

La didattica per competenze nell'Irc (il contributo specifico dell'Irc e i compiti di realtà)

Prof. Andrea Porcarelli

Professore Associato di Pedagogia Generale e sociale – Università di Padova
Docente allo Studio filosofico domenicano di Bologna e di Didattica dell'Irc,
presso gli ISSR di Bologna, Padova, Rimini e Forlì

Coordinatore nazionale del gruppo di ricerca SIPED (Società Italiana di
Pedagogia) su: «Religiosità e formazione religiosa»

Parma – 14 febbraio 2019

I fondamenti concettuali delle teorie didattiche

Una teoria della mente

Una rappresentazione di ciò che potrebbe o dovrebbe accadere nella mente degli allievi, anche a fronte delle sollecitazioni didattiche dell'insegnante



Una teoria dell'insegnamento

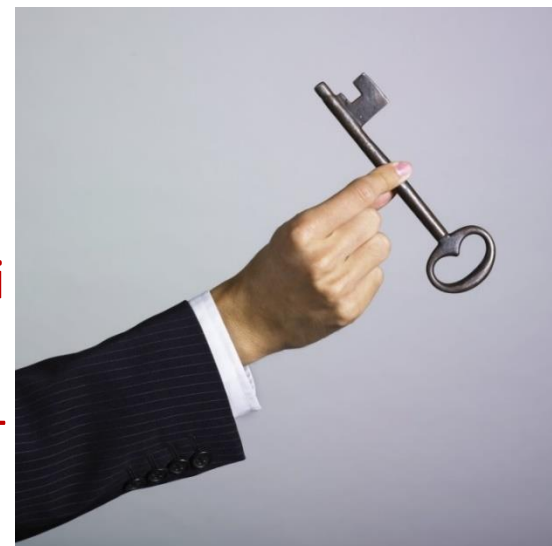
Una rappresentazione di alcune strategie comunicative o metodologie di insegnamento che si ritengono efficaci (sia che si tratti di lezioni frontali, sia che si tratti di attività collaborative, lavori di gruppo, elaborati individuali, ecc.)

Una teoria dell'educazione

Una rappresentazione delle modalità con cui si struttura il cammino di crescita di una persona (nelle diverse stagioni della vita) e quindi di come determinati temi culturali e determinate esperienze formative potrebbero risultare significative (sul piano esistenziale) per i vari allievi

Tre approcci psico-pedagogici a confronto

Nessun dispositivo pedagogico-didattico è idealmente «neutro», ma sempre porta con sé una *pedagogia implicita* (Bruner) che a sua volta è portatrice di una *antropologia implicita*. Vi sono perlomeno tre «modelli epistemici» di competenza che hanno diversi presupposti antropologici, pedagogici, psicologici che – a loro volta – condizionano il loro uso didattico



Modello
comportamentista

Modello
costruttivista

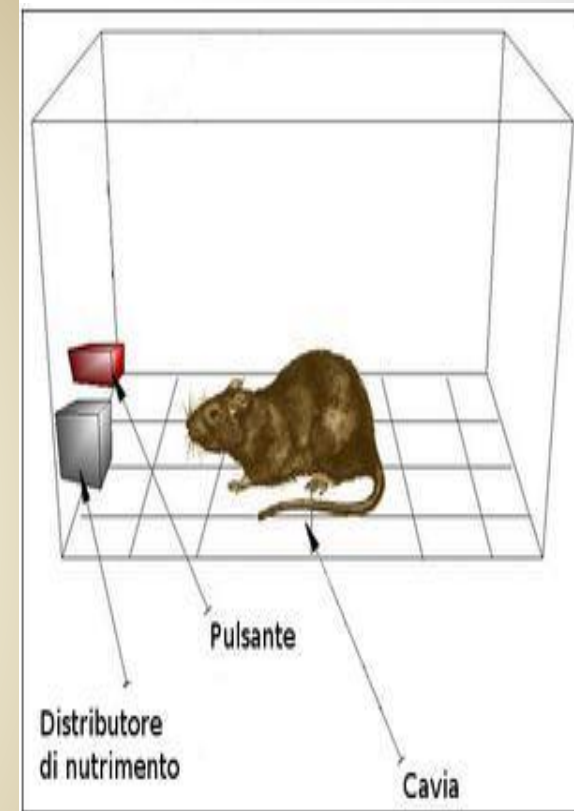
Modello
cognitivista

N.B. – Troverete due presentazioni di questo argomento (non del tutto identiche, ma assolutamente convergenti) in: A.P., *Percorsi e materiali ...*, pp. 25-28; e in A.P., *Progettare per competenze ...*, pp. 51-60.

Il modello comportamentista

Focus sui comportamenti (competenze come «prestazioni eccellenti»)

Considera i comportamenti osservabili che – tradizionalmente – devono essere facilmente descrivibili da un osservatore esterno, che dovrebbe poterli esprimere con un verbo di modo infinito (es. calcolare, sommare, scomporre, riassumere, ecc.)
Mettendo a confronto le prestazioni relative ai singoli comportamenti osservabili, ricerca la «migliore prestazione» (o prestazione eccellente) tra le molte possibili (Taylor, Bobbit, Tyler, Bloom ...).
Viene considerato «competente» chi – data una prestazione che corrisponde ad un comportamento osservabile fissato come obiettivo – la svolge nel minor tempo possibile, con il minor numero di errori. La prestazione è la stessa per tutti, la competenza dipende dalla rapidità e precisione con cui la si compie.
Nell'ambito dei comportamenti motori è quella che in genere chiamiamo «destrezza»



Il modello cognitivista

Distingue tra prestazione (performance) e competenza

Il pensiero viene considerato come un'attività a processi simultanei (non meramente «algoritmici»), in cui l'individuo acquisisce e trasforma le informazioni provenienti dall'ambiente, elaborando conoscenze che influiscono sui comportamenti. Tra i processi di cui sopra si distingue una sequenza principale di operazioni, che corrisponde al flusso della coscienza, che è possibile indagare anche in termini introspettivi.

Considera la competenza come un livello più avanzato e complesso rispetto alle singole performance. Essa si configura come capacità di assolvere un compito complesso, mediante schemi operativi frutto di conoscenza ed esperienza (Neisser, Chomsky, Piaget, ...), in cui le conoscenze vengono rese «operative» attraverso corrispondenti abilità.



Il modello costruttivista

Apprendimenti significativi e contesti di vita: competenza come «expertise»

Sottolinea la natura attiva della conoscenza umana, in cui ciascuno costruisce “mappe di significati” a partire da apprendimenti significativi (Ausubel), per poi confrontarsi dinamicamente con la realtà concreta e negoziare gli stessi significati con gli altri soggetti. Mira a promuovere la “costruzione” della conoscenza (Vygotskij), tende a rappresentare agli studenti situazioni di vita reale (non limitandosi alle semplificazioni che avvengono tra le mura scolastiche), favorisce la costruzione collaborativa della conoscenza (Eckert, Wenger). Concepisce la competenza come expertise, ovvero “padronanza del concreto” (Scribner), in cui il soggetto mobilita tutte le proprie risorse (motivazioni, conoscenze, abilità) per affrontare e risolvere in modo versatile e flessibile i problemi continuamente emergenti. Per questo ci si serve di “compiti autentici” e ambienti di apprendimento legati alla vita reale.



Due approcci pedagogici



Approccio funzionalista

Centrato sugli oggetti culturali, le conoscenze e le abilità da acquisire, «in funzione» delle esigenze del mercato, della società o del contesto in cui viviamo.
Mission della scuola: erogare pacchetti formativi

Approccio personalista

Centrato sulle persone (specialmente in età evolutiva), sui loro bisogni di sviluppo, le loro motivazioni profonde, la valorizzazione dei loro talenti. **Mission della scuola: Educare attraverso l'istruzione**

Due «poli concettuali» per le competenze

**Approccio funzionalista:
la competenza come ...**

**Performance che impiega
abilità complesse e
conoscenze specifiche**

*Rischio di **sostanzializzazione**
Competenze decontestualizzate
I modelli sono soprattutto
comportamentista e cognitivista.
Immagine: vaso da riempire*

**Un indicatore lessicale:
«competenze attese»**

**Approccio personalista:
la competenza come ...**

**Mobilizzazione delle migliori
risorse interiori (conoscenze
abilità, motivazioni ...)**

*Personalizzazione delle
competenze, contestualizzate. Il
modello di competenza è di tipo
socio-costruttivista. Certificazione
qualitativa. Immagine: fuoco da
accendere*

**Un indicatore lessicale:
«competenze personali»**

Il modello personalista



Una saggezza progettuale per promuovere competenze

Ingegnere

Ha un progetto da realizzare, stabilito nei minimi dettagli PRIMA di iniziare a realizzarlo. Esso prevede una sequenza logica di fasi ciascuna delle quali è essenziale per passare all'altra. Il venir meno al progetto (es. mettere sabbia al posto di cemento) in genere rappresenta un problema ...



Bricoleur

Si misura costantemente con la realtà concreta, tiene conto dei vincoli e di ciò di cui dispone, si ingegna per trasformare il materiale disponibile in un artefatto che in parte aveva già in mente, in parte raccoglie suggestioni in corso d'opera

Obiettivo Formativo

Trame di senso
nell'oggetto
culturale

Immaginare
situazioni concrete

Appello alla
dimensione
esistenziale
personale

In questo spazio di incontro tra cultura
e vita, in cui i ragazzi si trovano di
fronte a compiti aperti e creativi,
connessi tra loro in situazioni
complesse e – per quanto possibile -
REALI

Collegate agli
ambiti di
competenza

In vista di una
«valutazione
autentica»

Compiti di realtà

Una progettazione didattica per promuovere competenze personali

L'OF si pone nello spazio di intersezione tra cultura formale e vita personale, è significativo e motivante

Obiettivo formativo

Identifica (e palesa agli studenti) la «posta in gioco» sul piano culturale e formativo

Gli ambiti di competenza non sono «competenze attese» ...

Ambiti di competenza

Gli ambiti di competenza da promuovere sono «inclusi» nell'OF

Attenzione alla dimensione metacognitiva

Apprendimenti significativi

Strategie didattiche attivanti

Sia per promuovere altri apprendimenti significativi (in itinere)

Compiti in situazione significativi e sfidanti

Sia per favorire la messa in campo (e valutazione) delle competenze

Autovalutazione

Valutazione

A proposito del Piano di Lavoro

Nella logica del *bricoleur* è essenziale che **NON** segua il modello della programmazione per obiettivi (con scansione di Unità didattiche «blindate» di cui magari indicare anche i tempi e gli strumenti ...).

Si tratta di una *pianificazione strategica*, a maglie larghe, che consenta di esplicitare (anche per gli opportuni raccordi interdisciplinari) gli elementi essenziali della propria progettazione, tenendo conto

del fatto che essa dovrà essere **FISIOLOGICAMENTE** adattata a quanto emergerà in corso d'opera da parte degli allievi, in un contesto attivante, laboratoriale, in cui le sollecitazioni degli allievi divengono spunti e strumenti per adattare la progettazione e le necessarie «curvature personalizzanti» ...



Una riflessione sistematica sulle competenze (in prospettiva didattica)

- Porcarelli A., *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*, Diogene Multimedia, Bologna 2016

Si tratta di uno strumento di lavoro, per insegnanti e dirigenti scolastici, in cui si presentano i diversi modelli di progettazione per competenze, collocandoli sullo scenario del dibattito internazionale (OCSE, UE). La seconda parte del volume è interamente dedicata alla presentazione delle logiche per la creazione di strumenti di lavoro (schede per l'analisi riflessiva e l'osservazione sul campo), con alcune griglie e bozze a titolo esemplificativo.

ANDREA PORCARELLI

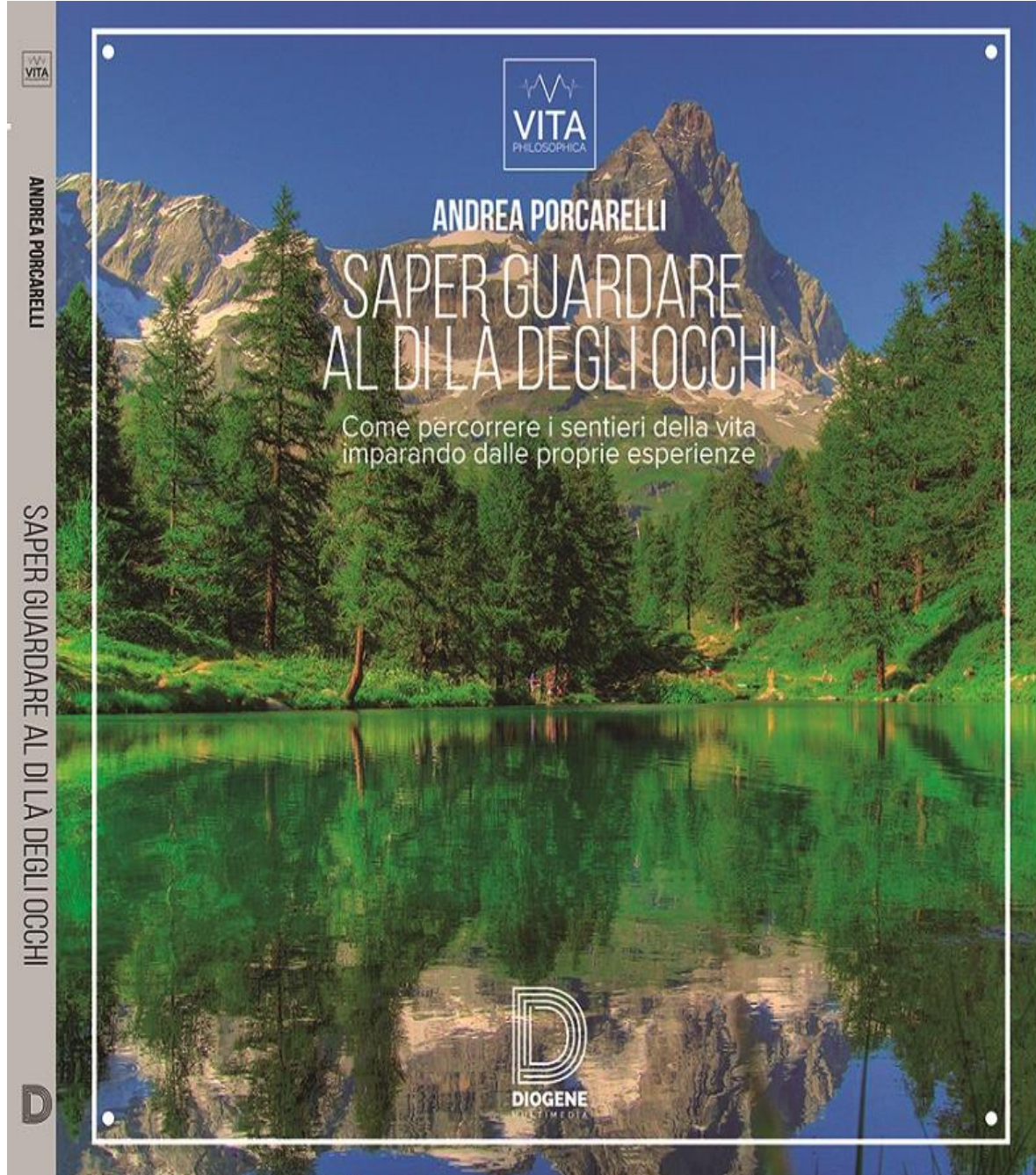
PROGETTARE PER COMPETENZE

Basi pedagogiche e strumenti operativi



Un testo «speciale»

Scritto con stile
narrativo, per parlare
(attraverso la
metafora del
cammino,
specialmente in
montagna) del
percorso di
apprendimento a
partire dalle proprie
esperienze



Alcune caratteristiche di un compito di realtà

[AP, *Progettare...*, pp. 119-122]



E' progettuale?

Non solo nasce da una progettazione intenzionale e partecipata che comporta il diretto coinvolgimento degli allievi, ma implica esso stesso un progetto da concretizzare, un problema complesso da risolvere, un compito da svolgere in maniera non puramente esecutiva?

E' realistico?

Si radica cioè nell'esperienza, nella realtà ambientale, sociale, civile in maniera tale da non apparire astratto per chi lo affronta.

E' operativo?

Richiede azioni precise degli allievi, attività laboratoriali con risvolti pratici e operativi che esaltano la riflessività dell'allievo.

Offre agli allievi spazi di responsabilità e di autonomia?

Gli allievi sono coinvolti nel produrre un risultato, nel fornire un esito funzionale, nel portare a termine un compito complesso, frutto del loro agire riflessivo? Hanno la percezione di poter affrontare il compito in più di un modo e la consapevolezza che la loro creatività sarà accolta, valorizzata e apprezzata?

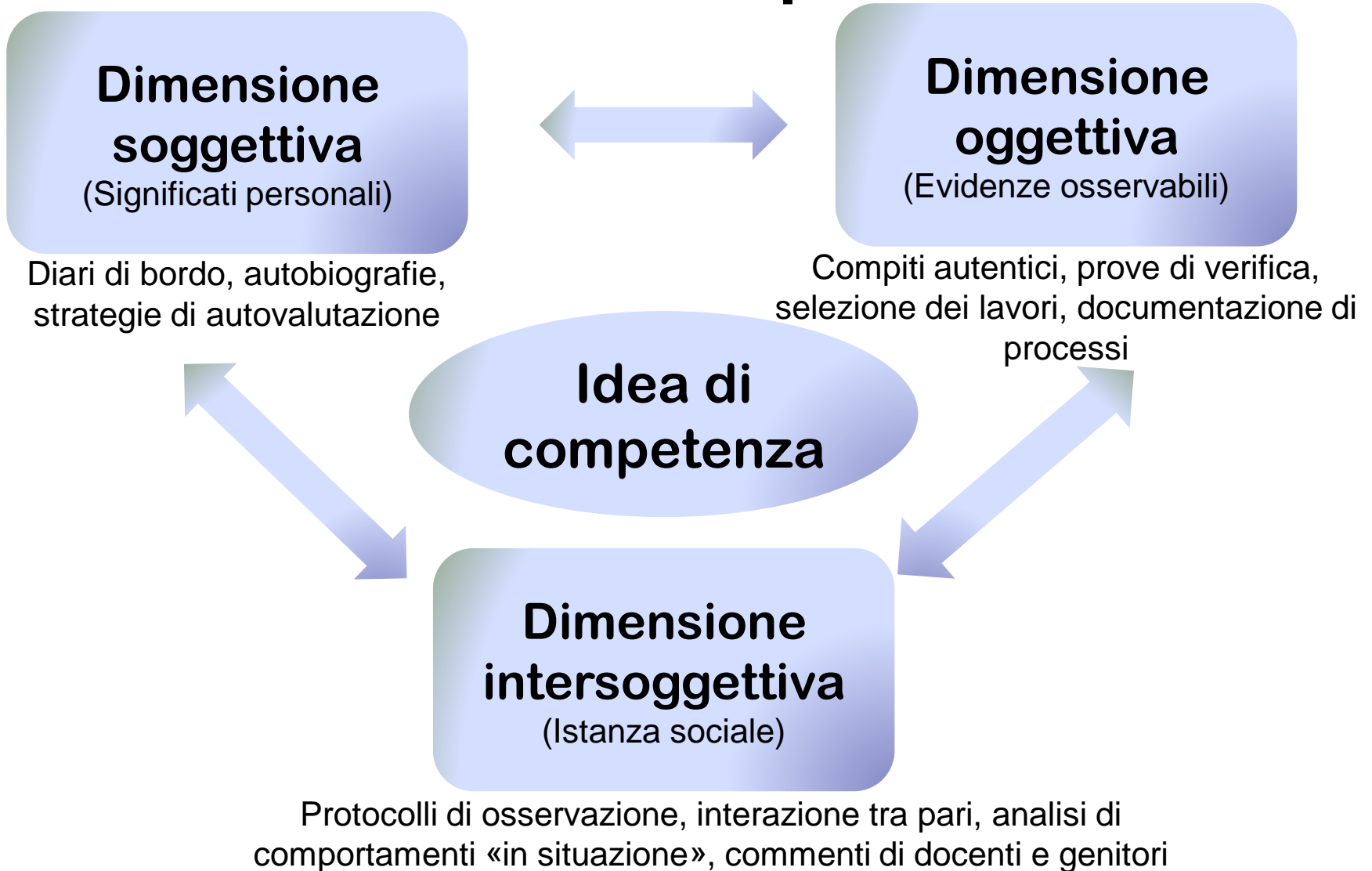
E' significativo per gli allievi?

Attinente cioè, al vissuto, all'esperienza personale non unicamente riferibile a un sapere teorico e astratto, ma contestualizzato e significativo per gli allievi. Risponde anche alla domanda "Che senso ha?"

<p>E' sufficiente-mente globale?</p>	<p>Capace di mettere in gioco competenze e conoscenze/abilità molteplici, così da attivare vari aspetti della persona (non solo la dimensione intellettuale, ma anche estetica, operativa, sociale, affettiva...).</p>
<p>Necessita di conoscenze e abilità disciplinari per essere realizzato?</p>	<p>Non è estraneo al percorso didattico, al contrario, necessita delle discipline svolte quali strumenti per realizzarlo e chiama in causa elementi importanti di ciascuna disciplina in modo diretto e non solo "in obliquo"</p>
<p>E' trasversale?</p>	<p>Pluridisciplinare e alimentato da competenze anche metodologiche, metacognitive, che favoriscono la riunificazione dei diversi saperi disciplinari in un sapere personale di ciascuno.</p>
<p>E' autoconsapevolizzante ?</p>	<p>Genera riflessione sulle azioni, spunti di autovalutazione, assunzioni di responsabilità, favorisce la motivazione e l'auto-direzione del proprio apprendimento (aspetto metacognitivo).</p>
<p>E' comprensibile e verificabile ?</p>	<p>Non in astratto (attraverso operazionismi fittizi e artificiosi), ma sul campo, in situazione, anche dotandosi di griglie di osservazione e strumenti di autovalutazione.</p>



Una «triangolazione» dinamica per osservare e valutare competenze



Alla ricerca delle competenze nel cuore dell'identità dell'Irc

Logiche con cui sono state
pensate durante la
sperimentazione nazionale ...



Cultura

Intima struttura dialogica

Area dell'identità

Area dell'alterità

**Approccio
sapienziale**

**Apertura
antropologica**

**Confessionalità
cristocentrica [valore
aggiunto]**

**Vocazione
interculturale
[interreligiosa]**

**Apertura alla dimensione
esistenziale in ottica di
riconciliazione**

Vita

L'Irc nel I ciclo (premessa generale)

**Confronto con la
dimensione religiosa
dell'esperienza umana**

**Per la
formazione
della persona**

I grandi interrogativi
posti dalla
condizione umana,
elaborazione di un
progetto di vita

**Rappresenta
una preziosa
"legittimazione"
pedagogica e
culturale dell'Irc
nella scuola di
oggi**

Il confronto i grandi sistemi
simbolici, la forma storica
della religione cattolica, le
implicazioni antropologiche,
sociali e valoriali

**Parte del
patrimonio
storico del
popolo italiano**

Il confronto esplicito con la dimensione religiosa dell'esperienza umana svolge un ruolo insostituibile per la piena formazione della persona. Esso permette, infatti, l'acquisizione e l'uso appropriato di strumenti culturali che, portando al massimo sviluppo il processo di simbolizzazione che la scuola stimola e promuove in tutte le discipline, consente la comunicazione anche su realtà altrimenti indicibili e inconoscibili. Il confronto, poi, con la forma storica della religione cattolica svolge un ruolo fondamentale e costruttivo per la convivenza civile, in quanto permette di cogliere importanti aspetti dell'identità culturale di appartenenza e aiuta le relazioni e i rapporti tra persone di culture e religioni differenti (Indicazioni per l'Irc, I ciclo, 2010).

Struttura degli OA / TSC

Alcune scelte strategiche

Scuola dell'infanzia

Gli obiettivi per l'Irc
distribuiti in tutti i
campi di esperienza

Primaria e Second. I grado

Si propone l'inserimento nell'area
linguistico-espressiva. Tentativo di
marcare il carattere esistenziale dei TSC



I traguardi IRC per l'infanzia

**Uno per ogni
campo di
esperienza**

**Da leggere «insieme»
alle indicazioni MIUR
x tutti**

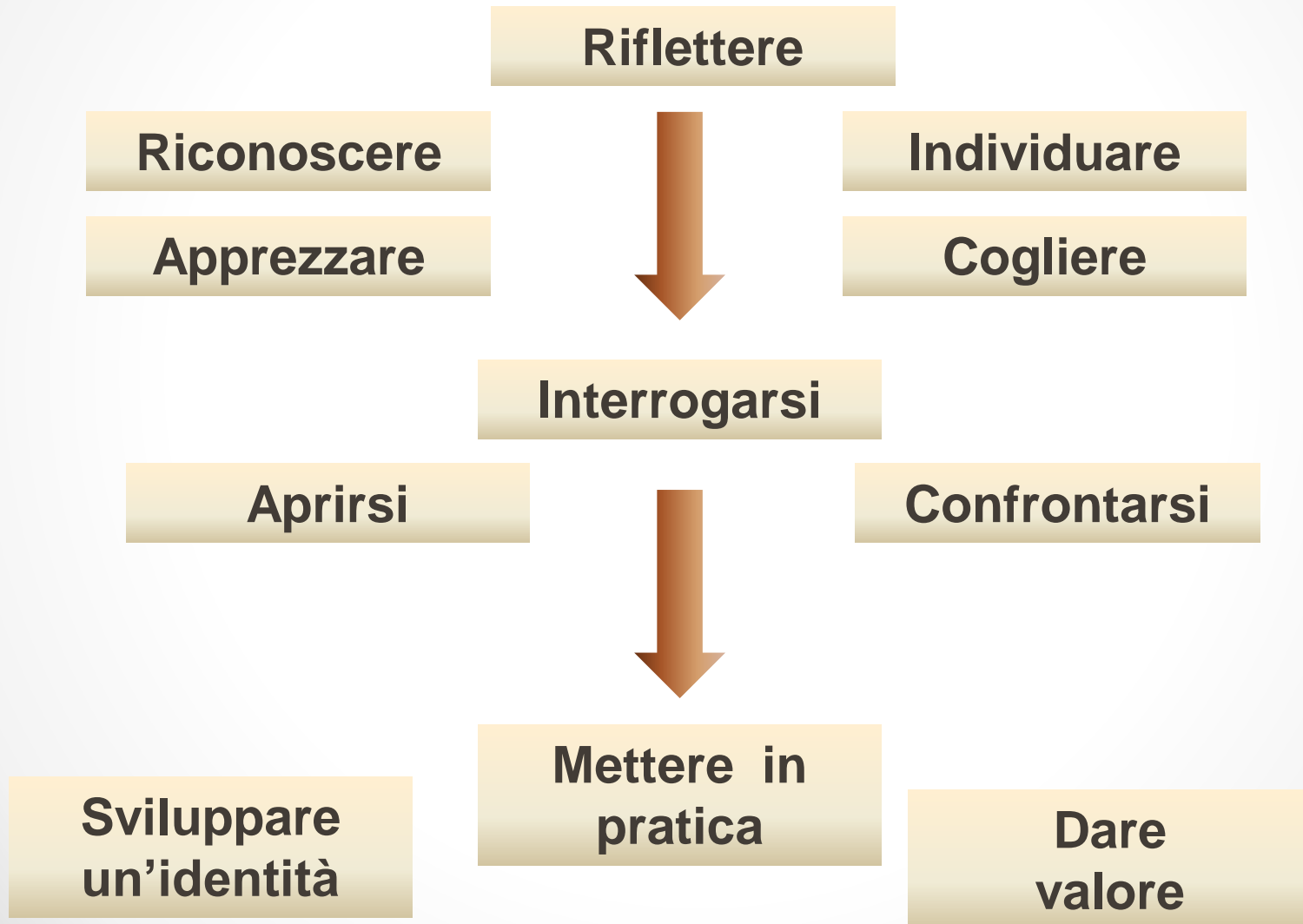
Non è rilevante su
questo la differenza tra
quelle 2007 e 2012

I TSC della secondaria di I grado

L'alunno **è aperto** alla sincera ricerca della verità e **sa interrogarsi** sul trascendente e **porsi domande di senso**, **cogliendo** l'intreccio tra dimensione religiosa e culturale. A partire dal contesto in cui vive, **sa interagire** con persone di religione differente, **sviluppando un'identità** capace di accoglienza, confronto e dialogo.

Individua, a partire dalla Bibbia, le tappe essenziali e i dati oggettivi della storia della salvezza, della vita e dell'insegnamento di Gesù, del cristianesimo delle origini. **Ricostruisce** gli elementi fondamentali della storia della Chiesa e li confronta con le vicende della storia civile passata e recente **elaborando criteri** per avviarne una interpretazione consapevole. **Riconosce** i linguaggi espressivi della fede (simboli, preghiere, riti, ecc.), ne **individua** le tracce presenti in ambito locale, italiano, europeo e nel mondo imparando ad **apprezzarli** dal punto di vista artistico, culturale e spirituale. **Coglie** le implicazioni etiche della fede cristiana e le rende oggetto di riflessione in vista di **scelte di vita** progettuali e responsabili. Inizia a **confrontarsi** con la complessità dell'esistenza e impara a **dare valore** ai propri comportamenti.

I TSC come orizzonte di riferimento



Il Ciclo

Un «circolo virtuoso» per tre ambiti di competenza

**Area antropologico -
esistenziale**

**Identità personale
(progetto di vita)**

**Area storico -
fenomenologica**

**Cogliere la storia
degli effetti
(confronto con altre
tradizioni)**

**Confrontarsi seriamente con
Gesù Cristo e le «fonti
autentiche» della fede cristiana**

Area biblico - teologica

Una lettura «verticale» delle competenze del II ciclo (Licei)

Identità personale	Storia degli effetti	Gesù e le fonti autentiche
Costruire un'identità libera e responsabile, ponendosi domande di senso nel confronto con i contenuti del messaggio evangelico secondo la tradizione della Chiesa	Valutare il contributo sempre attuale della tradizione cristiana allo sviluppo della civiltà umana, anche in dialogo con altre tradizioni culturali e religiose	Valutare la dimensione religiosa della vita umana a partire dalla conoscenza della Bibbia e della persona di Gesù Cristo, riconoscendo il senso e il significato del linguaggio religioso cristiano
Sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita riflettendo sulla propria identità nel confronto con il messaggio cristiano, aperto all'esercizio della giustizia e della solidarietà in un contesto multiculturale	Cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nella storia e nella cultura per una lettura critica del mondo contemporaneo	Utilizzare consapevolmente le fonti autentiche della fede cristiana, interpretandone correttamente i contenuti, secondo la tradizione della Chiesa, nel confronto aperto ai contributi di altre discipline e tradizioni storico-culturali.

Letture «orizzontale» delle competenze del Triennio

Licei	Tecnici	Professionali
Sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita riflettendo sulla propria identità nel confronto con il messaggio cristiano, aperto all'esercizio della giustizia e della solidarietà in un contesto multiculturale	Sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita, riflettendo sulla propria identità nel confronto con il messaggio cristiano, aperto all'esercizio della giustizia e della solidarietà in un contesto multiculturale	Sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita, riflettendo sulla propria identità nel confronto con il messaggio cristiano, aperto all'esercizio della giustizia e della solidarietà in un contesto multiculturale
Cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nella storia e nella cultura per una lettura critica del mondo contemporaneo	Cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nelle trasformazioni storiche prodotte dalla cultura umanistica, scientifica e tecnologica	Cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nelle trasformazioni storiche prodotte dalla cultura del lavoro e della professionalità
Utilizzare consapevolmente le fonti autentiche della fede cristiana, interpretandone correttamente i contenuti, secondo la tradizione della Chiesa, nel confronto aperto ai contributi di altre discipline e tradizioni storico-culturali.	Utilizzare consapevolmente le fonti autentiche del cristianesimo, interpretandone correttamente i contenuti nel quadro di un confronto aperto ai contributi della cultura scientifico-tecnologica	Utilizzare consapevolmente le fonti autentiche del cristianesimo, interpretandone correttamente i contenuti nel quadro di un confronto aperto al mondo del lavoro e della professionalità



Consigli di lettura per approfondire sul piano pedagogico

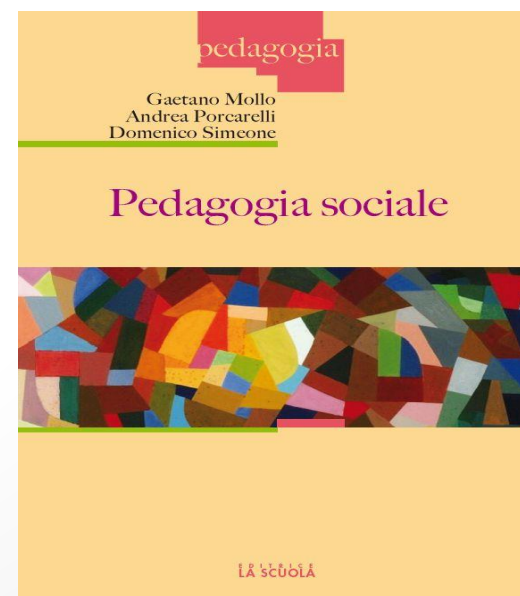
Porcarelli A., *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2012

Misurandosi con l'emergenza educativa del nostro tempo ed una lettura attenta delle condizioni socio-politiche in cui si svolge, il testo va alle radici di una possibile «risposta pedagogica», confrontandosi con otto testimoni significativi, di cui presenta l'intreccio tra visione dell'uomo, visione della società, educazione e politica.



Mollo G., Porcarelli A., Simeone D., *Pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 2014

Il testo contiene un'introduzione articolata alla pedagogia sociale, in tre sezioni. Un percorso storico, che individua i “testimoni privilegiati”, distribuiti nel corso dei secoli, che hanno interpretato il rapporto tra educazione e politica in modo profondo e innovativo. Un quadro epistemologico, che presenta l'analisi dei principali metodi di intervento e di ricerca. Un percorso tematico in cui si ragiona sulle condizioni di una buona vita sociale.





Non solo per il concorso

- Porcarelli A., *Percorsi e materiali in preparazione al concorso a cattedre di Religione*, SEI, Torino 2018

Volume concepito per offrire un percorso in preparazione al concorso a cattedre per gli Insegnanti di Religione, con una struttura ampia e articolata, in cui si toccano sia le basi pedagogiche, sia l'assetto istituzionale della scuola italiana, sia la normativa specifica che riguarda l'IRC. Sono presenti diversi repertori di strumenti concettuali, tra cui un Glossario con le principali definizioni dei concetti più importanti, Appendici di testi normativi, ecc.

Utile anche come libro di testo negli ISSR e per gli IdR che vogliono avere un quadro aggiornato della propria disciplina ...

Andrea Porcarelli

**PERCORSI
E MATERIALI
PER IL CONCORSO
A CATTEDRA**

IdR
Insegnanti di Religione

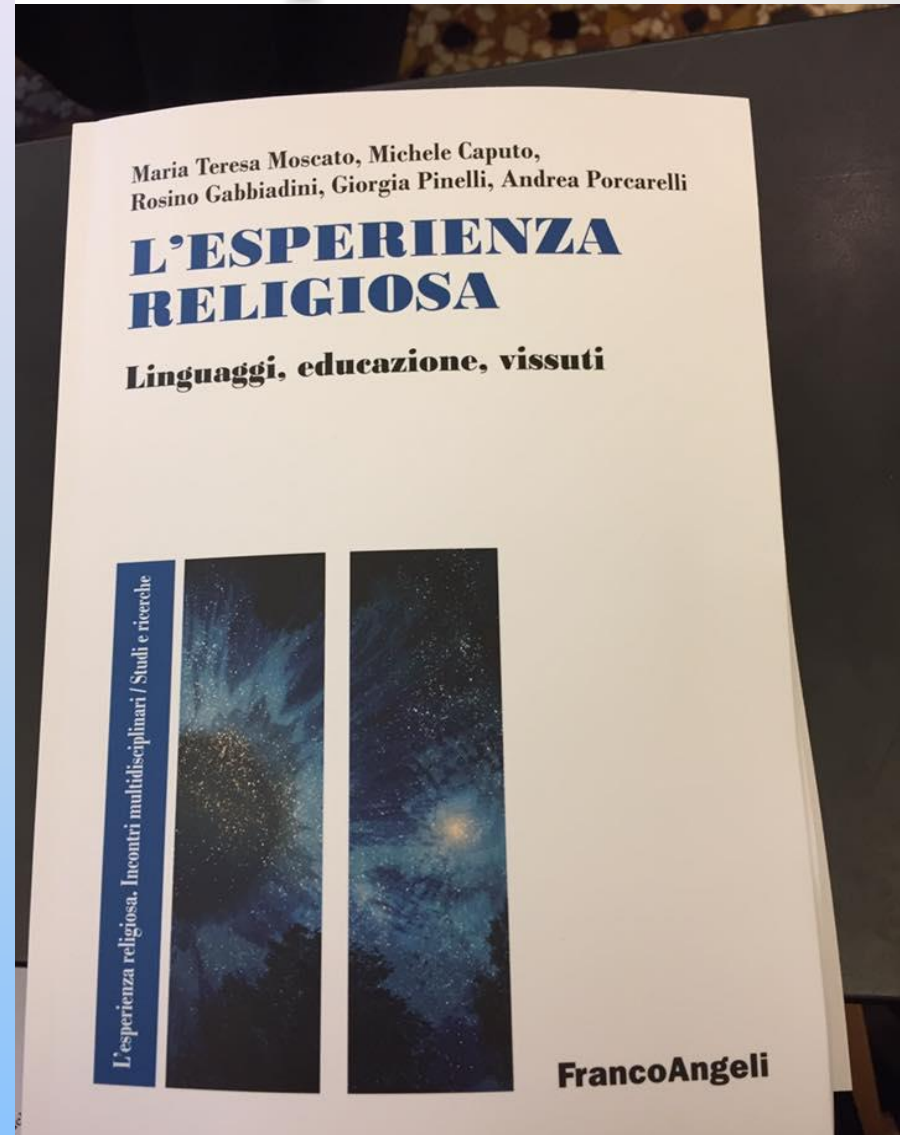
CON AGGIORNAMENTI ONLINE

 **SEI IRC**

Una ricerca empirica

Moscato M.T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A., *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione vissuti*, FrancoAngeli, Milano 2017

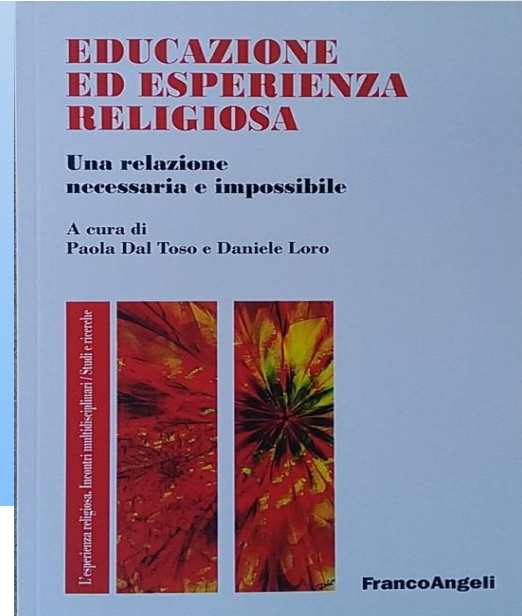
Si presentano i risultati di una ricerca esplorativa, condotta con grande rigore metodologico, che esplora l'esperienza religiosa in prospettiva educativa, a partire dalle rappresentazioni e immagini di Dio, le persone più significative nell'educazione religiosa di ciascuno, il rapporto con i testi biblici, la percezione del volto della Chiesa tra senso di appartenenza e presa di distanze. Il testo offre anche gli strumenti per proseguire le analisi in altri contesti ed i **referaggi di illustri colleghi che hanno letto in anteprima i risultati** della ricerca, fornendo preziose indicazioni per la loro interpretazione. I dati: **2675 questionari somministrati ad un campione di soggetti dichiaratamente religiosi (cattolici), 372 questionari somministrati ad un gruppo di confronto**



Altri testi della stessa collana

Dal Toso P., Loro D. (a cura di), *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile*, FrancoAngeli, Milano 2017

Il libro raccoglie i contributi di diversi studiosi accademici che confluiscono nel gruppo di ricerca della SIPED su «Religiosità e formazione religiosa», .si tratta di un confronto a più voci sulla formazione religiosa nelle diverse stagioni della vita, riferendosi sia alla fede cristiana sia ad altre tradizioni religiosi (ebraica, buddista, sufi).



Fowler J. W., *Diventare adulti, diventare cristiani. Sviluppo adulto e fede cristiana*, tr. it. FrancoAngeli, Milano 2017

Si tratta del testo di un pastore Metodista che è stato riconosciuto come un pioniere nel dialogo fra le scienze religiose e la ricerca psicologica e psichiatrica. Tutta la sua ricerca è caratterizzata dall'attenzione alla concretezza psicologica dell'esperienza religiosa, nel suo costituirsi e nel suo trasformarsi nell'arco della vita: ciò gli ha permesso di realizzare una pastorale rinnovata, attraverso consulenze psico-pedagogiche scientificamente fondate, nella prospettiva dell'auto-realizzazione personale.



Per gli Idr di scuola superiore

- Porcarelli A., Tibaldi M., *La sabbia e le stelle* SEI, Torino 2017

Si tratta della nuova edizione di un Manuale per l'Irc, per le scuole secondarie di secondo grado, ricco di materiali «on line» per approfondire.

Nel testo si trovano – oltre a tutti i temi biblici e teologici a cui fanno riferimento le Nuove Indicazioni per l'Irc – anche un dossier sulle sette, un dossier sulla **bioetica**, un dossier sul volto di Gesù nell'arte, una corposa parte di Storia della Chiesa ed una parte etica in cui sono sviluppati con particolare cura i riferimenti alla legge morale naturale e alla dottrina sociale della Chiesa. Novità sul piano didattico le numerose **attività laboratoriali** e i **compiti di realtà**.





Grazie per la vostra attenzione