

IN OMAGGIO **LA PIATTAFORMA DIGITALE**

Contenuti aggiuntivi • Test • Consigli e suggerimenti per prepararsi all'esame

**CONCORSO
DOCENTI**

**RICERCA E SVILUPPO
ERICKSON**

INSEGNARE DOMANI

NELLA SCUOLA DELL'
INFANZIA E PRIMARIA

———— PROVA ORALE ————

PROGETTARE E CONDURRE UNA LEZIONE



Erickson

INSEGNARE DOMANI è un progetto a cura della RICERCA E SVILUPPO ERICKSON

coordinato da Dario Ianes e Sofia Cramerotti



La **prova orale** del Concorso docenti 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 esempi e linee 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
- una prospettiva trasversale sul piano relazionale e affettivo-emotivo e della interdisciplinarietà.

Completano il volume un glossario dei principali approcci metodologici, strategie e strumenti didattici e un glossario italiano-inglese.

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.A. 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 (M. Bertacco e P. Tasco)

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

Matematica: avviamento al Metodo Analogico (C. Bortolato)

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

Inglese: lessico dello sport (S. Campregher)

Storia: gli Egizi (C. Scataglioli)

Matematica: apprendimento cooperativo (E. Pigliapoco e I. Sciapecconi)

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
- Approccio costruttivista
- Approccio ludico
- Brainstorming
- Conversazione in grande gruppo
- Didattica attiva
- Didattica laboratoriale
- Didattica steineriana
- Fading
- Intelligenze multiple
- Laboratorio attivo (drammatizzazione)
- Lavoro di gruppo cooperativo
- Lettura animata
- Long life learning
- Metacognizione
- Metodo analogico intuitivo
- Metodo della rilettura
- Metodo Jaques-Dalcroze
- Modeling
- Modello del testo ben formato
- Narrativa didatticamente orientata
- Paradigma sociocostruttivista
- Peer tutoring
- Problem solving
- Prompting
- Protocollo delle scritture emergenti
- Ricerca-azione
- Rinforzo positivo
- Scaffolding
- Scrittura collaborativa
- Shaping
- Stile di insegnamento mediato
- Stimolazione del conflitto cognitivo
- Task analysis
- Teoria delle intelligenze multiple

€ 27,50

ISBN 978-88-590-2028-8



www.erickson.it

COMPLETA LA TUA PREPARAZIONE CON
AVVERTENZE GENERALI
PER TUTTE LE CLASSI DI CONCORSO



Indice

<i>Introduzione</i> (Dario Ianes e Sofia Cramerotti)	9
--	---

PRIMA PARTE – SPUNTI DI LAVORO PER UNA PROGETTAZIONE DIDATTICA EFFICACE

<i>Capitolo 1</i>	
Piani di azione educativo-didattici (<i>Dario Ianes e Sofia Cramerotti</i>)	13
<i>Capitolo 2</i>	
Perché utilizzare la tecnologia a scuola? (<i>Antonio Fini</i>)	45
<i>Capitolo 3</i>	
Dalle competenze-chiave al curricolo e alla didattica per competenze (<i>Franca Da Re</i>)	65
<i>Capitolo 4</i>	
Come preparare e prepararsi a presentare efficacemente la lezione in sede concorsuale (<i>Sofia Cramerotti e Massimo Turrini</i>)	103

SECONDA PARTE – ESEMPI DI LEZIONI SVOLTE

<i>Tavola sinottica delle lezioni</i>	116
---------------------------------------	-----

Sezione 1 – Scuola dell'infanzia

<i>Lezione 1</i>	
Gioco e narrazione. Arricchire il linguaggio con il gioco e la narrazione (<i>Anna Maria Venera</i>)	121
<i>Lezione 2</i>	
Da un piccolo buio a una grande paura. Allenare l'intelligenza emotiva nella scuola dell'infanzia (<i>Chiara Vulcan e Manuela Boz</i>)	139
<i>Lezione 3</i>	
Suoni lunghi e suoni corti. Educare all'ascolto e alla musica sperimentando i contrasti della durata dei suoni (<i>Chiara Vulcan</i>)	155
<i>Lezione 4</i>	
Parlo io, parli tu... parliamone! Laboratorio didattico e valutazione precoce del rischio di difficoltà di apprendimento nell'area della letto-scrittura (<i>Maria Angela Bordignon</i>)	167
<i>Lezione 5</i>	
Paese che vai, pane che trovi. Educare alle differenze culturali e valorizzare le diversità (<i>Alessandra Tetè</i>)	205

<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>)	219
<i>Lezione 7</i>	Scrittori non si nasce... si diventa! Verificare l'alfabetizzazione emergente nel passaggio alla scuola primaria (<i>Desirée Rossi</i>)	235
<i>Lezione 8</i>	Matemà ha bisogno d'aiuto... Promuovere le competenze di base dell'area logico-matematica (<i>Rosalba Corallo</i>)	257
<i>Lezione 9</i>	1, 2, 3... Colori in libertà! Un laboratorio artistico per conoscere i colori (<i>Monica Colli e Rossana Colli</i>)	269

Sezione 2 – Scuola primaria

<i>Lezione 10</i>	Il ladro di colori: comprensione di un testo narrativo fantastico (<i>Edi Zanchetta e Diana Fedrigo</i>)	283
<i>Lezione 11</i>	Raccogliere e analizzare dati per decidere... sportivamente (<i>Monica Bertacco e Patrizia Tasco</i>)	313
<i>Lezione 12</i>	Nove amici a braccetto: didattica laboratoriale e <i>peer tutoring</i> per riflettere sulla lingua (<i>Giuseppina Gentili</i>)	335
<i>Lezione 13</i>	Prima lezione di matematica in classe prima. Avviamento al calcolo mentale con il Metodo Analogico (<i>Camillo Bortolato</i>)	349
<i>Lezione 14</i>	Scriviamo attiva-mente. Sviluppare le competenze linguistiche con la scrittura collaborativa (<i>Antonella Longhi e Grazia Mauri</i>)	361
<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>)	379
<i>Lezione 16</i>	Con gli Egizi nel laboratorio cooperativo. Adattare i materiali didattici per un apprendimento individualizzato (<i>Carlo Scataglini</i>)	389
<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>)	401
<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>)	413
<i>Lezione 19</i>	Quando i bambini partecipano davvero. Educare alla Cittadinanza e alla Costituzione (<i>Elisa Faraci, Barbara Veronese e Silvia Bazzani</i>)	429

<i>Appendice</i>	
I sette capisaldi dell'innovazione didattica (<i>Heidrun Demo</i>)	449
<i>Glossario degli approcci metodologici, delle strategie e degli strumenti</i> (RICERCA e SVILUPPO Erickson)	453
<i>Glossario italiano-inglese</i>	469
<i>Bibliografia Erickson di approfondimento</i>	481

INTRODUZIONE

L'obiettivo di questo volume è quello di proporre una serie di progettazioni didattiche aventi le caratteristiche di «simulazioni di lezione» basate su diverse metodologie e in riferimento alle varie discipline.

Allo stesso tempo si intendono 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, ogniquale volta 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.

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.

Le proposte contenute nel volume sono delle vere e proprie *attività didattiche* in grado di delineare precisi *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 oppure Area disciplinare, Principali scelte meto-*

dologiche, 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 apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze* 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 utilizzate* e previsti per lo svolgimento dell'attività/lezione. Come vedremo, si tratta di materiali e strumenti tra i più diversificati: dalle 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 allo *Svolgimento della lezione* con la descrizione dettagliata dell'attività o della struttura della stessa, 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 abbiamo deciso di adottare, è quello basato sulla triade «Input – Elaborazione – Output», senza dimenticare l'importante funzione svolta dalla mediazione didattica.

Infine, vengono suggerite alcune indicazioni utili per la *Valutazione e verifica degli apprendimenti* acquisiti attraverso le attività svolte. In particolare, oltre alla verifica finale e alla valutazione degli apprendimenti conseguiti dagli 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 trova poi una *Bibliografia essenziale* e, in alcuni casi, segnalazioni di risorse web ritenute particolarmente utili.

Uno dei tratti fondamentali delle lezioni è la loro capacità inclusiva rispetto alle svariate differenze che caratterizzano gli alunni. 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.

PIANI DI AZIONE EDUCATIVO-DIDATTICI

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 delineare 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 dodici operazioni mentali non significa settorializzare rigidamente il funzionamento mentale, isolando un'operazione dall'altra, che nella realtà si intrecciano e dialogano funzionalmente, ma definire alcune modalità ben identificabili e connotate operativamente che strutturino l'acquisizione di competenze e il loro uso il più possibile evoluto.

Progettare in modo inclusivo: didattica per tutti e attenzione alle diversità degli alunni

Un ulteriore piano trasversale che abbiamo cercato di tenere come sfondo, soprattutto all'interno delle lezioni inserite in un contesto di presenza di alunni con difficoltà e Bisogni Educativi Speciali, è certamente quello della *didattica inclusiva*. Lo vogliamo però qui allargare all'ottica della necessità di un'attenzione più generale alla molteplicità di diversità che caratterizza i vari alunni e i contesti scolastici, calandolo quindi nella sua concezione più profonda di «valore inclusivo» per tutti.

Che cosa si intende per «valore inclusivo»? Si intende un valore che consiste nel miglioramento della qualità didattica complessiva per tutti gli alunni, i quali in questo modo riescono a ottenere proposte maggiormente individualizzate/personalizzate.

In concreto, una buona didattica inclusiva cerca di realizzare alcuni compiti essenziali.

1. *Il tema del funzionamento umano differente*. Riconoscere e comprendere le varie differenze degli alunni, sia quando sono differenze problematiche sia quando sono «semplicemente» modi diversi di pensare, apprendere, relazionarsi, vivere situazioni. Una didattica diventa sempre più inclusiva proporzionalmente a quanto gli insegnanti sapranno accorgersi e comprendere le modalità di «funzionamento» individuali e particolari.
2. *Il tema dell'equità*. Valorizzare le differenze (innanzitutto non pensandole solo in accezione negativa ma anche per le loro valenze positive), nel senso di considerare di «pari valore, dignità e diritti» ogni differenza e di realizzare, per un'esigenza di equità, forme di differenziazione e di compensazione per raggiungere situazioni di uguaglianza sostanziale tra gli alunni, e non solo quindi di pari opportunità. In altre parole, dare di più a chi ha di meno, per dirla alla don Milani. La valorizzazione delle differenze implica quindi innanzi tutto il «cercarle»/riconoscerle, comprendere per poter quindi poi agire in modo efficace e partecipativo.

3. *Il tema dell'efficacia tecnica e della piena partecipazione sociale.* Incontrare in modo efficace le particolarità di funzionamento dei singoli alunni, attraverso offerte formative realmente in grado di sviluppare il massimo del loro potenziale apprenditivo nei contesti naturali di una buona partecipazione sociale e di una appartenenza piena alle situazioni collettive.

Da alcuni anni si cerca di capire e sperimentare quanto e come interventi tecnici, speciali ed efficaci, possano stare dentro la normalità del fare scuola per tutti, nella quotidianità, arricchendola e modificandola, ed essendo essi stessi modificati, smussati nelle loro asperità tecniche, normalizzati in senso positivo (Ianes, 2006). Dunque ci chiediamo quanto un intervento tecnico, formativo o didattico, di provata efficacia, si possa rivolgere a tutti gli alunni, migliorando così la qualità diffusa dell'offerta formativa. Alcune proposte tecniche possono coesistere benissimo nella dialogica tra «normale e speciale» che abbiamo chiamato «speciale normalità» (ad esempio gli interventi fonologici e metafonologici abilitativi rispetto a difficoltà nell'apprendimento della lettura, o l'uso delle tecnologie compensative pensate originariamente e riduttivamente come ausilio per la dislessia e ora espansive in ambienti complessi a supporto metacognitivo dell'apprendimento di tutti gli alunni, quali il software *IperMAPPE*). Altri interventi sono ovviamente di più difficile espansione nella normalità, si pensi alle procedure di *Applied Behavior Analysis* nei casi di disturbi dello spettro autistico o all'approccio TEACCH ai gravi disturbi della comunicazione. La CAA – Comunicazione Aumentativa Alternativa (Cafiero, 2009; Costantino, 2011) invece, nonostante sia nata in un ambito molto tecnico e rivolto esclusivamente a rilevanti problemi di comunicazione, si presta molto bene a un'evoluzione normalizzante con l'intero gruppo di alunni.

L'enfasi su questo principio di «speciale normalità» nacque come tentativo di uscire dal «dilemma della differenza» (Terzi, 2005; 2008; D'Alessio, 2007; 2011) tra interventi tecnici efficaci ma segregati e segreganti (spesso), da un lato, e interventi ad alta integrazione sociale ma poco efficaci per gli apprendimenti, dall'altro. L'obiettivo era di evitare di scegliere un lato a scapito dell'altro, unendo in una coesistenza dialogica le migliori istanze delle due posizioni, perché entrambe, quella tecnica e quella della piena partecipazione sociale, hanno in sé grandi valori che verrebbero oscurati dall'uso esclusivo di un'opzione senza l'altra. Più recentemente, sull'onda delle polemiche e del dibattito suscitati dal testo *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte* (Associazione Treille, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli, 2011; Scataglini, 2012), si fa sempre più strada la posizione che sostiene che la priorità assoluta per ridare all'integrazione scolastica degli alunni con disabilità la qualità che merita e per muovere passi significativi verso l'inclusione sia proprio un miglioramento significativo nella qualità della didattica quotidiana e normale per tutti gli alunni. Qualità diffusa che, purtroppo, non è affatto migliorata in questi ultimi dieci anni, come invece la crescente complessità della scuola italiana avrebbe richiesto (Cavalli e Argentin, 2007). Un obiettivo, dunque, rivolto a tutti i docenti e alle loro prassi e non più soltanto agli insegnanti di sostegno, fino a ipotizzare

addirittura un'assimilazione virtuosa di questi ultimi all'interno del corpo docente normale (Ianes, 2011).

La via italiana all'inclusione completa, totale e piena — quella che dovrebbe caratterizzare la scuola italiana come la pensarono i padri costituenti e tutti coloro che tentarono e tentano tuttora di realizzare una scuola di massa, cioè un'inclusione che coniughi equità e promozione sociale con la valorizzazione delle eccellenze — parte negli anni Settanta con le battaglie per inserire gli alunni esclusi (allora quelli con disabilità), e da allora l'attenzione primaria è stata catturata dalle forme più eclatanti di difficoltà (la disabilità appunto) e poi via via anche dalle altre (oggi i disturbi dell'apprendimento) per le quali organizzare forme adeguate di individualizzazione e personalizzazione. Nel frattempo, però, la scuola degli alunni senza apparenti difficoltà non è diventata più inclusiva e più promozionale dal punto di vista sociale e, anche se ha raggiunto strati sempre più ampi di popolazione nell'età dell'obbligo, i risultati sono stati scarsi, soprattutto a livello di scuola media unica (Fondazione Agnelli, 2011). La popolazione scolastica negli anni è diventata sempre più eterogenea e complessa, senza che a questo aumento di difficoltà corrispondesse un pari investimento in formazione, metodologie e competenze. Le varie categorie di disabilità e difficoltà si sono organizzate e moltiplicate, realizzando un disegno di promozione e tutela frammentato e disorganico. Ognuno pensa al suo particolare, senza una visione generale, e cioè al 100% degli alunni (si veda la Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012 «Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica»).

Nel 2005 si propose (Ianes, 2005) di usare una visione di «inclusione» diversa da quella utilizzata a livello internazionale (D'Alessio, 2007; Medeghini, 2006; 2009; Booth e Ainscow, 2008; Dovigo, 2007; 2008; Norwich, 2002; 2003), un'inclusione che fosse una risposta individualizzata/personalizzata a quel 20% di alunni con Bisogni Educativi Speciali che, pur vivendo difficoltà rilevanti, erano esclusi dalle misure aggiuntive previste dalla Legge 104 per gli alunni con disabilità, gli unici tutelati dalla normativa. Fu una posizione tattica dettata da considerazioni di equità: alunni con evidenti difficoltà non potevano avere accesso a risorse importanti per il loro apprendimento e per la partecipazione sociale. Questa posizione ebbe l'effetto di portare l'attenzione anche su altre difficoltà quasi del tutto trascurate nel riconoscimento della legittimità di un bisogno derivante da un particolare «funzionamento umano», e non soltanto da alcune diagnosi cliniche. Ora la consapevolezza della presenza di un minimo 20% di alunni con Bisogni Educativi Speciali a cui la scuola italiana deve rispondere è una realtà acquisita e crediamo si possa usare correttamente la parola inclusione come nel panorama internazionale (*Inclusive Education*) pensando al 100% degli alunni e non al 20% con difficoltà. L'orizzonte dell'inclusione accomuna percorsi anche molto diversi: la strada di chi è partito dal lavoro tecnico con le persone con disabilità nella scuola e poi via via ha ampliato la sua ottica, per approdare alla generalità di una didattica che si fa speciale per tutti gli alunni (in questo caso il patrimonio di conoscenze speciali

costruite nel lavoro di integrazione si diffonde nella normalità), e la strada di chi invece ha contestato un'ottica troppo legata alla problematicità di alcuni alunni, troppo a rischio di stigmatizzazione e nuova esclusione, troppo poco modificatrice di una realtà scolastica ancora poco equa e fattore reale di promozione sociale (in questo caso si è affrontato il tema di come rendere la scuola più efficace e partecipativa per tutti gli alunni, a prescindere dalle loro difficoltà. Si vedano ad esempio i contributi del Gruppo di ricerca «Inclusione e Disability Studies» di Medeghini e colleghi: Medeghini, 2006; 2009).

Dunque, una semplice proposta: come negli anni scorsi abbiamo abbandonato alcune espressioni superate o fuorvianti (ad esempio, «inserimento scolastico» o «persona diversamente abile»), perché non superare anche l'espressione «integrazione scolastica» e parlare solo di «inclusione» di tutti gli alunni, ognuno dei quali ha realtà molto diverse di «funzionamento umano?» (E in questo l'antropologia globale bio-psico-sociale di ICF-OMS è indispensabile; OMS, 2002). Alcuni di questi alunni avranno un funzionamento con disabilità, altri con disturbi dell'apprendimento, altri con difficoltà varie, altri con talenti e capacità notevoli, altri con stili cognitivi e intelligenze particolari, altri con caratteristiche uniche dal punto di vista comunicativo, affettivo, motivazionale, altri con culture diverse, altri infine sembreranno semplicemente normali, simpatici, antipatici, svelti, lenti, furbi, ecc.

Tutti questi alunni hanno il diritto di essere «compresi» (sia nell'accezione di essere capiti, conosciuti bene nelle loro peculiarità e bisogni educativi che possono essere così problematici da risultare «speciali», sia in quella di essere tenuti vicini, di essere protagonisti di una vita collettiva) e di vivere esperienze adatte alle proprie particolarità.

L'attenzione al piano della «buona relazione»

Una relazione buona e significativa è la cornice indispensabile di ogni attività di sviluppo e apprendimento, e lo è ancora di più se l'alunno presenta qualche difficoltà. Se la relazione è carente o disturbata, anche gli altri livelli di azione sono compromessi, e il disagio che si crea può portare allo sviluppo di disturbi o problemi anche gravi.

Una relazione è sempre più della somma delle sue singole parti-componenti: le interazioni dirette, le aspettative, le convinzioni e i vari piani della vita affettiva (Stern, 1989). Ma è anche la risultante di rapporti tra sistemi molto diversi che si influenzano continuamente: ad esempio, la relazione dell'insegnante con l'alunno, quella con la sua famiglia, con i colleghi, con gli altri bambini, ecc. Accanto ai sistemi interpersonali di relazione, ci sono poi quelli biologici e comportamentali (del bambino), quelli di relazione con i gruppi sociali, le comunità, le culture, i sistemi di politiche, ecc.

La «bontà» e la significatività di una relazione non sono dunque caratteristiche intrinseche soltanto della diade insegnante-alunno, e di quello che in essa vi accade.

DALLE COMPETENZE-CHIAVE AL CURRICOLO E ALLA DIDATTICA PER COMPETENZE

Franca Da Re

Le competenze nella prospettiva europea

Il concetto di competenza, come la maggioranza dei concetti che fanno capo alle scienze umane e sociali, non è univoco ed è stato utilizzato nel tempo con valenze e sfumature semantiche differenti, a seconda del momento, del contesto, delle teorie di riferimento.

Negli ultimi decenni, l'interesse per le competenze si è sviluppato in diversi settori, dall'economia alla gestione aziendale, dalla psicologia alla formazione, educazione e istruzione, fino alla politica.

Vi sono diverse ragioni per questo crescente interesse. Nella società postindustriale, il lavoro, rispetto al passato, si è caricato sempre di più di contenuti di conoscenza, mentre si va contraendo l'aspetto meramente manuale ed esecutivo.

Riveste sempre maggiore importanza l'aspetto «immateriale», non tanto legato allo svolgimento della mansione specifica, che del resto tende ad avere confini sempre più sfumati, quanto ad altri fattori, come le relazioni interne ed esterne, la comunicazione, le capacità metodologiche e strategiche, la responsabilità individuale, la condivisione dei valori aziendali.

La società globalizzata, con la conseguente alta mobilità degli individui, determina la necessità di reperire strumenti di «comunicazione» di saperi e del saper fare delle persone, diversi dai soli titoli di studio o dai curriculum vitae, che poco sono in grado di documentare ciò che realmente le persone sanno e sanno fare, mentre vi è la necessità di valutare il potenziale umano per indirizzare, orientare, qualificare e riqualificare la manodopera, specie nei momenti di crisi e di contrazione dell'offerta di lavoro.

In una società che muta a velocità elevata nei costumi e nei rapporti sociali, dove la scienza e la tecnologia progrediscono con estrema rapidità, le conoscenze sono sovente soggette a divenire presto obsolete. D'altra parte, sono aumentati in modo

esponenziale i canali di accesso alle informazioni che possono alimentare la conoscenza. Si stima che i nostri allievi acquisiscano fuori di scuola la maggior parte delle proprie conoscenze: il ruolo della scuola e della formazione, quindi, sembra doversi spostare in modo più marcato verso la costruzione di strategie metacognitive, in grado di fornire alle persone strumenti per reperire, scegliere, valutare, mettere in relazione, organizzare e recuperare le informazioni, oltre che chiavi di lettura critica e cornici di significato.

Nelle aule scolastiche, inoltre, sempre più si constata che l'apprendimento fondato su semplici conoscenze e saperi procedurali, conseguiti mediante applicazione ed esercitazioni, non garantisce la formazione di atteggiamenti funzionali alle richieste della vita e del lavoro, in particolare per quanto riguarda la capacità di problem-solving, di assumere iniziative autonome flessibili, di mobilitare i saperi per gestire situazioni complesse e risolvere problemi. Sempre più l'insegnamento basato sulla trasmissione del sapere genera negli studenti demotivazione, estraneità e disamore per lo studio, anche in considerazione dell'importanza e rilevanza che assumono i saperi informali e non formali che i giovani realizzano fuori di scuola, attraverso le esperienze extra-scolastiche, di relazione, i mass-media.

La prospettiva dell'acquisizione e dell'esercizio della competenza, nei suoi significati più ampi, legati allo sviluppo e alla realizzazione personale e sociale delle persone, sembra venire incontro alle mutate esigenze della società.

In questa sede, non ci soffermeremo sulle molte formulazioni che nella ricerca sono state fornite per il concetto di competenza. Ne adotteremo solamente due, che ci sembrano particolarmente ricche e coerenti con il significato assunto nei documenti europei, al quale in questo testo facciamo riferimento, non solo perché ci pare particolarmente elevato, ma anche perché è assunto dalle stesse Indicazioni nazionali.

1. Le competenze sono costituite dall'attitudine individuale e, al limite, soggettiva, di utilizzare le proprie qualificazioni, i propri saper fare e le proprie conoscenze al fine di raggiungere un risultato. Infatti, non esistono competenze «oggettive», tali da poter essere definite indipendentemente dagli individui nei quali esse si incarnano. Non ci sono le competenze in sé, ci sono soltanto le persone competenti. (OCDE, 1966)
2. La competenza non è uno stato o una conoscenza posseduta. Non è riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione. [...] La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità...) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse. [...] Qualunque competenza è finalizzata (o funzionale) e contestualizzata: essa non può dunque essere separata dalle proprie condizioni di «messa in opera». [...] La competenza è un saper agire (o reagire) riconosciuto. Qualunque competenza, per esistere, necessita del giudizio altrui. (Le Boterf, 1994; Italia Forma, 2004)

Dalle due definizioni sopra riportate, possiamo evincere che:

- la competenza non è un oggetto fisico, non esiste finché non la vediamo agita da persone competenti; la competenza esiste solo «in atto», come «sapere agito»;

- non è insita nelle risorse (conoscenze, abilità, capacità) possedute, ma nel saper mobilitare tali risorse di fronte a situazioni da gestire, problemi da risolvere, in contesti significativi;
- è una dimensione della persona che agisce in un contesto di esperienza, non di un compito o di un ambito di esperienza.

La Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 fornisce il seguente quadro di riferimento.

Dato che la globalizzazione continua a porre l'Unione europea di fronte a nuove sfide, ciascun cittadino dovrà disporre di un'ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione.

L'istruzione nel suo duplice ruolo — sociale ed economico — è un elemento determinante per assicurare che i cittadini europei acquisiscano le competenze chiave necessarie per adattarsi con flessibilità a siffatti cambiamenti.

In particolare, muovendo dalle diverse competenze individuali, occorre rispondere alle diverse esigenze dei discenti assicurando la parità e l'accesso a quei gruppi che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative. Esempi di tali gruppi includono le persone con scarse competenze di base, in particolare con esigue capacità di scrittura, i giovani che abbandonano prematuramente la scuola, i disoccupati di lunga durata e coloro che tornano al lavoro dopo un lungo periodo di assenza, gli anziani, i migranti e le persone disabili [...]

Le competenze chiave sono definite in questa sede alla stregua di *una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.* [corsivo nostro]

L'enunciato della Raccomandazione del 2006 descrive la competenza come una dimensione della persona, in costante evoluzione e sviluppo, che consente agli individui di realizzarsi, di agire nel mondo, di contribuire efficacemente allo sviluppo della comunità. Le competenze-chiave rappresentano strumenti per la conoscenza di sé e del proprio ambiente, per leggere, interpretare, trasformare la realtà, per interagire con gli altri, per sviluppare resilienza.¹

L'Unione europea il 22 maggio 2018 ha pubblicato la nuova Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, che sostituisce quella del

¹ Il termine «resilienza» viene mutuato dalla fisica, nell'accezione di capacità di un corpo di resistere agli urti e alle sollecitazioni, senza rompersi. In psicologia, si intende per resilienza la capacità delle persone di affrontare le circostanze avverse della vita, mantenendo, pur essendone provate, l'integrità fisica, psichica e anche etica. Una persona resiliente sopporta i dolori, i lutti, le avversità, mantenendo la capacità di perseguire nuovi obiettivi, traendo dalle stesse avversità motivi di apprendimento, mantenendo fiducia in sé e nel futuro e atteggiamenti di prosocialità.

2006. Nel nuovo documento vengono precisati i significati di competenza chiave, vengono ridefinite alcune competenze, aggregate altre. Le novità rispecchiano i grandi mutamenti intervenuti in Europa e nel mondo in quest’ultimo decennio, che hanno portato all’attenzione fenomeni come l’esplosione delle *fake news*, la diffusione attraverso la rete di posizioni antiscientifiche, tutti elementi che denotano il bisogno di ripensare la formazione della capacità di affrontare i testi scritti, di pensiero critico e di imparare ad imparare. La perdurante crisi economica rende ancora più urgente e necessario il sostegno all’apprendimento permanente, gli scontri culturali e sociali e le condotte antisociali consigliano gli Stati di impegnarsi nelle competenze di cittadinanza e nella consapevolezza ed espressione culturale. La nuova Raccomandazione, in premessa al nuovo quadro di riferimento si esprime nel seguente modo.

Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l’occupabilità, l’inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l’apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità.²

Nella tabella 3.1 confrontiamo le competenze chiave del 2006 con quelle del 2018.

TABELLA 3.1
Confronto tra competenze chiave del 2006 e del 2018

COMPETENZE CHIAVE 2006	COMPETENZE CHIAVE 2018
Comunicazione nella madrelingua	Competenza alfabetica funzionale
Comunicazione nelle lingue straniere	Competenza plurilinguistica
Competenze in matematica e competenze di base in scienza	Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria
Competenza digitale	Competenza digitale
Imparare a imparare	Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
Competenze sociali e civiche	Competenza in materia di cittadinanza
Spirito di iniziativa e imprenditorialità	Competenza imprenditoriale
Consapevolezza ed espressione culturale	Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

² Per il significato che ogni competenza chiave assume, si rimanda alla lettura della Raccomandazione (2018), reperibile al link: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).

LEZIONE 7

SCRITTORI NON SI NASCE... SI DIVENTA!

**VERIFICARE L'ALFABETIZZAZIONE EMERGENTE
NEL PASSAGGIO ALLA SCUOLA PRIMARIA**

Desirée Rossi



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

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

▶ **Principali scelte metodologiche:** Protocollo delle scritture emergenti (Cisotto, 2011), metodo della rilettura, ricerca-azione, rinforzo positivo, *shaping*.

▶ **Argomento della lezione:** Verifica delle conoscenze e delle idee sulla lingua scritta maturate dai bambini spontaneamente (*emergent literacy* o alfabetizzazione emergente) in vista del passaggio alla scuola primaria. Il contenuto centrale dell'attività è l'esplorazione in forma sistematica e organizzata dei numerosi tentativi di scrittura spontanea messi in atto dai bambini prima dell'avvio dell'alfabetizzazione formale attraverso degli stimoli proposti dal Protocollo delle scritture emergenti (Cisotto, 2011).

▶ **Età dei destinatari/Classe:** Bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia (5-6 anni), attività da realizzare in piccolo gruppo (dieci bambini), in cui sono presenti alunni con genitori stranieri che a casa parlano una seconda lingua e un bambino con difficoltà di linguaggio (espressione).



PROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

Metodologia utilizzata

Col termine *emergent literacy*, concetto espresso da Clay (1979) e formalizzato da Teale e Sulzby (1986), si intende un processo di alfabetizzazione organizzato secondo un continuum piuttosto che un processo tutto o niente, costituito dall'insieme delle competenze, conoscenze e attitudini che possono essere conquistate anche fuori dal contesto scolastico e dall'insegnamento formale di lettura e scrittura, ma che ugualmente concorrono al loro sviluppo. Le componenti che fanno parte della *literacy* comprendono: le condizioni di produzione, l'intenzione di chi produce, il processo di creazione, il prodotto e l'interpretazione che l'autore fornisce rispetto a ciò che ha realizzato. Il contenuto che si vuole esprimere attraverso il concetto di *emergent literacy* è il precoce inizio in un contesto extrascolastico dell'interesse del bambino verso la letto-scrittura e la sua continua evoluzione nella padronanza della lingua scritta in fase prescolastica. Questo modo di guardare alla prima alfabetizzazione, tenendo conto anche delle esperienze precoci e con un'attenzione particolare a rilevare il processo, anziché solo il risultato, è conquista delle ricerche effettuate negli anni Ottanta da Ferreiro e Teberosky (1979). Seguendo l'ottica innovativa di queste autrici, interessate al processo più che al risultato, divengono parte dell'alfabetizzazione emergente le abilità, le conoscenze e gli atteggiamenti che si presume siano precursori evolutivi delle forme convenzionali di lettura e

scrittura, le opportunità ambientali che possono naturalmente influire sul loro sviluppo e le pratiche che mirano a incrementarle intenzionalmente disponendo nell'ambiente specifiche esperienze formative. A tutto ciò si sommano i comportamenti e gli atteggiamenti che il bambino prescolare manifesta attraverso l'interesse nei confronti del mondo scritto. Nelle ricerche portate avanti poi da numerosi altri autori (Orsolini e Pontecorvo, 1991; Orsolini, Fanari e Maronato, 2005; Pinto et al., 2008), la condivisione di un concetto più ampio di *literacy* assume un significato qualitativamente diverso rispetto alle teorie preesistenti: non si parla più di pura acquisizione di tecnica di trascrizione, ma si punta alla scoperta delle regole di funzionamento e dei diversi ruoli assunti da questo complesso linguaggio. Il bambino ha interesse e cerca di dare significato alla scrittura che lo circonda attraverso domande che incominciano a fornirgli un orientamento già in fase prescolastica. Per potersi fare delle domande egli deve essersi costruito mentalmente «una teoria» sul significato dei simboli scritti che vede intorno a sé, nei giornali, nei libri, al computer, nelle strade, al supermercato, sul tablet oppure sullo smartphone, ecc. Prima di giungere all'istruzione formalizzata, il segno grafico è una realtà da interpretare e le modificazioni percepite nella struttura e nell'ordine di composizione della parola danno avvio a differenziazioni di interpretazione. Ferreiro e Teberosky hanno cercato di ricostruire le diverse fasi del processo, mettendo in luce la progressione psicogenetica delle teorie costruite da bambini in età prescolare appartenenti ad ambienti diversi.

Le due autrici hanno fatto propria la metodologia piagetiana per cui il modo migliore per comprendere uno specifico processo è quello di seguirne le tappe evolutive di sviluppo. Ferreiro (2003) ricorda che il processo di alfabetizzazione non è un tranquillo passaggio da uno stadio all'altro, ma che durante il percorso ci sono pregressi e regressi che devono essere compresi. Le osservazioni sistematiche mettono in luce che, come ogni stadio dello sviluppo mentale è caratterizzato da strutture originali e caratteri essenziali degli stadi precedenti, così nell'evoluzione della comprensione della scrittura ogni fase elabora caratteri originali e conserva quelli essenziali delle fasi antecedenti (Stella et al., 1983).

La capacità di interpretare e usare i simboli scritti va vista in stretta dipendenza con lo sviluppo cognitivo del pensiero, nel quale gli stimoli esterni facilitano una continua ristrutturazione a livelli superiori e sempre più complessi. In questo ambito interessa meno l'analisi delle competenze sviluppate rispetto alla natura delle ipotesi attivate dal bambino sul linguaggio scritto. Il modo più chiaro per comprendere le concettualizzazioni del bambino rispetto alla scrittura sono le produzioni spontanee: attraverso la loro analisi è possibile entrare nella logica di spiegazioni date dal bambino a un insieme di fenomeni e oggetti della realtà. Le modalità di organizzazione prealfabetiche sono abbastanza stabili e si succedono sempre in uno stesso ordine; prima di comprendere il sistema alfabetico di scrittura il bambino percorre una serie di passaggi ordinati caratterizzati da schemi concettuali particolari che implicano un processo di costruzione dove viene presa

parte dell'informazione data, trascurandone altre e inserendovi sempre qualcosa di nuovo. I passaggi ordinati individuati da numerosi autori e confermati dalle loro ricerche sono caratterizzati da precoci concettualizzazioni relative alla lingua scritta legate secondo un criterio quantitativo e qualitativo al dato sensoriale-percettivo delle cose che le parole rappresentano. Sinteticamente il processo si articola nelle fasi seguenti:

- *fase presillabica* (differenziazione tra rappresentazione iconica e simbolica), all'interno della quale si sviluppano dei processi per la differenziazione quantitativa e qualitativa delle parole;
- *fase sillabica*, nella quale la novità è posta sull'attenzione alle proprietà sonore del significante: il bambino comprende che i segni sulla carta sono al posto delle parole dette e i suoni più facilmente riscontrabili e isolabili in questo stadio (circa verso i 4 anni) sono le sillabe (criterio quantitativo e qualitativo di differenziazione);
- *fase di transizione sillabico-alfabetica*, ovvero un periodo di passaggio tra gli schemi precedentemente acquisiti, che ipotizzano un segno per ogni sillaba, e quelli futuri, ancora in via di costruzione ma che prevedono un tratto grafico per ogni fonema;
- *fase alfabetica*, durante la quale il bambino scopre che la sillaba può essere ulteriormente scomposta e riesce a riconoscere e discriminare un'unità più piccola, il fonema, accedendo così all'ultimo stadio dell'alfabetizzazione nel quale acquisisce il sistema della scrittura stabilito socialmente, quello alfabetico (sempre suddiviso nelle due sottofasi di differenziazione quantitativa-qualitativa).¹

Considerando la scrittura come un sistema di rappresentazione, le ricerche dimostrano come le difficoltà incontrate all'inizio della scolarizzazione siano prettamente di tipo concettuale. Per utilizzare le lettere, le parole e le frasi i bambini devono comprendere perché si combinano in un certo modo e quale criterio sta alla base delle regole di produzione. La relazione tra scrittura e lingua orale non è di immediata comprensione per nessun soggetto che non ha pratica con tale sistema, perciò il bambino ha bisogno di attivare il suo pensiero. In tale processo egli si pone come un esploratore attivo, ma ciò non basta, allo stesso tempo ha bisogno di una stimolazione esterna che gioca un ruolo significativo perché lo aiuta a strutturare le sue conoscenze secondo una modalità sociale. Il modo più chiaro per comprendere le ipotesi e idee che il bambino formula rispetto alla scrittura sono le produzioni spontanee: attraverso la loro analisi è possibile entrare nella logica di spiegazioni date dal bambino a un insieme di fenomeni e oggetti della realtà. Per tutte le ragioni riportate si ritiene di fondamentale importanza per gli insegnanti della scuola dell'infanzia sperimentare strumenti in grado di rilevare i

¹ L'elencazione delle fasi di alfabetizzazione è estremamente semplificata e necessita di un approfondimento che, per ragioni di spazio, si rimanda al testo di Cisotto (2011).

livelli di alfabetizzazione emergente e conoscere le potenzialità e i limiti dei loro bambini per poter potenziare gli stimoli e le esperienze vissute in questo ambito attraverso laboratori mirati e sostenere il processo in atto in modo da superare quelle difficoltà che possono divenire nel passaggio alla scuola primaria degli intoppi all'apprendimento.²

L'esperienza di scrittura spontanea, attuata attraverso il Portfolio di Cisotto (2011), viene condotta in piccolo gruppo anche se le scritture sono individuali. Al fine di comprendere adeguatamente il grado di conoscenza effettiva del bambino della lingua scritta, sia da un punto di vista concettuale che convenzionale, Ferreiro suggerisce di utilizzare la metodologia della rilettura delle scritture prodotte, mentre l'insegnante annota sotto ogni segno i suoni oralizzati. Il ricorso a tale strategia rende possibile chiarire se la scritta è casuale, oppure se il bambino ha seguito il criterio della corrispondenza tra segni e suoni, attivando il principio fonologico che è alla base del codice alfabetico (Cisotto, 2011). Durante i tempi necessari per la rilettura, i bambini che hanno già terminato possono essere impegnati nella coloritura di immagini. Si è pensato di intervallare l'attività con momenti di coloritura dei disegni stimolo anche per non appesantire l'esperienza e per alternare una richiesta di capacità poco esercitate con un'altra di competenze ben dominate. Nel caso in cui, trascorsi due o tre minuti, alcuni bambini non abbiano ancora disegnato, scritto o letto nulla, l'insegnante, senza dar peso alla cosa, li invita a lasciar perdere per riprovare con la consegna successiva. Lasciare ulteriore tempo, insistendo perché tutti portino a termine la prova, non si rivela produttivo né per coloro che hanno terminato (incremento della distrazione), né per chi non ha scritto, che si sentirà inadeguato e svilupperà verso la lingua scritta una serie di vissuti contrari rispetto a quelli auspicati da queste attività (Cisotto, 2011, p. 44).

Vista l'importanza dell'attività programmata per l'accrescimento negli insegnanti di consapevolezza e competenze relative al modo in cui i bambini sviluppano in fase prescolastica l'alfabetizzazione emergente nonché capacità di osservazione, valutazione e documentazione, si ritiene importante utilizzare una metodologia di *ricerca-azione*. In tale metodologia gli strumenti di formazione, osservazione e valutazione che accompagnano gli insegnanti nella loro attività educativo-didattica presuppongono la capacità di lasciare tracce e produrre memoria di buone prassi per giungere a una condivisione dei risultati raggiunti e potenziare l'attività riflessiva relativa alle proprie pratiche professionali. La ricerca-azione si caratterizza inoltre per: un rapporto di collaborazione e di confronto tra ricercatori-formatori e insegnanti sia nella fase di definizione del problema sia nella gestione concreta dell'attività di ricerca; l'idea che la ricerca non sia «neutrale» ma debba divenire agente di cambiamento; uno scopo che non è solo quello di ampliare le conoscenze, ma di risolvere le problematiche

² Contenuti estratti dalla tesi di Laurea in Psicologia clinica dell'autrice, «Il bambino inventa la scrittura. Analisi delle competenze di alfabetizzazione emergente nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia», discussa presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Padova, a.a. 2011/2012.

che si presentano nell'ambito scolastico; l'attenzione al contesto ambientale e alle dinamiche sociorelazionali; l'attenzione alla dimensione formativa della ricerca; la circolarità tra teoria e pratica. Tale modalità di lavoro offre la possibilità di impiegare nuove strategie per realizzare un concreto cambiamento nei bambini e per adottare modalità condivise di autovalutazione e riorganizzazione della propria attività educativo-didattica.

Considerata la complessità della richiesta, da supportare soprattutto a livello emotivo-affettivo, oltre che comportamentale, si ritiene importante utilizzare una tecnica di continuo *rinforzo positivo*, in modo da mantenere alta la motivazione al «compito», intesa come capacità di valorizzare lo sforzo e l'attivazione del processo di pensiero rispetto agli stimoli forniti e non unicamente come una valorizzazione di risultato. Di fronte a un diversificato utilizzo di premi e incentivi di varia tipologia all'interno di numerose esperienze e sperimentazioni nel campo educativo didattico, la tecnica di rinforzo positivo potrebbe essere ritenuta dall'insegnante banale, semplicistica ed essere data per scontata. In realtà usare bene il rinforzamento positivo non è né facile né scontato perché bisogna essere estremamente attenti ad alcune variabili per far funzionare veramente il rinforzo: occorre infatti saper valutare la sua effettiva valenza psicologica perché esso sia realmente motivante per il bambino o per il gruppo a cui viene rivolto e programmare la possibilità di fornirlo con immediatezza e coerenza, all'interno di un democratico patto formativo. Il sistema di rinforzamento richiede molta sistematicità e costanza oltre a una graduale riduzione dei rinforzi estrinseci sostituiti con rinforzatori sociali e intrinseci alle competenze raggiunte (Ianes, 2006).

Considerando che l'attività viene proposta a tutti i bambini, e tenendo conto che alcuni di loro potrebbero trovarsi maggiormente in difficoltà rispetto ad altri (alunni stranieri e con difficoltà di espressione nel linguaggio), si decide di favorire l'esperienza attraverso la metodologia dello *shaping* che caratterizzerà l'offerta proposta a tutti in un'ottica inclusiva, dove particolari metodi sono utilizzati per bambini in difficoltà ma avvantaggiano tutti, soprattutto dal momento che in questo caso non si è ancora in grado di definire quali bambini incontreranno maggiori ostacoli. Lo *shaping* è una classica tecnica comportamentale per lo sviluppo di comportamenti complessi, non presenti nel repertorio di abilità del bambino. Si attua tramite l'aiuto e il rinforzo sistematico di approssimazioni sempre più vicine al comportamento finale. Tenuto presente che si richiede ai bambini una capacità complessa che non è stata insegnata, che alcuni non possiedono, che altri padroneggiano poco, si provvederà attraverso la *task analysis* a scomporre il compito in fasi graduali di difficoltà attraverso le quali procedere e si inizierà aiutando la partecipazione dei bambini, rivolgendo loro una richiesta molto semplice, che comporti un livello di capacità già stabilmente posseduto (scrittura del proprio nome); in queste condizioni le probabilità di risposta corretta e di un conseguente rinforzo sono molto alte. Una volta considerato questo primo livello di partecipazione, l'insegnante richiederà una seconda approssimazione alla meta. Lo *shaping* più che a una tecnica si avvicina a una «filosofia» generale di intervento, poiché si richiedono all'insegnante una grande flessibilità e attenzione per cogliere progressi anche molto lievi (ad esempio,

accettare di impugnare la matita, provare a tracciare qualche segno o fare un disegno al posto di scrivere) in modo da rinforzarli positivamente (Ianes, 2006).

Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze³

- *Conoscenze*: 1 (I). Partecipare a un percorso di formazione che arricchisca le competenze degli insegnanti rispetto all'alfabetizzazione emergente. 2 (B). Rapportare le esperienze del passato (attinenti al contenuto «scrittura») e le conoscenze acquisite attraverso contesti diversi da quello scolastico a quelle del presente e saperle utilizzare per l'esecuzione di un compito richiesto. 3 (I). Rilevare nel bambino le componenti cognitivo-linguistiche di prerequisito all'apprendimento di lettura e scrittura: capacità di simbolizzazione, comprensione del linguaggio, consapevolezza e sensibilità fonologica, riconoscimento di sillabe e lettere. 4 (I). Individuare con tempestività l'insorgenza di lacune o difficoltà nelle componenti del processo di alfabetizzazione.
- *Abilità*: 1 (I). Rilevare nel bambino le conoscenze di lingua scritta precedenti l'insegnamento formale e la capacità di tradurle in forma grafica tramite il processo di codifica. Tali conoscenze riguardano sia il sistema concettuale della lingua scritta che la convenzionalità del codice. 2 (I). Saper impostare e adottare metodologia/strumenti di ricerca all'interno della scuola che possano restituire risultati significativi nei contesti esterni (famiglia e territorio). 3 (I). Saper applicare le conoscenze acquisite durante la formazione direttamente coi bambini. 4 (B). Sviluppare ipotesi di pensiero relative a un compito insolito; imparare a conoscere, valutare e risolvere problemi attraverso la sperimentazione per prove e tentativi.
- *Competenze*: 1 (I). Prendere dimestichezza con l'utilizzo di strumenti appositamente pensati per far emergere le conoscenze di lingua scritta dei bambini, con criteri d'analisi e interpretazione delle scritture spontanee. 2 (I). Adottare una modalità d'intervento estremamente flessibile e ben disposta alla valorizzazione delle diversità dei livelli di ogni bambino. 3 (I). Essere in grado di riportare i risultati ottenuti attraverso criteri standard di ricerca. 4 (I). Attivare efficaci programmi mirati per il potenziamento dell'alfabetizzazione al fine di ridurre gli effetti negativi prodotti dalle disparità sociali e consentire a tutti i bambini di accedere «con gli stessi strumenti» alla scuola primaria. 5 (B). Superare la «diffidenza» nei confronti di una nuova attività e le paure di natura affettiva/emotiva che bloccano la risposta di natura cognitivo-comportamentale. 6 (B). Concedersi la possibilità di sbagliare e di doversi esercitare prima di arrivare a un risultato ritenuto accettabile nell'attività. 7 (B). Discriminare il tratto grafico (scrittura di simboli) dal disegno (fase base: presillabica). 8 (I/B) Produrre progressi nel livello di alfabetizzazione dei bambini e seguire l'evoluzione tramite una registrazione periodica dei cambiamenti.

³ Contrassegnati da «I» gli obiettivi riferiti agli insegnanti e da «B» quelli indirizzati ai bambini.

Strumenti, materiali, risorse utilizzati

- Una stanza molto tranquilla senza troppi stimoli distrattori dove poter effettuare l'attività senza interruzioni, caratterizzata dalla presenza di tavoli sistemati a piccoli gruppetti (max 3 bambini), in modo che non possano vedere/copiare quello che fanno i compagni.
- Il Portfolio delle scritture: un piccolo libretto contenente pagine bianche e pagine con immagini stimolo, consegnato al bambino all'inizio dell'attività per riportare e mantenere la documentazione delle scritture prodotte; griglia guida (1S) per l'analisi della scrittura di parole e griglia guida (3S) per l'analisi della sensibilità fonologica (tabelle 1 e 2; Cisotto, 2011).
- Dal momento che si ricorre all'organizzazione dell'attività per gruppo (e non individuale), è preferibile la compresenza di due insegnanti, poiché oltre a una miglior gestione delle attività essa consente anche di effettuare la «rilettura» delle scritture prodotte, operazione che ogni bambino dovrà compiere individualmente. Particolare attenzione e cura verranno date ai bambini stranieri da una delle due insegnanti che si occuperà anche del bambino con difficoltà di linguaggio. Inoltre la presenza della seconda collega consente un'osservazione reciproca sulla modalità di gestione dell'esperienza per una valutazione della capacità di condurre l'attività.

S VOLGIMENTO DELLA LEZIONE

La lezione si presenta strutturata in quattro parti, ognuna delle quali affronta un compito apparentemente simile, ma con difficoltà diversa e graduata. Questa impostazione di lavoro rispetta la metodologia «a fasi» del protocollo originale del «Portfolio delle scritture emergenti» di Cisotto (2011), convalidato da una ricerca condotta negli anni 2005-2007 con 483 bambini della scuola dell'infanzia (5-6 anni), anche se, relativamente ad alcuni contenuti, esso è stato parzialmente modificato o ridotto.

I. Scrittura spontanea di parole scelte e di parole a ortografia regolare⁴

Fase 1: INPUT

Visto il carattere inconsueto della richiesta di scrittura fatta a bambini della scuola dell'infanzia, si decide d'introdurre questa attività attraverso una modalità ludica, chiarendo che si tratta di «tentativi», che ognuno è libero di fare come è capace e che

⁴ La prima parte dell'attività di scrittura spontanea è stata modificata rispetto al protocollo del Portfolio delle scritture emergenti di Cisotto (2011), ma ne mantiene i criteri d'analisi.

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 padronanza approssimativa della lingua italiana. Non ci sono segnalazioni di alunni con DSA o BES. La situazione è nella norma: circa un terzo dei bambini segnala difficoltà di comportamento che influiscono sul clima generale e che rendono difficile in ogni momento la gestione della classe.



PROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

Metodologia utilizzata

La lezione qui presentata si ispira al Metodo Analogico Intuitivo, un programma di intervento didattico diffuso da trent'anni nella scuola dell'infanzia e nella primaria.

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.

Si chiama così perché fa leva sulle analogie, che sono lo strumento più potente per conoscere il nuovo. In tempi recenti, finalmente queste reminiscenze 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», cioè, 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.

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.

Come iniziare? 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.

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 innumerevoli 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 apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze

- *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 e la relazione analogica tra il piccolo e il grande. Tutto senza spiegazioni verbali.

Strumenti, materiali, risorse utilizzati

- *La linea del 20 – Nuova edizione. Metodo analogico per l'apprendimento del calcolo (manuale + strumento)* (Bortolato, 2018);
- *La linea del 20 maxi* (Bortolato, 2016);
- *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).

Per la presentazione in sede di esame si consiglia di portare la linea del 20 e gli altri strumenti nominati.

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