

La componente psicologica nelle proposte della Commissione Brocca

di Lucia BONCORI *

I piani di studio della scuola secondaria superiore ed i programmi dei primi due anni, come risultano dagli Atti della Commissione Brocca, propongono innovazioni di vario tipo. Fra queste, ad un lettore psicologo estraneo ai lavori della Commissione, alcune appaiono ispirate a considerazioni desunte dagli studi psicologici contemporanei. Qui ne saranno evidenziate alcune, senza pretesa di completezza. Non si entrerà, invece, nel merito dei programmi di psicologia, sui quali la discussione si farebbe ampia e molto critica.

Riferimento esplicito a vari aspetti della personalità del discente

Le considerazioni sulla psicologia del discente, in forma generica, sono presenti, praticamente, nelle introduzioni di tutti i programmi, ogni volta che questi indicano come fine generale dell'educazione «la formazione dell'uomo e del cittadino» (p. 7), dato che è la psicologia a studiare che cosa sia l'uomo da formare e quali siano le caratteristiche personali dell'uomo-cittadino.

Le affermazioni di principi di massima tendono, però, a diventare espressioni retoriche ed inefficaci se non vengono tradotte in termini più concreti, verificabili e vincolanti. In questa proposta l'attualizzazione viene compiuta a più livelli. Nei nuovi programmi, il riferimento più esplicito alle caratteristiche psicologiche del discente è contenuto nel cap. VI, dedicato alle «indicazioni didattiche». In quella sede si esplicitano alcune caratteristiche psicologiche della personalità del discente sulle quali l'insegnamento deve agire, facilitandone la maturazione (punto 6. 1. 9):

- capacità critica;
- intelligenza;
- creatività intellettuale;
- «impegno individuale, inteso come abito di ricerca, di disponibilità al confronto e di assunzione di responsabilità nella conduzione del lavoro scolastico».

Anche se il quadro delle caratteristiche psicologiche non è completo (cfr., ad esempio, la descrizione della personalità matura in Allport, 1969), è importante il fatto che vengano menzionati sia aspetti cognitivi sia aspetti di-

namici della personalità (l'«impegno») e che vengano sottolineati aspetti «non conformisti» dello sviluppo intellettuale, come la capacità critica e la creatività.

Il riferimento alle componenti formative dell'apprendimento è ripreso anche più oltre, sempre nelle indicazioni didattiche:

«6. 1. 7. Una corretta metodologia dell'insegnamento è funzionale al raggiungimento di una delle più importanti finalità generali della formazione secondaria superiore, quella di maturare una buona disposizione psicologica ed intellettuale all'apprendimento continuo. L'imparare ad apprendere è, infatti, un traguardo fondamentale della scuola, reso oggi più che mai essenziale dal progresso del sapere e dalla rapidità delle trasformazioni tecnologiche.

«6. 1. 8. Il dubbio critico e la ricerca di risposta ad interrogativi è la situazione ideale di apprendimento. Ciò non significa che la scuola secondaria superiore debba e possa realizzare l'obiettivo della ricerca: né l'età dei discenti, né le sue stesse condizioni strutturali lo consentirebbero. Essa è, nondimeno, tenuta a formare atteggiamenti mentali e ad incoraggiare comportamenti ispirati a procedimenti di tipo euristico».

Vengono anche consigliati metodi d'intervento desunti dalla pratica o dalla ricerca psicologica, quali:

— «l'impiego di tecniche di simulazione (role-play) come strumento efficace per stimolare il trasferimento delle competenze, l'assunzione di comportamenti coerenti e responsabili, lo sviluppo di capacità relazionali e l'abitudine al lavoro di gruppo, la dimensione progettuale dell'agire»;

— «un dosaggio accorto di procedimenti ipotetico-deduttivi e di procedimenti induttivi, con uso delle fonti (esperienze, osservazioni, documenti) come punto di partenza dei processi di astrazione e di sistematizzazione»;

— «una ben calcolata varietà di situazioni di apprendimento: la lezione frontale, il laboratorio, il lavoro di gruppo, l'utilizzazione delle varie tecnologie didattiche ecc.».

Gli ultimi due punti sembrano riferirsi alle problematiche della maturazione per successivi stadi, delineata da Piaget, e delle differenziazioni tra stili cognitivi, per esempio nelle modalità evidenziate da Bruner e da Kagan.

Rispetto delle principali leggi che regolano la psicologia dell'apprendimento

L'articolazione dei programmi in finalità - obiettivi - indicazioni didattiche ha consentito di evidenziare (più o meno a seconda delle discipline e delle

* Docente ordinaria di Teoria e Tecnica dei test di personalità - Facoltà di psicologia dell'Università «La Sapienza» di Roma.

sottocommissioni) caratteristiche dell'apprendimento segnalate come importanti dagli studi psicologici: differenziazione (e quindi, «arricchimento» delle conoscenze), concettualizzazione delle conoscenze a livello verbale (quindi, acquisizione di un lessico specifico), strutturazione organica delle conoscenze acquisite. Si potrà dire che questi aspetti dell'apprendimento sono stati sempre perseguiti dagli insegnanti migliori, ma chi ha esperienza di scuola sa che alcuni di questi (soprattutto l'ultimo) tendono ad essere trascurati da alcuni colleghi: il fatto di averli evidenziati come obiettivi comuni e irrinunciabili sottolinea che non è accettabile ridurre l'insegnamento-apprendimento ad un ampliamento delle conoscenze.

L'importanza della strutturazione delle conoscenze è evidenziata all'inizio (1.1.6) in termini generali:

«La secondarietà superiore consiste essenzialmente proprio nel fatto che in ogni insegnamento si deve soddisfare l'esigenza di criticità, di riflessione e di consapevolezza, passando progressivamente da un'ottica analitica (prevalente nella scuola secondaria inferiore) ad un'ottica sintetica (tipica della scuola secondaria detta, appunto, superiore)».

Per le attualizzazioni a livelli più concreti può bastare un esempio.

Per l'italiano, nel settore dell'educazione letteraria viene fissata la seguente finalità (4.2.1):

«la maturazione, attraverso l'accostamento a testi di vario genere e significato e l'esperienza di analisi dirette condotte su di essi, di un interesse più specifico per le opere letterarie, che porti alla "scoperta" della letteratura come rappresentazione di sentimenti e situazioni universali in cui ciascuno possa riconoscersi e luogo in cui anche i gruppi sociali inscrivano e riconoscano le loro esperienze, aspirazioni e concezioni».

Qui sono evidenti le istanze di differenziazione («testi di vario genere», «analisi», «scoperta»), concettualizzazione (identificazione di rappresentazioni di sentimenti e di situazioni universali), organizzazione (riferimento al contesto sociale). È anche rappresentato un aspetto non cognitivo dell'educazione: la maturazione di un interesse.

A livello di ulteriore concretizzazione, gli obiettivi (punto 5.2.1.) precisano:

«Lo studente deve sapere:

«17. riconoscere gli aspetti formali del testo letterario nelle sue varie realizzazioni, rilevando la funzione che in esso assumono l'ordine interno di costruzione, le scelte linguistiche e, in particolare nella poesia, i tratti ritmici e prosodici e la stessa configurazione grafica;

«18. cogliere in termini essenziali, attraverso elementi del linguaggio e riferimenti di contenuto, il rapporto fra l'opera letteraria e il contesto culturale e storico generale in cui essa si situa;

«19. fornire, sulla base degli elementi testuali e contestuali rilevati, un'interpretazione complessiva e metodologicamente fondata del testo;

«20. formulare giudizi motivati che esplicitino il rapporto fra il messaggio dell'opera e l'espe-

rienza culturale e la sensibilità estetica del lettore».

Qui le componenti psicologiche dell'apprendimento sono più nettamente evidenziate: differenziazione cognitiva (17), concettualizzazione ed organizzazione degli elementi interni al testo (18), organizzazione degli elementi testuali in riferimento a fattori esterni («sensibilità estetica del lettore»: 19).

La dialettica analisi-sintesi è ancora più evidente, e non necessita di commento, a livello di indicazioni didattiche (punto 6.2.1.):

«La lettura e l'interpretazione dei testi letterari si fondano prioritariamente sull'analisi diretta delle forme del testo. Bisogna, pertanto, educare lo studente a cogliere una parte essenziale del significato del testo osservandone concretamente la lingua nei suoi diversi livelli e gli altri aspetti formali. Nel condurre tale analisi sono da evitare sia l'esposizione di teorie fine a se stesse, sia gli eccessi di tecnicismo che la condurrebbero ad operazione meccanica.

«È, altresì, necessario collocare l'opera nel suo contesto, ossia "storicizzarla", senza, tuttavia, ricorrere ad inquadramenti storiografici ingombranti. Partendo dai segnali interni all'opera stessa, vanno introdotti riferimenti alla personalità e ad altre opere dell'autore e sviluppati essenziali confronti con altre testimonianze coeve e di altra epoca, nonché con la cultura e le esperienze proprie del lettore e del suo tempo.

«Per le opere in traduzione risulta molto utile mettere a confronto diverse traduzioni di uno stesso originale, specialmente se questo è in una lingua nota allo studente.

«L'esperienza sui testi letterari si avvantaggia e si arricchisce notevolmente tramite opportuni collegamenti e raffronti con manifestazioni artistiche di altro tipo, quali quelle figurative, musicali e filmiche: vengono, così, in evidenza le analogie e differenze ed i reciproci apporti di forme, temi e rappresentazioni simboliche».

Riconoscimento dell'esistenza di una pluralità di mezzi educativi

Una delle critiche rivolte alla scuola negli ultimi decenni riguarda la riduzione «ufficiale» dell'insegnamento-apprendimento alla trasmissione verbale di conoscenze.

Nel presentare le finalità generali, gli Atti della Commissione Brocca esplicitano, invece (punto 4.1.1.):

«Le finalità di cui si parla in questo paragrafo sono dette *generali per due ragioni*: innanzitutto, perché riguardano in qualche misura *tutte* le discipline di studio; in secondo luogo, perché *non* riguardano *soltanto* le discipline di studio. La scuola, infatti, persegue i propri fini con più mezzi. Certamente le discipline di studio sono i mezzi tipici e necessari, ma non sono meno importanti il modello organizzativo, il metodo di lavoro didattico, il clima relazionale, le regole di comportamento, il tipo di partecipazione».

Questa ammissione colloca il modello di insegnamento-apprendimento proposto dai programmi in linea con i risultati dei numerosi studi psicologici — in specie, di psicologia dinamica e di psicologia sociale scolastica — che

hanno evidenziato il ruolo formativo dei «fatti», più importanti delle parole.

Sotto l'aspetto organizzativo (che riguarda anche la psicologia dei docenti come «lavoratori») questa affermazione sostiene implicitamente la pari dignità di tutti gli insegnamenti, indipendentemente dal fatto che siano fondamentali o no, e indipendentemente dallo spazio orario occupato.

Ruolo attivo dello studente: il contratto formativo

Una caratteristica ben nota della personalità adolescenziale è la motivazione ad affermare se stessi in un ruolo sempre più indipendente dall'adulto. È una dinamica di crescita sana, fondamentale per la formazione di una personalità adulta «normale», capace di esercitare scelte critiche e di non subire supinamente l'influsso martellante dei mezzi di comunicazione di massa e dei contatti con culture diverse da quella in cui si è stati allevati. È una dinamica molto forte nella maggior parte dei ragazzi. Non tenendone conto, si rischia di suscitare in alcuni un totale ed emotivo rifiuto della società in cui vivono e dei suoi valori e la ricaduta nella delinquenza, nel terrorismo ecc., e in altri un rifiuto passivo che può assumere forme altrettanto gravi, per i singoli e per la società. Non a caso, l'adolescenza è la fascia d'età più a rischio per fenomeni quali l'assuefazione alle droghe e l'insorgere della schizofrenia.

In questo quadro, la proposta della Commissione di assegnare agli studenti un ruolo attivo appare un elemento educativamente costruttivo, perché rispettoso di una dinamica adolescenziale tipica.

Nel settore dedicato alle «indicazioni didattiche» (punto 6.1.) il ruolo dello studente come soggetto attivo del processo di apprendimento viene sottolineato sotto più aspetti. Possiamo raggruppare le indicazioni in funzione di due linee metodologiche, l'una più tradizionale, l'altra più avanzata.

Si collocano nella linea della tradizione, cioè dell'insegnamento intelligente, di buona qualità, ricevuto quando erano studenti anche da quei docenti che adesso hanno superato i cinquant'anni, le raccomandazioni al punto 6.1.9.:

— «un uso discreto della spiegazione, che non deve anticipare l'intero percorso, quanto piuttosto essere tesa a porre lo studente in condizione di superare eventuali situazioni di difficoltà o di blocchi nel processo di apprendimento»;

— «un uso intenso, per converso, della scrittura, intesa come capacità di sintesi e di annotazione personale del materiale offerto dal lavoro scolastico, sia esso la lezione o la discussione, e come strumento sia di autovalutazione sia di verifica dell'apprendimento; è da escludere qualsiasi

forma di dettatura di appunti o di registrazione meccanica della lezione; è necessario un preliminare addestramento degli studenti alle tecniche dello studio: lettura ed annotazione dei testi scritti, appunti sulle lezioni orali, modi di registrazione mentale dei concetti e dei nessi logici ecc. ».

Le raccomandazioni, però, vanno oltre, incoraggiando esperienze di coinvolgimento degli studenti nella programmazione e di realizzazioni di un *contratto formativo* che stimolino l'impegno personale ed un sentimento di solidarietà fra docenti e discenti. Penso che valga la pena di illustrare questa linea più innovatrice con riferimento ad esperienze di coinvolgimento degli allievi nella programmazione, iniziate nella scuola una ventina d'anni fa, che hanno avuto forse poca risonanza pubblica.

1. *Impegno nel raggiungere gli obiettivi formativi in modo consapevole* (punto 6.1.5.). Questa può essere la prima fase di coinvolgimento: al momento della programmazione iniziale, ciascun insegnante può chiedere agli studenti di collaborare nella scelta degli obiettivi per l'anno che inizia. Il coinvolgimento degli studenti è possibile e dà risultati apprezzabili sia in termini di apprendimento, sia in termini di miglioramento dei rapporti docente-discente e del «clima» della scuola, anche se richiede qualche accorgimento concreto per supplire alle ovvie carenze degli studenti come programmatori. Nelle esperienze da me direttamente seguite, gli studenti trovavano difficile formulare obiettivi da soli (di più: molti stentavano a comprendere di che cosa si trattasse e che cosa si volesse da loro). Venne, quindi, creato un questionario ad «alternative chiuse», in cui c'era già una lista di obiettivi possibili (era stata messa insieme raccogliendo obiettivi formulati da decine d'insegnanti che partecipavano a corsi d'aggiornamento) e bastava indicare quali erano i prescelti. Le scelte, operate individualmente da ogni studente e separatamente per le varie materie, venivano poi discusse in classe e specificate ulteriormente insieme ai professori competenti per la disciplina, fino ad arrivare ad una lista concordata e non troppo ampia. Il quadro generale degli obiettivi individuati per le singole materie veniva, poi, discusso in consiglio di classe, soprattutto allo scopo di individuare obiettivi interdisciplinari.

2. *Partecipazione alla valutazione dei risultati*. Se si lavora sulla base di una programmazione, è ovvio che la valutazione non sia intuitiva e globale, ma riferita agli obiettivi prefissati. Nelle esperienze appena citate, gli studenti allestivano dei quaderni-registro, d'accordo con i docenti delle singole materie, in cui per un dato periodo dell'anno le valutazioni venivano date in rife-

rimento a tutti e soltanto gli obiettivi che erano stati prescelti per quel periodo. Quando uno studente veniva interrogato, al termine dell'interrogazione era invitato a valutare la sua prestazione in riferimento agli obiettivi (autovalutazione). Gli altri studenti potevano intervenire criticamente, e per ultimo poteva intervenire il professore, che di solito era il valutatore meno sereno di tutti.

I risultati di queste esperienze, compiute in vari ambienti scolastici e da docenti di discipline diverse, non sono, purtroppo, mai stati elaborati statisticamente e sono stati pubblicati solo parzialmente (Boncori, 1975, 1978), in quanto gli esperimenti erano stati condotti senza «gruppi di controllo» e quindi, a rigore, non si poteva affermare che gli evidenti miglioramenti nel profitto e nel «clima» delle classi fossero dovuti all'innovazione introdotta. Per alcune discipline (latino e lingue straniere, limitatamente allo scritto) fu documentato un netto incremento nel profitto rispetto ai due anni scolastici precedenti, nel senso che i docenti arrivarono a proporre per le traduzioni brani di difficoltà improponibile nelle annate precedenti.

In alcune classi e per alcune discipline, la procedura delineata qui sopra consentì di realizzare un'altra delle raccomandazioni dei nuovi programmi (punto 6.1.9.):

— «un'organizzazione flessibile del corso (eventualmente, in unità didattiche o di apprendimento, definite, oltre che per i contenuti, per gli obiettivi, per il tempo, per i criteri di verifica dei risultati), che consenta allo studente di realizzare un proprio percorso e di sviluppare nel miglior modo possibile il proprio potenziale intellettuale».

La realizzazione di questa raccomandazione può essere fondamentale in alcuni ambienti didattici caratterizzati da forti dislivelli interni di tipo culturale od intellettuale, perché consente di realizzare un insegnamento individualizzato senza costringere il docente a rallentare perché c'è una minoranza che «non ce la fa» o, al contrario, a lasciare i più deboli senza aiuto perché bisogna completare lo svolgimento del programma.

Ruolo attivo dei docenti

Le proposte programmatiche assegnano anche un ruolo attivo ai singoli docenti ed ai collegi dei docenti, demandando ad essi la verifica dell'adeguatezza e della fattibilità delle proposte, rispettando la libertà didattica nella scelta dei contenuti (sia pure all'interno di un ambito prefissato), affidando loro il compito di passare dal programma alla programmazione (cfr. punti 5.1.2. e 5.1.3., pp. 126 ss.).

La struttura redazionale articolata in finalità-obiettivi-indicazioni didattiche, assegnando a ciascun ambito un diverso grado di prescrittività, evidenzia bene l'ampio ambito di scelta lasciato ai singoli docenti ed ai collegi. Hanno il massimo grado di prescrittività le finalità, in quanto sono la base dell'unità nazionale dei programmi, descrivendo il «dovere essere» dell'educando (l'adolescente), cioè la sua realizzazione come persona all'«interno della società», e gli obiettivi, che ne costituiscono l'attualizzazione in termini di comportamenti concreti. Viene, invece, lasciata ampia libertà di scelta per i contenuti e, soprattutto, per i metodi.

Anche sotto questo aspetto, la proposta della Commissione Brocca appare rispettosa delle indicazioni desunte dalla psicologia contemporanea: dagli operatori, soprattutto se professionisti, si ottiene il meglio se si lascia grande libertà nell'attuazione delle disposizioni, lasciando che i possibili arbitrii e stravaganze siano controllati dagli organi collegiali e dalla necessaria pubblicità delle scelte compiute.

Riferimenti bibliografici

- ALLPORT, G. W., *Pattern and growth in personality*, Holt Rinehart & Winston, New York, 1965 (tr. it., *Psicologia della personalità*, PAS-Verlag, Zürich, 1969).
- BONCORI, L., *Un questionario per la formulazione collegiale degli obiettivi educativi*, in «Orientamenti Pedagogici», 1975, vol. 22, pp. 471-486 e 929-958.
- BONCORI, L., *Valutazione formativa: validazione di un questionario per la formulazione degli obiettivi*, in «Orientamenti Pedagogici», 1978, vol. 25, pp. 594-629.
- BRUNER, J. S. et alii, *Studies on cognitive growth*, Wiley, New York, 1966 (tr. it., *Studi sullo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma, 1966).
- INHENDER, B., PIAGET, J., *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, PUF, Paris, 1955.
- PIAGET, J., *Six études de psychologie*, Gonthier, Paris, 1964 (tr. it., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino, 1967).

Novità nelle Edizioni UCIM

G. BERTAGNA - C. CHECCACCI

Penelope e gli indovini: la riforma della secondaria tra passato e futuro

pagg. 320

L. 35.000

Indirizzare le richieste a: UCIM - Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - c.c.p. 13700000.
(Al prezzo vanno aggiunte le spese postali)