

COME PROGRAMMARE UN PROCESSO EDUCATIVO NELL'IRC, CENTRATO SULLA DOMANDA DELLO STUDENTE?

LA DIDATTICA ERMENEUTICA ESISTENZIALE (DEE): UN MODELLO PEDAGOGICO - DIDATTICO PER L'EDUCAZIONE RELIGIOSA SCOLASTICA.

Prof. Romio Roberto

1. PREMESSA

Il presente intervento si colloca nel percorso di formazione in servizio degli Insegnanti di Religione della diocesi di Siracusa e vuole costituire un momento di riflessione e di revisione per individuare dei punti di fermento per la futura prassi didattica. Un ulteriore apporto dunque, utile alla costruzione di una professionalità più esperta, suscettibile di continui e progressivi adattamenti.

Il primo obiettivo che ci proponiamo in questo contributo è quello di mettere a fuoco la prospettiva di fondo nella quale inquadrare la nostra prassi didattica. Il titolo dell'intervento intende proprio sottolineare questa opzione fondamentale: la centralità della domanda dello studente nel processo di apprendimento – insegnamento. L'emergenza educativa che caratterizza la stagione che stiamo vivendo richiede un cambiamento di prospettiva: il passaggio dalla centralità dell'insegnamento alla centralità dell'apprendimento. E ciò a tutti i livelli educativi, compreso quello scolastico. Il disinteresse, la scarsità di motivazione, gli insuccessi nel profitto, le difficoltà nella disciplina trovano sovente la loro causa in processi didattici centrati sull'insegnamento. In una logica e in un lessico più didattico si potrebbe parlare di urgenza di passare dalla programmazione della trasmissione dei contenuti alla progettazione dei processi di apprendimento. Questa trasformazione comporta inevitabilmente un cambiamento di paradigmi di riferimento e quindi di valutazioni, di decisioni e di comportamenti.

Ma come fare?

È questo **il secondo obiettivo** del presente contributo. Offrire indicazioni per una evoluzione della propria professionalità. Illustrare un modello che guidi la prassi didattica e ne garantisca la correttezza, la praticabilità ed il risultato. Abbiamo chiamato questo modello, DEE: Didattica Ermeneutica Esistenziale. Un modello non è un dogma, ma una precisa e definita proposta che rende identificabile e, se si vuole, riproducibile una particolare visione e modo di fare. Il modello ci garantisce la chiarezza del confronto, il percorso di analisi, l'individuazione di probabili criticità e sinergie, la selezione di elementi utili al potenziamento della propria prassi didattica.

Il terzo obiettivo riguarda la prospettiva di progetto di ciascuno. Perché quanto intravisto in questo corso trovi possibilità di concreta realizzazione è necessario fissare alcuni obiettivi, le modalità di realizzazione, dei tempi, dei luoghi, dei criteri di valutazione.

Insegnare è una professione che richiede un continuo aggiornamento, iniziale e in servizio, non solo sui contenuti disciplinari, ma anche sulle metodologie. Spesso, soprattutto oggi, dimentichiamo che insegnare è anche un'arte. L'artista oltre alla passione e alle insostituibili

doti innate, deve anche acquisire metodologie e tecniche espressive che gli consentano di dar voce alle sue emozioni. Sia per il professionista che per l'artista comunque, metodologie e tecniche sono necessarie. E quello che diremo si colloca su questo piano.

1. DALLA CENTRALITÀ DELL'INSEGNAMENTO ALLA CENTRALITÀ DELL'APPRENDIMENTO

La nostra tradizione pedagogico didattica ci ha consegnato una scuola occupata e preoccupata di trasmettere i contenuti di sapere e le tradizioni culturali che qualificano il contesto in cui essa opera. In questa scuola noi siamo stati educati e di essa abbiamo assorbito metodologie e tecniche che ora riproduciamo nel nostro attuale ruolo di docenti. Il cambiamento culturale intervenuto in questi ultimi decenni e *l'emergenza educativa* conseguente ci impongono però oggi un ripensamento e una nuova ridefinizione dei ruoli. A ciò possiamo aggiungere l'avvento inarrestabile delle nuove tecnologie della comunicazione, continuamente mutanti e sempre più invasive, che hanno prodotto un nuovo modo di pensare e di studiare. In particolare le nuove generazioni nate nel contesto digitale, *i nativi digitali*, hanno assorbito un modo di relazionarsi, di apprendere e studiare profondamente diverso da quello tradizionale a cui ci eravamo abituati. Questa discrasia tra la scuola e la vita genera sovente l'apatia, il disinteresse, la demotivazione così frequente oggi tra gli studenti. Come intervenire?

1.1 La centralità del soggetto che apprende

Non è certamente nuova l'affermazione della centralità, nel processo educativo, del soggetto che apprende. Non è però frequente entrare dentro questa affermazione e decifrarne le implicazioni nei comportamenti della relazione educativa.

Innanzitutto si tratta di sconfiggere la passività di chi apprende per farlo entrare in una spirale che lo renda sempre più protagonista del suo percorso di apprendimento. Ciò comporta un inevitabile decentrarsi del docente verso ruoli di accompagnamento, sostegno, consiglio, supporto. Gli stessi contenuti di sapere si spostano in secondo piano, al servizio del processo di maturazione e vengono scanditi superando la stretta coerenza disciplinare. La nuova logica scompagina la tassonomia tradizionale degli obiettivi, le modalità di verifica, i criteri di valutazione centrati sulla trasmissione e corretta acquisizione dei contenuti di sapere. Potremmo dire che tutto ciò comporta il passaggio dalla programmazione alla progettazione dei processi di apprendimento.

1.2 Dalla programmazione alla progettazione

Il primo grande passaggio che ha segnato, solo alcuni decenni fa, la stagione dell'innovazione della didattica scolastica è stato quello dal programma alla programmazione. Il programma nazionale prevedeva per ogni disciplina un percorso di apprendimento dei contenuti rigoroso e coerente, uguale per tutti, e a cui tutti dovevano tassativamente attenersi. Lo studente e anche il docente che non era conforme ai canoni previsti dal programma veniva sanzionato e persistendo la sua difformità andava respinto o allontanato. Il programma costituiva il punto di riferimento indiscutibile e aveva il pregio di dare unità, coerenza, uniformità, solidità. al sistema di istruzione. Costituiva la risposta adeguata alla domanda di istruzione di una società sostanzialmente stabile, che pur vivendo una progressiva trasformazione era capace di governarla e orientarla riorganizzando progressivamente le sue strutture ed il suo sistema educativo.

Il grande sconvolgimento avvenuto sul piano culturale, sociale, economico in questi ultimi decenni, causato da molteplici fattori tra cui non possiamo ignorare le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, ha inciso anche profondamente sulla dimensione educativa e didattica. Non sono più pensabili oggi percorsi educativi rigidi e uguali per tutti. Le

nuove parole d'ordine capaci di affrontare i fenomeni della complessità e della globalizzazione, sono: flessibilità, adattabilità, individualizzazione, personalizzazione, ecc. Parlare di progettazione dei processi di apprendimento significa appunto raccogliere questa spinta e governare processi educativi centrati sui singoli soggetti che apprendono attraverso percorsi differenziati e continuamente adattabili alle condizioni che vanno evolvendosi. Naturalmente si perde quella stabilità, chiarezza e coerenza rigorosa legata al vecchio sistema. Talvolta la stessa confusione terminologica tradisce l'incapacità di definire in modo univoco e certo le nuove condizioni educative. Dobbiamo però riconoscere che la grande emergenza educativa causata dal cambiamento può trovare risposta solo in questa nuova prospettiva che pone al centro del processo didattico il soggetto nella condizione evolutiva che sta attraversando in un preciso momento della sua storia.

2. LA PRASSI DIDATTICA ERMENEUTICA NELLA PROSPETTIVA ESISTENZIALE

La prassi didattica che si rifà alla prospettiva ermeneutica esistenziale nasce da studi, pubblicazioni, corsi, sperimentazioni, che in questi ultimi decenni hanno impegnato la Facoltà di Scienze dell'Educazione ed in particolare l'Istituto di Catechistica della Pontificia Università Salesiana. I tentativi di applicazione effettuati, hanno evidenziato una positiva accoglienza e disponibilità, ma anche una difficoltà nella concreta applicazione. In particolare le difficoltà nascono dall'abitudine a pratiche che si collegano a prospettive pedagogiche acquisite per tradizione e applicate intuitivamente seguendo i risultati di precedenti esperienze. Per arrivare ad una maggiore chiarezza può essere utile una riflessione su alcuni punti nodali.

2.1 Progettare nella didattica ermeneutica esistenziale (DEE)

Nella didattica ermeneutica esistenziale muta profondamente la prospettiva che ha caratterizzato la programmazione educativa e didattica tradizionale. In linea con le scelte della Riforma, la DEE abbandona la programmazione curricolare, che si proponeva di mediare a livello locale e di classe la trasmissione dei contenuti previsti a livello nazionale e pone al centro del processo didattico il soggetto che apprende e l'individualizzazione dei percorsi di apprendimento¹. La novità nella pianificazione dei processi sta nella progettazione delle esperienze di apprendimento a partire dai bisogni educativi del soggetto concreto e non dalla mappa dei contenuti da trasmettere definita dalle discipline di studio. Il pieno successo formativo si raggiunge allora, quando si è data adeguata e proporzionata risposta alle aspettative esistenziali dello studente. Aspettative, attese, domande educative e culturali, spesso inesprese e inconsapevoli, che trovano identificazione e definizione, a partire dal contesto più generale e poi in quello locale e individuale. La progettazione ermeneutica esistenziale fa riferimento ad un quadro che delinea la reale condizione educativa del discente nel particolare momento evolutivo che sta vivendo. Ma non predetermina la successione delle mete educative, didattiche e culturali in modo rigido e simile per tutti gli alunni. Anche se conosce i traguardi e le tappe del processo, essa accoglie la diversità delle situazioni, delle domande, dei percorsi e delle soluzioni in una logica personalizzante per una "crescita e maturazione della persona in tutti i suoi aspetti e dimensioni".

Al termine del processo si pone la trasformazione della persona mediante l'acquisizione di nuove competenze. Competenze che vengono acquisite attraverso una prassi didattica centrata sul compito *autentico* di apprendimento.

¹ G. BERTAGNA, 2003, 240-2,

Le unità di apprendimento (UA), a partire dagli obiettivi formativi (OF), si strutturano attorno ai compiti di apprendimento e propongono un percorso che tenga presente le attese educative e culturali del discente. Le unità didattiche (UD) tradizionali seguono invece un'altra logica: la logica sistematica e coerente della trasmissione dei contenuti delle aree disciplinari.

Nella DEE si tratta quindi di selezionare, calibrare e offrire percorsi, proposte di lavoro e materiali adeguati per l'elaborazione delle risposte alle domande educative proprie degli allievi delle diverse età.

Nell'attuazione concreta del processo di apprendimento si deve:

- individuare la domanda educativa dello studente e portarla a consapevolezza,
- indicare i compiti proporzionati alla condizione e alla domanda del discente,
- accompagnare e sostenere il processo di elaborazione della risposta.
- verificare, valutare e certificare le competenze raggiunte

Gli elementi strutturali della progettazione ermeneutica sono dunque diversi da quelli della programmazione tradizionale.²

Se volessimo esplicitare **i suoi elementi strutturali** potremmo indicare:

Fase ideativa:

individuazione e definizione della domanda educativa a partire dall'esperienza

individuazione delle fasi del processo di apprendimento

Individuazione del compito di apprendimento e organizzazione del lavoro

individuazione del compito di verifica e dei criteri di valutazione della competenza attesa.

Fase applicativa:

elaborazione del compito di apprendimento lavorando in modo collaborativo sui materiali proposti dal docente o individuati attraverso la ricerca degli studenti

Fase valutativa:

elaborazione del compito di verifica, valutazione e certificazione della competenza raggiunta.

La progettazione ermeneutica è chiamata ad individuare la domanda ed il possibile percorso di elaborazione della risposta e a scandirla in UA. In esse trovano concreta espressione l'OF, le attività, i contenuti, le metodologie, gli strumenti e le modalità di verifica e valutazione adeguati alla situazione del gruppo classe e del singolo alunno.³

Sarà compito dei soggetti interessati alla progettazione didattica: Collegio docenti, Consigli di classe, singoli docenti, alunni, genitori, seguire, se scelgono la DEE, la logica della metodologia ermeneutica esistenziale, nel rispetto dei documenti normativi.

2.2 I passaggi qualificanti della fase ideativa

Come abbiamo detto, punto qualificante della DEE è la partenza del processo di apprendimento dalla dimensione esistenziale che caratterizza lo studente nel particolare momento del suo sviluppo. Il tema che qualifica il processo non può dunque nascere dal contenuto da trasmettere, ma deve nascere dall'esperienza dello studente. Non è comunque facile individuare e precisare un tema che

² Gli elementi comunemente più conosciuti tipici della programmazione curricolare sono: le finalità educative; gli obiettivi didattici, i contenuti culturali; le metodologie; gli strumenti ed i mezzi; le modalità di verifica e valutazione.

³ La scansione delle fasi del processo didattico nella metodologia ermeneutica è stata già illustrata dettagliatamente nelle precedenti lezioni. Fasi: individuazione della situazione problematica, formulazione degli interrogativi, chiarificazione della domanda, ricerca sulle fonti, selezione dei contributi significativi, confronto con le istanze attuali, elaborazione della risposta, interpretazione della soluzione.

nasce dal vissuto dello studente. Il processo di individuazione sperimentato in queste anni ci ha portato a definire alcuni passaggi che andiamo ad illustrare:

A) individuare l'area di esperienza

Ogni condizione esistenziale vissuta dallo studente è caratterizzata da aree di esperienza⁴ che la contraddistinguono. Sono aree molto ampie all'interno delle quali si può ricondurre l'enorme mole di esperienze che caratterizzano le diverse fasi di sviluppo di uno studente.

Per esemplificare

alcune aree di esperienza che caratterizzano il momento di vita dello studente sono:

Aree di esperienza: *l'identità, la relazionalità, l'orientamento, la generatività, la sessualità, i valori morali, la maturazione fisica, l'emotività, ecc.*

B) precisare l'elemento qualificante dell'area di esperienza

L'area di esperienza scelta deve essere meglio precisata con la scelta di uno degli elementi qualificanti che la compongono e che possono meglio identificare la condizione esistenziale vissuta dallo studente.

Per esemplificare

indichiamo alcuni elementi qualificanti che qualificano un'area di esperienza:

Area della Relazionalità:

dimensione antropologica potrà essere definito *il motivo educativo conduttore* dell'intervento didattico disciplinare o interdisciplinare e si esprimerà nel titolo di un tema.

Per esemplificare

Se nel processo di identificazione siamo pervenuti a identificare la dimensione antropologica in:

Relazionalità - gruppo dei pari - in classe

Motivo educativo conduttore potrà essere: Lo sviluppo della relazionalità adolescenziale nel gruppo dei pari, in particolare nei rapporti di classe.

Naturalmente prima di dare ultima definizione al motivo conduttore sarà opportuno effettuare un **confronto orientativo** con i documenti normativi della progettazione definiti dalle Indicazioni nazionali per l'IRC, all'interno dei quali si muove anche la DEE. Il confronto consentirà di verificare la pertinenza del tema di indagine scelto con il ciclo di studi, l'istituzione educativa (POF) e l'ambito disciplinare (TSC, OA).

D) definire le fasi del processo di apprendimento.

Il passaggio più impegnativo, ma centrale nella fase di ideazione, consiste nel fissare le fasi del processo di apprendimento che il docente intende far percorrere allo studente. Attraverso questi passaggi lo studente sarà accompagnato nel processo che va dall'esplorazione della dimensione esistenziale dell'esperienza alla acquisizione di una più profonda competenza religiosa.

Si tratta in pratica di declinare chiaramente i passaggi di comprensione che partono dalla esperienza, identificata nei passaggi A, B e C sopra descritti, e che devono arrivare a cogliere la dimensione religiosa presente in quella esperienza.

La chiara individuazione e definizione di questi passaggi condiziona la definizione di tutte le ulteriori fasi del processo di apprendimento: l'obiettivo Formativo, gli obiettivi di fase, il compito, la verifica e la valutazione.

In una sintetica mappa

potremmo così descrivere i passaggi del processo cognitivo di apertura di un orizzonte di esperienza alla dimensione religiosa. Si tratta dei possibili passaggi di comprensione che uno studente può fare nel suo processo di apprendimento a partire da una esperienza fino alla comprensione della dimensione religiosa cristiana in essa contenuta:

- la presa di coscienza delle domande esistenziali (il bisogno di relazione, la consapevolezza di chi sono io, la conoscenza delle mete verso cui mi sto muovendo, ecc.), caratteristiche dell'orizzonte di esperienza dal quale si avvia il processo di apertura al religioso
- la scoperta che quell'orizzonte è aperto e illimitato
- la consapevolezza che l'orizzonte ci è dato e non si può autofondare
- l'individuazione di un centro esterno alla propria esperienza verso il quale quell'orizzonte è orientato
- la comprensione che solo da un centro trascendente può originarsi l'illimitatezza e derivare un'apertura senza limiti
- l'identificazione di quel centro trascendente con Dio
- la consapevolezza dell'ingresso del processo di apprendimento nell'ambito religioso
- la definizione delle identità storico-culturali del volto di Dio attraverso la lettura dei testi delle tradizioni religiose
- la comparazione delle varie tradizioni religiose con il volto del Dio Trinità che si rivela in Gesù e nella sua chiesa
- la consapevolezza che il progetto del regno di Dio rivelato da Gesù si sta compiendo nella storia e troverà piena realizzazione nel ritorno glorioso di Cristo alla fine dei tempi.

Per esemplificare

è opportuno fare almeno un esempio sia del processo cognitivo che di quello della comprensione simbolica.

Se partiamo **dall'esperienza della relazione d'amore**, possiamo individuare questi passaggi di comprensione:

1. quando amo una persona mi sento felice e se sono riamato tutto cambia dentro e fuori di me. Sento una forza nuova in me
2. Questa forza che viene da dentro e tutto pervade e trasforma mi prende e non è prodotta da me: è misteriosa, non ha limiti, supera lo spazio e il tempo e sembra inesauribile
3. È una forza che non viene da me, né dal mio amato, né dagli altri, né dalla natura esterna, ma viene da un oltre misterioso che mi supera
4. Chi è allora all'origine di questa straordinaria forza amorosa illimitata e inesauribile che è in me? Potrò mai rispondere a questi interrogativi?
5. Un Amore sconfinato, illimitato, infinito può esserne l'origine di questo amore sconfinato, illimitato, inesauribile che vive nella mia profondità
6. La religione si interessa a questa Amore, a questa Forza, vuole svelarne i contorni, comunicare con essa
7. Questa Amore ha ricevuto un nome e un volto nei cammini di molti uomini e delle religioni storiche: si chiama Dio
8. I testi e le tradizioni religiose ci descrivono questo Amore che è Dio
9. In alcune religioni questo Dio si è rivelato direttamente all'uomo
10. Nel cristianesimo questo Amore ha preso il volto e la parola di Gesù
11. Gesù ci ha rivelato che questo infinito Amore vive una vita trinitaria e si chiama Trinità: Padre, Figlio e Spirito Santo.
12. La Trinità è particolarmente presente e operante, attraverso il dono dello Spirito Santo, nella chiesa fondata da Gesù e mandata a testimoniare la forza dell'Amore
13. Gesù tornerà alla fine dei tempi per l'incontro definitivo e totale con questo infinito Amore.

Tipica degli anni della scuola dell'infanzia e dei primi anni della scuola primaria è il processo di comprensione simbolico. Se partiamo **dalla relazione d'amore con i familiari**, possiamo individuare, **sul piano della comprensione simbolica** questi passaggi:

1. descrizione dell'esperienza del mio giardino: cosa è il giardino? Un terreno con fiori, verdura, alberi. Cosa non è? Non è un campo perché è recintato.
2. Nel mio giardino non devono entrarci tutti, non devono guardarci, ci sto con i miei cari e con quelli che amo.
3. Il giardino è simbolo di un cuore in cui c'è chi amo, e lo chiudo e proteggero. Quando papà e mamma mi abbracciano e come se mi chiudessero nel loro giardino.
4. Racconto di storie che narrano il simbolo universale del giardino come luogo privilegiato di incontro: attese, speranza di una salvezza e felicità completa e totale. .
5. Narrazione della storia del giardino nella Genesi. Adamo ed Eva sono nel giardino di Dio, nel suo amore, sotto la sua protezione. Nel giardino c'è un albero che non si deve violare perché è il segno dell'amore di Dio e degli uomini. Violare l'albero è perdere il giardino donato.
6. Gesù ci parla del nuovo giardino di Dio che lui è venuto a piantare con il dono del suo amore. Giardino in cui già ora possiamo entrare e nel quale per sempre vivremo con lui.

Non è sicuramente necessario percorrere tutte le fasi di comprensione descritte sia per la comprensione cognitiva che per quella simbolica. Quello che è importante è il processo di

svelamento della domanda religiosa contenuta nella esperienza di partenza. Si possono introdurre altri passaggi intermedi o fermarsi ad un determinato punto. Quello che conta è avviare un processo e abilitare progressivamente lo studente alla padronanza del processo di comprensione della sua esperienza e della dimensione religiosa ad essa soggiacente.

In quadro di sintesi

Le fasi del processo di comprensione individuato dal docente

- saranno formulati sinteticamente *nell'obiettivo di apprendimento o obiettivo formativo (OF)*
- verranno indicati analiticamente negli *obiettivi di fase* che descrivono i singoli passaggi di comprensione necessari per raggiungere l'OF.
- determineranno la scelta del compito autentico da svolgere insieme ai compagni, con il sostegno e lo stimolo del docente
- guideranno la scelta dei materiali su cui lavorare
- determineranno la scelta del compito di verifica
- guideranno la scelta i criteri di verifica e valutazione
- troveranno codificazione nella competenza finale acquisita e certificata.

2.3 I passaggi qualificanti della Fase applicativa nella DEE

La fase preliminare della nascita della domanda

Tutto il processo di ideazione fatto dall'equipe pedagogica o dal docente in base ai dati in loro possesso deve ancora diventare consapevole per lo studente e motivante per l'avvio di un processo di apprendimento. Questo passaggio verso la consapevolezza e la motivazione si espliciterà attraverso provocazioni (film, canzoni, immagini, conversazioni cliniche, esperienze dirette, ecc.) che facciano nascere l'interesse e le domande dello studente. L'analisi di un'esperienza significativa ha l'obiettivo di far emergere gli interrogativi nascosti nella dimensione antropologica di partenza. Questa analisi preliminare introduce al compito che lo studente dovrà svolgere nella vera e propria fase operativa del processo di apprendimento. Il docente, in questo momento preliminare, dovrà aiutare gli studenti ad orientare gli interrogativi e *mirarli* verso l'OF, che eventualmente potrà essere ancora definitivamente rettificato, prima di avviare la ricerca per la costruzione della risposta.

L'elaborazione della risposta attraverso un compito di lavoro sulle fonti

La fase applicativa riguarda la concreta realizzazione del processo di apprendimento progettato nella fase ideativa. Essa si incentra nell'esecuzione di un compito autentico di apprendimento. È attraverso l'esecuzione di compiti che si può acquisire una competenza. Per compito intendiamo non una richiesta vaga di azione espressa in modo indeterminato, ma una chiara indicazione di precise prestazioni che vogliamo ottenere.

Il compito consiste sempre in una rielaborazione personale, di materiali pertinenti, selezionati dai docenti, in vista della costruzione di una risposta corretta alla domanda formulata nell'OF. È in questa fase che i contenuti disciplinari danno tutto il loro contributo, depositari di verità garantite dalla tradizione culturale e non possedute dallo studente. Verità però velate, da scoprire, induttivamente presenti, nelle fonti più autorevoli della tradizione, ma non enunciate in modo deduttivo, manualistico e sistematico. Lavorando sulle fonti con una metodologia ermeneutica lo studente scoprirà quegli elementi di verità che gli serviranno per costruire la sua risposta.

Le caratteristiche del compito unitario d'apprendimento

L'apprendimento è un processo unitario che si realizza attraverso l'esecuzione di un compito. Il compito deve indicare, quindi, una serie di attività attraverso cui si consegue l'apprendimento. Esso si struttura in diversi momenti corrispondenti alle fasi di apprendimento e consiste nel lavoro sui

materiali selezionati dal docente in funzione dei passaggi di apprendimento previsti per lo studente. Sarà sempre svolto con la guida, il sostegno, il consiglio del docente che affiancherà lo studente in tutte le fasi di svolgimento. Può prevedere momenti di introduzione, spiegazione, ma consisterà fondamentalmente nel lavoro collaborativo, a casa e in classe, degli studenti, non esclusi momenti di lavoro individuale.

L'indicazione chiara e precisa delle prestazioni che gli studenti dovranno dare, permette di porre in relazione la dimensione esistenziale iniziale, con l'Obiettivo Formativo e la competenza attesa.⁵ La finalità del compito, nella fase di apprendimento, è quella di facilitare il percorso di apprendimento, non di verificare ciò che è stato appreso. Ogni errore, in questa prospettiva, diviene una importante risorsa per indicare dove orientare la ricerca e lo sforzo di apprendimento.

Il compito autentico

Un compito può definirsi *autentico* quando la prestazione richiesta è tratta da situazioni tipiche della realtà, della vita e della cultura di chi apprende. Sarà così più immediata la nascita dell'interesse e della motivazione a partecipare al processo di apprendimento che consenta di fornire le prestazioni richieste. Attraverso compiti *autentici*, tratti da situazioni problematiche tipiche della vita concreta, potranno essere fatte emergere, osservate e valutate quelle prestazioni che permetteranno di inferire il possesso di una competenza religiosa.⁶ Il compito autentico facilita infatti sia la comprensione che la manifestazione delle prestazioni richieste per la verifica e la valutazione della competenza acquisita dallo studente.⁷

Per esemplificare:

OF

Cogliere la differenza e la complementarietà tra l'indagine scientifica della realtà e l'interpretazione religiosa.

compito non autentico

Saper costruire e compilare una tabella di confronto tra la risposta della scienza e quella della fede

compito autentico

Il comitato studentesco ha deciso di organizzare un confronto tra uno scienziato e un credente sulla differenza tra indagine scientifica della realtà e la sua interpretazione religiosa. Hanno chiesto alla tua classe di moderare l'incontro. Come introdurresti il confronto? Quali domande faresti a ciascuno? Cosa pensi risponderebbero? Come concluderesti?

⁵ Spesso si trovano indicazioni di compito molto generiche, del tipo: lettura di documenti forniti dall'insegnante e lavoro di gruppo, realizzazione di un elaborato scritto, costruzione di un cartellone, realizzazione di un ppt o di un cd, risposta al un questionario, ecc. Pur rimanendo quelle le prestazioni finali dovremmo invece indicare le modalità precise che abbiamo previsto per ottenere quelle prestazioni. Se volessimo ad esempio condurre un processo di comprensione dell'esperienza dell'Esodo dovremmo definire precisamente le attività che chiediamo perché lo studente raggiunga quell'apprendimento. Ad esempio:

- suddivisione in gruppi di 5 studenti secondo la modalità ... : il gruppo A..., il gruppo B..., il gruppo C...,
- Il gruppo A ricostruisce l'itinerario dell'esodo del popolo di Israele dall'Egitto,
- Attività: esame del filmato..., lettura e riassunto del racconto dell'Esodo..., consultare la descrizione nel sito... ecc
- Identificare le diverse fasi e riassumerle in schede con disegno e didascalia
- Trasferire le schede realizzate nelle slide di un ppt
- Presentare e commentare alla classe il ppt

⁶ P. Le Boterf, *De la compétence: essai sur un attracteur étranger*, Les Edition d'Organisation, Paris, 2000, p.149

⁷ R.Trincherò, *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, o.c., pp.211-212

2.4 I passaggi qualificanti della Fase valutativa nella DEE

La fase valutativa della DEE consiste nella esecuzione di un compito autentico di verifica, nella valutazione del prodotto e nella certificazione della competenza raggiunta. Al termine del processo di apprendimento effettuato insieme ai compagni, con l'accompagnamento del docente inizia la fase della verifica e valutazione della competenza acquisita. Il processo di apprendimento nella DEE si chiude solo con l'esecuzione di un nuovo compito che verifichi la reale acquisizione della competenza esercitata nella fase applicativa con l'ausilio ed il sostegno del docente. La realizzazione autonoma di un nuovo compito diverso, ma affine al precedente, potrà garantire che lo studente è ora capace di dare risposta a quell'interrogativo problematico e saprà farlo in futuro.

Le consegne dei compiti nella fase valutativa, per rispondere alle caratteristiche della *valutazione autentica*, devono coinvolgere gli studenti e avvicinarli al loro mondo reale, più a portata dei loro strumenti interpretativi e delle loro chiavi di lettura. È solo attraverso la risoluzione di un nuovo problema - compito che si può accertare e valutare l'acquisizione di una competenza al termine di un processo di apprendimento.

L'autenticità della valutazione è legata alla possibilità di esaminare le prestazioni di uno studente nell'atto di svolgere compiti che egli percepisce come significativi e dunque capaci di muovere la motivazione a porre in atto le sue capacità. Si deve cioè valutare quello che il soggetto riesce a fare in compiti reali nei quali si devono valutare le capacità di mettere in atto processi di ordine superiore: pensare criticamente, risolvere problemi, riflettere metacognitivamente, scegliere soluzioni più efficienti in un ventaglio di possibilità, lavorare efficacemente in gruppo, apprendimento costante, ecc.

A differenza di quella tradizionale, la valutazione autentica della DEE, valuta l'utilizzo contemporaneo e coordinato di una pluralità di capacità di base, ma non può mai essere una valutazione globale della persona poiché possono esserci capacità che essa non attualizza nelle prestazioni che compie.⁸

La differenza tra valutazione autentica e non autentica sta in particolare:

- nel grado di coinvolgimento dello studente nell'elaborazione della risposta
- nella vicinanza al mondo del vissuto dello studente
- nella maggiore possibilità di utilizzazione degli strumenti in mano allo studente
- nel maggiore utilizzo di chiavi di lettura prossimi allo studente
- nella funzione proattiva, di stimolo all'acquisizione di apprendimenti significativi.

Se poi il docente accompagnerà e aiuterà lo studente anche nella esecuzione del compito finale, sarà possibile una "*valutazione dinamica*"⁹ cioè avere degli indicatori di competenza con cui valutare, in base alla quantità degli aiuti richiesti, la quantità e la natura delle carenze. Sarà così possibile avere indicazioni sul potenziale di apprendimento di uno studente rispetto ad un dominio conoscitivo specifico in un determinato contesto sociale in cui svolge il compito.¹⁰

Uno studente si avvicina alla prestazione ottimale quando la soluzione del compito è vicina a quella che darebbero uno o più esperti della disciplina in quella situazione. In questo caso la sua *competenza* si chiama *esperta*. Colui che è in possesso di una competenza esperta è in grado di riformulare il compito in modo più adeguato, ha un repertorio di strategie ricco ad alta flessibilità, sa selezionare e sfruttare al meglio le risorse sue e del contesto con criteri di economicità.

Nella valutazione del compito autentico di verifica verranno naturalmente applicati quegli indicatori selezionati in fase di ideazione. Si dovrà pervenire ad identificare il livello di competenza raggiunta

⁸ R.Trincherò, *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, o.c., pp.211-212

⁹ R.Trincherò, *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, o.c., pp.214

¹⁰ L.S.Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1980.

B.Dias, *De l'évolution psychométrique à l'évaluation du potentiel d'apprentissage*, Del Vzal, Cousser(Fribourg), 1991, pp.62-63.

Il potenziale di apprendimento riguarda le capacità di apprendimento del soggetto in termini di rapidità, conservazione e trasferibilità degli apprendimenti.

in base alla scala predeterminata. E infine dovrà essere certificato il livello raggiunto in un documento che potrà essere conservato nel portfolio delle competenze.

2.5 Progettare le Unità di Apprendimento nella DEE

La progettazione delle UA nella DEE segue una logica che può trovare nella pratica di realizzazione un modello di riferimento più preciso e dettagliato. Il modello di UA che proponiamo, nato dalla sperimentazione condotta da alcuni anni dall'Istituto di Catechetica, ha subito numerosi aggiustamenti e semplificazioni nella prospettiva di una essenzializzazione che lo renda comprensibile e praticabile con facilità anche da coloro che non conoscono bene tutte le dinamiche della DEE.

Questo modello di UA è stato costruito nell'ottica della flessibilità e dell'adattabilità alla mutevolezza e diversità dei percorsi di apprendimento del singolo studente. Esso può essere compilato in una scheda, con chiarezza e sinteticità, in modo da poter essere facilmente riadattato alle nuove esigenze e condizioni. Alla scheda di sintesi seguirà l'UA operativa, sviluppata in tutte le sue parti, che conterrà in modo dettagliato le indicazioni e gli allegati previsti nella scheda. Le tre fasi della UA previste dal modello della DEE e condivise da quasi tutte le proposte in circolazione sono:

Fase di progettazione: Definire la domanda

Fase di applicazione: Costruire la risposta

Fase di verifica e valutazione: Verifica, valutazione e certificazione della competenza acquisita.

Fase di progettazione

il dato antropologico guida tutto il processo dell'UA, mentre il confronto con i documenti normativi è solo orientativo. Vanno però ritrovati i nessi con i documenti normativi per evitare sfasamenti, sovrapposizioni e inutili ripetizioni. L'OF potrà essere più o meno dettagliato e precisato nelle sue fasi di realizzazione.¹¹ L'individuazione delle attività del compito autentico esplicheranno le fasi del processo di apprendimento. La definizione del compito di verifica e della scala di valutazione consentirà di valutare il livello di competenza raggiunto

Fase di applicazione

il cuore è la soluzione del compito autentico. Un compito molto preciso, concreto e dettagliato. Vengono anche stabilite le modalità organizzative: tempi, modalità delle prestazioni, metodi, mezzi, strumenti.

Fase di verifica e valutazione

La verifica, consente di valutare e quindi certifica il reale possesso della competenza prevista nell'OF e acquisita con l'aiuto del docente e dei compagni nella fase di applicazione. Naturalmente sarà una competenza specifica che dovrà esplicitare con coerenza una delle macrocompetenze previste nel Piano Annuale. Il confronto terminale della competenza acquisita con le Indicazioni Nazionali deve verificare se realmente, quanto è stato progettato e lo studente ha realizzato rientra nel progetto più ampio previsto dalle Indicazioni nazionali e dall'Istituzione scolastica.

Per maggiore chiarezza presentiamo nello schema seguente il modello illustrato:

¹¹ Alcuni parlano di obiettivi di fase e di standard per la valutazione. Vedi anche: CEI, *Il nuovo Profilo...*

MODELLO DI UA IN PROSPETTIVA ERMENEUTICA ESISTENZIALE

Elementi di identificazione: Scuola, anno, disciplina, classe e sezione

FASE DI PROGETTAZIONE:

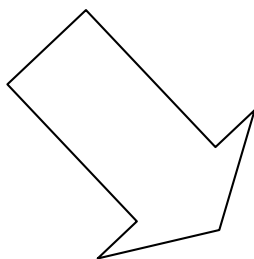
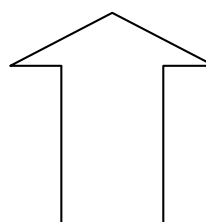
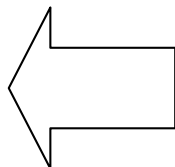
DEFINIRE LA DOMANDA

1. individuare dimensione antropologica (area di esperienza-elemento qualificante-modalità applicativa) e indicare Motivo educativo conduttore
2. **confronto orientativo** con i documenti normativi della progettazione (PECUP, POF, OSA)
3. definizione dell'Obiettivo Formativo

FASE DI VALUTAZIONE

VERIFICA, VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE DELLA COMPETENZA ACQUISITA

1. selezionare il **“compito”** da risolvere
2. stabilire modalità di verifica e definire i criteri di valutazione e autovalutazione del cambiamento promosso dalla UA
3. Dichiarare la competenza acquisita
Confronto con PECUP - POF – OSA



FASE DI APPLICAZIONE

COSTRUIRE LA RISPOSTA

1. individuare il **“compito”** (l'attività di ricerca)
2. scegliere documenti e materiali
3. stabilire organizzazione: tempi, modalità, metodi, mezzi, strumenti

CONCLUSIONE

Il terzo obiettivo previsto nell'introduzione riguardava la prospettiva di progetto. Spetta a ciascuno di noi, dopo questa provocazione, fissare concretamente gli obiettivi, le modalità, i tempi, i luoghi, i criteri di valutazione di un percorso formativo che dovrà svilupparsi tenendo presente anche le opportunità formative offerte dall'Ufficio. Come avevamo detto l'insegnamento è una professione che non ha mete conclusive. Non ci si può mai dire arrivati al traguardo finale. Ogni esperienza ci arricchisce e ci pone ulteriori mete. Quella di oggi si colloca in questo itinerario. Ora tocca a voi.

**CORSO DI AGGIORNAMENTO
PER INSEGNANTI DI RELIGIONE
Siracusa 26-29 settembre 2011**

**COME PROGETTARE UN PROCESSO EDUCATIVO NELL'IRC, CENTRATO SULLA DOMANDA
DELLO STUDENTE?**

**COME COGLIERE LA DOMANDA DELLO STUDENTE ALL'AVVIO DEL PROCESSO
EDUCATIVO?**

Prof. Romio Roberto

1. COME INDIVIDUARE LE AREE DI ESPERIENZA?

La DEE fonda il processo di maturazione del soggetto che apprende sulla dimensione esistenziale che esso vive in un particolare momento del suo sviluppo. Dimensione esistenziale che abbiamo individuato nella formula *area di esperienza*.

L'area di esperienza definisce un perimetro problematico della condizione esistenziale che il soggetto sta vivendo e che è chiamato a risolvere. Un perimetro che andrà esplorato.

In genere il soggetto che apprende, pur vivendo un bisogno di realizzazione, che spesso si esprime in un disagio indecifrato, non è consapevole della domanda che nasce dalla problematicità di quella condizione. Quella domanda è un impegno che nel suo processo di sviluppo il soggetto in quel momento è chiamato ad affrontare e a risolvere. La psicologia chiama questo impegno, *compito di sviluppo*.

Il processo di maturazione integrale della persona si declina appunto, nel saper affrontare e rispondere in modo adeguato, ai compiti di sviluppo che essa è chiamata a risolvere nell'arco della diverse fasi della sua vita.

Secondo R.J. Havinghurst, i compiti di sviluppo sono originati dalla combinazione di tre fonti:

- la maturazione biologica;
- la pressione culturale (le aspettative della società);
- i desideri, le aspirazioni e i valori dell'individuo.¹²

Sono compiti di sviluppo: il camminare, l'apprendere a leggere, la scelta della professione, la scala dei valori, la filosofia di vita, ecc. Se per maggiore chiarezza vogliamo dare una definizione, potremmo dire che il compito di sviluppo è:

“un compito che emerge in un certo momento della vita dell'individuo, e il cui esito positivo porta [...] al conseguimento della felicità e del successo nei compiti che seguiranno, mentre il fallimento porta all'infelicità, alla disapprovazione da parte della società e all'emergere di difficoltà con i compiti successivi”.¹³

Si tratta di una definizione mutuata dal campo psicologico, ma che ben si attaglia anche al nostro contesto pedagogico - didattico.

Quando nella DEE parliamo di aree di esperienza intendiamo riferirci appunto ad uno spazio problematico del vissuto del discente che richiede l'avvio di un processo che faccia acquisire al soggetto quelle risorse che lo rendano capace di costruire una risposta risolutiva. Risorse che in ambito pedagogico - didattico si chiamano abilità e competenze.

¹² R.J. Havinghurst, *Developmental Tasks and Education*, David McKay, New York, 1972, p.6.

¹³ L.Sugarmann, *Psicologia del ciclo di vita, modelli teorici e strategie d'intervento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, pp.122-123

Se dobbiamo allora individuare le aree di esperienza che interessano la maturazione di uno studente in una particolare fase del suo sviluppo, per progettare un processo di apprendimento, possiamo ricorrere giustamente a quanto la psicologia dello sviluppo ci suggerisce in merito ai compiti di sviluppo.

2. I COMPITI DI SVILUPPO DALL'INFANZIA ALL'ADOLESCENZA

Secondo le diverse età i compiti di sviluppo cambiano e attraverso l'interrogazione, l'osservazione e l'introspezione è possibile costruire una scala di compiti che però rimane sempre relativa al contesto sociale, culturale e storico da cui è nata.

A livello esemplificativo vogliamo qui indicare una scala individuata e adattata nel 1995 da B. Newman e P. Newman¹⁴ per mettere in risalto le fasi della vita e i relativi compiti di sviluppo

FASE DELLA VITA	I COMPITI DI SVILUPPO
Prima infanzia (0-2 anni)	Attaccamento sociale Maturazione delle funzioni sensoriali, percettive e motorie Intelligenza senso-motoria e causalità primitiva Comprensione della natura degli oggetti e creazione delle categorie Sviluppo emotivo
Infanzia Primi passi (2-4 anni)	Sviluppo della locomozione Gioco di fantasia Sviluppo del linguaggio Controllo di sé
Anni prescolastici (4-6 anni)	Identificazione dei ruoli sessuali Primo sviluppo morale Teoria del sé Gioco di gruppo
Fanciullezza (6-12 anni)	Amicizia Operazioni concrete Apprendimento di abilità Valutazione di sé Gioco di squadra
Adolescenza (12-18 anni)	Maturazione fisica Operazioni formali Sviluppo emotivo Appartenenza al gruppo dei pari Relazioni sessuali
Prima età adulta Giovinanza (18-22 anni)	Autonomia dai genitori Identità sessuale Moralità interiorizzata Scelta dell'attività lavorativa

¹⁴ B. Newman e P. Newman, *Development Through Life: A Psychological Approach*, Brooks/Cole Pacific Grove, CA, 1995, p. 46.

Nella scala, ci siamo limitati alle fasi di vita che vanno dalla prima infanzia al giovane adulto poiché ci interessiamo di persone nell'età della formazione. Sono stati raccolti, nelle diverse fasi, i temi più importanti che garantiscono l'adattamento nella società post industriale relativi al problem solving e ai tentativi di metterlo in atto durante una fase.

Per quanto riguarda l'aspetto didattico il quadro dei compiti di sviluppo può fornire un utile riferimento, sia nella fase di progettazione, per individuare le aree di esperienza che identificano la condizione esistenziale vissuta dallo studente, sia anche in quella di valutazione, per valutare l'entità della trasformazione avvenuta.

È altrettanto vero che l'evoluzione personale può subire lunghe interruzioni che possono trattenere il soggetto in una fase anche molto al di là dell'età prevista dalla tabella o d'altra canto vivere veloci imprevedibili evoluzioni.

2.1 GLI STADI DELL'ETÀ: LA TRAMA DELLO SVILUPPO

Il quadro che presentiamo vuole offrire una rapida illustrazione delle abilità e dunque dei compiti che caratterizzano le diverse fasi dello sviluppo. Intendiamo tracciare sinteticamente le linee perimetrali di un quadro di riferimento che può orientare l'intervento didattico.

Il periodo prescolastico dai 2 ai 5 anni

Prendiamo in esame questo periodo perché in esso inizia e si conclude la scuola dell'Infanzia. Esso è caratterizzato da grandi cambiamenti a livello fisico, cognitivo, personale e sociale e pertanto richiede l'acquisizione di competenze che mettano il bambino in grado di rispondere alle sfide del cambiamento.

<p>Abilità motorie</p> <p>saltare evitare un ostacolo afferrare la palla andare in bicicletta usare forbici scrivere lettere leggibili</p>	<p>Abilità cognitive</p> <p>classificare gli oggetti distinguere forme distinguere le dimensioni conoscere i colori</p>	<p>Abilità espressive</p> <p>formulare frasi usare i plurali usare tempi verbali usare il passivo usare simboli esprimere immagini</p>
<p>Il senso di sé</p> <p>agire autonomo controllo delle emozioni controllo dei comportamenti riconoscere abilità</p>	<p>Abilità sociali</p> <p>apertura ai pari gioca ed interagisce coopera con gli altri negozia e risolve dispute</p>	

L'esercizio delle abilità che caratterizzano questo periodo indica le competenze che devono essere acquisite e che si esprimeranno in capacità del bambino di rispondere ai diversi compiti che deve affrontare in questa fase del suo sviluppo.¹⁵

L'infanzia: dai 6 ai 12 anni

L'inizio dell'infanzia è segnato da un grande sviluppo cognitivo che si esprime nella capacità di concentrarsi, nello stesso tempo, su più di una dimensione dell'oggetto o della situazione.

¹⁵ Léonie Sugarmann, *Psicologia del ciclo di vita*, o.c., pp.64-65

Abilità sul senso di sé sviluppo relazionalità riflessioni morali percepisce mondo interiore coglie sue motivazioni		Abilità sociali relazioni più complesse accetta altre prospettive amicizie solo stesso sesso relazioni con adulti fuori della famiglia	
Abilità motorie attività motorie varie danza calcio sviluppo fisico costante crescita quantitativa	Abilità cognitive concentrazione simultanea comprensione più profonda conoscenza poliprospectica leggi della quantità leggi della conservazione		Abilità espressive linguaggio più sofisticato descrive interiorità descrive motivazioni esprime sentimenti

Il bambino inizia ad essere influenzato dall'ecosistema ambientale con differenze anche notevoli in relazione al gruppo culturale di appartenenza. Aumentano i pericoli che derivano dall'ambiente e cala la protezione della famiglia per cui aumenta la necessità di possedere competenze personali adeguate ai rischi. In alcuni contesti i bambini iniziano ad accostarsi ai ruoli che rivestiranno da adulti.¹⁶

L'adolescenza dai 13 ai 18 anni

L'adolescenza rappresenta il ponte tra l'infanzia e l'età adulta. La fine dell'infanzia e l'inizio dell'adolescenza generalmente coincide con i cambiamenti fisici che accompagnano la pubertà, anche se per le femmine i cambiamenti possono iniziare già intorno ai nove, dieci anni. Tali cambiamenti annunciano una molteplicità di interazioni tra i diversi ambiti evolutivi e una serie di trasformazioni in particolare negli ambiti personale e sociale.

Abilità fisiche maturità fisica fertilità Relazioni sessuali adulte attività sportive	Abilità cognitive distinzione problema e contenuto uso pensiero logico e astratto applicazione concetti a ipotesi elaborazione visione personale	Abilità espressive conformarsi al gruppo ansia e confusione linguaggi astratti linguaggio dell'affettività
Abilità sul senso di sé Identità astratta dell'io senso di indipendenza forte senso dell'amicizia senso di autonomia senso di sicurezza		Abilità sociali si rinegoziano le relazioni familiari libere relazioni con gli adulti significative le relazioni con coetanei imparare relazioni eterosessuali vita nel grande gruppo

Le profonde trasformazioni dell'adolescenza rappresentano un percorso disseminato da trappole soprattutto perché contemporaneamente il giovane ricerca una sempre maggiore indipendenza dai genitori ed una sempre più stretta relazione con i coetanei per essere aiutato ad entrare nel mondo

¹⁶ Léonie Sugarman, *Psicologia del ciclo di vita*, o.c., pp.65-66

degli adulti. Il compito psicosociale fondamentale che l'adolescente deve risolvere con l'acquisto di adeguate competenze è quello della formazione dell'identità dell'Io. Tale compito richiede la combinazione di specifiche competenze sul piano della maturità fisica, dello sviluppo cognitivo e della socialità.

Abbiamo tracciato questi quadri di riferimento che mettono in relazione la trama dello sviluppo con gli stadi dell'età innanzitutto per dare una maggiore solidità scientifica alle percezioni intuitive alle quali siamo giunti attraverso la nostra metodica e quotidiana osservazione degli studenti. Ma abbiamo anche voluto fornire un quadro più chiaro al quale fare riferimento nel nostro sforzo di programmazione e valutazione dei processi di apprendimento. L'intervento didattico scolastico si colloca a perno dello sforzo di maturazione di ogni studente e deve concorrere al raggiungimento degli obiettivi centrali nei diversi stadi di sviluppo.

2.2 PROCESSO DIDATTICO E COMPITI SVILUPPO

La ragione della breve e sintetica digressione sui compiti di sviluppo è quella di voler dare un quadro di riferimento per la progettazione, la conduzione dei processi di apprendimento e la valutazione iniziale, in itinere e finale che il docente deve fare nelle varie fasi del processo didattico. Nei modelli didattici, come quello della DEE, che danno rilevanza nel processo di apprendimento alla dimensione esperienziale ed esistenziale è opportuno rifarsi ad un quadro di riferimento garantito dalla ricerca psicosociale. Tale quadro potrà essere particolarmente utile per la identificazione degli obiettivi di fase e in quelle di definizione ed esecuzione del compito unitario. In sede di valutazione finale sarà sullo stesso quadro di riferimento che andranno valutate le competenze acquisite attraverso il processo di apprendimento poiché il ragazzo dovrà essere in grado di rispondere efficacemente ai suoi compiti di sviluppo.

Per esemplificare vorremmo mettere in relazione le aree di esperienza alle quali normalmente si fa riferimento nella progettazione della DEE con i compiti di sviluppo.

Le aree di esperienza alle quali facciamo normalmente riferimento sono: Identità, Relazionalità, Responsabilità, Orientamento, Progettualità, Valori e senso, Confronto e dialogo, Emotività, Sessualità, ecc. Esse dovrebbero essere messe in relazione con i compiti di sviluppo in una precisa fase della vita.

Fasi di vita	Compiti di sviluppo	Aree di esperienza
Anni prescolastici (4-6 anni)	Identificazione ruoli sessuali Primo sviluppo morale Teoria del sé Gioco di gruppo	Sessualità Valori e senso Identità Relazionalità
Fanciullezza (6-12 anni)	Amicizia Operazioni concrete Apprendimento di abilità Valutazione di sé Gioco di squadra	Emotività Orientamento Progettualità Identità Relazionalità
Adolescenza (12-18 anni)	Maturazione fisica Operazioni formali Sviluppo emotivo Appartenenza a gruppo di pari Relazioni sessuali	Identità Valori e senso Emotività Confronto e dialogo Sessualità

Naturalmente l'abbinamento è solo indicativo e può essere variato in base al contesto ed alla condizione dei singoli studenti. In ogni fase di sviluppo, per rispondere ai compiti di sviluppo si debbono esercitare, nella aree di esperienza identificate sopra, alcune abilità che porteranno all'acquisizione di quelle competenze necessarie alla maturazione della persona ed al suo armonico sviluppo.

La valutazione terrà anche presente quanto esplicitato nel paragrafo precedente (2.1), nel quale abbiamo individuato e descritto alcune classi di abilità: Abilità fisiche, Abilità cognitive, Abilità espressive, Abilità sul senso di sé, Abilità sociali. Si tratta di classi alle quali debbono corrispondere macrocompetenze che a loro volta sono state esplicitate in una famiglia di competenze specifiche. Nella prassi didattica ogni competenza specifica si manifesterà in un famiglia di situazioni da affrontare che appartengono alla stessa area di riferimento. La competenza è infatti caratterizzata dal fatto di essere generalizzabile e trasferibile a molte situazioni simili.

2.3 COMPETENZE E COMPITI DI SVILUPPO

Nella sua componente meno osservabile, profonda e misteriosa che si riferisce ai tratti della personalità, la competenza si pone in stretta relazione con i compiti di sviluppo. Questo filo rosso tra competenze e compiti di sviluppo richiama la nostra attenzione sul fatto che l'acquisizione di nuove competenze non può avere altro sbocco che quello della maturazione della persona e della sua capacità di rispondere ai compiti che incontra.

Sul piano educativo per interpretare e valutare correttamente una competenza, non possiamo infatti ignorare il contesto dello sviluppo personale, ma dobbiamo metterla in relazione con i compiti di sviluppo che la persona in quella precisa fase della sua evoluzione è chiamata a risolvere e ai quali la nuova competenza contribuisce a dare una risposta.

Per cogliere la corretta relazione tra competenze e compiti di sviluppo è forse opportuno richiamare una sintetica descrizione di competenza:

“capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo”¹⁷.

Tale mobilitazione delle risorse dovrà tener conto dell'età e dello sviluppo culturale e professionale dello studente, della diversità dei compiti e delle situazioni di apprendimento integrando il sapere, il saper fare, il saper essere e il saper stare con gli altri. Se dovessimo identificare le componenti presenti in questa definizione di competenza potremmo indicare: quadri concettuali di carattere dichiarativo, abilità intellettuali, pratiche di natura procedurale, atteggiamenti, interessi e valori attinenti a disposizioni interne.

2.4 QUALI COMPETENZE NELLA DIDATTICA?

È opportuno a questo punto evidenziare sinteticamente gli elementi costitutivi che caratterizzano una competenza sul piano didattico per regolare meglio il processo nelle sue diverse fasi.

Le risorse mobilitabili

Conoscenze, abilità e capacità legate al particolare dominio conoscitivo interessato e adeguate alla situazione - problema da affrontare,

Le strutture di interpretazione

Modelli che guidano il soggetto nell'interpretazione della situazione – problema e nella scelta delle strategie (strutture di interpretazione) maggiormente efficaci da mettere in atto.

¹⁷ M.Pellerey, *Le competenze individuali...*, p.12

Le strutture di azione

Concrete strategie operative (strutture di azione) selezionate per raggiungere il risultato prefisso in una data situazione-problema.

Le strutture di autoregolazione

Capacità di capire se le strategie adottate sono le migliori e di cambiarle (strutture di autoregolazione), anche in itinere, in base all'esperienza concreta che si sta facendo.

Sul piano didattico la competenza è uno stato interno, un tratto caratterizzante il soggetto, una disposizione all'azione per cui non è facile rilevare il suo possesso come lo è invece per le conoscenze e le abilità. Essa esiste indipendentemente dalle sue manifestazioni e può essere colta solo attraverso la presenza di più prestazioni. Le dimensioni che abbiamo indicato sono degli indicatori o descrittori attraverso i quali è possibile individuare le risorse mobilitate dal soggetto quando è chiamato ad esercitare la sua competenza in una data situazione-problema -compito.¹⁸ Ma queste dimensioni non sono la competenza, sono solo i tratti osservabili e visibili della competenza sottostante.¹⁹ Non è dunque sufficiente una singola prestazione positiva, ma il superamento di molte situazioni problematiche in condizioni diverse (diverse formulazioni del problema, diversi dati, a disposizione, diverso contesto, ecc.). La presenza di una competenza e il suo livello vengono rilevati sulla base di una famiglia di prestazioni e un insieme di comportamenti.²⁰ Attraverso compiti "autentici", cioè tratti da situazioni problematiche tipiche della realtà concreta, cioè problemi mirati nati da domande mirate, potranno essere fatte emergere, portate alla luce, osservate e valutate quelle prestazioni che permetteranno di inferire il possesso di una competenza.²¹

Le competenze didattiche attese nella didattica scolastica vengono definite e prescritte nelle Indicazioni Nazionali e poi ulteriormente precisate nei diversi itinerari educativo – didattici offerti nel POF. Il processo di individuazione prosegue nella progettazione del piano annuale dell'equipe pedagogica di classe e in quella delle singole discipline ulteriormente identificata dal singolo docente nelle unità di apprendimento.

Naturalmente si tratta di competenze di tipo diverso: macrocompetenze in uscita alla fine del ciclo; competenze specifiche in uscita a fine anno; competenze settoriali da conseguire al termine del processo dell'unità di apprendimento. Soprattutto per le competenze generali e le macrocompetenze si tratterà di "competenze trasversali" cioè di disposizioni comuni che vanno al di là delle singole discipline di studio e contribuiscono a formare la mente, a costruire la personalità preparando alla vita.²² Per le competenze specifiche e le competenze disciplinari, pur permanendo una certa trasversalità tipica di ogni competenza, si tratta invece di competenze più identificabili e definibili all'interno di un'area specifica di sapere. In questo senso possiamo parlare, nell'IRC, di competenze religiose.

Se esaminiamo le Indicazioni nazionali relative alle diverse discipline scolastiche notiamo un gran numero di competenze, complesse ed elementari, che le singole discipline presuppongono, e insieme concorrono a far acquisire e maturare. Per orientarsi è opportuno raggruppare queste competenze scolastiche in alcune categorie fondamentali: euristiche, conoscitive e interpretative, espressive, metodologiche e valutative. Di seguito proponiamo una esemplare classificazione, in base a queste categorie, dei TSC e degli OA proposti dalle Indicazioni nazionali per l'IRC.

¹⁸ N.Jolis, *La compétence au coeur du succès de votre entreprise*, Editino d'organisation, Patris, 2000,

B.M. Varisco, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, o.c., p.80

¹⁹ C. Coggi, *La valutazione delle competenze*, o.c., p.196

²⁰ M.Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, o.c., pp.113-114.

²¹ P. Le Boterf, *De la compétence: essai sur un attracteur étranger*, Les Edition d'Organisation, Paris, 2000, p.149

²² L'attuale legislazione nazionale dice: "Le competenze sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazione date: ovvero indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi, e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto" (DI. 53/03)

Traguardi per lo sviluppo delle Competenze e Obiettivi di Apprendimento dell'IRC

Scuola dell'Infanzia

TRAGURADI DEI CAMPI DI ESPERIENZA NELL'IRC DELL'INFANZIA

euristiche	Comprensione interpretazione	metodologiche	Linguistico-espressive	valutative
Scopre	apprende		sperimentare relazioni	sviluppare un positivo senso di sé
Riconosce nei segni del corpo			manifestare interiorità, l'immaginazione e le emozioni.	
Riconosce linguaggi simbolici/figurativi			esprimere con creatività	
	ascoltando semplici racconti	sa narrare i contenuti sviluppare comunicazione significativa	Impara termini del linguaggio cristiano riutilizzando i linguaggi appresi	
Osserva con meraviglia esplora con curiosità il mondo		abitandola con fiducia e speranza		sviluppare sentimenti di responsabilità

Primo Ciclo

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

TRAGUARDI SVILUPPO COMPETENZE RELIGIOSE – SCUOLA PRIMARIA				
euristiche	Comprensione interpretazione	metodologiche	Linguistico-espressive	valutative
ricosce il significato	Riflette collegare i contenuti			interrogarsi sul valore
Riconosce che la Bibbia	identifica le caratteristiche essenziali	collegarle alla propria esperienza.	farsi accompagnare nell'analisi delle pagine	sapendola distinguere
identifica nella Chiesa	coglie il significato	confronta con l'esperienza religiosa	distingue la specificità	si interroga sul valore

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria

ABILITÀ RELIGIOSE - TERMINE TERZA CLASSE SCUOLA PRIMARIA				
euristiche	Comprensione interpretazione	metodologiche	Linguistico-espressive	valutative
Scoprire	Conoscere Individuare i tratti essenziali		Riconoscere la preghiera come dialogo	Evidenziando specificità
	Conoscere la struttura e la composizione	Ascoltare, leggere e saper riferire		
Riconoscere i segni			Conoscere il significato di gesti e segni liturgici	Riconoscere che la morale cristiana si fonda... Riconoscere l'impegno della comunità

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

ABILITÀ RELIGIOSE - TERMINE QUINTA CLASSE SCUOLA PRIMARIA				
euristiche	Comprensione interpretazione	metodologiche	Linguistico-espressive	valutative
Riconoscere avvenimenti, persone e strutture	Sapere che per la religione cristiana Cogliere il significato Conoscere origini e sviluppo	individuare gli aspetti più importanti	Descrivere	metterli a confronto evidenziando
Decodificare i principali significati dell'iconografia	Ricostruire le tappe fondamentali Individuare il messaggio	Saper attingere informazioni	Leggere direttamente riconoscendone il genere letterario	Confrontare la Bibbia con i testi sacri
Individuare significative espressioni	Intendere il senso religioso rilevare come la fede sia stata interpretata		rilevare come la fede sia stata comunicata	Riconoscere il valore del silenzio Rendersi conto che la comunità
	Scoprire la risposta della Bibbia e confrontarla			Riconoscere proposte di scelte responsabili, per il progetto di vita.

Scuola secondaria di primo grado

TRAGUARDI SVILUPPO COMPETENZE RELIGIOSE - SECONDARIA I GRADO

euristiche	Comprensione interpretazione	metodologiche	Linguistico-espressive	valutative
	cogliendo l'intreccio tra dimensioni aperto alla sincera ricerca	sa interrogarsi sul trascendente e porsi domande di senso	sa interagire con persone	sviluppando un'identità capace di accoglienza
	Individua tappe essenziali e i dati oggettivi avviarne una interpretazione consapevole.	ricostruisce elementi fondamentali e li confronta elaborando criteri per		imparando ad apprezzarli
individua le tracce presenti			Riconosce i linguaggi espressivi	Apprezzare dal punto di vista
	Coglie le implicazioni Le rende oggetto di riflessione	confrontarsi con la complessità	relazionarsi in maniera armoniosa	impara a dare valore

Obiettivi di apprendimento

ABILITÀ RELIGIOSE - TERMINE SECONDARIA I GRADO

euristiche	Comprensione interpretazione	metodologiche	Linguistico-espressive	valutative
Cogliere nelle esperienze tracce	Cogliere nelle domande dell'uomo Comprendere alcune categorie fondamentali Approfondire Riconosce in Lui Conoscere l'evoluzione storica	confrontare alcune categorie fondamentali correlare	riconosce	rapportarla alla fede cattolica Confrontare letture distinte non conflittuali
	Apprendere Individuare il contenuto	Saper adoperare la Bibbia avvalersi di adeguati metodi interpretativi	Individuare i testi biblici che hanno ispirato le produzioni artistiche	
Comprendere il significato principale dei simboli religiosi	Focalizzare le strutture e i significati	Individuare gli elementi specifici e farne anche un confronto	Riconoscere il messaggio cristiano nell'arte e nella cultura	fare confronto degli elementi
	Cogliere nelle domande tracce Riconoscere l'originalità		Saper esporre le principali motivazioni	Confrontarsi con la proposta per un progetto libero e responsabile.

Secondo ciclo di istruzione Indicazioni sperimentali per l'IRC

COMPETENZE RELIGIOSE – BIENNIO SECONDARIA II GRADO

euristiche	Comprensione interpretazione	metodologiche	Linguistico-espressive	valutative
	Porsi domande di senso			Confronto con i valori del vangelo
	Rilevare il contributo della tradizione Impostare una riflessione sulla dimensione religiosa		Cogliere la natura del linguaggio religioso/cristiano	Confronto con problematiche attuali

COMPETENZE RELIGIOSE – AL TERMINE DELLA SECONDARIA II GRADO

euristiche	Comprensione interpretazione	metodologiche	Linguistico-espressive	valutative
		sapersi interrogare sulla propria identità	in relazione con gli altri e con il mondo	sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita;
	riconoscere la presenza e l'incidenza del cristianesimo	in dialogo con altre religioni e sistemi di significato	nella comunicazione contemporanea	nella valutazione e rasformazione della realtà
	confrontarsi con la visione cristiana interpretandone correttamente i contenuti	confrontarsi utilizzando le fonti autentiche	aperta alla ricerca della verità e alla pratica della giustizia e della solidarietà	elaborare una posizione personale libera e responsabile

Obiettivi specifici di apprendimento Primo biennio

CONOSCENZE RELIGIOSE - PRIMO BIENNIO SECONDARIA II GRADO

euristiche	Comprensione interpretazione	metodologiche	Linguistico-espressive	valutative
	si confronta sistematicamente con interrogativi risorse e inquietudini			approfondisce, il valore delle relazioni
;	coglie la specificità della proposta ... riconosce lo speciale vincolo spirituale della Chiesa con il popolo di Israele	approfondisce la conoscenza di Gesù documentata nei Vangeli e in altre fonti	conosce in maniera essenziale i testi biblici distinguendo tipologia, collocazione storica, pensiero	distinguendola da religioni e sistemi di significato
	riconosce la singolarità della rivelazione cristiana	individua gli elementi che strutturano l'atto di fede		
scopre le forme della sua presenza	conosce origine e natura della Chiesa	ricostruisce gli eventi principali della Chiesa del primo millennio;		si confronta con alcune figure significative si confronta con aspetti della vita morale

ABILITÀ RELIGIOSE - PRIMO BIENNIO SECONDARIA II GRADO

euristiche	Comprensione interpretazione	metodologiche	Linguistico-espressive	valutative
	confronta con le risposte offerte dalla fede cattolica	riflette sulle proprie esperienze	riconosce e usa il linguaggio religioso	pone domande di senso
	riconosce il contributo della religione alla formazione dell'uomo e sviluppo della cultura in prospettiva interculturale	consulta correttamente la Bibbia	scopre la ricchezza della Bibbia dal punto di vista storico, letterario e contenutistico	rispetta le diverse opzioni e tradizioni
Sa rintracciare i tratti caratteristici nei molteplici ambiti dell'agire ecclesiale	sa spiegare la natura sacramentale della Chiesa			è consapevole delle scelte morali, valutandole

Secondo biennio

CONOSCENZE RELIGIOSE - SECONDO BIENNIO SECONDARIA II GRADO

euristiche	Comprensione interpretazione	metodologiche	Linguistico-espressive	valutative
	studia la relazione della fede con la razionalità umana e il progresso	dando inquadramento sistematico		confronto critico sulle questioni di senso più rilevanti
	conoscendo origine, senso e attualità delle 'grandi' parole e dei simboli biblici		arricchisce il proprio lessico religioso	
		apprende i principali criteri di interpretazione	legge direttamente pagine scelte dell'Antico e del Nuovo Testamento	
	conosce la comprensione che la Chiesa ha di sé Conosce lo sviluppo storico della Chiesa			individua il rapporto coscienza-libertà-verità nelle scelte morali
	conosce gli orientamenti della Chiesa sull'etica			

ABILITÀ RELIGIOSE - SECONDO BIENNIO SECONDARIA II GRADO

euristiche	Comprensione interpretazione	metodologiche	Linguistico-espressive	valutative
	imposta criticamente la riflessione su Dio			si interroga su condizione umana,
- - - -	riconosce differenze e complementarità tra fede e ragione e tra fede e scienza;		riconosce in opere artistiche, letterarie e sociali i riferimenti biblici e religiosi che ne sono all'origine;	si confronta con il dibattito teologico sulle grandi verità
	affronta il rapporto del messaggio cristiano universale con le culture particolari	documenta le fasi della vita della Chiesa attenzione alla Chiesa in Italia;	argomenta le scelte etico-religiose proprie o altrui.	il rapporto del messaggio cristiano con gli effetti storici che esso ha prodotto

Quinto anno

CONOSCENZE RELIGIOSE – QUINTO ANNO SECONDARIA II GRADO

euristiche	Comprensione interpretazione	metodologiche	Linguistico-espressive	valutative
	conosce l'identità della religione cattolica nei suoi documenti fondanti e nella prassi di vita			
- -; -	approfondisce la concezione cristiano-cattolica della famiglia e del matrimonio;			studia il rapporto della Chiesa con il mondo contemporaneo
; -	conosce le linee di fondo della dottrina sociale della Chiesa interpreta la presenza della religione nella società contemporanea		nella prospettiva di un dialogo costruttivo	fondato sul principio del diritto alla libertà religiosa.

ABILITÀ RELIGIOSE - QUINTO ANNO SECONDARIA II GRADO

euristiche	Comprensione interpretazione	metodologiche	Linguistico-espressive	valutative
	riconosce nel Concilio ecumenico Vaticano II un evento importante- nella vita della Chiesa contemporanea		sa descriverne le principali scelte operate, alla luce anche del recente magistero	giustifica e sostiene consapevolmente le proprie scelte di vita
		fonda le scelte religiose sulla base delle motivazioni intrinseche e della libertà responsabile.	sa confrontarsi con la dimensione della multiculturalità anche in chiave religiosa	discute dal punto di vista etico potenzialità e rischi delle nuove tecnologie