

Le forme istruttive nella didattica dell'IRC

A cura di Luciano Pace

Estratto senza note dal Capitolo 2 del testo "Confilosofare fra i banchi. L'IRC in prospettiva dialogica", IF Press, Roma, 2023.

1. Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo (INC) e la forma del contesto scolastico

Partiamo quindi dalla forma del contesto scolastico nazionale e, rileggendo le INC, domandiamoci: come è descritto il contesto scolastico odierno? Quali sono i fattori principali che lo caratterizzano? Anzitutto, nell'*incipit* delle INC si descrive il contesto scolastico come «ambivalente», nel senso che «gli ambienti in cui la scuola è immersa sono più ricchi di stimoli culturali, ma anche più contraddittori». Di conseguenza,

«La scuola non può abdicare al compito di promuovere le capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fin di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti».

Qui troviamo già un riferimento pedagogico di grandissima importanza per interpretare il metodo in ambito scolastico: l'istruzione mira a promuovere in ogni studente la capacità di ricondurre ad un senso unitario la frammentarietà e l'episodicità delle sue esperienze. Di conseguenza, la relazione di apprendimento e l'insegnamento scolastico non potranno esser ridotti, a loro volta, in una serie frammentata di esperienze da far vivere agli studenti (esperienze di lettura, di ascolto, di compito, di valutazione, ecc.). L'arte di insegnare è chiamata a sviluppare una competenza esistenziale fondamentale relata agli apprendimenti di ciascuno: *ricomporre unitariamente il senso di ogni esperienza e di ogni sapere*. Per raggiungere questa fondamentale finalità la scuola deve tener conto dei seguenti fattori ambientali di ordine sociale e interagire proficuamente con essi:

la precarietà delle funzioni educative svolte dagli adulti, a cui seguono la mancanza di regole condivise e del senso del limite e nuove, determina che la scuola e le famiglie possano stabilire rinnovata alleanza educativa;

l'allargamento dell'orizzonte territoriale, la presenza di molte culture e lingue diverse in aula, il confronto con informazioni e modelli di significato molto diversi fra loro, stimolano la scuola verso un'impostazione interculturale, «affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta» e una «pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze»;

la diffusione di nuove forme di linguaggio (le nuove tecnologie di informazione e di comunicazione) e la perdita del monopolio della scuola nel trasmettere informazioni e conoscenze, trasforma il modo di "fare scuola" e lo rende un «mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento, con un'opera quotidiana di guida, *attenta al metodo*, ai nuovi media e alla ricerca multimediale», mentre, nel contempo, continua a «curare e consolidare le competenze e i saperi di base», fondamentali per un uso consapevole del sapere diffuso;

i cambiamenti insorti nel rapporto fra scuola e mondo del lavoro, che prevedono una continua capacità di rinnovare le proprie competenze e saperi nell'arco di tutta la vita, invitano la scuola:

«A formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri. Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non sono più adeguate. Al contrario la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno».

Questa veloce e schematica riproposizione del modo in cui la forma del contesto scolastico è interpretata nelle INC, entro cui – come si è notato – sono esposte le grandi coordinate interpretative sul senso del “fare scuola” oggi nell'infanzia e nel primo ciclo d'istruzione, conduce ad individuare la finalità generale della scuola italiana:

«Lo sviluppo armonico ed integrale della persona, all'interno dei principi della Costituzione italiana e della tradizione culturale europea, nella promozione della conoscenza e nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, con il coinvolgimento attivo degli studenti e delle famiglie».

Per comprendere quali suggerimenti didattici fondamentali offrono le INC al fine di perseguire tale finalità generale, prendiamo in esame di seguito le altre forme della didattica.

a) Forma dello studente. «Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, *spirituali e religiosi*»; è immaginato come capace di «fare scelte autonome e feconde, quale risultato di un confronto continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive», e come portatore di una originale e valorizzabile identità culturale; egli è ritenuto in grado di raggiungere un determinato profilo di competenze al termine del primo ciclo d'istruzione.

b) Forma dell'insegnante/docente. Nelle indicazioni non si trovano molti espliciti riferimenti alla forma dell'insegnante in quanto tale. Quei pochi però sono molto significativi. Infatti, si afferma che, in ogni scuola, l'insegnante è membro di una “comunità professionale”, chiamata a valorizzare la libertà, l'iniziativa e le differenti capacità e competenze di tutti, facendole agire in sinergia. «Questo processo richiede attività di studio, di formazione e di ricerca da parte di tutti gli operatori scolastici ed in primo luogo da parte dei docenti». In particolare, agli insegnanti, in quanto comunità di studio e ricerca, è chiesto di:

«Perseguire alcuni obiettivi oggi prioritari:

insegnare a ricomporre i grandi oggetti di conoscenza – l'universo, il pianeta, la natura, la vita, l'umanità, la società, il corpo, la mente, la storia – in una prospettiva complessa, volta cioè a superare la frammentazione delle discipline e ad integrarle in nuovi quadri d'insieme;

promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; la capacità di comprendere le implicazioni, per la condizione umana, degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie; la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento;

diffondere la consapevolezza che i grandi problemi dell'attuale condizione umana (il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, la

distribuzione ineguale delle risorse, la salute e la malattia, l'incontro e il confronto di altre culture e di religioni, i dilemmi bioetici, la ricerca di una nuova qualità della vita) possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e le culture».

Alla luce di questi tre obiettivi, «i docenti dovranno pensare a realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui ed ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato». Infine, dal punto di vista tecnico-pratico, «agli insegnanti competono la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali».

c) *Forma dell'istruzione.* L'istruzione, ovvero la relazione educativa di insegnamento-apprendimento scolastico, non è pensata come mera trasmissione di informazioni ma come una «comunità educante» che

«Genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, e è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito “dell'insegnare ad apprendere” quello “dell'insegnare ad essere».

Ciò che fonda l'idea di una “comunità educante” come sistema di relazioni conviviali, è l'assunto per il quale «la promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. *Non basta convivere nella società, ma questa società bisogna crearla continuamente insieme».*

d) *Forma delle didassi (pratiche specifiche).* Da pag. 16 a pag. 66, le INC riportano tutte le indicazioni didattiche specifiche che devono fare da riferimento imprescindibile alle singole didassi degli insegnanti, materia per materia, in ogni grado scolastico e nelle scuole dell'infanzia del primo ordine. In questa sede è sufficiente far riferimento ad alcuni aspetti generali.

Al di là delle singole didassi di ogni insegnante, ogni comunità educante scolastica è chiamata, alla luce dei Traguardi di Sviluppo delle Competenze (TSC) e degli Obiettivi di Apprendimento (OA) contenuti nelle INC, ad elaborare un «*curricolo d'istituto*» da presentare nel Piano dell'Offerta Formativa (POF) che sia «Espressione della libertà di insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'istituto. [...] A partire dal curricolo d'istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con attenzione all'integrazione fra le discipline e alla loro possibile aggregazione in aree».

In riferimento, invece, alle singole prassi di sezione e di aula, le INC sottolineano che le finalità scolastiche possono essere perseguite fin dalle prime fasi dell'età evolutiva attraverso «l'esperienza, la manipolazione, il gioco, la narrazione, le espressioni artistiche e musicali»; ciò che si apprende attraverso simili attitudini sarà poi «fatto oggetto di più elaborate conoscenze teoriche e sperimentali».

A conclusione di questo sintetico percorso di re-interpretazione delle INC in forza di un'ermeneutica dislocata della forma del contesto didattico, ci permettiamo i seguenti rilievi critici.

Le INC recepiscono molto della logica del metodo esposta nel primo paragrafo. In particolare: la capacità di cogliere le possibilità e i limiti dell'umano conoscere, il procedere per ipotesi e verifiche, l'inutilità di informazioni standardizzate per individui medi; l'importanza, ai fini degli apprendimenti, della costruzione di una comunità educante anche su base affettiva.

Come si è tentato di mostrare in qualche nota a piè di pagina, le INC recepiscono e re-interpretano a piene mani l'orizzonte filosofico-antropologico proprio della tradizione del personalismo, soprattutto cristiano, applicata all'ambito pedagogico-educativo.

Sul fronte didattico, le INC sembrano comunicare una visione "episodica" dell'apprendimento, senza mettere in rilievo sufficientemente che l'arte di imparare e di insegnare e anche un evento che prevede una condivisione sociale dei contenuti disciplinari e delle abilità collegate all'apprendimento, unita ad una loro chiara, precisa, progressiva e ricorsiva esplicitazione. In effetti, a tale concezione episodica è collegata l'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche (iniziata con la Legge n. 59 del 15 marzo 1997), a cui le INC fanno chiaramente seguito.

2. Modelli epistemici di interpretazione della relazione educativa scolastica

Dopo aver condotto la prima ermeneutica dislocata delle forme istituzionali della didattica, prendiamo in esame la seconda. Alla luce di quanto posto in risalto nella presentazione della forma della relazione educativa entro le INC, *l'istruzione è considerabile come una precisa forma di relazione comunicativa fra docenti e discenti, vissuta anche su base affettiva, ed intenzionalmente strutturata a promuovere la formazione di ogni persona, attraverso l'esercizio del metodo entro il proprio sapere disciplinare.* Tuttavia, molto di ciò che accadrà all'interno delle concrete e situate relazioni educative scolastiche, dipenderà dal modo in cui chi insegna interpreta il significato più generale del metodo in ambito scolastico. Infatti, stante la definizione del metodo quale insieme dinamico, direzionato ed ordinato di modalità per ricercare teorizzabili soluzioni a determinati e vitali problemi, attraverso la logica epistemica delle congetture e confutazioni, attuata in contesti comunitari e specifici di ricerca in cui si apprendono i limiti dell'intelligenza umana, in ogni sua espressione, mentre si esercitano le sue più proprie potenzialità, restano da indagare i modi in cui essa possa essere interpretata in diversi contesti di insegnamento-apprendimento. Per questo motivo, di seguito si propongono tre modelli o paradigmi ideali per interpretare l'istruzione. Essi sono costituiti e vanno intesi come weberiani "ideal-tipi": non hanno lo scopo di descrivere in dettaglio ciò cui fanno riferimento, ma solo di configurare campi ermeneutici attraverso cui confrontare diverse prassi istruttive. Anche in questo caso, per condurre l'enucleazione dei modelli, faremo un uso ermeneutico dislocato della struttura sistemica delle forme istituzionali, applicate alla didattica. Tre, in particolare, sono i modelli/paradigmi di cui si discuterà: l'associazionismo-comportamentista; il proceduralismo-cognitivista; il costruzionismo-dialogico.

2.1 Il senso dell'istruire secondo l'associazionismo-comportamentista

Secondo questo primo modello epistemico la relazione insegnamento-apprendimento è interpretabile in termini di risposta, condizionata o incondizionata, a determinati stimoli ricevuti. In altre parole, la relazione istruttiva si struttura con l'intento di promuovere in chi apprende la capacità di associare determinate risposte

comportamentali a singoli, specifici e situati stimoli ricevuti dall'ambiente. La logica del metodo “problemi – teorie – critiche”, viene qui interpretata con la triade *stimoli – risposte – accomodamenti*. Alla base di questo modello epistemico ci sono diverse proposte teoriche sorte soprattutto in ambito psicologico: l'ipotesi del “condizionamento classico” di John Broadus Watson e di Ivan Petrovič Pavlov, e quella del “condizionamento operante” di Burrhus Frederic Skinner; le tre leggi comportamentiste, dell’“effetto”, della “disponibilità” e dell’“esercizio” di Edward Lee Thorndike; la forza del “potenziale d'abitudine” di Clark Leonard Hull.

Entro un simile orizzonte di senso, le forme della didattica assumono i seguenti significati:

- a) *Forma del discente*: chi apprende sta in una posizione di totale *passività* e ricezione rispetto agli stimoli ambientali; suo scopo è memorizzare nel tempo quali risposte siano “adeguate” rispetto a determinati stimoli e diventare competente a metterle in atto. Non viene immaginata alcuna forma di elaborazione cognitiva, di intenzionalità libera ed espressione creativa da parte del discente rispetto agli stimoli ambientali che riceve.
- b) *Forma del docente*: chi insegna, essendo in una posizione di totale *predominanza* rispetto a chi apprende, ha il solo scopo di offrire *rinforzi* adeguati o a produrre le risposte corrette o a estinguere quelle inadatte. Il docente non è affatto interessato ai modi in cui il discente elabora le risposte.
- c) *Forma dell'istruzione*: la relazione istruttiva è una mera *trasmissione di informazioni ed azioni*, per via di ripetuti tentativi ed errori, al fine di raggiungere una fondamentale competenza: l'*adattamento auto-controllato* del discente a svolgere adeguati comportamenti, intellettuali o pratici, adatti alle circostanze in cui si trova. L'apprendimento è, di conseguenza, un *allenamento* teso a far diventare spontanee risposte comportamentali di un certo tipo.
- d) *Forma delle pratiche specifiche*: le metodiche comportamentiste danno grande rilievo all'organizzazione, nei minimi dettagli, dell'ambiente di apprendimento e delle tecniche attraverso il quale facilitarlo. Tutto è organizzato e progettato nei minimi particolari e c'è pochissimo spazio di flessibilità. I contenuti d'apprendimento sono immaginati come invariati, asettici ed istintuali. Gli esiti dell'apprendimento (la valutazione) sono interpretati in termini di misurazione di *efficacia/efficienza* nel riprodurre determinati riflessi comportamentali; in altre parole, l'insegnante annota e restituisce ai discenti quanto le loro risposte sono state o meno adeguate in un certo numero preciso di circostanze. Ciò che si valuta sono le *prestazioni* attese da chi insegna.
- e) *Forma del contesto*: il contesto in cui avviene l'istruzione è *totalmente individualizzato*. L'apprendimento è un'avventura solitaria di ciascun discente, anche se sta con molti altri nella stessa aula. Non si prevede spazio per la collaborazione. Il contesto d'apprendimento diventa *fondamentalmente competitivo*: gli individui discenti si fanno da reciproco rinforzo solo in quanto si sentono gareggianti fra loro.

Molti sono i limiti del modello associazionista se confrontato con quanto emerso nelle INC del paragrafo precedente. Tuttavia, tutti quanti sono riconducibili ad immaginare l'*essere umano come semplice animale in un ambiente in cui si deve adattare in competizione con altri*. Non per nulla, i precursori del comportamentismo sopra citati facevano esperimenti con topi, cani (Watson e Pavlov) o gatti (Thorndike). Più difficile potrebbe essere coglierne gli elementi di valore. Eppure, come nota Diana Laurillard:

«La teoria dell'apprendimento per prove ed errori tipica dell'apprendimento associativo è oggi alla base di modelli di reti neurali che spiegano con successo fenomeni come il riconoscimento di immagini o la distinzione di fenomeni. Questo ha una chiara rilevanza in campo educativo durante i primi anni nell'apprendimento delle competenze di base. La comprensione di come il cervello apprende queste competenze efficacemente può aiutare ad elaborare sequenze di compiti da assegnare ai giovani studenti per l'insegnamento della lettura e della matematica. Ne potrebbero beneficiare anche soggetti con difficoltà di apprendimento: nella scuola esistono molti dislessici o discalcolici, per esempio, che hanno in qualche modo superato le prime difficoltà di apprendimento».

Che alla base dell'apprendimento in ogni situazione ci sia la logica associativa (stimolo/risposta, problema/soluzione, ipotesi/tesi, ecc.) è dunque fuori discussione. Inoltre, che l'associazionismo si mostri un modello efficace di impostare forme metodiche in contesti di apprendimento primario o con soggetti in difficoltà è altrettanto innegabile. Tuttavia, i limiti di un modo così ristretto di interpretare la forma della relazione insegnamento-apprendimento, la quale non mette affatto a tema alcuni caratteri tipici dell'apprendere propriamente umano (es. l'elaborazione cognitiva, la libera creatività, la socializzazione, la motivazione, l'emozione, ecc.), portano inevitabilmente a doverla superare.

2.2 Il senso dell'istruire secondo il proceduralismo-cognitivista

Diversamente dall'associazionismo-comportamentista, il quale interpreta il processo istruttivo come un cumulo progressivo di singole, situate, selettive ed indipendenti risposte a stimoli ambientali, il modello procedurale-cognitivista lo comprende come un'elaborazione mentale complessa di una situazione problematica a partire dalle percezioni e dalle concettualizzazioni del soggetto. A tale scopo, la relazione istruttiva si promuove con il sostenere chi apprende mentre elabora autonome procedure concettuali per risolvere determinati problemi. In questo secondo modello, la logica del metodo "problemi - teorie - critiche", viene interpretata con la triade *percezioni - concettualizzazioni - ri-definizioni*. Le basi teoriche di questo approccio in ambito psicologico, nate storicamente come reazioni critiche al comportamentismo, sono relate agli studi di Edward Chace Tolman, con il suo concetto di "comportamento finalizzato allo scopo" e dagli psicologi della "Gestalt". Nel '900 tali basi teoriche sono state rielaborate da Ulrich Neisser nel suo famoso testo *Psicologia cognitivista* (1967), nel quale egli propone il modello dello "Human Information Processing" (HIP). Tuttavia, il vero precursore del cognitivismo non va cercato nella letteratura psicologica, ma in quella filosofica. Infatti, alle origini del modo di pensare cognitivista si trovano alcune intuizioni di Immanuel Kant. Egli è il primo che:

«Riesce a proporre una soluzione della frattura empirismo e razionalismo, mediante il concetto di sintesi a-priori: un processo nel quale la mente non è passiva (anti-empirismo), né deriva la propria attività da idee innate o da altri principi che esulano dall'esperienza (anti-razionalismo). L'atto di conoscere è un'attività unitaria e unificante in cui la materia fornita dai sensi, viene organizzata secondo forme proprie della mente. Un modo di vedere che, per quanto filosofico, si avvicina molto all'impostazione gestaltica».

In questo modello epistemico, le forme della didattica assumono i seguenti significati:

- a) *Forma del discente*: non è più considerato passivo; non è né *tabula rasa*, né dotato di concetti innati, ma di una *struttura mentale* capace di elaborare autonomamente gli stimoli offerti dall'ambiente. In particolare, il soggetto in

apprendimento elabora *connessioni concettuali* in strutture di senso a partire dalle percezioni spazio-temporali. In tal senso è riconosciuto capace di autonomia di riflessione e di giudizio.

- f) *Forma del docente*: chi insegna è in una posizione di *predominanza* solo rispetto all'organizzazione dell'apprendimento, ma non più rispetto ai risultati attesi. L'insegnante struttura *situazioni di compito* (problemi da affrontare) atte a produrre non risposte standardizzate, ma a far muovere la struttura cognitivo-riflessiva di chi apprende. Il docente si mostra, dunque, interessato ai processi cognitivi di chi apprende.
- g) *Forma dell'istruzione*: la relazione istruttiva è finalizzata all'esercizio della razionalità critico-concettuale, in modo da far raggiungere al discente la seguente competenza: *l'elaborazione unitaria di connessioni concettuali* adatte ad affrontare e risolvere determinati problemi esperienziali in determinate circostanze. In tal senso l'apprendimento diventa un *esercizio di riflessività* allo scopo di rendere duttile e flessibile la struttura mentale degli studenti.
- h) *Forma delle pratiche specifiche*: in ambito cognitivista non si assegna eccessiva importanza all'ambiente di apprendimento. Le metodiche cognitiviste (per esempio la didattica per concetti) curano molto sia l'organizzazione concettuale dei saperi (in reti cognitive) sia le modalità di interazione con i discenti adatte a far emergere le loro strutture cognitive (es. conversazioni cliniche). La valutazione degli apprendimenti non attiene tanto ai risultati, ma ai processi messi in atto nell'apprendimento; in altre parole, l'insegnante annota e restituisce ai discenti in che senso i modi in cui hanno elaborato cognitivamente una determinata soluzione ad un problema posto sono risultati più o meno corretti. Ciò che si valuta, dunque, sono i livelli di qualità dei *processi mentali* messi in atto dai discenti.
- i) *Forma del contesto*: come nel precedente modello, anche in questo il contesto in cui avviene l'istruzione è *totalmente individualizzato*. Con una differenza, però: l'ambiente d'apprendimento non è competitivo, ma diventa di *confronto esemplificativo*: gli individui discenti si fanno da reciproco rinforzo nell'apprendimento solo in quanto *si riflettono* o meno in ciò che altri hanno singolarmente elaborato.

Molte sono le potenzialità del modello cognitivista. Esso prende ciò che di significativo c'è nell'associazionismo e lo adatta alla struttura d'apprendimento cognitiva umana. Si mostra, inoltre, largamente adattabile proprio a contesti di apprendimento di tipo scolastico. In particolare, nota sempre la Laurillard, il cognitivismo è efficace sia per condurre gli studenti a correggere autonomamente le loro false credenze, sia per imparare a comprendere diverse modalità di rappresentazione cognitiva della realtà. Tuttavia, non può sfuggire il suo grande limite: se per il comportamentismo l'essere umano è un animale, nel cognitivismo *la persona che apprende è come una macchina che elabora dati, un personal computer*, che non sperimenta emozioni e non vive quella libera creatività tipica di menti che sono anche vive e non solo calcolatrici. Questa non curanza da parte del processualismo-cognitivista degli aspetti affettivo-emotivi, implicati nelle relazioni di insegnamento-apprendimento, viene invece integrata nel terzo modello.

2.3 il senso dell'istruire secondo il costruzionismo-dialogico

Per questo terzo modello ideal-tipico, la relazione di insegnamento-apprendimento è il processo comunicativo che facilita la costruzione e ri-costruzione continua, creativa e socializzata di conoscenze per interpretare la realtà. L'istruzione ha lo scopo di creare condizioni ambientali che favoriscano l'interscambio di interpretazioni fra *soggetti interessati e motivati* ad apprendere. L'orizzonte di significato assunto dalla logica

“problemi – teorie – critiche”, viene qui definito nella triade *precomprensioni – spiegazioni – negoziazioni*. Alla base del modello dialogico-costruzionista c'è l'assunto per cui *l'origine dell'apprendimento si trova nell'esperienza socializzata*. Molti sono gli studiosi e i ricercatori noti che, in diversi ambiti di ricerca, hanno avvalorato un simile paradigma. In campo pedagogico il riferimento principale è John Dewey con la sua proposta pedagogica democratica fondata sull'apprendimento esperienziale continuo; in quello psicologico Lev Semënovič Vygotskij, con la sua proposta di costruttivismo sociale fondata sul dialogo; nella ricerca psico-sociale lo ritroviamo nell' “interazionismo simbolico” di John Herbert Mead e nel costruzionismo sociale di Peter Ludwig Berger e Thomas Luckmann; in ambito filosofico, infine, non ci pare distante dalla sensibilità costruttivista così delineata la proposta pragmatico-comunicativa di negoziazione dei significati di Jürgen Habermas.

Entro l'orizzonte di senso del modello dialogico-costruzionista, le forme della didattica sono così interpretabili.

- a) *Forma del discente*: colui che apprende è considerato *protagonista attivo* dei suoi processi di apprendimento, in tutte le sue dimensioni: cognitiva, emotiva, etica sociale e spirituale; egli ha la capacità di *interagire* con ogni altro individuo e *rielaborare*, attraverso processi di interpretazione esistenziale, le sue pre-comprensioni da diversi punti di vista; è dotato di interesse verso ciò che impara e attiva *autonome forme di ricerca* alla luce di ciò che gli interessa approfondire.
- j) *Forma del docente*: rispetto ai suoi discenti, egli si trova in una posizione di *simmetria nella relazione*, nel senso che anch'egli, come i suoi studenti, costruisce sapere negoziandolo con gli interlocutori; ma, al contempo, di *asimmetria nella funzione comunicativa* che svolge, in quanto egli, attraverso ciò che sa, sa fare ed è, *orienta e facilita* i processi di ri-costruzione interpretativi dei discenti; egli si mostra interessato ad ogni aspetto della vita delle persone in contesto d'apprendimento, non solo alle loro prestazioni o al modo in cui elaborano concetti (es. si prende cura di loro se stanno male).
- k) *Forma della relazione*: la relazione insegnamento-apprendimento è finalizzata ad attivare processi interpretativi che conducano i discenti a riconsiderare i loro immediati modi di agire e di pensare e a modificarli consapevolmente in forza delle nuove e successive negoziazioni di senso; la fondamentale competenza da far sviluppare è *l'esercizio di un'ermeneutica esistenziale*; «l'apprendimento, pertanto, è concepito più come l'esito della cognizione situata e distribuita».
- l) *Forma della didassi*: le metodiche costruzioniste non mirano né alla trasmissione di standardizzate informazioni, né solo all'elaborazione di efficaci connessioni concettuali; esse hanno come fine la *costruzione soggettiva di significati ritenuti di valore esistenziale* per chi li ha elaborati; i contenuti disciplinari non sono dunque considerati il fine dell'apprendimento, ma lo strumento per attuarlo (nessuna interpretazione, infatti, è possibile senza contenuti su cui esercitarla); indipendentemente dalle specifiche pratiche adottate, ogni metodica costruzionista tende a stimolare la motivazione ad apprendere attivando processi di *ricerc-azione*; la valutazione è anch'essa un'opera di interpretazione: il procedimento attraverso cui i discenti verificano le modificazioni delle loro pre-comprensioni al termine di situate unità di apprendimento (auto-valutazione).
- m) *Forma del contesto*: l'apprendimento non può che avvenire in un contesto sociale di dialogo e di interazione fra individui non isolati. La disponibilità ad entrare in *relazione collaborativa* è la condizione contestuale imprescindibile perché si verifichino i processi di insegnamento-apprendimento.

«L'orientamento costruttivista – secondo l'interpretazione offerta da chi scrive – è quello in cui, attualmente, si riconoscono diversi studiosi ed esperti di insegnamento-apprendimento». Inoltre, esso è il modello che più si adegua alla struttura didattica generale delle INC, esposta nel precedente paragrafo. Fra i limiti metodologici che, in genere, gli vengono attribuiti, chi scrive ne segnala due in particolare. 1. Un simile approccio veicola una concezione frammentaria, disarticolata e non sequenziale della conoscenza. 2. Presta il fianco ad una concezione relativistica e soggettivistica del sapere che ne annulla qualsiasi obiettività. Tali critiche possono essere mitigate immaginando che *ogni vero processo interpretativo è vitale: coinvolge l'essere umano in quanto appunto esistenza autentica, in tutte le sue dimensioni*. E siccome è autenticamente vitale: 1. sarà ricondotto a sintesi, per approssimazioni successive e mai definitive, all'interno del modo di vita del soggetto, nei suoi modi di pensare, di agire e di essere; 2. sarà *espressione dell'obiettività del metodo*, cioè della continua precarietà di ogni personale ricerca ed interpretazione che, per quanto permetta di assegnare valore a parziali acquisizioni esistenziali, si ri-conosce fondata sull'esercizio continuo di un'appassionata intelligenza, mai in grado di superare i suoi invalicabili limiti, mentre procede per tentativi ed errori. Il modello costruzionista-dialogico, in definitiva, integrando in sé gli elementi positivi dei precedenti paradigmi e superandone le restrizioni, si mostra come l'orizzonte interpretativo maggiormente adeguato a restituire il senso pieno della forma della relazione istruttiva secondo la logica del metodo qui presentata.