

Pedagogia

Liceo socio-psico-pedagogico «Brocca»

Fulvio C. Manara

U

Una attenta analisi dei testi della prova di pedagogia di passate sessioni di esame è sempre buona prassi per chi si deve preparare allo svolgimento di detta prova: può sostanziare piste di ricerca, ed in ogni caso fornire utili indicazioni sui registri e le scelte degli estensori delle prove. È altresì e principalmente una buona prassi didattica per chi insegna pedagogia, ed una occasione per una messa a fuoco di taluni problemi della didattica stessa che possono orientare nella progettazione di interventi di preparazione e formazione consapevole dei propri allievi a tale prova (ammesso che il tema di

pedagogia sia per la terza volta scelto per la seconda prova scritta).

Comunque sia, non è bene ignorare che l'esercizio della scrittura su buone citazioni, fornite possibilmente da una traccia intelligente, è una pratica che permette di padroneggiare il discorso pedagogico in ciò che è il suo specifico, ossia – oltre all'uso appropriato dei linguaggi delle scienze dell'educazione – la competenza critica nel valutare i linguaggi stessi, le finalità educative, i modelli didattici, le pratiche e altri aspetti particolari dei processi educativi¹.

LE TRACCE MINISTERIALI

Il candidato svolga, a sua scelta, due dei quattro argomenti proposti.

I

«Creazione di un ambiente cognitivo che faciliti il comprendere. Insieme con i colleghi [...], ho messo a punto un programma educativo che pone la comprensione al vertice di nostri obiettivi. L'idea centrale è che la comprensione è una prestazione, un'esibizione pubblica di ciò che uno sa ed è in grado di fare. Si tratta di esporre gli studenti fin dall'inizio a esempi di comprensione e di offrire loro ampie opportunità di praticare e di esibire le proprie capacità. Solo in un ambiente che offra loro numerose occasioni di applicare le proprie conoscenze in forme inedite essi potranno potenziare le proprie capacità. Solo in un ambiente che offra loro numerose occasioni di applicare le proprie conoscenze in forme inedite essi potranno potenziare le proprie capacità di comprensione nella scuola e nella vita».

H. Gardner, *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 1990

Sulla base di quanto sopra asserito da H. Gardner sul tema della comprensione come fine di un programma educativo:

1. discuti il rapporto tra sapere e comprendere, tra discipline di studio e disciplina della mente;
2. illustra le linee essenziali di un processo formativo che ritieni più idoneo a potenziare nell'alunno l'attitudine ad applicare nella realtà circostante le proprie conoscenze anche in forme inedite e creative;
3. rifletti sulle varietà delle occasioni e degli stimoli con cui l'extra-scuola può contribuire a sviluppare, unitamente all'opera intenzionale svolta dalla scuola, la capacità di comprensione dell'alunno.

II

«Abbiamo già sostenuto che la valorizzazione dell'eccellenza non deve limitarsi solo agli studenti particolarmente dotati, va però aggiunto che una formula parimenti inadeguata sarebbe anche quella di un insegnamento ordinato alla media degli studenti con un sapere che vada bene per tutti. Il punto, sembra a molti di noi, è di scoprire che cosa possa stimolare lo studente particolarmente dotato senza abbattere la fiducia e la volontà di apprendere negli ingegni meno fortunati. Un corso che concili le due esigenze implica molte difficoltà, ma è anche l'unico che possa servire a coltivare e ad onorare nel contempo la diversità dei talenti che dobbiamo educare».

J.S Bruner, *Il processo educativo*, Armando Editore, Roma

Utilizzando il testo di J.S. Bruner in un discorso sul diritto di tutti alla formazione:

1. affronta la tematica delle diversità all'interno dell'attuale dibattito sulle pari opportunità educative;
2. indica le vie attraverso le quali l'autonomia delle istituzioni scolastiche può risultare funzionale ad un'azione educativa che assuma la diversità come proprio punto di partenza;
3. collega il tema della molteplicità dei livelli intellettivi degli alunni al diritto di ognuno alla formazione personale ed alla partecipazione alla vita collettiva.

III

«Nella tipica situazione educativa, di un gruppo composto da trenta studenti con un solo insegnante, era improbabile che la qualità

Il nesso tra prove e curricula

I programmi Brocca – nel panorama disomogeneo e vario dei programmi ministeriali – rappresentano una punta sperimentale che ingiustamente taluni considerano già obsoleta, per quanto, certamente, essa rappresenti nel complesso della scuola secondaria italiana una nicchia abbastanza circoscritta. Essi ci permettono però una validazione od un controllo delle prove d'esame che in altri settori della didattica non ci è consentita a causa appunto della mancanza di curricula adeguatamente «aggiornati», e, perché no, stimolanti. Per quanto sia vero che «un curriculum serve più ai docenti che agli alunni», è proprio la disponibilità di curricula capaci di «modificare, spronare, turbare gli insegnanti» che permetterà di ottenere effetti formativi su coloro cui essi insegnano².

Da questo punto di vista, una prima serie di considerazioni dev'essere quindi relativa alla scelta di autori e testi con cui è stato aperto ciascuno dei quattro argomenti proposti, comparata alla proposta curricolare dei programmi Brocca stessi. Non per un estrinseco controllo della «corrispondenza» tra prove d'esame e contenuti programmatici³, quanto, appunto, per fornire indicazioni di come un esempio di prova di composizione scritta può essere gestito mediante una attenta riflessione critica, e, disponendo di tempi – contrariamente a

quanto succede in sede di esame – anche per il controllo delle piste di ricerca possibili a partire dalle tracce suggerite.

Si nota un aperto interesse degli estensori della prova della scorsa estate per la fase più recente e contemporanea della riflessione pedagogica. L'attenzione delle prime due tracce sembra infatti costruita secondo una marcata piegatura verso i cosiddetti «nuovi indirizzi psicopedagogici»: la scelta di Bruner, autore esplicitamente suggerito nel programma⁴ e il fatto che gli venga affiancato Gardner, rendono abbastanza esplicita tale sottolineatura. Non che questo sia per sé negativo, beninteso.

1. Cfr. le note per la verifica e la valutazione nei *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei Trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, Le Monnier, Firenze 1992, p. 549, in cui il ricorso alla prova scritta è apertamente proposto in una rosa di opzioni e tipologie abbastanza ampia.

2. Cfr. Jerome Bruner, *Il processo educativo*, Armando, Roma 1995, p. 18.

3. Che significherebbe una concessione all'«idea che un curriculum ben elaborato sia una sorta di conoscenza «a prova di docente» da trasmettere incontaminato all'alunno, che è una assurdità»: cfr. J. Bruner, *op. cit.*, p. 18.

4. *Piani di studio...*, cit., *Quinto Anno* § 2.5., p. 547.

dell'istruzione fosse ottimale per tutti. L'unica funzione dei correttivi era di fornire ad ognuno i suggerimenti educativi e/o la partecipazione attiva e la pratica e/o la quantità e il tipo di rinforzi di cui aveva bisogno per completare l'apprendimento dell'unità. A questi scopi furono usati i seguenti correttivi: sessione di studio a piccoli gruppi, assistenza individualizzata, materiali di apprendimento alternativi (libri di testo supplementari, libri di lavoro, istruzione programmata, metodi audiovisivi, giochi educativi) e ripetizioni dell'insegnamento. Le sessioni a piccoli gruppi e l'assistenza individualizzata, per esempio, aggiungevano all'apprendimento di ogni studente un'importante componente personale-sociale che non rientrava nella classica istruzione a gruppi numerosi. I libri di lavoro e l'istruzione programmata fornivano allo studente l'addestramento che poteva risultargli necessario».

J.H. Block, *Introduzione al mastery learning. Teoria e pratica*, in *Mastery learning (procedimenti scientifici di educazione individualizzata)*, a cura di J.H. Block, Loescher, Torino 1985

Affronta, attraverso l'esemplificazione proposta da J.H. Block, il tema di una didattica calibrata sulle capacità di apprendimento dei singoli alunni. In particolare:

1. discuti sotto i diversi profili il rapporto tra istruzione per gruppi ed istruzione individualizzata;
2. soffermati sulla proposta di correttivi didattici indicata nel testo, vagliandone la funzionalità dal punto di vista dell'apprendimento;
3. illustra il concetto di rinforzo, collocandolo all'interno di un'azione didattica svolta per unità di apprendimento.

IV

«L'educazione ai beni ambientali e culturali utilizza le testimonianze della natura e dell'uomo presenti in un dato territorio come risorsa di conoscenza e come fine dell'azione educativa.

Essa parte dal presupposto che i processi formativi nascono e si sviluppano attraverso il rapporto conoscitivo con l'ambiente: i saperi di cui ciascuno dispone sono infatti la rappresentazione cognitiva e non cognitiva della realtà; tale rappresentazione viene utilizzata per esplorare i diversi ambienti con i quali si entra in contatto, per regolamentare la propria relazione con essi e per introdurre cambiamenti in termini sia di produzione materiale che di produzione ideale della cultura. La difficoltà di leggere e di interpretare le testimonianze della natura e dell'antropizzazione presenti nei luoghi di vita personali, ma anche di altri gruppi umani costituisce una forma di analfabetismo diffuso, che tocca all'educazione contribuire a superare».

P. Orefice, in *Glossario dell'Educazione degli adulti in Europa*, a c. di P. Federighi, Firenze 2000

Partendo dal passo proposto e basandoti sulle tue conoscenze ed esperienze, illustra:

- a) l'importanza dell'educazione ai beni ambientali e culturali, con particolare riferimento ai processi formativi rivolti agli adulti;
- b) il contributo dell'educazione ai beni ambientali e culturali al processo di alfabetizzazione;
- c) il rapporto tra i processi formativi e l'ambiente.

Il primo argomento – a parer nostro il più interessante tra i quattro – è aperto da una citazione di Howard Gardner, eminente psicologo e pedagogista statunitense, noto estensore della teoria delle intelligenze multiple, in cui l'autore presenta una definizione di «comprensione» e la proposta di ambienti formativi in grado di permettere «l'esposizione degli allievi ad esempi di comprensione» nonché all'esercizio di applicazione in contesti nuovi e forme inedite delle loro capacità. È un argomento di spiccata valenza ed importanza psicopedagogica.

La citazione di Jerome Bruner – uno dei più noti psicologi contemporanei, figura chiave della cosiddetta «rivoluzione cognitiva», ma altrettanto noto per l'influsso che la sua opera ha avuto nel campo delle scienze dell'educazione – presenta il tradizionale problema della valorizzazione dell'eccellenza in ambienti educativi senza sacrificare gli ingegni «meno fortunati». Il testo da cui essa è tratta è ritenuto ormai un classico ed ha avuto enorme diffusione e considerazione. Il tema della citazione però non è rappresentativo dei messaggi più importanti del testo da cui è tratto.

I successivi due testi proposti sottolineano ulteriormente una relativa indipendenza rispetto ai contenuti esplicitati dal programma.

Il testo di James H. Block è tratto da una ristampa di un'opera uscita per la prima volta in italiano nel 1972 e il cui originale inglese risaliva all'anno precedente. La citazione riporta un inciso in cui si presenta la relativa funzione dei «correttivi didattici» in contesti di istruzione collettiva di gruppi classe numerosi, in vista di una possibile correzione della ridotta qualità di istruzione che in un simile contesto facilmente si intuisce.

È una tematica – in parte connessa alla topica suggerita dalla citazione di Bruner – che più che pedagogica è chiaramente di natura didattica, come del resto viene riconosciuto dalla formulazione della stessa traccia.

L'eventuale declinazione dello svolgimento in chiave di critica pedagogica avrebbe richiesto una diretta conoscenza dell'opera da cui la citazione è tratta, ed è presumibile che tale competenza non sia da supporre nei candidati all'Esame di Stato. Il *mastery learning*, peraltro, che a suo tempo incontrò nel nostro paese una stagione di entusiasmi e fu di moda, non è esplicitamente citato dai programmi Brocca come una tappa da identificare in modo privilegiato nella ricostruzione del percorso pedagogico del secolo scorso.

L'ultimo testo, di Paolo Orefice, proviene da un'opera molto probabilmente poco nota fuori dai circuiti degli specialisti in tema di educazione degli adulti. Si tratta della traduzione italiana di un testo edito in molte lingue europee dalla *Associazione Europea dell'Educazione degli Adulti*, e pubblicato nel nostro paese in collaborazione con la BDP. Un Glossario poi reso disponibile anche nel [www](http://www.esnal.net/lib/eurIT.pdf), all'indirizzo <http://www.esnal.net/lib/eurIT.pdf>, ma pare, sino ad oggi, senza ulteriori aggiornamenti. La citazione è estratta dal-

la breve voce di questo glossario dedicata a «Educazione ai beni ambientali e culturali», di cui riproduce poco più della prima metà. Anche con questo testo si tocca un argomento stimolante e di profilo particolare e originale rispetto ai contenuti del curriculum Brocca.

Le questioni proposte nelle tracce

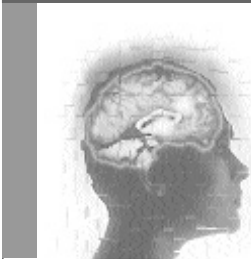
Nella citazione da Gardner il primo quesito chiede di identificare e discutere la distinzione tra «sapere» e «comprendere». Rispetto alla lettera del testo, forse sarebbe stato meglio suggerire la distinzione tra «conoscere» e «comprendere». In effetti la citazione indica la non sovrapponibilità concettuale tra questi due termini quando spiega che le capacità degli allievi si potenziano «applicando le proprie conoscenze in forme inedite» (in contesti nuovi, diversi). Inoltre la distinzione «discipline di studio» e «discipline della mente», di cui nella seconda parte del quesito, è una distinzione che appare nel sottotitolo dell'opera, ma gli estensori questa seconda parte del titolo dell'opera non la menzionano nel riferimento della citazione: il che forse rende le cose più impegnative per il candidato. Il quesito – per quanto forse un po' arduo e difficile –, è molto interessante e di evidente importanza, ed è relativo ad aspetti di grande attualità nel dibattito pedagogico e psicopedagogico⁵. Il secondo quesito di questo primo argomento è suggestivo, e abbastanza facilmente collegabile ad un altro versante della sperimentazione psicopedagogica ed educativa: ci riferiamo alla possibile risposta a quanto richiesto con il riferimento alle problematiche sollevate dalla comunità di apprendimento e ricerca. Il terzo quesito su Gardner, invece, appare estraneo e forse un po' «di scuola» rispetto alla citazione stessa: il testo non sembra suggerire la distinzione scuola/extrascuola come centrale, per quanto essa sia certo una declinazione possibile, con riferimento alle problematiche dell'educazione e istruzione formale/informale, presenti diffusamente fra i problemi e contenuti esplicitati nei programmi Brocca.

Il secondo argomento proposto parte dal testo di Bruner, la cui citazione è tutto sommato generica, e fornisce solamente il quadro di una adeguata e precisa identificazione e definizione del problema stesso – e chiude con un generico invito a conciliare le due opposte esigenze –, ma non riflessioni o spunti che possano declinare qualche tentativo di risposta articolata.

Da questa constatazione probabilmente muove quindi la cornice suggerita dall'estensore, che però, anziché restringere lo spazio della riflessione, per meglio mettere a fuoco il problema proposto, lo allarga ulteriormente, richiamando la questione del «diritto di tutti alla formazione» come quadro entro cui considerare il contenuto suggerito dalla citazione proposta. È un poco decettivo l'invito di apertura dei quesiti, che chiede «un discorso su» tale cornice – o perlomeno così appare a chi

5. Si pensi alla declinazione del medesimo problema in alcuni recenti scritti di Edgar Morin, come *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000; *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001 e *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, EDUP, Roma 2002.

Laboratori della mente



Anselmo Grotti

Educazione come «esodo» dal narcisismo

Viviamo un tempo saturo di comunicazione, ma ripieghiamo ciascuno sul proprio territorio, sulla propria identità separata. L'antropologo Lévi-Strauss descrive come etnocentrico quel pregiudizio per cui un gruppo pensa che «l'umanità cessa alle frontiere della tribù, del gruppo linguistico, talvolta persino del villaggio; a tal punto che molte popolazioni cosiddette primitive si autodesignano con un nome che significa gli «uomini» (o talvolta – con maggior discrezione, diremmo – i «buoni», gli «eccellenti», i «completi») sottintendendo così che le altre tribù, gli altri gruppi o villaggi non partecipino della virtù – o magari della natura – umane, ma siano tutt'al più composti di «cattivi», di «malvagi», di «scimmie terrestri», o di «pidocchi». Solo noi saremmo i «buoni». Ma già la Bibbia ammoniva: «Chi è solo è sempre in cattiva compagnia». Occorre rifiutare il mito di una insularità e di una autonomia assoluta, del singolo come del gruppo, della religione o della nazione. Scrive Levi della Torre: «Peculiare alla tradizione di Israele è il racconto esplicito di ciò che è successo, a Israele come a ogni altro popolo: l'essersi separati da una terra d'origine per

raggiungere un altro luogo, di conquista. In genere le tradizioni dei popoli hanno cancellato o velato questo passaggio. Solo, forse, l'Eneide lo ripropone crudamente, cantando l'esodo troiano e la conquista del Lazio. Quando si accusa la tradizione ebraica di costruire un mito della terra promessa, si censura e si rimuove un'altra e più mitica costruzione: quella secondo cui ogni popolo si racconta di aver abitato da sempre, dalle origini, sulla terra in cui risiede. Più ancora che costruire un mito, quello della terra promessa, le Scritture ebraiche ne sfatano un altro, più diffuso e più inavvertito, quello della terra d'origine. Anche qui, come su altri argomenti, il testo ebraico, narrando di Israele, dice una verità su tutti i popoli».

Le parole *philos*, *philia* erano legate alla consanguineità. Ma poi il termine si evolve e comincia a significare un vincolo che unisce persone al di là del vincolo «naturale». Il «prossimo» è inizialmente quello che ti è vicino per parentela o interessi. Solo più tardi significa l'altro. La fedeltà di gruppo si configura come narcisismo collettivo. Non è un caso che psicologicamente e storicamente si abbia compattazione tanto più forte in un gruppo quanto più forte è il contrasto con un «avversario» esterno, che a volte viene creato a bella posta con questo scopo. La categoria principale della politica modernamente intesa è quella di «nemico», fino a dire con Schmitt che «la guerra è la prosecuzione della politica con altri mezzi».

Il narcisismo è una parte fondamentale della storia umana. È augurabile, è legittimo, è possibile superarlo? Solo l'autentica educazione può permetterlo, perché presuppone una cosa che non esiste in natura: la *comunicazione tra diversi*. Comunicare con un essere biologicamente diverso da noi è una vittoria dello spirito sulla natura (Hoesle).

Anselmo Grotti - Liceo Classico «F. Petrarca», Arezzo

ritiene che una composizione scritta dovrebbe fuggire come la peste da generalizzazioni e amplificazioni. Il primo quesito su Bruner, infatti, chiede di affrontare in modo generale il tema delle diversità nel dibattito sulle pari opportunità educative. La sua formulazione è generica ma pare comunque possibile un aggancio con il testo: si potrebbe considerare semplicemente la diversità suggerita dal testo bruneriano, evitando di generalizzare, e fermandosi quindi all'analisi del problema della diversità di dotazione intellettuale e di rendimento scolastico ed a proposte (di ordine didattico e psicopedagogico) su come affrontare questa specifica diversità. Nel caso si volesse rispondere in modo più rigoroso alla lettera di questo quesito, si dovrebbe necessariamente ampliare il «discorso» per poter padroneggiare una così complessa problematica. Il secondo quesito richiede una riflessione sul contributo che l'autonomia delle istituzioni scolastiche può portare in funzione di una presa in carico della diversità. Il terzo quesito sembra sovrapporsi, quasi totalmente, al primo: perlomeno se lo si affronta nel senso da noi qui declinato, e questo potrebbe essere un limite della trattazione che il candidato potrebbe anche esplicitare per giustificare le proprie opzioni topiche ed argomentative. Il terzo argomento proposto verte sul testo di Block, noto

esponente della scuola del *mastery learning*. Il primo quesito chiede di affrontare, con un approccio generale, la distinzione tra istruzione per gruppi e istruzione individualizzata (la citazione è utilizzata come semplice spunto per la proposizione di un problema più generale di didattica). Il secondo quesito chiede una analisi delle proposte di correttivi didattici di cui parla il testo, e della loro funzionalità. Il terzo quesito chiede una chiarificazione terminologica, precisamente sul concetto di rinforzo: termine che appare nella quarta riga della citazione stessa.

Riguardo a questa traccia c'è però un problema d'ordine generale. L'apertura della traccia stessa parla di «una didattica calibrata sulle capacità di apprendimento dei singoli alunni». Block, nel testo da cui è tratta questa citazione, sta facendo solo un esempio di una serie di «correttivi» rispetto ad una «tipica situazione educativa» che dal punto di vista del *mastery learning* è ritenuta insufficiente, se non obsoleta. Strano riprenderne la tematica ignorandone tale valutazione di cornice. La questione, tra l'altro, se messa sullo sfondo di alcune tendenze di odierna politica scolastica, potrebbe assumere un aspetto ironico e provocante: davvero potrà essere adeguata la funzione che i «correttivi didattici» possono avere in un

contesto che tende oggi a ripresentare la «tipica situazione educativa» delle classi di trenta o più allievi con un solo docente? A ben leggere la citazione di Block, si comprende che l'autore sta sollevando dubbi su una risposta positiva a proposito di tale funzionalità. E si potrebbero sollevare quesiti relativi a come le politiche scolastiche (ed economiche) a volte costringano la pedagogia a veri e propri salti mortali...

Anche la citazione di Paolo Orefice viene proposta come spunto relativamente estrinseco. Inoltre, la formulazione delle tre richieste della traccia al riguardo sembra prescindere da una analisi serrata della citazione stessa: sono questioni che potrebbero essere presentate anche senza che a precederle ci sia il testo citato. Il primo quesito (a), infatti, presenta una formulazione molto tradizionale – e un po' retorica – potrebbe rappresentare un tema a sé. Il secondo quesito (b) prende spunto dal dettato della citazione ma sembra quasi un titolo di una tesi di laurea, così come il terzo quesito, forse l'unico che potrebbe essere ritenuto a rigore «legittimo» rispetto al dettato del testo, che suggerisce elementi generali sul problema del rapporto tra processi formativi ed ambiente che quindi potrebbero essere meglio messi a fuoco con una riflessione articolata.

Preparare un tema di pedagogia

Può essere utile considerare che per un tema di pedagogia o di «scienze dell'educazione» sono essenziali:

a) una riflessione critica che consideri non solo soggettivamente le competenze del candidato stesso di fronte alla prova, quanto anche oggettivamente la natura dei quesiti: il confronto con il dettato del curriculum è possibile anche per il candidato, soprattutto se il riferimento è, come in questo caso, il curriculum Brocca;

b) una scelta di svolgimento sempre significativa come quella di predisporre una trattazione che non sia semplicemente descrittiva quanto una vera e propria problematizzazione, il che è possibile se durante il percorso formativo si è dato sufficiente spazio alla padronanza critica del lessico pedagogico e delle categorie epistemologiche fondanti della disciplina⁶, e si è puntato ad interiorizzarle, ed a saperle «applicare» in tutti i contesti e i vissuti: la qualità di una composizione dipende anche dalla capacità che il candidato ha acquisito di comprendere la propria esperienza e il mondo sociale che lo circonda in chiave educativa.

Le direttrici lungo le quali prepararsi ad una possibile prova del genere, oltre alla adeguata interrogazione critica del programma, possono essere centrate a parer nostro sulla selezione di testi di autori «classici» o comunque rilevanti nell'attuale dibattito pedagogico e psicopedagogico, se possibile, per un incontro diretto e continuativo, strutturato e non occasionale, con la letteratura pedagogica primaria. La prassi di discutere con rigore le problematiche più diverse suggerite dai testi rafforza le essenziali competenze di base, e predispone ad un coinvolgimento diretto e personale nella ricerca pedagogica.

Fulvio C. Manara - Docente di scuola secondaria superiore

6. Cfr. *Piani di studio...*, op. cit., p. 540, § 2.3. e 542, § 2.6.