

SNADIR

Corso di Formazione
per il Concorso Riservato
degli Insegnanti di Religione

Pedagogia – Didattica - Psicologia

Domenico Castronovo

Adierre Editrice

© ADIERRE EDITRICE

Via Sacro Cuore, 87 – 97015 Modica (Rg)

Tel. 0932/762374 – Fax 0932/455328

Sito Web <http://www.snadir.it> • e-mail adr@snadir.it

Stampato in proprio – Modica

Gennaio 2004

PEDAGOGIA COME SCIENZA DELL'EDUCAZIONE

Ogni generazione deve ridefinire la natura, le finalità e le funzioni dell'educazione in relazione ai cambiamenti che si registrano nella società, nella scienza, nella conoscenza dell'uomo e nelle modalità tecniche di interagire e comunicare. Ogni gruppo sociale è chiamato a trasmettere alle giovani generazioni i saperi, le regole, i valori, i principi che lo fondano e ne costituiscono l'essenza e le caratteristiche identitarie.

Lo scopo di tale attività di trasmissione sociale e culturale è, sia quello di assicurarsi una continuità nel tempo, che quello di garantirsi che le giovani generazioni acquisiscano le regole e i principi del gruppo, prevenendo l'azione eversiva di forze centrifughe e antisociali.

Ma ogni volta occorre riflettere sui modi nei quali possono essere trasmessi efficacemente i saperi e i valori. Infatti si evolvono le conoscenze relative ai processi di acquisizione delle conoscenze, si modificano i modelli didattici di riferimento poiché cambiano le visioni pedagogiche le relative teorie e, con esse, i metodi e i modelli di trasmissione.

La riflessione sui modelli didattici d'insegnamento appartiene alla scienza che opera una mediazione tra chi apprende e chi insegna, tra i saperi e la conoscenza. I mediatori didattici sono le strategie e gli strumenti concreti dell'operare in aula attraverso cui si intende facilitare e motivare il processo personale di acquisizione delle conoscenze da parte degli allievi.

I mediatori didattici possono essere raggruppati per comodità d'analisi in attivi, analogici, iconici e simbolici. I primi due vengono indicati come mediatori caldi perché utilizzano linguaggi saturi di semantica, di emozioni e di comunicazione centrata sulla corporeità, mentre gli altri due vengono indicati come mediatori freddi poiché utilizzano linguaggi ricchi di sintassi e di grammatica molto utili nell'articolare razionalmente i percorsi di apprendimento, ma meno adatti a motivare ed affascinare gli allievi.

In termini storici il percorso più rilevante è quello che procede da una concezione dell'istruzione centrata sul primato del programma e dell'insegnamento che si esplica secondo modalità esecutive rigide e secondo sequenze e scansioni regolate dall'apparato centrale del sistema scolastico, ad una concezione dell'istruzione centrata sul valore prioritario dell'allievo, sullo spontaneo fiorire del suo interesse per la conoscenza che l'insegnante può solo facilitare e favorire, ma non conculcare o anticipare.

Si capisce che la pedagogia attiva sorge come reazione all'autoritarismo formale dell'insegnamento tradizionale fondato sulla priorità del sapere e sulla coerenza intrinseca del contenuto da imparare.

Sorge l'attivismo sulle suggestioni della pedagogia negativa di quanti ritengono che il bambino è un essere buono e perfetto di natura che va pertanto protetto dalle influenze corruttrici della società dandogli il tempo di esprimere le proprie naturali curiosità e tendenze di crescita e di sviluppo. Si comprende che l'intervento dell'insegnante si deve limitare ad attendere la spontanea curiosità dell'allievo che va facilitato a scoprire l'ordine e la sistematicità del sapere in modo graduale e secondo i ritmi e le sequenze personali. Nel mezzo si colloca la posizione di Bruner che, in aperta polemica con Dewey, afferma la priorità del valore della conoscenza, delle discipline di studio, concepite nelle loro complesse strutture epistemologiche. In ragione del recupero di una visione del processo d'insegnamento caratterizzato da sistematicità, consapevolezza e intenzionalità professionale viene elaborata una teoria dell'istruzione che, nella sua caratteristica di prescrittività, tende a consentire a ciascun allievo di pervenire all'eccellenza nello sviluppo delle abilità cognitive e delle competenze metacognitive. Nasce in questo ambito la cura e l'attenzione per la pianificazione delle esperienze proposte dalla scuola, per la programmazione delle attività di insegnamento, per le iniziative mirate a facilitare e favorire l'apprendimento, predisponendo un accurato set sociale ed affettivo motivante e di rinforzo per lo sforzo dell'allievo. In tale ottica si precisano due strategie didattiche che costituiscono l'essenza del processo di programmazione: la definizione operativa degli obiettivi dell'azione didattica e la valutazione degli esiti formativi, concepita ora come strumento processuale, perché dinamico, indirizzata a regolare costantemente sia il percorso di apprendimento del ragazzo che l'itinerario di insegnamento pianificato dall'insegnante. Si colloca a questo punto una riflessione sulla funzione giocata dalla figura dell'insegnante, tenendo conto del progressivo evolversi delle acquisizioni sociali, culturali e scientifiche che vengono accolte e disciplinate dalle leggi dello Stato.

ALCUNI NODI PROBLEMATICI ATTORNO ALLA FUNZIONE DOCENTE

Insegnare è professione complessa. Essa esige una costellazione di competenze che necessitano di una regia e di una orchestrazione che si costruisce lentamente nel lavoro d'aula e nelle relazioni interpersonali con il mondo vitale che è diventato la scuola. E' necessario conoscere accuratamente la disciplina d'insegnamento per potere coglierne le strutture epistemologiche e decidere cosa comunicare agli allievi. Ma diventa altrettanto necessaria una competenza pedagogica che aiuti a cogliere i significati e le caratteristiche dell'azione educativa orientando i percorsi formativi e qualificando in termini valoriali i processi di comunicazione in aula. La competenza didattica consente al docente di operare la mediazione tra i processi dell'apprendere e la sua articolazione concreta in ciascun allievo e la struttura dei contenuti articolati in discipline di studio. Così la competenza relazionale, oltre ad essere la capacità di ristrutturare i rapporti costantemente in positivo, diventa l'abilità di fascinare e di motivare gli allievi comunicando il gusto ed il piacere di apprendere e cercare. Ma la competenza relazionale si esercita sia nello sforzo di costruire una cultura di collaborazione con i colleghi e con i genitori degli alunni e sia imparando a cogliere il valore formativo dei cambiamenti che intervengono nel contesto sociale e nel territorio. D'altra parte il processo dell'autonomia scolastica valorizza le opportunità di modificazione del curriculum in relazione alle sollecitazioni provenienti dalla cultura del territorio, mettendo in risalto le possibilità professionali di trasformare il processo di insegnamento pianificandone i contenuti ed articolandone le sequenze, i modi e le mediazioni didattiche.

Sul piano storico si possono individuare delle tappe che segnano il graduale svilupparsi e il conseguente complessificarsi della funzione docente.

La legge di delega n. 477 del 1973 segna l'avvio di un processo di rifondazione pedagogica del sistema scolastico italiano, avviando le trasformazioni proposte attorno a dei precisi principi ordinatori che si snodano lungo gli anni Ottanta e Novanta, modificando profondamente il ruolo e la percezione sociale della scuola.

- 1) Essa viene concepita come una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civile.

- 2) La funzione docente si esplica in piena autonomia didattica che riconosce come referente la strategia della programmazione all'interno della dinamica delle deliberazioni collegiali.
- 3) Ma è proprio l'impegno della pianificazione professionale dell'insegnamento che, fondando i propri interventi su principi di razionalità, intenzionalità e sistematicità, trasforma il docente da "impiegato civile dello Stato" (T.U. n. 3 del 1957) in professionista dell'insegnamento a cui viene riconosciuta la competenza della trasmissione sociale, ma anche quella della elaborazione della cultura e della innovazione didattica attraverso il processo della sperimentazione educativa.
- 4) La partecipazione alla gestione sociale della scuola rende possibile un percorso di collaborazione tra le varie componenti della scuola e le esigenze del territorio che insieme tendono ad integrare il percorso delle proposte formative in maniera autonoma e socialmente responsabile.
- 5) L'impegno ad arricchire la struttura del curriculum aumentando anche il tempo scuola per gli alunni, realizzato con le disposizioni previste dalla legge n. 820 del 1971, attiva riflessioni, ricerche e polemiche che innervano la relazione della commissione Falcucci (c.m. 227 del 1975) e che si ritrovano poi nelle proposte della legge n. 517 del 1977. Viene ridefinito il ruolo dell'insegnante, centrato sul valore della relazione inscindibile tra insegnamento e apprendimento, questo inteso come ricostruzione attiva e personale alla quale partecipano i coetanei nella classe e l'adulto con la sua regia accorta e consapevole. Infatti la funzione docente viene articolata all'interno della strategia della programmazione didattica, regolata costantemente dalla valutazione degli esiti dell'apprendimento e dalla cura di adeguare le proposte formative in rapporto alle caratteristiche personalologiche degli allievi e agli accertati stili cognitivi e di apprendimento di ciascuno.
- 6) Gli anni Ottanta sono, pertanto, caratterizzati dallo sforzo di realizzare una scuola capace di flessibilizzarsi per accogliere e valorizzare le diversità, superando una prima concezione dell'integrazione limitata all'inserimento e alla socializzazione in presenza ed attivando percorsi didattici individualizzati con lo scopo di accompagnare gli allievi alla conquista di padronanze e abilità cognitive e socio emotive.
- 7) L'organizzazione della funzione docente si arricchisce di nuovi contributi e di differenti concezioni che maturano nel campo degli studi sull'apprendimento e nella conseguente riflessione sui modelli didattici di insegnamento. Si allarga la concezione della dispersione scolastica e gli

sforzi collegiali vengono diretti verso la coordinazione degli interventi tra i docenti, gli specialisti e le forze sociali del territorio. Gli obiettivi vengono centrati sui processi didattici che assicurano a ciascun alunno il pieno successo scolastico e l'offerta formativa si articola in un complesso lavoro di integrazione di diverse competenze interne ed esterne alla scuola.

- 8) Il 12 febbraio 1985 vengono emanati i nuovi programmi per la scuola elementare che disegnano un percorso formativo fondato sui valori della Costituzione, ampliando la concezione democratica della scuola pubblica. La struttura del curriculum viene saldamente ancorata ad una concezione epistemologica delle discipline che devono contribuire ad assicurare a ciascun allievo la padronanza dei linguaggi simbolici e culturali della società contemporanea.
- 9) Con la legge n. 148 del giugno 1990 si provvede al riordino della scuola elementare per rendere pienamente fattibili i programmi del 1985. Tale legge modifica l'assetto organizzativo della scuola, assegnando la piena con titolarità ai docenti del modulo ed articolando il curriculum in ambiti disciplinari. La programmazione didattica, con cadenza settimanale, diventa momento nodale dello sviluppo della professionalità del gruppo docente, accompagna infatti lo svolgersi dell'attività di progettazione, d'insegnamento e di verifica del modulo didattico, regolando costantemente la coordinazione degli interventi dei vari docenti che in esso collaborano.
- 10) La legge 104 del 5. 2. 1992 tende a realizzare il processo della integrazione sociale della persona disabile, costruendo una sinergia tra i diversi attori sociali che, a vario titolo, si occupano della integrazione del soggetto in difficoltà. La legge definisce in modo preciso le condizioni di carattere psico-fisico che legittimano la diagnosi ed attivano le procedure per l'assegnazione dell'insegnante specializzato come sostegno all'intera classe frequentata dall'allievo disabile. Viene precisata la procedura dell'elaborazione della diagnosi funzionale e del profilo dinamico funzionale al processo d'integrazione scolastica, nonché del piano educativo personalizzato.
- 11) La legge n. 59 del 15.3.1997 all'articolo 21 prevede l'autonomia scolastica. Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi d'insegnamento da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa

- l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti.”
- 12) La C.M. 282 del 1997 avvia il processo della alfabetizzazione informatica del personale docente della scuola, aprendo nuovi spazi di professionalità alla funzione docente.
 - 13) D.P.R. 275 del 8.3.1999, regolamento dell'autonomia. Tale norma dispone l'articolazione organizzativa e didattica del principio dell'autonomia scolastica. La successiva legge n. 3 del 2001 riconoscerà valore costituzionale alla norma che regola l'autonomia della scuola.
 - 14) Con la legge n. 62 del 2000 viene avviata la definizione del sistema formativo integrato al quale partecipano le scuole dello stato e quelle riconosciute come paritarie.
 - 15) Legge di delega n. 53 del 28.3.2003, riforma del sistema scolastico.
 - 16) D.M. del 12 settembre 2003. Indicazioni nazionali delle attività educative e didattiche per la scuola primaria.

CONSIDERAZIONI DIDATTICHE

Caratteri della società contemporanea

L'accelerazione dei cambiamenti, la complessità dei fenomeni sociali e il diffondersi dei linguaggi multimediali ed informatici sembrano caratterizzare l'organizzazione e gli stili di vita nella società contemporanea. I mutamenti fondano la loro dinamica nella transizione dalla concezione moderna della scienza ad una visione scientifica che riconosce nel caos e nel disordine la sfida ad una intelligenza di tutti quei fenomeni che venivano prima esclusi dal territorio della ricerca perché difficilmente quantificabili, ma che riguardano i sistemi viventi e le loro relazioni. Lo scompaginarsi delle certezze, l'abbandono della prevedibilità e della oggettività delle osservazioni scientifiche e la crisi della concezione deterministica, costituiscono il fondamento di una nuova visione della realtà colta nella complessità dei suoi nessi e nella circolarità delle sue interdipendenze. Le più innovative scoperte nel campo della fisica e della biologia conducono presto alla applicazione dei principi di queste scienze nella tecnologia e nella costruzione di macchine sempre più sofisticate che, di fatto, hanno cambiato il contesto vitale di ciascuna persona nell'intero pianeta. Certamente l'uso che l'economia ed il

mercato fanno delle innovazioni tecnologiche fa sorgere molte difficoltà nell'equilibrio sociale di intere popolazioni poiché la concentrazione di controllo e di potere realizzato da imprese multinazionali, che mettono insieme tecnologia ed economia immateriale, supera il potere di controllo degli stessi governi nazionali. Il consumo dei beni, l'accumulo di risorse, l'immensa disponibilità di merce, alimenta e sostiene comportamenti sociali sempre più lontani da principi e valori di carattere etico. Si comprende come le trasformazioni investono, non solo la differenziazione dei prodotti e delle tecnologie ad essi applicate, ma soprattutto i caratteri e la natura stessa del vivere, la sua qualità relazionale e i destini stessi delle generazioni e di intere popolazioni della terra. Si comprende altresì come la riflessione razionale e critica debba investire gli intrecci del potere economico con la tecnoscienza che induce bisogni di massa incalzanti ed imperiosi lontani spesso dalle reali esigenze vitali delle persone e delle società. Prendere atto dei cambiamenti, coglierne i significati esistenziali per le persone, valutare i processi dei condizionamenti sociali, considerare le interdipendenze dei mutamenti e delle sconfinata possibilità della tecnologia per la soluzione dei gravi problemi della sopravvivenza dignitosa dell'uomo nel pianeta, diventa urgente necessità educativa della presente e della nuova generazione. L'articolarsi complesso dei fenomeni sociali e il progressivo differenziarsi delle richieste comportamentali esige una padronanza dei linguaggi simbolici e culturali molto raffinata che va ben al di là della semplice conoscenza dei dati delle discipline di studio. In relazione alle mutazioni che interessano continuamente le diverse compagini della società, diventa necessario progettare curricoli che assicurino la padronanza di competenze metacognitive e la formazione di personalità ben integrate, capaci di sostenere adeguatamente le turbolenze sociali ed emotive tipiche in contesti sociali in transizione.

Funzione sociale dell'educazione

Si comprende come, in un contesto sociale ed economico attraversato da turbolente ed imprevedibili mutazioni, la funzione dell'educazione non può più essere limitata al trasferimento di conoscenze e di abilità settoriali, né l'azione educativa può essere contenuta dentro un breve arco di tempo. Occorre rivedere le condizioni dello sviluppo e della formazione dell'uomo, ma occorre ridefinire i fini e i valori verso cui l'attività educativa si orienta,

così come vanno rivisti i criteri metodologici della pratica educativa e la modalità d'uso degli strumenti e dei sussidi didattici.

Pedagogia : natura e fini del processo educativo

Il compito della ricerca pedagogica è quello di stabilire, in prospettiva interdisciplinare, quali siano i limiti e le possibilità di una azione interpersonale, intenzionalmente progettata, che tenga conto delle condizioni storiche e culturali, dei naturali processi di sviluppo e dei tratti caratteristici della personalità di ciascun allievo.

Scuola come luogo istituzionale dell'istruzione

La scuola è una istituzione sociale organizzata per assicurare la continuità dei valori e delle regole che fondano una comunità. Essa è un sistema di regole e di esperienze di carattere cognitivo e socio emotivo artificialmente costituito per facilitare lo sviluppo dei giovani in un ambiente protetto. L'attività istituzionale della scuola è quella di attivare procedure di insegnamento verso le giovani generazioni che abbiano alcune caratteristiche. L'apprendimento promosso dall'azione dell'adulto è prevalentemente mediata, in sostituzione dell'apprendimento immediato, episodico ed occasionale, che può realizzarsi in situazioni naturali. L'apprendimento realizzato nella scuola avviene in un contesto sicuro, protetto e professionalmente organizzato, lontano dai rischi, dalle imprevidenze dei contesti naturali e dalle relazioni con adulti che non abbiano consapevolezza della permeabilità della personalità dei giovani. Le esperienze intenzionalmente e sistematicamente attivate a scuola operano una graduale sostituzione degli oggetti della realtà percettiva e sensoriale con segnali, segni e simboli socialmente convenzionali (è l'azione di metaforizzazione). Il processo cognitivo che viene coltivato nella scuola, con consapevolezza e organizzazione professionale, è quello che riguarda lo sviluppo di competenze meta cognitive, di padronanze di sistemi simbolici, di abilità procedurali, sia di ordine sociale che di carattere operativo e prassico, che risultano da una complessa e coordinata interazione di varie figure educative con i giovani. Il lungo periodo di esposizione dei ragazzi all'influenza degli

adulti professionalizzati in un contesto educativo destinato all'insegnamento e all'apprendimento, avviene durante gli anni in cui è massima la capacità di assimilazione e di interiorizzazione dei principi e delle regole sociali e comportamentali e in cui è indubbiamente più plastica e feconda la capacità di apprendere, di modificare le doti e le capacità cognitive. La scuola è una istituzione sociale che funziona nel rispetto delle norme generali dello Stato e si attiva a realizzare un clima relazionale positivo, atto a favorire e sostenere la motivazione ad apprendere negli allievi, attraverso la regolazione delle norme generali alle concrete situazioni di contesto. Nella scuola si realizza, infatti, il processo della socializzazione secondaria nel rapporto con i coetanei e con adulti significativi, ma differenti dalle figura parentali. Nella scuola si realizza la mediazione tra le richieste di qualità formativa, poste dall'apparato centrale del sistema e le esigenze culturali, i processi di sviluppo economico e sociale del territorio dove gravita l'unità scolastica. Tale mediazione si sostanzia sia nel coinvolgimento delle varie componenti sociali, che gravitano attorno ai processi di formazione, nella gestione pedagogica, politica ed economica della scuola, e sia nella realizzazione dell'autonomia scolastica come sforzo di aderire alle esigenze del territorio, valorizzandone le caratteristiche attraverso la loro elaborazione culturale nel Piano dell'Offerta Formativa.

Ruolo e funzione docente : insegnare a scuola

L'azione formativa della scuola si sostanzia attraverso il concerto del lavoro degli insegnanti, realizzato dalla regia pedagogica, didattica, organizzativa e logistica assicurata dalla funzione della dirigenza scolastica, che rende possibile l'azione didattica in un ambiente educativo di apprendimento.

Didattica come scienza operativa

L'azione dell'insegnamento si realizza nel processo didattico. Occorre tenere conto della complessità dei vari fattori che intervengono, direttamente o indirettamente, nel processo didattico, inteso come comunicazione tra insegnante ed allievo per mezzo di procedure didattiche in un contesto sociale ed istituzionale. Infatti l'azione didattica si realizza nel processo di

insegnamento–apprendimento e non si può isolare il momento dell'insegnamento senza tenere conto degli obiettivi, dei contenuti e dei tipi di apprendimento a cui esso si riferisce. Tale consapevolezza comporta il tenere presente una serie di interrelazioni complesse tra i problemi specifici dell'apprendimento e le situazioni d'insegnamento.

Inoltre occorre avere costantemente presente che la ricerca e l'applicazione operativa nel campo didattico ha senso e valore solo se incardinate in un quadro teorico di riferimento. Certamente tale riferimento teorico non può essere né univoco né esclusivo, ma va esplicitato consapevolmente nelle sue specifiche scelte e nelle sue connessioni di ordine teorico ed etico. Naturalmente la varietà dell'ancoraggio teorico dell'azione didattica spiega i problemi di carattere terminologico che si incontrano nello studio dei processi di insegnamento e la frequente ambiguità di alcuni concetti che sono adoperati indifferentemente nelle differenti impostazioni.

D'altra parte nello studio del processo didattico, inteso come interazione tra insegnamento e apprendimento, si concentrano i contributi della ricerca di vari settori della psicopedagogia, i quali si servono di strumenti e di procedure proprie per comprendere il processo d'insegnamento. Si pensi alle ricerche sulle caratteristiche degli allievi in termini di sviluppo mentale, di personalità, di attitudini individuali, di classe sociale, considerate come componenti complesse che interagiscono con altri fattori del processo. Così pure nell'analisi del processo didattico occorre tenere conto delle condizioni dell'organizzazione scolastica e dei modi in cui essa partecipa e contribuisce alla formazione istituzionalizzata degli insegnanti e alla loro socializzazione professionale.

Modelli d'insegnamento

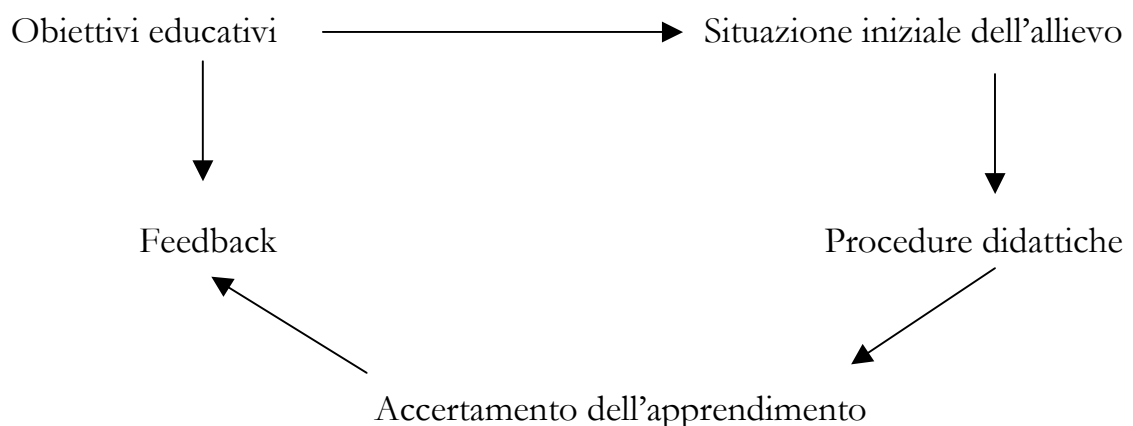
Il processo dell'insegnamento si può definire come un comportamento intenzionale che si propone di suscitare apprendimenti e acquisizioni stabili, sul piano dei contenuti, dei metodi e dei valori, in altri soggetti, in consonanza ad obiettivi generali e specifici precedentemente pianificati.

Infatti l'insegnamento è un processo circolare in cui vengono individuati degli obiettivi, in maniera esplicita ed in termini di comportamento, in rapporto all'apprendimento degli allievi. E' il processo dell'apprendimento che guida la scelta degli obiettivi, dei mezzi e delle procedure didattiche ritenute adeguate dai docenti, ed è in rapporto ad esso che si verifica e si

valutano gli esiti dell'azione didattica al fine di regolare il successivo percorso.

Un modello didattico può essere concepito come una rappresentazione semplificata di procedure operative che guidano alla realizzazione d'interventi formativi all'interno del contesto istituzionalizzato della scuola. Certamente sono delle proposte che, per quanto organiche, sono tuttavia riduttive rispetto all'esperienza d'aula, perché tese a privilegiare alcune pratiche didattiche e ad escluderne altre. Ogni modello, però, offre un modo coerente di vedere ed organizzare i fenomeni e le conseguenti azioni, la scommessa, semmai, è quella di assumere per il modello scelto un atteggiamento mentale di razionale criticità.

Di seguito vengono proposti tre modelli del processo didattico con lo scopo di consentire di mettere a fuoco le varie componenti che intervengono nella definizione dell'azione dell'insegnare. Il primo presenta un ventaglio di operazioni semplice.



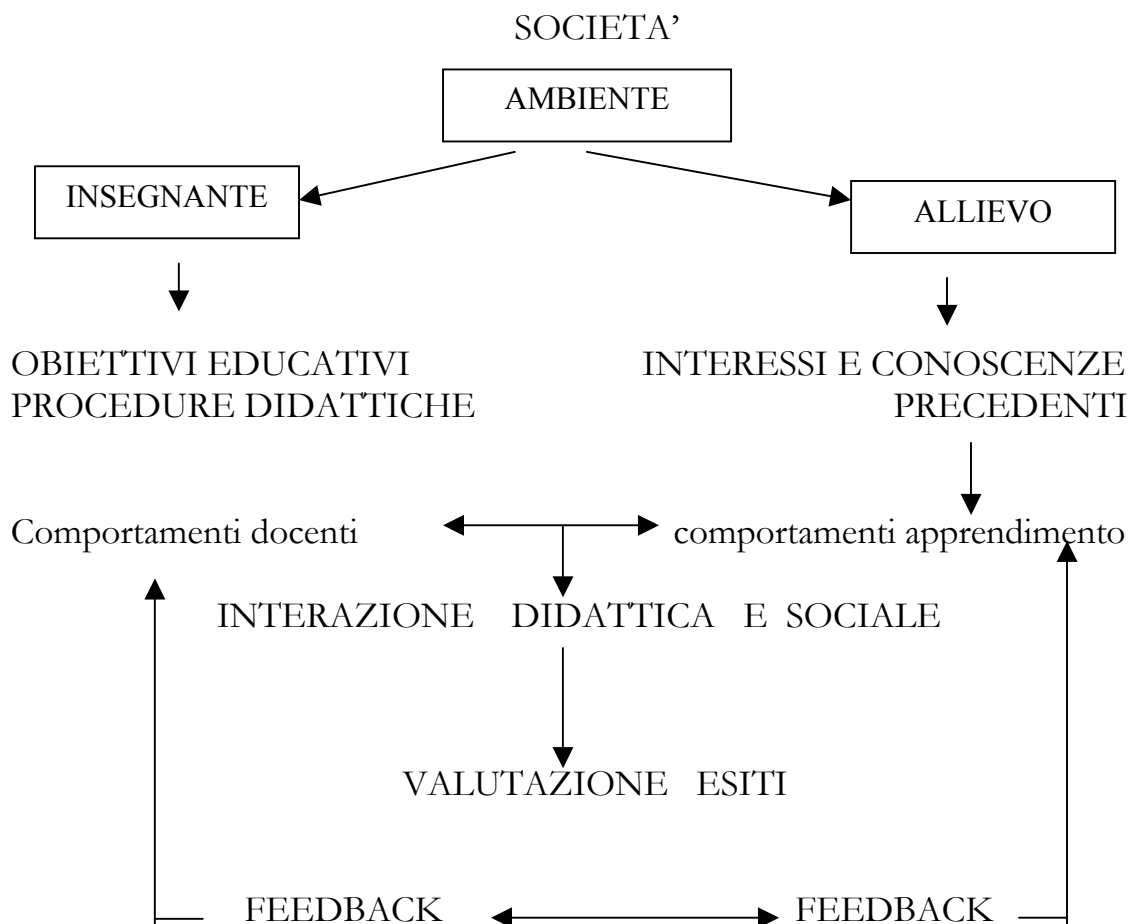
In tale modello si ottiene un effetto di informazione di ritorno che, dalla fase dell'accertamento dell'apprendimento, si riflette sulle fasi precedenti secondo un movimento circolare che viene ciclicamente ripercorso durante tutti i momenti del processo didattico. Tale modello pur visualizzando una dinamica dei vari momenti costitutivi del processo d'insegnamento, pur sottolineando l'effetto informativo e motivazionale del ciclo del feedback, non tiene conto né delle variabili legate all'insegnante, né di quelle dovute agli allievi.

Un modello che prende in considerazione l'insegnante è quello in cui il processo viene visto in termini di variabili indipendenti (V I) e dipendenti (V D):

VI (insegnante) variabili intervenenti (apprendimento come attività dei processi interni dell'allievo) VD (risultati conseguiti dallo studente).

Il pregio di questo modello è quello di sostenere una correlazione significativa tra le variabili.

Un terzo modello tenta di comprendere nel processo didattico tutte le variabili che possono contribuire a determinarlo. Come variabile indipendente viene considerato l'ambiente scolastico ed istituzionale, gli insegnanti e gli studenti. Naturalmente questi tre fattori si possono considerare dipendenti da altri contesti, indicati col termine generale di società, ma che comprendono la funzione di socializzazione della famiglia, i modi della formazione dei docenti e del concretizzarsi delle scelte professionali e l'organizzazione delle strutture della scuola.



Alla confluenza delle diverse variabili, prese in considerazione dal modello illustrato, si trova la variabile della interazione didattica e sociale. Essa ci appare come il campo determinato dallo scambio e dalla reciproca influenza tra i comportamenti di insegnamento (programmazione, metodi, strumenti, procedure, stile di comunicazione, organizzazione della disciplina di studio,...) ed i comportamenti di apprendimento (motivazioni ad apprendere, stili cognitivi, relazioni interpersonali nel gruppo, interazione tra personalità, abilità e apprendimento,).

Infatti, dall'interazione didattica e dalla qualità della relazione sociale che si realizza in aula e nella scuola, si producono esiti di formazione, che diventano la variabile dipendente di tutto il processo. Sono gli esiti educativi che esercitano un effetto di feedback sia sul comportamento di insegnamento, che regola conseguentemente obiettivi e procedure, sia sugli alunni, che si vanno trasformando sul piano personale, culturale e sociale. Va notato che un altro effetto di feedback esercitano gli esiti educativi dell'interazione didattica e sociale: il processo didattico contribuisce alla formazione delle nuove componenti della società stessa. Questo contributo della scuola alla società tocca uno dei problemi più interessanti della pedagogia contemporanea. Esso riguarda la effettiva possibilità del processo educativo di trasformare la condizione sociale e culturale e la conseguente convinzione che l'educazione è il metodo fondamentale del progresso e dell'azione sociale (J. Dewey).

Ruolo e funzione docente

Come già evidenziato nelle considerazioni sull'evoluzione normativa della funzione docente, ci pare opportuno sottolineare che tale funzione e i ruoli ad essa connessi, si modifica con la stessa dinamica dei movimenti della società e della cultura. Tuttavia lo studio dei comportamenti legati al processo d'insegnamento possono essere organizzati, in maniera schematica, nel seguente modo:

- b1) Tipo di attività svolte dall'insegnante;
- b2) Stile d'insegnamento, definito come un modo coerente, identificabile e distinguibile di comportamento;
- b3) Metodo d'insegnamento, si intende qui in generale, come il modo di realizzare l'azione della trasmissione didattica (i due metodi più noti ed in

contrapposizione tra loro sono quello della lezione frontale e quello della discussione seminariale);

b4) Modelli della comunicazione, si intende qui segnalare lo studio delle relazioni interpersonali tra insegnanti e gruppo classe, tra insegnanti e l'interazione che si realizza tra gli alunni;

b5) Strategie e tattiche nell'interazione didattica, si intende definire lo specifico del comportamento insegnante, sia prendendo in considerazione azioni professionali di più ampio e generale respiro e sia iniziative più specifiche e più ristrette. Si intende mettere in rilievo gli interventi didattici che organizzano, facilitano e favoriscono l'apprendimento e lo sviluppo cognitivo e socio affettivo dell'alunno.

b1) Si possono adoperare diversi modi per identificare le attività svolte dagli insegnanti nell'ambito dello svolgimento del loro lavoro didattico. Un modo è quello di fare rientrare i comportamenti degli insegnanti dentro le quattro competenze essenziali della professionalità, così come si è andata sviluppando a partire dalla Legge di Delega n. 477 del luglio 1973, la competenza pedagogica, quella didattica, quella psicologica e quella relazionale. Un altro modo è quello di individuare i diversi ruoli svolti, sia in aula che all'interno del sistema formativo dell'unità scolastica:

- a) guida delle attività di apprendimento;
- b) consulente e orientatore psicologico
- c) tutor
- d) mediatore di cultura
- e) valutatore dei processi di apprendimento
- f) collegamento con la comunità sociale
- g) membro del corpo insegnante della scuola
- h) membro del gruppo professionale degli insegnanti

b2) Stile d'insegnamento. Pur con la consapevolezza di adoperare un termine ambiguo e poco definito, possiamo intendere per stile d'insegnamento il complesso modo di agire di un insegnante che può essere identificato in modo distintivo come caratteristico e stabile. Gli studi più conosciuti sulla diversità di stile sono quelli di Lewin, Lippit e White, i quali distinguono tre stili di leadership nella conduzione di gruppi. I tre modi di conduzione del gruppo da parte del leader si configurano come tre differenti "stili di comando": stile autoritario, stile democratico e stile permissivo. La struttura teorica della ricerca di Lewin è stata applicata alle situazioni

didattiche. Si è così individuata una situazione relazionale “centrata sull’insegnante”, in cui prevale la volontà dell’adulto, registrandosi un accentuato formalismo nell’insegnamento, un alto livello di punitività, competitività con scarsa attività verbale e fisica degli alunni ed un’attività di comunicazione ad una sola direzione.

Le situazioni “centrate sugli alunni” o sulla classe si caratterizzano per una minore centralità dell’insegnante, una maggiore partecipazione degli alunni alle decisioni collettive, una più intensa interazione verbale ed una maggiore attività fisica. Si registra ancora l’emergere di un clima di collaborazione fra gli allievi, una maggiore significatività della struttura delle relazioni sociali nel gruppo di pari ed una più vivace comunicazione a più direzioni tra insegnante e studenti e degli studenti tra di loro.

b3) Metodo d’insegnamento. Si intende qui riferirsi ai modi concreti di realizzare il processo della trasmissione delle informazioni a scopo di promuovere l’apprendimento. Certamente i modi in cui si sostanzia la trasmissione culturale dell’insegnamento sono l’espressione dell’orientamento pedagogico del docente. Con essa si concretizza la visione del mondo e della funzione cognitiva dell’atto didattico, poiché il modo di realizzare la trasmissione della cultura implica un necessario riferimento ad una concezione teorica che riguarda la natura del processo di sviluppo mentale, la finalità del processo educativo e la natura del processo di apprendimento. Certamente l’adesione ad una concezione pedagogica, coerente ed epistemologicamente fondata, viene realizzata superando posizioni professionali ingenuie e fondando le scelte di metodo su precisi principi di ricerca teorica. La contrapposizione più frequente tra i metodi d’insegnamento si riferisce all’efficacia didattica della lezione “accademica” rispetto alla discussione seminariale di gruppo.

La lezione può essere definita come una situazione didattica in cui si attiva una esposizione sistematica di un argomento tenendo poco conto del feedback dell’uditorio, relativamente al livello della comprensione. Un metodo di discussione si attua invece quando il gruppo degli allievi partecipa al lavoro proponendo idee, avanzando considerazioni e commenti ed interagendo attivamente tra di loro e con il docente. Un altro metodo può essere quello proposto dalle diverse forme di studio individuale ed autonomo, che richiede una limitata interazione tra allievi e tra lo studente e l’insegnante. Tuttavia nel valutare e scegliere un metodo d’insegnamento, occorre tenere presenti sia i fattori di carattere cognitivo che quelli di ordine affettivo e relazionale.

b4) Modelli della comunicazione. Lo studio di ciò che rende una comunicazione didattica efficace, deve prendere in considerazione il processo della interazione sociale e le caratteristiche dell'organizzazione relazionale della classe e dell'unità scolastica. Il concetto di interazione o transazione (J. DEWEJ) si riferisce ad una situazione in cui avviene una serie di scambi di messaggi che creano una relazione tra due o più persone in cui il comportamento dell'uno serve da stimolo al comportamento dell'altro. Ma in un contesto di relazione l'intero comportamento dei soggetti ha sempre valore di messaggio, poiché ogni comportamento è sempre una comunicazione. Infatti in aula, come in qualsiasi contesto relazionale, l'attività o l'inattività, il silenzio o le parole, lo sguardo o l'indifferenza hanno sempre valore di messaggio. Le persone che fanno parte di un sistema di relazione scoprono che non è possibile non comunicare poiché ogni comportamento trasmette messaggi che influenzano gli altri i quali, a loro volta, devono rispondere a queste comunicazioni, partecipando anche loro alla comunicazione.

Si comprende come tutte le possibili interazioni tra insegnanti ed alunni rientrano nell'ambito della comunicazione interpersonale, a prescindere dal fatto che i soggetti coinvolti nella relazione ne abbiano o meno consapevolezza. Da queste considerazioni consegue che non ha tanto senso trattare i problemi della relazione educativa mettendo in risalto visioni parziali e monadiche, poiché appare essenziale cogliere gli aspetti di contesto che definiscono un sistema relazionale. Ma appare altrettanto evidente che bisogna abbandonare l'idea di potere trovare un modello definitivo ed unico di insegnante, da applicare a tutte le situazioni, così come non può essere credibile un criterio che si proponga come modo efficace e perfetto di interagire tra alunno e insegnante.

b5) Strategie e tattiche dell'interazione didattica. La domanda che serve a impostare il ragionamento sulla interazione didattica ci pare la seguente: quali sono i comportamenti dell'insegnante che, da un punto di vista emotivo e cognitivo, rendono possibile l'apprendimento dell'allievo?

Essenzialmente si possono ridurre a tre i comportamenti insegnanti che rispondono operativamente a quella domanda e che tengono conto della particolare natura, del tutto personale, attiva e mimetica, del processo di apprendimento: programmare, insegnare e valutare

Programmare

La programmazione è un procedimento razionale che gli insegnanti adoperano per organizzare le attività didattiche con lo scopo di favorire l'apprendimento negli allievi. Essa toglie all'azione didattica la vaghezza dell'utopia, la casualità delle procedure e l'inaffidabilità dell'improvvisazione. La programmazione diventa una procedura professionale fondata su criteri di scientificità, intenzionalità e sistematicità. Infatti i principi essenziali di questa strategia operativa, che vengono identificati dalla letteratura pedagogica in maniera concorde, sono i seguenti :

1) Principio di realtà, si tratta di un progetto d'intervento calato nella realtà di una situazione accertata.

2) Principio di intenzionalità, le decisioni e gli interventi operati non sono il frutto di scelte occasionali o contingenti, poiché vengono a trovarsi razionalmente integrati nel contesto di un progetto globale e finalizzato discusso dal gruppo degli insegnanti.

3) Principio di razionalità, programmare significa assumere precisi impegni e responsabilità riguardo alle azioni didattiche da intraprendere e ciascuna delle quali viene rigorosamente calcolata in funzione della previsione delle conseguenze che ci si può attendere da un certo modo di interagire nel contesto dove si opera.

4) Principio di verificabilità, si comprende che la validità e l'efficacia di ciascuna decisione e di ogni intervento attuato, è suscettibile di essere valutata attraverso una verifica empirica che ne controlli il reale contributo all'ottenimento degli obiettivi individuati.

5) Principio di pubblicità, la programmazione è un progetto, espresso in termini operativi, esplicitamente comunicabile, democraticamente aperto all'analisi e al controllo collegiale e sociale.

6) Principio di collegialità, programmare significa mediare responsabilmente la diversità di competenze, di orientamenti, di concezioni valoriali, di priorità culturali. Costruire una concreta cultura della collaborazione collegiale significa imparare a mediare i contrasti e comporre i conflitti, ricercando la elaborazione di un consenso operativo da condividere in forma effettiva e praticabile.

7) Principio di professionalità docente, la programmazione comporta il passaggio da una dimensione esecutiva, burocratica ed impiegatizia ad una dimensione lavorativa caratteristica di ogni professionista: non più esecutore di programmi decisi da altri, ma l'insegnante diventa il progettista del proprio

lavoro con ampi spazi di discrezionalità e di autonomia sia nel momento della decisionalità che in quello della operatività (vedi articolo 21 della legge n. 59 del 1997, DPR 275 del 1999 e legge n. 3 del 2001).

8) Principio di produttività sociale della scuola, la sfida della strategia della programmazione consiste nella capacità di modulare gli interventi didattici sulla base delle diverse caratteristiche e necessità individuali degli alunni in modo da garantire a ciascuno di essi il conseguimento dell'eccellenza attraverso lo sviluppo di conoscenze, di abilità e competenze adeguate all'effettiva partecipazione alla vita della società contemporanea. Programmare gli interventi didattici significa pertanto contribuire a superare la concezione liberale della scuola (assicurare a tutti il medesimo diritto all'istruzione, ma "Non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti uguali fra disuguali", Scuola di Barbiana) e accedere alla concezione democratica della discriminazione positiva che impone di offrire di più proprio a chi ha di meno (comma 2 dell'articolo 3 della Costituzione).

In definitiva la programmazione viene concepita come un processo razionale di pianificazione rigorosa delle azioni didattiche, fondato sulla previsione degli effetti di tali azioni sugli allievi. Tale processo si articola secondo una dinamica circolare ed auto regolativa. Infatti se si avvia il percorso dalla definizione degli obiettivi, si prosegue alla pianificazione delle attività e alla loro realizzazione, si procede alla verifica e alla valutazione degli esiti che mira alla regolazione e al miglioramento del progetto, che infine riparte dalla considerazione relativa alla ridefinizione degli obiettivi.

Nella realtà scolastica esistono vari livelli di pianificazione, a cominciare dal Piano dell'offerta formativa, al percorso di una unità di apprendimento programmato da un gruppo di docenti , al progetto formativo articolato collegialmente, fino a comprendere la programmazione di attività didattiche distribuite per diverse annualità, o, infine alla programmazione dei sistemi organizzativi e logistici della scuola operata dallo staff di direzione. In tutti i casi la costruzione di un piano, la elaborazione di una programmazione o di un progetto, si articola come un processo dinamico e sequenziale distribuito in fasi connesse ed integrate tra di loro sul piano logico, sul piano psicologico e su quello epistemologico. In ogni caso la dinamica della programmazione va considerata secondo una concezione sistemica, poiché le varie fasi e i diversi elementi che la compongono sono strettamente legate tra loro da un vincolo di interdipendenza reciproca (feedback) che fa sì che qualsiasi cambiamento all'interno di un solo elemento o di una fase, influenza tutti gli altri modificando le fasi successive e l'intero processo.

La struttura delle fasi potrebbe essere semplicemente elencata come segue.

1. **Analisi della situazione di partenza**, la raccolta sistematica delle informazioni relative a ciascuna variabile direttamente o indirettamente implicata nel processo didattico.
2. **Definizione degli obiettivi**, riguarda la definizione delle mete e degli scopi del processo di insegnamento. La definizione degli obiettivi didattici segnala la necessità di rilevare le particolari conoscenze o le abilità o le competenze che l'allievo dovrà avere acquisito alla fine dell'unità di apprendimento o del corso o al termine di un percorso di apprendimento pianificato. Si tratta di individuare e censire quei comportamenti, quei cambiamenti specifici nelle prestazioni degli alunni che testimoniano l'acquisizione e la padronanza effettiva di quelle conoscenze o di quelle abilità o di quelle competenze che si erano prefissate come scopi dell'azione didattica. Pertanto un obiettivo didattico rappresenta la formulazione in termini operativi di una meta formativa, di una affermazione che indica ciò che l'alunno dovrebbe conoscere, sapere fare e padroneggiare, come risultato degli interventi e delle esperienze di apprendimento offertegli dall'insegnante. Ci pare necessario, per la significatività di questa fase della strategia programmatoria, riassumere schematicamente alcune considerazioni sul ruolo e sulle funzioni degli obiettivi didattici.

a- La definizione degli obiettivi è il primo passo verso una chiarificazione personale ed una

consapevolezza razionale relativamente agli scopi della azione didattica.

b- La definizione degli obiettivi permette una chiara comunicazione e pubblicizzazione delle condizioni e degli scopi dell'azione didattica.

c- La definizione degli obiettivi permette una efficace comunicazione con gli alunni, favorendo la partecipazione responsabile al processo formativo.

d- La definizione degli obiettivi permette l'analisi e la scelta razionale dei contenuti, dei metodi, degli strumenti didattici e delle sequenze ottimali delle azioni di insegnamento.

e- La definizione degli obiettivi è il fondamento della valutazione dell'apprendimento. Infatti l'efficacia della valutazione è connessa alla precisione dei criteri perché, quanto più sarà definita chiaramente la prestazione che intendiamo fare acquisire agli alunni, tanto più facile sarà rilevarne l'effettivo raggiungimento.

f- La definizione degli obiettivi permette la valutazione e la regolazione progressiva degli interventi didattici. Si capisce che un obiettivo formulato in

maniera imprecisa ed erronea, rende difficoltosa la verifica del suo effettivo raggiungimento, ma fa sorgere difficoltà e confusione sia nell'insegnante che nell'alunno. Infatti non essendo chiari gli scopi a cui si tende si registrano ripercussioni sull'intero processo didattico e sulla motivazione degli alunni ad apprendere.

Una difficoltà comune a tutte le fasi di scelta e organizzazione degli obiettivi didattici è quella di decidere sulla loro importanza relativa, sul loro collegamento organico con il complesso del progetto formativo e sulla loro considerazione di tutte le aree di sviluppo e di apprendimento. Una risposta a questa difficoltà viene offerta dalla elaborazione di alcune proposte di classificazione tassonomica degli obiettivi didattici ed educativi. Una tassonomia può definirsi come uno schema concettuale che permette di disporre un certo insieme di eventi o di fenomeni o di caratteristiche, secondo un ordine distributivo coerente ad un principio di classificazione. Le modalità di utilizzazione di una tassonomia possono sintetizzarsi in tre funzioni:

- la prima è quella di fornire un strumento per la scelta e la formulazione degli obiettivi di un percorso formativo;
- la seconda funzione è quella di servire da criterio di analisi e di organizzazione degli obiettivi perseguiti;
- la terza funzione è quella di strumento utile per la individuazione dei criteri di valutazione. Infatti poiché una tassonomia è una classificazione dei risultati dell'azione di insegnamento, essa può fornire indicazioni utili per la definizione dei criteri di verifica dell'apprendimento.

2.1. La tassonomia di Bloom e Krathwohl

Certamente quella più conosciuta, prevede la suddivisione degli scopi didattici in tre grandi ambiti educativi: settore cognitivo, settore affettivo e settore psicomotorio. La distribuzione delle classi di obiettivi all'interno di ciascun settore è ordinata in base ad un modello gerarchico, perché ciascuna categoria, come ciascuna delle sue sottoclassi, implica un comportamento più complesso ed astratto del precedente.

I gradi della tassonomia degli obiettivi del settore cognitivo sono: conoscenza – comprensione – applicazione – analisi – sintesi – valutazione.

I gradi della tassonomia degli obiettivi del settore affettivo sono: ricettività – risposta – valorizzazione – organizzazione – caratterizzazione.

I gradi della tassonomia degli obiettivi del settore psicomotorio sono : imitazione – manipolazione – precisione – coordinazione – acquisizione di caratteri psicomotori (naturalizza).

2.2. La tassonomia di Gagnè

La critica più frequente che viene mossa alla tassonomia di Bloom e Krathwohl, è la quasi totale assenza di riferimenti e fondamenti scientifici in materia di psicologia dell'apprendimento. E' su questa differenza che si fonda l'opposizione tra l'empirismo didattico della tassonomia di Bloom ed il rigoroso impianto teorico e scientifico che sostiene altre tassonomie ad impostazione psicologica. La tassonomia di Gagnè si articola secondo i criteri e i principi di una teoria dell'apprendimento. Lo schema proposto da Gagnè si configura come una classificazione dei tipi di apprendimento. In particolare l'autore delinea uno schema che comprende otto diversi tipi di apprendimento così ordinati: apprendimento di segnali – apprendimento stimolo e risposta – concatenazione – associazione verbale – apprendimento di discriminazioni – apprendimenti di concetti – apprendimenti di regole – soluzione di problemi.

2.3. La tassonomia di Guilford

Mentre la tassonomia di Bloom è una classificazione dei risultati da perseguire e quella di Gagnè è una tassonomia dei tipi di apprendimento, la tassonomia elaborata da Guilford si configura come uno studio sistematico dei processi cognitivi e dei fattori che contribuiscono a strutturare l'intelligenza degli allievi. Attraverso uno studio rigoroso della diverse abilità intellettive, condotto mediante l'applicazione del modello statistico dell'analisi fattoriale, Guilford elabora un modello teorico della dinamica dell'intelligenza e della sua struttura, ordinando i processi cognitivi su tre dimensioni complementari: le operazioni, i contenuti, i prodotti.

a) Le operazioni, considerate le modalità fondamentali di elaborazione cognitiva delle informazioni, individuate dall'autore sono la cognizione, la memoria, la produzione divergente, la produzione convergente, la valutazione

b) I contenuti, sono i vari tipi di informazioni elaborate, vengono individuati quattro categorie: contenuti iconici, quelli simbolici, quelli semantici e i contenuti comportamentali .

c) I prodotti, sono gli esiti della elaborazione delle informazioni, vengono raggruppati nelle seguenti classi: le unità, le classi, le relazioni, i sistemi, le trasformazioni e le implicazioni.

3. La selezione dei contenuti dell'insegnamento, riguarda il processo di decisione , di scelta e di organizzazione del contenuto da proporre per l'apprendimento, tenuto conto degli obiettivi didattici individuati .

4. La scelta e l'organizzazione dei metodi e delle attività. Si tratta della predisposizione delle procedure e delle esperienze di apprendimento che sono ritenute idonee al raggiungimento delle mete didattiche, avendo presenti i contenuti selezionati e i dati emersi dalla valutazione diagnostica.

5. La scelta e l'organizzazione dei materiali e degli strumenti didattici che, in considerazione dei contenuti e dei metodi prescelti, si ritiene possano risultare efficaci per il conseguimento degli obiettivi individuati.

6. La strutturazione delle sequenze di apprendimento, riguarda l'articolazione e l'organizzazione razionale delle attività suddivise in unità di apprendimento circoscritte che si susseguono sequenzialmente.

7). La realizzazione dell'intervento didattico, riguarda l'effettiva applicazione concreta dell'insieme collegato di elementi didattici e di apprendimento (contenuti, metodi, mezzi, sequenze, modi, economie espositive ...) che sono stati programmati per raggiungere gli obiettivi scelti.

8. La valutazione dell'apprendimento. Tale momento diventa quello centrale di tutto il processo didattico, poiché l'analisi degli esiti dell'azione di insegnamento rimette in discussione tutte le sette fasi precedenti. Infatti si tratta dell'accertamento razionale e sistematico della presenza di quei comportamenti che testimoniano l'acquisizione delle conoscenze, delle abilità o delle competenze che, nella fase della individuazione degli obiettivi didattici, erano stati considerati come rappresentativi del raggiungimento delle mete formative prefissate. La verifica della realizzazione degli obiettivi è finalizzata ad accertare l'efficacia e la validità della programmazione e di ciascuna delle fasi di realizzazione. Tale verifica si caratterizza come un

momento in cui il flusso delle informazioni valutative tornano indietro (feedback) per alimentare un processo di revisione, di controllo e di regolazione dell'intero percorso di insegnamento programmato.

Programma, curriculum, programmazione

Programma è il testo programmatico nazionale che prescrive quali debbano essere i contenuti formativi, le conoscenze, le abilità e le competenze essenziali da conseguire nell'ambito del territorio nazionale. Il programma si presenta come un documento pedagogico, espressione della volontà politica dell'apparato centrale del sistema scolastico. Assume pertanto un carattere di staticità e di rigidità, poiché definendo scopi generali ed elencando contenuti multivalenti, si riferisce ad ipotetiche realtà universali e non può essere autoregolabile.

Il concetto di curriculum viene definito in svariati modi nella letteratura pedagogica; qui si intende assumere le due definizioni che ne dà C. Scurati. Per l'autore citato il curriculum è sia il "complesso integrato dell'esperienza scolastica compiuta dallo studente in quanto intenzionalmente rivolta a conseguire il fine della sua formazione" e sia "l'organizzazione delle possibilità offerte dalla situazione scolastica in quanto ordinata allo sviluppo evolutivo dell'alunno".

La programmazione, come diffusamente è stata delineata sopra, è l'attività per mezzo della quale si predispongono le concrete azioni di insegnamento con lo scopo di muovere gli alunni all'apprendimento. Nella realtà della vita scolastica sono necessari sia il programma che la programmazione. Infatti il primo assicura la stabilità e l'unitarietà del progetto educativo sul piano nazionale, garantendo anche una adeguata dimensione epistemologica alla struttura delle discipline di insegnamento. La programmazione invece, indicando scopi specifici e delineando percorsi aderenti alla varietà delle situazioni, tende alla dinamicità e alla concretezza, assicurando una flessibilità dell'intervento educativo e garantendo una dimensione psicologica all'azione didattica.

INSEGNARE

Se la prima operazione consiste nella programmazione, la seconda operazione consiste nell'attuazione, che si costituisce come compimento in situazione dell'azione anticipata nella programmazione. **INSEGNARE si lega inscindibilmente con APPRENDERE.**

Ma l'apprendimento è da considerare come un prodotto dell'altro soggetto agente, l'alunno. D'altra parte l'apprendimento si può considerare prodotto anche dall'insegnante solo nel caso che l'alunno "condivida" (nel senso che si senta motivato, fascinato o colga il significato) il progetto educativo dell'insegnante e se ne senta partecipe perché corrisponde alle sue esigenze ed intenzioni. In ogni caso l'apprendimento è l'esito atteso, non è mai un fatto scontato.

L'azione dell'insegnare si realizza in una sostituzione attraverso la quale una parte dell'esperienza, organizzata come oggetto culturale in disciplina di studio, viene trasformata in qualcosa di altro. E' la stessa funzione di metaforizzazione che fonda i linguaggi, considerati come strumenti (utensili) che sostituiscono i fenomeni dell'esperienza che si intende rappresentare. Infatti le esperienze, organizzate come oggetti della cultura, strutturate in discipline di studio, per potere essere insegnate devono essere sottoposte ad una ristrutturazione spazio-temporale, che le fa entrare in aula, in un contesto artificiale, protetto e lontano dal loro contesto di origine. Nell'aula l'insegnamento si attua in assenza degli elementi reali delle esperienze e degli oggetti, essi vengono rappresentati attraverso l'uso dei sistemi di simboli socialmente convenzionali della cultura. Solo l'operazione di ristrutturazione spazio-temporale rende accessibile e disponibile all'apprendimento dell'allievo tutta la esperienza che risiede nell'oggetto culturale organizzato nella disciplina di studio. L'esperienza viene resa insegnabile perché l'alunno la possa interiorizzare ed assimilare. Come si vede l'agire d'insegnamento opera sui contenuti dell'esperienza, socialmente legittimati e ritenuti scientificamente rilevanti, trasformandoli in contenuti accessibili all'apprendimento di un soggetto in età di sviluppo. In questo senso sembra corretto considerare l'insegnamento come azione che produce mediatori, non direttamente l'apprendimento, poiché questo si produce dall'azione esercitata su se stesso da parte del soggetto che apprende. Attraverso l'uso dei mediatori l'alunno comincia la propria azione di ricostruzione e di trasformazione dei dati del contenuto disciplinare, ed è tale azione che lo

porta ad assimilare e ad interiorizzare ciò che si integra con le precedenti esperienze di apprendimento. In relazione al lavoro interiore di assestamento e di riposizionamento dei concetti e delle operazioni cognitive, si evidenziano anche i cambiamenti osservabili nel comportamento dell'allievo.

Appare evidente come insegnare è essenzialmente fare studiare, fare lavorare gli alunni. Insegnare diventa condurre e avere la regia degli studi, significa fissarne il contenuto ed il ritmo, fornire conoscenze e procedure, proporre modelli e metodi, ma sono gli alunni che studiano, nessuno può farlo al loro posto e, se essi non apprendono, anche l'insegnamento fallisce.

In realtà l'insegnamento solo in parte è trasmissione di un messaggio, infatti una classe di ragazzi che segue la lezione non è solamente un gruppo che ascolta e comprende ma diventa un gruppo di persone che si accompagnano in un cammino insieme che è condivisione e partecipazione. La proprietà della conoscenza e dei saperi non è fatta di un bagaglio, di una eredità che si riceve da qualcun altro, come si può ricevere un oggetto in dono. La conoscenza e i saperi vanno costruiti lentamente e progressivamente, essi vanno pesati, calibrati, riconsiderati, rifatti, e ciascuno deve fare questa operazione da solo e a suo modo, secondo il proprio ritmo e le proprie possibilità personologiche.

Insegnare è avere la regia dell'apprendimento, ma dirigere l'apprendimento significa concretamente governare delle operazioni che sono quelle di scrivere, riassumere, distinguere, classificare, confrontare, definire, argomentare, Queste sono operazioni cognitive condotte sulle informazioni e, l'insegnamento diventa la struttura che connette le informazioni con le operazioni compiute dagli alunni sopra le informazioni. Queste operazioni cognitive sulle informazioni i ragazzi li fanno in modo attivo, manipolando e intervenendo su oggetti e materiali didattici, in modo iconico, rappresentando graficamente e utilizzando le immagini, in modo analogico quando adoperano il proprio corpo e quello di altri per compiere operazioni di simulazione, in modo simbolico quando adoperano i simboli per manipolare e descrivere le operazioni. Ma il fare dell'alunno è ordinato dal fare dell'insegnante. In questo senso non basta che l'insegnante esponga le nozioni, che dica i fatti e formuli le informazioni, diventa indispensabile che conduca l'alunno ad operare con le conoscenze e sulle conoscenze. L'insegnante più efficace non è quello più sapiente, come non è quello che lavora di più o che è sempre pronto ad attivarsi sui tanti impegni aggiuntivi della funzione docente. L'insegnamento efficace viene realizzato quando si fa lavorare meglio gli alunni, nel modo più intelligente, più stimolante e produttivo, e non necessariamente in modo noioso e pesante. In tale senso

insegnare è accompagnare l'apprendimento sostenendo lo sforzo dello studio, guidandolo, graduandolo, controllandolo, integrandolo e infine, valutandolo .

VALUTARE

La legge n. 53 del 28 marzo 2003 all'articolo 3 prefigura un sistema valutativo nel quale gli esiti del processo di apprendimento del singolo studente vengono rapportati con la valutazione complessiva dell'intero sistema scolastico. Tra i principi direttivi del dispositivo della Legge di delega alcuni possono essere messi in rilievo:

- l'individuazione di precisi punti di riferimento, per l'attuazione del processo di valutazione, attraverso la definizione dei livelli essenziali di prestazione da assicurare a ciascun alunno. Le Indicazioni nazionali assolvono il compito della definizione operativa degli obiettivi formativi da raggiungere.

- Altro principio organizzatore, individuabile nel testo della legge, ci pare l'articolazione dei livelli su cui si opera la valutazione del sistema scolastico. L'articolazione prevede una valutazione esterna ed una valutazione interna. Entrambi i livelli di valutazione prendono in considerazione sia gli esiti dei processi di apprendimento che le dinamiche organizzative che investono le interrelazioni tra efficacia ed efficienza del sistema scolastico. La valutazione interna, riguardante i processi di apprendimento, viene operata dai docenti alla fine del 1° anno, del 3° e del 5° della scuola primaria poi alla fine del 2° anno della scuola secondaria di primo grado ed infine alla fine del 2° anno e alla fine del 4° anno della scuola secondaria di secondo grado. Naturalmente la valutazione sommativa si attua alla fine dei due cicli previsti dalla medesima Legge. Alla dirigenza della scuola viene affidata la valutazione interna a livello dei sistemi organizzativi per rilevarne il grado di efficacia, di efficienza e della complessiva qualità. La valutazione esterna viene affidata all'INVALSI (Istituto Nazionale Valutazione del Sistema di Istruzione) che opera sia sul piano dell'accertamento degli esiti di apprendimento e sia sul piano del controllo della qualità del sistema di formazione. L'intervento dell'INVALSI si concretizza secondo due modalità, una è quella per campione, scelto con criteri di casualità e di rotazione e l'altro è la modalità universale tesa a somministrare le medesime prove a tutte le istituzioni scolastiche dello Stato.

- Un elemento di fragilità nel disegno dell'articolo 3 della legge n. 53 del 2003, sembra la scelta di affidare l'accertamento dei livelli di prestazione

nell'apprendimento, unicamente a prove oggettive come test di livello a scelta multipla o su domande del tipo “stimolo chiuso e risposta chiusa”. Sembra assente una considerazione alle modalità in cui si realizza l'apprendimento, alle strategie cognitive implicate e al complessivo processo formativo degli allievi.

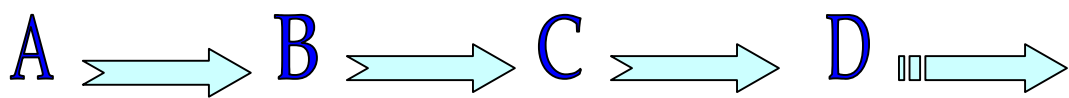
- Va segnalata l'introduzione dello strumento di valutazione chiamato Portfolio delle competenze individuali, concepito come documentazione personalizzata del curriculum formativo di ciascun alunno, con funzione sia di carattere valutativa, che orientativa .

L'attenzione crescente alla valutazione si lega alla più vasta domanda di qualità dei servizi che ha investito anche la scuola, mettendone in discussione i criteri di autoreferenzialità e monopolio formativo che l'ha caratterizzata. D'altra parte l'istituzione di un servizio nazionale di valutazione rappresenta uno sforzo significativo mirato a predisporre un sistema informativo sulla produttività dell'istituzione scolastica del Paese, necessario a supportare le decisioni a livello centrale e le azioni a livello locale. Il sistema di valutazione viene concepito come un complesso meccanismo di regolazione che permette al centro di conoscere lo sviluppo reale del sistema nelle sue varie articolazioni, mentre permette a chi opera a livello locale di confrontarsi con un contesto più ampio.

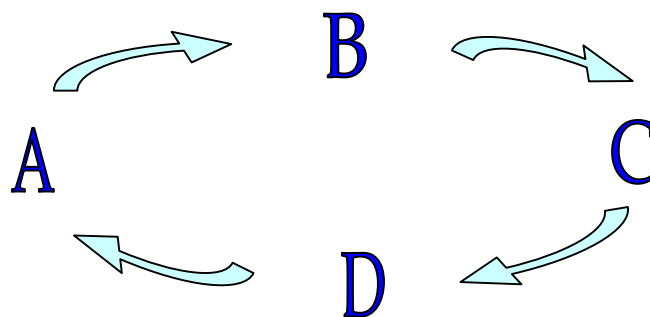
Si comprende che la funzione della valutazione viene ora allargata passando dal controllo degli apprendimenti, fino a comprendere l'accertamento della qualità dell'azione formativa nelle sue diverse articolazioni. Si realizza lo spostamento dalla valutazione dell'alunno alla valutazione dell'organizzazione didattica, con lo scopo di migliorare progressivamente la qualità dell'insegnamento. In tal modo la valutazione diventa momento pedagogico autoriflessivo ed autoregolativo dell'azione didattica, comprendendo i diversi piani di complessità del sistema scolastico, dalla relazione educativa insegnante–alunno, fino alla efficienza del sistema scolastico nel suo insieme. Sono tali potenzialità che configurano la valutazione come atto di intelligenza pedagogica, occasione di riflessione sulle azioni educative di un sistema scolastico che apprende a regolarsi. Si comprende come la cultura valutativa, che emerge da queste considerazioni, si fonda sui principi della autonomia pedagogica, così come viene enucleata dal DPR 275 del 1999, impegnata a realizzare dimensioni di professionalità fondati sui principi di responsabilità nei confronti del sistema sociale. Infatti l'etica della responsabilità professionale, che sta alla base della concezione dell'autonomia scolastica, implica la concezione della scuola come servizio capace di rendere conto della qualità del proprio intervento e del

miglioramento dell'azione didattica attraverso la continua regolazione degli interventi in rapporto ai risultati e ai bisogni educativi accertati. I fondamenti epistemologici del processo di valutazione così descritto si radicano nel superamento della concezione della causalità lineare, che caratterizza la visione della scienza moderna, e nell'accesso alla visione della causalità circolare e sistemica della scienza contemporanea. La parola chiave del processo di valutazione è “regolazione”. Infatti l'uso del principio della retroazione (feedback) ha reso possibile un nuovo modo di vedere i fenomeni e le vicende che riguardano i sistemi viventi. Una serie di operazioni in cui l'evento **a** produce l'evento **b**, e poi l'evento **b** produce **c**, e l'evento **c** genera **d**, e così via di seguito, ha le caratteristiche di un sistema lineare con causalità deterministica. Ma se **d** ritorna ad **a** il sistema diventa circolare e agisce in un modo del tutto diverso dal sistema lineare, poiché funziona con un processo di regolazione che aggiusta continuamente il flusso delle azioni.

Concezione lineare



Concezione circolare



Sul piano delle operazioni didattiche il processo della valutazione si definisce come una procedura sistematica mirata a determinare il grado in cui gli obiettivi didattici predeterminati sono stati raggiunti, con lo scopo di regolare le successive azioni d'insegnamento. Ogni azione valutativa si compone di un momento di misurazione e accertamento e di un momento più articolato di lettura pedagogica di quelle informazioni, che sostanzia l'attività di valutazione, perché predispone i docenti a operare delle scelte e delle decisioni. Gli aspetti costitutivi della valutazione sono:

- le sue funzioni, perché valutare
- il suo oggetto, cosa valutare
- le sue modalità, i suoi strumenti , come valutare
- le sue finalità, per chi valutare.

1 ° Le funzioni didattiche della valutazione

La valutazione diagnostica si attiva al momento iniziale del processo di programmazione e tende ad accertare le conoscenze e le abilità presenti negli alunni con lo scopo di collegare gli apprendimenti già realizzati con quelli da proporre.

La valutazione formativa designa l'accertamento sistematico che accompagna il processo didattico nel suo stesso svolgersi con lo scopo di fornire tempestivamente le informazioni sull'apprendimento, necessarie ad adattare l'azione didattica alle caratteristiche cognitive degli alunni ed attivare le opportune azioni di regolazione e supporto.

La valutazione sommativa, riguarda l'attività di verifica condotta al termine di un percorso didattico temporalmente definito. Essa si compone della sintesi finale dei vari apprendimenti specifici prodotti dall'allievo, mettendo in risalto il grado di conseguimento di quegli obiettivi finali per i quali l'intero processo didattico è stato programmato e realizzato.

2 ° L'oggetto della valutazione didattica

L'oggetto della valutazione è in stretta relazione con quegli obiettivi che sono stati definiti all'inizio del percorso di insegnamento. In questa ottica si legittima la validità del processo di valutazione, poiché quanto più chiaramente sono stati individuati gli obiettivi formativi, tanto più facilmente ed efficacemente si colgono i dati della verifica che servono a regolare le fasi successive del percorso. Vengono utilizzate i criteri di classificazione presenti nei diversi modelli tassonomici, se per la definizione degli obiettivi ad essi si è fatto ricorso.

3 ° Le modalità della valutazione didattica

Alcuni dei sistemi valutativi oggi in uso, quali l'interrogazione e la composizione scritta, sembrano dei mezzi di accertamento poco attendibili, sia per l'insufficiente validità, che per la scarsa affidabilità delle prove. Infatti tra i requisiti essenziali che un accertamento valutativo deve soddisfare per essere giudicato attendibile e preciso, ci sono la validità e la fedeltà. "E' valida la misurazione educativa il cui oggetto si identifica o è collegato, con gli scopi

perseguiti dal processo educativo”(Gattullo). Per fedeltà o attendibilità di una valutazione si intende la precisione, la stabilità, e l’univocità con cui essa è in grado di misurare le prestazioni dell’alunno.

Le prove standardizzate di profitto costituiscono la versione scolastica dei più classici strumenti di misurazione psicometrica e presentano dei limiti che li rendono poco efficaci nelle situazioni didattiche. A garanzia di un effettivo legame tra la definizione degli obiettivi, la realizzazione degli interventi ed il momento valutativo pare opportuno che la messa a punto delle prove oggettive di profitto venga operata dagli stessi insegnanti.

Le prove oggettive presentano una serie di domande chiuse ciascuna delle quali corredata di almeno due risposte chiuse, si richiede di scegliere tra le risposte proposte.

Prove Vero/Falso, completamenti, corrispondenze e scelte multiple sono altre modalità di attuare le prove di profitto seguendo criteri di validità e attendibilità.

4 ° Le finalità della valutazione

Abbiamo caratterizzato la valutazione come un processo di raccolta di informazioni utili a prendere delle decisioni. Da qui l’importanza di definire i destinatari del processo di valutazione.

Va riconosciuta la pluralità dei destinatari potenziali di una valutazione e la conseguente diversità dei bisogni informativi e valutativi di ciascuno di essi. Certamente le informazioni valutative servono agli insegnanti, ma servono agli alunni e servono ai vari decisori politici che devono pianificare interventi di politica scolastica.

LO SVILUPPO DELLA PERSONALITA' NEL RAPPORTO EDUCATIVO

Le riflessioni, le osservazioni e la complessiva lettura che qui si propone dello sviluppo della personalità, per la natura del contributo e per i limiti ad esso dati, non hanno la pretesa di essere esaustivi o di delineare ogni particolare dei processi dello sviluppo psichico dei soggetti. Si intende proporre alcune considerazioni di carattere generale che hanno lo scopo di fare da supporto alle conoscenze che ciascuno ha già elaborato attraverso letture o riflessioni sulla propria ed altrui esperienza della vita, a scuola come in altri contesti relazionali.

L'impianto teorico che sorregge le osservazioni, si rifà agli studi di D.P. Ausubel, psicologo e pedagogista particolarmente attento alle complesse interazioni tra i processi dello sviluppo psicologico e quelli dei rapporti educativi. Infatti è possibile stabilire delle significative corrispondenze tra le prime esperienze dello sviluppo psicologico e relazionale e la costituzione delle successive caratteristiche di personalità che contribuiscono a strutturare i tipi di comportamento dell'età adulta. La definizione di personalità che ci sembra adeguata è quella fornita da G. Allport; essa viene concepita come l'organizzazione dinamica dei sistemi psicologici e fisici di un individuo che interagisce col proprio ambiente.

Appena nato il piccolo d'uomo si trova "gettato" in un mondo costituito essenzialmente dalle figure parentali che lo aiuteranno ad attribuire un senso alla realtà che ordina e regola il mondo della vita sociale, ma anche quello della vita intrapsichica. In un primo momento la costruzione della realtà viene operata attraverso tutte quelle amorevoli attenzioni dei genitori che si sostanziano in prendersi cura dei bisogni di sopravvivenza del neonato. La cura per l'igiene del bambino diventa occasione di manipolazione, di carezze, di massaggio, di lallazioni, di giochi motori e vocalizzazioni in cui si attiva un profondo dialogo tonico tra la madre (o la funzione materna che può essere esercitata anche dal padre) ed il figlio che ricambia la gioia amorevole della madre gratificandola di posture rilassate mugolii e "sorrisi", che fanno sentire competente la madre che lo accudisce. Così pure il momento dell'alimentazione diventa uno scambio rassicurante di benessere e di emozioni che rafforzano e colorano positivamente la nascente relazione. Il momento del sonno e quello della sveglia strutturano gradualmente

situazione di fiducia e di consolazione, mentre le ridondanze sonore, le filastrocche, i nomi ripetuti e i giochi di vocalizzazione cominciano la lenta opera d'introduzione del bambino nella realtà del linguaggio dell'uomo. In verità la condizione del neonato durante i primi mesi di vita, è caratterizzata da una completa immaturità biologica e, senza le cure degli adulti, la sua sopravvivenza non potrebbe essere certa. Ma la costruzione della sua personalità sarebbe certamente compromessa in modo irreversibile (vedi, tra i tanti, il caso del ragazzo trovato nei boschi dell'Aveyron, descritto dal Dr. Itard).

Paradossalmente la estrema dipendenza esecutiva dai genitori e dall'ambiente familiare, struttura nel bambino una tipica forma di indipendenza volitiva che si esprime in un forte sentimento di onnipotenza. D'altra parte fin dalla nascita il bambino esercita il massimo di potere nel contesto familiare, poiché tutti gli adulti sono al suo servizio, non gli pongono ostacoli di sorta e considerano ogni sua manifestazione degna di meravigliata considerazione. Pertanto, se il bambino viene normalmente curato ed i suoi bisogni sono regolarmente soddisfatti, elabora un senso di piena efficienza che struttura la stima di sé, la fiducia di base (E. H. Erikson) e la sicurezza di potere contare sulla incondizionata benevolenza di alcune persone "criterio". E' il momento in cui il bambino può credere di potere evocare la figura rassicurante della madre ogni volta che vuole.

Tuttavia, già a partire dalla fase dello svezzamento e della deambulazione, al bambino cominciano ad essere imposte delle regole. Il fastidioso periodo della dentizione e le richieste di controllo degli sfinteri cominciano ad introdurre nel mondo del bambino situazioni di sofferenza e di conflittualità.

Ora cominciano ad apparire le regole di condotta e i genitori possono assumere posture di rimprovero e di disapprovazione. Dalle limitazioni imposte dalle regole, dalle richieste di comportamenti controllati e adeguati, può nascere una situazione di svalutazione di sé che si manifesta con condotte di negativismo e di opposizione. Infatti il bambino comincia a mettere in crisi il proprio sentimento di onnipotenza, vacilla la certezza di essere comunque un "oggetto degno di essere amato", si destabilizza la propria sicurezza.

Nello sviluppo del bambino si possono verificare alcune possibili reazioni che potranno diventare il nucleo della struttura della successiva personalità.

In una prima ipotesi il bambino può abbassare il livello di stima di sé, che era magicamente altissimo ed onnipotente, fino al grado delle limitatissime capacità tipiche della sua età. Fa l'esperienza della delusione, della perdita di valore, trova difficile orientarsi tra le manifestazioni emotive degli adulti,

tende a chiudersi, si sente cattivo, non degno della loro stima e del loro amore. In questa pericolosa condizione esistenziale il bambino tende ad indirizzare conto di sé tutta la carica di aggressività portata dalle frustrazioni.

Una seconda ipotesi mette in evidenza un tipo di reazione più moderata rispetto alla prima: il bambino può continuare a mantenere un'altissima stima di sé, un esagerato livello di aspirazione, nel tentativo tenace di continuare a credere nel proprio sentimento di onnipotenza, ma il rischio sempre incombente è quello della frustrazione permanente. Non può più fidarsi dell'adulto e sviluppa un comportamento di resistente opposizione verso ogni forma di autorità frustrante, in difesa della propria onnipotenza. Tale posizione esistenziale viene chiamata da Ausubel "non satellizzazione" per significare la difficoltà del bambino di riconoscersi dentro un'orbita d'influenza e di educabilità da parte degli adulti.

Una terza ipotesi si può verificare quando il bambino, pur non rinunciando al sentimento della propria onnipotenza, modifica il fondamento su cui basa la sua sicurezza e la sua stima di sé. Accettando di riconoscere i propri genitori come persone criterio e significative, accetta la dipendenza da loro poiché li riconosce come fonte di stabilità, di regola, di guida, di sicurezza e di presa in carico, superando la paura dell'abbandono. I genitori diventano la fonte del sentimento di onnipotenza del bambino che ora assume un ruolo di dipendenza, che Ausubel denomina come "satellizzazione", per significare la posizione di educabilità e di influenzamento che caratterizza il suo rapporto con i genitori. Il bambino "satellizzato", in quanto si sente contenuto, accettato e rassicurato dai genitori, può rinunciare alla propria onnipotenza, trasferendola sugli adulti che lo controllano e gli danno sicurezza. Si capisce che il mantenimento della stima di sé da parte del bambino dipende ancora dal sentirsi oggetto di attenzioni e di cure da parte di genitori onnipotenti e amorevoli. La condizione che favorisce lo sviluppo di un processo di satellizzazione è data dalla amorevolezza gratuita dei genitori, dalla loro sollecitudine verso i bisogni del bambino, compreso il bisogno di essere guidato e regolato, per non vivere un penoso senso di abbandono a se stesso.

La condizione che rende difficoltoso lo sviluppo della satellizzazione è data dal prevalere di una situazione di rifiuto e di effettiva svalorizzazione del bambino da parte dei genitori. Le condizioni negative che rendono possibile o uno sviluppo psicotico o il costituirsi di un nucleo di nevrotico tentativo di difesa di sé, sono costituite o dal rifiuto o dalla valutazione estrinseca del bambino da parte dei genitori. Una condizione di valutazione estrinseca si realizza qualora il bambino non venga apprezzato per le sue reali

caratteristiche di persona, ma per quello che può rappresentare per la concretizzazione dei desideri frustrati e dei sogni non realizzati degli adulti. Il soggetto non satellizzato manifesta una disperata difesa del proprio sé, della propria ostentata sicurezza e stima di sé, tentando di mantenere un'improbabile onnipotenza che si esprime in una " ipertrofia" dell'io, in una esagerata considerazione delle proprie capacità ed abilità.

In relazione al tipo di situazione che ha condotto al processo di non satellizzazione si possono ipotizzare due modi differenti di sviluppo e di comportamento.

Il rifiuto. Esistono diversi tipi di rifiuto: una non accettazione può riguardare un aspetto marginale della persona del bambino, ma può anche investire tutta intera la struttura della sua personalità. Il bambino rifiutato disperatamente tenta di mantenere il proprio senso di onnipotenza, poiché non potendo fondare la propria sicurezza sull'adulto, la deve basare sulle proprie infantili capacità. Quando è costretto ad ubbidire all'autorità parentale, rigida e severa, non rinuncia tuttavia alla propria indipendenza e tenta di non subordinare il proprio sé agli altri. Sta imparando ad andare contro gli altri o, quando tale posizione diventa insostenibile, ad andare lontano dagli altri. Le reazioni più frequenti sono quelle aggressive e tende ad affermarsi con comportamenti violenti. Fantastica le proprie realizzazioni fuori dall'ambiente familiare (dal quale spesso sogna di fuggire), dove proietta aspirazione di successi e di grandezza ostile nei confronti della famiglia, dalla quale si sente incompreso. La condizione di rifiuto amplifica la tendenza alla ipertrofia dell'io, alla ostinata credenza nella propria onnipotenza che, non potendo essere fondata sul rapporto con gli adulti, lascia trasparire il desolato senso di disistima e di insicurezza, l'intima convinzione, che mai nessuno deve conoscere, di non valere e di non essere importante.

La sopravvalutazione. Il soggetto sopravvalutato tende a conservare la struttura infantile della sua personalità, perché i genitori tendono ad alimentare i sogni di onnipotenza del figlio, nella speranza di realizzare le proprie ambizioni. Il soggetto iperprotetto e sopravvalutato tenderà a confliggere con l'ambiente sociale, che vivrà come ostile, perché nel suo ambiente familiare non subisce frustrazioni contrasti. Quando nel periodo della scolarizzazione entra in contatto con i coetanei, tenderà a mantenere un comportamento dispotico aggressivo ed infantile, comunque inadatto ad un positivo processo di socializzazione e al graduale distacco dalla famiglia.

Rispetto al soggetto sopravvalutato, il bambino che vive una relazione di rifiuto, manifesta una condizione di vantaggio. Infatti questi presenta un forte bisogno di indipendenza che lo spinge ad abbandonare i tratti della

personalità infantile e le motivazioni edonistiche. Il soggetto rifiutato tende ad assumere una maggiore indipendenza esecutiva, con conseguente maggiore senso di responsabilità. Tuttavia tali comportamenti risultano conquiste instabili e tendono a incrinarsi facilmente quando nel rapporto interpersonale prevale la condizione di conflitto e si estende l'ansia.

La mancanza di sicurezza e di stima di sé spinge il soggetto non satellizzato a cercare altre forme di sicurezza sostitutive o nel possesso di oggetti e ricchezze o nel predominio del potere o nell'esibizione di successo. Così come il processo della non satellizzazione tende a rappresentare il fallimento dello sviluppo di una personalità integrata, la satellizzazione tende a favorire uno sviluppo armonico della personalità.

Con l'adolescenza inizia uno dei processi più impegnativi e delicati della vita di una giovane persona: si tratta del processo di distacco dalla famiglia, la fase di "desatellizzazione" dall'ambiente familiare. Tale processo, che è caratterizzato da una forte conflittualità, prepara la maturità dell'adulto attraverso la trasformazione delle influenze dell'atteggiamento dei genitori e dell'ambiente sociale e culturale. Gradualmente il giovane assume un ruolo più consapevole sia sul piano conoscitivo che su quello sociale e relazionale: avverte fortemente il bisogno di essere accettato dai coetanei, ma di ricevere considerazione anche da altre persone adulte che svolgono un ruolo d'autorità verso di lui, che gli richiedono comportamenti responsabili e maturi. La scuola può favorire questo tipo di evoluzione perché presenta l'ambiente adatto per promuovere la riorganizzazione della personalità dell'adolescente, sia facilitando il contatto ed il confronto con i coetanei, sia rendendo meno traumatico l'abbandono della dipendenza emotiva dai genitori. Quanto più si realizza la desatellizzazione dalla famiglia, tanto più efficacemente si avvia il processo di risatellizzazione intorno al gruppo di coetanei e a nuove figure di adulti significativi nell'ambiente sociale. Concludendo queste brevi considerazioni occorre ricordare che lo sviluppo della personalità di ciascuno è in rapporto con l'esercizio personale della libertà, delle scelte che vengono operate e con la consapevolezza dell'impegno profuso per raggiungere traguardi di crescita. Certamente tale esercizio di libertà presuppone che il ragazzo abbia elaborato positivamente le frustrazioni e le angustie del proprio ambiente familiare vivendo la disciplina e le regole, coerenti e ferme, come opportunità di autonomia e di autoregolazione. D'altra parte l'eccessiva permissività, l'iperprotezionismo dei genitori, come pure l'ambivalenza e la persistenza di atteggiamenti restrittivi ed autoritari, rendono problematica la equilibrata maturazione della personalità dei giovani.

LA MOTIVAZIONE NEL RAPPORTO EDUCATIVO

La motivazione viene considerata in termini di spinta che determina il tipo di reazioni e di atteggiamenti di un soggetto, orientandone i comportamenti e le scelte, in ragione dei bisogni e degli impulsi che ne caratterizzano la personalità.

Ausubel mette in rilievo tre tipi fondamentali di motivazioni nel rapporto educativo.

a) Motivazione conformistica, di satellizzazione. Presente nei soggetti che sperimentano buoni rapporti affettivi con i propri genitori, diventando capaci di stabilire buoni rapporti con adulti in posizione d'autorità. Il soggetto pare spinto dal bisogno sociale di affiliazione e di approvazione e tende ad organizzare la propria struttura cognitiva in conformità delle attese dell'insegnante. La motivazione all'apprendimento e al pieno utilizzo delle capacità intellettive è strettamente correlata alla qualità del rapporto affettivo e al potere di sollecitazione dell'insegnante.

b) Motivazione incorporativa, di potenziamento del soggetto. Pare caratteristica dei soggetti che hanno sperimentato rapporti conflittuali con la famiglia (rifiuto, iperprotezione, sopravvalutazione). L'alunno trova difficoltà nei rapporti con adulti che rivestono posizione d'autorità, sembra difficile poterle accettare, appare difficoltosa la satellizzazione. Il bisogno di sicurezza spinge questi soggetti a temere ogni rapporto di dipendenza emotiva o intellettuale, orientandoli a incorporare i valori dell'altro perché possano rafforzare la propria persona, senza tuttavia riconoscere legami di dipendenza con l'adulto insegnante.

c) Motivazione esplorativa o di maturazione. Tale situazione ha come punto di partenza il bisogno di successo e di riuscita, ma il soggetto tende ad orientarsi sul compito per se stesso, spinto da motivi conoscitivi e di carattere esplorativo, meno dominato dai bisogni di ordine emotivo. La scuola tende a privilegiare le motivazioni di tipo conformistiche, di satellizzazione dell'alunno, mentre respinge le motivazioni incorporative degli alunni non satellizzati che incontrano difficoltà nella loro carriera scolastica costellata d'insuccessi e di fallimenti. Ma certo la scuola non sempre riesce ad attivare processi d'insegnamento che mobilitino negli alunni spinte motivazionali

creative, centrate sulla esigenza di capire e scoprire il gusto ed il piacere d'apprendere.

LA SOCIALIZZAZIONE

Un soggetto che nasce con caratteristiche fisiche che, nel complesso, si possono considerare adeguate, è in grado di svilupparsi nelle direzioni più diverse. Può apprendere una qualsiasi lingua, abbracciare una qualsiasi fede religiosa o politica, diventare una personalità autoritaria o democratica, avere un carattere introverso oppure estroverso, essere un nevrotico oppure armonizzato con se stesso e con l'ambiente, può diventare una persona ricca o povera, felice o infelice. Nella realtà, nel processo della vita, si realizza solo una parte di queste possibilità. La cultura, la classe sociale, la famiglia, il contesto naturale in cui all'individuo accade di venire al mondo, cominciano subito a favorire alcune opportunità e ad escluderne altre. Il processo mediante il quale un bambino, al quale in teoria si aprono opportunità quasi illimitate, si sviluppa in un dato modo si chiama socializzazione. Un primo periodo consente l'acquisizione delle caratteristiche peculiari della specie di appartenenza (vedi gli studi di K. Lorenz e di altri etologi, ma anche quelli di R. Spitz), mentre un secondo periodo, molto più dilatato nel tempo, attiva un complesso processo di acquisizione e di interiorizzazione dei valori e delle norme del gruppo sociale di appartenenza. Le istanze più specificamente sociali dell'ambiente assumono concretamente due aspetti principali: l'aspetto di "oggetti" capaci di interagire tra di loro, con azioni e reazioni reciproche, presentandosi come persone che possono collaborare o ostacolare, sono gli altri; oppure sotto l'aspetto di regole di comportamento che ci legano agli altri, nel senso che possono essere condivise con altri o imposte da altri o imposte ad altri. Come si vede l'adattamento nel rapporto con gli altri non è separabile da quello, che avviene in parallelo, dell'adattamento alle norme sociali. Il processo della socializzazione può intendersi avviato quando le istanze sociali diverse che provengono dal contesto naturale (le radici identitarie della cultura di appartenenza) dalla famiglia (i valori, i principi e gli stili di comportamento), dalla società e dai gruppi sociali di riferimento (le norme, le ideologie, le scelte di religione e le opzioni politiche) vengono progressivamente interiorizzate, divenendo patrimonio personale del soggetto.

La dinamica dei rapporti sociali nei gruppi

I due autori di riferimento per gli studi sulla dinamica di gruppo sono K. Lewin e W. Bion. Lewin ritiene che il gruppo è qualcosa di più e di diverso dalla somma dei suoi membri. Infatti ogni gruppo è caratterizzato da una sua struttura, da fini peculiari e da tipi di relazione particolari sia con i propri membri che con altri gruppi. Ciò che costituisce l'essenza di un gruppo non è la somiglianza o la dissomiglianza riscontrabile tra i suoi membri, ma la loro interdipendenza. Il gruppo può definirsi come una totalità dinamica. Ciò significa che un cambiamento di stato, di una sua parte o frazione qualsiasi, interessa lo stato di tutte le altre. Il grado di interdipendenza dei membri del gruppo varia da una massa indefinita ad un'unità compatta. Tra gli altri fattori, dipende dall'ampiezza, dall'organizzazione e dalla coesione del gruppo.

Bion mette in rilievo il fatto che ogni gruppo, per quanto casuale, si riunisce per "fare" qualcosa e nell'esplicare questa attività le persone cooperano ognuna secondo le proprie possibilità. Tale cooperazione è volontaria e si basa su un certo grado di abilità mentale di ciascun membro del gruppo. Infatti la partecipazione ad una attività di gruppo è possibile a persone che si siano sviluppate mentalmente per la loro disponibilità ad apprendere dalla esperienza. L'attività del gruppo di lavoro viene ostacolata, deviata o talvolta favorita, da alcune attività mentali che hanno in comune l'attributo di forti tendenze emotive. Queste attività acquistano una certa strutturazione se si ammette che esse derivano da alcuni assunti di base comuni a tutti i gruppi. Tali assunti di base vengono indicati dall'autore come interazioni a forte carica emotiva che possono attivare processi di scisma o di maggiore coesione tra i membri del gruppo. Le emozioni di base che si registrano in un gruppo possono essere "attacco", "fuga" e "appaiamento". Sono queste esperienze emotive che costruiscono la dinamica dei rapporti nel gruppo e che consentono ai membri di apprendere attraverso l'analisi dei fenomeni vissuti tra i membri con la regia del conduttore esperto.

LO SVILUPPO DELL'INTELLIGENZA

Lo sviluppo dell'intelligenza, secondo J. Piaget, consiste in una progressiva coordinazione delle azioni, dapprima concrete e centrate sulle capacità sensorie e motorie del soggetto, poi sempre più coordinate, decentrate e sempre più interiorizzate. Una tale coordinazione e progressiva azione di decentramento, si traduce in una reversibilità completa delle operazioni mentali, caratterizzata dalla possibilità di operazioni inverse. Il processo attraverso il quale si costruisce la reversibilità delle operazioni mentali in un individuo, si manifesta complesso perché implica il coinvolgimento di fattori di ordine maturativo, biologico, di fattori di carattere interpersonale e fattori di natura simbolica. Le costanti del processo di sviluppo mentale si possono individuare nel superamento progressivo dell'egocentrismo (difficoltà a tenere presenti atti percettivi simultanei), nella dinamica di assimilazione e di accomodamento e nel superamento dei limiti del pensiero non reversibile. La concezione biologica dell'intelligenza, elaborata da J. Piaget, mette in risalto le modalità attraverso le quali si realizza l'adattamento dell'organismo all'ambiente fisico e sociale. Tale processo di adattamento si realizza attraverso il progressivo passaggio da forme di condotta istintiva e riflessa, a quella abitudinaria, fino a quella che si realizza, attraverso la rappresentazione mentale e poi col linguaggio e, con esso, nelle diverse forme di operazioni di pensiero. Il passaggio da una forma di adattamento intelligente (lo è anche quello riflesso e quello basato sulle abitudini, purché adeguato ed efficace) ad un'altra forma di adattamento più elevata, è il risultato di una rottura e della successiva ricostruzione di un equilibrio dinamico tra un processo di assimilazione ed uno di accomodamento. L'assimilazione viene concepita come un processo attraverso il quale ogni nuovo dato dell'esperienza viene incorporato in schemi mentali o nozioni preesistenti, senza tuttavia modificarli. Mentre l'accomodamento è il processo per cui i nuovi dati dell'esperienza, incorporati negli schemi, li modificano, adattandoli alle nuove esigenze della realtà. In contrasto con tale visione dello sviluppo dell'intelligenza, L. Vygotskij mette in luce lo straordinario contributo delle relazioni intersoggettive e della cultura, veicolato dal linguaggio e dalle sue caratteristiche sociali.

Il contributo dell'opera di J. Piaget alla riflessione pedagogica e alla elaborazione della didattica come scienza operativa si può sinteticamente compendiare in due aspetti. Un primo contributo è dato dal sostegno a tutta

la concezione attiva della scuola . Infatti i metodi attivi partono dall'azione concreta dell'alunno e lentamente arrivano alle operazioni formali del pensiero nel rispetto dell'evoluzione psicologica del soggetto, adeguando i programmi, la programmazione, i metodi e le tecniche d'insegnamento alle scoperte e ai dati sperimentali della psicologia genetica di Piaget.

Un secondo contributo viene dalla opportunità, che gli studi di Piaget offrono, di enucleare alcuni stadi o periodi in cui si articola lo sviluppo dell'intelligenza. Naturalmente la successione degli stadi ha solo un valore puramente esplicativo e la scansione dei tempi è solo indicativa. Gli stadi che si possono indicare sono quattro e sono ordinati secondo una concezione epigenetica in quanto le acquisizioni operate in uno stadio si basano sulle precedenti e preparano le successive conquiste.

Il primo stadio viene chiamato dell'intelligenza senso-motoria e copre un periodo che va dalla nascita fino ai due anni. Tale periodo è suddiviso in sei fasi attraverso le quali il bambino, partendo dalle risposte dei riflessi innati ed introducendo progressivamente elementi nuovi, arriva a sviluppare la capacità della rappresentazione mentale che fonda la strutturazione del linguaggio.

Il secondo periodo è quello dell'intelligenza rappresentativa a livello intuitivo, simbolico e preoperatorio. In tale stadio, che va dal secondo al settimo anno di vita, il bambino trova difficoltà a ricostruire mentalmente dati ed eventi che non siano percettivamente presenti (pensiero non reversibile , orientato in senso unico in funzione dei fini concreti da raggiungere).

Il terzo periodo è chiamato dell'intelligenza rappresentativa a livello del pensiero operatorio concreto (dai sette ai dodici anni). Il pensiero acquista i caratteri della reversibilità di una operazione interiorizzata che può essere compiuta mentalmente, purché basata su elementi concreti .

Il quarto stadio dell'intelligenza rappresentativa a livello del pensiero verbale, ipotetico e deduttivo. Il pensiero reversibile, operatorio formale, diventa capace di procedimenti di induzione, di tenere mentalmente presenti e di confrontare fra loro le condizioni che hanno preceduto il realizzarsi di un risultato. Infine il ragazzo diventa capace di arrivare alla soluzione di problemi logici in senso astratto, utilizzando elementi simbolici.

Secondo gli studi recenti di H. Gardner, tutti gli esseri umani possiedono almeno otto forme differenti di intelligenza. Ogni forma d'intelligenza esprime la potenzialità di risolvere problemi o di perfezionare strumenti e prodotti significativi all'interno di un contesto sociale e culturale. In genere si mette in risalto la forma dell'intelligenza linguistica per la pervasività e l'efficacia della sua funzione, in termini di comunicazione, ma anche di elaborazione di processi di pensiero. Così viene apprezzata e messa in risalto

la forma di intelligenza matematica, ma già l'intelligenza spaziale viene poco riconosciuta e valorizzata. Ma la specie umana possiede anche intelligenza musicale, intelligenza corporeo-cinestesica, intelligenza naturalistica, intelligenza della comprensione di sé (o intrapersonale), intelligenza della comprensione degli altri (o interpersonale). L'autore sembra anche suggerire che gli esseri umani possano essere dotati di una nona forma di intelligenza, quella esistenziale, consistente nel porre e affrontare questioni concernenti il senso della vita, della morte e della trascendenza. Certamente i soggetti sono differenti l'uno dall'altro per ragioni di personalità, esperienze, temperamento e per il profilo caratteristico delle loro intelligenze. Anche se tutti i soggetti possedessero l'intera gamma delle intelligenze, non potrebbero comunque esistere persone con le stesse forme di intelligenza, nello stesso grado e nella stessa combinazione. Inoltre occorre tenere presente che la configurazione delle intelligenze e i loro rapporti cambiano nel tempo per effetto delle esperienze che i soggetti vivono e per effetto del senso che ad esse attribuiscono. Sul piano educativo le scuole devono organizzare percorsi di formazione individualizzati e personalizzati. Occorre che gli insegnanti imparino a comprendere nel modo più attento le specifiche rappresentazioni mentali caratteristiche di ogni studente tendendo a perseguire due obiettivi: favorire l'appropriazione delle conoscenze da parte degli alunni e offrire loro l'opportunità di dimostrare quello che hanno acquisito in modi gratificanti per loro, ma comprensibili per gli altri.

L'APPRENDIMENTO

L'apprendimento è il processo con cui si origina o si modifica una attività reagendo ad una situazione incontrata, ammesso che le caratteristiche del cambiamento dell'attività non possano essere spiegate sulla base di tendenze a rispondere innate, di maturazione o di stati temporanei dell'organismo(E. R. Hilgard – G.H. Bower). Tale definizione aiuta a distinguere tra i tipi di cambiamenti che sono prodotti da fenomeni che non sono classificabili come apprendimento, quali le risposte innate, quelle riflesse, quelle legate ad abitudini e quelle portate da processi di maturazione. Come si nota, l'apprendimento è il processo attraverso il quale sorge una attività o un comportamento come reazione o risposta ad una situazione di stimolo. Ci si rende pure conto che non tutte le modificazioni del comportamento sono da attribuire all'apprendimento, poiché le azioni dell'uomo possono trovare una spiegazione sia nelle sue doti naturali (riflessi ed istinti) sia nei processi biologici di maturazione e sia nelle esperienze apprese in passato, ma ancora attive e presenti. L'apprendimento è un processo di interazione, di interscambio attivo con l'ambiente che si può realizzare attraverso la manipolazione, il movimento, l'osservazione e la discriminazione. Nel momento in cui cominciamo a chiederci quali sono le condizioni fondamentali che rendono possibile l'apprendimento e quale valore assumono fenomeni quali la memoria, l'oblio, l'inibizione e l'estinzione delle esperienze precedenti, stiamo orientando la nostra ricerca su una teoria dell'apprendimento. Così come chiedersi quali sono i limiti dell'apprendimento, qual è il ruolo dell'esercizio, o quale funzione hanno le motivazioni o i premi e i castighi, o qual è l'importanza della intuizione e della comprensione o come avviene il trasferimento di un apprendimento, significa rendere possibile il passaggio da una teoria dell'apprendimento ad una concezione dell'apprendimento legata alla esperienza scolastica. Infatti occorre comprendere che, mentre una teoria dell'apprendimento riguarda le modalità con cui un soggetto apprende, la teoria didattica riguarda le modalità e i mezzi con cui una persona accompagna un soggetto ad apprendere.

Occorre tenere presente che l'apprendimento e l'insegnamento sono due fenomeni distinguibili perché diversi e questa osservazione ovvia chiarisce una certa confusione semantica frequente, quando si afferma che se l'alunno non impara è l'insegnante che non ha insegnato con competenza. Certo il processo didattico è uno dei fattori principali che determinano

l'apprendimento. Ma gli allievi possono imparare senza che si attivi direttamente l'insegnamento e, anche se l'insegnamento è professionalmente appropriato, non garantisce necessariamente alcuna acquisizione senza la partecipazione attiva e personale dell'allievo. Una teoria dell'apprendimento non fornisce indicazioni didattiche, ma mette nelle condizioni di elaborare proposizioni legittime sul modo in cui si possono realizzare operazioni didattiche che facilitino l'apprendimento. Proprio in ragione dell'assunto che il processo dell'insegnamento implica la conoscenza e l'utilizzazione di quelle variabili e di quei fattori che determinano l'apprendimento, sembra opportuno operare una loro classificazione, allo scopo di chiarire la natura del processo di apprendimento e delle condizioni che lo favoriscono. Un modo semplice di classificare le variabili del processo di apprendimento è quello di distinguerle tra variabili o fattori cognitivi e variabili o fattori situazionali, affettivi e sociali.

I fattori di carattere cognitivo comprendono :

- 1- la struttura cognitiva, riguarda le proprietà soggettive ed organizzative delle conoscenze acquisite precedentemente che guidano le capacità di collegamento con le nuove conoscenze;
- 2- le attitudini evolutive, riguardano il livello di sviluppo intellettuale dell'allievo;
- 3- la capacità intellettuale, riguarda il livello delle attitudini generali;
- 4- fattori motivazionali, mettono in risalto il desiderio di conoscere, le aspirazioni a migliorarsi e l'interesse per una particolare disciplina;
- 5- fattori attinenti la personalità, riguardano le differenze individuali nel grado di adattamento personale o nel livello di ansietà.

I fattori di carattere affettivo e sociale comprendono :

- 1- la pratica, la frequenza, la distribuzione, il metodo e le condizioni generali dell'attività pratica (compresi il feedback o la conoscenza dei risultati);
- 2- la strutturazione del materiale didattico ;
- 3- la dinamica di gruppo e i fattori sociali, quali il clima della classe, la cooperazione o la competizione;
- 4- caratteristiche dell'insegnante, competenza pedagogica, personalità e comportamento.

Allo scopo di potenziare l'apprendimento scolastico, Ausubel propone di operare una distinzione tra i tipi fondamentali di apprendimento che si possono realizzare in classe. Durante l'azione didattica, l'informazione che deve essere appresa, arriva all'alunno per mezzo di una **ricezione passiva** oppure attraverso una **scoperta autonoma**. L'informazione ricevuta viene

incorporata dal discente o attraverso un **apprendimento meccanico** o un **apprendimento significativo**. Si potranno verificare quattro differenti situazioni :

a- apprendimento significativo per ricezione; quando l'informazione, organizzata in maniera logica, viene presentata al discente nella sua forma definitiva che gli consente di metterla in relazione con le sue conoscenze precedenti (incorpora le nuove conoscenze nella sua struttura cognitiva);

b- apprendimento meccanico per ricezione; quando l'informazione viene presentata all'alunno nella sua forma definitiva da memorizzare;

c- apprendimento significativo per scoperta; quando il discente prende conoscenza dell'informazione indipendentemente dall'azione del docente e riesce a metterla in relazione con le sue conoscenze precedenti (l'alunno incorpora la nuova informazione nella sua struttura cognitiva)

d- apprendimento meccanico per scoperta; quando l'alunno prende conoscenza dell'informazione indipendentemente dal docente, e si limita a memorizzarla.

Ciascuno di questi quattro tipi di apprendimento risulta essere il prodotto della modalità attraverso la quale si attua l'entrata dell'informazione nella prima fase dell'apprendimento (mediante ricezione oppure mediante scoperta) e della modalità mediante la quale l'informazione viene registrata , nella seconda fase dell'apprendimento, (mettendola in relazione con le conoscenze che il soggetto già possiede e attribuendole un significato o oppure lasciandola isolata e memorizzandola meccanicamente). Un apprendimento per ricezione si attua quando tutto il materiale che deve essere appreso è presentato al discente al quale si chiede di fare propri e immagazzinare i dati presentati. L'apprendimento per scoperta personale si realizza quando il contenuto da apprendere non è dato , ma viene scoperto dallo studente prima che lo faccia proprio e vi assegni un posto significativo nella sua struttura cognitiva. Si può dire che, chi apprende per ricezione ha davanti a sé tutti gli elementi da assimilare, mentre chi apprende per scoperta dispone solo di una parte degli elementi e arriva per proprio conto al possesso degli elementi mancanti. Ausubel tende a identificare la scoperta con l'attività cognitiva che, partendo da dati concreti, raggiunge principi di carattere generale. In questo senso l'apprendimento per scoperta costituisce la forma tipica con cui imparano i bambini (il pensiero pre-operatorio concreto di cui parla J. Piaget). Al contrario, nelle fasi di sviluppo successive, si struttura un'abilità ad operare con materiale più astratto, lontano dai dati del riferimento concreto, e ad apprendere quindi recettivamente.

La seconda contrapposizione chiarisce come l'apprendimento può essere significativo o meccanico. Si realizza una acquisizione meccanica quando l'informazione viene memorizzata, ma non si connette ad altre informazioni già presenti nella struttura cognitiva dell'allievo. Un contenuto di apprendimento è significativo quando ha una relazione con la strutture cognitive del soggetto, quando si lega con tutte le conoscenze già possedute e presenti nel soggetto stesso.

“Se dovessi condensare in un unico principio l'intera psicologia dell'educazione direi che il singolo fattore più importante che influenza l'apprendimento sono le conoscenze che lo studente già possiede. Accertatele e comportatevi in conformità nel vostro insegnamento”.

David P. Ausubel

INDICE

PEDAGOGIA COME SCIENZA DELL'EDUCAZIONE	3
ALCUNI NODI PROBLEMATICI ATTORNO ALLA FUNZIONE DOCENTE	5
CONSIDERAZIONI DIDATTICHE	8
Caratteri della società contemporanea	8
Funzione sociale dell'educazione.....	9
Pedagogia : natura e fini del processo educativo.....	10
Scuola come luogo istituzionale dell'istruzione.....	10
Ruolo e funzione docente : insegnare a scuola	11
Didattica come scienza operativa	11
Modelli d'insegnamento.....	12
Ruolo e funzione docente.....	15
Programmare	19
Programma, curriculum, programmazione	25
INSEGNARE	26
VALUTARE.....	28
LO SVILUPPO DELLA PERSONALITA' NEL RAPPORTO EDUCATIVO	33
LA MOTIVAZIONE NEL RAPPORTO EDUCATIVO.....	38
LA SOCIALIZZAZIONE	39
La dinamica dei rapporti sociali nei gruppi	40
LO SVILUPPO DELL'INTELLIGENZA	41
L'APPRENDIMENTO.....	44
INDICE.....	48