

# Apprendimento scolastico: un approccio ermeneutico all'insegnamento delle discipline

---

**di Marco Piccinno**

---

## **Abstract**

*Il saggio intende riflettere sul concetto di competenza. Questo viene definito non soltanto come "saper fare", ma anche come capacità di dare significato all'esperienza. Tale significato viene individuato come l'esito di tre distinte operazioni mentali: il descrivere, il progettare, il prendersi cura, le quali rappresentano le procedure che l'allievo deve attivare per realizzare obiettivi didattici significativi.*

Parole chiave:

**materie di studio, apprendimento, significato, giudizio conoscitivo**

*The paper aims to reflect on the teaching concept of competence. It is defined not only as the "know-how" as well as ability to give meaning to the experience. This meaning is found in three mental operations: to describe, to plan, to care, which represent the procedures that should enable the student to make meaningful educational goals.*

Key words:

**topic, learning, meaning, cognitive judgment**

# Apprendimento scolastico: un approccio ermeneutico<sup>1</sup> all'insegnamento delle discipline

## 1. Competenza e sviluppo: dalla produzione all'umanizzazione

La scuola del terzo millennio ha riscoperto il valore della competenza e avverte l'esigenza di prospettive didattiche capaci di dare sostegno a questa ritrovata esigenza.

In realtà, il bisogno di promuovere nell'allievo le abilità di intervento sul reale non rappresenta un'emergenza dei nostri tempi, se già J. Dewey, agli inizi del secolo scorso, riteneva che “il problema dell'istruzione è quello di trovare il materiale che impegni una persona in attività specifiche che abbiano uno scopo o un proposito per lei interessante e che consideri le cose non come strumenti di ginnastica ma come condizioni per il raggiungimento di fini” (Dewey, 1953, p. 78).

Nelle parole del Dewey si ritrovano i germi di un concetto di competenza che non si limita alla semplice “capacità di fare” o di “prendere decisioni relative al fare”. Il riferimento dell'intervento scolastico a compiti che impegnino l'allievo “in scopi o propositi per lui interessanti” introduce, infatti, nella dimensione pratica una tensione che la svincola dalle riduttive connotazioni dell'“utilità” e la orienta verso le prospettive della *costruzione dell'identità*.

In ogni caso, tale concezione dell'operatività non rappresentava un elemento innovativo nemmeno ai tempi del Dewey. In essa sono ravvisabili, infatti, le eco della *pedagogia del lavoro* del Kerchensteiner (2008), il quale individuava le potenzialità educative del lavoro nei riverberi che esso produce non soltanto sulla realtà, in termini di utilità, ma anche sulla persona, in termini di compimento di se stessa.

In ogni caso, al di là delle specifiche posizioni degli autori citati, il mondo dell'istruzione ha sempre cercato di tematizzare un intrinseco riferimento della didattica alla dimensione del “fare”, il quale, a sua volta, ha spesso trovato i suoi criteri di giustificazione non soltanto nell'azione finalizzata all'esercizio professionale, ma anche nella complessità delle transizioni che regolano gli scambi del soggetto con il mondo. La nozione di operatività che emerge dalle concezioni degli autori citati non rimane, infatti, circoscritta all'ambito del lavoro. Essa si profila, invece, come un bisogno che coinvolge gli scambi del soggetto con i contesti di vita allargati, evidentemente molto più estesi di quelli riferiti al solo ambiente professionale.

1 Ragioni di chiarezza espositiva ed epistemica impongono di precisare che, nell'ambito del presente scritto il riferimento all'ermeneutica non si circoscrive al processo interpretativo dei testi, ma si estende al processo di interpretazione e significazione della realtà. Su questa distinzione, cfr. M. Ferraris (1995).

Le esperienze associate all'esercizio operativo trovano, pertanto, il loro punto di ancoraggio non soltanto nei processi di *problem solving* connessi agli spazi produttivi, ma, più in generale, nei dinamismi che legano la dimensione pratica delle transizioni Io-mondo ai processi di *elaborazione dell'identità*.

Alla luce di tali presupposti, il "fare" che J. Dewey pone alla base del processo di istruzione assume valenza formativa nella misura in cui si declina non soltanto in termini di *trasformazione della realtà*, ma anche in termini di *compimento di sé*.

L'assunzione in chiave educativa del principio operativo richiede, in altre parole, la capacità di concepire il soggetto come *homo complexus* (E. Morin, 2001), cioè come un soggetto che ha bisogno di coltivare non soltanto la dimensione economico-professionale (*homo faber*), ma anche una molteplicità di dimensioni, tutte originariamente iscritte nella sua identità:

l'uomo della razionalità è anche l'uomo dell'affettività, del mito, del delirio (*demens*). L'uomo del lavoro è anche l'uomo del gioco (*ludens*). L'uomo empirico è anche l'uomo immaginario (*imaginarius*). L'uomo dell'economia è anche quello del consumo (*consumans*). L'uomo prosaico è anche quello della poesia, ossia dell'entusiasmo, della partecipazione, dell'amore, dell'estasi (p. 59).

Le esperienze di apprendimento idonee a supportare i processi di sviluppo della persona si estendono ben oltre la capacità di *intervenire sul reale per trasformarlo secondo i propri scopi*. Essi chiamano in causa lo sviluppo di una competenza generalizzata, che abiliti il soggetto a *prendere posizione di fronte al mondo*, che promuova nella persona la *capacità di aprirsi al mondo senza diventare esito del mondo*.

L'assolvimento di tale compito educativo chiama in causa un approfondimento dei significati stessi dell'apprendere (e, in particolare, dell'apprendere a scuola), in quanto sollecita una riconsiderazione tanto dei contenuti, quanto dei processi sui quali impiantare l'azione formativa.

Alla luce di tali premesse, infatti, il "fare" che sostanzia l'intervento formativo esige di essere declinato non soltanto come lo sviluppo di abilità orientate alla trasformazione materiale delle cose, ma anche come espansione delle dimensioni della soggettività poste a presidio delle elaborazioni di senso.

Il dinamismo che sostiene il fare connesso agli interventi formativi e didattici assume, in questo accezione, una valenza complessa. Esso non comporta soltanto il riferimento a mere procedure esecutive (tale era il concetto di *mansione* promosso dal mondo della formazione professionale negli anni 50), e nemmeno il riferimento più ampio alla capacità di *prendere decisioni in situazioni di incertezza* (come avveniva negli anni '90) (Pellerey, 2004). Esso, senza negare queste dimensioni, esige un ulteriore movimento di trascendimento, e domanda di ancorarsi allo sviluppo delle *attitudini interpretative*. Intervenire sul mondo per trasformarlo significa, in questa prospettiva, assumere come criterio fondativo dell'azione non soltanto le tensioni finalizzate alla trasformazione materiale delle cose, ma anche quella che E. Cassirer (2004) definiva come l'*istanza simbolica* della soggettività:

Esiste una evidente differenza tra le reazioni organiche e le risposte umane. Nel primo caso lo stimolo esterno provoca una risposta diretta e immediata; essa è arrestata e ritardata in seguito a un complesso processo mentale... Non si può nulla contro questo rovesciamento dell'ordine naturale. L'uomo non può più sottrarsi alle condizioni di esistenza che lui stesso si è creato... Non vive più in un universo soltanto fisico, ma in un universo simbolico... la realtà fisica sembra retrocedere via via che l'uomo avanza. Invece di avere a che fare con le cose stesse, in un certo senso l'uomo è continuamente a colloquio con se medesimo... Anche nel campo pratico l'uomo non vive in un mondo di puri fatti secondo i suoi bisogni. Vive, piuttosto, tra emozioni suscitate dall'immaginazione, fra paure e speranze, fra illusioni e disillusioni, fra fantasie e sogni (pp. 79-80).

Le affermazioni del Cassirer trovano, del resto, un preciso riscontro nell'ambito degli studi psicologici, in particolare nella teoria relative all'origine delle emozioni (Schacter, 1969). Tali studi hanno infatti messo in evidenza come i vissuti soggettivi che si originano in conseguenza di fatti esterni non hanno una natura reattiva, ma dipendono dai sistemi interpretativi del singolo, in particolare dai riferimenti interni (valori, credenze, opinioni, convinzioni, rappresentazioni mentali ecc.) che caratterizzano il modo di essere della persona. In questo senso, le emozioni sembrano trovare il loro punto di origine non nelle caratteristiche fisiche dello stimolo, ma dai significati che il soggetto vi attribuisce, in base ai suoi sistemi di riferimento.

Alla luce di tali premesse, l'impegno di promuovere nel soggetto la padronanza di *strumenti per intervenire sul mondo* trova il suo esito non soltanto nello sviluppo delle attitudini di *problem solving*, ma anche nell'impegno di sostenere nella *persona* l'autonoma elaborazione di *chiavi di lettura* orientate alla *significazione dell'esperienza*.

In questa prospettiva i significati dell'apprendere (e dell'apprendere a scuola) subiscono un inevitabile ampliamento. Il "fare" di cui si sostanzia l'attività didattica, infatti, trova il suo centro di irradiazione non soltanto nel riferimento alle strategie di intervento sul reale rivolte alla trasformazione, ma anche nelle elaborazioni finalizzate all'attivazione dei *processi generativi del senso*.

Per tali ragioni, le dimensioni educative connesse all'*eseguire* (mettere in atto sequenze di azione prescritte) e al *decidere* (progettare e mettere in atto sequenze d'azione innovative, capaci di intervenire sull'esistente) si arricchiscono di un'ulteriore connotazione, quella dell'*interpretare*. Alla luce di tali premesse, il compito di abilitare il soggetto a gestire efficacemente le transizioni Io-mondo, trova il suo esito più rilevante nella promozione delle *disposizioni ermeneutiche*, le quali elaborano i contenuti e delle esperienze, a partire dal valore che esse assumono sia per il *personale modo di essere*, sia, più in generale, per il *processo di umanizzazione del Sé e della società*.

Un esempio delle trasformazioni provocate da questa prospettiva sui processi formativi lo possiamo evincere dalle espansioni e dagli approfondimenti che esso produce sul concetto di *competenza* e sul concetto di *sviluppo*.

Nel caso di percorsi formativi orientati al potenziamento delle attitudini

decisionali (i quali, come già detto, lasciano sullo sfondo le dimensioni di senso) ci troviamo, infatti, di fronte a processi educativi innestati su *competenze* e risorse di tipo tecnologico e operativo, e su un modello di *sviluppo* di matrice lineare, cumulativa e progressiva. In questo orizzonte di significato, crescere significa essenzialmente espandere sempre di più il potere di intervento sul mondo e la produzione di ricchezza.

Al contrario, assumere come punto di riferimento le dimensioni di senso, significa ancorare i concetti di *competenza* e di *sviluppo* non soltanto ai processi di produzione, ma anche e soprattutto ai percorsi di *umanizzazione*. L'acquisizione di una *chiave di lettura ermeneutica*, infatti, consente di portare in rilievo come il dinamismo che sostiene tali dimensioni non sia necessariamente collegato alla crescita illimitata di tecnologie e di ricchezza. Allo stesso tempo, essa promuove la consapevolezza che l'espansione "non regolamentata" di potere di intervento e di risorse, invece di produrre un miglioramento dell'esistenza, porta, in realtà, ad un depauperamento delle condizioni di vita. Di particolare rilievo si profilano, a questo riguardo, le seguenti considerazioni di E. Morin (2011):

l'orientation développement/enveloppement signifie que l'objectif n'est plus fondamentalement del développement des biens matériels, del l'efficacité, de la rentabilité, du calculable; il est aussi le retour de chacun sur ses besoins intérieurs, la stimulation des aptitudes à comprendre autrui, procaïna et lointain, le retour à temps long de son rythme intérieur, non haché e non strictement chronométré. L'enveloppement signifie le maintien de l'inserition da sa culture , sés communauté, le primat de la qualité poétique du vivre. Le développement favorise l'individualisme. L'enveloppement favorise la communauté" (p. 36).

Come si può notare dall'esempio sopra riportato, si delinea una marcata differenza tra le impostazioni educative che omettono il riferimento al senso e quelle che invece si innestano entro una dimensione di senso. Nel primo caso, infatti, il mancato riferimento ai processi di umanizzazione conduce, *sul piano conoscitivo*, ad una definizione di sviluppo declinata in termini marcatamente espansivi, e *sul piano educativo-didattico*, a impostazioni marcatamente funzionaliste, che eludono il riferimento riverberato dagli apprendimenti sulla soggettività, sull'uomo, sulla comunità. Al contrario, l'assunzione delle dimensioni di senso, pur senza negare le dimensioni cumulative e funzionali dello sviluppo, ne arricchisce le connotazioni, poiché include *nella definizione del concetto* il riferimento alla nozione di limite; e *nella articolazione dei processi educativo-didattici*, la considerazione delle dimensioni extrafunzionali e soggettive (il rimando all'interiorità e alla soggettività). che consentono di svincolare l'idea di sviluppo dalle semplificazioni funzionaliste che rischiano di trasformarlo in un percorso "contro l'uomo". Senza il riferimento al senso, la nozione di sviluppo rimane vincolata alla nozione di *espansione indefinita della ricchezza*. Assumendo il riferimento al senso, la nozione di sviluppo, senza negare il riferimento alla ricchezza e all'espansione, si svincola da esse, e pone il problema delle condizioni a partire dalle quali tali dimensioni possono concorrere al progresso dell'umanità.

## 2. Azione didattica e dimensioni di senso

Il recupero delle dimensioni di senso, nella misura in cui si pone come un'esigenza fondativa dei processi educativi, sollecita altresì un ripensamento e una riformulazione dei principi e dei criteri posti alla base dell'azione didattica.

Rispetto a tale esigenza, il compito che si profila per la scuola è quello di operare una chiarificazione dei riverberi provocati dalla prospettiva ermeneutica e interpretativa sulla elaborazione e la trasmissione dei saperi scientifici alle nuove generazioni.

In termini più specifici, il quesito al quale ancorare la riflessione consiste nella questione relativa al valore che può assumere la proiezione dei diversi contenuti disciplinari verso le dimensioni di senso; oppure, che cosa significhi e che cosa comporti un approccio alle materie di studio incardinato su presupposti di natura ermeneutica.

L'assunzione dell'istanza interpretativa non implica l'acquisizione di apparati disciplinari innovativi nel perimetro dell'azione didattica. Piuttosto che *nuovi saperi*, essa implica la formazione di *nuovi processi di elaborazione dei saperi*, i quali siano in grado di connettere le componenti strutturali e funzionali delle conoscenze ai riverberi che esse producono sul processo di *umanizzazione dell'allievo* e, più in generale, *dei contesti*.

Alla luce di queste premesse, il percorso di acquisizione delle conoscenze assume l'impegno di coniugare due dimensioni ugualmente fondative della conoscenza: la dimensione dell'"*in sé*" e la dimensione del "*per me*"<sup>2</sup>: la prima, che fa riferimento al valore che gli apparati concettuali possono assumere dal punto di vista strutturale e funzionale (dimensione dell'*in sé*, dislocata sulla configurazione dell'oggetto o del contenuto da apprendere); la seconda, che fa riferimento al significato che gli stessi apparati possono assumere per la soggettività che li deve acquisire (dimensione del *per me*, dislocata sulla soggettività e dunque sul valore che il contenuto da apprendere può assumere per l'allievo).

La possibilità di conferire concretezza e spendibilità alle prospettive appena delineate transita attraverso il richiamo all'identità e alla missione fondamentale della scuola: essere il luogo in cui le nuove generazioni acquisiscono, elaborano e conferiscono senso personale agli apparati conoscitivi propri dei diversi ambiti scientifici.

Per tali ragioni, i percorsi didattici finalizzati alla elaborazione delle dimensioni di senso – pur potendo assumere connotazioni varie e diversificate – possono, tuttavia, individuare possibili punti di ancoraggio nelle riflessioni elaborate a partire dal secolo scorso sul valore della scienza, sulle condizioni di validità degli enunciati, sul rapporto tra le diverse branche della ricerca scientifica (Pagnini, 1995; Lanfredini, 1995).

2 Le premesse epistemologiche di tale posizione possono rinvenirsi, fra le altre fonti, nella filosofia di M. Scheler (1970), per il quale la realtà si pone come *Cosmo*, cioè non come semplice somma di oggetti empirici, bensì come dimensione scaturente dalla sintesi tra oggetti e valori.

Sulla scorta di tali premesse, la proiezione dei contenuti disciplinari verso le dimensioni di senso può trovare il proprio esito nella elaborazione didattica dei seguenti obiettivi formativi (Morin, 2000; 2012):

- *coniugare* determinismo e indeterminazione;
- *transitare* dal nesso riduzione-disgiunzione al nesso distinzione-congiunzione;
- *integrare* linearità e contrasti;
- *integrare* scienza e etica.

Il primo obiettivo, *coniugare determinismo e indeterminazione*, comporta l'insegnamento di un sapere liberato dalla presunzione di poter determinare ogni aspetto dell'esistente e di poter esercitare un controllo assoluto sulla realtà. A questo riguardo, il compito della scuola è non soltanto quello di insegnare gli apparati concettuali delle singole discipline, ma anche quello di promuovere negli allievi la consapevolezza dei legami che questi ultimi intrattengono con la realtà. Il principio di indeterminazione prospetta l'esigenza di un impianto didattico che solleciti presso gli allievi non soltanto gli apprendimenti disciplinari, ma anche la consapevolezza della *non risolvibilità del mondo nelle rappresentazioni insite in quegli apprendimenti*.

Il secondo obiettivo (*transitare dal nesso riduzione-disgiunzione al nesso distinzione-integrazione*) pone l'esigenza di un percorso didattico liberato dalle semplificazioni che identificano la scientificità di un costrutto con l'apparato metodologico ed epistemico proprio di una scienza particolare (ridurre tutte le scienze alla fisica, come voleva il positivismo; oppure all'economia, come voleva il marxismo; oppure alla filosofia, come riteneva il neoidealismo, ecc.). L'attività di insegnamento ha il compito di promuovere nei discenti la consapevolezza che le diverse branche del sapere, pur tematizzando i loro oggetti in modo diverso, *si riferiscono tutte alla medesima realtà*. Sotto tale profilo, l'intervento didattico pone l'esigenza di una processualità che sviluppi presso i discenti le abilità che consentono loro di scoprire, per esempio, che la realtà di cui parla la Fisica, non è diversa da quella di cui parla la Filosofia, la Letteratura, la Storia, la Storia dell'arte, l'Economia, il Diritto, ecc.; e che, pertanto, la conoscenza del mondo, piuttosto che negli apparati delle singole discipline, risiede nella possibilità di trovare le connessioni tra tali apparati, senza conferire ad uno di essi una priorità epistemica sugli altri.

Il terzo obiettivo (*coniugare linearità e contrasti*) pone l'esigenza di un impianto didattico capace di promuovere un'idea di scienza affrancata dalla pervasività e dalle univocità del principio di *non contraddizione*. Il compito della scuola diviene, allora, quello di costruire percorsi di conoscenza capaci di sostituire al paradigma dell'"out...out" il paradigma dell'"et...et". Alla luce di tali premesse, il compito che si profila per la scuola è quello di promuovere sistemi di conoscenza per i quali il mondo delle passioni non è incompatibile con quello della ragione; il mondo delle cose non è inconciliabile con quello della coscienza; il mondo della scienza non è refrattario al mondo dell'arte; il mondo del determinismo non confligge col mondo della libertà, ecc.

Il quarto obiettivo (*coniugare scienza e etica*) trova, infine, il suo punto di snodo nella definizione di un impianto didattico finalizzato ad espandere il concetto di *scientificità*. Incardinare il processo di insegnamento-apprendimento nella dimensione del senso significa, infatti, promuovere una visione di *scienza* che definisce le sue condizioni di validità non soltanto nella corrispondenza degli enunciati ad un particolare sistema di assunti, ma anche e soprattutto in riferimento ai riverberi che quei contenuti possono produrre sull'uomo e sulle sue condizioni di esistenza. Il compito che si profila per la scuola è quello di trascendere (pur senza negarle) le visioni epistemiche univocamente correlate alla logica formale, per assumere, le sollecitazioni e le esigenze rivenienti dalle logiche informali riferite ai contesti di vita (Lipman, 2005). L'azione didattica, in altre parole, è chiamata a promuovere una concezione di scienza per la quale lo spessore teoretico degli enunciati scientifici viene definito non soltanto in riferimento alla loro coerenza interna, ma anche rispetto alle implicazioni e alle conseguenze che essi proiettano nel perimetro esistenziale nel quale si svolge l'esperienza umana.

In termini più generali, la scelta di elaborare l'azione didattica da una prospettiva ermeneutica implica l'assimilazione di un impianto formativo orientato a trascendere la tradizionale distinzione-opposizione tra saperi scientifici e saperi umanistici. In questo senso, non si tratta di inserire nel curriculum formativo nuove materie di insegnamento, ma di impegnare l'azione didattica in un processo di "risignificazione" dei saperi insegnati. La scuola del terzo millennio ha la responsabilità di promuovere menti capaci di concepire che le conclusioni scientifiche non sono indipendenti dagli approcci paradigmatici (cioè dai criteri e dalle premesse a partire dai quali si definiscono) (Morin, 2002), i quali a loro volta sono in qualche misura correlati alle visioni del mondo e alle concezioni di uomo (cioè, ai contenuti specifici delle scienze umane).

### 3. Elaborare giudizi

La proiezione della didattica verso le dimensioni di senso trova il suo compimento nell'obiettivo di promuovere nell'allievo la *capacità di prendere posizione di fronte al mondo; di aprirsi al mondo senza diventare esito del mondo*.

Da questo assunto scaturisce l'impegno della scuola a promuovere processi di mediazione che orientino l'apprendimento dei saperi verso l'assolvimento di questo compito.

Il confronto del discente con le materie di studio si apre alle dimensioni di senso nella misura in l'acquisizione dei contenuti disciplinari si profila come il contesto capace di supportare nel soggetto i *percorsi interpretativi dell'esperienza*.

Come già rilevato in precedenza, il raggiungimento di tale obiettivo non comporta l'introduzione di nuove materie di studio; esso implica, piuttosto, percorsi di riflessione capaci di condurre l'allievo ad una autonoma elaborazione dei significati che le conoscenze possono assumere per l'uomo in generale e per la sua soggettività in particolare (Wiggins, McTighe, 2004).

A mero titolo di esempio, l'insegnamento dell'informatica non si esaurisce nella sola mediazione dei contenuti che riguardano le componenti strutturali di tale disciplina (il bit, l'algoritmo, i linguaggio di programmazione, i sistemi di memoria, l'hardware, il software, ecc.), ma si apre anche a percorsi di riflessione che abilitino l'allievo ad elaborare una rappresentazione personale sia del significato che tali conoscenze hanno prodotto (o possono produrre) sull'uomo, sia dei riverberi che esse hanno avuto (o possono avere) sulla sua esperienza personale.

L'innesto dei saperi sulle connotazioni di senso può essere sicuramente operato attraverso una molteplicità di approcci; tuttavia, sul piano strettamente metodologico, esso può trovare un valido punto di ancoraggio nella consapevolezza che le rappresentazioni mentali intorno alle quali si condensa il processo in esame si possono declinare in termini di costrutti esprimibili sottoforma di *giudizi* (Lipman, 2005).

In termini molto generali, è possibile affermare che il giudizio consiste in una affermazione sul mondo caratterizzata da una *struttura di base* e da una *intenzione conoscitiva*.

La *struttura di base* rappresenta la forma linguistica e logica fondamentale, in virtù della quale possiamo definire il giudizio come un' *affermazione che lega un soggetto ad un predicato* (definizione linguistica) e come un *atto conoscitivo finalizzato a connettere tra loro due concetti* (sussumere un concetto sotto una categoria più ampia; attribuire una caratteristica a un oggetto – definizione logica). La forma fondamentale del giudizio si rinviene, pertanto, nella proposizione "A è B" (es: "l'albero è un vegetale"), nella quale si riscontrano tutti gli elementi sopra evidenziati (sul piano linguistico, il termine "albero" rappresenta il soggetto, il termine "vegetale" rappresenta il predicato; sul piano conoscitivo, il concetto di "vegetale" viene attribuito all'oggetto "albero"; il concetto di "albero" viene sussunto sotto il concetto più generale di "vegetale").

L'*intenzione conoscitiva* esprime, invece, la natura della conoscenza che la struttura di base intende produrre. In termini più specifici, essa esplicita l'orientamento del soggetto verso le conoscenze codificate dalla struttura di base, cioè la disposizione personale con la quale egli si rivolge agli oggetti del mondo tematizzati nel giudizio. L'orientamento soggettivo verso i contenuti di realtà può assumere, evidentemente, una molteplicità di configurazioni, tuttavia, senza avere pretese di esaustività, esse possono essere condensate intorno a tre atteggiamenti conoscitivi fondamentali: *il descrivere*, *il progettare*, *il prendersi cura* (Lipman, 2005). In questo senso (e a mero titolo esemplificativo), l'affermazione precedente "l'albero è un vegetale" può essere elaborata o per dare una definizione di "albero" (*descrivere*), o per stabilire i criteri da tenere presenti per impiantare un bosco (*progettare*), oppure per tematizzare l'albero come realtà "vivente" e, per questo, meritevole di rispetto, di cura, di salvaguardia (*prendersi cura*).

In questo senso, i giudizi non esprimono semplici affermazioni linguistiche; essi si profilano, piuttosto, come rappresentazioni della realtà dotate di valenza formativa. Su di essi, infatti, si fondano le premesse e i sistemi di orientamento che presidiano gli scambi del soggetto con l'ambiente, cioè, in

termini didattici, le premesse soggettive mediante le quali l'allievo si dispone all'incontro con le cose.

Si tratta, pertanto, di esplicitare in maniera più compiuta le implicazioni didattiche connesse a ciascuna intenzione conoscitiva.

#### a) *Descrivere*

Sul piano dei processi didattici, l'atto mentale del *descrivere* implica impegnare l'allievo in compiti di apprendimento che comportino l'individuazione degli elementi costitutivi di un oggetto, le loro connessioni, i nessi di causa e di effetto, al fine di operare una *descrizione compiuta delle sue strutture e delle sue funzioni*. Il perseguimento di tale obiettivo comporta la costruzione di percorsi didattici nei quali il discente è chiamato a "aggredire" il contenuto disciplinare attraverso atti mentali complessi, come:

- *Generalizzare*, cioè includere un concetto in una categoria interpretativa più ampia;
- *Dedurre*, cioè ricavare da un concetto generale un concetto più specifico;
- *Indurre*, cioè il ricavare da concetti specifici un concetto più generale;
- *Confrontare*, cioè il comparare due concetti simili per individuare differenze, o due concetti differenti per stabilire similitudini;
- *Sistematizzare*: cioè individuare l'oggetto come parte di un insieme;
- *Attribuire rilevanza*, cioè individuare i percorsi conoscitivi che stabiliscono il rilievo e l'importanza delle singole conoscenze ai fini della descrizione di un oggetto;
- *Individuare i nessi di causa-effetto*, cioè individuare, nei fenomeni, gli antecedenti (cause) che hanno condotto alla sua determinazione (effetti)

Quelli appena rilevati sono soltanto alcuni dei molteplici atti mentali che possono sostenere i compiti didattici fondati sulla descrizione. Al di là delle specifiche caratterizzazioni di ognuno, essi orientano l'intervento didattico verso le dimensioni di senso perché, oltre a consentire la tematizzazione dell'oggetto, permettono anche l'elaborazione del rilievo intrinseco e personale delle conoscenze prodotte da tali procedure. Attraverso l'esercizio attivo di tali funzioni, infatti, l'allievo si appropria non soltanto di strategie conoscitive che gli consentono di elaborare una risposta autonoma alla domanda "che cosa è?", ma anche di stabilire il valore epistemico delle conclusioni cui egli giunge mediante tale esercizio. In questo modo, ad esempio, l'allievo giunge a concepire che la deduzione (per esempio, l'affermazione *il triangolo ha tre lati*) porta a conclusioni che, pur avendo un elevato valore di certezza, non sono in grado di produrre conoscenze innovative, perché si limitano ad esplicitare conseguenze già implicite nelle premesse; oppure che l'induzione (per esempio *il reddito medio della popolazione è pari a 2.500 Euro mensili*), pur introducendo conoscenze innovative (l'ammontare del reddito non è infatti una conoscenza implicita nella nozione di reddito), presenta livelli di certezza più circoscritti rispetto alla deduzione. Allo stesso modo (e sempre a titolo di

esempio) l'esercizio della *sistematizzazione* consente all'allievo di maturare la consapevolezza che le caratteristiche riconosciute agli oggetti non sempre costituiscono loro qualità intrinseche, ma si profilano, piuttosto, come qualità *emergenti*, cioè legate all'interazione tra l'oggetto e il contesto entro il quale esso si colloca (per es., le caratteristiche di un gruppo non derivano dalle qualità dei suoi membri, nel senso che esso può presentare tratti che nei membri singolarmente considerati non si rilevano).

#### b) *Progettare*

L'atto mentale del *Progettare* consiste nell'abilità di attivare percorsi conoscitivi finalizzati a concettualizzare l'oggetto di apprendimento non per quello che esso è, bensì per quello che *può diventare*. L'esercizio di tale funzione si aggancia a percorsi didattici che sollecitano l'allievo a tematizzare gli oggetti di apprendimento attraverso le categorie della *possibilità* e, più in generale, della *creatività*.

Gli atti mentali nei quali si sostanzia tale dimensione del pensiero possono assumere molteplici configurazioni, tuttavia una sintesi efficace delle loro potenzialità epistemiche può essere ravvisata nell'*analogia*. Il pensiero analogico si propone come il percorso conoscitivo che tende ad individuare l'affinità non tra due oggetti, bensì tra due relazioni (non una somiglianza tra oggetti, bensì una somiglianza tra "relazioni tra oggetti"). Sul piano strettamente procedurale, la struttura conoscitiva che fonda il modello si può rinvenire nello schema "tra A e B si riscontra la medesima relazione tra C e D".

Dal punto di vista didattico, l'atto del progettare può essere ancorato a percorsi di apprendimento che sollecitino l'allievo a affrontare i contenuti disciplinari con atteggiamento analogico. Così, oltre a esercitare le sue attitudini in compiti che comportano la descrizione di un oggetto (es: "individua le caratteristiche costitutive di una cellula"), si tratterà di coinvolgere la sua intelligenza in consegne che lo impegnino in compiti nei quali è chiamato ad assegnare l'oggetto a un diverso ordine di relazioni (es: esercizi di completamento del tipo: la cellula è come \_\_\_\_\_). L'introduzione di un concetto in un diverso contesto semantico serve le esigenze di senso nella misura in cui attenua le componenti conoscitive di matrice referenziale (legate alla definizione dell'oggetto) e enfatizza le dimensioni epistemiche connesse ai processi di significazione (rilievo che il contenuto assume per la soggettività dell'allievo). L'allievo che giunge, per esempio, a definire il DNA non soltanto come una struttura formata da aminoacidi (descrizione), ma anche come *l'artigiano che tesse la tela* (analogia) compie un'operazione che non si limita ad affermare ciò che l'oggetto è "in se stesso", ma che stabilisce altresì una rappresentazione soggettiva dell'oggetto, cioè il *senso* che quel contenuto assume per l'allievo impegnato nel suo apprendimento. È appena il caso di notare che questo "sopraggiungere" della soggettività assume rilievo didattico poiché non comporta una negazione delle componenti strutturali e funzionali delle conoscenze, ma un "accostamento" di tali dimensioni agli orienta-

menti di natura personale del discente, con la conseguenza di renderli rilevanti, significativi e motivanti per lui.

### c) *Prendersi cura*

L'atto mentale del *prendersi cura* consiste nell'abilità di attivare percorsi conoscitivi finalizzati a tematizzare gli oggetti dell'esperienza come *realtà connotate di valore e, perciò degne di dedizione e di cure*.

I percorsi didattici si aprono ai giudizi di cura nella misura in cui prospettano percorsi di apprendimento che abilitano l'allievo a ricercare e a riconoscere le connotazioni di valore che scaturiscono dalla configurazione dell'oggetto medesimo (che non si aggiungono, cioè, all'oggetto "dall'esterno"). In questo senso (a mero titolo di esempio) la possibilità di riconoscere il corpo come realtà meritevole di attenzione e di cura prospetta un percorso didattico nel quale tale conclusione (tale giudizio) deve essere ricavato dall'allievo in conseguenza delle conoscenze che egli ha acquisito sulla cellula, sul DNA, sul sistema cerebrale, ecc. Allo stesso modo (e sempre a titolo di esempio), la capacità di riconoscere la natura come un sistema dotato di valore (e perciò meritevole di cura e di protezione) richiede di essere acquisita come un'"emergenza" che deriva dalla considerazione delle componenti strutturali e funzionali dei diversi organismi naturali (gli alberi, le piante, gli animali, ecc).

I percorsi didattici capaci di supportare tale intenzione conoscitiva possono essere molteplici, tuttavia essi possono trovare un valido riferimento metodologico nei compiti di apprendimento costruiti sul processo di *identificazione e empatia* con il contenuto che deve formare oggetto di apprendimento<sup>3</sup>. Sotto tale profilo, l'allievo può essere avviato all'autonoma formalizzazione dei contenuti valoriali intrinseci all'oggetto, mediante consegne nelle quali egli è chiamato a "pensare se stesso *come se fosse* particolare contenuto disciplinare" (es.: come ti sentiresti/di che cosa avresti bisogno se tu fossi *una cellula/un vegetale/nella situazione di don Abbondio/nella situazione di Galileo*, ecc.).

L'attivazione di un processo didattico focalizzato sulle dimensioni di senso esige, in ogni caso, non la separazione, ma l'esercizio congiunto di tutte e tre le intenzioni conoscitive sulle diverse conoscenze disciplinari. Compito della scuola è, infatti, quello di insegnare una visione dei concetti e della realtà nella quale siano riconoscibili tutte e tre le disposizioni conoscitive. In questo senso, l'azione docente assume il compito di promuovere nell'allievo la disposizione a guardare agli oggetti della realtà non in modo rigido, bensì secondo approcci conoscitivi capaci di tematizzare ogni segmento del mondo in termini di realtà, di possibilità, di valore.

3 Molto spesso, come si potrà notare, questo esercizio può assumere anche configurazioni di tipo umoristico. Al riguardo, assumono particolare rilievo le considerazioni di Costa e Kallick sul valore epistemico dell'umorismo, alle quali si rimanda per l'approfondimento (A. Costa, B. Kallick, 2007, pp 231 ss.).

## Riferimenti bibliografici

- Cassirer E. (2004). *Saggio sull'uomo*. tr. it.. Armando, Roma.
- Costa A.L., Kallick B. (2007). Insegnare in modo diretto le disposizioni della mente. In A.L. Costa, B. Kallick (Ed.), *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*, tr. it. Roma: Las.
- Dewey J. (1953). *Esperienza e educazione*. tr. it. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferrari M. (1995). Ermeneutica. In E. Rossi (Ed.). *La filosofia. Filosofia, Stili e modelli teorici del novecento* (pp. 39-83). Torino: Utet.
- Kerschsteiner G. (2008). *Begriff der Arbeitsschule. Illustrierte Aufgabe*. Dodo Press: Gloucester, UK.
- Lanfredini R. (1995). Filosofia della scienza. In B. Rossi (Ed.). *La filosofia. Le filosofie speciali* (pp. 69-135). Torino: Utet.
- Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. tr. it. Milano: Vita e pensiero.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'intelligenza e riforma del pensiero*. tr. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. tr. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2012). *La voie, Pour l'avenir de l'humanité*. Paris: Fayard.
- Pagnini A. (1995). Teoria della conoscenza. In B. Rossi (Ed.), *La filosofia. Le discipline filosofiche* (pp. 109-185). Torino: Utet.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Schacter J.E. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional states. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Scheler M. (1970). *La posizione dell'uomo nel cosmo e altri saggi*. Tr. it., Milano: Fabbri.
- Wiggins, G., McTighe J. (2004). *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Tr. it., Roma: Las.

SE