

■ PREFERAZIONE

Il libro che il lettore ha tra le mani vuole essere un agile strumento di lavoro per gli insegnanti di Religione cattolica, che possono trovarvi una concreta proposta didattica che si fa apprezzare per almeno due motivi: da un lato, l'articolazione nelle tre fasi dell'azione didattica di qualsiasi insegnante (progettazione, azione e valutazione); dall'altro, l'adesione a una chiara metodologia, quella della didattica ermeneutico-esistenziale.

Dal primo punto di vista, è importante che l'insegnante percorra sempre tutte e tre le fasi della sua attività scolastica, senza cedere alla tentazione di saltarne qualcuna, nel qual caso rischierebbe di essere sacrificata molto probabilmente la progettazione, contando i più anziani su un certo mestiere ormai consolidato, e i più giovani su un'improvvisazione che in altre circostanze sembra loro aver dato buoni risultati. Il rischio è forte tra gli insegnanti della secondaria, che non sono tenuti contrattualmente, come i colleghi della primaria, a svolgere ore di programmazione. In queste pagine viene proposto uno schema di progettazione che dovrebbe convincere anche i più pigri a mettere un po' di ordine nella loro prassi scolastica per renderla maggiormente coerente, razionale ed efficace.

Delle tre fasi è difficile che possa essere sacrificata l'azione didattica, perché l'insegnante deve pur fare qualcosa in aula con i propri alunni; potrebbe allora essere confinata in una fasti-

diosa appendice la valutazione, che invece dovrebbe costantemente retroagire sull'azione didattica e, ancora più indietro, sulla progettazione per adattare tutta la prassi scolastica al contesto umano inevitabilmente ogni volta diverso. La scuola attuale, centrata sul costrutto della competenza (applicato all'IRC come alle altre discipline), non può accontentarsi della valutazione tradizionale, ma deve puntare a quella che oggi si tende a chiamare «valutazione autentica», cioè legata al vissuto reale dell'alunno. Non è facile costruire compiti per una valutazione autentica, ma le pagine che seguono ne offrono qualche esempio.

Dal secondo punto di vista, quello della scelta dichiarata di un metodo, ci troviamo di fronte a una proposta che è nata proprio sul terreno dell'IRC. L'autrice è stata allieva di Zelindo Trenti, che più di trent'anni fa cominciò a parlare di didattica ermeneutica (inizialmente priva dell'aggiunta esistenziale) nei suoi corsi all'Università salesiana di Roma. Il nucleo fondamentale dell'ermeneutica contemporanea è nel movimento instancabile dalla parte al tutto e dal tutto alla parte, per giungere a un'autentica comprensione della realtà nel suo insieme. La comprensione è diversa dalla spiegazione: questa serve a identificare il significato o il funzionamento di qualcosa, di un oggetto; la comprensione cerca, invece, di arrivare al senso delle cose e si applica sempre a persone o a prodotti umani. Ecco allora che l'approccio ermeneutico risulta particolarmente idoneo a sostenere la didattica di una disciplina come l'IRC, che si identifica non tanto per la sistematica dottrinale, quanto per la ricerca di senso, il continuo interrogarsi della persona, l'adattarsi al contesto in cui gli stessi interrogativi sorgono.

L'efficacia di questa metodologia è confermata dal gran numero di insegnanti che la adottano in Italia. Non è il metodo giusto per l'IRC, ma un metodo senz'altro valido in quanto fondato su seri presupposti epistemologici e pedagogici. Gli insegnanti di Religione cattolica, come tutti gli insegnanti, dovrebbero saper maneggiare più di una metodologia didattica per poter incontrare le sempre varie intelligenze dei propri alunni. È anche per questo che l'autrice si muove in queste pagine tra la didattica ermeneutico-esistenziale e una più ampia proposta di didattica

attiva, declinata non semplicisticamente come una strategia per far fare qualcosa di concreto agli alunni, ma come il modo per attivare più complessivamente la loro funzione cognitivo-emozionale, cioè la totalità della loro persona.

Le suggestioni pedagogiche per proseguire in queste analisi sono numerose, ma dobbiamo fermarci qui per dare al lettore, cioè all'insegnante, la voglia di continuare su un percorso di cui sono tracciati solo i primi passi.

Sergio Cicatielli

PROGETTA

Modelli ed elementi costitutivi della progettazione didattica

La **didattica dell'IRC**, innestandosi nel contesto scolastico in continua evoluzione, si confronta via via con diversi modelli di progettazione. Oggi, secondo le Indicazioni vigenti, è importante progettare per competenze, per problemi e situazioni, ma una buona progettazione non può mai dimenticare gli elementi fondamentali di ogni modello progettuale. Vi sono numerosi **modelli di progettazione didattica** (cf Castoldi 2015):

- Progettazione per **obiettivi** (cf Tyler 1949, Bloom 1956, Pellerey 1983): assume come punto di partenza la definizione di obiettivi formativi e poi, sulla base di questi, precisa contenuti, metodi e valutazione.
- Progettazione per **concetti, curricolare** (cf Tyler 1949, Bruner 1966, Damiano 2007): prende come punto di partenza i contenuti culturali che si intendono trasmettere; individua i concetti-chiave e struttura i possibili collegamenti per costruire un curricolo disciplinare.
- Progettazione per **sfondo integratore** (cf Canevaro, Lippi, Zanelli 1988): identifica una cornice di sfondo che faccia da contenitore unitario per strutturare un percorso didattico (ad esempio: il mare; il mare nella Bibbia, il mare nell'AT e nel NT; il mare nelle religioni; la protezione del mare come salvaguardia del creato; il mare come luogo di migrazioni e di ricerca di libertà e salvezza; ecc.).
- Progettazione per **problemi e situazioni** (cf Dewey 1897, Trincherò 2012): individua problemi e situazioni di vita o profes-

sionali da risolvere, affrontare, e poi, sulla base di questi, definisce i percorsi formativi.

- **Progettazione a ritroso o per competenze** (cf Wiggins, McTighe 2004, Castoldi 2011 e 2017): inverte la logica di progettazione: a partire dal profilo dell'alunno o di competenza atteso, definisce conoscenze, abilità.

Dietro i modelli di progettazione didattica si possono individuare **due logiche progettuali** profondamente diverse (cf Schon 1993, Castoldi 2015):

- **logica lineare** (rapporto lineare-cronologico tra progettare, agire e valutare);



- **logica della circolarità e complessità** (continua interazione reciproca tra le dimensioni del progettare, agire e valutare).

Al di là di queste logiche progettuali, è possibile identificare alcuni «ingredienti-chiave» della progettazione didattica (cf Castoldi 2011, 2015); gli **elementi costitutivi** sono ricavabili dai modelli di progettazione curricolare classici a partire da Ralph Tyler (1949):

- **analisi dei bisogni educativi**: riguarda i destinatari secondo le diverse età; individua la distanza tra la loro condizione psico-socio-culturale e i traguardi formativi attesi; si tratta di un momento informativo (situazione di partenza e/o prerequisiti) che precede la progettazione e l'azione formativa e ne orienta gli sviluppi;

- **traguardi formativi** verso cui è orientato il progetto didattico: passaggio che risponde alla domanda «Perché insegnare?», designato con diversi termini (risultati attesi, mete, finalità, obiettivi, prestazioni, standard, competenze, ecc.);

- **contenuti culturali** che saranno proposti nel percorso didattico, ovvero la risposta alla domanda «Che cosa insegnare?», sono strettamente legati ai traguardi formativi;
- **processi formativi** attraverso i quali promuovere il raggiungimento o la maturazione dei traguardi formativi in relazione ai contenuti culturali; la domanda è «Come agire?», sono intesi sia in senso statico (ambiente di apprendimento), sia in senso dinamico (processo didattico e di apprendimento – metodologie, strategie, attività, strumenti, sussidi – scansione temporale e operativa);
- **valutazione** riferita ai risultati attesi («Perché, che cosa, come, quando valutare?»).

La **mappa di J. F. Kerr** (1969) offre un significativo quadro sintetico delle questioni in gioco nella progettazione didattica; Castoldi (2015) la integra con i modelli progettuali e noi con alcune indicazioni utili:

<p style="text-align: center;">TRAGUARDI Perché formare? Profili di competenza</p> <p style="text-align: center;"><i>Modelli di progettazione per obiettivi</i></p>	<p style="text-align: center;">VALUTAZIONE Perché, che cosa, come, quando valutare?</p> <p style="text-align: center;">Valutare gli apprendimenti e le competenze Strumenti di valutazione</p> <p style="text-align: center;"><i>Modelli di progettazione a ritroso, per competenze</i></p>
<p style="text-align: center;">CONTENUTI Che cosa insegnare/apprendere? Curricolo in verticale</p> <p style="text-align: center;"><i>Modelli di progettazione per temi e per concetti</i></p>	<p style="text-align: center;">PROCESSI Come agire?</p> <p style="text-align: center;">Metodi e relazione educativa Materiali e strumenti</p> <p style="text-align: center;"><i>Modelli di progettazione per sfondo integratore</i></p>

Progettare per competenze

Il cambiamento sostanziale che ha interessato la scuola italiana negli ultimi decenni si innesta in un cammino evolutivo che tocca tutti i Paesi europei. In effetti, già da tempo, una consapevolezza è maturata nell'ambito della ricerca educativo-didattica avanzata: si sta andando prevalentemente verso **una nuova interpretazione del paradigma pedagogico** (cf Minello, Margiotta 2011).

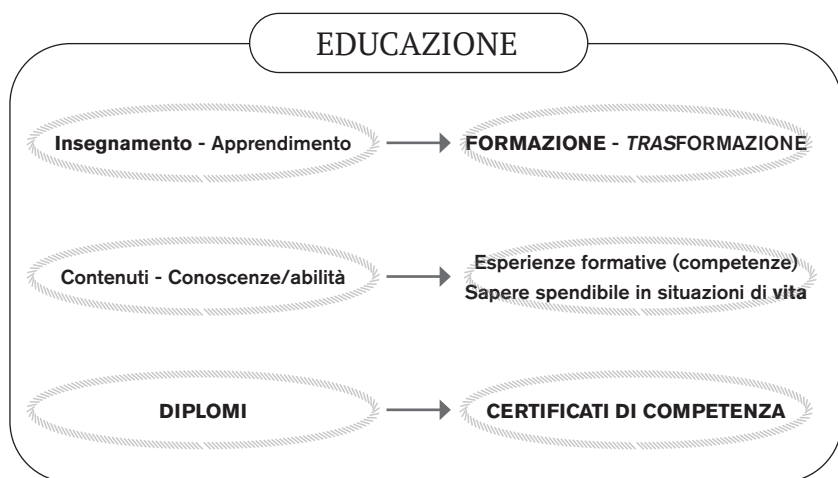


Fig.: Nuova interpretazione del modello educativo: non più un insegnamento (trasmissivo) da cui dovrebbe conseguire l'apprendimento (ricettivo), ma una formazione (azione formativa) che trasforma la persona, la rende competente.

Oggi non è più richiesto solo un processo di insegnamento-apprendimento, che privilegia in qualche modo la «trasmissione oggettiva» di contenuti, bensì è richiesta una scuola «formativa». Non si tratta cioè solo di «insegnare». Occorre «formare». Non si tratta di «trasferire conoscenze», ma di fare in modo che alcune conoscenze vengano apprese in modo significativo sul

■ INDICE

Prefazione	pag.	3
Premesse	»	6
Fondazione normativa e caratteristiche della didattica dell'IRC in Italia	»	6
Richiamo di documenti normativi sull'IRC	»	7
Richiamo di documenti normativi sulla scuola italiana nel contesto europeo	»	8
Competenze di cittadinanza scuola italiana	»	8
Orientamenti internazionali/europei	»	9
Bibliografia essenziale per una analisi dei documenti sulla didattica dell'IRC	»	9
La didattica dell'IRC in un contesto interculturale e di pluralismo religioso	»	10
Differenza tra IRC e Catechesi	»	11
PROGETTA	»	13
Modelli ed elementi costitutivi della progettazione didattica	»	13
Progettare per competenze	»	16
Correlare contenuti IRC e competenze di vita	»	22
La competenza del linguaggio religioso.....	»	30
Un <i>format</i> per la progettazione annuale	»	40

Formulare competenze e obiettivi	»	49
Modelli ed esempi di Unità di Apprendimento.....	»	57
AGISCI	»	84
Metodi e tecniche di didattica	»	84
La didattica ermeneutico-esistenziale: il processo di apprendimento e l'attivazione della domanda religiosa	»	87
La didattica attiva	»	101
La didattica della Bibbia nell'IRC	»	105
Motivare all'apprendimento	»	123
VALUTA	»	139
Valutare bisogni e prerequisiti	»	139
Valutare gli apprendimenti	»	140
Valutare le competenze	»	142
Valutare l'insegnamento	»	152
Bibliografia per approfondire	»	154

Il libro si pone sul piano pedagogico-didattico, integrando elementi che potrebbero interessare gli **insegnanti di diverse discipline**.

Dopo aver proposto una mappa sintetica dal punto di vista normativo, presenta in modo semplice e con risvolti pratici gli elementi fondamentali **per elaborare una buona progettazione educativo-didattica** orientata alle competenze di vita; offre una panoramica sui principali **metodi e tecniche di insegnamento**, con esempi che possono motivare gli studenti.

Il manuale è attento alle esigenze specifiche della disciplina IRC, proponendo il riferimento alla **didattica ermeneutico-esistenziale e simbolico-religiosa**.

Un manuale pratico per aiutare a progettare piani annuali e unità di apprendimento nonché ad agire in classe con metodologie che risvegliano interesse fino a valutare bisogni e progressi (apprendimento e competenze).

CRISTINA CARNEVALE è Docente invitato di Metodologia e Didattica dell'IRC presso l'ISSR dell'Università Pontificia Regina Apostolorum di Roma. Esperta in Scienze dell'Educazione e Pedagogia Religiosa, è anche Formatrice e Tutor di insegnanti di Religione con corsi svolti in numerose Diocesi d'Italia. Collabora con il Servizio Nazionale IRC della CEI per la formazione degli IdR. Vicedirettrice della rivista «L'Orla di Religione» (Elledici) per la quale scrive. È docente di Religione di scuola primaria nella Diocesi di Roma.

Tra le sue pubblicazioni: *Progettare per competenze nell'IRC. Il nuovo quadro delle Indicazioni Nazionali*, Elledici-Il Capitello, Torino 2013; *La primavera della cura. Impegno educativo a scuola*, Elledici-Il Capitello, Torino 2012.

**ELLEDDICI**
€ 9,90

ISBN 978-88-01-06618-0

9 788801 066180