

Per una scuola dalle esperienze ottimali

Antonio Calvani

Università degli Studi di Firenze

Abstract

Nel contesto didattico due principali spostamenti diventano necessari: rendere coerenti e ben strutturate le progressioni degli apprendimenti con obiettivi definiti chiaramente da un lato e introdurre alcune esperienze di apprendimento intenso e coinvolgente dall'altro. Molte ricerche e meta-analisi mostrano come le strategie d'insegnamento più efficaci siano quelle in ambito Direct/Explicit Instruction, che implica una guida diretta ed una didattica strutturata. A queste vanno poi aggiunti momenti di apprendimento coinvolgente per attuare esperienze formative ottimali.

Parole chiave: strategie efficaci, Direct Instruction, apprendimento coinvolgente

Summary

In the educational context two main shiftings become necessary: on one side making learning progress consistent and well organized through clearly defined aims and, on the other, introducing deep and engaging learning experiences. A lot of researches and meta-analysis show that the most efficient learning strategies are those belonging to the Direct/Explicit Instruction approach which implies a direct guide and a structured teaching model. On the other side engaging learning conditions must be added to realize optimal training experiences.

Keywords: successful strategies, Direct Instruction, engaging learning

È ormai un vezzo diffuso intervenire sulla scuola e dare ricette. Mi sia allora permesso di aggiungere.. l'ennesima ricetta a cui si darà il valore che si vorrà. Cercherò di mostrare il ragionamento su cui si fonda con una necessaria premessa, quella della limitazione dell'ambito in cui mi pongo, vale a dire, quello della didattica, che è ciò di cui mi occupo.

Alla domanda quali sono le cose principali che la scuola sul piano didattico dovrebbe fare, dal mio punto di vista, risponderò così. Occorre operare contemporaneamente due spostamenti, di segno contrario l'uno rispetto all'altro:

- da un lato, rendere regolari, coerenti e ben strutturate, le progressioni degli apprendimenti curricolari orientandole ad obiettivi chiaramente definiti e controllabili;
- dall'altro, introdurre alcune (ma solo alcune..) esperienze di apprendimento intenso, coinvolgente, capaci di far vivere in profondità e assaporare interiormente il piacere della conoscenza e della scoperta.

La mancanza di questa chiara focalizzazione/contrapposizione è il fattore principale che incide nello scarso rendimento della scuola italiana: le esperienze scolastiche si mantengono così in una melma indistinta caratterizzata da una sorta di ricerca ossessiva per esperienze che dovrebbero essere motivanti (identificando banalmente la motivazione con ciò che superficialmente piace all'alunno o che questi preferisce); la didattica da un lato non garantisce una razionale strutturazione degli apprendimenti curricolari – che a suo modo, la scuola tradizionale garantiva attraverso le prescrizioni dei programmi – dall'altro non produce coinvolgimento emotivo vero e proprio, capace di favorire effettive motivazioni personali.

Impegnarsi in primo luogo nella strutturazione coerente, paziente e sistematica dei contenuti, ovvero «nella scuola non sempre è domenica»

Lucio Lombardo Radice, uno dei migliori scienziati e pedagogisti che abbia dedicato la propria vita alla riflessione sul nesso tra ricerca e didattica, era solito ripetere: «Nella scuola non sempre è domenica». Con ciò voleva ricordare che l'educazione richiede comunque grande pazienza, perseveranza, dedizione, e anche ripetitività e tolleranza della noia; la scuola è fatta altresì di toni grigi, routine, esercizi; senza questa consapevolezza si va poco lontano, tanto meno si può pretendere di portare le nuove generazioni a qualche avanzamento serio nel campo scientifico. Questa frase mi riecheggia in mente, dinanzi alla lettura del monumentale lavoro di Hattie (2009), un lavoro che tira le fila su ciò che si sa sulle azioni o strategie didattiche che funzionano meglio a scopo di apprendimento scolastico; ci si avvale di meta-analisi, che è in buona sostanza la risultante del lavoro comparativo di più ricerche sperimentali, anche diverse decine; qui si analizzano e sintetizzano oltre 800 meta-analisi per un totale complessivo di oltre 50.000 ricerche coinvolte.

Ebbene, che cosa viene fuori da questo eccezionale lavoro? Che le strategie di insegnamento che risultano nettamente più efficaci sono quelle che si riportano nell'ambito della cosiddetta Direct/Explicit Instruction, un approccio in cui, in pratica, gli insegnanti sanno bene cosa vogliono insegnare, hanno obiettivi chiari, li fanno

comprendere subito agli alunni, si allacciano alle preconcoscenze, fanno ben vedere cosa gli alunni devono imparare, hanno un forte senso della coerenza esistente tra gli elementi che insegnano, presentano i contenuti in modo estremamente chiaro e semplice, fanno fare molta pratica guidata, usano continuamente feed-back e valutazione formativa, ritornano più volte sugli stessi apprendimenti a distanza di tempo variando opportunamente i termini e la complessità degli esercizi-problemi da affrontare.

Si tratta di approcci che dagli anni Settanta, in particolare, attraverso gli studi di Barak Rosenshine, hanno trovato sempre più sostanziali conferme, su cui converge oggi anche la ricerca teorica in ambito Instructional Design¹.

Si avrà l'impressione che queste siano le caratteristiche dell'insegnamento tradizionale, a cui si lega passività, mnemonismo, ripetitività, noia. Si dovrebbe ritornare a questo tipo di insegnamento? Non è così. L'insegnamento tradizionale – ovviamente si può discutere su cosa si possa intendere con questa generica espressione – era per lo più un insegnamento in cui il docente parlava molto (si pensi alle tradizionali lezioni ex cathedra), interagendo assai poco (sostanzialmente solo nei momenti della valutazione finale) con l'alunno: è un docente che si disinteressa, di fatto, di quanto questi comprenda e assimili in itinere.

La Direct/Explicit Instruction, nelle sue diverse varianti è tutt'altro che passivizzante e centra la sua attenzione sull'interazione. Il punto fondamentale, se vogliamo migliorare la qualità degli apprendimenti scolastici, è pertanto attuare una didattica razionalmente strutturata, ed estremamente coerente nei contenuti da apprendere, in cui si mette l'alunno in condizione di svolgere attività cognitiva via via più complessa con un forte rispetto l'allievo e di suoi errori, con un feed-back continuo da parte dell'insegnante ma anche dell'allievo verso l'insegnante: è ciò che Hattie riassume nell'idea di rendere l'apprendimento «visibile».

Coloro che criticano, o come spesso accade rifiutano in via di principio, di confrontarsi con osservazioni come quelle sopra riportate, in genere si rifugiano nell'ambito delle «emozioni» o più in generale delle «motivazioni» di cui la didattica come sopra esposta non terrebbe conto. Altre mitologie dei nostri tempi, quelle delle emozioni-motivazioni. Bandura ha dimostrato in ricerche che lo hanno impegnato per tutta la sua vita, che la motivazione è strettamente legata all'autoefficacia e al rendersi conto che si apprende: mettete in primo luogo un alunno in condizione di imparare, rendetelo consapevole che egli impara e può conseguire standard che lui stesso valuta importanti e vedrete che la sua motivazione aumenta.

Altri aggiungono: questo va contro gli orientamenti del costruttivismo, di cui tanto si è parlato in questi anni. Anche qui bisogna fare attenzione. Se sul piano delle teorie dell'apprendimento, come dice Mayer, non si può che essere tutti «costruttivisti» – nel senso che l'apprendimento non può che essere concepito come un processo cognitivamente ed emotivamente attivo – non si dovrebbe identificare ingenuamente il costruttivismo con la riduzione della guida istruttiva, insomma con il vecchio laissez faire che ricorda certe ingenuità della scuola attivistica, aspetto questo che è oggi oggetto di un

¹ Ho trattato questi aspetti in *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Carocci 2011. Gli stessi principi, con alcune regolazioni diverse, si applicano alla didattica speciale (si veda A. Calvani, *Principi dell'istruzione e bisogni speciali*, in corso di stampa Erickson)

vasto e rinnovato dibattito che ha portato appunto a mettere in risalto le ambiguità e i punti critici interni al costruttivismo stesso (si veda Tobias e Duffy, 2009).

..ma per fortuna c'è anche la domenica

Ed ecco però il secondo punto. Se tutto quanto sopra detto dovrebbe essere la preoccupazione principale di ogni insegnante, di ogni decisore scolastico o istituzione preposta alla formazione e gestione educativa, rimane anche lecito sottolineare la necessità di introdurre nella scuola qualche momento diverso, volto a trasmettere quel quid che in ogni caso, nella routine di una didattica ben strutturata, viene a mancare: un'impressione forte, un'emozione davvero coinvolgente, qualcosa che generi profondo e intenso entusiasmo.

Se ciascuno di noi si chiede quali sono stati i momenti del proprio percorso scolastico che hanno inciso nella propria scelta professionale, siamo indotti a ricercare alcune esperienze o figure di educatori, che, in qualche modo, hanno lasciato un imprinting particolare dentro di noi; viene alla mente qualche momento o esperienza emotivamente forte; in una forma forse ingenerosa verso gli educatori che hanno sostenuto il peso degli insegnamenti più routinari, siamo indotti a dare risalto a quei momenti particolari che si collocano fuori della routine..

Un riferimento teorico ci viene dal lavoro di Csikszentmihalyi (1992) che descrive le caratteristiche di una situazione di flusso ottimale, una condizione di effettiva felicità per l'essere umano: essa è caratterizzata da un equilibrio di tensione e piacere; il soggetto è impegnato in una attività coinvolgente, sprofonda in essa, perde la sensazione del tempo, immerso in un fluire appagante e creativo. Molti educatori hanno riflettuto se e come questo concetto di flusso ottimale possa trovare realizzazioni anche nella scuola e anche Bruner ha più volte richiamato l'attenzione sul fatto che si debba riuscire a introdurre condizioni di questo tipo. Ma si trovano queste esperienze che potremmo chiamare ottimali? Non è facile; bisogna anche subito schermarsi dalla ridda di progetti e pratiche che in modo autoreferenziale si autoqualificano buone, ottime, eccellenti.

Un'esperienza ottimale dovrebbe soddisfare alcuni requisiti minimi; dovrebbe implicare:

- un carattere di vita vissuta, in cui la ricerca diventa dimensione di vita;
- un forte legame tra teoria e pratica con profondo coinvolgimento e revisione degli schemi di senso comune;
- un reale empowerment emotivo cognitivo e metacognitivo nei soggetti coinvolti. Questi si devono rendere conto di attraversare un'esperienza di significativo cambiamento;
- una completa trasparenza del processo; le fasi, gli obiettivi, il percorso, tutto deve essere chiaramente esplicitato e riproducibile;
- l'evidenza dei risultati (sia sui soggetti, sia sul contesto): deve accompagnarsi dunque a strumenti di accertamento non soggettivi sui cambiamenti effettuati.

La creazione di momenti del genere richiedono una preparazione assai più accurata della gestione della lezione ordinaria; conviene che gli insegnanti siano avviati in tale direzione con opportuna preparazione e gradualità.

In questo lavoro ci siamo messi su questa strada, con l'intento di raccogliarli. Sono stati scelti due riferimenti che proponiamo come benchmark, uno nella scuola, quello sulla divulgazione della teoria scientifica del caos e uno esterno alla scuola, un'iniziativa di avvicinamento dei giovani alla ricerca scientifica interdisciplinare.

Esistono nel contesto italiano altre esperienze analoghe? Form@re è ben lieta di selezionarle, discuterle, proporle ai lettori.

Bibliografia

Csikszentmihalyi M. (1992), *Flow, The Psychology of Happiness*, Rider, London.

Hattie J. (2009), *Visible Learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London-New York: Routledge.

Tobias S. e Duffy T.M. (2009), *Constructivist theory applied to instruction: Success or failure?* New York, NY: Taylor & Francis.