

DIDATTICA GENERALE di Mario Castoldi

PARTE PRIMA PAROLE CHIAVE DELLA DIDATTICA

1. Didattica

Didattica, radice indoeuropea *dak*, cioè mostrare (un dato patrimonio culturale) da cui traggono origine i termini latini *doceo*, “insegno” e *disco*, “imparo”.

La formalizzazione della didattica come sapere autonomo risale al XVII secolo e si manifesta in primo luogo nell’utopia di Comenio, secondo cui tutto è insegnabile a tutte le età, volendo giustificare lo sviluppo di un sapere didattico.

Il ruolo e lo spazio della didattica si modificano fortemente in rapporto alle stagioni culturali e alle dottrine filosofiche dominanti: per esempio tra il XIX secolo e il XX secolo si è passati da una forte attenzione alla didattica nel periodo positivista della seconda metà dell’Ottocento, descrivendo l’insegnamento come un sapere tecnico, a una sostanziale negazione della didattica- almeno in Italia – durante il periodo idealista della prima metà del Novecento quando, secondo Giovanni Gentile, non ci doveva essere una formalizzazione preventiva e il sapere didattico si stemperava in quello ideologico. Nel primo caso la formazione dell’insegnante è centrata prevalentemente sul sapere didattico, condizione irrinunciabile per abilitarlo al suo ruolo professionale; nel secondo caso la formazione docente si identifica con la sua preparazione culturale e umana, “Sii uomo e sarai maestro”, Giovanni Gentile. In questi due periodi si formano i diversi modelli didattici, che hanno però come intento comune il puntare a formalizzare la gestione della relazione didattica, proponendo una sorta di canone su cui modellare l’azione dell’insegnante: l’approccio montessoriano, in quanto modello analitico, codificato, normato nel quale la relazione didattica viene formalizzata attraverso la strutturazione del setting formativo, le indicazioni metodologiche sullo sviluppo delle diverse attività, i suggerimenti relativi alla gestione della relazione tra insegnante e allievi.

Negli ultimi cinquant’anni il sapere didattico ha subito profonde trasformazioni, determinando un ripensamento complessivo dei suoi significati: l’estensione del campo della didattica, inizialmente circoscritta all’insegnamento proprio della scuola e via via ampliato anche ad alcuni ambiti dell’educazione informale; la specificazione dell’oggetto della didattica in relazione ai diversi saperi e alle diverse discipline di insegnamento: le peculiarità connesse al loro insegnamento ha determinato la necessità di affiancare loro anche una didattica di tipo generale (cioè quella di questo libro); la proliferazione di metodologie didattiche ha sollecitato un approccio meno dogmatico, più flessibile. Non si punta più a predisporre un modello didattico universalmente valido, sussistono invece tante proposte che richiedono di essere selezionate e calibrate in rapporto alle specifiche situazioni in cui devono essere impiegate. Con un conseguente ripensamento del compito del sapere didattico, non più orientato a fornire un modello predeterminato, quanto piuttosto volto a proporre un repertorio di strategie, di metodologie, di strumenti tra cui scegliere le soluzioni più opportune e pertinenti.

Anche per la didattica la definizione di uno statuto autonomo passa attraverso una più precisa identificazione del suo oggetto di studio e del suo metodo di indagine. Innanzitutto dobbiamo collocare la didattica nell’ambito delle scienze dell’educazione, cioè un insieme di discipline che si occupano del fatto educativo, chiamandole al plurale quindi scienze e non scienza. Mauro Laeng le classifica in tre categorie, in rapporto al punto di vista con cui studiano il fatto educativo: le discipline rilevative, psicologia dell’educazione, sociologia dell’educazione, antropologia dell’educazione, caratterizzate dall’intento di fornire chiavi di lettura utili ad analizzare l’evento educativo, a comprenderne la dinamica di svolgimento; le discipline prescrittive, la filosofia

dell'educazione, hanno una tensione verso il dover essere, verso il quadro ideale entro il quale situare la dinamica educativa; e le discipline operative, che si collocano nel mezzo dei due gruppi precedenti, tra lettura del contesto educativo e definizione dei traguardi formativi. Sono centrate sull'azione educativa, sulle sue modalità di conduzione, sulla esplorazione dello spazio di mediazione tra il contesto reale dell'evento (dove educare?) e il quadro ideale di riferimento (perché educare?). Le discipline operative mirano a rispondere alla domanda "Come educare?". È in quest'ultimo gruppo che rientra la didattica. Precisato il suo raggio d'azione, ora possiamo determinarne l'oggetto che identifichiamo con l'azione dell'insegnamento, ovvero quella particolare azione formativa che si svolge dentro la scuola, contraddistinta da caratteri di intenzionalità e sistematicità. Usiamo due parametri per distinguere i due ambiti cui si classificano gli eventi educativi: intenzionalità, ovvero l'esistenza di traguardi formativi consapevolmente perseguiti e la sistematicità, ovvero l'azione strutturata e progressiva dell'azione educativa. L'educazione formale che si svolge nell'ambiente scolastico possiede entrambi questi requisiti, mentre l'educazione informale possiede solo l'intenzionalità e invece l'educazione non formale non ne possiede neanche uno. Limitando la nostra attenzione all'ambito dell'educazione formale, definiamo azione di insegnamento come "una relazione educativa finalizzata all'apprendimento di un determinato patrimonio culturale situata in un dato contesto istituzionale":

- Relazione educativa: per intendere il carattere relazionale dell'azione di insegnamento, basata su una dinamica relazionale tra un insegnante e gli allievi.
- Finalizzata all'apprendimento di un determinato patrimonio culturale: precisa il compito specifico affidato dalla società all'educazione scolastica e il ruolo cruciale che i contenuti culturali assumono nell'azione di insegnamento, in quanto oggetto primario della relazione educativa.
- Agita in un dato contesto istituzionale: precisa il setting in cui si svolge tale relazione educativa, nell'ambito dell'istituzione scolastica governata da un insieme di norme, regole, vincoli organizzativi, significati culturali "istituenti" la stessa azione di insegnamento.

Allora ai tre vertici della relazione ci sono l'insegnante, gli allievi e i contesti culturali iscritti nel cerchio nel contesto istituzionale. L'azione di insegnamento non si identifica nei singoli elementi presi isolatamente, bensì nell'insieme delle relazioni che collegano tra loro i singoli componenti.

Individuiamo alcune dimensioni dell'insegnamento, ovvero alcuni punti di vista privilegiati da cui osservare l'evento didattico. Si intende evidenziare alcuni riflettori sotto cui osservare il nostro triangolo iscritto in un cerchio, ciascuno dei quali illuminerà soprattutto un aspetto dell'azione didattica, pur salvaguardandone la complessità. La prima dimensione è quella RELAZIONALE-COMUNICATIVA, attenta alla dinamica relazionale che si viene a determinare tra l'insegnante e gli allievi e alle modalità di gestione di tale dinamica. La seconda dimensione è quella METODOLOGICO-DIDATTICA, attenta alle modalità di trasmissione del patrimonio culturale da parte dell'insegnante, al modo in cui viene gestita la mediazione tra i soggetti che apprendono e i contenuti culturali oggetto dell'insegnamento. In questa prospettiva le diverse metodologie divengono dispositivi attraverso cui l'insegnante mira a connettere determinati allievi – con le loro esperienze, le loro preconoscenze, i loro stili di apprendimento ecc – con determinati contenuti culturali – ciascuno caratterizzato da una propria struttura logica e metodologica. La terza dimensione è quella ORGANIZZATIVA, attenta alla predisposizione del setting formativo entro cui agire l'azione didattica. Si tende a osservare l'insegnamento come evento organizzativo, in quanto contesto specificatamente dedicato all'apprendimento.

Allora delle nove definizioni proposte di insegnamento, ce n'è solo una, cioè la didattica come "ricerca sull'insegnamento" che rimane. Tale definizione infatti ha il pregio di focalizzare l'attenzione sull'oggetto della didattica – l'insegnamento – e sulla sua metodologia di indagine – la ricerca –, in ciò riflettendo la prospettiva con cui è stata considerata la didattica negli ultimi decenni: una disciplina orientata alla comprensione del fenomeno insegnamento, più che alla sua regolamentazione. Attualmente si tende a pensarla come a una opportunità per analizzare l'azione di

insegnamento, per esplorare i suoi significati e le sue valenze formative. Il focus si è spostato più su una prospettiva di ricerca. Tale evoluzione ha profondamente modificato anche il ruolo degli insegnanti in rapporto al sapere didattico: questo ultimo è passato da sapere per gli insegnanti e sapere con gli insegnanti. Nella didattica tradizionale, l'insegnante era considerato soprattutto destinatario della didattica: l'elaborazione teorica e operativa sulla didattica era affidata agli esperti, agli studiosi di scienze dell'educazione, ai ricercatori, mentre il compito dell'insegnante era quello di applicare tali proposte nell'attività d'aula. L'insegnante invece adesso diventa fonte del sapere didattico. La produzione della conoscenza muove da una esplorazione e rielaborazione dell'azione didattica dell'insegnante, attraverso un'alleanza tra chi opera – l'insegnante – e chi fa ricerca. Tale prospettiva modifica anche il ruolo del ricercatore: da esperto a partner, con il compito di fornire categorie di lettura all'insegnante, strumenti di comprensione della sua esperienza. Il ruolo tra i due soggetti diviene più paritario. L'espressione "ricerca" condensa questa prospettiva di sapere "con" gli insegnanti: l'insegnante non è più destinatario di un sapere "altro", estraneo alla sua pratica, bensì diviene fonte del sapere, produttore di un sapere autonomo a partire dalla sua esperienza. Cosimo Laneve afferma che la didattica studia l'insegnamento in quanto tale, cioè l'analisi di tutto quello che si fa (la creazione delle condizioni favorevoli) perché un soggetto, che voglia imparare, apprenda conoscenze relative ai diversi saperi.

2. Ricerca

Se la didattica tradizionale si fondava su un rapporto gerarchico tra teoria e azione e il compito dell'insegnante era essenzialmente esecutivo, nella nuova didattica, il rapporto tra teoria e azione diviene circolare, ricorsivo. Il presupposto è che ogni situazione didattica è diversa, necessita di risposte differenti, ad hoc; da qui l'impossibilità di avere un modello didattico sempre valido: ogni proposta didattica, anche la più innovativa e suggestiva, deve essere messa in relazione al contesto entro cui si attua. Parlare di sapere con gli insegnanti richiama la relazione dialettica tra teoria e pratica, non c'è prima la teoria e poi la pratica, bensì divengono due elementi che interagiscono reciprocamente; il sapere dell'insegnante è un sapere pratico, non teorico. La visione della didattica che emerge rinvia a Donald Schon e al suo testo *Il professionista riflessivo*, nel quale viene rivalutata una epistemologia della pratica in grado di collocare "la soluzione tecnica dei problemi all'interno di un più ampio contesto di indagine riflessiva, che mostri che la riflessione nel corso dell'azione può essere rigorosa per propri meriti, e che legghi l'arte dell'esercizio della pratica in condizioni di incertezza e unicità all'arte della ricerca propria dello scienziato. Di qui la distinzione tra i due paradigmi conoscitivi, la razionalità tecnica e la riflessività. La razionalità tecnica emerge dalla epistemologia positivista della conoscenza, per la quale la conoscenza può essere considerata significativa solo se è validata da osservazioni empiriche; conseguentemente agli operatori è richiesto di applicare le generalizzazioni elaborate dalla ricerca in modo sistematico, considerando i fini e i mezzi; la particolare natura dello specifico contesto può essere ignorata in accordo a questa visione, pertanto i fini e i mezzi possono essere definiti a priori.

Gli oppositori di questa visione affermano che la razionalità tecnica non può lavorare in situazioni confuse e ambigue, o in ambienti professionali in cui l'esistenza di paradigmi conflittuali e percezioni pluralistiche è una caratteristica intrinseca. Le pratiche professionali includono elementi imprevedibili che non possono essere considerati nella progettazione sistematica. Schon propone il concetto della riflessione in azione, un processo di pensiero nel corso dell'azione stessa. Mentre riflettono in azione gli individui cercano di attribuire significato a ciò che stanno facendo e conseguentemente modificano i mezzi e i fini in rapporto alla situazione. Come afferma Schon "le comunità di professionisti sono continuamente impegnate in ciò che Goodman chiama "costruzione del mondo". Attraverso innumerevoli atti di attenzione e disattenzione, denominazione, costruzione di senso, definizione dei confini e controllo, esse costruiscono e ricostruiscono i mondi associati alla loro conoscenza e competenza professionale. Quando le comunità di professionisti si trovano a rispondere a situazioni professionali inedite attraverso una conversazione riflessiva con esse, ridefiniscono una parte del loro mondo pratico e, nel fare ciò, rivelano il processo tacito di

costruzione del mondo che costituisce il fondamento della loro pratica”. “Noi siamo spesso inconsapevoli di aver imparato a fare delle cose, noi semplicemente ci osserviamo a farle”; come l'improvvisazione, la riflessione in azione richiede di combinare e ricombinare, di conferire senso a situazioni mutevoli e cambiare strategie di azione in accordo a tali mutamenti: il fuoco è sull'interazione tra gli esiti dell'azione, l'azione stessa e la conoscenza intuitiva implicita nell'azione. La logica del professionista è situata e pragmatica, in quanto l'indagine conoscitiva si riferisce a specifici contesti professionali – non ambisce a istanze di generalità e estrazione – ed è orientata ad affrontare problemi pratici, a migliorare l'azione nel corso del suo esercizio. “Conoscere sull'agire” in cui il sapere insito nell'azione viene assunto come fonte primaria del processo conoscitivo e rielaborativo. Per Schon l'espressione “professionista riflessivo” richiama tale significato: la professionalità dell'insegnante si gioca proprio nel passaggio da un sapere tacito a un sapere esplicito, ovvero nell'acquistare consapevolezza del proprio sapere, in questa relazione continua tra esperienza e riflessione, tra sapere pratico e sapere teorico. Più in generale il ruolo della didattica consiste nell'aiutare l'insegnante a rendere comunicabile il proprio sapere, nel dare le parole al sapere pratico che sta dentro l'azione. Si tratta di un'accezione di ricerca che si pone inevitabilmente a cavallo tra teoria e pratica, nel quale il compito della didattica diventa duplice: da un lato situare i significati del sapere teorico in rapporto a specifici contesti operativi, dall'altro dare le parole al sapere pratico, contribuendo a renderlo esplicito e consapevole. Ciò implica un ripensamento complessivo rispetto alla visione tradizionale di didattica.

Tale ripensamento è ben sintetizzato da Calidoni il quale presenta tre visioni della didattica, ricollegandoli a tre termini - GRAMMATICA, SINTASSI, SEMANTICA, per richiamare tre modi diversi con cui intendere la riflessione linguistica: la grammatica richiama una modalità tradizionale di pensare la riflessione linguistica come canone, come ideale regolativo su cui orientare la produzione linguistica; la sintassi evidenzia una funzione della riflessione linguistica come spiegazione delle modalità di funzionamento del codice linguistico, sul piano dell'espressione; la semantica sposta l'attenzione sul piano del contenuto, attraverso una riflessione sui significati degli enunciati linguistici.

Per analogia secondo Calidoni possiamo pensare a tre visioni differenti della didattica: la visione grammaticale sottolinea la funzione regolativa affidata alla didattica in rapporto all'azione di insegnamento. Come la grammatica propone un modello di uso della lingua a cui attenersi nell'uso concreto, così la didattica presenta dei modelli di insegnamento finalizzati a guidare l'insegnante nella sua azione professionale; questo approccio la rende funzionale a regolare il comportamento dell'insegnante attraverso l'offerta di canoni più o meno rigidi. Quindi una funzione essenzialmente regolativa affidata alla didattica.

La visione sintattica sottolinea la funzione esplicativa affidata alla didattica in funzione all'azione di insegnamento. Come la sintassi analizza i meccanismi di funzionamento del codice linguistico e le regole di composizione degli enunciati, così la didattica propone strumenti e categorie di lettura utili a scomporre l'evento di insegnamento e a comprenderlo nel suo sviluppo e nella sua efficacia. Questo altro approccio è quindi invece funzionale ad analizzare l'evento formativo nelle sue componenti e nella sua dinamica di svolgimento. Non si tratta di dire all'insegnante che cosa deve fare, bensì di fornirgli gli strumenti concettuali per meglio comprendere la sua azione, per passare da un sapere tacito ad un sapere esplicito, consapevole.

La visione semantica sottolinea la funzione narrativa affidata alla dialettica in rapporto all'azione di insegnamento. Come la semantica analizza i significati veicolati dai simboli che compongono il codice linguistico e dagli enunciati e dagli atti comunicativi, così la didattica contribuisce ad esplorare i significati sottesi alle concrete esperienze di insegnamento per i diversi attori che ne sono implicati; questo ulteriore approccio è invece funzionale a comprendere il valore dell'evento formativo da parte di chi lo vive, attraverso la rielaborazione della propria esperienza di vita. La comprensione dell'evento, la sua traduzione “in parole” rimane ancorata alla singola esperienza e a chi la vive in prima persona. L'intento è quello di offrire un contributo di comprensione alle specifiche esperienze formative, hic et nunc, senza preoccupazioni di elaborare modelli e categorie generalizzabili.

La ricerca non è qualcosa di separato e distante dall'azione, ma si intrinseca con essa, ne diviene una componente ineliminabile. La continua dialettica che si viene a creare tra sapere teorico e sapere pratico non annulla, bensì esalta, la tensione strutturale presente tra i due poli: la natura analitica e statica del modello teorico e quella globale e dinamica del processo didattico.

3. Innovazione

I criteri regolativi che qualificano un'innovazione efficace:

1. Contrattualità: i soggetti coinvolti nel piano di miglioramento devono operare all'interno di un mandato chiaro e articolato che definisca responsabilità, modi e tempi di lavoro.
2. Gradualità: un'azione di miglioramento può essere pensata solo in termini di progressiva estensione e intensificazione, a partire dai livelli di maturazione acquisiti.
3. Condivisione: in coerenza con l'intero processo auto valutativo anche la definizione delle azioni di miglioramento deve essere assunta consapevolmente dai soggetti che dovranno metterla in pratica.
4. Negoziazione: occorre valorizzare e rispettare la pluralità delle posizioni e delle opinioni, entro un processo dialogico di costruzione comune di significati e decisioni.
5. Supporto: un processo innovativo richiede sempre di essere guidato e sostenuto da chi se ne fa promotore, attraverso azioni tangibili e intangibili.
6. Praticità: la declinazione operativa del piano di sviluppo deve consentire una chiara identificazione delle azioni da compiere e delle attività da sviluppare, non limitarsi a generici indirizzi strategici.
7. Rivedibilità: il processo migliorativo non può essere fissato una volta per tutte, bensì richiede di essere precisato e riformulato in corso d'opera, prevedendo al suo interno spazi di flessibilità e di rielaborazione in itinere.

4. Documentazione

Documentare l'azione didattica vuol dire trasformarla in documento, in qualcosa che possa conservarsi e essere capitalizzato. Ma come è possibile renderne la complessità?

La cultura scolastica in ciò rimanda un'ottica amministrativa. L'impiego burocratico della documentazione svalorza l'esperienza didattica dell'insegnante e fa sì che il docente tenga due registri linguistici per descrivere la sua didattica: quello burocratico appunto da tenere nei documenti ufficiali e quello privato invece registrato nella sua agenda personale per esempio. Manca quindi, nell'ambito burocratico, una documentazione di tipo professionale trasmissibile tra gli insegnanti che possono trasferire e confrontare le esperienze didattiche. Il singolo docente è la memoria individuale della propria esperienza; il gruppo docente è la tesaurizzazione delle esperienze condivise; il livello regionale e nazionale è la raccolta delle esperienze didattiche di qualità.

Bisogna decidere le forme della documentazione: come comunicare l'esperienza didattica?

Sono stati individuati due criteri: un primo criterio è relativo alle funzioni affidate alla documentazione: regolativa, nel senso di puntare a indirizzare l'azione dell'insegnante; esplicativa, nel senso di mirare a fornire le chiavi di lettura per la comprensione dell'esperienza didattica; e narrativa, nel senso di tendere a raccontare l'esperienza e i suoi significati.

Un secondo criterio distingue tra fasi temporali: nella fase ex ante, preparatoria alla stessa; una fase contestuale, di svolgimento dell'azione; una fase ex post, successiva all'azione nella quale ricostruire il percorso.

L'incrocio dei due criteri dà origine a nove combinazioni differenti, ciascuna espressione di una tipica forma di documentazione:

1. Piani: precede l'azione. Funzione regolativa, di guida all'azione stessa.
2. Criteri di qualità: documenta l'azione didattica nei suoi principi ispiratori. Svolgono una funzione di indirizzo.

3. Prototipi: seguono l'azione. Resoconto strutturato. Funzione regolativa.
4. Teorie: documentazione che precede l'azione. Strumento di formalizzazione dell'azione, di generalizzazione della prassi.
5. Categorie di analisi: documentazione che accompagna l'azione. Ha lo scopo di fornire strumenti di comprensione dell'esperienza.
6. Tipologie didattiche: documentazione che segue l'azione. Intende riconoscerne i tratti salienti.
7. Simulazioni: ricostruzione dell'esperienza, reso particolare dalla modalità della simulazione.
8. Protocolli osservativi: documentazione che accompagna l'azione. In corso di svolgimento. Ha lo scopo di restituire la ricchezza di ciò che accade.
9. Diari di bordo: segue l'azione. Documentazione a caldo.

5. Azione di insegnamento

Damiano riporta il concetto di Aristotele secondo cui nell'azione umana ci deve essere sia un fine etico che risiede nella praxis, sia un fine pratico che risiede nella poihsis, e che dà origine ad un prodotto finito. Questa doppia valenza deve esserci anche nell'azione di insegnamento che deve essere pratico-poietica: pratica per la valenza educativa dell'insegnamento, e poietica per le qualità tecnico-professionali dell'insegnante. La programmazione didattica riporta i traguardi formativi precisi, cioè la valenza poietica. Invece la programmazione educativa ha finalità formative più ampie e quindi si presenta come pratica.

Ci deve essere una MEDIAZIONE DIDATTICA, teorizzata da Damiano, cioè una regolazione della distanza tra i contenuti culturali da trasmettere e i soggetti in apprendimento, tra la struttura logica dei contenuti e la struttura psicologica dei soggetti in apprendimento. Questa mediazione deve comportare una forma di metaforizzazione della realtà, una metaforizzazione attraverso la quale la realtà di cui si parla (es. bosco) viene sostituita con dei simulati allo scopo di facilitare l'apprendimento. La MEDIAZIONE quindi è un processo di trasformazione di determinati contenuti culturali in contenuti accessibili all'apprendimento per un determinato gruppo di allievi in funzione di un determinato scopo. Questa trasformazione ha la doppia funzione di proteggere il soggetto dall'esperienza diretta con la realtà e di sostituire il contenuto di realtà con segni appropriati.

Il prodotto dell'azione di insegnamento sono i risultati di apprendimento. Tra i due intercorre un rapporto probabilistico. Ci deve essere una disponibilità ad apprendere, responsabilità sia dell'insegnante sia dell'allievo. I meccanismi di simulazione e di semplificazione che quindi rientrano all'interno di questa mediazione didattica rappresentano allo stesso tempo un punto di forza e un punto di criticità per l'istituzione scolastica formale: di forza perché possono rappresentare condizioni facilitanti l'apprendimento e costituiscono una peculiarità dell'ambiente scolastico di potersi collocare tra parentesi rispetto alla realtà; di criticità in quanto tale distanziamento dalla realtà costituisce un rischio per la scuola, un pericolo di autoreferenzialità e di separazione.

La dimensione metodologica diventa quindi, secondo Damiano, il campo su cui si può ragionare sui metodi comunicativi per collegare i soggetti in apprendimento con gli oggetti di apprendimento:

- Mediatori attivi: gite scolastiche, esperimenti, osservazioni di fenomeni.
- Metodi analogici: drammatizzazioni, giochi di ruolo, simulazioni.
- Mediatori iconici: disegni, schemi, modelli, figure.

La qualità dell'insegnamento ovviamente è determinata dalla pluralità di linguaggi comunicativi (tesi sostenuta dagli studi di Bruner e di Gardner).

6. Dimensione metodologica

David Ausubel ha classificato le diverse modalità di apprendimento in relazione a due parametri centrati entrambi sul ruolo attivo del soggetto nell'esperienza apprenditiva:

1. La relazione del contenuto di apprendimento con la matrice cognitiva del soggetto. In relazione a questo primo parametro Ausubel ha distinto:
 - L'apprendimento significativo
 - L'apprendimento meccanico
2. Le modalità di approccio del soggetto che apprende al nuovo contenuto culturale. in base al quale ha distinto:
 - L'apprendimento per ricezione
 - L'apprendimento per scoperta

A partire dalla teorizzazione di Ausubel, Pellerey dettaglia le caratteristiche di un APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO:

- Integrazione tra la matrice cognitiva del soggetto e un nuovo contenuto culturale. rievocazione delle conoscenze precedenti, una loro problematizzazione e un conseguente adattamento della matrice cognitiva.
- Significatività: capacità di integrazione del nuovo apprendimento con le conoscenze pregresse del soggetto e il contesto di realtà in cui il soggetto vive.
- Motivazione: sollecitazione della disponibilità ad apprendere da parte del soggetto, attraverso esperienze di dissonanza cognitiva, cioè percezione di uno scarto tra le preconoscenze del soggetto e nuovi dati informativi.
- Direzione: traguardi di apprendimento verso cui orientare il processo didattico.
- Continuità/ricorsività: ripresa progressiva di alcuni concetti chiave dell'ambito di conoscenza.
- Integrazione: tra diversi saperi disciplinari.
- Trasferibilità linguistica: impiego dei diversi codici comunicativi.

Il COSTRUTTIVISMO poi ha contribuito a enfatizzare l'importanza del valore dell'interazione sociale nella costruzione della conoscenza e il carattere situato dell'apprendimento in rapporto al contesto entro cui avviene. Ci sono poi gli studi sulla meta cognizione che hanno sottolineato il valore della consapevolezza del soggetto per lo sviluppo di un apprendimento profondo e duraturo. Philosophy for children: l'importanza di formulare buone domande piuttosto che la ricerca di risposte certe e univoche.

Integriamo la proposta didattica di Pellerey con altri principi:

- Negoziazione sociale: valorizzazione della dimensione sociale dell'apprendimento nella co-costruzione della conoscenza.
- Contestualità: ancoraggio dell'apprendimento a contesti reali e significativi per il soggetto.
- Riflessività: sollecitazione di processi metacognitivi da parte del soggetto orientati a sviluppare la sua autoconsapevolezza dell'esperienza apprenditiva.
- Pluralità culturale: molteplicità delle prospettive culturali attraverso cui approcciarsi alla conoscenza in chiave antidogmatica e aperta.

Repertorio delle METODOLOGIE DIDATTICHE:

- Lezione: esposizione sistematica dei contenuti. Il rapporto dell'insegnante con il sapere è attivo e produttivo. Chi impara di più dalla lezione è l'insegnante. lo studente è posto in posizione passiva. All'insegnante è dato il ruolo di esperto.
- Apprendistato: orientato all'acquisizione di abilità operative. C'è una gestione autonoma dell'attività operativa da parte dello studente.
- Tutoring: supporto personalizzato all'apprendimento. Piena valorizzazione del triangolo didattico. Relazione intensa tra studente e insegnante nell'approccio al contenuto culturale. il docente qui ha un ruolo indiretto.
- Discussione: attenta al ruolo del gruppo e all'interazione tra i suoi componenti. L'insegnante fa parte del gruppo e ha il ruolo di conduttore e di moderatore, nel presidio del contenuto e nella gestione delle regole.

- Problem solving: rinforza la natura di un gruppo centrato su un compito, orientato ad arrivare ad un prodotto, connesso al problema da risolvere. L'insegnante deve convogliare le energie del gruppo sulla risoluzione del problema.
- Cooperative learning: l'insegnante si pone al di fuori del gruppo in funzione di supporto indiretto.
- Brain storming: metodologia orientata a sollecitare il contributo attivo da parte dei componenti del gruppo. Ruolo defilato del docente.

7. Dimensione relazionale

La qualità della relazione allievo-docente sta nel grado di flessibilità con cui il docente gestisce il rapporto asimmetrico con gli allievi. Il docente deve essere capace a esercitare l'arte dell'incoraggiamento nei confronti dei propri allievi, ovvero una dinamica promozionale alla crescita e allo sviluppo nell'autonomia dello studente il docente deve possedere una competenza di base: l'ascolto attivo, che consiste nel mettersi a disposizione dell'allievo da parte del docente, valorizzarlo come interlocutore, sforzandosi di capirne il punto di vista. Il docente deve essere in grado di cogliere la globalità della dinamica comunicativa che sta alla base del messaggio: per esempio un bambino che si rifiuta di lavorare in gruppo perché disturbato dalla dinamica relazionale con i compagni potrà anche esprimersi semplicemente con il silenzio. Marianella Sclavi elabora il concetto di ascolto attivo in senso interculturale, mettendosi in una posizione di ascolto e di rispetto del proprio interlocutore, uscendo dai propri schemi culturali e relazionali e decentrarsi nei confronti dell'altro:

1. Non avere fretta di arrivare alle conclusioni, sospendere il giudizio.
2. Sforzarsi di cambiare il punto di vista con cui osservare una data realtà, come condizione per riconoscere il proprio punto di vista e i suoi limiti.
3. Mettersi nei panni del proprio interlocutore, riconoscendogli le sue ragioni ed esplorando la sua prospettiva.
4. Valorizzare il codice delle emozioni, di tipo relazionale e analogico.
5. Andare oltre la superficie del mondo reale, esplorare i mondi possibili.
6. Sfruttare i paradossi del pensiero e della comunicazione come strumenti euristici utili a gestire in modo creativo i conflitti.
7. Adottare una modalità umoristica nell'esercizio dell'arte di ascoltare.

Il docente deve valorizzare la discussione tra gli allievi come risorsa per l'apprendimento, suo ruolo dell'insegnante e sulle funzioni da lui svolte nel gestire e regolare l'interazione in classe. L'interazione in classe però non deve essere considerata un evento naturale e spontaneo bensì richiede di essere intenzionalmente perseguita e sollecitata dal docente. Per esempio nella condivisione di problematiche comuni bisogna che ci sia una gestione dell'interazione che stimoli l'evoluzione del ragionamento collettivo. Il docente deve essere consapevole della meta (i traguardi formativi che si intendono raggiungere) ma è disponibile ad elaborare l'itinerario insieme ai propri allievi.

8. Dimensione organizzativa

Spesso si tende a ricondurre l'evento didattico alla gestione della relazione tra insegnante e allievi, con il rischio di astrarla dal contesto materiale, culturale, organizzativo, istituzionale entro cui avviene e di leggerla come un rapporto privato tra due interlocutori. Risulta invece cruciale dare valore al modo in cui le variabili contestuali influenzano l'azione didattica.

Il macro-contesto richiama l'ambiente socio-culturale e istituzionale.

Il meso-contesto è riconducibile all'istituto scolastico in cui si esercita l'azione dell'insegnamento, portatore – in modo più o meno consapevole – di una propria cultura educativa e organizzativa entro cui si inserisce l'azione del singolo insegnante.

Il micro-contesto riguarda l'aula ed è identificabile, in senso più specifico, con il setting formativo entro cui avviene l'evento didattico.

Vorremmo provare a identificare i più significativi fattori che definiscono il contesto formativo, in relazione allo svolgimento dell'azione didattica:

- lo spazio, come contenitore fisico e materiale entro cui si realizza l'insegnamento.
- Il tempo, la suddivisione della giornata, la distribuzione del lavoro didattico, l'alternanza delle diverse attività, l'organizzazione dell'orario settimanale.
- Le regole, come insieme di norme implicite ed esplicite che regolamentano la vita della classe e lo svolgimento dell'azione didattica.
- Gli attori, come insieme dei soggetti coinvolti nella relazione didattica.
- I canali comunicativi, come medium attraverso cui avviene la relazione didattica. L'uso del codice orale, la sua integrazione con il codice scritto e con il codice visivo.

Da questo elenco si può cogliere la complessità e l'articolazione del setting formativo entro cui avviene l'azione didattica e il condizionamento che esso può esercitare ; da qui il valore da attribuire all'organizzazione didattica, accanto alle scelte metodologiche e relazionali. La modalità di gestione dei fattori indicati, infatti, incide fortemente sui significati dell'esperienza formativa e sulle valenze emotive e affettive. Possiamo affermare che il setting formativo nel suo insieme veicola un determinato modello pedagogico che, proprio in quanto agito piuttosto che espresso attraverso parole, incide in modo profondo sul processo formativo e sui suoi significati.

Non a caso anche nel linguaggio didattico si è progressivamente affermato il concetto di curriculum implicito per identificare quella dimensione dell'offerta formativa che non viene generalmente resa esplicita dall'insegnante e riguarda la gestione della dimensione relazionale e organizzativa dell'evento didattico. Il curriculum esplicito invece riguarda prevalentemente i traguardi della formazione e le scelte metodologico-didattiche che ne conseguono.

L'aspetto più problematico è che spesso non c'è piena consapevolezza da parte dell'insegnante delle scelte (o non scelte) fatte sul piano relazionale e organizzativo e del sistema formativo di tali scelte. Uno dei maggiori rischi di una comunicazione infatti riguarda proprio le incongruenze che si vengono a determinare tra il piano del contenuto (che cosa si dice) e il piano della relazione (come si dice), con conseguenti messaggi contraddittori.

Da qui il significato di una gestione della dimensione organizzativa dell'insegnamento esplicita e intenzionale, a partire dalla consapevolezza degli elementi che la compongono e delle possibilità di intervento a disposizione dell'insegnante. Tempo, spazio, regole, ruoli degli attori, canali comunicativi devono essere assunti come variabili indipendenti, fattori da manipolare e gestire in funzione del proprio progetto formativo, alla stregua della scelta dei contenuti o dei metodi didattici.

Ricerca di Egle Becchi e Anna Bondioli in merito all'organizzazione della giornata educativa nella Scuola dell'Infanzia. L'assunto di fondo è proprio quello per cui la pedagogia latente, che passa attraverso le pratiche, il setting, la routine che caratterizzano una situazione educativa, veicola i modelli educativi di una scuola e ne determina la qualità educativa. In particolare la ricerca ha preso in esame l'organizzazione della giornata scolastica, assunta come contesto temporale significativo attraverso cui esplorare i modelli pedagogici impliciti, provando a riconoscere alcune variabili caratterizzanti la sua gestione: gli spazi d'azione, la tipologia dei partecipanti, il tipo di attività svolte, le modalità di gestione da parte dell'adulto, i raggruppamenti degli allievi. Il focus sulla giornata temporale era giustificato anche dalla presenza di una struttura profonda nell'organizzazione della giornata scolastica che, al di là delle specificità delle attività svolte o di altri episodi, tende a ripetersi e a rimanere costante, qualificandosi come una struttura ritmica peculiare.

Dalla ricerca emerge un ampio spazio dedicato alle attività di routine (pranzo, pulizie personale, sonno) che rappresentano più della metà del tempo complessivo, a evidenziare l'importanza di un impiego intenzionale di tali attività. La scarsa attenzione progettuale dedicata ad attività di piccolo gruppo che si riferiscono esclusivamente a momenti di routine (pranzo, merenda). Anche la gestione autonoma da parte dei bambini occupa uno spazio ridotto e soprattutto è relegata alle attività di gioco libero presenti all'inizio della giornata o nei momenti ricreativi.

La giornata scolastica risulta quindi tripartita come se ci fossero tre momenti educativi distinti: quello scolastico, che tende a ricalcare stilemi tipici dei gradi scolastici superiori, quello del gioco libero, quello delle attività di routine. Queste ultime sembrano i momenti con le migliori potenzialità sul piano educativo, in quanto organizzate anche per piccoli gruppi e con modalità di gestione intermedia (attività autonoma dell'allievo all'interno di regole e proposte stabilite dall'insegnante), sebbene vi sia il rischio che si tratti di attività a basso investimento progettuale, gestite appunto in modo routinario, senza intenzionalità precise.

Complessivamente questa ricerca ci restituisce un modello educativo fortemente tradizionale con una separazione netta tra attività scolastiche e di gioco, nel quale le potenzialità educative connesse alla socialità nel piccolo gruppo e all'esercizio dell'autonomia sono relegate ai margini dell'attività didattica. In entrambi i casi con una scarsa intenzionalità progettuale da parte degli insegnanti.

Il secondo esempio è un progetto promosso dall'IRRE Toscana, "A scuola senza zaino". Un progetto che ha tra i suoi principi fondanti quello per cui lo spazio aula rappresenti una componente fondamentale dell'azione didattica, che richiede di essere accuratamente progettata e controllata in quanto condiziona fortemente i modi e le forme della didattica che possono essere attivate. La centralità dei banchi disposti in gruppi, la presenza di uno spazio rialzato per riunire il gruppo, diversi spazi attrezzati per il lavoro individuale, la collocazione della (ex) cattedra su un lato dell'aula. Complessivamente emerge un modello educativo caratterizzato dalla varietà dei setting, dalla compresenza di modalità di lavoro differenti, dalla valorizzazione della socialità, da un ruolo più defilato dell'insegnante.

L'uso progettuale dello spazio punta a sottolineare il valore di una intenzionalità pedagogica sottesa alla predisposizione del setting formativo, assunto come variabile indipendente da pensare e gestire. A uno spazio scolastico tradizionalmente pensato in termini di separazione, rigidità, anonimato, minimalismo si tende a sostituire un'idea di spazio scolastico caratterizzato da connessioni, flessibilità, appartenenza, vivibilità.

La gestione dello spazio da questo punto di vista diviene emblematica di un'organizzazione didattica gestita in chiave pedagogica.

L'insegnante nella sua fragile identità professionale si trova alla mercé delle logiche espresse dagli altri attori e punta a una mediazione al ribasso che spesso esaspera, invece che attenuare, le istanze di sicurezza, controllo, economia provenienti da chi gli sta intorno. Lo spazio tende a rimanere un contenitore, sostanzialmente immutabile, in cui svolgere la propria attività.

9. Progettazione

Per quanto riguarda la PROGETTAZIONE DIDATTICA, nell'ambito della Scuola tendono ad esserci due visioni piuttosto contrapposte di essa: la visione amministrativa che toglie qualsiasi significato al momento progettuale e questa è la visione che prevale nella pratica scolastica, e invece una visione professionale che vede nella progettazione uno strumento a disposizione del docente.

La prima visione è pregna di una logica della razionalità tecnica, in cui i tre momenti del progettare, dell'agire e del valutare sono visti in modo lineare: progettazione come momento ex ante rispetto all'azione didattica, in cui riscontriamo un approccio analitico per controllare il percorso. Viene operata una programmazione per obiettivi che sono i documenti programmatici ministeriali. E invece dovrebbe essere usata la logica della complessità, in cui i tre momenti del progettare

dell'agire e del valutare sono posti in una circolarità, in cui si instaura tra loro un continuo dialogo e una continua interazione reciproca. Il progetto viene progressivamente messo a punto. La valutazione è un'occasione di ridefinizione del progetto iniziale. Non è più quindi il processo che si adegua al progetto iniziale ma è il progetto che si adegua al processo, o meglio alle caratteristiche contestuali entro cui si sviluppa l'azione didattica.

Il progetto didattico deve essere orientato ai traguardi formativi, ovvero i risultati attesi verso cui tendere; ai contenuti culturali, ovvero il "che cosa insegnare?"; ai processi formativi, attraverso cui sviluppare i traguardi e i contenuti culturali che si sono identificati, ovvero il "come insegnare?"; a chiudere il circolo poi c'è il momento della valutazione.

Vediamo i diversi modelli di progettazione in cui si concretizzano le due logiche progettuali che abbiamo richiamato, quella della razionalità tecnica e quella della progettazione:

- Programmazione per obiettivi: espressione fedele della logica della razionalità tecnica.
- Programmazione per concetti: modelli progettuali più attenti ai modi in cui il soggetto apprende e ai caratteri distintivi dei diversi saperi.
- Programmazione per sfondo integratore: identificare uno sfondo che faccia da contenitore ad un determinato percorso didattico orientato allo sviluppo di specifici traguardi formativi. L'itinerario didattico non è preordinato, ma evolve in corso d'opera secondo i traguardi formativi ben identificati. C'è quindi una definizione in itinere del percorso.

10. Valutazione

Il momento della valutazione è strettamente connesso all'azione didattica. I tre momenti della progettazione, dell'azione didattica in sé e della valutazione sono inseparabili e anzi conversano in modo riflessivo tra di loro. Possiamo definire l'atto valutativo come "un duplice processo di rappresentazione in cui il punto di partenza consiste in una rappresentazione fattuale di un oggetto e il punto di arrivo una rappresentazione codificata di questo oggetto stesso". Sgombriamo immediatamente il campo dalla presunta oggettività del valutare: la valutazione implica inevitabilmente la soggettività di chi valuta.

Si possono riconoscere due logiche di fondo in cui considerare la valutazione in ambito scolastico: da un lato una logica di controllo, sintetizzabile nell'espressione "valutazione dell'apprendimento", che si fonda su una maggior separazione tra il momento formativo e il momento valutativo e tende a privilegiare gli interlocutori esterni all'esperienza scolastica. La logica di sviluppo invece, sintetizzabile nell'espressione "valutazione per l'apprendimento", si fonda su una integrazione ricorsiva tra momento formativo e momento valutativo e tende a privilegiare gli interlocutori interni all'esperienza scolastica (l'allievo, il docente e il genitore).

La valutazione si divide in fasi:

- L'individuazione dell'oggetto: il docente si chiede "Cosa significa valutare l'apprendimento dei miei allievi?".
- Rilevazione dei dati
- Definizione dei criteri richiama la stretta relazione tra il momento progettuale e quello valutativo. La valutazione deve essere trasparente.
- Espressione del giudizio. Il giudizio sugli allievi è un feedback per l'insegnante. Il giudizio scolastico non deve essere una sentenza, ma deve servire per responsabilizzare i soggetti coinvolti. Gli allievi cioè devono essere protagonisti del proprio percorso di crescita.

