPLINE:

linguistiche
storiche
scientifiche, ecc.

DIDATTICHE DISCIPLINARI:

epistemologia
psicologia dell'età evolutiva
e metodologie relative

IPOSTESI DI CURRICOLO

che cosa e come insegnare alle varie età

SCIENZE DELL'EDUCAZIONE:

pedagogia

teorie dell'apprendimento

sociologia dell'educazione

didattica generale, ecc.

RIFLESSIONE

SULL'ESPERIENZA

DIDATTICA NELLA SCUOLA

Come si è detto, una realtà complessa non può esser ridotta in schemi. Quello proposto comunque riflette un tentativo di analisi che è sufficiente a dare un'idea della complessità dell'educazione, come la si vede oggi da parte di molti studiosi che hanno adottato quell'idea come paradigma di ricerca: molti specialisti, tra cui alcune figure di altissimo livello, quali premi Nobel, sono arrivati attraverso di essa alla consapevolezza della necessità di superare nell'ambito della ricerca gli steccati dei vari ambiti disciplinari e della fecondità di una ricerca effettivamente multidisciplinare (o interdisciplinare, o transdisciplinare, a seconda dei punti di vista specifici) che permetta di realizzare una costante contaminazione tra paradigmi, modelli e teorie di varie discipline, quali la biologia, la fisica, la chimica, l'economia, la paleontologia, le ricerche sull'intelligenza artificiale e le scienze cognitive, ecc..

Anche il problema didattico, per essere quello attraverso cui il fatto educativo si traduce in ambito scolastico, si pone in termini di complessità: anzi in esso un tale paradigma avrebbe dovuto imporsi con decenni di anticipo rispetto agli altri ambiti di ricerca.

Costituisce quindi un paradosso il riferimento di molti esperti di problematiche scolastiche al nuovo paradigma mentre la quasi totalità delle ricerche didattiche restano ancora ispirate a modelli riduzionistici. Nei fatti chi nella scuola ha fatto esplicito riferimento alla teorie della complessità è rimasto alla superficie del problema, senza comprenderne i nodi concettuali: ha, infatti,

riproposto approcci interdisciplinari in contrapposizione ad impostazioni disciplinari tradizionali, partendo, tuttavia, soltanto a volta a volta da una riflessione interna ad una singola disciplina, magari come è stata sviluppata ad un livello di estrema sofisticazione da alcuni grandi ricercatori negli anni precedenti. Ha finito così col riproporre un approccio riduzionista almeno fino a che non ha compreso che le coordinate della complessità della ricerca educativa sono tutte quelle indicate nello schema precedente, dove le quattro categorie fondamentali - competenze disciplinari, competenze epistemologiche-didattiche, competenze psico-pedagogiche e riflessioni sull'esperienza didattica - concorrono tutte all'atto educativo.

Analogamente, una delle acquisizioni più recenti, che per certi aspetti costituisce una riscoperta della migliore tradizione attivistica, è la sottolineatura dell'importanza della problematica della comunicazione e delle relazioni interpersonali, e quindi della dimensione affettiva e motivazionale. Essa è stata affrontata da molteplici punti di vista, ora più strettamente psicologici, ora in funzione di tecniche specifiche ora in prospettive pedagogiche e didattiche generali. Ciò che accomuna i vari approcci è la critica radicale delle modalità comunicative tradizionali, caratterizzanti la trasmissione "a una sola via", dall'insegnante agli allievi.

Si può esser d'accordo nelle linee generali con tutto ciò, sia nella parte critica che in quella propositiva. Pensiamo, in particolare, che nella scuola di base, l'insegnamento non possa essere generalmente mera trasmissione di messaggi dall'insegnante agli allievi; che il ruolo dell'insegnante debba diventare essenzialmente quello di regista e di facilitatore del processo di costruzione interpersonale della conoscenza da parte degli studenti. Tuttavia, ancora una volta, non si può condividere il fatto che negli ultimi anni la problematica della comunicazione e delle relazioni sia diventata una delle principali mode: non crediamo, cioè, che una maggiore competenza relazionale dell'insegnante sia in grado, di per sé, di apportare miglioramenti significativi al curriculum. Anzi pensiamo che l'impostazione riduzionista di molti esperti delle tecniche di comunicazione sia fuorviante; se essa no incide, infatti, sulla trasformazione del curriculum sotto altri aspetti essenziali (ad es., nelle didattiche disciplinari, nell'organizzazione longitudinale dei contenuti culturali, ecc.) rischia di ridursi ad una conferma del curriculum tradizionale.

Non è certo possibile qui avviare una trattazione analitica della questione. Si può soltanto insistere sul fatto che almeno nei dieci anni di scolarità obbligatoria non ci sono fasi, come la scuola dell'infanzia e primaria, dove sarebbero più importanti la pedagogia e la psicologia, ed altre fasi, come la scuola secondaria di primo e secondo grado, dove dovrebbero essere fondamentali soltanto i contenuti disciplinari. Gli uni e le altre sono essenziali sempre, per potere formulare delle ipotesi razionalmente fondate su "che cosa e come insegnare" nelle varie fasi del processo educativo. Tuttavia, esse come sono state accennate dello schema non danno ancora un'idea sufficiente della composizione di un curriculum corrispondente alla complessità del problema educativo, se non si insiste per un verso sulla componente storica delle competenze epistemologica e didattica e sui criteri metodologici con cui trattare le esperienze didattiche quando presentino caratteri innovativi.

D'altra parte a chi rilevasse criticamente una certa astrattezza nel proporre certe discipline pedagogiche, va osservato che soltanto esse possono fornire indicazioni sulle finalità e sugli obiettivi fondamentali del processo educativo, sui caratteri cognitivi, affettivi, motivazionali della personalità nella varie fasi evolutive, sugli aspetti generali delle varie metodologie didattiche. Esse non sono però in grado, da sole, di tradurre in proposte didattiche operative questo essenziale patrimonio di conoscenze. Sono le altre competenze, quelle epistemologiche, quelle relative alle didattiche disciplinari, che, realizzando una mediazione tra le scienze dell'educazione e le singole discipline, possono permettere di enucleare ipotesi di un curriculum longitudinale adeguato alla formazione culturale, morale, sociale della personalità degli alunni.

Spesso, la traduzione didattica immediata di teorie pedagogiche o psicologiche ha prodotto risultati tutt'altro che innovativi, perché la mancanza di mediazioni epistemologiche e didattiche specifiche ha portato ad assumere, generalmente in modo implicito, le discipline, nella loro tradizionale organizzazione scolastica, come la certezza, come qualcosa di immodificabile che andava accettato o rifiutato in toto. Se ripercorressimo la storia della pedagogia e della didattica negli ultimi cinquant'anni ritroveremmo innumerevoli esempi ricorrenti dell'uno o dell'altro atteggiamento.