

ANTONIO COSENTINO

IMPARARE A PENSARE NEL CICLO DELL'ORIENTAMENTO

Dal panorama intricato dei dibattiti e delle progettazioni che si sono susseguiti negli ultimi decenni sulla scuola secondaria superiore emergono, nonostante le non poche divergenze di vedute e di interpretazioni, alcune evidenze da cui non si può prescindere quando ci si accinge a prefigurare la scuola superiore del Duemila. Io ne vedo almeno tre.

La prima è che la scolarizzazione di massa fino al diciottesimo anno di età è, nel bene e nel male, ormai un fatto che aspetta solo di essere sancito dal diritto.

La seconda è che nella multimedialità della trasmissione culturale e della comunicazione, la scuola deve ripensare i suoi compiti - che siano critici, conservativi, innovativi o altro - aprendosi ad un confronto con le altre fonti di informazione e di formazione.

La terza evidenza è che in una società complessa, in cui bisogna imparare a fronteggiare l'incertezza e il mutamento, il primato spetta alla formazione globale (educazione) e non alla professionalizzazione. In questa prospettiva, anche la cosiddetta formazione professionale richiede una ridefinizione alla luce dei nuovi modelli di professionalità che si vanno affermando sul mercato del lavoro.

Nel quadro di proposte contenute dal progetto di riordino dei cicli del ministro Berlinguer, la riduzione della scuola media in parte al ciclo primario e in parte a quello secondario è una risposta adeguata alla spinta verso l'alto dell'istruzione obbligatoria. Per questa via il nostro sistema scolastico si avvicina a quelli dei paesi europei che più tendono verso la scolarizzazione di massa.

D'altra parte, non sfugge a nessuno che proprio la fascia dei primi tre anni della secondaria (il cosiddetto "ciclo dell'orientamento") costituisce il nodo più problematico dell'intero impianto a ragione del fatto che è da inventare *ex novo*.

Certo è che quando si parla di orientamento si dovrebbe intendere l'intero processo di maturazione dello studente, nei termini della sua progressiva presa di coscienza di sé e del mondo in cui vive, verso il quale egli è chiamato a formulare giudizi "maturi" e a compiere scelte. Difficile immaginare che questo processo, nella sua interezza, si debba aprire e chiudere nel primo triennio della scuola secondaria. È vero, tuttavia, che, dal punto di vista dello sviluppo generale della personalità, quegli anni rivestono una particolare valenza: sono anni in cui l'identità sociale è ancora *in fieri*, in cui comportamenti e stili di vita non sono stati ancora scelti in via definitiva; in cui, in una parola, la scuola può ancora essere incisiva sul piano più propriamente *educativo*.

Teniamo distinti per un momento due ambiti della formazione: a) quello della formazione culturale, maggiormente centrato sulle discipline e sulla mediazione intelligente dei rispettivi contenuti e b) quello della formazione cognitiva (pensiero critico e creativo), socio-affettiva ed emotiva, maggiormente centrata sulle esperienze guidate e sull'esercizio diretto delle competenze invocate. Vorrei qui suggerire l'idea che il potere formativo di base (nel secondo senso) dell'azione didattica tende a diminuire man mano che aumenta l'età degli studenti, mentre, nel contempo, tende ad espandersi e ad arricchirsi la formazione propriamente culturale.

Questo spostamento dovrebbe, comunque, verificarsi lungo linee di continuità, all'interno di un unico quadro in cui sfondo e primi piani di scambiano di posto. La congruità e la costanza dell'insieme dovrebbe essere costituito da una logica generale del curriculum e da una coerenza metodologica di fondo.

Nonostante i limiti che si possono ascrivere a talune modalità della sua applicazione, la pedagogia per obiettivi adottata per la scuola di base, appare, se si considerano i meriti della sua flessibilità, nondimeno aperta ad interpretazioni tali da farne la più coerente strategia didattica in

una realtà fluida e policentrica e rispetto ad un contesto dei saperi e dei valori che permane nell'instabilità e nell'incertezza. Questo perché la scuola non può rinunciare al suo impegno per la continuità culturale. Se i contenuti hanno mostrato il loro carattere relativo, etnocentrico, storicamente contingente, la loro "consumabilità", l'educazione scolastica sposta il suo asse sui processi, le abilità, gli algoritmi che presiedono all'elaborazione e al controllo dei dati e delle informazioni. In altri termini, così facendo, si candida a garantire la conservazione e la trasmissione di quanto appare più stabile e, pertanto, formalmente insegnabile del patrimonio culturale.

La scuola secondaria superiore è rimasta finora abbarbicata al primato dei contenuti disciplinari e ad una loro assolutizzazione in chiave impropriamente (e inutilmente) professionalizzante. Anche nella più "formativa" delle nostre istituzioni scolastiche, il liceo classico, ogni docente insegna la propria disciplina trattando gli studenti come se, a seconda della lezione, fossero aspiranti critici letterari, latinisti, grecisti, storici, matematici e scienziati. Di fronte all'eccesso di tecnicismo inutile, non sembra fuori luogo richiamare alla mente certe preoccupazioni hegeliane a proposito del'eccesso di erudizione filologica e del tecnicismo in generale¹.

È necessario ed urgente trovare qualche intesa sui significati della formazione, dato che una scuola di massa oggi non può non essere innanzitutto formativa. In ultima analisi, anche le insistenze sulla professionalizzazione della recente proposta Berlinguer possono essere lette in termini non antitetici alla prospettiva formativa. Anche in una scuola più professionalizzante, infatti, non si può escludere che un approccio formativo possa connotare gli elementi più intrinseci dell'insegnamento. È vero che una più forte caratterizzazione d'indirizzo nel triennio terminale implica un più deciso orientamento professionale, ma questo non esclude la riflessione sul rapporto contenuti-obiettivi formativi all'interno delle diverse aree disciplinari. Quando ci si rivolge agli specialisti di una disciplina per individuare gli obiettivi formativi a cui l'insegnante della corrispondente materia scolastica deve mirare, si possono avere due tipi di risposte. La prima tende ad indicare le conoscenze e le abilità di base su cui costruire lo sviluppo delle competenze professionali proprie di quell'ambito di sapere. La seconda si interroga su quale contributo può venire da un determinato ambito di sapere per la formazione complessiva di individui che non sono necessariamente destinati ad operare in quel campo come professionisti². Nell'ottica della seconda risposta, i contenuti disciplinari, per quanto omogenei all'interno di un indirizzo, restano, comunque, mezzi e non fini. Come tali, saranno da considerarsi come occasioni, veicoli linguistico-categoriali e modelli per l'apprendimento e non già fini a se stessi.

Il punto essenziale qui è che la professionalizzazione richiede, di per sé, di essere ripensata alla luce dell'evoluzione più recente dei saperi, dei processi produttivi, del mercato del lavoro. Il dato più sorprendente è che il mercato del lavoro chiede alla scuola di formare individui creativi, autonomi, capaci di muoversi con destrezza nella complessità delle situazioni in cui la produzione si sviluppa. Si ritiene, d'altro canto, che individui così formati non avranno nessuna difficoltà ad apprendere prontamente le tecniche specifiche e le particolari modalità di azione richieste dal contesto lavorativo³.

1 Cfr. Hegel G.W.F., *Lettera a Niethammer*, pubblicata in Hegel G.W.F., *La scuola e l'educazione* (a cura di Sichirollo L.-Burgio A.), Angeli, Milano 1985, pp. 96-111. Qui l'Autore, trattando dei modi di insegnare la filosofia al Ginnasio, lamenta "il fatto che la filologia stia diventando in tutto e per tutto erudita e tenda alla sapienza verbale" e osserva che "a forza di chiacchiere estetiche del *pulcre, quam venuste*, [...] oggi è all'ordine del giorno l'erudizione linguistico-verbale e metrica" (p. 98). Contro questo scadimento Hegel invoca l'insegnamento della filosofia.

2 Cfr. Tyler R.W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, 1949, 1969, p. 26).

3 Si vedano, a proposito, gli interventi di rappresentanti degli imprenditori al XXI

Alla luce di queste considerazioni preliminari, si può pensare il “ciclo dell’orientamento” del progetto Berlinguer come una fase particolarmente delicata e problematica dell’itinerario scolastico, ma anche come un momento cruciale per due ordini di ragioni. Da una parte esso è decisivo rispetto alle opzioni di indirizzo del triennio terminale, dall’altra costituisce, rispetto ad una crescente specializzazione dei contenuti negli anni successivi, l’ultima tappa della formazione di base (carattere, stile di pensiero, scelta di valori).

Buona parte della pedagogia tradizionale ha ritenuto che gli obiettivi della formazione relativa alle strutture più profonde della personalità potessero essere conseguiti più o meno spontaneamente, come effetto collaterale implicito delle attività disciplinari. E ciò è plausibile se il riferimento va a compiti essenzialmente esecutivi e a forme di saper fare stereotipate. Sappiamo che, a fronte della complessità della società attuale, i bisogni formativi sono mutati e, con ciò, la natura delle abilità e delle competenze a cui la formazione deve tendere.

Ora, se il triennio del ciclo superiore resta il luogo della formazione culturale e professionale, il ciclo dell’orientamento, se da una parte apre l’accesso, nel segno della continuità, al ciclo successivo, dall’altra si configura anche come l’ultima tappa della formazione di base. In questo senso è eminentemente orientativo.

L’adolescenza, si diceva, è ancora un’età di formazione (identità sociale, assunzione di quadri di valori, autonomia personale, ruolo nel gruppo, conquista del pensiero formale), ma il ciclo dell’orientamento rischia di essere disorientante se sarà organizzato sulla base di curricula frammentati e di “assaggi” (“varietà di proposte selettive e coordinate di approfondimento di temi specifici”) di una indefinibile molteplicità di saperi.

Il problema va affrontato badando, in primo luogo, agli “strumenti” soggettivi dell’orientamento. Da questo punto di vista, “orientarsi” vorrà dire un complessivo “pensare” se stessi in relazione al mondo. E per questo è necessaria una meta-conoscenza, la quale, a sua volta, comporta, una capacità di analisi, di comparazione (stabilire relazioni), di generalizzazione, di astrazione, di valutazione critica (applicazione di criteri). Se questi “strumenti” non sono già posseduti dagli studenti, questa è l’ultima occasione per aiutarli a dotarsene.

Vorrei assegnare a questo quadro di possibili interventi didattici mirati al completamento della formazione di base la denominazione di “educazione del/al pensiero” e aggiungere che con il termine “pensiero” mi riferisco ad un particolare modo di intendere e concepire le attività del pensiero sintetizzabili nell’aggettivo “complesso”.

Per orientarci verso la nozione di complessità, seguiamo le “otto vie” indicate da Morin¹:

1. Irriducibilità del caso e del disordine;
2. Il riconoscimento di singolarità, località, temporalità;
3. Complicazione;
4. Complementarietà tra ordine, disordine, organizzazione;
5. Organizzazione (rapporti parti-tutto);
6. Principio ologrammatico;
7. Crisi dei concetti chiusi e chiari;
8. Ritorno dell’osservatore.

Congresso Nazionale As.Pe.I. (Padova, 5-7 Dicembre 1996) in *Atti*, in corso di pubblicazione.

¹ Cfr. Morin E, *Le vie della complessità*, in AA.VV., *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985, pp. 49-60.

Mi pare di poter dire che questi principi della complessità possono assumere, in una loro declinazione pedagogico-didattica, due significati complementari. Da una parte possono costituire utili criteri per individuare famiglie di obiettivi ad essi coerenti. Dall'altra saranno le idee-guida ed i supporti teorici di opzioni metodologiche ad essi ispirate.

Come e con quali mediazioni, allora, si può concepire un'educazione al pensiero "complesso"? La risposta a questa domanda non può che essere: mediante una didattica centrata, a sua volta, sul paradigma della complessità¹.

Il senso della complessità del pensiero è emerso con forza in tempi recenti dalle ricerche compiute in vari campi, dalla psicologia, all'antropologia, alle neuroscienze, alla psicolinguistica².

Sommariamente possiamo indicare alcune delle dimensioni che l'attività del pensiero esibisce allorché cerchiamo di coglierla nella sua complessità, a condizione di non dimenticare che una analisi di questo tipo dà un'immagine non complessa dell'oggetto, ma artificiosamente lineare e sequenziale e, perciò, riduttiva.

- a. Dimensione *critica* (logico-analitica);
- b. Dimensione *creativa* (divergente, sintetica, produttiva);
- c. Dimensione *etico-affettiva* (valoriale, sociale, *caring*);
- d. Dimensione *ermeneutica* (narrativa, linguistica, contestuale, comunicativa);
- e. Dimensione *meta-cognitiva* (riflessiva, autocorrettiva, euristica).

Se si guarda a queste facce del pensiero come a possibilità che si succedono, si rincorrono, si intrecciano e si influenzano reciprocamente come in una rete in cui le relazioni corrono simultaneamente in tutte le direzioni, allora apparirà chiara la differenza tra prassi didattiche centrate su aree disciplinari tendenzialmente unidimensionali, rigidamente selettive rispetto al tipo di attività implicate, e prassi didattiche aperte, non-lineari, inclinatorie verso un approccio olistico e multidimensionale per quanto riguarda le attività di pensiero coinvolte.

Allorché una singola dimensione del pensiero viene trattata isolatamente, il risultato che si ottiene è una situazione artificiosa e forzata in cui l'apprendimento non riesce ad espandersi e ad apportare mutamenti strutturali. Ne sono esempi lampanti le difficoltà di contaminazione tra apprendimenti scolastici e vissuto della maggior parte degli studenti: la vita è una cosa, la scuola è un'altra cosa. Howard Gardner ha raccolto una quantità impressionante di prove sulla inefficacia dell'insegnamento scolastico a livello delle concezioni personali, degli stereotipi e dei valori. Posti di fronte a problemi concreti, studenti universitari non utilizzano quasi nulla di quanto hanno appreso nei corsi di fisica, di matematica, di letteratura della scuola superiore. Le loro soluzioni si

1 Sul rapporto complessità-educazione si veda Minichiello G., *Il mondo interpretato*, La Scuola, Brescia, 1995 e Striano M., *Per un'educazione al pensiero complesso*, in "Bollettino SFI", N. 159/97.

2 Della vastissima bibliografia sull'argomento si segnalano alcune opere che più da vicino interessano la sfera propriamente educativa. Damasio A.R., *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano 1995; Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1993; Bruner J.S., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992. Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996; Gardner H., *Formae Mentis*, Feltrinelli, Milano 1987; Bion W.R., *Una teoria del pensiero*, in *Analisi degli schizofrenici e metodo psicoanalitico*, Armando, Roma 1991; Fleisher Feldman C., *I generi letterari come modelli mentali*, in Ammaniti M., Stern D.N. (a c.di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari 1991; Vygotskij L.S., *Pensiero e Linguaggio*, Giunti Barbera, Firenze 1972; Vygotskij L.S., *Mind in Society*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1978; Morin E., *Il paradigma perduto*, Feltrinelli, Milano 1974; Morin E., *Scienza con coscienza*, Angeli, Milano 1984; Goodman N., *Vedere e costruire il mondo*, Laterza, Roma-Bari 1988.

affidano generalmente alle stesse concezioni intuitive che avevano da bambini. Per cui, osserva Gardner, “in quasi tutti gli studenti c’è la mente ‘non scolarizzata’ di un bambino di cinque anni che lotta per emergere e per esprimersi”¹.

Da queste osservazioni lo studioso americano ricava conclusioni piuttosto pessimistiche. Se le esperienze scolastiche del ciclo primario hanno sovrapposto apprendimenti meccanici ed estrinseci alle conoscenze e alle concezioni del bambino, è anche probabile, ritiene Gardner, “che queste difficoltà - concezioni sbagliate, stereotipi, applicazione rigida degli algoritmi - possano venire attenuate o rese meno ostiche, ma non possono essere eliminate completamente. Gli anni di scuola successivi, perciò, diventano il periodo più indicato per affrontarle direttamente ed energicamente”².

I primi anni della futura scuola superiore, se dovranno svolgere una funzione autenticamente orientativa, dovranno essere pensati ed organizzati sulla base di curricoli fortemente integrati intorno agli obiettivi del “comprendere”, quali che sia la varietà e la molteplicità di contesti e di materiali utilizzati. I programmi di educazione del/al pensiero (dal *problem solving*, all’educazione del *pensiero critico*³, all’educazione del *pensiero creativo*, al curriculum della *Philosophy for children*⁴) partono dal presupposto che una parte della gamma delle competenze che emerge dall’analisi degli obiettivi può essere insegnata con più garanzie e più efficacemente facendo a meno della mediazione di specifici contenuti disciplinari. Questi programmi hanno in comune l’idea che l’esperienza diretta, come esercizio contestualizzato delle abilità, è il modo migliore per la loro acquisizione e il loro rinforzo.

Il contesto, pertanto, costituisce la condizione primaria per la realizzazione di un programma di educazione del/al pensiero complesso. È necessario, innanzitutto, ristrutturare lo spazio fisico, psicologico, sociologico e comunicativo della classe, smontando la struttura cellulare rigida per ridisegnarla come spazio-laboratorio in cui vive ed opera una “comunità di ricerca”; dove si mettono in pratica in modo riflessivo determinati comportamenti, sia di carattere sociale, sia di carattere cognitivo; in cui si discute - nel senso di cercare insieme - per mettere in chiaro premesse implicite e pregiudizi, per prendere coscienza di possibili conseguenze del parlare e dell’agire, per individuare “buone ragioni” e distinguerle dalle “cause” o dai “fini”; in cui si fanno esercizi di generalizzazione, classificazione, di inferenze logiche, di analisi delle funzioni e della natura del linguaggio mentre si parla e si agisce. Una “comunità di ricerca” è centrata su se stessa e tendenzialmente auto-referenziale, per cui prefigura, in miniatura, un corpo sociale che si auto-costruisce sui valori della democrazia e della conoscenza come ricerca continua.

La mediazione che qui si propone è, in ultima analisi, la pratica diretta delle abilità del pensiero complesso. Il luogo di questa mediazione è la classe scolastica e, sullo sfondo, l’intera comunità scolastica. I modi più propri non sono quelli della trasmissione e della esecuzione meccanica, ma quelli dell’apprendistato. Solo se svolge questa funzione la scuola può essere definita, senza ombra di retorica, una palestra per la vita. Il dialogo, nella sua funzione euristica e creativa, basato sull’argomentazione e sulla logica delle buone ragioni, è la via maestra di un apprendimento che è, necessariamente, comprensione, impegno, assunzione di responsabilità. Ma il

1 Gardner H., *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1993, p. 14.

2 *Ibidem*, p. 237.

3 Per una rassegna di tali programmi, cfr. Fisher R., *Teaching Children to Think*, Basil Blackwell Ltd., Oxford, 1990; Lipman M., *Thinking in education*, Cambridge University Press, Cambridge-N.Y. 1991.

4 Per una descrizione di questo programma rinvio al mio articolo *Philosophy for children*, in “Comunicazione Filosofica”, N°1.

linguaggio e l'uso che se ne fa non è, ovviamente, sempre e solo questo.

Il linguaggio e l'uso che i giovani ne fanno richiedono una particolare attenzione e cura da parte della scuola. Per effetto della TV e di altri mezzi ad essa assimilabili, il linguaggio tende a perdere alcune funzioni che hanno costituito le architravi della forma alfabetizzata di pensiero. Un linguaggio che rischia di essere sempre più "iconizzato" indica una tendenza a ricadere in una condizione culturale di oralità primaria, dove prevale la globalità, la de-responsabilizzazione, l'estetico, l'immediatezza.. Le funzioni che nel linguaggio giovanile perdono sempre più terreno sono quella argomentativa, quella "intensionale" e meta-linguistica¹. A questa perdita la scuola deve opporre un impegno massiccio per educare ad una "consapevolezza linguistica"², per la quale non è sufficiente la grammatica.

Una consapevolezza linguistica e meta-linguistica deve emergere dall'esercizio sempre più consapevole della comunicazione orale e scritta in un contesto autentico dove chi parla o scrive esprime se stesso, le proprie idee, i propri dubbi, le proprie ragioni e contro-ragioni e non ripete qualcosa appresa da un libro. In una parola: il linguaggio nelle sue correlazioni con la sfera del pensiero (lo studio del linguaggio - sintassi e grammatica - considerato come via di accesso alla sintassi e alla grammatica del pensiero).

Se la classe diventa una "comunità di ricerca", allora incomincia a modellarsi come un'entità che ha un suo cuore ed una sua mente, un "ambiente" capace di esprimere le sue potenzialità educative e di esercitarle su ogni soggetto che entra a farne parte senza coercizione ed autoritarismi, dato che un "ambiente" è, a sua volta, l'insieme organico dei suoi abitanti.

Esso è "comunità" se consente la formazione di legami affettivi, di senso di appartenenza e se favorisce assunzione e riconoscimento di ruoli, di identità, di differenze, se aiuta la soluzione di disagi emotivi e relazionali.

Esso è "di ricerca" se ha come obiettivo l'affermazione di una razionalità e il rispetto di una logica della scoperta e dell'invenzione e, inoltre, se assume il linguaggio nella forma del dialogo euristico. Quando una "comunità di ricerca" prende forma, i ragazzi *vorranno* parlare uno alla volta, perché sanno quanto è importante ascoltare gli altri, sanno quanto è utile sentire le idee degli altri per costruire, chiarire, articolare le proprie.

È questo un modo possibile di intendere l'orientamento: come ricerca tesa ad interpretare i significati dell'esperienza e a dare senso alla forma di vita in cui ciascuno si trova situato.

1 Olson D.R., Torrance N. (Eds.), *Alfabetizzazione e oralità*, Cortina, Milano 1995; Ong W.J., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1986. Postman N., *Ecologia dei media*, Armando, Roma 1981.

2 Downing J., Valtin R., *Language Awareness and Learning to read*, Springer, New York.1984.