

Il Museo costruttivista

di George E. Hein

Introduzione

La letteratura corrente sull'istruzione è dominata dalle discussioni sul costruttivismo. Questo termine nuovo che sta a indicare una serie di vecchie idee ha importanti implicazioni per il modo in cui i musei affrontano l'apprendimento. Il costruttivismo si presta in particolare ad essere alla base dell'educazione museale se si tiene presente la vasta gamma di età dei visitatori dei musei.[] In che modo possiamo accogliere questo pubblico tanto differenziato e permettergli di apprendere più facilmente dagli oggetti esposti nel corso di visite spontanee e per lo più brevi?

Elementi di una teoria dell'educazione

Per poter capire il costruttivismo, è opportuno riflettere sulla natura della teoria dell'istruzione. Come è stato messo in evidenza da due articoli pubblicati l'anno scorso sul *Journal of Education in Museums*,[] la teoria dell'istruzione si basa su due componenti principali: una teoria dell'apprendimento e una teoria della conoscenza. Per poter capire come dev'essere organizzato un museo che voglia facilitare l'apprendimento, dobbiamo far riferimento sia a ciò che si deve imparare sia a come si deve imparare. Le nostre convinzioni sulla natura della conoscenza, la nostra epistemologia, influenzano profondamente il nostro approccio all'istruzione. Un conto è credere che la conoscenza esista indipendentemente dal discente, come un assoluto, oppure sottoscrivere l'opinione che la conoscenza consiste soltanto in idee costruite nella mente. Platone credeva nell'esistenza di forme ideali, indipendenti dal discente. Perciò, per lui, apprendere voleva dire arrivare alla conoscenza attraverso un processo intellettuale. Inversamente, Berkeley riteneva che la conoscenza esistesse soltanto nella mente di colui che sa. Per questo rispondeva di no all'ipotetica domanda se esisteva il rumore di un albero che cade nella foresta quando non c'è nessuno che lo senta. Possiamo rappresentare questa dicotomia epistemologica come una linea continua, con le posizioni opposte a ciascuna estremità, come nello schema qui sotto:



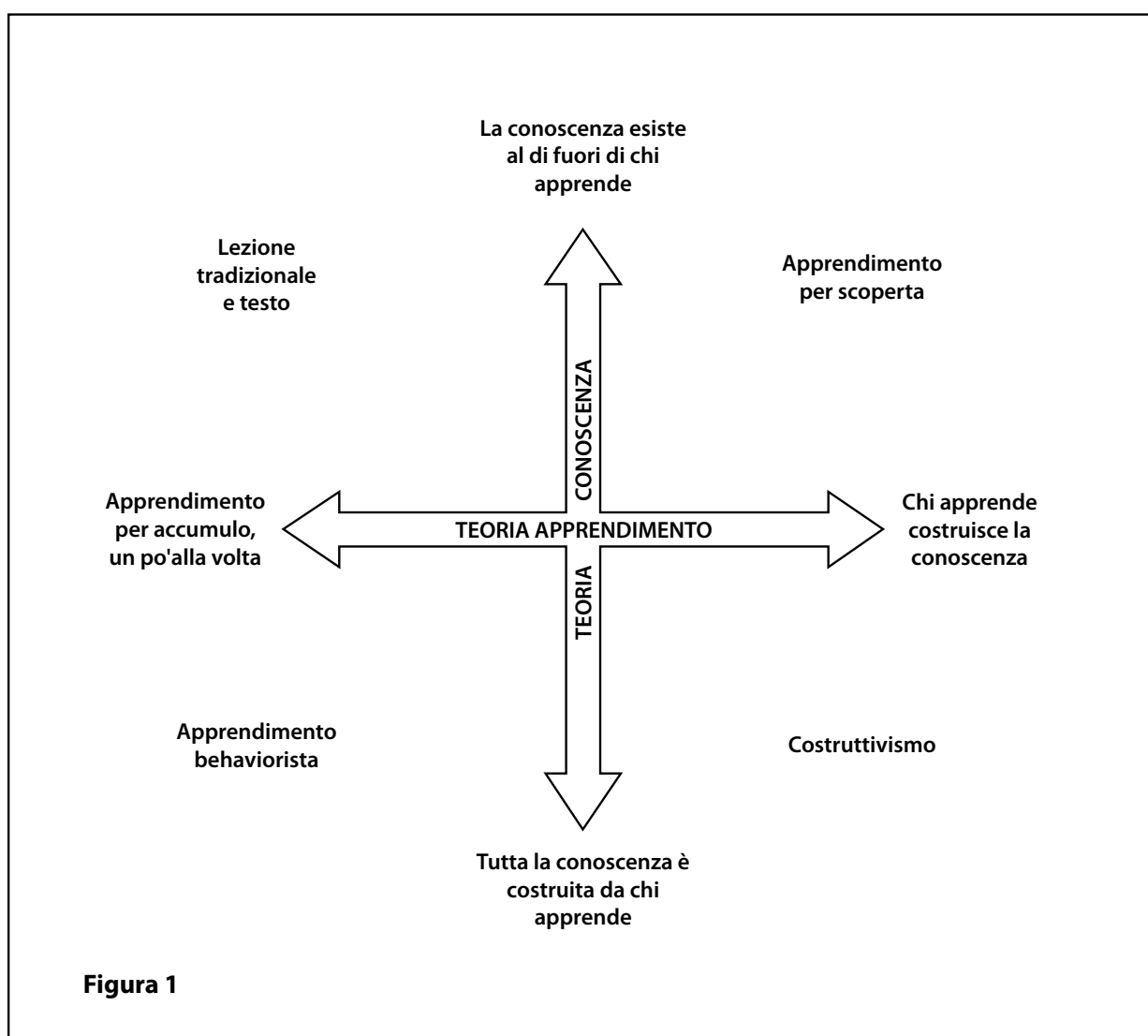
La seconda componente della nostra teoria dell'istruzione comprende le nostre idee su come si apprende, la nostra psicologia dell'apprendimento. Come nel caso dell'ambito epistemologico, sono possibili due posizioni estreme. Una assume che l'apprendimento consiste nell'assimilazione crescente di informazioni, di fatti e di esperienze, fino al punto che ne derivi la conoscenza. Questa opinione conduce ad una posizione comportamentista; alla conclusione, cioè, che l'apprendimento consiste nella somma di una miriade di associazioni semplici (risposte a stimoli) e che la 'conoscenza' che ne deriva sia semplicemente l'aggregato di questi piccoli passi. Abituamente associata a questa opinione è la convinzione che la condizione originaria della mente sia quella di una *tabula rasa*, e che tutto ciò che si sa sia stato acquisito attraverso l'esperienza. Locke è il più noto sostenitore di questa tesi. Una concezione diametralmente opposta dell'apprendimento sostiene che la mente costruisce degli schemi e che l'apprendimento consiste nel selezionare e nell'organizzare attingendo alla ricchezza delle sensazioni che ci circondano. Questa è, in sintesi, l'opinione dell'apprendimento rappresentata nell'opera di Piaget. I sostenitori di questa tesi di solito affermano che certe strutture, come il linguaggio dell'apprendimento, facciano parte dell'anatomia di cui siamo dotati alla nascita. [iii]

Anche questa seconda versione della teoria dell'apprendimento può essere rappresentata da una linea continua corrispondente al processo di apprendimento, come segue:



Queste due rappresentazioni della teoria dell'apprendimento possono essere unite per produrre un diagramma che descrive quattro possibili combinazioni della teoria dell'apprendimento con l'epistemologia, come nella figura 1. Ciascun quadrante rappresenta un diverso approccio all'istruzione. Una posizione ben nota è rappresentata dal quadrante in alto a sinistra, che ho definito lezione tradizionale e testo. All'interno di questa concezione tradizionale dell'istruzione, l'insegnante ha due responsabilità. In primo luogo deve comprendere la struttura dell'argomento, la conoscenza che dev'essere insegnata. Questa struttura, che è l'organizzazione logica della materia, è dettata dal contenuto che dev'essere appreso. La maggior parte del lavoro intellettuale del mondo occidentale a partire dal Rinascimento è stato dedicato all'elaborazione di ambiti sistematici di conoscenza, dando per scontato che gli schemi che ne derivavano si riferissero a qualcosa che esisteva indipendentemente dalle menti che lo organizzavano. Questo lavoro intellettuale ha cercato di sviluppare le leggi che governano il sistema solare, la classificazione delle piante e degli animali, o le norme per l'organizzazione delle società che rimangono valide in ogni condizione, indipendentemente dagli esseri umani che le mettono in atto.

Il secondo compito dell'insegnante tradizionale sta nel presentare l'ambito di conoscenza da insegnare in modo adatto ad essere appreso dallo studente. Perciò, vi è un ordine logico dell'insegnamento dettato dall'argomento da insegnare che deve rendere più facile l'imparare. Il concetto del libro di testo lineare, una grande invenzione del XIX secolo, si afferma in questa concezione dell'apprendimento. L'autore presenta la materia in una sequenza logica, cominciando dagli elementi più semplici dell'argomento e procedendo verso i più complessi, finché viene coperto tutto il campo [iv]. Questo approccio all'educazione può portare 'Alla disadorna, monotona cantina di un'aula scolastica,' che contiene, 'qua e là i piccoli recipienti disposti in bell'ordine, pronti ad essere riempiti fino all'orlo da galloni imperiali di fatti che vi vengono versati dentro' [v]



Un'altra impostazione educativa, rappresentata nel quadrante in alto a destra della figura 1, è l'apprendimento per scoperta. Esso fa propria la stessa convinzione positivista sulla conoscenza che ha il precedente, ma ha un'opinione nettamente diversa su come questa conoscenza è acquisita. I fautori di questa posizione sostengono che le persone costruiscono la conoscenza da se stesse, che esse giungono a realizzare concetti ed idee a mano a mano che li costruiscono utilizzando costruzioni personali, mentali. Perciò, anche loro possono far proprie delle misconceptions (ingenuità). I fautori dell'apprendimento per scoperta credono che per poter apprendere, gli studenti devono passare attraverso l'esperienza; essi devono fare e vedere anziché stare a sentire. Piuttosto che organizzare l'argomento di studio basandolo sulla sua struttura logica, dal più semplice al più complesso, l'insegnante l'organizza in modo che possa essere esperito. La semplicità pedagogica assume un aspetto pratico anziché intellettuale. Ma lo scopo di questo approccio manuale è ancora quello di fare cogliere dagli studenti idee e concetti che sono indipendenti dal discente. Attraverso l'esperienza le misconceptions saranno sostituite da concezioni corrette.

Il costruttivismo, nell'angolo in basso a destra, rappresenta un altro quadrante del diagramma. Il costruttivismo sostiene che sia la conoscenza che il modo in cui essa è acquisita dipendono dalla mente del discente. Questa opinione, basata sull'epistemologia idealista, oltre che sulla psicologia evolutiva, e in anni recenti sostenuta dalla ricerca nella psicologia cognitiva, è un duro colpo secco per coloro che desiderano conservare l'idea della conoscenza indipendente dai singoli discenti o dalle comunità dei discenti. È stata chiamata costruttivismo radicale. [vi] I fautori del costruttivismo sostengono che i discenti costruiscono la conoscenza a mano a mano che imparano; essi non aggiungono semplicemente dei fatti nuovi a ciò che è già noto, ma riorganizzano costantemente e creano sia la comprensione che la capacità di imparare interagendo con il mondo. Inoltre, la conoscenza che è costruita attraverso questo processo è individuale e sociale, ma non ha uno statuto ontologico al di fuori della mente di chi conosce. C'è, naturalmente, una quarta posizione illustrata nella figura 1, che è basata sulla convinzione che la conoscenza si acquisisce per accumulo ma non ha bisogno di avere un'esistenza al di fuori di chi apprende. In questo quadrante si colloca il semplice behaviorismo, giacché il behaviorismo era in origine una teoria psicologica dell'apprendimento e non si pronunciava sullo statuto della conoscenza acquisita tramite le risposte agli stimoli.

Il museo costruttivista

Le concezioni della conoscenza delineate sopra possono essere applicate anche ai musei. Qualsiasi considerazione sull'apprendimento nei musei, deve rispondere ad una domanda epistemologica: Qual è la teoria della conoscenza applicata al contenuto della mostra? E anche ad una domanda sulla teoria dell'apprendimento: Come crediamo che si impari? Questi due elementi della teoria dell'istruzione, applicata all'apprendimento che avviene nei musei, ci condurrà ad un insieme composto da quattro posizioni, analoghe a quelle descritte sopra, ciascuna delle quali rappresenta un diverso genere di museo.

Eccole illustrate nella figura 2.

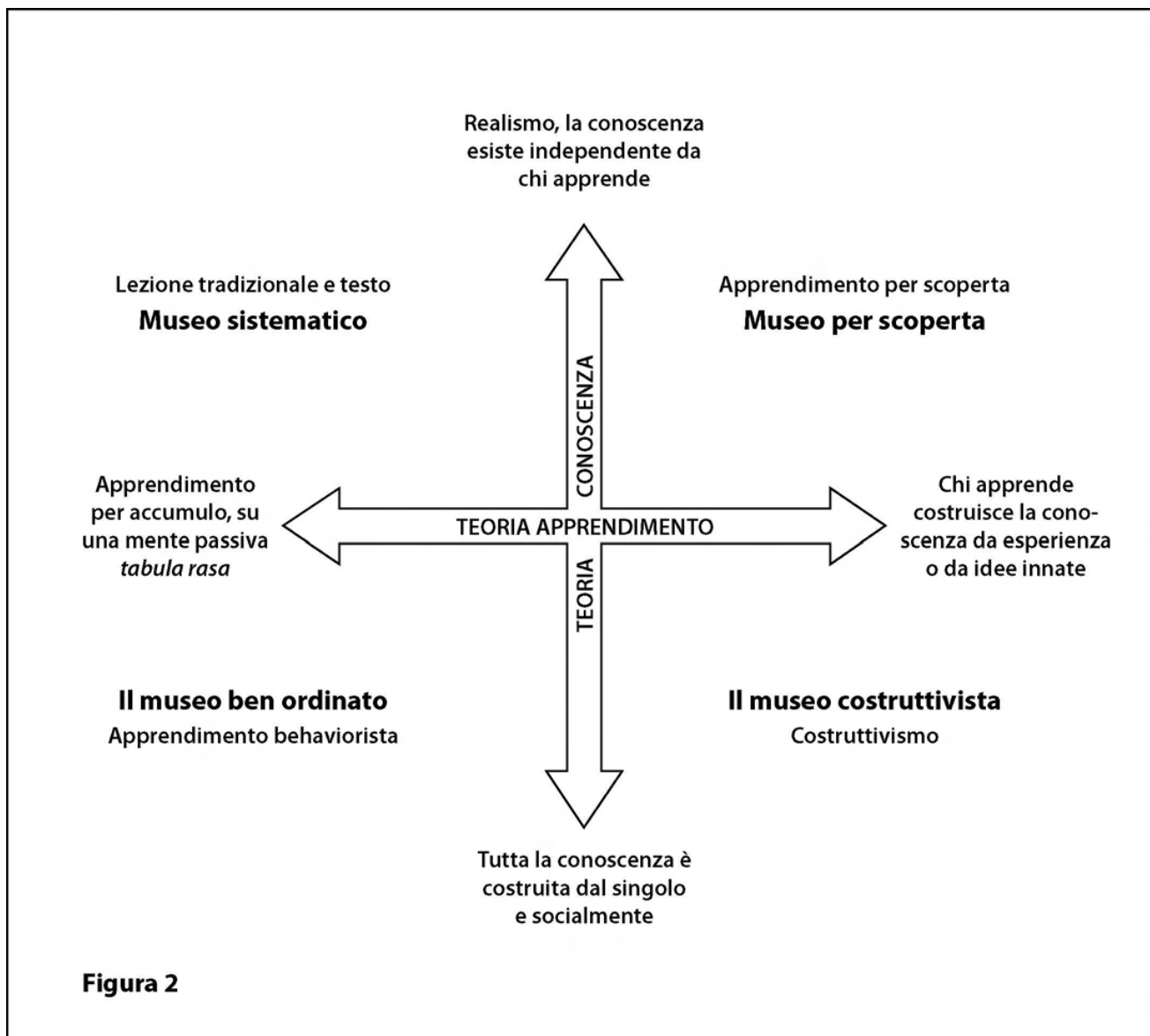
Il museo sistematico, rappresentato nel quadrante in alto a sinistra si basa sulla convinzione che:

1. Il contenuto del museo dev'essere esposto in maniera da riflettere la 'vera' struttura dell'argomento in questione
2. Il contenuto dev'essere presentato al visitatore in modo da facilitargli la comprensione.

Gli esempi di musei organizzati attorno a principi sistematici sono comuni. Il Deutsches Museum di Monaco è stato progettato per spiegare la struttura delle scienze. Analogamente, l'Harvard Museum of Comparative Zoology è stato progettato da Louis Agassiz per confutare Darwin illustrando la 'vera' classificazione degli animali. La National Portrait Gallery, per la maggior parte, appende in suoi quadri cronologicamente ritenendo che questo ordine ha più senso per i suoi visitatori. Analogamente, nelle esposizioni è abbastanza diffusa l'abitudine a presentare il materiale in un unico modo, ben ordinato ritenuto dai progettisti delle mostre quello che meglio consente ai visitatori di recepire il messaggio della mostra stessa. Invece, i fautori del museo costruttivista sostengono che:

1. Chi vede costruisce la conoscenza personale partendo dalla mostra
2. Il processo per acquisire conoscenza è esso stesso un atto costruttivo [vii]

Gli esempi di musei costruttivisti sono più difficili da trovare, ma le esposizioni che permettono ai visitatori di trarre le loro personali conclusioni sul significato delle mostre sono basate su questo principio costruttivista. C'è un numero crescente di esposizioni progettate in modo da rendere possibili diversi percorsi nella mostra e a disposizione del discente (il visitatore) c'è una vasta gam-



ma di modalità che gli consentono di acquisire informazioni. [viii]

All'interno di questa concezione educativa alternativa e diametralmente opposta, la struttura logica di qualsiasi soggetto espositivo e il modo in cui esso viene presentato ai visitatori non dipendono dalle caratteristiche dell'argomento né dalle proprietà degli oggetti esposti, ma dalle esigenze educative del visitatore. In un museo del genere, non si dà per scontato che l'argomento dell'esposizione abbia un ordine intrinseco indipendente dal visitatore, né che ci sia un unico modo per consentire al visitatore di apprendere meglio dal materiale esposto. Le mostre dei musei costruttivisti non hanno dei punti fissi di entrata e di uscita, essi consentono al visitatore di fare i collegamenti che vuole con il materiale esposto e incoraggiano diversi modi di apprendere. [ix]

Le caratteristiche del museo costruttivista

Com'è un museo costruttivista? Dell'assenza di un percorso predeterminato si è già detto, così come l'uso di molteplici modalità di apprendimento. Howard Gardner aveva in mente il museo costruttivista quando ha citato il museo come modello per l'istruzione [x]. Un'altra componente del museo costruttivista dev'essere l'opportunità data al visitatore di fare collegamenti con concetti e oggetti che gli sono familiari. Per poter dare senso alla nostra esperienza, dobbiamo essere capaci di collegarla a ciò che già sappiamo. Le esposizioni costruttiviste devono incoraggiare i confronti con ciò che non ci è familiare ed è nuovo per noi. Invitare le donne immigrate dall'Asia meridionale nel Victoria and Albert Museum per disegnare e realizzare i ricami delle loro tende [xi] può raggiungere lo scopo di rendere il museo più accessibile alla comunità. Invitare centinaia di giovani di diversi paesi a fare delle mostre sui loro fiumi nazionali e a mostrarli in un grande festival [xii] può aiutare tutti ad imparare molte cose sulle loro rispettive culture.

Conclusione

La teoria costruttivista dell'istruzione afferma che in qualsiasi discussione sull'insegnamento e sull'apprendimento bisogna focalizzare l'attenzione su chi apprende, e non sull'argomento che dev'essere appreso. Per i musei, questo si traduce nell'affermazione che dobbiamo focalizzare l'attenzione sul visitatore, non sul contenuto del museo.

I musei sono posti straordinari per imparare. La loro forza e la loro influenza sulla gente sono attestate dalla straordinaria quantità di sapere che custodiscono. Tante persone possono raccontare esempi di esperienze illuminanti fatte in musei di tutti i tipi [xiii]. Eppure, l'esperienza del museo, nel suo insieme, è passeggera ed evasiva.

Se prendiamo in considerazione sia la base epistemologica della nostra organizzazione delle mostre sia la base psicologica della nostra teoria dell'apprendimento, possiamo creare dei musei in grado di dare una risposta alle preferenze dei nostri visitatori e di massimizzarne il potenziale per l'apprendimento. Il museo costruttivista deve prendere atto che la conoscenza si crea nella mente di chi impara usando metodi personali di apprendimento. Ciò ci consente di mettere a proprio agio le persone che apprendono di qualsiasi età.

Note

[i] Brooks, J.G. e Brooks, M.G., *The case for constructivist classrooms*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 1993; Steffe, L.P. e Gale, J., a cura di, *Constructivism in Education*, Hillside, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

[ii] Jackson, R. e Hann, K., "Learning through the science museum", *Journal of Education in Museums*, 15, 1994, pp. 11-13; e Russell, T. "The enquiring visitor: usable learning theory for museum contexts", *Journal of Education in Museums*, 15, 1994, pp. 19-21.

[iii] In questa sede, per ovvi motivi di spazio, tralascio la componente sociale dell'apprendimento. Sebbene sia cruciale per comprendere l'educazione essa va ben oltre la portata di questo schema classificatorio (vedi Vygotskij, L.S., *Thought and Language*, The MIT Press, Cambridge, MA, 1962.)

[iv] 'Più semplice' può riferirsi sia alla natura dell'argomento, sia alla natura dell'apprendimento. Certi autori di manuali (su alcuni argomenti) cominciano dagli aspetti fondamentali di ciò che essi intendono insegnare, altri da ciò che ritengono più facile imparare. Ma in entrambi i casi, il punto di riferimento è il modo in cui essi percepiscono la struttura logica della materia che dev'esse appreso.

[v] Dickens, C., *Hard Times*.

[vi] Von Glasersfeld, E., "An exposition of constructivism: why some like it radical", in Davis, R.B. Maher, C.A., e Noddings, N., *Constructivist views of the teaching and learning of mathematics*, Washington, D.C., National Council of Teachers of Mathematics, 1991.

[vii] Hein, G.E., "The significance of constructivism for museum education", in *Museums and the Needs of the People*, Gerusalemme, Israel ICOM Committee, 1993.

[viii] Davidson, B., et al., "Increased exhibit accessibility through multisensory interaction", *Curator* 34/4, 1991, pp. 273-290.

[ix] Le altre due visioni educative hanno anche il loro equivalente nei musei che portano al Museo ordinato e al Museo per Scoperta. Ci sono degli esempi, ma vanno oltre la portata di questo intervento.

[x] Gardner, H., *The Unschooled Mind*, New York Basic Books, 1991.

[xi] Akbar, S., "The Nehru Gallery national textile project", Museums for Integration in a Multicultural Society, Atti della Conferenza annuale della CECA. ICOM-Asia-Pacific Organization, 1993, p. 88.

[xii] Roze, S., "L'Europe des fleuves", Gesche, N., a cura di, European Museum Communication, ICOM-CECA Regional meeting, Bruxelles, ICOM-CECA, Bruxelles, 1993.

[xiii] Falk, J. E Dierking, L., a cura di, Public Institutions for Personal Learning. Understanding the Long Term Impact of Museums, Washington, D.C., American Association of Museums, 1995.

Questo articolo è stato pubblicato sul Journal for Education in Museums, N° 16, 1995, pp. 21-23. © Group for Education in Museums 1995.

<http://www.gem.org.uk/hein.html>

This article was translated by Savino D'Amico.

Savino D'Amico is a retired teacher of Italian language and literature, as well as of history, in a state technical high school in Milano. He has travelled widely, visiting galleries and museums and has viewed all the paintings of Piero della Francesca in Europe. In his teaching, he has tried to put into practice the principles of socio-cultural constructivism, taking his students in museums, state archives and galleries. The author is grateful to Mr. D'Amico for his generosity in preparing these translations.

Questo articolo è stato tradotto da Savino D'Amico.

Savino D'Amico ha insegnato italiano e storia negli istituti tecnici statali di Milano: ora è in pensione. Ha potuto visitare musei e gallerie d'arte. Ha visto, tra l'altro, tutti i dipinti di Piero della Francesca d'Europa. Nel suo insegnamento ha cercato di mettere in pratica i principi del costruttivismo socio-culturale, accompagnando i suoi studenti in musei, archivi di stato e gallerie d'arte. L'autore lo ringrazia per aver generosamente tradotto questi due testi.