

Crescere insieme ...

La costruzione delle conoscenze in un clima di relazione, di accoglienza, di crescita culturale.

A cura di Meloni Gianna

1. Il primo incontro:

1.1. L'attenzione al clima relazionale

Il rapporto tra le relazioni con gli altri e il processo di apprendimento è posto come grande tema attraverso ricerche e studi di diverso genere.

«Lasciando sullo sfondo, come a svolgere il ruolo di contesto, una sensibilità filosofica di tipo dialogico, si possono registrare due principali sollecitazioni. In primo luogo, diversi studi e riflessioni sul processo di crescita dell'uomo mettono in evidenza come le relazioni con gli altri siano un dato di fatto dell'apprendere e, insieme, una *risorsa* da *valorizzare* sempre meglio nella formazione. In secondo luogo, gli studi e le riflessioni sul vivere sociale mettono in luce come i modi di relazione con l'altro si stiano modificando, stiano diventando sempre più complessi e richiedano un nuovo e più consapevole sapersi relazionare. Le relazioni non sono solo risorsa, ma *questione* squisitamente educativa da affrontare; si tratta di *promuovere* le relazioni dell'uomo e promuovere soprattutto l'apprendimento di nuove competenze relazionali» (Triani).

È necessario quindi imparare a costruire saperi con gli altri, imparare a dialogare, a collaborare.

Occorre, dentro il contesto scolastico, intendere la classe come luogo di comunità culturale. Scrive Jerome Bruner: «L'apprendimento è quasi sempre una attività comunitaria: è il processo per il quale si perviene a condividere la cultura. Non si tratta solo di far sì che il bambino si appropri davvero delle sue conoscenze, ma che se ne appropri in una comunità di persone che condividono il suo senso di appartenenza a una cultura. È questa convinzione che mi porta a enfatizzare l'importanza non solo della scoperta e dell'invenzione, ma anche del confronto e della compartecipazione» In una comunità culturale l'apprendimento si realizza come un processo di co-costruzione in cui gioca un ruolo importante la negoziazione del significato (Bruner).

Questa è intesa come «l'arte di costruire significati nuovi mediante i quali gli individui possano regolare i loro rapporti reciproci».

La classe, in questa prospettiva, diventa un teatro della negoziazione, dove *allenare*, attraverso l'insieme delle interazioni, l'apprendimento reciproco.

«In primo luogo si tratta, infatti, di fare in modo che il processo di apprendimento dell'uomo si radichi sulla ricchezza di processi che l'incontro con gli altri mette in atto. Imparare con gli altri permette che si creino dinamismi di *tutoring*, di negoziazione, così come di *conflitto* sociocognitivo, di imitazione, di interiorizzazione. E questi dinamismi favoriscono l'apprendimento di tutti i contenuti. In secondo luogo si tratta di fare in modo che l'uomo impari sempre più a vivere dentro il contesto relazionale, così ricco e importante, quelle forme di relazione che favoriscono il dialogo, la collaborazione, la ricerca e il lavoro comune» (Triani).

1.2. Accogliere e ascoltare storie

I primi approcci con la scuola sono importanti per gli alunni, per i genitori e per gli insegnanti. Talvolta questo momento è caricato di particolari tensioni da alcuni genitori che, in perfetta buona fede, anticipano le abilità del leggere e scrivere o preparano i bambini descrivendo la scuola come un luogo dove si *gioca* molto poco, dove cambiano totalmente i ritmi, e l'insegnante viene presentato in veste di giudice o in veste di dispensatore di lodi, è colui che comunque è sempre pronto a misurare e a valutare. Al loro incontro con la scuola i bambini di classe prima manifestano aspettative ben precise, esplicitate con richieste del tipo: «Quando cominciamo a scrivere?» e nello stesso tempo manifestano entusiasmo per le attività ludiche proposte e ne chiedono la continuazione.

Questa apparente contraddizione nelle richieste è significativa dell'idea di scuola che hanno i bambini, idea che non sempre corrisponde alle singole esigenze. Da qui possono nascere ansie e paure e queste devono essere prevenute, tenendo conto dell'agio dei bambini nell'attuazione dell'insegnamento-apprendimento.

L'accogliere, il considerare che i bambini entrano a scuola con una loro storia personale, dovuta all'ambiente alfabetizzato da cui sono circondati e dal quale ricevono svariati stimoli, rappresenta il filtro, il canale per iniziare un processo d'apprendimento che mira alla conquista e scoperta di "significati" (Ausubel). In quest'ottica il primo periodo di scuola - ma non solo quello - si incentra su attività finalizzate ad entrare dentro le competenze individuali, dentro i differenti livelli relazionali raggiunti. Infatti: «un'educazione che prenda sul serio le idee e le intuizioni del bambino ha probabilità di

successo maggiori di quella che le ignora o perché le giudica prive di importanza o perché le considera destinate a scomparire da sole. Le idee del bambino sono alquanto robuste e probabilmente resteranno vitali per tutta la sua esistenza. Solo se queste idee verranno prese sul serio, e alla fine corrette o trasformate, in modo che possano farsi strada concezioni più evolute e comprensive; solo allora diventerà possibile un'educazione al comprendere» (Gardner).

Si tratta quindi di un gioco di smontaggio e ricostruzione del sapere e del saper fare che accomunerà le aspettative degli alunni ai bisogni degli insegnanti di *scoprire* i bambini.

Pensiamo ad un modello di scuola che stimoli la costruzione di coordinate entro cui ogni bambino ha la possibilità di orientarsi. Dunque, come scrive Iosa: «non è in contrasto con l'idea di scuola integrata con il territorio la metafora dell'oasi deweyniana che vorrei dare ad una più moderna scuola di base. Intendo per oasi un luogo di incrocio di tante piste, ma dove il tempo e gli spazi sono diversi dal movimento delle carovane. La scuola ha bisogno oggi di riappropriarsi di un proprio stile di produzione di cultura non 'contro' il mondo ma neppure 'al servizio del presente' [...] È per questo che vorrei questa scuola-oasi deweyniana, recuperando quell'idea di scuola come 'produttrice di saperi' e non trasmissione, dove cioè i saperi si smontano, rimontano, ricostruiscono, reinventano, dove il rapporto tra scuola e società è di bilateralità, di quella scuola che produce società» (Iosa).

La costruzione del proprio apprendimento, per ciascun bambino, avverrà, se si accettano queste premesse, in base ai bisogni di curiosità, necessità, voglia di scoprire, voglia di partecipare, voglia di tentare, che in quest'ottica costituiscono le motivazioni fondamentali ad apprendere.

Se si ritiene valido - come crediamo - il modello di scuola così delineato, il compito della scuola stessa sarà dapprima quello di far comunicare e far esprimere, per poi arrivare, attraverso gli spunti ricevuti, al *bisogno* di trovare, di usare, di gestire codici comunicativi nuovi e diversificati.

«L'azione didattica, se vuole essere efficace, deve perciò curare sia la dimensione del contenuto che quella relazionale. Solo così, infatti, potrà diventare un'azione significativa, capace cioè di realizzare quell'incremento di sviluppo umano che costituisce l'obiettivo di ogni intervento educativo» (Girelli).

1.3. I dribbling del sapere: tra esperienze e strategie codificate

Il sapere di ciascuno, anche del bambino che giunge per la prima volta a scuola, e che per contratto dovrebbe cominciare da quel giorno ad imparare, è segnato da percorsi diversi, fatti di esperienze vissute e rielaborate secondo specificità e risonanze che imprimono a ciascuna una propria caratterizzazione. La medesima situazione rievoca, suscita in ogni persona immagini diverse; si accompagnano queste visioni con il pensiero, si tenta di dare loro delle spiegazioni, si prova a comprendere, a collegare, a confrontare il nuovo dato con quelli di cui già si disponeva per dar loro una collocazione entro i propri schemi di pensiero. Si fa esperienza, ma non per questo si diventa automaticamente abili o esperti, i problemi sono ogni volta diversi e non sempre si riesce a riconoscerli, spesso si abbandona, ci si dà per vinti ritenendoli insormontabili, poi, passata la sfortuna, si riprova e si scopre che un po' di fiducia in sé stessi e la giusta dose di caparbia sono spesso l'unica ricetta infallibile per riuscire.

Non esistono strategie codificate mediante le quali si possono affrontare le proprie esperienze e supporre che la scuola possa darle è atto di presunzione inoppugnabile. Quante teste fini si sono scontrate con la logica di una scuola incapace di vedere oltre, per ottenere il giusto riconoscimento solo nell'avventura spesso cruenta dell'esistere?

Non c'è sapere senza esperienza, ma supporre che una moltitudine di esperienze vicariali possa sostituire il vero fare, toccare, provare e anche sbagliare è svazione che la scuola d'oggi non dovrebbe più commettere. Chiedere ad un bambino di applicare i propri schemi di pensiero ad un'esperienza puramente rappresentata, sondare le sue conoscenze, l'adeguatezza delle strategie che adotta in una situazione simulata su cui gli schemi interpretativi di cui dispone non possono applicarsi, è esattamente come formare le classi a partire da prerequisiti pregiudiziali estranei al contesto scolastico.

Eppure a scuola la prova di verifica su fotocopia imperversa ancora, eppure molti insegnanti, davanti ad un foglio incompleto cadono nello sgomento del disilluso, riavendosi solo dopo una sequela di *non ha capito niente, non ascolta, non ha voglia di fare...* senza chiedersi se davvero quel foglio può in qualche modo risultare significativo per il bambino, se *gli parla, se gli dice* qualcosa cui possa fare riferimento, se all'interno del suo sapere abbia un senso.

Il suo sapere di bambino non è quello dell'insegnante e per fortuna nemmeno quello dei compagni o dei coetanei, è il suo e solo ascoltandolo parlare, vedendolo muovere, lasciandolo ragionare crescerà nella direzione che gli pertiene.

Scrive Howard Gardner: «Per cominciare il bambino di cinque, sei o sette anni è sotto molti profili un individuo estremamente competente. Oltre che saper usare con abilità moltissime forme simboliche, ha messo a punto una galassia di robuste teorie che gli riescono utili per molti scopi, e che possono venire estese in modo generativo fino a fornirgli interpretazioni cogenti di cose e processi di cui non ha ancora esperienza. È capace, altresì, di un coinvolgimento intenso e ampio in attività conoscitive: dagli esperimenti con i fluidi nella vasca da bagno alla costruzione di complesse strutture con blocchi, ai giochi da tavolo, alle carte e agli sport. [...] In un certo senso, lo scopo dell'educazione dovrebbe essere quello di rivedere le concezioni errate e gli stereotipi [...]. Ma nello stesso tempo l'educazione dovrebbe anche cercare di preservare le caratteristiche più notevoli della mente infantile: il suo amore per l'avventura, la sua generatività, la dovizia delle sue risorse e i suoi lampi di creatività e di flessibilità» (Gardner).

Dunque il bambino arriva a scuola e già *sa*, è un sapere fatto di cose vissute, di emozioni, sensazioni, suoni, colori, rumori, odori, ora magari si può aiutarlo a dare codificazione sociale al suo conoscere, fornirgli strumenti e convenzioni che gli consentano di esprimere il sé in un contesto più evoluto, si può fornirgli mille pretesti ed occasioni per proseguire il suo cammino e formalizzarlo, si può... *Oppure si può abituarlo ad essere un bravo alunno, che risponde a tono alle interrogazioni, che non lascia la fotocopia incompleta, esattamente come non dice le parolacce... davanti ai genitori!*

Favorire la crescita culturale della persona/bambino significa capire che non si sta come spartendo una torta: una fetta a casa, una fetta a scuola e altre ancora in mille situazioni diverse; la persona è unica e le varie espressioni che dà di se stessa devono toccarsi, integrarsi, allargarsi ed allacciarsi sino a rompere i limiti dell'appartenenza specifica ad un contesto per travasarsi l'una nell'altra miscelandosi in un tutt'uno.