

DALL'INSEGNA- MENTO ALL'APPRENDI- MENTO. SFIDA DELLA LEARNING SOCIETY

HIANG-CHU AUSILIA CHANG

Introduzione

L'espressione "Dall'Insegnamento all'Apprendimento" (DaA), letteralmente indica il passaggio *da > a*. Dietro tale sintagma/*slogan* si nascondono varie e note espressioni di critica e/o di proposte per il discorso soprattutto organizzativo e didattico.¹

La nostra è stata definita *società dell'informazione, della conoscenza, della comunicazione, dell'apprendimento*.²

È un fatto innegabile: da una parte, l'implosione e il bombardamento vero e proprio delle informazioni, la diffusione dei *social network*, la realtà della nuova generazione caratterizzata come "nativi digitali", abitanti abituali delle "comunità virtuali"³; dall'altra, l'istruzione sempre più estesa a tutti e sempre più prolungata nelle diverse parti del mondo, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, ritenuto chiave dello sviluppo economico, basato appunto, sulla conoscenza.

Viviamo, infatti, nella cosiddetta "società dell'apprendimento" in cui l'imparare – l'imparare lungo tutto l'arco della vita con la capacità di imparare ad imparare, in ogni luogo e in ogni momento (*Mobile Learning*)⁴ - rappresenta ormai una *conditio sine qua non* sia per il mondo occupazionale, sia anche e di conseguenza per un'esistenza umana dignitosa, così pure rappresenta il "passaporto" per la cittadinanza democratica nel mondo attuale sempre più complesso e globalizzato. Oggi, non finiamo mai di imparare!

In questo senso, una società che apprende⁵ spinge non solo gli individui ma anche le organizzazioni a *imparare, imparare continuamente e in modo*

competente nel contesto e nel tempo attuale in prospettiva di futuro. Si parla così non solo della scuola come *organizzazione che apprende*, ma anche di qualsiasi “comunità” umana in ricerca di miglioramento, di qualità. Per stare nella tematica in esame – DaA – considero doveroso porre la domanda in modo più specifico, cioè se si tratti di un *trapasso* dall’insegnamento all’apprendimento che quasi sostituisce il precedente modo di insegnare o, piuttosto, di un suo doveroso passaggio, cioè dall’insegnamento di un determinato tipo ad un altro, capace di promuovere effettivamente ed efficacemente l’apprendimento, rispondente alle esigenze della dignità di ogni persona umana e al suo contesto di vita, caratterizzato dallo sviluppo delle tecnologie comunicative in rapida trasformazione.⁶ Di qui la domanda più pertinente: “Da quale tipo d’insegnamento a quale concetto di apprendimento?”.

1. Da quale tipo d’insegnamento a quale concetto di apprendimento?

A mio avviso - è questa la mia tesi - non si tratta di sopprimere l’insegnamento, bensì di adottare la prospettiva di passaggio *Dall’insegnamento centrato sull’insegnante a quello centrato sull’alunno*, quindi *all’apprendimento di qualità*, che *esige l’insegnamento di qualità*, poiché:

- 1) quanto più si vuol aiutare l’alunno e favorire il suo apprendimento di qualità, tanto più occorre qualificare e ottimizzare l’insegnamento e l’ambiente d’apprendimento;
- 2) la scuola non è l’unico ambiente di

apprendimento giacché si riconosce ormai il *policentrismo* dell’istruzione e il *Virtual Learning Community*.⁷

Con il presente studio intendo dunque porre in *evidenza* alcune sfide dell’odierna società, definita *Learning Society*, e la conseguente necessità di qualificare sempre più l’insegnamento passando da quello centrato sull’insegnante a quello centrato sull’alunno.

1.1. Insegnamento centrato sull’insegnante

Di solito si distingue l’insegnamento centrato sull’insegnante da quello centrato sull’alunno.⁸

Il primo tipo è quello criticato da tutte le parti - soprattutto a partire dalla pedagogia attivistica del secolo scorso - ed è etichettato variamente, ossia come libresco, centrato sul contenuto prestabilito e fisso, noioso, autoritario, verbale, frontale, omogeneizzante/omologante, massificante, inefficace, ecc., che favorisce, di conseguenza, un tipo di apprendimento mnemonico, passivo, meccanico/ripetitivo, non creativo, individualistico, chiuso e così via.

Sebbene siano note e diffuse le critiche rivolte alla scuola, agli insegnanti, all’insegnamento, fortunatamente oggi le cose stanno cambiando, sia perché gli insegnanti sono bombardati dai discorsi riferiti a: *e-learning*, *cooperative learning*, *problem solving*, *project research*, *peer education*, *ricerca-azione*, *sperimentazione*, ecc. e non possono, volere o no, ignorarli, sia perché le riforme scolastiche cercano di adeguare il sistema educativo alle esigenze della società attuale in rapida trasforma-

Riassunto

L'articolo pone in evidenza il problema dell'insegnamento e dell'apprendimento nella società attuale definita come *Learning Society*. Sulla base degli orientamenti internazionali ed europei e alla luce delle riflessioni pedagogico-didattiche sottolinea la necessità di passare dall'insegnamento centrato sull'insegnante a quello centrato sull'alunno, che tenga conto di alcune sfide del contesto in cui viviamo: a) sfida della scuola centrata sull'alunno; b) sfida dell'insegnare ad apprendere; c) sfida dell'imparare ad essere; e) sfida dell'insegnare e apprendere nella società della comunicazione; f) sfida della formazione permanente per tutti e per le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC). Conclude lo studio ribadendo la necessità e l'urgenza di una formazione di qualità degli insegnanti che siano all'altezza del loro compito per la formazione integrale degli alunni e l'umanizzazione della cultura.

Parole chiave: Learning society, insegnamento, apprendimento, teorie dell'apprendimento, didattica per competenze, competenze chiave, pilastri dell'educazione, principi didattici, profilo dello studente, insegnante di qualità.

zione e fortemente competitiva, e richiedono pure - e giustamente - la valutazione degli stessi insegnanti. Non è giusto, pertanto, generalizzare etichettando come "tradizionale", e del tutto negativa, la vita della scuola - insegnamento e apprendimento scolastico - anteriore all'era digitale.⁹

Summary

The article highlights the problem of teaching and learning in today's society defined as *Learning Society*. On the basis of international and European guidelines and in the light of the reflections regarding education and teaching-learning emphasizes the need to move from teaching centered on the teacher to that on the student-centered, which considers some of the challenges of the context in which we live: a) challenge of the school centered on the student; b) challenge of teaching to learning; c) challenge of learning to be; e) challenge of teaching and learning in the communication society; f) challenge of lifelong learning for all and for Information and Communication Technology (ICT). The study concludes by reiterating the need and the urgency of high-quality training of teachers who are up to their task for the integral formation of the pupils and the humanization of culture.

Key words: Learning society, teaching, learning, learning theories, teaching for skills, key competences, "pillars of education", didactic principles, student profile, teacher quality.

Basti pensare al cammino percorso dalle riflessioni e proposte didattiche nell'ambito italiano fino agli anni '70 e '80 del secolo scorso.¹⁰ Bisogna riconoscere che l'insegnamento è un'attività complessa e multifattoriale. Migliorare la qualità dell'insegnamento comporta, senza

dubbio, assicurare le condizioni che ottimizzino i processi didattici, il rapporto insegnamento-apprendimento e ciò dipende soprattutto dalla qualità dei docenti, quindi dalla loro formazione capace di far leva sulle caratteristiche dell'insegnante eccellente e dell'insegnamento efficace da una parte, e su quelle del buon insegnante, dall'altra.¹¹

1.2. L'insegnamento centrato sull'alunno

Il secondo tipo di insegnamento è quello *centrato sull'alunno* e merita un approfondimento da parte di tutti coloro che hanno la funzione docente. Secondo questo tipo, l'insegnante non deve preoccuparsi unicamente o esclusivamente del contenuto da impartire/trasmettere, senza tener conto delle mete e del/i soggetto/i che ha di fronte; al contrario, deve svolgere il suo compito in modo *pedagogicamente lucido*, consapevole cioè della finalità e degli obiettivi fondamentali in riferimento alla formazione integrale dell'alunno, il quale è chiamato a conoscere e interpretare la realtà e porsi di fronte ad essa in modo critico, costruttivo, creativo, umanizzante e solidale, in costante ricerca del vero, del buono e del bello. Non è tramontato, infatti, il modo - plurisecolare e plurimillenario - di considerare le mete fondamentali dell'educazione di *formare l'uomo e il cittadino*. Nel linguaggio e nella prospettiva odierna si tratta di *educare alla cittadinanza democratica*, di *formare l'uomo capace* di apprendere ad apprendere, di saper fare, di vivere insieme con gli altri, *d'imparare ad essere*, così com'è stato proposto e

ribadito, a livello internazionale, già dal Rapporto Faure (1972)¹² e soprattutto dal Rapporto della Commissione internazionale dell'UNESCO per l'educazione del XXI secolo (1996).¹³

In questa prospettiva, dal punto di vista organizzativo e didattico si pone sulla stessa linea l'orientamento proposto a più riprese soprattutto a livello europeo, per un *insegnamento/apprendimento per competenze, scuola e valutazione per competenze*. Ognuno di questi temi merita un approfondimento sulla base di una letteratura già abbondante a cui rimando.¹⁴

Didatticamente parlando, l'Insegnamento *centrato sull'alunno* consiste nel mettere in pratica quello che chiamerei un "assioma didattico" fondamentale, ossia *l'insegnamento non ha ragion d'essere se non è ordinato all'apprendimento auspicato*, per cui l'insegnante deve assicurare le condizioni che lo favoriscono; fungere da facilitatore che si affianca al soggetto che apprende, accompagnandolo nel suo processo d'apprendimento, in modo che divenga sempre più consapevole della propria e altrui dignità e del bene comune da perseguire. Si tratta di un tipo d'insegnamento che giustamente riconosce che *il soggetto dell'apprendimento è l'alunno*¹⁵ che ha diritto all'educazione, all'istruzione, quindi a quell'apprendimento che gli si addice, secondo le sue possibilità personali. Allora, a quale tipo di apprendimento?

Schematicamente, e semplificando, il passaggio DaA può essere esPLICITATO secondo lo schema della Tabella 1, di cui si potrà servire ogni insegnante per valutare la propria

TAB.1 – Passaggio dall'insegnamento all'apprendimento

DALL'INSEGNAMENTO		ALL'APPRENDIMENTO
centrato sul libro e sui programmi fissi	1 2 3 4 5	centrato sull'acquisizione delle competenze
centrato sulle lezioni verbali, frontali	1 2 3 4 5	sulla capacità di ricerca individuale e in gruppo
autoritario	1 2 3 4 5	guidato, autonomo, autodiretto
senza programmazione	1 2 3 4 5	organizzato, flessibile
scollegato con la finalità e gli obiettivi della scuola	1 2 3 4 5	autentico, con chiarezza degli obiettivi
senza adeguamento ai singoli alunni	1 2 3 4 5	individualizzato, personalizzato
in una classe chiusa	1 2 3 4 5	in un ambiente ricco di stimoli, personalizzante, socializzante
noioso, inefficace	1 2 3 4 5	(auto)motivato, efficace
senza valorizzare adeguatamente le nuove tecnologie informatiche	1 2 3 4 5	integrato, multimediale e e-learning, in rete, multimodale
senza collegamenti con le problematiche attuali	1 2 3 4 5	attento alla contemporaneità, <i>lifewide learning</i> , contestualizzato
individualistico	1 2 3 4 5	collaborativo, cooperativo, interattivo
senza diversificate/varie strategie	1 2 3 4 5	personalizzato e strategico
in una situazione didattica massificante	1 2 3 4 5	in una situazione didattica efficiente e umanizzante
statico, chiuso, sconnesso, frammentario	1 2 3 4 5	significativo, aperto, organico, sistematico, critico, riflessivo, metacognitivo, <i>lifelong learning</i>
settoriale		interdisciplinare, multialfabetico
relativistico	1 2 3 4 5	valoriale
...	1 2 3 4 5	...

posizione, ritenendo che occorre tendere verso la destra, cioè passare dall'insegnamento centrato sull'"insegnante" - all'*insegnamento centrato sull'apprendimento/alunno*. Su ognuno degli aspetti caratteristici dell'apprendimento auspicato esiste una letteratura anche reperibile via *internet*, per cui rimando ad un approccio personale al riguardo.

Il suddetto passaggio DaA non avviene solo per buona volontà, esige formazione e competenza, impegno e dedizione, coscienza pedagogica da parte degli insegnanti. In altre pa-

role, tale passaggio implica un insegnamento centrato sull'alunno nello spirito di una pedagogia e didattica che applica in modo intelligente i principi didattici. A mio avviso, vanno approfonditi i principi didattici e la loro odierna risignificazione, se si vuol dare giusto peso ad ogni discorso o nuova proposta con cui sono bombardati gli insegnanti.

Non potendo dedicare lo spazio che tale discorso meriterebbe, mi limito solo ad elencarli, certa della loro importanza fondamentale per qualsiasi discorso didattico. Premesso che il

n° e le denominazioni dei principi didattici possono variare a seconda degli autori, personalmente considero i seguenti:

1. Principio della *direzione* e del *fine*;
2. Principio dell'*attività* e della *ricerca*;
3. Principio dell'*interesse* e della *motivazione*;
4. Principio della *continuità* e della *gradualità*;
5. Principio dell'*integralità* e della *globalità*;
6. Principio dell'*interculturalità*;
7. Principio dell'*unitarietà* e dell'*interdisciplinarietà*;
8. Principio dell'*individualizzazione* e della *personalizzazione*;
9. Principio della *socializzazione*;
10. Principio dell'*integrazione metodologica* (in aula, a distanza/in rete, sul campo);
11. Principio dell'*inclusione*;
12. Principio dell'*economia* e dell'*organizzazione*;
13. Principio della *qualità* e della *valutazione*;
14. Principio del *lifelong* e *lifewide Learning*.¹⁶

Il passaggio auspicabile - DaA - implica una seria formazione - iniziale e continua - di tutti gli insegnanti, un impegno a tutta prova della loro consapevolezza nei riguardi della finalità della scuola, come anche un'attenzione vigile al contesto culturale con le sue risorse e opportunità, difficoltà e minacce.

Parlare dell'insegnamento centrato

sull'alunno, indubbiamente, significa riferirsi a quello che di frequente viene affermato: *scuola centrata sull'alunno*, per cui si rende necessario rivisitare costantemente la finalità della scuola, approfondire il concetto di apprendimento e di insegnamento, così pure la natura e la dinamica del processo didattico, la sua organizzazione, conduzione e valutazione in chiave educativa, sapendo però di dover riconoscere il policentrismo dell'istruzione e la necessità di valorizzare il sistema formativo integrato. E tutto ciò, sottolineo, *in chiave educativa*, in quanto il *coltivare se stessi*, a mio avviso, dev'essere il filo rosso di ogni modo di apprendere nell'attuale società, nella consapevolezza che tutti siamo alunni, anche se insegnanti.¹⁷

Al riguardo, le seguenti affermazioni del *Rapporto Faure* hanno un particolare valore ancora per oggi. Infatti, «Se l'oggetto da apprendere dev'essere continuamente reinventato e rinnovato, allora l'insegnamento diviene esso stesso educazione e tende ad identificarsi con l'apprendimento. [...]. Il nostro tempo [...] non può essere se non quello dell'uomo totale, ossia di tutto l'uomo in una totalità umana».¹⁸ Bisogna riconoscere il fatto che, almeno a partire dalla pedagogia contemporanea fino ad oggi, oltre/acanto alle critiche, non sono mancate le proposte per una pedagogia e didattica di qualità *rispondente alle esigenze educative degli alunni* nella loro variegata situazione individuale, familiare, ambientale.

Con ciò intendo dire che è tempo di un'assimilazione significativa delle proposte avanzate al riguardo.

Non a caso emerge continuamente

l'urgenza e la necessità di preparare insegnanti competenti sul versante non solo pedagogico-didattico strettamente inteso, ma anche su quelli: filosofico-teologico-biopsicologico-sociologico-giuridico, ecc. così che gli educatori siano capaci di conoscere adeguatamente l'alunno "situato" con le sue potenzialità/ risorse, difficoltà ed esigenze formative di vario tipo.¹⁹ Ciò significa non tanto di affermare l'insignificanza o l'inutilità dell'insegnamento, bensì renderlo sempre più qualificato e umanizzante valorizzando adeguatamente anche le risorse tecnologiche della comunicazione.

2. Insegnamento e apprendimento: come intenderli?

È lapalissiano che l'abbici della professione docente implichi il possesso della chiarezza circa il significato dell'insegnare e dell'apprendere.²⁰

L'insegnamento, come professione, è senza dubbio un'attività organizzata, ordinata all'apprendimento, alla formazione intellettuale, alla formazione integrale degli alunni. Vale la pena domandarci: Cosa significa *insegnare*?

2.1. In che cosa consiste l'insegnamento²¹

Il tema dell'*insegnamento* può essere trattato e approfondito da diversi punti di vista sia nel suo aspetto professionale istituzionale, sia come azione didattica propriamente detta. L'insegnamento, come azione didattica, costituisce il centro del discorso didattico, ma tuttora costituisce il *punctum dolens* della funzione docente.²² Il termine "insegnare" (*in-signar*, porre

un segno/indicare, imprimere/ incidere nella mente) ha come il suo corrispettivo il termine apprendimento da parte del destinatario, che è il soggetto dell'apprendere.

Insegnare non è affatto un "travasare" i contenuti nella testa dell'alunno come se egli dovesse memorizzare meccanicamente e ripetere.

Insegnare, come chiarisce Renzo Titone, «implica trasmettere informazioni; stimolare alla scoperta e alla riscoperta; risvegliare o indurre interessi; promuovere la capacità intellettuale (rendere lo studente capace di imparare ulteriormente); produrre un modellamento affettivo del discente o una climatizzazione affettiva [...]. Queste sei funzioni non chiudono affatto l'elenco delle possibili funzioni dell'insegnamento, ma dimostrano chiaramente, già sole, che l'insegnamento è assai più che una semplice trasmissione di informazioni».²³

Lo stesso "trasmettere" la cultura, perciò, non dev'essere inteso come "consegna" di contenuti da ripetere e memorizzare passivamente da parte dell'alunno, bensì come stimolazione e auspicio ad una *elaborazione e rielaborazione personale*, critica e creativa, come *ricerca*, problematizzazione e riscoperta di significato, consapevoli della valenza formativa delle discipline di studio, quale patrimonio culturale da tramandare e far assimilare arricchendolo nel contempo. Infatti, insegnare e apprendere le discipline di studio significa un *insegnare e apprendere a pensare*, a pensare storicamente, matematicamente, filosoficamente, così via, in una prospettiva sempre più interdisciplinare e transdisciplinare.²⁴

Non è più possibile concepire l'insegnamento come una mera trasmissione di contenuti, per di più in un processo didattico *unidirezionale*. Ogni processo didattico, infatti, va concepito e regolato *a partire dall'alunno* in riferimento e in direzione della *finalità*, cercando di rispondere ai bisogni formativi dello stesso.

È un discorso che tocca quello della funzione docente e dell'esigenza di *umanizzare* l'insegnamento, la cui realizzazione è ritenuta strategica per l'educazione nel XXI secolo.²⁵

Il tema dell'insegnamento va approfondito sia come *comunicazione*, sia come *professione* e nel suo aspetto di *esemplarità*.

È interessante al riguardo quanto osserva il noto pedagogista spagnolo, Victor García Hoz, parlando del significato del termine "insegnare". Egli, infatti, individua due significati del termine latino *insigno*: uno che significa «*señalar hacia*» (segnalare verso), ossia mostrare qualcosa, indicare la direzione. Insegnare è allora mostrare. In questo senso l'insegnante *chiama l'attenzione del discente* perché questo si ponga di fronte alle cose. *La realtà* è, in questo caso, quella che insegna; per apprendere basta seguire la direzione indicata da colui che segnala. Il termine, però, ha anche un altro significato che è indicativo di "*poner un señal sobre una cosa*" (mettere un segnale su una cosa), che è cioè un "*dar nombre a la cosa*" (dare un nome alla cosa), "sostituire" la cosa con un segnale. In tal senso, quando l'uomo pone previamente un segnale in una cosa, significa che qualcuno si interpone tra la realtà e il discente, cioè *si interpone l'uomo*,

l'insegnante. La realtà allora non è quella che insegna, ma *l'umanità*.²⁶

Da quanto rilevato, emerge dunque, chiaramente, il ruolo irrinunciabile dell'insegnante e il significato profondo sia dell'insegnare, sia dell'apprendere, ossia la sua funzione educativa, frequentemente ignorata e trascurata sul piano pratico.

Insegnamento-apprendimento rappresentano due poli inscindibili del rapporto didattico. Questo modo di vedere l'insegnamento e l'apprendimento non nega il policentrismo dell'istruzione, al contrario: mette in evidenza le necessità – da parte degli insegnanti e della scuola - di vigilare, orientare, monitorare, valorizzare, potenziare, stimolare l'apprendimento anche extrascolastico, sia formale che non-formale, collegandolo con quanto si insegna e si apprende a scuola. Anche in questo caso non è pensabile l'insegnamento senza il riferimento all'apprendimento, quindi lo studio del processo didattico è fondamentale ed è tuttora bisognoso di approfondimento multidisciplinare e di ricerca empirica, così pure di consapevolezza effettiva da parte di tutti coloro che insegnano e hanno decisionalità sull'organizzazione dell'insegnamento.

Tale processo va studiato nella sua globalità e multidimensionalità, in riferimento sia al suo aspetto teleologico e contenutistico, sia nel suo aspetto metodologico e comunicativo che ha come suo corrispettivo la persona dell'alunno che è il soggetto dell'apprendimento da conoscere e considerare nella sua globalità.

Oggi inoltre, si insiste sempre più, e giustamente, sulla necessità di pren-

dere in considerazione la persona *dell'alunno nella sua globalità* poiché, come afferma Parker J. Palmer, «l'insegnamento e l'apprendimento, se fatto bene, non si rivolgono a intelletti disincarnati ma a persone intere, le cui intelligenze non possono venire scollegate dal sentimento e dallo spirito, dal cuore e dall'anima». ²⁷ Insegnamento e apprendimento devono dunque diventare espressione della *ricerca comune e partecipativa* della verità, ²⁸ nel rapporto didattico correttamente inteso.

Se *l'insegnamento* - lasciare un segno (*signum dare*) - si esercita come luogo d'incontro autentico, di vero aiuto (illuminazione, orientamento, guida) di crescita reciproca, ricerca della verità - gioia della scoperta - desiderio/coraggio di lasciarsi guidare dalla verità, esso diviene allora un vero *servizio e dono* non solo ai propri alunni, ma anche alla società, all'umanità, alla famiglia, a se stessi come lo è e deve esserlo ogni nostro lavoro professionale.

Resta, come si è detto, la convinzione che il processo di insegnamento-apprendimento richiede ulteriori riflessioni, studi e ricerche in ambito sia comunicativo che pedagogico globale. Pertanto, perché non pensare ad una spiritualità dell'insegnamento, come *humus* fondamentale che anima la vita dell'insegnante nella società dell'apprendimento? ²⁹

2.2. Cosa intendere per apprendimento?

Anche il tema dell'apprendimento è molto complesso ³⁰ e viene studiato da diversi punti di vista.

Apprendere ³¹ (dal latino *ad-prehendere* = prendere con intensità) comporta un'attività personale, uno sforzo

e continuità per assimilazione, integrazione, ampliamento, approfondimento che non ha fine. Si apprende non solo mentalmente, ma *con tutto se stessi, e tutta la vita*, nella scuola e fuori dalla scuola.

Se affermiamo che apprendiamo lungo la vita, siamo studenti e alunni per tutta la vita (*life-long learning*), e quindi anche come insegnanti. ³²

Un noto pedagogista, Mario Mencarelli, offre una definizione *pedagogica* di apprendimento, carica di implicanze per la funzione docente. Egli definisce l'apprendimento come «una sicura disposizione ad affrontare i problemi che la vita presenta ed a risolverli con sempre maggiore economia, con maggiore facilità, con la sicurezza di comportamento che rappresenta uno stile umano apprezzabile». ³³

Quale tipo di apprendimento occorre promuovere? Quale potrebbe essere il profilo dello studente nel XXI secolo? Anche qui mi limito solo ad elencare alcuni tratti caratteristici dello studente, strettamente connessi con il tipo di apprendimento delineato nella Tabella 1. Personalmente, il profilo auspicabile dello studente nel XXI secolo, può essere delineato come *soggetto capace di*:

a) *apprendere ad apprendere e a dirigere il proprio apprendimento* sviluppando la coscienza di se stesso e della propria società, locale e planetaria, in una visione integrale dell'uomo;

b) *affrontare i problemi* della vita, anche quelli complessi e incerti, *in modo attivo, critico, creativo, costruttivo, solidale, dinamico, flessibile, corresponsabile*;

c) *collaborare e vivere insieme agli*

altri per il bene comune con un'attitudine interculturale e inclusiva;

d) educarsi *al cambiamento nella speranza di un mondo migliore e con l'atteggiamento di gratitudine all'altro/Altro*.³⁴

Se gli insegnanti non sono tuttora esenti da critiche, tra i motivi c'è anche la mancanza di una chiara teoria globale dell'insegnamento-apprendimento che sostenga la loro funzione d'insegnamento.

Esistono di fatto alcune teorie soprattutto di carattere psicologico. Ma, le teorie dell'apprendimento, come rileva David Paul Ausubel, hanno avuto un'applicabilità e un'influenza molto limitate sulla pratica educativo-didattica ed esse sono «intrinsecamente irrilevanti per i problemi dell'istruzione e dovrebbero quindi essere sostituite da teorie didattiche».³⁵

Renzo Titone, dopo aver indicato l'insufficienza e l'unilateralità di tali teorie singolarmente prese e la necessità di giungere ad un modello integrale, ha offerto un quadro sintetico di modelli di apprendimento.³⁶

Dal punto di vista didattico è importante la conoscenza non solo dei diversi stili di apprendimento, ma anche degli aspetti relativi a: motivazione, tipi, fattori, libertà, stili, teorie, *e-Learning*, metodo di studio. Riporto ora in italiano nella Tabella 2 uno schema riassuntivo delle quattro principali correnti teoriche relative alle concezioni d'insegnamento e d'apprendimento, presentate in uno studio di Anastassis Kozanitis.³⁷

Va rilevato che i metodi didattici "appropriati", indicati nella tabella, non si escludono a vicenda, bensì a seconda dei casi, possono essere utilizzati op-

portunamente *in modo integrativo*.

Sulla tematica dell'apprendimento resta, comunque, l'impegno di ulteriori riflessioni e ricerche,³⁸ compresa quella per una *spiritualità dell'apprendimento umano*³⁹ e sul metodo di studio.⁴⁰

3. Sfide della *Learning Society*

Le sfide principali della *Learning Society*, con le sue risorse e opportunità da una parte, i rischi e le minacce dall'altra, a mio avviso, toccano in particolare vari odierni significati: 1) della scuola centrata sull'alunno; 2) dell'insegnare ad apprendere; 3) dell'imparare ad essere; 4) della formazione permanente; 5) delle competenze informatiche.

3.1. Sfida della scuola centrata sull'alunno

La *scuola*⁴¹ è un complesso organico-istituzionale che influisce sull'apprendimento dell'alunno attraverso *la totalità delle sue dimensioni e delle sue caratteristiche*, sia organizzative e didattiche che relazionali.

La scuola va considerata come "sistema", cioè come struttura integrata e coerente di elementi, come "stile" relazionale complessivo.

L'*alunno* è il potenziale umano da educare, quindi va conosciuto, rispettato ed aiutato a crescere in umanità. Egli ha il diritto all'educazione e all'istruzione e va aiutato nei propri bisogni educativi speciali, così com'è stato affermato in tutte le Dichiarazioni internazionali riguardanti i diritti umani e del minore.⁴² L'approfondimento di tale tematica porta necessariamente ad un riconoscimento indiscutibile della *funzione educativa della scuola*.

TAB.2 – Principali correnti teoriche relative all'insegnamento/apprendimento			
Socio-Costruttivista	Costruttivista	Cognitivista	Behaviorista
Insegnare è...			
Organizzare situazioni di apprendimento favorevoli al dialogo in vista di provocare e di risolvere conflitti socio-cognitivi.	Offrire situazioni contrastanti che permettono l'elaborazione di rappresentazioni adeguate del mondo.	Presentare l'informazione in maniera strutturata, gerarchica, deduttiva.	Stimolare, creare e rinforzare comportamenti osservabili appropriati.
Apprendere è...			
Co-costruire le conoscenze confrontando le proprie rappresentazioni con quelle altrui.	Costruire e organizzare le conoscenze attraverso la propria attività.	Trattare e immagazzinare le nuove informazioni in modo organico.	Associare per condizionamento una ricompensa a una risposta specifica.
Metodi didattici appropriati			
Apprendimento per progetti, discussioni, esercizi, lavori.	Apprendimento per problemi aperti, studio dei casi.	Esposizione magistrale, soluzioni dei problemi fissi.	Programmi di autoapprendimento assistito dal computer.

La scuola deve porre *l'alunno al centro dell'azione educativo-didattica*, cioè come un punto di riferimento costante di ogni insegnante, perché egli va aiutato a divenire una personalità dinamicamente aperta e creativa, con una disponibilità ad educarsi per assicurare la propria crescita personale e contribuire nel contempo alla crescita dei membri della comunità.⁴³

La scuola centrata sull'alunno deve significare, anzitutto, il dovere irrinunciabile di considerare *l'alunno come persona*, di riconoscere cioè la profonda dignità dell'essere umano ed accreditare ad esso, oltre che una portata metafisica, un valore storico e sociale, nella consapevolezza che, nonostante tutte le contraddizioni e le difficoltà del momento, l'essere umano ha in sé la forza per affermare se stesso e prevalere sui condizionamenti che lo mortificano,⁴⁴ così come

viene ribadito anche dai discorsi relativi al tema della *resilienza* e dell'*empowerment*.

La scuola centrata sull'alunno, inoltre, non può che affermare che l'alunno è *persona in crescita*. Si tratta di riconoscere che ogni alunno rappresenta «una realtà che attende di essere profondamente conosciuta, perché possa essere aiutata a svegliarsi; una realtà che ha bisogno d'essere trattata con la massima discrezione perché possa avvertire il senso profondo della libertà che urge interiormente; una realtà infine che vive di espressione e di comunicazione, che ha una umanità da conquistare ed una sua originalità da tradurre in termini di umanità ampiamente partecipabili».⁴⁵ Tale affermazione significa, inoltre, riconoscere che lo sviluppo dell'alunno non avviene in linea retta - ma per piccoli gradi intermittenti e in maniera

diversa da persona a persona. Inoltre, è sempre segnato da mille difficoltà, da incertezze, da crisi piccole e grandi, da scogli vari noti agli occhi di tutti, soprattutto oggi.

Crescere è cosa faticosa ad ogni età. Di qui la necessità di individualizzare, o meglio “personalizzare” gli interventi educativo-didattici.

La persona in crescita è anche *l'uomo concreto e contemporaneo* che vive immerso nelle problematiche sociali e nelle tensioni culturali attuali, non sempre attente a salvaguardare alla sua piena *humanitas* da promuovere in questo determinato momento storico.⁴⁶

Senza un'adeguata conoscenza dell'alunno non è quindi possibile l'insegnamento, con quella necessaria *coscienza pedagogica* in rapporto alle mete, ai mezzi e ai metodi da assicurare con spirito di ricerca e di sperimentazione in chiave educativa.

Compito dell'insegnante, dunque, è di fare della scuola e della relazione con gli alunni una *situazione ottimale di apprendimento*, programmandone e monitorandone lo svolgimento.

Egli dovrà perciò individuare e interpretare bisogni ed esigenze, fissare traguardi, dirigere e guidare l'attività degli alunni, valutarne i risultati.

Infatti, il processo di apprendimento dell'alunno sarà tanto più proficuo quanto più saranno stati appropriati e controllati, da ogni possibile versante, i comportamenti dei formandi da parte dell'insegnante.⁴⁷

Oggi, nelle diverse parti del mondo, si ha la tendenza a rincorrere la logica dello sviluppo economico, sottoponendo anche le istituzioni scolastiche a ragionare in termini di “prodotto” competitivo da inculcare, per cui esse

non raramente sono spinte a smarrire la dimensione propriamente *educativa* dell'istruzione, dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Per questo, più che mai oggi, è necessario rivisitare costantemente la finalità della scuola, offrire opportunità educative di alto profilo culturale e pedagogico. Ciò è richiesto perché la scuola, come si è detto, pur non essendo l'unico ambiente di apprendimento è *officina di umanità*, in cui si preparano le persone capaci di superare le sfide del nostro tempo.

Il documento *La Scuola Cattolica*, pubblicato nel 1977 dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica (CEC), offre con singolare chiarezza il concetto di scuola e il significato dell'educazione.

La scuola viene definita infatti, come «luogo di formazione integrale attraverso l'assimilazione sistematica e critica della cultura [...] luogo privilegiato di promozione integrale mediante l'incontro vivo e vitale con il patrimonio culturale».⁴⁸

Circa le finalità educative, inoltre, nessuno può dubitare dell'importanza dell'apporto offerto dalle pubblicazioni dell'UNESCO: il Rapporto curato da Edgar Faure (1972)⁴⁹ e i Rapporti internazionali dal 1996 in poi, che tengono conto delle trasformazioni in atto della nostra società.⁵⁰

Sarebbe curioso sapere se gli insegnanti si interrogano costantemente su tali aspetti e sulle finalità dei diversi gradi scolastici indicati nell'ordinamento scolastico del proprio Paese. Non basta riferirsi unicamente a quello che riguarda la propria disciplina di studio. Occorre scoprire e mettere in luce la valenza formativa delle discipline di studio nel quadro della for-

mazione integrale della personalità dell'alunno per favorire, in modo graduale, l'attitudine degli alunni alla ricerca, anche interdisciplinare, e giungere ad una visione sempre più unitaria del sapere, ad una giusta visione dell'uomo, della vita e della società.⁵¹

3.2. Sfida dell'insegnare ad apprendere

L'assioma didattico di cui si è parlato non è un discorso circoscritto solo all'ambito strettamente didattico, ma anche politico e culturale. Se infatti, in particolare, nell'ultima metà del secolo scorso, viene ribadita continuamente la necessità d'*insegnare ad apprendere, ad apprendere ad apprendere*, è per rispondere a forti ragioni di carattere anche socio-culturale, soprattutto economico. Basti pensare al Libro Bianco della Commissione Europea, intitolato: *Insegnare e apprendere – Verso la società conoscitiva*, curato da Edith Cresson (Bruxelles, 1995).

Com'è noto, il suddetto documento parte dalla constatazione delle rilevanti mutazioni in corso e cerca di offrire una risposta alle sfide poste, chiamate "fattori di cambiamento" e "capisaldi trainanti" e ne individua tre: a) la *società dell'informazione* (che esige di adattarsi ai nuovi strumenti tecnici e di trasformazione delle condizioni di lavoro); b) la *mondializzazione*; c) la *civiltà scientifica e tecnologica*.

In esso le risposte suggerite a tali sfide riguardano principalmente due aspetti di particolare significato: *Rivalutare la cultura generale* (capacità di cogliere il significato delle cose, di capire, di creare, di valutare e di decidere); *Sviluppare l'attitudine al-*

l'occupazione, cioè al lavoro e all'attività (prolungare gli studi; ampliare l'accesso agli studi superiori; favorire l'accesso alla formazione nell'arco di tutta la vita).⁵²

Insegnare ad apprendere così inteso rappresenta oggi «la nuova missione per la scuola, il nuovo orientamento per la didattica».⁵³

Tutto ciò impegna non solo gli insegnanti, ma anche i governi e la politica educativa ad offrire effettivamente le possibilità di *ricorso ai nuovi tipi d'insegnamento - formale e non formale - per un apprendimento di qualità nell'arco di tutta la vita*.

3.3. Sfida dell'imparare ad essere

Anche per quanto riguarda il discorso teleologico dell'educazione e della scuola non si possono ignorare i Rapporti internazionali riguardanti l'educazione, soprattutto quelli che vanno sotto il nome di *Rapporto Faure* (1972) e *Rapporto Delors* (1996).

Nel RAPPORTO FAURE, *Apprendre à être* viene evidenziato chiaramente che *il fine dello sviluppo è la completa realizzazione dell'uomo, in tutta la ricchezza della sua personalità, nella complessità delle sue forme d'espressione e nei suoi vari impegni: come individuo, membro di una famiglia e di una comunità, cittadino e produttore, inventore di tecniche e sognatore creativo*;⁵⁴ «[...] l'educazione dovrà essere globale e permanente se vuol davvero formare quest'uomo integrale [...]».⁵⁵

Va infatti notato che, dopo quasi 25 anni, precisamente nel 1996, la Commissione internazionale per l'Educazione nel XXI secolo ha aderito pienamente al principio esposto nel *Rapporto Faure*, riaffermando con forza

«il principio fondamentale che l'educazione deve contribuire allo sviluppo totale di ciascun individuo: spirito e corpo, intelligenza, sensibilità, senso estetico, responsabilità personale e valori spirituali. Tutti gli esseri umani debbono essere messi in grado di sviluppare un pensiero autonomo e critico, e di formarsi un proprio giudizio per poter dedurre ciò che a loro potere devono fare nelle diverse circostanze della vita». ⁵⁶ Con ciò si evince «uno dei rischi ad imparare ad essere, il rischio dell'alienazione della personalità», rischio imposto dal conformismo a scapito dei bisogni autentici e della identità intellettuale ed emotiva. A questo scopo Delors propone due obiettivi assai pratici: a) *favorire la scoperta graduale degli altri come via anche alla scoperta di sé*; b) *promuovere l'esperienza di compiti comuni come modo efficace di superare conflitti latenti*. ⁵⁷

La sua proposta mette, quindi, in stretta interdipendenza i quattro pilastri dell'educazione del XXI secolo. Com'è noto infatti, secondo il Rapporto del 1996, i quattro pilastri dell'educazione sono: *imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme e imparare ad essere*. Per quanto riguarda quest'ultimo il documento afferma: «*Imparare ad essere*, in modo tale da sviluppare meglio la propria personalità e da essere in grado di agire con una crescente capacità di autonomia, di giudizio e di responsabilità personale.

A tale riguardo, l'educazione non deve trascurare alcun aspetto del potenziale di una persona: memoria, ragionamento, senso estetico, capacità fisiche e abilità di comunicazione». ⁵⁸

È pertanto altamente significativo che in un documento internazionale ciò venga chiaramente proposto e ribadito.

A *livello europeo*, non si può dimenticare il *Libro Bianco* di Jacques Delors (1993) ⁵⁹ come uno dei documenti che contiene proposte per azioni comunitarie in campo specifico dell'istruzione. Esso costituisce una tappa fondamentale, dopo il *Rapporto Faure*, con la diffusione del concetto di apprendimento per tutta la vita e della sua applicazione. Una nota particolarmente significativa appare nel suo rapporto intitolato: *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*. In esso egli sottolineò, giustamente, la necessità di non limitare le finalità della scuola alla mera acquisizione di competenze, ma di puntare a sviluppare la persona nella sua interezza, ovvero di tutta la persona che *impara ad essere*.

Ovviamente intendeva ripensare le finalità della scuola per armonizzarle con le esigenze della società attuale in continua e rapida trasformazione. Già in tale documento si afferma che al termine del percorso scolastico gli studenti devono essere in grado di *imparare ad imparare ed imparare a fare*, in quanto nella società della conoscenza è essenziale saper imparare per tutto l'arco della vita e saper applicare le conoscenze alle varie situazioni. Inoltre *imparare ad essere* nel senso di rafforzare il proprio equilibrio emotivo-affettivo ed *imparare ad essere con gli altri* operando nel rispetto dei valori della convivenza democratica e della tolleranza.

Com'è stato rilevato in un altro studio, ⁶⁰ nel 2006 l'Unione Europea ha

proposto le cosiddette 8 *competenze chiave europee di cittadinanza*, «di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione».

Esse coincidono con quelle per l'*apprendimento permanente* indicate nella *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*.⁶¹

- a) *comunicazione nella madrelingua*;
- b) *comunicazione nelle lingue straniere*;
- c) *competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia*;
- d) *competenza digitale*;
- e) *imparare ad imparare*;
- f) *competenze sociali e civiche*;
- g) *spirito di iniziativa e imprenditorialità*;
- h) *consapevolezza ed espressione culturale*.

È interessante al riguardo lo sforzo compiuto in Italia nell'anno successivo (2007), per declinare tali competenze in altre otto *competenze chiave di cittadinanza* che ogni cittadino dovrebbe possedere dopo aver assolto al dovere di istruzione. Esse sono:

- a) *Imparare ad imparare*;
- b) *Progettare*;
- c) *Comunicare, comprendere, rappresentare*;
- d) *Collaborare e partecipare*;
- e) *Agire in modo autonomo e responsabile*;
- f) *Risolvere problemi*;
- g) *Individuare collegamenti e relazioni; ed interpretare l'informazione*.⁶²

Anche le cosiddette *competenze trasversali (core skills, key skills, life skills, cross competences; compétences transversales)* vengono proposte come l'insieme delle capacità ad ampio spettro, applicabili a compiti e contesti diversi. Esse indicano ad esempio: *capacità di diagnosi, di relazione, di problem solving, di decisione, di comunicazione, di organizzazione del proprio lavoro, di gestione del tempo, di adattamento a diversi ambienti culturali, di gestione dello stress, attitudine al lavoro di gruppo, spirito di iniziativa, flessibilità, visione d'insieme*.⁶³

Le suddette indicazioni sono orientamenti teleologici e strategici per l'uomo di oggi e per la sua educazione, perché ognuno possa vivere la cittadinanza attiva, in modo costruttivo e responsabile.

Urge che la promozione dei 4 pilastri di cui sopra non vengano trattati separatamente, bensì visti nella loro stretta connessione, meglio *nella direzione dell'imparare ad essere*.⁶⁴

3.4. *Sfida dell'insegnare e apprendere nella società della comunicazione*

I documenti internazionali ed europei sopra menzionati hanno costantemente ribadito l'importanza di promuovere le competenze informatiche lungo la scolarità e nella formazione permanente. Inoltre sono stati pubblicati, presso le edizioni dell'UNESCO e del Consiglio d'Europa, altre opere - manuali specifici - riguardanti le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC/ICT) nella scuola.⁶⁵ Stiamo vivendo in un contesto in cui la nuova generazione usufruisce dei mezzi di comunicazione in rete, da

“esperta”, per cui non si può non valorizzare i vari codici e mezzi di comunicazione multimediale interattiva per l’insegnamento/apprendimento. Oggi, di fatto, diventa sempre più visibile, il cambiamento del modo di insegnare mediante le immagini, i suoni, le animazioni e l’audiovideo, già a disposizione degli studenti digitali.

Si fa strada lentamente l’utilizzo didattico delle varie risorse che sono presenti in Rete come nei *blog*: i *social network*, il *podcasting*, i *social Bookmarking*, i *File sharing*, e anche l’uso di *Internet*, di *eBook reader* al posto dei libri cartacei, di *iPad* e di *web-cam* che permettono ad ogni utente di produrre contenuti, condividerli, selezionarli e commentarli, catalogarli, scaricarli e modificarli.⁶⁶ Oggi si parla anche di “Aula Didattica 3.0”,⁶⁷ così pure di “Didattica 3.0”.

La cosiddetta *flipped classroom* (“classe/lezione capovolta”) nasce dalla necessità di adeguare il sistema formativo alle nuove sfide educative, proponendo attività più coinvolgenti, in modalità *blended*, come esercitazioni, casi di studio e laboratori che si adattano in modo flessibile alle capacità di ciascun studente, con attenzione specifica anche ai bisogni educativi speciali. Con la *flipped classroom*, ad esempio, gli studenti a scuola lavorano con *pc*, *tablet* e *smartphone*, mentre a casa la lezione si assomiglia con *podcast* e video *tutorial* preparati dai docenti.

Con la *flipped classroom* viene sperimentato anche in Italia un modo innovativo, cooperativo e inclusivo di fare scuola, che ribalta tempi, luoghi e ruoli tradizionali del processo di insegnamento-apprendimento.⁶⁸

Va da sé che la scuola deve saper valorizzare queste risorse secondo un giusto criterio valutando gli effetti delle tecnologie sull’educazione, cioè verificando come l’uso delle tecnologie finalizzate all’apprendimento incidano su capacità, competenze e comportamenti degli studenti.

Si osserva che l’impatto dell’uso delle tecnologie digitali sulle capacità cognitive si è focalizzato particolarmente sullo sviluppo o sull’esercizio di abilità visuospatiali e mnemoniche (specie sui contenuti violenti), ma piuttosto limitato sulle abilità cognitive e metacognitive (di ragionamento logico e di giudizio critico).⁶⁹

Giovanni Reale critica queste pratiche dicendo che «la scuola non può ridursi al servizio dell’informatica» e «le nuove tecnologie non aumentano ma comprimono l’intelligenza dei giovani».⁷⁰

Egli sottolinea che gli strumenti di comunicazione multimediale sono dei mezzi che richiedono un loro corretto uso ed una giusta gestione da parte dei docenti perché è stato dimostrato che possono migliorare la qualità delle lezioni e dell’insegnamento se usati con senso critico e con grande saggezza.⁷¹ È allora il sistema di apprendimento della scuola che deve integrare le innovative risorse digitali *off* e *online* con i nuovi strumenti di comunicazione e condivisione, per una didattica davvero innovativa e coinvolgente, «non deve ridurre i giovani a essere uomini informatici, a essere simili a robot»,⁷² ma aiutare a imparare ad imparare anche in questo ambito con capacità critica ed etica. Giustamente, l’attuale Papa Francesco, parlando delle dinamiche dei media e del mondo digitale, ci mette

in guardia dal trascurare ciò che è importante: «quando [essi] diventano onnipresenti, non favoriscono lo sviluppo di una capacità di vivere con saggezza, di pensare in profondità, di amare con generosità». ⁷³

3.5. Sfida della formazione permanente per tutti e le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC)

Un'altra sfida della *Learning Society* è la *formazione permanente per tutti*, che costituisce ormai un imperativo nella società attuale.

La formazione permanente è divenuta un principio da applicare in ogni ambito della convivenza umana, quale espressione del concetto stesso di educazione, ampliato in riferimento ai suoi vari aspetti, in particolare: campi d'azione, modalità di realizzazione e di accesso, forme di accreditamento nonché di durata che abbraccia tutto l'arco della vita.

Soprattutto dopo i due Rapporti internazionali – di FAURE e di DELORS – e la pubblicazione del CERI-OCSE (1996), ⁷⁴ anche negli anni più recenti tale principio è stato ripetutamente richiamato impegnando i governi e le organizzazioni, in particolare da parte del Consiglio d'Europa, ⁷⁵

tra cui vari significativi *Messaggi* e il documento (Lisbona 2000), chiamato *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, il quale è da considerarsi, a mio avviso, un punto di riferimento indispensabile, sia per la tematica della formazione permanente, sia per quella dell'apprendimento per mezzo della TIC.

Attraverso tale documento il Consiglio Europeo di Lisbona ha inteso dare

l'avvio ad un dibattito su una strategia globale di attuazione dell'istruzione e di formazione permanente a livello sia individuale che istituzionale, in tutte le sfere della vita, sia pubblica che privata.

Perciò ha invitato gli Stati membri affinché «ciascuno nelle rispettive aree di competenza, [si impegnino] ad individuare strategie coerenti e misure pratiche al fine di favorire la formazione permanente per tutti». ⁷⁶

Nel documento *Memorandum*, infatti, viene affermato: «La nozione di istruzione e formazione permanente non rappresenta più semplicemente un aspetto della formazione generale e professionale, ma deve diventare il principio informatore dell'offerta e della domanda in qualsivoglia contesto dell'apprendimento [...].

L'istruzione e la formazione interessa il futuro di noi tutti, ma ciascuno in maniera diversa». ⁷⁷

La realizzazione concreta dell'istruzione e della formazione permanente esige pertanto l'effettiva collaborazione di tutti – individui e organizzazioni. A tale riguardo il *Memorandum* sottolinea la necessità di:

- a) *Chiarire i campi d'azione prioritari;*
- b) *Offrire opportunità di formazione permanente il più possibile vicine agli utenti della formazione, nell'ambito delle loro comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC;*
- c) *Costruire una società d'integrazione che offra a tutti le stesse opportunità di accedere ad un approfondimento di qualità lungo l'intero arco della vita e nella quale l'offerta d'istruzione e di formazione si basi innanzitutto sui bi-*

sogni e le esigenze del singolo;

d) *Elevare il livello generale degli studi e delle qualifiche* in tutti i settori, per garantire l'adeguatezza delle conoscenze e delle competenze acquisite alle mutevoli esigenze occupazionali, dell'organizzazione del luogo di lavoro e dei metodi di lavoro;

f) *Sollecitare i cittadini*, dotandoli dei mezzi adeguati, *a cooperare sempre più attivamente in tutte le sfere della vita pubblica moderna*.⁷⁸

Ovviamente, in questa prospettiva, va ricordata l'importanza delle competenze relative alle TIC. Infatti, tra i 6 *messaggi chiave* che il *Memorandum* offre, nell'ambito dell'*agire per l'istruzione e la formazione permanente*, il N°1 si riferisce a: *Nuove competenze di base per tutti*, relative alle tecnologie dell'informazione, *la conoscenza delle lingue straniere, la cultura tecnologica, lo spirito d'impresa e le competenze sociali*. L'elencazione, senza dubbio non completa, - in quanto non nega le qualifiche/capacità di base tradizionali (leggere, scrivere e far di conto), - considera le nuove competenze di base come «competenze indispensabili alla partecipazione attiva nella società e nell'economia della conoscenza»: ⁷⁹ *l'alfabetizzazione digitale (Digital Literacy)*, *la conoscenza delle lingue straniere*, *le competenze sociali* (la fiducia in se stessi, l'autodeterminazione e la capacità di assumere dei rischi). Tutto ciò per *sapersi adattare al cambiamento e gestire i grandi flussi d'informazione*, il che significa *Imparare ad imparare*, assimilare rapidamente le nuove competenze e adattarsi alle nuove sfide e situazioni. «Le tecniche

di apprendimento basate sulle TIC offrono un grande potenziale d'innovazione per i metodi d'insegnamento e di apprendimento».⁸⁰

Le TIC rappresentano un mezzo formidabile per raggiungere popolazioni sparpagliate e isolate⁸¹ a costi relativamente contenuti, nel rispetto dell'interesse e dell'identità della comunità al di là delle distanze.

Va da sé l'importanza di *sviluppare contesti e metodi efficaci d'insegnamento e di apprendimento per un'offerta ininterrotta d'istruzione e di formazione lungo l'intero arco della vita e in tutti i suoi aspetti*.⁸² Ciò costituisce l'obiettivo del messaggio chiave N°3: *innovazione nelle tecniche di insegnamento e di apprendimento*, così pure il messaggio chiave n.6: *un apprendimento sempre più vicino a casa*. *Obiettivo: offrire opportunità di formazione permanente il più possibile vicine agli utenti della formazione, nell'ambito delle loro comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC*.⁸³

Conclusioni

Come ho rilevato all'inizio della mia esposizione, quanto più si vuol aiutare l'alunno e favorire il suo apprendimento di qualità, tanto più occorre *qualificare e ottimizzare l'insegnamento e l'ambiente d'apprendimento*. Per questo, con il presente studio, ho inteso porre in evidenza alcune sfide della *Learning Society* e la conseguente necessità di qualificare sempre più l'insegnamento passando da quello centrato sull'insegnante a quello centrato sull'alunno.

Uno dei temi di attualità, infatti, riguarda l'esigenza della *qualità* del-

l'azione educativo-didattica, quindi la formazione – iniziale e permanente – e la *valutazione* degli stessi insegnanti, della scuola e del curriculum, e non solo degli alunni.⁸⁴

L'insegnamento come trasmissione del sapere - di qui il docente come trasmettitore/comunicatore/mediatore - costituisce, senza dubbio, *una* delle funzioni principali dell'istituzione scolastica, strettamente legata a quella *educativa*.⁸⁵

Ma quale tipo di trasmissione?

E di quale sapere?

La trasmissione dei valori è in crisi da molto tempo. Nonostante due millenni di storia dell'educazione e della pedagogia non si è riusciti a evitare delle critiche riferite a certe forme inadeguate di trasmissione del sapere e della sua organizzazione. Se, infatti, la scuola continua ad essere "sotto accusa"⁸⁶ quali sono i motivi principali? Ciò non riguarda forse la degenerazione della trasmissione culturale, che non si nutre di ricerca e di rielaborazione del sapere, dimostrandosi carente sotto l'aspetto della competenza esigita – in particolare, epistemologica/disciplinare, pedagogico-didattica, relazionale e organizzativa – e del necessario impegno di dedizione alla persona dell'alunno e ai suoi bisogni formativi?

È quindi per ovviare a queste carenze che oggi, quasi ovunque, si sottolinea la necessità di assicurare alla carriera docente la tipica *professionità* che le compete e riqualificare la sua *presenza educativa* nella scuola, considerando l'insegnante come *professionista riflessivo*.⁸⁷ Ciò comporta obblighi precisi: «un impegno morale di servire gli interessi degli studenti con-

siderandone il benessere e il progresso e decidendo in che modo questi possano essere incoraggiati o promossi; un obbligo a rivedere periodicamente la natura e l'efficacia della propria pratica allo scopo di migliorare la qualità dell'organizzazione, della pedagogia e dei processi decisionali; un obbligo di continuare a sviluppare conoscenze pratiche, sia attraverso la riflessione personale, sia attraverso l'interazione con altri (Eraut 1991); un obbligo a collaborare con altri insegnanti, sia nello scambio reciproco di riflessioni sulle proprie pratiche, sia in attività che contribuiscono alla gestione professionale della scuola».⁸⁸

Oggi siamo alla ricerca della qualità. Chi è l'insegnante di qualità?

L'*insegnante di qualità* viene definito dal *Centre pour la Recherche et Innovation dans l'Enseignement (CERI) – Organisation pour la Coopération et le Développement Économique (OCDE=OECD=OCSE)* e individuato da Umberto Margiotta come colui che:

1. *si sente coinvolto* e quindi *motivato ed impegnato*;
2. *conosce la sua materia e sa come insegnarla*;
3. *vuol bene ai suoi alunni* e cerca di comunicare con calore anche quando gli allievi non ricambiano;
4. *si preoccupa non solo della crescita intellettuale dell'allievo, ma anche dello sviluppo del suo senso morale*;
5. *sa gestire i gruppi*, sa, cioè, come animare e orientare le dinamiche di gruppo in classe;
6. *sa integrare le nuove tecnologie*;⁸⁹
7. *sa padroneggiare molteplici modelli*

d'insegnamento e d'apprendimento, tra cui, in particolare, la didattica cooperativa;

8. *sa adattare e improvvisare*;

9. *conosce gli studenti* (li considera come persone più importanti di qualunque piano previsto);

10. *sa scambiare idee con gli altri insegnanti*;

11. *riflette sull'esperienza e durante l'esperienza*;

12. *sa collaborare con i colleghi*;

13. *migliora la propria professionalità*;

14. *contribuisce alla società nel suo complesso*.⁹⁰

Si tratta, dunque, di un profilo impegnativo, di "misura alta" del docente. Si può dire, pertanto, che «l'insegnante ben preparato appare la chiave di volta di tutte le innovazioni educativo-didattiche, quindi fattore determinante per la qualità della scuola», in quanto ogni importante innovazione educativa «richiede sì una spinta esterna, ma l'attuazione, sia pur lenta, esige l'intelligenza, la preparazione e l'attiva volontà dei docenti».⁹¹

Senza dubbio, uno degli aspetti più innovativi della pedagogia contemporanea è, a mio parere, quello di considerare *l'insegnamento come ricerca, come comunicazione, come organizzazione*, per cui il docente viene ad essere anche *ricercatore e sperimentatore in chiave educativa*, costantemente alla ricerca di qualità, di nuove idee e di nuovi modi di far scuola.

La funzione propriamente *educativa* della scuola appare la più trascurata e tale trascuratezza costituisce, a mio

avviso, una delle cause principali della scuola sotto accusa. Nel presentare il documento della Congregazione per l'Educazione Cattolica (CEC) - *Le persone consacrate* - il Card. Grocholewsky, prefetto della CEC, così si esprimeva: «Il cuore del disagio della scuola oggi è l'offuscamento, mi auguro non la perdita, del senso dell'educazione».⁹²

La crisi della scuola è in stretta relazione con la crisi dell'educazione, dei valori in generale, della famiglia e delle istituzioni.

Il sapere e l'istruzione con i suoi correlativi di insegnamento-apprendimento, devono essere *una sincera, umile e assidua ricerca della verità*, che significa anche nutrire *l'amore* per la verità e non il desiderio di guadagno, di potere e di successo.

Un amore che si traduce e deve tradursi *in un autentico impegno educativo e didattico*.

Ciò che ho fin qui detto vale per ogni docente di qualsiasi scuola. La professione docente, se è difficile (impegnativa e stressante → *burn-out*), lo è, a mio parere, proprio perché è in rapporto diretto con l'essere umano che va rispettato nella sua dignità – da riscoprire e promuovere tenuto conto delle sue condizioni umane che trascendono *l'hic et nunc* e vanno oltre quelle espresse dallo stesso alunno. Pertanto il contesto in cui si trova a operare si presenta sempre più complesso e difficile da gestire.

Il terzo millennio, caratterizzato da una crescente mobilità - volontaria o forzata - di persone o di gruppi umani, esige più che mai un nuovo umanesimo planetario, conviviale,

interculturale, inclusivo, quello che vorremmo considerare l'inizio e il fine di una nuova *paideia* per le generazioni del XXI secolo.

Una *paideia* intesa come sintesi di valori culturali e spirituali, vero patrimonio di ogni civiltà che si impegna a trasmetterlo ad una nuova generazione per aiutarla a crescere in umanità e, in questo senso, costituisce il cuore ideale di ogni progetto educativo.⁹³

La professionalità docente si costituisce dunque come «la chiave di volta delle innovazioni scolastiche e di ogni riforma scolastica».⁹⁴

NOTE

¹ Italo Fiorin, parlando dello *slogan* “dalla scuola dell'insegnamento alla scuola dell'apprendimento”, rileva che «bisogna diffidare degli slogan, che rischiano di essere [...] ‘crampi mentali’, perché tendono ad irrigidire e banalizzare le stesse conoscenze che veicolano [...]» (FIORIN Italo, *Insegnare ad apprendere. Orientamenti per una buona didattica*, Brescia, La Scuola 2014, 11).

² Basti ricordare alcuni noti documenti internazionali ed europei che vanno sotto il nome di Libro Bianco o di Rapporto, in particolare: DELORS Jacques, *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Bruxelles 1993; COMMISSIONE EUROPEA, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, a cura di Edith CRESSON, Bruxelles 1995. Sui Rapporti internazionali pubblicati dall'UNESCO vedi: FAURE Edgar (a cura di), *Apprendre à être/Learning to Be*, Paris, Unesco 1972 trad. ital. *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Paris-Unesco - Roma, Armando 1973; DELORS Jacques et alii, *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst century/L'éducation: un trésor caché dedans*, Paris, Unesco 1996, trad. Ital.: *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando 1997; CHAUVE Pierre, *Apprendre et enseigner dans la société de communication*, Strasbourg, Conseil de l'Europe 2005; BINDÉ Jérôme (ed.), *UNESCO World Report. Towards Knowledge Societies*, Paris, Unesco Publishing 2005.

³ Cf CHINELLO Maria Antonia, *Come si apprende nel tempo della Rete. Esplorare, condividere, esprimersi, partecipare...*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 51(2013)1, 71-88; Id., *Cittadini nella Mediapolis. Introduzione al Dossier*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 51(2013)2, 182-185.

⁴ Cf UNESCO, *Unesco Policy Guidelines for Mobile Learning*, Paris, Unesco 2013.

⁵ Il documento *Educare oggi e domani - Instrumentum laboris* - della Congregazione per l'Educazione Cattolica (2013) dedica un paragrafo al tema: *La sfida della società dell'apprendimento*, evidenziando sia la *pervasività dei nuovi linguaggi tecnologici* e le *nuove opportunità di apprendimento informale*, sia la *sfida da esse derivanti*, ossia quella di *aiutare gli studenti a costruirsi gli strumenti critici in-*

dispensabili per non lasciarsi dominare dalla forza dei nuovi strumenti di comunicazione.

⁶ Il Rapporto Unesco sopra citato - *Towards Knowledge Societies* - analizza l'importante e crescente ruolo giocato dalla conoscenza nella crescita economica e l'importanza dell'accesso alle informazioni per tutti e la libertà di espressione. Le *società della conoscenza*, secondo il rapporto, non devono essere confuse con le *società dell'informazione*. Le prime contribuiscono al benessere degli individui e delle collettività e abbracciano tutte le dimensioni di una nazione: da quella culturale a quella sociale, etica e politica. La scommessa è dunque delle più importanti, poiché il costo dell'ignoranza è maggiore di quello dell'educazione e della condivisione della conoscenza. Nessuno dovrebbe essere escluso dalla società della conoscenza, dove la conoscenza sarà un bene pubblico, disponibile ad ogni individuo. Sottolinea, quindi, la necessità di colmare le conseguenze del *digital divide*, ossia la disparità di accesso alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC/ICT). Sulla tematica cf *UNESCO World Report, Towards Knowledge Societies* 2005; SEMENOV, *Information and Communication Technologies in Schools* 2005.

⁷ Per chi voglia riflettere sul futuro della formazione può essere un buon punto di partenza la lettura di: MANZELLI Paolo, *Proposte e soluzioni alternative per la Formazione nello sviluppo della Società della Economia della Conoscenza*, in <http://www.chim1.unifi.it/group/education/index.html> (01-03-2015).

⁸ Cf KEMBER David, *A reconceptualization of the research into University Academic's conceptions of teaching*, in *Learning and Instruction* 7(1997)3, 255-273.

⁹ Manzelli utilizza l'espressione inglese *encoded learning* per indicare l'istruzione caratterizzata dall'organizzazione delle conoscenze disciplinari, perseguita nella scuola per la trasmissione di un sapere pre-codificato, strettamente legata ad una didattica centrata sui libri di testo. Egli critica fortemente questo tipo di formazione basata sull'oralità - lezione/spiegazione frontale - che, a suo parere, spreca la gran parte del tempo scolastico condizionando gli studenti ad una "forma mentis" passiva e ripetitiva delle nozioni impartite separatamente nell'ambito disciplinare (cf Id., *Proposte e soluzioni alternative*).

¹⁰ Cf CHANG Hiang-Chu, *Interdisciplinarietà e ricerca nella scuola. Fondamenti e metodologia*, Roma, CIOFS 1986.

¹¹ Cf MARIANI Marina, *Valutare gli insegnanti*, Brescia, La Scuola 1991, 101.

¹² «Lo scopo della scuola è quello di consentire all'uomo di essere se stesso, di farsi» [...]. In rapporto all'occupazione e al progresso economico lo scopo della scuola dovrebbe essere non già quello di preparare i giovani e gli adulti ad un determinato mestiere da esercitare per tutta la vita, ma piuttosto di trarre il massimo vantaggio dalla mobilità professionale e di suscitare in permanenza il desiderio di apprendere e di formarsi» (FAURE, *Rapporto sulle strategie dell'educazione* 37).

¹³ I noti 4 pilastri indicati dal Rapporto Delors (1996) sono: 1) *Imparare a conoscere*, cioè acquisire gli strumenti della comprensione; 2) *Imparare a fare*, cioè essere capaci di agire creativamente nel proprio ambiente; 3) *Imparare a vivere insieme*, in modo tale da partecipare e collaborare con gli altri in tutte le attività umane; 4) *Imparare a essere*, nel senso di saper agire con autonomia e capacità di giudizio (cf DELORS, *Nell'educazione un tesoro* 79-89).

¹⁴ Sulla tematica cf RYKEN Dominique Simone - HERSH Salganik Laura (a cura di), *Agire le competenze. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Milano, FrancoAngeli 2007.

¹⁵ Cf TOMMASO D'AQUINO, *De Magistro*, in *Quaestiones Disputate*. Quaestio XI. *De veritate*.

¹⁶ Cf CHANG Hiang-Chu Ausilia, *Didattica generale*. *Appunti* del Corso 1998-2014, UD 3.

¹⁷ Una caratteristica dell'uomo che apprende è la sua capacità di porsi come soggetto-oggetto di riflessione, ossia soggetto di riflessione su se stesso, in relazione a se stesso, agli altri, a Dio, alle cose, alla società nella sua globalità e interdipendenza sempre più stretta.

¹⁸ FAURE, *Rapporto sulle strategie dell'educazione* 40. 46.

¹⁹ CHANG Hiang-Chu Ausilia, *I pilastri della professionalità docente*, in MALIZIA Guglielmo - CICALTELLI Sergio - FEDELI Carlo (a cura di), *Il contributo delle Università alla formazione degli insegnanti della scuola cattolica*. Atti di un Seminario (Roma, 3 febbraio 2006), Roma, CSSC 2006, 194-196; CHANG Hiang-Chu Ausilia - CAMPEOTTO Anna Maria, *L'alunno nel*

pensiero pedagogico di Mario Mencarelli, in MACCHIETTI Sira Serenella (a cura di), *Mario Mencarelli per una pedagogia di frontiera*, Roma, Bulzoni 1998, 319-342.

²⁰ Chi è l'insegnante? Parafrasando il pensiero del filosofo Abraham J. Heschel nei confronti dell'uomo, possiamo dire che l'insegnante è *colui/colei che pone domande su se stesso*, sul suo operare per il compito assegnatogli. Secondo Heschel: «La prima risposta alla domanda 'chi è l'uomo?' è la seguente: è un essere che pone domande su se stesso» (HESCHEL J. Abraham, *Chi è l'uomo?*[1965], Milano, Rusconi 1971, 53).

²¹ Cf CHANG Hiang-Chu Ausilia, *Il docente "religioso" nella scuola cattolica. Continuità e profezia di un carisma educativo*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 42(2004)2, 304-321.

²² Per un approfondimento vedi: DAMIANO Elio, *L'azione didattica, Per una teoria dell'insegnamento*, Roma, Armando 1993; RIVOLTELLA Pier Cesare – ROSSI Pier Giuseppe (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Brescia, La Scuola 2012.

²³ TITONE Renzo, *Psicodidattica*, Brescia, la Scuola 1977, 129.

²⁴ Cf CHANG Hiang-Chu Ausilia, *Insegnare/aprendere a pensare*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 51(2013)1, 26-47; ID., *Interdisciplinarietà e ricerca nella scuola*, Roma, CIOFS 1985; LANEVE Cosimo, *Manuale di didattica*, Brescia, La Scuola 2011, 28-31.

²⁵ Cf UNESCO, *Rapport mondial sur l'éducation 1991*, Paris, Unesco 1991, 65. In quest'ottica, infatti, anche i contenuti didattici vanno *umanizzati*.

²⁶ Cf GARCÍA HOZ Víctor, *Principios de la pedagogía sistemática* (1960), Madrid, Rialp 1981¹⁰, 242-243. Riguardo a quest'ultimo significato l'autore, forse, si riferisce ad uno dei significati dati da S. Tommaso: «*il docente cioè conduce altri alla scienza di cose ignote allo stesso modo che uno, scoprendo, conduce se stesso alla conoscenza di ciò che ignora*» (S. Tommaso D'AQUINO, *De magistro*, a cura di Mario Casotti, Brescia, La Scuola 1957, 28).

²⁷ PALMER Parker J., *Evolving the Spirit in Public Education*, in *Educational Leadership* (1999), 6-11, citato in SCURATI Cesare, *Fra presente e futuro. Analisi e riflessioni di pedagogia*, Brescia, La Scuola 2001, 71.

²⁸ Cf ID., *To know as we are known. Education as a spiritual journey*, San Francisco, Harper-SanFrancisco 1993⁶, xi-xii, in particolare cf i capitoli 5 e 6.

²⁹ Al riguardo cf CHANG Hiang-Chu Ausilia, *Per una spiritualità educativa di tutti. Appunti di una riflessione pedagogica*, in GRASSELLI Bruna - PALAZZINI Chiara (a cura di), *Educare: una passione originaria. Scritti in onore di Sira Serenella Macchietti*, Poznan, Editore Przemyslaw Haüser 2010, 33-54.

³⁰ L'apprendimento comincia con la nascita, anzi prima della nascita. È indiscutibile il suo significato e valore inestimabile per la vita umana. Pertanto, come afferma Ambrogio Fogar: «Tutta la nostra vita è a disposizione per imparare, ma ogni giorno che passa senza aver deciso di comunicare è un giorno buttato via» (cit. in BOVE Stefania, *Ambrogio Fogar nel ricordo della figlia Francesca*, in <https://geovagando.wordpress.com/.../ambrogio-fogar-nel-ricordo-della->. 21 giugno 2010). (24-05-2015).

³¹ Foulquié indica tre significati del termine *apprentissage*: a) propriamente, *azione di apprendere un mestiere*; b) più generalmente: *insieme di esercizi che preparano i giovani ad un mestiere*, principalmente ad un mestiere manuale; c) per estensione: si dice di *ogni attività d'imparare* e include il lavoro scolastico e gli studi. Lo stesso autore cita N.L. Munn secondo il quale «si può dire che si ha l'apprendimento ogni volta che, in seguito ad un'attività, a un allenamento particolare o di un'osservazione, il comportamento subisce delle modificazioni o un accrescimento di carattere più o meno permanente» (FOULQUIÉ Paul, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, PUF 1971, voce: *Apprentissage*). *Enseignement* viene inteso come arte d'istruire.

³² È opportuno riflettere che "alunno" è termine che deriva da "alere", alimentarsi e, quindi, significa crescere per diventare "adulto", cioè colui che si è alimentato e perciò è diventato adulto.

³³ MENCARELLI Mario, *Scuola in prospettiva. Insegnare ad apprendere*, Brescia, La Scuola 1973, 115.

³⁴ Cf CHANG Hiang-Chu Ausilia, *Didattica generale. Appunti del Corso 1998-2014*, UD 6. Andrebbero approfonditi i significativi Profili dello studente del 1° e del 2° ciclo, delineati

nei diversi Paesi, soprattutto europei.

³⁵ AUSUBEL David Paul, *Educazione e processi cognitivi* [Educational Psychology: a cognitive view, New York, Holt 1968], Milano, Franco-Angeli 1978, 60. L'autore osserva ancora: «Una teoria dell'apprendimento scolastico veramente realistica e scientificamente vitale dovrebbe occuparsi soprattutto delle complesse e concettuali *modalità di apprendimento verbale e simbolico* che si attuano a scuola o in istituzioni simili, e dovrebbe dare uno spazio preminente a quei *fattori modificabili* che le influenzano. In altre parole, esiste da un lato un rapporto molto stretto tra la conoscenza del modo con cui un allievo apprende e la possibilità di modificare le variabili che influenzano il processo di apprendimento e, dall'altro lato, la conoscenza di ciò che bisogna fare per aiutarlo ad apprendere meglio» (ivi 62-67. Corsivo mio). L'apprendimento, ovviamente, va studiato anche alla luce di una teoria della conoscenza e dei modi attraverso i quali una persona apprende, così pure alla luce delle neuroscienze.

³⁶ Cf TITONE Renzo, *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, Roma, Armando 1974. Nell'ambito latinoamericano, un contributo analogo a quello titoniano è dato da Ricardo Bruera nel suo breve trattato intitolato *Un modello de aprendizaje como fundamento de una didáctica científica* (cf in AA.Vv., *Didáctica experimental*, Rosario [Argentina], IRICE 1983, 7-44).

³⁷ La tabella, ha come titolo: *Représentation schématique des principaux courants théoriques*. Essa è una mia traduzione di quella che appare in KOZANITIS Anastassis, *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage*, Bureau d'Appui pédagogique. École Polytechnique Montréal 2005, in http://www.polymtl.ca/.../historique_approche_enseigne...14p (pdf). (24-06-2015). In essa sono presentati i principali modelli d'insegnamento e di apprendimento prediletti lungo i secoli.

³⁸ Intorno all'apprendimento ci sono tanti interrogativi che attendono una risposta adeguata da parte di ogni insegnante. Ne elenco alcuni: In che cosa consiste l'apprendimento? Come si sa che una persona apprende? Quali sono le condizioni dell'apprendimento? Come apprendono gli alunni? Quando un apprendimento può dirsi critico e creativo? Perché a

volte gli alunni non apprendono? Cosa muove le persone ad apprendere (agire, comportarsi) in un determinato modo? Come promuovere l'interesse per l'apprendimento? Come motivare l'apprendimento? Perché le motivazioni non sono sempre identiche? Come si manifesta la motivazione? Come si può ottenere un apprendimento effettivo degli alunni? Qual è la funzione del docente nell'apprendimento degli alunni?

³⁹ Cf CHANG, *Per una spiritualità educativa di tutti* 41-45.

⁴⁰ Cf OTTONE Enrica, *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Roma, Anicia 2014; Id. et alii (a cura di), *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informativo per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, Roma, CNOS - FAP - Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali 2013.

⁴¹ Cf Sul significato della scuola cf CHANG Hiang-Chu Ausilia, *La scuola al naufragio? Riscoprire le funzioni della scuola nel XXI secolo*, in AA.Vv., *Il bene cultura, il male scuola*, Roma, Armando 1999, 105-121.

⁴² Circa la *personalizzazione*, la Dichiarazione per l'*Education for All* (Jomtien 1990), ad es., evidenziò la necessità di offrire un'istruzione universale di base di buona qualità, di diversificare l'offerta rispetto ai contenuti, ai tipi di percorsi, ai metodi e luoghi di apprendimento. Così pure la Conferenza mondiale sull'educazione (cf Dichiarazione di Salamanca 1994) ribadisce la necessità che i programmi vengano elaborati e messi in pratica in modo da tenere conto della grande diversità delle caratteristiche e dei bisogni dei soggetti.

⁴³ Cf MENCARELLI Mario, *Sperimentazione e innovazione educativa*, in AA.Vv., *La nuova scuola della partecipazione*, Milano, Vita e Pensiero 1975, 192-219; Id., *La scuola di base per l'educazione dell'uomo e del cittadino*, in AA.Vv., *La scuola di base per l'educazione dell'uomo e del cittadino*, Roma, AIMC 1984, 84.

⁴⁴ Cf Id., *Problemi di pedagogia scolastica*, Brescia, La Scuola 1962, 21.

⁴⁵ Id., *Per una didattica formativa*, in *Scuola e Didattica* 24(1978)6, 3.

⁴⁶ Cf Id., *Motivi e problemi della scuola ele-*

mentare, Brescia, La Scuola 1985, 93. Mencarelli lo afferma in parecchie sue pubblicazioni. Al riguardo cf CHANG – CAMPEOTTO, *L'alunno nel pensiero pedagogico di Mario Mencarelli* 319-342, soprattutto 326.

⁴⁷ Cf SCURATI Cesare, *I Fondamenti*, in Id.- CALIDONI Paolo, *Nuovi programmi per una scuola nuova*, Brescia, La Scuola 1985, 43.

⁴⁸ S.CEC, *La scuola cattolica* n.26 e cf anche nn. 16, 36, 49 (19 marzo 1977), in http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic_school_it.html (24-04-2015).

⁴⁹ Nel RAPPORTO FAURE: *Apprendre à être* si trovano con marcata chiarezza le finalità educative della scuola: «Insegnare a vivere, insegnare ad imparare, in modo da poter acquisire nuove conoscenze durante tutta la vita; insegnare a pensare in modo libero e critico; insegnare ad amare il mondo e a renderlo più umano; insegnare a realizzarsi nel lavoro creativo» (FAURE, *Rapporto sulle strategie dell'educazione* 141). Un ottimo commento di questo passo si trova in CORRADINI Luciano, *Una scuola per l'uomo. La comunità cristiana s'interroga*, Brescia, La Scuola 1979, 19-40.

⁵⁰ Cf sopra nota n.2.

⁵¹ Sull'argomento cf CHANG, *La scuola al naufragio? Riscoprire le funzioni della scuola* 105-121.

⁵² In questa linea il documento indica 5 obiettivi che fungono da precisi orientamenti per l'azione: a) Favorire l'acquisizione delle nuove conoscenze (innalzare il livello generale delle conoscenze, riflettere su nuovi sistemi di riconoscimento delle competenze); b) R avvicinare la scuola e l'impresa; c) Lottare contro l'emarginazione/esclusione; d) Possedere tre lingue comunitarie; e) Trattare sullo stesso piano l'investimento materiale e l'investimento nella formazione.

⁵³ FIORIN, *Insegnare ad apprendere*, quarta di copertina. Cf CALVANI Antonio, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*, Roma, Carocci 2011, 85-108.

⁵⁴ Cf FAURE, *Rapporto sulle strategie dell'educazione* 9. Si può dire che questo rilievo è un'ottima esplicitazione del concetto di educazione presente nell'art.26 della *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* del 1948.

⁵⁵ *L. cit.*

⁵⁶ DELORS, *Nell'educazione un tesoro* 87.

⁵⁷ Cf *ivi* 87-90.

⁵⁸ *Ivi* 89.

⁵⁹ Delors è stato Presidente della Commissione europea nel 1985, un grande statista, protagonista di alcune tappe fondamentali dell'Unione Europea.

⁶⁰ Cf CHANG Hiang-Chu, *Dalla prevenzione all'educazione. Sfida della cultura della prevenzione e della salute*, in CHINELLO Maria Antonia – OTTONE Enrica – RUFFINATTO Piera (a cura di), *Educare è prevenire. Proposte per educatori*, Roma, LAS 2015, 41-90, in particolare 76-79.

⁶¹ Cf *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC), in <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF> (24-02-2015); EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union 2012, in <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/> (02-04-2015). Circa le 8 competenze chiave di cui sopra, bisogna riconoscere che diversi incontri di studio, a livello europeo e internazionale, hanno "preparato" la determinazione della suddetta Raccomandazione. Basti ricordare il Consiglio Europeo di Lisbona (23-24 marzo 2000) e la Dichiarazione di Copenhagen (2002) che indicarono 8 competenze necessarie per il mondo moderno, così pure il Rapporto DeSeCo (*Definition and Selection of Competences* 2003) dell'OCSE che individuò 9 competenze essenziali raggruppate in tre categorie: a) *Agire in modo autonomo*; b) *Utilizzo di strumenti in modo interattivo*; c) *Funzionamento di gruppi socialmente eterogenei*. Per un approfondimento vedi: ALLULLI Giorgio, *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020* (ottobre 2010), in <http://www.cnos-fap.it/node/33930.pdf>.92p (22-04-2015); RYCHEN Dominique S. – SALGANIK Laura H. (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* (2003), Milano, FrancoAngeli 2007.

⁶² Cf *Decreto n.139 del 22 Agosto 2007 Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*; TIRITICO MAU-

rizio, *Le competenze chiave di cittadinanza*, in *Rivista dell'Istruzione* (2009)1, 43-49.

⁶³ Cf MAIORANA Francesca, *Apprendimento disciplinare e apprendimento trasversale*, in <http://www.indire.it/ccs/wp-content/uploads/2012/02/maiorana1.pdf> (22-04-2015); http://www.archivio.pubblica.istruzione.it/dg_pestost/allegati/comp_trasversali.pdf (22-04-2015); <http://www.orientamentoirreer.it/materiali/AbilitaTraversaliISFOL.htm> (22-04-2015).

⁶⁴ Sull'apprendimento cognitivo e valoriale, sull'educare al saper essere dell'alunno, cioè per far crescere l'alunno come persona, cf LANEVE Cosimo, *Manuale di didattica. Il sapere sull'insegnamento*, Brescia, La Scuola 2011, 186-196. Heschel Abraham J., filosofo dell'umanesimo biblico, parlando dell'arte di essere giunge ad affermare che bisogna "fare per essere", dove il fare rimanda al compimento delle *mitzvot* (precetti), gli atti sacri in cui avviene l'incontro con Dio (cf ID., *Dio alla ricerca dell'uomo*, Torino, Borla 1983, Parte II).

⁶⁵ Cf ad esempio: SEMENOV Alexy et ALII, *Information and Communication Technologies in Schools. A Handbook for Teachers or How ICT Can Create New, Open Learning Environments*, Paris, Unesco 2005, pp. 242; CHAUVE Pierre, *Apprendre et enseigner dans la société de communication* (Conseil de l'Europe, Strasbourg 2005, pp. 350).

⁶⁶ Cf ZANNI Natale, *Presentazione*, in CANGIÀ Caterina, *Didattica illimitata. Strategie d'uso della Lavagna Interattiva Multimediale*, Roma, Multidea 2013, 5-6. Ormai si ritiene indispensabile promuovere la *Digital Literacy*, la *Multiliteracies* e formare il *multialfabeta* (cf BANZATO Monica, *Digital Literacy. Cultura ed educazione per la società della conoscenza*, Milano-Torino, Mondadori 2011; GILSTER Paul, *Digital Literacy*, New York, Wiley 1997; CALVANI Antonio – FINI Antonio – RANIERI Maria, *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Trento, Erickson 2010; MIDORO Vittorio, *Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza?*, in *TD Tecnologie Didattiche* 15(2007)2, 47-54); LIMONE Pierpaolo (a cura di), *Media, tecnologia e scuola. Per una nuova cittadinanza digitale*, Bari, Progedit 2012.

⁶⁷ Cf EIPASS *Aula Didattica 3.0* che è la piattaforma progettata da EIPASS dove all'interno si trovano Ei-Book scaricabili gratuitamente per ogni modulo previsto dal percorso di certificazione prescelto (cf <http://www.it.eipass.com/aula-didattica-3-0-supporto-didattico-per-candidati/>) (19-03-2015).

Cf anche *Aula Didattica 3.0 – YouTube*, che è la piattaforma telematica multilingua, progettata da CERTIPASS, in <http://www.youtube.com/watch?v=7ki010RJUNE> (19-03-2015).

⁶⁸ Cf Flipped Classroom, la scuola si capovolge, in http://www.repubblica.it/scuola/2015/.../flipped_classroom_scuola-107238673 (19-03-2015).

⁶⁹ Cf BOTTANI Norberto - POGGI Anna Maria – MANDRILE Claudia, *Un giorno di scuola nel 2020. Un cambiamento è possibile?*, Bologna, Il Mulino 2010, 58-60.

⁷⁰ REALE Giovanni, *Salvare la scuola nell'era digitale*, Brescia, La Scuola 2013, 60.

⁷¹ Cf *IVI* 61.

⁷² *L.cit.*; cf anche CANGIÀ Caterina, *Robotica educativa: nuove frontiere per la didattica*, in *TuttoScuola* 38(2012)518, 59.

⁷³ PAPA FRANCESCO, Lettera enciclica sulla cura della casa comune: *Laudato Si'* n. 47 (24 maggio 2015), in http://w2.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html (12 agosto 2015).

⁷⁴ Cf CERIO-OCSE, *Apprendere a tutte le età. Politiche educative e formative per il 21° secolo [Lifelong Learning for All]*, Paris 1996], Roma, Armando 1997.

⁷⁵ Si ricordi che l'Europa ha prestato particolare attenzione ai problemi posti dalla società della conoscenza. Già il Libro Bianco di Jacques Delors, dal titolo: *Crescita, competitività, occupazione* (1993), prendendo in esame il problema della disoccupazione, considera come una delle sue cause l'inadeguato livello dell'istruzione e della formazione professionale di fronte sia ai rapidi mutamenti della tecnologia, sia alla sfida portata al sistema europeo dalla globalizzazione dell'economia.

⁷⁶ COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (CCE), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. Documento di lavoro dei servizi della Commissione* [SEC (2000) 1832], Bruxelles, 2000. L'Europa, consapevole dei cambiamenti economici e sociali, punta da più decenni sull'educazione alla cittadinanza attiva e sull'occupabilità nel XXI secolo. Al riguardo cf sia: *La dimensione europea dell'educazione: natura, contenuto e prospettive. Rapporto*

d'informazione (SOC/019 def, del 13 giugno 2000 e sia sulla "Cittadinanza dell'Unione", in http://www.cor.eu.int/corwork/avis_32plen/226-1999_IT.doc), sia *eLearning – Pensare all'educazione di domani. Comunicazione della Commissione alle Comunità europee*, COM(2000)318 def. 24 maggio 2000 (08-03-2015).

⁷⁷ CCE, *Memorandum sull'istruzione* 3. «Nella società della conoscenza, sono gli individui stessi a fare da protagonisti. Ciò che conta maggiormente è la capacità umana di creare e usare le conoscenze in maniera efficace ed intelligente, su basi in costante evoluzione. Per sfruttare al meglio tale capacità le persone devono essere disposte a gestire il proprio destino e capaci di farlo – in breve, diventare cittadini attivi [...]. L'istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita rappresentano il modo migliore per affrontare la sfida del cambiamento» (ivi 8).

⁷⁸ Cf *ivi* 4-5.

⁷⁹ *Ivi* 12.

⁸⁰ *Ivi* 16.

⁸¹ Cf *ivi* 21.

⁸² Cf *ivi* 15.

⁸³ Cf *ivi* 21.

⁸⁴ Cf NIETO GIL Jesús María, *La autoevaluación del profesor. Cómo puede el profesor evaluar su propia práctica docente*, Madrid, Editorial Escuela Española 1994; WRAGG Edward Conrad et ALII, *Teacher Appraisal Observed*, London, Routledge 1996; MARIANI Anna Maria, *Valutare gli insegnanti*, Brescia, La Scuola 1991; AA.VV., *Quality in teaching*, Paris, OECD 1994; CERI-OCSE, *Valutare l'insegnamento. Per una scuola che conti*, Roma, Armando 1994; FOTI Franz et ALII, *Valutare gli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia 2002.

⁸⁵ Cf al riguardo CHANG, *La scuola al naufragio?* 105-121.

⁸⁶ Al riguardo cf CASTOLDI Mario (a cura di), *Scuola sotto esame*, Brescia, La Scuola 2000.

⁸⁷ Cf SCHÖN Donald A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [*The Reflexive Practitioner* 1983, 1987], Milano, Edizioni Dedalo 1993.

⁸⁸ ERAUT Michael, *Indicatori e responsabilità a livello di scuola e di classe*, in CERI-OCSE, *Valutare l'insegnamento* 325, cf anche *ivi* 324.

⁸⁹ Urge la formazione degli insegnanti alla *competenza digitale* perché siano capaci di d'integrare le TIC in modo critico ed efficace nella loro attività educativo-didattica, al fine di educare gli stessi alunni che, a loro volta, sappiano usare tali risorse con senso critico, autonomo, creatività e responsabilità, come esercizio della cittadinanza democratica nella *Learning Society* in continua trasformazione.

⁹⁰ Cf CERI-OCSE, *Quality in Teaching*, Paris 1994, 36-73; MARGIOTTA Umberto (a cura di), *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Roma, Armando 1999.

⁹¹ CHANG Hiang-Chu Ausilia, *La formazione iniziale degli insegnanti alle soglie del Duemila*, in NANNI Carlo (a cura di), *La ricerca pedagogico-didattica. Problemi, acquisizioni e prospettive negli ultimi cinquant'anni. Studi in onore del prof. Luigi Calonghi*, Roma, LAS 1997, 617.

⁹² GROCHOLEWSKI Zenon, *Presentazione del Documento: Le persone consacrate e la loro missione nella scuola*, Roma, 2002, in http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20021119_press-release_it.html (24-04-2015).

Com'è noto, anche tutti i Sinodi continentali dei vescovi hanno sottolineato l'importanza dell'educazione.

⁹³ Cf NANNI Antonio, *Una nuova paideia. Prospettive educative per il XXI secolo*, Bologna, EMI 2000, 7-9.

⁹⁴ CHANG Hiang-Chu Ausilia, *I pilastri della professionalità docente. Annotazione*, in MALIZIA Guglielmo – CICALTELLI Sergio – FEDELI Carlo (a cura di), *Il contributo delle Università alla formazione degli insegnanti della scuola cattolica. Atti del Seminario* (Roma, 3 febbraio 2006), Roma, CSSC 2006, 194.

Copyright of Rivista di Scienze dell'Educazione is the property of Pontificia Facolta di Scienze dell'Educazione Auxilium and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.