

Modello (educativo)

[ingl. *Educational model*; fr. *Modèle éducatif*; ted. *Bildungsmodell*; spagn. *Modelo educativo*]. Il termine deriva dal lat. parlato *modellu (m)*, dim. di *modulu (m)*, misura, modulo, originale, m. originale, prototipo, un esemplare perfetto da imitare o degno di essere imitato; rappresentazione ideale di un oggetto che può sfuggire alla percezione diretta (DELI).

Per quanto riguarda il termine *Modello*, possiamo individuare le seguenti accezioni ordinarie fondamentali: indica un esemplare originario, un ideale archetipo. In particolare, nella moderna epistemologia, rappresenta uno schema teorico in base al quale sono verificabili le rappresentazioni proprie di una teoria. Si costituisce quindi come uno schema che evidenzia o ipotizza le caratteristiche strutturali di un dato fenomeno. Un modello, dunque, costituisce una rappresentazione teorica e ipotetica della struttura di oggetti o di sistemi non direttamente osservabili (De Mauro).

Per *modello educativo*, nel campo delle discipline sociali e umanistiche, si tende a considerare come m. una costruzione che può avere diversi gradi di astrazione e che ha una serie di caratteristiche condivise. In tali termini, applicando il modello a una scienza quale la pedagogia, che si costituisce come una disciplina che contempla una dimensione sia teorica che pratica, si tratterà di individuare, in base a delle cornici che fissano dei giudizi in merito a una teoria pedagogica, la relativa traduzione in pratica/messa alla prova di tale teoria. Tali modelli possono costituirsi dunque con un'accezione teorica, contemplando un elevato grado di astrazione, oppure con una funzione più euristica, in modo

da individuare ricorsività che rendano plausibile la possibilità di attendersi determinati comportamenti/risultati o stimolare determinati tipi di comportamenti o formulare previsioni.

Partendo da questa definizione si possono individuare due differenti significati concettuali fondamentali: a) un modello descrittivo con funzione analitico/esplicativa e b) un modello normativo che consenta e ispiri direttamente l'azione educativa e i sistemi educativi ad essa connessi.

Riguardo al primo significato concettuale (a), possiamo identificare un livello di indagine del modello che attiene al campo analitico esplicativo e cerca di analizzare teoricamente e formalmente il discorso pedagogico (Metelli di Lallo, 1966). Si tratta di un livello che riguarda la teoria trascendentale, la filosofia dell'educazione, e mira a descrivere ed esplicitare modelli educativi attraverso l'indagine e la descrizione di elementi teorici per vagliarne razionalmente coerenza, presupposti teorici, congruità teorico/razionale, organicità e variabilità dei portati educativi.

Questo livello, che non è direttamente connesso alla pratica educativa come il significato b), ha il senso di astrarre, semplificare e armonizzare, in termini analitico/esplicativi, i modelli pedagogici, formalizzandoli ed eventualmente depurandoli o evidenziando influenze diverse.

Un esempio può essere il modello di apprendimento di Carroll (1972) che parte da un nucleo concettuale molto semplice (il rapporto tra il grado di apprendimento, il tempo dedicato e il tempo necessario), per poi articolarsi in un secondo momento più complesso. Il nucleo, come si vede, è piuttosto semplice e per descrivere l'apprendimento

prende in considerazione semplicemente le variabili del tempo. Nel momento dell'articolazione, il modello si complica considerando altre variabili quali le attitudini dello scolaro, la qualità dell'istruzione, il tempo, sia dell'insegnante che dell'alunno, la costanza, ecc. Questi sono tutti elementi che descrivono una situazione idealizzata ma che mostrano tutta l'utilità e le potenziali ricadute che la modellizzazione potrebbe assumere nel significato b). Un altro esempio di modello di tipo a. potrebbe essere quello di Ausubel, che unisce e analizza la significatività dell'apprendimento con i significati-contenuto e le idee-ancoraggio. Per rendere l'idea del nucleo di un modello di questo tipo e della sua razionalità può essere utile citare l'epigrafe che Ausubel (2004) scrive al suo volume: "Se dovessi condensare in un unico principio l'intera psicologia dell'educazione direi che il singolo fattore più importante che influenza l'apprendimento sono le conoscenze che lo studente già possiede. Accertatele e comportatevi di conseguenza nel vostro insegnamento". Come si vede, il significato a. è decisamente piegato verso un'accezione di carattere più teorico, formale e procedurale.

Riguardo al secondo significato concettuale (b), come abbiamo evidenziato, appare chiaro che uno dei problemi fondamentali, nel campo dell'epistemologia pedagogica, sia quello di fondare e definire il rapporto tra teoria e prassi; si tratta dunque di individuare quale sia l'abito che deve assumere quest'unità dialettica. Va inoltre sottolineato come ogni persona abbia presente una serie di idee, preconcetti, argomentazioni sull'educazione che derivano dal proprio contesto sociale e culturale e in qualche modo guidano

quasi inconsciamente l'azione educativa (Bruner, 1997). Il tema sollevato da Bruner di una sorta di "pedagogia popolare" sembra paventare il rischio che l'agire educativo possa essere orientato più che da modelli e teorie pedagogiche, da un senso comune popolare che pervade le convinzioni degli educatori e dei professionisti dell'educazione. D'altronde, una elaborazione di questo tipo non fa altro che confermare l'assunto di Gramsci (1975) che riconosce diversi livelli di pensiero, ma anche di Banfi (2020, 118-19) che individua come l'educazione si costituisca come una sintesi tra due elementi antinomici: *l'io individuale e il mondo sociale e culturale*. In questo senso, il compito individuato da Banfi per l'educazione, non è solo quello di contribuire ad una maggior chiarezza concettuale sul versante teorico, ma anche quello di rischiarare e orientare la possibile frammentarietà dell'esperienza educativa, scrive: "il rapporto tra l'io e il mondo culturale, lungi dall'apparire come una sintesi naturalmente armonica, ci rivela infatti un doppio aspetto di problematicità. Da un lato l'obiettività concreta della cultura è lungi dal poter pretendere di imporsi secondo una sua connessione o significazione determinata alla personalità [...]. Ma, dall'altro lato, solo un infantile e grossolano ottimismo può considerare come piana e scevra di ogni pericolo la partecipazione d'una personalità alla tensione della vita di cultura, secondo la sua pura essenza spirituale". È così che "l'educatore, in tanto, agisce positivamente in quanto tende a realizzare una sintesi culturale ch'esso assume come incondizionatamente valida. Ma è certo che egli dovrà sperimentare amaramente la parzialità e perciò l'astrattezza di tale sintesi: essa apparirà, da un lato, ai

giovani come un pedantesco formale rigido sistema di fronte alle esigenze negative della loro spontaneità, dall'altro, di fronte alla tensione ricca e dinamica del mondo di coltura, si mostrerà impoverita, neutralizzata, chiusa in limiti angusti”.

Questo appare decisamente in continuità con quanto significava Bruner (1997, p. 59), ovvero: “qualsiasi innovazione che voi, come “vero” teorico di pedagogia potete voler introdurre, dovrà scontrarsi, sostituire o modificare in qualche modo le teorie popolari che già guidano insegnanti e allievi”.

La pedagogia come scienza necessita quindi, come presupposto, della presenza del contesto sociale, per un verso, e per l'altro l'esistenza di un rapporto asimmetrico tra due persone, tra un soggetto che si colloca nella posizione di educatore e uno in quella di educando. Ma come sottolinea anche Dalle Fratte (1986, p. 22) tali elementi non bastano: bisogna inserire il tema dell'intenzione educativa. Tale intenzionalità deve necessariamente avere delle caratteristiche e delle specificità. Non è sufficiente, infatti, porre in essere un'azione più o meno inquadrata all'interno di un orizzonte assiologico. Tale azione deve concorrere alla realizzazione di un progetto pedagogico. “Si noti che il progetto pedagogico non coincide con il quadro assiologico cui si ispira (il che trasformerebbe l'intenzione educativa in intenzione etica). Esso si limita ad essere una tappa essenziale che il soggetto *in formazione* deve raggiungere se vuole, *una volta formato*, operare la scelta di un suo progetto storico massimamente conforme al quadro assiologico assunto. È questo il motivo per il quale la definizione dei predicati o relazioni fondamentali, in base ai quali

è possibile costruire l'insieme degli oggetti formali della pedagogia, non può prescindere dalla esplicitazione della logica sottesa all'intero impianto del modello, in particolare di quei nessi che stabiliscono una connessione tra l'attività pedagogica e le finalità (costituenti il progetto pedagogico) che attraverso di essa si intendono intenzionalmente realizzare” (Dalle Fratte, 1986, p. 22).

Appare quindi chiaro come il senso del m. in educazione non dipenda tanto dalla relazione con i valori o dalla tipologia dei valori stessi di riferimento, quanto dalla relazione logica e di coerenza che queste hanno con le attività operative che vengono promosse. Sempre Dalle Fratte specifica quindi i criteri per cui possiamo definire un modello educativo corretto: “quando il complesso di relazioni che lo sostengono è conforme alle regole logiche che esso assume, ma sarà oggettivamente adeguato, cioè avrà una referenza attendibile, quando le prescrizioni operative a cui dà luogo sono alla prova dei fatti rispettate (efficacia del modello) e i valori a cui si ispira sono oggettivamente riconosciuti (fondatezza assiologica del modello)” (Dalle Fratte, 1986, p. 22). L'autore specifica ancora, poco oltre, come sia necessario esplicitare l'orizzonte assiologico da cui muove l'orizzonte pedagogico a cui si ispira il modello.

È Bertin stesso (1975) che specifica quindi come il modello, in campo educativo, debba inevitabilmente tener presente un momento teoretico e un momento pragmatico. I due “momenti” sono sequenziali nel senso che il modello teoretico si colloca antecedentemente a quello pragmatico della soluzione, delle scelte dei modelli educativi. Generalmente, l'azione educativa, richiede scelte e decisioni immediate; per que-

sto è essenziale garantire una adeguata riflessione sulla problematicità della situazione e sulla costruzione del modello d'intervento in via preliminare. In caso contrario, l'azione rischia di essere guidata da quel portato di pedagogia popolare che abbiamo accennato.

Una volta elaborato questo primo momento, che generalmente si svolge mediante la rappresentazione di polarità o di antinomie, vengono poi individuate delle possibili soluzioni su cui verrà poi trasposto l'esito educativo. In sostanza, come Bertin sottolinea, il momento teoretico nella costruzione di un m. educativo non ha mai (o quasi), un carattere esclusivamente teorico ma deve contemplare anche l'aspetto pratico, della messa in atto del m., della scelta. Proprio di questo primo momento sono dunque una concettualizzazione e una chiarificazione teoretica che definisce il problema e lo inquadra, una traduzione in forma antinomica del problema educativo che si intende affrontare e in terzo luogo una identificazione dei possibili modelli attuativi/educativi che ne conseguono.

Il momento pragmatico di un modello educativo richiede una scelta e la messa in pratica di una soluzione concreta rispetto alla molteplicità dei possibili modelli individuati a fronte della problematica esaminata. Tale scelta implica un giudizio, una scelta pratica che può seguire la forma del sillogismo aristotelico, dovendo giudicare che cosa è più o meno educativo in una data situazione storica e premessa una cornice assiologica. Certamente, viste le variabili in campo, bisognerà, in questo momento, affidarsi ad una sorta di principio di ragione sufficiente (Searle, 2003) che giustificherà la scelta contingente.

Certamente si pone il tema ampio e problematico (Bertin, 1975) della giustificazione di un certo tipo di scelta operativa che, per la peculiarità propria della pedagogia come scienza, pur consapevoli di una estrema semplificazione, riteniamo di dover riportare all'interno del momento pragmatico. Tale considerazione prende le mosse dal pensiero deweyano (1968, 1996a, 1996b) e non può non considerare e tener presente variabili non di poco conto quali la temporalità, le variabili che attengono la dimensione dell'educatore, dell'educando e del contesto sociale in cui si svolge l'azione. Andrebbe ricordato anche un ultimo livello, non menzionato fino ad ora ma che è bene accennare: quello della valutazione *ex post* del modello. Come sostiene Bertin, tale aspetto non può essere affidato solamente alla coerenza formale del modello ma deve tener presente delle conseguenze educative dell'azione posta in essere, o se vogliamo alla valutazione del modello stesso, dopo la sua applicazione, in funzione della sua efficacia nella risoluzione del problema educativo che ci si era posti. Appare chiaro che le problematiche che riguardano il tema della giustificazione del giudizio educativo e della valutazione della validità del m. educativo sono solamente accennate, ma in questa sede ci basta aver tratteggiato le caratteristiche essenziali nella costruzione di un modello con la consapevolezza che, per quanto riguarda in modo particolare l'ultima parte di quanto delineavamo (la valutazione sull'efficacia del m.), occorrerebbe considerare un'altra variabile che in questa sede menzioniamo solamente che è quella dell'estensione temporale con cui si intende valutare la conseguenza e i ri-

sultati educativi dell'applicazione di un modello (per la sistematizzazione degli elementi si veda Baldacci 2012).

“Il progetto pedagogico, infatti, si presenta come l'attuazione massimale, in ogni soggetto umano (a partire dallo stato dato al momento dell'elaborazione del progetto) delle disposizioni atte a consentire al soggetto la realizzazione del proprio progetto storico, così come la teoria semantica della persona lo individua in date condizioni storiche. Diverso è però il modo nel quale può essere concepito il progetto storico se l'idea di persona a cui si ispira è quella laica o quella cristiana. Ne segue che tale differenza avrà luogo anche al momento della elaborazione dei rispettivi progetti pedagogici. Si avranno così teorie pedagogiche diverse dato che, variando il quadro assiologico di fondo, varierà anche il progetto pedagogico. La struttura generale delle due teorie rimane, però, immutata, il che consente di dire che, pur nel variare di *due* modelli di teorie pedagogiche, uno e uno solo ne è il modello come modello di logica di una teoria pedagogica” (Dalle Fratte, 1986, p. 28).

- Filosofia dell'educazione
- Finalità educative
- Scienza/e dell'educazione
- Sistema educativo
- Teoria e prassi

Luca Odini

Bibliografia

- Ausubel D.P. (2004), *Educazione e processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano (ed. or. 1968).
- Banfi A. (2020), *La filosofia dell'educazione*, Edizioni Conoscenza, Roma.
- Bertin G.M. (1975), *Educazione alla ragione*, Armando, Roma.
- Baldacci M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Carroll J.B. (1972), *Problemi di misurazione relativi al concetto di mastery learning*, in Block J.H. (a cura di), *Mastery learning*, Loescher, Torino.
- Dalle Fratte G. (1968), *Pedagogia e modello*, in Dalle Fratte G. (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, Armando, Roma, pp. 19-31.
- Dewey J. (1968), *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1922).
- Dewey J. (1996a), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1938).
- Dewey J. (1996b), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1929).
- Gramsci A. (1975), *Quaderni dal carcere*, 4 voll., edizione critica a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino.
- Metelli di Lallo C. (1966), *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova.
- Searle J.R. (2003), *La razionalità dell'azione*, Raffaello Cortina, Milano.