

Mario Castoldi

# Didattica generale

Nuova edizione riveduta e ampliata

## 1.1 Didattica

La didattica è una disciplina antica, sebbene negli ultimi decenni abbia subito una profonda trasformazione sul piano dei significati e delle procedure operative. Essa nasce dall'esigenza di trasmettere alle nuove generazioni il patrimonio culturale accumulato attraverso l'intera storia dell'uomo e si sviluppa per effetto della tensione volta a trovare le modalità più efficaci per svolgere tale compito formativo. Da questo punto di vista, anche sul piano semantico, l'espressione «didattica» riflette le sue origini antiche, derivando dalla radice indoeuropea *dak*, nel senso di «mostrare» (un dato patrimonio culturale, appunto), da cui traggono origine anche i termini latini *dòceo* (insegno) e *disco* (imparo).

La formalizzazione della didattica come sapere autonomo risale al 1600 e si manifesta nell'utopia di Comenio, per cui tutto è insegnabile a tutte le età, quasi uno slogan per giustificare lo sviluppo di un sapere didattico. Di fatto il ruolo e lo spazio assegnato alla didattica si modificano fortemente in rapporto alle diverse stagioni culturali e alle dottrine filosofiche dominanti: ad esempio, a cavallo tra il XIX e il XX secolo si è passati da una forte **attenzione alla didattica**, che ha contraddistinto il periodo positivista nella seconda metà dell'Ottocento, e che si esprime in una minuziosa descrizione dell'attività di insegnamento nei termini di un sapere tecnico, ad una sostanziale **negazione della didattica** durante il periodo idealista della prima metà del Novecento, dove il sapere didattico si stempera in quello pedagogico. Due versioni dei programmi ministeriali del Regno d'Italia simboleggiano le stagioni indicate: da un lato i programmi curati da Aristide Gabelli nel 1888 – elaborati secondo un formato analitico, prescrittivo, didascalico –, dall'altro i programmi redatti da Giovanni Gentile nel 1923, espressione di un approccio idealista, restio a qualsiasi sistematizzazione tecnico-operativa.

I due esempi indicati ben simboleggiano il movimento a pendolo che ha caratterizzato la storia della didattica, attraverso l'alternanza di periodi di valorizzazione del sapere didattico – contrassegnati da tentativi di traduzione tecnica di tale sapere attraverso guide, prontuari, eserciziari ecc. – e periodi in cui tale sapere è stato ridimensionato a favore di tratti più generali quali l'incontro con la cultura, l'intensità della relazione educativa, la testimonianza personale. Nel primo caso la formazione dell'insegnante è centrata prevalentemente sul sapere didattico, condizione irrinunciabile per abilitarlo al suo ruolo professionale; nel secondo caso la formazione del docente si identifica con la sua preparazione culturale ed umana, non occorrono tecnicismi o formalizzazioni didattiche («Sii uomo e sarai maestro» costituisce un'espressione rilevante del pensiero gentiliano).

Nella zona intermedia del pendolo indicato si possono collocare i diversi modelli didattici che hanno contrassegnato la storia della pedagogia, più o meno centrati sugli aspet-

ti tecnici dell'insegnare o allargati alla gestione più ampia del processo educativo. Il loro intento comune consiste nel puntare a formalizzare la gestione dell'azione didattica, proponendo una sorta di canone su cui modellare l'azione dell'insegnante; tra gli esempi più noti possiamo citare l'approccio montessoriano, in quanto modello rigoroso e strutturato, nel quale l'azione didattica viene formalizzata attraverso la strutturazione del *setting* formativo, le indicazioni metodologiche sullo sviluppo delle diverse attività, i suggerimenti relativi alla gestione della relazione tra insegnante e allievi<sup>1</sup>.

Negli ultimi cinquant'anni il sapere didattico ha subito **profonde trasformazioni** che hanno determinato un ripensamento complessivo dei suoi significati, a partire da alcune linee di sviluppo emergenti: da un lato l'*estensione del campo* della Didattica, inizialmente circoscritto all'insegnamento formale praticato nella scuola e progressivamente allargato ad ambiti di educazione informale, quali lo scoutismo, la formazione religiosa, le discipline sportive, l'educazione ambientale, la sensibilizzazione ai beni culturali ecc. Se fino ad alcuni decenni fa era sufficiente il sostantivo «didattica» per designare un determinato ambito di sapere connesso alla pratica formativa della scuola, oggi risulta sempre più necessario accompagnarlo da un complemento di specificazione che ne delimiti il campo di applicazione: didattica dell'ambiente, della pratica sportiva, dei beni culturali ecc. Accanto a tale estensione si è assistito ad una *specificazione dell'oggetto* della didattica in relazione ai diversi saperi e alle varie discipline di insegnamento: le peculiarità connesse al loro statuto epistemologico hanno determinato la necessità di affiancare ad una didattica di tipo generale, su cui centriamo la nostra attenzione in questo volume, un insieme di didattiche specifiche contraddistinte dai diversi ambiti disciplinari (didattica dell'italiano, didattica della matematica, didattica della musica ecc.). Inoltre la *proliferazione di metodologie didattiche* (apprendimento cooperativo, *problem solving*, didattica metacognitiva, didattica della ricerca ecc.) ha sollecitato un approccio meno dogmatico, più relativista alle diverse proposte, analogamente a quanto accaduto in altri settori della conoscenza; non si può pensare ad un modello didattico universalmente valido, bensì ci sono tante proposte che richiedono di essere selezionate e calibrate in rapporto alle specifiche situazioni in cui devono essere impiegate. Ciò ha prodotto anche un ripensamento del compito del sapere didattico non più orientato a fornire un modello, quanto a proporre un repertorio di strategie, di metodologie, di strumenti tra cui scegliere le soluzioni più opportune e pertinenti.

Tali modificazioni hanno determinato un profondo **ripensamento dello statuto disciplinare** della Didattica, tradizionalmente inteso come una derivazione, più o meno diretta, di dottrine filosofiche, approcci pedagogici, teorie psicologiche. Ci si è interrogati sulla identità disciplinare della Didattica, pensata anche come denominatore comune sotteso a tutte le specificazioni di campo e di contenuto culturale a cui abbiamo fatto riferimento in precedenza: che cosa qualifica il sapere didattico e lo distingue dagli altri ambiti di sapere che si occupano di eventi educativi? Che cosa accomuna le diverse didattiche specifiche e rappresenta lo 'zoccolo duro' di questo ambito di conoscenza? Quali sono i requisiti di scientificità del sapere didattico? Intorno a questi interrogativi si è puntato a riconoscere lo statuto autonomo della Didattica, provando ad identificare con maggiore precisione le caratteristiche dell'oggetto di studio di tale disciplina e della metodologia di indagine impiegata. Come sappiamo gli elementi caratterizzanti una disciplina scientifica sono l'oggetto e il metodo che la contraddistinguono: la Biologia, tanto per

fare un esempio, si qualifica come scienza della vita e fa riferimento alla metodologia sperimentale che si è perfezionata nell'ambito delle discipline scientifiche nel corso dei secoli. Anche per la Didattica la definizione di uno statuto autonomo passa attraverso una più precisa identificazione del suo oggetto di studio e del suo metodo di indagine<sup>2</sup>.

### Per didattica si intende...

1. la modalità di organizzazione dell'ambiente di apprendimento
2. la gestione della mediazione tra soggetto e oggetto di apprendimento
3. l'osservazione del ruolo dello studente nel processo di insegnamento/apprendimento
4. la messa a fuoco del patrimonio culturale da trasmettere alle nuove generazioni
5. la strutturazione della comunicazione educativa tra docente e discente
6. lo studio del processo di apprendimento
7. la ricerca sull'insegnamento
8. la riflessione sulle intenzionalità formative
9. l'analisi del comportamento dell'insegnante

Un primo passaggio utile alla definizione dello statuto della Didattica concerne la sua **collocazione nell'ambito delle Scienze dell'educazione**, in quanto da diversi decenni è accettata l'idea per la quale vi sono un insieme di discipline che si occupano dell'evento educativo e occorre quindi formulare al plurale l'espressione con cui designare questo insieme di saperi (Scienze appunto, non Scienza). All'interno di questo ambito quale spazio occupa la Didattica? Come si posiziona in rapporto alle altre discipline? Per rispondere a queste domande facciamo riferimento ad una classificazione delle Scienze dell'educazione proposta da Mauro Laeng (1990), il quale raggruppa tali discipline in tre categorie in rapporto al punto di vista con cui studiano l'evento educativo (cfr. tav. 1.1.1). In primo luogo egli considera le *discipline rilevative*, ovvero quei saperi che si occupano di analizzare l'evento educativo nelle sue diverse dimensioni costitutive allo scopo di migliorarne la comprensione: la psicologia dell'educazione, dal punto di vista del soggetto che apprende, la sociologia dell'educazione, dal punto di vista del contesto sociale in cui si attualizza l'evento educativo, l'antropologia dell'educazione, dal punto di vista dell'ambiente culturale entro cui si esercita l'azione educativa, sono esempi di discipline rilevative, caratterizzate dall'intento di fornire chiavi di lettura utili ad analizzare l'evento educativo, a comprenderne la dinamica di svolgimento.

In secondo luogo, le *discipline prescrittive*, ovvero quei saperi orientati verso una comprensione del sistema di valori entro cui identificare i traguardi formativi a cui è finalizzato l'evento educativo. Quest'ultimo infatti non può che essere valorialmente connotato, ovvero inserito in un quadro di scelte di valore che ne chiariscano l'orizzonte di senso e la direzione di marcia: l'idea di persona, di cittadino, di società, di cultura ecc. La filosofia dell'educazione rappresenta l'esempio più emblematico di questa categoria di discipline, in quanto orientata ad analizzare il quadro valoriale, il linguaggio, le idee fondanti su cui si innesta l'evento educativo. Se le discipline rilevative si qualificano per una tensione verso l'essere, verso il contesto reale di svolgimento dell'evento educativo, quelle prescrittive si qualificano per una tensione verso il dover essere, verso il quadro ideale entro il quale situare la dinamica educativa.

Tav. 1.1.1 – Una tripartizione delle Scienze dell’educazione.

DISCIPLINE RILEVATIVE	DISCIPLINE OPERATIVE	DISCIPLINE PRESCRITTIVE
Contesto reale	Azione di insegnamento	Quadro ideale
FATTO	PROGETTO	VALORE
Antropologia educativa	Metodologia educativa	Filosofia educativa

In terzo luogo, le *discipline operative*, che si collocano nel mezzo dei due gruppi precedenti, a cavallo tra lettura del contesto educativo e definizione dei traguardi formativi, tra l’essere e il dover essere; si tratta di discipline centrate sull’azione educativa, sulle sue modalità di conduzione, sulla esplorazione dello spazio di mediazione tra il contesto reale dell’evento educativo (dove educare?) e il quadro ideale di riferimento (perché educare?). Mirano a rispondere alla domanda: come educare?, stabilendo attraverso quali modalità muoversi all’interno del campo circoscritto dai due gruppi precedenti; tra di esse si trovano la didattica generale, le didattiche disciplinari o settoriali, la docimologia, le tecniche di progettazione educativa, le modalità di conduzione dei gruppi ecc. Alla luce di quanto detto possiamo quindi individuare lo spazio della Didattica nel campo delle Scienze dell’educazione all’interno delle discipline operative, come un sapere orientato a rispondere alla domanda: come educare?, a fornire un contributo alla elaborazione del progetto educativo attraverso cui puntare a connettere una determinata realtà educativa con il quadro di valori che si intende promuovere attraverso l’azione educativa.

Riprendendo le nove definizioni proposte possiamo, quindi, individuarne due che non sono pertinenti all’ambito della Didattica così come lo abbiamo identificato: la definizione n. 6 (*la Didattica come studio del processo di apprendimento*), che si avvicina di più alle caratteristiche delle discipline rilevative, in particolare della psicologia dell’educazione; la definizione n. 8 (*la Didattica come riflessione sulle intenzionalità formative*), che tende ad assumere i tratti distintivi delle discipline prescrittive, in particolare della filosofia dell’educazione.

Precisato il raggio d’azione della Didattica possiamo tentare di individuare con maggiore precisione il suo **oggetto**, che identifichiamo con l’azione di insegnamento, ovvero quella particolare azione formativa che si svolge dentro la scuola, contraddistinta da caratteri di intenzionalità e sistematicità. In realtà l’ambito della Didattica si è esteso anche ad altre azioni formative, come abbiamo argomentato in precedenza, ma nell’economia del presente lavoro restringiamo intenzionalmente l’attenzione alla sola azione formativa svolta in ambito scolastico. Per chiarirne le caratteristiche può essere utile rifarsi ai due parametri che tendono a distinguere gli ambiti con cui si classificano gli eventi educativi (educazione formale, informale e non formale): l’intenzionalità, ovvero l’esistenza di traguardi formativi consapevolmente perseguiti, e la sistematicità, ovvero l’organizzazione strutturata e progressiva dell’azione educativa (cfr. tav. 1.1.2). Mentre l’educazione formale che si svolge nell’ambiente scolastico possiede entrambi i requisiti – sia l’intenzionalità riferita ai traguardi formativi precisati da programmi/programmazione, sia la sistematicità tradotta nell’organizzazione curricolare che contraddistingue la scuola –, l’educazione informale (famiglia, attività sportive, parrocchie ecc.) tende a possedere i caratteri di intenzionalità, in quanto rivolta al raggiungimento di determinati scopi, ma non

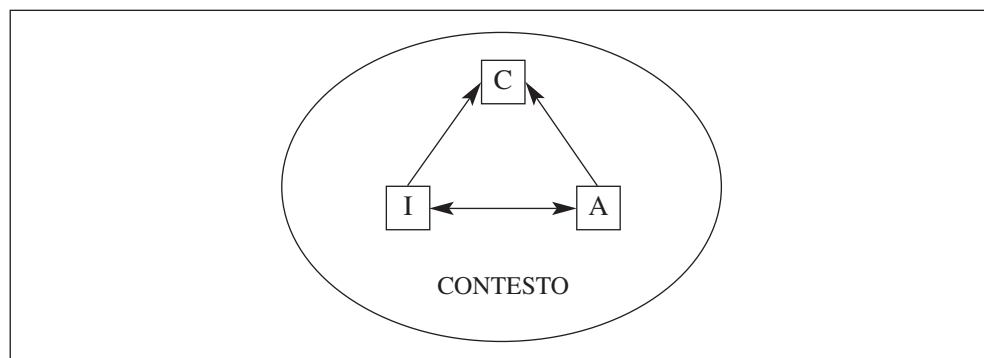
quelli di sistematicità, almeno a confronto con la struttura scolastica; l'educazione non formale, infine, intesa come l'insieme di eventi della realtà sociale aventi una valenza educativa (mass media, modelli culturali, miti e riti sociali ecc.), non possiede i caratteri di intenzionalità educativa esplicita e tanto meno quelli di sistematicità.

Tav. 1.1.2 – Educazione formale, informale, non formale.

	INTENZIONALITÀ	SISTEMATICITÀ
EDUCAZIONE FORMALE	sì	sì
EDUCAZIONE INFORMALE	sì	no
EDUCAZIONE NON FORMALE	no	no

Limitando la nostra attenzione all'ambito dell'educazione formale, possiamo definire l'**azione di insegnamento** come una relazione educativa finalizzata all'apprendimento di un determinato patrimonio culturale agita in un dato contesto istituzionale. Scomponendo in modo più analitico la definizione proposta, parliamo di «relazione educativa» per porre l'attenzione sulla dinamica relazionale insegnante-allievo/i entro cui si iscrive l'azione didattica; l'espressione «finalizzata all'apprendimento di un determinato patrimonio culturale» precisa il compito specifico affidato dalla società all'educazione scolastica e il ruolo cruciale che i contenuti culturali assumono nell'azione di insegnamento, in quanto oggetto primario della relazione educativa; infine «agita in un dato contesto istituzionale» precisa il *setting* in cui si svolge tale relazione educativa, nell'ambito dell'istituzione scolastica governata da un insieme di norme, regole, vincoli organizzativi, significati culturali «istituenti» la stessa azione di insegnamento. La tav. 1.1.3 raffigura attraverso il cosiddetto «**triangolo didattico**» i tratti essenziali della definizione proposta, rintracciabili nei tre vertici del triangolo (Insegnante, Allievo/i, Contenuti culturali) e nel cerchio che lo iscrive (Contesto istituzionale); è importante sottolineare che l'azione di insegnamento non si identifica con i singoli elementi presi isolatamente, bensì con l'insieme delle relazioni che collegano tra loro i singoli componenti.

Tav. 1.1.3 – Azione di insegnamento: tratti costitutivi.



Ritornando alle nove definizioni proposte possiamo riconoscerne tre che, pur riguardando l'azione di insegnamento, risultano parziali, in quanto sono centrate prevalentemente su

uno dei tratti costitutivi indicati, non sul loro insieme: la definizione n. 3 (*la Didattica come osservazione del ruolo dello studente nel processo di insegnamento/apprendimento*) si centra sull'allievo; la definizione n. 4 (*la Didattica come messa a fuoco del patrimonio culturale da trasmettere alle nuove generazioni*) si centra sul contenuto culturale; la definizione n. 9 (*la Didattica come analisi del comportamento dell'insegnante*) si centra sull'insegnante.

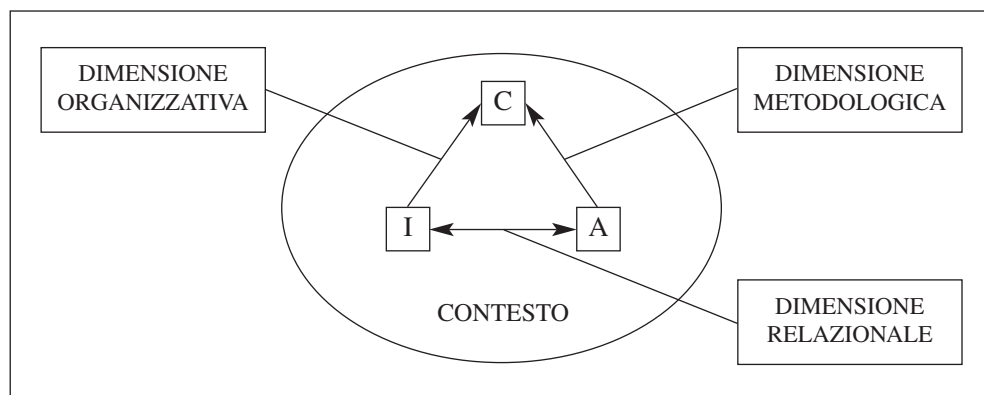
Sulla base della rappresentazione proposta si tratta di individuare alcune **dimensioni** dell'insegnamento, ovvero alcuni punti di vista privilegiati da cui osservare l'evento didattico; facendo riferimento allo schema precedente possiamo riconoscere alcuni punti di vista attraverso cui osservare il nostro triangolo iscritto in un cerchio, ciascuno dei quali illuminerà soprattutto un aspetto dell'azione didattica, pur salvaguardandone la complessità (cfr. tav. 1.1.4). La prima dimensione è quella *relazionale-comunicativa*, attenta alla dinamica relazionale che si viene a determinare tra l'insegnante e gli allievi e alle modalità di gestione di tale dinamica: quale stile di conduzione ha l'insegnante? quale clima relazionale tende ad instaurare in classe? come valorizza il gruppo e l'apporto dei singoli? attraverso quali modalità gestisce la comunicazione verbale? e quella non verbale? Sono tutte domande che tendono ad osservare l'insegnamento come evento comunicativo, spazio relazionale tra un insieme di soggetti.

La seconda dimensione è quella *metodologico-didattica*, attenta alle modalità di trasmissione del patrimonio culturale da parte dell'insegnante, al modo in cui viene gestita la mediazione tra i soggetti che apprendono e i contenuti culturali oggetto dell'insegnamento: quali metodologie utilizza l'insegnante? quali strategie didattiche attiva? quali strumenti o materiali? quali azioni di consolidamento o recupero mette in atto? sono tutte domande che tendono ad osservare l'insegnamento come evento metodologico, spazio di relazione tra soggetti ed oggetti culturali. In questa prospettiva le diverse metodologie (lezione, apprendimento cooperativo, didattica per problemi ecc.) divengono dispositivi attraverso cui l'insegnante mira a connettere determinati allievi – aventi le loro esperienze, le loro preconoscenze, i loro stili di apprendimento ecc. – con determinati contenuti culturali, ciascuno caratterizzato da una propria struttura logica e metodologica.

La terza dimensione è quella *organizzativa*, attenta alla predisposizione del *setting* formativo entro cui agire l'azione didattica: come è strutturata l'aula? i materiali sono accessibili agli allievi? come viene gestito il tempo? in base a quali regole viene condotta l'attività scolastica? Sono tutte domande che tendono ad osservare l'insegnamento come evento organizzativo, in quanto contesto specificamente dedicato all'apprendimento (non a caso l'espressione «ambiente di apprendimento» si è progressivamente diffusa per designare la funzione principale affidata all'insegnante, quella organizzativa).

In riferimento alle nove definizioni proposte possiamo riconoscerne tre aventi un carattere settoriale, in quanto richiamano specifiche dimensioni che compongono l'azione di insegnamento, anziché proporre una lettura più comprensiva e globale: la definizione n. 1 (*la Didattica come modalità di organizzazione dell'ambiente di apprendimento*) si riferisce prioritariamente alla dimensione organizzativa; la definizione n. 2 (*la Didattica come gestione della mediazione tra soggetto e oggetto di apprendimento*) riguarda prevalentemente la dimensione metodologica; la definizione n. 5 (*la Didattica come strutturazione della comunicazione educativa tra docente e discente*) sposta l'attenzione sulla dimensione relazionale.

Tav. 1.1.4 – Azione di insegnamento: dimensioni di analisi.



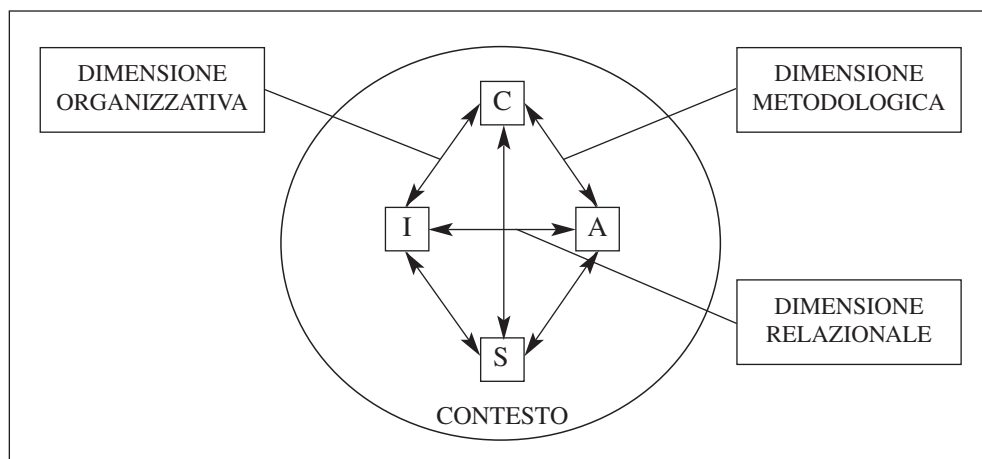
Anticipando le argomentazioni riprese in modo più esaustivo nella seconda parte del volume, occorre sottolineare che l'oggetto della didattica sta subendo un processo di progressiva estensione connesso allo spostamento del lavoro scolastico verso le competenze. Quest'ultima prospettiva, infatti, rivolta come un guanto il significato del compito formativo affidato alla scuola, in rapporto a quello tradizionalmente attribuitole dal contesto sociale e culturale: non acquisire un insieme di saperi, bensì affrontare le situazioni di realtà che il proprio contesto di vita propone. Evidentemente i due compiti non sono in opposizione, in quanto il secondo implica il primo: fronteggiare le situazioni di vita comporta l'acquisizione di un insieme di saperi, che devono diventare strumenti culturali per affrontare i compiti di sviluppo richiesti dal nostro contesto sociale. D'altro canto lo spostamento sul secondo compito nel determinare il mandato formativo della scuola costringe quest'ultima ad un profondo mutamento di paradigma nella gestione dei contenuti culturali che le sono affidati, i quali vengono assunti non come traguardi formativi ultimi, bensì come mezzi per sviluppare la competenza, ovvero la capacità di inserirsi efficacemente nel proprio contesto di vita.

Se volessimo rappresentare il senso di questo passaggio potremmo trasformare il triangolo didattico in un quadrilatero, al fine di evidenziare il forte rilievo che assume in una prospettiva di competenze il quarto vertice relativo alle **Situazioni di vita** nelle quali utilizzare i contenuti culturali: la diagonale verticale richiama il senso formativo dei contenuti culturali (saperi per la vita) assunti come oggetto del lavoro scolastico (cfr. tav. 1.1.5). Ne consegue che la dimensione metodologica dell'agire didattico non è limitata ai soli lati superiori del nostro quadrilatero, bensì si allarga ai lati inferiori e alla diagonale verticale, per rappresentare l'intreccio che l'insegnante è chiamato a sollecitare tra gli allievi, i contenuti culturali e le situazioni di vita nelle quali tradurli in azione. Il repertorio di metodologie didattiche presentato nella terza parte del volume è accomunato proprio da questo allargamento di significato attribuito alla dimensione metodologica.

Tornando alle nostre definizioni di didattica e procedendo per esclusione rimane una sola opzione da considerare: la didattica come «ricerca sull'insegnamento». Pur nella sua generalità tale definizione ha il pregio di focalizzare l'attenzione sull'oggetto della didattica – l'insegnamento – e sulla sua metodologia di indagine – la ricerca –, rispecchiando la prospettiva con cui è stata considerata la didattica negli ultimi decenni: una disciplina orien-



Tav. 1.1.5 – L'azione didattica in una prospettiva di competenze: dal triangolo al quadrilatero.



I = insegnante; A = allievi; C = contenuti culturali; S = situazioni di vita.

tata alla comprensione del fenomeno dell'insegnamento, più che alla sua regolamentazione. Come abbiamo visto in precedenza, infatti, in passato la Didattica è stata vista soprattutto in termini prescrittivi, ovvero come disciplina attraverso cui fornire indicazioni, istruzioni, direttive all'insegnante per svolgere efficacemente la sua azione professionale; attualmente si tende a pensarla come ad una opportunità per analizzare l'azione di insegnamento, per esplorarne i suoi significati e le sue valenze formative (cfr. cap. 1.2).

In realtà ancora oggi permangono e sono diffusi strumenti – come le guide didattiche – che richiamano la funzione prescrittiva, ma il *focus* si è spostato più su una prospettiva di ricerca. Tale evoluzione ha profondamente modificato anche il ruolo degli insegnanti in rapporto al sapere didattico: quest'ultimo è passato da sapere *per* gli insegnanti a sapere *con* gli insegnanti. Nell'approccio tradizionale l'insegnante era pensato soprattutto come destinatario della didattica: l'elaborazione teorica ed operativa sulla didattica era affidata agli esperti, agli studiosi di scienze dell'educazione, ai ricercatori, mentre il compito dell'insegnante era quello di applicare tali proposte nell'attività d'aula. In seguito alla nuova sensibilità emersa negli ultimi decenni, l'insegnante è diventato fonte del sapere didattico, nel senso che la produzione della conoscenza muove da una esplorazione e rielaborazione dell'azione didattica dell'insegnante, attraverso un'alleanza tra chi opera – l'insegnante – e chi fa ricerca – il ricercatore. Tale prospettiva modifica anche il ruolo del ricercatore che evolve da esperto, con il compito di elaborare una teoria da riversare sull'insegnante, a partner, con il compito di fornire categorie di lettura all'insegnante, strumenti di comprensione della sua esperienza: il ruolo tra i due soggetti diviene più paritario.

L'espressione «ricerca» condensa questa prospettiva di sapere *con* gli insegnanti: l'insegnante non è più destinatario di un sapere «altro», estraneo alla sua pratica, bensì diviene fonte del sapere, produttore di un sapere autonomo a partire dalla sua stessa esperienza. Quindi l'espressione «ricerca sull'insegnamento» sintetizza tale punto di vista sul sapere didattico, precisando oggetto e metodo di tale disciplina. In questa direzione si

orienta, tra gli altri, Cosimo Laneve quando afferma che la didattica «studia l'insegnamento, in quanto tale, vale a dire (l'analisi di) tutto quello che si fa (=la creazione delle condizioni favorevoli) perché un soggetto, che voglia imparare, apprenda conoscenze relative ai diversi saperi» (Laneve 2005, p. 13).

### Note

<sup>1</sup> Per un approfondimento sulla storia della didattica connessa all'evoluzione del pensiero pedagogico nell'ultimo secolo cfr. Chiosso 2009.

<sup>2</sup> Per esplorare con più attenzione il significato di didattica come ambito disciplinare autonomo ti proponiamo una semplice esercitazione, suggerendoti di eseguirla prima di proseguire la lettura di questo capitolo (vd. Appendice del capitolo).

### Riferimenti bibliografici

G. Chiosso, *I significati dell'educazione*, Mondadori Education, Milano, 2009.

M. Laeng, voce «Pedagogia» in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1990.

C. Laneve, *La didattica fra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia, 2005.

### Per leggere (parte quarta)

J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997 (ed. or. 1996), pp. 26-55 (stralci).

M. Laeng, voce «Pedagogia» in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1990.

### Per approfondire

G. Bertagna – P. Triani (a cura di), *Dizionario di didattica*, La Scuola, Brescia, 2013.

G. Chiosso, *I significati dell'educazione*, Mondadori Education, Milano, 2009.

E. Damiano (a cura di), *La mediazione didattica*, Angeli, Milano, 2013.

C. Laneve, *Manuale di didattica*, La Scuola, Brescia, 2011.

P. Rivoltella – P. Rossi, *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia, 2012.

## Appendice

### Q-sort sul concetto di Didattica

Lo scopo dello strumento consiste nel confrontare i diversi significati attribuiti dal gruppo all'idea di didattica. Leggi attentamente tutte le definizioni proposte a p. 7 e distribuiscile nello schema riportato in questa pagina, in base al **grado di vicinanza con la tua idea di didattica**.

In particolare ti viene richiesto di collocare:

- nella classe «+ +» la definizione più vicina alla tua idea di didattica (1 scelta);
- nella classe «- -» la definizione più lontana dalla tua idea di didattica (1 scelta);
- nella classe «+» le definizioni abbastanza vicine alla tua idea (2 scelte);
- nella classe «-» le definizioni abbastanza lontane dalla tua idea (2 scelte);
- nella classe «=» le definizioni che risultano indifferenti o che non rientrano nelle classi precedenti (3 scelte).

Riporta nelle caselle il numero corrispondente a ciascuna definizione. Al termine controlla di aver riportato tutti i numeri dall'1 al 9 e di aver rispettato la distribuzione nelle cinque classi come richiesto.

Ricorda che nessuna risposta è completamente sbagliata o giusta, ma ciascuna evidenzia aspetti diversi del concetto esaminato.

+ +	<input type="text"/>
+	<input type="text"/> <input type="text"/>
=	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
-	<input type="text"/> <input type="text"/>
- -	<input type="text"/>