

Strumenti della didattica/2

Questa breve nota si riferisce ai due ultimi laboratori, i cui materiali specifici sono già stati messi a disposizione dalla prof.ssa Lazzaro e dal prof. Tarter, che con grande disponibilità e competenza hanno offerto ai partecipanti il loro contributo di riflessione teorica e di comunicazione delle esperienze didattiche documentate.

La ricca discussione che si è sviluppata nei due momenti laboratoriali è indicativa dell'interesse e del gradimento di tutti, e sono stati forniti molteplici stimoli in relazione alle diverse metodologie documentate, dalla costruzione e utilizzo di cd, all'allestimento di rappresentazioni teatrali, ai vari modi di utilizzo, e perfino realizzazione, dei film.

Qui si preferisce sintetizzare alcuni spunti metodologici di carattere più generale.

- **L'idea del "laboratorio"**

Se è vero che la didattica espositiva rappresenta la modalità di insegnamento più utilizzata, il grado di maggior soddisfazione testimoniato dagli insegnanti, senza dubbio, riguarda pratiche che si discostano anche grandemente dal modello di trasmissione verbale. Uno dei desideri più radicati negli insegnanti è che gli alunni si interessino ai contenuti proposti e partecipino attivamente alla lezione, ma questo desiderio è anche quello che più subisce frustrazioni.

Le cose cambiano radicalmente quando si assume un'altra prospettiva e si passa dalla 'lezione' fatta agli alunni al coinvolgimento degli alunni stessi nel processo di 'costruzione' delle conoscenze. L'aula diventa, così, il 'laboratorio' nel quale si sviluppa una ricerca e un lavoro comuni. Tutte le esperienze presentate fanno vedere come l'insegnante cambia ruolo e da trasmettitore si fa, regista e collaboratore, 'maestro di bottega' piuttosto che insegnante in cattedra.

Il laboratorio ha come tratto caratteristico quello della produzione. Una classe si trasforma in un gruppo di lavoro quando ha un progetto da realizzare (la rappresentazione teatrale, il film, uno spot pubblicitario...). Il progetto svolge, didatticamente, una funzione di 'direzione' molto importante: gli alunni sanno in anticipo quale è lo scopo delle proposte didattiche, contribuiscono in prima persona alla realizzazione, controllano via via il percorso e sanno valutare essi stessi i risultati raggiunti.

Non è certo facile allestire progetti complessi, nelle situazioni piuttosto limitate e vincolanti nelle quali l'insegnante di religione si trova ad operare. Abbiamo visto che c'è bisogno di tempo aggiuntivo, che l'insegnante deve svolgere **un ruolo non facile di facilitatore**, deve investire molte risorse nella progettazione iniziale, nel reperimento dei materiali, nel controllo delle diverse fasi del progetto.

Risultano, perciò, evidenti due condizioni: **la disponibilità personale**, che scatta se ci sono solide motivazioni valoriali; **la capacità di scegliere la strada della qualità**, rispetto a quella della quantità delle conoscenze da offrire agli studenti.

- **La didattica cooperativa**

Un altro tratto comune alle esperienze presentate si riferisce al cambiamento organizzativo riguardante la classe. **Corrispettivo alla modificazione nell'impostazione dell'insegnamento, che da trasmissivo si fa problematizzante e facilitativo, si ha anche un cambiamento interno alla classe, concernente la sua organizzazione.** Un progetto richiede che siano stabiliti compiti, assunte

responsabilità, garantiti tutti i ruoli indispensabili alla sua realizzazione. **La classe diventa ‘gruppo di progetto’ e gli alunni sono chiamati ad assumere precise responsabilità.** Si creano le condizioni di un autentico apprendimento di tipo cooperativo, che vede tutti impegnati al successo di un scopo comune. I vantaggi sono molteplici e notevoli: sul piano della **motivazione al compito**, sul piano dello **sviluppo delle abilità sociali** e su quello dell'**apprendimento**. Si impara meglio se si ha occasione di negoziare le proprie considerazioni con quelle gli altri, attraverso la forma della discussione, del confronto delle idee, della verifica comune dei dati. I ragazzi hanno così modo di sperimentare le modalità dell'integrazione e dell'interdipendenza positiva e quindi rafforzano l'identità di gruppo. E' stato fatto opportunamente notare che esperienze di questo tipo sono più costruttive, per i ragazzi, di quelle maturate in tempi molto più lunghi di normale vita di classe.

- **La prospettiva interdisciplinare**

Sul piano didattico va sottolineato un ulteriore aspetto. Uno dei grandi problemi che gli insegnanti avvertono, e che spesso non sanno come affrontare, riguarda la ricerca di una unitarietà di insegnamento che spesso viene a mancare, a causa della frammentazione disciplinare. L'insegnamento della religione cattolica in maniera tutta particolare si pone su un terreno di dialogo con gli altri insegnamenti, ma spesso i raccordi sono occasionali o deboli. La stessa cosa, però, si può dire anche di altre discipline. **Lavorare per progetti implica inevitabilmente l'assunzione di una prospettiva unitaria. Il progetto presenta sempre una notevole dose di complessità, chiama in gioco diversi saperi, esige l'integrazione di conoscenze e competenze molteplici.**

Le esperienze documentate lungo gli incontri del gruppo degli insegnanti di religione hanno offerto numerose testimonianze di intrecci disciplinari, non casuali o estrinseci, ma inevitabilmente generati dal percorso di realizzazione del progetto. Non solo si sono integrate molteplici forme di mediazione didattica (la musica, la rappresentazione artistica, le gestualità, la voce...), ma discipline diverse sono state coinvolte.

Inutile dire come molto spesso l'integrazione disciplinare è facilitata dalla collaborazione che si instaura tra docenti dei vari insegnamenti (e, al tempo stesso, provoca e rafforza la collaborazione tra gli insegnanti): **un progetto non è ‘una’ disciplina, ma richiede che le diverse discipline siano finalizzate alla sua realizzazione.**

- **La documentazione**

Le ultime osservazioni riguardano l'intero percorso svolto nel ‘Laboratorio’ dagli insegnanti di religione cattolica e, in qualche modo, anticipa le linee di sviluppo del prossimo anno.

Probabilmente il motivo di maggior gradimento e di maggior efficacia è costituito dal fatto che le riflessioni sono scaturite a partire da esperienze realmente condotte, non da teorie astratte. Le esperienze sono state tutte pregevoli e per molti aspetti esemplari, così che i partecipanti hanno potuto riconoscersi, immedesimarsi nei problemi sottesi alle diverse realizzazioni, confrontare quanto comunicato dai colleghi che presentavano i loro lavori con le proprie personali esperienze, discutere nel concreto. La riflessione teorica non è mancata, chi presentava un lavoro sapeva dare ragione delle scelte fatte, si sono potute fare diverse riflessioni e approfondimenti a partire dalle esemplificazioni, **ma in primo piano è sempre stato il ‘sapere della scuola’.**

Una esperienza si comunica meglio quando è ben documentata. Ma la documentazione rappresenta anche l'occasione per una più approfondita presa di conoscenza da parte di chi pure l'ha realizzata. Ci sono molti aspetti nuovi che vengono alla luce, **il ‘sapere professionale’ alimenta il ‘sapere teorico’ attraverso l'esercizio della riflessività.**

Il desiderio è quello di raccogliere quanto comunicato e quanto anche durante il prossimo anno sarà oggetto di presentazione, così che possa essere socializzato e reso più ampiamente disponibile **non semplicemente il prodotto, ma più ancora il processo messo in campo per realizzarlo e le motivazioni che hanno alimentato il lavoro.**

La documentazione entra a pieno titolo nella pratica didattica, come elemento di autoriflessività, ma anche di cooperazione professionale e quindi occasione di sviluppo migliorativo.

Prof. Italo Fiorin

<http://www.emscuola.org>