

MASSIMO BALDACCI

I MODELLI DELLA DIDATTICA

(sintesi curata dalla dott.ssa Valentina Iobbi)

CAP. 1

I MODELLI DELL'INSEGNAMENTO NELL'EPOCA DELLA SOCIETÀ CONOSCITIVA

1.1 Introduzione all'approccio problematicista

Il terzo millennio vede la nascita della società conoscitiva¹, una società complessa e dall'istruzione diffusa ed elevata, che si caratterizza per la pervasività della conoscenza rispetto all'intero spettro delle attività umane. Il sapere, soggetto ad una continua riorganizzazione di fronte alle necessità di permanente rinnovamento, diviene una condizione necessaria e decisiva per le opportunità di vita. Se la rivoluzione informatica e telematica offrono una moltiplicazione delle occasioni di apprendimento e richiedono delle competenze d'accesso ai saperi differenti, uno dei nodi più rilevanti della nuova società è l'esplosione della domanda di formazione: la formazione professionale è riconosciuta come un nodo strategico dell'economia. La società conoscitiva dunque si chiama così anche perché è definita da una situazione di apprendimento continuo che va al di là del tempo e dello spazio della scuola e attraversa tutti i contesti sociali.

La scuola tuttavia sembra rimanere l'unica istituzione in grado di gestire gli accresciuti bisogni di formazione nella direzione di uguaglianza delle opportunità formative grazie alla presenza di una specifica competenza metodologica e di un'adeguata etica pubblica. La qualità della formazione diviene dunque sinonimo di uguaglianza delle opportunità: risulta sempre più pressante la necessità di garantire un insegnamento che risponda agli aspetti scientifico e metodologico.

La didattica, ambito privilegiato del discorso sulla prassi dell'insegnamento, nella sua qualità di scienza dell'insegnamento, assume un ruolo di primo piano. Essa comprende non solo la riflessione sulle tecniche dell'insegnamento, ma anche una valutazione ed una scelta rispetto alle finalità a cui tendere, che devono essere reciprocamente e consapevolmente coerenti rispetto ad obiettivi ed a pratiche di insegnamento, e che devono tener conto delle problematiche legate al significato e alla funzione dei saperi e della cultura in questa società. In altre parole i valori ed i fini educativi devono essere considerati come immanenti alle tecniche: questa forte compenetrazione fa sì che la validità dell'utilizzo delle tecniche educative sia strettamente legata alla comprensione del loro significato formativo. È bene essere consapevoli che le tecniche sono connesse ad una specifica cultura didattica, ed in essa acquistano senso e significato.

Per avere ben chiare queste connessioni, è utile pensare al discorso della didattica articolandolo per modelli: essi, infatti, riescono a saldare insieme l'elemento teleologico con quello metodologico

¹ Per approfondimenti leggere il Libro Bianco su istruzione e formazione a cura della Commissione dell'UE, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, in "Annali della pubblica istruzione", 4, 1995.

divenendo essenziali rispetto ad una funzione analitico-descrittiva sul piano teorico, e rispetto ad una funzione normativa o di indirizzo sul piano pragmatico.

I modelli possono essere distinti secondo la genesi del loro costrutto: si può scegliere un criterio storico, o anche – come verrà scelto di fare in questo testo – un criterio rispetto alla speculazione teoretica che ne esalti le strutture invarianti dell'esperienza educativa (in questo secondo caso è possibile identificare delle polarità come ad esempio quella del soggetto e quella dell'oggetto²). Le strutture invarianti consentono di identificare alcune direzioni ideali che restano valide per ogni epoca storica e sono molto importanti nel definire dei modelli che permettano, da una parte, di costruire uno schema di classificazione delle forme di insegnamento, e dall'altra di assumere una visione antidogmatica e – quindi – di garantire un approccio critico e problematico alla didattica.

Un'impostazione che risponde bene alla necessità di conservare un punto di vista critico rispetto alla fenomenologia dei modelli didattici è quella del problematicismo pedagogico, a sua volta fondata sugli assunti teoretici del razionalismo critico di Antonio Banfi. Secondo questa impostazione il tessuto problematico dell'esperienza formativa può essere ricostruito a partire da molteplici antinomie (soggetto/oggetto, essenza/esistenza, processo/prodotto ...) che sono lasciate sussistere in una loro tensione problematica. Il ruolo dei poli dell'antinomia è reciprocamente dialettico nel senso che ognuno si oppone all'altro e lo nega nella sua assolutezza evitando ogni tipo di predominio assiologico o ontologico.

L'idea pedagogica nasce proprio come sintesi antinonimica di un'opposizione categoriale che coglie un aspetto tipico della problematicità dell'educazione. È bene precisare che questa idea non pretende di essere rappresentativa dell'essenza rispetto alla realtà educativa, ma vuole avere un senso puramente metodologico che possa garantire la comprensione dell'esperienza entro una certa cornice teoretica, senza sopprimerne la complessità. L'idea inoltre, proprio per il suo carattere trascendentale, non vuole rappresentare una sintesi che supera l'opposizione antinonimica, ma costituisce una pura esigenza razionale. Per questo è necessario pensare ad ogni modello come una delle possibili forme dell'educazione e non come una velleità assoluta e dogmatica.

Diamo dunque una rapida scorsa ad alcune delle antinomie evidenziate dalla didattica:

- 1) L'opposizione fra oggetto di apprendimento e soggetto che apprende: un'accentuazione del primo polo conduce ad una didattica cultura centrica indifferente rispetto ai discenti, viceversa ci troveremmo di fronte ad una didattica puerocentrica, che tuttavia corre il pericolo di risultare culturalmente poco adeguata.
L'idea critica di didattica ha l'esigenza della conciliazione e dunque del bilanciamento di equilibrio. Un esempio è rappresentato dalla teorizzazione di Dewey: l'attivismo richiama la necessità di non far valere le ragioni del soggetto in educazione contro la logica dei saperi, ma insieme a quest'ultima.
- 2) L'opposizione fra processo formativo e prodotto formativo. Focalizzarsi sul secondo polo rischia di considerare con indifferenza e senza influenza formativa il percorso attraverso il quale gli esiti sono stati raggiunti, finendo per privilegiare le conoscenze fondamentali e le abilità di base osservabili, a scapito di competenze processuali di ordine superiore (analisi,

² Questo tema verrà ampiamente approfondito più avanti.

sintesi, intuizione ...) che sono molto più difficilmente verificabili. Viceversa l'enfaticizzazione del processo e la preoccupazione esclusiva per i processi cognitivi, rischia di trascurare gli esiti dell'istruzione e di aprire la strada alla disuguaglianza delle opportunità formative. Anche in questo caso l'esigenza di una didattica critica quella di miscelare in modo bilanciato queste due componenti.

- 3) L'opposizione fra una didattica del caso ed una della necessità nasce da due concezioni differenti rispetto all'educabilità dell'individuo. Se una didattica del caso pone i limiti internamente alla persona, e considera quindi lo sviluppo delle capacità individuali condizionato dalle doti di ognuno, una didattica della necessità postula che i processi di sviluppo siano controllabili dall'esterno attraverso delle adeguate tecniche di intervento formativo. La prima concezione determina l'idea che l'educazione e l'insegnamento fornirebbero soltanto le condizioni per attualizzare le potenzialità: la didattica dunque si fonda su una supposta tendenza spontanea dei soggetti a svilupparsi secondo le proprie attitudini. La seconda concezione tende invece a mirare moltissimo sull'intervento formativo.

Nella direzione di una combinazione fra questi due ordini di fattori è di nuovo possibile citare l'esperienza di Dewey, che sostiene che i limiti dell'educabilità scaturiscono dal tipo di interazione che si verifica fra fattori interni ed esterni dello sviluppo delle capacità. È partendo da questa concezione che la didattica deve far propria l'idea di progettazione dell'insegnamento che si oppone alle pratiche improvvisate, pur tenendo conto dei fattori interni dell'apprendimento come le caratteristiche cognitive e gli interessi degli studenti.

La domanda successiva è quella di chiedersi se queste opposizioni possono essere riassunte in un'antinomia fondamentale, che sta alla base di tutta la problematica sulle antinomie, che sia gerarchicamente prioritaria rispetto alle altre. Se si accetta che l'antinomia che viene assunta in qualità di a-priori regolativo dell'esperienza educativa è storicamente relativa, e quindi transitoria e convenzionale, va da sé che non esiste alcuna antinomia fondamentale, che goda dunque di una preminenza assoluta. Ciò significa anche che non esiste la possibilità di costruire una fenomenologia dei modelli educativi che possa ergersi come assolutamente superiore alle altre possibili sistematiche, tracciate secondo altri punti di vista.

Una conseguenza di questo è che può risultare utile ed opportuno considerare simultaneamente più antinomie. In questo testo si utilizzerà una matrice combinatoria, nella forma più semplice delle due opposizioni binarie che generano una struttura di classificazione crociata.

Figura 1
Situazione didattica tipica

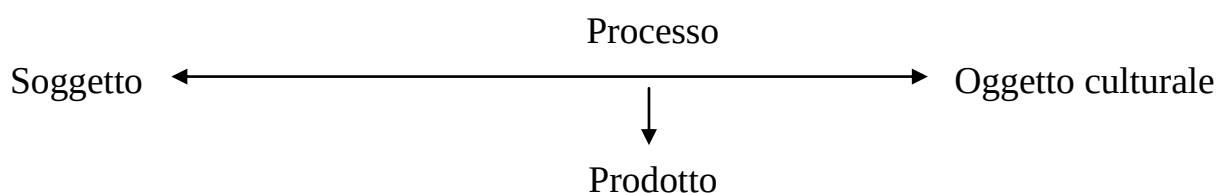


Tabella 1.1
Tavola dei Modelli didattici

Modelli didattici	a) Dominanza sul processo	b) Dominanza sul prodotto
A) Dominanza sul soggetto	Modello didattico Aa: processi cognitivi superiori	Modello didattico Ab: talenti personali
B) Dominanza sull'oggetto	Modello didattico Ba: arricchimento culturale	Modello didattico Bb: competenze di base

La tabella mostra come la combinazione delle opposizioni individui quattro modelli didattici ideali che sono considerabili anche come possibili forme di percorsi formativi. In neretto sono evidenziati i fini formativi dominanti di ogni modello, il baricentro teleologico di ciascuno, che dà il nome al modello stesso. In ogni caso queste direzioni ideali dell'insegnamento non sono da prendere secondo una caratterizzazione estrema, ma secondo una specificazione parzialmente conciliativa, che consideri queste dominanze come preoccupazioni prioritarie e non come assolute.

Nell'utilizzare una metodologia strutturalista, inoltre, è bene specificare il concetto di 'struttura': essa si può definire come un sistema di differenze che scaturisce da una matrice combinatoria di pertinenze i cui elementi hanno dunque un valore posizionale-opposizionale all'interno dello schema medesimo. Rinunciando a qualsiasi valore ontologico delle strutture è necessario considerarle come modelli attivamente costruiti per rendere intelligibile un certo campo dell'esperienza, per rispondere alle esigenze di interpretazione e di ordinamento di questa, e dunque è altrettanto necessario farle valere in senso puramente metodologico. Il valore della struttura è dunque convenzionale e i modelli risultano provvisori, aperti a rettifiche, soggetti a caducità. Questa concezione riesce anche a risolvere il dissidio tipico di un approccio strutturalista fra la struttura e la storia: il carattere di a priori trascendentale, storico relativo, della struttura permette di non negare la realtà del divenire storico che è evidente nella funzione della struttura come strumento di ordinamento sincronico e ideale.

In altre parole i modelli individuati possono essere considerati strutture invarianti della didattica non perché siano ontologicamente tali, ma perché sono posti convenzionalmente come tali a scopo di indagini. Le funzioni dei modelli sono dunque: quella di interpretare unitariamente la diacronicità degli sviluppi della didattica sulla base di problematiche costanti; e quella di istituire alcune dimensioni di commensurabilità tra i modelli storici della formazione e gli ultimi sviluppi della didattica.

1.2 I fondamenti teorici dei modelli didattici

Il modello delle competenze di base - Il modello didattico Bb ha un fine prevalentemente centrato sulle competenze di base. Vede predominare le coordinate teleologiche di prodotto e di oggetto e mira dunque a perseguire risultati inerenti ai campi del sapere. Si fonda sul fatto che i curricoli sono corpi di conoscenze già consolidate e che impararne i contenuti significhi assimilarne le conoscenze fondamentali, i concetti chiave, e saperne applicare i procedimenti essenziali. La parola competenze deve essere intesa come capacità d'uso delle conoscenze e dunque come sapere

e saper fare, il concetto di basilarità invece rimanda alle fondamenta su cui edificare gli apprendimenti scolastici successivi.

Questo modello è pervaso da un certo spirito sociale che pensa alla cultura come un diritto di tutti. Nello stesso modello si possono tuttavia trovare delle varianti a seconda di dove si pongono i limiti dell'educabilità. Se essi sono interni all'individuo, allora la finalità del modello assume un carattere minimalista: le competenze devono essere circoscritte e di livello minimo in modo da risultare alla portata di quasi tutti gli alunni. Per questo motivo, lo spazio operativo di questo modello si restringe ai primi gradini della scolarità e l'insegnamento tende ad assumere le forme tradizionali della didattica trasmissiva, caratterizzata dall'uniformità. Se i limiti di educabilità invece sono collocati all'esterno, allora la finalità del modello si indirizza verso la completa padronanza delle competenze, mira all'apprendimento di ciò che è basilare in una disciplina non solo ai primi livelli di scolarità, ma in tutto il sistema dei gradi scolastici. In questo tipo di concezione del modello, l'insegnamento tende ad adottare anche soluzioni tecniche avanzate e diversificate che assicurino ad ognuno le condizioni esterne adeguate al raggiungimento della piena padronanza delle competenze, come accade nel *Mastery Learning*.

Il modello didattico centrato sullo sviluppo dei processi cognitivi superiori – Il modello didattico Aa esibisce dominanze diametralmente opposte a quello precedente, definendo la prevalenza del processo formativo e del soggetto in formazione. Si mira a sollecitare i processi cognitivi superiori e a stimolare lo sviluppo delle capacità mentali più elevate: questo perché il compito della formazione non è solo di trasmettere il patrimonio culturale delle generazioni precedenti, ma quello di renderle in grado di elaborare nuovo sapere, di produrre cultura. È necessario quindi mirare più a formare la mente dell'alunno (tesi dell'istruzione formale) che a rifornirla di contenuti (istruzione materiale, tesi del precedente modello). Il corrispettivo storico di questo modello è l'attivismo che si oppone alle degenerazioni nozionistiche, all'apprendimento come memorizzazione, alle nozioni parcellizzate e disorganizzate. Questo modello didattico trova particolare credito nella società conoscitiva dove il ritmo dell'obsolescenza delle conoscenze è sempre più rapido e continuo.

Anche questo modello presenta una serie di varianti come, ad esempio, quella centrata sulle facoltà mentali superiori, quella dell'interdisciplinarietà, e quella della metacognizione. La prima variante privilegia lo sviluppo delle capacità cognitive superiori come l'analisi, la sintesi e l'intuizione, la scoperta, l'invenzione ed è spesso interpretata in una modalità fortemente formale, relativamente indifferente rispetto al tipo di contenuti. La seconda variante riguarda in modo specifico le relazioni fra i contenuti, e dunque si focalizza sulla capacità di cogliere i collegamenti e di costruire nessi tra reticoli concettuali di discipline differenti. Si tratta quindi di una concezione più strutturale che formale dei processi cognitivi superiori. La terza variante, quella della metacognizione, si riferisce ai processi cognitivi di secondo livello, che assumono come propri contenuti i processi cognitivi di primo livello. La metacognizione è infatti la capacità generale di riflettere sulle proprie attività cognitive e sui propri processi di apprendimento, rendendoli consapevoli. È dunque una pista formativa che privilegia il fine di imparare ad apprendere attraverso l'autonomia dello studente e la flessibilità cognitiva necessarie in una formazione continua.

L'estremizzazione dei principi guida di questo modello potrebbe portare al puerocentrismo o al formalismo che rischiano di sottovalutare i contenuti.

Il modello dello sviluppo del talento personale – Il modello didattico Ab è definito dalla predominanza del soggetto formativo e del prodotto della formazione. Si distingue dalla precedente perché non intende coltivare i processi mentali generali, ma forme di abilità concrete e specifiche. Il modello però è differente anche dal primo perché le competenze di base non sono intese come riferite al sistema degli oggetti culturali, ma alla struttura della mente. A partire da questo tipo di concezione si pensa che oltre a un'intelligenza di tipo generale, esistano delle forme di attitudini cognitive specifiche, dette 'intelligenze' o '*formae mentis*', che definiscono la multiformità dell'ingegno umano e la pluralità dei talenti. Ogni individuo dunque possederebbe particolari inclinazioni intellettive e – diversamente dal modello delle competenze di base, nel quale si mira ad insegnare ciò che tutti dovrebbero sapere – in questo modello si punta a privilegiare ciò che differenzia un soggetto dagli altri. A livello storico si può trovare questo modello esemplificato nelle forme di didattica personalizzata che contrasta l'omologazione dei curricula formativi.

Questo modello si presenta con delle varianti, che si differenziano a seconda di dove sono posti i limiti dell'educabilità. Se essi sono posti all'interno dell'individuo, allora il talento è considerato un potenziale innato ed il mero ruolo dell'istruzione è quello di fornire le condizioni di attuazione di ciò che esiste già in potenza. Questo sfocia spesso in una didattica estemporanea ed uniforme, per la convinzione che gli alunni dotati emergano spontaneamente. Se invece si attribuisce un ruolo fondamentale ai fattori esterni, allora il talento viene a configurarsi come un prodotto fra le inclinazioni dell'individuo e le risorse ambientali: il ruolo dell'istruzione diviene quello di offrire all'alunno l'opportunità di coltivare i propri talenti attraverso la presenza di attività diversificate.

Se i principi ispiratori di questo modello sono assolutizzati, allora il rischio è quello di ripristinare, o di consolidare forme di elitarismo educativo portate a privilegiare un gruppo ristretto di alunni più dotati o geniali.

Il modello dell'arricchimento culturale – Il modello didattico Ba vede predominare l'oggetto culturale ed il processo della formazione. Ciò significa che questo modello mira ad un processo di appropriazione interiore di contenuti culturali dotati di elevato valore intrinseco, che determinano arricchimento spirituale del soggetto. Diviene fondamentale il processo di interiorizzazione: l'itinerario mentale compiuto dall'individuo non dipende dai processi cognitivi, né dalla struttura delle facoltà intellettive – come avveniva nel modello dei processi cognitivi superiori – ma dalle forme della cultura. Il modello è anche differente da quello delle competenze di base anche se entrambi sostengono la centralità degli oggetti culturali: se quello li definiva in termini delle strutture, questo li definisce in termini di significati e di valori. Si tratta dunque di una concezione essenzialmente antropologica in cui la crescita dell'individuo dipende dalla sua umanizzazione, dal suo divenire 'Persona' grazie all'appropriazione di significati e di valori portati dalle grandi opere della cultura. Questo processo, intrinsecamente aperto ossia mai compiuto, trova un corrispettivo storico nei paradigmi umanistici della *paideia* e del *bildung*: entrambi hanno posto l'accento sull'importanza di concepire l'insegnamento a partire da contenuti degni di essere conosciuti, scelti a partire dalla definizione di un canone, dalla scelta degli autori e delle opere. Questo tipo di formazione si oppone all'utilitarismo e all'eccessiva specializzazione.

Le diverse varianti dipendono dalla concezione della formazione: essenzialista o esistenzialista. Se prevale la prima allora la formazione diviene la realizzazione di un dover essere assoluto e sovra storico, che rappresenta la sostanza dell'umanità dell'uomo: la cultura viene definita attraverso una

natura storica e quindi il percorso dell'uomo è quello di liberazione da ciò che è contingente nella persona. Il ruolo dell'insegnamento è quello di fornire una dieta culturale adeguata alla persona in cui siano privilegiate le grandi opere dell'umanità. Se invece prevale una pedagogia dell'esistenza, allora la formazione viene considerata come un itinerario in cui l'esistenza dell'individuo precede la sua essenza di persona, e questa è scelta e realizzata da lui. La cultura dunque è una manifestazione della storia: il soggetto non deve assorbire un assoluto, ma conoscere modelli diversi a partire dai quali scegliere i propri ideali assiologici ed i propri significati.

Se i principi ispiratori di questo modello sono estremizzati allora si rischia di dare adito a forme di elitarismo formativo, ma anche di snobismo verso la cultura bassa e quotidiana, col forte pericolo di creare una lacerazione fra la scuola e gli studenti dovuta all'incomunicabilità.

Presentati i differenti modelli, va detto che la prassi didattica si presenta 'spuria' ossia eterogenea e caratterizzata da intrecci e contaminazioni: si tratta però di tendere idealmente verso una presenza bilanciata dei differenti modelli, sia pure distribuita in diversi momenti del percorso,

1.3 Le dimensioni operative dell'insegnamento

Partendo dalla modellistica presentata si può riconsiderare la questione della dimensione 'tecnica' della didattica intesa come 'prasseologia' dell'insegnamento. I modelli possono pertanto diventare un dispositivo per attraversare criticamente le forme operative della didattica. Procederemo quindi tracciando una mappa di tali forme (sia di quelle riferibili a strategie della programmazione, sia di quelle attinenti alle concrete procedure didattiche) disponendole secondo le strutture dei modelli ideali individuati, o comunque ricollegandole a questi. Non significa pensare ad una corrispondenza biunivoca fra i due, ma certamente significa pensare ad un rapporto di intima compenetrazione tra certi principi teleologici e certi dispositivi metodologici.

Iniziamo dalla fenomenologia delle forme di programmazione, costruendola secondo la trama dei modelli ideali dell'insegnamento.

- 1) Nella *programmazione per obiettivi* l'insegnamento viene progettato in funzione di traguardi (o obiettivi) d'apprendimento che sono definiti preventivamente e descritti in modo chiaro e preciso. Per i comportamentisti gli obiettivi devono essere osservabili, il cognitivismo ha cercato di superare il limite dell'osservabilità puntando sulla chiarezza del linguaggio utilizzato. Le altre operazioni progettuali sono logicamente connesse e conseguenti alla determinazione di questi: analisi della situazione iniziale, scelta delle procedure, prove di valutazione.
- 2) Nella *programmazione per principi procedurali* è fondamentale definire i criteri che guideranno l'insegnamento nell'ambito della trattazione di contenuti culturali dotati di valore intrinseco. La scelta di tali principi non è assoluta ma tiene presente della natura del contenuto da affrontare. Non esiste una pre-specificazione degli esiti dell'apprendimento che, legati ad un percorso personale, sono necessariamente imprevedibili. La valutazione non si configura come misurazione ma come critica ed interpretazione che vuol rendere lo studente consapevole dei criteri di valore dell'attività culturale.

- 3) La *programmazione per concetti* si fonda appunto sul concetto: esso è un costrutto culturale che permette di considerare in maniera unitaria la struttura delle discipline scolastiche, ma è anche un costrutto mentale, ossia la struttura cognitiva dell'alunno. La progettazione dell'insegnamento consiste perciò nel ricondurre la logica del contenuto a una mappa concettuale e nel disegnare la rete che ne permette un raccordo significativo con i concetti spontanei della matrice cognitiva dello studente. La valutazione si ispira a procedure di carattere critico come colloqui, discussioni ...
- 4) Nella *programmazione per sfondi integratori* la progettazione consiste nella scelta di un contesto significativo che può essere fisico (uno spazio o un ambiente) o mentale (un tema, una storia) che dà unità di senso alle attività che si svolgeranno. Il contenuto e la situazione sono previsti inizialmente solo a livello di fascio di possibilità virtuali, ma è la dinamica situazionale a determinare l'effettivo tragitto operativo secondo una logica presidiata dal criterio di senso e da quello di attenzione ai processi cognitivi superiori. La valutazione si configura essenzialmente come una documentazione del percorso compiuto e come riflessione sul suo significato formativo.

I modelli maggiormente centrati sul prodotto tendono a sintonizzare la programmazione per obiettivi, mentre quelli centrati sul processo tendono a programmare per principi procedurali, che muove dai criteri di percorso.

Parallelamente, una programmazione per concetti è maggiormente utilizzata dai modelli più centrati sull'oggetto, mentre una per sfondi, che muove da contesti significativi per l'alunno, è maggiormente utilizzata dai modelli centrati sul soggetto.

Dunque ogni modello risulta legato in modo forte a due forme di programmazione, una delle quali può risultare in qualche modo predominante.

- 1) Il modello centrato sulle competenze di base appare sintonizzato prevalentemente sulla programmazione per obiettivi. Le competenze infatti possono essere considerate come gli obiettivi da far raggiungere, e la basilarità rimanda al controllo docimologico circa il loro effettivo grado di raggiungimento. La formula dell'unità didattica è l'espressione tipica di tutto questo. Anche la programmazione per concetti tuttavia può rivestire un ruolo importante in questo modello di insegnamento.
- 2) Il modello centrato sui processi cognitivi superiori sembra sintonizzarsi maggiormente con una programmazione per principi procedurali, ed – in parte – con quella per sfondi integratori. Nel quadro della programmazione per obiettivi, la convergenza tra la necessità di esprimere i principi di condotta per l'allenamento dei principi cognitivi superiori, e quella di scegliere le tematiche e le situazioni da cui partire per promuovere questo lavoro, porta alla formula del progetto didattico.
- 3) Il modello centrato sui talenti personali appare sintonizzato prevalentemente con la programmazione per sfondi integratori. La coltivazione della varie inclinazioni cognitive degli studenti necessita di attività opzionali intitolate a specifiche tematiche, come ad esempio i laboratori opzionali. Ovviamente, dato che il talento può essere ricondotto a un insieme di competenze specialistiche, allora anche la programmazione per obiettivi presenta un'indubbia pertinenza con questo modello.

- 4) Il modello centrato sull'arricchimento culturale predilige la programmazione per principi procedurali ed, in parte, la programmazione per concetti, richiedendo in una certa misura anche la loro combinazione. Se da una parte è necessario selezionare i contenuti, dall'altra è necessario stabilire i criteri di approccio in grado di favorire l'appropriazione personale dei valori intrinseci a tali contenuti.

Fenomenologia delle procedure didattiche:

- 1) Modello centrato sulle competenze di base: è in sintonia con procedure didattiche di genere individualizzato che mirano a garantire il possesso di tali competenze a tutti gli alunni:
 - *Mastery learning* (Bloom e Carroll);
 - Istruzione programmata (Skinner, Crowder);
 - Sistema dell'istruzione personalizzata (Keller);
 - Schede (Dottrens);
 - Workbooks (Washburne);
 - Contratti didattici (Parkhurst);
 - Lavoro per gruppi di livello omogenei per profitto;
 - Lavoro per gruppi eterogenei con aiuto reciproco fra studenti;
 - Tutoring, fondato sul rapporto uno ad uno docente-allievo;
 - Istruzione assistita dal computer.
- 2) Modello centrato sui processi cognitivi superiori: è in sintonia con le procedure didattiche di tipo euristico che mirano ad allenare lo studente all'arte di saper porre, analizzare e risolvere problemi.
 - Ricerca;
 - Laboratorio (come sede privilegiata per la ricerca);
 - Lavori di gruppo (come modalità di indagine privilegiata);
 - Discussione per l'analisi e la problematizzazione;
 - Progetti di realizzazione di esperienze culturali (mostre, spettacoli, ricerche ...)
 - Animazione culturale che stimoli il pensiero creativo;
 - Gioco di simulazione come dispositivo atto a ricreare situazioni problematiche che necessitano di condotte di tipo strategico-decisionale;
 - Colloquio clinico, come stimolazione per la riflessione di carattere metacognitivo.
- 3) Il modello centrato sul talento personale è maggiormente in sintonia con le procedure didattiche di tipo personalizzato, le quali, attraverso una diversificazione dei percorsi e dei traguardi formativi declinati a seconda delle potenzialità dell'individuo, mirano a mettere in condizioni lo studente di realizzare una propria forma di eccellenza cognitiva.
 - Corsi opzionali (Claparède: attività a scelta, collocate entro i tempi scolastici che affiancano un nucleo comune del curriculum);
 - Corsi facoltativi, tipici dell'arricchimento dell'offerta formativa degli istituti scolastici in tempi extrascolastici;
 - Crediti didattici che riconoscono segmenti formativi extrascolastici;
 - Apprendistato culturale ossia interazione fra principiante ed esperto;
 - Contratti didattici curvati verso la personalizzazione;
 - Progetti di realizzazione di esperienze culturali con diversificazione dei compiti degli studenti.

- 4) Il modello centrato sull'arricchimento culturale si pone in maggiore sintonia con le procedure didattiche di genere matetico, attinte dal modello di scuola classica, che attraverso il dialogo mirano a promuovere l'appropriazione personale del contenuto culturale da parte dello studente.
- Lezione dialogata, ispirata al modello socratico;
 - Lezione-discussione concepita come estensione del dialogo nel contesto del gruppo-classe;
 - Lezione frontale intesa non in modo trasmissivo ma come dialogo interiore;
 - Lettura di rielaborazione personale;
 - Colloquio – interrogazione concepito non come accertamento delle conoscenze ma come sfida argomentativa fra interrogante ed interrogato.

1.4 Conclusioni

Dopo la ricognizione sui modelli è necessario accennare alle problematiche connesse con l'avvento delle tecnologie elettroniche dell'istruzione. Il problema più importante sembra esplodere all'interno del modello dell'arricchimento culturale perché negli altri modelli, almeno a livello ipotetico, si generano questioni che sembrano complessivamente dominabili.

Nel modello delle competenze di base, le nuove tecnologie sono dei nuovi strumenti per l'acquisizione di tali competenze e ne determinano anche un forte allargamento creando l'esigenza di nuove forme di alfabetizzazione.

Nel modello dei processi cognitivi superiori, la presenza di tecnologie sembra enfatizzare nuovi tipi di facoltà mentali legate direttamente alle operazioni che vengono svolte in contesti tecnologici.

Nel modello dei talenti personali si creano delle nuove aree di eccellenza cognitiva.

Per quanto riguarda il modello dell'arricchimento culturale, invece, esso sembra entrare fortemente in crisi. In nuovi media sembrano abbattere i due capisaldi della *bildung* ossia la priorità del libro e della scrittura a stampa ed il canone mettendo al primo posto l'estensione dei punti di vista. Nell'epoca della società conoscitiva il focus è su di un arricchimento delle prospettive sulla realtà e si allontana dall'idea centrale di approfondimento di opere esemplari. In altre parole se si pensa alla molteplicità dei codici, il modello storico della *bildung* appare più povero rispetto a quello dei *new media*. Per questo i due modelli, in sé ricchi, sono poveri se guardati dal punto di vista dell'altro e si crea una fortissima dialettica

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Modelli didattici

Modello delle competenze di base:

- Bloom, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma 1979.
- Vertecchi, *Decisione didattica e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 1994.

Modello dei processi cognitivi:

- Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1961.
- Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

Modello dei talenti personali:

- Claparède, *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze 1952.
- Gardner, *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 1987.

Modello dell'arricchimento personale:

- Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Cambi, *I grandi modelli della formazione*, in Cambi, Frauenfelder, *La formazione*, Unicopli, Milano 1994.

Le pratiche d'insegnamento:

- **Le forme di programmazione:**

Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 2000.

Damiano, *La religione cattolica a scuola*, La Scuola Brescia, 1989.

Stenhouse, *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, Armando, Roma 1977.

- **Le procedure d'insegnamento:**

1) Modello delle competenze di base: procedure individualizzate.

– Anderson, *Mastery learning in classe*, Loescher, Torino 1978.

2) Modello dei processi cognitivi superiori: forme di apprendimento attivo.

– De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1969.

– Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, *Discutendo s'impara*, Carocci, Roma 1991.

3) Modello dei talenti personali: personalizzazione delle proposte formative.

– Frabboni, op. cit.

– Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1996 pp. 131-5.

4) Modello dell'arricchimento culturale: lezione e lettura.

– Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Sansoni, Firenze 1982.

– Mazzotta, *Come organizzare la lezione*, Giunti Lisciani, Teramo 1991.