

ELEMENTI DI DIDATTICA GENERALE

La didattica come disciplina pedagogica

In Italia all'incirca fino a metà anni '70 con "didattica" s'intendono le azioni che il docente compie per tradurre il programma in conoscenze (allora considerate comprensive di sapere, saper fare e saper essere) degli alunni nell'ambito scolastico: azioni strettamente connesse e consequenziali alla teoria pedagogica che risulta decisamente prevalente, almeno nelle dimensioni che prende in considerazione, sulla realizzazione pratica (che invece continua a rimanere largamente autonoma nelle dimensioni non teorizzate pedagogicamente). Da allora gli sviluppi determinati dalle prospettive introdotte con l'epistemologia pedagogica e le scienze dell'educazione, da un lato, e dalle conseguenze di fenomeni sociali come la scolarizzazione di massa e la formazione permanente, dall'altro lato, hanno ampliato i confini della didattica (C. Laneve teorizza, infatti, lo sviluppo di una didattica formale, caratteristica della scuola, e una non formale, caratteristica dell'extrascuola), legittimandone una certa autonomia dalla pedagogia (maggiore o minore, a seconda della prospettiva teorica di ciascun Autore). Così la didattica ha esteso il suo campo ad altri luoghi (l'educazione prescolastica, la formazione al e del lavoro o alle e delle culture del dopolavoro, l'integrazione formativa delle categorie emarginate), ad altri percorsi (l'educazione, la formazione, l'istruzione integrata e l'integrazione scolastica e lavorativa), ad altre categorie (alle donne, agli emarginati, agli anziani) e ad altre età (a bambini piccoli, a giovani e adulti sia lavoratori da riconvertire che da inserire, reinserire e riqualificare nel lavoro, ad anziani da valorizzare, a tutti, con particolare attenzione agli emarginati, da orientare con la definizione o la revisione del proprio progetto di vita).

In tal modo la didattica si è posta all'attenzione anche delle politiche culturali come l'oggetto peculiare e autentico dell'agire educativo che, approfittando della crisi della pedagogia, si è appropriato di tutto il proprio campo epistemico in un modo tendenzialmente libero da ripercussioni sia filosofiche che delle scienze dell'educazione, individuando, con una ricerca che nasce da bisogni emergenti, i propri processi, le proprie tecniche ecc. e tutte le altre dimensioni caratteristiche di una propria disciplinarietà. Per sottrarsi, tuttavia, anche allo spontaneismo e all'improvvisazione che hanno da sempre caratterizzato le pratiche dell'insegnamento, quando non sottoposte ad un processo critico di razionalizzazione, sono stati individuati alcuni nodi prevalenti (la scuola come sistema, l'istruzione come processo, il curriculum come sfondo generale e l'insegnamento/apprendimento come progetto specifico) attorno ai quali si sono sviluppati differenti modelli interpretativi con proposte operative coerenti. Ogni modello, tuttavia, continua a far necessariamente riferimento ad un approccio teorico: nell'analisi di M. Tarozzi^[2], tale riferimento imprescindibile costituisce il paradigma di spiegazione e interpretazione (vale a dire una nuova dimensione metateorica).

In tal senso accanto ai modelli riferiti ad orientamenti pedagogico-filosofici (come idealismo, pragmatismo, marxismo e criticismo, fenomenologia, ermeneutica, teoria dei sistemi, filosofia analitica ecc.), stanno quelli riferiti a prospettive scientifiche (come comportamentismo, gestaltismo, cognitivismo, teorie socioantropologiche, funzionalismo, strutturalismo, scienze dell'informazione e della comunicazione, scienze biologiche e psicobiologiche ecc.). In definitiva ancora le pratiche didattiche si configurano come strumenti operativi e rimangono, perciò, fondate più o meno palesemente su modelli teorici che si collocano entro precise tradizioni simbolico - culturali; l'alto numero dei modelli ammissibili dice chiaramente che ciascuno di essi da solo non è certamente in grado di esaurire l'intero campo epistemico della didattica: di fronte a ciò non si tratta, perciò, di accogliere un progetto acriticamente eclettico e genericamente

pluricomprendivo, ma della necessaria ricerca di senso nei sentieri virtuosi nel labirinto della complessità dell'azione didattica.

La didattica come scienza autonoma

La didattica può essere concretamente considerata una scienza autonoma che già esiste per assolvere al compito di far interagire il soggetto che apprende (secondo le diverse dimensioni dello sviluppo) con gli oggetti dell'apprendimento (i sistemi simbolico-culturali), realizzandosi in un primo tempo come osservazione, analisi e preparazione dei dati di fatto riguardanti prassi educative e didattiche generalizzabili e categorizzabili. Tale modellizzazione dell'esperienza va, poi, strutturata in un sistema di ipotesi su cui si possano esercitare due logiche simultaneamente: quella induttiva (dalla pratica alla teoria) che parte dai fatti educativi (esperienze, prodotti, processi, azioni) per far sintesi a posteriori, e quella deduttiva (dalla teoria alla pratica) che, attraverso l'argomentazione (analisi, concettualizzazione, interpretazione, teorizzazione), riferisce criticamente con sintesi a priori sui medesimi fatti.

Questo modello razionalista dalle venature empiriche, partendo dai fatti, non potrà mai cadere nelle incongruenze tipiche e nei fallimenti ricorrenti che il discorso teorico (pedagogico e filosofico) incontra quando teorizza su osservazioni non deducibili. Tale sistema ipotetico, poi, sarà trattato dal processo epistemologico (che va dalla teoria alla prassi) per una formalizzazione nella direzione scientifica (negata dalle teorie bionaturalistiche e idealistiche), e da quello metodologico (dalla pratica alla teoria e poi da questa alla pratica ancora) che attraverso lo studio dei processi d'alfabetizzazione, ricerca e laboratorio creativo sviluppa i percorsi educativi, potendo prendere le distanze dai metodi didattici classici, che possono essere considerati come ingessature della didattica.

Come scienza della formazione la didattica dispone di una propria morfologia epistemologica caratterizzate da:

- a) i contenuti, vale a dire i saperi che, in senso generale, riguardano organizzazione e curriculum, mentre in senso disciplinare, i processi d'insegnamento/apprendimento disciplinari e gli strumenti culturali,
- b) i linguaggi, i mediatori della cultura, i codici disciplinari e transdisciplinari,
- c) la logica ermeneutica, una precisa modalità interpretativa costruita sul triangolo prassi-teoria-prassi,
- d) la logica euristica, i processi della ricerca sperimentale, di quella clinica e della ricerca-azione,
- e) il principio euristico, dimensione dinamico-creativa fondata sulla dialettica di quelle antinomie che riguardano la formazione come educazione-istruzione, scuola-ambiente, classe-gruppo e così via,
- f) il paradigma di legittimazione, quel congegno di validazione che mette alla prova l'identità della didattica come scienza della comunicazione educativa, facendo dichiarare, fin dall'inizio della situazione problematica di partenza, le condizioni e le prospettive della propria azione, il senso.

La didattica come teoria dell'insegnamento.

Parlando di Didattica si mette innanzitutto in discussione l'esistenza di un *settore di ricerca* che corrisponda al termine Didattica.

La Didattica generale infatti ha stentato a farsi prendere sul serio: solo recentemente ha acquisito uno *statuto scientifico*.

Tra i motivi di questo, troviamo il *neoidealismo* ha identificato il sapere con il saper insegnare, ignorando i problemi dell'insegnamento. Secondo il *sofisma gentiliano*, infatti, per insegnare la storia o la matematica, bastava sapere storia o matematica, non considerando nell'insegnamento apprendimento i problemi epistemologici che riguardano questo processo.

La *cultura occidentale* inoltre ha la tendenza a considerare la Didattica esclusivamente *comesapere pratico- operativo*. In realtà la Didattica studia sia le realtà pratiche, ma poi collega tali realtà pratiche in sistemi, divenendo una scienza di sintesi, con una propria autonomia indagativa.

La Didattica generale studia l'insegnamento, cioè la creazione delle *condizioni favorevoli* perché un soggetto che voglia imparare apprenda conoscenze relative ai diversi saperi.

Cade quindi l'assunto per il quale sapere cosa e come si impara, equivale a sapere cosa e come si deve insegnare: un conto è ciò che si vuole che accada (l'apprendimento), altro è quello che si fa affinché accada (insegnamento).

I suoi ambiti di ricerca sono tutti quelli che concernono quelle condizioni idonee a consentire un apprendimento.

Alla Didattica generale non è poi estranea la questione del senso nel processo di insegnamento apprendimento: per questo la correlazione con la Pedagogia e le scienze dell'educazione.

Origini della didattica come sapere autonomo

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; 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. Preciso 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. 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.

Si possono individuare alcune dimensioni dell'insegnamento, ovvero alcuni punti di vista privilegiati da cui osservare l'evento didattico. È possibile evidenziare alcuni riflettori sotto cui

osservare il 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 metodologica 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 a 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.

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 dirisposte 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 leghi 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 modificano i mezzi e i fini in rapporto alla situazione. 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.

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.

Azione di insegnamento

Lo studioso Elio 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).

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, lo studioso italiano Michele 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 metacognizione 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.

La proposta didattica di Pellerey può essere integrata 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.

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. 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 può essere individuato nei seguenti punti:

- Non avere fretta di arrivare alle conclusioni, sospendere il giudizio.
- 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.
- Mettersi nei panni del proprio interlocutore, riconoscendogli le sue ragioni ed esplorando la sua prospettiva.
- Valorizzare il codice delle emozioni, di tipo relazionale e analogico.
- Andare oltre la superficie del mondo reale, esplorare i mondi possibili.
- Sfruttare i paradossi del pensiero e della comunicazione come strumenti euristici utili a gestire in modo creativo i conflitti.
- Adottare una modalità umoristica nell'esercizio dell'arte di ascoltare.

Il docente dovrebbe valorizzare la discussione tra gli allievi come risorsa per l'apprendimento, sul 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 un 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.

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.

Si possono 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 sulle valenze emotive e affettive. Si può 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 dovrebbero 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.

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 preta 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 si riscontra 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.

È possibile indicare i diversi modelli di progettazione in cui si concretizzano le due logiche progettuali che sono state richiamate, 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.

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 i 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.