

Pedagogia

I temi e il commento

Cesare Scurati

Ovviamente, l'osservazione più interessante, ma anche quella meno praticabile in un'analisi a posteriori ed in astratto, sarebbe quella relativa allo stato generale di preparazione degli studenti in ordine ai temi proposti. Ora, le tracce manifestano con chiarezza una serie di attese:

capacità di autoriflessione sulla propria esperienza, informazione ed osservazione attenta dell'esperienza degli altri, conoscenza appropriata del significato di termini importanti del linguaggio pedagogico (motivazione all'apprendimento, capacità empatico-comunicative, facoltà-interessi-abitudini, fattori socio-culturali, penetrazione psicologica, bisogni formativi, metacognitività, intelligenze multiple, ecc.). Evidentemente, si pensa che siano contenuti sui quali la scuola secondaria superiore ha potuto offrire occasioni di apprendimento sufficienti per potersi tradurre in un elaborato scritto. L'esperienza di docente universitario in corsi di primo anno

LA TRACCIA MINISTERIALE

Indirizzo Socio-psico-pedagogico

Il candidato svolga, a sua scelta, due temi tra quelli proposti.

I

La letteratura pedagogica contemporanea ha ampiamente sottolineato il valore pedagogico della motivazione all'apprendimento, collegandolo anche con le capacità empatico-comunicative del docente. Analizza la questione, soffermandoti sui seguenti aspetti:

- nel rapporto insegnamento-apprendimento qual è il ruolo esercitato dalla motivazione?
- quali aspetti metodologico-comunicativi vanno curati dal docente per sollecitare la motivazione all'apprendimento?
- secondo il tuo parere quali fattori socio-culturali influiscono maggiormente sullo sviluppo o sulla mancanza della motivazione ad apprendere?

II

“...Se gli sforzi dell'educatore non si riallacciano a qualche attività che il fanciullo compie di sua propria iniziativa, indipendentemente dall'educatore stesso, l'educazione si riduce a una pressione dall'esterno. Essa può dare dei risultati esterni ma non può essere veracemente chiamata educativa. Senza una penetrazione della struttura e delle attività psichiche dell'individuo il processo educativo sarà, perciò, accidentale e arbitrario. Se coincide fortuitamente con l'attività del fanciullo ne verrà stimolato; altrimenti risulterà un ostacolo o un agente di disintegrazione o di arresto della natura del fanciullo. ... L'educazione deve iniziarsi con una penetrazione psicologica delle capacità del fanciullo, dei suoi interessi e delle sue abitudini. Essa deve essere controllata a ogni punto con riferimento a queste stesse considerazioni. Tali facoltà, interessi e abitudini devono essere continuamente interpretate; noi dobbiamo sapere qual è il loro significato...”.

J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*,
cur. L. Borghi, Firenze, La Nuova Italia, 1961

Esponi le tue riflessioni sul contenuto del brano sopra riportato e soffermati, in particolare, sulle seguenti questioni:

- attraverso quali strumenti l'educatore può arrivare a conoscere gli effettivi bisogni formativi dell'educando?
- che cosa significa raccordare l'insegnamento a detti bisogni?
- quale significato ha, invece, un insegnamento che non si raccordi con i bisogni formativi dell'educando?

III

“La pedagogia moderna è sempre più dell'idea che il bambino debba essere consapevole dei suoi processi di pensiero e che sia essenziale che il teorico di pedagogia e l'insegnante lo aiutino a diventare più metacognitivo – a essere consapevole non solo della materia che sta studiando, ma anche del suo stesso modo di procedere nell'apprendere e nel pensare. Acquisire competenze e accumulare conoscenze non basta. L'allievo può essere aiutato a raggiungere la piena padronanza riflettendo anche sul suo modo di affrontare il lavoro e su come intervenire per migliorare il suo approccio”.

J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, 1996

- Come si definisce l'esigenza espressa da Bruner e quali implicazioni ha nell'attività di insegnamento?
- In che cosa tale esigenza cambia i termini del rapporto tradizionale docente-discente?
- Quali nuovi atteggiamenti possono essere indotti in tale rapporto?

IV

Le ricerche di Gardner e di Stenberg, in particolare, hanno dimostrato la complessità della mente umana attraverso la teoria delle *intelligenze multiple*:

- quali nuove prospettive pedagogiche apre questa teoria?
- in che modo i contesti di appartenenza degli studenti incidono sullo sviluppo dell'una o dell'altra tipologia di intelligenza?
- a tuo parere in che maniera le istituzioni scolastiche dovrebbero tener conto di tali teorie ed orientarsi, quindi, anche su nuove scelte organizzative e gestionali?

ci dice che tutto questo appare piuttosto assente nei nostri studenti – è ben vero che la loro abilità nel camuffarsi da non competenti è realmente eccezionale.... Trattandosi però, a proposito dei nostri temi, della prova conclusiva di un itinerario mirato fin dall'inizio, la preoccupazione potrebbe anche non avere un gran peso. Se ciò fosse, ne saremmo contenti.

Testi e domande

Analizziamo quindi i temi in campo.

I tema. Ha il pregio di concentrarsi su un contenuto soltanto, quello della motivazione; non si può quindi girare in tondo ma bisogna dimostrare una conoscenza precisa dell'argomento, di cui viene poi richiamato il collegamento «anche» alla capacità empatico-comunicativa del docente.

Qui c'è qualcosa da dire. Innanzitutto, quell'«anche» pare alludere a molte cose non dette – perché «anche»? e se lo togliessimo cambierebbe molto? – che possono sfuggire (senza nessun "anche") alla capacità di controllo dello studente. L'importante è che esso non venga inconsapevolmente tradotto in "soprattutto", che darebbe luogo una visione affettivistico-relazionale del rapporto didattico non del tutto calibrata.

È chiaro che un possibile rischio di slittamento offre nel contempo una opportunità di valutazione. Uno studente dimostra di essere maturo proprio in relazione al controllo del pericolo.

Il tema – dicevamo – è preciso ma l'enunciato è una sorta di condensato di termini "colti" sui quali lo scritto dello studente deve esercitarsi. Veniamo quindi alle domande-guida:

– la prima è decisamente robusta: il ruolo della motivazione va messo in relazione al rapporto di insegnamento-apprendimento: si tratta di far vedere, ad esempio, che i due termini non si sovrappongono – ci sono insegnanti che fanno ancora fatica a capirlo – e che il valore della motivazione va molto al di là del semplice interesse o gradimento (v. l'«anche» di cui sopra);

– la seconda è più abbordabile, ma contiene l'idea della 'sollecitazione', che invita a far capire che la motivazione non è un dato di fatto (o c'è o non c'è) ma è essa stessa un costrutto processuale interno alla situazione didattica: se lo studente lo sa cogliere, siamo di fronte ad un significativo indicatore di intelligenza;

– la terza appare praticabile su vasta scala, perché la nozione di fattori socio-culturali non dovrebbe essere complicata da acquisire ed utilizzare.

In sostanza, la prova è affrontabile e comprende istanze di buon valore reattivo e prognostico.

II tema. Qui l'enunciato è abbastanza ampio, ma il nodo centrale indicato all'attenzione dello studente è tutt'altro che semplice. Si tratta, infatti, di entrare nel gioco interpretativo ed attuativo dell'educazione come evento autopoietico o fat-

to eteropoietico. Fortunatamente, lo scritto ripreso da Dewey si limita a parlare in maniera molto semplice di iniziativa autonoma del fanciullo da una parte e di pressione dall'esterno dall'altra.

Non si tratta – a nostro avviso – di uno dei passi migliori del grande pedagogista americano, che infatti sviluppa poi il tema della conoscenza psicologica del fanciullo come condizione per l'attuazione di una buona progettazione educativa, presentando nozioni non particolarmente sofisticate al riguardo; anzi – se ci possiamo permettere – c'è l'avverbio «fortuitamente» che non appare del tutto calibrato e preciso. Il rischio consiste in una pura e semplice ripresa più o meno "chiacchierata" di queste idee. L'attenzione va piuttosto portata proprio sull'ultima riga della citazione, dove appaiono i termini *interpretazione* e *significato*. In sostanza: cosa vuol dire, da un punto di vista pedagogico, conoscere a fondo tutto quello che è stato elencato prima? rispetto a che cosa occorre interpretarlo e coglierne il significato? qual è l'intreccio fra l'intenzionalità educativa ed il dato strutturale psichico relativo al soggetto educando?

Sono soltanto alcune delle riflessioni possibili, che non possiamo aspettarci troppo seraficamente da parte degli studenti, a cui se ne chiedono infatti delle altre, riportate all'idea della conoscenza degli effettivi bisogni formativi, dei quali – si noti – il brano di Dewey non parla minimamente (la nozione era del tutto estranea ai tempi ed al linguaggio usato). Insomma, fra il brano proposto e le domande susseguenti non c'è, secondo noi, nessuna relazione necessaria; anzi, il primo non offre elementi per affrontare con precisione le seconde. Tanto valeva, come nel caso del primo tema, partire da un enunciato ben focalizzato sull'argomento in questione e lasciare in pace il povero Dewey – a quanti poi, durante i loro anni di scuola, è capitato di leggerlo davvero?

E qui vogliamo fare un'ulteriore osservazione: quando si riprendono passi di autori classici è importante rispettarne il valore tematico interno (con le relative conseguenze: il passo va compreso nella sua prospettiva testuale) e non usarli in modo molto esteriore e casuale. Non si tratta infatti di semplici stimoli, ma di veri e propri testi, prodotti culturali d'eccellenza che vanno trattati come tali; altrimenti si rischia di compiere un'operazione del tipo di quella che si fa abbinando la musica classica agli spot della marmellata: serve per parlare d'altro.

A parte il fatto che collegare la psicologia in termini deweyani alla nostra costruzione della nozione di bisogno formativo non è proprio un'operazione sostenibile. Possiamo dire che si tratta di un errore? Se non si offende nessuno, lo diciamo.

III tema. Anche qui l'argomento è ben definito ma il suo livello di difficoltà appare molto elevato (a meno che non si sia proceduto in precedenza ad uno studio specifico ed approfondito). Infatti, il periodo utilizzato costituisce un'espressione molto condensata e riassuntiva di un lungo processo di sviluppo tematico che andrebbe chiarito con molti altri contributi. Vogliamo dire, cioè, che, se proprio si voleva ricorrere a Bruner, lo si poteva fare con dei passi un po' più espliciti oppure con qualche riferimento più concreto.

Lo svolgimento richiesto, pertanto, si profila come un eserci-

zio di alta abilità, che ha come tema lo sviluppo mentale metacognitivo in un'ottica strutturalistica. Si richiede, quindi, il possesso di un arco non indifferente di competenze qualitative: in particolare, lo sviluppo di un approccio capace di andare oltre l'idea di «materia» come contenuto organizzato per arrivare a quella di «disciplina» come apparato logico-formale e come strategia di analisi della realtà rappresenta un compito di difficile decifrazione elaborativa.

Ma su questo crediamo di avere già detto abbastanza.

Le domande, poi, non semplificano di certo la situazione:

– la prima offre uno spunto che riteniamo realmente poco praticabile: come fa lo studente a stabilire con cognizione di causa le «implicazioni» della prospettiva bruneriano-strutturalista con l'attività di insegnamento? Può riferirsi alla sua esperienza passiva ma non ha elementi di natura diretta su una sua attività in merito, il che limita sensibilmente il raggio delle sue possibilità di movimento per elaborare una risposta;

– la seconda e la terza vertono sul cambiamento dei termini del rapporto docente-discente: gli interrogativi sono ben posti, pur se richiedono anch'essi consistenti elementi di esperienza e di maturità per essere adeguatamente affrontati. Nozioni come quelle di insegnamento euristico, selezione curricolare, ricerca guidata, esplorazione tematica, ecc. non ci pare appartengano al bagaglio quotidiano della cultura dei nostri alunni (e neanche di quella dei nostri docenti).

Sarebbe interessante sapere, per vedere o meno convalidate le nostre osservazioni, quanti studenti hanno scelto questo tema. Se ci fossimo sbagliati, vorrebbe dire che il loro livello di preparazione sarebbe molto confortante, cosa di cui saremmo oltremodo lieti.

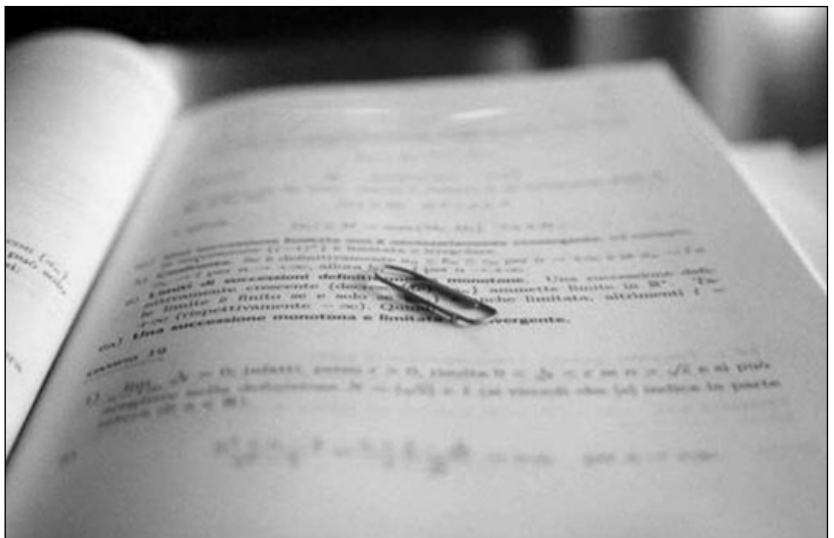
IV tema. Le domande prevalgono sull'enunciato, che si limita a fare riferimento alla teoria delle «intelligenze multiple», rispetto alla quale vengono proposti gli interrogativi.

In ogni caso, crediamo che l'estensore dell'elaborato debba dimostrare, prima di tutto, di avere una conoscenza precisa della teoria, che, per la sua stessa intuitività, può anche prestarsi a non poche semplificazioni riduttive. Ma è evidente che chi non la conosceva affatto o riteneva di non averne comunque una conoscenza sufficientemente sicura non ha scelto il tema: almeno, così avrebbe dovuto essere.

Le richieste di rielaborazione sono rivolte in tre direzioni:

a) prospettive pedagogiche aperte dalla teoria in questione: domanda ineludibile, che è possibile rapportare a concetti (individualizzazione, personalizzazione, successo diffuso, ecc.) importanti per stabilire una valida introduzione di base all'interesse educativo e didattico;

b) relazione fra i contesti di appartenenza e lo sviluppo delle diverse intelligenze: la connessione è tutt'altro che chiara in sé e può dar luogo a visioni paradeterministiche di vecchio stampo (es.: tale il contesto tale l'intelligenza), che possono rivestire (v. questioni dell'interculturalità) perfino qualche



aspetto di pericolosità formativa. Il vero item, quindi, consiste nel vedere se lo studente è capace di 'liberarsi' dal tranello insito nella questione per svolgerla in maniera liberamente critica poiché, se viene indotto ad aderire al suggerimento nascosto, non gli si è fatto un buon servizio formativo.

c) nuove scelte organizzative e gestionali dal punto di vista delle istituzioni scolastiche: lo sviluppo è senz'altro pertinente ed interessante, ed ha il merito di concentrare l'attenzione su aspetti di immediata concretezza. Il dubbio nasce sugli effettivi materiali di conoscenza e di esperienza in base ai quali gli studenti possono operare con cognizione di causa i dovuti collegamenti.

D'altronde, è un dubbio che abbiamo già espresso e non vogliamo insisterci di nuovo.

Indicazioni

In relazione al futuro, la prima considerazione, di carattere molto generale e d'altronde molto intuibile dopo quanto abbiamo detto in diversi punti, è di curare in maniera più accurata la congruenza fra il reale livello dei curricoli e lo spessore delle prove assegnate. In diverse occasioni, infatti, ci è parso di notare che esse sembravano rispondere più ad esigenze degli estensori che ai mezzi a disposizione degli studenti. In altre parole, alcuni coefficienti di difficoltà vanno controllati con maggior precisione.

In particolare, la tendenza a far intervenire considerazioni molto inerenti alla pratica attiva di scuola, di per sé tutt'altro che negativa, richiederebbe una miglior consapevolezza di quanto gli alunni possono dare in tal senso; a meno che non si volga il tutto in senso critico, mettendo in risalto l'esperienza che essi hanno svolto nella scuola e non quella che andranno (forse) a fare.

Un'ulteriore considerazione può essere fatta in ordine alla

possibilità di introdurre una certa gamma di variazioni delle prove stesse, staccandosi un po' dallo schema dominante costituito dalla enunciazione del tema seguita dalle domande-stimolo cui rispondere.

Pensiamo, ad esempio, ad una possibilità di incrociare gli argomenti pedagogico-didattici con le varie tipologie compositive ed espressive che l'esame di maturità prevede ed ammette. Potrebbero sortirne prove di questo genere:

- analisi pedagogica o didattica, a seconda dei casi, di "racconti" (narrazioni, reportage), pezzi di cronaca, interviste di provenienza giornalistica;
- casi da commentare, che possono venire presi dalla realtà oppure costruiti ad hoc come situazioni idealtipiche;
- confronto fra teorie o concezioni differenti attorno allo stesso item, utilizzando anche l'inventività narrativa: dialogo, discussione, dibattito;
- argomenti che possano anche essere svolti in forma di "storia" originale (es.: una giornata di scuola secondo..., una lezione proprio interessante, ecc.);
- dare spazio all'autobiografia pedagogica: ripercorrere, in forma riflessiva ed informata, momenti e passaggi delle propri vicende di scuola.

Non riteniamo fuori luogo, infatti, fare largo, anche a proposito di questi temi, a forme di intelligenza di ordine creativo, evitando di radicare immediatamente l'impressione che l'intelligenza scolastica ed educativa deve viaggiare soltanto sui binari del pensiero nozionistico-sistematico. Si tratta, come sempre, di non esagerare; abbiamo parlato, infatti, di possibilità da collocare le une accanto alle altre.

D'altra parte, quando si punta su quadri avanzati di sapere, come nel caso dello strutturalismo e delle intelligenze multiple (e gli analoghi che verranno), occorre stare al gioco anche al momento delle verifiche. Sarebbe infatti strano riportare il senso del progredire vivo e vitale della ricerca sull'educazione, l'insegnamento e la scuola in prove di pura concettualizzazione riassuntiva.

Un ruolo importante spetta poi alle domande-guida (o comunque ai suggerimenti per la riflessione), la cui funzione consiste, da una parte, nel guidare lo studente a non arrestarsi alla pura ripetizione del conosciuto e, dall'altra, nel fornire ai valutatori dei punti qualificati di osservazione della prestazione. Purché, naturalmente, si chieda il possibile.

Il tutto, però, ha senso – lo ripetiamo – soltanto se la provocazione finale si fonda su di una precisa e salda consapevolezza della rispondenza ad un lavoro fatto e verificabile "con" gli studenti e non a loro spese.

Cesare Scurati
Università Cattolica di Milano

Considerazioni

Giuliano Minichiello

Una prima considerazione, anche se scontata, va fatta, ed è quella relativa agli argomenti specifici proposti alla riflessione dei candidati. Anzitutto si riconferma la predilezione degli estensori delle tracce per i cosiddetti nuovi indirizzi del dibattito contemporaneo: Bruner, ormai un classico delle prove degli esami di Stato visto che compare come un jolly praticamente ogni anno, Gardner (tra l'altro non esplicitamente previsto dai programmi Brocca e per giunta affiancato a Sternberg, la cui teoria dell'intelligenza ci chiediamo quante classi abbiano debitamente approfondito, o almeno sfiorato), il problema, di natura psicologica e didattica più che strettamente pedagogica, della motivazione all'apprendimento, anch'esso non presente nella proposta dei Brocca. Vogliamo prescindere da osservazioni, che pur sarebbero legittime, sulla corrispondenza tra prove d'esame e contenuti programmatici, ed anche sorvolare sul fatto, in verità sostanziale, che ogni docente, nella scuola della progettazione curricolare e ancor più oggi, nella prospettiva aperta dai Piani di studio personalizzati, è chiamato a selezionare percorsi specifici, calibrati sulla situazione della sua classe o meglio ancora sul singolo allievo, senza inseguire una impossibile tentazione di onnicomprensività enciclopedica. Intendiamo solo sottolineare – riprendendo peraltro una annotazione di Pier Cesare Rivoltella nel suo commento alle prove del 2005 – la circostanza che tale marcata piegatura verso la contemporaneità presuppone che, durante l'ultimo anno del liceo socio-psico-pedagogico, ci si sia soffermati prevalentemente, se non quasi esclusivamente, sugli autori e sulle tematiche più recenti: altrimenti non si vede come degli studenti possano affrontare problemi così articolati senza scadere in considerazioni impastate di generico buon senso. In termini più ampi, il problema è sempre lo stesso: se si sostituiscono i programmi con delle "indicazioni", nella convinzione che i contenuti siano puramente funzionali allo sviluppo di competenze, non si può pretendere che tutti conoscano i contenuti prescelti dagli estensori delle tracce; in alternativa, si ritorni al vecchio programma prescrittivo o si stabilisca almeno, come accade in vari paesi europei, un canone di autori e testi fondamentali, in modo che gli alunni abbiano una base sicura su cui costruire il proprio discorso.

Per giunta, il passo proposto di Bruner non è relativo ai nodi portanti della sua riflessione, ma al tema della metacognizione, che è particolarmente complesso ed investirebbe in sé il possesso di conoscenze che ci sembra vadano al di là di quelle richieste al termine di tale corso di studi. A complicare le cose, lo stesso termine di metacognizione compare solo nel brano, e non nei quesiti che lo accompagnano, formulati in modo così approssimativo da non fornire alcuna guida al candidato: che significa ad esempio chiedere «quali nuovi at-

teggiamenti possono essere indotti» nel rapporto tra docente e discente dall'esigenza espressa da Bruner? Che cosa, in concreto, si voleva sapere dall'allievo? E quando lo si sollecita ad esprimere, nella prima traccia, un parere sui «fattori socio-culturali» che influiscono sulla motivazione ad apprendere, che cosa ci si aspetta che possa rispondere? Che se la cavi con arzigogoli su situazioni di disagio e di emarginazione, o disquisisca sulla crisi della famiglia o, magari, sulla crisi tout court della società? E che cosa si intende rimarcare quando con una certa pomposità espressiva si richiama «il valore pedagogico della motivazione all'apprendimento» sottolineato «ampiamente» dalla letteratura pedagogica contemporanea? A quali autori ci si riferisce? Chiarezza, signori miei, chiarezza, i nostri ragazzi ne hanno il diritto, almeno quando sudano in sede d'esame.

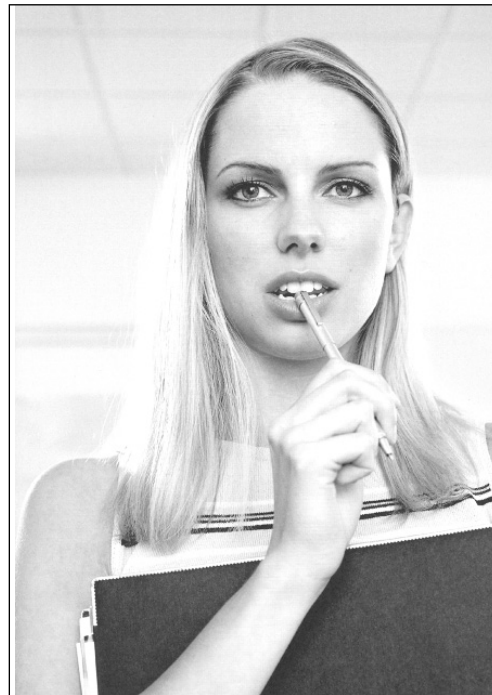
Forse è troppo

Secondo ordine di considerazioni: le tracce, praticamente senza eccezioni, fanno riferimento implicito od esplicito ai problemi della organizzazione scolastica contemporanea e, in quanto tali, sembrerebbero più adatte ai candidati ad una prova di concorso per l'accesso all'insegnamento. Un esempio solo: quarta traccia, quella sulle intelligenze multiple, in cui si chiede al candidato di spiegare come le istituzioni scolastiche dovrebbero tener conto di tali teorie ed orientarsi «su nuove scelte organizzative e gestionali». Vogliamo che i nostri allievi si mettano nei panni di un Dirigente?

E chi ha steso le tracce si è messo nei panni dei ragazzi quando ha concepito quesiti così ampi? Non dimentichiamo che si chiede di svolgere due fra i quattro temi proposti, in un tempo massimo di sei ore: lo stesso che è previsto per svolgere una sola traccia in Italiano, il giorno precedente. Ciascuno dei temi presenta tre quesiti, ed ognuno di questi fa in genere riferimento ad un differente livello di discorso: teorico-pedagogico, didattico, psicologico o sociologico. Forse è troppo. Abbastanza, comunque, da chiedere per il futuro ai compilatori, oltre che maggiore chiarezza, equilibrio e realistica valutazione delle conoscenze ed abilità che si pretende di accertare.

Per accertare le competenze

Volutamente, non abbiamo parlato di accertamento delle competenze, la questione più profonda e sostanziale. Tracce così concepite misurano certamente conoscenze, capacità di riflessione, capacità di argomentare in modo coerente ed efficace. È moltissimo, ci si può obiettare: ma è esattamente quello che si accerta con il classico tema di italiano, così contestato che lo si è sostituito con analisi testuali, saggi brevi, articoli di giornale. E ciò dimostra, sia detto per inciso, il carattere velleitario del tentativo di cancellare con un colpo di spugna quella vecchia, magnifica prova "di maturità". Comunque, se oggi si fa un gran parlare di valutazione autentica, di *perfor-*



mance assessment, della necessità di valutare e certificare competenze, perché non prevedere, per la prova di indirizzo, uno studio di caso? Un compito, cioè, non artificioso, non formale ma ancorato a situazioni della vita reale, un compito che richieda la capacità di generalizzare, trasferire ed utilizzare la conoscenza acquisita per risolvere un problema non strutturato, affrontare una situazione nuova, progettare un piano di ricerca e/o di azione. I candidati avrebbero almeno l'opportunità di mostrare quello che sanno fare con quello che hanno appreso, quali che siano stati i percorsi di approfondimento privilegiati dai loro insegnanti. E gli esaminatori forse si stupirebbero delle risorse che sono in grado di mobilitare gli studenti, quando li si pone dinanzi ad una richiesta impegnativa, ma che non è un semplice esercizio di retorica, o una pura riproduzione di contenuti più o meno assimilati, più o meno reperiti in bignamini nascosti sotto il banco, più o meno tratti da kit di cartucce o da repertori stile temario, anche se aggiornati tecnologicamente.

Giuliano Minichiello
Università di Salerno

Le prove sembrano più
adatte ai candidati
di un concorso per
l'accesso all'insegnamento.