

il **nuovo** concorso
a cattedra

COMPRENDE
ESTENSIONI
ONLINE

per la scuola dell'**Infanzia**

Manuale per la **preparazione al concorso**
e per l'**esercizio della professione**

- Contesti di **sviluppo** e **apprendimento**
- **Ordinamento** del sistema istruzione
- La scuola dell'infanzia: **identità, funzioni** e **compiti**
- **Teorie educative** e **pratiche didattiche**
- Esempi di **Unità di Apprendimento** e attività d'aula

a cura di **Valeria Crisafulli**

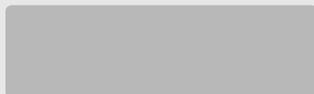


Accedi ai servizi riservati



Utilizza il codice personale contenuto nel riquadro per registrarti al sito **edises.it** e accedere ai **servizi** e **contenuti riservati**.

Scopri il tuo **codice personale** grattando delicatamente la superficie



Il volume NON può essere venduto, né restituito, se il codice personale risulta visibile.

L'**accesso ai servizi riservati** ha la durata di **un anno** dall'attivazione del codice e viene garantito esclusivamente sulle edizioni in corso.

Per attivare i **servizi riservati**, collegati al sito **edises.it** e segui queste semplici istruzioni

Se sei registrato al sito

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- inserisci email e password
- inserisci le ultime 4 cifre del codice ISBN, riportato in basso a destra sul retro di copertina
- inserisci il tuo **codice personale** per essere reindirizzato automaticamente all'area riservata

Se non sei già registrato al sito

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- registrati al sito o autenticali tramite facebook
- attendi l'email di conferma per perfezionare la registrazione
- torna sul sito **edises.it** e segui la procedura già descritta per *utenti registrati*

il **nuovo** concorso
a cattedra

per la scuola dell'**Infanzia**

Manuale per la preparazione al concorso
e per l'**esercizio** della professione

- Contesti di **sviluppo** e **apprendimento**
- **Ordinamento** del sistema istruzione
- La scuola dell'infanzia: identità, **funzioni** e compiti
- **Teorie** educative e **pratiche** didattiche
- Esempi di **Unità di Apprendimento** e attività d'aula

a cura di **Valeria Crisafulli**



Il nuovo Concorso a Cattedra – Scuola dell’infanzia - II Edizione
Copyright © 2016, 2012, EdISES S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
2020 2019 2018 2017 2016

Le cifre sulla destra indicano il numero e l’anno dell’ultima ristampa effettuata

*A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale,
del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L’Editore

A cura di:

Valeria Crisafulli

Con contributi di:

Giuseppe Campana, Emiliano Barbuto, Luigi Grimaldi, Karin Guccione, Donata Lorenzetti
Nicola Molteni, Giuseppe Mariani, Anna Maria Schiano, Marinella Tosco

Per le *unità di apprendimento* si ringrazia:

il **CE.RI.PE.**, Accademia per la Formazione accreditata dal M.I.U.R.,
per la gentile concessione dei materiali tratti anche dalla piattaforma e-learning

Progetto grafico: ProMedia Studio di A. Leano - Napoli

Grafica di copertina:  curvilinee

Redazione: EdISES - Napoli

Stampato presso Petruzzì s.r.l. - Via Venturelli, 7/b - Città di Castello (PG)

Per conto della EdISES – Piazza Dante, 89 – Napoli

ISBN 978 88 6584 700 8

www.edises.it

info@edises.it

I curatori, l’editore e tutti coloro in qualche modo coinvolti nella preparazione o pubblicazione di quest’opera hanno posto il massimo impegno per garantire che le informazioni ivi contenute siano corrette, compatibilmente con le conoscenze disponibili al momento della stampa; essi, tuttavia, non possono essere ritenuti responsabili dei risultati dell’utilizzo di tali informazioni e restano a disposizione per integrare la citazione delle fonti, qualora incompleta o imprecisa.

Realizzare un libro è un’operazione complessa e nonostante la cura e l’attenzione poste dagli autori e da tutti gli addetti coinvolti nella lavorazione dei testi, l’esperienza ci insegna che è praticamente impossibile pubblicare un volume privo di imprecisioni. Saremo grati ai lettori che vorranno inviarci le loro segnalazioni e/o suggerimenti migliorativi all’indirizzo redazione@edises.it

Sommario

Premessa La professionalità docente tra sfide, competenze e conoscenze..... 1

Parte Prima

Bambini, contesti di sviluppo e problematiche educative e didattiche

Capitolo 1 Contesti e opportunità di sviluppo.....	5
Capitolo 2 Lo sviluppo corporeo del bambino.....	28
Capitolo 3 Elementi di igiene, salute e sicurezza scolastica.....	40
Capitolo 4 La psicologia cognitiva e la psicologia dell'età evolutiva.....	69
Capitolo 5 Verso una scuola inclusiva al servizio dei bisogni educativi speciali.....	147

Parte Seconda

Assetto ordinamentale: il sistema d'istruzione in Italia e la politica europea comune

Capitolo 6 Scuola ed educazione nella Costituzione e nella legislazione italiana.....	197
Capitolo 7 Breve storia della scuola italiana.....	267
Capitolo 8 I diritti dei bambini e delle bambine nelle Carte internazionali.....	280
Capitolo 9 Dalle prime istituzioni educative rivolte alla prima infanzia agli Orientamenti del '58.....	294
Capitolo 10 Gli <i>Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna</i> del 1958.....	304
Capitolo 11 Nascita della scuola materna statale con gli <i>Orientamenti dell'attività educativa</i> del '69.....	313
Capitolo 12 La nascita della scuola dell'infanzia con gli Orientamenti del '91, come luogo di convivenza democratica, di incontro, di solidarietà tra le famiglie.....	325
Capitolo 13 Evoluzione normativa e socio-storica, finalità educative, identità culturale e pedagogica della scuola dell'infanzia fino alle Indicazioni del 2012.....	341
Capitolo 14 Il sistema integrato delle scuole dell'infanzia: scuole statali e scuole paritarie.....	366
Capitolo 15 Una scuola dell'infanzia proiettata verso l'Europa.....	374
Capitolo 16 Finalità educative, dimensioni dello sviluppo, sistemi simbolico-culturali e campi di esperienza.....	382



Parte Terza

Teorie educative e pratiche didattiche

Capitolo 17 Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione e oltre.....	437
Capitolo 18 Approccio relazionale e relazione educativa.....	471
Capitolo 19 Didattica, pratiche, metodi e tecniche di insegnamento.....	499

Parte Quarta

Esempi di Unità di Apprendimento

Introduzione Progettare per competenze.....	539
Unità di Apprendimento 1 Accoglienza: Benvenuti.....	541
Unità di Apprendimento 2 Con le mani e con i piedi.....	548
Unità di Apprendimento 3 Conosci l'acqua?.....	555
Unità di Apprendimento 4 La stanza della lettura.....	
Unità di Apprendimento 5 La natura sta bene dov'è.....	

Finalità e struttura dell'opera

La figura dell'insegnante, per la cui formazione vogliamo lavorare, è di alto profilo culturale: è consapevole del fondamento costituzionale dei valori dell'educazione e dell'istruzione ed ha una visione completa dell'intero sistema dell'istruzione, pur con la necessaria specializzazione nei profili del docente di scuola dell'infanzia. Per questa ragione abbiamo scelto una trattazione ampia, in grado di fornire al futuro insegnante una cultura di sistema: la ricerca delle fonti normative e la contestualizzazione storica delle innovazioni e delle riforme hanno il fine di fondare, in ogni passaggio operativo, le ragioni del "fare" del docente e dell'istituto.

Il testo è suddiviso in quattro macro-aree:

- > contesti di sviluppo e sfide educative
- > assetto ordinamentale dell'insegnamento
- > competenze psico-pedagogiche e didattiche
- > abilità nella progettazione e conduzione di lezioni efficaci con esempi di Unità di Apprendimento

Ai **contesti di sviluppo** e alle **problematiche educative e didattiche** sono dedicati i primi cinque capitoli del volume che partono dall'analisi della condizione infantile nella vita familiare e sociale, per poi individuare le funzioni e le responsabilità educative di scuola, famiglia ed agenzie extrascolastiche e delineare le basi di un positivo rapporto di collaborazione. Vengono affrontate anche le principali sfide educative correlate ai contesti di sviluppo: dall'inserimento degli alunni stranieri all'interculturalità nell'ottica del riconoscimento e della **valorizzazione delle differenze**. Vengono fornite nozioni essenziali su **sviluppo corporeo, igiene, salute e sicurezza scolastica**, per poi introdurre i temi dei **bisogni educativi speciali** e dell'**inclusione**.

La seconda parte è dedicata all'**assetto ordinamentale della scuola**: partendo dalle tutele costituzionali, viene presentato un breve excursus storico della scuola in Italia.

L'evoluzione dei programmi della scuola, la gestione delle emergenze educative, le riforme, tentate e/o realizzate, sono percorsi ciclicamente emergenti, nei quali i cambiamenti si intrecciano con quelli nell'educazione e nella scuola. Abbiamo allargato il campo alla dimensione europea ed internazionale in rapporto al diritto dei bambini, al benessere e al rispetto dei diritti dell'infanzia.

Viene ripercorsa l'evoluzione delle **istituzioni educative dedicate all'infanzia** dalla nascita della scuola materna, allora così denominata, per poi delinearne finalità, ordinamenti e obiettivi. Le Indicazioni nazionali, che dal 2004 hanno sostituito i Programmi, sono state analizzate nelle loro formulazioni come nei loro passaggi: dal 2004 al 2007, fino alla versione definitiva del 2012, accennando alle prospettive aperte da "*la Buona Scuola*".



La terza parte è dedicata all'approfondimento delle **competenze psico-pedagogiche dei docenti** e alla corretta impostazione della relazione educativa.

Sono presentati i **principali modelli di apprendimento** e il loro impiego nella **progettazione didattica** e nella **valutazione degli apprendimenti**: le conoscenze in materia di apprendimento sono, infatti, la base su cui costruire e pianificare l'attività d'aula e la loro conoscenza rappresenta, dunque, un imprescindibile prerequisito per qualsiasi insegnante che aspiri a condurre una lezione efficace, tanto più nella scuola dell'infanzia. Partendo dal tema della **multidisciplinarietà**, si esaminano nel dettaglio i **diversi modi di "fare lezione"** – dalla lezione frontale a quella partecipata – e i diversi metodi, grazie anche all'apporto delle nuove tecnologie. Vengono esaminati i presupposti dell'**apprendimento collaborativo e cooperativo**, le relative teorie di riferimento e si chiarisce in che modo stabilire quell'**"interdipendenza positiva"** che costituisce un elemento essenziale dell'apprendimento cooperativo al fine di favorire lo sviluppo dell'insieme delle competenze disciplinari, delle abilità e competenze personali e relazionali che l'insegnamento, in qualsiasi ordine e grado, deve garantire.

Per dare una connotazione funzionale al volume e orientare i candidati nella predisposizione di attività d'aula, abbiamo infine fornito concrete soluzioni operative. L'ultima parte del testo è infatti incentrata sulla **pratica dell'attività didattica**, cui ampia rilevanza verrà data nelle selezioni del concorso, e contiene esempi di **Unità di Apprendimento** e di organizzazione di attività di classe finalizzate alla **progettazione** e **conduzione** di lezioni efficaci.

Gli Autori

Come usare questo manuale: guida allo studio

L'ampiezza della trattazione, l'articolazione dei contenuti, i continui collegamenti fra le parti, gli approfondimenti pedagogici e didattici nonché i numerosi esempi di attività e Unità di Apprendimento, fanno di questo lavoro un manuale per la professione e non semplicemente per il superamento del concorso.

D'altro canto, per orientare lo studio e la preparazione alle prove concorsuali, sono stati previsti diversi apparati didattici. In particolare:

- > un **indice sistematico** estremamente dettagliato consente al lettore di orientare il proprio studio verso obiettivi formativi personalizzati;
- > le **sintesi** poste al termine di ciascun capitolo aiutano a focalizzare i temi principali (e corrispondono ad un livello di conoscenza di base);
- > i **capitoli** trattano in modo esaustivo le tematiche (e corrispondono ad un livello di preparazione intermedio);
- > gli **approfondimenti** consentono di avere una visione ampia, articolata e critica degli argomenti d'esame (e corrispondono ad un livello di preparazione elevato);
- > le **domande di verifica**, poste al termine delle sezioni, rappresentano un momento di autovalutazione e favoriscono l'assimilazione dei concetti;
- > le **estensioni web** comprendono ulteriori materiali didattici, ma anche approfondimenti e risorse di studio.

Per la sua impostazione, questo manuale si presta ad essere utilizzato in modo diverso a seconda del livello di preparazione iniziale. Per chi parte da un livello di base, si consiglia di:

- > iniziare la lettura cominciando dalle *sintesi* di fine capitolo;
- > passare successivamente alla lettura dei *capitoli*;
- > verificare l'apprendimento mediante le *domande a risposta multipla*;
- > ampliare lo studio con la lettura degli *approfondimenti*.

Questo lavoro, ricco, complesso, denso di rinvii normativi e spunti operativi per l'attività dei futuri insegnanti, tratta materie in continua evoluzione.

Ulteriori **materiali didattici** e **approfondimenti** sono disponibili nell'area riservata a cui si accede mediante la registrazione al sito *edises.it* secondo la procedura indicata nel frontespizio del volume.

Altri aggiornamenti sulle procedure concorsuali saranno disponibili sui nostri profili social

Facebook.com/ilconcorsoacattedra

Clicca su  (Facebook) per ricevere gli aggiornamenti
www.concorsoacattedra.it

Indice

PREMESSA La professionalità docente tra sfide, competenze e conoscenze

Parte Prima Bambini, contesti di sviluppo e problematiche educative e didattiche

Capitolo 1 - Contesti e opportunità di sviluppo

1.1	Bambini, famiglie, scuola.....	5
1.1.1	I bambini	5
1.1.2	Le famiglie	6
1.1.3	La scuola	6
1.2	Ulteriori spunti di riflessione sulla condizione infantile nella vita familiare e sociale contemporanea	7
1.2.1	Storicizzazione del concetto di famiglia	7
1.2.2	Il contesto familiare come primo ambiente di vita, di educazione e di apprendimento del bambino.....	8
1.2.3	Aspetti distintivi della contemporaneità: disgregazione della famiglia nucleare.....	9
1.2.4	La famiglia contemporanea tra liquidità e mobilità territoriale	9
1.3	Funzione e responsabilità educative della scuola nella società contemporanea	12
1.4	Ambienti familiari per la costruzione di un positivo rapporto di collaborazione tra scuola, famiglia e agenzie educative extrascolastiche	13
1.5	L'inserimento degli alunni stranieri e il plurilinguismo	14
1.6	Le identità culturali.....	16
1.7	Inclusività, interculturalità, riconoscimento e valorizzazione delle differenze	20
1.8	La professionalità docente nella scuola dell'infanzia	23
1.8.1	Continuità verticale e orizzontale, educativa e didattica	23
1.8.2	Continuità con l'esterno.....	24
1.8.3	Continuità all'interno della scuola dell'infanzia.....	24
	<i>In sintesi</i>	26



Capitolo 2 - Lo sviluppo corporeo del bambino

2.1	Lo sviluppo fisico del bambino	28
2.1.1	Il sistema nervoso	28
2.2	Tappe e stadi dello sviluppo del bambino	30
2.2.1	Lo stadio neonatale.....	30
2.2.2	Il primo anno di vita: lo stadio dell'infanzia	35
2.2.3	Dal primo al terzo anno di vita: lo stadio dei primi passi	36
2.2.4	Lo stadio dell'età prescolare	36
2.2.5	Lo stadio dell'età scolare	37
2.3	Atipie dello sviluppo corporeo.....	37
<i>In sintesi</i>		39

Capitolo 3 - Elementi di igiene, salute e sicurezza scolastica

3.1	Introduzione: la promozione e la tutela della salute a scuola.....	40
3.2	Igiene scolastica.....	40
3.2.1	Requisiti strutturali e funzionali degli ambienti educativi	40
3.2.2	Responsabilità e compiti dell'insegnante nella tutela e cura dell'ambiente scolastico	53
3.3	Percorsi di educazione alla cura dell'ambiente scolastico.....	54
3.3.1	Norme igieniche di routine per un sano sviluppo psico-fisico del bambino	55
3.3.2	Norme igieniche durante i pasti e indicazioni per una corretta educazione alimentare.....	56
3.3.3	Un'adeguata attività motoria	57
3.3.4	Un'adeguata ripartizione delle ore di sonno e di veglia	57
3.4	Le patologie infantili e gli interventi di cura e prevenzione	57
3.4.1	Le patologie più diffuse nella prima e seconda infanzia ed i loro sintomi	57
3.4.2	Come intervenire in presenza o per la prevenzione di patologie infantili diffuse	58
3.4.3	Principi di epidemiologia e misure di controllo e prevenzione	59
3.4.4	La sintomatologia delle principali malattie infettive dell'infanzia	61
3.4.5	Le infestazioni: pediculosi e scabbia	65
3.5	Patologie che rientrano nella sfera dei bisogni educativi speciali	67
<i>In sintesi</i>		68

Capitolo 4 - La psicologia cognitiva e la psicologia dell'età evolutiva

4.1	La psicologia: le origini.....	69
4.2	Dalla nascita della psicologia empirica alla nascita della psicologia sperimentale	69
4.3	Psicoanalisi e psicologia umanistica.....	76
4.4	La psicologia come sapere scientifico e autonomo.....	77
4.4.1	Le discipline psicologiche	77
4.4.2	I metodi di ricerca della psicologia.....	79
4.5	Gli studi sulla mente	81
4.6	Le neuroscienze e le basi biologiche della mente	84
4.7	I processi cognitivi di base: percezione, attenzione, memoria.....	84
4.8	I processi cognitivi complessi	95
4.8.1	L'intelligenza.....	95
4.8.2	Teorie sull'intelligenza.....	96

4.8.3	Alcuni strumenti di “misurazione” dell’intelligenza.....	100
4.9	Dalla psicologia dell’età evolutiva alla psicologia dello sviluppo	101
4.10	Gli studi sulla personalità	104
4.10.1	Le teorie tipologiche.....	105
4.10.2	Le teorie psicoanalitiche.....	106
4.10.3	La prospettiva comportamentista.....	107
4.10.4	La prospettiva biologica.....	108
4.11	Il monitoraggio delle fasi di sviluppo e l’importanza del gioco.....	109
4.12	Sviluppo motorio e sviluppo cognitivo	112
4.13	Sviluppo affettivo e sociale.....	116
4.14	Lo sviluppo del linguaggio	119
4.15	Natura e funzione delle emozioni.....	122
4.16	Lo sviluppo morale	126
4.17	Sviluppo e apprendimento	127
4.18	Il ruolo del contesto familiare e dei contesti di socializzazione nel processo di sviluppo tipico e atipico	130
4.18.1	La famiglia	131
4.18.2	Il contesto sociale	134
4.18.3	La scuola	134
4.18.4	La collaborazione scuola-famiglia	135
4.19	Patologie di origine genetica, organica o ambientale	137
<i>In sintesi</i>	140

Capitolo 5 - Verso una scuola inclusiva al servizio dei bisogni educativi speciali

5.1	Sviluppo, ambiente e disabilità	147
5.1.1	Un quadro storico dei provvedimenti normativi volti all’integrazione degli alunni con disabilità	147
5.1.2	La rivoluzione culturale dell’ICF nella ridefinizione del concetto di “disabilità”	151
5.1.3	Competenze professionali e strumenti volti a favorire l’integrazione degli alunni con disabilità	153
5.2	Il modello di scuola inclusivo	155
5.2.1	Il dibattito culturale che ha condotto alla definizione di “Bisogni Educativi Speciali”	155
5.2.2	Proclamazione dei diritti del bambino e valorizzazione delle diversità e della convivenza democratica nella Dichiarazione di Salamanca	161
5.2.3	I disturbi specifici di apprendimento (DSA) introdotti con la legge 170 del 2010.....	163
5.2.4	Procedure organizzative nella gestione dei casi di Disturbi Specifici di Apprendimento	165
5.2.5	Le “buone pratiche didattiche” per tutti finalizzate alla prevenzione, all’individuazione e all’intervento precoce dei disturbi specifici di apprendimento	166
5.2.6	La didattica inclusiva per i DSA nella scuola dell’infanzia	168
5.2.7	Il Piano Didattico Personalizzato per alunni con Bisogni Educativi Speciali.....	171
5.2.8	Rapporti con i genitori e servizi del territorio per il rilascio della certificazione e l’attivazione di una didattica personalizzata per DSA.....	172
5.2.9	La formazione professionale per la gestione dei casi di DSA.....	173

5.2.10	Servizi del territorio: i Centri Territoriali di Supporto (CTS).....	173
5.2.11	Classificazione dei Bisogni Educativi Speciali nella Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012.....	174
5.2.12	I Bisogni Educativi Speciali degli alunni con svantaggio socioculturale e socioeconomico e/o con difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana.....	177
5.2.13	La prevenzione della dispersione scolastica attraverso l'attuazione di percorsi di apprendimento individualizzati e personalizzati.....	177
5.2.14	Il Piano Educativo Individualizzato (PEI).....	179
5.2.15	Il PDP per i casi di Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività.....	181
<i>In sintesi</i>	182
<i>Verifica</i>	Autovalutazione delle conoscenze sulla Parte I.....	185

Parte Seconda

Assetto ordinamentale: il sistema d'istruzione in Italia e la politica europea comune

Capitolo 6 - Scuola ed educazione nella Costituzione e nella legislazione italiana

6.1	La scuola nella Costituzione italiana.....	197
6.2	Legislazione e normativa scolastica nel secondo Novecento.....	200
6.3	Dagli anni Settanta agli anni Novanta.....	202
6.4	La scuola del nuovo secolo: verso l'autonomia.....	204
6.5	Le riforme Berlinguer e Moratti.....	209
6.6	Dal ministero Fioroni al riordino della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (D.P.R. 89/2009).....	212
6.7	Dal governo tecnico di Mario Monti al ministero Carrozza.....	217
6.8	Il progetto del governo Renzi: la Buona Scuola.....	217
6.8.1	Il documento del MIUR.....	217
6.8.2	La Buona Scuola diventa legge dello Stato.....	219
6.9	Struttura e organizzazione del sistema di istruzione.....	239
6.10	L'idea di una scuola aperta: gli organi collegiali.....	244
6.11	Stato giuridico, ruolo e funzioni del personale docente della scuola.....	248
6.12	Il CCNL: libertà d'insegnamento, collegialità, trasparenza.....	250
6.13	Lo status di dipendente della Pubblica Amministrazione.....	251
6.14	Il codice disciplinare dei docenti.....	252
6.15	La valutazione del sistema scolastico.....	256
6.16	La valutazione esterna: titoli di studio, successo formativo e dispersione scolastica.....	259
<i>In sintesi</i>	261

Capitolo 7 - Breve storia della scuola italiana

7.1	Le origini del sistema scolastico italiano.....	267
7.2	Struttura e organizzazione del sistema scolastico nazionale.....	269
7.3	Gli interventi del ministro De Sanctis.....	270

7.4	L'unificazione amministrativa e i primi passi della scuola italiana	271
7.5	La scuola dei governi di Sinistra	272
7.6	Alcune esperienze significative nella seconda metà dell'Ottocento.....	275
7.7	La scuola nel ventennio fascista	276
	In sintesi	279
Capitolo 8 - I diritti dei bambini e delle bambine nelle Carte internazionali		
8.1	Diritti umani e diritti dell'infanzia.....	280
8.2	Italia, Europa e sussidiarietà verticale	285
8.2.1	Il nuovo volto delle scuole europee: caratteristiche e direzioni di progettazione	288
8.2.2	Le competenze chiave per l'apprendimento	289
	In sintesi	292
Capitolo 9 - Dalle prime istituzioni educative rivolte alla prima infanzia agli Orientamenti del '58		
9.1	Introduzione.....	294
9.2	Il modello educativo platonico.....	294
9.3	I primi asili sorti durante la Rivoluzione Industriale	295
9.4	La scuola materna delle sorelle Agazzi	297
9.5	La Casa dei Bambini di Maria Montessori.....	297
9.6	L' <i>Ermitage</i> di Ovide Decroly.....	298
9.7	I provvedimenti legislativi degli inizi del '900.....	299
9.8	Le riforme scolastiche durante il ventennio fascista e il pensiero pedagogico di Lombardo Radice	300
	In sintesi	302
Capitolo 10 - Gli Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna del 1958		
10.1	Introduzione generale: dal '58 ad oggi.....	304
10.2	Gli <i>Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna</i> del 1958.....	305
10.3	«Educazione religiosa» e «vita morale e sociale»	306
10.4	«Educazione intellettuale», «educazione linguistica», «disegno libero», «canto corale», «giuoco e lavoro»	307
	In sintesi	312
Capitolo 11 - Nascita della scuola materna statale con gli Orientamenti dell'attività educativa del '69		
11.1	La temperie storico-culturale di fine anni '60.....	313
11.1.1	Il documento programmatico della scuola materna statale: gli Orientamenti del '69	314
11.1.2	Indirizzi Generali	314
11.1.3	Attività Educative.....	316
	In sintesi	323
Capitolo 12 - La nascita della scuola dell'infanzia con gli Orientamenti del '91, come luogo di convivenza democratica, di incontro, di solidarietà tra le famiglie		
12.1	Introduzione.....	325

12.2	Parte prima - Infanzia, società, educazione	326
12.3	Parte seconda - Il bambino e la scuola.....	327
12.4	Parte terza - Indicazioni Curricolari.....	330
12.4.1	Introduzione.....	330
12.4.2	Il corpo e il movimento	332
12.4.3	I discorsi e le parole	332
12.4.4	“Lo spazio, l’ordine e la misura” e “Le cose, il tempo e la natura”	333
12.4.5	Messaggi, forme e media	334
12.4.6	Il sé e l’altro	335
12.5	Parte quarta - Didattica ed organizzazione	336
12.5.1	Lineamenti di metodo	336
12.5.2	“Un’organizzazione per l’educazione”	337
12.5.3	“Strutture di professionalità”	338
In sintesi		339

Capitolo 13 - Evoluzione normativa e socio-storica, finalità educative, identità culturale e pedagogica della scuola dell’infanzia fino alle Indicazioni del 2012

13.1	Evoluzione normativa e socio-storica	341
13.2	La scuola dell’infanzia nella Legge n. 53 del 2003 (Riforma Moratti)	342
13.2.1	Le “ <i>Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell’infanzia</i> ” – D.Lgs. 59/2004.....	343
13.3	Le “Indicazioni per il curricolo” del 2007 – D.M. 31 Luglio 2007	344
13.3.1	Introduzione.....	344
13.3.2	“Cultura, scuola, persona”	345
13.3.3	L’organizzazione del curricolo.....	348
13.3.4	La scuola dell’infanzia	348
13.3.5	I campi di esperienza	349
13.4	Le <i>Indicazioni del curricolo</i> del 2012	354
13.4.1	Il nuovo scenario socio-culturale	355
13.4.2	Le nuove finalità educative.....	356
13.4.3	L’organizzazione del curricolo nelle Indicazioni del 2012	357
13.5	La scuola dell’infanzia e i campi di esperienza nelle Indicazioni del 2012.....	358
13.6	Un profilo delle competenze del bambino al termine della scuola dell’infanzia.....	360
In sintesi		364

Capitolo 14 - Il sistema integrato delle scuole dell’infanzia: scuole statali e scuole paritarie

14.1	Scuole statali e scuole paritarie	366
14.2	Un quadro storico delle esperienze significative di sistema integrato basato sull’autonomia educativa all’interno dei territori comunali	368
14.2.1	“I cento linguaggi dei bambini” di Loris Malaguzzi.....	368
14.2.2	Bruno Ciari e l’associazionismo scout	370
14.2.3	La scuola materna della pedagogia dell’ascolto degli anni ’70.....	371
In sintesi		373

Capitolo 15 - Una scuola dell’infanzia proiettata verso l’Europa

15.1	Le sezioni primavera: normativa e organizzazione	374
15.2	Il Rapporto OCSE del 2012	374

15.3	I due modelli organizzativi della scuola dell'infanzia presenti in Europa	375
15.4	Bilinguismo e lingua materna nella scuola dell'infanzia.....	376
15.5	Composizione, funzionamento, attribuzioni degli organi collegiali	377
15.6	Profilo professionale dell'insegnante di scuola dell'infanzia: formazione di base, reclutamento, formazione in servizio.....	378
	In sintesi	381

Capitolo 16 - Finalità educative, dimensioni dello sviluppo, sistemi simbolico-culturali e campi di esperienza

16.1	Introduzione: perché e come nascono i campi di esperienza.....	382
16.1.1	Sviluppo psico-motorio e costruzione dell'identità (campo di esperienza di riferimento: Il corpo e il movimento)	383
16.1.2	Tabella di sintesi delle abilità psicomotorie e delle attività da proporre dai tre ai sei anni	384
16.2	I sistemi simbolici	386
16.2.1	I sistemi simbolici e lo sviluppo delle intelligenze	386
16.2.2	Origine dei sistemi simbolico-culturali	387
16.3	Compiti e finalità educative della scuola dell'infanzia: sviluppo prossimale e sviluppo organizzato.....	390
16.4	Sviluppo delle prime rappresentazioni simboliche (fase prenatale – quattro anni)	391
16.5	Sistemi simbolico-culturali e mediazione didattica.....	392
16.5.1	Il linguaggio verbale (campi di esperienza di riferimento: Il sé e l'altro; I discorsi e le parole)	392
16.5.2	L'oralità.....	393
16.5.3	Didattica dell'oralità	393
16.5.4	Il racconto per attivare una prima alfabetizzazione emotiva e un sistema di valori condiviso.....	394
16.5.5	Dal ruolo di ascoltatore al ruolo di narratore	396
16.5.6	Didattica della lingua scritta.....	396
16.6	Sviluppo delle abilità socio-affettive e alfabetizzazione emotiva (campi di esperienza di riferimento: Il sé e l'altro; Per una nuova cittadinanza, per un nuovo umanesimo).....	398
16.6.1	La scuola come luogo del ben-essere.....	398
16.6.2	Gestione del disagio emotivo	399
16.6.3	Percorsi comuni di educazione emotiva.....	400
16.7	Sviluppo della mente ecologica e educazione naturale (campi di esperienza: La cono- scenza del mondo; Per una nuova cittadinanza, per un nuovo umanesimo).....	401
16.8	Sviluppo delle abilità socio-affettive: per una cultura dell'incontro tra diversità (campi di esperienza: Il sé e l'altro; Per una nuova cittadinanza, per un nuovo umanesimo).....	403
16.9	Linguaggi e multimedialità: manuale d'uso contro i rischi di una cattiva televisione (campi di esperienza: Linguaggi, creatività, espressione)	404
16.10	Il gioco	406
16.10.1	Il filo rosso dell'educazione infantile.....	406
16.10.2	Il gioco del "far finta".....	407
	In sintesi	409
	Verifica: Autovalutazione delle conoscenze sulla Parte II.....	413



Parte Terza

Teorie educative e pratiche didattiche

Capitolo 17 - Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione e oltre

17.1	La riflessione pedagogica negli Stati Uniti.....	437
17.1.1	John Dewey.....	437
17.1.2	Il pragmatismo di Kilpatrick.....	439
17.1.3	Jerome S. Bruner.....	439
17.2	La pedagogia del secondo dopoguerra	441
17.2.1	Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione	441
17.2.2	Il problematicismo pedagogico di Banfi	443
17.3	Oltre le scienze dell'educazione	443
17.4	Edgar Morin	444
17.4.1	Il paradigma della complessità applicato alla pedagogia	444
17.4.2	“I sette saperi”	447
17.5	Teorie sulle intelligenze.....	456
17.5.1	Introduzione.....	456
17.5.2	Howard Gardner	456
17.5.3	Daniel Goleman: l'intelligenza emotiva	458
17.6	Teorie dell'apprendimento	460
17.6.1	Gregory Bateson. Apprendere ad apprendere	460
17.6.2	Zigmunt Bauman: società liquida e flessibilità dell'apprendimento	463
In sintesi		467

Capitolo 18 - Approccio relazionale e relazione educativa

18.1	Etimologia di “relazione educativa”	471
18.2	Il modello interpretativo di origine neopositivista	472
18.3	Husserl e Binswanger: la <i>comprensione</i>	473
18.4	<i>Empatia</i> ed <i>entropatia</i>	474
18.5	Maturana e Varela: la Teoria dell'autopoiesi e l'identità relazionale	477
18.6	Martin Heidegger: la relazione di cura.....	478
18.7	Dall'approccio relazionale ai nuovi significati di relazione educativa.....	479
18.8	L'asimmetria nella relazione educativa	481
18.9	Lo sviluppo morale come finalità della relazione educativa	482
18.10	Rogers e la relazione <i>assertiva</i>	484
18.11	Bion e Klein: affettività, memoria, apprendimento	485
18.12	Educare alla metacognizione	486
18.13	La relazione educativa tra insegnante di sostegno e alunni disabili.....	487
18.14	Le relazioni disfunzionali secondo l'Analisi Transazionale	490
18.14.1	La relazione simbiotica	490
18.14.2	I pregiudizi educativi (ordini)	492
18.14.3	I “giochi psicologici”	494
In sintesi		497

Capitolo 19 - Didattica, pratiche, metodi e tecniche di insegnamento

19.1	Definizione di didattica	499
19.2	Definizione di metodo, metodologia, tecnica per le attività di insegnamento e curricolo	499
19.3	Dalla didattica degli anni '50 alle nuove prospettive della didattica costruttivista	501
19.4	Aspetti salienti della didattica generale contemporanea.....	503
19.5	I metodi di investigazione e la ricerca-azione.....	506
19.6	I nuovi contesti di apprendimento	507
19.7	Le didattiche disciplinari	508
19.8	Riflessività, mediazione didattica, apprendimento significativo, mappe concettuali come fattori dell'efficacia delle pratiche didattiche	510
19.9	Alcuni esempi di didattiche in uso oggi	513
19.9.1	La didattica per concetti	513
19.9.2	La didattica metacognitiva	513
19.9.3	La didattica dell'errore	514
19.9.4	La didattica orientativa	514
19.9.5	La didattica speciale	515
19.9.6	La didattica multimediale	515
19.9.7	La didattica laboratoriale.....	516
19.10	Il comune denominatore delle nuove metodologie didattiche	518
19.11	Alcuni esempi di tecniche e metodologie didattiche innovative	519
19.11.1	Il <i>cooperative learning</i>	519
19.11.2	Il <i>brainstorming</i>	521
19.11.3	Il <i>problem solving</i>	521
19.11.4	Il <i>role play</i>	522
19.11.5	Il <i>circle time</i>	522
19.11.6	Lezione frontale, dialogo interattivo e supporti visivi	523
19.11.7	Il <i>mastery learning</i>	523
19.12	I perché di un'alfabetizzazione informatica	523
19.12.1	Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione	524
19.12.2	L'utilizzo delle TIC a scuola	524
19.12.3	L'uso della LIM in classe.....	526
	In sintesi	527
	Verifica: Autovalutazione delle conoscenze sulla Parte III.....	536

Parte Quarta

Esempi di Unità di Apprendimento

Introduzione: Progettare per competenze	539
Unità di Apprendimento 1 - Accoglienza: Benvenuti	541
Unità di Apprendimento 2 - Con le mani e con i piedi.....	548
Unità di Apprendimento 3 - Conosci l'acqua?	555
Unità di Apprendimento 4 - La stanza della lettura.....	
Unità di Apprendimento 5 - La natura sta bene dov'è	

Premessa

La professionalità docente tra sfide, competenze e conoscenze

Le competenze dell'insegnante di scuola dell'infanzia (come quelli dell'insegnante di scuola primaria, d'altronde) si sviluppano in più direzioni, pertanto avremo:

- > **competenze disciplinari**, riguardanti i contenuti dell'apprendimento;
- > **competenze psico-pedagogiche**, relative alla capacità di individuare le fasi dello sviluppo infantile e intervenire di conseguenza;
- > **competenze relazionali**, sia in riferimento agli alunni che ai colleghi e a tutte le figure che ruotano intorno alla formazione e all'educazione;
- > **capacità di valutazione, verifica e autovalutazione**;
- > **competenze metodologiche all'avanguardia**, grazie ad un percorso continuo di formazione in servizio.

Le **competenze disciplinari o conoscenze**, riguardanti il “**cosa insegnare**”, sono strettamente connesse alle **competenze psicopedagogiche**, cioè alla **conoscenza delle fasi di sviluppo infantile**, attraverso la quale l'insegnante è in grado di valutare le possibilità di apprendimento dei propri alunni e di intervenire nel processo di insegnamento-apprendimento, facendo leva sulla **zona di sviluppo prossimale**. L'insegnante possiede un bagaglio di conoscenze e sceglie cosa insegnare tenendo conto delle osservazioni condotte in sezione o in classe, dell'età evolutiva dei bambini e di ciò che essi sono in grado di imparare.

Ai bambini non vanno insegnati soltanto i contenuti dell'apprendimento, riguardanti la sfera cognitiva, ma anche le regole comportamentali e, più in generale, un senso di appartenenza al gruppo, che deve caratterizzarsi come spirito comunitario aperto e dialogante.

Sviluppo cognitivo, sviluppo psico-motorio, sviluppo affettivo e relazionale, sviluppo di un primo sistema etico (oggi parliamo di bio-etica) rappresentano le dimensioni di uno sviluppo infantile globale ed equilibrato e, di conseguenza, gli obiettivi delle sfide, con cui l'insegnante si misura nell'azione didattica di tutti i giorni.

Affinché sia possibile vincere tali sfide, egli deve abbinare alle competenze psicopedagogiche e alle conoscenze, associate ai campi di esperienza o alle discipline, una **generale capacità di ascolto e di relazione costruttiva e assertiva** con gli alunni e con tutti gli attori della formazione infantile. Le abilità comunicative, che passano attraverso la capacità di **creare un ambiente educativo sereno**, dove i bambini possono avvertire un positivo stato di benessere, rappresentano la *conditio sine qua non* di un percorso educativo e formativo sano. L'insegnante da solo e in *team* rappresenta un **modello comportamentale di riferimento** importante per i bambini, quindi rientra tra i suoi doveri l'essere sereno e accogliente e il relazionarsi in maniera costruttiva



anche con le altre figure adulte. Egli può contribuire allo sviluppo di uno spirito comunitario, attraverso la pratica della **collegialità delle decisioni**.

Inoltre, affinché gli interventi educativi e formativi siano efficaci, è necessario agire non in maniera spontaneistica, ma sistematica e pianificata, grazie alla realizzazione di percorsi programmatici (**programmazione didattica**) flessibili, la cui realizzazione deve rispettare i seguenti **step**:

- > **osservazione** della situazione di partenza;
- > **pianificazione** di un percorso didattico con espliciti traguardi da raggiungere;
- > **monitoraggio** delle modalità attraverso cui gli alunni realizzano il percorso programmato;
- > **valutazione** del percorso e dei traguardi raggiunti, anche attraverso momenti di **verifica**;
- > **autovalutazione del proprio operato** (anche *in itinere*, se necessario) attraverso l'individuazione dei punti di forza, dei punti di debolezza e delle eventuali rettifiche (**regolazione**) che si rende necessario apportare nei successivi interventi didattici.

Va sottolineato che i momenti di valutazione e di verifica devono avvenire **sempre in una dimensione giocosa e informale**, nel senso che l'insegnante deve essere un osservatore discreto dello sviluppo infantile che raccoglie dati valutativi per autocorreggersi e non per giudicare gli alunni, i quali vanno sempre incoraggiati, sostenuti e valorizzati. **Programmazione, valutazione e verifica** sono i tre momenti che concorrono all'**autovalutazione professionale del docente** e che vanno registrati attraverso l'**uso di opportuni documenti** (ad esempio il registro della programmazione), **al fine di autovalutarsi** in maniera quanto più obiettiva possibile **e di regolarsi in maniera adeguata** nelle azioni didattiche che seguono.

Le competenze professionali dell'insegnante, infine, devono tradursi in un **programma continuo di formazione in servizio (Lifelong Learning Programme - LLP)**. Esse vanno, cioè, arricchite attraverso **corsi di formazione in servizio** sulle metodologie dell'insegnamento più all'avanguardia e su tutti gli argomenti che possono rappresentare delle emergenze formative. Si pensi, ad esempio, all'attuale interesse verso i bisogni educativi speciali (**BES**) e ai corsi di aggiornamento ad essi connessi attivati da ministero, università ed enti locali al fine di aggiornare e formare il corpo docente di ogni ordine e grado di scuola.

Capitolo 17

Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione e oltre

17.1 La riflessione pedagogica negli Stati Uniti

17.1.1 John Dewey

Alla fine dell'Ottocento negli Stati Uniti nasce il **Pragmatismo** (dal greco *pragma*: azione), la cui idea fondante consiste nel credere che la verità sia un'azione pratica le cui conseguenze sono utili e verificabili.

Ogni **azione** si realizza come **atto volontario** finalizzato al perseguimento di uno **scopo**.

Il Pragmatismo, iniziato con Peirce e sviluppato da James, viene continuato da John **Dewey**, il quale dà origine al sistema di pensiero denominato **Strumentalismo**.

A Dewey si deve il merito di avere, per la prima volta, definito la **pedagogia** come **scienza empirica** avente una **propria autonomia teorica**.

In *Le fonti di una scienza dell'educazione*, opera del 1929, ma pubblicata in Italia solo nel 1952, il pedagogista statunitense definisce la **pedagogia** come “**una disciplina scientifica**, ovvero che può utilizzare i **metodi delle scienze sperimentali**, pur riconoscendo la **complessità dell'evento educativo** e la sua **irriducibilità ad una mera catena di cause ed effetti**”.

La caratterizzazione di Dewey consente di sottrarre il fatto pedagogico all'interpretazione deterministica propria del Positivismo, senza però ricadere nella speculazione filosofica e metafisica del Neohegelismo.

Insomma, lo studio dell'educazione va affrontato empiricamente e non in maniera speculativa come la filosofia, tuttavia le relazioni tra le parti di un fatto pedagogico non sono lineari come alcuni fenomeni fisici, ma complesse. Data la **complessità del fenomeno educativo**, la **pedagogia** è tenuta a intrattenere **rapporti significativi con le altre scienze dell'educazione**, cioè con la filosofia, con la psicologia e con la sociologia. La raccolta dei dati derivanti dalle ricerche condotte negli altri campi si rivela preziosa e ineliminabile per l'indagine pedagogica.

Dewey si sofferma sullo studio dell'interazione tra individuo e società, identificando nella conservazione e nel rinnovamento le due forze che la regolano. La **conservazione** è rappresentata dalla forza sociale che spinge verso il mantenimento delle dinamiche sociali esistenti; il **rinnovamento** è la forza sociale che spinge verso il cambiamento delle dinamiche sociali esistenti. Egli è interessato soprattutto allo studio della **società democratica**, di cui è un forte sostenitore,



una società dominata dalla **tecnica** e dallo **spirito di iniziativa**, ma che non è ancora supportata da una buona istituzione scolastica.

La scuola va riformata, dunque, con lo scopo di favorire il progresso.

Da qui la caratterizzazione di **nuovi piani di studio** e di **nuove metodologie educative**. Le materie astratte, statiche e prive di utilità pratica vanno eliminate: esse rappresentano un'inutile perdita di tempo.

Vanno, invece, mantenute tutte le discipline che scaturiscono dagli **interessi concreti degli alunni**.

Secondo Dewey gli interessi sono di **quattro tipologie**:

- > l'interesse alla **comunicazione**, da cui lo studio della Lingua e del Disegno;
- > l'interesse per la **scoperta di oggetti**, da cui lo studio della Storia e della Geografia;
- > l'interesse per la **fabbricazione di oggetti**, da cui lo studio delle attività tecniche;
- > l'interesse per l'**espressione estetica**, da cui lo studio delle arti.

Tutte le discipline vanno insegnate agendo: l'**apprendimento** si realizza attraverso il **fare**. La scuola deve insegnare ad **agire nella società**, di conseguenza, le discipline non vanno insegnate in maniera sterile e astratta. Gli eventi, le situazioni problematiche, le esperienze della quotidianità devono essere lo spunto per l'insegnamento di ogni disciplina che, in questo modo, diventa uno strumento finalizzato a una maggiore comprensione della realtà. Dewey, inoltre, sottolinea l'importanza dell'*insegnamento per presentazione di problemi*, che oggi chiamiamo metodologia del *problem solving*. Sapersi muovere nella realtà contemporanea vuol dire essere in grado di affrontare problemi. La presentazione di una questione, sotto forma di **problema da risolvere**, anziché sotto forma di evento inscatolato, compiuto e acritico, consente di acquisire un **modo di procedere**, che tornerà **utile nella vita**.

Porsi di fronte ad un problema vuol dire passare per le seguenti fasi:

- > **posizione del problema**, che consiste nel riconoscere la situazione problematica e cercare di individuarne le caratteristiche;
- > **formulazione di ipotesi**, che vuol dire ricercare ulteriori dati utili alla risoluzione del problema, ricorrendo a libri o altre fonti, che consentano la formulazione di ipotesi risolutive;
- > **situazione integrata**, che consiste nel verificare la validità delle ipotesi attraverso un'applicazione concreta di esse al problema.

È chiaro che Dewey ha preso spunto dal metodo scientifico per l'elaborazione del proprio pensiero, ma è anche chiaro che è stato il primo in grado di trasferire in maniera efficace nel sociale e nella quotidianità un procedimento che fino a quel momento aveva caratterizzato soltanto la ricerca scientifica. Il procedimento introdotto dal pedagogista, inoltre, consente di ancorare la ricerca a interessi reali. Tale ricerca assumerà le caratteristiche del **gioco** nei bambini e quelle del **lavoro** negli adolescenti, in linea con quanto evinto dai risultati degli studi nell'ambito della psicologia evolutiva. Ma Dewey non si limita a dividere gli alunni in base a fasce d'età, egli sottolinea che la scuola deve adeguarsi alle esigenze dei singoli alunni, attivando **percorsi individualizzati**, finalizzati alla **valorizzazione dei singoli** ma a **vantaggio di tutti**. La **diversità**, infatti, va promossa come valore di cui

può avvantaggiarsi la società tutta. Il **gruppo-classe** rappresenta un **microcosmo** che riproduce **in piccolo** le **dinamiche sociali** che gli studenti un giorno ritroveranno nel lavoro e nella società in generale, per questo è importante promuovere da un lato lo **spirito di solidarietà**, la **collaborazione** e il **rispetto** verso gli altri, dall'altro le **regole del buon vivere democratico**.

17.1.2 Il pragmatismo di Kilpatrick

Il pensiero di Dewey è alla base degli studi e dei modelli elaborati da alcuni dei suoi allievi e collaboratori, tra cui William Heard **Kilpatrick**. Egli, partendo dall'idea deweyana dell'educazione come elemento cruciale per lo sviluppo sociale, prova a tradurre i principi pedagogici del maestro nella messa a punto del "metodo dei progetti", sperimentato nella scuola che egli stesso fonda a Chicago nella prima metà del Novecento, e che si basa su un'organizzazione innovativa sia del tempo scuola che delle attività. Al curriculum tradizionale si sostituisce un percorso fatto di **progetti**, che possono essere di vario tipo, ad esempio, progetti di **produzione** – ossia volti a ideare e costruire cose – o di consumo – cioè finalizzati ad attuare modalità specifiche di fruizione dell'esperienza. A prescindere dalle caratteristiche e finalità specifiche che ciascuno di essi ha, i progetti sono uno **strumento** che favorisce la **crescita pragmatico-cognitiva** dell'allievo. Questi, infatti, diventa il centro e il protagonista del proprio percorso formativo e gestisce tutte le fasi dell'azione progettuale, dall'**ideazione**, in cui è chiamato a scegliere anche l'obiettivo del proprio apprendimento, alla **valutazione**, in cui compie un'analisi critica dei processi e dei risultati, passando per le fasi intermedie di **attuazione** delle strategie e dell'**esecuzione** vera e propria. Il modello di scuola che egli propone è, dunque, non solo *attiva*, ma anche *pragmatica*.

17.1.3 Jerome S. Bruner

Un altro importante contributo statunitense alla ricerca pedagogica e didattica è quello di **Jerome S. Bruner** (1915). Professore ordinario all'Università di Harvard, è uno dei maggiori esponenti del **Cognitivismo** e si è occupato di ricerche psicologiche nel campo della percezione e della cognizione, nonché di pedagogia.

Nella sua ricerca psico-pedagogica hanno rivestito un ruolo di notevole importanza i risultati ottenuti dalla **Psicologia della Gestalt**.

Secondo la Psicologia della Gestalt la **percezione visiva** è un **processo di organizzazione e selezione dei dati** provenienti dall'esterno che genera forme. Un'immagine rappresenta un insieme di dati visivi organizzati, in modo da permettere di distinguere una figura e uno sfondo. Il **processo di organizzazione dei dati percettivi** è strettamente connesso alle **abitudini percettive** dei soggetti presi in considerazione, ossia all'ambiente in cui vivono.

Gli uomini occidentali, ad **esempio**, abituati a vivere in un mondo ricco di figure geometriche, tendono a unire punti disgiunti vedendo in essi figure geometriche. Ecco perché tre punti fanno immaginare un triangolo, mentre quattro punti fan-

no sorgere l'idea di un quadrilatero. Gli uomini che, invece, vivono in ambienti naturali, privi di spigoli, come quelli delle società tribali, non organizzano le informazioni visive alla stregua dell'uomo occidentale, di conseguenza non riconoscono punti disgiunti in figure geometriche.

Le **illusioni ottiche** rappresentano inganni percettivi, prodotti dalla mancata abitudine a organizzare certi dati visivi. Gli esiti di **ricerche** condotte **su ciechi** hanno confermato l'ipotesi gestaltista secondo cui la percezione è il risultato di un'attività organizzatrice della mente, che ha inizio al momento della nascita e prosegue durante le fasi evolutive, nell'interazione con l'ambiente. Alcuni soggetti nati non vedenti sono stati sottoposti a operazione al fine di acquistare la vista, ma l'esito dell'esperimento è risultato negativo: i soggetti, che non avevano iniziato l'attività percettiva al momento della nascita, si sono ritrovati a registrare dati visivi privi di forma, perciò di significato.

Bruner ha ripreso gli esiti della ricerca gestaltista nella sua pedagogia, focalizzando l'attenzione sul **ruolo dell'ambiente** nello **sviluppo cognitivo**. Inoltre, si è avvalso dei risultati delle indagini condotte da Piaget e da Dewey, ma ne ha preso in parte le distanze.

Per quanto riguarda **Dewey**, la **critica** principale di Bruner consiste nel negare la piena fiducia che il suo compatriota aveva nel perpetuarsi della democrazia e nel progresso tecnologico. L'avvento dei regimi totalitari aveva messo in discussione l'idea di un'armonia definitivamente raggiunta tra individuo e società, mentre la scomparsa delle differenze sociali che sarebbe dovuta seguire al progresso tecnologico si rivelava una chimera.

Secondo Bruner, data l'instabilità della realtà sociale, la **scuola**:

- > deve offrire **visioni del mondo molteplici e differenti** e spingere l'alunno ad esplorarle;
- > deve introdurre **esperienze nuove** e non necessariamente in continuità con quelle precedenti;
- > deve **organizzare in maniera programmatica** le proprie finalità educative e i propri obiettivi;
- > deve inoltre **educare alla socialità**, ma attraverso la formazione di organismi collettivi, che favoriscano un'interazione regolata tra le parti.

Per quanto riguarda Piaget, Bruner, pur prendendo atto della validità degli esiti della sua ricerca, ritiene che il pedagogista svizzero non abbia focalizzato abbastanza l'attenzione sull'ambiente e sui modi attraverso cui può condizionare lo sviluppo delle età evolutive.

La **scuola**, in quanto ambiente di apprendimento, deve **promuovere un'azione programmata** volta a **potenziare lo sviluppo delle età evolutive**, anziché limitarsi ad assecondarlo. Inoltre, essa deve essere in grado di intervenire tempestivamente e in maniera appropriata nei casi in cui lo sviluppo mentale sia frenato e non agevolato dalle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui ha luogo.

Le riflessioni di Bruner conducono a una **ristrutturazione delle finalità e degli obiettivi educativi**. Lo psico-pedagogista statunitense torna a porre l'accento sui **contenuti**, promuovendo interventi educativi volti ad **incentivare le eccellenze** e a offrire un vasto repertorio di discipline a tutte le età.

Ciò che **va modulato non è il contenuto ma il linguaggio attraverso cui esso è presentato**. L'insegnante deve essere in grado di presentare lo stesso argomento, ricorrendo a più forme linguistiche, cioè al linguaggio scientifico, al linguaggio mitologico, a quello simbolico e a quello metaforico. La scelta linguistica dipende dalla tipologia di platea con cui interagisce e dalla prontezza con cui i suoi interlocutori sono in grado di comprendere. L'insegnante deve selezionare la forma linguistica più adeguata ai suoi alunni, tenendo conto che **nello sviluppo evolutivo si susseguono e coesistono tre modalità di lettura del mondo** che Bruner chiama **forma esecutiva, forma iconica e forma simbolica**.

17.2 La pedagogia del secondo dopoguerra

17.2.1 Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione

Nella **seconda metà del Novecento** la **pedagogia**, che è diventata **scienza autonoma**, vive un profondo mutamento che determina lo sviluppo delle **scienze dell'educazione**, un insieme di saperi specializzati nello studio della complessità dei processi educativi, che hanno origine anche da settori disciplinari diversi dalla pedagogia stessa. Il **passaggio dal primato della filosofia al primato delle scienze** determina l'evoluzione del **sapere pedagogico da unitario e chiuso in plurale e aperto**.

Passaggio peraltro determinato anche dai cambiamenti storico-sociali del XX secolo, che richiedono alla pedagogia di diventare più problematica, complessa, aperta a tutti i contributi trasversali allo studio dei processi educativi.

Il sapere pedagogico non scompare, semplicemente cambia forma, e la pedagogia tra le scienze dell'educazione sposta il suo *focus* sulla **riflessione epistemologica, storica, sociale** intorno ai **problemi dell'educazione**.

Il sapere pedagogico si caratterizza come quell'approccio più generale che si impegna nella progettazione e nella riflessione assiologica (che riguarda la scelta dei valori-guida) ed epistemologica.

Si sviluppa, dunque, il sistema delle scienze dell'educazione, discipline costitutive e ausiliarie del sapere pedagogico (psicologia dell'educazione, filosofia dell'educazione, psicologia evolutiva, sociologia della scuola, docimologia ecc.), ben descritto dalla definizione di Franco Cambi: *“Quanto alle scienze che vengono a comporre il ventaglio delle scienze dell'educazione o l'enciclopedia pedagogica (come è stata detta), rientrano in esse tutti quei saperi specializzati e autonomamente costituiti di cui è necessario tener conto per affrontare la complessità dei fenomeni educativi che riguardano i soggetti agenti in una società, immersi in una tradizione, che crescono e si sviluppano, che devono apprendere tecniche, che si collocano in situazioni formative, le quali hanno una storia, ecc.; fenomeni che quindi devono essere letti attraverso molteplici discipline che vanno dal «settore psicologico» a quello «sociologico» a quello «metodologico-didattico», a quello «dei contenuti» (disciplinari, legati ai saperi da apprendere) come indica ancora Visalberghi; e ogni settore è animato da una molteplicità di saperi specializzati (in psicologia, ad esempio, si va dalla psicologia generale a quella sociale, a quella evolutiva e dell'apprendimento, alla psicologia differenziale alla psicomotricità)”* [Franco Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Editori Laterza, 2006].



Di questo insieme di discipline la pedagogia continua a essere parte integrante e **dispositivo di controllo riflessivo**, distinguendosi attraverso un lungo e graduale processo di ricerca e sistematizzazione di **un proprio statuto epistemologico**, attraverso la definizione di elementi peculiari come un oggetto di studio specifico, di un **lessico caratterizzante**, di una **propria metodologia**, di una propria **specificazione teorico-pratica**.

La pedagogia si caratterizza come la **disciplina scientifica** che riflette criticamente sui processi educativi e formativi, in un confronto circolare e mai interrotto tra teoria e prassi e in una tensione sempre viva verso una meta (l'utopia), che è obiettivo cui deve tendere la società.

Quello di definizione del proprio statuto epistemologico è stato, in realtà, un processo graduale e in continuo divenire, che ha attraversato fino a oggi alcune tappe cruciali e momenti di profonda revisione, come è naturale che accada per una scienza che si connota per una forte progettualità sociale.

Particolarmente significativa e foriera di cambiamenti è stata la fase di autocritica, di ripensamento e revisione della propria identità che la pedagogia ha attraversato nel secondo Novecento e che si è protratta fino agli **anni Novanta**.

In questo periodo storico, la fine della Seconda guerra mondiale e dei totalitarismi pone l'uomo occidentale, e in particolare il pedagogista, di fronte alla necessità da un lato di spiegare gli orrori del Novecento e di elaborare una visione che spieghi, concili e dia un senso ai tanti volti di un secolo così ricco di avvenimenti, dall'altro di trovare una strada nuova affinché nel cammino della civiltà tali orrori non siano più replicati.

La pedagogia, in quanto **scienza progettuale** e non semplicemente analitica, svolge un ruolo privilegiato in questo compito di costruzione di una società che vuole tendere **verso un modello nuovo**, e deve raccogliere, per farlo, i cocci dei modelli educativi ottocenteschi che, fondandosi sulle idee-ideali di nazione e patria, hanno lasciato via libera allo sviluppo dell'imperialismo, all'esplosione dei conflitti mondiali e all'affermazione dei regimi totalitari.

Nella delicata fase storica del secondo dopoguerra si manifesta il concreto agire di un'utopia sulla progettualità della società. La **nascita delle Nazioni Unite**, i primi dibattiti sui **diritti universali dell'uomo e del bambino** sono la testimonianza di un'utopia che ancora oggi agisce come tale, ossia come non-luogo, come non-realizzato verso cui tendere: **una convivenza interplanetaria pacifica, costruita e alimentata con il contributo di tutte le culture. Utopia** che per conservare la propria forza costruttiva deve restare sempre limite verso cui tendere e mai considerarsi traguardo raggiunto e compiuto.

Anche per la pedagogia, dunque, l'utopia è elemento necessario, modello, tensione, spinta verso qualcosa di auspicabile, ed è qualcosa di dinamico, che muta con il mutare dei tempi e della società, e cambia quando il progetto formativo realizzato le si avvicina troppo: muta nel senso che sposta in avanti il traguardo per tendere a qualcosa di sempre più elevato.

Per raggiungere un obiettivo elevato la società ha bisogno della scienza della formazione, capace di offrire agli individui che la compongono (e che sono soggetti in perpetua formazione), i percorsi per realizzare se stessi, le relazioni con gli altri, la società stessa.

Nella seconda metà del Novecento, dunque, la pedagogia si ridefinisce innanzitutto come **sapere** che esercita il **suo sguardo critico sulla società** per individuare **vie di progresso** da perseguire attraverso **progetti di formazione** che riguardano l'**intero arco della vita** e, dunque, individua il proprio centro nella funzione sociale che può svolgere. Ridefinisce, di conseguenza, il proprio rapporto con la politica e le ideologie, ponendosi in una relazione di dialogo e vicinanza con esse ma anche e soprattutto di critica, tensione, relazione dialettica, margine, controllo critico.

Ripensa, infine, il proprio statuto epistemologico che necessita di essere riformulato in conseguenza di quel passaggio dalla pedagogia come disciplina generale di matrice filosofica al sistema delle scienze dell'educazione, quell'insieme di saperi trasversali che offrono contributi sui diversi aspetti del processo educativo.

Tale ripensamento conduce alla definizione di un'**identità scientifica** caratterizzata da un **pensiero plurale, progettuale** e dunque **intenzionale, etico, critico-ermeneutico, in dialogo continuo** con gli **altri saperi e teorico-pratico**.

17.2.2 Il problematicismo pedagogico di Banfi

Il nesso inscindibile tra **teoria** e **prassi** emerge in modo chiaro nel paradigma del problematicismo pedagogico elaborato dal pedagogista italiano Antonio Banfi. In esso la prassi, ossia la parte della ricerca che si svolge "in situazione", ha un ruolo fondamentale. Esistono, sì, dei saldi presupposti teorici di riferimento, elaborati sulla base dei criteri metodologici ed epistemologici in senso più ampio, ma tali presupposti devono essere sempre calati in situazione, non solo per essere validati, ma anche per essere arricchiti e ulteriormente sviluppati.

La pedagogia, in quanto scienza progettuale, ha bisogno del confronto continuo con la realtà concreta per verificare la validità, la fattibilità, la rispondenza del progetto ideato con la realtà di fatto su cui agisce. Il problematicismo pedagogico si fonda, dunque, sulla scelta iniziale (pedagogia dell'impegno) che, per essere calata nella pratica, necessita di un impegno inteso come impiego di energie per la costruzione di modelli educativi in situazione e, in questo semiarco del processo circolare, coglie nuovi spunti per ripensare e ricalibrare i punti di partenza teorici che ha elaborato nell'atto iniziale della scelta.

17.3 Oltre le scienze dell'educazione

Nel momento in cui la pedagogia confluisce nelle scienze dell'educazione, essa entra a far parte di un sistema di ricerca aperto e plurale avente la connotazione di essere scientifico, cioè di fare uso del metodo scientifico e dei risultati che da esso ne derivano. Il **metodo scientifico**, in questo modo, diventa il **perno** intorno al quale **ruota**, si sviluppa e muta questo **sistema aperto e plurale di ricerca, fatto da una pluralità di discipline scientifiche** che **dialogano tra di loro** e che **si condizionano vicendevolmente**. Il compito del pedagogista, in questo contesto, diventa quello di trovare nuove visioni sull'educazione che tengano conto e siano coerenti con i risultati della ricerca nelle altre scienze dell'educazione.

Questo orecchio teso verso le altre discipline non si limita alle cosiddette scienze dell'educazione, in quanto la **pedagogia fa tesoro** ed è **influenzata** anche dalle **scien-**

ze in genere (biologia, fisica, meteorologia ecc.). Si pensi all'influenza che ha avuto l'evoluzionismo di Darwin sulla nascita della psicologia dell'età evolutiva e, di conseguenza, sull'idea di educazione dalla nascita all'età dell'adolescenza.

Nell'ultimo ventennio, assistiamo ad un **ulteriore passo in avanti**, ad un'ulteriore apertura: **ritorna il dialogo tra pedagogia e speculazione filosofica**, grazie al fatto che quest'ultima offre modi di guardare alla relazione, che sottende l'educazione e all'idea stessa di uomo e di vita, diversi da quelli della ricerca scientifica, ma altrettanto utili alla riflessione pedagogica. La speculazione filosofica guarda all'uomo e alla relazione non nei termini di nessi causali, così come vengono spiegati i fenomeni fisici dalla scienza. Essa si occupa della questione ontologica e di morale, quindi di scelte etiche, le cui risposte non possono essere trovate all'interno della ricerca scientifica. Inoltre, affronta la questione relazionale con un taglio molto diverso da quello scientifico, come vedremo. Per queste ragioni, la pedagogia contemporanea focalizza la sua attenzione anche sulla riflessione filosofica, aumentando di fatto la sua pluralità e complessità epistemologica. Oggi, anche la ricerca scientifica apre un nuovo dialogo con la filosofia, prendendo spunto dalle sue riflessioni.

Ciò comporta che, nel nostro presente, **tutte le discipline** riguardanti l'uomo, scientifiche e non, stanno in relazione tra loro come i **nodi** che fanno parte di un'**ampia rete in progressiva espansione**. Esse **dialogano** e **si influenzano vicendevolmente** in un sistema aperto e policentrico, **privo di gerarchie, ma denso di rilevanze**.

Nel dialogare tra loro, le discipline trovano dei **modi comuni di guardare ai problemi** che trattano. Per esempio, la ricerca attuale guarda alla **vita**, quindi a tutto ciò che di essa fa parte (tutte le forme viventi, compreso l'uomo) con un **approccio sistemico e relazionale**, che consiste nel ritenere che tutti gli esseri viventi esistono in relazione e che "l'essere in relazione" non soltanto è l'elemento distintivo della vita, ma la plasma, le dà forma, seppure si tratti di una forma in divenire. Come avremo modo di vedere nel capitolo successivo, riguardante la relazione educativa e l'approccio relazionale, anche la pedagogia fa suo questo modo di guardare all'educazione, nel focalizzare l'attenzione sulla relazione educativa.

In questo contesto di ricerca plurale e aperta, le figure di ricercatori diventano poliedriche e multiformi, nel senso che, spesso, si occupano di più campi di ricerca, per cui è possibile trovare sociologi che sono anche filosofi oppure psichiatri che prendono spunto per le loro ricerche dalla medicina, ma anche da alcune riflessioni filosofiche, antropologi che si occupano anche di psicologia della mente e cibernetica e via dicendo.

Questa *complessità* viene non soltanto individuata, ma promossa e sostenuta da Edgar Morin, al quale dedichiamo ampio spazio, nei paragrafi che seguono, dato l'enorme peso che ha la sua ricerca nella pedagogia dei nostri giorni.

17.4 Edgar Morin

17.4.1 Il paradigma della complessità applicato alla pedagogia

Il paradigma della **complessità** nasce in seno alla ricerca scientifica e viene usato per spiegare i fenomeni meteorologici, contraddistinti dall'aver "**cause con carattere in-**

definito e **“effetti con ridotta determinabilità”**. Esso è stato recuperato dalle scienze umane per spiegare il mondo sociale contemporaneo e per dare una nuova lettura della questione educativa.

L'esponente del paradigma della complessità applicato alla pedagogia è il filosofo e sociologo francese **Edgar Morin**, secondo il quale la nostra **società** è caratterizzata da **incertezza** e **imprevedibilità**.

Morin sostiene che i **fatti umani** si dividono tra **probabili** ed **improbabili**, anche se la **probabilità di un evento non ne garantisce la realizzazione**. Se pensiamo alla Storia, non era probabile che Hitler prendesse il potere in Germania, eppure ciò è avvenuto, è avvenuto cioè ciò che era improbabile.

Egli, inoltre, sostiene che l'**universo umano** è **contraddittorio**. Per comprendere quest'affermazione, facciamo un chiarimento su cosa è il **principio di non contraddizione** e su cosa è il **principio del terzo escluso**, su cui si reggono logica e scienza classica.

Secondo il **principio di non contraddizione**, non è possibile allo stesso tempo ammettere “A” e ammettere “non A”, in cui A è un enunciato generico. Se “A = piove” allora “non A = non piove”. Secondo il principio di non contraddizione, se ammettiamo che “A” sia vera, non è possibile ammettere che sia vera la sua proposizione contraddittoria, cioè “non A”. Se “piove” non può essere vero allo stesso tempo che “non piove”. In pratica **non è possibile che due proposizioni contraddittorie siano vere allo stesso tempo**.

Il **principio del terzo escluso** è un prolungamento del principio di non contraddizione, in quanto chiarisce che **due proposizioni contraddittorie non possono essere nemmeno false allo stesso tempo**. Insomma se “A” è vera, “non A” è falsa (principio di non contraddizione); se “A” è falsa, “non A” è vera”, *tertium non datur* (principio del terzo escluso).

Per secoli, la logica classica ed i principi di non contraddizione e del terzo escluso sono stati applicati anche all'interpretazione del mondo psichico e sociale. Se “sono triste” non è possibile che allo stesso tempo “non sono triste”. È questo il grosso errore compiuto dall'uomo secondo Morin.

La logica classica serve a spiegare una parte del mondo inanimato (oggetto di studio della fisica terrestre), che si distingue per la sua semplicità, non il mondo dell'uomo, che si distingue per la sua complessità.

Il mondo dell'**uomo** è fatto di eventi in cui coesistono l'**aspetto biologico (specie)**, quello **psichico (individuo)** e quello **sociale (cultura)**. In questo mondo, **il contraddittorio di una verità profonda è un'altra verità profonda**.

Ma entriamo nei dettagli e presentiamo il pensiero di Morin, partendo dalle sue riflessioni generali per arrivare alla questione dell'educazione. Secondo il filosofo francese, la nuova scienza umana deve partire dai seguenti assunti:

- > la **verità umana** comporta l'**errore**;
- > l'**ordine umano** comporta il **disordine**;
- > la **risposta giusta** non può che essere **complessa e contraddittoria**.

Il **limite storico** della **cultura occidentale** consiste nel fatto che gli eventi sono sempre stati parcellizzati e separati, adoperando i principi di non contraddizione e del terzo escluso. Si pensi in proposito alla tendenza della psicologia a **separare “sani-**

tà mentale” e “follia”: la sanità mentale esclude la follia e viceversa. Eppure sono sempre più frequenti le notizie di gesti folli compiuti da persone catalogate fino a quel momento come persone mentalmente sane. L'uomo, secondo Morin, è *folle-savio, sapiens-demens*. A seconda delle circostanze ne emergono uno o più aspetti. Ciò vuol dire che la **personalità non è unica e cristallizzata, ma poliedrica e mutevole**. Il filosofo francese ricorda a tal proposito *Uno, nessuno e centomila* di Pirandello e si richiama all'immagine del *piccolo funzionario sottomesso di fronte al capoufficio che, invece, a casa è un arrogante tiranno*.

Nelle **persone** cosiddette “**normali**” esiste una **personalità dominante** e le **altre emergono occasionalmente**, per cui è possibile individuare alcuni tratti distintivi dell'identità. Tale individuazione consente di inserire il comportamento dei soggetti nella sfera del probabilismo: “*conoscendo Tizio è probabile che in quel contesto si comporti in questo modo, probabile ma non certo*”.

Negli individui **schizofrenici** manca la **prevalenza di un tratto distintivo**, per cui non è possibile prevedere neanche in chiave probabilistica il loro comportamento. Dato che il mondo umano è biologico, psichico e sociale insieme, per avvicinarsi alla sua complessità, pur ammettendo che si tratterà sempre di una conoscenza contraddistinta da incompletezza e incertezza, bisogna **aspirare ad abbracciare** questo **mondo** nella sua **globalità**, attraverso un **approccio multidimensionale**.

Il sapere parcellizzato e specializzato impedisce un approccio reale alla complessità. Secondo Morin, ci sono **tre principi** che possono aiutarci a pensare la complessità:

1. principio **dialogico** → mantiene la dualità all'interno dell'unità, associando due termini complementari e insieme antagonisti;
2. principio del **ricorso di organizzazione** → esistono processi ricorsivi in cui le cause sono allo stesso tempo effetti, e gli effetti sono allo stesso tempo cause;
3. principio **ologrammatico** → afferma che la parte è nel tutto e il tutto è nella parte (si pensi a tal proposito all'immagine frattale, ad es. al cavolo).

Questi tre principi rappresentano il faro attraverso il quale poter pensare ad una realtà multidimensionale. Essi servono in sostanza a riunificare diverse conoscenze in una dimensione globale.

La **multidimensionalità** della **conoscenza** rappresenta, secondo Morin, l'**obiettivo** a cui mirare **per occuparsi dell'uomo e del mondo**.

Il caos in cui il mondo si trova catapultato, i problemi climatici ed ambientali, i focolai di guerra che pullulano ovunque, le crescenti disuguaglianze, le intolleranze, il dominio dell'economia e della tecnica su tutto, in nome del neoliberalismo imperante, la globalizzazione, cioè l'estensione dell'economia neoliberalista in tutto il mondo, sono problemi urgenti, dai quali emerge che è in pericolo l'avvenire dell'umanità. Questi problemi sono interconnessi e accomunano la condizione umana di tutto il globo. Ciò vuol dire che l'**umanità** si pone di fronte ad un **destino comune**. Il carattere problematico del contesto sociale, economico, ecologico, culturale ci pone di fronte alla probabilità di un futuro catastrofico. Secondo Morin, bisogna, oggi, rimboccarsi le maniche per evitare che accada ciò che è probabile (caos, ingiustizie e catastrofi ambientali) e per fare in modo che accada ciò che è improbabile (ritorno alla pace; vittoria della democrazia sulle dittature; rispetto dell'ambiente; cooperazione e solidarietà...).

Giacché i problemi che attanagliano il mondo sono interconnessi non possono essere affrontati singolarmente. Sarebbe come, dice Morin, pensare di fare una casa senza che il progetto idraulico, quello elettrico e quello edilizio entrino in relazione.

Le singole questioni sociali, individuali, biologiche vanno affrontate attraverso un approccio multidimensionale, a cui però gli uomini non sono abituati.

Ciò avviene perché i **sistemi formativi attuali** sono appiattiti sulle **parcellizzazioni del sapere**, sulle **discipline, tra le quali non c'è dialogo**.

Urge un'inversione di tendenza. In "I sette saperi" Morin spiega in che modo poter educare ad una conoscenza multidimensionale.

L'elemento principale consiste nel fatto che i **contenuti multidisciplinari** vanno **affrontati partendo da un problema che li mette in relazione**.

Dato il carattere rivoluzionario della visione dell'educazione del filosofo e sociologo francese, si riporta di seguito un sunto dell'opera del 1999.

17.4.2 I "sette saperi"

Il concetto di **conoscenza** viene ridefinito, considerando tutti gli elementi ad essa interrelati e che, di conseguenza, la caratterizzano. Parlare di conoscenza vuol dire:

- > **partire** dalle **modalità** attraverso cui essa **avviene**;
- > **individuare** i **tratti distintivi** di ciò che **si conosce**;
- > cogliere gli **aspetti essenziali** di **chi conosce**.

In sostanza, Morin fa ciò che hanno fatto i filosofi di tutti i tempi, offrendo una lettura nuova, distintiva dei tempi storici in cui avviene, cioè dell'"*era planetaria*".

Il **primo elemento nuovo** consiste nel fatto che **soggetto, oggetto della conoscenza e conoscenza** sono **interdipendenti** e **si condizionano vicendevolmente**, in quanto:

- > il "conoscere" dipende dal modo di conoscere dell'individuo (chiamato da Morin "umano");
- > l'oggetto della conoscenza, cioè il "mondo", viene vissuto, esperito, anche modificato dagli *umani*;
- > gli *umani* sono a loro volta condizionati dal mondo in cui vivono e limitati nel processo conoscitivo da cosa e come conoscono.

Nei *Sette saperi* il pensatore francese si addentra nelle questioni appena presentate, usando i risultati della ricerca attuale appartenenti a varie sfere disciplinari, cioè procede in modo complesso, mostrando cosa significa concretamente conoscere in maniera complessa. Si evince, dalla lettura dell'opera, una formazione filosofica influenzata da una parte dal Neopositivismo, dal quale egli eredita il concetto di complessità e il bisogno di ideare e organizzare un sistema paradigmatico, dall'altra, il modo di procedere proprio originariamente della Filosofia, successivamente ereditato dalle Scienze dell'Educazione, basato sul confluire dei risultati di una molteplicità di discipline (biologia, psicologia, economia, sociologia, antropologia, scienze naturali, fisica, meteorologia ecc.) in un'unica visione inglobante. Morin pone le questioni da affrontare e cerca risposte, utilizzando i risultati della ricerca nei campi più disparati.

il **nuovo** concorso a cattedra

Finalizzato alla preparazione alle **prove scritte e orali** del **concorso a cattedra** nella **Scuola dell'Infanzia**, il volume costituisce un **sintetico**, ma rigoroso, **compendio** dell'intero programma d'esame. Il testo comprende una trattazione teorica delle **competenze disciplinari, metodologiche e didattiche** necessarie per svolgere la professione, nonché **strategie, buone prassi** ed esempi di **attività d'aula in contesti cooperativi**.

Il volume è articolato in parti:

- la **Prima** affronta i temi dello sviluppo psico-fisico del bambino, dell'igiene e della sicurezza scolastica nonché dell'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali;
- la **Seconda** delinea l'assetto ordinamentale del sistema dell'istruzione ed è aggiornata alla legge sulla Buona scuola (Legge 107/2015);
- la **Terza** passa in rassegna le principali teorie educative e le più efficaci pratiche didattiche;
- la **Quarta** propone esempi di **Unità di Apprendimento** ed attività d'aula specifiche per la Scuola dell'Infanzia.

Al termine di ciascun capitolo le **schede riassuntive** consentono di focalizzare l'attenzione sui concetti chiave e costituiscono nel contempo valide ipotesi di risposta in sede d'esame.

Ciascuna parte è completata da **test di verifica** che favoriscono l'autovalutazione e contribuiscono a fissare le nozioni.

Il testo è completato da **materiali didattici, approfondimenti e risorse di studio**, tra cui simulazioni di attività d'aula, accessibili online nell'area riservata.

PER COMPLETARE LA PREPARAZIONE:

CC 1/1 • **AVVERTENZE GENERALI** | ISBN 978-88-6584-581-3

ALTRI VOLUMI DI INTERESSE:

CC 1/9 • **LE INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICOLO 2012** | ISBN 978-88-6584-239-3

CC 1/10 • **PROGETTAZIONE DIDATTICA** | ISBN 978-88-6584-227-0

CC 1/11 • **LA VALUTAZIONE NELLA SCUOLA** | ISBN 978-88-6584-253-9

CC 5/1 • **VOLUME UNICO PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA E PRIMARIA** | ISBN 978-88-6584-595-0



www.edises.it
info@edises.it

 Per essere sempre aggiornato seguici su Facebook
facebook.com/ilconcorsoacattedra

Clicca su mi piace  per ricevere gli aggiornamenti.



€ 40,00

