

**LEZIONI SIMULATE PER LA PROVA ORALE**

Sulla base dei programmi d'esame - allegato A  
del D.M. 95 del bando G.U. n. 16 26/2/2016

**CONCORSO  
DOCENTI  
2016**

a cura di

DARIO IANES, NUNZIANTE CAPALDO,  
SOFIA CRAMEROTTI E LUCIANO RONDANINI

# **INSEGNARE DOMANI**

NELLA SCUOLA  
DELL'INFANZIA  
E PRIMARIA

PROVA ORALE

IN OMAGGIO LA  
PIATTAFORMA

**INSEGNARE  
DOMANI**  
*DIGITALE*

Erickson

# SCUOLA DELL'INFANZIA E PRIMARIA

La **prova orale** del Concorso docenti 2016 consiste in una **lezione simulata** e in un colloquio immediatamente successivo. Per prepararsi adeguatamente e superare quest'ultima sfida, è quindi indispensabile **un testo mirato per questa tipologia d'esame**, che tenga conto della sua specificità.

Il presente volume, oltre ad affrontare alcuni temi teorico-metodologici generali relativi alla didattica, **propone 19 «lezioni»** che fungono da esempio e linea guida per sostenere la prova in maniera efficace e strutturata.

Tutte le lezioni presentano infatti:

- la descrizione del contesto classe
- la progettazione didattica: le strategie e gli approcci metodologici utilizzati; la definizione di obiettivi, conoscenze, abilità e competenze; la descrizione di strumenti, risorse e materiali
- lo svolgimento nelle tre fasi di input, esecuzione e output
- gli elementi di verifica e valutazione degli apprendimenti
- la bibliografia e sitografia di approfondimento.

## Argomenti delle lezioni

### SCUOLA DELL'INFANZIA

**I discorsi e le parole: arricchimento linguistico** (A.M. Venera)

**Il sé e l'altro: educazione emotiva** (C. Vulcan e M. Boz)

**Linguaggi, creatività, espressione: educare alla musica** (C. Vulcan)

**I discorsi e le parole: difficoltà di apprendimento nella letto-scrittura** (M.L. Bordignon)

**Il sé e l'altro: educazione interculturale** (A. Tetè)

**Il corpo e il movimento: motricità e orientamento spaziale** (D. Rossi)

**I discorsi e le parole: prime competenze di letto-scrittura** (D. Rossi)

**Conoscenza del mondo: competenze di base nell'area logico-matematica** (R. Corallo)

**Linguaggi, creatività, espressione: i colori** (M. Colli e R. Colli)

### SCUOLA PRIMARIA

**Italiano: comprensione del testo** (E. Zanchetta e D. Fedrigo)

**Matematica: analisi e rappresentazione di dati** (P. Tasco e M. Bertacco)

**Italiano: didattica laboratoriale per lo studio della lingua** (G. Gentili)

**Matematica: avviamento al calcolo con il Metodo Analogico** (C. Bortolato)

**Italiano: produzione del testo** (A. Longhi e G. Mauri)

**Inglese: lessico dello sport** (S. Campregher)

**Storia: gli Egizi** (C. Scataglioni)

**Matematica: apprendimento cooperativo per le abilità logico-matematiche** (E. Pigliapoco e I. Sciapeconi)

**Scienze: il metodo sperimentale nell'osservazione della natura** (F. Fogarolo e P. Rizzato)

**Educazione alla cittadinanza: il Pedibus** (E. Faraci, B. Veronese e S. Bazzani)

## Principali approcci metodologici

- Adattamento dei libri di testo
- Apprendimento cooperativo
- Apprendimento significativo
- Apprendimento guidato per scoperta
- Approccio costruttivista
- Approccio ludico-narrativo
- Approccio psicomotorio
- Didattica con le TIC e la LIM
- Didattica interdisciplinare
- Didattica laboratoriale
- Didattica metacognitiva
- Didattica per concetti
- Didattica per problemi
- Didattica steineriana
- Intelligenze multiple
- Learning by doing
- Metodo autobiografico
- Modeling
- Problem solving
- Ricerca-azione
- Shaping
- Scrittura collaborativa
- Stimolazione del conflitto cognitivo
- Uso dei rinforzi positivi
- Valorizzazione dei diversi stili di apprendimento

€ 27,50

ISBN 978-88-590-1093-7



9 788859 010937

www.ericsson.it

# Indice

*Introduzione* (Dario Ianes e Sofia Cramerotti) 9

## **PRIMA PARTE**

### **Spunti di lavoro per una didattica inclusiva**

#### *Capitolo 1*

Piani di educazione educativo-didattici in ottica inclusiva (*Dario Ianes e Sofia Cramerotti*) 15

#### *Capitolo 2*

L'insegnante e l'organizzazione inclusiva della classe (*Nunziante Capaldo e Luciano Rondanini*) 47

#### *Capitolo 3*

La didattica tra conoscenze, abilità e competenze. Un difficile rapporto (*Luciano Rondanini*) 61

#### *Capitolo 4*

Come preparare e prepararsi a presentare efficacemente la lezione in sede concorsuale (*Sofia Cramerotti e Massimo Turrini*) 73

## **SECONDA PARTE**

### **Esempi di lezioni svolte**

#### **Sezione 1 – Scuola dell'infanzia**

##### *Lezione 1*

Gioco e narrazione. Arricchire il linguaggio con il gioco e la narrazione (*Anna Maria Venera*) 89

##### *Lezione 2*

Da un piccolo buio a una grande paura. Allenare l'intelligenza emotiva nella scuola dell'infanzia (*Chiara Vulcan e Manuela Boz*) 107

##### *Lezione 3*

Suoni lunghi e suoni corti. Educare all'ascolto e alla musica sperimentando i contrasti della durata dei suoni (*Chiara Vulcan*) 123

##### *Lezione 4*

Parlo io... parli tu, parliamone! Laboratorio didattico e valutazione precoce del rischio di difficoltà di apprendimento nell'area della letto-scrittura (*Maria Angela Bordignon*) 135

<i>Lezione 5</i>	Paese che vai, pane che trovi. Educare alle differenze culturali e valorizzare le diversità ( <i>Alessandra Tètè</i> )	173
<i>Lezione 6</i>	Uno zoo in fuga alla ricerca della libertà perduta. Gioco e psicomotricità per sviluppare l'autoregolazione e la coordinazione motoria ( <i>Desirée Rossi</i> )	185
<i>Lezione 7</i>	Scrittori non si nasce... si diventa! Verificare l'alfabetizzazione emergente nel passaggio alla scuola primaria ( <i>Desirée Rossi</i> )	201
<i>Lezione 8</i>	Matemà ha bisogno d'aiuto... Promuovere le competenze di base dell'area logico-matematica ( <i>Rosalba Corallo</i> )	223
<i>Lezione 9</i>	1, 2, 3... Colori in libertà! Un laboratorio artistico per conoscere i colori ( <i>Monica Colli e Rossana Colli</i> )	235
<b>Sezione 2 – Scuola primaria</b>		
<i>Lezione 10</i>	Il ladro di colori: comprensione di un testo narrativo fantastico ( <i>Edi Zanchetta e Diana Fedrigo</i> )	249
<i>Lezione 11</i>	Raccogliere e analizzare dati per decidere... sportivamente ( <i>Patrizia Tasco e Monica Bertacco</i> )	277
<i>Lezione 12</i>	Nove amici a braccetto: didattica laboratoriale e <i>peer tutoring</i> per riflettere sulla lingua ( <i>Giuseppina Gentili</i> )	299
<i>Lezione 13</i>	Prima lezione di matematica in classe prima. Avviamento al calcolo mentale con il Metodo Analogico ( <i>Camillo Bortolato</i> )	313
<i>Lezione 14</i>	Scriviamo attiva-mente. Sviluppare le competenze linguistiche con la scrittura collaborativa ( <i>Antonella Longhi e Grazia Mauri</i> )	325
<i>Lezione 15</i>	Let's have fun doing sports! L'apprendimento della lingua inglese in un contesto di scambio interculturale ( <i>Sabrina Campregher</i> )	343
<i>Lezione 16</i>	Con gli Egizi nel laboratorio cooperativo. Adattare i materiali didattici per un apprendimento individualizzato ( <i>Carlo Scataglini</i> )	353
<i>Lezione 17</i>	Organizzare una visita al museo. L'apprendimento cooperativo per sviluppare le abilità logico-matematiche ( <i>Eva Pigliapoco e Ivan Sciapeconi</i> )	365
<i>Lezione 18</i>	I semi e la riproduzione delle piante. Il metodo sperimentale per capire le trasformazioni della natura ( <i>Flavio Fogarolo e Paolo Rizzato</i> )	377

*Lezione 19*

Quando i bambini partecipano davvero. Educare alla cittadinanza  
e alla costituzione (*Elisa Faraci, Barbara Veronese e Silvia Bazzani*)

393

*Bibliografia Erickson di approfondimento*

413

# INTRODUZIONE

## Prepariamoci alla prova orale: alcune informazioni preliminari

Dopo le fatiche della prova scritta, eccoci giunti ad affrontare anche l'ultimo step di questo Concorso docenti 2016. Parliamo al plurale, includendo anche noi in questa avventura, perché ci sentiamo — o meglio speriamo di essere stati! — vostri compagni di viaggio, accompagnandovi passo dopo passo e fornendovi il nostro supporto con materiali sempre pensati e strutturati sulla base delle indicazioni fornite nel Bando ministeriale.

Non fa quindi eccezione anche questo volume che abbiamo dedicato alla preparazione della prova orale. Esso è infatti finalizzato ad aiutare i candidati ad affrontare nello specifico quest'ultima prova del Concorso docenti, che — distinta per ciascun posto o classe di concorso — ha per oggetto le discipline di insegnamento (secondo l'allegato A) e valuta la padronanza delle medesime nonché la capacità di trasmissione delle stesse e la capacità di progettazione didattica, anche con riferimento all'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC).

Il Bando ministeriale prevede che la prova orale abbia una durata massima complessiva di 45 minuti, fermi restando gli eventuali tempi aggiuntivi di cui all'art. 20 della Legge 104/1992, e che essa si componga:

- per un tempo massimo di 35 minuti, di una lezione simulata preceduta da un'illustrazione delle scelte contenutistiche, didattiche e metodologiche compiute;
- per un tempo massimo di 10 minuti, da interlocuzioni con il candidato, da parte della commissione, sui contenuti della lezione e anche ai fini dell'accertamento delle competenze da questi possedute in lingua straniera (almeno al livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue).

L'obiettivo del nostro testo è quello di proporre una serie di progettazioni didattiche che per alcuni aspetti possono essere considerate delle «simulazioni di lezione» basate su diverse metodologie. Esse possono dare delle linee guida al candidato in riferimento alle diverse discipline e ai due livelli scolastici di riferimento.

Allo stesso tempo si tratta di presentare delle «buone prassi» nel fare scuola quotidiano, partendo proprio da uno degli elementi principali che lo caratterizzano: la lezione in classe.

Ciò che accomuna tutte le lezioni, seppur profondamente diverse tra loro e ciascuna con le proprie caratteristiche peculiari, è il tentativo di trovare, ogniqualvolta sia possibile e didatticamente funzionale, delle valide alternative alla classica lezione frontale, mettendo in campo l'ampia gamma di approcci/metodi didattici che sia la ricerca scientifica sia l'applicazione «sul campo» hanno dimostrato essere particolarmente efficaci non solo nel favorire e facilitare l'apprendimento negli alunni, ma anche nello stimolare in loro curiosità e motivazione intrinseca.

### **Gli elementi fondamentali di attività didattiche/percorsi formativi efficaci**

Per dare omogeneità alla struttura delle varie proposte didattiche da parte degli autori coinvolti nel progetto, tutte le lezioni — benché caratterizzate da approcci metodologici anche molto diversi fra loro — sono state realizzate tenendo conto degli elementi fondamentali e imprescindibili di una «buona lezione», in primis la reale applicabilità nel contesto educativo-didattico scolastico in prospettiva pienamente inclusiva.

Abbiamo mantenuto l'uso del termine «lezione» in linea con il Bando ministeriale ma, come in effetti riportiamo nel titolo di questo paragrafo, le proposte contenute nel volume sono delle vere e proprie *attività didattiche* in grado di delineare dei veri e propri *percorsi formativi*. Tali attività sono spesso concatenate tra loro lungo una sequenza temporale ben definita e declinata su più momenti distinti. All'interno dei percorsi formativi si potranno cogliere con immediatezza gli elementi caratteristici e imprescindibili che saranno di aiuto per affrontare anche la parte di «simulazione» vera e propria di una lezione.

Ogni proposta si apre con alcune informazioni di carattere generale che «sintonizzano» il lettore su quelli che saranno i contenuti specifici della lezione stessa: *livello scolastico, campo di esperienza o ambito/area disciplinare, principali scelte metodologiche, argomento della lezione, età dei destinatari/classe*. Segue una parte dedicata nello specifico alla progettazione didattica della lezione, con un inquadramento della metodologia utilizzata (intesa in senso ampio, ovvero come approccio o tecnica), anche in riferimento alla cornice teorica nella quale essa si colloca.

Vengono poi definiti gli *obiettivi di lavoro* delineati secondo una programmazione basata sulla triade «conoscenze-abilità-competenze» — che avremo modo di approfondire nel primo capitolo di questo volume — per proseguire con la definizione di strumenti, materiali, risorse, ecc. utilizzati e previsti per lo svolgimento dell'attività/lezione. Come vedremo, si tratta di materiali e strumenti tra i più diversificati: dalle nuove tecnologie al materiale manipolativo, dagli strumenti di lavoro specifici per determinate attività ai materiali costruiti *ad hoc* dall'insegnante o dagli alunni stessi.

In alcuni casi è esplicitamente previsto l'impiego di risorse «umane aggiuntive» (un collega, un esperto, ecc.), ma anche semplicemente di «agganci» presenti sul territorio (come un museo) o di collaborazioni tra la scuola e altre realtà, quali ad esempio quelle dell'associazionismo.

La parte centrale di ciascun contributo è dedicata alla *descrizione dettagliata dell'attività o della struttura della lezione*, per evidenziarne in modo schematico-circolare (inteso come scambio continuo di informazioni tra chi insegna e chi apprende) le diverse fasi di svolgimento. Il modello di riferimento che più di ogni altro abbiamo trovato funzionale, e che quindi che abbiamo deciso di adottare, è quello basato sulla triade «Input – Elaborazione – Output», senza dimenticare l'importante funzione svolta dalla mediazione didattica. Anche di questo aspetto verrà fornito un inquadramento teorico all'interno del capitolo primo.

Infine, vengono suggerite alcune indicazioni utili per la *verifica* e la *valutazione degli apprendimenti* acquisiti attraverso le attività svolte. In particolare, oltre alla verifica finale e alla valutazione degli apprendimenti acquisiti da parte degli alunni, è fondamentale una continua verifica in itinere dell'adeguatezza della progettazione didattica della lezione, in modo da poter eventualmente attuare le modifiche o gli aggiustamenti necessari.

A chiusura di ciascuna lezione si trovano poi indicazioni bibliografiche e, in alcuni casi, segnalazioni di risorse web ritenute particolarmente utili.

A caratterizzare le lezioni è stato anche il riferimento costante ai «piani trasversali». Si è cercato, cioè, di tenere sempre presenti il *piano relazionale* e quello *affettivo-emotivo* necessariamente implicati in ciascun processo di insegnamento-apprendimento. Tutte le lezioni, infatti, sono state progettate senza perdere mai di vista la *qualità della relazione insegnante-alunno* e la costante *promozione del benessere dell'allievo* all'interno del contesto classe/scuola.

Un ulteriore piano trasversale a ogni lezione è costituito dalla prospettiva dell'*interdisciplinarietà*, in grado di favorire la collaborazione con i colleghi, della *continuità con il territorio* e dell'utilizzo della *risorsa «gruppo dei pari»*.

Uno dei tratti fondamentali delle lezioni è la loro capacità inclusiva rispetto alle svariate differenze che caratterizzano gli alunni. Come si vedrà, esse propongono spunti operativi per sviluppare la dimensione dell'inclusione «in positivo»; tuttavia, non ci si dovrà aspettare di trovare specifici riferimenti concreti a metodi propri della didattica speciale. L'approccio adottato vuole promuovere un'inclusione «da dentro» e non si configura come qualcosa di aggiunto «da fuori». Il lettore attento, che si pone nell'ottica inclusiva, saprà quindi cogliere questi aspetti nelle varie lezioni proposte, anche quando essi saranno meno espliciti ed evidenti ma, proprio per questo, situati nella dimensione di una reale attenzione indistintamente rivolta a tutti gli alunni.

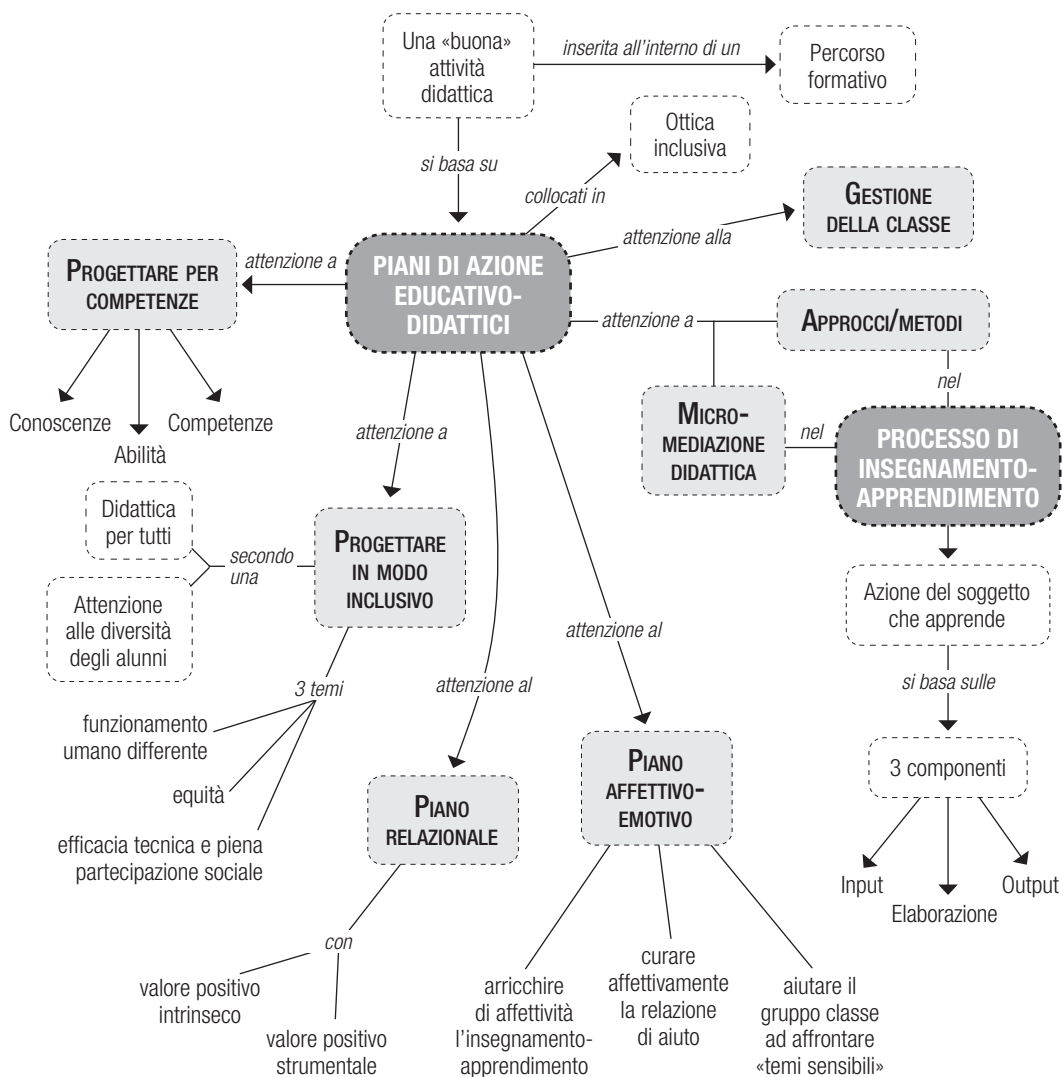
Dario Ianes e Sofia Cramerotti  
Trento, aprile 2016



# CAPITOLO 1

## PIANI DI EDUCAZIONE EDUCATIVO-DIDATTICI IN OTTICA INCLUSIVA

Dario Ianes e Sofia Cramerotti



Le attività didattiche/percorsi formativi che presentiamo in questo volume si collocano all'interno di una cornice concettuale ben definita, delimitata da specifici e peculiari piani di azione educativo-didattici. Vediamoli nel dettaglio.

## Progettare per competenze

Nella Risoluzione del Consiglio d'Europa di Lisbona del 2000 si ribadisce la necessità di investire nell'educazione, nella formazione e nell'istruzione, come modalità principale di costruzione e sviluppo del capitale umano, raccomandando anche una ridefinizione dei curricula scolastici nell'ottica di un apprendimento sempre più orientato verso lo sviluppo delle otto competenze chiave (*key competences*), a cui tutti i cittadini hanno diritto nel corso della propria istruzione.

Sempre il Consiglio Europeo, nelle Raccomandazioni del settembre 2006 e nel Quadro Europeo delle Qualifiche, offre delle definizioni che, anche nel nostro caso, ci aiutano a delinearne meglio differenze e collegamenti/interconnessioni tra conoscenze, abilità e competenze.

*Conoscenze:* indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relativi a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

*Abilità:* indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

*Competenze:* indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

Secondo Pellerey le competenze, da un punto di vista psicologico, sono

[...] la capacità di mettere in moto e di coordinare le risorse interne possedute (conoscenze, abilità, disposizioni interne stabili) e quelle esterne disponibili per affrontare positivamente una tipologia di compiti e situazioni sfidanti. Una competenza, da questo punto di vista, è definibile a partire dalla tipologia di compiti o attività che si devono svolgere validamente ed efficacemente. Esse, in base ai compiti per i quali sono richieste, possono essere più specificamente legate a una disciplina o materia di insegnamento oppure avere carattere trasversale. (Pellerey, 2008)

Nonostante sia difficile dare una definizione univoca della competenza, essa può quindi essere intesa come un qualcosa di complesso che va oltre gli aspetti cognitivi e conoscitivi e include atteggiamenti e capacità personali, sociali e metodologiche,

oltre a un determinato insieme di abilità (*skills*) che sono la componente più pratica e cognitiva delle stesse competenze (Brotto, 2012).

Un paradigma basato sulle competenze, e non più soltanto sui «contenuti», implica un cambiamento anche di ottica e di strutturazione del sistema educativo e scolastico. Diventano allora fondamentali: l'analisi del profilo in uscita in termini di competenze che caratterizzano l'alunno; nuove metodologie nel processo di insegnamento-apprendimento; nuove modalità di organizzazione dell'offerta formativa, di valutazione e certificazione delle competenze acquisite.

Si tratta di formare anche insegnanti e dirigenti scolastici a un tipo di apprendimento basato su questi principi, un apprendimento sia implicito che esplicito delle competenze (Brotto, 2012). Competenza quindi come «modo d'essere» e non «di avere». In quest'ottica è di primaria importanza che i docenti si formino all'utilizzo di strumenti che li rendano in grado di valutare e progettare per competenze (Castoldi, 2009; 2011).

Programmare per competenze è quindi diventato ormai un *Leitmotiv* nel lessico didattico più recente (Ajello, 2002). Per riprendere le parole di Wiggins (1993): «si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa». È questa la sfida con la quale la scuola è chiamata a confrontarsi nel passaggio da una «scuola delle conoscenze» a una «scuola delle competenze».

Ed è anche questa la sfida che facciamo nostra e il messaggio che vogliamo lanciare con la proposta di queste lezioni che abbiamo cercato di impostare proprio secondo quest'ottica.

Guasti (2012), nel suo testo *Didattica per competenze*, introduce, in linea con Delors (1996), l'idea che la competenza sia un fatto relativo alla persona e non una pura tecnica e, proprio per questa ragione, richiede anche la «personalizzazione dei compiti».

Nella Circolare Ministeriale del 10 novembre 2005 n. 84 viene riportato che:

La competenza è l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere a un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti.

Guasti (2012) sottolinea come questa definizione sia, più che un'espressione concettuale, una descrizione di tutti gli elementi che compongono la competenza con l'indicazione anche di orientamenti metodologici ad essa collegati: rispondere a un bisogno, risolvere un problema, eseguire un compito, realizzare un progetto...

Tutto questo implica un coinvolgimento totale della persona e la connessione di tutti i saperi. Inoltre, richiede un rapporto strutturale tra persona, ambiente e società, accompagnato dall'individuazione dei significati personali e sociali, impliciti ed espliciti che stanno alla base delle attività e ne connotano i fini specifici. (Guasti, 2012, p. 48)

### *Competenze cognitive e operazioni mentali*

Anche nell'ambito della progettazione per competenze, il termine «cognitivo» viene utilizzato per designare un'area della competenza.

Guasti (2012) afferma con decisione che nessun ragazzo dovrebbe uscire dal sistema formativo senza aver «attivato» una serie di operazioni mentali di fondamentale importanza, facendone quindi anche esperienza con specifiche azioni educativo-didattiche dirette e indirette. Si tratta di operazioni mentali tipiche del «pensiero/coscienza critica».

Le operazioni mentali individuate da Guasti si presentano come un gruppo unitario dotato di un suo significato e sono:

- comparare
- comprendere
- creare
- descrivere
- giudicare
- interpretare
- ipotizzare
- osservare
- produrre
- riflettere
- sperimentare
- valutare.

Come si vede, queste operazioni mentali si possono applicare a moltissimi contenuti e generare azioni apprenditive su compiti scolastici e di vita quotidiana. Una didattica per operazioni mentali rovescia il tradizionale approccio che parte dai contenuti rigidamente separati e mette invece al centro l'apprendimento del soggetto. Inutile ricordare come questo approccio sia prezioso per i nostri alunni con Bisogni Educativi Speciali.

Ritengo indispensabile che si cerchi di vedere il problema dell'apprendimento che si realizza nella mente del soggetto con l'ottica della mente stessa che deve mettere in campo le operazioni fondamentali di cui dispone e che devono essere attuate, potenziate e, infine, oggettivate. (Guasti, 2008, p. 16)

Naturalmente, operare questa suddivisione in 12 operazioni mentali non significa settorializzare rigidamente il funzionamento mentale, isolando un'operazione dall'altra, che nella realtà si intrecciano e dialogano funzionalmente, ma definire

## CAPITOLO 3

# LA DIDATTICA TRA CONOSCENZE, ABILITÀ E COMPETENZE

## UN DIFFICILE RAPPORTO

*Luciano Rondanini*

La didattica che caratterizza maggiormente la nostra tradizione educativa è incentrata prevalentemente sulla trasmissione di contenuti e conoscenze: il «che cosa» insegnare e il «che cosa» imparare hanno rappresentato e rappresentano tuttora le coordinate del lavoro di molti docenti italiani. Le discipline di studio sono l'architrave di questo paradigma e delle trame del curriculum, nonostante nei Documenti ufficiali del MIUR si affermino ripetutamente la centralità e il ruolo attivo degli studenti.

Ad esempio, nelle Indicazioni nazionali per il curriculum del 2012 si sottolinea che

La storia della scuola italiana è caratterizzata da un approccio pedagogico e antropologico che cura la centralità della persona che apprende.

Un'analogia affermazione è riportata anche nelle Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento dei Licei del 2010.

Conoscere non è un processo meccanico, implica la scoperta di qualcosa che entra nell'orizzonte di senso della persona che «vede», si «accorge», «prova», «verifica», per capire. Non è (non è mai stata) la scuola del nozionismo a poter essere considerata una buona scuola. Ma è la scuola della conoscenza a fornire gli strumenti atti a consentire a ciascun cittadino di munirsi della cassetta degli attrezzi e offrirgli la possibilità di sceglierli e utilizzarli nella realizzazione del proprio progetto di vita.

Nelle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Tecnici e Professionali del 2010, ritroviamo un esplicito orientamento a

valorizzare le diverse identità, differenze culturali, stili di apprendimento e abilità dello studente. Si pone, quindi, il problema di garantire il diritto dello studente ad un percorso formativo organico e completo, che miri a promuovere uno sviluppo articolato della sua persona. Una corretta azione educativa richiede un progetto formativo che accompagni l'allievo con continuità nell'acquisizione graduale dei risultati di apprendimento attesi in termini di conoscenze, abilità e competenze.

Tali affermazioni però non corrispondono a quanto avviene ogni giorno nelle classi frequentate dai nostri studenti. La lezione frontale e la *didattica trasmissiva* restano le modalità più utilizzate da parte degli insegnanti italiani; al contrario, una *didattica per competenze* presuppone la valorizzazione delle risorse dell'alunno e la sua partecipazione allo sviluppo di progetti, alla soluzione di problemi, allo studio di caso.

Nelle Linee guida degli Istituti Tecnici (2010), questo principio è sottolineato con particolare chiarezza:

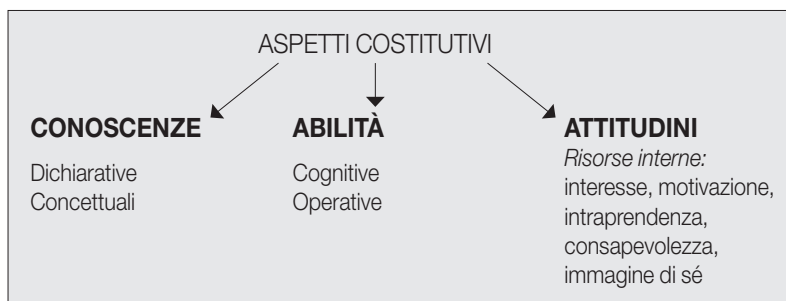
Una competenza sia generale, sia di studio, sia di lavoro si sviluppa in un contesto nel quale lo studente è coinvolto, personalmente o collettivamente, nell'affrontare situazioni, nel portare a termine compiti, nel realizzare prodotti, nel risolvere problemi, che implicano l'attivazione e il coordinamento operativo di quanto sa, sa fare, sa essere o sa collaborare con gli altri.

Come, dunque, si può coniugare l'istanza della competenza con prassi educative imperniate quasi esclusivamente sulla trasmissione di contenuti?

## Conoscenze e competenze

La progettazione di esperienze dirette allo sviluppo delle competenze non può prescindere dalla necessità che le conoscenze fondamentali inerenti a tale progettazione siano comprese e padroneggiate in modo adeguato dagli studenti.

In più, la promozione di una *didattica autentica* richiede, oltre al possesso di solide strumentalità di base, anche la valorizzazione di abilità e di attitudini personali.



Le *conoscenze* sono il prodotto dell'*attività teorica* dell'uomo e riguardano i saperi che una società intende trasmettere alle future generazioni; un sapere, pertanto, non fine a se stesso, ma capace di formare i ragazzi al discernimento, all'intelligenza creativa e allo spirito critico. Le *abilità* invece sono il frutto della *razionalità tecnica*; esprimono anch'esse un sapere, ma del «fare» o, meglio, delle

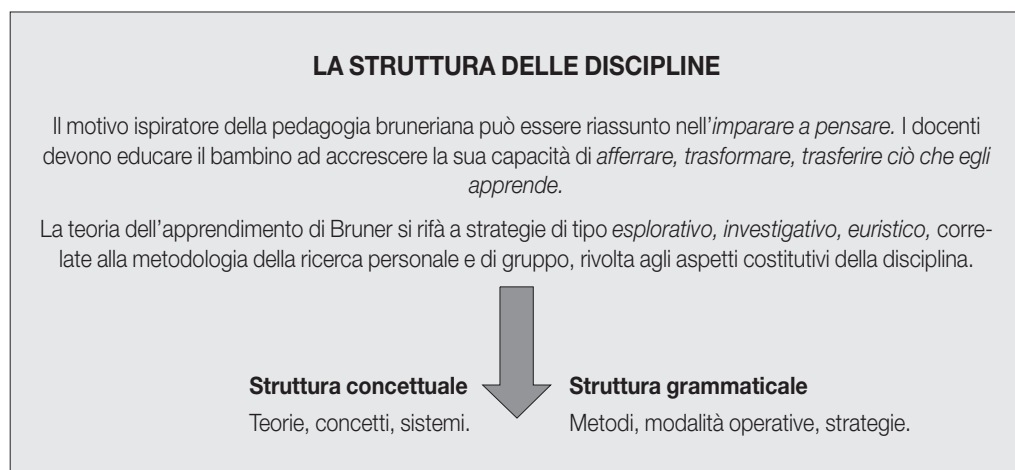
ragioni che vengono poste alla base di un *apprendere facendo*. Non sono un mero esercizio meccanico o l'effetto di una «bravura esercitativa» della persona: esigono un pensiero orientato all'azione e alla comprensione dei meccanismi che guidano questa forma di intelligenza.

Le *attitudini* rappresentano la parte sommersa dell'iceberg, perché esprimono le qualità e le risorse interiori dell'alunno: motivazione, interesse, tenacia, perseveranza, volontà, resilienza, conoscenze.

Il dato, in ogni caso, dirimente è che *conoscenza e competenza sono strettamente interdipendenti*: l'una non è immaginabile in assenza dell'altra.

Lo psicologo che più di ogni altro ha sottolineato la centralità del *soggetto che apprende* è J. Bruner. Nello schema riprodotto nel riquadro seguente, riportiamo la sua riflessione sui temi di una *pedagogia del significato* e sull'importanza degli aspetti costitutivi delle discipline che l'alunno deve acquisire.

In ogni disciplina possiamo rinvenire una struttura *concettuale* che riguarda le teorie, i fondamenti epistemologici, i nuclei fondanti, ecc., e una struttura *grammaticale* che interessa le metodologie di ricerca proprie di un particolare sapere rispetto a un altro. «Conoscere è un processo, non un prodotto», sosteneva Bruner già negli anni Sessanta. Lo stesso principio viene chiaramente ribadito nelle Indicazioni nazionali dei Licei (2010).



La libertà del docente non si esplica solo nell'arricchimento di quanto previsto nelle Indicazioni [...] ma nella scelta delle strategie e delle metodologie più appropriate, la cui validità è testimoniata non dall'applicazione di qualsivoglia procedura, ma dal successo educativo.

Anche alla luce di queste affermazioni, risulta più stringente il nesso tra conoscenze e competenze.

## CAPITOLO 4

# COME PREPARARE E PREPARARSI A PRESENTARE EFFICACEMENTE LA LEZIONE IN SEDE CONCURSALE

*Sofia Cramerotti e Massimo Turrini*

In questo capitolo vorremmo fornire alcune indicazioni pratiche su come prepararsi e affrontare al meglio la prova orale del Concorso docenti.

I primi, utili spunti per una corretta impostazione del lavoro vengono forniti proprio dal Bando, in particolare nella sezione dedicata alle *Prove d'esame* e ai *Programmi del concorso*.

L'Articolo 7 – *Prova orale* riporta infatti alcune indicazioni operative sulle modalità di svolgimento di tale prova.

Il primo aspetto riguarda la durata complessiva della prova. Essa dovrà svolgersi al massimo in 45 minuti, 35 dei quali saranno dedicati alla simulazione di una lezione preceduta dall'esposizione delle scelte contenutistiche, didattiche e metodologiche. I restanti 10 minuti verranno utilizzati per un confronto con la commissione in merito ai contenuti della lezione e per l'accertamento della conoscenza della lingua straniera.

Un elemento a cui porre particolare attenzione riguarda quindi la gestione dei tempi assegnati, che necessita di un accurato monitoraggio perché essi possano essere calibrati al meglio. Delle prove di simulazione nei giorni precedenti la prova orale saranno utilissime per mettere a punto le giuste tempistiche per illustrare efficacemente le scelte progettuali e metodologiche, i contenuti, il riferimento alle caratteristiche e all'età degli alunni, gli strumenti (anche tecnologici) che si intendono utilizzare, ecc. È infatti importante dedicare il giusto spazio a ciascun punto richiesto dalla commissione. Una corretta gestione dei tempi di presentazione della lezione sarà anch'essa oggetto di valutazione e giudizio da parte dei componenti della commissione.

### **Progettare la lezione**

Quali dovrebbero essere, più nello specifico, i punti da toccare nella simulazione della lezione? Le possibilità di presentazione possono essere innumerevoli, anche in



relazione ai differenti stili di insegnamento e alle competenze di trasmissione dei contenuti che caratterizzano ciascun docente.

Quello che ci sentiamo di raccomandare è di presentare proposte di immediata applicabilità all'interno del contesto educativo-didattico scolastico, cioè realmente fattibili e attuabili.

Qui di seguito viene presentata una delle possibili modalità di strutturazione della lezione, sulla base del modello che si è scelto di utilizzare nelle lezioni riportate nella seconda parte di questo volume.

In primis vanno indicate alcune informazioni di carattere generale che contribuiscono a definire la cornice di riferimento all'interno della quale si colloca la lezione. Queste informazioni fanno riferimento, nello specifico, al *livello scolastico*, al *campo di esperienza* o *ambito disciplinare*, alle *scelte metodologiche*, all'*argomento della lezione* (alla quale suggeriamo di dare un titolo) e, infine, all'*età dei destinatari*.

Delineate queste informazioni preliminari è possibile passare alla fase della progettazione didattica vera e propria. Essa dovrebbe mettere in evidenza in modo chiaro *le strategie e gli approcci metodologici-didattici utilizzati*, inquadrandoli all'interno di una cornice di riferimento teorico scientificamente fondata e, potremmo aggiungere, *evidence-based*.

Un altro aspetto di importanza fondamentale nella progettazione di una lezione è quello della *definizione degli obiettivi* che si intendono raggiungere, prevedendo, se necessario, una suddivisione in obiettivi a breve, medio e lungo termine.

È altresì imprescindibile delineare una programmazione articolata in *conoscenze, abilità e competenze*.

- Le *conoscenze* indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Esse sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relativi a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze possono essere *teoriche* o *pratiche*.
- Le *abilità* indicano la capacità di applicare conoscenze e di usare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità possono essere *cognitive* (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e *pratiche* (implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).
- Le *competenze* indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di *responsabilità* e *autonomia*.

In quest'ottica la competenza può essere intesa come un qualcosa di complesso che va oltre gli aspetti esclusivamente conoscitivi e include capacità e atteggiamenti personali, sociali e metodologici, oltre a un determinato insieme di abilità (*skills*) cognitive e pratiche. Tutto questo dovrebbe emergere con chiarezza all'interno della lezione.

La parte dedicata alla progettazione prosegue poi con la definizione di *strumenti, metodi, materiali, risorse* che si intendono utilizzare per lo svolgimento dell'attività didattica.

A seguire va prevista una descrizione dettagliata dell'attività didattica nella quale vanno evidenziate chiaramente, in modo schematico e sequenziale o circolare, le diverse *fasi di svolgimento*. Lo schema suggerito nelle lezioni proposte all'interno di questo volume è quello — di natura circolare — costituito da:

- *Input* forniti dall'insegnante o provenienti da altre fonti;
- *Elaborazione* da parte degli alunni, con azioni, processi mentali/cognitivi implicati;
- *Output*, ossia i risultati, gli esiti delle attività svolte e i feedback forniti in merito.

Il modello di lezione proposto suggerisce di fornire alcune indicazioni utili per *la valutazione e la verifica degli apprendimenti* acquisiti attraverso le attività svolte.

Nel modello didattico-progettuale fornito è stato scelto di evidenziare due aspetti particolarmente importanti, spesso ingiustamente trascurati o sui quali non viene fatta una riflessione approfondita, che potremmo definire come «trasversali» a tutto il processo di insegnamento-apprendimento. Si tratta dell'aspetto *relazionale e affettivo-emotivo* e dell'aspetto che afferisce all'*interdisciplinarietà*, alla *collaborazione con i colleghi, con il territorio e con la «risorsa gruppo dei pari»*.

L'aspetto relazionale e affettivo-emotivo è ritenuto particolarmente importante perché la qualità della relazione insegnante-alunno e la costante promozione del benessere dello studente all'interno del contesto classe/scuola sono fondamentali. Attenzioni e sensibilità da parte degli adulti di riferimento, nel loro modo abituale di relazionarsi all'alunno, di comunicare, di strutturare le attività, di vivere la propria vita affettiva nel contesto scuola, danno agli studenti la possibilità di sviluppare, giorno dopo giorno, la propria competenza affettiva. Un ultimo elemento da non trascurare nella presentazione della lezione è infine quello relativo alla citazione di riferimenti bibliografici o siti consultati, anche in relazione alla cornice teorico-metodologica della lezione. Tale aspetto, infatti, è indice di correttezza metodologica e di rigore scientifico.

Il box 4.1 riporta in forma sintetica una proposta operativa per la strutturazione di una lezione efficace così come è stata precedentemente descritta.

#### BOX 4.1

##### Proposta operativa per la strutturazione di una lezione efficace

- **Livello scolastico**
- **Campo di esperienza/Ambito disciplinare**
- **Principali scelte metodologiche**
- **Argomento della lezione**
- **Età dei destinatari/Classe**

##### **Programmazione**

- Strategie/Approcci metodologici utilizzati
- Definizione degli obiettivi
- Conoscenze, abilità, competenze
- Strumenti, metodi, materiali, risorse

**Svolgimento della lezione**

– Descrizione dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione evidenziando Input, Elaborazione, Output e feedback forniti

**Valutazione e verifica degli apprendimenti****Elementi trasversali a tutta la lezione**

– Piano relazionale e affettivo-emotivo  
– Interdisciplinarietà, collaborazione con i colleghi, territorio e «risorsa gruppo dei pari»

**Bibliografia essenziale e sitografia****Presentare la lezione**

Abbiamo già anticipato che il tempo dedicato alla simulazione della lezione sarà di 35 minuti e che i restanti 10 saranno riservati al confronto con la commissione sui contenuti della stessa e sull'accertamento della conoscenza della lingua straniera. Poiché, come recita l'articolo 9 del Bando al punto 3: «Ciascun candidato estrae la traccia su cui svolgere la prova 24 ore prima dell'orario programmato per la propria prova», sarà utile preparare delle slide in PowerPoint che accompagnino e supportino l'esposizione della lezione.

Questo aiuterà nella focalizzazione dei punti salienti del discorso e permetterà ai componenti della commissione di seguire l'esposizione con maggiore facilità.

Non si tratta di un lavoro molto difficile, tuttavia sarà bene seguire alcuni accorgimenti per evitare di incappare in errori che non è bene compiere in uno dei giorni più importanti per la propria vita professionale.

Prima di iniziare il lavoro al computer è molto utile schematizzare preventivamente su un foglio i contenuti che si vogliono rappresentare.

Tenendo conto del tempo che si ha a disposizione, la presentazione non dovrebbe contenere più di 15/18 slide. Naturalmente il tempo dedicato a ciascuna di esse sarà diverso: sulle slide che contengono dati di carattere meramente informativo sarà sufficiente soffermarsi pochi secondi; per le altre, soprattutto quelle inerenti la progettazione della lezione e le scelte metodologiche e didattiche, sarà necessario un maggiore approfondimento.

Definite le questioni di tipo contenutistico, si può passare agli aspetti più tecnici relativi all'impostazione grafica e alla formattazione. Per prima cosa va scelto il carattere (font) da utilizzare: esso dovrà essere lo stesso per tutte le diapositive. La scelta del font, nonostante possa sembrare una banalità, influisce invece in modo notevole sul grado di attenzione che la presentazione sarà in grado di catturare. Se per un documento scritto al PC e poi stampato su carta è preferibile utilizzare font con «grazie» (serif), per le scritte visualizzate a video e/o proiettate, è sicuramente meglio optare per font «sans serif» di dimensioni adeguate alla lettura a distanza.

LEZIONE 1

# GIOCO E NARRAZIONE

ARRICCHIRE IL LINGUAGGIO CON IL GIOCO E LA NARRAZIONE

*Anna Maria Venera*





▶ **Livello scolastico:** Scuola dell'infanzia.

▶ **Campo di esperienza:** I discorsi e le parole.

▶ **Principali scelte metodologiche:** Metodologia ludiforme, *scaffolding*, rinforzo positivo, problem solving creativo.

▶ **Argomento della lezione:** Si propone una lezione basata sulla *mediazione cognitiva e motivazionale* con l'utilizzo della *metodologia ludiforme*, mirata ad accrescere e ad acquisire nuovi vocaboli, a compiere inferenze, individuando quale evento è accaduto prima e quale dopo, a stabilire nessi causali e temporali, a sviluppare la narrazione di brevi storie e a stimolare l'osservazione e l'ascolto attivo, attraverso l'utilizzo di immagini e materiali strutturati.

▶ **Età dei destinatari/Classe:** L'attività si propone a bambini e bambine della scuola dell'infanzia di 5 anni e si realizza in piccolo gruppo (numero max 10), in cui sono presenti 2 alunni/e provenienti da famiglie straniere che a casa parlano una seconda lingua (cinese, arabo), un bambino con difficoltà linguistiche (espressione) e 1 bambino che proviene da un contesto familiare di deprivazione sociale e culturale. L'attività è inserita all'interno di una programmazione di laboratorio ludico finalizzato a contrastare le carenze di sviluppo nei bambini. Prevede preliminarmente l'approfondimento dei bisogni formativi dei destinatari e delle risorse presenti nel contesto. L'edificio scolastico è ubicato in zona periferica rispetto al centro urbano e raccoglie un bacino d'utenza a estrazione sociale mista. Nella scuola sono presenti numerosi bambini con svantaggio socioculturale e alunni/alunne provenienti da famiglie straniere che a casa parlano una seconda lingua.

## P

### PROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

#### Metodologia utilizzata

##### *Il gioco come risorsa privilegiata di apprendimenti e di relazioni*

Gioco e apprendimento sono due concetti fortemente intrecciati e collegati tra loro; in particolare, il gioco rappresenta una *risorsa privilegiata di apprendimenti e di relazioni*. La presenza di un adulto competente, ma anche l'interazione tra pari, può aumentare le occasioni per esercitare e sviluppare il linguaggio. Il gioco può costituire un'esperienza linguistica che stabilisce delle relazioni tra le forme di espressione orale e quelle scritte.

Il *gioco spontaneo* o *gioco libero* permette un rapporto immediato e diretto con spazi, oggetti ed eventi che non richiedono la mediazione degli adulti, consentendo al bambino di tentare, esplorare, sperimentare, conoscere e rafforzare l'autonomia.

Il *gioco guidato* o *gioco strutturato* si muove dalla proposta dell'adulto di situazioni ludiche mirate in funzione di un progetto educativo e delle potenzialità del bambi-

no. In tutte e due le modalità, sono comunque fondamentali la cura e l'attenzione dell'adulto. Se nel primo caso, per il gioco libero, è importante che l'adulto sappia riservare ad esso momenti e luoghi specifici, mettendo a disposizione materiali adeguati per incoraggiare il coinvolgimento del bambino, nel secondo caso il suo apporto diventa centrale, sia nella scelta accurata dei giochi da proporre, sia nelle strategie da adottare per coinvolgere i bambini, orientare il gioco senza snaturarlo e fornire l'essenziale opera di *scaffolding* (Venera, Ricchiardi e Coggi, 2011).

Nella scuola il gioco si può utilizzare come *metodologia ludiforme* attraverso interventi strutturati in modo da favorire non solo l'acquisizione disciplinare ma anche il potenziamento dei processi di pensiero e della motivazione all'apprendimento.

### *Gioco e narrazione*

Raccontare storie ai bambini è un'attività fondamentale per moltissimi aspetti. Oltre a fornire un'esperienza gratificante di per sé — affettivamente intensa e capace di far accedere a una realtà fantastica —, permette loro di imparare a rappresentarsi una realtà diversa da quella presente, immaginare eventi e situazioni differenti e lontane nello spazio e nel tempo, interiorizzare nuovi copioni che arricchiscono le loro conoscenze sul mondo, immedesimarsi nella narrazione cogliendone contemporaneamente il patto di finzione, riconoscere e dare un nome alle emozioni vissute, costruendosi un vocabolario per parlare dei sentimenti e descrivere le emozioni e i diversi modi in cui le persone reagiscono agli eventi, familiarizzare con le caratteristiche della lingua scritta. In ogni caso è determinante creare ambienti interattivi, che motivino la partecipazione del bambino, senza calare dall'alto nozioni e competenze, e che lo portino a confrontare le sue ipotesi, le sue esperienze, le sue conoscenze e deduzioni con quelle dell'altro, che lo sollecitino ad acquisire le nuove nozioni collocandole in strutture di conoscenza che gli sono proprie.

La condivisione di esperienze e di conoscenze resa possibile dalla comunicazione linguistica tra bambini e adulti, da un lato, rispecchia la forma mentale del pensiero narrativo e, dall'altro, funziona come un potente strumento di socializzazione e di formazione. Attraverso le narrazioni, infatti, il bambino costruisce le sue conoscenze sulla realtà sociale e la propria identità individuale, riflette sulle azioni e sulle loro conseguenze, sui sentimenti dei personaggi che mettono in scena la realtà, elaborando modelli sempre più articolati nei quali collocare e dare senso alle esperienze e alle conoscenze personali. Il racconto degli eventi personali finisce così con il costituire l'autobiografia del bambino, il quale attraverso le narrazioni acquisisce il linguaggio di cui impara a servirsi per comunicare le proprie esperienze e per comprendere quelle degli altri.

### *La metodologia ludiforme*

Nella scuola dell'infanzia, oltre a favorire momenti di gioco spontaneo o libero, si possono proporre attività di gioco guidato utilizzando la *metodologia ludiforme* con

interventi strutturati, in modo da favorire il potenziamento dei processi di pensiero e contemporaneamente il coinvolgimento di tutti, anche dei bambini in difficoltà. Il contesto di gioco riduce l'ansia, la riuscita nelle esperienze ludiche conferma l'autostima e induce attese di successo che sostengono la motivazione ad apprendere.

Nella proposta di gioco «Sequenze illustrate» si intende utilizzare uno stile d'insegnamento basato sulla *mediazione cognitiva e motivazionale* attraverso l'utilizzo della *metodologia ludiforme*. L'adulto ha quindi il compito preliminare di suscitare una forte motivazione a partecipare alle attività e di favorire un clima relazionale positivo tra i partecipanti. L'insegnante deve quindi proporre l'attività di gioco elaborando domande stimolo che promuovano il pensiero e la costruzione di conoscenze, adattandosi agli sviluppi dati al gioco dai bambini, attraverso un'opera di *scaffolding*. Quest'ultima viene esercitata senza sovrapporre alle idee del bambino i propri schemi cognitivi, ma anzi incoraggiando la sperimentazione e il pensiero creativo, facilitando le descrizioni verbali, ponendo domande aperte, valorizzando i bambini che danno risposte inaspettate e stimolando la costruzione di nuove connessioni di pensiero e potenziando il pensiero divergente.

Le strategie e le condizioni utili a promuovere il pensiero divergente sono oggetto di una riflessione specifica nel campo dell'educazione. Nella scuola dell'infanzia diventa importante mettere in risalto la necessità di porre enfasi sul processo piuttosto che sul prodotto, di proporre situazioni di *problem solving creativo* che partano dai problemi che si presentano nella vita quotidiana, di concedere «tempo» al bambino di esplorare tutte le possibilità, di creare un *clima* che permetta ai bambini di percepire che gli errori sono accettati e in cui è incoraggiata la capacità di assumersi rischi, di garantire un'offerta variegata di risorse e materiali utili e di creare un ambiente accogliente per continuare, in momenti successivi, i lavori inconclusi.

Nella situazione di gioco proposta, l'insegnante orienterà l'attenzione del bambino sul compito, stimolerà la verbalizzazione, porrà quesiti così da far riflettere il bambino e da promuovere la consapevolezza metacognitiva sulle conoscenze acquisite. L'insegnante stimolerà l'acquisizione di nuovi termini e concetti, l'arricchimento lessicale e il potenziamento delle competenze narrative.

La proposta prevede che l'insegnante sia in grado di trasformare l'attività di gioco in occasione per stimolare i bambini a identificare relazioni tra conoscenze, effettuare inferenze, considerazioni critiche o operazioni creative. L'accompagnamento verbale delle attività svolte dal bambino è utile per facilitare l'interiorizzazione delle strategie, la *sequenzializzazione dei passaggi* e la *fissazione degli stessi* (sviluppo della memoria di lavoro).

L'insegnante, oltre a utilizzare le competenze di mediazione cognitiva, deve anche instaurare relazioni di supporto significative degli alunni in difficoltà. La relazione di sostegno affettivo è, infatti, condizione per lo sviluppo dell'autostima, della fiducia in sé e della motivazione.

L'insegnante che si pone come mediatore seleziona gli stimoli e invita il bambino a riflettere sui punti di forza e di debolezza delle proprie strategie, at-



traverso domande mirate, che lo spingono a interrogarsi e a valutare criticamente le proprie risposte. Nello stesso tempo, adotta un atteggiamento di sostegno e di incoraggiamento, manifestando costantemente la sua fiducia nelle capacità del bambino, pur rimanendo esigente. Una buona mediazione è ad esempio quella che si preoccupa di far sì che il bambino acquisisca una corretta terminologia per identificare i concetti chiave di un dominio conoscitivo, in modo da porre le basi per utilizzare il linguaggio come strumento di concettualizzazione. Attraverso la proposta di gioco presentata, i bambini saranno facilitati nel trovare gli errori in quanto stimolati dal «contesto di gioco», e non vivranno con ansia la loro prestazione perché sostenuti dall'interazione con i pari. In questo modo, l'errore diviene uno dei motori importanti del processo di apprendimento e con la partecipazione attiva dell'allievo all'analisi dei propri errori è possibile instaurare un progresso cognitivo.

L'insegnante si deve quindi porre come *una figura significativa, autorevole e valorizzante*. Ha il compito di stimolare ciascuno affinché possa progredire nella realizzazione dei racconti, seguendo la naturale linea di sviluppo dell'intreccio narrativo.

L'intervento prevede che le attività si svolgano in piccolo gruppo e che siano condotte da un adulto che accompagna il processo di apprendimento con la verbalizzazione e la regolazione. L'attività condotta in piccolo gruppo consente di dedicare attenzione individuale agli alunni che necessitano di un accompagnamento intensivo, di instaurare relazioni significative con i bambini che ricercano punti di riferimento adulti, contenere i bambini con difficoltà di attenzione e autoregolazione, stimolando il loro coinvolgimento spontaneo e la loro motivazione. Consente inoltre di instaurare relazioni privilegiate e favorisce l'interazione tra pari, soprattutto se si incoraggiano il senso di appartenenza e la percezione di inclusione in un gruppo privilegiato, che svolge attività «speciali» in un contesto motivante e attraente.

L'insegnante si deve porre costantemente in un atteggiamento di ascolto e di attenzione, anche nei confronti dei comportamenti non verbali dei suoi alunni, così da cogliere i messaggi espliciti e impliciti provenienti dalla classe. Molti bambini hanno bisogno di un *loro tempo* per lavorare e per relazionarsi. Diventa necessario che l'insegnante compia una mediazione tra due aspetti del rapporto di insegnamento-apprendimento: il *tempo richiesto o concesso*, ovvero programmato dall'adulto per il raggiungimento dell'obiettivo, e il *tempo necessario*, ovvero quello richiesto da ciascun bambino.

Infine, l'uso del linguaggio e l'attenzione ad esso da parte dell'insegnante, per agire sul versante della fruizione, della comprensione e della produzione, devono caratterizzarsi per fluidità, chiarezza, pertinenza e specificità, divenendo un *esempio linguistico* per i bambini.

È importante un *metodo di lavoro improntato al dialogo, all'ascolto reciproco, al confronto, alla discussione e all'interscambio delle esperienze, delle idee e delle emozioni*.

La *metodologia ludiforme* costituisce un valido approccio verso qualunque attività scolastica, in quanto *strategia didattica* che mantiene alto il livello di motivazione, favorendo nel bambino l'attenzione costante all'oggetto della consegna di lavoro.

LEZIONE 3

# SUONI LUNGI E SUONI CORTI

EDUCARE ALL'ASCOLTO E ALLA MUSICA SPERIMENTANDO  
I CONTRASTI DELLA DURATA DEI SUONI

*Chiara Vulcan*





**Livello scolastico:** Scuola dell'infanzia.

**Campo di esperienza:** Linguaggi, creatività, espressione.

**Principali scelte metodologiche:** Metodo Jaques-Dalcroze, *modeling* e intelligenze multiple.

**Argomento della lezione:** In questa lezione si proporranno giochi e attività motorie legate ai contrasti di durata dei suoni (lungo-breve), utilizzando più metodologie per apprendere, secondo il motto di Pestalozzi «con il cuore, con la mente e con la mano». Attraverso il metodo Jaques-Dalcroze, i bambini potranno in primo luogo usare il loro corpo per agire la musica muovendosi, divertendosi e scoprendo il legame tra musica, movimento ed emozione; in un secondo momento i bambini saranno sollecitati a livello cognitivo, alla ricerca di un modo per vedere e toccare la musica; infine, si proporrà un'attività grafica per consolidare l'acquisizione dei concetti di durata dei suoni.

**Età dei destinatari/Classe:** Gruppo eterogeneo per età, che raggruppa in orario prolungato bambini provenienti da diverse sezioni, fino a un massimo di 22 bambini, di cui 7 «grandi» di 5 anni, 10 «medi» di 4 anni, 5 «piccoli» di 3 anni; presenza di 4 bambini stranieri. Il gruppo è affidato a una insegnante.

*Sogno un'educazione musicale in cui il corpo svolge il ruolo intermediario tra i suoni e il nostro pensiero, divenendo lo strumento diretto dei nostri sentimenti.*

(Émile Jaques-Dalcroze)

## P

### PROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

#### Metodologia utilizzata

Diversi autori hanno sottolineato la presenza e l'importanza della musica nella vita di ogni essere umano fin dai suoi primi giorni. Possiamo infatti affermare che la relazione tra mamma e bambino è un'interazione musicale-emozionale: il *baby talk* (ossia il modo particolare con cui la mamma parla al neonato) funge da stimolo per lo sviluppo del senso musicale del bambino. In questo tipo di comunicazione, infatti, non è importante tanto ciò che la mamma dice, bensì le caratteristiche accentuative, melodiche, timbriche del linguaggio. Secondo Brown, che ha coniato il termine «musilingua» per definire questa particolare forma di comunicazione, prevalgono in questa fase le componenti non verbali ed emozionali del messaggio: visiva (lo sguardo), tattile (le carezze), corporea (la postura), facciale (il sorriso).

Grazie a una serie di studi ed esperimenti, le neuroscienze hanno dimostrato non solo che alla nascita il bambino riconosce il suono della voce della mamma, ma

che già a sette mesi egli è in grado di comprendere i vari tipi di prosodie, ossia di capire dal tono della voce se la mamma è arrabbiata, gioiosa, triste. Se il linguaggio è musica, e il linguaggio è emozione, allora anche la musica in quanto linguaggio naturale è emozione.

Lungi dall'essere un insieme di esercizi fini a se stessi o semplicemente un sottofondo di accompagnamento alle attività quotidiane, l'educazione musicale nella scuola dell'infanzia deve acquisire una sua precisa identità, nella consapevolezza che «La musica deve tornare ad essere un linguaggio naturale, una manifestazione vitale del pensiero e delle emozioni», come scrisse Émile Jaques-Dalcroze. Se guardiamo all'etimologia del termine educazione (dal latino e-ducere, ossia «portar fuori, verso l'esterno»), possiamo considerare l'educazione musicale come la ricerca, da parte dell'insegnante, di portar fuori la musica che è dentro ogni bambino.

Le *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia del 2012* ci ricordano che «Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente». Se dunque il corpo è il primo mezzo attraverso il quale il bambino si esprime, dovremo assumere il movimento come elemento fondamentale anche e soprattutto nell'educazione musicale, esattamente come ha teorizzato Jaques-Dalcroze il quale — attraverso il suo metodo attivo di didattica musicale — ha cercato di perseguire l'unione tra musica, corpo, mente e sfera emotiva. In base a questo metodo, la musica può essere appresa solamente partendo dalla pratica e non dall'astratto: è grazie al corpo che la musica può essere sperimentata e compresa. L'elemento fondamentale per Jaques-Dalcroze è il ritmo: attraverso attività ritmico-motorie, giochi ritmici con suoni prodotti dal corpo, accompagnamento ritmico di canti, accessori (come palline da tennis, cerchi, fazzoletti usati con lo scopo di rinforzare tramite la vista l'acquisizione del fenomeno ritmico), i bambini possono avvicinarsi alla musica in modo creativo e globale, sviluppando la consapevolezza corporea, le capacità di coordinamento, la musicalità nonché le abilità di esecuzione vocale e strumentale.

Decidendo di utilizzare questa metodologia attiva, l'insegnante dovrà innanzitutto partire dalla pratica, presentando ai bambini esperienze motorie accattivanti: l'aspetto ludico è fondamentale per facilitare l'attivazione e l'apprendimento dei bambini. Sarà dunque cura dell'insegnante costruire contesti educativi dove tutti possano esprimersi e crescere, privilegiando giochi collettivi, poiché la musica è importante anche per l'incontro con il diverso da sé. L'insegnante dovrà tener presente che la musica dal vivo può stimolare e sostenere i giochi dei bambini, permettendo di coglierne, evidenziarne o assecondarne particolari aspetti. Con ciò non si intende dire che solo chi è in grado di suonare uno strumento possa fare educazione musicale alla scuola dell'infanzia. È però importante, anche con semplici strumenti, e senza la capacità di riprodurre precisamente una melodia, suonare per i bambini: l'insegnante di scuola dell'infanzia quindi non è un musicista ma un «animatore musicale». «Saper essere animatori musicali significa far cogliere ciò che di sonoro e musicale c'è in ogni evento, in ogni esperienza, in ciascuno di noi. Significa soprattutto per-

mettere che la musicalità di ciascuno esca allo scoperto, si confronti con gli altri e migliori, in fondo, anche la qualità stessa della vita» (Pizzorno e Rosatti, 2000, p. 15). Si reputa inoltre necessario il coinvolgimento attivo del bambino nel processo di apprendimento; è quindi consigliabile valorizzare le proposte che spontaneamente emergono dai bambini e potenziarne la capacità creativa.

In una prospettiva teorica socioculturale e sociocostruttivista, in cui l'interdipendenza tra l'individuo e l'ambiente, la cultura e gli altri è l'elemento imprescindibile di ogni processo di crescita, possiamo affermare con Molinari che «il bambino e gli Altri diventano co-costruttori di un processo che, partendo da forme iniziali di sostegno che l'adulto fornisce al bambino, arriva alla piena competenza del piccolo e alla sua partecipazione attiva» (Molinari, 2007, p. 28).

Riallacciandosi alle metodologie del tutoring di Vygotskij e dello scaffolding di Bruner, nonché alla metafora del «bambino come apprendista» formulata da Barbara Rogoff, gli autori Collins, Brown e Newman hanno suddiviso il percorso di apprendistato cognitivo in quattro processi: modeling, coaching, scaffolding, fading.

Nel processo di apprendimento dell'individuo sono estremamente rilevanti l'interazione con gli altri e l'aiuto da parte di individui «esperti», che fungono da modelli per il soggetto. Il metodo del modeling prevede che il maestro illustri e svolga un compito in presenza dell'apprendista, il quale può così apprendere grazie all'esperienza, ed essere in grado in un secondo momento di partecipare attivamente e in misura sempre più autonoma.

Secondo questi autori il processo di apprendimento prosegue quindi grazie ad allenamento e assistenza da parte dell'esperto (coaching), al sostegno attraverso indicazioni e feedback (scaffolding) e alla graduale riduzione dell'assistenza (fading) via via che l'apprendista diviene più competente.

Collegandoci infine alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner si offrirà ai bambini la possibilità di sperimentarsi in diversi ambiti (educazione musicale, cinestetica, linguistica, logico-matematica, grafico-pittorica, emotiva) al fine di sviluppare al massimo le potenzialità personali di ognuno.

Dati questi presupposti teorici di fondo, l'insegnante alternerà nel corso della lezione giochi ritmico-motori, conversazione, rappresentazione visiva dei suoni e rappresentazione grafica dei suoni.

## Obiettivi di lavoro

- *Finalità generale*: Educare all'ascolto attivo; educare alla musica e con la musica, partendo dal coinvolgimento dei bambini come attori protagonisti del processo di scoperta del mondo musicale che è dentro di loro e intorno a loro.
- *Conoscenze*: 1. Prendere coscienza della differenza tra suono e silenzio. 2. Acquisire la consapevolezza del fatto che esistono suoni diversi, percepire differenze nei suoni e operare scelte. 3. Comprendere che esiste uno stretto legame tra musica

e movimento. 4. Iniziare a capire che la musica può essere rappresentata e sperimentata anche a livello tattile e visivo, oltre che uditivo. 5. Comprendere il legame tra musica ed emozione.

- *Abilità:* 1. Saper individuare la presenza e l'assenza di un suono. 2. Sperimentare una vasta gamma di suoni. 3. Sperimentare il movimento guidato e spontaneo in collegamento ai suoni. 4. Esplorare e manipolare materiali seguendo un progetto individuale o di gruppo. 5. Sperimentare attività ludiche in un clima di benessere.
- *Competenze:* 1. Sapersi muovere o fermare in relazione al suono o al silenzio. 2. Saper discriminare suoni diversi. 3. Coordinare i movimenti associandoli alla musica. 4. Saper rappresentare i suoni a livello visivo e grafico. 5. Provare piacere nel muoversi in un contesto musicale.

### Strumenti, materiali, risorse utilizzate

#### *Per la prima e la seconda fase della lezione*

- Aula di psicomotricità oppure locale dove i bambini possono muoversi in libertà e sicurezza.
- Bacchetta da tamburo.
- Flauto (in alternativa piccola pianola o armonica a bocca).
- Corde di diversa lunghezza.
- Cerchi.
- Cubi.

#### *Per la terza fase della lezione*

- Sezione con tavolini e sedioline.
- Flauto (in alternativa piccola pianola o armonica a bocca).
- Schede fotocopiable a4 che i bambini dovranno compilare e riempire.
- Fogli bianchi.
- Pennarelli/colori a matita/pastelli a cera.

## **S** VOLGIMENTO DELLA LEZIONE

### Fase 1: MUSICA/MOVIMENTO/EMOZIONE

#### *Input*

L'insegnante farà disporre i bambini in cerchio, in piedi, al centro dell'aula di psicomotricità e tutti insieme si saluteranno con la canzoncina *Il cerchio del saluto*

che può essere cantata sulla melodia della famosa canzone *Ecco il treno lungo lungo*, ripetuta tre volte.<sup>1</sup>

A ogni verso della canzone deve corrispondere un determinato movimento, che dovrà essere compiuto dall'insegnante e dai bambini.

TESTO DELLA CANZONE	MOVIMENTI CORRISPONDENTI
Questo è il cerchio del saluto, ciao ciao ciao ciao	fare ciao con le mani
qui ci metto uno starnuto, etciù etciù	fingere di starnutire
qui ci metto un grande salto, eh eh eh... bom	saltare verso l'alto (eh) e accucciarsi (bom)
guarda come vado in alto, su su su su su su su	alzarsi sulle punte tendendo le braccia verso l'alto
e poi dopo scendo giù	abbassarsi fino ad accucciarsi
e tu non mi vedi più	coprirsi gli occhi con le mani

L'insegnante si complimenterà con i bambini, così da invogliarli a proseguire con l'attività: «Bravi bambini, siete stati bravissimi, fatevi un grande applauso! Voi sapete già che i suoni non sono tutti uguali. Per esempio, abbiamo già scoperto che ci sono suoni alti e suoni bassi. Vi ricordate? Ora proveremo a fare i giochi con i suoni lunghi, cioè i suoni che durano tanto, e i suoni brevi, cioè i suoni che durano poco. Vediamo un po', vi suono una nota con il flauto e voi mi dite se vi sembra un suono lungo o un suono corto... Siete pronti?».

### *Elaborazione*

A questo punto l'insegnante farà alcune prove con i bambini. Non è necessario sapere quale nota si sta suonando, ma è importante riprodurre la stessa dal momento che nel corso della lezione ci si sta concentrando sulla durata dei suoni e non sulla loro altezza. La medesima nota andrà suonata dapprima per quattro secondi e poi per un secondo. In questa prima fase è opportuno che ci sia una netta differenza tra il suono lungo e il suono breve. Dopo aver fatto sentire la differenza alcune volte, verrà introdotto il gioco motorio.

L'insegnante dirà: «Mi sono portata una bacchetta magica per trasformarvi tutti in uccellini, perché questo gioco si chiama *L'uccellino che vola e che becca*».

L'insegnante prende una bacchetta da tamburo (che solitamente è presente tra gli strumenti delle scuole) o, in alternativa, una bacchetta che avrà costruito secondo la sua creatività, e farà la sua «magia» toccando le teste di ogni bambino e dicendo: «Abra cadabra, sim salabim, ti trasformo in un uccellino!».

<sup>1</sup> Testo originale: «Ecco il treno lungo lungo, che attraversa la città. Lo vedete, lo sentite, ecco il treno, eccolo qua! Ciuf ciuf!».



LEZIONE 6

# UNO ZOO IN FUGA ALLA RICERCA DELLA LIBERTÀ PERDUTA

GIOCO E PSICOMOTRICITÀ PER SVILUPPARE L'AUTOREGOLAZIONE  
E LA COORDINAZIONE MOTORIA

*Desirée Rossi*





▶ **Livello scolastico:** Scuola dell'infanzia.

▶ **Campo di esperienza:** Il corpo e il movimento.

▶ **Principali scelte metodologiche:** Stile di insegnamento mediato, metacognizione, *modeling*, *task analysis*, *prompting*.

▶ **Argomento della lezione:** Attraverso la strutturazione di un percorso motorio, che mantiene una componente fortemente ludica, s'intende accrescere lo sviluppo dell'orientamento spaziale e acquisire maggior consapevolezza-padronanza e una buona coordinazione dei movimenti del proprio corpo. Le tre attività presentate sono strutturate secondo tre fasi consequenziali; la prima e la seconda sono principalmente dedicate alla distinzione percettiva-corporea tra schemi statici e dinamici, mentre la terza si concentra su un percorso motorio strutturato per sviluppare e consolidare le andature, differenziare modalità di movimento e sviluppare la coordinazione grosso-motoria.

▶ **Età dei destinatari/Classe:** Bambini/e del gruppo medi o grandi (4/5 anni), possibilità di lavoro in grande gruppo (15-20 bambini), presenza di un bambino con disabilità (sindrome di Down di 5 anni o più grande).

## **P**ROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

### Metodologia utilizzata

Prima di intraprendere il percorso motorio si programma di introdurre e «ambientare» l'attività che si va a fare attraverso una narrazione (fase 1), per dare un contesto ludico che funga da cornice concettuale di senso entro la quale verranno sviluppati i movimenti. Quindi in primo luogo verrà attuata da parte dell'insegnante una verbalizzazione arricchita da molteplici aspetti di mimica gestuale alla quale poi verranno stimolati anche i bambini. Si sperimenta in questa prima fase una mobilità controllata del corpo che si muove solamente sul tappeto (animale in gabbia) alternata secondo tempi stabiliti a fasi di staticità in cui si richiede l'immobilità dei bambini. Nella seconda parte dell'attività invece si proporranno ai bambini esperienze di attivazione motoria caratterizzate dalla dinamicità, prima in modo libero e poi in modo guidato a seconda del percorso strutturato. Caratteristica di questa attività è la sperimentazione di modi diversi di essere del proprio corpo a seconda di stimoli provenienti dall'esterno, perciò la metodologia di lavoro dell'insegnante sarà prevalentemente quella dell'osservazione di ciò che accade e della propria attivazione in tentativi di rilanciare nuovi stimoli e strategie inclusive a seconda delle dinamiche che si costituiscono.

In particolare s'intende utilizzare uno stile d'insegnamento mediato secondo il modello proposto da Feuerstein e rivisto da Haywood (1992) per questa fascia d'età,

caratterizzato dalle seguenti modalità di stare nella relazione d'apprendimento da parte del mediatore (Minuto e Ravizza, 2008): attenzione a focalizzarsi sui processi messi in atto e non sulle risposte; fare domande di processo e stimolare risposte di processo; richiedere giustificazioni per le risposte (anche per quelle corrette); stimolare l'induzione e la deduzione di regole; stimolare e fare collegamenti tra i principi ricavati dall'attività e ambiti/contesti diversi; stabilire relazioni tra esperienze nuove e quelle familiari; usare incentivi intrinseci al compito; comunicare entusiasmo per le esperienze fatte e per l'apprendimento avvenuto. Nello stile d'insegnamento mediato è insito un approccio cognitivo alla gestione del comportamento anche in un ambito così fisico come quello della psicomotricità, per mantenere quell'indissolubile connessione tra «operazioni mentali» e azioni svolte attraverso il corpo. È bene tener presente che lo sviluppo psicomotorio rappresenta la crescita integrata e sinergica della dimensione motoria e della dimensione psichica del bambino, ed esprime la stretta interrelazione, in costante rapporto di causa-effetto, tra la maturazione motoria (di movimento, prassiche-sensoriali, ecc.) e la dimensione psichica (cognitiva, emotiva, relazionale) (Riccio, 2011, p. 9).

Per mantenere dunque una stretta connessione tra atto psico e motorio assume particolare rilievo metodologico durante e dopo l'attività la stimolazione in merito ai processi attivati di natura *metacognitiva*: riflettere su cosa si è fatto, sul come e perché lo si è fatto per ricavare una «regola», un modo di procedere che vada oltre la situazione particolare di apprendimento e che tenda alla generalizzazione. La metacognizione si riferisce alla conoscenza che ciascuno ha dei propri processi cognitivi e dei loro prodotti ed è in connessione con il concetto di *mindfulness* (Cartacci, 2013): delle idee che ognuno ha sul proprio funzionamento mentale, ma anche relative alle sensazioni, emozioni, vissuti personali, al disagio di fronte alla difficoltà di un compito. Solo la presa di coscienza, anche in bambini molto piccoli, consente il controllo attivo e la regolazione dei processi mentali-affettivi in relazione ai propri obiettivi (Flavell, 1976).

Nella fase dinamica del percorso motorio verrà ampiamente utilizzata la tecnica del *modeling*, o uso di modelli competenti, basata sull'apprendimento osservativo. Operativamente l'insegnante prima, e qualche bambino che ha maggior facilità all'attività dopo, verranno assunti come «tutor» attraverso i quali gli altri possono imparare osservando quali sono le modalità corrette di esecuzione del comportamento in questione. Ovviamente l'insegnante dovrà aver cura nell'individuare i bambini che hanno bisogno di tempi più lunghi di osservazione, sia per caratteristiche emotive che per difficoltà fisiche e di comprensione, e di selezionare quelli che invece possono fungere da modello per gli altri rispettando i tempi di ognuno. In questo modo sarà più facile ottenere da parte dei bambini la performance richiesta, intesa come emissione reale della risposta osservata. Una volta che, attraverso diverse occasioni di sperimentare l'osservazione e il movimento, l'alunno sarà in grado di modificare in modo stabile e duraturo i propri repertori comportamentali manifesti (ad esempio saltare o correre quando questa sarà la richiesta), si potrà parlare di apprendimento

vero e proprio e questo dipenderà in gran parte da quanto le conseguenze, che il bambino avrà sperimentato in relazione ai suoi tentativi d'imitazione, saranno state rinforzanti o meno (Bandura, 1969).

Viste la complessità dei movimenti richiesti e le numerose variabili di stimolo esterno che richiedono controllo e padronanza cognitiva-motoria, si ipotizza di utilizzare la tecnica della *task analysis* (analisi del compito), prima di proporre il percorso. Il suggerimento è quindi di suddividerlo in sottotappe più semplici, in modo che l'intera lezione venga ridotta e organizzata in sequenze graduali per difficoltà, così da facilitare l'apprendimento. L'analisi del compito è un insieme di metodi che consente di scomporre in sotto-obiettivi più semplici e accessibili un compito-obiettivo inizialmente troppo complesso per essere proposto nella sua totalità sulla base di una valutazione delle abilità possedute e dei deficit degli alunni. Per effettuare l'analisi del compito si ricorre a una *descrizione sistematica* di tutti i movimenti e delle risposte che compongono la sequenza ottimale dell'esecuzione dell'attività richiesta; per questo è funzionale avvalersi di una rappresentazione grafica attraverso il diagramma di flusso. Prima si proporranno quindi le semplici imitazioni gestuali degli animali in un campo ristretto intervallate da momenti di stasi e immobilità, in seguito verranno presentate le diverse andature motorie degli animali in un contesto libero e poi guidate dalla musica (versi animali), infine il percorso verrà strutturato in modo tale da prevedere le andature più semplici all'inizio, procedendo via via gradatamente verso quelle più complesse, finché i bambini saranno in grado di procedere nel percorso con continuità fino alla fine. All'interno della descrizione sistematica assume valenza anche l'individuazione dei *processi decisionali* che l'alunno è portato a fare in modo consapevole per scegliere tra l'esecuzione di diversi comportamenti possibili. La descrizione completa del compito prevede dunque le risposte del soggetto, gli indizi percettivi discriminativi e i processi cognitivi decisionali: un'analisi così dettagliata può servire come base per la valutazione dei livelli di abilità, come contenuto per una serie di autoistruzioni o strategie regolative metacognitive, o per l'impiego di altre tecniche di aiuto. Oltre a questa metodologia di task analysis può essere sviluppata anche la tecnica per cui si procede a individuare *le abilità componenti e prerequisite al compito*, si cerca cioè di identificare le varie abilità il cui possesso sia un requisito indispensabile per l'esecuzione del compito e per il suo apprendimento iniziale. Scopo di questa metodologia è di costruire un programma d'insegnamento che rispetti una corretta gerarchia sequenziale, che inizi con le abilità più semplici e prosegua via via con quelle più complesse (Ianes, 2006).

Dal momento che si prevede d'includere nell'attività bambini con disabilità, la metodologia operativa dovrà tenerne conto e individuare tecniche che facilitino e consentano la loro attiva partecipazione. Oltre alle strategie sopra descritte, si prevede di facilitare il compito attraverso il *prompting*, che consiste nell'utilizzo di istruzioni, aiuti fisici, aiuti gestuali, esempi e modelli aggiuntivi di diverso genere, ecc., che favoriscono il soggetto che apprende nell'iniziare l'emissione della risposta desiderata o di una sua approssimazione positiva, in modo che possa poi sperimen-

tare una risposta gratificante. Il comportamento motorio richiesto in questa attività può essere aiutato in molti modi: guidando fisicamente la risposta del soggetto, con istruzioni verbali specifiche sull'azione attesa, indicando l'azione che dovrebbe essere scelta, mostrando attraverso un modello competente, aggiungendo immagini o figure esplicative (Ianes, 2006). Le qualità necessarie affinché le modalità elencate possano essere effettivamente dei *prompt* (stimoli aggiuntivi) sono: *efficacia*, cioè devono realmente essere dei facilitatori della risposta corretta e *riduzione*, cioè lasciare gradualmente la situazione stimolo che viene presentata al soggetto e che ritorna alla sua modalità normale senza più aggiunta di facilitazioni artificiali.

### Obiettivi di lavoro

- *Conoscenze*: 1. Stimolare la capacità di immaginazione e immedesimazione attraverso la narrazione e l'uso della mimica gestuale. 2. Rapportare le esperienze del passato, acquisite attraverso contesti diversi da quello scolastico, a quelle del presente. 3. Imparare a riconoscere e discriminare uno stato attivo del corpo da uno stato di minor mobilità. 4. Facilitare la scoperta delle relazioni spaziali delle parti del corpo rispetto all'ambiente. 5. Imparare quali sono gli schemi motori dinamici (correre, saltare, camminare, ecc.) attraverso l'esemplificazione delle andature degli animali. 6. Sviluppare la coordinazione segmentaria soffermandosi sulla coordinazione statica e dinamica.
- *Abilità*: 1. Saper controllare il proprio corpo: in particolare, apprendere l'autocontrollo come forma di regolazione dell'attività motoria in base a segnali o indicazioni forniti dall'esterno (persona, regola o circostanza). 2. Sviluppare ipotesi relative al tipo di movimento richiesto in base a degli indizi all'interno di un percorso motorio. 3. Imparare a conoscere, valutare e risolvere problemi attraverso il fare per prove e tentativi (errore pratico-motorio considerato come «stimolo» alla conquista). 4. Sviluppare il confronto, pensiero ipotetico e la comprensione della successione degli avvenimenti in sequenza.
- *Competenze*: 1. Passare oltre la «diffidenza» nei confronti di una nuova attività e superare le paure di natura affettiva/emotiva che bloccano la risposta di un comportamento motorio di fronte al gruppo. 2. Concedersi la possibilità di sbagliare e di doversi esercitare prima di arrivare a un risultato corretto nell'attività. 3. Ascolto attivo di stimoli uditivi che fungono da indizi di movimento. 4. Capacità di utilizzare come indizi anche stimoli visivi. 5. Aiutare il bambino a sviluppare le capacità di percepire, conoscere, gestire e avere coscienza del proprio corpo. 6. Imparare progressivamente a capire quando il controllo di sé è appropriato e prendere in autonomia l'iniziativa di controllarsi. 7. Incrementare la capacità di coordinazione che implica: organizzare a livello mentale, regolare e controllare il proprio movimento. 8. Esplorare lo spazio e scoprire le relazioni spaziali. 9. Interiorizzare le attività svolte a livello motorio attraverso il corpo.

LEZIONE 10

# IL LADRO DI COLORI: COMPrensIONE DI UN TESTO NARRATIVO FANTASTICO

*Edi Zanchetta e Diana Fedrigo*







▶ **Livello scolastico:** Scuola primaria.

▶ **Area disciplinare:** Italiano.

▶ **Principali scelte metodologiche:** Problem solving, *cooperative learning*, didattica attiva e laboratoriale, modello del testo ben formato.

▶ **Argomento della lezione:** Comprensione di un testo narrativo fantastico a partire dalle attività di anticipazione del significato per individuare la struttura di un racconto «ben formato».

▶ **Età dei destinatari/Classe:** Classe terza, 6 piccoli gruppi.

La classe è formata da 18 alunni, di cui 5 stranieri di diversa provenienza; tra questi 1 è inserito nell'anno in corso e un secondo è certificato ai sensi della Legge 104/92. Sono presenti anche 2 alunni certificati ai sensi della Legge 170/2010; 1 alunno figlio di genitori rientrati in Italia dall'estero e bilingue. Al momento della diagnosi d'ingresso per l'individuazione precoce dei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) effettuata in classe prima, ben 5 alunni si sono collocati nella fascia di allarme e hanno seguito, in classe seconda, un percorso di sostegno con intervento specialistico. Gli alunni si caratterizzano per ritmi di attenzione e di lavoro molto diversificati e necessitano di una programmazione per livelli ma dimostrano contemporaneamente un buon senso del gruppo e dell'appartenenza alla classe. Noto l'interesse per la lettura, fatta dall'insegnante, di libri di letteratura per l'infanzia.

## **P** ROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

### **Metodologia utilizzata**

La proposta si incentra su *un'idea di bambino costruttore della propria conoscenza*, in grado di attivare risorse cognitive, esperienziali, euristiche per affrontare situazioni problematiche e trovare soluzioni nel contesto. Il percorso si articola nell'ambito di un'attività di comprensione del testo partendo dall'attivazione di una disposizione tipica del bambino, per quanto lettore inesperto, ad *anticipare il significato* sulla base di indizi producendo ipotesi interpretative che poi verranno via via verificate con la lettura (primo e fondamentale passo, questo, perché il bambino diventi lettore esperto). L'importanza dell'anticipazione viene esplicitamente messa in evidenza anche nelle prove INVALSI che in alcune annate, nella proposta per la classe seconda, hanno dedicato uno spazio apposito all'anticipazione del significato del testo narrativo sulla base del titolo.

Nell'ambito del «Quadro di riferimento della prova di italiano» dell'INVALSI l'anticipazione viene fatta rientrare nel più ampio aspetto delle inferenze (aspetto 3) e, citando Castelfranchi e Parisi, essa «può essere generata anche da una sola conoscenza, ma più frequentemente [...] dal rapporto tra due o più conoscenze.

Le conoscenze che vengono messe in rapporto per generare una conoscenza nuova possono provenire tutte dal testo (inferenze testuali) o anche dall'enciclopedia del lettore (inferenze enciclopediche)» (Castelfranchi e Parisi, 1980, pp. 157-158).

Il percorso qui proposto attiva schemi già presenti nella memoria del bambino facilitando la lettura e la comprensione attraverso il confronto continuo con i nuovi dati presenti nel testo e lo stimolo una motivazione intrinseca perché dettata dal desiderio di controllare l'esattezza delle proprie previsioni.

Il procedere per ricerca di indizi e ipotesi facilita anche un secondo livello di comprensione che il percorso vuole attivare, ovvero la capacità di cogliere la *struttura del racconto ben formato*. Il modello teorico di riferimento, denominato «grammatica delle storie», è quello sviluppato da Stein e Glenn; esso «individua la struttura narrativa di base attraverso la quale la nostra mente elabora sia durante l'ascolto o la lettura di una storia, sia nella sua ripetizione, il contenuto di un testo narrativo» (Antoniotti, 1994, p. 57). In base a questo modello un racconto, per essere compreso, ricordato e rievocato, deve essere «ben formato», deve cioè possedere gli elementi peculiari che costituiscono la struttura di una storia. Gli elementi costitutivi del racconto ben formato sono l'*ambiente* e l'*episodio*, quest'ultimo è a sua volta articolato in cinque categorie (tabella 1).

TABELLA 1  
Gli elementi costitutivi di un racconto ben formato

Ambiente	Episodio
È lo sfondo delle vicende della storia; indica il tempo, il luogo, il protagonista e altri personaggi.	È una serie di eventi in sequenza secondo nessi di causa-effetto: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>evento d'inizio</b>: dà il via alla vicenda presentando una situazione problematica che coinvolge il protagonista;</li> <li>- <b>risposta interna</b>: è la reazione del protagonista all'evento iniziale, attraverso una risposta emotiva o cognitiva;</li> <li>- <b>tentativo</b>: è il tentativo del protagonista di realizzare il progetto per superare il problema;</li> <li>- <b>conseguenza</b>: è il risultato positivo o negativo del tentativo;</li> <li>- <b>reazione emotiva o cognitiva</b>: esprime i cambiamenti avvenuti nel protagonista o negli altri personaggi dopo l'esito del tentativo.</li> </ul>

Il racconto scelto per questa lezione, grazie anche all'aiuto delle immagini, ben si presta allo scopo che si intende perseguire poiché contiene espressioni particolari che segnalano i cambiamenti di sequenza: descrizione approfondita dell'ambientazione, espressioni che rimarcano gli eventi d'inizio, esplicitazione, anche attraverso accorgimenti grafici, della risposta interna, ecc.

Facendo riferimento alle macrocategorie di «ambiente» e di «episodio», nelle pagine che seguono sono stati predisposti degli schemi a uso del bambino che lo aiutano a costruire mano a mano la comprensione della storia collocando all'interno di ogni settore di ciascuno schema le informazioni contenute nel testo letto.

In questo modo si vuole guidare il bambino a rendere più esplicito lo schema della storia e a riflettervi, in modo che egli lo possa applicare anche ad analoghe situazioni; contemporaneamente si vuole curare l'*approccio metacognitivo* alla grammatica delle storie.

Coerentemente con l'età degli alunni di classe terza, che sono all'inizio del processo di consapevolizzazione delle strutture della lingua, il momento riflessivo è curato attraverso la discussione e il confronto, attuati sotto la sapiente e discreta regia dell'insegnante che interviene con domande, stimola, provoca e aiuta a fare sintesi e a memorizzare. Questa fase, che è molto importante anche per condividere conclusioni, rendere convenzionali termini o concetti, diventa per l'insegnante un'occasione di osservazione e quindi di valutazione in itinere del progetto e degli apprendimenti, e per gli alunni un'occasione di apprendimento cooperativo, crescita di gruppo e inclusione. L'*aspetto inclusivo* permea tutto il percorso proposto, grazie all'impianto cooperativo, che valorizza la diversità degli apporti al progetto comune, e alla componente dialogica essenziale all'apprendimento tra pari. Anche l'errore, in un contesto di ricerca comune, di confronto di ipotesi, viene percepito diversamente da parte del bambino, che ne sviluppa con più facilità il valore formativo. Nello specifico è la metodologia di trattamento del testo del racconto ad avere una funzione inclusiva: la lettura ad alta voce da parte dell'insegnante, l'analisi del testo in sequenze brevi, l'uso di icone per indicare e memorizzare le sequenze, le schematizzazioni e le tabelle per riordinare le informazioni.

Anche l'accoglienza rappresentata dal gioco cooperativo «I custodi dei colori» risponde a un'ottica inclusiva ed è contemporaneamente volta a sviluppare il *carattere trasversale* della proposta. La fase di input prevede, infatti, un'attività cooperativa di pittura ispirata all'illustrazione di copertina del libro; in chiusura, cioè nella fase di output, l'esperienza viene riproposta cogliendo la provocazione della scrittrice che invita a imitare il protagonista nel dipingere arcobaleni a celebrazione della buona conclusione della storia.

## Obiettivi di lavoro

- *Conoscenze*: 1. Termini riguardanti le parti di un libro (conoscenze pregresse), le componenti del racconto (tempo, luogo, protagonista ecc.), le parti del testo ben formato (ambiente, eventi d'inizio, risposta interna, ecc.), i colori dell'arcobaleno. 2. I colori primari, secondari e le loro regole di composizione (conoscenze pregresse). 3. La struttura del testo ben formato.
- *Abilità*: 1. Ricercare indizi nella copertina di un libro per anticipare il significato, fare le relative ipotesi, rappresentare la figura umana, dipingere con le tempere, leggere e utilizzare tabelle, attuare una conversazione rispettando i turni e collaborando per il suo buon fine. 2. Raccontare collettivamente una storia in breve

sulla base dello schema. 3. Riordinare le sequenze di un racconto sulla base dello schema elaborato collettivamente.

- *Competenze*: 1. Previsione del contenuto di un testo semplice in base ad alcuni elementi come il titolo e le immagini. 2. Lettura di testi narrativi tramite l'individuazione delle informazioni principali e le loro relazioni. 3. Lettura di brevi testi narrativi dei quali si mostra di saper cogliere il senso globale. 4. Uso dello schema del testo ben formato ai fini della comprensione. 5. Interazione in una conversazione ponendo domande e dando risposte pertinenti nel rispetto dei turni di parola.

### Strumenti, materiali, risorse utilizzate

- Testo *Il ladro di colori* (Gagliardi e Zavrel, 2014; figura 1);
- LIM (il materiale da visionare deve essere precedentemente preparato dall'insegnante, alcune pagine del libro utili alle attività con la LIM sono disponibili nel sito dell'Editrice Bohem Press Italia);
- materiale cartaceo (schede fotocopiate, fogli di carta da pacchi, fogli da disegno o da fotocopie);
- colori a tempera, pennelli, matite colorate o pennarelli;
- piattini usa e getta o ciotoline per le mescolanze delle tempere.

## S VOLGIMENTO DELLA LEZIONE

### Fase 1: INPUT

L'insegnante apre il consueto appuntamento con la lettura in classe presentando agli alunni le finalità dell'attività che stanno per svolgere.

Il docente cerca di anticipare il significato del testo *Il ladro di colori*, ed esibisce il libro chiuso, servendosi degli indizi forniti dal titolo e dall'illustrazione di copertina. Invita gli alunni a osservare attentamente ogni particolare; per facilitarne la visione condivisa mostra l'immagine della copertina, salvata precedentemente sul PC, attraverso lo schermo della LIM, chiede di leggere le scritte (Chi indicano? Qual è il titolo?) e di descrivere brevemente l'illustrazione (Che cosa si vede?).

Invita quindi gli alunni a completare individualmente una scheda di previsioni (Scheda 1)<sup>1</sup> che permetterà di quantificare i pareri della classe e di rappresentare i dati in un tabellone attraverso un semplice istogramma (Scheda 2).

<sup>1</sup> Tutte le schede sono riprodotte alla fine della lezione.

LEZIONE 13

# PRIMA LEZIONE DI MATEMATICA IN CLASSE PRIMA

AVVIAMENTO AL CALCOLO MENTALE CON IL METODO ANALOGICO

*Camillo Bortolato*



**Livello scolastico:** Scuola primaria.

**Area disciplinare:** Matematica.

**Principali scelte metodologiche:** Metodo Analogico Intuitivo.

**Argomento della lezione:** Attività di avviamento al calcolo mentale.

**Età dei destinatari/Classe:** Classe prima di scuola primaria, composta da 22 bambini, uno dei quali usufruisce di un sostegno per ritardo generalizzato nello sviluppo. Sono inoltre presenti sei alunni stranieri, che hanno una comprensione approssimativa della lingua italiana. Non ci sono segnalazioni di alunni con DSA o BES. La situazione è, in generale, nella norma: due terzi dei bambini appaiono disponibili e desiderosi di apprendere, mentre il restante terzo segnala difficoltà di comportamento che rendono difficile in ogni momento la gestione della classe; in particolare, questi alunni presentano difficoltà nel tenere il posto e nel rispettare la consegna del silenzio. Il loro comportamento influisce sul clima generale.

## **P**ROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

### **Metodologia utilizzata**

La lezione qui presentata si ispira al Metodo Analogico Intuitivo, un programma di intervento didattico che applica la percezione a colpo d'occhio, condizione generale del nostro modo di apprendere.

Il Metodo Analogico non vuole inaugurare un nuovo percorso di idee ma essere soltanto la riscoperta della via giusta, e purtroppo dimenticata, per apprendere. Perché c'è una via semplice in cui tutto risulta ovvio e graduale. Non quindi nuovi modelli teorici, non scoperte scientifiche, ma considerazioni quasi banali su quello che viviamo e non riusciamo a definire per troppa tensione, troppo studio, troppa considerazione.

Meglio lasciarsi andare come sempre alle analogie, che sono l'arma più potente per conoscere il nuovo. In tempi recenti, finalmente queste reminescenze di un pensiero tipico infantile antitetico alla logica sono state riscattate come strumento fondamentale del conoscere, e stanno riacquisendo spazio nella didattica di molti docenti.

Contrariamente alle ipotesi di Piaget e dei costruttivisti, non dobbiamo imparare dall'esperienza il senso numerico, né l'abilità di classificare, seriare, stabilire corrispondenze, ecc. Tutto ciò che viene fatto a scuola nei primi mesi in veste di «prerequisito» è già a nostra disposizione.

Assunto fondamentale del Metodo Analogico è che il calcolo mentale può interamente svolgersi con le palline e le parole. Con le palline possiamo eseguire subito operazioni. Aggiungeremo o toglieremo le palline dalla parte che desideriamo, senza scomodare i simboli, a meno che non dobbiamo prendere nota dei risultati sul foglio.

Il calcolo mentale è universale e atemporale. Ripensando al modello di McCloskey, potremmo dire che è sufficiente la connotazione semantica e lessicale del numero per fare i nostri conti.

La percezione a colpo d'occhio (*subitizing*) è la condizione generale del nostro modo di vivere, basata sull'intuizione che ci fornisce «lo sguardo dall'alto». Il Metodo Analogico è l'applicazione di questo principio in ogni ambito dell'apprendimento.

Il Metodo Analogico ci permette di intercettare la semplicità dei bambini che comprendono il mondo senza essere «concettuali» come noi. Perciò, un insegnante che voglia applicare questa metodologia deve:

- limitare il linguaggio verbale;
- credere al silenzio come strumento per sviluppare l'intuizione;
- presentare solo i fatti e non le connessioni;
- privilegiare le simulazioni alle spiegazioni;
- avvertire la conoscenza come un'emozione;
- credere che ognuno abbia in sé tutto ciò che gli serve per capire;
- avere fiducia nella mente che lavora da sola;
- rinunciare al controllo sul processo di conoscenza: abbandonare il giudizio;
- concepire la conoscenza come un allargamento della percezione interiore;
- accoglierla come un dono.

I docenti, in accordo con i genitori, scelgono di seguire il percorso del Metodo Analogico, adottando la *Linea del 20* con il relativo strumento operativo (Bortolato, 2011). Tale percorso prevede di escludere l'insiemistica, la topologia, i prerequisiti e gli strumenti come regoli colorati e abaco.

L'approccio, rovesciando il percorso della didattica convenzionale, intende presentare l'intero programma all'inizio dell'anno, come se si cominciasse dalla fine. Tutto il sapere è presentato subito per essere valutato in anteprima, come quando si consulta l'indice di un libro o si guarda una carta geografica prima della partenza.

Si parte cioè da un approccio «allargato», in cui i bambini vedono la materia in opera, come quando assistono i compagni che usano il tablet o la Wii, e si creano l'immagine generale del loro funzionamento, che farà da guida per ogni approfondimento ulteriore. Prima vedono dall'alto, al volo, poi scendono nell'analisi.

All'opposto di tale approccio vi è invece la «didattica a goccia», che costruisce questa immagine indirizzante solo al termine del percorso. In questo modo il bambino è messo nella condizione di dipendenza dall'adulto, che è il solo a sapere dove si sta andando.

Con la strategia qui proposta, al contrario, la gradualità cambia: non più lineare, ma concentrica. Non cioè un numero alla volta, ma tutti i numeri insieme. Il

Metodo Analogico non frammenta il sapere sezionandolo in cento puntate, ma ne mantiene la complessità.

Considerate che siano i bambini ad attivare la «loro gradualità», lontano dalle spiegazioni diluite nel tempo. Non quindi un filo ma un fascio di considerazioni che si espandono e comprendono sempre tutto, in un rimbalzo di sintesi costante, come nella vita di ogni giorno.

### Obiettivi di lavoro

- *Conoscenze*: 1. La sequenza dei numeri entro il 20. 2. Strategie di calcolo a mente entro il 20.
- *Abilità*: 1. Recitare la sequenza verbale dei numeri fino al 20. 2. Eseguire le prime operazioni di calcolo semplificate.
- *Competenze*: 1. Cogliere la relazione tra la struttura dei numeri e la suddivisione delle dita delle mani. 2. Rinsaldare la scoperta che la conoscenza si regge sull'analogia tra il piccolo e il grande. 3. Scoprire lo sviluppo della conoscenza relazione analogica tra il piccolo e il grande. Tutto senza spiegazioni verbali.

### Strumenti, materiali, risorse utilizzate

- *La linea del 20 – Nuova edizione. Metodo analogico per l'apprendimento del calcolo (manuale + strumento)* (Bortolato, 2011);
- *La Linea del 20 maxi* (Bortolato, 2013);
- *Primi voli. Strumenti per apprendere con il metodo analogico (CD-ROM)* (Bortolato, 2015);
- *Apprendere con il metodo analogico e la LIM 1. Maxistrumenti di matematica per la scuola primaria (KIT CD-ROM + Libro)* (Bortolato, 2010).
- *Concentrazione e serenità con le cornicette e i mandala. Proposte grafiche per armonizzare i tempi di lavoro nella scuola primaria* (Bortolato, 2010).

Sono esclusi i regoli colorati e l'abaco, inadatti a rappresentare la complessità del calcolo in quanto la scrittura delle cifre è ininfluente e indifferente nel calcolo mentale che si intende perseguire in questo momento.

I materiali rappresentano il veicolo essenziale per una conoscenza che non può essere descritta con le parole. Pena la sua trasmutazione qualitativa.

La *Linea del 20* rappresenta due paia di mani.

Lo strumento aiuta la mente predisponendo le quantità nell'ordine giusto per essere lette dai nostri occhi in un quadro di simultaneità. Si possono svolgere immediatamente addizioni e sottrazioni contando tasto per tasto e procedere, già dopo qualche istante, con il calcolo intuitivo, che avviene quando si prendono cin-



que o sette o nove tasti in un colpo solo perché si riconoscono le quantità dalla loro disposizione nello strumento.

In poche settimane è possibile imparare a operare a occhi chiusi svolgendo tutto il programma che veniva fatto in un anno.

*La linea del 20* non è una nuova invenzione, ma la reintroduzione della naturalezza nel modo di apprendere.

## S VOLGIMENTO DELLA LEZIONE

### Rituale di apertura (1 minuto)

Ora, cari bambini, che siete seduti al vostro posto, facciamo alcuni secondi allineamento e di consapevolezza, durante i quali passo per tutti i banchi. Mi avvicino a ciascuno di voi in silenzio per vedervi da vicino, per stabilire un contatto e una intesa. Semplicemente, mi accerto se siete in grado di rilassarvi per un attimo, dando un'altra direzione ai vostri pensieri.

### Prima parte: lavoro collettivo

Ora, senza che io spieghi nulla, guardiamo sulla LIM questa animazione (tratta dal CD-ROM *Primi voli*; Bortolato, 2015), in cui si vede l'uccellino Pitti che vola sopra la campagna e la città. Anche noi, durante quest'anno, dobbiamo fare un volo lunghissimo.

#### *Primi voli*

Questo uccellino ci insegna a contare fino al diecimila, osservando le palline organizzate in ripiani, poi in armadi, poi in case. Chi è capace recita. Chi non è pronto ascolta e impara.

Come vedete, è la prima decina che si ripete andando avanti fino al diecimila. Significa che *chi sa contare fino a dieci può contare per sempre*. È un gioco. Solo i numeri dal dieci al venti sono difficili, ma poi tutto ritorna regolare.



#### *La linea del 20*

Ora, cari bambini, guardate questo strumento grande che ho sulla cattedra: è la linea del 20. È come le nostre mani, anzi due paia di mani. Si può cominciare a contare da tutte le parti; dall'inizio, dalla fine, dal centro, a salti. Contiamo insieme.

