

# Indice

Introduzione	7
Floriana Falcinelli <i>Quale modello formativo per la professionalità docente?</i>	11
Floriana Falcinelli <i>Saperi disciplinari e formazione dell'allievo: una didattica per il comprendere</i>	19
Gaetano Mollo <i>Il valore e la funzione dell'insegnare</i>	33
Alba Cavicchi <i>Scegliere come usare la nostra disciplina fa la differenza. Suggerimenti per l'insegnamento nelle scuole superiori</i>	49
Lina D'Andrea <i>Dalla teoria alla prassi e alle best practices</i>	61
Rosella Mastodonti <i>Supervisore SSIS: una identità in cerca di autore</i>	87
Piergiorgio Sensi <i>Lineamenti per una didattica (filosofica) della filosofia</i>	99
Sergio Guarente <i>L'attività laboratoriale della SSIS e la definizione di un percorso di scienze sociali su "identità e alterità nel mondo contemporaneo"</i>	123
Corrado Carini <i>La "lettura" tra antichi e moderni</i>	143
Gioia Filippetti <i>L'educazione ambientale come educazione a una cittadinanza planetaria</i>	169
Antonio Nizzi <i>Attività laboratoriali di storia</i>	177

Fiorella Menconi	
Cooperative learning <i>nell'insegnamento/apprendimento della matematica</i>	189
Giuseppe Zirilli	
<i>Un esempio di problem solving in fisica</i>	201
Paola Arcaleni	
<i>La didattica delle scienze naturali</i>	209
Maria Stefania Fuso	
<i>"Costante nel perseguire la meta, flessibile nell'adeguare la rotta"</i>	219

## Introduzione

**I**l volume propone contributi teorici, riflessioni, considerazioni ed esperienze che toccano i diversi aspetti dell'azione didattica e del ruolo del docente nella scuola secondaria superiore, maturate all'interno delle attività di tirocinio e di laboratorio realizzate nella SSIS Umbria.

Autori degli interventi, oltre alla prof.ssa Floriana Falcinelli, docente di Didattica generale e Tecnologie dell'istruzione e Direttore della SSIS e al prof. Gaetano Mollo, docente di Pedagogia generale e Coordinatore dell'area trasversale, sono i docenti supervisor di tirocinio che in questi anni di lavoro alla SSIS hanno messo a disposizione la loro esperienza di insegnanti esperti sia nei laboratori che nel tirocinio, offrendo ai docenti accademici e agli studenti abilitandi stimoli importanti per tutti gli aspetti che riguardano le didattiche disciplinari e le molteplici dimensioni della professionalità docente nella scuola dell'autonomia.

Il lavoro da loro realizzato in questi anni è stato particolarmente significativo anche perché ha consentito a tutti di sviluppare una consapevolezza critica sull'essere insegnanti oggi e un pensiero riflessivo costante sulla pratica didattica nella scuola, che ha sostenuto un costante lavoro di ricerca-formazione.

L'idea che accomuna tutti gli interventi è quella di riaffermare la complessità della professione docente oggi in una scuola secondaria chiamata a confrontarsi con le sfide della odierna società, complessità che impone scelte significative nel curriculum formativo dei futuri docenti (Falcinelli).

Il docente di oggi deve sicuramente essere esperto e padrone dei contenuti della propria materia, soprattutto ricercatore costante nell'ambito della propria disciplina, ma anche essere capace di interrogarsi sul valore formativo della stessa per educare al comprendere, per progettare percorsi formativi in una scuola pubblica che intende operare per diminuire le disuguaglianze sociali e rendere gli allievi sempre più cittadini consapevoli (Falcinelli).

Si riafferma con forza il valore e la funzione dell'insegnante oggi in una realtà complessa, che deve porre al centro della sua azione tutto il processo formativo perché il soggetto è la persona nella sua interezza e globalità, in una scuola orientata alla formazione umana, una scuola prisma, quale spazio privilegiato di rispecchiamento di civiltà e culture, per diramare la luce della sapienza nelle articolazioni delle conoscenze e nella molteplicità delle intelligenze (Mollo).

È una scuola che insegna ad apprendere, ad utilizzare strategie diverse nella soluzione dei problemi, ad acquisire quelle competenze linguistiche, logiche, matematiche per affrontare con flessibilità la realtà complessa. E ciò attraverso una progettazione didattica che sa tener conto sia degli aspetti cognitivi che di quelli affettivi degli allievi, che sa rispettare e valorizzare le diversità promuovendo impegno, autoconsapevolezza e capacità di elaborare un personale progetto di vita (Cavicchi).

Ciò richiede che il percorso formativo orientato alla costruzione e implementazione di modelli professionali dinamici, sappia integrare una formazione scientifica culturale in senso ampio, comunque teorica, con una formazione legata alla pratica e all'analisi dell'insegnamento.

Va dunque ridisegnato il rapporto tra teoria e pratica in educazione, tra accademia e scuola, tra la ricerca scientifica teorica e la ricerca sulla pratica dell'insegnamento nella consapevolezza che teoria e pratica si intrecciano e si confondono nel lavoro dell'insegnante chiamato sempre più a diventare "professionista riflessivo", che riflette sulla sua azione e dentro la sua azione sulla base di adeguate conoscenze teoriche e proponendosi in tal modo anche come ricercatore-partecipe dei processi in cui è collocato (D'Andrea).

È un percorso formativo in cui assume una grande importanza il ruolo del supervisore, insegnante esperto, ormai maturo per esperienza e vetustà (Mastodonti) nel cui lavoro possono incardinarsi opportunamente la ricerca degli snodi fra alta formazione universitaria e tirocinio nella pratica didattica. Un ruolo che aiuta sia la scuola che l'Università ad autoanalizzarsi rispetto al proprio ruolo formativo per una professionalità insegnante complessa e in costante mutamento.

L'obiettivo è quello di promuovere la formazione di un futuro insegnante che non venga deprivato della funzione storico-antropologica che gli spetta e la cui professionalità sia caratterizzata da una mappa complessa di competenze in cui si integrano molteplici dimensioni (D'Andrea).

Tra queste va sottolineata la competenza nelle didattiche disciplinari che, pur rimandando a una cornice generale comune, hanno delle peculiarità in relazione agli specifici statuti epistemologici delle diverse discipline.

In questo senso preziosi sono i contributi in merito alla didattica della Filosofia (Sensi), e alla lettura dei testi come elemento caratterizzante la didattica delle lingue classiche (Carini).

Nel volume sono inoltre presentate alcune esperienze didattiche che hanno caratterizzato le attività dei laboratori e del tirocinio: la produzione di un ipertesto *Fiusis – Scienza delle cose e Scienza dell'uomo nel De rerum natura di Lucrezio* per la classe di Latino (D'Andrea), un percorso su *Identità e alterità nel mondo contemporaneo* per la classe 36/A (Guarente), un percorso di educazione ambientale come educazione a una cittadinanza planetaria per le

classi 43-50/A (Filippetti), specifiche unità didattiche di storia (Nizzi), strategie di cooperative learning nell'insegnamento/apprendimento della matematica (Menconi) o di problem solving nella didattica della fisica (Zirilli), lo sviluppo di aree di progetto nella didattica delle scienze naturali (Arcaleni) e i laboratori nella didattica delle discipline tecniche (Fuso).

Da tutti i contributi del volume emerge una interessante immagine del lavoro didattico realizzato nella SSIS Umbria, un lavoro articolato e complesso in cui appaiono sicuramente più voci, integrate però da comuni obiettivi formativi e da una condivisa consapevolezza di contribuire alla realizzazione di un'esperienza formativa di grande importanza per la scuola e per l'Università italiana, dalla quale non si potrà prescindere, qualunque sia l'assetto istituzionale futuro per la formazione degli insegnanti.

Floriana Falcinelli\*

## Quale modello formativo per la professionalità docente?

La tendenza a definire un profilo dell'insegnante mediante una serie di *competenze* che sono inerenti alla professionalità docente è ormai diffusa e consolidata. La proposta di criteri generali per la formazione universitaria degli insegnanti (diffusa con lettera MPI del 3 settembre 1997) elaborata dalla Commissione mista MPI-MURST e allegata sia al Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria, sia alle Scuole di specializzazione per insegnanti di scuola secondaria mi sembra ancora oggi un buon punto di riferimento.

Dal documento sopra indicato emerge un *profilo professionale dell'insegnante* complesso ancora oggi attuale, caratterizzato dalle seguenti competenze:

1. ascoltare, osservare, comprendere gli allievi, cogliendone bisogni e risorse;
2. costruire un clima relazionale basato sulla fiducia e ascolto reciproco, che possa facilitare l'emergere negli allievi di sentimenti di autostima;
3. progettare curricoli flessibili coerenti con le finalità e gli orientamenti stabiliti per i vari ordini di scuola, adeguandone la realizzazione alla situazione degli allievi e al contesto scuola (autonomia);
4. rendere gli allievi sempre più padroni e partecipi delle conoscenze e delle esperienze sia nella specificità delle aree disciplinari che nell'integrazione fra le diverse aree formative;
5. organizzare, lavorando in equipe, il tempo, gli spazi, le risorse, le tecnologie per fare della scuola un ambiente di apprendimento stimolante;
6. attivare strategie di verifica/valutazione costante del processo di insegnamento-apprendimento e del contesto scuola in cui esso si realizza;
7. facilitare la cooperazione tra gli allievi per sviluppare atteggiamenti, comportamenti di riconoscimento e rispetto dell'altro;
8. collaborare con i colleghi, i genitori, le istituzioni scolastiche, gli enti locali e le agenzie formative del territorio, in una dimensione progettuale e professionalmente qualificata;
9. svolgere attività di ricerca didattica e di formazione permanente.

\* Docente di Didattica generale e Tecnologia dell'istruzione. Direttore della SSIS Umbria.

È interessante notare che si preferisce parlare di *professionalità* e non di professione vista in modo statico, come acquisizione di un sapere specialistico, settoriale e segmentato. Si vuole parlare piuttosto di professionalità come esito di un percorso personale di formazione, frutto di una sintesi creativa di saperi, esperienze e capacità, continuamente aperta a nuove sollecitazioni, e realizzata lungo tutto l'arco della vita. In questo senso la professionalità va vista come un "abito" ermeneutico da indossare nella stagione dell'autonomia scolastica, in relazione a una logica della complessità: «Essa non può più essere oggetto di un'univoca interpretazione ma muta con l'avanzare del nuovo e chiede di essere sottoposta a verifica e a ridefinizione. La provvisorietà giammai da leggere in termini negativi è così espressione di grande flessibilità e intelligenza professionale [...] Il docente che interpreta il modo di vivere e di esercitare la propria professione è un "soggetto ermeneutico critico" che cerca di dare senso al proprio agire e al sistema di cui fa parte».<sup>1</sup>

Per questo è opportuno pensare a un percorso formativo che sappia offrire multiformi esperienze di apprendimento che favoriscano la costruzione di menti aperte all'esplorazione e alla formazione continua; si vuole soprattutto la realizzazione di *persone colte*, orientate ai valori della persona, capaci di padroneggiare i simboli della cultura in modo personale e creativo, capaci di esprimere identità mature che sappiano affrontare e risolvere problemi, accogliere la complessità della realtà, porsi di fronte alla vita con passione e amore, capaci di sentire nel profondo l'importanza, il rigore, l'impegno ma anche la bellezza di tale professionalità.

Di tutto ciò occorre tener conto nei percorsi formativi dei futuri insegnanti che dovrebbero essere progettati non solo in relazione all'organizzazione didattica dell'università o alle richieste di una scuola in costante evoluzione ma anche all'analisi dei compiti evolutivi degli allievi, che potranno essere avviati a una piena maturazione personale

Il processo formativo non può quindi che essere visto nella logica della *complessità e dell'integrazione tra teoria, sperimentazione, esperienza, osservazione e riflessione sull'esperienza*, la quale a sua volta non può prescindere dalla concettualizzazione teorica e dalle acquisizioni della sperimentazione.

Si stabilisce così *un circolo virtuoso e continuo* che intende superare il paradigma applicazionista secondo il quale prima si conosce e poi si agisce e che non dà conto della valenza conoscitiva dell'azione.<sup>2</sup>

Per quello che riguarda la *formazione teorica*, è indubbio che l'insegnante debba possedere adeguate conoscenze dei quadri disciplinari che si riferiscono all'orizzonte culturale (le discipline) e a quello professionale (le scienze dell'educazione) ma occorre fare alcune precisazioni.

*Conoscenza disciplinare* significa certamente conoscenza ampia e approfondita dei contenuti di una disciplina, ma anche conoscenza della sua epistemologia cioè dei nuclei concettuali fondamentali, del linguaggio, dell'approccio metodologico con cui la disciplina conosce la realtà e conferisce al mondo un significato specifico.

Le discipline sono forme epistemiche, punti di vista, modi di pensare il mondo e di attribuirgli significato; ogni disciplina evolve continuamente, per cui un insegnante deve continuamente aggiornarsi, ricercare nella propria disciplina. Un adulto insegnante che continua a imparare e che appare eccitato dalle sue nuove scoperte è un evento che non può lasciare indifferenti i giovani allievi.<sup>3</sup>

Storia della disciplina, struttura interna, epistemologia e metodologia d'indagine sembrano caratterizzare la "conoscenza pedagogica" della materia dando ragione alla tesi della "trasformazione del sapere" al passaggio dai corsi universitari ai curricoli scolastici. Pertanto le effettive competenze disciplinari che deve possedere un'insegnante sono: 1) la padronanza dei fondamenti epistemologici della disciplina; 2) lo sguardo storico sulla loro evoluzione; 3) l'incrocio della disciplina con altri abiti disciplinari; 4) i rapporti fra le discipline e la cultura comune delle persone in particolare con le teorie ingenuo; 5) la comprensione del valore formativo della disciplina rispetto al compito di sviluppo degli alunni.

Pertanto le conoscenze accademiche non devono essere solo approfondite quanto rielaborate in termini diversi in relazione alla specifica finalità formativa che essi assumono nel contesto scuola.<sup>4</sup>

Le *conoscenze nelle scienze dell'educazione* sono conoscenze che dovrebbero consentire all'allievo di diventare mediatore tra i saperi culturali e il bambino, tra i concetti scientifici e i concetti spontanei che il bambino ha costruito nel corso delle sue multiformi esperienze.

Si tratta di conoscenze teoriche che non facilmente hanno una ricaduta immediata sulla prassi educativa perché la problematica scolastica-educativa si presenta caratterizzata in modo idiografico, cioè specificata da una diversità personale oltre che socio-culturale.

Per questo la professionalità docente si struttura sul modello del progetto che rimanda all'integrazione di alcune competenze certamente legate alla dimensione teoretica con la differenza che mentre il sapere delle scienze dell'educazione si riferisce alla "teoria della prassi" cioè a un quadro cognitivo elaborato dalle varie scienze dell'educazione, la progettualità mette in gioco la "teoria per la prassi" vale a dire un sapere che è compito dello stesso insegnante elaborare, mediando finalità, obiettivi, contenuti, strumenti in relazione ai diversi contesti. All'insegnante occorre una modalità di pensiero critico-progettuale per elaborare le iniziative didattiche più efficaci. La teo-



ria deve quindi diventare elaborazione riflessiva e ideativa della prassi, per pensare l'azione in chiave ermeneutica ed euristica, per coglierne i problemi e elaborare strategie di intervento adeguate.

Ecco allora la necessità di pensare a una didattica universitaria che aiuti gli studenti non solo a ricevere dei saperi chiusi, ma ad apprendere in modo attivo a esplorare percorsi di ricerca anche in gruppo. Questo implica anche la necessità di integrare le lezioni teoriche con il laboratorio e il tirocinio.<sup>5</sup>

L'idea del *laboratorio* ha una propria tradizione nelle teorie pedagogico-didattiche e nella pratica scolastica: basti pensare per esempio alle teorizzazioni di Kerschensteiner, Dewey, Makarenko, Freinet e al ruolo centrale che il laboratorio ha avuto nelle esperienze delle "scuole nuove" e dell'attivismo.

La realizzazione dei laboratori ha però assunto nel tempo prospettive diversificate per cui lo stesso termine è venuto ad assumere significati diversi.

Al di là delle diversificazioni, va comunque ribadito che l'attività di laboratorio rimanda alle idee di progettazione, collegialità, metodologia della ricerca, costruzione di un prodotto, comunicazione tra esperienza informale ed esperienza formale scientifica ed è caratterizzata da un "metodo di lavoro" che prevede sistematicamente un coinvolgimento diretto degli studenti nelle diverse esperienze.

Nel saggio di K.K. Metcalf nell'*International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, l'esperienza di laboratorio viene definita come «un'attività diretta o simulata che permette l'osservazione, l'applicazione, lo studio e l'analisi di eventi o fenomeni educativi in un setting controllato, generalmente reso più semplice. Nelle esperienze di laboratorio il grado di realtà, di controllo e di complessità può variare, tuttavia il requisito è costituito dall'elemento di una o più variabili in tale contesto» (p. 578). Le attività del Laboratorio possono consistere in «audio/video registrazioni di fenomeni educativi abituali o simulati, studi di casi, dimostrazioni dal vivo o simulate, discussioni cliniche su eventi cruciali, giochi di ruolo, microteaching, insegnamento allo "specchio", costruzione di protocolli di osservazione, simulazioni, mediante computer e non, insegnamento riflessivo ecc».

Come emerge dalle citazioni sopra riportate, il laboratorio si caratterizza come esperienza didattica in cui gli allievi sono messi nella condizione di apprendere in modo attivo, costruttivo, mediante la predisposizione di uno specifico *setting*.

Sicuramente l'efficacia di tale esperienza dipende da molti fattori:

1. l'integrazione nel più ampio e organizzato modello di insegnamento che prevede da un lato i corsi accademici teorici, dall'altro l'esperienza pratica di tirocinio;
2. la multidimensionalità delle attività proposte nel laboratorio;

3. la forte attenzione prestata alla realizzazione di momenti di riflessione metadidattica che favoriscano nell'allievo lo sviluppo delle capacità metacognitive di ricerca e di produzione creativa;
4. l'uso costante di sistemi di verifica che permettano una conoscenza partecipata dei risultati conseguiti e favoriscano un processo di autoanalisi.

Pertanto emerge la necessità che i laboratori siano rivolti a far maturare negli allievi le capacità di osservare, progettare, valutare contesti ed esperienze formative, di programmare specifici percorsi didattici modulari, trasversali alle diverse discipline e di predisporre, anche attraverso attività di manipolazione, strumenti didattici che prevedano l'uso dei diversi linguaggi. In questo senso essi richiedono l'integrazione dei saperi disciplinari con le scienze dell'educazione e con il tirocinio e possono essere coordinati in modo integrato da docenti accademici e dai tutori del tirocinio stesso.

Il *tirocinio* è uno spazio dialogico complesso tra teoria e prassi: la sua funzione fondamentale è quella di favorire una riflessione ampia e articolata sugli aspetti pedagogici, psicologici, sociologici, metodologico-didattici, organizzativi del progetto culturale e educativo che caratterizza attualmente la scuola di base, riflessione a cui l'esperienza diretta nelle classi della scuola elementare o nelle sezioni di scuola dell'infanzia potrà offrire spunti sempre nuovi e i necessari momenti di verifica in vivo. In altri termini il tirocinio non solo dovrà consentire allo studente di sperimentare la traduzione pratica delle conoscenze teoriche apprese ma dovrà anche avviarlo, a partire dalla lettura della pratica, a cercare i riferimenti teorici che gli consentano di leggere la pratica stessa in modo più scientifico, attuando il necessario collegamento teoria prassi secondo i caratteri della circolarità e interdipendenza. Al tirocinio è demandata pertanto la responsabilità di far acquisire all'allievo la capacità di un "fare" impregnato di "sapere", di dare senso al sapere attraverso un saper fare, di scoprire la teoria nella pratica, rilevando i modelli teorici impliciti in essa; il tutto attraverso un approccio di ricerca che punti sulle capacità metacognitive e riflessive e che consenta di riflettere sull'esperienza didattica in modo critico per elaborare nuove teorizzazioni<sup>6</sup>.

Attraverso il tirocinio inoltre l'allievo verifica direttamente le proprie abilità, si rende conto dei propri limiti, in relazione alle opportunità che gli sono offerte, orienta professionalmente le proprie capacità. Esso svolge pertanto una *funzione orientativa*, nel senso che nel diretto contatto con alunni e insegnanti egli mette alla prova le sue motivazioni, e una *funzione sperimentale* e critica nel senso che l'allievo ha la possibilità di fare un percorso di ricerca didattica e di mettere alla prova le proprie capacità. Occorre favorire la presa di coscienza nell'allievo della flessibilità, plasticità, dinamicità della pro-

fessione docente che richiede uno sforzo di formazione in itinere continuo che si realizza attraverso un costante lavoro di studio e di ricerca che faccia della scuola un luogo dove si produce cultura e, specificatamente, cultura didattica.

In questo senso il tirocinio è anche occasione preziosa di *raccordo Scuola-Università*.

L'attività di tirocinio prevede l'integrazione di *momenti di esperienza diretta nella scuola e di momenti di riflessione e di confronto realizzati in gruppo sotto la guida di un tutor e attraverso la partecipazione a seminari specifici organizzati dalla Facoltà*.

Il *gruppo* di allievi diviene lo strumento privilegiato di un lavoro che vuole essere prima di tutto formativo e che vuole offrire agli studenti anche l'opportunità di mettersi in un atteggiamento di ascolto personale per riconoscere le proprie motivazioni, le proprie attese e i propri pregiudizi rispetto alla professionalità docente. L'allievo dovrà essere aiutato a mettersi in gioco in una dinamica interattiva per conquistare una sempre maggiore consapevolezza della propria identità nel riconoscimento e rispetto dell'alterità.

Il gruppo consente all'allievo di fare un percorso di apprendimento cooperativo centrato sulla ricerca che muovendo dalla problematizzazione dell'esperienza, sappia valorizzare la logica della scoperta e la messa in campo di strategie metacognitive.

Per tali scopi è opportuno adottare metodi attivi, strategie di animazione e di dinamica di gruppo che consentano di sviluppare modalità relazionali comunicative (studio dei casi, *brainstorming*, discussione, *role-playing*, narrazione, *panel*, simulazione di situazioni didattiche).

Il *tutor* è da ritenersi una figura integrata nel gruppo, guida accogliente la cui funzione prioritaria è di facilitazione, chiarificazione, mediazione. Egli stesso è il protagonista di una attività di formazione che si realizza attraverso momenti di gruppo con gli altri tutori e con alcuni docenti accademici, in cui da un lato si confrontano esperienze, punti di vista diversi, difficoltà e problemi incontrati, dall'altro si attiva un processo di studio e di approfondimento sul significato stesso del tirocinio e sul proprio ruolo.

Note

- <sup>1</sup> C. Gemma, *Il coordinatore-tutor. Un ruolo da interpretare*, La Scuola, Brescia, 2004, p. 9.
- <sup>2</sup> Cfr. E. Damiano, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma, 1993.
- <sup>3</sup> Cfr. H. Gardner, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli, Milano, 1999, p. 161.
- <sup>4</sup> Cfr. E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia, 2004, pp. 280-283.
- <sup>5</sup> C. Laneve (a cura di), *Didattica in Università*, La Scuola, Brescia, 1996.
- <sup>6</sup> F. Falcinelli (a cura di), *Il tirocinio come "luogo" formativo per una professionalità docente*, SEAM, Roma, 2002.

*Riferimenti bibliografici*

DAMIANO E., *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma, 1993.

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

GARDNER H., *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli, Milano, 1999.

GEMMA C., *Il coordinatore-tutor. Un ruolo da interpretare*, La Scuola, Brescia, 2004.