

Un contratto non firmato

Rompere gli schemi per andare oltre

Editoriali - di Rosci Manuela

La formazione dei docenti è certamente un aspetto importante della professione e lo è ancora di più quando è un docente a ricoprire il ruolo del formatore. Da anni mi trovo coinvolta in questo duplice ruolo: docente in classe, docente/formatore nei corsi per insegnanti. L'incontro con i colleghi in un contesto di apprendimento definito -il corso di formazione scelto- arricchisce e sollecita continue riflessioni che mi spingono a formulare nuove ipotesi e risposte a seguito delle domande poste. Ma forse ancora più delle domande, sono i dubbi e le resistenze dei corsisti (più che naturali) ad offrire lo spunto per spingermi oltre le convinzioni già acquisite. Nella ricerca di dare testimonianza della bontà di quanto proposto, dell'efficacia e della convenienza pedagogica riscontrata, è ovvio che ci si imbatte continuamente in tesi illustri e nell'esperienza di quanti, come noi, credono nella scuola come esperienza arricchente per la vita di una persona.

Non so se imputare al caso o alla legge dell'attrazione, ma durante il percorso di approfondimento e ricerca del materiale più consoni per sostanziare la proposta formativa, mi imbatto continuamente in affermazioni più antiche e anche più recenti, che confermano quanto vado condividendo nei percorsi di formazione su "Didattica per competenze" nati dalla collaborazione di GIUNTI Scuola con noi di Sysform. Alcuni aspetti, tuttavia, diventano in momenti particolari davvero pressanti, ti costringono a prenderli sempre più in considerazione, come ad esempio il **tema del contratto didattico**. *"In una situazione d'insegnamento, preparata e realizzata da un insegnante, l'allievo ha generalmente il compito di risolvere un problema (matematico) che gli è presentato, ma l'accesso a questo compito si fa attraverso un'interpretazione delle domande poste, delle informazioni fornite, degli obblighi imposti che sono costanti del modo di insegnare del maestro. Queste abitudini (specifiche) del maestro attese dall'allievo ed i comportamenti dell'allievo attesi dal docente costituiscono il contratto didattico"* (Brousseau, 1986). Come afferma il prof. Bruno D'Amore spesso queste "attese" non sono dovute ad accordi espliciti, imposti dalla scuola o dagli insegnanti o concordati con gli allievi, ma alla concezione della scuola, della matematica (ma non solo!), alla ripetizione di modalità. Significa che all'interno della classe avviene quella comunicazione particolare che si sostanzia **nella convinzione dell'allunno di cercare di capire cosa vuole il docente**, e da parte dell'insegnante di attendersi una risposta congrua da parte dell'allievo. Il risultato spesso diventa deludente per entrambi, in quanto le due parti non riescono a soddisfare il presunto volere dell'altro, dando vita a una relazione che per l'alunno si basa più su "devo capire cosa vuole che io risponda" piuttosto che su "ho compreso qualcosa di nuovo su me stesso", che risulterebbe essere invece il vero interesse dell'insegnante. E quando per puro caso, o meglio per scelta pedagogica, la proposta didattica cerca di sviluppare un atteggiamento critico (pensa con la tua testa!), l'atteggiamento prevalente degli alunni è di dare la risposta che sembra funzionare meglio allo scopo (riuscire a prendere un voto positivo), senza soffermarsi a riflettere se quello che il docente sta chiedendo ha un qualche senso o se si possa esprimere un parere diverso da quello "previsto". Sembra scattare un imperativo categorico: primo, risolvere a qualsiasi costo il compito dando una risposta che si avvicini il più possibile al risultato, dare quella giusta! Inoltre, il contratto didattico stipulato in maniera implicita e rinforzato dall'esperienza scolastica (si fa sempre nello stesso modo), prevede che **ogni prova proposta abbia una (spesso: una sola!) soluzione** (Baruk, 1985; D'Amore, 1993a e 1993b e 1999).

Lo sforzo per tirarci tutti fuori dai pasticci causati da una scontata idea di scuola (quella che si fa riempiendo le pagine dei quaderni e che cerca una risposta sola per ogni problema posto) richiede un utilizzo diverso della nostra testa, non più occupata nella risoluzione di problemi convenzionali, ma impiegata nel pensare diversamente. Una domanda sorge spontanea: **ripetere lo stesso esercizio, serve?**

Il rischio di scegliere la sola strada della ripetizione per consolidare le abilità degli allievi è molto presente, sulla base della convinzione che l'acquisizione di abilità richiede allenamento. L'esposizione dunque allo stesso esercizio o similari dovrebbe creare quella familiarità con il compito che comporterebbe il vantaggio di saper risolvere l'esercizio. Purtroppo la ripetizione dello stesso procedimento risolutivo non produce solo vantaggi, a volte sviluppa una sorta di meccanicità che gli alunni applicano senza rimettere in discussione il loro sapere e il loro saper fare. Sappiamo quanto sia diffusa la presenza di alunni che procedono con il solo intento di automatizzare gli apprendimenti, senza cercare altre vie, senza porsi con l'atteggiamento di chi "cerca" una soluzione più appropriata. Allora è necessario creare situazioni apprendimentali in cui proporre variazioni, con l'intento di ampliare la capacità risolutiva e creativa dell'allievo.

"L'importanza oggi riconosciuta del contratto didattico nell'insegnamento-apprendimento della matematica suggerisce che è bene che gli insegnanti si chiedano (nel momento in cui propongono una attività da svolgere) cosa i loro allievi possono aspettarsi di dover fare, e soprattutto prestino attenzione ai comportamenti dei loro allievi per individuare la possibile prevalenza di atteggiamenti del tipo "cosa devo fare per soddisfare l'insegnante", a prescindere dal contenuto e dalla logica interna della prestazione richiesta. E' anche bene che l'insegnante imposti con la massima chiarezza il rapporto contrattuale con i propri allievi, anche attraverso discussioni su cosa gli allievi si aspettano di dover fare nelle diverse circostanze e chiarimenti sulla varietà di comportamenti utili per affrontare i compiti più complessi (ricordare, applicare, esplorare, ecc.)" (Paolo Boero-www.dima.unige.it/~boero/).

Estendo questo pensiero a molte delle attività didattiche, tra queste l'apprendimento della grammatica italiana fin dalla scuola primaria. La necessità è di svincolare l'alunno da sterili meccanismi di semplice acquisizione della regola a favore del riconoscimento della grammatica come strumento per riflettere su come si organizza il pensiero, per utilizzare da subito le conoscenze come ingrediente fondamentale per raggiungere la competenza, ad esempio, in COMUNICARE NELLA LINGUA MADRE.

Si tratta allora non tanto di percorrere la strada dell'allenamento (ripetizione di esercizi per acquisire la regola) ma di **utilizzare gli esempi per ragionarci su, per dedurre come e perché alcune parole "funzionano" diversamente** e quale potrebbe essere il "motore" che traina tutta la riflessione, come ricorda la collega Michela Proietti nel suo articolo, in questo numero. Non voglio snobbare gli esercizi ma utilizzarli come occasione per farsi domande, per acquisire consapevolezza di come ognuno si pone di fronte alla ricerca di soluzioni. Dopo la fase di ragionamento collettivo (che parte da ipotesi personali), trovo utile dare agli alunni, in piccoli gruppi, di approfondire un argomento specifico (vedi gli avverbi, il verbo, il nome ...) con il compito di individuare il modo migliore per presentarlo agli altri e aiutarli a comprendere meglio la funzione delle parole in una frase. Il lavoro di comprensione e poi di spiegazione all'altro impegna ognuno a cercare di andare a fondo della questione prima di affrontare i compagni che, con le loro domande e soprattutto con le loro risposte errate, obbligano a scoprire nuovi modi per spiegare e aiutare gli altri. Scopo del lavoro: essere capaci tutti di affrontare l'analisi grammaticale della frase, impegnandosi a trovare le strategie migliori.

Il contenuto non si perde, le abilità si coltivano, le competenze gradualmente si costruiscono, sia disciplinari sia trasversali, quelle che siamo chiamati a certificare in classe quinta della scuola primaria e al termine del percorso di scuola secondaria di primo grado (e anche al termine del biennio della secondaria di secondo grado). Così anche l'analisi grammaticale diventa "un problema" da comprendere e risolvere e non un semplice "esercizio" da replicare. Ciò vale anche per la matematica che sembra essere affrontata più con esercizi che con problemi: **la necessità è quella di creare situazioni apprendimentali non tanto addestrative quanto strategiche, di ricerca "vera" di soluzioni possibili.**

Il contratto si esplicita: non cerchiamo di sviluppare consensi ma persone libere di pensare con la propria testa.

Manuela Rosci