

Piccolo dizionario pedagogico

Abilità: l'abilità è un saper fare, ovvero una particolare conoscenza che consiste nella capacità di applicare conoscenze dichiarative per portare a termine compiti e risolvere problemi noti. Le abilità possono essere cognitive o pratiche. Da alcuni ricercatori (Rey) le abilità vengono identificate con le competenze di primo livello. Il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) distingue tra conoscenze (sapere), abilità (saper fare) e competenze.

Apprendimento: l'apprendimento è un processo di costruzione di senso che produce rappresentazioni coerenti e pregnanti integrando elementi nuovi a strutture precedenti fino a modificare i propri comportamenti. L'apprendimento riguarda conoscenze, abilità, strategie, competenze. L'apprendimento dipende da molti fattori: la motivazione, le emozioni negative, la qualità delle interazioni verbali con gli adulti e con i compagni, l'amor proprio, l'accettazione sociale, le differenze culturali, i fattori cognitivi individuali dell'allievo. Una dimensione essenziale dell'apprendimento è la metacognizione, intesa come riferimento al proprio pensiero, autocontrollo in funzione di un'autoregolazione dell'azione. L'azione di insegnamento dovrebbe pertanto aver come obiettivo un *apprendimento autoregolato (self-regulated learning)*.

Autoregolazione: termine mutuato dalla cibernetica che sta ad indicare i meccanismi di conduzione, controllo e orientamento dell'azione. Una componente importante dell'apprendimento sono infatti i processi continui di conduzione, controllo, aggiustamento delle attività cognitive, affettive e sociali. Lo studio di questi processi è utile per organizzare situazioni didattiche e promuovere gli apprendimenti. L'autoregolazione è un aspetto centrale dell'apprendimento e in particolare della valutazione formativa. Essa può essere facilitata coinvolgendo l'allievo nella valutazione (v. autovalutazione).

Autovalutazione: l'autovalutazione indica la partecipazione del soggetto valutato al processo di valutazione che lo riguarda. Attraverso questo processo il soggetto è invitato a formulare un giudizio sulla qualità dei suoi processi di apprendimento e delle conoscenze acquisite. A scuola l'autovalutazione si realizza con la partecipazione attiva dell'allievo all'informazione di ritorno al termine di un'attività o di un percorso e con una presa di coscienza degli obiettivi raggiunti o meno.

Capacità: disposizione a mettere in atto operazioni mentali o fisiche adeguate a una situazione o a una famiglia di situazioni adeguate a una situazione o a una famiglia di situazioni mentali riproducibile in diversi campi. Le ricerche cognitive più recenti ritengono infatti che non esistano capacità assolutamente trasversali. Ogni capacità ha il proprio campo. Di fatto dunque la capacità si identifica con una *competenza-funzione* (insieme di atti presi in un repertorio già conosciuto e padroneggiato).

Competenza: in generale, capacità di realizzare con efficacia un compito o un insieme di compiti in situazione. Si ha *competenza* quando un soggetto fa agire tutte o una parte delle proprie risorse cognitive o affettive per far fronte a un insieme di situazioni complesse. Le risorse possono essere

sia interne (ricordi, schemi di azione o cognitivi, concetti, conoscenze, ecc.) che esterne (documenti, materiali, risorse personali, ecc.). La nozione di competenza non ha dunque una sua omogeneità psicologica. Essa comprende conoscenza, saper fare, ragionamenti, schemi motori e sensoriali, atteggiamenti, ecc. Ciò che ne fa l'unità è la sua utilità per un'azione (Rey). L'esercizio reale di una competenza presuppone il possesso di una *competenza funzione (capacità)* ma anche la volontà e l'intenzione del soggetto che apprende. La competenza complessa, dunque, è sempre contestuale. Nella scuola, che è il luogo dei saperi, è possibile promuovere le competenze organizzando situazioni in cui all'allievo viene richiesto di affrontare una questione reale individuando lui stesso i problemi da risolvere (ad es., organizzare un viaggio, organizzare la predisposizione di un giardino che circonda un'abitazione, ecc.) utilizzando le risorse matematiche, linguistiche, scientifiche a sua disposizione.

Competenza – funzione: insieme di atti presi in un repertorio già conosciuto e padroneggiato, atti organizzati in vista di uno scopo definibile in termini tecnici e sociali (Rey).

Compito: attività che il soggetto è chiamato a realizzare da solo o in gruppo, ad esempio lettura, redazione di un testo, studio di documenti storici, visita di un museo, realizzazione di una ricerca o di un progetto, risoluzione di problemi matematici, ascolto di una musica, realizzazione di uno spettacolo, ecc.

Concetto: il concetto è un'idea generale. Uno dei modi per costruire il concetto è quello di mettere in relazione differenti oggetti simili tra loro cercando di costruire una definizione generale astratta che non fa diretto riferimento agli esempi studiati (induzione). Concettualizzare è in questo senso un modo di strutturare il pensiero. Il concetto non si costruisce subito in via definitiva ma si affina e si arricchisce progressivamente (ad esempio, una definizione generale di democrazia a seguito di un'analisi dei suoi esempi storici, ecc.). Esso comprende un insieme di situazioni (referente), il loro significato e l'insieme delle forme linguistiche o non linguistiche che permettono di rappresentarlo (significante). In questo senso si può dire che pensiero e linguaggio sono in stretta relazione.

Conflitto cognitivo: incontro cognitivo tra soggetti che hanno punti di vista diversi o incontro di un soggetto con una situazione che mette in crisi un concetto acquisito in precedenza. Quando il conflitto provoca crisi del punto di vista assunto in precedenza si apre la possibilità di un progresso intellettuale.

Conoscenza: in generale, il sapere contenuto (*apprendere che cosa*). Per conoscenza si possono intendere elementi diversi: informazioni, nozioni, concetti, metacoscienze. Scopo della scuola è formare tutti i livelli di conoscenza. Poiché una scelta preferenziale è inevitabile, il maggior accento attribuito a uno di essi denota la scelta metodologica dell'insegnante. La conoscenza concettuale non è solo conoscere la definizione di un concetto o saper automatizzare le procedure del suo utilizzo ma conoscere il suo potere operativo. In questo senso il possesso di una conoscenza diventa di per se stesso competenza.

Conoscenza dichiarativa e conoscenza procedurale: la conoscenza dichiarativa è in contenuto dell'informazione. Essa fa riferimento a concetti, relazioni, eventi, rappresentazioni. La conoscenza

procedurale si riferisce ai processi per elaborare e utilizzare i contenuti. Queste procedure, secondo i cognitivisti, sono caratterizzate da specifiche regolarità definite *strategie* (v. “strategia”). La distinzione tra conoscenza dichiarativa e conoscenza procedurale è stata introdotta da John Anderson, il quale aveva ripreso quella di Gilbert Ryle tra sapere che (*know that*) e sapere come (*know how*). Nel formulare queste distinzioni i cognitivisti non hanno fatto che riformulare a livello di contenuto la struttura di funzionamento della mente. Se le conoscenze procedurali non sono intese un semplice saper fare ma come la conseguenza di manipolazioni di idee e di ristrutturazioni cognitive esse si identificano con le competenze. Perché ciò avvenga la conoscenza dichiarativa va intesa come contenuto concettuale e/o percettivo e non come semplice informazione. I concetti e le strutture percettive sono infatti l’esito di successive ristrutturazioni cognitive. Questa curvatura, messa in luce con accenti differenti dal cognitivismo culturale, dalla psicologia genetica e dalla fenomenologia, tende a correggere l’impianto funzionalista del cognitivismo anglosassone che vedeva nella mente soprattutto un sistema di computazione (in analogia con il computer).

Consegna: indicazione dell’insegnante sull’attività da realizzare in termini di prodotto finito. Con la consegna viene definito e comunicato il compito. Le consegne possono essere più o meno dettagliate a seconda del livello di negoziazione dell’attività (v. “negoziazione”).

Contratto didattico: il contratto didattico è il contratto che si realizza tra l’insegnante e gli allievi. Se viene rispettato da tutti il contratto garantisce che le relazioni all’interno della classe si svolgano senza difficoltà. Il contratto può essere esplicito o implicito (Brousseau). Il contratto legittima gli status, i ruoli, le attese di ognuno nei confronti degli altri, sempre a condizione che non ci siano inganni o errori di interpretazione. Quando in una situazione didattica all’allievo viene assegnato un compito, la sua realizzazione dipende dalle domande che vengono poste, dalle informazioni fornite in fase iniziale e soprattutto dagli obblighi e dai vincoli (espliciti o impliciti) posti dall’insegnante. Il contratto didattico non è immutabile nel tempo ma si modifica con l’evoluzione della storia della classe, delle relazioni con gli insegnanti e degli allievi tra di loro. Ecco due esempi differenti di messaggi dell’insegnante che condizionano il contratto didattico: 1. “L’importante non è capire ma eseguire correttamente il compito perché su quello sarai valutato”; 2. “Non è l’esecuzione corretta del compito l’obiettivo principale ma realizzare una comprensione. Attraverso il compito sarà solo quest’ultima ad essere valutata”. Il tipo di contratto didattico condiziona inevitabilmente il processo di apprendimento.

Criterio: punto di vista o elemento di riferimento da cui ci si pone per valutare una produzione e un’azione. Nel campo della valutazione il criterio è il punto di riferimento per valutare il raggiungimento di un obiettivo. Dal criterio individuato conseguono gli indicatori di presenza del criterio determinato (vedi “Indicatore”). In sede di valutazione finale il criterio è anche il punto di riferimento in base a cui formulare un giudizio (standard ideale, media della classe, precedenti prove dell’allievo).

Curricolo (curriculum): in senso generale, sono i contenuti e le attività di apprendimento che hanno interessato un soggetto in un certo arco di tempo. Si può in questo senso dire che una persona ha compiuto un curriculum. Il *curricolo reale* è in relazione al *curricolo prescrittivo o formale* progettato dalla scuola, che corrisponde al percorso che un allievo deve o può svolgere ed è costituito da diverse situazioni didattiche. Il curriculum reale dell’allievo è la conseguenza del curriculum prescrittivo e formale della scuola: un insieme di obiettivi, saperi, metodi, materiali e modalità di valutazione desunti dai programmi ufficiali. A partire dagli anni Settanta del Novecento

anche in Italia si è assunta l'accezione di curricolo. Il curricolo formale non è una sequenza ordinata e lineare ma un insieme complesso di relazioni e attività. A livello più generale l'elaborazione del curricolo è affidata all'Istituto Scolastico, a livello più specifico all'insegnante o al gruppo di insegnanti. La scelta della nozione di curricolo nasce dalla necessità di rendere più controllabili le variabili di contesto che di fatto incidono sull'azione didattica. L'elaborazione del curricolo è stata sempre più affidata all'attività di progettazione delle scuole e degli insegnanti, in modo particolare, per quanto riguarda l'Italia, a partire dalla trasformazione dei Programmi ministeriali in Indicazioni Nazionali. Esiste anche un *curricolo implicito o nascosto*, insieme di pratiche scolastiche spesso non formalizzate, che hanno degli effetti sull'apprendimento: il rapporto con il tempo e con lo spazio, il rapporto con gli altri allievi e con l'insegnante, l'indefinitezza che si attribuisce l'insegnante nelle sue scelte di insegnamento (un certo grado di indefinitezza è ineliminabile dall'insegnamento perché permette al docente di attribuirsi un margine di manovra nell'esercizio di una professione in cui l'incertezza costituisce una componente fondante).

Didattica: disciplina che ha per oggetto lo studio delle procedure di insegnamento. In senso esteso, per didattica si intende l'insieme delle procedure e dei metodi che si propongono di far acquisire agli allievi certe conoscenze, cioè di farli apprendere.

Differenziazione: nell'insegnamento la differenziazione consiste in specifiche scelte pedagogiche grazie alle quali ogni allievo possa trovarsi più possibile in situazioni di apprendimento per lui utili e produttive. Ciò implica un'azione continua sulle pratiche dell'insegnare e sull'organizzazione della scuola (v. "gruppo di apprendimento" e "organizzazione degli allievi"). L'esigenza di differenziare nasce dal rispetto delle persone e dalla preoccupazione di garantire a tutti l'accesso alla cultura. Dal 1970 l'esigenza di differenziare l'insegnamento, già presente nelle scuole attive, si è diffusa parallelamente allo sviluppo di una pedagogia più attenta alle disabilità e alle difficoltà di apprendimento. Dopo quella stagione ne è seguita un'altra, caratterizzata da un forte individualismo sociale. Oggi, infatti, molti tendono a mettere più l'accento sulla valorizzazione delle capacità dell'individuo che sull'attenzione alle differenze individuali al fine di recuperare le difficoltà di apprendimento e ridurre così le disuguaglianze. Di qui il dibattito in cui, soprattutto in Italia, si è determinata una contrapposizione tra un'*individualizzazione* (intesa nel contesto italiano come attenzione alle differenze individuali per ridurre le disuguaglianze) e una *personalizzazione* (intesa come valorizzazione degli stili cognitivi dei talenti individuali). La pretesa di separare le due esigenze e di assumerne solo una, la personalizzazione, dipingendo l'altra come una riduzione forzata tipica delle culture chiuse e totalizzanti, rimanda al conflitto tutto ideologico contro l'idea di uguaglianza figlia delle rivoluzioni moderne. Oggi per la pedagogia la sfida è quella di essere consapevole di questa tensione, che è reale, e saperci stare dentro, elaborandola di volta in volta. Per quanto riguarda i metodi didattici si tratta di organizzare una pedagogia differenziata che sappia tener conto dell'individuo come è realmente ma si proponga nello stesso tempo di farlo progredire.

Dispositivo: in senso generale è un sistema di significati. Come tale il dispositivo è frutto di un'elaborazione e di una mediazione collettiva (tra insegnante e allievi, degli insegnanti tra di loro, tra gli insegnanti e l'istituzione scolastica). In campo pedagogico il dispositivo riguarda l'organizzazione degli spazi, dei tempi, delle relazioni delle situazioni di apprendimento, le procedure per valutare. Più in specifico, il dispositivo è una costruzione didattica elaborata a partire da un'operazione mentale che si vuole far effettuare al soggetto per condurlo a una specifica acquisizione. Il dispositivo mette in azione dei materiali, delle consegne - strutture che incarnano l'operazione mentale. Il dispositivo è negoziabile e può essere individualizzato o di gruppo (v. "gruppo di apprendimento").

Economia dello sforzo: di fronte ad un compito il soggetto cerca di impiegare il minimo sforzo al fine di venirne a capo. In molti casi ciò significa concludere il compito senza aver imparato. E' compito dell'insegnante cercare di superare questa difficoltà con adeguate strategie didattiche (v. situazione – ostacolo e obiettivo – ostacolo).

Educabilità: il termine non è qui utilizzato nel senso tradizionale con cui si tende a contrapporre educazione come formazione della persona a istruzione come trasmissione di conoscenze.. Educabilità è intesa, in questo caso, come il postulato secondo cui tutti sono capaci di apprendere se guidati nel modo migliore. L'insegnante crede sempre all'educabilità dei suoi allievi. La vive come un'esigenza che giustifica il suo impegno umano e professionale. L'educabilità è l'esigenza di fare riuscire tutti gli allievi, di non attribuire all'allievo la responsabilità di un insuccesso fino a quando non si sono utilizzati tutti i mezzi possibili ed eticamente accettabili. Il principio di educabilità porta con sé la necessità di interrogarsi sull'opportunità e la qualità dell'intervento dell'insegnante. L'educabilità è, in questo senso, il principio cardine di ogni progetto pedagogico.

Errore: errore significa lo scarto rispetto a una norma. Lo scarto può essere inteso in modi diversi dall'insegnante a seconda della situazione e del suo punto di vista pedagogico: 1. l'errore è il sintomo che rivela una mancanza, una lacuna, permettendo così di fare una diagnosi; 2. l'errore ha un valore formativo e dunque viene utilizzato per far comprendere all'allievo l'ingenuità della strategia da lui utilizzata o l'insufficienza di un suo concetto spontaneo; 3. l'errore è l'espressione della capacità inventiva dell'allievo nel rispondere a una situazione.

Gruppo di apprendimento: gruppo di lavoro in cui sono organizzati gli allievi. I gruppi di apprendimento possono essere eterogenei o suddivisi secondo un criterio specifico (livello, bisogno, stili di apprendimento, ecc.).

Indicatore: comportamento osservabile che rivela il raggiungimento di un obiettivo di apprendimento. Il prodotto (compito) contiene indicatori utili a concludere se l'apprendimento sia stato o no realizzato (valutazione). La relazione tra gli indicatori e l'obiettivo di apprendimento non è diretta ma relativa.

Insegnamento: azione organizzata per aiutare gli allievi a padroneggiare strumenti intellettuali, in una parola per “imparare a pensare” attraverso la frequentazione e il confronto con i saperi. Per far ciò l'insegnante porta con sé il desiderio di comprendere, un desiderio che cerca di condividere con i suoi allievi.

Mappa concettuale: la mappa concettuale è una struttura con cui vengono schematizzate le connessioni tra concetti che formano le proposizioni. Grazie alle mappe si rendono visibili le idee chiave e le loro relazioni. Con le mappe l'insegnante può: 1. chiarire meglio a se stesso i concetti individuati come obiettivi del processo didattico; 2. individuare le concezioni errate degli allievi e determinare successivamente meglio gli obiettivi e le situazioni didattiche correlate al fine di costruire un apprendimento formalmente corretto e significativo. Le mappe possono essere utili agli stessi alunni per chiarirsi i concetti chiave o le proposizioni da imparare e sintetizzare la

struttura di testi scientifici o argomentativi. Le mappe concettuali come strumenti cognitivi utili a riflettere sulla struttura della conoscenza nella situazione didattica sono state introdotte da Joseph Novak e Bob Gowin in riferimento alla teoria dell'apprendimento di David Ausubel.

Materiali: tutti gli strumenti (oggetti materiali o documenti) messi a disposizione degli allievi per poter svolgere l'attività. La scelta degli strumenti segna la differenza tra i metodi. Se è vero che nello strumento, nel suo uso, sta l'elemento essenziale dell'apprendimento, la scelta di materiali che non siano solo il libro di testo o la parola dell'insegnante costituisce l'elemento qualificante e innovativo del dispositivo didattico.

Metacognizione: attività del soggetto che controlla i propri processi mentali e riflette su di essi. La metacognizione viene considerata dalla psicologia cognitiva in due modi. Il primo, più riduzionista, intende per metacognizione l'insieme dei meccanismi di controllo e di regolazione del funzionamento cognitivo. Si tratterebbe dunque di conoscenze procedurali di alto livello. Per il secondo la metacognizione è la conoscenza che il soggetto ha del proprio funzionamento cognitivo e di quello di altri (qui per conoscenza si intende "presa di coscienza"). Questa seconda concezione, meno meccanicista, apre a un recupero dell'idea di un soggetto unitario, postulato indispensabile di ogni azione pedagogica. In pedagogia la metacognizione, elemento centrale dell'autovalutazione, è uno strumento importante di sviluppo delle conoscenze e degli atteggiamenti del soggetto (sia esso l'allievo o l'insegnante).

Metodo: il metodo è l'insieme di finalità, teorie, e pratiche che permettono l'acquisizione di conoscenze, nozioni, competenze, gesti o abitudini. E' in questo senso che si parla di metodi tradizionali, metodi attivi (Freinet, Pizzigoni, Montessori), ecc. In un'accezione più ristretta si intende per metodo una specifica strategia di insegnamento (metodo globale per l'apprendimento della letto-scrittura, insiemistica, ecc.). In senso ancora più specifico si può intendere per metodo un particolare dispositivo didattico il cui uso è legato a obiettivi e al rispetto di certe regole (situazione-problema, *cooperative learning*, ricerca azione, ecc.)

Negoziiazione: la negoziazione indica il livello di flessibilità delle consegne assegnate agli allievi. Se l'obiettivo dell'insegnante è aiutare l'allievo a costruire la sua capacità di interrogarsi, a porsi problemi, a individuare le priorità, a fare ipotesi sui propri errori, a portare a termine il percorso, le consegne si limiteranno all'indicazione del prodotto finito da realizzare (insegnante facilitatore). Se l'obiettivo dell'insegnante è far acquisire abilità specifiche, il percorso viene delimitato in modo preciso (attività da realizzare, il modo di effettuarle e il loro ordine). In questo caso si può parlare di insegnante guida.

Nozione: un'idea particolare che emerge da una definizione globale dell'oggetto studiato (ad esempio, la funzione clorofilliana, la democrazia ateniese, ecc.).

Obiettivo: gli obiettivi di una sequenza di apprendimento posso essere molteplici: una conoscenza fattuale, una nozione o un concetto acquisiti a seguito di una riorganizzazione cognitiva (sapere dichiarativo), un'abilità pratica o intellettuale (sapere procedurale, ad es., scrivere, eseguire operazione aritmetiche, ecc.), una strategia, una competenza. Ogni obiettivo può essere definito attraverso una descrizione dei comportamenti attesi da parte dell'alunno. Tuttavia, poiché nessun

apprendimento si identifica con la descrizione di comportamenti, gli obiettivi in termini di procedure elementari devono essere limitati evitando di spezzettare gli apprendimenti in microcompetenze successive collegate meccanicamente tra loro.

Obiettivo ostacolo: obiettivo di apprendimento il cui raggiungimento è strettamente connesso al superamento di un ostacolo cognitivo. Se l'alunno è impossibilitato ad eseguire il compito senza affrontare l'ostacolo si parla di *situazione - ostacolo* (vedi sotto).

Organizzazione degli allievi: modalità di raggruppamento degli allievi durante l'attività. L'attività può essere di tipo collettivo (lezione o conversazione con tutta la classe), individuale, a gruppi (v. gruppo di apprendimento).

Ostacolo cognitivo: l'ostacolo è una conoscenza che, in un certo contesto, produce risposte adatte ma che, al di fuori di questo contesto, produce degli errori (Brousseau). Ogni rappresentazione mentale può agire sia come strumento sia come ostacolo a seconda del contesto. Gli ostacoli sono una necessità del pensiero, il quale nel momento in cui produce strumenti, produce anche possibili ostacoli. L'apprendimento si configura infatti come una continua rettificazione delle rappresentazioni mentali. Per superare un ostacolo non è sufficiente acquisire una nuova conoscenza. E' necessario che il superamento dell'ostacolo sia integrato nella nuova conoscenza (rottura epistemologica). L'ostacolo cognitivo è un fatto normale nello sviluppo cognitivo. Non va pertanto confuso con gli eventuali blocchi psicologici o le difficoltà legate alla difficoltà dei compiti richiesti (Fabre). L'ostacolo cognitivo viene deliberatamente costruito dall'insegnante nella situazione – problema in modo da promuovere nell'allievo il conflitto cognitivo. In questo caso, l'ostacolo deve essere difficile ma accessibile. Deve cioè collocarsi nella “zona di sviluppo prossimale” del soggetto (Vygotsky).

Pedagogia: possiamo distinguere due accezioni del termine. In senso generale, nel campo della ricerca teorica la pedagogia è la riflessione sull'educazione del giovane o dell'adulto. In riferimento alla scuola la pedagogia non si interessa solo dei metodi ma anche di tutto il contesto che ne rende possibile la realizzazione (le finalità generali, le conoscenze da acquisire, le relazioni, ecc.). La didattica costituisce una parte di questa riflessione, quella orientata a indicare i metodi e le situazioni di apprendimento (v. “didattica”).

Accanto a questa accezione, ve n'è una più specifica. Secondo questo punto vista, la pedagogia è la pratica quotidiana dell'educare così come viene realizzata in situazione da educatori e insegnanti. In alcuni casi questa pratica viene narrata dagli stessi protagonisti. Il loro scopo non è quello di descrivere e analizzare con rigore scientifico un'esperienza ma di raccontarla a partire dai vissuti dei protagonisti allo scopo di mobilitare e orientare gli altri educatori. In questo senso i discorsi pedagogici possono essere intesi come un particolare genere letterario (Meirieu).

Progetto: metodo pedagogico in cui l'insegnante si propone di mobilitare gli allievi attorno a un'attività che ha lo scopo di realizzare qualcosa, anche al di fuori della scuola (fare uno spettacolo, preparare un'uscita, preparare una mostra, ecc.). Il progetto può avere anche uno scopo intellettuale. In questo caso, tuttavia, si preferisce parlare di *pedagogia del problema*. Il progetto è stata una pratica molto diffusa nelle scuole attive e ha visto tra i suoi sostenitori Dewey, Kilpatrick, Freinet. Il valore pedagogico del progetto consiste nel fatto che, attraverso di esso, si motivano gli allievi. Si pensa sempre di far acquisire conoscenze formali, ma non prima di aver finalizzato l'attività. La priorità è che l'attività abbia un senso per i suoi protagonisti. Il concetto di progetto è

stato recentemente modificato dall'uso inflazionato di questo termine per indicare ogni documento che serve a indicare obiettivi di una scuola o di sue attività specifiche. Spesso il progetto è anche uno strumento di controllo e promozione delle innovazioni didattiche e organizzative. Si tratta di un utile strumento organizzativo che tuttavia non va confuso con la pedagogia del progetto.

Programma: in pedagogia si intende il documento che determina, ai diversi livelli scolastici, le discipline da insegnare e i loro contenuti. Nella tradizione italiana il testo dei programmi è in parte prescrittivo e in parte orientativo. L'autorità centrale utilizzava i Programmi sia per prescrivere i contenuti delle discipline da insegnare sia per orientare le concezioni pedagogiche e didattiche degli insegnanti. I Programmi riflettono inevitabilmente il contesto storico e politico in cui sono emanati. A partire dagli anni Settanta del Novecento il valore prescrittivo dei Programmi è stato gradualmente indebolito a causa della progressiva acquisizione delle teorie curriculari (v. "curricolo"). Con il Regolamento dell'autonomia scolastica (D.P.R. 275/99) i Programmi sono stati sostituiti dalle Indicazioni Nazionali. Questo documento dovrebbe indicare solo i traguardi prescrittivi. L'elaborazione del curricolo effettivo spetta agli Istituti scolastici autonomi attraverso il Piano dell'Offerta Formativa.

Programmazione: distribuzione di obiettivi e contenuti di apprendimento in una progressione temporale. La programmazione può essere rigida e lineare o flessibile. Nel primo caso si procede a una definizione precisa in fase iniziale della successione delle unità di apprendimento. Nel secondo si procede a una programmazione generale e solo successivamente all'organizzazione delle singole sequenze in funzione del contesto. La programmazione ha assunto un ruolo di primo piano a partire dagli anni Settanta del Novecento quando, anche nella normativa scolastica, è stata acquisita una precisa istanza pedagogica: il curricolo non può essere definito dall'alto ma è compito dell'attività di progettazione degli insegnanti. Questa visione della programmazione può essere l'occasione per ragionare sul ruolo dell'insegnante, non semplice trasmettitore ma organizzatore di attività formative all'interno di un contesto cooperativo e collegiale.

Regolazione: la regolazione è la funzione di ogni valutazione. Le diverse modalità della valutazione (prognostica, sommativa, formativa) hanno lo scopo di coniugare le caratteristiche delle persone che si stanno formando con le caratteristiche del sistema di formazione. Quando lo scopo della regolazione è fare in modo che le caratteristiche degli allievi rispondano alle esigenze del sistema ci troviamo in un contesto di valutazione prognostica o di valutazione sommativa. Quando lo scopo della regolazione è fare in modo che i metodi formativi tengano conto delle caratteristiche degli allievi in vista di un loro progresso cognitivo siamo invece in un contesto di valutazione formativa. In questo caso si può parlare di autoregolazione (vedi).

Rituale: modalità di mediazione delle relazioni con cui si sceglie un'organizzazione dello spazio e del tempo assegnando ruoli e codificando comportamenti. Il rituale permette ai soggetti di controllare meglio le proprie pulsioni non rinunciando alla relazione con gli altri e ad impegnarsi in un compito. I modi di mettere in atto i rituali divergono molto a seconda del punto di vista dell'educatore.

Rubrica valutativa: la rubrica valutativa è uno strumento per valutare il possesso di una conoscenza, di un'abilità o di una competenza.

Scala di valore: in una rubrica valutativa la scala di valore definisce i livelli di acquisizione da assegnare a ciascun allievo sulla base dei criteri e degli indicatori individuati. La scala numerica è dunque un voto raggiunto attraverso una procedura più rigorosa (obiettivi valutati attraverso indicatori) e con riferimento a una specifica conoscenza/competenza (non ad un'intera area disciplinare). Ci si deve sempre ricordare che le cifre possono dare l'illusione di una "misura", dunque di una valutazione oggettiva. In realtà, la cifra è sempre frutto di un'interpretazione, ovvero di una relazione soggettiva stabilita dal valutatore tra indicatori ed obiettivi. Ogni indicatore è infatti fondamentalmente ambiguo. Ciò che conta della valutazione espressa in cifre, dunque, non è la sua validità ma la qualità delle condizioni attraverso cui viene prodotta.

Schema: lo schema è la struttura o l'organizzazione di azioni così come si trasferiscono o si generalizzano nel momento della ripetizione dell'azione in circostanze simili o analoghe (Piaget). Nel corso dello sviluppo cognitivo, si passa dagli schemi senso-motori (pre-simbolici) agli schemi intuitivi, fino agli schemi operatori (prima solo concreti e poi anche formali). Gli schemi possono dunque essere di due ordini: pratici o rappresentativi. I primi sono gli schemi d'azione primari, come quelli senso-motori. I secondi sono gli schemi concettuali. Nelle diverse attività a scuola sono importanti entrambi. Si deve in ogni caso pervenire a formare schemi concettuali.

Situazione di apprendimento: in senso generale, ogni situazione della vita del soggetto in cui egli, a partire da specifiche capacità e competenze, ne sviluppa di nuove. A scuola, si intende generalmente l'interazione tra l'insegnante e i suoi allievi in un contesto di apprendimento. Si tratta, dunque, di un caso particolare di situazione di apprendimento. In specifico la situazione didattica è un dispositivo con cui l'insegnante, in modo intenzionale e ragionato, mette in azione gli allievi al fine di realizzare un'attività (compito). A tal fine l'insegnante offre agli allievi un insieme di consegne e materiali. L'obiettivo della situazione didattica non è il compito ma ciò che viene appreso attraverso la realizzazione del compito (concetto, nozione, abilità, competenza, ecc.). Casi specifici di situazione didattica sono le *situazioni di applicazione* (i comuni esercizi che gli allievi fanno seguito a una lezione con lo scopo di rendere operativo un concetto esercitando un'abilità), i *problemi aperti* (gli allievi utilizzano concetti già appresi ma non devono applicare semplicemente la regola. Sono invece chiamati ad utilizzare le conoscenze in un contesto problematico nuovo) e le *situazioni problema* (vedi voce "situazione – problema")

Situazione problema: La situazione problema è un tipo specifico di situazione didattica che ha l'obiettivo di acquisire nuovi concetti e operazioni mentali (situazione di scoperta). Si mette in azione un soggetto perché egli realizzi un'attività (compito) a partire da un problema. Durante la realizzazione dell'attività il soggetto deve incontrare un ostacolo cognitivo (vedi voce "ostacolo"). Perché possa superare l'ostacolo l'insegnante fornisce all'allievo materiali su cui lavorare e una consegna. I materiali e la consegna, entrando in relazione, mobilitano il soggetto al fine di farlo pervenire al nuovo concetto (l'obiettivo della situazione – problema). L'acquisizione dell'obiettivo non è direttamente verificabile. Si tratta di un'abilità mentale la cui acquisizione può essere attestata solo grazie alla capacità di riutilizzarla in altri compiti (*transfert*).

Spazio : il luogo o i luoghi in cui si svolge l'attività. L'organizzazione dello spazio e del contesto implicano una serie di rituali e dispositivi che influiscono sulle modalità di apprendimento.

Standard: indicatore che specifica il raggiungimento di un obiettivo considerato la soglia accettabile per un determinato livello scolastico (standard di apprendimento). A livello organizzativo si intende per standard l'insieme delle caratteristiche essenziali di una scuola che funziona (standard di funzionamento della scuola). In Italia fino ad oggi gli obiettivi di apprendimento contenuti nelle Indicazioni Nazionali non sono intesi come standard. La loro declinazione specifica è demandata alla responsabilità delle scuole. Con le prove nazionali Invalsi, tuttavia, a questo Ente è stata attribuita di fatto la responsabilità di individuare gli obiettivi attesi. Anche l'Italia si sta dunque adeguando alla tendenza di definire standard a livello nazionale. Lo fa per vie traverse, in modo surrettizio, secondo una consolidata prassi nazionale. Secondo i sostenitori degli standard essi sarebbero utili ai decisori politici al fine di monitorare il livello di istruzione e apportare le modifiche necessarie per rendere più competitivo il proprio "sistema Paese". Sarebbero utili anche alle scuole e agli insegnanti perché, responsabilizzando soggetti e istituzioni, avrebbero il vantaggio di spostare l'attenzione della scuola sulla necessità di perseguire l'apprendimento per tutti. Contemporaneamente si favorirebbe l'integrazione del sistema formativo nei suoi diversi ordini e gradi, rendendo più omogenea scuola e formazione professionale. Restano tuttavia aperte molte questioni sugli standard di apprendimento definiti a livello centrale. In primo luogo, è dubbio che l'efficacia dell'azione educativa possa essere misurata attraverso *standard di performance*. Più che ad un obbligo di risultati (su cui agiscono diversi fattori) l'insegnante dovrebbe essere soggetto ad un obbligo dei mezzi (tentare tutte le vie possibili ed eticamente accettabili per far apprendere). La definizione delle competenze attese dovrebbe essere centrata sul contesto e su un gruppo di allievi, dunque dovrebbe essere responsabilità degli insegnanti. In secondo luogo, la definizione di standard internazionali, nel momento in cui si prefigura uno strapotere del capitalismo finanziario a scapito dei poteri democraticamente eletti, può facilmente essere soggetta a logiche di mercato e di interessi specifici e a breve termine. La conseguenza sarebbe un radicale mutamento dei curricoli scolastici così come sono stati pensati fino ad oggi. Alla cultura generale dello Stato liberale e democratico che mira ai saperi di cittadinanza si sostituirebbero gradualmente curricoli fondati su competenze *performance*, su saperi procedurali facilmente scambiabili e utili alla società di mercato. Si tratta di un processo tuttora in corso di cui allo stato non è possibile prevedere gli sviluppi.

Strategia di apprendimento: la strategia è un certo modo di organizzare la propria azione scegliendo e mettendo in atto una tecnica, una procedura o un insieme di procedure adatta a perseguire uno scopo. A scuola le strategie fanno riferimento ai settori dell'attività intellettuale, dei metodi di studio e delle strategie di apprendimento (strategie metacognitive, affettive, di gestione delle risorse). In generale, è la risoluzione di problemi che si presta particolarmente allo sviluppo di strategie. Poiché le strategie sono in relazione con lo stile cognitivo di ciascuno, esse vanno tenute in conto dall'insegnante anche nella prospettiva di un intervento didattico. La situazione in cui si utilizza una strategia si avvicina alla situazione in cui si mette in azione una competenza. Secondo molti autori, esse si differenziano perché in una situazione di competenza tocca al soggetto individuare il problema da risolvere, ciò che può non accadere per una situazione di strategia. In ogni caso, l'uso di strategie è la premessa per acquisire nuove competenze che a loro volta sviluppano nuove strategie e così di seguito. Insieme alle *conoscenze* (saperi e saper fare) e alle *competenze* sono dunque obiettivi da perseguire nell'azione didattica.

Tassonomia: classificazione dei diversi tipi di apprendimento articolata secondo il principio della complessità crescente. Classificare un obiettivo all'interno di un certo livello di apprendimento può essere di aiuto all'insegnante per organizzare le situazioni didattiche necessarie per raggiungerlo. Le tassonomie più note sono quelle di Bloom, Guilford, Gagnè. La più recente è la tassonomia di Anderson che individua le seguenti dimensioni della conoscenza: conoscenza fattuale, conoscenza

concettuale, conoscenza procedurale, metaconoscenza. Le classificazioni rispondono ad esigenze diverse e si ispirano alle teorie cognitive. In genere prevale un'ispirazione mentalista i cui presupposti sono la natura gerarchica delle conoscenze e la prevalenza della dimensione intellettuale - razionale dell'apprendimento. Le tassonomie possono essere un'utile strumento per la programmazione didattica a condizione che gli insegnanti, consapevoli della particolare visione del soggetto trasmessa dalle tassonomie, le sappiano adeguare e modificare secondo la loro prospettiva pedagogica.

Tempo: la durata dell'attività. La durata è condizionata dai vincoli orari definiti dalle norme e dagli orari della singola scuola. Anche la durata, con i suoi rituali, influisce sulla modalità di apprendimento.

Trasmissione: la trasmissione di un contenuto (conoscenze, *habitus*, abilità, ecc.) è il compito di ogni attività educativa. In senso specifico il termine "trasmissione" fa riferimento a un gruppo di metodi di insegnamento (metodi trasmissivi) la cui caratteristica principale è il passaggio all'allievo di nuove conoscenze nella forma già codificata senza perdersi nei faticosi meandri di un suo coinvolgimento in un processo di costruzione. I loro sostenitori partono dal punto di vista secondo cui la conoscenza sarebbe un contenuto, un semplice oggetto che è necessario trasferire nella mente dell'allievo. L'insegnamento si muove in questo caso secondo lo schema spiegazione/ricezione. Ai primi due momenti fa seguito l'applicazione, che consiste in esercitazioni orali o scritte finalizzate a verificare l'avvenuto apprendimento. Il metodo trasmissivo, che si fonda tradizionalmente sulla lezione verbale, è deduttivo, procede dall'astratto all'astratto o dall'astratto al concreto. Essendo antipsicologico e poco motivante questo tipo di comunicazione unidirezionale tende a far prevalere le motivazioni estrinseche (voti, sanzioni, ecc.) su quelle intrinseche per ottenere la collaborazione degli allievi. È utile segnalare che oggi per trasmettere vengono utilizzati anche altri media. La loro attrattività finisce a volte per mascherare la natura sostanzialmente trasmissiva del metodo. Il metodo espositivo può essere efficace solo nel caso in cui gli allievi siano già molto motivati, possiedano strutture cognitive prossime a quelle dell'insegnante e le conoscenze di base relative al campo d'indagine considerato. Si può dunque affermare che un tale metodo può essere utilizzato solo in certi casi e momenti. Se utilizzato in modo ampio e generalizzato è destinato ad escludere molti allievi da un efficace apprendimento.

Valutazione : valutare significa formulare un giudizio di accettabilità, ovvero affermare in che misura una data realtà può essere ritenuta accettabile con riferimento a certe attese (obiettivi). Nella scuola valutare significa affermare se il comportamento manifesto di un allievo sia da considerarsi accettabile in riferimento ad un comportamento atteso.

Valutazione diagnostica: la valutazione diagnostica indica gli strumenti con cui vengono individuate le difficoltà presenti in tutti i campi dell'apprendimento scolastico all'inizio di un percorso formativo. La sua funzione è quella di fornire informazioni relative alle competenze e conoscenze del soggetto. In quanto tale, non costituisce una valutazione a sé, ma una dimensione che appartiene a tutte le altre forme di valutazione.

Valutazione formativa: processo di valutazione continua i cui destinatari sono sia l'allievo che l'insegnante. La valutazione formativa ha per obiettivo il costante progredire dei soggetti impegnati in un percorso di apprendimento. A questo scopo, la valutazione formativa si propone di stimolare l'autoregolazione del funzionamento cognitivo in modo da introdurre miglioramenti o correttivi

adatti (vedi “autoregolazione”). Tutti ciò vale sia per l’allievo (impegnato a migliorare i suoi apprendimenti) che per l’insegnante (impegnato a migliorare l’efficacia delle sue azioni di insegnamento). L’autentica valutazione formativa è una valutazione – regolazione, una pratica che favorisce l’impegno attivo degli allievi nel corso dell’apprendimento grazie alla continua e quotidiana riflessione sul lavoro svolto. Perché l’autoregolazione sia efficace non deve essere centrata sull’insieme della classe (livello medio) ma situarsi al livello degli apprendimenti, cioè sui singoli allievi. Questa concezione della valutazione formativa si differenzia dalla nozione classica utilizzata da Bloom, ancora permeata di aspetti derivati dal comportamentismo (la funzione del *feedback* come rinforzo, la successione gerarchica degli apprendimenti, l’attenzione pressoché esclusiva al prodotto). Per questi motivi, alcuni oggi preferiscono sostituire l’espressione “valutazione formativa” con l’espressione “valutazione per l’apprendimento”.

Valutazione prognostica: L’obiettivo della valutazione prognostica è prevedere quali difficoltà potrà incontrare un allievo. Il suo scopo è quello di assicurare che le caratteristiche degli allievi rispondano alle esigenze del sistema. Si svolge all’inizio di un percorso formativo al fine di decidere sull’ammissione o non ammissione a un corso di studi. In questo senso, può essere anche orientativa.

Valutazione sommativa: attività valutativa che ha la funzione di fare un bilancio delle conoscenze e delle competenze acquisite al termine di un’attività di apprendimento. Il suo destinatario principale è la società, la quale richiede un controllo finale delle conoscenze acquisite per verificare che le caratteristiche dell’allievo rispondano alle esigenze del sistema. Per questa ragione la valutazione sommativa si conclude spesso con una certificazione. Ha carattere sommativo anche la valutazione che si esprime al termine dell’anno scolastico o dei trimestri/quadrimestri. Quando la valutazione sommativa tende a prevalere su quella formativa, la valutazione in quanto tale viene ridotta alla questione degli esami. Quando poi essa si concentra sul classificare gli individui piuttosto che sul miglioramento individuale (possibili derive: valutazione per ristabilire la disciplina, alimentare la competizione sociale, ecc.,) si abolisce il valore di un percorso di apprendimento per sostituirlo con la comparazione. La presenza anticipata e continua della valutazione sommativa (soprattutto se espressa attraverso il voto, strumento di comparazione) finisce dunque per mettere precocemente gli allievi in concorrenza invece di permettere loro di darsi degli obiettivi personali (v. “autoregolazione”) e superare con gradualità le difficoltà. La valutazione sommativa può evitare queste derive attraverso forme di valutazione individuali non comparative (v., ad esempio, il sistema dei brevetti ideato da Celestin Freinet o quello delle cinture di judo di Fernand Oury).