

Insegnamento, modelli di analisi disciplinare e ricerca didattica

Umberto Margiotta

1. Un'analisi disciplinare va fatta con la mente e non più solo con la testa.

Tutti pensiamo che l'insieme delle attività didattiche abbia come principale intento quello di promuovere negli allievi il massimo sviluppo possibile della loro personalità, o come preferisco dire dei loro talenti, attraverso la motivazione, la partecipazione, il consolidamento dello studio. Siamo anzi convinti che una solida preparazione trasforma le capacità individuali in competenze, grazie all'incontro con le conoscenze e alla gamma di abilità precisate negli obiettivi specifici disciplinari e trasversali, stabiliti a livello nazionale ed integrati a livello di autonomia scolastica. Tutto questo dovrebbe corroborare il "portfolio delle competenze" degli allievi e meglio orientarli, così da potersi inserire positivamente nei percorsi successivi di studio e di lavoro o di vita.

Non meno condivisa è poi la convinzione che tale obiettivo sia stato finora più esplicitamente perseguito dall'istruzione umanistica, tale da assegnare ad essa un passo in più, certo un passo diverso rispetto ad altri percorsi curriculari¹. Si tratta di un luogo comune, tuttavia, che risulta invero ormai desueto e sconfessato dalla evoluzione della filiera tecnologico-professionale e che oggi ci fa parlare anche di umanesimo tecnologico (si veda più avanti il capitolo settimo). In ogni caso, le punte di eccellenza dell'offerta formativa nel sistema scolastico italiano contemporaneo assicura una abilitazione dei giovani a processi di autonomia cognitiva e imprenditiva grazie agli specifici contenuti e metodi disciplinari, vale a dire grazie all'eredità di una *paideia / humanitas*, che non può più essere letta in senso classicistico ma moderno; e grazie all'insistita attenzione al 'perché' e al 'come' delle cose, in un perfezionato abito di ricerca, catalogazione, selezione. Accettando una concezione plurale delle intelligenze come capacità di mobilitare il sapere su campi non predeterminati, tutte le discipline, e non solo quelle dell'area classica, non possono che incidere le menti a un livello più alto che non quello delle semplici nozioni: devono puntare a quello della metacognizione. Possiamo così tornare a parlare di omologia tra costruzione dei saperi e costruzione della mente, riandando alla lezione di Aristotele.

Ma perchè tutto questo si traduca in realtà, è *imprescindibile connettere insegnamento ad apprendimento e quest'ultimo a comprensione*. Fu proprio lo Stagirita, con la teoria della scienza dimostrativa², ad occuparsi di come l'insegnamento dovrebbe presentare e impartire la conoscenza attraverso

¹ Cfr. MIUR, *Seminario nazionale sulla licealità classica*, atti, Verona, ottobre 2005.

² Essa riceve diverse formulazioni negli *Analitici Primi*, negli *Analitici Secondi*, nei *Topici*; cfr. G. Cambiano, L. Repici (a cura di), *Aristotele e la conoscenza*, LED, Milano 1993.

modelli formali. Non si tratta, ben inteso, di un insegnamento di primo livello, ma di quello altamente qualificato che si occupa della comprensione. L'*episteme* intesa come comprensione transita dunque per la spiegazione: sono le spiegazioni a far affiorare le regolarità e le connessioni generali che sovrintendono alla comprensione, e che noi concepiamo come rete concettuale intrinseca agli oggetti del conoscere.

Non si può dunque apprendere senza attraversare la dimensione causativa dell'insegnamento: una dimensione che non si situa 'prima' dell'apprendimento, con ottica deterministica, ma che continuamente si salda 'durante' il suo percorso, tanto che si possa parlare di un processo di apprendimento attivo e creativo dell'allievo. A questo punto, il problema non è più solo di tipo epistemologico, ma si fa anche psicologico: e non a caso Jerome Bruner ha efficacemente segnalato come la sfida sia sempre quella di situare la conoscenza nel contesto educativo reale, per far avvenire l'incontro tra due menti, quella di chi insegna e quella dei discenti³. È lì, nella co-costruzione di conoscenze ed esperienze che germina una prospettiva unitaria di azione tra formatore e giovane; perché è in questo crogiuolo che la critica della conoscenza e dell'esperienza si fa, più che pensiero, invenzione.

E' questa attenzione alla qualificazione dell'apprendere ad introdurre in pedagogia la tematica del soggetto e della persona⁴, e a richiamare in didattica l'importanza del **metodo**, in quanto strategia, ai fini dell'apprendimento. Diremo di più: esse rendono imprescindibile una seria politica di valorizzazione della risorsa professionale dei docenti affinché essi, che originariamente sono esperti disciplinari, acquisiscano, con adeguata manutenzione *in itinere*, opportuni saperi professionalizzanti, quali la capacità di rileggere **formativamente** la disciplina, i parametri di verifica e di valutazione, i protocolli dell'agire comunicativo. Solo fatte salve queste esigenze, saremo in grado di riscrivere 'le carte' della scuola, affrancando quest'ultima dalla sua autoreferenzialità.

La figura dell'insegnante conserva dunque un ruolo centrale sempre. Eppur tuttavia tale figura risulta ancora più decisiva nei momenti in cui cambia l'assetto strutturale, l'architettura del sistema scolastico stesso, e più cogenti si fanno le domande di formazione da parte del tessuto sociale. Ecco che gli scenari educativi preludono ai destini di un Paese, dando una lettura pedagogica dei suoi bisogni. Per converso, le riforme risultano inefficaci in assenza di un corpo docente in grado di riportare concretamente la vita delle aule. È lavoro degli insegnanti che viene affidata la stessa comunicabilità del patrimonio culturale, giacché "la cultura che l'insegnamento medio si propone di fornire non deve assomigliare ad un territorio selvaggio e montuoso, le cui vette illuminate dal sole sono separate da abissi profondi e inesplorati. Deve essere un dominio già

³ J. Bruner, *Il significato dell'educazione*, trad. it. Armando, Roma 1971.

⁴ Ricordiamo il *De magistro* di Agostino, un dialogo scritto nel 384, che ha come interlocutore il figlio Adeodato.

civilizzato, le cui province siano collegate da ponti e strade”⁵. La metafora usata da Guido Castelnuovo già ai primi del Novecento chiarisce il valore dell'insegnamento come mediazione culturale, tale da abbattere i muri che separano la scuola dal mondo esterno e, al contempo, dal progresso delle arti e delle scienze; la formazione degli insegnanti va dunque nella direzione di fornire loro adeguate *tèchnai* per costruire quei 'ponti' e quelle 'strade'.

2. Come gli insegnanti si vedono insegnare: fenomenologia della rappresentazione docente

Se si chiede ad un insegnante di raccontare come insegna, egli ci fornirà un resoconto *descrittivo*, magari in forma narrativa, introno alla natura dei fattori agenti in particolari situazioni didattiche, in quale misura essi sono presenti, i legami e le relazioni che li collegano gli uni con gli altri. Oppure ci fornirà un racconto che punti a sottolineare i rapporti tra *efficienza* degli insegnanti e loro caratteristiche personali e di preparazione. O ancora si soffermerà nell'analizzare i rapporti d'interdipendenza tra comportamento dell'insegnante e comportamento degli alunni all'interno della classe. Potrebbe anche insistere sull'analisi del comportamento verbale in classe, sia degli alunni che delle sue reazioni. Ovvero interrogarsi sugli effetti di determinate variabili dei suoi stili di insegnamento sul piano cognitivo e motivazionale degli allievi. O infine potrebbe porre a confronto risultati di apprendimento già avvenuti, cercando di risalire da questi alla qualità dell'insegnamento che li ha prodotti. E di certo quell'insegnante si stupirebbe nello scoprire che ciascuna delle variabili descrittivo-narrative da lui adottate trova traccia negli studi sull'insegnamento e sull'analisi disciplinare che hanno interessato tutto il Novecento.

Una riflessione attenta sulla struttura della sua descrizione-narrazione evidenzerebbe molti limiti di questa fenomenologia "ingenua" e purtuttavia così significativa e ricca.

- Un primo limite è nell'ignorare il problema della propria collocazione di insegnante all'interno di un contesto organizzativo, culturale e sociale più ampio della sua classe. Se è vero che ogni descrizione delle attività della classe che non sia essere collegata alle strutture sociali e alla cultura della società è una descrizione conservativa, l'analisi dell'interazione in classe ha carattere *conservativo* almeno in questo senso.
- Un secondo limite è connesso alla pretesa dell'insegnante di produrre un'analisi descrittiva e oggettiva degli avvenimenti in classe. Con questa pretesa, che pure ha precise giustificazioni, si finisce infatti col restringere inevitabilmente l'area dei fenomeni da descrivere, e quindi, col rendere parziale e riduttiva l'analisi stessa. In sostanza, ciò che si

⁵ G. Castelnuovo, *La scuola nei suoi rapporti colla vita e colla scienza moderna*, atti III congresso "Mathesis", Manuzio, Roma 1913, p. 17.

dimentica è che l'insegnamento è anche un processo cognitivo, mentale. Il modo in cui l'insegnante pone i problemi, il tipo di obiettivi o sotto-obiettivi che egli tenta di raggiungere, le alternative che egli considera per superare gli ostacoli..., sono aspetti dell'insegnamento che sono frequentemente dimenticati, concentrandosi solo su ciò che l'insegnante fa, con esclusione di ciò che egli pensa intorno all'insegnamento, mentre lo fa.

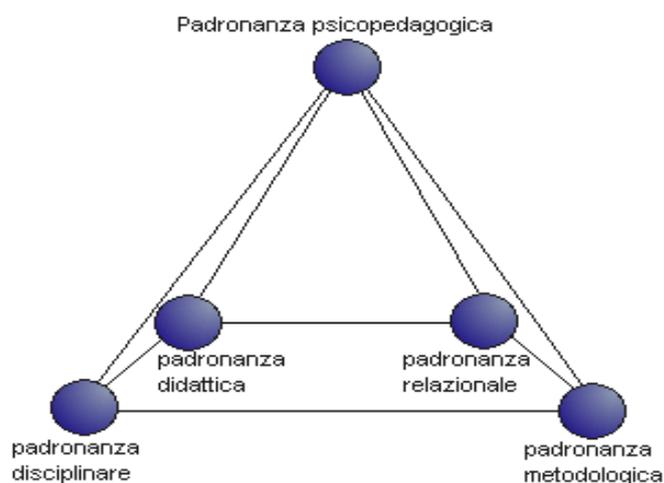
- Un terzo limite, connesso al secondo e al primo, è che tale descrizione ha scarse possibilità di sviluppo riflessivo, il che spiega come ad uno sforzo rilevante di impegno in classe, spesso non corrisponda nello stesso insegnante una proporzionale comprensione della realtà della scuola. Cioè, la descrizione conduce inevitabilmente ad una sovrabbondanza di dati che, in quanto non trovano sistemazione se non negli stessi concetti con cui vengono descritti, finiscono col creare un circolo che impedisce all'analisi di diventare *spiegazione*.

Il terreno della spiegazione scientifica è quello della teoria. Ed un insegnante che non espliciti la teoria dell'istruzione cui consapevolmente si ispira, assume le sembianze di un "apprendista stregone". In realtà una teoria dell'istruzione è piuttosto da intendersi come un insieme di proposizioni enuncianti relazioni tra i valori delle variabili che riguardano per un verso le caratteristiche di chi apprende, e per l'altro le condizioni oggettive alle quali chi apprende è esposto. Per cui accade, come in tutti i casi in cui non si hanno né leggi né teorie da utilizzare, che si sappia che determinati metodi portano a determinati effetti; ma non sapendo *perché* ciò avviene, non si sappia neppure che cosa dà a tali metodi tali poteri, cioè, quali variabili assicurano che gli effetti che si producono in una situazione si ripetano in situazioni diverse.⁶

⁶ Appena una quindicina d'anni fa, Merrill e Boutwell lamentavano che l'organizzazione dell'istruzione fosse «ancora affidata all'intuizione, al folklore e all'esperienza», piuttosto che ad un «lavoro di teorizzazione dei compiti e delle variabili connessi all'atto dell'educare». La mancanza di un'avanzata teorizzazione nel campo dell'istruzione appariva evidente soprattutto in questi due fatti. «Primo, le ricerche sui processi d'istruzione troppo spesso trascurano la complessità del processo, con ciò aumentando la probabilità di scoperte di scarso valore e diminuendo la probabilità di contributi sostanziali per l'elaborazione di una teoria. Secondo, il linguaggio usato per elaborare tale teoria è piuttosto impreciso». Il Campell e lo Stanley elencano ben dodici fattori che a loro giudizio viziano la validità delle diverse metodologie e sperimentazioni in campo educativo, e quattro di queste condividono il comune limite di restringere il raggio di generalizzabilità delle conclusioni e delle scoperte empiriche. Il Siegel aggiunse a questi fattori la difficoltà di ottenere l'indipendenza e la omogeneità delle condizioni di istruzione. «Di solito, egli dice, i procedimenti didattici sono indicati superficialmente come "lettura", "televisivo", "studio indipendente" o "convenzionale", e sono trattati come se fossero variabili indipendenti uniformi. L'ambiente scolastico "convenzionale" differisce da un altro, per esempio, quanto a numero di studenti iscritti, quantità e genere di interazione verbale permessa o incoraggiata dall'insegnante, e simili, come anche quanto a caratteristiche fisiche quali lo spazio e l'ora in cui la classe è chiamata. Pertanto, il designare la classe come "convenzionale" e usare questo gruppo come controllo... è come riporre fiducia su

L'insegnante vien così a trovarsi all'interno di un cerchio di gesso: in breve un circolo vizioso; da un lato, la sua attenzione alla *effectiveness* gli sembra l'unica base per individuare le variabili da inserire nell'organizzazione del suo insegnamento, e dall'altro, egli è costretto a riconoscere che senza una teoria dell'istruzione non gli è possibile individuare e spiegare alcuna reale efficacia alla sua azione

FIG. 1 - Il modello positivo di *effectiveness* del docente



indicazioni di tipo grossolano». Su questo punto insistono anche Rosenkranz e Biddle quando cercano di spiegare perché, nonostante gli sforzi fatti per individuare le variabili da cui dipende l'ottimizzazione dei processi didattici, i risultati non corrispondono all'entità di questi sforzi. La ragione è che la ricerca delle variabili è condotta prima, e quindi, al di fuori di una «valida teoria dell'istruzione».