

NUOVA SECONDARIA RICERCA

6 febbraio
2017

DOSSIER

Competenze pedagogiche e competenze didattiche nell'insegnare

A cura di Carla Xodo e Andrea Porcarelli (Università di Padova)

Introduzione	pp. 1-2
ELIO DAMIANO La coppia, il doppio e il terzo escluso. La difficile convivenza tra Pedagogia e Didattica	pp. 3-12
RICCARDO PAGANO Praxis didattica come pedagogia	pp. 12-25
MARIA TERESA MOSCATO Teoria dell'educazione e formazione della professionalità docente	pp. 25-30
HERVÉ A. CAVALLERA Professionalità docente e pedagogia generale. Un rapporto che non c'è	pp. 30-38
EMANUELA TOFFANO MARTINI Uno sguardo pedagogico sui diritti umani/diritti dei bambini	pp. 39-46
LAURA CLARIZIA Lo specifico pedagogico nella professionalità docente	pp. 46-49
GRZEGORZ KARWATZ Aspetti pedagogici e competenze sociali nell'insegnare fisica	pp. 50-57
GIOVANNI UGO CAVALLERA La formazione nella forma: il design	pp. 58-62

Introduzione

di Carla Xodo

È possibile distinguere le competenze pedagogiche dalle competenze didattiche? E se sì, come? Questi gli interrogativi sotto traccia contenuti nel titolo di questo dossier che raccoglie contributi di pedagogisti generalisti e di didattici.

Questioni oziose? No di certo. Esse rappresentano, invece, il punto di approdo inevitabile di una riflessione pedagogica che decidesse di prendere di petto la funzione della scuola oggi, in un mondo che appare assai lontano dalle rappresentazioni rassicuranti che esso suscitava nelle generazioni che ci hanno preceduto.

Quella che sopravvive è, infatti, ancora un'idea di scuola come istituzione importante della modernità, che aveva di fronte a sé un problema politico: integrare una massa eterogenea nel tessuto connettivo degli stati nazionali. L'istituzione della scuola pubblica, in ogni paese europeo è stato l'atto politico più significativo, che ha dato visibilità al fatto nuovo della comune appartenenza ad una comunità politica.

Questa idea, che fino a qualche tempo fa era ancora in grado di accendere violente discussioni tra i difensori della scuola di Stato contrari a concessioni governative alle scuole private, oggi la sentiamo in parte superata. Molto diversa è, infatti, la situazione socio-politica attuale. Oggi ci viene chiesto di lasciarci alle spalle l'originaria tensione unitaria, per proiettarci in una dimensione globale. Dobbiamo imparare a convivere con la diversità: culture, fedi, abitudini, stili di vita diversi. E poiché la logica prevalente che spinge i soggetti ad interagire muovendo da posizioni eterogenee è quella economica, la scuola sembra deporre lo scettro della cittadinanza diventando sempre più sensibile alle richieste del mercato. Non la realtà politica sempre, peraltro più sfuggente, bensì quella economico-lavorativa è diventata la nostra preoccupazione più importante.

Il cambiamento di prospettiva segna inevitabilmente anche i nostri atteggiamenti e stili educativi che hanno smarrito lo slancio visionario, mirando ad un funzionalismo tecnico ed efficientista, dove la fanno da padrone più le competenze didattico-strumentali che quelle pedagogico-ideali.

Ecco il punto. Il lavoro pedagogico si trova ad un bivio: da una parte, l'esigenza di fidelizzare le proprie opzioni su basi antropologiche garantisce un solido legame con un passato da cui trae la sua ispirazione; dall'altra, il tempo del nostro tempo, si passi il bisticcio, mostra una crescente insofferenza per il *dejà vu* preso com'è ad inseguire il cambiamento dalle aspettative messianiche.

L'insegnante "metodologo" o "tecnologo", anche presso il largo pubblico, esercita un fascino molto più immediato, istintivo anche se forse non necessariamente duraturo, rispetto alla tradizionale e rassicurante figura dell'educatore che viva intensamente ogni momento della vita scolastica come occasione di crescita, formazione, relazione umana in senso formativo.

Ma siamo proprio sicuri che le cose debbano essere considerate in questo modo? Siamo sicuri che al posto di un et et si debba temere un aut aut, l'idea cioè di un'alternativa tra competenze pedagogiche e competenze didattiche?

Ci sono molti segnali che autorizzano a intravedere questa prospettiva.

Premesso che nel nostro Paese stiamo ancora discutendo su come debba essere formato un insegnante, come attestano le diverse ipotesi esperite dopo Gentile, dapprima con le SISS, le Scuole di Specializzazione per Insegnanti di Scuola Secondaria quindi con il TFA, il Tirocinio Formativo Attivo ed ora con la formazione in servizio, è significativo - meglio, preoccupante - che in tutte queste soluzioni il ruolo della pedagogia generale sia andato restringendosi progressivamente tra una diffusa sottovalutazione del fenomeno. Se si considera che nel nostro Paese le politiche educative e scolastiche sembrano seguire considerazioni più di ordine politico ed economico che pedagogico, si potrebbe sospettare che lo snellimento del curriculum formativo dei docenti, in tempi di crisi, possa essere stato dettato da esigenze economicistiche, di contenimento della spesa. Invece e paradossalmente non è così se si considerano le posizioni di alcuni didattici, rappresentate efficacemente anche nei contributi che seguono, che sono le relazioni presentate a Padova in occasione del Seminario organizzato dal CIRPED (Centro Italiano di Ricerca Pedagogica), l'associazione dei pedagogisti generalisti, su "Il differenziale

La coppia, il doppio e il terzo escluso

La difficile convivenza tra Pedagogia e Didattica

Elio Damiano

L'articolo esamina gli equivoci che comporta la compresenza di due saperi – la Pedagogia e la Didattica – che si occupano, grosso modo, dello stesso oggetto: l'educazione e passa in rassegna le difficoltà epistemologiche che comportano le soluzioni adottate: la «coppia», il «doppio» ed il «terzo escluso». Per risolvere il problema, propone di eliminare uno dei due termini, richiamando il mito di Enea che riesce a compiere la sua missione soltanto dopo la morte del padre Anchise.

The article looks into the misunderstandings that involves the co-presence of two knowledges – Pedagogics/Didactics – dealing with roughly the same object – education – and reviews the epistemological faults of the solutions: the «couple», the «double» and the «third out». In order to solve the problem, it suggests to eliminate one of the two, recalling the myth of Aeneas, who can perform his mission only after father Anchises' death.

A des nombreuses reprises mais tout à fait en vain, nous avons souligné l'urgence d'une commission de nomenclature, qui s'efforcerait de statuer sur les mots et de réunir un consensus sur la manière de les entendre et di s'en server. L'acceptation des memes conventions par les chercheurs compétents serait plus efficace que la publication disperse de dictionnaires, lexiques, ou vocabulaires certainement très estimables mais qui, souvent, creusent les écarts et accentuent les divergences¹.

La denuncia e la proposta concludono uno dei saggi che compongono il numero monografico della *Revue Francaise de Pédagogie* dedicato a *Penser la pédagogie*. Siamo nel 1997 e, come spiega nella presentazione del dibattito Jean-

¹ G. Avanzini, *Les déboirs de la notion de pédagogie*, «Revue Francaise de Pédagogie», 120 (1997), p. 24.

Claude Forquin², sono trascorsi trent'anni dalla nascita delle “Scienze dell'Educazione”, e altrettanti dal primo numero della stessa rivista intitolata, però, alla Pedagogia. Un doppio anniversario che si celebra in un contesto caratterizzato dalla debolezza dichiarata della Pedagogia e dalla *montée en puissance* della Didattica (o delle Didattiche)³.

Aggiungo io: siamo in Francia, dove un italiano deve fare attenzione alla parola *pédagogie* – non importa se al maiuscolo o al minuscolo – perché corrisponde, nella nostra lingua, alla pratica del lavoro sul campo e che si dovrebbe tradurre, più o meno, come “didassi”. A una competenza, insomma, e non a un sapere o a una conoscenza riflessa. E difatti, il numero monografico è fin dal titolo l'invito a passare di livello e a costituire un pensiero in relazione a quella pratica. E chi conosce la rivista, sa bene che buona parte degli articoli pubblicati, anche da quell'anno in poi, sono ricerche empiriche relative all'insegnamento, e che noi definiremmo “ricerche didattiche”, e che pertanto noi difficilmente pubblicheremmo – ancorché apprezzandole per il rigore e la rilevanza scientifica – in una rivista di Pedagogia.

Come si può vedere, la questione terminologica – sollevata da Avanzini – al passaggio delle Alpi è ancora più aggrovigliata che in Francia. E la comparazione – come dimostra lo stesso nome della disciplina che se ne occupa (*Pedagogia comparata* o comparativa rispetto, per esempio, a *Educazione comparata*) – e l'internazionalizzazione auspicata delle nostre ricerche attesta che l'intrico non trova soluzioni migliori se si procede oltre le frontiere tra gli anglofoni ed i germanofoni, per restare nei nostri dintorni. Così prosegue e conclude sconsigliato l'Avanzini:

Sans guère d'espoir, nous renouvelons ici cet appel, en souhaitant que ce 30° anniversaire de la Revue Francaise de Pédagogie aide a le faire entendre. C'est une des condition de la crédibilisation et de la stabilisation épistémologique non seulement du concept qui nous occupe mais,

² J.C. Forquin, *Argument*, «Revue Francaise de Pédagogie», cit., pp. 5-6.

³ Sull'emergenza della Didattica, cfr. A. Marchive, *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*, PUR, Rennes 2008.

per quanto concerne i passaggi ulteriori, sia verso la formalizzazione, sia in direzione dei presupposti epistemologici. E se non fosse consentaneo, al singolo studioso, dedicarsi – come sarebbe opportuno – all'intero ciclo di produzione della conoscenza scientifica, non vedo perché non possa essere permesso alle predilezioni di ciascuno privilegiare l'indagine teorica rispetto a quella empirica, e viceversa. Gli esempi, presso altre discipline, certamente non mancano. Con il vantaggio di evitare il sottobosco, con gli equivoci e le vaghezze – e ai connessi, endemici, antagonismi interni – che non giovano certamente alla visibilità ed al prestigio della ricerca sull'educazione.

Per concludere

Ho cercato di spiegare la portata della difficile convivenza fra P e D, mostrando le figure con le quali si cerca di comporla e di giustificarla, esplicitando i presupposti sui quali si fonda e

denunciando le gravi conseguenze che comporta in fatto di vaghezza e di equivocità della nostra area. Per eccesso di zelo, ho anche indicato una via d'uscita – epistemologica, con opzioni socioculturali ed istituzionali – che a me sembra plausibile. Non è esattamente una proposta, perché manca di un aspetto decisivo: la strategia per adottarla. Anche perché non sono ingenuo e so bene che la strada da percorrere passa attraverso la selva oscura e forte della consolidata diffidenza fra noi e i pratici, oltre che della non-comunicazione tra noi studiosi dell'educazione. A quest'ultimo proposito è in atto, da qualche tempo, una linea politica di socializzazione condotta dalla Siped. Per adesso mi pare sin troppo venata di convenevoli: speriamo bene...

*Elio Damiano,
già Università di Parma*

Praxis didattica come pedagogia

Riccardo Pagano

Il rapporto controverso tra pedagogia e didattica chiama in causa diversi piani: da quello epistemologico a quello istituzionale. Soffermerò l'attenzione sul primo perché da esso dipende anche il secondo.

Com'è noto, è con Gentile che il rapporto tra pedagogia e didattica trova una prima esauriente risposta inserita in un contesto teorico sistematico: la didattica matura nell'atto dell'insegnare che è una particolare forma dell'educare; nel concreto atto didattico l'educazione si fa cosciente di sé ed esprime la realizzazione in atto dello spirito. Gentile, in questo modo, nobilitava la didattica liberandola da riduzionismi empirico/pragmatici e inquadrandola nella pedagogia.

La tesi gentiliana è ancora oggi degna di riflessione nonostante i notevoli passi in avanti fatti dalla ricerca educativa. Non ancora risolte, tra le altre, sono le seguenti questioni: il rapporto binario "maestro-scolaro" è in sé un atto pratico con

propria autonomia oppure no? La didattica per essere efficace ha bisogno di un "terzo pedagogico" che s'interpone tra insegnante e allievo?

Queste, come altre questioni, evidenziano la necessità di indagare ancora sulla praxis didattica evitando sia la riduzione materialistica (didattica = metodologia) sia l'esaltazione idealistica (didattica = pedagogia = filosofia).

La praxis didattica è pedagogia se contiene in sé l'elemento fondamentale di una relazione educativa: l'intenzionalità pedagogica. Questa fa sì, che l'educando non sia considerato un oggetto materiale dato, ma un'entità che socialmente e storicamente si organizza per vivere rapporti umani e di produzione. La praxis didattica si configura come relazione "umana" costruita su base intenzionale e volontaria e diventa scienza del rapporto tra la volontà pedagogica dell'educatore e la struttura cognitivo-emozionale dell'educando. Essa si delinea, quindi, come vera e propria pedagogia pratica strutturata sul rapporto insegnativo-educativo con intenzionalità trasformativo/progettuale.

The controversial relationship between pedagogy and didactics involves several levels: from the epistemological status to the institutional one. I will focus my attention on the former because the latter depends on it.

As it is known, thanks to Gentile, the relationship

real/idealistica perché considera necessitato dalla materia lo sviluppo del soggetto, ma altresì determinato dalla sua volontà e dall'intervento dell'insegnante e/o dell'educatore.

La pedagogia della prassi, in ultima analisi, intende essere la ricerca dell'ortodossia della pedagogia che voglia ritornare alle sue origini, ovvero essere per l'educazione dell'uomo e, in quanto tale, è un progetto neo-umanistico, contrario a determinismi e a positivismi e più che una scienza è una scienza-azione per la trasformazione della società in prospettiva educativa. La didattica come *praxis* è superamento del praticismo didattico, è critica del "senso comune"

didattico, della quotidianità scolastica, spesso assurta a dogma acritico. La didattica come *praxis* così può essere una vera e propria pedagogia della prassi e può proporsi come scienza pedagogica nel vero e autentico significato di pedagogia.

*Riccardo Pagano,
Università di Bari*

Teoria dell'educazione e formazione della professionalità docente

Maria Teresa Moscato

L'A. denuncia l'espulsione di fatto dei contenuti della pedagogia generale dalla formazione professionale degli insegnanti, all'interno del modello del Tirocinio Formativo Attivo (TFA), espulsione che può venire spiegata come conseguenza dei processi di trasformazione strutturale intervenuti nell'Università italiana a partire dai primi anni Novanta, ma anche come conseguenza di una crisi di identità della ricerca pedagogica accademica, i cui fondamenti epistemologici sono stati indeboliti da queste stesse trasformazioni. Il testo riassume anche, molto brevemente, il percorso di fondazione e sviluppo della pedagogia come disciplina accademica, a partire dalla metà dell'Ottocento, e ipotizza che la ragione principale della crisi sia da individuare proprio nella negazione di una dimensione teoretico/filosofica della ricerca pedagogica, senza la quale non è più possibile fondare una pedagogia come teoria dell'educazione, prima che come teoria dell'azione educativa.

The A. denounces the real expulsion of the contents of pedagogy from professional training of teachers,

within the model of Apprenticeship Training Active (TFA). This expulsion can be explained as a result of the processes of structural transformation of the Italian University since the early nineties, and also as a result of an identity crisis of academic educational research, whose epistemological foundations were weakened by these same transformations. The text also briefly summarizes the path of foundation and development of pedagogy as an academic discipline, since the mid-nineteenth century, and suggests that the main reason of the crisis is the denial of a theoretical/philosophical dimension of educational research, without which it is no longer possible to establish a pedagogy as educational theory before than as educational action.

Una premessa storica e teorica

Per quanto possa apparire strano (almeno apparentemente), si deve riconoscere che oggi il rapporto fra i contenuti della pedagogia generale e la formazione alla professionalità docente appare tutt'altro che definito. Il dato è paradossale, soprattutto se si considera che la pedagogia come disciplina accademica si è sviluppata, a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, proprio in parallelo e in relazione diretta con lo sviluppo e il consolidamento dei sistemi scolastici in tutto l'Occidente euro-americano. Di fatto nell'ottimistico clima culturale segnato dal Positivismo evoluzionista del secondo Ottocento, la pedagogia nasce come "scienza del metodo" di insegnamento (con una tendenziale assimilazione riduttiva fra i concetti di educazione e di istruzione /insegnamento), e

speranza nella gioventù, come sempre, e per ogni generazione. Ma io credo che

il filosofare di ciascuno non possa prendere inizio da una immediata spontaneità di pensiero, ma dall'elaborazione del patrimonio che la tradizione speculativa ci offre, sotto la pressione della vita e dell'esperienza concreta¹⁴

Ho citato questa espressione di Banfi, che faccio mia senza riserve, perché mi ha colpita a suo tempo, ma so che molti e diversi maestri della pedagogia italiana l'avrebbero condivisa senza difficoltà. Non saranno «la pressione della vita e l'esperienza concreta», da sole, a rinnovare la tradizione pedagogica, sia pure sperando in una nuova generazione di studiosi. La domanda è: quale «patrimonio» di tradizione di ricerca e di speculazione sta ereditando la

nuova generazione di pedagogisti? Lasciare la responsabilità del futuro al futuro stesso è solo un modo di negare la responsabilità della generazione anziana, alla quale io appartengo, e della quale intendevo richiamare l'attenzione con questo intervento, che si colloca in un seminario del CIRPED, vale a dire di una Associazione scientifica di pedagogisti generalisti.

Maria Teresa Moscato,
Università di Bologna

Ulteriori riferimenti bibliografici

M.T. Moscato, *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Mondadori, Milano 2013.

Ead., *Religiosità ed esperienza religiosa in Banfi. Per una fondazione pedagogica dell'educazione religiosa*, «Studi sulla formazione», 1 (2015), pp. 81-116.

Professionalità docente e pedagogia generale. Un rapporto che non c'è

Hervé A. Cavallera

Il rapporto tra professionalità docente e pedagogia generale dovrebbe essere scontato, ma non è le è. Le ragioni vanno individuate nelle difficoltà con cui si è costituita nel tempo la pedagogia come disciplina a sé stante e nelle contraddizioni del sistema scolastico. A tutto questo non ha giovato il carattere strumentale che alcune concezioni hanno assegnato alla pedagogia nel corso del Novecento, trascurando la sua dimensione fondante di natura ontologica. Al presente la situazione è ancor più disagiata a causa della crisi del sistema scolastico, generata non solo dalla presenza di altre modalità

di apprendimento, ma dalla diffusione del mercato globale e dal primato di una economia che ignora l'etica.

The relationship between teacher professionalism and pedagogy should be obvious, but is not it. The reasons should be identified in the difficulties with which the pedagogy has formed over time as a discipline in its own right and in the contradictions of the school system. All this has not helped the instrumental nature that some conceptions were assigned to pedagogy in the twentieth century, disregarding its fundamental ontological dimension. At present the situation is even more uneasy due to the school system crisis, generated not only by the presence of other modes of learning, but the spread of the global market and by the primacy of an economy that ignores ethics.

¹⁴ A. Banfi, *La mia prospettiva filosofica*, in G. Bertin, *L'idea pedagogica e il principio di ragione in Banfi*, Armando, Roma 1961, p. 188.

Uno sguardo pedagogico sui diritti umani/ diritti dei bambini

Emanuela Toffano Martini

La cultura dei diritti umani dovrebbe attualmente costituire un capitolo centrale nei percorsi di formazione delle figure che operano in campo educativo. Tale traguardo, però, in molte realtà rimane una sfida, che anche la “Dichiarazione delle Nazioni Unite sull’educazione e la formazione ai diritti umani” (New York 2011) sollecita ad affrontare.

Questa riflessione cerca di enucleare alcuni elementi concettuali ritenuti rilevanti nella costruzione di uno sfondo teorico-pratico, che possa contribuire a intensificare il dialogo costruttivo tra i saperi della pedagogia e dei diritti umani, con particolare riguardo all’interpretazione e all’implementazione dei diritti dei soggetti in crescita.

The culture of human rights should at present represent a central moment in the training programs of those operating in the educational field. However, in several contexts this goal remains a challenge, which is urged to be dealt with also by the “United States Declaration on Human Rights Education and Training” (New York 2011).

This reflection attempts to clarify some conceptual elements thought to be relevant in the construction of a theoretical-practical background, which can contribute to intensify the constructive dialogue between the fields of the knowledge of pedagogy and human rights, with special consideration for the interpretation and implementation of the rights of developing subjects.

Il dialogo tra le culture della pedagogia e dei diritti umani, che trova le sue origini prossime nel riconoscimento formale di questi ultimi sul piano internazionale, ha al suo attivo decenni di lavoro ad ogni livello, dalla comunità mondiale alle comunità sovranazionali, regionali, locali. Sollecitato da documenti di rilievo¹ e rafforzato

¹ Cfr. Piano d’azione mondiale per l’educazione ai diritti umani e la democrazia, Montreal 1993; Dichiarazione e Programma d’azione mondiale sui diritti umani, Vienna 1993 ecc.

dalla circolarità comunicativa tra i più elevati organismi preposti e le numerose espressioni della società civile, tale confronto interdisciplinare dispone oggi dell’autorevole indirizzo dato dalla *Dichiarazione delle Nazioni Unite sull’educazione e la formazione ai diritti umani* (New York 2011), con il suo appello al coinvolgimento di ogni età e parte della società e all’utilizzo di linguaggi e metodi adeguati nella promozione di valori-principi artefici di identità personale e convivenza pacifica.

Diversi sono gli elementi di affinità, tra i saperi della pedagogia e dei diritti umani, che contribuiscono ad alimentare fra di essi un confronto costruttivo: basti pensare all’impegno di tradurre la tensione ideale in concretezza operativa, di correlare i piani descrittivo-fattuale e normativo-prescrittivo, di ricercare la congruità di fini/valori e metodi/mezzi, di creare partnership di cooperazione tra i soggetti di volta in volta implicati.

Tuttavia, nonostante tali affinità e i progressi compiuti, anche in Italia che pure non brilla al riguardo², educare e formare ai diritti umani e alle libertà fondamentali rimane una sfida aperta su più fronti, esterno e interno, per così dire, alle due culture: sul fronte esterno, dato che l’educazione/formazione in materia di diritti umani, molto spesso più elogiata a parole che sostenuta nei fatti, continua a restare marginale nell’agenda politica; sul fronte interno, perché l’approccio agli indirizzi internazionali manifesta, sul terreno delle pratiche, un carattere per lo più esecutivo, non sufficientemente attento a tenere insieme i piani riflessivo e attuativo nei loro reciproci rinvii.

Il contrasto a tali rischi richiede sistematici interventi di carattere formativo, informativo e di sensibilizzazione dell’opinione pubblica,

² Cfr. Centro di Ateneo per i Diritti Umani, Cattedra Unesco in Diritti Umani, Democrazia e Pace dell’Università di Padova (a cura di), *Annuario italiano dei diritti umani 2015*, Marsilio, Venezia 2015. (Degno di nota che la presentazione dell’Annuario – a Roma presso il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, in occasione della Giornata Internazionale dei Diritti Umani il 10 dicembre 2015 – sia stata dedicata al tema *Diritto all’educazione, educare ai diritti umani e alla cittadinanza democratica*). Sulle inadempienze dell’Italia, cfr. Comitato sui diritti dell’infanzia, *Osservazioni conclusive. Analisi del Rapporto presentato dall’Italia ai sensi dell’art. 44 della Convenzione sui diritti dell’infanzia*, Ginevra 2003 e 2011.

Dichiarazione e Programma d'azione mondiale sui diritti umani (Seconda Conferenza mondiale delle Nazioni Unite sui diritti umani, Vienna 1993).

Dichiarazione universale sulla diversità culturale (Conferenza generale dell'Unesco, Parigi 2001).

Dichiarazione, bilancio dei progressi e lezioni acquisite, Piano d'Azione "Un mondo a misura di bambino" (Assemblea generale delle Nazioni Unite – Sessione speciale sull'infanzia, New York 2002).

Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali (Conferenza generale dell'Unesco, Parigi 2005).

Dichiarazione delle Nazioni Unite sull'educazione e la formazione ai diritti umani (Assemblea generale delle Nazioni Unite, New York 2011).

Lo specifico pedagogico nella professionalità docente

Laura Clarizia

Nella ricerca di uno specifico pedagogico nella professionalità docente, di una stretta correlazione tra competenze pedagogiche e competenze didattiche, bisogna partire dal solco epistemologico di alcune parole chiave: Comunicazione, Relazione, Cura, nell'incontro strutturale con Narrazione, Responsabilità, Competenza o, meglio, Competenze nella Responsabilità, Comunicazione nella Responsabilità, Cura nella Responsabilità. Educare (anche a scuola) è, innanzitutto, curare la comunicazione, nella relazione, in un costante atteggiamento etico-ermeneutico di responsabilità.

Looking for a specific pedagogic in the teaching profession and a strong correlation between educational and teaching skills, you have to start from the epistemological wake of a few key words: Communication, Relationship, Care, in the structural encounter with Narration, Responsibility, Competence or, rather, Skills into Responsibility, Communication into Responsibility, Care into Responsibility. Education (also at school) is, first of all, take care of

the communication, into the relationship, in a constant ethical-hermeneutical attitude of responsibility

La mia proposta si inserisce nel processo di radicale ripensamento in atto in Europa e in Italia sulle competenze ritenute oggi essenziali e strutturali della professionalità docente.

Pur nella consapevolezza della difficoltà di creare oggi un sistema *educativo*, cioè di istruzione e, insieme, di formazione, in cui possa realizzarsi un apprendimento *felice*¹ e utile alla formazione globale e ad un orientamento consapevole e critico nel mondo, non si può rinunciare a puntare sulla formazione (iniziale e continua) dei docenti; una formazione che valorizzi quelle competenze che, agibili nella (*relazionale*) professionalità del docente stesso, possano favorire il costituirsi della *scuola* quale *luogo di potenziale benessere maturativo*; ciò per ogni ordine e grado di scuola, ma, soprattutto, per la scuola secondaria, scuola degli adolescenti.

È utile qui il riferimento ad alcune ricerche empiriche² che hanno tentato di indagare le competenze che, nella professionalità docente, possono guidare, in senso complessivamente formativo e maturativo, una positiva

¹ Documento SIPED (Società Italiana di Pedagogia), *Ripensare la scuola nella società di oggi. Punti salienti per una vision innovativa, concreta e lungimirante*, Firenze/Roma, 15 novembre 2014.

² Cfr. G. Bertagna - C. Xodo (eds.), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Catanzaro) 2011; per quanto attiene ai dati relativi all'autopercezione dei docenti intervistati sulle proprie competenze: L. Clarizia - M.G. Lombardi - F. Quatrano, *L'offerta informale di competenze nell'autopercezione degli insegnanti*, in G. Bertagna, C. Xodo, *Le competenze dell'insegnare*, cit., pp. 211-253. Cfr anche L. Clarizia - M.G. Lombardi - F. Quatrano, *Adolescenti a scuola: riflessioni a margine di una ricerca*, «Nuova Secondaria Ricerca», 1 (2012), pp. 47-102.

Indicazioni a livello di uno studio regionale sono rinvenibili in L. Clarizia - M.E. Di Lieto - M.G. Lombardi - F. Quatrano, *Percorsi formativi della professionalità docente: l'esperienza della SICS*, «Quaderni del Dipartimento 2008-2009», Università degli studi di Salerno, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Pensa Editore, Lecce 2009, pp. 147-159.

Aspetti pedagogici e competenze sociali nell'insegnare fisica

Grzegorz Karwasz

Vengono discusse le mutue relazioni tra Fisica e Pedagogia. Abbiamo sottolineato il fatto che scopi "scientifici", come un'esatta citazione delle leggi di Newton possono risultare meno importanti che creare determinati comportamenti di alunni: auto-stima, capacità di espressione, collaborazione di gruppo. Queste indicazioni furono impiegate in una collana di lezioni di fisica, con la metodologia chiamata "iper-costruttivismo", e con semplici, reali esperimenti. Lo stesso metodo può essere applicato in altre materie d'insegnamento.

Mutual relations between teaching Physics and Pedagogy are discussed. We stress, that obtaining specific "scientific" goals, like precise citations of Newton's law may be less important than creating some desired attitudes of pupils: self confidence, capacity of expression, collaboration in groups. These indications are practically implemented in interactive lessons, following author's hyper-constructivist method, with use of simple experiments. General requirements to stress first pedagogical (and social) goals, before specific scientific contents, is to be applied in other subjects, as well.

Fisica – una materia poco amata

La fisica non rientra tra le materie particolarmente amate dagli alunni e non solo in Italia. Essendo, da una parte una materia con una base matematica e dall'altra legata a fenomeni naturali, richiede la capacità di coniugare due tipi di ragionamenti: quello rigido, deduttivo, con quello flessibile, induttivo ed osservativo. Questa dualità crea delle difficoltà sia nell'insegnare che nell'apprendere. Queste difficoltà hanno come conseguenza, mostrata per esempio da studi condotti in Inghilterra¹, che l'interesse dichiarato per la

fisica nella scuola media crolla drasticamente, da "mi piace" (punteggio di circa 3.0) a meno di "mi è indifferente" (punteggio 1.5). L'interesse per la chimica subisce un crollo simile, mentre geografia, storia, biologia ed inglese mantengono l'interesse degli alunni tra 4 e 5 nello stesso periodo². Altre statistiche³ provano un calo di iscritti all'esame di maturità in fisica, da 45 mila nel 1990 a meno di 30 mila nel 2000, mentre in biologia il numero rimase costante, di circa 47 mila. Nel periodo 1994-2003 il numero di laureati in fisica crollò del 50% in Germania e del 40% in Francia⁴.

Uno dei motivi principali dello scarso interesse per la fisica è da attribuire al modo molto formale con cui viene insegnata. Questo modo formale riproduce il percorso storico delle scoperte e/o costruzioni logiche delle leggi della fisica. Così la fisica diventa una serie di fenomeni da ricordare, come emerge dalle riflessioni di un altro studio inglese: "insegnare scienze richiede essenzialmente solo definizioni e schede"⁵. Un secondo pericolo nell'insegnare fisica è di renderla un tipo di "esercizio mentale" obbligatorio. Nelle tradizionali motivazioni didattiche questo compito viene chiamato "insegnare un modo di pensare". Purtroppo, come osservano gli stessi insegnanti, a causa delle difficoltà nel districarsi dell'alunno tra espressioni verbali, grandezze matematiche ed unità di misura fisiche, gli alunni perdono l'interesse per problemi che, d'altra parte, hanno poche relazioni con il mondo quotidiano. Per esempio, la legge di Archimede è una delle scoperte più spettacolari del mondo antico in ambito fisico. Presentata come nell'esercizio sotto⁶, dal 70% degli

² Peggio di fisica si presenta solo l'interesse per il francese, immutato tra 0 e 1.0 nella tutta scuola media.

³ J. Osborne, *Attitudes towards science: a review of the literature and its implications*, cit.

⁴ *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*, EU Commission, Directorate-General for Research, EUR 22845, 2007, report-card-on-science-education_en.pdf

⁵ B.R. Brand - S.J. Moore, *Enhancing Teachers Application of Inquiry-Base Strategies Using a Constructivist Sociocultural Professional Development Model*, «International Journal of Science Education», 7 (2011), XXXIII, p. 889.

⁶ L. Sabaz, *Interdisciplinary days. Learning by emotions*, «Informal Learning and Public Understanding of Physics», 3rd International GIREP Seminar 5-9 September 2005 Ljubljana, Slovenia, (a cura di G. Planinšič, A. Mohorič - Group International

¹ J. Osborne, *Attitudes towards science: a review of the literature and its implications*, «International Journal of Science Education», 9 (2003), XXV, pp. 1049-1079.

La formazione nella forma: il design

Giovanni U. Cavallera

Il variegato mondo del design è sempre stato considerato in Italia qualcosa di più di un processo di produzione puramente estetico per uso commerciale, poiché coinvolge varie conoscenze e competenze, generando un continuo rinnovamento creativo con un forte impatto sociale. Qual è il suo valore formativo? Il design penetra nel mondo della scuola non solo nella realizzazione di strumenti didattici e ricreativi, ma nel modo stesso in cui si sviluppa la creatività individuale e di gruppo. Il mondo della scuola può aiutare a spiegare la funzione creativa nella sua dimensione educativa essenziale?

The diversified world of design has always been to Italy more than a purely aesthetic production process for commercial use, but involves himself in various knowledge and skills, generating a continuous creative renewal with a large social impact. What is its formative value? The design penetrates into the educational world not merely in the realization of educational and recreational tools, but in the very way in which develops the individual and group creativity. The educational world can help to explain the creative function in its essential educational dimension?

Uno dei fenomeni più peculiari della modernità e anche uno dei campi meno analizzati in profondità dalle scienze umane è quello del Design. In Italia, in particolare, esso riveste un significato particolare: qualcosa di più di un semplice processo di progettazione estetica di oggetti o strumenti ad uso commerciale, ma coinvolge in sé stesso diverse conoscenze e competenze, generando un continuo rinnovamento creativo con un impatto sociale di ampiezza tale da non potersi quantificare senza ricadere in semplificazioni spinte. Esiste una sua valenza formativa? Il design si compenetra nel mondo educativo non tanto nella

realizzazione di strumenti didattici e ludici sempre più avanzati e in linea con le esigenze della scuola, ma soprattutto nel modo stesso in cui genera la creatività individuale e di gruppo. Può il mondo educativo contribuire a esplicitare la funzione creativa nella sua essenziale dimensione formativa?

Nel linguaggio corrente il termine *Design* sta a significare sia il mestiere di chi conferisce un valore estetico e originalità ad un artefatto fisico o virtuale sia l'artefatto medesimo, con delle caratteristiche peculiari che lo contraddistinguono sia dall'oggetto prettamente industriale, sia dal manufatto artigianale o artistico.

Il design, di fatto, viene indicato quale leva per la competizione commerciale internazionale e per i processi di innovazione, ed è, possiamo dire, uno dei principali araldi della contemporaneità, poiché un arredamento o anche un singolo oggetto di *design* dona ad un ambiente una sua propria atmosfera che lo identifica come pienamente inserito nel presente e anche proiettato nel futuro. Da questo punto di vista il design rappresenta il volto della nostra più di ogni altra arte tradizionale.

In esso vi è la dicotomia fra forma e funzione che corrisponde a quella fra conoscenza e competenza nel gergo educativo¹, laddove la forma indica il retaggio umanistico del *design*, il suo ancoraggio a un sistema di significati che oltrepassano la materialità della funzione che resta l'unico requisito richiesto all'oggetto tecnico. La forma rende l'oggetto desiderabile di per sé, indipendentemente dalla sua funzionalità; d'altra parte la funzione è ciò che fa sì che l'oggetto sia individuato come utile, e lo contraddistingue rispetto ad una opera d'arte: all'oggetto di *design* compete non soltanto la gradevolezza estetica, ma anche la perfezione tecnica. Nessuno chiederebbe ad un prodotto di artigianato o ad una scultura la perfezione e l'affidabilità nel tempo.

La seconda dicotomia riflette quest'ultima e la pospone in un'area semantica più vasta ed è quella fra arte e tecnica. L'errore commesso da molti riguardo questi due vasti campi risiede nel considerarli quali mondi contrapposti ed antitetici, allorquando le cose nella realtà sono andate sempre in maniera opposta, quantomeno sino a quando l'arte non si è arrogata la pretesa

¹ Cfr. F. Trabucco, *Design*, Bollati Boringhieri, Torino 2015.