

# **Contenuti**

## **Giovanni Marconato**

### **Il contesto**

Una delle dicotomie presenti nel dibattito contemporaneo sull'educazione riguarda il ruolo dei contenuti. L'impostazione più tradizionale vede la centralità dei "contenuti" e, conseguentemente, immagina il processo educativo come una loro trasmissione da chi li conosce (un insegnante, un libro) a chi non li conosce (lo studente). Una posizione più recente, ispirata alle idee del costruttivismo, sottolinea invece come il ruolo dell'insegnante debba cambiare abbandonando la funzione di trasmettitore di informazioni/contenuti per passare a quella di facilitatore dell'apprendimento.

Nel dibattito, a volte anche acceso, la crociata dei costruttivisti contro i contenuti è vista da alcuni come un voler negare il ruolo dei contenuti a favore dei processi di apprendimento.

Nulla di più sbagliato: anche le posizioni costruttiviste più radicali (quelle note come "costruttivismo WIG, Without Information Given, Von Glaserferld, 1995 ) non nega la necessità di usare "informazioni" nei processi di apprendimento, si limita ad assegnare loro uno specifico ruolo. Anche il costruttivismo "moderato" quello BIG, Beyond Information Given (Bruner, 1973), non nega un ruolo per le informazioni.

La questione, allora è: quale è il ruolo dei contenuti nei processi di apprendimento dato che non ne viene negata una funzione?

### **Descrizione**

Rispetto all'approccio tradizionale per "contenuti da studiare", gli approcci educativi contemporanei evidenziano un ruolo specifico per i *contenuti* che fanno parte dei processi formativi riassumibile nell'affermazione che i contenuti altro non sono che strumenti necessari ad eseguire attività, a risolvere problemi.

In questa prospettiva, il contenuto non è più lo scopo dell'istruzione ma uno strumento al servizio di un obiettivo da conseguire e non è la struttura formalizzata di una disciplina (Agrusti, 1992) a determinare quali siano i contenuti da insegnare e da imparare (e la loro sequenza) ma lo scopo per il quale i contenuti sono presi in considerazione.

La prima implicazione di questa prospettiva riguarda la selezione dei contenuti: vanno considerati "utili" ed utilizzabili nel percorso didattico solo quelli che sono finalizzati a consentire alla persona che apprende di eseguire le attività oggetto dell'apprendimento.

Questo approccio evidenzia bene un tema spesso ignorato nella progettazione didattica: non tutti i contenuti che fanno riferimento ad una stessa tematica o ambito disciplinare hanno lo stesso grado di importanza; esiste una gerarchia di significatività determinata dal grado di importanza di ognuno di questi contenuti nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

A titolo di orientamento, identifichiamo la seguente tipologia empirica:

- contenuti che *devono* essere forniti: sono essenziali al raggiungimento dell'obiettivo, non si possono e non si devono tralasciare;
- contenuti che *dovrebbero* essere forniti: aiutano a contestualizzare l'apprendimento, hanno spazio solo dopo aver trattato i primi, se c'è tempo;

- contenuti che *potrebbero* essere forniti: danno utili ed interessanti informazioni di sfondo.

I contenuti del primo livello - quelli che “devono essere forniti” – possono essere trattati attraverso elaborazioni didattiche e/o informatiche; i contenuti degli altri due livelli, soprattutto quelli del terzo, potranno entrare a far parte di un repertorio di materiali di studio in forma di materiali “grezzi”, che non hanno subito, cioè, alcuna rielaborazione didattica e che fanno parte della letteratura sulla tematica.

La seconda implicazione dell’approccio ai *contenuti* come *strumenti*, riguarda la sequenza di presentazione degli stessi che deve seguire la logica del loro uso, più che quella intrinseca della disciplina. Un esempio di questo approccio ai contenuti è il loro utilizzo nella strategia "attività di apprendimento" dove sono le attività da svolgere, i prodotti da realizzare, i problemi da risolvere a determinare quali siano i contenuti da mettere ad oggetto dell'attività formativa e la loro sequenza.

Altra questione rilevante per i contenuti e la loro contestualizzazione.

L’approccio più comune alla progettazione di un curriculum è l'identificazione dei temi che dovrebbero essere insegnati. Questi temi, che spesso comprendono teorie e principi fondamentali, sono normalmente organizzati in sequenza logica.

Tradizionalmente la distribuzione dei contenuti trasmette le idee come se queste fossero indipendenti dal contesto e dal contenuto, come se fossero, cioè, applicabili universalmente.

Le teorie e i principi, in questo approccio tradizionale, inoltre vengono insegnati agli studenti in modo semplificato perché, si afferma, è impossibile trasferire appropriati livelli di complessità a novizi che hanno conoscenze precedenti inadeguate.

Come risultato di questo approccio, gli studenti tendono a memorizzare e a conseguire solo una comprensione di base di quelle idee, ad apprendere qualcosa sul contenuto ma non su come applicarlo.

Una contromisura all’iper semplificazione delle idee è la Cognitive Flexibility Theory – teoria della flessibilità cognitiva. (Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 19992). La Cognitive Flexibility Theory sottolinea l’interrelazione concettuale delle idee e questo viene evidenziato attraverso la presentazione di temi e prospettive multiple usando casi di studio.

Piuttosto che studiare una sequenza di idee (di contenuti), gli studenti attraversano in modo incrociato (criss-cross) i casi considerando prospettive disciplinari, esplicative o tematiche multiple. Tra le difficoltà a rendere operativa la Cognitive Flexibility Theory vi è quella di fare in modo che gli studenti esaminino in modo adeguato la varietà di prospettive che vengono presentate. Un Ask Systems può facilitare quel processo. Un Cognitive Flexibility Hypertext (CFH), ipertesto per la flessibilità cognitiva, organizzato in forma di Ask System, può presentare i casi e per ognuno di essi prevedere delle domande che guidano alla comprensione.

L’approccio ai “contenuti” offerto dai CFH fa parte di un più ampio approccio didattico che colloca i contenuti stessi all’interno di casi, casi che sono delle rappresentazioni reali di quei contenuti ovvero di come quei contenuti prendono forme reali. Questo approccio è descritto nella scheda “Case-based Learning”

## **Riferimenti bibliografici**

Agrusti, Teresa Russo, (1992), *Conoscere l'insegnamento : materiali per la formazione degli insegnanti*, La nuova Italia

Bruner, J (1975), *Beyond the Information Given: Studies in the Psychology of Knowing*, George Allen & Unwin

Von Glasersfeld, Ernst, (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. RoutledgeFalmer

Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J., & Coulson, R.L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In T. Duffy & D. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.