

Insegnamento

a cura di Pascal Perillo

Secondo la «cornice generale di un'ontologia di carattere *complesso*, sociale e naturale» (Baldacci, 2012, p. 28) anche l'insegnamento, in quanto concetto, ha carattere polisemico, rimandando a specifici campi di esperienza e di pratiche: «al campo delle pratiche d'insegnamento-apprendimento» (Ivi, p. 34). Superando il “concetto ordinario di insegnamento” tipico del linguaggio comune, «col termine ‘insegnamento’ si può intendere sia il *contenuto* da insegnare [...] sia l'*azione* di insegnare [...]; e per altro verso ci si può riferire sia alla *relazione diretta* dell'insegnante col discente [...] sia a una loro *relazione indiretta* (come avviene nel caso dell'*esempio* [...]) [...]; su un ulteriore piano, si può intendere sia un *fenomeno informale* (come quando si verifica l'esigenza contingente di mostrare a un novizio come eseguire una certa operazione nel corso di una data attività) [...] sia un *fenomeno formale* (come l'insegnamento scolastico di un sapere disciplinare)» (Ivi, p. 35). Secondo Baldacci, rinunciando a una valenza ontologica o referenziale del termine ‘insegnamento’ è possibile conferire ad esso un valore “regolativo” che riguarda «il modo di pensare l'insegnamento in maniera unitaria» (Ivi, p. 36); questa prima “mossa” logica però da sola non basta a conoscere scientificamente l'insegnamento: «la mossa trascendentale deve essere preparata e completata da una mossa di tipo funzionale, che mantiene la referenza empirica al concetto» (*Ibidem*). Per giungere a questo livello di definizione dell'insegnamento è necessario accedere al concetto funzionale del termine che «assume i diversi aspetti della [sua] polisemia» riuscendo a denotare «gli aspetti specifici della realtà delle pratiche d'insegnamento-apprendimento [...]: l'insegnamento è sempre l'insegnamento di qualcosa (il contenuto), da parte di qualcuno (l'insegnante) a qualcun altro (il discente), in una data situazione sociale (il contesto), attraverso certi modi (le azioni d'insegnare), entro e attraverso certi media (gli ambienti della comunicazione)» (Ivi, p. 36-37). Secondo Frauenfelder e Santoianni (2002), infatti, quando si riflette sull'insegnamento e quando si opera nel processo di apprendimento-insegnamento non si può prescindere dall'analizzare le relazioni tra «modelli formativi e pratiche attuative» (p. 11). Pertanto, chi insegna non può sottrarsi al dovere scientifico e deontologico di progettare i percorsi dell'insegnamento a partire dai percorsi dell'apprendimento e non viceversa. L'insegnante è «un professionista che riesce a lavorare in situazione, con gli elementi a sua disposizione in quel particolare contesto, che si muove con categorie flessibili che gli permettono di modulare il proprio agire alla luce delle contingenze» (Fabbri, Striano, Melacarne, 2008, p. 10). In quanto “insegnante in azione” questo professionista dell'educazione e della formazione è chiamato a configurare la sua professionalità mediante un costante ricorso a procedure atte a favorire la coltivazione e la trasformazione delle sue pratiche professionali di insegnamento, pensandosi come “insegnante riflessivo”.

Riferimenti bibliografici

- BALDACCIO M., 2012, *Epistemologia della didattica*, in *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, a cura di P.C. Rivoltella, P.G. Rossi, La Scuola, Brescia, pp. 25-42.
- FRAUENFELDER E., SANTOIANNI F., 2002, *Percorsi dell'apprendimento percorsi per l'insegnamento*, Armando, Roma.
- FABBRI L., STRIANO M., MELACARNE C., 2008, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano.