

M E T O D O L O G I A

Collana a cura di Lucio Guasti

Nicola Barbieri

CURRICOLO,
PROGRAMMA,
PROGRAMMAZIONE

D'AGOSTINI

M E T O D O L O G I A

Collana a cura di Lucio Guasti

Nicola Barbieri

CURRICOLO, PROGRAMMA, PROGRAMMAZIONE

Per la responsabilità
progettuale e l'autonomia didattica
degli insegnanti



ISTITUTO GEOGRAFICO
DEAGOSTINI

Direzione: *Marco Drago, Andrea Boroli*
Direzione Area Scuola: *Michele Lessona*
Direzione Editoriale Scuola: *Ettore Simone*

Collana di Metodologia a cura di *Lucio Guasti*

Redazione: *Redazione Scolastica De Agostini*
in collaborazione con *Nuova Immagine* (Gravellona Toce)

ISBN 88-415-4390-6
Catalogo 10341

Stampa Officine Grafiche De Agostini - Novara
© Istituto Geografico De Agostini - Novara

1997	1998	1999
1	2	3
	4	5
		6

pub
tact
H.II.
dno.
ts in
tori
refe
(15).

15).
efe

tori

s in
up

lill.

act
nd

RINGRAZIAMENTI

Ringrazio prima di tutto il professor Lucio Guasti, per avermi incoraggiato ad affrontare i problemi della scuola in termini più analitici e comprensivi: spero che il suo incoraggiamento e i suoi consigli siano andati a buon fine.

Ringrazio poi tutti gli insegnanti e le insegnanti con cui ho discusso di programmazione e che mi hanno fornito materiali di prima mano: Emiliana Anelli e Monica Spaggiari per la scuola dell'infanzia, Eli Lazzari e Rita Capiluppi per la scuola elementare, Anna Lombardini e Gloria Joriini per la scuola media inferiore, Laura Barbieri e Daniele Pitturelli per la scuola media superiore.

Ringrazio anche Marco Mietto e Umberto Vitrani, del Centro di Solidarietà di Reggio Emilia, per avermi dato l'opportunità di discutere con loro di programmazione partendo da punti di vista esterni alla scuola.

Un pensiero particolare infine va a Elena e Claudio, che mi hanno sopportato nella laboriosa fase di stesura e di correzione del testo.

INTRODUZIONE

UN TENTATIVO DI DEFINIZIONE DEL QUADRO PROBLEMATICO

1. Premessa

I temi del curricolo, del programma e della programmazione sono ormai temi classici del dibattito pedagogico in atto nella scuola italiana. Il mercato editoriale sforna con regolarità testi di varia natura (trattati, manuali, saggi, opuscoli) che cercano di circoscrivere questi oggetti e di parlarne in modo esauriente. Le riviste specializzate producono interessanti materiali sia teorici sia applicativi. Numerosi corsi di formazione e di aggiornamento sono centrati sui concetti di progettazione curricolare e di traduzione in sede locale dei programmi nazionali.

Questi tre temi sono però centrali anche per la pratica didattica, che diventa quindi il crocevia delle teorie del curricolo, dei programmi nazionali e della programmazione a livello di istituto e di classe.

Questi tre temi sono infine rilevanti anche per la definizione della funzione docente in termini di professionalità metodologica e di competenza pedagogica. Una piena padronanza degli ambiti di sapere relativi al curricolo, ai programmi e alle tecniche di programmazione può rendere l'insegnante protagonista del processo di strutturazione delle fasi di apprendimento ed evitare di relegarlo nel ruolo subalterno di esecutore e di terminale applicativo di decisioni pedagogiche prese altrove.

Una prima precisazione terminologica è doverosa dunque anche in sede introduttiva, per questi tre termini-chiave sui quali non c'è accordo, né nel linguaggio normativo, né in quello delle scienze dell'educazione, né in quello della pratica scolastica: chiunque può verificare questo fatto scorrendo le leggi in vigore in materia scolastica e la letteratura specializzata sull'argomento, o entrando in un'aula insegnanti di una qualsiasi scuola e interrogando gli insegnanti. Una trattazione più ampia e approfondita di questi concetti sarà svolta nei successivi capitoli 1, 2 e 3. Riassumendo il tutto in una frase, si può dire che "il curricolo è la progettazione e l'attuazione di un percorso formativo scolastico a livello di classe e di istituto, che di solito si inquadra in un programma nazionale (concepibile sia in termini di contenuti da trasmettere sia di obiettivi da realizzare); la programmazione è al tempo stesso la traduzione del curricolo in termini operativi e la contestualizzazione locale del programma nazionale."¹

¹ Un'interessante esposizione metaforica del rapporto tra curricolo, programma e programmazione si trova in F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza, Bari 1992, pp. 101 e ss. Con particolare

2. Il concetto di curriculum

Il termine "curriculum" viene dalla pedagogia anglosassone e indica generalmente il piano delle attività formative messo in atto da un istituto scolastico per raggiungere i fini educativi stabiliti dalla legge o dall'istituto stesso. È un termine che rimanda a un contesto di ampia autonomia scolastica, anche se recentemente in Inghilterra si è sentita la necessità di elaborare un curriculum nazionale, per omogeneizzare la preparazione degli studenti delle scuole pubbliche.

Esaminando la sterminata produzione in materia di curriculum, si scopre che elaborare un curriculum consiste nell'analizzare una data situazione, fissare degli obiettivi, stabilire dei contenuti e dei metodi, attuare l'azione didattica, verificare e valutare (sia l'azione didattica sia gli apprendimenti)².

Vediamo quindi come il termine curriculum e il termine programmazione finiscano per intrecciarsi, al punto che si parla di "programmazione curricolare" per indicare l'elaborazione di un percorso formativo strutturato nelle tappe indicate sopra.

Per parlare in modo più approfondito di curriculum, sarà utile punto di partenza il testo di Lawrence Stenhouse *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum. Politica, burocrazia e professionalità*, tradotto ormai da tempo, ma mai recepito nelle sue potenzialità innovative dalla pedagogia scolastica italiana³.

Di fronte alla chiara proposta di Stenhouse, elaborata nell'ambito pedagogico-scolastico anglosassone, privo a quel tempo sia di programmi sia di curricula nazionali, le politiche scolastiche italiane, e le varie pedagogie che le hanno di volta in volta supportate, non hanno risposto alla questione di fondo: il curriculum deve intendersi come studio di determinati contenuti (in questo caso, esso risulterebbe un sinonimo di "programma") oppure come insieme delle attività formative (contenuti e metodi) messe in atto da un istituto scolastico? La non soluzione o la soluzione parziale di questa questione ha generato i problemi che tutti conosciamo.

I curricula scolastici sono stati riformati, ma in modo sfasato gli uni rispetto agli altri: prima sono apparsi i nuovi programmi delle medie inferiori, poi i nuovi programmi delle elementari, poi i programmi sperimentali della futura scuola media superiore con l'obbligo a 16 anni; l'assunzione di questi ultimi, poi, varia da scuo-

riferimento alla scuola elementare, Frabboni propone di considerare il curriculum come la "macchina educativa" mossa dal "motore" del programma e guidata dal "volante" della programmazione. Fuor di metafora, il curriculum si muove grazie all'azione sincronica di un forte riferimento sia alla cultura (programma) sia alla situazione (programmazione) o, in altre parole, grazie alla combinazione di elementi formali, riferiti all'oggetto della conoscenza (programma), e informali, riferiti al soggetto della conoscenza (programmazione).

² Si veda per esempio A. Nicholls, H. Nicholls, *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*, Feltrinelli, Milano 1974.

³ Armando, Roma 1975. Anche se quasi tutti i programmi nazionali delle scuole italiane sono strutturati come curriculum, la scarsa autonomia decisionale degli istituti rende ancora lontana la realizzazione di un'autentica progettazione curricolare legata alle situazioni locali. Inoltre, molti docenti vivono ancora il programma come un vincolo rigido e come un obbligo, e non come uno strumento di lavoro.

15).
refe

tori

s in
oup

Hill.

act
ind

la a scuola. Inoltre, mentre le scuole elementari e medie inferiori hanno decisamente sposato la tesi del curriculum come complesso di attività formative da attivarsi a partire dalle situazioni effettivamente esistenti, la scuola media superiore tutto sommato opera ancora in una prospettiva contenutistica, e questo nonostante tutte le innovazioni apportate dai programmi Brocca. Per provare la precedente affermazione, che potrebbe suonare eccessivamente categorica, basti pensare al significato dell'esame di maturità e al modo in cui viene condotto. Così com'è strutturato, è un momento in cui si verifica e si valuta l'acquisizione di contenuti in singoli studenti e in cui non si tiene per niente in considerazione l'effettivo percorso formativo del gruppo classe; questo fatto, poi, non è dovuto alla cattiva volontà dei commissari d'esame, ma alla loro reale impossibilità di agire altrimenti, fermo restando il valore legale del titolo di studio.

In questo quadro, convivono dunque conflittualmente tutti gli approcci e gli orientamenti possibili in materia di curriculum.

Da una parte, nel curriculum è stata inserita una serie di obiettivi comportamentali che devono essere raggiunti mediante opportune tecniche di conduzione della classe di ascendenza comportamentistica o neocomportamentistica.

Dall'altra, permangono gli effetti di lungo periodo della diffusione del pragmatismo deweyano, e quindi il curriculum risulta scandito dai tempi lunghi dell'apprendimento per scoperta.

Infine, il curriculum è concepito come blocco di contenuti perfettamente ascrivibili a specifiche aree disciplinari, che deve essere in qualche modo acquisito.

3. Il concetto di programma

Un elemento di primaria importanza con cui tutte le teorie e le prassi del curriculum devono fare i conti in Italia è peraltro la nozione e la materialità del "programma".

Nella pedagogia italiana contemporanea, il concetto di curriculum è stato spesso contrapposto, in chiave polemica, al concetto di programma⁴. Da una parte, il curriculum era visto come progettazione didattica aperta, a partire dalle reali situazioni operative, per rispondere ai bisogni formativi reali dei reali individui esistenti nella situazione considerata. Dall'altra, il programma era visto come trasmissione didattica chiusa, a partire da quanto stabilito dalla legge in modo uguale e indifferente per ogni situazione e per ogni soggetto in apprendimento. Le cose, come vedremo, sono però cambiate, modificando la nozione stessa di programma.

Attualmente continua a persistere una nozione di programma che potremmo

⁴ Basti far riferimento al modo in cui è stato tradotto in italiano il titolo del testo di L. Stenhouse, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann Educational Books Ltd., London 1963 (letteralmente: *Introduzione alla ricerca e allo sviluppo del curriculum*): *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum. Politica, burocrazia e professionalità*, op. cit.

definire tradizionale, e che rimanda a un insieme di contenuti da insegnare obbligatoriamente in un determinato ciclo scolastico. I programmi ministeriali ancora in vigore nelle scuole superiori sono precisamente questo: elenchi di argomenti, di autori, di testi da trattare durante l'attività didattica⁵.

Una nozione più aggiornata di programma rimanda invece non tanto a un insieme puro e semplice di contenuti, ma a una **attività complessa** comprendente almeno obiettivi generali da realizzare, mezzi per realizzare questi obiettivi (contenuti disciplinari, metodi didattici), procedure per stabilire il raggiungimento degli obiettivi (verifiche e valutazione)⁶.

Si può quindi dire che la più aggiornata nozione di programma viene a coincidere con quella di "curricolo nazionale", nozione nella quale il vincolo è un vincolo procedurale e metodologico più che contenutistico.

4. Il concetto di programmazione

Alla luce delle precedenti definizioni di curricolo e di programma, per programmazione si può intendere indifferentemente sia l'attuazione di un curricolo, sia la traduzione a livello locale del programma nazionale.

La programmazione è una necessità in ogni caso, sia che ci si trovi di fronte a un programma nazionale elaborato in forma tradizionale sia a uno elaborato in forma curricolare, perché la situazione di applicazione sarà sempre diversa.

La programmazione è una necessità anche nella scuola media superiore, sebbene quest'ultima sia ancora pesantemente strutturata sui contenuti, che sono ancora un elemento rilevante nella valutazione finale (esame di maturità).

La programmazione è il luogo di incontro delle richieste sociali in materia di formazione (il programma nazionale), dell'esercizio dell'autonomia e della capacità progettuale dei docenti e dei bisogni formativi degli studenti.

Con la scolarizzazione di massa iniziata negli anni Sessanta, i programmi nazionali hanno fatto la fine degli otri vecchi riempiti di vino nuovo di evangelica memoria: l'adattamento dei contenuti alle concrete situazioni di apprendimento non era più un fatto naturale come nella scuola selettiva di stampo gentiliano, ma diventava un problema sia educativo sia pedagogico, sia pratico-operativo sia teorico-concettuale.

La programmazione è dunque quel lavoro di adattamento, fatto e teorizzato negli anni Settanta e Ottanta, delle istanze omogeneizzanti di un programma nazionale alle situazioni necessariamente diversificate dei contesti locali di apprendimento.

⁵ Ci si sta riferendo ovviamente ai programmi della Riforma Gentile.

⁶ Ci si riferisce ai *Nuovi Orientamenti per la Scuola Materna*, ai *Nuovi Programmi per la Scuola Elementare*, ai programmi per la scuola media e per la scuola superiore, a quei programmi che circolano sotto forma di "progetti sperimentali" e ai cosiddetti "programmi Brocca".

5. Finalità e impostazione del presente testo

Un testo metodologico sulla triade curriculum-programma-programmazione presenta certamente due rischi, uno riguardante chi lo scrive e il secondo riguardante chi lo legge.

Il primo è quello di essere troppo teorico, producendo sul docente-lettore un effetto simile a quello prodotto dal "solito" corso di aggiornamento in cui un importante relatore arriva, svolge un dotto intervento e, dopo avere risposto genericamente a qualche domanda, se ne va lasciando ciascuno con un nuovo arsenale discorsivo, ma con i vecchi problemi irrisolti. Per evitare questo sgradevole effetto di estraneazione, si è cercato di richiamarsi il più possibile al lavoro del docente, ai tempi che ha a disposizione, agli spazi e alle risorse che gli vengono offerti, alle condizioni materiali di esercizio della sua professione. Il taglio realistico del testo consisterà quindi in un costante riferimento alla fattibilità delle proposte provenienti dalle teorie pedagogiche e dagli approcci alla programmazione.

Il secondo è quello di essere letto come un manuale immediatamente applicativo. Il docente è spesso tentato da questa scorciatoia: guarda con sospetto le proposte della cultura pedagogica "alta" perché le sente troppo lontane dal suo bagaglio culturale, che spesso non contempla un ciclo regolare di studi pedagogici, e cerca ciò che è immediatamente spendibile in classe. Una cautela nei confronti di questo rischio consiste nel far emergere sempre i fondamenti filosofici e pedagogici che sottostanno alle diverse idee di curriculum, programma e programmazione. In particolare, per quanto riguarda la programmazione, i docenti sono spesso portatori di una filosofia dell'educazione spontanea, non mediata, che essi tendono a identificare con il "buon senso".

Evitati questi rischi, è possibile riscoprire l'aspetto attivo e creativo della programmazione, che deve infatti essere il luogo dell'autonomia del docente, mentre invece da troppe parti sembra essere diventata la tomba della didattica.

L'insegnante deve quindi riscoprire il suo ruolo di insostituibile mediatore tra le istanze programmatiche nazionali, le risorse ambientali a disposizione e l'effettivo apprendimento.

Programmare non significa quindi applicare questo o quel modello, ma utilizzare questo o quel modello come supporto culturale della propria progettazione didattica (istituto, classe, insegnamento individualizzato).

La programmazione è il luogo dell'esplicitazione da parte del docente delle proprie strategie. Forse un tempo l'attività del docente non necessitava di una "scrittura preliminare esplicita in funzione dell'apprendimento", cioè di una programmazione: la filosofia dell'educazione incorporata in un insegnamento inteso come "buona trasmissione di contenuti" poteva rimanere latente. Rimpiangere nostalgicamente quel tempo, come a volte può capitare anche ai docenti più giovani e motivati quando si trovano a operare in contesti sfavorevoli, deve rimanere però solo il sintomo di un attimo di scoramento, non diventare un progetto di restaurazione pedagogico-scolastica: l'esplicitazione pubblica di obiettivi e strategie è l'unica via pos-

sibile per un recupero della professionalità del docente in chiave pedagogica, cioè di guida consapevole dei processi formativi attivati.

Il presente testo è strutturato per gradi.

Nel capitolo 1, viene presentata una breve riflessione sul curricolo, sulle teorie che l'hanno espresso e sulle pratiche a esso connesse.

Nel capitolo 2, il concetto di programma è evidenziato nella sua duplice valenza (conservatrice e innovativa), e soprattutto nel vincolo giuridico che esso esprime.

Nel capitolo 3, la programmazione è trattata da un punto di vista teorico, presentando sia i suoi fondamenti giuridici sia i suoi modelli teorici. È presente inoltre una riflessione sul problema della comunicazione, visto che la programmazione è essenzialmente comunicazione sia in fase di elaborazione sia in fase di presentazione.

Nel capitolo 4, per valutare meglio l'effettiva pratica di programmazione degli insegnanti, saranno presentate analisi di situazioni, cioè risultati commentati di attività di programmazione. Si parla di "risultati" perché saranno presi in esame materiali scritti (non essendo possibile, se non in una dimensione ipertestuale, prendere in esame altri fattori). Si parla di "risultati commentati" perché in questo campo non ci sono materiali scritti da utilizzare immediatamente. Si parla infine di "attività di programmazione" perché programmare significa attivare certe strategie comportamentali (il leggere, lo studiare, l'aggiornarsi, il riunirsi, il discutere, il fare, il verificare, il valutare) il cui precipitato è lo "scritto".

Nel capitolo 5, sulla base dei modelli di programmazione delineati nel capitolo 3 e delle analisi di programmazioni del capitolo 4, si cercherà di mettere in cantiere possibili scenari operativi per suggerire miglioramenti nella pratica della programmazione.

Nella conclusione, si cercherà poi di vedere se dai modelli teorici, dalle situazioni effettive e dai modelli applicativi sia possibile ricavare dei suggerimenti utilizzabili come "idee regolative", come "quadro teorico", come categorie teoriche generali di pensabilità delle situazioni pratiche particolari, in modo da fare emergere il senso della responsabilità progettuale e la valorizzazione dell'autonomia didattica che deve caratterizzare il lavoro del docente.

.5).
efe

ori

in
up

ill.

act
nd

BIBLIOGRAFIA

Azzali F., Cristanini D., *Programmare oggi: le fonti, i modelli, le azioni*, Fabbri, Milano 1995.

Il testo, pensato per la scuola elementare, presenta una sintesi ragionata di tutti i possibili modelli di programmazione. Può risultare di grande stimolo anche per docenti di ordini di scuola superiore che siano alla ricerca di modelli alternativi alla programmazione per obiettivi.

Baldacci M., *Insegnare a programmare*, Ethel Editoriale Giorgio Mondadori, Milano 1994.

Focalizzato sulla programmazione, e in particolare sui suoi aspetti educativi e didattici, il testo fornisce sia un breve inquadramento teorico dei problemi sul campo, sia una serie di elementi pratici che possano aiutare a "fare scuola" in modo qualificato e responsabile.

Bianco O., Bianco Finocchiaro R., *Metodologia della programmazione per unità didattiche. Guida per operatori scolastici e sanitari*, Le Monnier, Firenze 1987.

È un testo esemplificativo della programmazione per obiettivi, che non dà grande spazio alla teoria, ma permette di capire la strutturazione della didattica secondo il modello per obiettivi.

Boselli G., *Postprogrammazione*, La Nuova Italia, Firenze 1991.

Boselli G., *Nel cielo scolastico: oltre la dispersione e il sistema, guardare (creare) la costellazione*, relazione presentata al convegno *La scuola materna di Stato, comunale, autonoma: dispersione, sistema, costellazione?*, Reggio Emilia, 23 ottobre 1995.

Sono testi dichiaratamente di rottura con la tradizione della programmazione per obiettivi, estremamente affascinanti per l'apparato teorico ed epistemologico messo in campo. Tuttavia, chi vi cerchi facili ricette pedagogiche resterà deluso: troverà invece stimoli per riflettere sul senso dell'educazione in generale, e dell'istruzione scolastica in particolare.

Canevaro A., Cives G., Frabboni F., Frauenfelder E., Laporta R., Pinto Minerva F., *Fondamenti di pedagogia e di didattica*, Laterza, Bari 1993.

Per quanto focalizzato sulla scuola elementare, il manuale permette di avere un

quadro di riferimento generale per le tematiche del curricolo e della programmazione, le quali altrimenti potrebbero rischiare di essere trattati come oggetti pedagogici chiusi e autoreferenziali.

Damiano E. (a cura di), *Verifiche e proposte per i moduli della nuova scuola elementare*, Edizioni ECOGESES/AIMC, Roma 1993.

È un testo utilissimo per chi vuole capire i problemi della nuova scuola elementare andando al di là del sentito dire, delle facili polemiche giornalistiche, delle valutazioni impressionistiche operate sulla base dei propri ricordi. È una ricerca saldamente motivata dal punto di vista teoretico e riccamente corredata di materiali osservativi.

Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Laterza, Bari 1993.

Con un linguaggio metaforico avveniristico dal punto di vista accademico, ma certamente efficace dal punto di vista comunicativo, il manuale, centrato sulla scuola elementare ma certamente trasferibile anche ad altri ordini, identifica nella didattica un crocevia di teorie e di pratiche destinato a improntare di sé il futuro della pedagogia. Il curricolo, il programma e la programmazione sono i pilastri portanti del progetto di una didattica non più subalterna rispetto alla filosofia dell'educazione, ma non per questo degradata a mera pratica.

Frabboni F., Pinto Minerva F., Trebisacce G., *La scuola degli alfabeti. Pedagogia e didattica negli Orientamenti della scuola per l'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

Il testo è una difesa appassionata del modello curricolare per obiettivi contro la tradizione e contro l'improvvisazione, e offre spunti teorici di ampia portata, fruibili anche da chi non si occupa professionalmente di scuola dell'infanzia ma vuole collocare la sua azione didattica in una dimensione scientifica e intersoggettivamente valida.

Laporta R., Pontecorvo C., Simone R., Tornatore L., *Curricolo e scuola. Innovazione educativa e sviluppo sociale*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 1978.

È un testo che presenta in modo completo il dibattito sul curricolo, sia dal punto di vista teorico (con riferimenti di prima mano alla pedagogia anglosassone, grande elaboratrice della teoria del curricolo), sia dal punto di vista pratico (con riferimenti alla situazione della politica scolastica italiana).

Lombardi F. V., *I programmi della scuola dell'infanzia dal 1914 al 1969*, La Scuola, Brescia 1970.

Il testo, di taglio storico, permette di cogliere le profonde modificazioni delle finalità e della strutturazione della scuola dell'infanzia nell'Italia del Novecento: nella disamina, ricca di riferimenti normativi, si potranno cogliere le contraddizioni che porteranno all'elaborazione dei *Nuovi Orientamenti* del 1990.

Pellerey M., *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, SEI, Torino 1994.

Questo testo permette non solo di capire la pedagogia per obiettivi, ma anche di attivare programmazioni basate su di essa. Il taglio è eminentemente operativo, ma non mancano riferimenti ai classici della pedagogia per obiettivi e ai fondamenti psicologici sui quali essa si innesta.

Stenhouse L., *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann Educational Books Ltd., London 1975; tr. it. *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo. Politica, burocrazia e professionalità*, Armando, Roma 1977.

Il testo, ricco di materiali di riflessione sulla concezione dell'istruzione scolastica come curricolo, fu poco utilizzato quando apparve in Italia, destino che lo accomuna a buona parte della produzione pedagogica di area anglosassone tradotta in italiano. I motivi di questo scarso utilizzo sono paradossali: come tutti i testi della tradizione anglosassone, il testo di Stenhouse rimanda a precisi riferimenti teorici, a dati osservativi, a rilevazioni empiriche, presenta studio di casi, mette in rilievo problemi laddove altri vedono ovvietà. È altamente istruttivo, per esempio, leggere in questo testo pacate critiche alla pedagogia per obiettivi che è stata acriticamente generalizzata in tutto il sistema scolastico italiano dagli anni Ottanta a oggi.

Tinelli D., *Guida alla programmazione educativa e scolastica*, Fabbri, Milano 1978.

È un tipico manuale applicativo di pedagogia per obiettivi, che ha il pregio di presentare cicli didattici programmati e completi, anziché elenchi di obiettivi sganciati dal quadro delle unità didattiche. La scuola di riferimento è la scuola media inferiore.

Titone S., *Programmazione nella scuola. Dalla teoria al progetto educativo*, Armando, Roma 1988.

Il "senso" della programmazione e la sua collocazione nella vita della scuola e dei suoi organismi decisionali sono l'oggetto di questa monografia, che si propone l'ambizioso obiettivo di offrire a un'utenza di docenti piuttosto demotivata le ragioni di un fare scuola collegiale e progettuale.

Trisciuzzi L., *Programmare per obiettivi nella scuola dell'infanzia* (vol. I: *Guida metodologica*, vol. II: *Guida per il livello 3-4 anni*), Giunti-Lisciani, Teramo 1990.

Il manuale, pur pensato in un'ottica metodologica e applicativa, non disdegna di presentare materiali teorici giustificativi dell'approccio pedagogico per obiettivi e della sua utilizzazione nella scuola dell'infanzia.

Vertecchi B. (a cura di), *Una scuola per tutta la vita*, Atti del Convegno, Roma, 22-25 febbraio 1990, La Nuova Italia, Firenze 1991.

È il libro dei sogni della scuola italiana degli anni Novanta, quando la riforma del

curricolo delle scuole superiori sembrava imminente e si diffondevano parole d'ordine come "autonomia" e "preside manager". È un "instant book" che presenta però saggi di ampio spessore culturale, utilizzabili anche singolarmente.

Visalberghi A. (a cura di), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1978. Il testo, un classico manuale di scienze dell'educazione, fornisce un inquadramento pedagogico sintetico ed efficace della concezione del curricolo e indicazioni teoriche in materia di programmazione.

Wynne J. P., *Theories of Education. An Introduction to the Foundation of Education*, Harper and Row, Publishers, New York, 1963; tr. it. *Le teorie moderne dell'educazione*, Armando, Roma 1967.

È un indispensabile testo di riferimento per chi voglia porsi nell'ottica della filosofia dell'educazione statunitense, che nel bene e nel male è la filosofia dell'educazione vincente su scala mondiale, per capire meglio, in un secondo tempo, anche il sistema scolastico da essa generato. È bene quindi conoscerla per evitare immotivate infatuazioni e per sviluppare un dialogo critico con una prospettiva pedagogica che dalla tradizione europea ha molto attinto e che la pedagogia europea spesso non capisce o finge di non capire, giudicandola solo sulla base di elementi frammentari e notizie sensazionalistiche.

INDICE

INTRODUZIONE: UN TENTATIVO DI DEFINIZIONE DEL QUADRO PROBLEMatico	pag. 1
1. Premessa	1
2. Il concetto di curricolo	2
3. Il concetto di programma	3
4. Il concetto di programmazione	4
5. Finalità e impostazione del presente testo	5
CAPITOLO 1: IL CURRICOLO. TEORIE E PRATICHE	7
1.1. Introduzione	7
1.2. Un punto di partenza datato ma non troppo: la teoria del curricolo di Stenhouse	8
1.2.1. Per una delimitazione del concetto di curricolo	8
1.2.2. Curricolo e contenuti dell'educazione	16
1.3. La critica di Stenhouse al curricolo strutturato sugli obiettivi	18
1.4. La critica di Stenhouse al curricolo strutturato sui contenuti	20
1.5. La proposta di Stenhouse: il curricolo strutturato sulla ricerca	22
1.6. L'idea di curricolo nella pedagogia e nella normativa scolastica italiana	26
CAPITOLO 2: IL PROGRAMMA. ASPETTI GIURIDICI E PEDAGOGICI	29
2.1. Introduzione	29
2.2. Scuola dell'infanzia	30
2.3. Scuola elementare	32
2.4. Scuola media inferiore	34
2.5. Scuola media superiore	38

2.5.1. Introduzione	38
2.5.2. I programmi dei licei	38
2.5.3. I programmi degli istituti tecnici e professionali	41
2.5.4. I programmi sperimentali	50
2.5.5. Confronto sinottico: tradizione e innovazione	56
2.5.6. Conclusione sui programmi della scuola superiore	63
CAPITOLO 3: LA PROGRAMMAZIONE. DA UN APPROCCIO LINEARE A UN APPROCCIO SISTEMICO	65
3.1. Aspetti politici e pedagogici	65
3.2. Aspetti normativi	72
3.2.1. La norma: limite o garanzia?	72
3.2.2. Rassegna normativa	75
3.2.3. Conclusioni pedagogiche	80
3.3. Aspetti comunicativi	86
3.4. La programmazione per obiettivi	86
3.4.1. Fondamenti filosofici e pedagogici	87
3.4.2. Aspetti metodologici e didattici	89
3.4.3. Valutazione	91
3.5. La critica della tradizionale programmazione per obiettivi	91
3.5.1. La programmazione per obiettivi unico modello possibile di programmazione?	91
3.5.2. Il formalismo sommatorio	92
3.5.3. La direttività	93
3.5.4. La sottovalutazione degli stili di apprendimento	94
3.5.5. L'inapplicabilità agli apprendimenti complessi	95
3.5.6. La rigidità	96
3.5.7. Una possibile conclusione	96
3.6. La programmazione per concetti	96
3.6.1. Fondamenti filosofici e pedagogici	97
3.6.2. Aspetti metodologici e didattici	99
3.6.3. Valutazione	100
3.7. La programmazione per sfondi integratori	100
3.7.1. Fondamenti filosofici e pedagogici	101
3.7.2. Aspetti metodologici e didattici	102
3.7.3. Valutazione	104
3.8. La programmazione per situazioni	104
3.8.1. Fondamenti filosofici e pedagogici	105
3.8.2. Aspetti metodologici e didattici	107
3.8.3. Valutazione	108
3.9. La postprogrammazione	

3.9.1. Fondamenti filosofici e pedagogici	108
3.9.2. Aspetti metodologici e didattici	109
3.9.3. Valutazione	111
3.10. La programmazione per progetti	113
3.10.1. Fondamenti filosofici e pedagogici	113
3.10.2. Aspetti metodologici e didattici	115
3.10.3. Valutazione	117
3.11. La programmazione mediante ricerca	117
3.11.1. Fondamenti filosofici e pedagogici	117
3.11.2. Aspetti metodologici e didattici	118
3.11.3. Valutazione	121
3.12. Quale programmazione per una nuova formazione scolastica	122
CAPITOLO 4: ANALISI CRITICA DI PROGRAMMAZIONI	126
4.1. Introduzione	126
4.2. Due modelli di analisi delle programmazioni	127
4.2.1. La programmazione come discorso pedagogico e come testo	127
4.2.2. La programmazione come atto della comunicazione pedagogica	131
4.2.3. Osservazioni conclusive sull'analisi del discorso pedagogico della programmazione	135
4.3. La programmazione nella scuola dell'infanzia	136
4.3.1. Programmazione di plesso. Scuola materna statale di un comune capoluogo di provincia	136
4.3.2. Progetto didattico. Educazione ambientale attraverso l'educazione all'immagine	140
4.3.3. Programmazione individualizzata. Progetto di intervento nel passaggio dalla scuola materna alla scuola elementare	142
4.4. La programmazione nella scuola elementare	145
4.4.1. Programmazione del Consiglio di classe	145
4.4.2. Programmazione di materia. Area antropologica (storia e geografia)	149
4.5. La programmazione nella scuola media inferiore	152
4.5.1. Programmazione del Consiglio di classe. Scuola media di un piccolo comune	152
4.5.2. Programmazione di materia. Italiano, storia e geografia	157
4.5.3. Programmazione individualizzata. Intervento di sostegno, Classe prima	163
4.6. La programmazione nella scuola media superiore	166
4.6.1. Programmazione del Consiglio di classe. Istituto magistrale, Classe prima	166
4.6.2. Programmazione di materia	169
4.6.2.1. Italiano. Istituto magistrale, Classe prima	169

4.6.2.2. Italiano. Istituto tecnico. Classe prima 172

◆ **CAPITOLO 5: DALLA SCUOLA DEL PROGRAMMA
 ALLA SCUOLA DEL CURRICOLO.
 IPOTESI APPLICATIVE DEI MODELLI
 DI PROGRAMMAZIONE 181**

- 5.1. Introduzione 181
- 5.2. Programmazione per obiettivi 181
- 5.3. Programmazione per concetti 191
- 5.4. Programmazione per sfondi integratori 193
- 5.5. Programmazione per situazioni 195
- 5.6. Postprogrammazione 197
- 5.7. Programmazione per progetti 199
- 5.8. Programmazione mediante ricerca 201
- 5.9. Osservazioni conclusive: nuovi scenari formativi 209

BIBLIOGRAFIA 211

DeAGOSTINI
€ 11.36

10341

ISBN 88-415-4390-6



9 788841 543900