

il **nuovo** concorso
a cattedra

La PROVA ORALE

per la **Scuola Secondaria**

Discipline Letterarie

**Progettare unità di apprendimento (UDA)
e condurre lezioni efficaci:**

- gestione e motivazione della classe in contesti cooperativi
- modelli di lezione simulata
- **vasta raccolta di UDA** per le classi di concorso di ambito letterario

a cura di E. Barbuto, F. Taranto

III Edizione



IN OMAGGIO ESTENSIONI ONLINE

Contenuti
extra



EdiSES
edizioni

La **Prova orale** per la **Scuola Secondaria**

Discipline Letterarie

Accedi ai servizi riservati

Il codice personale contenuto nel riquadro dà diritto a servizi riservati ai clienti. Registrandosi al sito, dalla propria area riservata si potrà accedere a:

**MATERIALI DI INTERESSE
E CONTENUTI AGGIUNTIVI**

CODICE PERSONALE

Grattare delicatamente la superficie per visualizzare il codice personale.
Le **istruzioni per la registrazione** sono riportate nella pagina seguente.
Il volume NON può essere venduto né restituito se il codice personale risulta visibile.
L'**accesso ai servizi riservati** ha la **durata di 18 mesi** dall'attivazione del codice
e viene garantito esclusivamente sulle edizioni in corso.

Istruzioni per accedere ai contenuti e ai servizi riservati

SEGUI QUESTE SEMPLICI ISTRUZIONI

SE SEI REGISTRATO AL SITO

clicca su **Accedi al materiale didattico**



inserisci email e password



inserisci le ultime 4 cifre del codice ISBN, riportato in basso a destra sul retro di copertina



inserisci il tuo **codice personale** per essere reindirizzato automaticamente all'area riservata

SE NON SEI GIÀ REGISTRATO AL SITO

clicca su **Accedi al materiale didattico**



registrati al sito **edises.it**



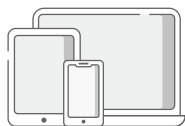
attendi l'email di conferma per perfezionare la registrazione



torna sul sito **edises.it** e segui la procedura già descritta per utenti registrati



CONTENUTI AGGIUNTIVI



Per problemi tecnici connessi all'utilizzo dei supporti multimediali e per informazioni sui nostri servizi puoi contattarci sulla piattaforma **assistenza.edises.it**

SCARICA L'APP **INFOCONCORSI** DISPONIBILE SU APP STORE E PLAY STORE

il **nuovo** concorso
a cattedra

La **Prova orale**
per la **Scuola Secondaria**

Discipline Letterarie

a cura di
E. Barbuto e F. Taranto



Il nuovo Concorso a Cattedra – La prova orale per la Scuola Secondaria. Discipline Letterarie
III Edizione
Copyright © 2024, 2018, 2016, EdISES Edizioni S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
2028 2027 2026 2025 2024

Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata

*A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale,
del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L'Editore

Emiliano Barbuto, dirigente scolastico, già docente di Matematica e Fisica nella scuola secondaria di secondo grado, ha partecipato ad esperimenti di fisica nucleare presso il CERN di Ginevra e i Laboratori del Gran Sasso. È autore di numerose pubblicazioni di carattere didattico e divulgativo sulla matematica. Esperto di software applicativi, ha scritto testi di alfabetizzazione informatica.

Francesca Taranto, Nata a Roma nel 1991, laurea in Lettere Classiche alla Federico II (110 e lode) in Filologia Classica alla Federico II (110 e lode), abilitata su A013 da concorso ordinario, insegna su A013 dal 2018.

Impaginazione: EdISES Edizioni S.r.l. - Napoli

Stampato presso PrintSprint S.r.l. - Napoli

per conto della EdISES Edizioni S.r.l. – Piazza Dante, 89 – Napoli

ISBN 979 12 5602 216 8

www.edises.it

I curatori, l'editore e tutti coloro in qualche modo coinvolti nella preparazione o pubblicazione di quest'opera hanno posto il massimo impegno per garantire che le informazioni ivi contenute siano corrette, compatibilmente con le conoscenze disponibili al momento della stampa; essi, tuttavia, non possono essere ritenuti responsabili dei risultati dell'utilizzo di tali informazioni e restano a disposizione per integrare la citazione delle fonti, qualora incompleta o imprecisa.

Realizzare un libro è un'operazione complessa e, nonostante la cura e l'attenzione poste dagli autori e da tutti gli addetti coinvolti nella lavorazione dei testi, l'esperienza ci insegna che è praticamente impossibile pubblicare un volume privo di imprecisioni. Saremo grati ai lettori che vorranno inviarci le loro segnalazioni e/o suggerimenti migliorativi sulla piattaforma assistenza.edises.it

Prefazione

“Meglio una testa ben fatta che una testa ben piena”.

Michel de Montaigne

Come si misura l'efficacia di una lezione? Ma, prima ancora, cosa si intende per efficacia quando si parla di insegnamento? La domanda, apparentemente banale, è il punto di partenza di questo volume.

Tradizionalmente, all'idea di scuola si associa l'idea di apprendimento, in primo luogo di nozioni. La prima, scontata risposta alla nostra domanda è dunque questa: l'efficacia dell'insegnamento si misura in termini di risultati raggiunti dagli studenti. L'interesse si sposta quindi sui risultati attesi. Facendo un passo avanti, ci accorgiamo che per misurarne l'efficacia, occorre innanzitutto interrogarsi su quali siano i risultati che ci aspettiamo di raggiungere mediante l'insegnamento. Appare subito chiaro che la visione trasmissiva dell'insegnamento, basata sulla mera acquisizione delle conoscenze, è oggi assolutamente inadeguata. La vera missione della scuola moderna è quella di formare i giovani alla vita, metterli in “condizione di”, dotarli degli strumenti necessari per affrontare il futuro.

Considerando un ciclo di studi completo, dalla primaria all'università, chi si laurea oggi ha iniziato a studiare circa venti anni fa, in un contesto assolutamente diverso da quello odierno. Come ha potuto, dunque, la scuola prepararlo ad affrontare una realtà ignota? Nella società della rivoluzione digitale, caratterizzata da continui e veloci cambiamenti, la scuola deve fare i conti con la necessità di formare gli studenti nell'uso di tecnologie e verso nuove professioni al fine di risolvere problemi ancora sconosciuti. A fronte di queste nuove esigenze, alla scuola e agli insegnanti, in primo luogo, è richiesta la capacità di aiutare i ragazzi a sviluppare le abilità e le competenze necessarie per affrontare da protagonisti le sfide della società in cui vivono.

Tale consapevolezza, maturata già da tempo a livello internazionale, si è concretizzata nell'investimento di ingenti risorse per la ricerca di nuovi e più efficaci percorsi di formazione e metodi di apprendimento, con l'obiettivo di pervenire a una profonda revi-



sione dei saperi e dei modelli di educazione e insegnamento che porti allo sviluppo di un pensiero complesso, l'unico in grado di affrontare problemi che richiedono approcci multidisciplinari. Questo è quanto spiega il filosofo e sociologo francese Edgar Morin nel libro intitolato, appunto, *La testa ben fatta* (il cui sottotitolo, *Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, risulta emblematico e più che mai attuale a questo riguardo). La testa "ben piena" è quella in cui "il sapere è accumulato e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso", mentre nella testa "ben fatta" vi è "un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi, principi organizzatori che permettono di collegare i saperi e di dare loro senso". Dunque, la testa "ben fatta" è in grado di superare la separazione tra le culture e rispondere alle sfide della complessità della vita in ogni suo aspetto.

Che gli alunni non siano contenitori da riempire con nozioni tanto più numerose quanto più slegate tra di loro, lo si percepiva da tempo: già le *Indicazioni Nazionali* del 2007 avevano imboccato una strada che rappresenta nel nostro paese il primo tentativo di impostare una programmazione didattica basata su un profilo finale di competenza, caratterizzato, cioè, dai traguardi da raggiungere. Una scuola intesa, dunque, come contesto nel quale porre le basi di un percorso formativo in grado di fornire gli strumenti necessari per un apprendimento che durerà per tutto l'arco della vita. E in questa direzione le *Indicazioni Nazionali* 2012 proseguono e consolidano la scelta di una didattica finalizzata all'acquisizione di competenze e abilità. Con tale obiettivo si rafforzano continuità e unitarietà del percorso curricolare tra scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado in rapporto all'unità della persona e alla processualità degli apprendimenti, nella consapevolezza che abilità e competenze non sono come le nozioni, la cui acquisizione può essere espressa in termini di tempi definiti, ma "qualità" che maturano, si affinano, si perfezionano se adeguatamente stimulate nel corso del tempo. La visione della didattica voluta dalle *Indicazioni Nazionali*, in base alla quale i docenti dovranno d'ora in avanti modellare la propria attività, è appunto centrata sulle competenze, o meglio, su traguardi orientati a competenze. In rapporto a ciò e tenendo conto dei risultati offerti dalla ricerca in materia di modelli di apprendimento, l'azione pedagogica e didattica viene concepita in modo nuovo, rispettoso delle conoscenze in materia di ambiente di apprendimento, inteso

come contesto di attività e situazioni che rispetti e promuova la centralità dell'alunno, il quale elabora il proprio apprendimento per vie multiple, caratterizzate da tratti di irriducibile e preziosa singolarità. In questo contesto, si affermano forme interattive e collaborative di apprendimento, e situazioni e metodi laboratoriali concorrono ad esaltare l'espressione delle proprie potenzialità da parte dell'alunno e a connotare l'apprendimento come attività costruttiva. L'opposto, dunque, di una impostazione trasmissiva, alla quale non si può più riconoscere alcuna plausibilità, sebbene essa possa risultare impegnativa, per la consapevolezza e il lavoro progettuale che richiede.

Analogo discorso vale, ovviamente, per le *Indicazioni Nazionali* e le *Linee Guida* della scuola secondaria di secondo grado e per i più recenti documenti educativi in materia di didattica orientativa e delle materie STEM.

Sulla base di queste premesse, il volume è suddiviso in parti. La **prima parte** presenta e mette a confronto i principali modelli di apprendimento e il loro impiego nella progettazione didattica: le conoscenze in materia di apprendimento sono, infatti, la base su cui costruire e pianificare l'attività d'aula, rappresentando un imprescindibile prerequisito per qualsiasi insegnante che aspiri a condurre una lezione efficace. Si tratta di un interessante e approfondito *excursus*, da Piaget a Baron, da Sternberg a Gardner e alla sua teoria delle "intelligenze multiple", dagli apporti del costruttivismo socio-culturale ai più recenti contributi offerti dalle neuroscienze. L'apprendimento, come già detto, non va più considerato secondo un'ottica di mera trasmissione nozionistica dal docente al discente, ma come fatto essenzialmente "sociale", che si svolge in un contesto-classe in costante relazione e mediazione con gli altri. Un apprendimento che vuole e deve essere, come vedremo, cooperativo e collaborativo. Vi è poi la parte dedicata alla programmazione e alla valutazione (*chi valuta? cosa si valuta? come si valuta?*), nella quale si analizzano le funzioni della valutazione e gli strumenti più efficaci per metterla in pratica.

La **seconda parte** affronta anzitutto il tema – oggi più che mai importante – della multidisciplinarietà, fondamentale per poter comprendere la realtà nella sua totalità, abbandonando l'ormai datata separazione tra le discipline: verranno esaminati i diversi modi di "fare lezione" – dalla lezione frontale a quella partecipata

– e i diversi metodi, in particolare quelli che utilizzano le nuove tecnologie. La lezione frontale, di lunga tradizione, offre indubbi vantaggi quando si tratta, per esempio, di comunicare un gran numero di informazioni a un gran numero di astanti. Tuttavia, quando lo scopo è quello di stabilire scambio, confronto, discussione, apprendimento uno dall'altro, la lezione frontale va ripensata, e con essa i suoi limiti. Se l'insegnante non può più essere oggi considerato come un semplice trasmettitore di informazioni ma, al contrario, un "ricercatore" che, riflettendo continuamente sul proprio modo di insegnare impara a migliorare la sua professione, allora egli diventa il "regista" del processo di apprendimento. Solo così, il paradigma insegnamento-apprendimento, da individualistico, si trasformerà in collaborativo, in cui anche l'alunno rivestirà un ruolo attivo e partecipativo. La conoscenza è un lavoro condiviso: un apprendimento più coinvolgente è più duraturo. Su questa premessa, esamineremo i presupposti dell'apprendimento collaborativo e cooperativo, le relative teorie di riferimento, la formazione dei gruppi di apprendimento e vedremo in che modo stabilire quell'"interdipendenza positiva" che costituisce un elemento essenziale dell'apprendimento cooperativo, per cui ogni membro del gruppo percepisce di essere indispensabile per il gruppo stesso, avendo un obiettivo comune da raggiungere, con conseguenti risultati positivi sia riguardo la motivazione e l'impegno, sia la qualità delle relazioni interpersonali.

Particolare attenzione è stata dedicata, in questa edizione, alle **metodologie didattiche innovative**: dalla classe capovolta all'apprendimento basato sull'indagine, dal Role Playing al debate, dal Brainstorming al Coding, al tinkering e al making.

La **terza parte** è, infine, incentrata sulla pratica dell'attività didattica e contiene esempi di Unità di Apprendimento e di organizzazione di attività di classe riferite alle Discipline Letterarie.

Ulteriori materiali didattici sono disponibili nelle estensioni web del volume: in particolare, segnaliamo **alcuni esempi di Unità di Apprendimento editabili e personalizzabili** secondo le proprie esigenze.

Ulteriori **materiali didattici** e **aggiornamenti** sono disponibili nell'area riservata a cui si accede mediante la registrazione al sito *edises.it* secondo la procedura indicata nelle prime pagine del volume.

Eventuali errata-corrigé saranno pubblicati sul sito *edises.it*, nella scheda “Aggiornamenti” della pagina dedicata al volume, e nell'area riservata.

Altri aggiornamenti sulle procedure concorsuali saranno disponibili sui nostri **social**, su **blog.edises.it** e **infoconcorsi.com**

Indice generale

Parte Prima Apprendimento, programmazione e valutazione

| | |
|---|---------------|
| Capitolo Primo Apprendimento: modelli teorici a confronto | 3 |
| 1.1 L'apprendimento, definizione e nuclei teorici di riferimento | 6 |
| 1.2 L'interazione sociale nel processo di apprendimento | 8 |
| 1.3 Il rapporto tra apprendimento e sviluppo | 11 |
| 1.4 Il contributo delle neuroscienze alla psicologia e all'educazione | 12 |
| 1.5 Il modello della psicologia genetica | 15 |
| 1.6 I contributi di Jean Piaget alla conoscenza del bambino | 17 |
| 1.7 L'ipotesi della continuità evolutiva | 18 |
| 1.8 Comportamenti adattivi e processi cognitivi | 21 |
| 1.9 Il pensiero irreversibile e il pensiero reversibile e operatorio | 23 |
| 1.10 L'ipotesi dell'egocentrismo e del realismo infantile | 24 |
| 1.11 Il modello cognitivo di J. Bruner: la scoperta dell'infanzia | 26 |
| 1.12 Apprendimento ciclico a spirale. Il modello di E. Erikson | 32 |
| 1.13 Il modello di J. Baron | 35 |
| 1.14 Il modello di D.A. Kolb | 36 |
| 1.15 Il modello di R.J. Sternberg (E.L. Grigorenko e Sternberg, 1994) | 37 |
| 1.16 Il modello di H. Gardner | 39 |
| 1.17 L'apprendimento per mappe concettuali: le teorizzazioni di E. Damiano e di J.D. Novak | 41 |
| 1.18 Soggettività ed <i>emotional intelligence</i> | 45 |
| 1.19 La Metacognizione | 47 |
| 1.20 L'ambiente di apprendimento | 52 |
| 1.21 L'apprendimento come esercizio di democrazia | 63 |
| 1.22 Il ruolo dei media nell'apprendimento | 67 |
| 1.23 L'apprendimento significativo | 69 |
| Capitolo Secondo La programmazione | 73 |
| 2.1 Il quadro normativo di riferimento | 73 |
| 2.2 La programmazione delle attività nel modello di A. e H. Nicholls | 74 |
| 2.3 La programmazione d'istituto, educativa e didattica | 76 |
| 2.4 La programmazione del "curricolo" | 77 |
| 2.5 Il curriculum metacognitivo | 82 |



| | |
|--|-----|
| Capitolo Terzo La valutazione | 85 |
| 3.1 Le funzioni della valutazione | 85 |
| 3.2 Il ruolo del docente nella valutazione | 90 |
| 3.3 Gli strumenti della valutazione | 93 |
| 3.4 L'oggetto della valutazione | 102 |
| 3.5 La valutazione autentica | 103 |

Parte Seconda

Approcci, modelli e strumenti didattici

| | |
|-----------------|-----|
| Premessa | 111 |
|-----------------|-----|

| | |
|---|-----|
| Capitolo Quarto La lezione frontale | 113 |
| 4.1 Aspetti teorici ed elementi costitutivi | 114 |
| 4.2 La comunicazione come elemento centrale della relazione educativa | 117 |

| | |
|---|-----|
| Capitolo Quinto La lezione partecipata | 119 |
| 5.1 L'apprendimento collaborativo: definizione | 122 |
| 5.2 Presupposti teorici dell'apprendimento cooperativo | 123 |
| 5.3 Approccio "cooperativo" e approccio "collaborativo" | 128 |
| 5.4 La <i>community of learners</i> A. Brown e J. Campione | 128 |
| 5.5 Il metodo Jigsaw e il <i>reciprocal teaching</i> | 131 |
| 5.6 La formazione dei gruppi di apprendimento | 136 |
| 5.7 I ruoli all'interno dei gruppi | 137 |
| 5.8 L'interdipendenza positiva | 139 |
| 5.9 Utilizzo dell'apprendimento cooperativo nell'elaborazione e risoluzione dei problemi (<i>problem solving</i>) | 140 |

| | |
|---|-----|
| Capitolo Sesto La lezione costruttivista | 147 |
| 6.1 Presupposti teorici: il costruttivismo | 147 |
| 6.2 L'ambiente di apprendimento costruttivista | 148 |
| 6.3 La funzione di "guida" del docente | 151 |

| | |
|--|-----|
| Capitolo Settimo Metodologie didattiche innovative | 153 |
| 7.1 La didattica breve | 153 |
| 7.2 La classe capovolta | 160 |
| 7.3 L'apprendimento basato sull'indagine – <i>Inquiry based learning</i> (IBL) | 165 |
| 7.4 Il <i>Role Playing</i> | 171 |
| 7.5 Il <i>debate</i> (Il dibattito) | 175 |
| 7.6 Il <i>Brainstorming</i> | 185 |
| 7.7 Il <i>Coding</i> | 188 |

| | |
|--|------------|
| 7.8 Il <i>tinkering</i> | 198 |
| 7.9 Il <i>Making</i> | 203 |
| 7.10 <i>Gamification</i> | 204 |
| 7.11 La robotica educativa | 209 |
| 7.12 L' <i>Hackathon</i> | 212 |
| Capitolo Ottavo Esercitazioni e strumenti didattici | 215 |
| 8.1 L'esercizio in classe | 215 |
| 8.2 L'utilizzo dello Schermo Interattivo | 216 |
| 8.3 Ambienti di apprendimento | 219 |

Parte Terza

Esempi di Unità di Apprendimento

| | |
|--|------------|
| Premessa | 227 |
| Unità di Apprendimento 1 Forme di partecipazione politica (A022) | 237 |
| Unità di Apprendimento 2 L'Italia a due velocità (A022) | 245 |
| Unità di Apprendimento 3 Partecipare e proteggere la casa di tutti: lo Stato (A022) | 252 |
| Unità di Apprendimento 4 Conoscere per deliberare (A022) | 259 |
| Unità di Apprendimento 5 Il Giappone (A022) | 270 |
| Unità di Apprendimento 6 Miti naturalistici (A022) | 276 |
| Unità di Apprendimento 7 Cicli del male (A022) | 283 |
| Unità di Apprendimento 8 Una faccia del Decadentismo: Pascoli (A011) | 292 |
| Unità di Apprendimento 9 L'autobiografia nei secoli (A011) | 299 |
| Unità di Apprendimento 10 La presenza del sovrannaturale nell'età giulio-claudia (A011) | 309 |
| Unità di Apprendimento 11 L'autorappresentazione nell'età repubblicana (A011) | 318 |
| Unità di Apprendimento 12 La decadenza dei costumi (A011) | 328 |
| Unità di Apprendimento 13 Storia di un esilio (A011) | 340 |
| Unità di Apprendimento 14 Verso l'eguaglianza (A011) | 349 |
| Unità di Apprendimento 15 Amare da poeti (A011) | 358 |
| Unità di Apprendimento 16 L'uomo del Medioevo (A012) | 367 |
| Unità di Apprendimento 17 Gli Stati Uniti d'America (A012) | 375 |
| Unità di Apprendimento 18 Il primo Novecento (A012) | 386 |



| | | |
|---------------------------|--|-----|
| Unità di Apprendimento 19 | Fare l'Europa (A012) | 394 |
| Unità di Apprendimento 20 | La Commedia umana (A012) | 403 |
| Unità di Apprendimento 21 | Il romanzo ottocentesco (A012) | 410 |
| Unità di Apprendimento 22 | Tra Riforma e Controriforma (A012) | 418 |
| Unità di Apprendimento 23 | L'oratoria giudiziaria (A013) | 427 |
| Unità di Apprendimento 24 | Il Satyricon (A013) | 437 |
| Unità di Apprendimento 25 | Lo Stoicismo di Lucano (A013) | 449 |
| Unità di Apprendimento 26 | Odisseo, l'eroe πολύτροπος (A013) | 460 |
| Unità di Apprendimento 27 | Modelli educativi a confronto (A013) | 468 |
| Unità di Apprendimento 28 | Il rapporto tra ragione e religione (A013) | 480 |
| Unità di Apprendimento 29 | La lirica monodica: Saffo (A013) | 491 |
| Unità di Apprendimento 30 | Figure di cortigiane (A013) | 503 |

Capitolo Secondo

La programmazione

2.1 Il quadro normativo di riferimento

Dagli anni Sessanta, quando don Milani affermava che non c'era maggior ingiustizia che “*dare parti uguali fra disuguali*”, il problema di diversificare gli interventi formativi per realizzare una reale uguaglianza di opportunità è divenuto sempre più centrale per un gruppo via via più ampio di dirigenti e docenti e ancor oggi è uno degli obiettivi fondamentali della scuola autonoma.

Negli anni Settanta, sotto la spinta di una parte sempre più estesa della popolazione che chiedeva una scuola garante di equivalenti possibilità di riuscita, furono introdotti i Decreti Delegati, la Legge 517/77, i Programmi della scuola media; si passò così dalla scuola dei programmi alla scuola della programmazione.

Lentamente si andò affermando nella scuola l'idea che, se si voleva realmente giungere alla promozione e allo sviluppo delle potenzialità di ciascun alunno, la strada da seguire era quella della costruzione di una pluralità di percorsi adeguati ai diversi soggetti. Tali percorsi implicavano forme di collaborazione ed integrazione fra i docenti delle diverse aree disciplinari e fra la scuola e i sistemi educativi extrascolastici operanti nel territorio, al fine di costruire una rete di proposte adeguate e motivanti per la pluralità degli allievi.

La mancata riforma di un'organica ristrutturazione dei diversi ordini di studi, nonché della formazione di chi doveva accedere all'insegnamento, hanno fatto sopravvivere per molti anni nella scuola italiana, in particolare nella scuola secondaria di secondo grado, pratiche ancorate a una cultura formalistica, basata sulla trasmissione di contenuti; sulla valutazione centrata sullo studente e non sull'analisi del processo educativo.

Negli anni Settanta, tuttavia, ad iniziare dalla scuola dell'obbligo, si è aperto il dibattito sul “curricolo”.

La parola *curriculum*, derivata dal verbo *curro*, che significa *correre* (sulla terra), *navigare* (sul mare), *volare* (in aria), contiene in sé il



significato di spostarsi da un punto all'altro nello spazio e nel tempo e implica l'idea di un percorso orientato attraverso le varietà del possibile.

Il termine curriculum in ambito pedagogico ha avuto numerose accezioni: in Italia ha inizialmente coinciso con il piano di studi, cioè un percorso di *insegnamento*, nel quale i docenti identificavano obiettivi e contenuti. In seguito, si è andato arricchendo e diversificando fino a delineare percorsi di *apprendimento*.

In quegli anni l'esperienza scientifica e internazionale presentava molteplici modelli teorici curricolari, classificabili secondo diverse tipologie, tutti tendenti a superare la rigidità dei programmi per delineare itinerari in situazione, autocorreggibili.

Dalla fine degli anni Settanta ogni collegio docenti doveva elaborare la propria programmazione educativa per contestualizzare le indicazioni dei programmi ai bisogni effettivamente individuati nel territorio e per i singoli allievi, per adeguare l'organizzazione delle proprie risorse e per creare uno sfondo comune alla programmazione didattica dei singoli docenti.

2.2 La programmazione delle attività nel modello di A. e H. Nicholls

Anche l'attenzione della pubblicistica specializzata in Italia, però, si focalizzò principalmente sulla programmazione didattica, attività più vicina ai bisogni operativi dei docenti, mentre la programmazione educativa rimaneva uno sfondo più rituale che reale. Prevalse in questi anni il modello curricolare lineare centrato sugli obiettivi, di tipo industrial-tecnologico, le cui fasi sono state sintetizzate da A. e H. Nicholls in una rappresentazione grafica che suggeriva l'idea di una programmazione ciclica e ricorsiva¹.

Tale modello, assumendo gli obiettivi come fattore di regolazione delle successive fasi del curriculum, implicava:

- il superamento della concezione tradizionale del curriculum, coincidente con i programmi, che identificava i contenuti delle diverse discipline con i fini formativi;

¹ A. Nicholls, *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*, Feltrinelli, Milano, 1978.

- la scelta, da parte dei docenti, dopo un'analisi iniziale della situazione di partenza, dei percorsi ritenuti più opportuni per realizzare le indicazioni generali dei programmi;
- l'individuazione, da parte dei docenti, degli obiettivi e la loro graduazione;
- la selezione dei contenuti e l'organizzazione dell'ambiente e delle esperienze di apprendimento (tempi, spazi, modalità di raggruppamento degli alunni, ecc.);
- la valutazione come parte integrante dell'azione didattica, con funzione regolatrice dell'intero processo di apprendimento, differenziata in valutazione iniziale, formativa e sommativa e distinta dalla verifica.

Gli obiettivi venivano differenziati in generali e specifici e la definizione degli obiettivi veniva presentata in vari modi dai vari teorici. In questo modello, per realizzare le diverse unità didattiche, nelle quali venivano articolati i diversi obiettivi specifici, si usavano le tavole tassonomiche.

Accanto a questo modello lineare all'inizio degli anni Ottanta, in Italia, specialmente grazie alle ricerche di Damiano si diffonde, come abbiamo visto precedentemente, un nuovo modello di programmazione curricolare, per mappe concettuali, basato sulle teorie psicologiche di J. Bruner, di D. Ausubel e sullo strutturalismo. Questa didattica centrata sui concetti era nata negli Stati Uniti negli anni Cinquanta per riformare i curricula, soprattutto delle materie scientifiche. Secondo Bruner, fondare i curricula sulla struttura delle discipline poteva:

- permettere di anticipare l'apprendimento dei concetti fondamentali: per ogni conoscenza è possibile trovare un'adeguata versione a seconda dell'età;
- fornire gli strumenti per continuare ad apprendere, utilizzando le discipline come *“particolari metodologie di pensiero applicabili a determinate categorie di fenomeni”*;
- facilitare il transfert generale nell'apprendimento.

La ricerca sulla struttura delle discipline era stata ulteriormente sviluppata da J.J. Schwab.

Damiano², nel sistematizzare tale metodologia di programmazione, individuava tre fasi. I docenti, attraverso un'iniziale conversa-

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

zione approfondita con il gruppo degli allievi, individuano le conoscenze da loro già possedute su un determinato argomento. Da queste partono per identificare i concetti da costruire, quelli da riorganizzare e le relazioni tra i concetti da stabilizzare o modificare.

2.3 La programmazione d'istituto, educativa e didattica

Nella fase di programmazione educativa e didattica d'istituto, i docenti, tenendo conto dei bisogni degli alunni, delle attese delle famiglie e delle richieste dei contesti sociali sul territorio, costruiscono curricoli partendo da obiettivi essenziali da raggiungere tramite reti concettuali di unità didattiche, nelle quali si articolano e graduano i concetti e le relazioni, scelti come compiti di apprendimento. L'insegnamento per concetti, dopo aver individuato mediante la conversazione iniziale le conoscenze di partenza degli alunni – quella che L.S. Vygotskij chiama la “zona di sviluppo prossimale” – prevede la messa in crisi delle credenze di senso comune mediante informazioni atte a creare conflitto cognitivo, per giungere a una successiva definizione sistematica dei concetti che s'intendono costruire o ridefinire.

L'uso funzionale di “mediatori didattici”, cioè dei diversi metodi e linguaggi (mimico, iconico, analogico, simbolico), permette il passaggio da un'organizzazione fisico-percettiva a quella logico-simbolica.

Anche nel curriculum per mappe concettuali la valutazione accompagna tutta l'azione didattica dall'inizio alla fine, assolvendo diverse funzioni: diagnostica, regolativa, di controllo della padronanza concettuale acquisita.

Alla fine degli anni Ottanta, la diffusione del paradigma della complessità, l'ampiezza delle conoscenze raggiunte in ogni campo della ricerca, le esigenze di autonomia e decentramento, nonché il riferimento alle concezioni costruzioniste dell'apprendimento da Vygotskij a Bateson hanno riacceso nuova insoddisfazione per la logica lineare, “razional-ottimistica” della progettazione per obiettivi, che continuava a essere il modello curricolare di programmazione più diffuso nelle scuole.

2.4 La programmazione del “curricolo”

Oltre ai *curriculum* per mappe concettuali, sono apparsi allora altri modelli di progettazione, da quello per sfondo integratore, a quello per situazioni, alla didattica modulare; questi modelli curriculari, pur nelle diversità teoriche di riferimento, sottolineano, per essere realizzati, l'esigenza del lavoro trasversale comune fra docenti di diverse aree e ordini di scuole.

Questa forte esigenza di lavoro comune fra docenti, sottolineata dai più recenti studi teorici sui processi di apprendimento, si traduce con la sempre maggior importanza che assume la programmazione educativa di istituto a iniziare dagli anni Novanta.

La Legge 148/90 per la scuola elementare, la C.M. 271/91, le indicazioni presenti negli Orientamenti della scuola materna e nella sperimentazione Brocca per le superiori, la C.M. 339/92 sulla continuità educativa hanno rilanciato l'importanza del *curriculum* educativo che ogni scuola, collegialmente, deve elaborare – analizzati i bisogni specifici del territorio in cui opera – come sfondo integratore rispetto al quale tutti i docenti devono definire coerentemente le loro attività.

Proprio all'inizio degli anni Novanta si sono andati distinguendo e sono divenuti oggetto di riflessione e progettazione consapevole, oltre al *curriculum esplicito*, cioè le scelte più propriamente metodologiche-disciplinari che la scuola attua per contestualizzare i contenuti dei programmi nazionali:

- il *curriculum implicito*, relativo alla crescita dell'alunno come persona e allo sviluppo delle sue attitudini, dei suoi stili di apprendimento e delle sue capacità relazionali, espressive, decisionali che sono collegate con il clima e l'organizzazione dell'ambiente educativo;
- il *curriculum trasversale*, cioè l'acquisizione, da parte dell'allievo, di tutte quelle abilità che “attraversano” le diverse discipline e tutto il percorso scolastico, dalla scuola primaria alle superiori, come capacità di ascolto, di comprensione di un testo, le abilità di studio che, non essendo di pertinenza esclusiva di un'unica area o di un unico ordine di studi, devono prevedere momenti di programmazione comune. Tali abilità costituiscono una risorsa indispensabile per continuare ad apprendere, comprendere, approfondire anche dopo che si è lasciata la scuola.

Durante le attività di programmazione/valutazione i docenti hanno iniziato a distinguere fra obiettivi raggiunti, competenze e *padronanze* acquisite dagli allievi, intendendo per padronanza la capacità di saper rielaborare e riutilizzare conoscenze ed esperienze anche in contesti diversi. Questo percorso implica il passaggio del “sapere” al “saper fare” sino al “saper essere” e comporta un’esperienza educativa che coinvolga non solo la crescita intellettuale ma anche socio-affettiva degli alunni.

Nella metà degli anni Novanta il PEI, la Carta dei Servizi e il PTOF (Piano Triennale dell’Offerta Formativa) sono le risposte che la scuola italiana assume rispetto alla complessità dei saperi, alle sempre maggiori risposte di trasparenza e di qualità espresse dai cittadini, all’esigenza di molti docenti di diventare più attivamente protagonisti dei percorsi educativi che intendono attuare. Il PEI, e oggi il PTOF, sono lo strumento con il quale l’autonomia didattica dei singoli istituti scolastici, avviati a divenire soggetti decisionali, dotati di decisionalità (non più solo organi esecutori di decisioni centrali), trova una dimensione concreta nella definizione e nella pubblicazione dell’offerta formativa. Il collegio docenti acquista maggiore identità collettiva e può giungere a recuperare capacità di ricerca e sperimentazione attraverso l’apertura al territorio, sia per comprenderne i bisogni, sia per pubblicizzarne i contenuti della propria proposta formativa.

Il concetto di *curriculum* viene ampliandosi; il passaggio, infatti, da una didattica empirica a una più rigorosa e scientifica comporta per i docenti l’impegno di dover scegliere i modelli teorici di riferimento per ciò che riguarda:

- a) la teoria dell’istruzione;
- b) la teoria dell’apprendimento;
- c) le tecnologie della progettazione;
- d) l’epistemologia interna delle singole regole.

Il curriculum deve selezionare e definire (ma non prescrivere) i contenuti di riferimento, indicare i tempi di minima e di massima per la loro realizzazione, definire i criteri di organizzazione dei contenuti e delle strategie di esperienze degli ambiti formativi, precisare le finalità, identificare le modalità e i criteri per l’apprezzamento dello sviluppo formativo e culturale.

Il curriculum si carica cioè di un significato strategico rispetto alla formazione delle nuove generazioni. L’ideazione e la realizzazione

del curriculum non possono privilegiare che un modello misto di implementazione, né solo il tipo *bottom up*, né solo di tipo *top down*; il collegio è deputato all'elaborazione delle scelte sui contenuti, sui metodi, sull'elaborazione e sulle varie forme di valutazione e documentazione. Il curriculum di una scuola si avvia a divenire quindi un'impresa cooperativa di interventi formativi, la scuola stessa dovrebbe tendere a realizzarsi come una "comunità di laboratori" coordinati tra di loro.

Gli studi più recenti sull'intelligenza, sulla memoria e sulla metacognizione, nonché gli ultimi documenti dell'OCSE, convergono su un individuo che, per vivere, deve parlare molti linguaggi, deve saper vivere con gli altri in una dimensione interculturale. Per sviluppare l'attitudine ad apprendere per tutta la vita la scuola deve far crescere negli alunni il desiderio di conoscere, imparare, scegliere, sviluppare l'atteggiamento di ricercare e di realizzare attività elaborando informazioni. Per ottenere ciò, appare fondamentale creare contesti stimolanti, aprirsi al territorio e giungere ad una "triangolazione" tra contenuti, metodi dell'insegnamento e teorie dell'apprendimento.

Attraverso la capacità propositiva che una scuola riesce ad esprimere, infatti, essa può "attivare" l'ambiente circostante, selezionare i propri interlocutori, rispondere ai loro bisogni e alle aspettative divenendo reale soggetto culturale operante sul territorio.

In questi anni nascono le prime reti di scuole collegate fra loro per realizzare, unendo fondi e risorse, progetti curricolari comuni che, proponendo attività anche diverse da quella della didattica tradizionale, riescono a rispondere a esigenze di specifiche realtà territoriali e a motivare i giovani trovando così forme nuove di continuità, orientamento e prevenzione della dispersione.

L'art. 21 della Legge 59/97 ha aperto la via dell'autonomia scolastica; il Regolamento dell'autonomia ha approfondito e ratificato le esperienze più significative che si sono venute realizzando in questi ultimi anni, anche per ciò che riguarda le indicazioni curriculari.

Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa, elaborato dal collegio dei docenti, sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente scolastico (art.3 del Regolamento), diviene così il documento fondamentale di ogni istituto scolastico e ne definisce l'identità culturale e progettuale. In esso è contenuto anche il progetto cur-

ricolare della scuola. L'autonomia decreta la fine di un sistema scolastico basato su programmi rigidi, decisi dal centro. Accanto al curriculum obbligatorio, stabilito a livello nazionale e che fa salvo il carattere unitario dell'istruzione, ogni scuola indica la quota, altrettanto obbligatoria, comprendente le attività integrative scelte liberamente per realizzare una sua specifica proposta educativa. Questo sistema permette di garantire il carattere unitario dell'istruzione, rinforzato tramite un attento monitoraggio da parte del servizio nazionale per la qualità dell'istruzione, di valorizzare il pluralismo culturale, di venir incontro alle esigenze del territorio. Il curriculum che emerge dal Regolamento può essere arricchito con discipline e attività facoltative, programmate sulla base di accordi con Regioni, enti locali, reti di scuole.

La flessibilità, organizzativa e didattica, può riguardare:

- l'articolazione del calendario scolastico e del monte ore annuale di ciascuna disciplina;
- il superamento dell'ora tradizionale come unità d'insegnamento e l'utilizzazione, nell'ambito del curriculum, degli spazi orari residui;
- l'articolazione delle diverse discipline e dei percorsi individuali di recupero/potenziamento;
- le discipline/attività scelte dalle singole scuole come quota integrativa obbligatoria del curriculum;
- l'impiego dei docenti in modo funzionale al progetto, fermo restando:
 - il rispetto del monte ore annuale destinato alle singole discipline curriculari,
 - l'articolazione delle lezioni in non meno di cinque giorni settimanali,
 - la libertà d'insegnamento
- le attività/discipline opzionali da attivarsi in orario extrascolastico.

Si potranno trovare nuovi modi per raggruppare gli alunni, ciò può portare al superamento dell'unità classe favorendo attività cooperative per gruppi omogenei/eterogenei, tramite modelli di ricerca-azione.

In autonomia, ogni scuola può sia scegliere e adottare per la valutazione dei ragazzi un sistema di "crediti formativi" per attestare

anche le competenze acquisite dagli alunni in attività non disciplinari, extrascolastiche, che possono favorire però l’inserimento dei giovani nella società e nel mondo del lavoro, facilitando l’orientamento e la formazione, sia individuare percorsi per il recupero dei “debiti formativi”.

La possibilità di creare reti fra scuole, di poter far accordi con soggetti pubblici e privati, cioè di reti di diverso tipo, può favorire la ricerca, l’aggiornamento, la didattica, lo scambio di informazioni e materiali, nonché l’acquisto, in consorzio, di beni e servizi. Alle singole scuole o alle scuole consorziate è consentito di stipulare convenzioni o contratti d’opera con Università statali o libere, enti o associazioni, privati, in grado di dare il loro apporto alla realizzazione di obiettivi specifici per ampliare l’offerta formativa; si potrà così sostenere la ricerca metodologica/didattica, favorire lo sviluppo delle nuove tecnologie, dei metodi di valutazione e autovalutazione, della documentazione; ciò può contribuire a far acquisire a ciascuna istituzione scolastica una più “marcata” identità culturale e sociale.

Le principali direttrici che dovranno guidare i collegi dei docenti in autonomia nell’elaborazione delle loro proposte curriculari possono così essere sintetizzate:

| Flessibilità | Condivisione delle responsabilità | Integrazione |
|--|--|--|
| Intesa come capacità di modulare entro un disegno unitario: curricolo, organico funzionale, adattamento del tempo scuola, didattica modulare, percorsi individualizzati. | Scelte riguardo il Piano Triennale dell’Offerta Formativa, la ricerca metodologica-didattica, il sistema di autovalutazione interno. | Capacità di sapersi situare entro un sistema formativo polivalente, avere cioè rapporti interattivi con il territorio, essere in grado di costituire reti fra scuole, e rapporti con soggetti pubblici e privati per arricchire l’offerta formativa. |

Ogni scuola può, inoltre, funzionare anche in orario extrascolastico, collegandosi ai centri territoriali, come agenzia culturale per il *lifelong learning*, per la formazione e la riqualificazione degli adulti, in collaborazione anche con il mondo del lavoro. Ciò

permette alle istituzioni scolastiche di accrescere il carattere di “servizio” inserito nel territorio e di concorrere alla realizzazione di uguaglianza di opportunità per ciascun individuo, attraverso l’attivazione di proposte di istruzione, di formazione, di nuove tecnologie, di contatti con il mondo del lavoro e con il sociale.

2.5 Il curricolo metacognitivo

Abbiamo visto che l’insegnamento-apprendimento di strategie metacognitive, auspicabile in una scuola moderna ed efficace, deve essere inserito all’interno dei metodi di insegnamento, della progettazione didattica, della supervisione dei processi.

La programmazione curricolare dunque non può non tener conto dell’esigenza di favorire l’attitudine al pensiero metacognitivo nella costruzione, organizzazione e valutazione delle attività previste. In particolare gli obiettivi di cui un curricolo orientato alla formazione di un’attitudine meta cognitiva dovrebbe tener conto sono (Costa 2008):

A) *Apprendere a pensare*

Gli uomini sono dotati di una naturale e capacità di pensare. Per trarre il maggior beneficio da questa innata inclinazione occorre però che qualcuno ci insegni “come pensare”. Così come un atleta con una naturale predisposizione ha tuttavia bisogno di esercizio per perfezionare le sue abilità, così gli studenti hanno bisogno di pratica, di concentrazione, di riflessione e di una guida sicura per apprendere a pensare con competenza. Se il pensare è innato nell’uomo, il pensare competente deve essere coltivato nel tempo. Processi cognitivi e contenuti (inter/transdisciplinari) sono inseparabili. Una comprensione profonda ha bisogno di azione continua delle abilità di comparare, analizzare, applicare, trasferire, valutare: ogni attività in classe dovrebbe essere progettata per il raggiungimento di un “pensare competente”.

B) *Pensare per apprendere*

La conoscenza è un processo che viene favorito dallo scambio di esperienza. Le attività di classe dovrebbero dunque cogliere l’occasione derivante dall’interazione all’interno del gruppo classe, pro-

ponendo attività che consentano il continuo scambio/produzione di idee. I contenuti da apprendere non sono dunque il fine dell'istruzione, bensì il “veicolo” per un apprendimento attraverso il quale porre questioni e problemi che sviluppino l'immaginazione e stimolano il ragionamento in un clima di classe non giudicante.

C) Pensare insieme

L'individuo influenza il pensiero del gruppo e ne viene a sua volta influenzato. La ricerca di modalità attraverso le quali incoraggiare il pensare in gruppo aiuta gli studenti a costruire sia la conoscenza propria che quella condivisa. *Lavorare in gruppo permette di effettuare maggiori connessioni tra punti di vista differenti, al fine di risolvere problemi, superando le limitazioni delle sole prospettive individuali* (Vygotskij, 1978). Sviluppare capacità di lavorare in gruppo necessita di competenze attraverso le quali riflettere seriamente sui problemi e consente di superare quella porzione di egocentrismo che spesso limita la capacità di risolvere i problemi e di pervenire ad apprendimenti più profondi.

D) Pensare sul proprio pensare

Il curriculum dovrebbe inoltre sviluppare un'alta consapevolezza sul proprio pensare. In realtà, pur avendo la potenzialità di generare queste riflessioni coscienti, generalmente non si è consapevoli di come stiamo pensando. Apprendere a pensare inizia con il riconoscere “come” stiamo pensando, attraverso l'ascolto di noi stessi e la comunicazione che poniamo in essere con noi stessi. La metacognizione coinvolge il tutto di noi: le emozioni, le sensazioni fisiche, le idee, le credenze, i valori, le qualità del carattere, e le inferenze che generiamo dalle interazioni con gli altri.

E) Pensare in grande

Attraverso il curriculum possiamo costruire comunità di apprendimento interdipendente dove continuamente le persone cercano modi per sostenersi vicendevolmente, apprendere insieme, e crescere verso più grandi intelligenze.

il **nuovo** concorso a cattedra

La PROVA ORALE

per la **Scuola Secondaria**

Discipline Letterarie

Le procedure del concorso a cattedra pongono particolare attenzione alla capacità dei candidati di progettare, impostare e condurre una **lezione** e all'esplicitazione delle **scelte didattiche** e **metodologiche** adottate.

Per orientare i candidati nella preparazione del **test didattico specifico**, consistente in una **lezione simulata**, il volume presenta in una **prima parte** i principali **modelli di apprendimento** e il loro impiego nella **progettazione didattica** e nella **valutazione degli apprendimenti**: le conoscenze in materia di apprendimento sono, infatti, la base su cui costruire e pianificare una lezione efficace.

La **seconda parte** esamina nel dettaglio i diversi modi di "**fare lezione**" – dalla lezione frontale a quella partecipata – e i **diversi metodi**, grazie anche all'apporto delle nuove tecnologie. Vengono esaminati i presupposti dell'**apprendimento collaborativo e cooperativo** e le relative teorie di riferimento, al fine di favorire lo sviluppo dell'insieme di competenze disciplinari, abilità e competenze personali e relazionali che l'insegnamento deve garantire. Particolare attenzione è stata dedicata, in questa edizione, alle **metodologie didattiche innovative**: dalla classe capovolta all'apprendimento basato sull'indagine, dal *Role Playing* al *Debate*, dal *Brainstorming* al *Coding*, al *Tinkering* e al *Making*.

La **terza parte**, infine, raccoglie **esempi di Unità di Apprendimento** riferite a diverse discipline di insegnamento specifiche delle classi di concorso:

- A12 Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di I e II grado
- A11 Discipline letterarie e latino
- A13 Discipline letterarie, latino e greco.

Tra i **materiali didattici online** sono disponibili: modelli di lezione da personalizzare e utilizzare in sede di prova orale, approfondimenti e risorse di studio.

PER COMPLETARE LA PREPARAZIONE:

CC1/13 • **LINGUA INGLESE PER TUTTE LE CLASSI DI CONCORSO**

CC1/14 • **INFORMATICA E COMPETENZE DIGITALI PER TUTTE LE CLASSI DI CONCORSO**



**IN OMAGGIO
ESTENSIONI ONLINE**

Contenuti
extra

Le **risorse di studio** gratuite sono accessibili per 18 mesi dalla propria area riservata, previa registrazione al sito **edises.it**.



EdiSES
edizioni

blog.edises.it
 infoconcorsi.edises.it

€ 26,00

