



Costruttivismo o istruttivismo. Una questione eterna mai risolta?

Antonio Calvani

Università degli Studi di Firenze
antonio@calvani.it

Un breve richiamo al passato. Nel contesto di un più generale clima improntato all'antiautoritarismo, in Italia a cavallo tra gli anni '60 e '70 si diffonde una metodologia innovativa, il "metodo della ricerca", la proposta di un impianto didattico in netta contrapposizione al metodo lezione: si sostiene che, alla stregua dei ricercatori, gli alunni devono partire da ipotesi, definire strumenti, acquisire ed elaborare dati, verificare le ipotesi; tra modo della ricerca e modo dell'apprendimento esiste sostanziale congruenza; nel giro di qualche anno questo modello entra in gran parte delle scuole del paese, coinvolge associazioni educative e condiziona sensibilmente la formazione dei docenti, finché, abbastanza rapidamente, intorno alla metà degli anni '70 questo riferimento perde la sua rilevanza sino quasi a dissolversi; nuovi richiami cominciano a brillare sulla scena delle didattiche; termini come curriculum, obiettivi didattici, programmazione, prendono il campo.

E' solo un esempio di una continua altalenante oscillazione che nella storia della didattica caratterizza la disputa tra i quadri contrapposti dell'"istruzione" e della "costruzione"; una fase precedente si era già manifestata con la scuola attiva, mentre metodi e tecniche di taglio attivistico tornano oggi in auge all'interno del cosiddetto costruttivismo socio-culturale.

Esiste una evidenza dimostrabile circa la questione istruttivismo vs costruttivismo? E' lecito ricercare tale evidenza? E, in ogni caso che ruolo può svolgere

la ricerca a questo riguardo?

Consideriamo a mo' di esempio due lavori sistematici che intendono fare il punto su questo problema. Il primo lavoro su cui suggeriamo di soffermarsi è quello di M. Joel (*Where is the evidence that active learning works?* Adv. Physiol. Educ. 2006, 30-159-167), un autore che sostiene che alla luce dei dati di cui attualmente disponiamo risulta che l'active learning, quanto meno nella didattica scientifica, funziona meglio di altri metodi più passivi. Definendo l'active learning come equivalente ad una serie di tecniche diffuse (istruzione centrata sullo studente, problem based learning, inquiry learning, cooperative/collaborative learning) contrapponibili ad un insegnamento "centrato sul docente" egli mostra, sulla base di una vasta comparazione di studi, come in un ambiente di apprendimento attivo in cui gli alunni sono coinvolti attivamente e coscientemente nel produrre, testare i modelli, costruire e ricostruire conoscenza, si abbiano più probabilità di conseguire apprendimento significativo.

Spostiamoci però su un altro lavoro, quello di P. Kirschner et al. (*Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching*, Educational Psychologist, 41(2), 2006, 75-86). Qui gli autori partono da un modello cognitivistico del funzionamento della mente che dà molta rilevanza al sovraccarico cognitivo. Anche questo lavoro chiama a supporto molteplici fonti: qui si dimostra come i modelli che riducono la funzione istruttiva, cioè che guidano meno l'allievo funzionino peggio di quelli istruttivistici. Gli autori adducono una debordante mole di dati per mostrare la sostanziale non funzionalità degli approcci costruttivistici che, a dispetto del fascino che esercitano attualmente, incorrono nel rischio di provocare dispersione cognitiva e conseguente frustrazione, mantenere le misconceptions originarie negli allievi, oltre che allungare i tempi di apprendimento.

Inoltre è a loro giudizio del tutto fuorviante identificare, come fanno certi disciplinaristi, l'apprendimento con la metodologia di ricerca specifica della disciplina; il modo in cui l'esperto lavora non è lo stesso in cui l'allievo apprende in quell'area; identificare le due cose è causa di un pernicioso equivoco. Gli autori trovano poi bizzarro il fatto che in ogni generazione, a partire dagli anni '50 in poi, in varie ondate, riappaiano sotto insegne lievemente diverse i sostenitori della "minima guida istruttiva", ogni volta inconsapevoli del fallimento dell'approccio nella fase precedente.

Dunque abbiamo due lavori che avvalendosi di analisi documentarie di vasto respiro, entrambi all'insegna dell'evidenza, pervengono a conclusioni di segno diverso.

Che due orientamenti pur basati su ampia valutazione di dati empirici, possano arrivare a conclusioni di segno diverso, non dovrebbe meravigliare: il dominio esaminato è in sé estremamente vasto e complesso e del resto lo stes-

so concetto di evidenza, a cui sempre più ci si appella, non va inteso come la chiave risolutiva capace di condurre a soluzioni incontrovertibili; non esiste - o esiste come punto limite - una evidenza univoca come dato oggettivo, al di fuori di una qualche cornice teorica e presupposizione generale di riferimento.

Quello che è interessante per gli scopi della ricerca e della prassi didattica è che entrambi gli orientamenti, cercando di esplicitare la complessa gamma delle possibilità in gioco, al di là delle assunzioni di partenza, adducono argomentazioni criticamente documentate, dall'una e dall'altra parte, che aiutano il lettore a pervenire ad una comprensione complessivamente più articolata delle possibilità in gioco.

In un caso come questo tuttavia non è impossibile neanche trovare una ricomposizione a livello più alto su alcuni degli aspetti sottesi. Joel, che evidenzia l'efficacia dei metodi attivi, sottolinea anche che questi non si mettono comunque in moto spontaneamente, lasciando capire che presuppongono una predisposizione accurata dell'ambiente ed una particolare preparazione dei docenti; un'applicazione semplicistica di queste metodologie è dunque destinata al fallimento. Kirschner e gli altri, che criticano gli approcci costruttivistici in genere, riconoscono che mentre questi rimangono sconsigliabili in fase iniziale, potrebbero avere maggiore valore man mano che aumenta l'expertise dell'allievo: un principio sovraordinato ad entrambe le ricerche è quello dell'“effetto contrario dell'expertise”, principio secondo cui una guida istruttiva è tanto più necessaria quanto più gli allievi sono novizi, hanno minore conoscenza del dominio in questione, e minore capacità metacognitiva.

In ogni caso la comparazione e il confronto critico tra argomentazioni di segno opposto spostano la riflessione dal piano dello sterile, irrisolutivo confronto tra ideologie di riferimento (ciascuna delle cornici teoriche può in sé rappresentare uno stimolo utile come può nascondere al suo interno applicazioni banali e riduttive), a quello dei concreti dispositivi che si possono mettere in campo e che vanno resi efficaci e gestibili; la conseguenza è una visione meno ingenua, più criticamente articolata ed avveduta dei pro e dei contro, in un quadro più ampio di possibilità che l'esperienza capitalizzata può offrire.