

MOTIVARE ALL'APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO

Prof.ssa Loredana Perla

Associato Didattica Generale

Dipartimento di Psicologia e Scienze Pedagogiche e Didattiche
Università degli Studi di Bari

FASE	ATTIVITA'	TEMPI
1	COMUNICAZIONI INTRODUTTIVE A) L'IDR E L'APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO B) LA TRASPOSIZIONE DIDATTICA: QUINTESSENZA DELL'APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO C) VERSO UNA DIDATTICA DELL'IRC PER COMPETENZE D) IL MODELLO TRIALETICO DELLA FORMAZIONE IDR PER COMPETENZE (PERLA, 2011)	24 ottobre ore 16.00-17.00
2	LABORATORIO I PARTE PRATICA-STUDIO: LA PROGETTAZIONE PER COMPETENZE VERTICALI	24 OTTOBRE ORE 16.30-18.30
3	RESTITUZIONE ATTIVITA' I PARTE PRATICA-STUDIO: RESTITUZIONE PRIMA PARTE DEI LAVORI	25 OTTOBRE 9.15-10.00
4	LABORATORIO II PARTE PRATICA-STUDIO: CONTINUAZIONE DEI LAVORI	25 OTTOBRE 10.00-13.00
5	REPORT DELLA PRATICA-STUDIO	26 OTTOBRE ORE 9.00

Fase I Introduzione laboratorio 5

1. L'Idr e l'apprendimento significativo

Cosa è la significatività?

E' un attributo fondamentale dell'apprendimento connesso per un verso alla dimensione oggettiva delle conoscenze, per altro verso alla dimensione psicologica dell'allievo che impara. Il principio della significatività in didattica si appoggia alla necessità di rendere perspicuo a colui che impara il *senso* del suo apprendere una determinata conoscenza (dichiarativa o procedurale). Solo la convinzione che ciò che stiamo apprendendo è essenziale per la nostra formazione, infatti, solo ciò che sentiamo abbia un valore per la crescita in umanità del nostro essere, può spingere all'impegno nel voler imparare. Ciò comporta, da parte del docente, l'attivazione di un accompagnamento dell'allievo al riconoscimento del significato/valore delle conoscenze Irc proposte. In questa prospettiva non poche indicazioni vengono dalla didattica dell'implicito (Perla, 2010).

La significatività va oltre l'apprendimento significativo di cui ha detto D.P.Ausbel, caratterizzato dal fatto che le nuove conoscenze debbono connettersi con le precedenti già possedute dal discente, mentre si collega alla selezione attenta di temi essenziali e fondamentali (cioè densi di senso) sul piano

del vero, del giusto e del bello e che consentono di focalizzare l'attenzione sui nuclei fondanti dei saperi e sulle strategie di insegnamento-apprendimento che consentono una comprensione profonda degli argomenti.

Sul piano soggettivo i fattori che incidono sulla significatività sono: la motivazione, la passione della conoscenza; il senso di autoefficacia; l'orientamento alla competenza; la mediazione relazionale. Tutti concorrono in misura diversa, a rendere possibile il processo di trasposizione didattica (Chevallard, 1985).

2. La trasposizione didattica: quintessenza dell'apprendimento significativo

Con trasposizione didattica si intende il processo che porta l'insegnante a guardare, nella trasmissione di una certa disciplina, non soltanto alla sua organizzazione epistemico-formale, ma anche alla sua traduzione in modi "adattati" all'allievo. Si tratta, insomma, del passaggio dal sapere sapiente al sapere appreso dallo studente che, in termini didattici, coincide col "cambiamento che l'azione didattica introduce nel passaggio alla scolarizzazione"¹ del sapere scientifico. C. Laneve parla a questo proposito di potabilità²; E. Damiano di ricontestualizzazione³, Y. Chevallard, appunto, di trasposizione didattica⁴: modi analoghi per dire il "pilotaggio" creativo⁵, in larga parte implicito, che il buon insegnante sa realizzare in termini di graduazione, selezione, proposizione dei contenuti di una disciplina, trasformando il sapere sapiente in sapere insegnato⁶.

Questo pilotaggio – frutto di sapienza magistrale – è rappresentato dai teorici della didattica disciplinare anche in termini di teoria dei giochi⁷: ci sono attori umani in azione, i giocatori; ci sono traguardi cognitivi da raggiungere, le mete; c'è un "ambiente" (*milieu*) che spesso vi si oppone; ci sono strategie da seguire e regole da rispettare. E l'orchestrazione di tali fattori la fa il docente.

¹ E. DAMIANO, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004, p.275

² C. LANEVE, *Elementi di didattica generale, la Scuola*, Brescia 1998, p.69-71

³ E. DAMIANO, "Prove di formalizzazione. I modelli della "Nuova Ricerca Didattica", in *Pedagogia e Vita*, 3, 1998, pp.21-57

⁴ Y. CHEVALLARD, *La transposition didactique*, La Pensée Sauvage, Grenoble 1985; Chevallard Y., Joshua M.-A. "Un exemple d'analyse de la transposition didactique: la notion de distance", in *Recherches en didactique des mathématiques*, 3, 1, 1982, pp.159-239.

⁵ *Ibidem*, p.39

⁶ Cosa è una disciplina? Lo ricordo con le parole di R. Maragliano: "a) Una disciplina è tale quando investe un determinato campo materiale e ne fa un oggetto di studio da un determinato punto prospettico; b) una disciplina si caratterizza per il livello di compattezza raggiunto in sede teorica e per il modo in cui a ciò corrisponde la maturazione di strumenti di analisi e di indagine; c) una disciplina ha un suo campo di applicazione che consente una verifica continua e aperta della sua produttività conoscitiva, del suo potere di interpretazione, di identificazione e soluzione di problemi materiali...; d) una disciplina si qualifica anche – e direi soprattutto – come fatto storico, in rapporto alle contingenze sociali, culturali, economiche e professionali che ne hanno determinato lo sviluppo in "I contenuti", R. MARAGLIANO, B. VERTECCHI, *La programmazione didattica*, Editori Riuniti, Roma 1977, pp.74-75 La trasposizione didattica è invece il problema chiave della ricerca didattica che cerca di illuminare i modi impliciti attraverso i quali si realizza la seguente scansione: *sapere sapiente* (della scienza, della ricerca) - *sapere da insegnare* (quello indicato dalla programmazione) – *sapere insegnato* (quello che l'insegnante costruisce in classe) – *sapere appreso* (dallo studente)

⁷ G. BROUSSEAU, "Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques", in *Recherches en Didactique des Mathématiques*. 7, 2, 33-115.

Ma ci sono probabilmente anche due ordini di problemi inerenti alle trasformazioni epistemiche oggi in atto nei saperi che rendono sempre più problematica la trasposizione didattica:

a) lo scarto sempre più ampio fra il sapere scientifico e il sapere insegnato dovuto all'invecchiamento fisiologico del secondo rispetto all'evoluzione della ricerca;

b) la sempre più frequente incompatibilità di taluni saperi insegnati con la società in generale che li taccia di obsolescenza in quanto "inutili" (è il caso della geografia, o dell'astronomia o delle lingue classiche);

c) la tendenza a organizzare i saperi sapienti più intorno al canone della disseminazione che della sintesi e dell'universalità. Le pratiche culturali tipicamente post-moderne sono il dissenso, la frammentazione, la decostruzione, l'ibridazione, l'intersezione, la paralogia⁸. L'effetto è che il sapere sapiente pone già al docente enormi problemi di organizzazione e di decisione riguardo le scelte di contenuti. Arriva così nell'aula ad essere appena *assaggiato* dallo studente, pochissimo *assaporato*, per nulla *metabolizzato*: alla fine ciò che viene appreso è un sapere ridotto ai minimi termini, destinato all'oblio appena fuori dalla scuola. A questo si aggiunga la diversità strutturale delle pratiche di didattica disciplinare di Scuola primaria e di Scuola secondaria: da questo punto di vista questi ultimi restano due universi che non riescono ad armonizzare, se non in misura ridottissima, le modalità di mediazione della cultura⁹. Insomma, va probabilmente preso atto che, in questo momento la nostra è Scuola dei "saperi minimi" (saperi strumentali e conformativi)¹⁰ piuttosto che Scuola dei saperi appresi. Di qui l'apporto essenziale dell'Irc per superare la tendenza alla "minimizzazione" del sapere. Di qui la domanda: qual è oggi *il posto del sapere di religione cattolica a Scuola?* In funzione di quale competenza/competenze proporlo?

Comprendere il peso delle variabili della "Didattica C"¹¹ e della didattica dell'implicito¹² (ovvero quelle variabili relative alla capacità di fare sintesi significativa dei saperi insegnati in modi a volte oscuri allo stesso docente) mi pare possano costituire vie promettenti per comprendere qual è il posto del sapere di Rc oggi nella Scuola.

3. Verso una didattica dell'Irc per competenze

Partiamo da un asserto: un insegnante competente è colui che padroneggia il processo di trasposizione didattica. Un allievo competente è, invece, colui che

⁸ J.F. LYOTARD, *La condizione postmoderna*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1979

⁹ Mentre la Scuola primaria, anche in ragione della sua matrice popolare, pratica da sempre una didattica a partire dall'esperienza, attiva e induttiva che rende "popolare" la cultura, la Scuola media ha sempre praticato una didattica deduttiva e astratta, che parte dai repertori disciplinari e da una *paideia* elitaria da "popolarizzare" per i figli del popolo. G.BERTAGNA, "Il dito e la luna: riformismo scolastico e pedagogia della scuola" in A.GRANESE (a cura di), *Scuola e Università. Crisi ed emergenza permanente*, Anicia, Roma 2009, p.39

¹⁰ F.CAMBI, "Quali condizioni per la qualità dell'istruzione" in *L'arcipelago dei saperi. Alla ricerca dei paradigmi*, Le Monnier, Firenze 1998, p.22

¹¹ Si tratta della recentissima evoluzione degli studi di didattica della matematica di D'Amore che chiama appunto Didattica C (D'Amore, Fandiño Pinilla 2006) la didattica dipendente dal ruolo dell'insegnante. In ragione di questa sterzata, i ricercatori bolognesi hanno cominciato ad occuparsi delle convinzioni degli insegnanti (D'Amore, Fandiño Pinilla, 2004, 2005; Sbaragli, 2004, 2006; Campolucci, Maori, Fandiño Pinilla, Sbaragli, 2006; ...).

¹² L.PERLA, *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia 2010

dimostra di *sapere* quel che fa e di *saper-ci fare* con quel che sa. La competenza, cioè, letta dalla parte del banco o dalla parte della cattedra, implica la padronanza esperta di una sorta di "canone": ovvero di un insieme di principi e di criteri della pratica agita che siano osservabili, descrivibili, evidenti.

Come si fa a formare a questa competenza, sia dalla parte del banco che dalla parte della cattedra? E' sufficiente l'esperienza? Le Indicazioni nazionali per l'Irc parlano di traguardi per lo sviluppo di competenze intendendo la competenza religiosa connessa a una meta concretamente raggiungibile e a qualcosa che si sviluppa, cioè è legata a un processo incrementale che si svolge nel tempo e, cosa non da poco perché implica oggettive difficoltà sul piano valutativo, richiede del tempo. Per il raggiungimento della competenza gli obiettivi di apprendimento sono strumenti, sono strategie, sono gli spazi intermediati che servono ad assicurare lo sviluppo della competenza. Questo significa che progettare per competenze o insegnare per competenze non significa sostituire le tradizionali progettazioni didattiche per obiettivi o per moduli; non si tratta di un modo "altro" di progettare, bensì, qui la novità, di considerare tutti i processi "meta"didattici che lo sviluppo di una competenza comporta: l'imparare a osservare, a problematizzare, a fare domande, a fare ricerca. Si tratta di costellazioni di abilità e habitus trasversali che sono il valore aggiunto della padronanza contenutistica, sì necessaria, ma a lungo andare sviluppano la padronanza di una competenza.

Questo distinguo fra curricolo di primo livello (obiettivi di saperi) e curricolo di secondo livello (competenze in sviluppo) è sempre più accreditato dalla ricerca didattica (Rey, 2003; Baldacci, 2010) e va tenuto in conto per comprendere, alla fine, che cosa intendiamo didatticamente per competenza nella Religione Cattolica. Lo sforzo riflessivo va fatto sul curricolo di secondo livello.

4. Il modello trialettico per la formazione Idr per competenze

Quale modello di ricerca-formazione sostiene la padronanza di tale capacità progettuale nell'Idr?

Trovo il modello trialettico a statuto collaborativo particolarmente adatto a sviluppare la competenza dalla parte del banco¹³. E qui tocchiamo il tema, ineludibile, della competenza insegnante e dei modi più *significativi* per promuoverla.

Il modello trialettico della formazione insegnante prevede la costruzione di una relazione dialettico-riflessiva fra tre soggetti distinti: l'insegnante, il didatta specialista disciplinarista e il didatta generalista che lavorano sulle pratiche del fare Scuola ordinario utilizzando il dispositivo della ricerca collaborativa (Perla, 2010). Tale relazione dialettica non è estemporanea, è cioè edificata nei tempi

¹³ E' il modello attualmente in sperimentazione (sotto la referenza di chi scrive) sia con la Cei Regione-Puglia, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale, sia con i Licei delle province di Bari-Bat-Taranto di cui saranno offerte le prime risultanze nel giugno 2012. Vedi a proposito del modello trialettico anche L.PERLA, "La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. Opzioni epistemologiche" in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, Pensa Multimedia, Lecce 2011

lunghi della conoscenza solidale ed è definibile, più che nei termini di *academic-practitioner relationship*, in quelli di *co-equal relationship*¹⁴.

Come evidenziato da C. Day, da tempo nelle comunità scientifiche internazionali si parla di esempi di *academic-practitioner relationship* fra Dipartimenti universitari e/o singoli accademici con Scuole o gruppi di insegnanti. Esperienze di questo tipo sono documentate da più di vent'anni in America (Hollingsworth, 1989), in Canada (Fullan, 1992), in Inghilterra (Day, 1985), in Olanda (Jansen et alii, 1995), in Francia (Donnay, 2002), in Italia (Laneve, 2005), ma si tratta di partnership nelle quali l'insegnante non è quasi mai coinvolto in una relazione *co-equal*, radicata in un compito comune o in una preoccupazione condivisa col gruppo dei ricercatori. Il "compito" viene perlopiù deciso da questi ultimi, le Scuole *cooperano*, gli insegnanti sono *fonti* e dunque restano nel regime di un "sistema osservato".

Nella ricerca collaborativa invece gli insegnanti entrano nel regime dei "sistemi che osservano" (H. von Forster, 1987), non sono *fonti* ma *partner attivi* della ricerca. Nel "regime osservatore-osservato" si presuppone l'indipendenza e/o preminenza del pensiero del ricercatore rispetto al pensiero del "pratico" (il ricercatore decide il tema della ricerca, lo propone alle Scuole, costruisce con gli insegnanti disponibili gruppi estemporanei funzionali allo sviluppo e al compimento dell'indagine e i ruoli del ricercatore e dell'insegnante sono definiti in modo *top-down*: il primo accompagna, mettendo in atto lo "sguardo-guida", il secondo segue, rispondendo con lo "sguardo-cooperativo"). Nel regime dei "sistemi che osservano" l'insegnante è *partner* attivo del ricercatore, per quanto permangano motivazioni diverse all'incontro: mentre il ricercatore mira a produrre conoscenza generalizzabile e comunicabile alla *cit  scientifique* e considera le pratiche didattiche dei casi esemplari dai quali far partire le sue domande, l'insegnante racconta la pratica per confrontarla, per analizzarla, per estrarre da essa una *conoscenza sulla pratica*¹⁵ che gli serve per sapere meglio come agire. Al di là delle divergenze di interessi, tuttavia, nella ricerca a statuto collaborativo l'insegnante informa epistemicamente ed eticamente il dato *alla pari* del ricercatore. Ciò significa che la scelta dei temi di indagine, i criteri di validità dei dati, il giudizio su ciò che conviene assumere per lo svolgimento produttivo della ricerca, la validazione degli esiti vengano negoziati sin dal primo istante con le Scuole. Ricercatori e insegnanti sono legittimati entrambi a "dar forma" all'oggetto di indagine, assumendo la responsabilità di quanto l'indagine produce o non produce.

Ecco perché mi piace ricordare che la ricerca collaborativa è anche una ricerca *migliorativa* nel senso di una tensione a farsi risposta al "bisogno" di intelligibilità e di superamento delle criticità che la trasposizione didattica comporta. E' dunque, in qualche modo, anche una ricerca utile nel senso in cui lo sono le ricerche *evidence-based*, orientate cioè a individuare ciò che "conta" o

¹⁴ C.DAY, "The Role of Higher Education in the Professional Development of Teacher: Threat or Challenge?" in D.VAN VEEN & W. VEUGELERS (eds), *Vernieuwing van leraarschap en lerarenopleiding*, Garant, Apeldoorn, The Netherlands 1996, p.32; S. BI MAR, K.DEJEAN & J.DONNAY, "Co-construire des savoirs et se d velopper mutuellement entre chercheurs et praticiens" in *Recherche et formation*, 58, 2008, pp. 71-84.

¹⁵ J. Donnay distingue cinque posture dell'insegnante e del ricercatore nel campo della ricerca che hanno il merito di dimostrare che ricerca e pratiche sono su un continuum in cui i ricercatori e gli insegnanti possono identificare un terreno comune di riflessione. Cfr. J. DONNAY & E. CHARLIER, *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage r flexif*, Presses Universitaires de Namur, Namur 2006.

può “contare” per migliorare le pratiche didattiche di insegnamento della religione cattolica¹⁶.

Fase II Laboratorio 5 *Prima Parte*

Pratica-studio: progettazione del curricolo utilizzando uno standard di documentazione funzionale alla comunicazione.

L'attività consisterà nella definizione-esemplificativa di un piano verticale di sviluppo delle competenze Irc e sarà guidata attraverso la scansione del lavoro di progettazione nel gruppo rispettando fasi puntuali:

a) richiamo della mappatura competenze d'uscita MIUR Irc del primo e secondo ciclo di studi

b) definizione del Programma dell'ambito disciplinare o della disciplina con la selezione delle competenze, conoscenze e abilità che si intende rendere oggetto del lavoro laboratoriale;

c) per i docenti del II ciclo: riclassificazione delle competenze per i quattro assi culturali (linguistico, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) e per competenze di cittadinanza

d) definizione di Unità di apprendimento, disciplinare/i o interdisciplinare/i, per far giungere alla competenza scelta; presentazione e uso della documentazione-tipo utilizzabile;

e) declinazione di ciascuna competenza in abilità e conoscenze tenendo conto della verticalità (in tale direzione il confronto fra insegnanti di primo e secondo ciclo sarà essenziale).

f) riflessione sui metodi utilizzati per la trasposizione

Al termine di questa fase il gruppo avrà avviato il lavoro di mappatura verticale delle competenze Irc dalla Scuola dell'infanzia al primo e secondo biennio del II ciclo.

Fase III Restituzione attività del Laboratorio 5 *Seconda Parte*

Restituzione del lavoro svolto nel pomeriggio del 24 ottobre

Fase IV Laboratorio 5 *Seconda Parte*

Continuazione del lavoro della pratica-studio. Si aggiungerà, in questa seconda parte del Laboratorio 5 anche un'attività guidata di ricostruzione riflessiva dei metodi utilizzati nella trasposizione. L'attività avrà funzione ricognitiva e sarà inserita come paragrafo ultimo del Report: permetterà di ottenere una fotografia della didattica d'aula Irc anche attraverso i metodi utilizzati nel fare Scuola ordinario.

Fase V Report Laboratorio 5

L'esito della pratica-studio sarà presentato nella riunione plenaria del 26 ottobre.

¹⁶ R.SLAVIN, “Evidence-Based Reform in Education:Which Evidence Counts?” in *Educational Researcher*, vol.37, n.1 2008, pp.47-50.