

Fare e collaborare

L'approccio triadologico nella didattica

Donatella Cesareni, M. Beatrice Ligorio, Nadia Sansone



con allegato online

Conoscenza
formazione
tecnologie

FrancoAngeli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Fare e collaborare

L'approccio triadico nella didattica

Donatella Cesareni, M. Beatrice Ligorio, Nadia Sansone

Conoscenza
formazione
tecnologie

FrancoAngeli



Il testo è stato progettato e discusso in collaborazione dalle tre autrici.
In particolare, Donatella Cesareni è autrice del capitolo 1, dei paragrafi 1 e 2 del capitolo 4, del paragrafo 3 del capitolo 5; Nadia Sansone è autrice del capitolo 2, del paragrafo 3 del capitolo 4, dei paragrafi 1 e 2 del capitolo 5; M. Beatrice Ligorio è autrice del capitolo 3.
Le schede sono stata scritte dalle autrici
in collaborazione con gli insegnanti che hanno condotto l'esperienza.

Grafica della copertina: Alessandro Petrini

Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione	pag. 9
---------------------	--------

Prima parte

Teoria e applicazioni dell'approccio trialogico all'apprendimento

1. Fare e collaborare	» 13
1. Introduzione	» 13
2. Come si impara	» 13
3. Si impara facendo (la pedagogia attiva)	» 16
4. Si impara insieme agli altri (apprendimento collaborativo – modelli di scuola come comunità)	» 21
2. L'approccio trialogico: fondamenti teorici e principi operativi	» 27
1. Introduzione	» 27
2. Aspetti culturali e contestuali	» 27
3. Perché trialogico?	» 29
4. La tecnologia per l'approccio trialogico	» 32
5. I design principles	» 34
3. Principi 1 e 2 dell'approccio trialogico: l'oggetto condiviso; l'ibridazione delle pratiche	» 39
1. Introduzione	» 39
2. Principio 1: costruire oggetti	» 39
3. Principio 2: promuovere contaminazioni positive tra diverse comunità	» 45

4. Principi 3 e 4 dell'approccio trialogico: agentività individuale e di gruppo; processi a lungo termine nell'avanzamento della conoscenza	»	51
1. Introduzione	»	51
2. Principio 3: interazione tra i livelli personali e sociali; iniziativa individuale e collettiva	»	51
3. Principio 4: supportare processi a lungo termine di avanzamento della conoscenza	»	61
5. Principi 5 e 6 dell'approccio trialogico: riflessione e trasformazione tra diverse forme di conoscenza; uso di strumenti di mediazione flessibili	»	69
1. Introduzione	»	69
2. Principio 5: favorire la riflessione e la trasformazione tra diverse forme e pratiche di lavoro con la conoscenza	»	69
3. Principio 6: fornire strumenti di mediazione flessibile	»	75

Seconda parte Esperienze d'uso

Scheda 1. Guida all'uso del forno a convezione vapore di Natale Palmisano, Angelica Brunetti e Nadia Sansone	»	85
Scheda 2. Il menu di Giovanni Semeraro e M. Beatrice Ligorio	»	95
Scheda 3. Videogiochi: <i>La leggenda del Novecento</i> di Paolo Nappo, Cinzia Cupertino e M. Beatrice Ligorio	»	103
Scheda 4. Video-guida ad una sana alimentazione di Franca Giannuzzi, Germana Palmisano e M. Beatrice Ligorio	»	111
Scheda 5. L'orologio terra di Paola Battistoni, Lucia Capasso Barbato e Donatella Cesareni	»	123
Scheda 6. Il muro della memoria di Luigi Saito e Nadia Sansone	»	131
Scheda 7. Università e aziende: il trialogico per la professionalizzazione della didattica universitaria di M. Beatrice Ligorio	»	139

Scheda 8. Pedagogia sperimentale, progettazione di un'unità didattica	
di Donatella Cesareni, Nadia Sansone e Ilaria Bortolotti	» 149
Scheda 9. Il fisicario	
di Gabriele Rizzo e Nadia Sansone	» 159
Bibliografia	» 167

Introduzione

Uno dei principali obiettivi dell'educazione secondaria è quello di garantire che gli studenti acquisiscano conoscenze e competenze utili per raggiungere il successo non soltanto negli studi, ma anche nelle carriere professionali e nella vita in genere. Le competenze necessarie sono definite dalle caratteristiche del contesto in cui si vive, ed il contesto attuale è caratterizzato da rapidi cambiamenti nelle forme di conoscenza, accelerazione tecnologica e centralità dei processi di networking, che contribuiscono a delineare le cosiddette competenze del XXI secolo.

Le opportunità degli studenti di apprendere le competenze di *knowledge work*, necessarie nella società della conoscenza, dipendono dalle pratiche educative. Le agenzie formative sono, perciò, chiamate a rivedere curricula e strategie didattiche, così come richiesto anche dalla comunità internazionale (OECD, 2013). Per rivedere la didattica in tal senso, le autrici propongono l'utilizzo dell'approccio "trialogico" (Paavola e Hakkareinen, 2005), così chiamato perché integra l'approccio "monologico" all'apprendimento (la cui enfasi cade sui processi della conoscenza individuale e concettuale) e quello "dialogico" (con enfasi su cognizione distribuita, ruolo delle interazioni sociali e materiali), con un terzo elemento: i processi intenzionali implicati nel produrre collaborativamente artefatti di conoscenza condivisi e utili per la comunità. Cruciale è, quindi, il riferimento alla teoria dell'attività (Engeström, 1987; Leont'ev, 1981) che vede la conoscenza come co-costruzione mediata da artefatti culturali e sociali e realizzata a livello interpersonale, attraverso la comunicazione e l'interazione coi pari e con gli esperti (Vygotskij, 1978).

Costruzione di conoscenza e collaborazione, tuttavia, non sono competenze innate, ma possono essere apprese solo praticandole direttamente. Una strategia didattica corrispondente a questi requisiti è quella che prevede la strutturazione delle attività attorno a scripts ben definiti assegnati agli studenti e ancorati a precisi modelli pedagogici. L'approccio trialogico si serve di numerose strategie di questo tipo, al fine di raggiungere i suoi obiettivi. Accanto alla scelta di precise tecniche didattiche, è altrettanto im-

portante definire il ruolo delle tecnologie, scegliendo quali e quando usarle al fine di favorire l'apprendimento collaborativo. Le tecnologie sono ampiamente utilizzate dagli studenti, ma spesso in una direzione non utile per costruire le competenze necessarie nell'attuale società della conoscenza. Gli insegnanti, dal canto loro, devono porsi come *saggi digitali* organizzando contesti di apprendimento in cui gli studenti possono utilizzare la personale destrezza digitale per potenziare le proprie capacità, mentre loro assumono il ruolo di guida e di controllori della qualità del processo.

L'approccio trialogico viene applicato attraverso sei principi, i cosiddetti "design principles", che guidano la progettazione delle attività. In sintesi, si tratta di impostare le attività in modo da rendere saldo il collegamento tra quanto apprende il singolo e quanto fa il gruppo, attraverso specifiche strategie didattiche, strumenti e ambienti tecnologici che garantiscano la reale collaborazione e interdipendenza, finalizzate alla realizzazione finale di un oggetto che sia utile e spendibile oltre la classe che lo ha creato. Fondamentale, a tal fine, il collegamento con istituzioni, enti e mondo del lavoro come contesti cui indirizzare i prodotti delle attività didattiche, attraverso una sinergia che parte in fase di definizione dell'oggetto da realizzare e continua grazie alla contaminazione delle pratiche, in sede di sviluppo e messa a punto.

Il testo si rivolge a docenti di scuole e università che vogliano introdurre o rafforzare pratiche didattiche innovative basate su attività collaborative mediate dall'uso delle tecnologie e finalizzate alla costruzione di oggetti di conoscenza utili e concreti, attraverso cui esternalizzare conoscenze e competenze acquisite dagli studenti. Tali competenze si rendono necessarie per affrontare le sfide della società della conoscenza: competenze di networking, gestione delle informazioni, lavoro di gruppo, pensiero critico, meta-riflessione, soluzione di problemi, negoziazione, produzione di conoscenza.

Dopo una prima parte teorico-applicativa, in cui le autrici descrivono l'approccio trialogico e le teorie scientifiche che ne sono alla base, segue una parte di presentazione di casi e strumenti collezionati durante le prime applicazioni del modello all'interno del progetto KNORK (<http://knork.info/website>), un progetto finanziato dalla Commissione europea nell'ambito del Lifelong Learning Programme e coordinato dall'Università di Helsinki – Gruppo di ricerca in tecnologia ed educazione (TEdu). Il termine "KNORK" è appunto la crasi fra "*knowledge*" (conoscenza) e "*work*" (lavoro); il progetto, infatti, in linea con gli obiettivi del programma ET2020 mira a supportare l'acquisizione di competenze chiave nel mondo del lavoro attuale, globalmente tese a potenziare ed accrescere creatività e innovazione. Il progetto KNORK è stato sperimentato in 4 nazioni europee – Italia, Finlandia, Bulgaria e Svezia – e ha visto l'adesione di istituti di formazione superiore, scuole ed organizzazioni pubbliche e private.

Prima parte

*Teoria e applicazioni
dell'approccio trialogico
all'apprendimento*

1. Fare e collaborare

1. Introduzione

In questo capitolo viene presentato un breve excursus storico delle teorie psicopedagogiche e dei principali autori (comunità di apprendimento, *knowledge building*, Dewey, Freinet, Vygotskij, Bruner) che sono alla base del concetto cardine dell'approccio trialogico, apprendere tramite il fare e il collaborare. Viene, inoltre, introdotto il significato dell'aggettivo "trialogico", attraverso il riferimento all'approccio "monologico" all'apprendimento (la cui enfasi cade sui processi della conoscenza individuale e concettuale) e a quello "dialogico" (con enfasi su cognizione distribuita, ruolo delle interazioni sociali e materiali), per poi introdurre il terzo fondamentale elemento dell'approccio qui proposto: i processi intenzionali implicati nel produrre collaborativamente artefatti di conoscenza condivisi e utili per la comunità.

2. Come si impara

A partire dai primi del '900, la riflessione sulle pratiche psicopedagogiche è stata per molti aspetti influenzata dai profondi cambiamenti che hanno coinvolto il modo di intendere il pensiero umano in genere. Come ci ricorda Bianca Maria Varisco nel suo saggio sul costruttivismo socio-culturale (2002), la riflessione nei diversi domini di conoscenza, sia scientifici sia umanistici, ha visto un progressivo cambiamento di paradigma da un pensiero "forte", positivista e realista, ad un pensiero "debole", relativista, contingente, costruttivista.

Si è passati, così, da un'idea di realtà retta da leggi immutabili, conoscibile in modo perfetto, ad una in cui sono possibili diverse "realità", di natura locale e specifica, costruite attraverso la negoziazione e condivise socialmente.

Nel campo degli studi sull'apprendimento, questi cambiamenti di prospettiva si sono riversati su molteplici aspetti: dal ruolo dei diversi attori (insegnanti e studenti) ai metodi didattici utilizzati, fino alla definizione stessa di apprendimento.

Ligorio (2003) sintetizza e ripropone questi cambiamenti alla luce delle metafore utilizzate, in modo più o meno esplicito, per descrivere i processi di insegnamento e apprendimento. L'idea di insegnante come colui che definisce, elabora, predispone i contenuti da trasmettere e di studente come colui che acquisisce, memorizza e immagazzina i concetti a lui riportati è riassunta nella metafora della trasmissione della conoscenza (Ligorio e Cacciamani, 2013). Questa metafora ha a lungo dominato l'idea di scuola e le pratiche didattiche ad essa collegate, limitando l'insegnamento ad una mera esposizione di contenuti, più o meno adeguatamente progettata e didatticamente curata. I limiti di questa metafora sono evidenti: l'apprendimento è concepito come un processo meccanicistico, in cui lo spazio per i protagonisti, i discenti, è fortemente limitato. La seconda metafora pone, invece, l'accento sulla attiva elaborazione della conoscenza da parte di chi impara. È la metafora della costruzione della conoscenza, che vede i docenti nel ruolo di guida dell'esplorazione personale e dell'indagine conoscitiva dei discenti, nonché di organizzatori di ambienti di apprendimento dove gli studenti possono esplorare e costruire conoscenza. Questi ultimi, dal canto loro, sono visti come elaboratori di informazioni ed attivi costruttori di "senso" (Varisco, 2002), intenti ad attribuire significati al mondo in cui si trovano ad operare. La terza metafora, che riassume molti degli attuali orientamenti riscontrabili in letteratura, è quella della partecipazione ad attività e pratiche sociali. Si apprende essenzialmente nell'interazione con gli altri e con gli strumenti della nostra cultura (Bruner, 1996; Vygotskji, 1978), e l'imparare può essere quindi ricondotto ad un processo di "acculturazione". Alla attiva partecipazione della seconda metafora si aggiunge quindi l'aspetto "sociale": imparare a far parte di un gruppo, di una società, facendo propria la cultura condivisa e contribuendo a modificarla. Docenti e studenti entrano a far parte di una comunità che condivide attività e pratiche sociali che possono continuamente cambiare grazie all'apporto dei partecipanti (Brown e Campione, 1990; Lave e Wenger, 1991).

Le metafore
dell'apprendimento

Le immagini proposte nelle tre metafore possono essere accostate alle diverse concezioni di mente e apprendimento che Bruner (1996) afferma essere diffuse fra chi si occupa di educazione. Nella prima visione l'apprendimento è ricondotto ad un processo imitativo: il bambino impara imitando le azioni che l'adulto esegue con competenza, e la competenza deriva dalla

pratica, in quanto si forma tramite la ripetizione dei comportamenti. In questa visione, quindi, la competenza consiste di talento, perizia e abilità, ma non di conoscenza e comprensione. Siamo d'accordo con Bruner che non è sufficiente mostrare semplicemente come si fa; aggiungere una spiegazione concettuale porterebbe ad una flessibilità maggiore: il pianista che unisce alla pratica la conoscenza approfondita della musica avrà sicuramente migliori risultati. Si arriva, quindi, alla seconda concezione: si impara attraverso "l'esposizione didattica", il racconto e la spiegazione del maestro che presenta all'allievo fatti, principi e regole di azione che devono essere imparati, ricordati e, in un secondo tempo, applicati. Questo è il modello attualmente più diffuso nella nostra scuola, che vede gli studenti come coloro che non sanno, *tabulae rasae* che verranno via via colmate da conoscenze proposizionali (fatti e teorie) di cui sono depositari gli insegnanti, i libri, le enciclopedie, le opere d'arte e altri prodotti della nostra cultura. La conoscenza deve essere ascoltata o consultata; il "saper fare" consegue necessariamente, in un secondo tempo, dalla conoscenza di fatti e teorie. Bruner, però, ci ricorda che è sì importante conoscere fatti e teorie, ma non è sufficiente, e soprattutto non è del tutto utile, se questi sono offerti in quantità eccessiva. Il terzo modello di apprendimento ci immerge allora nella prospettiva della pedagogia culturale, di cui Bruner si fa portavoce: si impara attraverso lo scambio intersoggettivo, l'interazione con le altre persone e con gli oggetti della nostra cultura. Compito dell'educazione non è soltanto fornire conoscenza, o "saper fare", ma soprattutto aiutare gli studenti a capire e interpretare, tramite la discussione e la collaborazione. Si tratta di un modello educativo evidentemente basato sulla reciprocità e sulla dialettica, sulla convinzione che la conoscenza sia distribuita fra le persone e gli oggetti, e che si può arrivare a costruire significati condivisi attraverso la discussione e l'interazione. Un possibile punto debole di questa concezione di apprendimento è che si rischia di relativizzare la "conoscenza" in modo eccessivo. Non possiamo pensare che tutto ciò che è creato nell'interazione di un gruppo, di una classe, possa essere considerato "vero"; per ammettere come vere alcune credenze è necessario, infatti, andare oltre la semplice condivisione. Bruner introduce quindi un quarto modello, definito della "conoscenza obiettiva", secondo il quale è necessario rapportarsi con la conoscenza accumulata nel passato e condivisa all'interno della nostra cultura. Non si tratta di considerare la conoscenza come "irrevocabile verità scientifica", piuttosto di portare gli allievi a saper distinguere fra conoscenze e opinioni personali e conoscenze che una cultura considera acquisite, avendo superato un prolungato esame che le ha portate ad essere considerate le migliori spiegazioni fino a quel momento disponibili.

I quattro modelli di Bruner non sono mutuamente esclusivi, ma possono

e devono integrarsi nella realtà della scuola, consentendo agli studenti di: acquisire nuove conoscenze; imparare il “come si fa”; comprendere che la conoscenza dipende dalla prospettiva di chi la propone e che è possibile costruire nuova conoscenza condividendo e negoziando le diverse prospettive; infine, comprendere il legame fra le conoscenze prodotte nel passato e ciò che noi costruiamo nel presente.

L’approccio trialogico all’apprendimento (TLA – *Trialogical Learning Approach*; Paavola e Hakkarainen, 2005), descritto in questo libro, propone, come vedremo, di tener conto dei diversi modi in cui l’individuo impara. Il TLA vuole, infatti, integrare i processi monologici di conoscenza individuale e concettuale (metafore della trasmissione e costruzione di conoscenza; modelli di apprendimento per esposizione didattica e imitazione) con i processi dialogici, che pongono l’attenzione sul ruolo dell’interazione sociale e sul concetto di distribuzione della conoscenza (metafora della partecipazione, modello di apprendimento attraverso lo scambio intersoggettivo). Tale integrazione è mediata dall’inserimento di un terzo elemento (da cui l’aggettivo “trialogico”): la produzione collaborativa di artefatti di conoscenza utili alla comunità. L’apprendimento è, quindi, attivo e collaborativo, frutto di atti cognitivi intenzionali che si realizzano nella partecipazione a determinate attività o discorsi. La conoscenza è una co-costruzione, che si realizza nell’interazione con i pari e con gli esperti ed è mediata da artefatti culturali e sociali.

L’approccio trialogico all’apprendimento

Questo modello si colloca, perciò, nel continuum dei cambiamenti che hanno avuto luogo rispetto alle idee di realtà, apprendimento, ruolo degli attori coinvolti, pratiche didattiche da mettere in atto, e di questo continuum riprende alcuni elementi fondamentali, ponendoli in una nuova sistematizzazione.

Riducendo al minimo i principi pedagogici del modello trialogico dell’apprendimento, che illustreremo ampiamente nei capitoli successivi, possiamo definire che il “fare” e il “collaborare” sono i due aspetti principali che lo caratterizzano e su cui vogliamo porre l’attenzione in questo capitolo, contribuendo così a meglio definire il framework teorico generale del modello.

3. Si impara facendo (la pedagogia attiva)

Mentre nel prossimo paragrafo tratteremo l’“apprendere con gli altri”, in questo ci focalizziamo sulle teorie alla base dell’“imparare facendo”; si tratta comunque di due aspetti assolutamente interdipendenti che separiamo per mere ragioni espositive. È ormai indubbio che l’apprendimento non può

essere ricondotto ad una semplice ricezione passiva di contenuti e alla loro assimilazione, ma deve essere considerato nel suo aspetto di processo attivo e intenzionale del soggetto che apprende. Le teorie costruttiviste sottolineano appunto come i processi di apprendimento siano attivi e come, nell'accezione del costruttivismo interazionista, si realizzino nell'interazione fra il soggetto e gli oggetti del mondo che lo circonda (Piaget, 1971). Il costruttivismo sociale, poi, supera questo rapporto e pone le dimensioni sociali, culturali, dialogiche e tecnologiche al centro di un apprendimento attivo.

John Dewey è considerato l'iniziatore dell'attivismo pedagogico, padre di quelle "scuole nuove" che si sono sviluppate negli Stati Uniti e che influenzeranno le cosiddette "scuole attive" in Europa.

J. Dewey e
il *learning by doing*

Come già affermato, la pedagogia di Dewey si basa sul fondamentale principio che si impara facendo (*learning by doing*) e che gli allievi sono partecipanti attivi della propria formazione. Imprescindibile in questo pensiero è il concetto di "interesse" (Dewey, 1900): non può esistere apprendimento se non legato agli interessi reali di chi apprende, e l'interesse è fortemente legato all'attività. Altro aspetto fondamentale è che la scuola non deve porsi come preparazione alla vita futura, ma deve essere essa stessa "vita", altrettanto reale rispetto a quella che il bambino vive al di fuori di essa, a casa o nell'interazione con i coetanei nei campi di gioco (Dewey, 1897). Quindi, la scuola deve divenire un reale ambiente di vita e di lavoro; ciò che si fa assume senso per l'allievo ed è legato e collegato al mondo esterno alla scuola stessa¹.

Nel saggio del 1938, *Esperienza ed educazione*, per rispondere alle severe critiche rivolte alle scuole nuove dopo la crisi del '29, Dewey ci offre una sintesi della sua "filosofia dell'educazione", ribadendo i principi fondamentali di un'educazione progressiva, basata sull'esperienza. Ma di quale esperienza parliamo? "Credere che ogni educazione autentica proviene dall'esperienza non significa già che tutte le esperienze siano genuinamente o parimenti educative" (Dewey, 1938, p. 11). Esistono, infatti, esperienze che sono in sé diseducative; è necessario quindi delineare una teoria dell'esperienza che aiuti a definire quando un'esperienza può essere considerata educativa. Vi sono, infatti, esperienze che favoriscono la realizzazione futura di nuove esperienze e altre che le limitano. Compiere esperienze negative che portano a percepire la scuola e

*Esperienza
ed educazione*

¹ Questo aspetto è ripreso nella trattazione dei principi dell'apprendimento triadico (v. capitolo 3).

l'apprendimento come attività noiosa e priva di interesse potrà, infatti, precludere la possibilità di nuovi apprendimenti, spegnendo “*l'appetito ad apprendere*”. Importante è, quindi, la qualità dell'esperienza, non tanto nel senso di proporre agli allievi esperienze gradevoli, quanto nello scegliere quelle esperienze che possano avere un effetto positivo nel tempo, che siano in grado, cioè, di influenzare le esperienze future.

I criteri per definire la qualità di un'esperienza sono due (Dewey, 1938): il principio di continuità e il principio di interazione. Il primo principio afferma che ogni esperienza riceve qualcosa dalle esperienze che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo quelle che seguiranno. L'educazione è ben riuscita quando la continuità dell'esperienza consente una crescita effettiva delle capacità di interagire con il mondo “Per esempio un ragazzo che impara a parlare ha una nuova facilità e un nuovo desiderio. Ma egli ha anche ampliato le condizioni esterne dell'imparare ulteriore. Quando impara a leggere, egli apre, allo stesso tempo, un nuovo ambiente intorno a sé” (Dewey, 1938, p. 23). Ma la continuità può creare anche abitudini che bloccano la crescita: un'indulgenza eccessiva e ripetuta può, ad esempio, promuovere un atteggiamento di continua richiesta di soddisfare i propri desideri e una mancanza di impegno per raggiungere gli obiettivi. È compito dell'educatore, quindi, valutare le esperienze in modo che possano essere occasioni di crescita e non di ostacolo ad essa. E questa è una visione ampiamente condivisibile e applicabile alla scuola di oggi, nella quale gli studenti spesso subiscono le conseguenze di esperienze scolastiche negative, che li conducono alla “rassegnazione” o alla totale perdita della curiosità, della volontà di apprendere. Lo sa bene chi si occupa di scuole della seconda opportunità, dove si cerca di restituire senso ad un percorso di apprendimento e di combattere ciò che viene chiamato “impotenza appresa” (Seligman e Maier, 1976).

Il secondo criterio per definire la qualità di un'esperienza è il principio dell'interazione; secondo tale principio, in educazione è necessario tener presente sia le condizioni esterne (oggettive, sulle quali l'educatore può agire direttamente), sia le condizioni interne dell'individuo (soggettive, più difficili da controllare e conoscere). L'educazione tradizionale, secondo Dewey, non teneva nessun conto delle condizioni interne, mentre un'educazione progressiva deve tener conto di entrambe e soprattutto della loro interazione, che Dewey definisce “situazione”. L'educatore deve occuparsi di creare situazioni educative tenendo conto sia dell'individuo, dei suoi interessi, delle sue capacità, dei suoi bisogni, sia delle condizioni oggettive, dai materiali, ai metodi, agli atteggiamenti, fino all'assetto sociale dell'intera situazione di apprendimento.

Applicare questi due principi – in particolare, il principio di continuità –

significa includere nel processo educativo anche il futuro del discente, senza però ritenere, come già accennato, che la scuola costituisca unicamente una preparazione al futuro. Secondo Dewey, la scuola tradizionale non pensava affatto al futuro, perché ogni cosa che veniva in essa appresa era staccata dall'esperienza e quindi facilmente dimenticata, utile solo per preparare un esame. Preparare al futuro, invece, significa agire nel presente perché si pongano le basi per vivere nuove esperienze positive e si formino nuove attitudini; e l'attitudine più importante che la scuola deve formare negli allievi – fondamentale per il futuro, così come per il presente – è il desiderio di apprendere. Inoltre, il significato di ciò che facciamo ed impariamo a scuola non deve essere rimandato al futuro; noi viviamo nel nostro tempo e solo estraendo e comprendendo il pieno significato di ogni esperienza nel presente potremo fare altrettanto nel futuro.

In sintesi, secondo Dewey, un'esperienza di qualità avviene quando “il fare” non è finalizzato a se stesso, ma conduce ad un reale apprendimento, e a tal fine dobbiamo tener presente entrambi i principi richiamati dall'autore; all'educatore spetta la responsabilità di creare le condizioni per un'esperienza che sia significativa nel presente² e che abbia un effetto favorevole sul futuro, considerando e coniugando nell'esperienza sia il soggetto che l'oggetto.

Fare, esplorare, manipolare, costruire e riflettere su ciò che si sta facendo sono anche alla base della pedagogia di Maria Montessori e di altri pedagogisti europei come Ferriere, Binet, Decroly. Come sappiamo, il metodo Montessori pone una grande fiducia nelle capacità di scoperta autonoma del bambino, nella sua propensione naturale ad agire e conoscere. Compito dell'educatore è quello di allestire un ambiente che sia in grado di suscitare l'interesse del bambino e che ne favorisca l'autonomia.

Il movimento della “scuola nuova” si diffonde non solo negli Stati Uniti, ma anche in Europa, come “scuola attiva”, e soprattutto in Francia dove studiosi come Ferriere, Claparède e Cousinet cercano di introdurre nella didattica metodi innovativi, basati su un'idea di bambino come attivo costruttore del proprio sapere, che agisce perché spinto da un bisogno, interesse o desiderio. Alla loro pedagogia si ispira Celestin Freinet che, negli anni '20 e '30 del secolo scorso, nel suo ruolo di maestro elementare, sperimenta nuove metodologie didattiche, elaborando quelle “tecniche” note come il testo libero, il giornale scolastico e il calcolo vivente. Freinet ha voluto cioè

Le scuole attive

² Il proporre attività dotate di significato è uno degli aspetti fondamentali dell'apprendimento trialogico (v. capitolo 2).