



Università degli Studi di Ferrara

DOTTORATO DI RICERCA IN
"STUDI UMANISTICI E SOCIALI"

CICLO XXVI

COORDINATORE Prof.ssa Angela ANDRISANO

*PER UN'IDEA DI DIDATTICA.
I MODELLI DELLE GUIDE PER MAESTRI
(1955-2011)*

Settore Scientifico Disciplinare M-PED/02

Dottorando

Dott.ssa Silvia FARINA

Tutore

Prof.ssa Luciana BELLATALLA

Anni 2011/2013

Indice

Introduzione	5
Capitolo I	
L'orizzonte di riferimento: la Scienza dell'Educazione	
1.1 Etimologia e sviluppo storico della pedagogia	9
1.2 L'educazione oggetto di scienza	14
1.3 Modello e paradigma nella scienza dell'educazione	16
Capitolo II	
Per un'idea di didattica	
2.1 Il termine "didattica"	19
2.2 Uno sguardo ai "classici" nella storia della didattica	29
2.3 La didattica nel panorama scientifico italiano moderno	44
Capitolo III	
Scuola e didattica	
3.1 Scuola e didattica	55
3.2 La didattica nell'organizzazione scolastica	59
3.3 Didattica e didattiche disciplinari	63

Capitolo IV	
Didattica e guide didattiche	
4.1 Uno strumento ambiguo	73
4.2 La Guida didattica nei dizionari	75
Capitolo V	
Le guide didattiche nella scuola tra 1945 e 1990	
5.1 Dal 1945 al 1955: i programmi Ermini	81
5.2 Le Guide analizzate	85
5.3 Dal 1955 al 1985: dall'insegnante unico all'insegnamento modulare	93
5.4 Le Guide analizzate	96
Capitolo VI	
La scuola degli ultimi vent'anni	
6.1 Tra le proposte di Berlinguer e la politica scolastica del centro-destra	103
6.2 Le Guide analizzate	115
Conclusioni	125
Bibliografia	133

Introduzione

Il presente elaborato di ricerca prende le mosse dall'esperienza lavorativa che mi ha vista insegnante di scuola dell'infanzia prima, di scuola primaria poi, ed infine di scuola secondaria di secondo grado. Ciò mi ha portato a vivere e a confrontarmi con differenti realtà scolastiche e, al contempo, con molteplici insegnanti ed altrettanti stili di insegnamento.

Il tema di questa mia tesi riguarda quindi la didattica e la scuola, e nasce dall'esigenza di riflettere, ancora una volta, sul mondo della didattica stessa in rapporto alla Scienza dell'educazione.

In particolare questo rapporto sarà ricercato e valutato nella dimensione fattuale della scuola italiana con l'analisi di guide didattiche per la scuola primaria, pubblicate dal 1939 con *focus* sul periodo che va dal 1955 al 2011.

Si è scelto lo strumento "guida didattica" perché testimone quotidiano dei cambiamenti che le strategie di insegnamento-apprendimento hanno subito nei diversi periodi storico-culturali della scuola italiana: governi, ministri, riforme, programmi, indicazioni, si sono susseguiti, ma nella cartella di ogni maestro e maestra di scuola elementare prima, di scuola primaria poi, una guida didattica è sempre stata presente come compagna fidata, suggeritrice pronta, strumento prezioso, spettatrice privilegiata.

Nel nostro caso la guida didattica sarà analizzata in maniera duplice: da una parte, come specchio dei cambiamenti storici della didattica nella scuola e dell'evoluzione o involuzione che la riguardano in tale contesto, legati soprattutto alle scelte di politica scolastica degli ultimi

cinquant'anni; dall'altra, dell'idea di didattica che emerge effettivamente da tali pubblicazioni, che è poi quella che arriva nella scuola.

Relativamente alla prima chiave di lettura, quella inerente ai mutamenti che la scuola ha subito, e con essa la didattica, dovuti alle opere riformatrici che i vari governi succedutisi nel periodo preso in considerazione hanno attuato, viene chiamato in causa il rapporto politica/educazione. Tale rapporto esiste sia nell'accezione positiva, in cui le due entità coinvolte si trovano su un piano paritetico; sia in quella negativa, in cui una predomina sull'altra, nel nostro discorso purtroppo ciò si verifica quando la politica prevale sull'educazione, facendola divenire *instrumentum regni*, mezzo utile al mantenimento del potere, e dello stato di fatto del popolo. Il rapporto politica/educazione dovrebbe idealmente essere paritario ma si può sbilanciare anche nei casi in cui la politica cerca di piegare l'educazione, sottomettendola a varie ideologie.

Il rapporto suddetto viene visto come chiave di lettura interpretativa, poiché esso è imprescindibile, caratterizzante la società umana in quanto tale; è inoltre essenziale poiché la scuola, struttura fondamentale all'interno di uno stato, sia tutelata dallo stato stesso in ordine di autonomia e laicità.

La seconda chiave interpretativa è legata allo *status* epistemologico della didattica stessa, al suo rapporto con la Scienza dell'educazione inteso come paradigma di riferimento. Solo chiarendo la relazione esistente tra didattica generale e scienza dell'educazione, ovvero definendo l'oggetto dell'una, la relazione educativa, coincidente con quello dell'altra, e definendo le dimensioni della didattica a livello di teoria e prassi, si potrà giungere all'idea di essa da ricercare nel contesto laboratoriale della relazione educativa, per eccellenza, ovvero la scuola. Lo statuto scientifico della didattica diviene quindi chiave interpretativa utile al nostro discorso, nel momento in cui andremo a ricercare

la modalità e la correttezza con cui tale idea arriva nella scuola, viene proposta agli insegnanti.

A tal proposito si cercherà risposta ai seguenti interrogativi: le guide didattiche, strumenti così capillarmente diffusi, contengono un'idea di didattica? Se sì, è quella accreditata da una visione scientifica della Scienza dell'educazione? Quali sono i modi in cui viene presentata? Dunque quali caratteristiche dovrebbe avere la guida didattica "ideale"?

La ricerca parte dunque dal paradigma, ossia dall'ideale, che in quanto tale risulta sempre perseguibile e mai raggiungibile, quindi dal costrutto teorico di riferimento (Scienza dell'educazione e didattica), per giungere al modello, o meglio ai modelli, ovvero alla realizzazione storicamente determinata di quel paradigma.

Il percorso si dipana all'interno di sei capitoli. Il primo, propedeutico all'intero discorso, intende chiarire i concetti suddetti di paradigma e modello. Cercherà di definire l'"orizzonte di riferimento" dell'intera tesi, ovvero la teoria epistemologica che farà da sfondo a questo scritto e alla quale ho sempre fatto riferimento in questi anni di studi. Si tratta del concetto di *Scienza dell'Educazione*. Conseguentemente cercherò di chiarire quale idea di didattica rientri all'interno di tale "orizzonte".

Il secondo capitolo cerca di chiarire più specificamente cosa si intenda per didattica, partendo dalla definizione etimologica, riferendosi poi ad una ricerca in alcuni fra i più diffusi dizionari specifici e della lingua italiana, richiamando i principali "classici" che hanno trattato di didattica ed hanno contribuito al suo sviluppo scientifico, quali Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, ed infine, evidenziando le posizioni dei principali Autori del panorama pedagogico italiano.

Il terzo capitolo è dedicato al rapporto fra scuola e didattica, approfondendo il concetto di scuola, quale luogo ideale per la realizzazione dei modelli previsti dal paradigma; di insegnante, quale regista e al

contempo attore dell'azione educativa; di relazione educativa, quale punto di incontro fra il mondo dello studente e del docente, oggetto della didattica. Viene inoltre affrontata la questione delle didattiche disciplinari e del loro rapporto con la didattica generale.

Nel quarto capitolo si è cercato di definire lo strumento “guida didattica”, attraverso una ricerca in una trentina di dizionari specifici e non, precisandone le funzioni che dovrebbe svolgere come mezzo effettivamente utile agli insegnanti e meritevole di essere iscritto nel contesto educativo. Vengono anche presentati i quesiti che hanno guidato l'analisi delle guide.

Il quinto e il sesto capitolo sono dedicati all'analisi delle guide didattiche anche in relazione al contesto storico e di politica scolastica in cui sono state pubblicate. Per questo motivo ad ogni riforma scolastica, dai Programmi Ermini in poi, viene dedicato un paragrafo, utile a definire il contesto di riferimento e a evidenziarne le peculiarità.

Questo il percorso che si andrà ad affrontare, attraverso uno strumento comune fra molti maestri, quali sono le guide didattiche, con l'intento di riuscire non solo a scoprire quale idea di didattica si celi in esse, e quindi quale idea in verità arrivi agli insegnanti, ma anche quali caratteristiche dovrebbe avere la guida ideale, per meritare l'inclusione nell'universo della Scienza dell'educazione.

CAPITOLO I

L'orizzonte di riferimento: la Scienza dell'Educazione

Mi pare opportuno iniziare il percorso che porterà al dipanarsi di questo mio lavoro, definendone l'“orizzonte di riferimento”, ovvero la teoria epistemologica che farà da sfondo al mio scritto e alla quale ho sempre fatto riferimento in questi anni di studi. Si tratta del concetto di *Scienza dell'Educazione*.

1.1 Etimologia e sviluppo storico della pedagogia

La necessità di definire lo statuto epistemologico della scienza che ha per oggetto l'educazione o meglio, come si vedrà più avanti, la relazione educativa, è nata dall'ambiguità che accompagna da sempre il termine “pedagogia” e il mondo che lo circonda. Ambiguità alimentata, purtroppo, su vari versanti.

Il primo impedimento alla definizione corretta di una scienza dell'educazione è dato proprio dal nome “pedagogia”, il quale non indica etimologicamente una attività di tipo scientifico, ma un insieme di azioni, e quindi di pratiche, mirate alla cura e al benessere del fanciullo. Infatti, *pedagogia* deriva da *pedagogo*¹ che designa quello schiavo ateniese cui era affidata la vita del fanciullo, con il compito di

¹ Dal greco *paidagogós*: colui che conduce i fanciulli; composto da *pâis*: fanciullo, e *ágein*: condurre.

accompagnarlo a scuola e negli altri luoghi di ritrovo sociale, con lo scopo di preservarlo dai pericoli della città, e di assisterlo nello studio, spesso anche con ruolo di ripetitore. Si veniva a stabilire così uno stretto legame fra il pedagogo e il ragazzo. “Pedagogia” quindi era intesa come l’insieme delle pratiche attuate dai pedagoghi. Il termine era in uso già nel V sec. a.C., diffondendosi nel IV sec. a. C., quando va ad affiancarsi al termine *paidèia* (da *pau*: allevare, nutrire, curare) che significa “istruzione, educazione”. Il termine “pedagogia” rimane in-denne e non si evolve neppure nel periodo cristiano e oltre, mentre il termine *paidèia* verrà inteso sempre più frequentemente come sinonimo di *humanitas*². Infatti “il termine *paidèia* sarà usato per porre con maggiore chiarezza il problema logico dell’educazione e tenderà sempre più ad indicare non tanto l’educazione che esiste, quanto l’ideale educativo che si cerca di perseguire”³.

Fin dalle origini quindi, il concetto di pedagogia era connesso ad una dimensione pratica, volta alla risoluzione di problemi contingenti e per niente legato alla riflessione e alla contemplazione speculativa, dimensioni queste proprie di una scienza. Secondo Genovesi⁴ la motivazione per cui proprio il termine “pedagogia” sia stato utilizzato per designare le attività formative nell’accezione suddetta, comportando inevitabilmente un ritardo nella presa di coscienza della necessità di una “scienza” dell’educazione degna di tale nome, è legata all’epoca in cui nacque il termine “pedagogo”. In particolare, alla visione sociale e culturale del tempo, che prevedeva una divisione tra istruzione e

² Per un approfondimento sull’evoluzione della pedagogia e della Scienza dell’educazione, si vedano: G. Genovesi, *Pedagogia. Dall’empiria verso la scienza*, Bologna, Pitagora Editrice, 1999; L. Bellatalla, G. Genovesi, *Storia della pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*, Firenze, Le Monnier, 2006; G. Genovesi, *Principium educationis: un valore disatteso nella civiltà occidentale*, Roma, Anicia, 2012.

³ G. Genovesi, *Pedagogia e oltre. Discorso sulla Pedagogia e sulla Scienza dell’Educazione*, Roma, Editori Riuniti, 2008, p. 13.

⁴ Cfr. G. Genovesi, *Scienza dell’educazione. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali*, Pisa, Del Cerro, 2005. Cfr. in particolare il capitolo I “Dalla Pedagogia alla Scienza dell’Educazione”.

virtù, tra aspetti morali ed intellettuali, tra corpo e mente. Questo comportava una supremazia della virtù sull'istruzione. Quindi la capacità del pedagogo di ascolto, di consiglio, veniva fatta prevalere su quella della comprensione logica, della argomentazione, sulla riorganizzazione dei saperi e sulla ricerca del loro significato, in altre parole, sul *logos*. Questa dimensione dell'agire, del fare, relega la pedagogia alla dimensione pragmatica, distaccandola da quelle speculative e di ricerca, proprie di una scienza.

Un secondo impedimento alla nascita e allo sviluppo di una Scienza dell'educazione, in connessione con quello sopra descritto, ovvero alla forte carica etica, vede il ruolo della pedagogia come *instrumentum regni*. La funzione del pedagogo descritto precedentemente, assicurava la continuità di valori condivisi dalla famiglia e dal contesto sociale, assicurando la conformazione ad un modello dato dalla classe egemone. L'educazione è quindi sempre stata vista, nelle diverse epoche, da un lato, come strumento di continuità della classe dominante e, dall'altro, come mezzo di coesione e conformazione sociale ad una verità ed una giustizia date, in relazione alle quali l'individuo non deve sentire il bisogno di porsi domande e non deve anelare al cambiamento.

Un terzo impedimento è dato dal rapporto tra la pedagogia e le altre scienze (Psicologia, Sociologia...) o altri saperi (Filosofia, Politica...). In particolare, relegata ad una dimensione pratica e vincolata dalla politica egemone, la pedagogia ha cercato appoggio nella filosofia, non vedendola come possibile "rivale" nell'evoluzione verso la Scienza dell'educazione, quanto piuttosto come sostegno nello studio, nella ricerca di una dimensione speculativa e di una tensione metafisica e nel perfezionamento di un linguaggio proprio. Questo purtroppo, se da un lato ha permesso alla pedagogia di sopravvivere nel tempo, permettendole di perfezionare gli strumenti necessari per poter approdare nel contesto scientifico, dall'altro l'ha privata di quella autonomia indi-

spensabile per poterla definire una scienza, alimentandone invece il lato ambiguo e rallentandone l'evoluzione.

Questi passaggi hanno accompagnato l'evoluzione della pedagogia, dall'antichità ai giorni nostri.

Seguendo la suddivisione proposta da Genovesi⁵, la pedagogia ha attraversato tre tappe per giungere a completare il suo compito prope-deutico alla Scienza dell'educazione. La prima, che vede protagonista la figura del pedagogo come è stata prima descritta, riguarda l'antichità, fino alla Grecia classica (VII sec-IV sec a. C.); la seconda, molto vasta, in cui potremmo definire la pedagogia come un sapere sull'educazione, prende le mosse a partire dal pensiero di Socrate (con l'ironia e la maieutica) e Platone, che cercò di proporre una struttura pedagogica come scienza dell'oggetto educazione⁶. Prosegue poi nell'Umanesimo e nel Rinascimento, in cui una nuova concezione dell'uomo e della sua funzione nel mondo influenzarono anche l'impostazione educativa e didattica. Nel 1516 Tommaso Moro pubblicò *Utopia*, introducendo il concetto di "pensiero utopico" basato sulla speranza nella capacità dell'uomo e nella possibilità di un rinnovamento etico. Inizia a farsi strada un immaginario pedagogico in cui l'educazione svolge un ruolo fondamentale per trasformare le speranze dell'uomo da mere illusioni a ricerca continua.

⁵ Cfr. G. Genovesi, *Pedagogia. Dall'empiria...* cit.

⁶ Platone propone un struttura pedagogica che può portarci addirittura a pensare l'educazione come oggetto di scienza. Tale oggetto emerge da un rapporto tra individui di tipo migliorativo della qualità della vita. Ciò avviene grazie uno scambio di tipo dialettico basato sull'*Eros*. Tale dimensione è per Platone potenza di crescita ed evoluzione, capacità di apprendimento e di virtù condividendo non solo tale processo con l'altro, ma con l'intera umanità, tesa alla ricerca del Bene. L'amore per il Bene e la sua ricerca deviano dalla pura dimensione fisica, elevandosi tramite la vita, la relazione, l'apprendimento. L'amore platonico si serve del dialogo, della dialettica, dell'ironia, della maieutica, della *scepsi*, del dubbio, della metafora, del mito, per divenire un percorso formativo e trasformativo, in altre parole educativo. In particolare ne *I dialoghi*, viene evidenziato questo concetto e si possono individuare le premesse per l'inizio del percorso della pedagogia come scienza, intuizione che però non trova seguaci, rimanendo purtroppo latente.

Nell'epoca moderna ci troviamo di fronte a nuove prospettive grazie alla ricerca di autonomia di vari saperi rispetto alla filosofia e alla politica. In questo periodo il compito della pedagogia era quello di ricercare un metodo universale per educare. Si susseguono interpretazioni e proposte diverse⁷ e in questo periodo viene data importanza all'educazione e al metodo, alla didattica e alla scuola. La seconda fase di sviluppo della pedagogia ha visto quindi una possibilità di autonomia, rimasta imbrigliata nelle dipendenze di tipo biologico, sociologico, psicologico da cui non è riuscita a liberarsi, anzi, con l'idealismo di Gentile ritorna il legame di dipendenza con la filosofia, che si protrarrà fino agli anni Settanta del secolo scorso.

Nella terza fase, non ancora conclusasi, la pedagogia viene intesa come sapere scientifico fondante dell'educazione. In questo stadio, "l'evento educativo ... è il risultato di una teorizzazione specifica, è il costrutto teorico della pedagogia, ed è contrassegnato dal produrre sull'esistenza e sulla condotta dell'individuo effetti che ne modificano i comportamenti e le strategie di pensiero. ... L'educazione diviene un ideale, uno e indivisibile, una meta che l'uomo persegue avendo la chiara consapevolezza che non potrà mai raggiungerla"⁸.

⁷ Da Comenio e il suo metodo universale a Locke, fondatore del pensiero politico ed educativo di tipo liberale, da Rousseau, per il quale l'educazione dell'*Emilio* è svolgimento di un processo naturale dell'individuo, gettando così le basi alla psicologia dell'età evolutiva, a Kant, che vede l'educazione come sviluppo verso la conquista di quell'imperativo interiore cui si sottomette la condotta morale dell'individuo. L'educazione per fare ciò necessita di uno statuto scientifico. Pestalozzi, rifacendosi a Rousseau e a Kant, sottolinea l'importanza del metodo come guida dell'azione educativa, proponendo alcuni elementi fondamentali legati alla nuova psicologia dell'età evolutiva (interesse, intelligenza, umore, sentimento...). Antonio Genovesi, approfondendo gli studi di Giovanbattista Vico, anticipa il pensiero deweyano, considerando l'educazione come l'insieme delle possibilità di plasmare razionalmente l'uomo secondo l'ambiente e le sue inclinazioni naturali. Herbart cerca di fondare scientificamente la pedagogia attraverso la psicologia e l'etica. Gabelli indica come compito della pedagogia, intesa come teoria dell'educazione, anche quello di elaborare una teoria della scuola.

⁸ *Ibidem*, pp. 72-73.

1.2 L'educazione oggetto di scienza

Attraverso i passaggi sopra descritti, possiamo affermare che la pedagogia ha fatto da disciplina propedeutica alla Scienza dell'educazione. Così come la pedagogia ha attraversato tre momenti evolutivi forti, sopra descritti, così ha accompagnato l'educazione attraverso altrettante tappe di acquisizione di identità, che la hanno portata a divenire oggetto di scienza, anzi di quella scienza che chiameremo Scienza dell'educazione.

Se nella prima fase la pedagogia corrispondeva all'educazione come adeguamento alle regole condivise socialmente, come impegno basato sulla semplice imitazione, finalizzato alla sopravvivenza; nella seconda coincideva con la progettazione di interventi definiti educativi in base a finalità ispirate dalla politica; è nella terza tappa che l'educazione diviene oggetto di scienza, andando oltre al contingente, divenendo un costrutto teorico ideale in senso kantiano: sempre perseguibile e mai raggiungibile, con finalità intrinseche, cioè non ricercabili al di fuori di sé.

Ogni azione dell'educazione è intenzionale ed è mirata all'ampliamento delle sue possibilità e al coinvolgimento del maggior numero di individui, in funzione di una costante tensione migliorativa dell'esistenza. Genovesi⁹ evidenzia molte caratteristiche peculiari dell'educazione come oggetto di scienza¹⁰.

⁹ Cfr. L. Bellatalla, G. Genovesi, *Scienza dell'educazione. Questioni di fondo*, Firenze, Le Monnier, 2006, in particolare pp. 23-29.

¹⁰ Oltre a quelle sopra citate, vengono indicate anche le seguenti caratteristiche: pluralità, dinamicità, permanenza, tensione alla totalità e inclusione, intenzionalità e alterità, trasmissione e trasformazione, vita come valore assoluto, sistematicità, distacco, ludicità; cui vanno ad aggiungersi le caratteristiche della scuola ideale quali: cognitività, verificabilità e sperimentabilità, capillarità, unitarietà, pubblicità e pluralismo, fundamentalità del ruolo del docente.

Le principali sono: “progettualità” e “utopia”, poiché il rapporto educativo, come ogni oggetto di scienza, opera nel presente ma vive di una progettualità tesa al futuro, con la consapevolezza che non potrà mai essere raggiunto e realizzato, ma solo progettato e perseguito; “razionalità” ed “eticità”, come dimensioni qualificanti poiché risultano necessarie per il continuo perseguimento dell’ideale educativo e devono essere alla base di quelle scelte che ogni individuo deve compiere con il fine di migliorare se stesso e il mondo circostante, in maniera consapevole; “diversità” ed “unitarietà”, poiché il rapporto educativo mira sempre ad includere, mai ad escludere, in un’ottica di confronto e arricchimento reciproco. Infine “scuolità”, poiché l’educazione oggetto di scienza, vede nella scuola il luogo fondamentale di perseguimento del suo ideale, si può parlare di “scuolità” per indicare la scuola ideale, dotata di autonomia e laicità, intenzionalità e formalizzazione, fondata sul codice alfabetico come simbolizzazione della realtà. L’educazione e la scuola vengono intese come binomio indissolubile nel contesto della Scienza dell’educazione poiché non può esistere l’una senza l’altra.

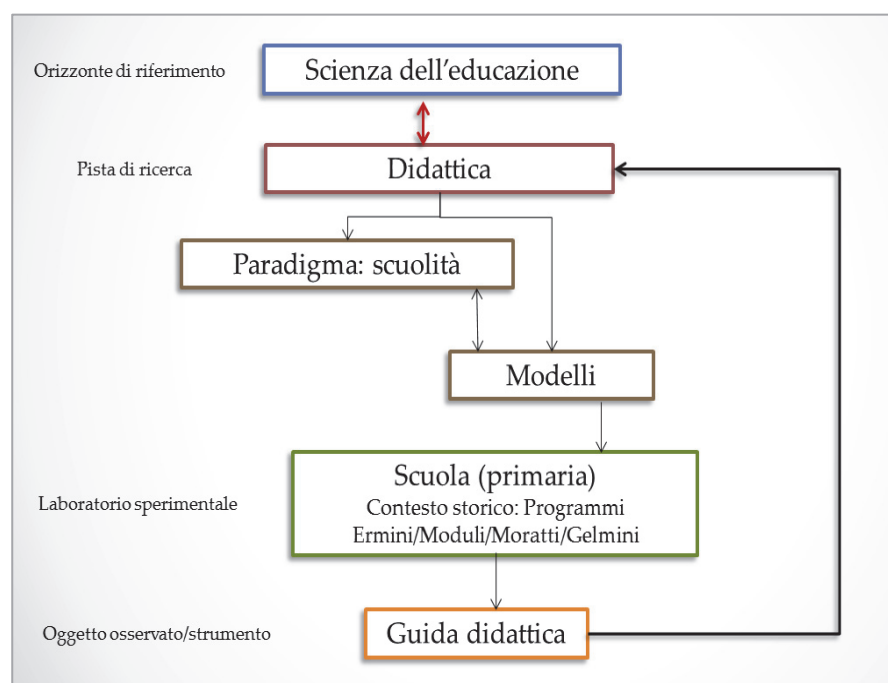
Così come definiamo la scuola ideale “scuolità”, allo stesso modo possiamo definire l’oggetto ideale, il costrutto concettuale della Scienza dell’educazione come “educazione”.

Le peculiarità dell’oggetto della Scienza dell’educazione, brevemente citate, possono essere considerate come raccordi di un sistema, che può essere rappresentato come una rete ideale, complessa e ramificata, che definisce la struttura della nostra scienza. Ogni parte della rete è al tempo stesso autonoma ma dipendente da un fine unitario e comune agli altri “snodi”. Nella rete della Scienza dell’educazione, i due nodi principali sono la Didattica e la Storia dell’educazione.

Ogni sistema appartiene a sua volta ad un macro-sistema, ovvero all’immagine unitaria di Scienza generale, produttrice e dispensatrice di conoscenza.

1.3 Modello e paradigma nella Scienza dell'educazione

L'oggetto ideale che definisce la Scienza dell'educazione in quanto tale, può essere chiamata "paradigma", secondo il concetto proposto da Thomas Samuel Kuhn nel saggio del 1962 intitolato *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Secondo il filosofo americano, che utilizzò il termine per spiegare il concetto di progresso scientifico ciclico¹¹, il paradigma di riferimento in un dato periodo funge al contempo da cornice epistemologica di riferimento e da origine di una disciplina scientifica.



Applicando la teoria di Kuhn all'ambito dell'educazione, potremmo quindi dire che coinvolge anche la Scienza dell'educazione¹² nel

¹¹ Secondo Kuhn il progresso scientifico non è un processo lineare e cumulativo, bensì ciclico, che attraversa cinque differenti fasi (accettazione del paradigma, periodo di scienza normale, nascita delle anomalie, crisi, rivoluzione scientifica), precedute da un periodo pre-paradigmatico o di pre-scienza. Cfr. T. S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 1999, Trad. it. a cura di Adriano Carugo.

¹² Relativamente ai concetti di paradigma e modello in riferimento alla Scienza dell'educazione, cfr. L. Bellatalla, *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, Roma, Anicia, 2009; L. Bellatalla (a cura di), *La scienza dell'educazione: il nodo della sto-*

momento in cui dà significato all'oggetto *educazione* e ne definisce gli ambiti di ricerca attraverso le numerose piste. I risultati della ricerca scientifica andranno a convalidare e a rafforzare il paradigma, o, al contrario, ad indebolirlo, nel momento in cui non dovesse essere più difendibile logicamente e venisse meno la congruenza tra premesse teoriche e conclusioni scientifiche.

Gli strumenti necessari a perseguire il paradigma vengono definiti "modelli" e rientrano nella sfera del tangibile, del concreto, del fattuale. Essi sono strettamente connessi al paradigma in un'azione circolare e dipendono da esso per poter attingere un significato dal punto di vista scientifico, di esperienza mirata, progettata e controllata, ovvero come momento di prassi dell'ipotesi teorica.

Richiamando la metafora della rete, in particolare il nodo della Didattica, ricordando che l'oggetto di ricerca è comune alla Scienza dell'educazione in quanto paradigma, i vari modelli didattici saranno i differenti modi, le diverse strategie, in cui, nel tempo e nello spazio (in questo caso nella scuola), si è cercato di perseguire l'oggetto ideale della Scienza dell'educazione e di riportarne poi i risultati a livello paradigmatico.

Di questo tratterà il prossimo capitolo.

ria, Milano, FrancoAngeli, 2006; L. Bellatalla, *Pedagogia e teoria della scienza*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, Milano, FrancoAngeli, 2003.

CAPITOLO II

Per un'idea di didattica

In questo capitolo si cercherà di chiarire più specificamente cosa si intenda per Didattica, partendo da una definizione etimologica, proseguendo poi con una ricerca in alcuni fra i più diffusi dizionari specifici e della lingua italiana, richiamando i principali “classici” che hanno trattato di didattica ed infine, evidenziando le posizioni dei principali autori del panorama pedagogico italiano.

2.1 Il termine “didattica”

Nel contesto della cultura occidentale è presente un vasto numero di definizioni del termine “didattica”, ma il più delle volte esse non riescono a rendere il corretto valore semantico che al termine oggi si attribuisce.

Il termine “didattica” deriva dal greco “*didáskein, didáskō*, da una radice indoeuropea **d̥ns-*, cui pare si ricollegli *dènea*, “progetti, “propositi”, e da cui discendono secondo le modalità linguistiche proprie del greco antico *didaktikós* e *didaktikè téchnē*, che significa appunto “insegnare””¹³.

Appare opportuno precisare che, nonostante il termine e le varianti che ne derivano, nell’origine greca, facciano sempre riferimento alla scuola, all’insegnante, all’insegnamento, sembra non sia corretto in-

¹³ C. Laneve, *Manuale di didattica: il sapere sull’insegnamento*, Brescia, La scuola, 2011, p. 13.

tendere legare la nascita del termine “didattica” ad un contesto propriamente e specificatamente pedagogico. Infatti, il “didattico” si riferiva ad un genere letterario, come l’”eroico” e lo “storico”¹⁴.

Tuttavia, Fornaca¹⁵, in una ricostruzione storica dello sviluppo dell’idea di didattica, evidenzia come il piano degli studi nato in età ellenistica, accolto poi nella tarda antichità con le *septem artes liberales* e nell’età cristiana post-costantiniana, arrivato fino al Medioevo europeo, avesse in sé una concezione didattica. Ciò si può evincere da reperti archeologici, paleontografici e papirologici (tavole, papiri...) che rappresentano preziose fonti sulle tecniche e i contenuti dell’insegnamento del tempo. Fonti letterarie successive, appartenute a retori e a grammatici, costituiscono importanti testimonianze del fatto che, a partire dalle origini della civiltà occidentale, passando per la Grecia classica, dall’Accademia di Platone al Liceo di Aristotele, giungendo ai romani e ai loro *ludus litterarius*¹⁶, la didattica non era certo un settore scientifico e di ricerca.

Con il mondo cristiano si inizierà ad avere una teorizzazione dell’idea di scuola, luogo principe della didattica, che si svilupperà nel Medioevo con le scuole monastiche e la nascita delle Università, ma il modello didattico era rigido e prescrittivo, basato sulla memorizzazione¹⁷. In altri termini, la relazione educativa era costruita in maniera fissa e su di essa non si esercitava né controllo né riflessione teorica.

Il termine apparirà con senso strettamente pedagogico, solamente nel XVII secolo, con l’opera del 1657 di Comenio, *Didactica magna*,

¹⁴ Un esempio significativo di poema didattico è *Opere e giorni* di Esiodo (secc. VIII-VII a. C.), che tratta di giustizia, navigazione, agricoltura, terra e vita domestica.

¹⁵ Cfr. R. Fornaca, *Didattica e tecnologie educative. Storia e testi*, Principato, Milano, 1985.

¹⁶ “In epoca romana il termine continuò a designare un genere letterario. Le didascalie in versi di Pomponio Attico (110 a. C. – 32 a. C.) avevano un contenuto scenico e si riallacciavano alla poesia didascalica” (C. Laneve, Op. cit. p. 14).

¹⁷ L’eredità di questa posizione è duratura, se ancora nel 1961, il *Grand Larousse Encyclopédique*, spiega il termine *didactique* come genere letterario. Evidentemente in questo caso, didattico è usato come sinonimo di didascalico.

anche se già Wolfgang Ratke, in una relazione del 1612, sembra che lo abbia presentato per la prima volta nell'accezione di "arte dell'insegnamento".

Da allora il termine "didattica" è sempre stato presente nella letteratura pedagogica, anche se il significato ha subito variazioni molteplici e continue; basti citare ad esempio, il fatto che con il termine "didattica" ci si può riferire all'insegnamento, nella sua dimensione operativa, come alla riflessione su esso o alla messa in atto di strumenti efficaci di trasmissione e comunicazione di contenuti interessanti o utili. Di conseguenza, anche gli aggettivi che ne derivano vengono spesso usati in maniera imprecisa o generica o ambigua e in contesti non sempre appropriati.

Per cercare di fare ulteriore chiarezza, può essere utile ricercare il significato che è stato dato al lemma "didattica" nei dizionari. È quello che ha fatto Giovanni Genovesi, in una ricerca svoltasi nel 2006¹⁸, sia in dizionari di lingua italiana che specifici, a partire dall'inizio del secolo scorso.

Relativamente all'analisi di quarantotto dizionari di lingua italiana, comunemente diffusi a partire dall'inizio del Novecento, si legge: "Dall'esame delle definizioni che compaiono nei dizionari della lingua italiana, si evince che il concetto prevalente di Didattica, è di una disciplina che è un settore della Pedagogia ... che si occupa o studia il metodo dell'insegnamento o, meglio, l'insegnamento e il suo metodo. Spesso, a questa definizione si accompagna l'altra che indica la Didattica come il modo o il metodo o l'arte dell'insegnare"¹⁹. Purtroppo, nonostante alcune definizioni appaiano più vicine alla centratura della questione di altre, nessuna risulta di aiuto e chiarimento poiché banali

¹⁸ Cfr. G. Genovesi (a cura di), *Scienza dell'educazione: il nodo della Didattica*, Milano, FrancoAngeli, 2006, pp. 9-32. Per un elenco completo dei testi consultati e delle definizioni, si rimanda quindi all'opera citata.

¹⁹ Ivi, p. 11.

per lo studioso, e troppo ancorate al senso comune e generiche per il profano.

Genovesi ha esaminato poi trentacinque dizionari specialistici, che sono stati raggruppati in tre macro gruppi in base alle caratteristiche riscontrate nelle definizioni date al lemma in questione. Il primo gruppo è stato denominato delle “definizioni sbrigative” poiché non vanno oltre a quelle che si possono trovare in un comune dizionario di lingua italiana, con descrizioni ridotte al minimo e prive di chiarezza²⁰.

Nel secondo gruppo rientrano, in base alla ricerca succitata, sette definizioni date da altrettanti dizionari specifici, definite “articolate

²⁰ In questo gruppo rientrano otto dizionari: nel *Dizionario illustrato di Pedagogia* Quintilio Tonini del 1911, ne dà una definizione alquanto contorta e oscura: “La parola didattica deriva dal greco ed etimologicamente significa arte d’insegnare; alcune volte per il passato fu usata nel senso che ha per noi la parola pedagogia, introdotta nell’uso molto tardi; ora il suo significato, universalmente accettato, è quello di scienza dell’insegnamento. Come tale essa tratta di tutte le questioni concernenti la scuola e si divide in didattica generale, quando parla di ciò che è la scuola, del suo scopo, del come deve essere ordinata, dei metodi, dei mezzi adoperati, e didattica particolare, quando si occupa delle singole materie d’insegnamento” (in Q. D. Tonini, in *Dizionario illustrato di pedagogia*, diretto da A. Martinazzoli e L. Credaro, Milano, Francesco Vallardi, s.d. ma 1910-11).

Rientrano nel settore delle definizioni sbrigative anche quella data da Cesare Ranzoli (C. Ranzoli, *Dizionario di filosofia*, Milano, Hoepli, 1926), che definisce la didattica come “scienza dell’insegnamento”, differenziandola dalla pedagogia, essendo quest’ultimo un vocabolo più recente. In ordine cronologico, segue poi la definizione scritta da Mariano Maresca per l’Enciclopedia di Formiggini-Santamaria (E. Formiggini-Santamaria (a cura di), *Enciclopedia delle Enciclopedie (Pedagogia)*, Roma, A.F. Formiggini, 1931), che sinteticamente afferma che la didattica è la sezione del sapere pedagogico avente per oggetto il metodo dell’insegnamento. Della stessa fugacità è la definizione redatta da W. Ledger, che nel 1963 definisce la didattica come “quel ramo dell’educazione che riguarda i metodi d’insegnamento” (in W. Ledger, in D. D. Runes, *Dizionario di Filosofia*, tr. it., Milano, Martello, 1963). Seguono, sulla stessa scia, le definizioni rispettivamente di Luigi Coppo del 1964 (L. Coppo, *Piccolo dizionario di Pedagogia*, Biella, Edizioni Memor, 1964), di Giuseppe Calandra del 1973 (G. Calandra, voce *Metodologia e didattica*, in *Pedagogia*, a cura di Renato Tisato, Milano, Enciclopedia Feltrinelli Fischer, 1973, p. 275) e quella che appare nel 1977 nel dizionario curato da Baccardi, Gentilini e Musmeci (N. Baccardi, G. Gentilini, R. Musmeci (a cura di), *La scuola. Cento idee per un confronto*, Roma, Casa editrice Cinque Lune, 1977). Con le stesse caratteristiche di brevità e non esaustività paiono le definizioni date da R. Eynard nel 1978 (R. Eynard, voce in *Lessico delle scienze dell’educazione*, diretto da L. Volpicelli, Milano, Francesco Vallardi, 1978) e da G. Proverbio nel 1989 (G. Proverbio, in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*, Brescia, la Scuola, 1989-92).

ma non chiare” ovvero che paiono esaustive ma ad una lettura attenta non riescono a fare chiarezza sulla definizione di didattica²¹.

Purtroppo, tutte le definizioni fin’ora trovate, non solo non hanno definito la didattica come scienza, motivando il suo statuto epistemologico, ma non sono neppure riuscite a far capire cosa si intenda per “didattica” dando una definizione chiara e logicamente articolata.

Infine, nel terzo gruppo²² sono state riunite le definizioni definite “articolate e argomentate” ovvero quelle che propongono una effettiva

²¹ È del 1929 il primo citato, il *Dizionario delle Scienze Pedagogiche* (G. Marchesini, *Dizionario delle Scienze Pedagogiche*, Milano, Società Editrice Libreria, 1929), nel quale Giovanni Marchesini pubblica una definizione che, seppur articolata, non appare chiara ed è difficile capire cosa intendesse dire l’autore.

Alfredo Saloni (A. Saloni, *La didattica come teoria dell’istruzione*, cap. 2 del *Concetto di didattica*, in *La Pedagogia*, diretta da Luigi Volpicelli, vol. 11, Milano, Francesco Vallardi, 1970/1971), negli anni Settanta scrive una definizione che non chiarisce le idee, anzi, ponendo in relazione differenti entità quali la pedagogia, la didattica, la filosofia, senza definirne prima lo statuto epistemologico e la relazione fra esse, aumenta il *caos* nel lettore.

Anche nella definizione presente nel dizionario di Pier Luigi Previato (P. L. Previato, *Piccolo dizionario di scienze pedagogiche*, Rovigo, Istituto padano di arti grafiche, 1954), la confusione è la peculiarità principale, in considerazione anche del fatto che lo scritto è un *collage* di parti presenti nel Morando (D. Morando, *Pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1951) e nel Marchesini (G. Marchesini, *Dizionario delle Scienze Pedagogiche... cit.*). L’autore, consapevole probabilmente di non essere stato sufficientemente esaustivo, conclude scrivendo: “la questione, come tante altre simili, è tutt’altro che risolta in modo definitivo”. Il Dizionario di Filosofia Garzanti (Aa. Vv., *Dizionario di Filosofia*, Milano, Garzanti, 1976) non risulta purtroppo più chiaro ed esaustivo: definisce la Didattica come una parte della Pedagogia dedicata allo studio del metodo d’insegnamento nelle scuole, accenna alla distinzione fra didattica generale e speciale e afferma che, essendo la didattica la parte pratica ed applicata della pedagogia, “la sua storia si identifica con quella della pedagogia e dei sistemi scolastici”. Anche le ultime tre definizioni fatte rientrare in questo gruppo, rispettivamente di K. Renner (K. Renner, *Didattica, Epistemologia della*, in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1989-1992), di Rosanna Salmaso (R. Salmaso, *Lessico di psico-sociopedagogia. Orientamenti recenti*, Padova, CLEUP, 1992) e di Nicola Pisani (N. Pisani, *Didattica*, in E. Fresolone (a cura di), *Dizionario della Scuola di Base e di Orientamento*, Napoli, Simone, 1997), nonostante paiano più articolate e ricche delle altre, risultano confusionarie e imprecise in modo molto evidente.

²² In ordine cronologico, vi è la definizione di Renzo Titone (R. Titone, *Didattica*, in *Dizionario Enciclopedico di pedagogia*, edizione italiana del *Lexikon der Paedagogik*, Freiburg, Herder, Torino, Editrice S.I.A.E. 1961), che intende definire la didattica come disciplina autonoma, quindi una scienza. Segue Mauro Laeng (M. Laeng, *Lessico pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1978, I ristampa, 1982), che propone una ricca ed articolata descrizione del concetto di didattica, definendola da subito “scienza e arte dell’insegnamento: come tale essa rientra a pieno titolo nella pedagogia come scienza e arte dell’educazione, costituendone una sezione o branca specifi-

riflessione sulla didattica, esplicitando in maniera sufficientemente chiara e logicamente difendibile una definizione dell'oggetto del nostro scritto.

Come si può evincere, purtroppo il quadro non appare chiaro neppure per gli esperti del settore per i quali non vi è accordo non solo sul significato e sull'ambito di competenza della didattica ma soprattutto sul suo statuto epistemologico.

Per completezza, mi pare opportuno aggiungere alle succitate definizioni, quella di Giovanni Genovesi²³. Nella sua guida lessicale sepa-

ca". Segue poi una chiara distinzione fra metodologia pedagogica e didattica. Fra le definizioni chiare, articolate ed argomentate vengono inserite anche quelle di Franco Virginio Lombardi, il quale tenta di dare valenza scientifica alla didattica sottolineando l'importanza della sperimentazione, quella di Piero Bertolini (P. Bertolini, *Dizionario di psico-socio-pedagogia*, Milano, Bruno Mondadori, 1980), il quale non definisce la didattica come scienza vera e propria, ma ne rivendica comunque una autonomia. Rientra in questo gruppo anche la dettagliata definizione redatta da Giuseppe Flores d'Arcais (G. Flores D'Arcais (a cura di), *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Torino, Edizioni Paoline, 1987, 1992 terza edizione). Egli sottolinea l'importanza del momento scolastico e cerca di evidenziarne anche le motivazioni. Michele Pellerrey (M. Pellerrey, *Didattica*, in J.M. PELLEZZO, C. NANNI, G. MALIZIA (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Torino, Elle Di Ci, LAS, SEI, 1997) propone una definizione di didattica intesa come scienza prescrittiva e legata alla pratica, sottolineandone la scientificità data, secondo l'Autore, dall'uso di metodi sperimentali. Benedetto Vertecchi (B. Vertecchi, (a cura di), *La didattica: parole e idee. Dizionario di didattica*, Torino, Paravia, 1999) afferma che la didattica "identifica un'area di ricerca e di conoscenza nell'ambito delle scienze dell'educazione, che viene definita didattica generale", attribuendole dunque uno statuto scientifico, considerandola come "studio dell'attività dell'insegnare". Vincenzo Sarracino e Nicola Lupoli (V. Sarracino, N. Lupoli (a cura di), *Le parole chiave della formazione. Elementi di lessico pedagogico e didattico*, Napoli, Tecnodid, 2003) nella loro definizione, seppur non sufficientemente argomentata, accreditano alla didattica un ruolo di scienza, ovvero quello di "scienza della comunicazione formativa" che ha come compito specifico (quello di) stabilire legami significativi fra docenti ed allievi, in ultima analisi tra formatori e soggetti in formazione ... La didattica ... può essere definita come la scienza impegnata a progettare, sviluppare, implementare, correggere procedure di intervento e strumenti operativi efficaci nei diversi contesti educativi ma soprattutto scolastici". Leonardo Trisciuzzi (L. Trisciuzzi (a cura di), *Dizionario di Didattica*, Pisa, Edizioni ETS, 2003) in una definizione schematica e abbastanza sintetica, scrive: "Modernamente si intende per didattica il momento operativo dell'attività d'insegnamento, identificabile, questo, come attività svolta intenzionalmente, in forma organizzata, generalmente nella scuola e, secondo procedimenti ritenuti efficaci, tendente a sviluppare (estendere, approfondire, modificare) abilità, conoscenza, atteggiamenti, valori. In definitiva, soltanto richiamandoci a un quadro di riferimento teorico la didattica può assumere un valore scientifico e coerente".

²³ G. Genovesi, *Didattica* in Id., *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso editore, 1998.

ra le definizioni di 'didattica generale' e 'didattica disciplinare'. Nella prima, dopo aver ricordato l'etimo della parola, afferma che "il termine ha subito nel tempo non poche variazioni. Sempre più oggi si va imponendo il significato di scienza o di teoria dell'insegnamento. La didattica è una scienza che si costruisce nell'azione, non tanto perché manchi di teoria, ... quanto perché essa ha costante necessità di mettere alla prova la sua formalizzazione, pena il perdere la sua stessa ragione di essere". Quindi gli elementi che avvalorano la didattica come scienza, o meglio, per Genovesi, come snodo portante della rete della Scienza dell'Educazione, sono: l'oggetto, ovvero la dimensione dell'insegnamento apprendimento, altrimenti detto 'relazione educativa', di conseguenza è fondamentale il controllo della circolazione delle idee all'interno di questa relazione. Per fare ciò la didattica si serve di strumenti semplici e complessi che applica nel suo principale laboratorio, o campo sperimentale, ovvero la scuola. Qui la didattica può sistematicamente valutare le proprie ipotesi in maniera organizzata, coerente, articolata e continua. Questo non significa però che la didattica non possa "ricercare le modalità del rapporto educativo nel suo darsi sempre e comunque anche come insegnamento-apprendimento in altre situazioni e in altri contesti che non siano quelli scolastici"²⁴.

Mi pare importante sottolineare in chiusura di questo paragrafo, che ha cercato di fare luce sul significato del concetto di didattica offerto, a livello di dizionari generici e anche specifici, a colui che voglia capire cosa si intenda per essa, che è fondamentale ricordare, lungi dall'argomentazione più o meno articolata, dal richiamo all'etimo o al campo di applicazione, che la dimensione portante della didattica è quella metodologica, ossia quella legata alle strategie concettuali necessarie a dare significato ai contenuti.

²⁴ G. Genovesi (a cura di), *Scienza dell'educazione: il nodo della Didattica...* cit., p. 31.

Il concetto di metodo risulta fondamentale per cercare di dare una definizione esaustiva di Didattica poiché ricopre un ruolo fondamentale al suo interno. Esso non è da considerarsi come un insieme di strategie da utilizzare per un insegnamento di successo, o di regole fisse cui l'insegnante deve attenersi per raggiungere gli obiettivi prefissati, quanto piuttosto come una dimensione all'interno della quale circola la linfa vitale dell'insegnamento stesso: la ricerca, i cui risultati andranno presentati alla classe e che l'insegnante-ricercatore avrà cura di perfezionare in un moto perpetuo.

Il problema di una revisione e anche della rivalutazione del metodo didattico si pone prepotentemente con il manifestarsi del processo di alfabetizzazione e comunque con la nascita della scuola e la revisione del ruolo dell'insegnante.

Sino alle soglie dell'età moderna, non si è manifestata alcuna volontà di riconsiderare il metodo nella didattica diversamente da "modalità" per trasferire conoscenze già date ad un allievo, con tecniche di svariata natura, da quelle coercitive a quelle puramente mnemoniche semplificando, quindi, il più possibile il raggiungimento dello scopo: arrivare a quello che si è stabilito che l'allievo debba sapere. L'immobilità metodologica, l'indiscutibilità dello scibile, rifuggono dalla strategia, dalla trasformazione, dalla ricerca di strade diverse e innovative che portano all'apprendimento del nuovo. Il metodo è un procedimento che mira, a livello sia teorico sia fattuale, non solo all'efficienza e alla continuità di un percorso, ma anche alla sua ripetizione o meglio, ripercorribilità, per poterne vagliare i pregi e correggere i difetti, o addirittura per valutare vie differenti.

Il concetto di metodo, richiamando anche la sua origine etimologica²⁵, va inteso come essenza della ricerca, con un ruolo unico ed im-

²⁵ *Methodus*, dal latino, *methòdos* (*metà* = per, dopo, e *hòdos* = via, cammino), dal greco, significano "procedere indietro per indagare" ma anche "modo per investigare".

prescindibile in ogni scienza. Tale termine ha però assunto nei secoli valenze diverse, con significati riduttivi (come insieme dei modi caratteristici di un certo tipo di insegnamento) o parziali (tecnica particolare d'insegnamento), anche impropri ma, ed è ciò che conta, c'è stata una lenta, inesorabile presa di coscienza dell'insostituibilità di un suo inserimento all'interno di un sistema organizzativo in cui è ben chiaro l'obiettivo da perseguire e raggiungere, in cui tutto è progettato e schematizzato, senza peraltro dare per certa e definitiva una particolare tecnica rispetto ad altre. Affermare, infatti, che un metodo è migliore di un altro o escludere "a priori" che una tecnica possa essere impiegata per raggiungere un obiettivo, significa commettere un errore non solo dal punto di vista pratico, ma anche da quello concettuale, poiché non si può evitare il riscontro da parte dell'allievo, non si può non considerare, in sede di pianificazione didattica, la possibilità di dover correggere, adattare, riorganizzare, in base al contesto ed ai soggetti con cui ci si trova a doversi confrontare. Il metodo dunque chiama in causa la necessità fondamentale di una pianificazione e un'organizzazione coerente, strutturata e sistematica della ricerca.

Questa centralità del ruolo del metodo in un impianto scientifico, e quindi didattico, era completamente ignorata dal mondo antico proprio per il concetto di immutabilità della conoscenza e per la considerazione del rapporto maestro/allievo il cui cambio prospettico, definitivo, è giunto solo nella seconda metà del XX secolo. L'esigenza di razionalizzare, di dotarsi di un metodo che sia di ausilio alla ricerca, fanno progredire la scienza e nel contempo proiettano sulla metodica una luce di razionalità che instrada la didattica nel cammino che la porterà ad essere considerata scienza essa stessa.

Le nuove esigenze sociali, il progresso scientifico, la convinzione che l'efficacia dell'educazione sia funzione di una sua razionalità, sono all'origine di una metodica più soggettiva, basata su norme derivanti dalla natura dell'alunno, dalle sue capacità di apprendere.

Di fronte alla nuova realtà scolastica moderna, il metodo e la didattica assumono sempre maggiore rilevanza soprattutto in virtù dell'aumento dell'utenza scolastica con funzioni ben più ampie che in passato. È dalla riflessione sulle nuove prospettive dell'educazione e del metodo, sui loro compiti specifici, anche in funzione del riscatto dell'uomo dalla sua condizione istintuale, primordiale, che la didattica si pone come scienza, ovvero superando la coincidenza della funzione didattica con il solo metodo, assioma che ha caratterizzato il mondo antico.

Quindi non metodi migliori di altri, non standardizzazione metodologica ma adeguamento, strategia modulare, interazione didattica, partecipazione, ricerca, queste sono le caratteristiche che ritroviamo nei metodi moderni con gli stessi componenti della metodica antica, ma con funzioni radicalmente diverse.

La nascita di un nuovo concetto di educazione tutto basato sull'individuo oggetto del processo educativo che lo vede accomunato al maestro proprio per mezzo del metodo che è univoco per entrambi, lo sviluppo parallelo di discipline quali la psicologia, sono l'effettivo risultato del superamento dell'omologazione educativa tipica delle scuole antiche. In questa prospettiva, il metodo non è più modo di formare allievi e di fare scuola genericamente, ma rappresenta l'essenza dell'educazione stessa.

Questo rimane un caposaldo presente nei principali "classici" che nel tempo hanno contribuito a delineare l'idea di didattica, e di conseguenza di metodo, di scuola, di insegnante e di relazione educativa. Nel paragrafo che seguirà si cercherà di evidenziare come questi concetti sono nati e si sono sviluppati attraverso i contributi di alcuni dei principali studiosi che nel tempo hanno affrontato tali questioni.

2.2 Uno sguardo ai “classici” nella storia della didattica

Parlare di storia della Didattica significa implicitamente, per quanto detto finora, parlare di storia della Scienza dell’Educazione. Vi sono stati autori che più di altri hanno dedicato la loro opera a questo nodo fondante, divenendo dei veri “classici” in merito. È a loro che sarà dedicato questo paragrafo, non pretendendo di presentare in modo esaustivo l’intero panorama storico relativo alla Didattica, ma tracciando una linea del tempo immaginaria fra gli studiosi che hanno posto al centro del loro lavoro questo ambito di ricerca, accompagnandone il dibattito fino ai giorni nostri relativamente alle tematiche *clou* che lo riguardano, ovvero i concetti di didattica, di scuola, di metodo, di insegnante.

Il primo a proiettare una luce nuova e significativa sull’insegnamento/apprendimento è stato, come accennato precedentemente, Comenio (Jean Amos Komensky, 1592-1670), per il quale l’educazione deve essere per tutti, senza distinzione di sesso o stato sociale, essa deve essere graduale, nel rispetto dei tempi e della gradualità della natura, liberale e non autoritaria, aperta verso ogni genere di conoscenza ma non per questo non organica. È questo il concetto di *pansofia*.

Questa *mission* è esplicitata già nella presentazione del progetto che l’Autore fa nella *Didactica Magna*: «La Grande Didattica mostra l’arte universale di insegnare tutto a tutti, ossia il modo certo e eccellente per fondare in ogni comunità, città o villaggio di qualsiasi regno cristiano, scuola tali che la gioventù dei due sessi, nessuno escluso, sia formata alle lettere, affinata nei costumi, educata alla pietà e, in questo modo, negli anni della prima giovinezza possa essere istruita su tutto ciò che è della vita presente e futura, sinteticamente, piacevolmente, solidamente. Di tutto ciò che è consigliato, i principi sono tratti dalla natura stessa delle cose; la verità è dimostrata attraverso gli esempi paralleli delle arti meccaniche; l’ordine (degli studi) è disposto secon-

do anni, mesi, giorni, ore; la via, infine, facile e certa è mostrata per mettere facilmente in pratica queste cose»²⁶. Inoltre scriveva: «Sia i prora e poppa della nostra didattica: cercare e trovare il modo in cui i docenti insegnino meno e i discenti imparino di più; nelle scuole ci siano meno chiacchiere, meno noia e lavori inutili, più tempo libero, più diletto e un profitto più solido; nella repubblica cristiana ci siano meno tenebre, meno confusione, meno dissidi, più luce, più ordine, ma maggiore pace e tranquillità»²⁷. Lo scopo è quello di gettare le basi per «un'arte universale di insegnare tutto a tutti», di «insegnare in modo certo ... facile ... solido» con lo scopo di «condurre a una vera cultura, a costumi gentili, a una pietà più intima».

Secondo Comenio il tutto si poteva creare a priori: «Infine, dimostriamo queste cose a priori, partendo cioè dalla stessa immutabile natura delle cose, quasi facendo sgorgare da una fonte viva perenni ruscelli, raccogliendoli poi in un sol fiume per costituire un'arte universale per fondare scuole universali»²⁸.

Nel pensiero di Comenio l'uomo, come la pianta, è soggetto in sviluppo e crescita, e come tale necessita di cure, regole, attenzioni; per questo l'educazione universale coinvolge le famiglie, gli insegnanti, la scuola, gli scolari, lo Stato, la Chiesa e va organizzata fin dalla prima infanzia. Secondo l'Autore, non esistono persone che non possano essere soggetto di educazione e «alle scuole devono essere affidati non solo i figli dei ricchi, o delle persone più importanti, ma tutti alla pari, di stirpe nobile o comune, ricchi e poveri, bambini e bambine, in tutte le città, paesi e villaggi, caseggiati»²⁹.

²⁶ J. A. Komensky (Comenio), *La grande didattica*, in *Opere*, a cura di M. Fattori, Torino, Utet, 1974, p. 115.

²⁷ J. A. Comenio, op. cit., p. 116.

²⁸ J. A. Comenio, op. cit., p. 117.

²⁹ J. A. Comenio, op. cit., cap. IX, 1, p. 246.

In Comenio risultano quindi connessi tra loro il metodo liberale e l'impostazione didattica oggettiva³⁰.

Proponeva quattro differenti tipi di scuola: per l'infanzia, la scuola del grembo materno; per la fanciullezza, la scuola vernacolare pubblica; per l'adolescenza, la scuola latina o ginnasio; per la gioventù, proponeva accademie e viaggi³¹. In tutti i cicli sono presenti sempre le stesse discipline che vengono ampliate e approfondite man mano che lo scolaro cresce³².

La scuola vernacolare, basata sull'utilizzo della lingua materna, è organizzata in un ciclo della durata di sei anni, suddivisi in sei classi, corredate ciascuna da libri di testo adatti. Per Comenio questa scuola deve poter essere frequentata da tutti, per poter superare la questione della suddivisione della scuola popolare da quella latina, destinata ai figli dei ricchi e dei potenti³³. La scuola latina, anch'essa organizzata in sei anni suddivisi in sei classi, aveva come scopo la formazione di «grammatici, dialettici, retori, oratori, aritmetici e geometri, musici teorici e pratici, astronomi, fisici, geografi, cronologi, storici, etici, teologi»³⁴ attraverso la conoscenza dell'enciclopedia delle arti e delle lingue.

L'Accademia, secondo Comenio, rappresenta la più alta espressione culturale e scientifica; la sua frequenza, cui vanno affiancate espe-

³⁰ A tal proposito si legge: « I) Per insegnare non si dia neanche una frustata (se non s'impara l'unica colpa è del precettore che o non riesce o non si preoccupa affatto di rendere docile l'alunno). II) Qualsiasi cosa si debba insegnare agli alunni, deve essere loro esposta e mostrata in modo chiarissimo, sicché per essi sia come le cinque dita della mano. III) Perché tutte le cose s'imprimano più facilmente, si faccia il massimo uso dei sensi³⁰». (in J. A. Comenio, op. cit., cap. XVII, VIII principio, p. 246).

³¹ J. A. Comenio, op. cit., cap. XXVII, p. 354.

³² Già alla scuola dell'infanzia sono presenti dunque le seguenti "materie": metafisica, fisica, ottica, astronomia, geografia, cronologia, storia, aritmetica, geometria, meccanica, dialettica, grammatica, retorica, poesia, musica, economia domestica, politica, morale, religione e pietà³². (J. A. Comenio, op. cit., cap. XXVIII, p. 357 e sgg.).

³³ Cfr. J. A. Comenio, op. cit., cap. XIX, p. 363 e sgg.

³⁴ J. A. Comenio, op. cit., cap. XXX, p. 371 e sgg.

rienze di viaggio, è destinata alla formazione di filologi, filosofi, teologi e medici³⁵. Comenio auspica anche l'istituzione di una Scuola delle Scuole, o Collegio didattico, allo scopo di favorire l'approfondimento e l'ampliamento delle conoscenze scientifiche, con il fine di diffondere il lume della sapienza per incentivare le invenzioni³⁶.

In Comenio è fondamentale l'esigenza di accordare e rispettare la natura e il suo sviluppo, e al contempo quella di un'impostazione molto razionale, geometrica. Infatti per l'Autore, il punto di riferimento rimane il metodo matematico, per la chiarezza, la lineare logicità e l'evidenza delle acquisizioni. Relativamente all'apprendimento, Egli dava fondamentale importanza all'osservazione e all'esperienza, allo studio dei fenomeni e delle cose e, nel caso in cui questi non fossero immediatamente disponibili nella realtà, proponeva l'osservazione di immagini³⁷.

Oltre all'osservazione della natura, Comenio ha dato molta importanza alla questione dell'insegnamento della letto-scrittura, che riteneva dovesse essere universale. Per questo motivo sentiva l'esigenza di definire un metodo specifico e la necessità di creare manuali *ad hoc* che rendessero semplice ma preciso l'apprendimento. In questa prospettiva affianca a nuovi spunti (come la relazione tra oggetto, fatto e parola) altri ancora legati al metodo alfabetico e sillabico e traccia una nuova via che prevede, soprattutto nella fase iniziale dell'apprendimento, uno stretto rapporto fra cose, esperienze, illustrazione e parola, allo scopo di offrire allo scolaro una visione unitaria della realtà. In Comenio è possibile intravedere uno stretto legame fra realtà, espe-

³⁵ J. A. Comenio, op. cit., cap. XXX,I p. 377 e sgg.

³⁶ J. A. Comenio, op. cit., cap. XXXI, p. 382 e sgg.

³⁷ A tal proposito si ricordano le opere *Orbis sensualium pictus* e *Janua linguarum reserata aurea*, ritenute esempi del contributo comeniano alla connessione tra oggetti e immagini, tra linguaggio ed illustrazioni.

rienza, cultura, storia, utopia e, al tempo stesso, visioni illuministiche accostate ad una palese presenza popolare.

Con Comenio non si può più parlare solamente di un metodo oggettivo accostato a supporti didattici, ma di un'impostazione che tende a studiare i fenomeni facendo uso di un metodo scientifico e sperimentale. La didattica in questa prospettiva appare sempre più lontana e distaccata dalle prassi artigianali, per crearsi invece uno statuto metodologico proprio ed uno specifico tratto distintivo di tipo scientifico. Nesti afferma in proposito, che il metodo comeniano "avrà un significato rivoluzionario, i cui echi caratterizzeranno buona parte della didattica della scuola primaria, fin quasi ai nostri giorni"³⁸.

L'idea comeniana di una scuola di tutti anticipa di sicuro l'idea di scuola intesa come "sistema"³⁹ educativo strutturato e organizzato non casualmente ma volutamente⁴⁰, fornito di finalità (l'ideale irenico), contenuti (la pansofia), un metodo specifico necessario per rendere il sistema plausibile e fornirgli una struttura di tipo scientifico. Comenio pone quindi le radici per un'idea di sistema scolastico coerente, organizzato e strutturato nel rispetto della continuità, ma non chiarisce l'idea di insegnante che dovrebbe applicare il metodo naturale da lui proposto.

Questa mancanza, se così se vuol chiamare, può essere colmata richiamando l'idea di insegnante dalle opere di un altro sostenitore del metodo naturale: J. J. Rousseau (1712-1778), il quale, nonostante il fatto che non istituirà nessuna realtà educativa, tanto rifletterà sui metodi d'insegnamento. Può essere definito un personaggio contro-

³⁸ R. Nesti (a cura di), *Didattica nella primaria. Ambiti e percorsi attuali*, Roma, Anicia, 2012, p. 12.

³⁹ Cfr. L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti, *Tra natura e cultura: aspetti storici e problemi dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

⁴⁰ Nella *Via Lucis* la scuola appare proprio come un sistema gestito e monitorato dal Collegio della luce.

verso e di non facile analisi,⁴¹ ma sicuramente ha lasciato principi che hanno influenzato gli studi sull'educazione successivi.

Per la prima volta si propone di considerare e studiare le peculiarità, gli interessi, le motivazioni, i comportamenti, i diversi sviluppi dell'apprendimento in base all'età del discente. Per Rousseau non vi può essere educazione se non si conoscono le caratteristiche dell'infanzia, età particolare ed effettivamente differente da quella adulta: « la natura vuole che i fanciulli siano fanciulli prima di essere uomini. Se vogliamo sovvertire quest'ordine, produrremo frutti precoci, che non avranno maturità né sapore e non tarderanno a guastarsi L'infanzia ha modi di vedere, di pensare, di sentire esclusivamente suoi; nulla è più stolto che pretendere di sostituirli coi nostri»⁴². Per questo motivo Rousseau era convinto che uno dei motivi fondamentali del successo educativo fosse il fatto di seguire lo sviluppo fisico e psicologico del discente, fino a proporre di non aver paura di perdere tempo; con ciò egli definiva lo stretto rapporto tra apprendimento e sviluppo, non dando per scontato che la maturazione potesse accadere indipendentemente dalla promozione all'apprendere nuove esperienze e competenze. L'esperienza diretta e il contatto costante con il mondo naturale risultano essere, per Rousseau, i principi didattici ed il metodo fondamentale per l'educazione⁴³.

⁴¹ Basti pensare ad alcune critiche relative alle caratteristiche dell'alunno ideale, l'Emilio, che doveva essere nobile e ricco, sano fisicamente e mentalmente e francese, o all'esclusione delle donne. Cfr. L. Bellatalla, G. Genovesi, *Storia della pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*, Firenze, Le Monnier, 2006, pp. 159-170.

⁴² J. J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, traduzione di Paolo Massimi, Armando editore, Roma, 1994, p. 144.

⁴³ A questo proposito il paragone gatto-bambino risulta simpatico ed esemplificativo: «Guardate un gatto che entra per la prima volta in una stanza: fruga, osserva, annusa, non resta neppure un istante inattivo, non si fida di nulla, se non dopo aver tutto esaminato, tutto conosciuto. Così agisce il fanciullo quando comincia a camminare, quando, per così dire, entra nello spazio del mondo. Tutta la differenza consiste in ciò: il fanciullo, che ha la vista in comune col gatto, aggiunge a questo, per osservare, le mani che gli ha dato la natura, e l'altro il sottile odorato di cui essa lo ha fornito». (In J. J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., p. 199).

L'insegnante, ovvero il precettore, dovrà predisporre le condizioni ottimali affinché avvenga l'educazione. Avrà il ruolo di guida, ma "senza parere": «Giovani educatori, io vi predico un'arte difficile: governare senza precetti e fare tutto senza far nulla. ... Lasciategli sempre credere di essere lui il padrone, ma siate sempre voi ad avere le redini in pugno. Non v'è soggezione tanto perfetta quanto quella che conserva l'apparenza della libertà»⁴⁴.

L'impostazione didattica emergente dal pensiero di Rousseau lega quindi l'apprendimento alla natura, alla scoperta sperimentata in prima persona dall'allievo (ma guidata dal precettore) e all'educazione dei sensi. La natura è il libro di testo, il manuale dell'allievo, che lo condurrà al sapere. Alla base di tutto vi sono la motivazione e la curiosità, che il maestro dovrà saper stimolare.

Il pensiero di Rousseau ha proposto anticipazioni di carattere pedagogico e psicologico, relative all'educazione funzionale, agli interessi, i bisogni, le motivazioni. L'idea di completezza della formazione dell'uomo che ne deriva sta a dimostrare che il ginevrino mirava alla costruzione di un uomo nuovo per una rinnovata società.

Se Comenio propone l'idea di scuola come sistema, e Rousseau disegna l'insegnante ideale all'interno di questo sistema, lo studioso che pone tale sistema all'interno di un contesto sociale è Pestalozzi.

Come Rousseau, Pestalozzi sostiene che l'educazione deve essere fondata sulla conoscenza delle leggi della natura dell'animo umano e deve realizzare le condizioni adatte al suo sviluppo. Al contrario di Rousseau, il quale aveva sostenuto che l'educazione deve avvenire a contatto con la natura, lontano dalla società corruttrice e depravatrice, secondo Pestalozzi l'educazione deve avere luogo all'interno della società, considerata come un sistema formativo integrato, in cui tutte le agenzie educative (scuola, chiesa, ambiente lavorativo, famiglia, Sta-

⁴⁴ J. J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., pp. 190-1.

to, ma anche gli intellettuali e tutte le classi sociali) offrano il loro contributo all'educazione permanente della persona. Dunque l'educazione della persona è possibile grazie ai rapporti familiari, al lavoro, alla società, alla chiesa e allo Stato.

Dall'opera di Pestalozzi prende le mosse anche la questione della moderna scuola elementare di cui, attraverso le sue idee e soprattutto le sue esperienze, ricercò con grande passione la caratterizzazione sia di tipo istituzionale sia metodologica. Egli, infatti, ha il merito di aver sostenuto e promosso la necessità dell'educazione popolare, ovvero di aver lottato, nello spirito illuministico, per il diritto del popolo all'istruzione.

Concetto fondamentale del pensiero pedagogico pestalozziano è l'*Anschauung*, cioè l'osservazione contemplativa della natura: il bambino deve fare pratica tramite oggetti che gli permettano di percepire le forme essenziali delle cose. Scopo dell'educazione, secondo Pestalozzi, è di guidare ognuno all'adempimento della sua destinazione, ovvero di incoraggiare lo sviluppo della sua natura, in base alle sue predisposizioni e capacità. La "natura umana", intesa dallo studioso svizzero come spiritualità, libertà, attività, viene considerato l'inizio e il termine di tutta l'azione educativa. I fini dell'educazione risultano quindi essere lo sviluppo dell'uomo conformemente alla sua essenza spirituale, preparandolo ad esercitare in maniera consapevole i doveri di uomo e di cittadino. L'educazione viene definita naturale, poiché adeguata alla natura dell'uomo, ed elementare perché orientata alla realizzazione dell'uomo, di ciò che sta a sostegno della sua vita intellettuale, morale, fisica⁴⁵. Quindi per Pestalozzi il concetto di "educazione elementare" è da considerare come adattamento allo sviluppo e alla

⁴⁵ Le forze fondamentali che l'educazione ha il compito di sviluppare ed incanalare verso un sistema di valori intellettuali, morali, sociali e religiosi, ovvero la "forza del cuore", "della mente" e "del braccio". Da queste forze derivano il "volere", il "sapere" e il "potere" dell'uomo, su cui si basano l'educazione morale, intellettuale e fisica e rappresentano l'"educazione elementare".

maturazione della natura umana⁴⁶, che implica un “metodo elementare” caratterizzato da conformità alla natura, aderenza allo sviluppo spontaneo, capacità di scoprire e stabilire gli elementi caratteristici e basilari di ogni insegnamento. Tale metodo, secondo Pestalozzi, sarà quindi “unico e universale” ed avrà come punto di partenza e realizzazione l’“intuizione”. Da essa si arriverà, tramite un processo psicologico graduale, al giudizio che si baserà su intuizioni ordinate in maniera graduale e crescente. Gli oggetti dell’intuizione andranno ordinati, separati e scomposti per giungere a idee chiare e distinte. È questo il principio della “gradazione”, che sarà poi ripreso da Herbart. L’apprendimento intuitivo di Pestalozzi ha alla base tre elementi: la forma, la parola e il numero, necessari all’assimilazione intuitiva delle nozioni. Pestalozzi quindi insiste sul valore unico dell’intuizione e dell’esperienza, compila manuali, sillabari, libri rivolti anche alle madri, persuaso sull’esigenza dell’uso dello strumento libro, impostato in maniera facile, graduale, intuitiva.

Viene data tanta attenzione e importanza al linguaggio, alla matematica e al disegno quanto alla costruzione del carattere, ai principi etici, allo sviluppo di tutte le facoltà, legati non solo alla scuola elementare, ma *tout court* all’istruzione professionale, all’apprendimento di un mestiere, alla specializzazione tecnica, intesi come necessità per i figli del popolo, che nel lavoro possono trovare prospettive ed occasioni di riscatto.

La famiglia e la scuola diventano supporti fondamentali per esaltare le qualità del popolo e la sua cultura. La scuola quindi assume ca-

⁴⁶ «Ne consegue naturalmente che l’idea dell’educazione elementare va considerata come l’idea dello sviluppo e del perfezionamento conforme a natura delle facoltà e delle attitudini del cuore, della mente e pratiche dell’uomo. Perciò la conformità a natura dei mezzi di sviluppo e di educazione delle nostre facoltà e attitudini richieste dall’idea stessa di educazione naturale, esige, in maniera altrettanto certa e in tutta la sua estensione, la subordinazione dei bisogni della nostra natura animale alle necessità superiori dell’essenza intima e divina delle facoltà e delle disposizioni del nostro cuore, della nostra mente e della nostra capacità pratica». (in J. H. Pestalozzi, op. cit., p. 560).

ratteristiche popolari. Anche la figura del maestro, proprio a cominciare da Pestalozzi, effettua una “scelta di classe”: allontanata l’immagine rousseauiana del precettore al servizio delle famiglie facoltose, il maestro pestalozziano vive e partecipa alla miseria del popolo, consapevole che grazie alla scuola il popolo potrà riscattarsi.

Merito di Pestalozzi, tralasciando il troppo metodismo, presumibilmente legato all’entusiasmo dato dalle effettive possibilità della metodologia, è quello di aver visto l’educazione come promozione della spiritualità, come strumento universale di rinascita umana, la scuola come mezzo di innalzamento spirituale, morale e sociale del popolo, come luogo della formazione al lavoro, formazione non solo fisica, ma anche morale e intellettuale, in altre parole, una formazione integrale inserita in un contesto sociale. Il fine dell’educazione dunque per Pestalozzi doveva essere morale. In questo riprendeva pienamente gli insegnamenti di Rousseau e di Kant.

Anche G. F. Herbart (1776 - 1841) si trovò su questa stessa posizione, ma finì progressivamente per costituire un’alternativa alla linea rousseauiana e kantiana. Benché fosse discepolo di Pestalozzi, rivalutò la sua teoria dell’*Anschauung* cercando di allontanarla dall’astrattezza della sua formulazione.

Egli per primo, nelle sue opere *La rappresentazione estetica del mondo come compito principale dell’educazione*; *La pedagogia generale dedotta dal fine dell’educazione*; *Disegno di lezioni di pedagogia*, offrì una base scientifica alla pedagogia, proponendola per la prima volta come scienza autonoma dell’educazione. Per cercare di raggiungere tale obiettivo, essa esige un metodo che le consenta l’acquisizione di uno statuto disciplinare e ne definisca le competenze. Vedere la pedagogia come scienza autonoma non significa isolarla ma, al contrario, essa è scienza interdisciplinare in interazione sia con l’estetica che con la psicologia. La prima indica il fine, la seconda ha il compito di definire i mezzi per la concreta attuazione del percorso

formativo tramite la definizione di soggetto conoscente e la spiegazione dei meccanismi legati al processo di conoscenza. La pedagogia è, dunque, la disciplina che riguarda le azioni consapevoli dell'educatore, ovvero di un educatore che conosce la personalità di colui che deve essere educato, proprio perché il limite all'azione educativa si trova nell'individualità dell'educato. L'insegnante può programmare in maniera intenzionale qualunque tipo di intervento, ma deve necessariamente considerare le capacità recettive dell'alunno.

Secondo Herbart lo sviluppo della conoscenza è proporzionale alle caratteristiche della vita psichica, all'ampiezza e alla duttilità della "massa appercettiva". Affinché questo avvenga secondo appropriate modalità e nel giusto rapporto quantità-qualità, occorre "un'istruzione educativa" che guidi tale processo. Ciò è indispensabile se si considera che per Herbart anche la vita etica è insieme generata e influenzata dal pensiero. Di conseguenza, poiché l'apprendimento consiste sostanzialmente nell'*iter* di istruzione prescelto, è necessario considerare i programmi di insegnamento e la metodologia didattica adatti alla loro corretta assimilazione.

Scopo dell'educazione è la formazione di una personalità completa in tutti gli aspetti secondo i cinque valori fondamentali indicati dall'esperienza: libertà interiore, perfezione, benevolenza, diritto, equità. Per giungere a tale obiettivo è fondamentale la formazione del carattere, di cui l'educatore è responsabile, nonostante debba considerare anche mezzi e circostanze esterni. Poiché il bambino alla nascita è senza volontà, ma guidato da impulsi incontrollabili, è necessario che la formazione morale si realizzi con sforzo e istruzione. I presupposti affinché si realizzi l'istruzione educativa sono, secondo Herbart, il governo e la disciplina. Con il termine "governo" egli intende il controllo esercitato dall'educatore sull'allievo al fine del mantenimento dell'ordine: esso è necessario finché non sia stata raggiunta l'età della ragione e dell'autocontrollo. Con la "disciplina" il comportamento di

comando dell'educatore deve trasformarsi in un'azione di guida dell'istruzione intellettuale e di sostegno del comportamento: ciò significa che l'educazione può realizzarsi solo attraverso l'istruzione, o, detto in altri termini, che la formazione intellettuale comprende anche quella del carattere morale.

La questione educativa consiste quindi nella definizione e nella scelta del materiale considerato adatto a definire esperienze valide e nella definizione di metodologie in grado di svilupparle⁴⁷. Quindi, seguendo uno specifico piano di studi, l'alunno si troverà di fronte a contenuti e comportamenti che dovrà apprendere contemporaneamente, mentre gli interessi, nella loro multilateralità, permetteranno di inserire le materie in un unico processo cognitivo. Tale processo d'apprendimento si svolgerà all'interno di due fattori fondamentali dell'educazione: la scienza (necessaria agli interessi della mente) e l'umanità (per gli interessi del cuore)⁴⁸.

⁴⁷ Secondo Herbart i valori che definiscono i fini educativi generali sono cinque, e altrettanti sono i criteri metodologici fondamentali per ogni tappa d'insegnamento: la preparazione (richiamare quanto già appreso e indicare l'aggancio con le nuove nozioni); la presentazione (avvio di un nuovo apprendimento mediante la concatenazione tra più nozioni); l'associazione (sistemare le nuove nozioni all'interno del tessuto cognitivo già acquisito); la generalizzazione (formazione di regole generali per astrazione dal materiale appreso); l'applicazione (esercizi di verifica e di consolidamento del sapere). Questi criteri possono funzionare solamente alla luce di un legame con il fine educativo in grado di favorire il collegamento con quanto già appreso. Tale legame è costituito dalla multilateralità dell'interesse, che permette di non disperdere le attività educative, indirizzandole verso la formazione morale della persona nella sua integralità. L'interesse quindi appare alla base della conoscenza collocandosi in posizione intermediaria tra l'indifferenza e il desiderio. Questa classificazione è legata alla necessità di evitare la frammentazione del processo educativo, difendendo e garantendo l'unitarietà del curriculum di studi, i cui contenuti, identificabili con le scienze stesse, devono soddisfare nello stesso tempo gli interessi fondamentali.

⁴⁸ Relativamente alla scienza, Herbart raccomanda la scelta di materie in grado di suscitare la concentrazione e la riflessione sull'unità del sapere: per la scuola elementare propone la Geografia, poiché pone in evidenza le rappresentazioni essenziali del tempo e dello spazio, e per gli studi superiori la Storia. Viene valorizzata anche la funzione formativa della matematica, da integrarsi però con lo studio delle altre scienze in particolare il diritto. Per quanto riguarda l'umanità, questo valore verrà apprezzato soprattutto attraverso lo studio della letteratura classica, a partire dall'"Odissea", la cui lettura in lingua originale dovrà essere proposta fin dall'età di 8-9 anni.

La corretta organizzazione della lezione, strutturata in un ordine di successione obbligatoria che non può essere variato, permetterà apprendimenti pluridisciplinari e programmati.

Le indicazioni di Herbart circa l'impianto logico, psicologico e pedagogico dell'attività didattica sfociano nella "teoria degli stadi didattici". Una volta chiarito come è possibile concepire il funzionamento logico della conoscenza e come integrare il bagaglio di esperienze già a disposizione del bambino, è dunque necessario comprendere quale metodologia deve essere usata dall'insegnante per svolgere il compito che si è prefisso.

Sotto questo punto di vista, Herbart non solo è stato il primo teorico dell'educazione che ha chiarito in cosa consistesse la scienza dell'educazione, ma anche il primo che ha sviluppato coerentemente una tecnica educativa⁴⁹.

La didattica va organizzata con attenzione, a partire dalla lezione quotidiana che deve far parte di unità didattiche, e queste a loro volta di argomenti e sottoargomenti. L'osservazione dell'insegnante diviene fondamentale: solo il contatto con i bambini, con il grado di sviluppo intellettuale raggiunto e con l'assimilazione dei contenuti proposti, può garantire la riuscita del proposito educativo.

Per quanto concerne le questioni di politica e organizzazione scolastica, Herbart assume una posizione coerente con le linee generali del suo pensiero pedagogico, di tipo liberale: lo Stato dovrebbe solamente assicurare le condizioni di servizio, mentre le scuole dovrebbero godere di autonomia nell'elaborazione dei curricula e dei percorsi formativi. Herbart propone anche una semplificazione dell'organizzazione dei

⁴⁹ Herbart insiste sul fatto che il bambino deve avere idee chiare e distinte intorno ai nuovi oggetti, naturali o sociali che siano; ma soprattutto deve essere aiutato a non lasciare che i contenuti appresi divengano nozioni isolate. Ogni contenuto proposto, perciò, deve essere presentato progressivamente.

cicli scolastici, prospettando una scuola di base per tutti ed una scuola superiore articolata in due indirizzi: quello classico e quello tecnico.

Dalle opere degli studiosi sopra menzionati, appare evidente come il percorso della didattica, così come è giunta ai giorni nostri, è fatto di tappe evolutive alle quali hanno partecipato gli studiosi dell'educazione del passato: ognuno ha aggiunto un tassello a quella che è oggi la teoria e la pratica del fare scuola. Da Comenio, che ha messo in luce la necessità di un metodo univoco e coerente, contestualizzato all'interno di un "sistema scuola", passando per Rousseau, che ha sottolineato l'importanza della figura del maestro e ha ampliato l'idea di metodo naturale proposta da Comenio. Da Pestalozzi, che ha il merito non solo di aver inserito il sistema scolastico proposto da Comenio, in un contesto più ampio come quello sociale, ma anche di aver dato importanza all'istruzione professionale, a Herbart, il quale non solo dal punto di vista epistemologico, per primo ha dato autonomia alla Scienza dell'Educazione, ma ha dato importanza alla figura del maestro come regista e tecnico dell'educazione, ha proposto un'antenata dell'idea di "doppio canale" formativo proponendo per la scuola superiore l'indirizzo classico e quello tecnico, ha anticipato l'idea di autonomia scolastica e di laicità della scuola.

Queste questioni hanno attraversato la storia della didattica fin dalle sue origini e ancora oggi rimangono aperte e traggono nutrimento dalla moderna ricerca che non può non considerarne l'evoluzione storica.

Purtroppo non tutte le questioni sembrano aver goduto della stessa fortuna. Infatti, se per il metodo si può considerare accettabile, se non necessaria, una continua ricerca e apertura alla sperimentazione, per quanto riguarda la formazione degli insegnanti si è in uno stato di stallo, in cui politiche scolastiche incoerenti fra loro non solo non hanno valorizzato adeguatamente la figura dell'insegnante a livello professionale, e conseguentemente sociale, ma hanno creato un quanto mai

variegato, e a parere di chi scrive lacunoso, universo di definizione di tale figura, a discapito della qualità della formazione docente da una parte, e conseguentemente dell'insegnamento dall'altro. Con ciò non si intende dire che la qualità dell'insegnamento derivi *in toto* dalla figura docente, ma è necessario ricordare che egli è il regista del momento educativo, a qualsiasi livello.

In Italia in verità, sembra non si sia ancora capito cosa significhi essere insegnante, e di conseguenza quale professionalità vada ricercata e formata. Un lato positivo è l'aver compreso che vi è necessità di una formazione *ad hoc*, con una base comune di tipo pedagogico per tutti i tipi di insegnamento, per cui sono stati allungati i tempi di formazione di coloro i quali intendono svolgere questo mestiere (pensiamo al fatto che per insegnare alla scuola dell'infanzia bastava un diploma triennale dopo la scuola media, o che un professionista, ad esempio un avvocato, un commercialista, un architetto, poteva entrare in aula senza aver mai studiato pedagogia, didattica, psicologia); d'altro canto, un lato negativo è quello della frammentazione e disorganizzazione dei percorsi formativi ed abilitanti, non tanto per la scuola dell'infanzia e primaria, per le quali, dal 2001, viene ritenuto abilitante il titolo di laurea in scienze della formazione, quanto per la scuola secondaria, che ha visto, a partire dal 1999 un decennio di Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario, di durata biennale, e negli ultimi anni la nascita di percorsi di Tirocini Formativi Attivi, di durata annuale e centrati principalmente sulla dimensione pratica, del tirocinio nella scuola appunto. A questi si vanno ad affiancare i vari percorsi abilitanti riservati a coloro i quali hanno effettuato giorni di supplenza senza essere in possesso di alcuna abilitazione.

Come si vede il panorama è variegato e stratificato nel tempo. Quella degli insegnanti italiani sembra essere quindi una categoria professionale e sociale ancora alla ricerca di identità da tutti i punti di vista, nonostante il fondamentale ruolo che riveste nella formazione

dei futuri cittadini e, di conseguenza, dell'intero *humus* culturale del Paese. Si approfondirà il ruolo dell'insegnante all'interno della relazione educativa nel prossimo capitolo.

Questo breve *excursus* ha permesso una riflessione sulla didattica sottolineandone la legittimazione dal punto di vista storico, l'evoluzione ricca e multi sfaccettata, la fondamentale funzione, per la scuola stessa e per l'evoluzione della società.

Nel Novecento, definito "secolo della scuola"⁵⁰, si assisterà in forma ricca, variegata e dinamica, ad una evoluzione della scuola, ma soprattutto della didattica, connotata sempre più scientificamente. Alle voci dei principali Autori del contesto scientifico italiano, che nei loro scritti hanno trattato dello statuto epistemologico della didattica, sarà dedicato il prossimo paragrafo.

2.3 La didattica nel panorama scientifico italiano moderno

Nel contesto pedagogico italiano la didattica risulta essere un ambito in espansione, sia dal punto di vista dei campi di applicazione che di quello della ricerca e dell'epistemologia. Le motivazioni di questa crescita possono essere ricondotte all'inserimento della formazione universitaria per tutti gli insegnanti di ogni ordine e grado (con la laurea obbligatoria per gli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria e le varie scuole di specializzazione e tirocini formativi, per gli insegnanti di scuola secondaria); all'ampliamento della domanda di educazione per tutto il ciclo di vita; alla maggior presenza di attività didattiche in contesti extrascolastici; all'importanza data dagli organismi internazionali alla qualità dei percorsi didattici come mezzo di sviluppo sociale ed economico.

⁵⁰ Cfr. B. Vertecchi (a cura di), *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

Tali fattori hanno favorito un maggior interesse verso l'ambito didattico, orientando gli studi verso nuove problematiche e indirizzando l'attenzione degli studiosi alle questioni epistemologiche.

Uno dei problemi ricorrenti nella riflessione dedicata alla didattica, che finora ha ripercorso anche questo scritto, risulta essere quello relativo ai suoi rapporti con la pedagogia; tema certamente non di facile risoluzione, legato anche alla necessità di individuare l'oggetto e i metodi di indagine della didattica.

Frabboni⁵¹ afferma che la dimensione epistemologica della didattica ha vissuto “due stagioni climatiche”: una prima stagione, fino agli anni '60 del secolo scorso, ma anche dopo, in cui essa è stata riconosciuta disciplina formativa vincolata alla dimensione scientifica della pedagogia, intesa come “testa teorica” dell'educazione; considerata cioè come filosofia dell'educazione e come scienza educativa di confine, che percorre trasversalmente i “molteplici rami dell'albero dell'educazione”. La didattica viene quindi definita una “Cenerentola” al servizio della scienza pedagogica.

In questa prospettiva rientra, ad esempio, il pensiero di Bertoldi⁵², il quale afferma «A proposito del rapporto fra la pedagogia (in cui, ricordiamolo sempre, rientra anche la didattica) e le altre scienze, è stato osservato esistere, almeno con riguardo alle “scienze umane”, una rigorosa comunanza di oggetto»⁵³. E ancora «L'educazione passa dalla pratica alla riflessione. Nasce la pedagogia e con essa la didattica»⁵⁴. L'autore presenta la didattica come tecnica pedagogica poiché considera il metodo come “insieme organizzato di tecniche”. Egli scrive, cercando di definire «... quale sia la differenza che deve porsi

⁵¹ Cfr. F. Frabboni (a cura di), *La Didattica. Fondamenti epistemologici e dimensioni operative*, Ferrara, Corso Editore, 1995.

⁵² Cfr. F. Bertoldi, *Trattato di didattica: Vol. 1. Didattica generale*, Bergamo, Minerva Italica, 1977.

⁵³ Ivi, p. 31.

⁵⁴ Ivi, p. 8.

fra la tecnica, intesa come la regola concreta dell'azione, e il "metodo", inteso come insieme delle tecniche che siano giustificate da un fondamento omogeneo. A noi qui interessa in modo particolare la tecnica dell'insegnamento, quella che propriamente viene chiamata "tecnica didattica" o, con abbreviazione corrente, la didattica»⁵⁵. Nel suo Trattato, affronta, nella prospettiva dell'azione didattica, questioni relative ai fondamenti della didattica, all'alunno, inteso come dato fisico, psicologico e sociologico, al soggetto docente, alla comunicazione e ai nuovi mezzi, argomenti e problemi della didattica.

Dello stesso filone di pensiero è Damiano⁵⁶ il quale afferma che «... *la didattica consiste in una teoria della conoscenza: esattamente quella che guida, all'interno dell'azione didattica, le forme di rappresentazione degli oggetti culturali finalizzate a creare le condizioni favorevoli all'apprendimento ... Nel contesto di questa chiarificazione il contributo effettivo dell'epistemologia genetica ad una teoria didattica si realizza in ordine all'azione come fonte di conoscenza: ma questo è il contributo piagetiano all'epistemologia, in generale, e dunque, per chi se ne persuade, anche all'epistemologia della didattica*»⁵⁷.

Relativamente alla questione della collocazione del rapporto fra didattica e pedagogia, Damiano afferma: «Ebbene, credo si possa legittimamente sostenere che la didattica si debba considerare come quella *disciplina pedagogica che si è data la possibilità di controllare sul terreno le sue teorie*. Ciò non vuol dire che tutta la pedagogia sia didattica, neppure che la didattica corrisponda alla versione scientifica della pedagogia. La pedagogia piuttosto va ridisegnata come campo plurale di saperi che comprende, essenzialmente, *la filosofia*

⁵⁵ Ivi, p. 11.

⁵⁶ Cfr. E. Damiano, *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*, Roma, Armando, 1993.

⁵⁷ Ivi, p. 245.

dell'educazione, la pedagogia in senso stretto, la storia dell'educazione, l'educazione comparata ..., e la didattica»⁵⁸.

Damiano centra l'intero discorso presentato nell'opera sul concetto di "azione" nel contesto educativo, proponendo un confronto fra l'operato dell'insegnante e quello del ricercatore di pedagogia. Per questo dedica una parte dello scritto all'insegnamento come processo, suddiviso in tre momenti: situazione iniziale, intervento, e situazione finale; una parte ai modelli per l'insegnamento, una parte ad una teoria dell'insegnamento ed infine propone una riflessione sulla didattica come disciplina pedagogica.

All'interno di questo filone di pensiero, rientra la già citata posizione di Genovesi⁵⁹, il quale afferma: «La didattica è una scienza che si costruisce nell'azione, non tanto perché manchi di teoria – lacuna impossibile per qualsiasi attività che voglia porsi come scienza – quanto perché essa ha costante necessità di mettere alla prova la sua formalizzazione, pena il perdere la sua stessa ragione di essere. È in questa prospettiva che si instaura la stretta interazione tra Didattica e Pedagogia, intesa quest'ultima come una delle scienze dell'educazione a cui compete di mettere a fuoco i fondamenti di una teoria dell'educazione, individuando i meccanismi che caratterizzano l'evento educativo concepito come rapporto»⁶⁰.

Nel tempo la posizione di Genovesi ha approfondito lo studio del rapporto tra pedagogia, o meglio, scienza dell'educazione, e didattica, ponendo quest'ultima all'interno della "rete della scienza dell'educazione" poiché ne condivide l'oggetto di ricerca.

Richiamando la suddivisione proposta da Frabboni, la "seconda stagione" della didattica, la vede scienza autonoma dell'educazione ed

⁵⁸ Ivi, p. 250.

⁵⁹ Cfr. G. Genovesi, M. Righetti, *La didattica. Lineamenti storici dal XIX secolo ai nostri giorni*, Torino, Paravia, 1998.

⁶⁰ Ivi, p. 12.

è andata sviluppandosi dalla fine del ventesimo secolo ad oggi. Fondamentale per giungere a questo, secondo l'Autore, è stato il riconoscimento di un "doppio guardaroba" speculativo ed empirico che ha permesso alla didattica di validare la propria identità scientifica e di definire la propria autonomia nei confronti della pedagogia e di quelle che vengono definite "altre scienze dell'educazione". L'idea di didattica che emerge dalle ricerche che rientrano in questa prospettiva, tende ad allontanarsi dalla mera concezione metodologica che la identificava come una pratica derivata da posizioni di tipo filosofico o pedagogico. Effettivamente tutto il percorso di tipo epistemologico della didattica dal dopoguerra ad oggi rientra in questa traiettoria. «La ricerca didattica ha accolto la difficoltà che nella pratica dell'educazione è rappresentata dal variare continuo delle condizioni di intervento, sostituendo alle proposte rigide che costituivano il nucleo della metodologia classica modelli flessibili, che si distinguono per un grande rigore formale, ma insieme per una altrettanto grande libertà dei comportamenti finali. In altre parole, la didattica che deriva dalla ricerca di questi ultimi decenni non prescrive più come fare ciò che occorre fare, ma definisce le funzioni e le relazioni che intercorrono fra di esse, lasciando che le singole soluzioni operative siano scelte di volta in volta, a seconda delle condizioni di contesto, delle esigenze degli allievi, della disponibilità di mezzi, delle preferenze degli insegnanti»⁶¹.

Possiamo far rientrare Frabboni⁶² stesso all'interno di questo secondo filone di pensiero. Egli infatti scrive a proposito della didattica che è «intesa quale scienza dell'educazione (ramo "neofita" dell'albero dell'educazione, dove storicamente campeggiano altri an-

⁶¹ B. Vertecchi (a cura di), *La didattica. Interpretazioni e strutture*, Teramo, EIT, 1989, p. 12.

⁶² Cfr. F. Frabboni, *La didattica, motore della formazione*, Bologna, Pitagora editrice, 1999.

tichi e nodosi rami scientifici di nome Pedagogia, Psicologia, Sociologia e Antropologia) dotata di una *testa teorica* (gode di una propria teoria della conoscenza) e di *gambe empiriche* (gode di una propria teoria dell'azione educativa con il compito di "ottimizzare" i processi relazionali e cognitivi delle istituzioni formative a partire da quella scolastica)»⁶³. Per questo motivo, secondo l'Autore, la didattica ha il compito di porre in relazione fra loro le dimensioni di sviluppo della giovinezza, con i sistemi simbolico-culturali dell'ambiente di appartenenza. Quindi, la didattica così concepita, risulta attenta sia al soggetto che apprende che all'oggetto dell'apprendimento in maniera dialettica. La sua finalità risulta essere quella della formazione integrale del soggetto inserito in un tempo ed uno spazio specifici. La metodologia privilegiata è quella problematica, intesa come «idea metodologica di una Didattica antidogmatica e critica (per l'appunto, contro il metodo)»⁶⁴ e l'orizzonte teorico risulta quello pluralistico, inteso in maniera critica quale «sintesi a posteriori dei molteplici assunti teorici che stanno a fondamento della prassi, dell'operare concreto nella scuola di base e del postobbligo»⁶⁵.

Franceschini⁶⁶ sostiene la stessa posizione, affermando che la didattica, intesa come scienza dell'educazione autonoma, viene articolata in una dimensione generale ed una specialistica, quest'ultima di tipo disciplinare. Ciò fa sorgere dei quesiti fondamentali che ne evidenziano la complessità, ma che risultano necessari per evitare l'assunzione di una posizione meramente nominalistica e convenzionale. Tali quesiti riguardano il rapporto esistente tra didattica generale e didattiche disciplinari, tra teoria e prassi didattica, e il ruolo delle altre scienze

⁶³ Ivi, p. V.

⁶⁴ Ivi, p. VI.

⁶⁵ Ivi, p. IX.

⁶⁶ G. Franceschini, *Lo scenario contemporaneo: dalla didattica applicativa alla didattica critica*, in AA. VV. *Didattica. Struttura, evoluzione, modelli*, Bologna, Clueb, 2009, p. 163.

dell'educazione relativamente alla dimensione epistemologica e operativa della didattica.

Anche Castoldi⁶⁷ propone un'idea di didattica come ambito disciplinare autonomo attraverso l'identificazione del suo oggetto di studio e del suo metodo di indagine. Egli definisce come oggetto della didattica l'azione di insegnamento «ovvero quella particolare azione formativa che si svolge dentro la scuola, contraddistinta da caratteri di intenzionalità e sistematicità»⁶⁸. Specifica l'azione di insegnamento come «una relazione educativa finalizzata all'apprendimento di un determinato patrimonio culturale, situata in un dato contesto istituzionale»⁶⁹ intendendo sottolineare il carattere relazionale docente-discente e, al contempo, le tre dimensioni dell'insegnamento intese come osservatori privilegiati dell'evento didattico. Tali dimensioni sono quella organizzativa, quella metodologica e quella relazionale.

L'Autore giunge a definire la didattica come “ricerca sull'insegnamento” focalizzando l'attenzione sull'insegnamento come oggetto della didattica e sulla ricerca come metodologia d'indagine. Questa definizione riflette la prospettiva in cui viene considerata la didattica in questi ultimi anni, ovvero non una disciplina basata sulla regolamentazione dell'insegnamento ma sulla sua comprensione.

Laneve afferma che il sapere didattico «studia l'insegnamento e cerca di teorizzarlo, analizzando il rapporto fra obiettivi, contenuti, mezzi ed esiti dell'insegnare e perciò i significati dell'apprendere»⁷⁰.

Egli considera la didattica come scienza pedagogica, tesa al superamento della classica concezione di pratica dell'apprendimento negli studenti e volta ad essere interpretata come «sapere tecnico-scientifico o addirittura tecnologico del tutto indipendente dal discorso pedagogico».

⁶⁷ Cfr. M. Castoldi, *Didattica generale*, Milano, Mondadori, 2010.

⁶⁸ Ivi, p. 9.

⁶⁹ Ivi, p. 10.

⁷⁰ C. Laneve, *Manuale di didattica: il sapere sull'insegnamento*, Brescia, La scuola, 2011, p. 30.

co»⁷¹, e deve la sua autonomia scientifica anche al riconoscimento delle scienze dell'educazione fra le quali è iscritta a pieno titolo. Concetti chiave di questa idea risultano essere l'idea di persona, intesa come soggetto libero, «impegnato in un compito-processo di conquista di sé, in un cammino iscritto nella storia e sfociante nella trascendenza»⁷² e quelli di teoria e prassi. Infatti, l'azione didattica è, per Lanve, una realtà unitaria che non può prescindere da una teoria pedagogica, necessaria a fornire risposte sulla natura e le finalità dell'insegnamento, e non può ignorare al contempo la concretezza della situazione che si realizza fra insegnante e studente.

Nel quadro delle teorie contemporanee rientra il pensiero di Bovi, per la quale «la didattica può essere definita scienza perché ha un suo specifico campo d'indagine e d'intervento, e sue proprie problematiche»⁷³. Per l'Autrice l'autonomia della didattica può essere definita in base alla teoria della circolarità delle scienze educative di origine piagetiana e il suo fondamento epistemologico può venire estrapolato, dal punto di vista strutturale e operativo, dalla disciplina stessa. La struttura è costituita dai saperi, i metodi, i linguaggi, le finalità, le motivazioni. Il piano operativo è definito dalle pratiche dell'azione educativa, che Frabboni definisce «le dieci parole della didattica»⁷⁴ quali il curriculum, la programmazione, la valutazione, la disciplinarietà e interdisciplinarietà, l'insegnamento individualizzato, il team teaching, l'ambiente, le tecniche, le tecnologie didattiche.

Bovi ricorda che Piaget teorizza un'immaginaria circonferenza definita «circolo delle scienze», nella quale trovano collocazione tutte le scienze dell'educazione. Dichiarare la didattica una scienza autonoma significa attribuirle libertà decisionale nei confronti degli altri saperi,

⁷¹ Ivi, p. 42.

⁷² Ivi, p. 46.

⁷³ O. Bovi, *Dove va la didattica: un capitolo aperto*, Perugia, Morlacchi, 2008, p. 79.

⁷⁴ Cfr. F. Frabboni, *Le 10 parole della didattica*, Milano, Mondadori, 1994.

in particolare della pedagogia. Ogni scienza collocata nella circonferenza ha una sua autonomia ma è anche in interazione con le altre scienze, in un rapporto di confronto reciproco e proficuo. «Nel rapportarsi con le altre discipline, la didattica mantiene la sua caratteristica disciplinare, per puntare a una più libera autonomia che le consente di perfezionarsi ulteriormente nell'ambito applicativo, che è quello proprio dell'educazione finalizzata alla crescita ordinata della persona lungo tutto l'arco della vita»⁷⁵.

Quelle presentate fino ad ora sono solo alcune posizioni esemplari atte a rivelare il complesso dibattito che si è delineato sulla didattica nel ventesimo secolo. Questioni quali la centralità, la ricchezza, la problematicità della didattica, il suo statuto epistemico, il ruolo chiave della scuola, sono state dibattute dimostrando la vitalità della didattica stessa e la sua dimensione complessa e dialettica, oggi più che mai.

I fattori chiave della didattica contemporanea, che riguardano la sua immagine attuale e il suo percorso evolutivo, risultano essere la complessità, la sperimentabilità, la criticità o riflessività, l'apertura e l'interdisciplinarietà.

Il richiamo alla ricerca-azione che comporta il programmare e verificare continui indicano una costante apertura verso la pluralità in direzione evolutiva e complessa. La riflessività va intesa come elaborazione didattica critica e richiede una coscienza riflessiva intesa anche come modello per la formazione degli insegnanti. Sull'apertura è necessario insistere attraverso la problematizzazione costante di quanto raggiunto e sperimentato, per integrarlo e rinnovarlo. Tale punto è collegato direttamente all'interdisciplinarietà intesa come attenzione a tutti i saperi e alla loro interconnessione con la didattica, per rinnovarla e sollecitarla.

⁷⁵ O. Bovi, op. cit., p. 83.

Appare quindi evidente la necessità di un dispositivo dialettico critico e complesso, indispensabile per affrontare la didattica sia in generale che nei suoi settori, poiché «ad essa è assegnato il ruolo del passaggio dalla teoria alla prassi e alle prassi, qui e ora realizzate. E quindi il nucleo più significativo della pedagogia come sapere dell'educare»⁷⁶.

⁷⁶ R. Nesti (a cura di), *Didattica nella primaria. Ambiti e percorsi attuali*, Roma, Anicia, 2012, p. 223.

CAPITOLO III

Scuola e didattica

3.1 Scuola e didattica

Il percorso fin qui svolto ha toccato alcune delle questioni principali nel contesto della didattica, intesa come disciplina con un definito statuto epistemologico. Per chi scrive, tale statuto rientra in quello della Scienza dell'Educazione, poiché ne condivide l'oggetto, il linguaggio e il metodo di ricerca.

La didattica, iscritta nel contesto scientifico della scienza dell'educazione, è la disciplina "di sintesi", che unisce il mondo teorico a quello empirico attraverso dinamiche basate sul metodo, che hanno come oggetto la relazione educativa, vedono come campo *princeps* di sperimentazione la scuola, (ma oggi anche altri luoghi non formali e informali) e come attori principali gli insegnanti e gli allievi.

Come si è visto, il termine didattica a partire dalla seconda metà degli anni Settanta, è stato oggetto di un processo che gli ha donato un nuovo significato, grazie al quale si è arricchito, acquisendo maggior ampiezza⁷⁷. Infatti, fino a tutta la metà del secolo scorso, la didattica

⁷⁷ Basti pensare al fiorire di quegli anni di opere di studiosi nazionali ed internazionali che ha comportato uno sviluppo esponenziale di modelli teorici, anche grazie alle molteplici contaminazioni interdisciplinari – si pensi alla psicologia, all'informatica, alla sociologia... – e al rapido succedersi di approcci concettuali e proposte operative. Citiamo ad esempio, nel contesto internazionale: C. Freinet, *Le mie tecniche*, Firenze, La nuova Italia, 1971; R. Dottrens, *Nuove lezioni di didattica*, Roma, Armando, 1972; I. Illich, *Descolarizzare la società*, Milano, Mondadori, 1975; J. Piaget, *Dove va l'educazione*, Roma, Armando, 1975; L. Stenhouse, *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, Roma, Armando, 1977; J. Block, *Scuola, società e mastery learning*, Torino, Loescher, 1977; e in quello nazionale: G.

veniva considerata come una riflessione sulle azioni e le attività intenzionalmente svolte da un docente, per facilitare e promuovere l'apprendimento da parte di uno studente all'interno di un contesto istituzionale ben preciso: la scuola. Oggi abbraccia anche altri ambiti e differenti destinatari.

Inoltre, sempre dagli anni Settanta, l'interesse si è spostato dall'età evolutiva a quella adulta portando così al superamento dell'idea di educazione confinata al tempo dell'infanzia e dell'adolescenza. Ciò ha portato alla rottura del paradigma sequenziale, alla riscoperta dell'importanza della flessibilità nel processo educativo.

L'evoluzione della domanda di educazione si è ampliata, dunque, fino a comprendere l'intero arco di vita.

In questa prospettiva l'educazione ha tempi nuovi, l'intero ciclo della vita, luoghi molteplici, e non più solamente la scuola, e molti modi per essere perseguita.

La didattica allora vede definirsi il proprio campo non solo nella scuola ma anche in altri contesti, tanti quanti sono le nuove configurazioni che assumono le attività dell'insegnare.

La scuola comunque rimane il laboratorio ideale nel quale la didattica può trovare non solo un contesto strutturato e controllato, ma anche gli attori ideali della relazione educativa.

Essa deve essere concepita come fulcro del sistema educativo. Per fare ciò essa deve essere democratica, inclusiva, aperta al territorio, per garantire un sistema formativo integrato, pubblica e laica. Deve offrire curricoli euristici, unitari, organici, in continuità tra i vari ordini di scuola.

Cives, *La vita didattica della scuola*, Milano, Vallardi, 1970; F. De Bartolomeis, *Scuola a tempo pieno*, Milano, Feltrinelli, 1974; C. Scurati, *Strutturalismo e scuola*, Brescia, La scuola, 1975; B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori riuniti, 1976; F. Bertoldi, *Teoria sistemica dell'istruzione*, Brescia, La scuola, 1977; R. Massa, *L'educazione extrascolastica*, Firenze, La nuova Italia, 1977; P. Calidoni, *Ricerca e programmazione didattica*, Brescia, La scuola, 1979.

La scuola è dunque fondamentale nella crescita culturale di ogni comunità perché è il veicolo primario per la trasmissione delle norme e dei valori propri di quella comunità e delle strategie che essa utilizza per realizzarsi al meglio. Ciò è possibile perché essa è la risultante dell'interazione di due momenti fondamentali: quello politico e quello educativo, poiché politica e educazione sono strettamente connesse e complementari. La prima, perché coinvolge le forze e le volontà della comunità nell'effettivo perseguimento di quei valori che intende perseguire, la seconda perché assegna una dimensione razionale al disegno della politica. Il progetto di scuola che ne risulta gode di centralità solo se è condiviso da tutta la comunità.

Una scuola con tali peculiarità sicuramente sarà in grado di aprire le porte anche alla diversità, a nuovi valori etico sociali, come il rispetto della vita e dell'ambiente, la cooperazione, la solidarietà, l'impegno civile e sociale, l'onestà e la probità intellettuale; e ad un nuovo sapere scientifico, problematico e anti dogmatico.

Una scuola così definita, appare ideale e utopica. È questa la scuola fondata sulla Scienza dell'educazione la quale definisce e regola i meccanismi, i principi e le strutture per organizzare, gestire e favorire l'educazione.

Questa scuola richiede insegnanti adatti, che non siano solo specialisti nella loro disciplina, ma che abbiano come orizzonte di riferimento la scienza dell'educazione, e che siano consapevoli dell'importanza del loro ruolo professionale. L'insegnante ideale deve essere al contempo "ricercatore e retore"⁷⁸ in grado di vedere la scuola come laboratorio sperimentale ideale e la sua attività come una continua ricerca in una prospettiva di progettualità e di continua tensione migliorativa. L'insegnante occupa quindi un ruolo fondamentale che si realizza in

⁷⁸ Cfr. G. Genovesi, *Scienza dell'educazione e insegnamento. Proposte su alcuni punti cruciali* in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti, *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

una dimensione duplice: da un lato, egli è regista dell'azione educativa, con il compito e la responsabilità di organizzare, programmare e gestire l'intervento educativo, dall'altro, è attore principale, assieme all'allievo, di quella dimensione di crescita culturale e umana definita relazione educativa.

Si delinea così una professionalità docente multi sfaccettata cui sono richieste molteplici competenze: epistemologiche, comunicative, relazionali, didattiche ed organizzative. Le competenze epistemologiche non vanno confuse con le conoscenze contenutistiche ma esse sono date dalla padronanza della struttura delle discipline (nuclei fondanti, linguaggi specialistici, confini disciplinari, i collegamenti interdisciplinari) e dalla consapevolezza del ruolo formativo dei diversi saperi disciplinari.

Uno degli ambiti meno valorizzati della professionalità docente è quello relativo alle competenze didattiche. Esso si riferisce ad un insieme di competenze forti, fondative e indispensabili per la gestione dei processi di insegnamento e apprendimento. Rientrano in tale ambito la capacità di programmare, gestire e valutare il processo formativo, oltre alla gestione, alla definizione ed alla problematizzazione della relazione educativa che è, al fondo, l'oggetto stesso della didattica o il cardine intorno cui ruota l'educazione in situazione.

Attualmente, relativamente alla riflessione e sulla programmazione e sulla valutazione, sembra essere terminata la stagione dei modelli didattici caratterizzati da opzioni metodologiche precise (ad esempio le strategie di programmazione per obiettivi, per concetti, per sfondi integratori, ecc. e a quelle di valutazione quantitative o qualitative)⁷⁹, a

⁷⁹ La programmazione per obiettivi fa riferimento ad una progettualità a risultati finali preventivati con precisione, osservabili e misurabili. Le fasi dell'elaborazione del curriculum in questo caso prevedono l'analisi della situazione; la formulazione degli obiettivi didattici e le tassonomie; la selezione e l'organizzazione dei contenuti; la selezione e l'organizzazione dei metodi; la verifica e la valutazione dei risultati. La programmazione per concetti mira alla ricerca di una integrazione coerente e

favore della ricchezza e della flessibilità del repertorio metodologico, considerato elemento qualificante della professionalità docente, assieme alla padronanza delle varie tipologie di lezione, alla capacità di gestire i lavori di gruppo, all'utilizzo delle tecnologie multimediali.

3.2 La didattica nell'organizzazione scolastica

Nella quotidianità il discorso didattico è spesso influenzato dai progetti di riforma scolastica che mirano a realizzare modalità di diffusione degli orientamenti didattici, collegati alle riforme stesse, in maniera generalizzata (ad esempio, quando con la cosiddetta "Riforma Moratti" si introdusse il concetto di "programmazione per Unità di Apprendimento" per tutte le discipline del primo ciclo). Non meno importante in questo settore il ruolo di alcuni strumenti per insegnanti, soprattutto riviste scolastiche e guide didattiche per la scuola dell'infanzia e primaria, che propongono percorsi didattici di lungo, medio e breve termine, di immediata attuazione, secondo una logica basata sulla sequenza obiettivo – attività – valutazione.

Il settore di ricerca più recente nell'ambito degli studi sulla professionalità docente riguarda le competenze organizzative, ovvero le capacità e le conoscenze necessarie ad organizzare l'insieme del servizio formativo.

La complessità sempre crescente che caratterizza gli attuali sistemi formativi istituzionali e la consapevolezza che la formazione d'aula

soddisfacente tra oggetto culturale, soggetto in apprendimento e azione didattica. Le sue fasi sono: l'elaborazione della mappa concettuale di base, la conversazione clinica, l'elaborazione della rete concettuale dell'unità didattica, l'esecuzione e la valutazione. La programmazione per sfondi tende alla ricerca dell'unitarietà ed all'attribuzione di senso in reazione al frammentario e al dispersivo. Le sue fasi sono: l'analisi della situazione, la definizione della mappa degli obiettivi, la definizione dello sfondo elaborazione dei nuclei progettuali, il controllo e *feed-back*. La valutazione quantitativa mira a quantificare gli obiettivi raggiunti dagli allievi esprimendo i risultati in termini numerici, mentre quella qualitativa comporta giudizi di valore. Cfr. F. Azzali, D. Cristanini, *Programmare oggi. Le fonti, i modelli, le azioni*, Milano, Fabbri editori, 1995.

non è più l'unica fonte dei processi di apprendimento e di insegnamento, hanno favorito il trasferimento ma anche la creazione *ex novo*, di modelli organizzativi in ambito formativo. Questioni relative alla qualità della formazione, il ruolo delle competenze manageriali, la gestione efficace ed efficiente dei tempi, degli spazi e delle risorse, risultano essere i principali temi attorno ai quali si è sviluppato questo settore. Nella pratica formativa il pensiero organizzativo ha contribuito a determinare la specializzazione di alcuni docenti in ambiti di supporto alla gestione del servizio formativo, basti pensare ai docenti incaricati di svolgere funzioni strumentali alla realizzazione del piano dell'offerta formativa. Inoltre ciò ha implicato un consistente incremento degli impegni di tipo burocratico per i docenti.

Infine vi sono le competenze relazionali ed educative, che vedono il loro fulcro nella comunicazione didattica e nel ruolo dell'affettività nei processi di insegnamento apprendimento. Ragioni sostanziali di questo settore delle competenze dell'insegnante risultano essere la necessità di riconoscere l'unitarietà del soggetto che apprende, di sorpassare la ripartizione tra aspetti di tipo cognitivo ed emotivo nei processi di insegnamento apprendimento, di considerare la relazione tra e con gli allievi come un prerequisito, una condizione, uno strumento, un obiettivo del processo educativo.

La comunicazione tra docente e allievo è asimmetrica in quanto strutturata su ruoli ascritti, quello dell'insegnante e dell'allievo appunto, differenti per età, *status* sociale, livello d'esperienza, patrimonio culturale, di conseguenza, fondata su una distribuzione diseguale del potere con l'insegnante in posizione *up* e l'allievo in posizione *down*.

La qualità della relazione educativa pertanto non si gioca tanto nel renderla simmetrica, poiché falsificherebbe le sue caratteristiche strutturali, quanto nel grado di flessibilità con cui viene gestita

l'interazione di tipo asimmetrico, o complementare⁸⁰ tra docente e discente. È fondamentale che l'insegnante possieda due competenze fondamentali per incoraggiare i propri allievi nella crescita e nello sviluppo autonomo: l'ascolto attivo, ovvero quella capacità di comprendere il vissuto relativo alle esperienze proprie dell'interlocutore, anche al di là del contenuto della comunicazione, e i messaggi, considerati come capacità di comunicare agli allievi il proprio vissuto circa l'esperienza relazionale. Per entrambe le competenze si tratta di andare oltre una relazione centrata esclusivamente sul contenuto⁸¹ e di dare spazio e voce alle dimensioni emotive e relazionali. È fondamentale dunque, identificare e dare valore all'autonomia dell'asse insegnante-studente nella qualità della relazione educativa, non vedendola solo in funzione del contenuto culturale da trasmettere.

Oltre al piano socio-emotivo nella dimensione relazionale, è necessario puntare a valorizzare le potenzialità sul piano dell'apprendimento. Questo in considerazione delle tre dimensioni di analisi dell'insegnamento (quella relazionale, quella metodologica e quella organizzativa), non come entità separate, ma come piani interagenti e complementari nello sviluppare un'azione didattica, in grado di promuovere la crescita del soggetto. Porre attenzione alla dimensione relazionale non è solo utile ad uno star bene del soggetto in apprendimento, che non può che riflettersi positivamente anche sulla sua esperienza apprenditiva, ma contiene in sé delle potenzialità legate anche

⁸⁰ Cfr. Compagnoni, *L'osservazione nei contesti educativi*, Novara, De Agostini, 1996. Compagnoni propone due immagini attraverso cui riconoscere la diversità tra una relazione complementare rigida e flessibile: la prima assomiglia ad una visita guidata, nella quale il percorso è predeterminato da colui che ha impostato la visita (l'insegnante) e il ruolo dell'allievo si riduce a riprodurre le soste e i passaggi previsti nell'itinerario di visita; la seconda si avvicina ad un percorso di esplorazione, non esiste uno schema predeterminato, bensì l'itinerario è definito in corso d'opera nell'interazione tra l'allievo e l'esperienza vissuta.

⁸¹ Cfr. H. Franta, A.R. Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1991, pp. 63-69.

all'interazione sociale nel gruppo classe⁸². La relazione educativa da duale diviene quindi un'interazione sociale produttiva.

Alla luce di tali prospettive, la relazione educativa viene intesa come un percorso di esplorazione aperto e condiviso, di cui l'insegnante è consapevole della meta (i traguardi formativi che si intendono perseguire) ma è disponibile ad elaborare l'itinerario insieme ai propri allievi, nell'avventura di una relazione che non può mai essere uguale a se stessa, bensì richiede di reinventarsi continuamente nel vivo dell'esperienza didattica.

Le competenze relazionali guidano il nostro discorso a cercare di chiarire che cosa si intenda per relazione educativa.

Si è precedentemente ribadito che la relazione educativa è l'oggetto di ricerca che accumuna la didattica con la scienza dell'educazione. Se a livello macroscopico con relazione educativa pensiamo a quella tra insegnante ed allievo, a livello microscopico non si può più parlare di relazione duale poiché l'interazione avviene non solo tra i due soggetti coinvolti ma anche con i loro orizzonti di riferimento. Anzi, nel contesto della scienza dell'educazione, la relazione educativa acquisisce più significato quanto si consideri la struttura sistemica degli attori coinvolti⁸³.

La relazione educativa così intesa è al contempo oggetto di scienza ma anche una dinamica che permette la costruzione di tale oggetto. Può essere rappresentata da un sistema di forma triangolare ai cui vertici si trovano l'insegnante/io, il contenuto culturale e lo studente/altro. L'area centrale di tale triangolo può essere definita "mondo in comune", come luogo ideale di incontro armonico tra due diverse soggettività e oggettività, tra l'individualità e la molteplicità. Essendo

⁸² Cfr. C. Pontecorvo *et alii*, *Discutendo si impara*, Roma, Carrocci, 1999, pp. 79-82.

⁸³ Cfr. L. Bellatalla, *La relazione educativa: scenari di complessità*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti, *Insegnare prima di insegnare...* cit.

oggetto di scienza tale relazione ha carattere utopico, per cui risulta perseguibile ma mai raggiungibile. Essa indica la direzione che i soggetti coinvolti devono intraprendere in un'ottica migliorativa.

In questa ottica gli interventi educativi, che sono le modalità della declinazione tangibile della relazione educativa, possono essere progettati e strutturati considerando non solo gli aspetti evidenti del contesto, ma anche e soprattutto quelli più profondi, per arrivare a delineare una progettazione educativa e formativa non solo ricca e variegata ma anche più problematica ed aperta alla diversità. La relazione educativa sottolinea così il carattere plurale e complesso dell'educazione.

3.3 Didattica e didattiche disciplinari

L'obiettivo della costruzione del mondo in comune all'interno della relazione educativa è quello di perseguire un sapere unitario e umanamente fondato. In ciò vi è anche la riflessione sull'educazione e sul sapere specifico, che ogni insegnante consapevole dovrebbe fare, cosciente di dover possedere una doppia competenza: sia sulla scienza dell'educazione sia sulla disciplina specifica⁸⁴.

L'idea che sia sufficiente conoscere una disciplina a livello contenutistico per poterla insegnare, è, infatti, diffusa e abitualmente condivisa, ma tra il sapere e il sapere insegnare vi è una sensibilità scientifica ed una professionalità basata sul concetto di educazione. Nel caso il pregiudizio suddetto fosse presente, verrebbero meno le condizioni di realizzazione di una relazione educativa autentica, poiché lo studente diverrebbe un attore passivo ed un ricettore di contenuti privato della possibilità di sviluppare la consapevolezza e la responsabilità di essere

⁸⁴ Cfr. A. Avanzini, *Il sistema-scuola: la sfida della didattica*, in G. Genovesi, (a cura di), *Cultura Pedagogica nella scuola dell'Italia contemporanea. Aspetti e problemi*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

parte della costruzione di un mondo in comune e, conseguentemente, di se stesso.

Riflettere sui saperi specifici è, quindi, un aspetto fondamentale della ricerca didattica se si intende dare, alla relazione educativa, possibilità di realizzazione da una parte, ed ulteriore approfondimento teorico dall'altra.

Prendere in considerazione la didattica disciplinare in quest'ottica, definisce un percorso nel quale due discipline risultano al centro della riflessione, come detto sopra, partendo comunque dalla ricerca del valore intrinseco della disciplina in cui si è specialisti: la disciplina specialistica e la scienza dell'educazione. Le tappe fondamentali di tale percorso partono da una questione di carattere educativo relativa all'effettiva utilità educativa nella disciplina in questione. Per fare ciò è necessario definire i caratteri strutturali di quel sapere che permetteranno anche di definire la peculiarità educativa specifica di quella disciplina e, conseguentemente, anche l'utilità di rimando, che tale riflessione ha nella revisione del concetto di educazione.

Tale percorso teoretico è fondamentale non solo per contribuire alla realizzazione unitaria e all'ampliamento del sapere, ma anche per definire strumenti specifici ovvero quadri concettuali, e non strumenti pratici, ricette per insegnare nel migliore dei modi, come invece erroneamente si crede.

In questa ottica, le didattiche disciplinari assumono grande importanza grazie al loro contributo alla didattica generale. Quest'ultima, infatti, senza la discussione continua dei saperi specifici su se stessi e tra di loro, non potrebbe che piegarsi allo sterile formalismo o al tecnicismo. Le didattiche disciplinari dunque sono contributi fondamentali alla riflessione sulla relazione educativa.

Calare quanto detto nel contesto scolastico, ovvero parlare di insegnamento e scuola, è necessario per dare significato a quanto fin qui è

stato riferito, ovvero per rendere possibile il perseguimento di una relazione educativa con le caratteristiche sopra descritte.

Per molto tempo si è pensato agli apprendimenti disciplinari come ad un travaso di oggetti di conoscenza da qualcuno che li possiede a qualcuno che non li possiede (ma che si vorrebbe potesse possederli). In questa prospettiva⁸⁵, l'insegnante è visto come una fonte e gli allievi come dei vasi da riempire: se il liquido esce abbondantemente dalla fonte ed è orientato correttamente, allora qualche vaso riuscirà a riempirsi (qualcuno in maniera più scarsa, qualcun'altro per niente). L'attività degli allievi-vasi si limita a cercare di accogliere il liquido versato in maniera passiva. Mentre quella dell'insegnante-fonte consiste nel versarne il più possibile, semmai in più direzioni ed in più modi. L'azione dell'insegnante avviene con successo se il liquido esce profusamente e se, soprattutto, è della misura e con le caratteristiche stabilite dalla società, che decide di esprimere la propria scuola in questi termini; per esempio, ciò è stato deciso per molto tempo da programmi, programmazioni, curricoli, indicazioni e quant'altro.

Tale concezione del fare scuola accontenta molte esigenze. Per esempio, quelle della società, in base alla quale la trasmissione dei contenuti è funzionale a priori; nel caso contrario, il problema è da ricondurre o negli studenti o nel programma. L'insegnante non dovrebbe essere, poiché la sua conoscenza disciplinare è provata con uno specifico curriculum universitario, che ne assicura le competenze disciplinari, e con un esame disciplinare abilitante, che ne verifica ancora il livello di preparazione disciplinare.

Se lo studente dimostra di non sapere, o meglio, non "riceve" come dovrebbe, si adducono diverse giustificazioni, il più delle volte basate su motivazioni di natura genetica, sociale, affettiva. In questa prospet-

⁸⁵ Cfr. C. Laneve, *Manuale di didattica: il sapere sull'insegnamento*, Brescia, La scuola, 2011, in particolare p. 23 e segg.

tiva, lo studente viene tutelato dai suoi fallimenti, ma non viene responsabilizzato, anzi, viene meno la consapevolezza dell'importanza del proprio ruolo attivo nella realizzazione di conoscenze e competenze.

È invece necessario rendere partecipi gli individui, responsabilizzando tutti gli attori coinvolti, rendendoli quindi partecipi, nel teatro-scuola, riconoscendo a ciascuno il proprio ruolo.

L'insegnante non è quindi un mero ripetitore di conoscenze: egli è un professionista competente non nella sola disciplina ma nell'azione didattica⁸⁶; il suo compito non è solamente quello di travasare liquido sufficientemente, ma di analizzare le "brocche" con le quali ha a che fare. Il compito dell'insegnante è dunque quello di fare in modo che ogni studente sia messo nelle condizioni di costruire la propria conoscenza e la propria competenza, nel modo più confacente ed adatto. Ecco che acquisisce significato l'affermazione di W. B. Yeats: "Educare non è riempire un secchio, ma accendere un fuoco".

In un sistema organizzato come quello scolastico, all'interno del quale il merito della realizzazione dell'apprendimento è affidata al singolo apprendente, è necessario stabilire che siano presenti momenti di ripetizione delle parti del curriculum nelle quali vi sono state difficoltà. Ciò va fatto in accordo fra docente e discente e senza che tale eventualità sia vissuta in maniera fallimentare. Affinché ciò venga inteso come fatto essenziale, è necessario che quanto appreso nel contesto scolastico possa essere "speso" nella vita, al di fuori dall'ambiente scuola, non legato solo alla situazione scolastica contingente quale può essere una prova di verifica o una interrogazione.

⁸⁶ Cfr. E. Damiano, *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*, Roma, Armando, 1993.

Dunque all'insegnante viene affidato il compito nuovo di creare condizioni opportune per l'apprendimento di tutti e di ciascuno, sempre che ciascuno degli studenti si faccia carico dell'impegno di responsabilità nella costruzione di tale apprendimento. Non ci può essere apprendimento se non c'è la volontà di esso, la piena responsabilità individuale nella costruzione della conoscenza prima, della competenza poi. Ciò comporta una diversa formazione dell'insegnante.

È necessario comunque ricordare, che l'insegnante (dalla scuola primaria in poi) è insegnante di qualche cosa, di qualche disciplina. Dunque, per prima cosa, è necessaria una saggia e ben calibrata formazione disciplinare poiché senza una preparazione disciplinare si parla a vuoto di funzione docente.

Insomma, l'insegnante va inteso come mediatore: egli non dispensa il sapere, di cui è a conoscenza, ma lo interpreta, trasformando, con una operazione di "trasposizione didattica", il sapere accademico in un sapere da "insegnare"⁸⁷. Quest'azione non è una banale ripetizione, bensì è un atto creativo, giacché deve tenere conto della singolarità dell'allievo e della situazione reale in cui ci si trova ad operare.

Già Dewey, nella sua riflessione pedagogica⁸⁸, aveva evidenziato la rilevanza dell'atto creativo nell'insegnamento/apprendimento, focalizzandosi sulle processo educativo. Per Dewey il modo di organizzare l'insegnamento rispecchia la concezione di educazione che ne fa da sfondo, e di conseguenza l'idea dei rapporti sociali; dunque riflette anche l'idea di formazione umana e di comunità. L'educazione è intesa come un processo in continuo movimento ed evoluzione; necessita quindi di un metodo non rigido, per favorire la sperimentazione e la ricerca. Per Dewey l'educazione è un processo basato sull'interazione,

⁸⁷ Cfr. B. D'Amore, M. I. Fantino Pinilla, *Le didattiche disciplinari*, Trento, Centro Studi Erickson, 2007.

⁸⁸ Cfr. in particolare J. Dewey, *Democracy and Education*, New York, The Macmillan Company, 1916, tr. it. a cura di E. E. Agnoletti E. E. e P. Paduano, *Scuola e società*, 3. ristampa, Firenze, La Nuova Italia, 1970, in particolare i capp. VII – XIV.

in cui il soggetto fa propria l'esperienza comune e la trasforma in cultura personale. Il soggetto diviene quindi creatore della sua formazione. Tale processo, che parte anche dalla forza personale, è il processo di apprendimento, basato sull'interazione tra insegnante, studente, contesti sociali e culturali, materiali, spazi e strumenti. È dunque un processo complicato con al centro il soggetto in situazione di apprendimento.

Dewey affronta anche la questione della disciplina. Per l'Autore essa non è pura esercitazione e ripetizione meccanica, ma un processo di autoformazione che richiede consapevolezza; in questo modo si educa la persona alla responsabilità di tipo sociale, nel rispetto della libertà personale. A proposito Egli critica l'opera di J. Locke e l'idea di disciplina formale e di addestramento mnemonico delle facoltà⁸⁹. Per Dewey questa strategia di tipo ripetitivo per allenare l'attenzione, l'osservazione e la memoria non solo inibiscono lo sviluppo del soggetto, ma ne impoverisce le capacità di conoscenza e apprendimento.

Dewey sottolinea l'importanza dell'interazione tra globale e particolare; di un processo di apprendimento in grado di favorire l'acquisizione di una capacità di risolvere problemi nuovi con soluzioni già note. Egli disapprova l'educazione intesa come formazione tecnica e legata all'idea che qualcosa agisce dall'esterno.

Richiamando la storia delle idee pedagogiche, Dewey affronta il pensiero di Herbart, soffermandosi in particolare sulla sua idea di relazione tra istruzione ed educazione e sul concetto di costruzione delle rappresentazioni mentali legate all'apprendimento: la mente sarebbe in grado di generare diverse qualità in base alle differenti realtà; sono le

⁸⁹ Scrive infatti: «Rende relativamente facile l'elaborazione di una tecnica dell'istruzione, dal momento che tutto quel che si doveva fare era assicurare un sufficiente allenamento per ognuna delle facoltà. Questo allenamento consiste in azioni ripetute di attenzione, osservazione, memoria ecc. Col graduare le difficoltà delle azioni, col rendere ogni serie di ripetizioni un poco più difficile della precedente, si perviene a formulare un piano completo di istruzione» (Ivi, p. 79).

rappresentazioni mentali che latenti, continuano ad operare.

Dewey afferma che «in senso attivo l'esperienza è un tentare» mentre in senso passivo è un sottostare; ciascuna esperienza comporta non solo partecipazione attiva e soggettiva ma anche un cambiamento, quindi azioni di costruzione e ricostruzione nell'ottica di una ricerca continua.

Il compito del maestro è quello di favorire l'emergere della soggettività dell'alunno, permettendogli di «estrarre l'elemento intelligente della sua esperienza». Egli deve aiutare «l'immaturo» a maturare, a formare il proprio pensiero ed a esprimere tutto il potenziale di cui è capace⁹⁰. Affermare che un giovane è immaturo non significa che sia inferiore o mancante, e neppure che si debba relazionarsi con lui partendo dal nostro stato di adulto per imporgli il nostro punto di vista. Significherebbe peccare di presunzione, cosa che collide con il ruolo dell'educatore, il quale deve invece essere aperto all'ascolto e disposto ad entrare in relazione con l'educando, consapevole dell'importanza di tale momento come opportunità di crescita reciproca. Non è comunque corretto sostenere che l'«immaturo» e l'adulto sono uguali; non solamente sono differenti, ma il bambino e l'adolescente si trovano in un processo di crescita per divenire gli adulti di domani. Compito degli adulti è quindi quello di educarli a diventare tali⁹¹.

⁹⁰ «La nostra tendenza a considerare l'immatùrità come una semplice mancanza, e la crescita come qualcosa che colma la distanza fra l'immaturo e il maturo è dovuta al fatto che si guarda l'infanzia non intrinsecamente ma comparativamente. La trattiamo semplicemente come una privazione perché la misuriamo con la norma fissa dell'uomo adulto. Questo fissa l'attenzione su ciò che il bambino non ha e non avrà sino a che non diventerà uomo. Questo punto di vista comparativo è abbastanza legittimo per certi lati, ma se lo consideriamo definitivo ci si deve chiedere se non ci rendiamo colpevoli di un eccesso di presunzione». (Ivi, p. 54).

⁹¹ Scrive infatti: «Il grande vantaggio dell'immatùrità dal punto di vista dell'educazione è che essa permette di emancipare i giovani dalla necessità di sostare in un passato superato. Il compito dell'educazione è di liberare i giovani dal rivivere e attraversare il passato piuttosto che di guidarli nella ricapitolazione di esso. L'ambiente sociale dei giovani è costituito dall'esistere e dall'agire delle abitudini di pensare e sentire degli uomini civili. Ignorare l'influenza direttiva dell'ambiente presente sui giovani vuol dire semplicemente abdicare alle funzioni educative». (Ivi, p.

Per Dewey accrescere la capacità di imparare per tutta la vita è il «più bel prodotto della scuola». Viene da chiedersi se la nostra scuola oggi sia in grado di rispondere a questo compito, ovvero quello di formare personalità aperte, intellettualmente curiose e consapevoli dell'importanza di partecipare come attori-autori alla vita sociale della comunità. L'educazione è quindi preparazione alla vita perché rende il soggetto in grado di leggere la realtà, comprenderla ed interpretarla e quindi di trasformarla: «la crescita è la caratteristica della vita; l'educazione è tutt'uno con la crescita»; «il processo educativo è un continuo processo di sviluppo che ha come scopo ad ogni stadio una nuova capacità di crescita».

Suggerisce agli insegnanti e agli educatori di essere creativi ed inventivi, di non accanirsi con tecniche iterative, routinarie e schematiche poiché «il presente offre tante occasioni meravigliose e porge tanti inviti all'avventura». Anzi, l'educazione è continuo riordinamento e ricreazione dell'esperienza; è incessante attuazione in situazioni e contesti nuovi e differenti, delle competenze apprese; è anche un continuo rinnovamento e ridefinizione. Il processo di apprendimento è la trasformazione diretta della qualità stessa dell'esperienza vissuta⁹².

Dewey suggerisce anche delle indicazioni di tipo pratico agli insegnanti e gli educatori; se aspirano a favorire lo sviluppo di tutte le facoltà di ciascun alunno, devono essere disposti ad osservare ed ascoltare gli studenti, devono considerare le loro situazioni di vita e capire il loro modo di esprimere il loro saper fare. Per progettare sapientemente dal punto di vista educativo è necessario considerare che l'azione educativa è intenzionale; occorre fermarsi, ovvero, come proponeva Rousseau, saper perdere tempo, guardare per capire (si può

93).

⁹² Si legge: «Ciò che è stato veramente imparato in qualsiasi stadio dell'esperienza costituisce il valore di quell'esperienza, e nel senso che il primo compito della vita è di fare in modo che ad ogni momento il vivere contribuisca all'arricchimento del significato percepibile di essa». (Ivi, p. 97).

guardare senza vedere), e ascoltare il messaggio degli alunni attraverso il loro modo di essere.

L'insegnante, per poter essere educatore a tutti gli effetti, non deve essere quindi un addestratore, ma una guida intelligente.

CAPITOLO IV

Didattica e guide didattiche

4.1 Uno strumento ambiguo

Strumento diffusissimo tra gli insegnanti di ogni ordine e grado, la guida didattica sembra essere una pubblicazione ambigua. Essa pare non avere alle spalle un supporto teorico e scientifico che ne garantisca sempre e comunque la validità e correttezza sia nella struttura sia nei contenuti. Questo è un punto a sfavore di grande importanza, se andiamo a pensare che è uno strumento di lavoro degli insegnanti, utilizzato in un contesto che dovrebbe essere programmato e strutturato in ogni fase, come è quello dell'insegnamento/apprendimento.

Così come il manuale di riferimento per la lezione e lo studio, allo stesso modo la guida didattica utilizzata dall'insegnante dovrebbe rispondere ad una duplice funzione: quella epidittica e quella divulgativa⁹³. La prima funzione è legata alla capacità di "enunciare" la teoria didattica, con le sue basi epistemologiche e, conseguentemente, il quadro scientifico di cui fa parte, ovvero la Scienza dell'educazione. Il fatto che accanto al termine "guida" vi sia l'aggettivo "didattica" ne definisce la peculiarità: avere come riferimento quella che è la teoria didattica, con la sua storia e i suoi classici, che deve comunque fare da "faro" ai modelli, alle metodologie, alle strategie che vengono presentati nella Guida.

⁹³ Cfr. E. Marescotti, *Per una Didattica della Pedagogia: le funzioni del manuale tra epidittica e divulgazione*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti E., *Insegnare prima di insegnare...* cit.

Strettamente connessa alla prima ma legata alla prassi, è la funzione divulgativa, con lo scopo di comunicare adeguatamente, e quindi con un linguaggio chiaro e preciso, le proposte che il testo contiene. Si utilizza appositamente il termine “proporre” perché la guida didattica non dovrebbe avere carattere prescrittivo, non dovrebbe fornire lezioni preconfezionate ma offrire spunti, suggerimenti ai docenti, perché ogni realtà scolastica è a sé, con uniche peculiarità, con i propri prerequisiti, i propri punti di forza e di debolezza che il docente non può non prendere in considerazione nel suo lavoro quotidiano con la classe.

Ecco che in quest’ottica la guida didattica potrebbe essere uno strumento utile per l’autoaggiornamento del docente, proponendo nuove strategie d’insegnamento, nuovi modelli fondati epistemologicamente, offrendo spunti di riflessione sul proprio operato di insegnante e di sperimentazione sul lavoro in classe.

Alla luce di queste considerazioni, si cercherà di capire se tale strumento, data la larga diffusione, è preso in considerazione dal mondo scientifico, attraverso una ricerca comparata del lemma “Guida” in trenta fra dizionari specifici (relativi all’ambito della Scienza dell’educazione), etimologici, e della lingua italiana.

Seguirà poi l’analisi di trenta guide didattiche per i maestri, dal 1955 ad oggi, scelte fra quelle più diffuse a livello nazionale, cercando di capire se esse rispettano le due principali funzioni suddette e quindi, se in esse è presente un’idea di didattica.

Per verificare ciò, per ciascuna pubblicazione ci si è posti i seguenti quesiti:

Relativamente all’autore: È presente un profilo biografico? È un insegnante, un ricercatore nell’ambito della Scienza dell’educazione o altro? È esperto in questo tipo di pubblicazioni?

Relativamente all’editore: È un editore specializzato in questo ambito?

Relativamente ai contenuti: L'opera fa riferimento ai testi ministeriali (Programmi/Indicazioni)? Se sì, in che maniera? Richiama l'ambito della Scienza dell'educazione come riferimento? Fa espliciti richiami alla Didattica generale? Presenta le attività contestualizzandole rispetto alla didattica disciplinare? Propone spunti di lavoro o offre semplicemente esercizi e percorsi precostruiti? Sono presenti rimandi bibliografici per un approfondimento personale da parte del docente? Le attività vengono abbozzate, suggerite in maniera da lasciare libertà al docente di ampliarle ed adattare a piacere, o sono precostruite in toto?

Relativamente alla presentazione: È strutturata in un unico volume o fa parte di un'opera in più tomi?

L'ambito disciplinare di riferimento prescelto è quello della lingua italiana, disciplina propedeutica a tutto l'ambito della letto-scrittura, si potrebbe definirla una "metadisciplina" poiché materia fondamentale per la riflessione sull'intero mondo dell'apprendimento e dell'insegnamento, strumento veicolare di quella relazione educativa oggetto della didattica. Non si vorrà entrare nel merito della didattica disciplinare della lingua italiana, ma fare un discorso più ampio su come le strategie di insegnamento-apprendimento di questa disciplina sono state presentate nelle differenti guide, e quindi nelle diverse epoche e nei diversi contesti di politica scolastica.

Lo scopo è quello di cercare di capire se, oltre all'aggettivazione "didattica" nel nome, in questi strumenti è presente, e in che maniera, un'idea di didattica, e conseguentemente di Scienza dell'educazione, come orizzonte di riferimento dell'attività del docente.

4.2 La Guida didattica nei dizionari

Data la grande diffusione delle Guide didattiche come strumento per gli insegnanti, soprattutto per quelli della scuola dell'infanzia e primaria, si presupponeva che una definizione di tale oggetto "meritasse" la

presenza nei principali dizionari. Per verificare ciò si è cercato il lemma “guida”, nell’accezione di “guida didattica” in trenta fra dizionari disciplinari specifici⁹⁴, etimologici⁹⁵ e della lingua italiana⁹⁶. Il tutto in un arco cronologico significativo che va dall’inizio del Novecento ad anni recenti, in un gioco continuo di rimandi tra il significato specifico o tecnico del termine, ossia legato all’ambito in cui tali opere sono ricercate e per il quale sino pensate, e l’uso corrente del termine. Il con-

⁹⁴ AA.VV., *Enciclopedia Pedagogica*, vol. III; diretta da M. Laeng, Brescia, Editrice La scuola, 1989; S. Abate, D. Barone, P. Berone, A. Loritto, O. Ruscica, E. Soccavo, *Dizionario concettuale, psicologia, pedagogia, didattica, ordinamenti, legislazione scolastica*, Modica (RG), ADIERRE editrice, 2004; A. Alberti, *Dizionario di didattica*, Roma, Editori Riuniti, 1980; M. Baldacci (a cura di), *Le parole della Didattica*, in F. Frabboni, *Manuale di Didattica generale*, Roma-Bari, Laterza, 2007; P. Bertolini, *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell’educazione*, Bologna, Zanichelli editore s.p.a., 1996; P. Bertolini, *Dizionario di psico-socio-pedagogia*, Milano, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 1980; N. Boccardi, G. Gentili, R. Musmeci (a cura di), *La scuola. Cento idee per un confronto*, Roma, Casa Editrice 5 Lune, 1977; G. Flores d’Arcais (a cura di), *Nuovo dizionario di Pedagogia*, Roma, ed. Paoline, 1982; E. Fresolone (a cura di), *Dizionario della scuola di base e di orientamento. Materna Elementare Media*, Napoli, Edizioni Esselibri-Simone, 1997; G. Fumagalli, *Pedagogia, Enciclopedia delle enciclopedie*, Roma, A.F. Formiggini editore, 1931; G. Genovesi (a cura di), *Dizionario di Scienza dell’educazione e di politica scolastica: lessico di base*, Milano, FrancoAngeli, 2009; G. Genovesi, *Lessico per la scuola. Dizionario delle idee e delle attività scolastiche*, Torino, Utet, 2001; G. Genovesi, *Le parole dell’educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso editore, 1998; M. Laeng, *Lessico Pedagogico*, Brescia, Editrice La scuola, 1978; G. Marchesini, *Dizionario delle scienze pedagogiche*, vol. I, Milano, Società editrice libraria, 1929; A. Martinazzoli, L. Credaro, *Dizionario illustrato di Pedagogia*, Milano, Vallardi editore, vol. I [s.d., ma 1911]; M. Pacucci, *Dizionario dell’educazione*, Bologna, Centro editoriale dehoniano, 2005; J. M. Praelzo (coord.), C. Nanni, G. Malizia (a cura di), *Dizionario di Scienze dell’educazione*, Facoltà di Scienze dell’educazione Università Pontificia Salesiana, Torino, Elle Di Ci Editrice, 1997; L. Ruggiu (a cura di), *Dizionario critico dell’autonomia scolastica*, Roma, Carrocci editore, 2000; M.F. Sciacca, *Enciclopedia italiana della Pedagogia e della scuola*, vol.2, Roma, Armando Curcio editore, 1969; C. Scurati, F. Lombardi, *Pedagogia: termini e problemi. Dizionario ragionato*, Milano, Editrice Le Stelle, 1972; B. Vertecchi (a cura di), *La didattica: parole e idee, dizionario di didattica*, Torino, Paravia, Scriptorium, 1999; L. Volpicelli, G. Calandra, *Lessico delle Scienze dell’educazione*, Milano, Casa editrice Dr. Francesco Vallardi Società editrice libraria Spa, 1977.

⁹⁵ M. Cortelazzo e P. Zolli, *DELI – Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli editore, Bologna 1999; Ottorino Pianigiani, *Vocabolario etimologico della lingua italiana*, Roma, Albrighi Segat e c., 1907.

⁹⁶ *Lo Zingarelli 1994, Vocabolario della lingua italiana* di N. Zingarelli, XII edizione a cura di M. Dogliotti e L. Rosiello; *Il dizionario della lingua italiana*, di G. Devoto e G. Oli, Le Monnier, Firenze, 1995; *Il grande dizionario Garzanti della lingua italiana*, Garzanti editore, 1987.

fronto tra il significato relativo all'ambito didattico e scolastico e l'uso corrente del termine permette di meglio comprendere lo scarto tra la riflessione specifica sull'argomento e, per così dire, l'immaginario collettivo sulla scuola e la funzione del maestro, mentre l'attenzione ai dizionari "pedagogici" consente di cogliere lo stato dell'arte circa la riflessione sulla didattica ed il suo orizzonte di senso, l'evoluzione di tale concetto e, quindi, l'idea di scuola sottesa alle varie definizioni.

Nei dizionari etimologici si richiama appunto l'etimo della parola, senza comunque presentare l'accezione che interessa in questo contesto. Nel dizionario del Pianigiani⁹⁷ si legge: «Guida. da guidare. Quegli che conduce altrui avanti al cammino e gli mostra la via da fare; *fig. strumento arnese, congegno per dirigere o regolare chicchessia*». E nel Cortelazzo-Zolli: «Guida: azione del guidare, "libro che insegna i primi elementi di un'arte o di una tecnica" (1665, S. Pallavicino); "chi mostra o insegna la via da seguire" (Dante 1300-13); *fig.* "chi con il proprio esempio mostra ad altri la strada da percorrere" (1532, L. Ariosto). Germ. *Witan* "indirizzare" prob. Attrav. La risposta gotica *widan* (W. Bruckner in ZrPh XXXVII, 1913, 205-210.) Guida, ritenuto n. tratto dall'imperativo del verbo guidare ha avuto un'ampia applicazione nei linguaggi tecnici».

Non ha portato a esiti migliori, per il nostro discorso, la ricerca nei dizionari della lingua italiana. Il termine, infatti, viene presentato in moltissime accezioni⁹⁸ tranne che come "guida didattica".

⁹⁷ O. Pianigiani, *Vocabolario etimologico della lingua italiana*, cit.

⁹⁸ Ne *Il grande dizionario Garzanti della lingua italiana*, Garzanti editore, 1987, si legge: "Guida: 2. Ciò o chi indica la via da percorrere". Ne *Lo Zingarelli 1994, Vocabolario della lingua italiana di N. Zingarelli*, XII edizione a cura di M. Dogliotti e L. Rosiello vi è scritto: "Guida: 4. Libro che si propone di insegnare i primi elementi di un'arte o di una tecnica. 5. Chi, precedendo o accompagnando altri, mostra o insegna loro la via da seguire. 6. Chi, con il proprio esempio o il proprio ascendente, mostra ad altri la strada da percorrere. Infine, *Il dizionario della lingua italiana*, di G. Devoto e G. Oli, Le Monnier, Firenze, 1995 recita: "Guida 1. Funzione direttiva esplicita lungo un percorso o verso una meta materiale o ideale. 4. Compilazione che reca le informazioni necessarie ad una prima comprensione o ad un orientamen-

Si è ricercato il lemma, poi, in venticinque enciclopedie e dizionari disciplinari specifici.

Purtroppo credo sia sintomatico il fatto che in ben diciotto di questi dizionari non è presente il lemma “guida”⁹⁹, mentre in undici sia inteso come “persona” o “azione” che guida, che indica una via¹⁰⁰. In Vertecchi¹⁰¹ vi è appena un cenno alla “guida didattica” verso la fine della definizione: «Guida: Indica l’azione del guidare che consiste nel mostrare a qualcuno la strada che deve essere percorsa. Si tratta della funzione che il soggetto che esercita l’attività di docente svolge nei confronti dell’allievo nel momento in cui lo assiste nella vita scolastica ed extrascolastica. Rientrano nella funzione di guida attività come l’orientare, il consigliare, il sostenere, l’aiutare. La funzione di guida può essere esplicita in modo cooperativo oltre che dagli insegnanti, dagli psicologi, dai medici, della famiglia e da altri soggetti presenti in forme diverse nella comunità scolastica. Il termine serve a designare,

to pratico a proposito di un fatto storico o scientifico, di una disciplina o di una prassi”.

⁹⁹ S. Abate, D. Barone, P. Berone, A. Loritto, O. Ruscica, E. Soccavo, *Dizionario concettuale...* cit.; L. Ruggiu (a cura di), *Dizionario critico...* cit.; José Manuel Prellezo (coord.), Carlo Nanni, Guglielmo Malizia (a cura di), *Dizionario di Scienze dell’educazione*, cit.; L. Volpicelli, G. Calandra, *Lessico delle Scienze dell’educazione*, cit.; *Enciclopedia filosofica Bompiani*, cit.; *Treccani filosofia*, cit.; *Pedagogia, Enciclopedia delle enciclopedie*, cit.; *Dizionario delle scienze pedagogiche*, cit.; Cesare Scurati, Franco Lombardi, *Pedagogia: termini e problemi...* cit.; Mauro Laeng, *Lessico Pedagogico*, cit.; *Dizionario della scuola di base e di orientamento...*, cit.; N. Boccardi, G. Gentili, R. Musmeci (a cura di), *La scuola. Cento idee per un confronto*, cit.; A. Alberti, *Dizionario di didattica*, cit.; Piero Bertolini, *Dizionario di psico-socio-pedagogia*, cit.; M. Pacucci, *Dizionario dell’educazione*, cit.; A. Martinazzoli, L. Credaro, *Dizionario illustrato di Pedagogia*, cit.; M. Baldacci (a cura di), *Le parole della Didattica*, in F. Frabboni, *Manuale di Didattica generale*, cit.; G. Fumagalli, *Pedagogia, Enciclopedia delle enciclopedie*, cit.; G. Genovesi, *Lessico per la scuola...*, cit.

¹⁰⁰ P. Bertolini, *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell’educazione*, cit. (Guida: In ambito psicopedagogico si definisce così chi – come un educatore – con l’esempio che fornisce, con la testimonianza che offre, ma anche con interventi diretti ed espliciti quali ad esempio consigli, direttive ed altro, aiuta un altro – come l’educando – a trovare la propria strada, ma senza imporsi in modo violento. Molti sostengono non senza ragione a condizione che si tratti di un guidare sempre aperto e problematico, che ogni educatore dovrebbe comportarsi come una guida); G. Genovesi, *Le parole dell’educazione...* cit. (Guida: rimanda ad educatore/educazione.); M. Pacucci, *Dizionario dell’educazione*, cit. (Guida: educatore).

¹⁰¹ B. Vertecchi (a cura di), *La didattica: parole e idee...* cit.

oltre all'azione e alla funzione, anche la persona che svolge la funzione e il materiale didattico (guida didattica) contenente le informazioni e gli stimoli che forniscono la guida».

In un testo solamente, nell'*Enciclopedia italiana della Pedagogia e della scuola*, (nella voce redatta da Ugo Barbano) si trova una definizione relativa al "libro del maestro" e una riflessione generale sui sostenitori e gli oppositori dell'uso di tale strumento da parte degli insegnanti¹⁰².

¹⁰² Si legge infatti: «Guida didattica: in alcuni paesi vige l'uso che i libri di testo, specialmente di materie fondamentali, siano accompagnati da un libro del maestro, o -, nel quale la materia è svolta ampiamente e metodicamente, in corrispondenza al testo degli scolari. Sono assai noti alcuni *livres du maître* francesi. Parimenti esistono, ad uso e vantaggio degli studenti autodidatti, le guide parallele al testo che vogliono studiare, per chiarirne le proposizioni e presentare più diffusamente gli argomenti. Negli uni e negli altri libri pubblicati come guide vi sono anche svolti esercizi proposti dai testi corrispondenti sia per facilitare la correzione da parte dei docenti, sia per consentire il controllo del proprio elaborato allo studente isolato. Inoltre molte riviste pedagogiche, fra le quali alcune italiane largamente diffuse e spesso ottimamente redatte, dedicano settimanalmente un congruo numero di pagine o un'apposita rubrica alla didattica, offrendo cioè giorno per giorno e per ogni singola materia del programma di argomenti opportunamente svolti, esemplificati, con suggerimenti metodologici, indicazioni bibliografiche, esercizi. Ciò specialmente per le scuole elementari e le medie di primo grado. In codesto modo la guida diventa un aiuto offerto all'insegnante per la preparazione delle sue lezioni. Non si saprebbe invece riconoscere il carattere di guida ai libri contenenti riassunti, schemi, quadri sinottici, prontuari, destinati ad agevolare la comprensione della materia, o facilitare il ripasso di ciò che è stato studiato. La guida ha da un lato strenui oppositori e dall'altro difensori, tra i quali vi sono gli onesti e convinti, e vi sono gli indulgenti e interessati per vari motivi. Indubbiamente la guida presuppone nel maestro un principiante, ovvero un docente di malsicura preparazione culturale, o di notevole incertezza metodologica. I critici della guida obiettano che ciò non dovrebbe verificarsi; giacché l'impreparato e l'incapace non sono da lasciar mettere piede nella scuola. E inoltre osservano che la guida, specialmente pubblicata da periodici scolastici, favorisce la pigrizia dell'insegnante, non più sollecitato né a coltivarsi né a cercare personalmente ciò che più convenga ai suoi alunni. Contro questi argomenti i difensori ribattono invece una guida ben redatta lascia sempre la libertà metodologia all'insegnante, e nello stesso tempo lo aiuta a rinnovarsi, informandolo teoricamente e praticamente dei nuovi procedimenti, che invoglia a sperimentare. Se la raccolta in volume sta cadendo in disuso, resta quella delle riviste magistrali. Ma inoltre oggi si pubblicano, generalmente per cura di gruppi di studiosi, guide più generali, redatte per materia, ad es. sull'insegnamento della matematica, della lingua nazionale, delle lingue classiche, della storia, ecc., che sono di utilità indiscutibile, e il più delle volte di grande pregio scientifico e pedagogico. A queste si volgono ormai le preferenze degli insegnanti migliori, che su di esse conducono studi analitici circa i problemi concreti della scuola» (In G. Fumagalli, *Pedagogia, Enciclopedia delle enciclopedie*, Roma, A.F. Formiggini editore, 1931).

Questo risultato, non certo positivo, fa sicuramente riflettere su come questo strumento sia assente nel panorama disciplinare della Scienza dell'educazione. Ciò risulta particolarmente "pericoloso" per due motivi: *in primis*, dal punto di vista della Scienza dell'educazione, l'assenza di considerazione verso questo strumento sembra avvalorare l'idea purtroppo diffusa, che per poter insegnare basti conoscere i contenuti e utilizzare qualche strumento *ad hoc* (una guida presa alla lettera) per poter essere considerato un insegnante meritevole di tale denominazione. Questa idea impoverisce di significato l'azione dell'insegnare e allontana l'ideale di relazione educativa.

In secundis, dal punto di vista della didattica, separa il momento pratico, della didattica disciplinare, da quello teorico, della didattica generale e della Scienza dell'educazione, facendo apparire quasi superfluo il secondo.

Nonostante queste considerazioni, le guide didattiche sono da sempre presenti sulle cattedre delle scuole, e, attraversando epoche storiche, politiche ed educative differenti, sono giunte fino ai giorni nostri.

CAPITOLO V

Le guide didattiche nella scuola tra 1945 e 1990

In questo capitolo e nel capitolo seguente si cercherà di evidenziare le peculiarità di questo strumento, cogliendone i cambiamenti in base decadi della vita della scuola italiana, ai mutamenti nei programmi scolastici ed alle (rare) riforme del sistema scolastico o di sue parti e soprattutto, ricercando, come ho avvertito, l'idea di didattica che da essi emerge.

5.1 Dal 1945 al 1955: i programmi Ermini

Al termine del secondo conflitto mondiale, vennero redatti i nuovi Programmi per la scuola elementare, che entrarono in vigore dall'anno scolastico 1945-46, con lo scopo di indirizzare la scuola verso un'educazione tesa a rinnovare socialmente e metodologicamente la funzione educativa e a formare un costume democratico, dopo vent'anni di dittatura fascista.

Il primo dicembre 1950 venne istituita la Consulta Didattica, con il compito specifico di elaborare nuovi programmi per tutti gli ordini di scuola¹⁰³. Il progetto elaborato nel 1952 dalla consulta didattica fu un tentativo nell'ambito della riforma della scuola voluta dal Ministro Gonella, per superare l'ambiguità, anche se «forse non sarebbe stata necessaria una riforma, sarebbe stato sufficiente un aggiornamento,

¹⁰³ La società italiana stava subendo rapidamente sostanziali cambiamenti per cui si rendeva necessario uscire dall'ambiguità dei programmi del '45, nei quali coesistevano elementi di diversa origine ed ispirazione. In particolare, l'adesione alla filosofia pragmatistica americana contrastava con la nostra tradizione spirituale.

una ricostruzione»¹⁰⁴. Il risultato dei lavori della consulta non fu però accolto e una nuova commissione¹⁰⁵ redasse i nuovi programmi¹⁰⁶, a firma del Ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Ermini.

Essi intesero garantire alla scuola elementare una funzione culturale e sociale conforme ai tempi, in cui la scuola doveva operare e si ispirano chiaramente al neospiritualismo, e al personalismo¹⁰⁷.

Il legislatore nella Premessa afferma che «i programmi hanno un carattere indicativo»¹⁰⁸ e prescrivono «il grado di preparazione che l'alunno deve raggiungere per assicurare alla totalità dei cittadini quella formazione basilare dell'intelligenza e del carattere, che è condizione per un'effettiva e consapevole partecipazione alla vita della società e dello Stato»¹⁰⁹.

Viene posta l'esigenza di una scuola al servizio della società perché, si sostiene, «quella formazione, anteriore a qualunque finalità professionale, fa sì che la scuola primaria sia elementare non solo in quanto fornisce gli elementi della cultura, ma, soprattutto, in quanto educa le capacità fondamentali dell'uomo»¹¹⁰.

I programmi del '55 avvertono che «una vecchia opinione popolare considerava la scuola elementare come la scuola del leggere, dello scrivere e del far di conto. Questa finalità, essenzialmente strumentale, rimane fra i compiti della scuola ma ora si esige che i ragazzi ragionino con la loro testa, sappiano leggere con senso critico, imparando a misurare i limiti del proprio sapere e ad esercitare l'arte di documen-

¹⁰⁵ Commissione composta da venti esperti e presieduta dal Direttore Generale Attilio Fraiese.

¹⁰⁶ Approvati con D.P.R. 14 giugno 1955, n.503, e pubblicati sulla G.U. n. 146 del 27 giugno 1955.

¹⁰⁷ La *Weltanschauung* di tali programmi si identifica nell'accezione spiritualistica cristiana, perché alla tradizione umanistico-cristiana si ispira e riconduce la tematica e la problematica delle relazioni storiche e sociali dell'uomo alla loro specifica significazione realistica e soprannaturale.

¹⁰⁸ Decreto Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503.

¹⁰⁹ Ivi.

¹¹⁰ Ivi.

tarsi»¹¹¹. Analogamente il “saper scrivere” deve consentire al ragazzo di «mettere ordine nelle proprie idee e saper esporre correttamente le proprie ragioni». Quanto al “far di conto” è chiaro che una persona è tanto più libera, quanto più sa «misurare e commisurarsi». In questi rinnovati compiti della scuola primaria, l’integrità educativa si presenta in netta opposizione con la semplice strumentalità funzionale e valorizza le potenzialità interiori dell’alunno, le sue attitudini, e la sua originalità. Le Avvertenze didattiche, preposte alle singole materie di studio, indicano la meta da raggiungere, tralasciando lo sviluppo contenutistico. L’indicatività quindi concerne soltanto «la via da seguire per il raggiungimento degli scopi dell’istruzione primaria».

La metodologia si risolve invece, in un «complesso di suggerimenti», perché viene sancita l’autonomia metodologica dell’insegnante. In verità, la conclamata libertà didattica trova dei limiti nelle finalità educative¹¹², nella tradizione umanistica o cristiana, e nel rispetto dei valori fondamentali, come la spiritualità e la libertà.

Un’altra caratteristica, conseguente all’ispirazione paidocentrica, è rappresentata dall’affermazione nella Premessa di «far aderire maggiormente il piano didattico alla struttura psicologica del bambino» e la raccomandazione che l’insegnante orienti la sua azione educativa a promuovere la formazione integrale della formalità, in modo da rispettare «gli interessi, i gradi e i modi del conoscere e dell’apprendere propri dell’età»¹¹³.

¹¹¹ Ivi.

¹¹² Finalità non sempre giustificate da scelte a sfondo pedagogico. Ad esempio, alla voce “lingua italiana” per le classi terza, quarta e quinta, si legge: “L’apprendimento della lingua può in questo ciclo didattico soddisfare in modo più intrinseco le sue finalità formative, nelle quali buon senso e buon gusto convergono come esigenze dominanti. Si fa quindi esplicita raccomandazione, nella scelta delle letture, di evitare e combattere il futile, il brutto e il retorico” (Decreto Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503).

¹¹³ Ivi.

Il corso degli studi della scuola elementare fu ordinato per cicli didattici¹¹⁴, il primo comprendente le classi prima e seconda, e il secondo le classi terza, quarta e quinta¹¹⁵.

Il programma del primo ciclo prevede l'insegnamento della religione nel suo aspetto eminentemente educativo, come fondamento e coronamento dell'attività scolastica; la conquista delle abilità strumentali; l'acquisizione di abitudini correlate alla vita morale, al comportamento civile e sociale e all'igiene nella famiglia, nella scuola e in pubblico; l'esplorazione dell'ambiente nei suoi inseparabili aspetti di tempo e di luogo; la conoscenza del numero, che deve partire da situazioni ludiche e svolgersi gradualmente; la lingua parlata e, successivamente, scritta, fonte di intenzioni, di osservazioni, scoperte ed esperienze; il disegno; il canto corale; il gioco e l'attività manuale.

Nel secondo ciclo didattico, oltre all'insegnamento della religione, troviamo l'educazione morale e civile; l'educazione fisica; lo studio della storia, geografia e scienze naturali collegate all'ambiente, come base di partenza del conoscitivo; l'aritmetica e la geometria; la lingua italiana nelle sue specifiche forme; il disegno; il canto e le attività manuali e pratiche.

I programmi¹¹⁶ si richiamano spesso agli interessi, come a fattori dinamici dell'apprendimento scolastico. Nella Premessa si raccoman-

¹¹⁴ Con la legge n.1254/57.

¹¹⁵ Il primo ciclo didattico corrisponde all'età compresa tra i cinque e i sette anni, ed è caratterizzato dal predominio degli "interessi concreti", dalla "curiosità", dal "gioco costruttivo", dallo "spirito di aggregazione", che gradualmente supera l'egocentrismo. Nel secondo ciclo didattico, che va dai sette agli undici anni, l'"interesse astratto" si innesta su quello concreto, il gioco si sostituisce gradualmente con il lavoro, al sincretismo subentra nel processo gnoseologico l'obiettività, la socialità si afferma saldamente e introduce alla cooperazione e alla ripartizione dei compiti.

¹¹⁶ Nei programmi del '55 appare anche il concetto di globalità: «Nella psicologia del fanciullo – si legge – l'intenzione del tutto è anteriore alla ricognizione delle parti». Così la scuola ha il compito di agevolare questo processo naturale, partendo dalle prime intuizioni globali, per snodarle nelle articolazioni di un discorso riflesso. «Dalla globale intuizione del mondo circostante già suggerita per il primo ciclo didattico e tenuta a fondamento dell'attività scolastica durante il primo anno di

da di «fare scaturire dall'alunno l'interesse nell'apprendere». Altrove si indica nell'«interesse occasionale spontaneo» il punto di partenza dell'esplorazione ambientale, prospettato per il primo ciclo, altrove si sprona a far convergere nella «sfera degli interessi degli alunni» la conversazione concernente la vita sociale, ai fini di un'educazione morale e civile nel secondo ciclo.

5.2 Le Guide analizzate

Relativamente a questo periodo, seguendo le domande¹¹⁷ che ci si è posti all'inizio, sono state analizzate quattro guide didattiche, diffusissime a livello nazionale: *Scuola Mia. Guida didattica per le scuole elementari*¹¹⁸, volume primo di cinque, di Wanda Cortesi; *Guida didattica. Classe prima*¹¹⁹, di Mimì Menicucci; *Itinerari e proposte didattiche*¹²⁰ *classe prima* di Francesco Cuscito, Adriano Dotti, Saveria Luc-

questo secondo ciclo, il fanciullo sarà avviato ad una prima attenta analisi, soprattutto attraverso l'esperienza episodica, prima base del sapere sistematico». Per quanto attiene il curricolo, nel primo ciclo didattico si rifugge dalla ripartizione «nelle tradizionali materie» delle attività scolastiche e del contenuto programmatico, e si invita il docente a preoccuparsi di far partecipare l'alunno più spontaneamente possibile all'impegno della ricerca e della conquista individuale delle abilità strumentali, delle cognizioni e delle esperienze

¹¹⁷ Si riportano in nota per agevolare la comprensione. D'ora in avanti, nell'analisi delle guide didattiche, si farà riferimento alle seguenti domande. Relativamente all'autore: È presente un profilo biografico? È un insegnante, un ricercatore nell'ambito della Scienza dell'educazione o altro? È esperto in questo tipo di pubblicazioni? Relativamente all'editore: È un editore specializzato in questo ambito? Relativamente ai contenuti: L'opera fa riferimento ai testi ministeriali (Programmi/Indicazioni)? Se sì, in che maniera? Richiama l'ambito della Scienza dell'educazione come riferimento? Fa espliciti richiami alla Didattica generale? Presenta le attività contestualizzandole rispetto alla didattica disciplinare? Propone spunti di lavoro o offre semplicemente esercizi e percorsi precostruiti? Sono presenti rimandi bibliografici per un approfondimento personale da parte del docente? Le attività vengono abbozzate, suggerite in maniera da lasciare libertà al docente di ampliarle ed adattarle a piacere, o sono precostruite in toto? Relativamente alla presentazione: È strutturata in un unico volume o fa parte di un'opera in più tomi?

¹¹⁸ W. Cortesi, *Scuola Mia. Guida didattica per le scuole elementari*, vol. I, Bergamo, Minerva Italica, 1965².

¹¹⁹ M. Menicucci, *Guida didattica. Classe prima*, Milano, Le stelle, 1969⁴.

¹²⁰ F. Cuscito, A. Dotti, S. Lucchi, *Itinerari e proposte didattiche classe I*, Milano, Fabbri editori, 1977.

chi e *Didattica nuova, con schede multilaterali. Volume I: teoria e didattica*¹²¹ di Giuseppe Lisciani.

Scuola mia non presenta un profilo biografico dell'autrice, ma capiamo che si tratta di un'insegnante già dalle Sue parole di prefazione, il cui *incipit* è il seguente: «I migliori collaboratori nella compilazione della presente guida sono stati i miei scolari. Ho cercato di adeguarmi ad essi ed al loro ambiente¹²²». Oltre a quest'opera, ha pubblicato, negli anni '60 del secolo scorso, i libri di testo per la scuola elementare "Scuola amica" e "Noi piccoli". La casa editrice è Minerva Italica, diffusa in tutta Italia con sedi, in quel periodo, a Bergamo, Firenze, Messina, Milano e Roma.

Già dal frontespizio viene esplicitato il riferimento ai programmi didattici e in coda alla prefazione si legge: «N.B. – Questa guida è perfettamente aderente ai nuovi programmi ministeriali per la scuola primaria del 14 giugno 1955»¹²³, programmi che vengono riportati fedelmente all'inizio della pubblicazione.

Non viene fatto esplicito riferimento alla Scienza dell'educazione e alla didattica come orizzonte scientifico di riferimento e mancano indicazioni specifiche di didattica disciplinare, anche se viene fatta dalla Cortesi un chiarimento rispetto al metodo utilizzato, sempre nella breve prefazione: «Ho seguito il metodo globale, ma ho voluto andare incontro a quegli insegnanti che per varie ragioni non possono abbandonare il metodo tradizionale, aggiungendo alla parte del globale quella del tradizionale. Avverto però che quest'ultima si differenzia dall'altra solo nella tecnica dell'insegnamento dell'alfabeto»¹²⁴. Pertanto ad un gruppo di lezioni secondo il "metodo globale" ne viene affiancato un altro, secondo il "metodo tradizionale" cui seguono i piani di lavoro

¹²¹ G. Lisciani, *Didattica nuova, con schede multilaterali. Volume I: teoria e didattica*, Teramo, Giunti e Lisciani editori, 1984

¹²² W. Cortesi, *Scuola mia...*, Prefazione, cit.

¹²³ *Ibidem*.

¹²⁴ *Ibidem*.

mensili. Ogni attività è guidata minuziosamente ed è accompagnata da brevi suggerimenti, a modo di aforismi. Si legge ad esempio: «– È l’insegnante che deve seguire il bambino, non il bambino l’insegnante. – Conversare molto con gli scolari. Appena i bambini entrano in classe hanno sempre tante cose da raccontare. La maestra racconti storie e fatti realmente accaduti, letti sul giornale, o sui libri, o sperimentati personalmente. Ascolti gli scolari e dia risposte soddisfacenti alle loro domande. – L’insegnante si preoccupi dei più deboli, e i bambini più forti si sentiranno a loro volta portati a proteggerli e ad aiutarli»¹²⁵.

Le attività vengono presentate passo per passo, addirittura con gli esempi dei disegni da fare alla lavagna, ma viene comunque lasciata libertà di adattamento ed ampliamento (sono presenti suggerimenti anche in merito a questo).

Questa guida appare quindi totalmente piegata al *dictat* dei programmi ministeriali e non fa purtroppo alcun riferimento esplicito alla Pedagogia e alla didattica. Il “buon senso” sembra alla base di tutto e, anche le indicazioni sul metodo vengono presentate dall’Autrice senza dare a chi legge possibilità di ampliamento personale poiché mancano opportune indicazioni bibliografiche.

Guida didattica di Menicucci è il primo di cinque volumi. Ogni volume risulta composto da otto “fascicoli”, uno per ogni mese dell’anno scolastico, da ottobre a maggio. L’opera presenta un profilo biografico dell’Autrice, che è giornalista e scrittrice specializzata in libri per ragazzi e testi scolastici¹²⁶. La casa editrice è di nicchia, oggi divenuta anche associazione culturale, e ha pubblicato la maggior parte delle opere dell’Autrice.

¹²⁵ Ivi, p. 64.

¹²⁶ Ha pubblicato libri di narrativa (come *Paolino Durocuore*, *Il Principe Capriccio*, *Lo scoiattolo Codadoro*, ...), di didattica (*La pratica della Didattica*, *Prepara la tua lezione*, ...), pubblicazioni parascolastiche (*Il comporre*, *Lingua e aritmetica*, ...) e vari volumi di letture e sussidiari (*Chiarosole – letture per il I Ciclo*; *Voci belle – letture per il secondo ciclo*; ...).

Il testo non fa riferimenti espliciti ai Programmi ministeriali né alla Scienza dell'educazione o alla didattica. Si ispira però all'attivismo, senza fare riferimento ad opere o autori, poiché nell'"Avvertenza" di apertura si legge: «Un'innovazione importante, per quanto ormai acquisita da moltissimi insegnanti, è quella del lavoro di gruppo e la compilazione delle schede. Vorremmo anzi dire che tutta l'opera è impernata su questo moderno mezzo dell'attivismo scolastico»¹²⁷.

Ogni disciplina viene introdotta da un'ampia premessa metodologica (il metodo di riferimento è quello globale) ed è sviluppata poi con la presenza di esempi, letture, poesie da imparare a memoria. Non vengono presentati percorsi precostruiti quanto piuttosto spunti di lavoro. A tal proposito si legge: «... nella presente opera, gli argomenti sono trattati con una certa ampiezza perché gli insegnanti possano fare una scelta, una selezione in rapporto alla loro scolaresca, all'ambiente, ecc.»¹²⁸. Peccato però che le motivazioni che guideranno il maestro non avranno una base scientifica; infatti, proseguendo nella lettura, si "incappa" in questa affermazione: «Ci siamo affidati, per questo, alla *sagacia* e all'*abilità* dell'insegnante, (il corsivo è nostro), che saprà trarre, dal materiale offertogli, quel tanto che potrà essergli utile»¹²⁹.

Itinerari e proposte didattiche non presenta il profilo bibliografico dell'autore, ma sappiamo che è il proprietario della casa editrice, che risulta specializzata nell'ambito didattico. L'opera fa riferimento ai Programmi ministeriali, allegati assieme ai Decreti Delegati.

Nella Premessa vengono esplicitati i destinatari del volume, primo di cinque, poiché si legge: «A chi e a cosa può servire una guida didattica? Diremmo, fondamentalmente, a due gruppi di insegnanti, ciascuno dei quali ha una particolare esigenza: a) Insegnanti che affrontano per la prima volta una classe, con il relativo programma e tutti i pro-

¹²⁷ M. Menicucci, *Guida didattica ...*, Avvertenza, cit.

¹²⁸ *Ibidem*.

¹²⁹ *Ibidem*.

blemi connessi; b) Insegnanti che hanno già esperienza di scuola, in particolare del programma e dei problemi relativi ad una determinata classe. Agli insegnanti del primo gruppo interessa leggere una “didattica” per conoscere le esperienze di altri colleghi che hanno già al loro attivo anni di insegnamento ... non si tratta, si badi bene, di imitare pedissequamente le indicazioni della guida, quanto piuttosto di poter riferirsi costantemente a un itinerario sicuro, rispettoso delle esigenze psicologiche di ciascun alunno e della struttura logica di ogni disciplina. Agli insegnanti del secondo gruppo interessa leggere una “didattica” per poter confrontare i dati della propria esperienza con quelli dell’esperienza di altri colleghi, che hanno lavorato in un altro ambiente, che forse sono partiti da altri presupposti, che hanno avuto risultati diversi»¹³⁰.

Non vi sono richiami specifici alla Scienza dell’educazione, ma viene esplicitato il riferimento alle scuole nuove: «Le esigenze della scuola nuova, così come ci sono state additate in questi ultimi decenni dalla psicologia e dalla pedagogia, fanno sì che una guida didattica debba venire in aiuto agli insegnanti in una forma nuova. Infatti, quali sono le richieste più pressanti della scuola nuova? Sono quelle di un lavoro individualizzato, svolto anche per gruppi, e diretto non tanto a informare, quanto a formare le strutture logiche dell’allievo. ... Dalle prime esperienze si è rilevato che l’ostacolo più grave che si incontra è la mancanza di materiale appositamente preparato. Per questo la guida, anche se entro limiti ristretti, può venire in aiuto, offrendo materiale non solo per l’insegnante, ma anche per gli alunni. Queste le considerazioni che hanno suggerito di stendere una didattica articolata in due parti: a) Per l’insegnante – considerazioni di carattere programmatico e metodologico relative ai contenuti presentati nel piano di lavoro;

¹³⁰ F. Cuscito, A. Dotti, S. Lucchi, *Itinerari* ... cit. p. 3.

antologia; b) Per gli alunni – schede di esercitazioni per lingue e aritmetica»¹³¹.

Il testo presenta spunti di lavoro strutturati, ricchi di esempi, che lasciano comunque libertà al docente sull'utilizzo o sull'eventuale adeguamento.

Didattica Nuova è un'opera composta di dodici volumi, di cui il primo, intitolato "Teoria e Didattica" risulta propedeutico a tutti gli altri. Non è presente un profilo dell'autore ma sappiamo che è insegnante, autore di libri per ragazzi (*Il pinguino e la gallina*; *La filastrocca non si tocca!...*), e creatore di giochi.

L'itinerario proposto dalla guida didattica risulta essere ricco di ipotesi di lavoro. Viene esplicitato, a proposito, che: «Pure con gli occhi rivolti alla provvisorietà delle ipotesi, abbiamo costruito un cammino didattico non semplicemente pronunciato, ma definito e articolato in termini di attività da sviluppare e modelli operativi da adottare ... Se la nobiltà dell'ipotesi sta proprio nella sua possibilità di essere smentita, è cosa saggia e buona proporre all'insegnante una articolazione didattica molto particolareggiata: significa dargli, oltre che una pietra di paragone, un "modello per fare" del quale si possa decidere, usandolo in classe, se funziona o non funziona, in tutto o in parte»¹³².

Interessante è il paragrafo relativo alla ricerca in cui traspare l'idea di insegnante-ricercatore. Si legge infatti: «... l'insegnante sancisce la funzionalità o meno del modello operativo facendo riferimento alla sua personale esperienza e non necessariamente alla cornice di un sistema teorico. È anche vero, però, che utilizzando in classe i nostri modelli operativi, e giudicandone la praticabilità di volta in volta, l'insegnante svolge attività di ricerca ... ma non si può parlare di vero e proprio progetto di ricerca, ideato secondo le regole della scienza. Si tratta di un modo particolare di fare ricerca, forse non spurio, magari

¹³¹ Ivi, p. 4.

¹³² Ivi, p. 9.

non forte sul piano teorico, ma certamente coinvolgente sul piano pratico. Si tratta, potremmo dire, di un'incarnazione del ruolo di insegnante-ricercatore, che va considerato come uno degli aspetti qualificanti e di prima importanza del profilo professionale dell'insegnante. Siamo di fronte ad "esperienze-ricerca" che hanno certamente bisogno di altre mediazioni per iscriversi in un contesto di teoria dell'educazione, ma che tuttavia coinvolgono tutto il potere conoscitivo dell'insegnante nel momento in cui sta esercitando la sua professione ed è immerso in tutti i rischi esistenziali che ne derivano»¹³³.

Segue una conversazione tra l'autore e Mauro Laeng sul ruolo della guida didattica nella scuola elementare. Lisciani inizia il dialogo affermando che «scopo della nostra conversazione è di indicare qualche linea a favore o contro la produzione di modelli didattici immediatamente operativi per insegnanti elementari: di quel materiale, cioè, che, organizzato in volumi o in schede, viene comunemente definito come *guida didattica*»¹³⁴. La conversazione si snoda toccando vari argomenti, tra cui il rapporto filosofia dell'educazione e didattica, il ruolo della pedagogia fra teoria e prassi, sulla possibilità di applicazione dei modelli didattici, e sull'utilità effettiva delle guide didattiche. Su quest'ultimo punto Laeng afferma: «..., io vedo la presenza delle guide didattiche nella scuola come una presenza complementare per certi versi e per altri addirittura correttiva dei libri di testo. Non dimentichiamo che i veri programmi della scuola non li hanno fatti tanto i ministri o le commissioni ministeriali, quanto sempre gli editori dei libri di testo. Anche se ben fatti, i libri di fatto, sì, rischiano di presentarsi nella veste di formula in qualche modo imbalsamata, perfetta, definitiva, autenticata tra l'altro dall'adozione ufficiale ... Ecco, il libro di testo in qualche modo deve essere integrato, scavalcato; bisogna andare al di là della pagina del libro di testo, e sdogmatizzarla, relativizzar-

¹³³ *Ibidem.*

¹³⁴ *Ivi*, p. 13.

la. Questo è uno dei compiti della guida didattica. Non dimentichiamoci che le guide didattiche sono state inventate quasi cento anni fa, nelle rubriche quindicinali delle riviste magistrali ... Una guida fatta bene deve soprattutto consistere in una offerta di materiali, in una offerta di itinerari, in una offerta di idee ...»¹³⁵. Anche se non totalmente condivisibile, pare interessante notare come venga considerato lo strumento “guida didattica” e la chiave di lettura che viene data sia alla sua esistenza che al suo utilizzo.

In conclusione, dall’analisi di queste guide didattiche, notiamo che in tutte è assente un riferimento epistemologico forte relativo alla Scienza dell’educazione e alla didattica. Vi è però, nelle prime due un richiamo all’attivismo, nella prima velato, rivelato dall’importanza data all’alunno e all’osservazione della natura, nella seconda esplicito. In *Didattica nuova*, ultima in ordine cronologico, pubblicata negli anni delle novità normative quali la scuola media unica e i Decreti Delegati, fra le righe emergono gli elementi di crisi che porteranno al superamento del programmi Ermini e della scuola elementare proposta in essi.

Traspare poca importanza alla preparazione degli insegnanti, poiché mancano richiami bibliografici adeguati per lo studio e l’approfondimento personali e si fa riferimento al buon senso e alla “sagacia” del maestro.

In definitiva le guide riferite a questo periodo risultano essere quasi completamente staccate dall’orizzonte scientifico di riferimento, non presentando agli insegnanti che le adopereranno, richiami alla Scienza dell’educazione e alla Didattica generale.

¹³⁵ Ivi, pp. 18-21.

5.3 Dal 1955 al 1985: dall'insegnante unico all'insegnamento modulare

Il periodo storico che intercorre tra i programmi del 1955 e quelli del 1985 ha visto numerosi mutamenti nel contesto della politica scolastica italiana. Innanzitutto è da registrare la riforma della scuola secondaria inferiore che, per poter rispondere alle esigenze sociali di una cultura estesa a tutti i cittadini, è stata trasformata con la legge n.1859/1962, in “scuola media unificata”, obbligatoria, gratuita, secondaria di primo grado. Ciò ha comportato la soppressione delle preesistenti scuole secondarie inferiori e di avviamento professionale. La nuova struttura persegue lo scopo di garantire l’obbligo scolastico della durata di otto anni, ma soprattutto tende a soddisfare le istanze dei cittadini su di un piano di uguaglianza politica, economica e sociale. Nel 1979 sono stati approvati i nuovi programmi di insegnamento per la scuola media unica. Nel 1968 con la legge n.444, è stata istituita la “scuola materna statale”, non obbligatoria ma gratuita e aperta alle esigenze delle famiglie italiane. Seguirono poi la L.820 del 1971 che istituì il tempo pieno, la L.517 del 1977 che modificò i tratti fondamentali del rapporto tra maestro e scolaro sotto i profili della valutazione, della programmazione e dell’integrazione dei bambini diversamente abili.

Un altro fatto importante e assolutamente innovativo, che era intervenuto nel frattempo, è l’istituzione, con i Decreti Delegati del 1974, degli organi collegiali, che ha permesso la partecipazione alla gestione democratica della scuola da parte dei rappresentanti delle famiglie degli alunni.

L’insieme di questi avvenimenti presupponeva già una revisione dei programmi del 1955.

Alla luce di questi fattori, a trent’anni di distanza dalla comparsa dei programmi precedenti, la scuola elementare italiana ebbe dei nuovi

programmi didattici, che hanno richiesto una lunga e laboriosa gestazione. Con D.M. 11 maggio 1981 il Ministro Bodrato incaricò una commissione composta da venti esperti di stendere il testo dei nuovi programmi, più conformi ai tempi. Nell'aprile del 1982 la commissione pubblico una prima relazione di medio termine, nota col nome di Relazione Fassino.

Dopo numerose variazioni e aggiustamenti, finalmente con D.P.R. 104 del 12 febbraio 1985 vennero promulgati i nuovi programmi per la scuola elementare.

Tra le novità più rivoluzionarie, che hanno suscitato l'opposizione dei conservatori più tenaci, quella della fine del maestro unico di classe e l'istituzione di una pluralità di docenti, in rapporto al mutato curricolo programmatico: il loro intervento dovrà articolarsi per ambiti disciplinari, pur nell'unità dell'insegnamento.

La pluralità dei docenti è giustificata dall'arricchimento del curricolo disciplinare della scuola elementare previsto dai nuovi programmi didattici e dalla necessità di una preparazione specifica da parte degli insegnanti.

Nella Premessa sono indicate le finalità generali, intese a raggiungere la «formazione dell'uomo e del cittadino nel quadro dei principi affermati dalla Costituzione della Repubblica»¹³⁶. La funzione educativa deve ispirarsi «altresì alle dichiarazioni internazionali dei diritti dell'uomo e del fanciullo»¹³⁷, operando «per la comprensione e la cooperazione con gli altri popoli»¹³⁸.

Colmando una lacuna, i nuovi programmi definiscono i compiti istituzionali della scuola elementare, che deve promuovere la “prima alfabetizzazione culturale”, ponendosi come «una delle formazioni sociali basilari per lo sviluppo della personalità del fanciullo, aiutandolo

¹³⁶ D.P.R. 12 febbraio 1985, n 104.

¹³⁷ Ivi.

¹³⁸ Ivi.

a superare gli ostacoli di ordine economico e sociale che ne possono limitare la libertà e attuando il principio dell'uguaglianza dei cittadini per potersi inserire nella vita sociale in ordine alle sue possibilità e alle scelte di un'attività o una funzione, che soccorra al progresso materiale e spirituale della società»¹³⁹.

Affinché ogni alunno possa vivere la scuola «come ambiente educativo e di apprendimento»¹⁴⁰, in cui maturare progressivamente, l'intervento deve acquisire i caratteri dell'intenzionalità e della sistematicità, se si vuole realizzare pienamente l'obiettivo della alfabetizzazione culturale, partendo dalle esperienze e dagli interessi del bambino. Si devono inoltre valorizzare «tutti i fondamentali tipi di linguaggio»¹⁴¹, i diversi “codici espressivi”, che garantiscono la comprensione del “mondo umano”, naturale e artificiale.

Le diverse finalità e gli obiettivi indicati presuppongono un'organizzazione scolastica funzionale che segua le «linee di un programma»¹⁴², il quale, mentre sul piano nazionale determina «i contenuti formativi e le abilità fondamentali, mediante un'adeguata organizzazione didattica, ... sul piano della realtà scolastica concreta, la funzione educativa e formativa deve realizzarsi con la programmazione didattica, capace di fissare le modalità per il raggiungimento degli obiettivi e la loro scansione temporale, oltre ad ampliare il curriculum culturale tradizionale con nuove attività»¹⁴³.

L'organizzazione didattica, divenuta complessa per la compresenza di una pluralità di docenti, è di pertinenza del collegio degli insegnanti. Il legislatore parla dell'unitarietà dell'insegnamento, anche se è previsto l'intervento di più docenti, ma nel primo ciclo tende a dare all'insegnante di classe un ruolo preminente.

¹³⁹ Ivi.

¹⁴⁰ Ivi.

¹⁴¹ Ivi.

¹⁴² Ivi.

¹⁴³ Ivi.

La ripartizione nei due cicli didattici di un corso quinquennale, già prevista nei programmi precedenti, è mantenuta.

La terza parte dei Programmi è dedicata alle singole discipline di studio, con l'indicazione degli obiettivi da raggiungere, dei contenuti da trattare, e dei processi metodologici, cui ispirare l'azione educativa.

I Programmi appaiono ricchi di suggerimenti, articolati in interessanti e minuziose, forse troppo, norme per il raggiungimento degli obiettivi generali. Per ogni materia sono presenti le indicazioni didattiche, anche queste articolate e minuziose, che vanno – dice il legislatore – considerate «come un contributo per la programmazione che, comunque, deve essere indirizzato a perseguire gli obiettivi o a raggiungere i traguardi enunciati»¹⁴⁴.

Accanto alle discipline tradizionali, sono state introdotte delle materie nuove, quali l'educazione motoria, all'immagine, al suono e alla musica.

Naturalmente per svolgere un programma così vasto e complesso occorrono più ore settimanali di lezione (elevate da 24 a 27) ma soprattutto, una pluralità di docenti preparati nelle diverse discipline nonché alcuni adattamenti dell'organizzazione scolastica.

5.4 Le Guide analizzate

Relativamente a questo periodo sono state analizzate tredici guide¹⁴⁵.

¹⁴⁴ Ivi.

¹⁴⁵ F. Deva, I. Grange, *Programmi nuovi, guida didattica classe II*, Milano, Cetem, 1986; S. Neri, D. Tinelli (a cura di), *Guida Fabbri per gli insegnanti elementari, classe II*, Milano, Fabbri editore, 1988-89; G. Moroni, *Insegnare con i nuovi programmi*, Milano, Cetem, 1989; G. Pandolfi, G. Marognoli (coordinatori), *La nuova guida Atlas. Lingua italiana, educazione all'immagine, educazione al suono e alla musica, classe V*, Bergamo, Istituto Italiano Ed. Atlas, 1990; A. Salvatore, F. Re, *Guida sì. Guida didattica per la scuola elementare secondo i nuovi programmi. Classe II*, vol. I, Novara, Istituto geografico De Agostini, 1991; Salvatore, F. Re, *Guida sì. Guida didattica per la scuola elementare secondo i nuovi programmi*.

La prima in ordine cronologico è *Programmi nuovi, classe seconda*, di Ferruccio Deva e Italo Grange. La pubblicazione presenta il profilo biografico degli autori: Deva era titolare dell'insegnamento di Pedagogia nell'Università di Torino e direttore dell'Istituto di Pedagogia della stessa Università. Grange è stato un direttore didattico, autore di racconti per l'infanzia, traduttore di opere di letteratura infantile e autore di testi scolastici¹⁴⁶. La casa editrice è specializzata in questo ambito.

Fin dalla prefazione si fa riferimento al contesto pedagogico, ai Programmi didattici, e viene esplicitato lo scopo della guida stessa: «Appunto per venire incontro alle esigenze di un insegnamento “intenzionale e sistematico”, previsto dai Programmi 1985, abbiamo elaborato questa Guida didattica, la quale intende essere non una raccolta più o meno informe di esercizi da fare eseguire ai bambini per occupare più o meno efficacemente le ore di scuola, quindi un eserciziario, ma una vera guida didattica per l'insegnamento, cioè una serie di passi graduati e collegati in cui è suddiviso l'intero programma della classe e organizzati in una successione e in un tempo scientificamente studiati e ampiamente sperimentati, che portano il bambino, con facilità, agli apprendimenti programmati ... Pertanto questa Guida didattica è una programmazione dell'insegnamento in atto, che, senza spersonalizzare

Classe V, vol. I, Novara, Istituto geografico De Agostini, 1991; G. Pandolfi, G. Marognoli (coordinatori), *La nuova guida Atlas. Lingua italiana, educazione all'immagine, educazione al suono e alla musica, classe III*, Bergamo, Istituto Italiano Ed. Atlas, 1992; I. Rubaudo, T. Amulfi, *Un mondo da scoprire 5. Progetto di itinerari di educazione linguistica*, Torino, Il capitello, 1993; G. Gaeta, *Idea guida classe I*, Milano, Juvenilia, 1994; M. P. Bucchioni, L. Chiappetta (a cura di), *Insegnare per moduli. Lingua italiana, classe V*, Teramo, Istituto Didattico, 1995; M. Bartoli, *Lingua italiana classe III*, in S. Neri, D. Cristanini (diretta da), *Guida Fabbri 2000 per gli insegnanti della scuola primaria*, Milano, Fabbri editore, 1997; M. Bartoli, *Lingua italiana classe V*, in S. Neri, D. Cristanini (diretta da), *Guida Fabbri 2000 per gli insegnanti della scuola primaria*, Milano, Fabbri editore, 2001; M. L. Bertelli, V. Tosi, *Guida al sapere. Area linguistico espressiva classe III*, Torino, Il Capitello, 2002.

¹⁴⁶ Si citano ad esempio: *Fiorello e Gelsomina. Storia vera che pare un sogno*, Torino, SAIE, 1958; *Il carrettino che diventò verde*, Torino, Paravia, 1971; traduzioni di classici quali le *Novelle* dei fratelli Andersen e *I figli di Jo* di Alcott.

l'attività dell'insegnante, offre i necessari strumenti per l'insegnamento e garanzie per l'apprendimento degli scolari, che dà sicurezza e coerenza scientifica al lavoro dell'insegnante»¹⁴⁷.

Alla Prefazione segue una "introduzione pedagogica" nella quale si tratta di programmazione, valutazione, caratteristiche generali dell'apprendimento, apprendimento linguistico ed espressivo, arricchimento del vocabolario personale e di grammatica funzionale.

Le attività vengono presentate in maniera da lasciare libertà al docente di ampliarle e adattare a piacere anche grazie alla presenza di una ricca bibliografia di riferimento.

*Guida Fabbri*¹⁴⁸ è un'opera in cinque volumi, uno per ogni classe della scuola elementare. Non si hanno informazioni bibliografiche sugli autori ma dei curatori sappiamo che Sergio Neri era maestro elementare, direttore didattico prima e ispettore ministeriale poi, e che Delfino Tinelli è poeta e scrittore di libri di testo e saggi scolastici.

L'opera si apre con un paragrafo intitolato "I compiti pedagogici dell'insegnante" dedicato in verità non alla figura dell'insegnante nel contesto della Scienza dell'educazione, ma ai Programmi didattici del 1985, specificando le funzioni della Guida rispetto ad essi (formulare curricoli disciplinari nuovi fin dal primo ciclo; arricchire di parti e contenuti i curricoli tradizionali; approntare i curricoli per i nuovi saperi). Segue un paragrafo intitolato "I compiti didattici" in cui non si fa riferimento alla didattica generale o disciplinare ma semplicemente alla struttura dei materiali presenti nell'opera.

Ogni attività è preceduta dalla programmazione disciplinare organizzata in unità di lavoro. La struttura è continuativa e presenta per-

¹⁴⁷ F. Deva, I. Grange, *Programmi nuovi, guida didattica classe II*, Milano, Cetem, 1986, pp. 8-9.

¹⁴⁸ S. Neri, D. Tinelli (a cura di), *Guida Fabbri per gli insegnanti elementari, classe II*, Milano, Fabbri editore, 1988-89.

corsi precostruiti anche se viene lasciata libertà all'insegnante su quale attività proporre.

*Insegnare con i nuovi programmi*¹⁴⁹ di Giangiuseppe Moroni non presenta un profilo biografico dell'autore. L'editore risulta specializzato in libri di testo scolastici. L'opera fa riferimento ai Programmi ministeriali riportandoli in allegato. Non fa riferimento esplicito alla Scienza dell'educazione o alla didattica generale ma presenta le attività contestualizzandole rispetto alla didattica disciplinare proponendo riflessioni e spunti di lavoro per gli insegnanti.

Sono presenti rimandi bibliografici utili sia per l'approfondimento personale da parte del docente che per l'ampliamento del materiale didattico.

*La Nuova Guida Atlas*¹⁵⁰ si articola in tre volumi per ogni classe del secondo ciclo, ciascuno dei quali raggruppa aree disciplinari affini secondo i criteri maggiormente seguiti nei moduli di insegnamento. Presenta un breve profilo degli autori (Linda Marinelli Marangi, Giancarlo Zappoli, Rocco Zaffarano) che sono studiosi delle relative discipline e operano nella scuola nei campi della ricerca e della sperimentazione. È presente anche il profilo dei coordinatori: Giuliana Pandolfi è direttrice didattica, autrice di numerosi testi scolastici, pedagogista e ricercatrice; Gabriele Marognoli è direttore didattico e pedagogista. La casa editrice è esperta in questo tipo di pubblicazioni.

L'opera fa esplicito richiamo ai Programmi ministeriali riportando prima di ogni disciplina la sezione programmatica di riferimento. Non richiama esplicitamente l'ambito della Scienza dell'educazione come riferimento, e non sono presenti espliciti rimandi alla Didattica generale. Presenta le attività contestualizzandole rispetto alla didattica di-

¹⁴⁹ G. Moroni, *Insegnare con i nuovi programmi*, Milano, Cetem, 1989.

¹⁵⁰ G. Pandolfi, G. Marognoli (coordinatori), *La nuova guida Atlas. Lingua italiana, educazione all'immagine, educazione al suono e alla musica, classe V*, Bergamo, Istituto Italiano Ed. Atlas, 1990.

disciplinare poiché per ogni unità di lavoro presenta obiettivi e indicazioni metodologiche. Sono presenti indicazioni bibliografiche di approfondimento principalmente teorico per gli insegnanti. Propone attività organizzate in unità didattiche suddivise per obiettivo e strutturate in maniera da non essere vincolate l'una all'altra e permettere così al docente libertà di scelta.

*Guida Si*¹⁵¹ non presenta il profilo biografico delle autrici. L'editore risulta esperto in questo tipo di pubblicazione. L'opera già nel sottotitolo richiama i nuovi Programmi, anche se in verità all'interno non sono presenti neppure sotto forma di rimando bibliografico.

Non viene richiamato l'ambito della Scienza dell'educazione e non viene fatto esplicito richiamo alla Didattica generale.

Le proposte operative sono molteplici e svincolate l'una dall'altra anche se poste in continuità e non sempre sono contestualizzate rispetto alla didattica disciplinare.

*Idea guida*¹⁵² fa parte di un'opera predisposta per tutte le discipline dalla classe prima alla classe quinta della scuola elementare, suddivisa in tre volumi per ciascuna classe. Non è presente un profilo autore, e la casa editrice è specializzata in pubblicazioni di questo tipo. L'opera richiama brevemente non solo i programmi ministeriali ma anche alcune norme principali introdotte con la riforma. Non richiama l'ambito della Scienza dell'educazione e della didattica generale. Presenta le attività contestualizzandole rispetto alla didattica disciplinare e propone spunti di lavoro non vincolati uno all'altro.

*Insegnare per moduli*¹⁵³ presenta un breve profilo delle curatrici: Maria Pia Bucchioni è una Direttrice Didattica distaccata presso la I

¹⁵¹ A. Salvatore, F. Re, *Guida sì. Guida didattica per la scuola elementare secondo i nuovi programmi. Classe II*, vol. I, Novara, Istituto geografico De Agostini, 1991.

¹⁵² G. Gaeta, *Idea guida classe I*, Milano, Juvenilia, 1994.

¹⁵³ M. P. Bucchioni, L. Chiappetta (a cura di), *Insegnare per moduli. Lingua italiana, classe V*, Teramo, Istituto Didattico, 1995.

Cattedra di Pedagogia della terza Università di Roma, Lucia Chiappetta è una Direttrice Didattica distaccata presso la II Cattedra di Pedagogia della terza Università di Roma.

L'opera è stata pubblicata presso un editore minore, specializzato in questo ambito. La Guida non fa esplicito riferimento ai testi ministeriali e non presenta alcun richiamo all'ambito della Scienza dell'educazione e della Didattica generale. Risulta essere una raccolta di schede strutturate, suddivise in unità didattiche precedute dagli obiettivi generali e specifici, e da alcune indicazioni metodologiche, sprovviste però di indicazioni bibliografiche. Le attività possono venire applicate *in toto* o estrapolate in base alle necessità dell'insegnante e della classe.

*Guida Fabbri 2000*¹⁵⁴ presenta il profilo sia dell'autrice (Mara Bartoli, docente di lettere della scuola media, laureata in Psicologia ed esperta di didattica della scuola elementare), sia dei curatori (Sergio Neri, ispettore tecnico al M.P.I., direttore della rivista "L'educatore" e autore di numerosi saggi di didattica, Dino Cristanini ispettore tecnico al M.P.I., autore di testi sulla programmazione e organizzazione scolastica). La casa editrice è specializzata in questo ambito.

L'opera fa riferimento ai testi ministeriali, ma non vi è alcun richiamo esplicito alla Scienza dell'educazione o alla Didattica generale. Le attività sono contestualizzate rispetto alla Didattica disciplinare proponendo agli insegnanti numerosi spunti di riflessione anche grazie alla ricca bibliografia presente. Le attività sono proposte presentando per ciascuna gli indicatori, gli obiettivi e ricchi contenuti. Il piano di lavoro risulta coerente e continuativo ma allo stesso tempo permette libertà al docente di ampliamento e adattamento.

¹⁵⁴ M. Bartoli, *Lingua italiana classe III*, in S. Neri, D. Cristanini (diretta da), *Guida Fabbri 2000 per gli insegnanti della scuola primaria*, Milano, Fabbri editore, 1997; M. Bartoli, *Lingua italiana classe V*, in S. Neri, D. Cristanini (diretta da), *Guida Fabbri 2000 per gli insegnanti della scuola primaria*, Milano, Fabbri editore, 2001.

*Guida al sapere*¹⁵⁵ è un'opera composta da quindici volumi relativi alle aree disciplinari della scuola elementare. Non è presente un profilo degli autori. L'editore è specializzato in questo ambito. L'opera fa riferimento ai testi ministeriali presentando per ogni disciplina il testo programmatico. Non richiama l'ambito della Scienza dell'educazione e della Didattica generale.

Le attività appaiono contestualizzate rispetto alla Didattica disciplinare non solo presentando indicazioni didattiche per ogni disciplina, ma proponendo riflessioni e ampliamenti. Propone spunti di lavoro organizzando i contenuti in mappe concettuali, anche se i vari moduli possono essere estrapolati ed utilizzati singolarmente. Non sono presenti rimandi bibliografici per un approfondimento personale da parte del docente.

Alla luce delle guide analizzate fino ad ora, nonostante l'introduzione di nuovi programmi che ha comportato un grande cambiamento nell'organizzazione scolastica e nel modo di fare scuola di ciascun maestro, trasformando gli insegnanti da specialisti in specialisti disciplinari (con i moduli è sparito il maestro unico che insegnava tutte le discipline e gli insegnanti si sono specializzati in una o due discipline che insegnano in più classi, questo spiega anche la quantità di volumi, maggiore rispetto a prima, in cui è organizzata ogni Guida didattica) non sembra cambiata la struttura delle guide didattiche: I richiami al contesto scientifico pedagogico e didattico risultano rari e parziali. La Didattica disciplinare appare calata dall'alto e slegata dal contesto scientifico.

Con l'introduzione delle schede didattiche, la guida didattica appare sempre più un raccoglitore di materiali pronti all'uso e sempre meno uno strumento che può aiutare l'insegnante alla riflessione sul proprio ruolo, nell'ottica della Scienza dell'educazione.

¹⁵⁵ M. L. Bertelli, V. Tosi, *Guida al sapere. Area linguistico espressiva classe III*, Torino, Il Capitello, 2002.

CAPITOLO VI

La scuola degli ultimi vent'anni

6.1 Tra le proposte di Berlinguer e la politica scolastica del centro-destra

La nostra scuola è stata investita, in particolar modo negli ultimi venti anni, da molteplici attività riformistiche, che ne hanno insidiato la stabilità e la qualità, mutandone in alcuni casi l'intera impostazione organizzativa, o, piuttosto, lasciandola sospesa in una situazione di stallo, in altri.

Questi cambiamenti, il più delle volte, sono stati “calati dall'alto” senza una adeguata preparazione da parte del sistema scolastico, e questo giustifica l'atteggiamento contrastante e sfiduciato da parte del mondo della scuola e delle rappresentanze politiche.

Nel 1996, a capo del Ministero della Pubblica Istruzione viene posto Luigi Berlinguer, il quale si propone importanti obiettivi: l'innalzamento dell'obbligo scolastico, la riforma dell'esame di maturità, l'autonomia scolastica ed il riordino dei cicli.

La Riforma Berlinguer prevedeva, con la Legge Quadro 10 febbraio 2000, n. 30, il cosiddetto “riordino dei cicli”, cioè un ordinamento rinnovato del sistema di istruzione che doveva riformare l'istituzione scolastica per adeguarla alle richieste della società odierna.

Il riordino dei cicli si inseriva all'interno di un processo riformatore che investiva tutti i Paesi industrializzati e individuava nelle “risorse umane” l'elemento essenziale per governare e far progredire l'economia ed è finalizzato alla formazione integrale della persona

La struttura del sistema scolastico, prefigurata dalla legge di riordino dei cicli, è unitaria. Essa si articola nella “scuola dell’infanzia¹⁵⁶”, della durata di tre anni per i bambini di età compresa tra i tre e i cinque anni, nel “ciclo primario”, che assume la denominazione di “scuola di base¹⁵⁷”, della durata di sette anni per bambini dai sei ai tredici anni, nel “ciclo secondario che assume la denominazione di scuola secondaria¹⁵⁸”, della durata di cinque anni, per ragazzi dai quattordici ai diciotto anni.

La scuola di base, o ciclo primario, è caratterizzata da “un percorso educativo unitario e articolato in rapporto alle esigenze di sviluppo degli alunni¹⁵⁹”. Essa si collega, in un processo di continuità, con la scuola dell’infanzia e con la scuola secondaria¹⁶⁰. Al termine della frequenza del ciclo primario l’alunno deve sostenere un esame di Stato, nel quale deve essere indicato l’orientamento da seguire per la scelta dell’indirizzo della scuola secondaria¹⁶¹.

La scuola secondaria, o ciclo secondario, è suddivisa in quattro aree ripartite in indirizzi al proprio interno. Il primo biennio è considerato di “orientamento” e gli studenti che lo frequentano hanno la possibilità di passare da un indirizzo all’altro¹⁶². Nell’ultimo anno del biennio gli alunni possono partecipare ad attività complementari. Gli alunni che terminano il biennio senza aver mai subito bocciature, e hanno compiuto quindici anni di età, concludono l’obbligo scolastico, che “inizia al sesto anno e termina al quindicesimo anno di età¹⁶³”.

Gli ultimi tre anni del ciclo secondario si concludono con l’esame di Stato suddiviso in tre prove: la prima di lingua italiana, la seconda

¹⁵⁶ Legge 10 febbraio 2000, n. 30, art. 2.

¹⁵⁷ Ivi, art. 1.

¹⁵⁸ *Ibidem*.

¹⁵⁹ Ivi, art. 3.

¹⁶⁰ Cfr. *ibidem*.

¹⁶¹ Cfr. *ibidem*.

¹⁶² Cfr. *Ibidem*.

¹⁶³ Ivi, art. 1.

di una materia caratterizzante l'indirizzo di studi e la terza basata su un quiz multidisciplinare a scelta multipla. Il punteggio passa dai sessantesimi ai centesimi e vengono introdotti i crediti formativi.

Il riordino dei cicli costituisce la struttura ordinamentale della Riforma Berlinguer, mentre i "curricoli" sono i nuovi contenuti conoscitivi che tale struttura deve veicolare. Essi sono una novità per la scuola italiana, il cui sistema di istruzione è sempre stato caratterizzato da specifici programmi didattici.

I programmi didattici nazionali, che si sono succeduti dall'unità d'Italia ad oggi, sono stati funzionali ad un sistema scolastico centralistico, monopolizzato dallo stato inteso come gestore delle scuole e garante della qualità del servizio. Tali programmi sono stati l'espressione di differenti modelli pedagogici che la cultura italiana ha prodotto nei diversi periodi storici.

Il Ministro dell'Istruzione De Mauro (succeduto a Berlinguer) ha presentato pubblicamente nel 2001 il documento sui curricoli della scuola di base affermando che il Ministro dell'Istruzione «non fissa più i programmi o curricoli prescrittivi per le scuole, ma da solo delle indicazioni disciplinari ... Noi diamo delle indicazioni che ogni scuola utilizza in funzione dei suoi obiettivi localmente perseguiti»¹⁶⁴.

Il 4 luglio 2001 venivano ritirati dalla Moratti, ministro della Pubblica Istruzione del governo di destra, i provvedimenti presentati dal governo di centro-sinistra per l'attuazione del riordino dei cicli che sarebbero dovuti partire dal primo settembre 2001.

Il 12 marzo 2003, con l'approvazione definitiva della legge 53/2003 in Italia viene attuato il sistema educativo d'istruzione e formazione voluto da Letizia Moratti, ministro dell'istruzione. La cosiddetta Riforma Moratti si inserisce nel contesto istituzionale rappresen-

¹⁶⁴ T. De Mauro, *Conferenza stampa*, 7/02/2001.

tato dall'autonomia scolastica, che modifica radicalmente il modello di scuola presente in Italia sin dalla legge Casati del 1859.

La scuola in questo contesto non è più un organismo controllato dall'apparato centralistico ministeriale, ma gode di autonomia¹⁶⁵ organizzativa e didattica funzionale alle richieste dell'odierna società complessa. Il settore in cui maggiormente si esplica l'autodeterminazione di ogni scuola è relativo all'autonomia didattica, la quale «è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema di istruzione; nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto di apprendere»¹⁶⁶.

L'autonomia didattica si esprime nell'offerta, da parte dell'istituzione scolastica di: insegnamenti opzionali, che sono scelti dalla singola scuola; facoltativi, che ogni istituzione può discrezionalmente adottare; aggiuntivi, che ogni scuola può aggiungere ai due precedentemente detti.

Il Ministero fissa gli obiettivi generali del sistema di istruzione e gli *standard* di apprendimento che gli alunni devono raggiungere e all'interno dei limiti istituzionali ogni scuola progetta e articola i propri curricoli, per realizzare «interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti»¹⁶⁷.

Relativamente alla scuola elementare venne promossa una sperimentazione della Riforma nell'anno scolastico 2002/03, allo scopo di fornire elementi conoscitivi oggettivi e concreti che permettessero di valutare gli elementi di forza e di debolezza del progetto riformatore

¹⁶⁵ Legge n. 59 del 15 marzo 1997 e D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275. In base a tali norme il nucleo fondante dell'autonomia didattica, organizzativa e gestionale della scuola è costituito dal Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.), che può essere definito come la carta d'identità culturale e progettuale di ogni istituzione scolastica.

¹⁶⁶ Legge 15 marzo 1997, n. 59, art. 21.

¹⁶⁷ D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, art. 2.

ancora in via di discussione. Gli elementi innovativi che dovevano essere osservati durante la sperimentazione riguardavano la possibilità di iscrizione anticipata alla scuola dell'infanzia e alla prima classe elementare, l'utilizzo del "Portfolio delle competenze individuali", la presenza dell'insegnante *tutor*, che, come affermava il Ministro, rappresentava «uno degli elementi caratterizzanti la sperimentazione sotto il versante della metodologia e della didattica»¹⁶⁸. Nella scuola primaria l'insegnante *tutor* viene scelto dagli organi collegiali della scuola all'interno del team docente della classe. Il *tutor* fino al primo biennio svolge l'insegnamento frontale con il gruppo classe per 18/21 ore settimanali. Il decreto ministeriale relativo alla sperimentazione contiene, tra gli allegati, le "Indicazioni Nazionali per i Piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia" e le "Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria".

Le Indicazioni sono testi di carattere pedagogico-didattico nei quali sono definiti, in maniera prescrittiva, "i livelli essenziali di prestazione a cui sono tenute tutte le scuole della Repubblica"¹⁶⁹. Le Indicazioni presentano gli "obiettivi generali del processo educativo" e gli "obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli allievi" che devono essere raggiunti da ogni alunno frequentante qualsiasi scuola italiana.

Le Indicazioni relative alla scuola elementare e a quella dell'infanzia sembrano, ad una prima lettura, strutturate come i Programmi della scuola elementare del 1985 e gli Orientamenti della scuola dell'infanzia del 1991.

In realtà, le Indicazioni sono qualitativamente diverse dai documenti suddetti, perché, è scritto ne *Il quadro teorico della sperimenta-*

¹⁶⁸ L. Moratti, *Risposta al Cnpi sulla bozza del decreto*, M.I.U.R., Roma, 11/9/2002.

¹⁶⁹ M.I.U.R., *Il quadro teorico della sperimentazione e il significato dei documenti che la accompagnano. Guida alla lettura. Prescrittività e autonomia*.

zione: «Gli Orientamenti e i Programmi di insegnamento finora vigenti ... pur nell'ampiezza della discrezionalità che consentivano, dovevano ancora essere applicati e domandavano, perciò, ai docenti l'atteggiamento professionale predominante dell'esecutività. Le Indicazioni sono invece una specie di materia prima a cui tutti i docenti e le scuole della Repubblica coinvolte nella sperimentazione sono chiamate a dare la propria forma, in base alle esigenze delle famiglie e del territorio e, soprattutto, in base ai diversi ritmi di maturazione degli allievi. Per questo, le Indicazioni insistono nel richiamare i lettori a non confondere il piano epistemologico astratto e generali di cui sono espressione e che si configura come una determinazione dei livelli essenziali di prestazione a cui sono tenute tutte le scuole della Repubblica con il piano psicologico e didattico concreto e specifico nel quale si devono mediare, interpretare, ordinare, distribuire, combinare ed organizzare»¹⁷⁰.

Gli insegnanti danno forma alla materia prima, costituita dalle Indicazioni, elaborando i *Piani Personalizzati degli studi* per la scuola elementare. Essi sono progetti di carattere educativo-didattico, finalizzati all'elaborazione e alla realizzazione di "unità di apprendimento" e ognuna di esse «si compone degli obiettivi formativi, delle attività, dei metodi e delle soluzioni organizzative necessarie per trasformare gli obiettivi in competenze individuali; contiene, infine, le modalità con cui si sono verificate e valutate tali competenze»¹⁷¹.

I Piani Personalizzati si diversificavano dalla programmazione curricolare, perché questa si proponeva di mediare l'astrattezza dei programmi nazionali con le concrete capacità di apprendimento di un determinato gruppo classe e quindi veniva richiesto ai docenti di transi-

¹⁷⁰ M.I.U.R., *Il quadro teorico ...*, cit.

¹⁷¹ *Ibidem*.

tare «dal generale culturale al particolare personale»¹⁷². Nei Piani Personalizzati è richiesto, invece, di operare «dal particolare personale al generale culturale»¹⁷³. Infatti i docenti hanno il compito di favorire i processi di apprendimento di ogni alunno per fargli acquisire gli strumenti e i contenuti conoscitivi necessari per poter interpretare la cultura in cui vivono e interagire con essa.

Quando nel 2006 venne nominato Ministro della Pubblica Istruzione G. Fioroni, affermò di non voler attuare una riforma della scuola, perché “non c’è bisogno di altri punti a capo, né di elaborare l’ennesima riforma organica e complessiva da consegnare alla scuola”¹⁷⁴, sostenendo che sono invece necessari “processi di trasformazione condivisi”¹⁷⁵ che consentano di modificare la Riforma Moratti, apportando dei cambiamenti che permettano alla scuola italiana di essere maggiormente rispondente ai bisogni di educazione di istruzione delle giovani generazioni e alle richieste del mondo del lavoro.

Fioroni ha utilizzato la metafora del “cacciavite”, impiegato per le piccole riparazioni, per definire il metodo da lui utilizzato per le modifiche da introdurre nella riforma scolastica esistente.

Relativamente alla scuola primaria ha abolito l’utilizzazione del *Portfolio* facendola divenire facoltativa e la figura del *tutor*. Il Ministro ha avviato anche un processo di revisione delle *Indicazioni Nazionali per la scuola dell’infanzia e il primo ciclo di istruzione*, che si è concretizzato nella sostituzione nel documento riguardante le Indicazioni previsto dalla Riforma Moratti, con un nuovo testo che modifica sostanzialmente l’impostazione pedagogico-didattica originaria. A tal proposito è scritto in un comunicato stampa del M.P.I.: «Le nuove

¹⁷² M.I.U.R., *Raccomandazioni per l’attuazione delle Indicazioni Nazionali per i “Piani di Studio Personalizzati” nella scuola primaria. Piani di Studio Personalizzati.*

¹⁷³ *Ibidem.*

¹⁷⁴ G. Fioroni, *Lettera ai dirigenti scolastici e ai docenti*, prot. 692, Roma, 31 agosto 2006.

¹⁷⁵ *Ibidem.*

Indicazioni ..., tracciano le linee e i criteri per il conseguimento delle finalità formative e degli obiettivi di apprendimento per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo, in sostituzione delle precedenti Indicazioni proposte transitoriamente alle scuole negli anni scorsi»¹⁷⁶.

Le nuove *Indicazioni Nazionali* hanno, quindi, il compito di definire i “livelli essenziali di apprendimento” che tutti gli alunni devono acquisire, mentre spetta alle singole scuole scegliere autonomamente le modalità concrete per raggiungere tali finalità. Le Indicazioni costituiscono quindi la cornice al cui interno ogni scuola redige il POF, nella consapevolezza che «con il riconoscimento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, il posto che era dei programmi nazionali viene preso dal Piano dell'Offerta Formativa»¹⁷⁷.

Ogni scuola deciderà quindi autonomamente sia i contenuti conoscitivi che gli alunni devono apprendere, sia le modalità organizzative ritenute più idonee ed è evidente che, in questa ottica, «il cuore del piano del Piano dell'Offerta Formativa è il curriculum, che viene predisposto dalla comunità professionale nel rispetto degli orientamenti e dei vincoli posti dalle Indicazioni»¹⁷⁸. Ogni scuola quindi avrà il suo curriculum diverso da quello delle altre scuole.

Il concetto di “obiettivo di apprendimento” delle *Indicazioni Fioroni* corrisponde a quello di “abilità” presente nelle *Indicazioni Moratti*, ma, mentre in queste ultime vengono determinati i contenuti conoscitivi tramite i quali gli alunni devono acquisire le abilità, nelle prime questa determinazione è assente.

Le Indicazioni per il curriculum (DM 31.07.2007) a differenza delle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati (D.Lgs. n.

¹⁷⁶ M.P.I., *Nuove Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, comunicato stampa del 4 settembre 2007.

¹⁷⁷ M.P.I., *Scuola cultura persona. Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione*, all. al Decreto Ministeriale 31 luglio 2007.

¹⁷⁸ *Ibidem*.

59/2004) non propongono tecniche o itinerari didattici, bensì lasciano alla singola scuola il compito e quindi la responsabilità di progettare le varie unità di lavoro (es. U.d.A., UU.DD., laboratori; situazioni formative su compiti di realtà; ecc.). È tuttavia opportuno che a livello di singola scuola sia condiviso lo schema-guida o il paradigma metodologico - operativo per la progettazione e la realizzazione della singola unità di lavoro o del percorso didattico che si intende realizzare.

Con il termine “Riforma Gelmini” si identificano tutti i provvedimenti scolastici voluti dal Ministro dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca Mariastella Gelmini, iniziati ufficialmente con la legge 133/2008.

La riforma entrò in atto il primo settembre 2009 per la scuola primaria e secondaria di primo grado.

L’intera riforma non toccò i testi programmatici per la scuola primaria, poiché l’insieme normativo ebbe un taglio di tipo economico, mirato ad ottimizzare i costi della finanza pubblica relativi al sistema d’istruzione e formazione nazionale. Se da una parte quindi il quadro riformatore ha previsto l’introduzione di due nuovi licei e l’ampliamento di quello artistico, la riforma degli istituti tecnici e il potenziamento della lingua inglese e delle materie scientifiche per la scuola secondaria, dall’altro, nella scuola primaria, si assiste ad un riassetto del tempo scuola riducendolo a ventiquattro ore settimanali tenendo conto comunque delle esigenze, correlate alla domanda delle famiglie, di un’eventuale più ampia articolazione.

Viene inoltre reintrodotta la figura dell’insegnante unico che, a partire dall’anno scolastico 2009/10 ha sostituito nelle prime classi della primaria di primo grado i tre docenti per due classi precedentemente previsti per il modulo; l’insegnamento della lingua inglese è affidato ad insegnanti di classe della scuola primaria specializzati (anche esterni alle classi sino all’anno scolastico 2011/2012); nella scuola primaria la valutazione periodica ed annuale degli apprendimenti degli a-

lunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite sono effettuati mediante l'attribuzione di voti espressi in decimi e illustrate con giudizio analitico sul livello globale di maturazione raggiunto dall'alunno.

La legge 133/2008 predisposto di concerto dal M.I.U.R. e dal Ministero dell'Economia e delle Finanze propone un piano programmatico di interventi volti ad una maggiore razionalizzazione dell'utilizzo delle risorse umane e strumentali disponibili con l'obiettivo di conferire una maggior'efficacia ed efficienza al sistema scolastico. Per l'attuazione del piano, di cui si parla nella legge, si deve provvedere ad una revisione dell'attuale assetto ordinamentale, organizzativo e didattico del sistema scolastico, procedendo, tra l'altro, alla razionalizzazione e all'accorpamento delle classi di concorso, per una maggiore flessibilità nell'impiego dei docenti; alla ridefinizione dei curricula vigenti nei diversi ordini di scuola, anche attraverso la razionalizzazione dei piani di studio e dei relativi quadri orari, con particolare riferimento agli istituti tecnici e professionali; alla revisione dei criteri vigenti in materia di formazione delle classi; alla rimodulazione dell'attuale organizzazione didattica della scuola primaria, come suddetto; alla razionalizzazione degli organici del personale docente ed ATA; alla ridefinizione dell'assetto organizzativo e didattico dei centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali. Viene inoltre emanato il decreto legge 137/2008, convertito in legge il 30 ottobre 2008 n.169, che contiene una serie di modifiche riguardanti essenzialmente le scuole primarie e secondarie, in particolare l'adozione dei libri di testo che avviene nella scuola primaria con cadenza quinquennale e l'istituzione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" che non va considerata come una rivisitazione della tradizionale "Educazione Civica" ma come una sostanziale innovazione curricolare.

L'8 settembre 2009 il Ministro emanò un "Atto di indirizzo" nella cui premessa, al punto 2, intitolato "L'armonizzazione delle Indica-

zioni e l'essenzializzazione dei curricula: un'opportunità progettuale per le scuole dell'autonomia" afferma: «Come è noto, negli ultimi anni le *Indicazioni nazionali* di cui agli allegati A, B e C del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 come aggiornate dalle *Indicazioni per il curriculum* di cui al decreto 31 luglio 2007, sperimentate – queste ultime – nel biennio 2007/2008 e 2008/2009 hanno costituito un punto di riferimento per la progettazione dei piani dell'offerta formativa»¹⁷⁹. Nei tre anni successivi (2009-2010; 2010-2011; 2011-2012) a seguito del nuovo Regolamento dell'assetto ordinamentale organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione verranno applicate le Indicazioni già pubblicate in attesa che si proceda alla loro compiuta armonizzazione. La prospettiva comune è di pervenire a definizioni ed esiti dei curricula largamente condivisi dall'intera comunità educante. Tale armonizzazione era stata prevista dal piano programmatico del MIUR e del Ministero dell'economia, con «l'obiettivo di contemperare i contenuti tecnicamente rigorosi, essenziali per l'insegnamento, con l'accessibilità e la comprensione da parte dell'intera *koiné* scolastica e della pubblica opinione»¹⁸⁰.

L'innovazione data alla modalità di stesura delle Indicazioni Gelmini, è il fatto di aver coinvolto attivamente la scuola: tramite il sito internet del MIUR ogni docente avrebbe avuto la possibilità di partecipare alla creazione del nuovo documento portando il proprio contributo attivo. Si legge a proposito: «In tal senso acquista un peculiare rilievo, tanto più alla luce della esperienza degli istituti comprensivi, sia l'azione di ricerca sui temi della continuità e del curriculum verticale, sia le attività di elaborazione sulle conoscenze/competenze di base e sui traguardi da raggiungere al termine della scuola dell'infanzia e dei due segmenti della scuola del primo ciclo che da tempo stanno conducendo l'amministrazione, le associazioni professionali e disciplinari

¹⁷⁹ M.I.U.R., *Atto di indirizzo*, 8 settembre 2009.

¹⁸⁰ *Ibidem*.

degli insegnanti, nonché - in primo luogo – il mondo della scuola “militante” nelle sue diverse articolazioni. La prospettiva comune è appunto quella di pervenire a definizioni ed esiti dei curricoli largamente condivisi dall’intera comunità educante. Sarà cura della amministrazione accompagnare questo complessivo processo con opportune misure. In particolare saranno programmate, attivate e incentivate iniziative finalizzate a raccogliere, valutare e diffondere le migliori esperienze di ricerca didattica ed educativa anche in collaborazione con l’ANSAS e l’INVALSI. Nel corso del triennio saranno previsti ed adottati strumenti e metodiche comuni per il sostegno e il riconoscimento del lavoro delle scuole»¹⁸¹.

La pubblicazione di una prima bozza delle Indicazioni Nazionali per il curricolo è avvenuta il 30 maggio 2012, seguita da una seconda in data 23 luglio. In seguito, il 4 settembre dello stesso anno, il testo è stato presentato al Consiglio Nazionale per la Pubblica Istruzione, e la pubblicazione del testo definitivo delle Indicazioni Nazionali per il curricolo è avvenuta con Decreto Ministeriale il 16 novembre 2012.

La scuola primaria rientra, assieme alla scuola secondaria di primo grado, nel “primo ciclo”, sottolineando l’importanza di un curricolo unitario e continuo allo scopo di raggiungere la finalità di tale ciclo, ovvero: «l’acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva del pieno sviluppo della persona»¹⁸².

Il testo delle Indicazioni non presenta i contenuti da insegnare¹⁸³, ma, per ciascuna disciplina, propone i “traguardi per lo sviluppo delle

¹⁸¹ *Idibem*.

¹⁸² M.I.U.R., *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, D.M. 16 novembre 2012.

¹⁸³ A tal proposito si legge, nel paragrafo “Aree disciplinari e discipline”: Fin dalla scuola dell’infanzia, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado l’attività didattica è orientata alla qualità dell’apprendimento di ciascun alunno e non ad una sequenza lineare, e necessariamente incompleta di contenuti disciplinari. I docenti, in stretta collaborazione, promuovono attività significative nelle quali gli

competenze al termine della scuola primaria” e “obiettivi di apprendimento” da raggiungere al termine della classe terza e della classe quinta della scuola primaria, declinati in maniera specifica. Inoltre non sono presenti aree disciplinari predefinite, poiché dovranno essere le singole scuole a provvedere ad aggregazioni delle discipline in aree disciplinari nella predisposizione del curriculum d’istituto.

Ogni disciplina presenta una riflessione di carattere pedagogico, e a volte anche metodologico, dove viene sempre sottolineata la sua importanza ed utilità nell’ottica della cittadinanza attiva, e la necessità di uno sviluppo di tipo verticale del curriculum disciplinare, che tenga anche conto della continuità orizzontale.

6.2 Le Guide analizzate

Le Guide didattiche analizzate sono state suddivise in base all’anno di pubblicazione, per agevolare il confronto con i testi programmatici che effettivamente sono stati attuati nella scuola primaria.

Relativamente al ministero Moratti (2001-2006), sono state analizzate quattro guide didattiche¹⁸⁴.

Ioiò. Guida didattica primo biennio, fa parte di un progetto editoriale strutturato in cinque guide didattiche, corredato dal portfolio e da

strumenti e i metodi caratteristici delle discipline si confrontano e si intrecciano tra loro, evitando trattazioni di argomenti distanti dall’esperienza e frammentati in nozioni da memorizzare. Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l’una dall’altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l’unitarietà tipica dei processi di apprendimento. Ogni persona, a scuola come nella vita, impara infatti attingendo liberamente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un’attività continua e autonoma”. *Ibidem*.

¹⁸⁴ M. Bodo *et alii*, *Ioiò. Guida didattica primo biennio*, Milano, De Agostini, 2004; D. Ostorero, *Mappe per l’apprendimento nella scuola primaria. Italiano per la classe IV*, Milano, Juvenilia, 2005; D. Ostorero, *Mappe per l’apprendimento nella scuola primaria. Italiano per la classe II*, Milano, Juvenilia, 2005; L. dalla Rosa, L. Roggia, *Orizzonti della scuola primaria. Classe IV. Guida didattica di italiano*, Napoli, Ardea editrice, 2006.

materiali per i laboratori. Non è presente un profilo biografico degli autori. La casa editrice è specializzata in questo ambito.

L'opera fa riferimento ai testi ministeriali presentando anche mappe concettuali per aiutare l'insegnante a divincolarsi fra le "nuove parole della Riforma" come: profilo educativo, piano di studio personalizzato, unità di apprendimento, attività di laboratorio.

Non richiama l'ambito della Scienza dell'educazione e della Didattica generale anche se presenta le attività contestualizzandole rispetto alla Didattica disciplinare presentando un percorso didattico unitario e continuativo. Le attività sono strutturate ma l'insegnante può adattare, ampliandole o modificandole, grazie alla quantità di materiali presenti. Non ci sono, però, rimandi bibliografici di approfondimento per il docente.

Mappe per l'apprendimento nella Scuola Primaria è un'opera in venti volumi, quattro per ogni classe della scuola primaria. Al suo interno non è presente il profilo biografico dell'autore. La casa editrice risulta specializzata in questo ambito. L'opera fa riferimento ai testi ministeriali attraverso ampie letture di approfondimento e schemi. Non viene richiamato esplicitamente l'ambito della Scienza dell'educazione e della Didattica generale. Le attività presentate vengono contestualizzate rispetto alla Didattica disciplinare, anche in chiave interdisciplinare. Non sono presenti rimandi bibliografici per un approfondimento personale da parte del docente. Il percorso risulta unitario e strutturato ma permette libertà al docente di ampliamento e adattamento. Le attività sono proposte principalmente sotto forma di schede didattiche.

Orizzonti è una guida didattica in cinque volumi, uno per ogni classe della scuola primaria. Non presenta un profilo delle autrici. La guida è pubblicata da un editore minore specializzato in questo tipo di opere. Il testo non fa riferimento alle indicazioni né alla Scienza dell'educazione e alla Didattica generale e disciplinare. Propone già

nell'introduzione la metodologia del *cooperative learning* spiegandone le motivazioni e gli scopi e proponendo i metodi specifici. A tal proposito si legge: «A fianco dell'insegnamento tradizionale, il *cooperative learning* si sta diffondendo nelle nostre scuole come modalità nuova per aiutare e coadiuvare l'apprendimento. È senza dubbio un modo di fare scuola molto diverso dalla lezione frontale. Parte da un'affermazione di base e cioè che l'apprendimento passa attraverso la collaborazione tra i ragazzi. ... In questo libro potrai trovare alcune proposte che possono essere trasferite in classe ed elaborate dai ragazzi attraverso l'apprendimento cooperativo. Inoltre troverai il metodo *Jigsaw*, una sfumatura dell'apprendimento cooperativo da applicare al metodo di studio, il *circle time*, per migliorare il clima di classe, l'ascolto attivo, tecnica comunicativa messa a punto da Gordon, il metodo dell'ABC delle emozioni di Di Pietro per affrontare al meglio i propri stati d'animo e alcune tecniche per gestire i conflitti»¹⁸⁵. Tutto questo però non è affiancato da opportuni rimandi bibliografici o ulteriori approfondimenti. L'opera è strutturata sotto forma di schede didattiche che l'insegnante può fotocopiare e somministrare agli studenti. Non sono presenti quindi spunti di lavoro, indicazioni metodologiche, o suggerimenti per il docente.

In conclusione, nonostante la considerevole quantità di Guide reperite e analizzate, sembra quasi che il mondo della scuola, di fronte alle novità introdotte dalla Riforma Moratti, sia stato più concentrato su come divincolarsi fra le innovazioni introdotte, e a come applicarle correttamente, piuttosto che avere presente il faro della Scienza dell'Educazione che deve sempre guidare ogni azione educativa, ancor più se contestualizzata nella scuola. Ciò è palese nei contenuti, presenti e, purtroppo, assenti, delle Guide analizzate.

¹⁸⁵ L. dalla Rosa, L. Roggia, *Orizzonti della scuola primaria. Classe IV. Guida didattica di italiano*, Napoli, Ardea editrice, 2006, pp. 3-4.

Relativamente al ministero Fioroni, (praticamente il 2007), sono state raccolte e analizzate due guide¹⁸⁶.

La prima, *Minimappe*, non presenta un profilo biografico dell'autore, ma sappiamo che Donatella Ostorero è insegnante elementare, autrice anche di libri di testo per la scuola primaria. Oltre a questa, ha realizzato anche altre guide per i maestri. L'editore, Signorelli Scuola, è specializzato in questo ambito. L'opera non fa riferimento ai testi ministeriali in maniera esplicita ma presenta gli obiettivi di apprendimento per ciascuna attività. Non richiama l'ambito della Scienza dell'Educazione come riferimento e neppure fa espliciti richiami alla Didattica disciplinare. Le attività non sono contestualizzate rispetto alla Didattica disciplinare ma propone esercizi e schede strutturate. Le attività sono suggerite in maniera da lasciare libertà al docente di ampliarle ed adattarle a piacere. Non sono presenti rimandi bibliografici per un approfondimento personale da parte del docente. E' strutturata in volumi suddivisi per discipline e classi.

Ambarabà, secondo di cinque volumi, non presenta un profilo autore, ed è stata pubblicata da un editore minore. L'opera non fa riferimento ai testi ministeriali e non richiama l'ambito della Scienza dell'Educazione, non fa espliciti rimandi né alla Didattica generale né a quella disciplinare. Non sono presenti indicazioni bibliografiche. Propone percorsi precostruiti cui l'insegnante deve attenersi poiché le unità di lavoro risultano strettamente connesse una all'altra.

Alla luce dell'analisi delle guide qui presentate, anche in questo caso lo strumento appare divincolato dall'orizzonte epistemologico di riferimento e la didattica non gode di quello spazio che merita.

L'ultimo gruppo di guide analizzate ricopre il periodo che va dal 2008 al 2011, coincidente col ministero di Gelmini.

¹⁸⁶ D. Ostorero, *Mini mappe, classe II*, Milano, Mondadori - Il Capitello, 2007; R. Cangiano, F. Casati, C. Codato, *Ambarabà classe II*, Firenze, Alma edizioni, 2007.

Le guide raccolte e analizzate relative a questo periodo preso in considerazione sono sei¹⁸⁷. È opportuno precisare che esse si riferiranno alle indicazioni proposte dal Ministro Moratti poiché quelle approvate dal Ministro Gelmini saranno rese note solamente a Novembre 2012, (quando ormai al Ministero è stato nominato Profumo, membro del governo tecnico Monti).

Professione Insegnante è una guida organizzata in cinque volumi. Non presenta profilo biografico degli autori e la casa editrice è specializzata in questo ambito. Non viene fatto esplicito riferimento ai testi ministeriali e non richiama l'ambito della Scienza dell'Educazione e della Didattica. Le attività non sono contestualizzate rispetto alla Didattica disciplinare, poiché vengono presentate schede operative ed esercizi strutturati cui l'insegnante può attingere liberamente. Non è presente una bibliografia per l'approfondimento personale o l'ampliamento dei contenuti.

Guide per la scuola non presenta un profilo biografico degli autori. Si presenta come una collana composta da cinque volumi per ciascun ambito disciplinare. L'opera fa riferimento ai testi ministeriali richiamandoli, in particolare nella programmazione. Non viene però fatto esplicito riferimento alla Scienza dell'Educazione e alla Didattica generale. Ciascuna attività è preceduta da suggerimenti metodologici relativi alla Didattica disciplinare. Non sono presenti rimandi bibliografici per l'approfondimento personale del docente. Presenta una programmazione dei contenuti estremamente flessibile e graduale, ed una

¹⁸⁷ F. Re, M.G. Bonfanti, *Professione insegnante classe I*, Torino, Il Capitello, 2008; M.R. Montini, N. Fattori, M. Galassi, *Guide per la scuola, classe II, area linguistica*, Ancona, Raffaello editore, 2008; L. Misasi, D. Molino et alii, *Unica, classe I*, Napoli, Ibiscus Edizioni, 2009; F. Andreoni et alii, *La Guida agenda. Percorso didattico pluridisciplinare per la classe I*, Milano, Gaia edizioni, 2009; E. Bernacchi, *Giunti scuola. Insegnare giorno per giorno. Italiano classe V*, Firenze, Giunti scuola, 2010; C. Faldi, D. Lorenzetti, M. Pezzo, *Le nuove mappe. Percorsi ad alta comprensibilità per la classe III*, Milano, Juvenilia, 2011.

vasta scelta di schede operative che lasciano libertà al docente di utilizzarle nel momento ritenuto più opportuno.

La guida didattica *Unica* non presenta un profilo biografico degli autori ed è stata pubblicata da una casa editrice minore. E' strutturata in cinque volumi, uno per ogni classe della scuola primaria. Fa riferimento ai testi ministeriali poiché nella Premessa offre all'insegnante un aggiornamento sui provvedimenti legislativi che si sono avvicendati negli ultimi anni e che hanno profondamente modificato il volto della scuola italiana, rendendo sempre più complesso e attivo il ruolo del docente. Fa riferimento alla Pedagogia e alla Didattica proponendo approfondimenti sul curriculum, sui modelli di programmazione, sui criteri di selezione ed organizzazione di metodi, tecniche, mezzi e strumenti, sul significato e il ruolo della verifica e della valutazione. A tal proposito si legge: «Coerentemente con l'evoluzione storica di concetto di programmazione e di riforma dei curricula che ha caratterizzato in questi ultimi decenni la scuola italiana, oggi è patrimonio professionale comune a ciascun docente, a qualunque ordine e grado scolastico appartenente, ritenere che la programmazione si prefiguri come strumento fondamentale per consentire al soggetto in evoluzione di pervenire all'apprendimento grazie al suo ruolo attivo di costruttore e scopritore delle conoscenze e del sapere, in luogo di svolgere il tradizionale ruolo di passivo fruitore di un sapere già dato e certificato. A tale scopo la moderna ricerca psicopedagogica ha elaborato e proposto diversi modelli di programmazione: da quella per obiettivi a quella per concetti e mappe concettuali; da quella per sfondo integratore a quella per situazioni, e così via, fino ad arrivare al concetto di post-programmazione. Tali modelli, di matrice psicologica ed epistemologica comune, per alcuni versi, e di matrice totalmente diversa per altri aspetti, si distinguono sostanzialmente per il ruolo predominante che, di volta in volta, essi assegnano alla conoscenza o sapere, all'azione didattica (con attenzione prevalente al ruolo dell'alunno) ed infine alla

scuola come ambiente di apprendimento in cui si correlano in modo dinamico e unitario i seguenti tre fattori (frutto delle più recenti e accreditate dottrine psicopedagogiche e dell'evoluzione che la ricerca metodologica - didattica ha fatto registrare nel corso del secolo appena concluso): a) la via principale per promuovere la conoscenze e il sapere è quella di individuare e trasferire le strutture del sapere intese come principi interpretativi della realtà, come metodi di indagine mediante cui dare senso, ordine e significato al mondo e ai suoi fenomeni; b) l'alunno è soggetto protagonista e costruttore del proprio sapere e della propria cultura; c) la capacità di mediazione didattica del docente intesa come capacità di far leva, suscitandoli ed inducendoli, sugli interessi e sulle curiosità, come capacità di tradurre interessi, curiosità e conoscenze utilizzando modalità proprie del soggetto in evoluzione, come capacità, infine, di concepire e realizzare occasioni e stimolazioni che siano coerenti con i bisogni evolutivi degli alunni»¹⁸⁸. Inoltre, propone una riflessione sulla nuova dimensione che dovrà connotare la figura del maestro unico e sulla funzione educativa delle discipline di studio in prospettiva storica. Si legge a proposito: «Partendo dal presupposto – ormai acquisito nel patrimonio pedagogico, didattico e metodologico della scuola – che esiste uno stretto rapporto tra istruzione ed educazione (nel senso che anche la semplice nozione, avendo la capacità di innescare evoluzioni nei processi mentali di chi la apprende, diventa perciò essa stessa educativa), va subito evidenziato il grande valore educativo e formativo insito nelle discipline di studio. Ciò significa che la scuola istruisce per educare riconoscendo, così, il ruolo formativo ed evolutivo che svolgono le materie di studio o discipline nei confronti dei diversi aspetti che compongono la personalità del soggetto (cognitivo, affettivo, morale, sociale, ecc.). ... Questo concetto come già accennato poc'anzi, comporta per la scuola

¹⁸⁸ L. Misasi, D. Molino *et alii*, *Unica, classe I*, cit. p.13.

il riconoscimento e la valorizzazione della funzione educativa svolta dalle materie di studio. Ogni disciplina di studio, infatti, non si giustifica tanto per le abilità di ordine pratico ed utilitaristico che consente di far acquisire, ma in funzione delle capacità logico-critiche, morali, sociali, affettive, ecc. che promuove nel soggetto. Le discipline o, per meglio dire, lo studio delle discipline non vale per le informazioni, nozioni e conoscenze che veicola, bensì per i processi mentali che fa nascere nel soggetto, per le curiosità e gli interessi che sollecita, per i confronti critici che favorisce»¹⁸⁹.

Viene dedicato anche un paragrafo all'importanza della chiarezza dell'impostazione metodologica - didattica.

Sono inoltre presenti indicazioni metodologiche suddivise per aree disciplinari.

La guida propone spunti di lavoro e lascia libertà al docente di ampliare e adattare le attività a piacere. Sono presenti riferimenti bibliografici utili al docente per un approfondimento personale ed un ampliamento dei contenuti.

La *GuidaAgenda* analizzata è il primo di cinque volumi. Non sono presenti profili degli autori ed è stata pubblicata da una casa editrice specializzata in questo ambito, anche se minore. L'opera fa riferimento ai testi ministeriali, in particolare richiamando gli obiettivi disciplinari. Non richiama però l'ambito della Scienza dell'Educazione e della Didattica generale. Presenta contenuti contestualizzati rispetto alla Didattica disciplinare e propone suggerimenti per i collegamenti interdisciplinari. Presenta attività strutturate all'interno di un percorso definito ma lascia comunque libertà al docente di ampliarle ed adattarle a piacere. Non sono presenti rimandi bibliografici per un approfondimento personale da parte del docente.

¹⁸⁹ Ivi, p.20.

La guida *Giunti Scuola Insegnare giorno per giorno* fa parte di un'opera molto articolata, poiché presenta volumi per ogni disciplina di ogni classe e dispone anche di aggiornamenti on-line che il docente potrà scaricare dal sito dell'editore. La casa editrice infatti è specializzata in questo ambito di pubblicazioni. Non sono presenti profili biografici degli autori.

L'opera fa riferimento ai testi ministeriali, richiamandoli in particolare relativamente alle competenze e agli obiettivi da raggiungere. Non viene fatto riferimento all'ambito della Scienza dell'Educazione e alla Didattica generale. Le attività presentate paiono contestualizzate rispetto alla Didattica disciplinare. La guida propone spunti di lavoro e offre esercizi e schede strutturate. Nonostante venga delineato un percorso chiaro, viene lasciata libertà al docente relativamente alle attività e ai contenuti da proporre.

Le Nuove Mappe non presenta il profilo biografico degli autori. L'editore è specializzato in questo ambito e l'opera risulta composta da cinque volumi. Non fa riferimento ai testi ministeriali e non richiama l'ambito della Scienza dell'Educazione come riferimento. Non fa espliciti richiami alla Didattica generale ma presenta le attività contestualizzate rispetto alla Didattica disciplinare. Non presenta una struttura precostruita ma propone spunti di lavoro e attività che l'insegnante può liberamente scegliere. Non sono presenti rimandi bibliografici per un approfondimento personale da parte del docente.

L'analisi di questo gruppo di Guide conferma quanto detto per gli altri: lo strumento Guida didattica sembra non poggiare sempre su basi scientifiche date dalla Scienza dell'Educazione. Ciò sembra vincolato alla sensibilità e alla preparazione degli autori. Nonostante siano studiosi di Pedagogia o esperti del settore scolastico, raramente sono stati trovati chiari riferimenti all'educazione e alla relazione educativa. Anzi, nelle edizioni più recenti è andata quasi del tutto scomparendo anche la strutturazione della Guida in un volume contenente indicazioni

didattiche sul metodo e sulle strategie di insegnamento, per lasciare spazio a veri e propri schedari, raccoglitori di attività pronte all'uso. La scelta del momento e della modalità opportuna di utilizzo di questi materiali viene, giustamente, lasciata all'insegnante. Ci si augura quindi, che tale insegnante sia consapevole delle sue scelte. Scelte che potrà compiere correttamente solo se opererà alla luce della Scienza dell'educazione.

Conclusioni

L'obiettivo di questo scritto è quello di ricercare e definire l'idea di didattica che emerge da degli strumenti diffusissimi, dedicati agli insegnanti, nel nostro caso di scuola elementare/primaria, quali sono le guide didattiche.

Al termine del percorso fin qui proposto è opportuno ricordare gli interrogativi dai quali la ricerca ha preso le mosse, per cercare di rispondervi alla luce di quanto finora detto: le guide didattiche, strumenti così capillarmente diffusi, contengono un'idea di didattica? Se sì, è quella accreditata da una visione scientifica della Scienza dell'educazione? Quali sono i modi in cui viene presentata? Dunque quali caratteristiche dovrebbe avere la guida didattica "ideale"?

Per cercare di rispondere a queste domande è stato necessario prima di tutto, definire la Didattica nel contesto scientifico italiano. Ciò ha messo in evidenza una situazione di non chiarezza ed univocità, che rende più difficoltosa la ricerca di "una" idea di didattica e può minare la dimensione scientifica della stessa. Già l'etimo di origine, ha evidenziato come il termine in questione sia ambiguo: l'etimologia lo fa risalire al contesto dell'insegnamento anche se, come si è visto, nel periodo greco faceva riferimento ad un genere letterario. Solamente dal periodo cristiano in poi, con l'inizio della teorizzazione di un'idea di scuola, si potrà parlare di didattica legata all'azione dell'insegnamento/apprendimento. Idea che troverà base scientifica grazie a Comenio e alle sue opere, che per primo la definì "arte dell'insegnamento", nel XVII secolo.

La criticità maggiore si è riscontrata relativamente allo *status* autonomo riconosciuto o meno della didattica. Prendendo ad esempio il contesto scientifico italiano, si è visto che vi sono studiosi i quali rico-

noscono alla didattica uno statuto scientifico autonomo, definendola propriamente “scienza dell’insegnamento”, come ad esempio Frabboni, Castoldi, Laneve; ed altri che inseriscono la didattica nel più ampio contesto della Scienza dell’educazione, come Bertoldi, Damiano e Genovesi, non relegandola comunque al mero contesto della prassi ma inserendo il “micro” livello teorico della didattica all’interno di quello macro della Scienza dell’educazione.

La questione sembra non sussistere se si definisce come oggetto della didattica la relazione educativa, oggetto scientifico anche della Scienza dell’educazione. E non potrebbe essere altrimenti, essendo l’oggetto in questione idealmente costruito da due soggetti posti in relazione tra loro con un fine di tipo educativo, relazione che si realizza nel laboratorio ideale quale è la scuola.

Superando in questo modo l’*impasse* non di poco conto, si giunge al nocciolo della questione: la didattica e la scuola attraverso le guide didattiche.

Sono state presentate le diverse riforme e i documenti programmatici che hanno accompagnato la scuola elementare dal dopoguerra ad oggi e si è visto come sia mutata la loro impostazione. Il nome stesso ci dice che da “programmi”, nei quali venivano specificati oltre agli obiettivi anche i contenuti, gli argomenti da trattare, i tempi e le modalità del fare scuola, lasciando poco spazio ad una piena ed autentica attività programmatico-progettuale delle singole scuole e dei docenti, siamo giunti negli ultimi anni a “indicazioni”, nelle quali sono indicati i profili culturali che gli studenti dovranno possedere al termine del ciclo di studi, e gli obiettivi generali, ma con un carattere molto meno prescrittivo rispetto ai precedenti, riconoscendo alle scuole e gli insegnanti competenze e prerogative di loro esclusiva pertinenza, tra cui principalmente, ed in modo sinergico, quella di costruire il curriculum adottando un chiaro impianto programmatico-progettuale e quella di individuare e definire criteri e metodi di valutazione sia per gli alunni

che per la scuola, e costruire i relativi strumenti di valutazione e certificazione.

Di fronte a questi cambiamenti radicali, le guide didattiche non sono variate più di tanto: sembrano pubblicazioni legate principalmente alla dimensione del “fare lezione”, appaiono distaccate dal contesto storico e politico in cui si trovano i destinatari, ovvero la scuola e l’insegnante. Certo, alcune inseriscono in appendice o in nota i testi programmatici ministeriali (17 su 29 guide) ma le attività proposte potrebbero essere inserite tanto in una guida del 1955 quanto del 2003. Se non bastasse, e a parere di chi scrive questa è la questione più grave, la maggior parte appare distaccata anche da un qualsiasi contesto scientifico (solo 8 guide su 29 fanno cenno al contesto epistemologico). La sensazione è quella che per insegnare basti attenersi ai contenuti previsti dal Ministero, o raggiungere in qualche modo gli obiettivi indicati, senza considerare il contesto scientifico dal quale trae fondamento tale prassi. Non sono praticamente presenti richiami alla Scienza dell’Educazione o alla didattica generale, quei pochi che sono stati trovati risultano generici, appena accennati, spesso confusi.

Quanto fin qui detto è avvalorato ulteriormente dalla mancanza di indicazioni bibliografiche e di approfondimento personale per i maestri (solo in 9 guide sono stati trovati suggerimenti per letture personali indirizzate agli insegnanti). Inoltre, la sensazione è che più passa il tempo, più queste pubblicazioni risultano spogliate della cornice teorica e dei riferimenti ministeriali, per trasformarsi (anche in forma di “libro misto”, molto di moda) in semplici schedari o eserciziari, pronti a offrire attività precostruite che attendono solo di essere somministrate, senza necessitare di tante spiegazioni, all’alunno di turno.

Nonostante la presenza costante delle guide didattiche nella scuola italiana, sembra che tale oggetto non sia stato mai preso in considerazione dal punto di vista pedagogico, né vi sia una rilettura critica delle stesse. Questo si va a scontrare con l’effettivo uso che viene fatto nella

scuola. Tali opere sono redatte da pedagogisti, o per lo meno da esperti del settore, ma sembra che non siano viste come strumento effettivamente utile al continuo aggiornamento degli insegnanti ed effettivo mezzo di costruzione di un *trait d'union* tra la teoria e la prassi.

Alla luce di queste considerazioni, quali caratteristiche dovrebbe dunque avere la guida didattica ideale? Come già scritto nel quarto capitolo, essa deve svolgere sia una funzione di tipo epidittico (legata alla capacità di “enunciare” la teoria didattica, con le sue basi epistemologiche e, conseguentemente, il quadro scientifico di cui fa parte, ovvero la Scienza dell’educazione), sia di tipo divulgativo (con lo scopo di comunicare adeguatamente, e quindi con un linguaggio chiaro e preciso, le proposte che il testo contiene).

Una guida didattica intesa come utile strumento di lavoro, meritevole di rientrare tra i mezzi della prassi educativa, dovrà avere carattere propositivo ed esemplificativo, esplicitando i fondamenti epistemologici dai quali tra ispirazione e proponendo spunti di approfondimento e riflessione ai docenti.

La guida ideale, oltre che da una solida base scientifica, che andrà esplicitata, dovrà quindi essere caratterizzata da:

- Linearità programmatico-progettuale;
- Essenzialità delle proposte educative;
- Chiarezza dell’impostazione metodologico-didattica.

La guida quindi dovrebbe obbedire a precise e ragionate scelte di natura programmatico-progettuale, metodologico-didattica e contenutistica.

Coerentemente con l’evoluzione storica del concetto di programmazione e di riforma dei curricula che ha caratterizzato in questi ultimi decenni la scuola italiana, oggi è patrimonio professionale comune a ciascun docente, di qualunque ordine e grado scolastico, ritenere che la programmazione sia uno strumento fondamentale per permettere, al soggetto in evoluzione, di giungere all’apprendimento grazie al suo

ruolo attivo di costruttore e scopritore delle conoscenze e del sapere, in luogo di svolgere il tradizionale ruolo di passivo fruitore di un sapere già dato e certificato.

A tale scopo la moderna ricerca ha elaborato e proposto diversi modelli di programmazione: da quella per obiettivi a quella per concetti e mappe concettuali; da quella per sfondo integratore a quella per situazioni, e così via. Tali modelli, si distinguono sostanzialmente per il ruolo predominante che, di volta in volta, essi assegnano alla conoscenza o sapere, all'azione didattica ed infine alla scuola, come ambiente di apprendimento in cui si correlano in ruolo dinamico e unitario i seguenti tre fattori: il primo è relativo alla consapevolezza che la via principale per promuovere la conoscenza è quella di individuare e trasferire le strutture del sapere intese come principi interpretativi della realtà, come metodi di indagine attraverso i quali dare senso, ordine e significato al mondo e ai suoi fenomeni; il secondo riguarda l'alunno inteso come soggetto protagonista e costruttore del proprio sapere e della propria cultura; il terzo considera la capacità di mediazione didattica del docente, intesa come l'abilità di far leva sugli interessi e sulle curiosità, di tradurli utilizzando modalità proprie di apprendimento del soggetto in evoluzione, come capacità, infine, di concepire e realizzare occasioni e stimolazioni che siano coerenti con i bisogni evolutivi degli alunni.

Relativamente al secondo punto si intende evidenziare che, poiché il sapere alla base della relazione didattica nella scuola primaria è quello delle discipline di studio o materie di insegnamento e apprendimento, vi è la necessità di individuare e selezionare gli aspetti significativi ed essenziali che delle discipline devono essere proposte all'apprendimento degli alunni. Per fare ciò è fondamentale che la scuola riconosca e valorizzi la funzione educativa svolta dalle materie di studio. Ogni disciplina di studio, infatti, non si giustifica tanto per le abilità di ordine pratico ed utilitaristico che consente di far acquisi-

re, ma in funzione delle capacità logico-critiche, morali, sociali, affettive, ecc. che promuove nel soggetto. In altre parole le discipline o, per meglio dire lo studio delle discipline, non vale per le informazioni, nozioni e conoscenze che veicola, bensì per i processi mentali che fa nascere nel soggetto, per le curiosità e gli interessi che sollecita, per i confronti critici che favorisce.

L'insegnante quindi dovrà individuare per ogni disciplina i concetti importanti, i nodi strutturali, i principi di fondo che ne sono alla base. In secondo luogo dovrà proporre attività e centri di interesse che consentano al soggetto di maturare, attraverso l'intervento progettato di più discipline, nuclei organizzativi di conoscenze e principi, schemi d'indagine e modelli operativi tutti validi come base per ulteriori ricerche e più ampie ristrutturazioni unificatrici del proprio sapere. Infine, e consequenzialmente ai due momenti appena definiti, dovrà procedere alla scelta di quei contenuti, di quelle attività esemplari, significative, correlabili con gli obiettivi di apprendimento ritenuti indispensabili per la conquista di un sapere strutturalmente intenso.

Nella guida didattica ideale, pertanto, le attività e i contenuti proposti per ciascuna disciplina e per ciascun obiettivo di apprendimento non dovranno rispondere né a scelte casuali né tantomeno ad errati velleitarismi di governo dello scibile. Essi costituiscono l'interfaccia operativa di un sapere di cui il soggetto è chiamato a scoprire, attraverso le discipline di studio, i principi che lo governano e che ad esso conferiscono valore formativo. La logica dichiarata della guida didattica dev'essere quella di contribuire a fare della scuola un ambiente in cui con sistematicità ed intenzionalità vengono organizzate esperienze, sollecitazioni, occasioni plurime e diversificate di crescita; ambiente in cui il soggetto è attore, protagonista, interprete dei propri processi di crescita e del proprio sapere.

L'ultimo aspetto caratterizzante la guida didattica ideale deve essere quello in cui sostanzialmente, si concretizzano gli aspetti teorici, lo

sfondo scientifico, i convincimenti di principio che ne sono alla base e che vanno dichiarati. Si tratta di definire le linee di azione e le modalità di intervento didattico con cui dare corpo e vita agli obiettivi, ai contenuti, alle attività; con cui, in ultima analisi, dare corpo e vita alle diadi educative maestro-alunno, apprendimento-insegnamento, nel tentativo di mescolare i ruoli fino ad invertirli, o, addirittura, ad annullarli, nella creazione di un “mondo in comune” frutto di quella relazione educativa oggetto della didattica e della scienza dell’educazione.

Consapevole che tale guida didattica esiste solamente nella dimensione ideale, sarà compito del docente cercare di colmare le lacune delle guide reali, arrivando a crearsi la *propria* guida perfetta, facendo leva su di una solida preparazione, prima di tutto di tipo scientifico, perché egli dovrebbe essere un professionista dell’educazione. Ma questa è un’altra questione aperta.

BIBLIOGRAFIA

Saggi sulla Scienza dell'Educazione

- Avanzini A., *Apologia della pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, 2003
- Bellatalla L., *Storiografia pedagogica. La dimensione metodologica*, Roma, Aracne, 2005
- Bellatalla L., Genovesi G. (a cura di), *Scienza dell'educazione e sue piste di ricerca*, Roma, Anicia, 2009
- Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *La scuola: paradigma e modelli*, FrancoAngeli, Milano, 2007
- Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, Milano, FrancoAngeli, 2003
- Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E., *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2006
- Bellatalla L., Genovesi G., *Scienza dell'educazione. Questioni di fondo*, Firenze, Le Monnier, 2006
- Bellatalla L., *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, Roma, Anicia, 2009
- Cambi F. (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Tirrenia (Pisa), Edizioni Del Cerro, 2005
- Genovesi G. (a cura di), *Cultura Pedagogica nella scuola dell'Italia contemporanea. Aspetti e problemi*, Milano, FrancoAngeli, 2007
- Genovesi G., *Pedagogia e oltre. Discorso sulla Pedagogia e sulla Scienza dell'Educazione*, Roma, Editori Riuniti, 2008

- Genovesi G., *Pedagogia. Dall'empiria verso la scienza*, Bologna, Pitagora Editrice, 1999
- Genovesi G., *Principium educationis: un valore disatteso nella civiltà occidentale*, Roma, Anicia, 2012
- Genovesi G., *Prolegomeni alla pedagogia come scienza*, Roma, Aracne, 2004
- Genovesi G., *Scienza dell'educazione. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali*, Tirrenia (Pisa), Edizioni Del Cerro, 2005
- Marescotti E., *Le parole chiave della pedagogia speciale*, Roma, Carocci, 2006

**Saggi sulla storia dell'educazione,
della scuola e della didattica**

- Bellatalla L. (a cura di), *La scienza dell'educazione: il nodo della storia*, Milano, FrancoAngeli, 2006
- Bellatalla L., Genovesi G., *Storia della pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*, Firenze, Le Monnier, 2006
- L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti, *Tra natura e cultura: aspetti storici e problemi dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2006
- Bellatalla L., Marescotti E. (a cura di), *150 anni di scuola in Italia. Identità, figure, situazioni*, Padova, Cleup, 2013
- Bertoni Jovine D., *Storia della didattica: dalla legge Casati ad oggi*, Roma, Editori riuniti, 1976
- Catalfamo G., *I pionieri della didattica*, Cosenza, Pellegrini Editore, 2003
- Chiaranda M., *Storia comparata dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2010
- Genovesi G., Righetti M., *La didattica. Lineamenti storici dal XIX secolo ai nostri giorni*, Torino, Paravia, 1998

- Chiosso G. (a cura di), *Educazione, pedagogia e scuola dall'Umanesimo al Romanticismo*, Milano, Mondadori, 2012
- Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2001
- Romano G., *La nuova scuola elementare. Commento dei nuovi programmi didattici del 1985 e comparazione con i programmi del 1955*, Palermo, Edizioni SINASCEL-CISL, 1986
- Santoni Rugiu A., Santamaita S., *Il professore nella scuola italiana dell'Ottocento a oggi*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2011
- Vertecchi B. (a cura di), *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, Firenze, La Nuova Italia, 1995

Saggi sulla didattica

a. Classici

- Casotti M., *Didattica: Vol. 1. La lezione e la disciplina, Vol. 2. Le materie di insegnamento*, Brescia, La Scuola, 1956
- Cives G., Genovesi G., Russo P., *I classici della pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, 1999
- Claparède E., *La scuola su misura*, Firenze, La Nuova Italia, 1952
- Comenio, *La grande didattica*, in *Opere*, a cura di M. Fattori, Torino, Utet, 1974
- Dewey J., *The school and Society*, Chicago, The University and Chicago Press, 1915, tr. it. a cura di Codignola E. e Borghi L., *Scuola e società*, 2. ed. ricomposta, Firenze, La Nuova Italia, 1967
- Credaro L., *La pedagogia di G.F. Herbart*, Torino, G. B. Paravia e C., 1915
- Dewey J., *Democracy and Education*, New York, The Macmillan Company, 1916, tr. it. a cura di Agnoletti E. E. e Paduano P., *Scuola e società*, 3. ristampa, Firenze, La Nuova Italia, 1970

- Freinet C., *Les techniques Freinet de l'École Moderne*, Paris, Librairie Armand Colin, 1967, tr. it. a cura di Silvi V., *Le mie tecniche*, Firenze, La Nuova Italia, 1969
- Gabelli A., *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, a cura di Genovesi G., Firenze, La Nuova Italia, 1992
- Herbart J. F., *La rappresentazione estetica del mondo considerata come compito fondamentale dell'educazione*, Roma, Armando editore, 1996, introduzione e traduzione di Volpicelli I.
- Kant I., *Pedagogia*, a cura di Bellatalla L. e Genovesi G., Roma, Anicia, 2008
- Pestalozzi J. H., *Il canto del cigno*, in *Scritti scelti*, a cura di E. Becchi, Torino, Utet, 1970
- Rousseau J. J., *Emilio o dell'educazione*, traduzione di Paolo Massemi, Roma, Armando editore, 1994

b. Letteratura critica

- AA. VV. *Didattica. Struttura, evoluzione, modelli*, Bologna, Clueb, 2009
- Anichini A., *La didattica del futuro*, Torino Milano, Pearson, 2012
- Antiseri D. et alii, *Alle radici culturali dell'esperienza educativa e didattica*, Brescia, La Scuola, 1976
- Avanzini A., *Didactica. Teoria e prassi*, Tirrenia (Pisa), Edizioni Del Cerro, 2006
- Avanzini A., *L'educazione attraverso lo specchio. Costruire la relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2002
- Azzali F., Cristanini D., *Programmare oggi. Le fonti, i modelli, le azioni*, Milano, Fabbri editori, 1995
- Bertoldi F., *Trattato di didattica: Vol. 1. Didattica generale, Vol. 2 Didattica della scuola dell'obbligo*, Bergamo, Minerva Italica, 1977

- Borkowski J. G., Muthukrishna N., *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*, Trento, Edizioni Erickson, 2011
- Bovi O., *Dove va la didattica: un capitolo aperto*, Perugia, Morlacchi, 2008
- Calidoni P., Bobbio A. (a cura di), *Tra pedagogia e didattica*, Roma, Armando, 2009
- Castoldi M., *Didattica generale*, Milano, Mondadori, 2010
- D'Amore B., Fantino Pinilla M. I., *Le didattiche disciplinari*, Trento, Centro Studi Erickson, 2007
- Damiano E., *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*, Roma, Armando, 1993
- Erdas F. E., *Scuola e identità*, Roma, Armando Editore, 2004
- Fornaca R., *Didattica e tecnologie educative. Storia e testi*, Principato, Milano, 1985
- Frabboni F., *Le 10 parole della didattica*, Mondadori, Milano, 1994
- Frabboni F. (a cura di), *La didattica. Fondamenti epistemologici e dimensioni operative*, Corso editore, Ferrara 1995
- Frabboni F., *La didattica, motore della formazione*, Pitagora editrice, Bologna, 1999
- Frabboni F., *Manuale di Didattica generale*, Roma-Bari, Laterza, 2007
- Frabboni F., *Sognando una scuola normale*, Palermo, Sellerio Editore, 2009
- Genovesi G. (a cura di), *Interpretazioni della didattica*, Modena, CDE, 1997
- Genovesi G. (a cura di), *Scienza dell'educazione: il nodo della Didattica*, Milano, FrancoAngeli, 2006
- Genovesi G., *La scuola che fa ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2006
- Genovesi G., *Pedagogia e didattica alla ricerca dell'identità*, Milano, FrancoAngeli, 2003

- Ghelfi D., Lelli L., *Manuale di didattica per la scuola elementare*, Roma Bari, Laterza, 2000
- Laneve C., *Manuale di didattica: il sapere sull'insegnamento*, Brescia, La Scuola, 2011
- Mari G., *La relazione educativa*, Brescia, La Scuola, 2009
- Nesti R. (a cura di), *Didattica nella primaria. Ambiti e percorsi attuali*, Roma, Anicia, 2012
- Perini R., Puricelli E., *Didattica per competenze*, Roma, Anicia, 2013
- Rossi P. G., *Didattica enattiva. Complessità, teoria dell'azione, professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2007
- Scurati C., *Nuove didattiche. Linee di ricerca e proposte formative*, Brescia, La Scuola, 2008
- Ulivieri S. et alii, *Maestro unico? No grazie*, Pisa, Edizioni ETS, 2009
- Vertecchi B. (a cura di), *La didattica. Interpretazioni e strutture*, Teramo, EIT, 1989

Dizionari

a. Dizionari pedagogici

- AA.VV., *Enciclopedia Pedagogica*, vol. III; diretta da M. Laeng, Brescia, Editrice La Scuola, 1989
- Abate S., Barone D., Berone P., Loritto A., Ruscica O., Soccavo E., *Dizionario concettuale, psicologia, pedagogia, didattica, ordinamenti, legislazione scolastica*, Modica (RG), ADIERRE editrice, 2004
- Alberti A., *Dizionario di didattica*, Roma, Editori Riuniti, 1980
- Baldacci M. (a cura di), *Le parole della Didattica*, in F. Frabboni, *Manuale di Didattica generale*, Roma-Bari, Laterza, 2007

- Bertolini P., *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'educazione*, Bologna, Zanichelli editore S.p.a., 1996
- Bertolini P., *Dizionario di psico-socio-pedagogia*, Milano, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 1980
- Boccardi N., Gentili G., Musmeci R. (a cura di), *La scuola. Cento idee per un confronto*, Roma, Casa Editrice 5 Lune, 1977
- Flores d'Arcais G. (a cura di), *Nuovo dizionario di Pedagogia*, Roma, ed. Paoline, 1982
- Fresolone E. (a cura di), *Dizionario della scuola di base e di orientamento. Materna Elementare Media*, Napoli, Edizioni Esselibri-Simone, 1997
- Fumagalli G., *Pedagogia, Enciclopedia delle enciclopedie*, Roma, A.F. Formiggini editore, 1931
- Genovesi G. (a cura di), *Dizionario di scienza dell'educazione e di politica scolastica: lessico di base*, Milano, FrancoAngeli, 2009
- Genovesi G., *Lessico per la scuola. Dizionario delle idee e delle attività scolastiche*, Torino, Utet, 2001
- Genovesi G., *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso editore, 1998
- Laeng M., *Lessico Pedagogico*, Brescia, Editrice La scuola, 1978
- Marchesini G., *Dizionario delle scienze pedagogiche*, vol. I, Milano, Società editrice libraria, 1929
- Martinazzoli A., Credaro L., *Dizionario illustrato di Pedagogia*, Milano, Vallardi editore, vol. I [s.d., ma 1911]
- Pacucci M., *Dizionario dell'educazione*, Bologna, Centro editoriale dehoniano, 2005
- Prellezo J. M. (coord.), Nanni C., Malizia G. (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Facoltà di Scienze dell'educazione Università Pontificia Salesiana, Torino, Elle Di Ci Editrice, 1997
- Ruggiu L. (a cura di), *Dizionario critico dell'autonomia scolastica*, Roma, Carrocci editore, 2000

- Sciacca M. F., *Enciclopedia italiana della Pedagogia e della scuola*, vol.2, Roma, Armando Curcio editore, 1969
- Scurati C., Lombardi F., *Pedagogia: termini e problemi. Dizionario ragionato*, Milano, Editrice Le Stelle, 1972
- Vertecchi B. (a cura di), *La didattica: parole e idee, dizionario di didattica*, Torino, Paravia, Scriptorium, 1999
- Volpicelli L., Calandra G., *Lessico delle Scienze dell'educazione*, Milano, Casa editrice Dr. Francesco Vallardi Società editrice libraria Spa, 1977

b. Dizionari della lingua italiana

- AA.VV., *Il grande dizionario Garzanti della lingua italiana*, Torino, Garzanti editore, 1987
- Devoto G., Oli G., *Il dizionario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier, 1995
- Dogliotti M. e Rosiello L. (a cura di), *Lo Zingarelli 1994, Vocabolario della lingua italiana di N. Zingarelli*, XII, Bologna, Zanichelli, 1994

c. Altri dizionari

- AA. VV., *Treccani filosofia*, Istituto della enciclopedia italiana, Roma, Marchesi grafiche editoriali Spa, 2008
- Cortelazzo M., Zolli P., *DELI – Dizionario etimologico della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli editore, 1999
- Fondazione Centro studi filosofici di Gallarate (a cura di), *Enciclopedia filosofica Bompiani*, Milano, RCS libri Spa, 2006
- Pianigiani O., *Vocabolario etimologico della lingua italiana*, Roma, Albrighi Segat e c., 1907

Guide didattiche

(in ordine cronologico)

- E. Brenna, *Enciclopedia dei maestri*, Milano, Sperling Kupfer, 1939
- W. Cortesi, *Scuola Mia. Guida didattica per le scuole elementari*, vol. I, Bergamo, Minerva Italica, 1965
- M. Menicucci, *Guida didattica. Classe prima*, Milano, Editrice Le stelle, 1969
- F. Cuscito, A. Dotti, S. Lucchi, *Itinerari e proposte didattiche classe I*, Milano, Fabbri editori, 1977
- G. Lisciani, *Didattica nuova, con schede multilaterali. Volume I: teoria e didattica*, Teramo, Giunti e Lisciani editori, 1984
- F. Deva, I. Grange, *Programmi nuovi, guida didattica classe II*, Milano, Cetem, 1986
- S. Neri, D. Tinelli (a cura di), *Guida Fabbri per gli insegnanti elementari, classe II*, Milano, Fabbri editore, 1988-89
- G. Moroni, *Insegnare con i nuovi programmi*, Milano, Cetem, 1989
- G. Pandolfi, G. Marognoli (coordinatori), *La nuova guida Atlas. Lingua italiana, educazione all'immagine, educazione al suono e alla musica, classe V*, Bergamo, Istituto Italiano Ed. Atlas, 1990
- Salvatore, F. Re, *Guida sì. Guida didattica per la scuola elementare secondo i nuovi programmi. Classe II*, vol. I, Novara, Istituto geografico De Agostini, 1991
- Salvatore, F. Re, *Guida sì. Guida didattica per la scuola elementare secondo i nuovi programmi. Classe V*, vol. I, Novara, Istituto geografico De Agostini, 1991
- G. Pandolfi, G. Marognoli (coordinatori), *La nuova guida Atlas. Lingua italiana, educazione all'immagine, educazione al suono e alla musica, classe III*, Bergamo, Istituto Italiano Ed. Atlas, 1992

- I. Rubaudo, T. Amulfi, *Un mondo da scoprire 5. Progetto di itinerari di educazione linguistica*, Torino, Il capitello, 1993
- G. Gaeta, *Idea guida classe I*, Milano, Juvenilia, 1994
- M. P. Bucchioni, L. Chiappetta (a cura di), *Insegnare per moduli. Lingua italiana, classe V*, Teramo, Istituto Didattico, 1995
- M. Bartoli, *Lingua italiana classe III*, in S. Neri, D. Cristanini (diretta da), *Guida Fabbri 2000 per gli insegnanti della scuola primaria*, Milano, Fabbri editore, 1997
- M. Bartoli, *Lingua italiana classe V*, in S. Neri, D. Cristanini (diretta da), *Guida Fabbri 2000 per gli insegnanti della scuola primaria*, Milano, Fabbri editore, 2001
- M. L. Bertelli, V. Tosi, *Guida al sapere. Area linguistico espressiva classe III*, Torino, Il Capitello, 2002
- M. Bodo et alii, *Ioiò. Guida didattica primo biennio*, Milano, De Agostini, 2004
- D. Ostorero, *Mappe per l'apprendimento nella scuola primaria. Italiano per la classe IV*, Milano, Juvenilia, 2005
- D. Ostorero, *Mappe per l'apprendimento nella scuola primaria. Italiano per la classe II*, Milano, Juvenilia, 2005
- L. dalla Rosa, L. Roggia, *Orizzonti della scuola primaria. Classe IV. Guida didattica di italiano*, Napoli, Ardea editrice, 2006
- D. Ostorero, *Mini mappe, classe II*, Milano, Mondadori-Il Capitello, 2007
- R. Cangiano, F. Casati, C. Codato, *Ambarabà classe II*, Firenze, Alma edizioni, 2007
- F. Re, M.G. Bonfanti, *Professione insegnante classe I*, Torino, Il Capitello, 2008
- M.R. Montini, N. Fattori, M. Galassi, *Guide per la scuola, classe II, area linguistica*, Ancona, Raffaello editore, 2008
- L. Misasi, D. Molino et alii, *Unica, classe I*, Napoli, Ibis Edizioni, 2009

- F. Andreoni *et alii*, *La Guida agenda. Percorso didattico pluridisciplinare per la classe I*, Milano, Gaia edizioni, 2009
- E. Bernacchi, *Giunti scuola. Insegnare giorno per giorno. Italiano classe V*, Firenze, Giunti scuola, 2010
- C. Faldi, D. Lorenzetti, M. Pezzo, *Le nuove mappe. Percorsi ad alta comprensibilità per la classe III*, Milano, Juvenilia, 2011
- F. Santoianni, *L'approccio bioeducativo alla letto-scrittura. Guida per l'insegnante*, Trento, Erickson, 2012

Altre opere

- Aleandri G., *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Roma, Armando, 2011
- Bellatalla L., Genovesi G., *Isocrate ovvero l'educazione innanzitutto*, Roma, Anicia, 2013
- Bellatalla L., Genovesi G., *L'educazione e la sua scienza nel Discorso del metodo di René Descartes*, Roma, Anicia, 2011
- Bellatalla L., *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, Trento, Erickson, 2010
- Compagnoni E., *L'osservazione nei contesti educativi*, Novara, De Agostini, 1996
- Demetrio D., *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2009
- Erdas F. E., *Scuola e identità*, Roma, Armando Editore, 2004
- Erdas F. E., *L'educazione interminabile. Un viaggio nell'utopia*, Roma, Armando, 1996
- Franta H., Colasanti A. R., *L'arte dell'incoraggiamento*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1991
- Kuhn T. S., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 1999, Trad. it. a cura di Adriano Carugo

- Marescotti E., *Educazione degli adulti: identità e sfide*, Milano, UNICOPLI, 2012
- Pontecorvo C. et alii, *Discutendo si impara*, Roma, Carrocci, 1999
- A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dell'Ottocento a oggi*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2011
- Tizzi V. T., *Dalla scholé allo schooling*, Perugia, Morlacchi, 2008
- Vertecchi B., *Parole per la scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2012
- Vigilante A., *Competenze e successo formativo. Il sistema scolastico italiano nella prospettiva europea*, Roma, Anicia, 2008

Articoli

- Farina S., *Funzione strumentale*, in "ErrePi" Anno IX, n. 47-48, gennaio-settembre 2010 suppl. al N. 180/2011 di "Ricerche Pedagogiche" p. VIII
- Ead., *L'Unità d'Italia nell'Enciclopedia dei maestri di Ernestina Brenna*, in "Ricerche Pedagogiche" N. 183/2012, pp. 30-34
- Ead., *Schooling*, in "ErrePi" Anno XI, n. 53, gennaio-marzo 2013 suppl. al N. 186/2013 di "Ricerche Pedagogiche", p. II-III
- Ead., *L'aggiornamento degli insegnanti in servizio*, in "Ricerche Pedagogiche" N. 188-189/2013, pp. 37-44

Legislazione scolastica

- D.P.R. 503/1955
- Legge n.1254/57
- Legge n.1859/1962
- Legge n.444/1968
- Legge n.820/1971
- D.P.R. 416-20/1974
- Legge n.517 del 1977

- D.M. 11 maggio 1981
- D.P.R. 104/1985
- D.M. 3 giugno 1991
- Legge n. 59/1997
- D.P.R. 275/1999
- Legge n.30/ 2000
- T. De Mauro, *Conferenza stampa*, 7/02/2001
- L. Moratti, *Risposta al Cnpi sulla bozza del decreto*, M.I.U.R., Roma, 11/9/2002
- M.I.U.R., *Il quadro teorico della sperimentazione e il significato dei documenti che la accompagnano. Guida alla lettura. Prescrittività e autonomia*, 2002
- M.I.U.R., *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i "Piani di Studio Personalizzati" nella scuola primaria. Piani di Studio Personalizzati*, comunicato stampa del 9 ottobre 2002
- G. Fioroni, *Lettera ai dirigenti scolastici e ai docenti*, prot. 692, Roma, 31 agosto 2006
- M.P.I., *Nuove Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, comunicato stampa del 4 settembre 2007
- M.P.I., *Scuola cultura persona. Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione*, all. al Decreto Ministeriale 31 luglio 2007
- Legge n. 133/2008
- D.P.R. 137/2008
- Legge n.169/2008
- M.I.U.R., *Atto di indirizzo*, 8 settembre 2009
- M.I.U.R., *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, D.M. 16 novembre 2012