

Buone pratiche di insegnamento

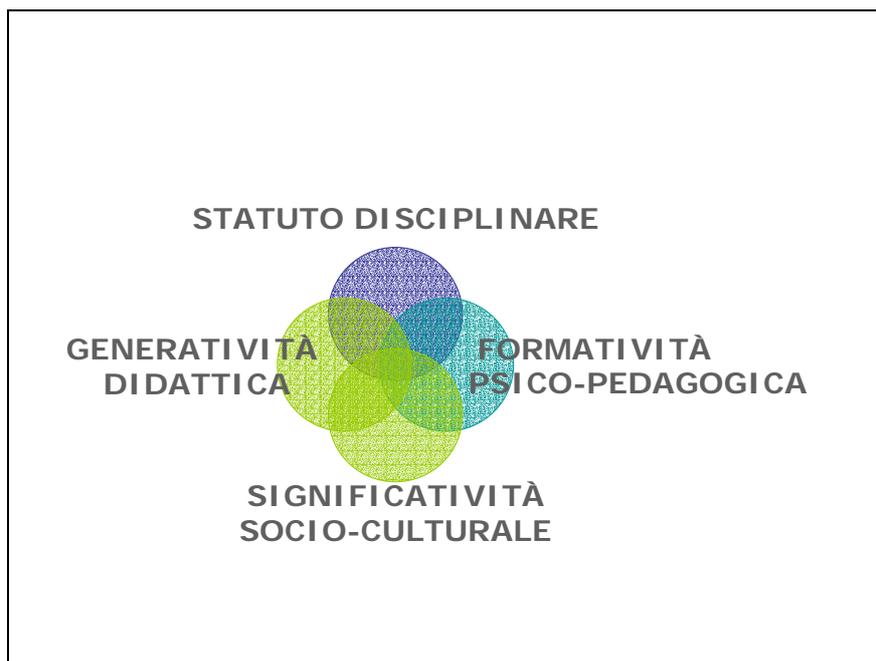
Umberto Margiotta

1. Crucialità dell'analisi disciplinare nella modulazione degli apprendimenti

La ricerca didattica imbocca dunque strade stimolanti: tuttavia esse, se non conosciute nella loro interezza scientifica, se non adattate allo specifico disciplinare e adeguatamente trasferite in contesto d'uso, possono venir banalizzate, perdendo di vista l'obiettivo primario della qualità. Così, diventano dapprima delle 'ricette alla moda', poi desementizzano il loro lessico di pertinenza, e infine escono definitivamente dal 'catalogo della scuola', come abiti mentali da dismettere. È stato questo il caso delle unità didattiche e, oramai, degli stessi moduli.

Prendiamo ad esempio il concetto di **unità di apprendimento**: una loro definizione corretta potrebbe essere quella di unità di base per l'impostazione delle attività di insegnamento-apprendimento. Le unità didattiche diventano insomma nuclei più ampi in cui gli sfondi integratori permettono un allestimento trasversale e motivato degli apprendimenti, ricostruendone la trama narrativa, là dove le conoscenze intellettuali acquistano una compiuta risonanza significativa¹. Ma è del tutto evidente che una siffatta interpretazione è finestra e simbolo, appunto, della banalizzazione immediata cui si riduce lo sforzo di qualificare l'insegnamento. La funzione, infatti, assegnabile alle Unità di apprendimento è, a un tempo, didattica e formativa: se infatti esse sono incentrate sull'apprendimento, è inevitabile che esse riescano ad accompagnare la modulazione delle forme conoscitive adottate dall'allievo mentre si sforza di apprendere, per un verso; ma per l'altro esse dovrebbero rendere trasparenti all'allievo le epistemologie, insomma le ragioni, che posizionano i contenuti di conoscenza studiati nel più vasto reticolo di teorie, procedure, ipotesi della disciplina; e infine esse dovrebbero aiutare l'allievo a coglierne il valore d'uso possibile, o immediatamente esperibile, nel campo della sua vita sociale.

¹ Su questa prospettiva, cfr. G. Bateson, *Verso una ecologia della mente*, trad. it. Adelphi, Milano 1980.



La struttura, dunque di ogni unità di apprendimento dovrebbe risultare omologa a quella della disciplina, così come l'insegnante impara a rappresentarsela e a viverla. Riportiamo in figura questa rappresentazione perché si colga immediatamente la stretta correlazione che vi è tra ogni azione didattica ispirata alla modulazione degli apprendimenti e il Piano dell'Offerta Formativa.

2. Le interazioni educative

I concetti di libertà e di intenzionalità siano costitutivi di ogni azione didattica. Scrisse Bertrand Russell: "Lo scopo dell'istruzione è dare un senso delle cose diverso dal dominio, aiutare a creare cittadini saggi di una comunità libera, incoraggiare una combinazione di cittadinanza, libertà e creatività individuale, con l'atteggiamento di chi guarda un ragazzo come un giardiniere guarda un giovane albero, con una natura intrinseca che si svilupperà solo se gli vengano forniti suolo, aria e luce giusti"².

In una pedagogia della persona, la dinamica dell'insegnamento-apprendimento fa sì che attorno alla disciplina ruotino l'intenzionalità dello studente tanto quanto quella dell'insegnante. Essa diventa tanto più persuasiva e necessaria quanto più dilata la possibilità di formare e di essere formati, di acquisire cioè un particolare modo con cui indagare se stessi e rapportarsi al mondo.

Le discipline non si identificano, dunque, coi loro contenuti, né tanto meno con le nozioni e i fatti rubricati nei libri scolastici. Esse, per dirla con Gardner, "sono dei modi di pensare, messi a punto dai loro cultori, che consentono a chi le pratica di conferire al mondo un senso particolare e in

² B. Russell, *Autorità e individuo*, trad. it. Longanesi, Milano 1980, p. 142.

larga misura non intuitivo"³. Quando progettiamo una unità di apprendimento, scopriamo cosa voglia dire effettivamente questa definizione: l'unitarietà del compito di apprendimento poggia e fonda l'unità della persona, venendo a darle un abito mentale, che è qualcosa di più rispetto alla somma algebrica di conoscenze e competenze in settori diversi. Le interazioni educative, infatti, decollano da una duplice analisi: quella sulla formatività della disciplina e quella sulla collaborazione e reciproca comunicabilità tra discipline.

In modo analogo, nella fase attiva il singolo docente mette in campo tutta la sua competenza e responsabilità, ed è autonomo nella selezione contenutistica e metodologica, ma al tempo stesso guarda allo scopo profilato nell'apprendimento unitario, dunque non può prescindere da requisiti di condivisione e di collegialità professionale. In questa fase, la sapienza delle scelte didattiche viene a tradursi nella interiorizzazione degli apprendimenti.

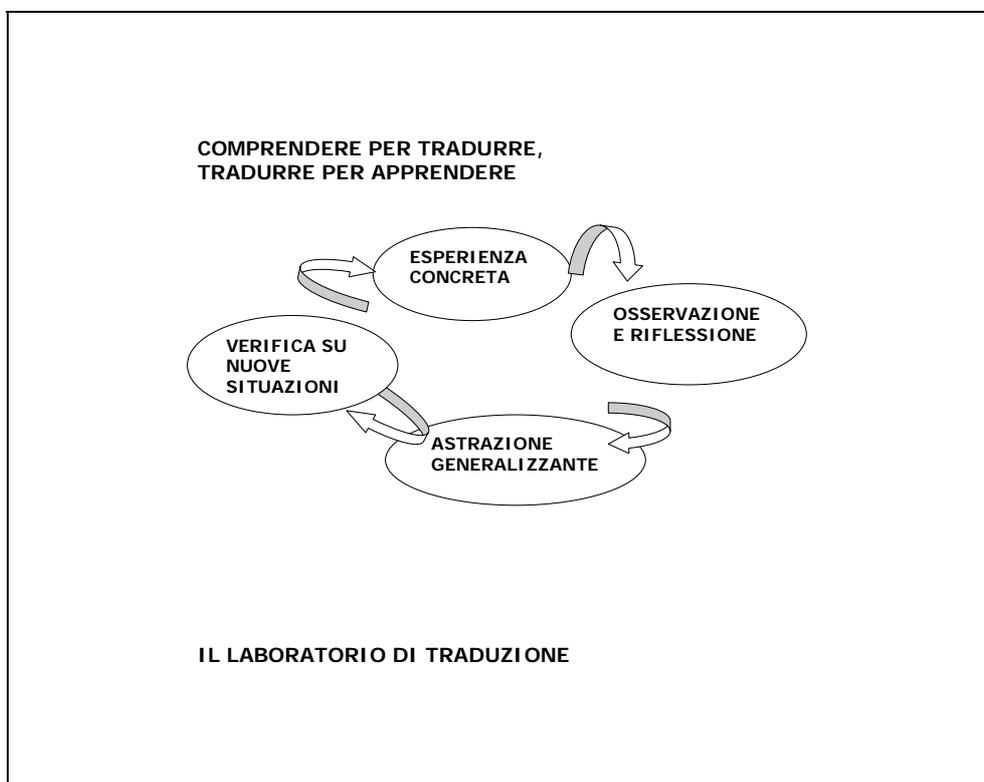
Concentriamoci, a questo punto, sull'acquisizione delle abilità di traduzione: si tratta di far conquistare agli studenti in primo luogo il senso di questa attività - ad un tempo una sfida intellettuale, un incontro emozionale, una raffinata forma di mediazione didattica -; in secondo, quelle procedure di scoperta, ivi compresa l'interpretazione dell'errore, su cui poggia l'accesso al testo. In tal senso, il vero obiettivo non è la trasmissione di conoscenze senza risonanza significativa, ma il *labor*, criticamente fondato, delle congetture e delle proposte plausibili. Il carattere processuale della conoscenza risulta, in tal modo, enfatizzato; al suo interno vengono a radicarsi le dimensioni costitutive della padronanza:

DISPOSITIVO	CONOSCENZA DICHIARATIVA	CONOSCENZA PROCEDURALE	CONOSCENZA IDEATIVA	FASE OPERATIVA SUL TESTO
MODELLIZZARE	riconoscimento morfosintattico lessicale, retorico	utilizzo di schemi analitico-descrittivi delle lingue antiche	individuazione di nuclei tematici, e di relazioni temporali	decodificazione
METTERE IN RELAZIONE	classificazione e gerarchizzazione di dati	selezione di modelli traduttivi e interpretativi	raffronti endo-transdisciplinari	ricodificazione
RESPONSABILIZZARE	correzione secondo criteri	produzione della versione italiana definitiva	percorsi critici tra passato e presente	giustificazione e commento

Dopo le lunghe stagioni in cui si traduceva per comprendere, ora abbiamo imboccato con risolutezza la strada inversa, quella del comprendere per inventare. Ma vogliamo spingerci oltre: la didattica laboratoriale porterebbe a considerare qualsiasi testo o esperimento come ambiente di

³ H. Gardner, *Educare al comprendere*, cit., p. 161.

apprendimento complessivo, e l'invenzione come modalità di apprendimento, anziché come risultato di esso. Il laboratorio è un esempio quanto mai pertinente di didattica euristica, organizzabile secondo il motore quadrifasico di David Kolb⁴:



Nell'incontro autentico col testo, grazie alla mediazione didattica del docente che sfrutta la ridondanza, lo studente è chiamato ad osservare fenomenici linguistici e retorici; la riflessione guidata porta alla astrazione e alla generalizzazione delle ipotesi regolarizzanti (le cosiddette 'regole'); l'ulteriore passo sarà quello della verifica - da intendersi anzitutto in prospettiva di *episteme* disciplinare (di là dagli accertamenti formativi e sommativi), per poi rilanciare nella costruzione dell'apprendimento.

L'esperienza concreta del leggere e tradurre costituisce la fase attiva del processo, punto di avvio ma anche di arrivo dell'apprendimento; nei momenti di osservazione e di riflessione, fasi 'passive' del processo, lo studente svolge considerazioni a partire dagli schemi concettuali di cui è già in possesso (nozioni morfosintattiche, competenze di contestualizzazione e di decodificazione); con la formulazione dei concetti astratti, nella fase di generalizzazione, egli attua il trasferimento dell'apprendimento su un piano diverso da quello esperienziale, vale a dire a livello metalinguistico, giacché,

⁴ Cfr. D. A. Kolb, *Experiential Learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1984; si tratta, com'è evidente, di un testo a carattere generale dedicato agli apprendistati cognitivi. La sua applicazione alla didattica delle lingue classiche è opera di chi scrive.

non dimentichiamolo, la conoscenza approfondita di una lingua determina la capacità di saperla descrivere nei suoi meccanismi generativi.

Che altro è, del resto, acquisire dimestichezza con l'attività di traduzione se non "imparare ad imparare", in base alla definizione di metacognizione

operata da John Flavell⁵? L'insegnante che, in qualsiasi settore disciplinare, operi privilegiando l'ottica metacognitiva interviene a quattro livelli diversi:

- conoscenze sul funzionamento cognitivo
- consapevolezza
- autoregolazione
- variabili psicologiche sottostanti.

Si tratta, così, di un acquisto stabile e quanto mai spendibile per il soggetto che apprende. È dunque opportuna e niente affatto paradossale l'obiezione: "Perché dunque la scuola si ostina a fornire strutture, quando il problema e insieme il bisogno degli allievi è quello di riuscire a sviluppare modelli sempre più adeguati e potenti di costruzione del sé e di padronanze delle forme di conoscenza, di esperienza e di relazione?⁶".

La **verifica** costituisce un momento metacognitivo irrinunciabile: non si tratta solo di disporre questa anziché quella griglia di misurazione dei risultati, né tanto meno di registrare il grado di deviazione dagli obiettivi attesi, quanto di rendere consapevole l'allievo dei progressi raggiunti - con il rilancio delle motivazioni -, e delle difficoltà incontrate - con un eventuale riorientamento -, senza dimenticare l'autorevolezza della correzione in vista di una maggiore responsabilità dello studente rispetto al suo compito.

Il momento della verifica permette il *feedback* e l'allestimento di strumenti, strategie, percorsi per il recupero e, perché no, per l'eccellenza. Ma perché ciò sia realmente possibile, si impone una riflessione sulla valutazione, vero snodo della professionalità docente, posizionato ben al di là dell'indagine sul profitto disciplinare dell'allievo: molte sono infatti le implicazioni di carattere psicologico e sociale che il rendimento reca con sé. D'altro canto, solo una varietà di verifiche e una acutezza di valutazione permettono di giungere in modo consapevole alla progettazione del recupero. Insomma, l'inadeguatezza metodologica della verifica rende inadeguato il riscontro valutativo. È necessario infatti non solo attestare ciò che l'allievo sa o non sa fare, ma anche la sua disponibilità all'istruzione, ponendo attenzione ai processi di acquisizione della conoscenza e alle modalità con le quali l'allievo la costruisce. Nuove prospettive didattiche si aprono nel momento in cui consideriamo, accanto alle doti naturali di intelligenza – in realtà, spesso condizionate nel bene e nel male da aspetti ambientali –, i tratti di tipo affettivo, come le motivazioni allo studio, e le diverse modalità di acquisizione del sapere: la pluralità degli stili cognitivi richiederebbe, a questo punto, una pluralità di prove su cui saggiare le competenze assimilate.

Nella *routine* più tradizionale, il momento valutativo avveniva al termine di un processo di apprendimento. La funzione di verifica si esauriva, pertanto,

⁵ Cfr. J. Flavell, P. Miller, *Psicologia dello sviluppo cognitivo*, trad. it. Il Mulino, Bologna 1996.

⁶ U. Margiotta, *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando, Roma 1997, p. 53.

in un mero accertamento di profitto, senza pensare che le informazioni acquisite potessero essere utilizzate *in fieri* per modificare gli stessi criteri di insegnamento. Materie complesse come quelle classiche, la cui attività principe, la traduzione, è in realtà, una macrocompetenza, necessitano di una prassi abituale di valutazione formativa, nel corso dei processi di apprendimento, per progettare il loro accrescimento, la loro sintonizzazione e, ancor più, per individuare le cause di insuccesso o le potenzialità da sviluppare. In modo analogo, la valutazione sommativa non solo accerterà se i traguardi educativi sono stati raggiunti e individuerà il grado di conoscenze e competenze, ma segnalerà anche il livello dello studente rispetto alla media della classe e rispetto alle sue precedenti prestazioni: da un criterio di valutazione assoluto, su *standard* bloccati, ci si sposta a criteri relativi e progressivi. È chiaro che non si potrà mai essere valutatori efficaci se ci si accontenta di una interrogazione quadrimestrale e di tre prove scritte, per giunta identiche come tipologia. L'accertamento del rendimento e dello sviluppo delle abilità metacognitive comporta l'abitudine al *testing* continuo, rapido, vario, così da creare un clima laboratoriale di autovalutazione del gruppo classe.

La distinzione tra valutazione formativa e valutazione sommativa ha una portata 'rivoluzionaria': consente il superamento dei modelli didattici indifferenziati propri della tradizione scolastica italiana. La valutazione formativa non concerne, infatti, solo l'allievo, nei termini della sua capacità di apprendere, ma si estende alla idoneità dell'intervento didattico ed educativo e dei metodi impiegati dall'insegnante per raggiungere i suoi obiettivi. Possiamo persino dire che la valutazione formativa è un po' la precipitazione di una corretta analisi disciplinare.

Tutto ciò spinge nella direzione della appropriatezza degli insegnamenti in vista della significatività degli apprendimenti, legando saldamente l'atto verificativo all'intero percorso didattico, dalla progettazione sino alla pianificazione. Riflettere sugli esiti di una prova somministrata agli allievi fa toccare la presenza o meno delle condizioni di attuazione che Ausubel assegna ai cosiddetti "apprendimenti significativi"⁷. Proviamo a svolgerle sotto il profilo della didattica delle discipline classiche.

- i contenuti da apprendere devono avere una coerenza interna = pensiamo, a mo' d'esempio, alla necessaria sinergia tra morfologia, sintassi, semantica;
- il soggetto deve avere assimilato delle informazioni che, per similitudine, analogia o continuità, possono entrare in relazione con il nuovo contenuto di conoscenza = è chiara l'importanza delle preconcoscenze, anche descrittive, nell'ambito della propria lingua madre come struttura regolata, per poter accedere alla grammatica del greco e del latino;
- il soggetto deve essere motivato a mettere in relazione la sua struttura cognitiva con le nuove informazioni, investendo in tal modo il nuovo contenuto di conoscenza di un significato psicologico = non si sottolineerà mai a sufficienza la necessità di arricchire lo studio

⁷ Cfr. D. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, trad. it. Franco Angeli, Milano 1978.

linguistico di annotazioni stimolanti sul piano storico, antropologico, religioso ecc.

Il sapere non è un catalogo di oggetti di apprendimento, da manipolare in una specifica occasione, per poi passare ad altro, piuttosto va concepito come una continua relazione e interazione: l'assimilazione dei nuovi contenuti non fa capo ad un apprendimento puramente mnemonico, ma è resa fattibile dall'incontro con gli apprendimenti sovraordinati. Nella prospettiva della retroazione didattica, la funzione dell'insegnante diventa importantissima: egli non è solo l'esperto che fornisce un supporto metodologico a sostegno dell'allievo, il cosiddetto *scaffolding*, ma anche il professionista riflessivo che, nel considerare i risultati ottenuti, potrà allora consolidare le proprie metodologie, oppure ottimizzarle, sperimentando nuove soluzioni didattiche, o, senza indugio, modificarle.

Numerose sfide si riconnettono ai temi della qualità della **ricerca didattica** sviluppata direttamente dagli insegnanti, in anni in cui la società chiede di progettare in termini globali, ma di realizzare in chiave locale, di preservare la tradizione ma di coniugarla al futuro. Raccogliere queste sfide significa procedere ad una "riforma dell'insegnamento che deve condurre alla riforma di pensiero e la riforma di pensiero deve condurre a quella dell'insegnamento"⁸.

In termini istituzionali, la qualità dell'istruzione secondaria ruota attorno al concetto di autonomia scolastica, ma non è possibile definire l'autonomia senza un effettivo rinnovamento paradigmatico e culturale delle strategie didattiche. Ma la sfida con la modernità non si vince camuffando l'Antico, ma portandone allo scoperto la sua vivace realtà costitutiva, il suo potenziale nel generare altro sapere. Le parole pronunciate da Concetto Marchesi non smettono di risuonare perentorie anche per gli insegnanti di scienza e tecnologia: "Ho sentito dire che la scuola deve formare l'uomo moderno. Io non so che cosa sia quest'uomo moderno. La scuola deve formare l'uomo capace di guardare dentro di sé e attorno a sé; a formare l'uomo moderno provvederanno i tempi in cui egli è nato. Ogni uomo è moderno nell'epoca in cui vive"⁹.

Ne consegue che, volendo dotare l'azione didattica di una metodologia aggiornata ed efficace, dobbiamo ribadire che, a tutti gli effetti, sono i modelli e i metodi di insegnamento che si devono adattare alla struttura della disciplina, e non viceversa: ancora una volta, il preliminare dell'analisi disciplinare - esso ci guida allo statuto epistemologico e, di concerto, alla stessa ermeneutica - si mostra fondamentale, proprio perchè viene a reggere l'intera piattaforma didattica. Possiamo anzi dire che esso reca *in nuce* molte scelte didattiche: se la centralità del testo è assunto statutario,

⁸ E. Morin, *La testa ben fatta*, trad. it. Cortina Editore, Milano 2000, p. 13.

⁹ Nella Costituente, il dibattito sulla scuola si svolse tra l'ottobre e il dicembre 1946, all'interno della I Sottocommissione, per poi approdare in aula nell'aprile 1947. Facevano parte di tale Sottocommissione Moro (relatore per la parte democristiana), appunto Marchesi (relatore per la parte comunista), Basso, Caristia, Cevolotto, Corsanego, Dossetti, Iotti., La Pira, Lombardi, Lucifero, Mancini, Mastrojanni, Togliatti, Tupini, De Vita, Grassi, Merlin. Si possono consultare gli atti nel sito della Camera dei Deputati.

non possiamo che corroborarlo in classe mediante una continua prassi di lettura, analisi, traduzione, interpretazione, critica. Solo attraverso l'esperienza diretta del testo è possibile (ri)strutturare i modelli cognitivi di cui ognuno è portatore, oltre che costruire il sapere disciplinare. E solo dentro il testo la disciplina diviene cultura, ovvero evocazione di significati altamente produttivi nella formazione estesa dell'allievo rispetto al suo *hinc et nunc*.

Insomma, la metodologia didattica va ricondotta alla struttura tipica con cui le discipline sviluppano i processi di costruzione dei saperi. Proprio perchè ogni scienza, nel suo crescere e dipanarsi, sviluppa una propria gnoseologia, e viene a modellizzare le proprie regole di riconoscibilità e di indagine, non dobbiamo mai smettere di accostare ricerca didattica e ricerca epistemologica¹⁰. *Episteme* e didattica costituiscono, allora, una reciprocità intrinsecamente fondata. In modo analogo, la progettazione formativa trova un senso profondo nel rintracciare le relazioni tra strutture disciplinari.

Il nostro discorso sarebbe però parziale se non facessimo cenno alla **comunicazione didattica**, un ruolo davvero strategico visto che ci dà la possibilità di mediare la disciplina in modo efficace rispetto ai livelli di pre-conoscenza degli studenti e alla prevalenza di questo anziché quello stile cognitivo. L'esempio che segue chiarisce una volta per tutte, persino nella sua carica emozionale, che la ricerca didattica non è legittimata a smembrare o ad alterare il sapere disciplinare, ma a penetrarlo nella sua varianza, anche nella prospettiva di chi quel sapere dovrà incontrarlo magari per la prima volta: "Einstein, dopo aver riflettuto a lungo su un problema, trovava sempre necessario darne il maggior numero possibile di formulazioni e presentarlo in modo che fosse comprensibile a persone abituate a diverse modalità di pensiero e dotate di diversi tipi di formazione intellettuale. Amava formulare le proprie idee per i matematici, per i fisici sperimentali, per i filosofi e, perfino, purché fossero inclini a pensare in modo indipendente, per le persone dotate di una preparazione scientifica non più che modesta"¹¹. Perché non parlare di comunicazione maieutica?

¹⁰ Cfr. I. Lakatos, *Critica e crescita della conoscenza*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1976.

¹¹ P. Frank, *Einstein: his Life and Times*, Knopf, New York 1953, p. 9.