

Il metodo di insegnamento: una scelta ineludibile

Enrico Bottero

www.enricobottero.com

In questo documento mi occuperò di un tema specifico, quello dei metodi e delle situazioni con cui l'insegnante organizza e conduce in aula la trasmissione/elaborazione delle conoscenze. Naturalmente lavorare sui metodi richiede che si proceda anche alla definizione degli obiettivi, ad una specifica organizzazione dell'attività, a prevedere il momento della valutazione, ecc. Su questi passaggi, a cui la scelta del dispositivo è inevitabilmente legata, rinvio ad altri documenti presenti nella sezione "Strumenti per la formazione" del sito www.enricobottero.com). Qui di seguito presento alcuni modelli di metodi di insegnamento. Ciascuno di essi, come vedremo, ha una sua logica precisa e presenta sia dei limiti che dei vantaggi.

1. Il metodo trasmissivo

Il primo modello, ancor oggi molto diffuso, in particolare nella scuola secondaria superiore, è quello trasmissivo. I suoi sostenitori partono dal punto di vista secondo cui la conoscenza sarebbe un contenuto, un oggetto che è necessario trasferire nella mente dell'allievo. L'apprendimento si muoverebbe dunque secondo lo schema spiegazione/ricezione. Ai primi due momenti fa seguito l'applicazione, che consiste in esercitazioni orali o scritte finalizzate a verificare l'avvenuto apprendimento. Se l'insegnante è in grado di spiegare con chiarezza e con la dovuta progressione, la conoscenza dovrebbe essere trasmessa e, dunque, radicarsi nella memoria dell'allievo. L'insuccesso, quando si verifica, appartiene alla responsabilità dell'allievo, il quale non avrebbe manifestato il giusto impegno e messo in campo le necessarie attitudini.

Questo modello, com'è evidente, presenta molti limiti, anche se è molto comodo e pratico. L'allievo non è messo in condizione di costruire la conoscenza che gli viene proposta. La comprensione, infatti, non è prevista come obiettivo ma viene demandata all'atto individuale dell'allievo. Il metodo espositivo può essere efficace solo nel caso in cui gli allievi siano molto motivati, possiedano strutture cognitive prossime a quelle dell'insegnante e le conoscenze di base relative al campo d'indagine considerato. Si può dunque affermare che un tale metodo può essere utilizzato solo in certi casi e momenti. Non può essere certamente generalizzato perché le condizioni precedenti non sono presenti sempre e in tutti gli allievi (al contrario, è più frequente che non sia così). Ciò vale soprattutto oggi che anche la scuola superiore è diventata, giustamente, scuola di massa. Insistere ostinatamente ed eccessivamente su questo metodo può avere come unico effetto l'esclusione di molti allievi dal percorso di apprendimento.

2. La pedagogia per obiettivi

Negli ultimi due secoli, in particolare nel Novecento, la pedagogia ha cercato di elaborare modelli per superare le difficoltà legate all'applicazione del metodo trasmissivo e garantire così il più possibile l'apprendimento da parte di tutti gli allievi. Un modello molto forte ed attraente per la sua praticità è la pedagogia per obiettivi, introdotta da Burrhus Skinner negli anni '50 del secolo scorso. I suoi presupposti sono due. Il primo è che l'azione didattica deve essere finalistica. Per questo essa

deve essere centrata su un obiettivo di apprendimento da far raggiungere all'allievo. Non è sufficiente dunque una buona lezione fatta dall'insegnante. E' necessario raggiungere un risultato con l'allievo. Il secondo presupposto riguarda il concetto di apprendimento. L'apprendimento, secondo i sostenitori della pedagogia per obiettivi, non fa riferimento a concetti o strutture mentali ma semplicemente a un comportamento. Le strutture mentali sono una scatola nera (*black box*) a cui non è possibile accedere. Dunque sarebbe più realista limitarsi a ciò su cui si può realmente agire e che può essere agevolmente osservato: il comportamento. Questo è il modello che ha ispirato l'istruzione programmata negli anni '50, la pedagogia per obiettivi e in parte l'attuale didattica delle competenze. Per ottenere l'obiettivo l'insegnante deve prevedere in anticipo gli obiettivi da raggiungere. Gli obiettivi, espressi attraverso un'azione (sa distinguere, sa riconoscere, ecc.), devono essere molto specifici e sezionati in molteplici sotto-obiettivi. Al raggiungimento dell'obiettivo segue una ricompensa (rinforzo positivo). A chi non lo raggiunge viene proposto un percorso di recupero.

Questo modello mantiene ancor oggi una sua attualità per quanto riguarda un suo aspetto specifico, di forte innovazione rispetto al metodo trasmissivo. Si vincola infatti l'insegnante a centrare la sua azione non sul proprio discorso ma sull'allievo e sul suo apprendimento. Si afferma cioè che la didattica non può essere centrata sull'insegnamento ma deve consapevolmente mirare all'apprendimento. Dunque è necessario programmare gli obiettivi da raggiungere con gli allievi e valutare in conclusione l'efficacia dell'azione didattica. Programmazione e valutazione, i due cardini della pedagogia per obiettivi, restano ancor oggi i punti fermi di ogni buona azione didattica, qualunque sia la prospettiva adottata.

Il limite di questo metodo sta nella sua concezione dell'apprendimento. In realtà solo alcune forme di apprendimento si collocano a livello di semplici comportamenti. Il modello della pedagogia per obiettivi, di chiara derivazione comportamentista, può rivelarsi utile se si vuol far acquisire semplici abilità. Non è un caso che la sua efficacia si sia registrata soprattutto nelle discipline tecniche e professionali. Resta il fatto che l'apprendimento (e dunque l'obiettivo), nel suo senso più alto, è mentale. Se si fa riferimento alla psicologia piagetiana, ad esempio, si potrebbe dire che, nella sua essenza, è una riorganizzazione cognitiva che nasce dalla risposta a problemi. Dunque il comportamento osservabile non è quasi mai l'obiettivo ma, tutt'al più, un semplice indicatore del suo raggiungimento.

3. Didattica per progetti o della scoperta

Agli antipodi di tutti i metodi trasmissivi si colloca la didattica per progetti. E' il modello delle scuole attive e che oggi si potrebbe definire genericamente "costruttivista". L'apprendimento è un processo naturale che l'allievo, e solo lui, può raggiungere. Se il percorso di apprendimento non ha senso per l'allievo è del tutto inutile ogni azione didattica. Di qui la necessità di finalizzare la situazione didattica, ovvero far sì che l'allievo veda la finalità nell'azione che va ad intraprendere. L'insegnante è chiamato a mobilitare gli allievi (a gruppi o individualmente) su un progetto (preparare uno spettacolo, scrivere un testo, preparare un'esposizione, ecc.). Il progetto può anche essere intellettuale, come risolvere un problema matematico, lavorare su testi, ecc. E' necessario che l'attività non sia fine a se stessa, che gli allievi siano motivati a svolgerla, meglio ancora, siano loro stessi a sceglierla. In questo caso l'obiettivo di apprendimento non viene direttamente ricercato. Esso costituirebbe un risultato "indiretto" del progetto. Gli allievi, infatti, durante il percorso, acquisiscono attitudini, imparano a ragionare, ad "apprendere ad apprendere". Le specifiche conoscenze disciplinari (saper calcolare, conoscere il funzionamento della lingua, conoscere gli avvenimenti storici, ecc.) sono delle semplici conseguenze di queste attitudini metacognitive che l'azione progettuale promuoverebbe. Il postulato da cui si parte è che l'allievo, se messo nelle condizioni giuste, è in grado di agire come lo scienziato o il ricercatore e pervenire da solo a ragionare e formalizzare. I più noti esempi storici di questo modello sono il "metodo per

progetti” di W.H.Kilpatrick (che fa riferimento al pragmatismo di John Dewey) e, in parte, le “tecniche” Freinet.

Un aspetto positivo di questo modello sta nel fatto che l’azione didattica è finalizzata e l’allievo è coinvolto direttamente nella costruzione della conoscenza. Tuttavia anche qui non mancano i limiti. L’azione didattica è finalizzata per l’allievo ma non lo è esplicitamente per l’insegnante. Non si prevede infatti una rigorosa valutazione degli obiettivi di apprendimento. A ciò si aggiunga che, a ben vedere, gli allievi coinvolti in un progetto sono indotti a operare secondo una *logica di efficacia* (realizzare il progetto), il che non implica necessariamente un apprendimento. Lo scopo perseguito dagli allievi è “fare il compito”, non giungere a una *comprensione*, secondo la norma comune “maggior risultato col minimo sforzo”. Quindi, in assenza di un’azione più incisiva e mirata da parte dell’insegnante, non è garantita l’efficacia dell’apprendimento. Si rischia di limitare l’attività al raggiungimento di abilità (necessarie a realizzare il progetto) senza aver acquisito nuove conoscenze e competenze, quelle che proprio la scuola è chiamata a promuovere. Un altro limite è la sottovalutazione della specificità dei saperi scolastici. Ciascuna disciplina insegnata a scuola occupa uno specifico campo di sapere con concetti e linguaggi. Una corretta azione didattica deve dunque farsi carico del rapporto tra struttura mentale dell’allievo e struttura concettuale della disciplina (Bruner).

4. Didattica per problemi

A partire da quest’ultima critica ai metodi attivi si è giunti ad un nuovo modello, la didattica per problemi. Si mantiene valida la necessità di coinvolgere direttamente l’allievo nel processo di apprendimento, come vogliono i metodi attivi, ma a due condizioni: 1. tener conto della specificità della disciplina o materia da acquisire nella scuola (e quindi della necessità di giungere ad apprendimenti formali); 2. tener conto della necessità di orientare in modo più incisivo l’allievo all’apprendimento valutando poi in sede finale l’efficacia dell’intervento. In caso contrario l’apprendimento, indubbiamente la soluzione più costosa per l’allievo, sarebbe facilmente evitato.

Gli insegnanti costruiscono una programmazione annuale per obiettivi. Può trattarsi di diversi tipi di obiettivi (informativi, pratici (abilità), concettuali, metacognitivi). La tendenza, comunque, è qui di far prevalere quelli concettuali perché i concetti costituiscono il nucleo dei saperi disciplinari. Al momento di preparare una sequenza di apprendimento l’insegnante individua dunque un obiettivo esplicitamente cognitivo, un concetto, una nozione, scelto tra i contenuti chiave della programmazione di livello più generale. Questo concetto, una volta declinato in termini di competenze, diventa un obiettivo. Si costruisce quindi la situazione didattica (materiali, strumenti, ecc.) e si definiscono le consegne. Nello specifico, nel caso della didattica per problemi si propone una situazione in cui agli allievi siano impegnati in un’attività in forma di problema (finalizzazione, motivazione) la cui soluzione richiede il superamento di un ostacolo cognitivo. Per questa ragione si parla dunque di *situazione-ostacolo*. Naturalmente si deve trattare di un vero e proprio ostacolo. Gli allievi non devono essere in grado di superarlo meccanicamente ma solo attraverso uno sforzo di comprensione. La questione che si pone agli insegnanti è dunque la seguente: che cos’è in ogni specifico disciplinare un’ostacolo superabile, ovvero un ostacolo reale e impegnativo, dunque interessante, ma abbastanza calibrato da permettere agli allievi di giungere ad una soluzione? I sostenitori di questo metodo confidano che gli allievi siano interessati a vere sfide intellettuali. La monotonia di attività ripetitive, dunque più facili, sarebbe rischiosa sia per gli allievi che per gli insegnanti.

L’aspetto positivo di questo modello sta nel fatto che si promuove un reale apprendimento di concetti. Inoltre, in analogia con la ricerca scientifica, il sapere viene subito presentato sotto forma di competenza. Si tiene conto, insomma, sia dell’esigenza che l’allievo dia un senso al proprio percorso, sia che egli giunga a formalizzare una conoscenza e una competenza ad essa correlata. Infine, la pratica delle *situazioni-ostacolo* permette agli allievi di abituarsi a gestire compiti la cui

soluzione non è a portata di mano. E' ciò che succede nella realtà, dunque è bene prepararsi già nella scuola.

Non mancano naturalmente anche qui i limiti. In primo luogo, la costruzione di *situazioni* – *problema* con la presenza di ostacoli cognitivi è possibile ma non sempre facile al di fuori dell'ambito logico matematico e scientifico. Inoltre, una volta acquisito un concetto nuovo, si rende comunque necessaria una *stabilizzazione* del sapere acquisito (definizioni, regole, esercitazioni). Nello stesso tempo un obiettivo importante è quello dell'acquisizione di un metodo. Dunque la didattica per problemi con le *situazioni* – *ostacolo* è uno dei metodi da utilizzare, non certamente l'unico nella pratica didattica.

5. Non c'è un metodo universale

Da quanto detto fin qui appare chiaro che non esiste un modello di metodo di insegnamento valido sempre e in ogni situazione, cioè capace di dare una risposta a tutti gli obiettivi contemporaneamente. E' necessario dunque scegliere consapevolmente e tenendo conto di molti fattori. Ne elenchiamo alcuni: la necessità di fare in modo che gli allievi diano un senso alla loro attività a scuola, di giungere ad un sapere formalizzato (compito specifico della scuola), l'importanza dei tempi e della loro organizzazione, delle conoscenze spontanee degli allievi e delle loro aspettative, dei diversi livelli di conoscenza/competenza da perseguire (nozioni, abilità strumentali, concetti, metodi, competenze complesse, ecc., a partire dai programmi scolastici del proprio Paese). La diversità di questi ultimi fa sì che l'insegnante debba decidere di volta in volta l'obiettivo cui dare la priorità e quindi il metodo migliore per raggiungerlo.

In senso più generale, in ogni caso, non si possono dimenticare (v. Meirieu, *Apprendre, oui...mais comment*, 165-166): la qualità del progetto etico che ispira il metodo (che tipo di soggetto si vorrebbe contribuire a formare), la sua conformità, o almeno la non contraddizione, con i contributi delle scienze umane (ciò che si sa del soggetto com'è), la fecondità e l'efficacia delle sue pratiche (ciò che si può fare perché il soggetto divenga ciò che si vorrebbe che fosse). Queste ultime indicazioni non vanno equivocate. L'insegnante non è certamente una sorta di manipolatore che agisce per formare soggetti secondo i suoi desideri e aspirazioni. Egli, semplicemente, non può rinunciare all'esigenza di educabilità, un'esigenza che trova il suo limite naturale nel riconoscimento dell'altro, della sua libertà. Di fronte a questa sfida si impongono scelte etiche e personali sul soggetto che si vorrebbe contribuire a formare interrogandosi sempre sulle proprie responsabilità, sulle proprie competenze, sulle proprie azioni e sui vincoli del contesto. Ignorare la necessità di queste scelte, che sono al centro della professione docente, non fa che renderle inconsapevoli, perciò incontrollate e pericolose. La deriva manipolatoria dell'educatore si può celare sia dietro l'affermazione dell'esigenza assoluta di controllo e di razionalizzazione dei processi educativi (l'educazione come una scienza neutrale) sia in un'azione scopertamente coinvolgente e seduttiva.

Deve essere sempre chiaro che la realtà è complessa e contraddittoria. La questione, dunque, è cercare il compromesso più accettabile nella situazione reale in cui si opera in quel momento. In generale, non può essere escluso il metodo trasmissivo, in assoluto il meno accettabile perché propone all'allievo un sapere preconfezionato e non lo impegna nell'apprendimento. Il suo fascino resta ancora intatto, perché questo metodo è legittimato più di altri dalla tradizione. L'importante è che il metodo trasmissivo non sia esclusivo e, direi, neppure prevalente. E' giusto che gli allievi possano vivere più spesso possibile un'esperienza autonoma di costruzione del sapere attraverso una didattica per progetti o per problemi, la prima quando si mira ad un sapere pratico o ad acquisire attitudini generali, la seconda quando si mira ad una vera e propria ristrutturazione cognitiva (nuovi concetti). In altri momenti, ad esempio in fase di rielaborazione finale, il sapere potrà essere presentato in forma compiuta (trasmissione), in altri ancora gli allievi saranno impegnati in esercitazioni per acquisire abilità di base, pratiche e cognitive. Non resta ora che

verificare cosa significa l'utilizzo di ciascuno di questi metodi nei diversi ambiti disciplinari o nei campi di esperienza. Mi fermo dunque qui, limitandomi a ricordare che, in ogni caso, la pedagogia per obiettivi, intesa come ispirazione generale (orientamento all'obiettivo di apprendimento, che deve essere ben chiaro all'insegnante) e non nella sua versione di matrice comportamentista, è il terreno comune di lavoro qualunque sia il metodo utilizzato.

Bibliografia minima

Enrico Bottero, *Il metodo di insegnamento*, Franco Angeli, Milano, 2007.

Philippe Meirieu, *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Franco Angeli, Milano, 2015.

Philippe Meirieu, *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*, Aracne, Roma, 2018.

Alain Dalongeville, Michel Huber, *Se former par les situations problèmes: des destabilisations constructives*, Lyon, Chronique sociale, 1999.

Gerard De Vecchi, *Faire Vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette, Paris, 2015

Philippe Meirieu, *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, ESF, Paris, 2009.

Philippe Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment*, ESF, Paris, 2009.

Jean Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, ESF, Paris, 2010.