

DIDATTICA E RICERCA

La didattica nella ricerca e la ricerca nella didattica

I

Direttore

Vanna GHERARDI

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Comitato scientifico

Miguel Ángel ZABALZA BERAZA

Universidade de Santiago de Compostela

Mario CASTOLDI

Università degli Studi di Torino

Vlatka DOMOVIĆ

University of Zagreb

Roberta CARDARELLO

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Hans-Georg KOTTHOFF

Università di Friburgo

Tuulenmäki ANSSI

Aalto University

DIDATTICA E RICERCA

La didattica nella ricerca e la ricerca nella didattica



Teoria e pratica sono due ambiti strettamente connessi in qualsiasi settore di studi. Ancora di più nelle Scienze dell'educazione. Il circolo virtuoso didattica–ricerca–didattica è ciò che promuove negli insegnanti un atteggiamento consapevole e riflessivo, teso a interpretare e orientare le situazioni che contribuisce a determinare. L'urgenza è quella di impedire, da un lato, lo scadere della pratica didattica, dell'improvvisazione e dello spontaneismo, dall'altro, la riduzione di essa a mera applicazione di norme e procedure.

L'insegnante, inteso come professionista e collaboratore imprescindibile per la ricerca scientifica, possiede quella decisionalità didattica che gli permette in ogni momento di ricostruire il processo attraverso cui ha ottenuto determinati risultati. In questo modo egli diviene produttore di cultura didattica e di luoghi della formazione, centri di ricerca, contesti in cui si contribuisce a costruire un sapere didattico.

Vanna Gherardi
Laura Sommavilla

Metodologie didattiche attive e competenze

Aspetti teorici e progetti operativi





Aracne editrice

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXVII
Giacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

www.giacchinoonoratieditore.it
info@giacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20
00020 Canterano (RM)
(06) 45551463

ISBN 978-88-255-0174-2

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: aprile 2017

Indice

II *Introduzione*

Parte I

Metodologie didattiche attive: aspetti teorici di Vanna Gherardi

- 19 **Capitolo I**
Il ruolo delle metodologie nella progettazione e realizzazione del curriculum scolastico
1.1. Instructional Design. Progettare le scelte curriculari, 20 – 1.2. Insegnante, metodo, innovazione, 23.
- 27 **Capitolo II**
Pensare l'educazione in aula. Metodo trasmissivo e metodo attivo a confronto
- 33 **Capitolo III**
L'esperienza per un apprendimento attivo
3.1. Esperienza, sviluppo e educazione del bambino, 33 – 3.2. L'azione precede la mente, 35 – 3.3. Metodi attivi, 37 – 3.4. Esperienza più gioco, 38.
- 41 **Capitolo IV**
John Dewey. Metodo per una società democratica
4.1. Il metodo per realizzare un ideale sociale, 41 – 4.2. John Dewey. Io credo che... La natura del metodo, 43.
- 47 **Capitolo V**
Dall'attivismo deweyano al costruttivismo
5.1. La conoscenza come costruzione attiva della mente, 47 – 5.2. Principi procedurali per un apprendimento attivo, 50.

- 53 **Capitolo VI**
Principi costruttivistici per gestire un apprendimento attivo
 6.1. L'insegnante osserva e partecipa , 53 – 6.2. Organizzazione didattica per un apprendimento significativo, 57 – 6.3. Essere dentro l'apprendimento dell'allievo, 59.
- 63 **Capitolo VII**
Apprendimento attivo. Motivare la ricerca anziché trasmettere nozioni
 7.1. Mente attiva. Strategia didattica problematizzante, 63 – 7.2. Le risposte costruiscono. Il processo di autocorrezione dell'errore, 65.
- 69 **Capitolo VIII**
Metodologie attive. Strategia dei problemi, dei progetti e cooperazione
 8.1. Strategia dei problemi, 69 – 8.2. Strategia dei progetti, 71 – 8.3. Reciprocità e cooperazione, 72 – 8.3.1. *Lettura di un brano dall'antologia*, 73.
- 79 **Capitolo IX**
Metodologie e didattiche attive in Mario Lodi
 9.1. Il disegno e la pittura liberi: « colore, grandi fogli bianchi, libertà di scegliere soggetti e tecniche » a disposizione del bambino, 81 – 9.2. Il testo libero, 83 – 9.3. Il giornalino di classe, lo strumento didattico per eccellenza del MCE, 84 – 9.4. Conversazione libera, 85 – 9.5. La corrispondenza scolastica e la lettera collettiva, 86 – 9.6. Poesia e canto, 86.

Parte II

Le competenze in gioco

Progetti operativi dentro e attorno alla scuola

di Laura Sommavilla

- 89 **Capitolo I**
Chi trova un gioco trova un tesoro. Dove i giochi della tradizione attivano le competenze
 1.1. Didattica attiva e competenze, 89 – 1.2. Attraversare i saperi, attivare le competenze, 92 – 1.3. I baule del nonno: giochi e giocattoli della tradizione, 96 – 1.4. Parli il testimone: la prospettiva etnografica, 98 – 1.5. Nelle teorie e nelle pratiche educative, 101 – 1.6. Il giocattolo tradizionale è di più, 103 – 1.7. Lo sghirlo insegna la lingua, 105 – 1.8. Il para-

cadute insegna la scienza, 107 – 1.9. La trottola insegna l'ecologia, 109 – 1.10. L'intervista, per imparare la storia, 111.

113 Capitolo II

Il laboratorio dei giochi. Dove scendono in campo problem solving e creatività

2.1. Pianificare la qualità, 114 – 2.2. Compagni di gioco, 117 – 2.3. Il “piacere” di costruire e di sperimentare, 119 – 2.4. In campo le competenze!, 120 – 2.5. Oivallus! Idea!, 124 – 2.6. Operazioni da stratega e retore, 128 – 2.7. Giochiamo con Pesce Arturo Augusto, 129 – 2.8. Giochiamo a fare i falegnami e gli ingegneri, 131 – 2.9. Amici di Dodò, 133 – 2.10. Ancora una trasformazione, 135.

137 Capitolo III

Scuola più museo. Dove si incrociano i linguaggi e si fa ricerca

3.1. Il valore delle differenze, 141 – 3.2. Il sapere si cucina!, 143 – 3.3. Le ricette del museo: proposte formative per la scuola, 145 – 3.4. Gli ingredienti segreti: accoglienza più esperienza, 148 – 3.5. Zaino in spalla, la scuola è fuori, 150 – 3.6. Si può fare di più, 152.

155 Capitolo IV

La ludoteca fa scuola... di strategia. Dove con i giochi da tavolo si impara ad imparare

4.1. Un progetto per imparare a imparare, 157 – 4.2. Un progetto dove: l'analisi del contesto, 159 – 4.3. Si impara giocando e si gioca imparando. Le scelte metodologiche, 162 – 4.4. Si scende in campo! Gli obiettivi di lavoro, i risultati attesi, 164 – 4.5. Attrezzi del mestiere, attrezzi del gioco, 166 – 4.5.1. *Un Labirinto Magico*, 167 – 4.5.2. *Ancora dentro ad un labirinto: Il duello e La grande caccia al tesoro*, 170 – 4.5.3. *La scacchiera a rombo di Hex*, 174 – 4.5.4. *Appuntamento al buio con... Dama Cinese e Triominos*, 175 – 4.6. La strutturazione per fasi delle attività, i tempi e gli spazi, 177 – 4.7. Un buon allenamento per raggiungere importanti traguardi, 180 – 4.8. Monitorare e valutare, insieme, 182 – 4.9. Tanti materiali per tanti bambini e tante riflessioni, 185.

189 Bibliografia

Introduzione

La caratteristica principale della didattica attiva sta nel modo in cui ci si relaziona con gli allievi.

Risulta difficile predefinire comportamenti che si vogliono ottenere sulla base di un'operatività rigidamente strutturata, tale per cui se si vuole ottenere quel risultato occorre agire in quel modo preciso. Si tratta di entrare in relazione con gli allievi attraverso i loro interessi, i temi che interessano maggiormente, in modo da coinvolgerli personalmente nel processo educativo. È quindi un tipo di didattica che si organizza e si ristrutturava continuamente mantenendo fermi i punti strategici da perseguire. Pertanto, il discorso didattico è organizzato dall'insegnante usando il materiale che proviene dai bambini, vale a dire sulla base delle sollecitazioni che provengono dagli allievi stessi, dai loro punti di vista, dai loro ragionamenti, per ideare attività a partire dalle loro prospettive. A tal fine l'insegnante pone ascolto agli scambi verbali nelle molte occasioni della giornata e documenta, annota argomentazioni, aneddoti, esperienze raccontate.

La didattica dell'educazione attiva si realizza secondo uno stile relazionale che per sua natura non può essere oggetto di ricette pronte per l'uso ma costruita su principi procedurali. Assumono importanza le esperienze vissute direttamente dagli allievi, i quali verranno coinvolti in situazioni problematiche a partire da tali esperienze, che serviranno per costruire percorsi di ricerca rispetto cui le materie di studio saranno strumentali e finalizzate alla riflessione e alla comprensione.

Rispetto alle attività, il ruolo del gioco-lavoro nell'apprendimento sottolinea l'importanza dell'azione sulla comprensione, del fare, dell'essere attivi con le mani e con la mente. E il ruolo dell'insegnante è quello di essere attivo tra gli alunni, di coordinare le loro esperienze e quello di riuscire a stimolare l'interesse in ciò che fanno.

In sintesi, viene perseguita la sollecitazione dell'attività del pensiero disciplinata dal metodo rigoroso dell'indagine scientifica.

La riscoperta del metodo attivo nell'educazione a scuola e nei contesti extrascolastici nasce sia dall'evoluzione delle teorie dell'ap-

prendimento sia dall'inadeguatezza dei metodi tradizionali rispetto a situazioni di apprendimento in cui emergono novità e problematiche formative inconsuete. Si pensi al fenomeno della multiculturalità e delle accresciute situazioni di differenze socioculturali nelle situazioni scolastiche oppure alla presenza pervasiva dei media comunicativi nella vita degli individui, con il loro potere informativo ma anche con la grande variabilità di combinazione di conoscenze che i singoli possono raggiungere. E ancora, il fenomeno della formazione degli adulti nei contesti lavorativi, con l'esigenza di una formazione ricorrente verso cui si richiedono forme partecipate di didattica adeguate all'apprendimento complesso in età adulta, inteso come ristrutturazione e non semplice riempimento del campo cognitivo dell'individuo.

La didattica attiva oggi risulta, pertanto, arricchita dagli studi critici sul cognitivismo in merito all'attività del conoscere e dalle più recenti linee del costruttivismo che considera sempre più centrale il ruolo del contesto nei processi di apprendimento, guida l'organizzazione di ambienti di apprendimento o come si preferisce dire oggi comunità di discorso.

Questo testo presenta quattro proposte operative sul tema delle metodologie didattiche attive: parlano ai bambini linguaggi diversificati e stimolanti, in particolare quello del gioco, e guidano le classi con la metodologia del gioco e dell'animazione, con l'obiettivo di sollecitare e sviluppare negli studenti, fin dalla scuola primaria, le cosiddette *competenze trasversali*, quelle competenze che emergono sempre più fortemente nel dibattito socio-economico e pedagogico, dove vengono indicate come gli strumenti grazie ai quali i cittadini del domani potranno vivere e partecipare positivamente e attivamente le loro comunità e le loro società. Le competenze trasversali infatti favoriscono l'adozione di comportamenti responsabili e consapevoli, promuovono il senso di auto-efficacia e l'autostima, coadiuvando la formazione di una personalità libera ed autonoma, permettendo all'individuo di affrontare con maggior sicurezza e confidenza il continuo cambiamento e l'incertezza, che si rivelano essere i tratti dominanti della società globalizzata. Attraverso le *soft skills*¹ l'individuo impara ad affrontare la realtà, ideando strategie, più flessibili e adattabili all'imprevisto, piuttosto che programmi rigidi e prestabiliti

1. Sulla definizione di *soft skills* o *life skills* si veda G. DI BELLO, *Formazione e società nella conoscenza. Storie, teorie, professionalità*. Firenze University Press, Firenze 2006.

e, grazie a questa flessibilità, sopportando meglio l'incertezza, sia nelle relazioni sociali che in ambito lavorativo.

Nella prima proposta, in particolare, si mette in campo una sfida formativa che si avvia a partire dalla tradizione ludica popolare, per dare una risposta affermativa al quesito educativo e didattico di fondo: *è possibile sviluppare le potenzialità nascoste nei giochi della tradizione?* La scommessa sulle potenzialità dei giochi del passato è giocata in un progetto alla scoperta del gioco e del giocattolo attraverso la ricerca, la conoscenza e la sperimentazione diretta: *Chi trova un gioco trova un tesoro!*

Così è, perché il gioco, grazie alla sua preziosa *ubiquità di oggetto e metodo del progetto*, mostra la sua ricchezza nel soddisfare i bisogni educativi e formativi dei bambini, diventando pista fertile di ricerca nella dimensione etnografica, scoprendosi mezzo educativo per sperimentare relazioni di collaborazione, cooperazione e ambiguità, rivelandosi strumento forte di una didattica che si declina in una prospettiva più ampia del singolo ambito disciplinare, superando i confini convenzionali dettati dalla compartimentazione delle materie, in un'ottica di interdisciplinarietà e trasversalità. Il baule dei giocattoli è uno strumento che, nelle mani di un insegnante "pedagogicamente creativo", consente di far vivere attivamente ai bambini un itinerario centrato sull'osservazione, sull'attività pratica, sull'esperienza, sulla partecipazione attiva e globale; è un viaggio che si addentra nei linguaggi delle discipline per imparare a descrivere e interpretare la realtà da più punti di vista, confrontandosi con la sua complessità.

Il progetto risponde al bisogno di un apprendimento integrato e multidisciplinare su cui mettono l'accento anche gli autori delle *Linee Guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*, specificando che

i contenuti, proprio per abituare gli alunni a risolvere situazioni problematiche complesse e inedite, devono essere caratterizzati da maggior trasversalità ed essere soggetti ad un'azione di ristrutturazione continua da parte dei ragazzi, facendo ricorso anche a modalità di apprendimento cooperativo e laboratoriale.²

Con *Il gioco di giocare ai giochi di una volta*, nel secondo capitolo della seconda parte, i giocattoli del baule del nonno diventano

2. MIUR, *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*, in seguito alla C.M. n 3, prot. n. 1235 del 13 febbraio 2015, p. 6.

oggetti e strumenti di un'esperienza di *laboratorio*, un percorso dell'apprendere ad apprendere che pone l'accento sulla messa a punto di modalità di formazione autonoma della conoscenza, piuttosto che sul numero di nozioni effettivamente trasmesse, la didattica laboratoriale progetta e realizza attività che favoriscono un apprendimento a contatto con la realtà, autentico, naturale e sono situate attorno ad un *problema* che i bambini si accingono a risolvere, mettendo in stretta connessione *sapere e agire*: l'organizzazione e gli sviluppi delle attività vengono progressivamente lasciati ai bambini, che, in relazione a tutto ciò che sperimentano mentre il processo si sviluppa, attraverso le loro prove (e gli errori!), individuano direzioni, soluzioni, riflessioni personali ed originali.

L'esperienza di *Il gioco di giocare ai giochi di una volta* prevede la costruzione di una selezione di giocattoli scelta in modo da rappresentare per i bambini partecipanti una *sfida* ottimale, alla giusta distanza rispetto alle abilità e conoscenze da essi possedute, affinché percepiscano di avere le risorse necessarie per mettersi in gioco nel nuovo compito di ricerca e contemporaneamente siano motivati all'idea di essere di fronte a problemi del tutto nuovi e soluzioni del tutto nuove. Ad essere valorizzate e promosse sono soprattutto le competenze di *problem solving* e *creatività*.

Inoltre, la prova della ricostruzione dei giocattoli, che promuove i bambini da apprendisti della bottega a ingegneri per lanciarli in nuove e originali esperienze costruttive, li mette in gioco con materiali, apparecchi, attrezzature, ma anche con i compagni e insegnanti, che costituiscono un ambiente di gioco e lavoro che privilegia la sperimentazione e la scoperta in gruppo, dove si esercita la responsabilità individuale e collettiva, la gestione dei conflitti, la mediazione e la cooperazione.

Ad aiutare la scuola che gioca, scegliendo di uscire dalla sua auto-referenzialità, intervengono anche le *agenzie formative* del territorio: ad esse, con particolare attenzione al *museo etnografico*, si dedica il terzo approfondimento. Le scelte legislative degli ultimi decenni in favore della collaborazione tra agenzie e scuola sono state confermate e sottolineate dalla pubblicazione della Legge 107/2015, che tra gli obiettivi individua il miglioramento della scuola «intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie, con la comunità locale, comprese

le organizzazioni del terzo settore e le imprese»³. Questa scuola, che diventa comunità dentro la comunità, risponde alla domanda formativa che «comprende, insieme, l'apprendimento e il *saper stare al mondo*»⁴.

Le agenzie formative del territorio sono chiamate ad essere punti di riferimento per tutte le istituzioni scolastiche, in favore delle quali realizzano situazioni di insegnamento–apprendimento ricche e originali capaci non solo di proporre l'approfondimento di conoscenze ma soprattutto di stimolare abilità, atteggiamenti e competenze. Nel museo gli operatori progettano e propongono situazioni reali e concrete, nelle quali insieme alle dimensioni cognitive dell'apprendimento sono sollecitate anche quelle emotive e relazionali.

Nelle zone di confine tra formazione ed educazione e tra educazione e intrattenimento, tra gli enti e le associazioni che promuovono complessivamente una *cultura del gioco e del giocattolo tradizionali*, si può incontrare anche la *ludoteca*. La quarta esperienza è un laboratorio ludico–didattico che utilizza la categoria dei giochi da tavolo, realizzatosi grazie alla sinergia tra la scuola e il *luogo dei giochi*, la ludoteca. Il laboratorio, progettato con la metodologia e le tecniche del gioco e dell'animazione, si propone di allenare i partecipanti ad un atteggiamento strategico e mostra che riconoscere ed esercitare i *processi metacognitivi di controllo* è una competenza il cui sviluppo può essere particolarmente favorevole per i bambini con disturbi specifici dell'apprendimento. Attraverso partite da giocare e rigiocare insieme ad una serie di giochi da tavolo, i partecipanti vengono guidati a scoprire ed esercitare le *strategie di previsione, pianificazione, monitoraggio e autovalutazione*; chi potenzierà le sue competenze e diventerà un buon stratega sul terreno del gioco potrà costruire un ponte (fare *bridging*) con il territorio della scuola e dei suoi compiti: *Strateghi sul ponte!*

3. Legge 13.07.2015 n.107, in G.U. 15.07.2015, comma 7, lettera n.

4. *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Decreto Ministero Istruzione 16.11.2012 n. 254, G.U. 05.02.2013, p. 7.

PARTE I
Metodologie didattiche attive: aspetti teorici
di Vanna Gherardi

Il ruolo delle metodologie nella progettazione e realizzazione del curriculum scolastico

Una metodologia didattica implica un modo di pensare la formazione dell'allievo che si traduce in un procedere complesso di azioni prima e durante le attività. Sul piano operativo, l'insegnante sceglie l'impostazione metodologica in modo che sia in sintonia con gli obiettivi del percorso di studi e individua le pratiche proprie di quella linea metodologica che valuta meglio rispondenti alla situazione operativa, cioè al gruppo classe nelle sue specificità. È il modo complessivo di lavorare con gli allievi che viene interessato. Diversamente, il rischio è quello della giustapposizione di indicazioni innovative, parti di esse, all'interno di un modo tradizionale di agire con la sensazione di stare facendo innovazione metodologica quando si tratta di puro imbellettamento o di semplici modernizzazioni, come succede sovente nell'uso delle tecnologie a scuola.

Bisogna intendere che le pratiche parlano del valore formativo che le sostiene. Se l'obiettivo è quello di conseguire la cooperazione, non si possono mettere in atto forme competitive tra gli allievi. Ritroviamo così un modo coerente di fare educazione quale quello che portò Dewey nelle sue riflessioni sul metodo educativo a scuola a sostenere che per educare alla democrazia occorre agire attraverso forme democratiche.

Per chiarire il significato di una scelta metodologica occorre risalire alle teorizzazioni sul curriculum. Il significato di curriculum a scuola identifica il complesso di organizzazione e articolazione interna di un corso di studi. Un concetto che ingloba il carattere di flessibilità nella progettazione di attività didattiche che tiene conto di tutti gli elementi del curriculum e della loro forte interrelazione. Questa caratteristica di flessibilità si traduce nella vasta possibilità di scelta da parte degli insegnanti rispetto alle direzioni formative (gli obiettivi),

agli strumenti (i contenuti), alle modalità (i metodi), e alle verifiche dei risultati ottenuti (la valutazione).

1.1. Instructional Design. Progettare le scelte curriculari

Nell'ambito delle teorie del curricolo quella elaborata da Tyler, a metà del secolo scorso, resta un punto di riferimento importante per aver posto in evidenza le componenti strutturali e la dinamica sistemica del loro interagire interne a un percorso formativo. Lo schema rimane esterno ai problemi educativi e didattici specifici, rimane decisamente neutrale. È pertanto un modello riduttivo se si pensa all'operatività nella pratica dell'insegnante. Si tratta però di un approccio analitico che ha il pregio di razionalizzare le operazioni preliminari a un percorso formativo, di porre pertanto le basi per operare scelte organiche consapevoli rispetto alle direzioni formative che ci si propone così come rispetto alle modalità e agli strumenti per conseguirle e infine rispetto alle procedure di verifica dei risultati che si sono ottenuti.

È un modello formale, apparso nel 1949 in un famoso libretto più volte ristampato, dal titolo *Principi fondamentali per il curricolo e l'insegnamento* in cui Ralph Tyler propone le quattro domande fondamentali di sviluppo di un curricolo. Le domande sono:

- a) quali obiettivi deve cercare di raggiungere la scuola?
- b) quali esperienze educative vanno offerte in modo da far raggiungere quegli obiettivi?
- c) come possono essere organizzate in modo efficace quelle esperienze educative?
- d) come possiamo verificare se quegli obiettivi siano stati o meno raggiunti?

Clotilde Pontecorvo¹, studiosa esperta di curricolo sul piano internazionale, spiega il gran successo editoriale, forse eccessivo, del testo di Tyler, che apparve allora come il primo tentativo di razionalizzazione del curricolo, ponendolo in rapporto allo sviluppo che ebbero

1. Cfr. C. PONTECORVO, *La ricerca del curricolo: teoria e pratica dell'innovazione*, in R. Laporta, C. Pontecorvo, R. Simone, L. Tornatore, *Curricolo e scuola*, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma 1978, p. 95.