

Loredana Camizzi
Cristina Coccimiglio
Francesco Perrone

DALLA FORMAZIONE ALLA PRATICA IN CLASSE: **proposte per la didattica dell'italiano**

Il progetto sulle competenze di base per la riduzione dei Divari



Loredana Camizzi
Cristina Coccimiglio
Francesco Perrone

DALLA FORMAZIONE ALLA PRATICA IN CLASSE: **proposte per la didattica dell'italiano**

Il progetto sulle competenze di base per la riduzione dei Divari



*Ministero dell'Istruzione
e del Merito*



UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo
Fondo europeo di sviluppo regionale

*Questa pubblicazione è stata realizzata da Indire nell'ambito Progetto:
"Piano d'intervento per la riduzione dei divari territoriali in Istruzione - Formazione sulle competenze di base"
Programmazione dei Fondi Strutturali Europei 2014-2020
Programma Operativo Nazionale plurifondo "Per la scuola competenze e ambienti per l'apprendimento" FSE/FESR-2014IT05M2OP001
Asse I "Istruzione" - OS 10.2 "Miglioramento delle competenze chiave degli allievi"
Azione 10.2.7: Azioni di sistema per la definizione di modelli, contenuti e metodologie innovative.
Codice Unico di Progetto CUP: B55F21003060006.
Codice Progetto: 10.2.7.A4-FSEPON-INDIRE-2021-1.*

Responsabile scientifico:

Margherita Di Stasio, Prima ricercatrice INDIRE

Referente di area disciplinare:

Loredana Camizzi, Ricercatrice INDIRE

Referente gestionale:

Francesco Perrone, Collaboratore Tecnico Ente di Ricerca INDIRE

Autori del Rapporto di ricerca:

Loredana Camizzi, Ricercatrice INDIRE

Francesco Perrone, Collaboratore Tecnico Ente di Ricerca INDIRE

Cristina Coccimiglio, Collaboratrice Tecnica Ente di Ricerca INDIRE

Tutor autori:

Francesconi Rossella, Di Fenza Francesca, Spingola Cinzia, Baratter Paola, Nitti Paolo,
Mammana Maria Giulia, Sauro Francesca Romana.

Corsisti autori:

Cosenza Federica, Alaimo Maria Concetta, Luminoso Rosita, Tuccio Valeria, Piazza
Tiziana, Berdicchia Rosalba, Porrovecchio Gaetano, Provenzano Carmela, Marino
Caterina, Coccia Giuseppina, Gulisano Giuseppina, Di Bella Maria, Pepe Teresa.

ISBN: 979-12-80706-59-1

Copyright © INDIRE 2023.

www.indire.it

Coordinamento segreteria redazionale:

Francesca Pestellini, INDIRE

Progetto grafico e impaginazione:

Miriam Guerrini, INDIRE

Strutture di ricerca INDIRE:

Struttura 1, 2 e 11

indire.it

Si ringraziano per la collaborazione:

Francesca Calamini, Luana Crisci, Giovanna Lacentra, Giuseppe Lucchese, Luca Rosetti,
Francesca Sbordonì.



Sommario

1. Il Progetto Divari Territoriali - Formazione sulle competenze di base <i>(F. Perrone)</i>	04
1.1. Il Progetto Divari Territoriali - Formazione sulle competenze di base	04
1.2. La formazione nell'area disciplinare di Italiano	12
2. Una proposta per la didattica dell'italiano tra ricerca e scuola <i>(L. Camizzi)</i>	27
2.1. La lingua come strumento di democrazia	27
2.2. Per un'educazione linguistica democratica	29
2.3. L'offerta formativa per la didattica dell'italiano: principi generali	31
2.4. Il corpus dei materiali	35
2.5. La ricerca a servizio della formazione	37
2.6. Dalla progettazione alla sperimentazione: scelte e riflessioni dei docenti	40
2.7. Bisogni e ricadute nella percezione dei docenti	47
3. Introduzione alle pratiche didattiche del primo e secondo ciclo <i>(C. Coccimiglio)</i>	55
3.1. Il contesto e le attività negli interventi del I e del II ciclo	55
3.2. La valenza formativa della riflessione condivisa sulle pratiche	56
3.3. Sinergie e sguardi condivisi sui processi per la selezione delle pratiche	59
3.4. La progettazione. Problemi di partenza, contenuti e metodologie	60
3.5. Sapere e pratica all'opera negli interventi sulle competenze di scrittura	63
Schede di presentazione delle pratiche	70
4. Formazione e pratiche in classe: le ragioni di una disseminazione. Italiano - I ciclo <i>(Paolo Nitti)</i>	71

• “Insegnare i proverbi”	79
(Paolo Nitti- ValeriaTuccio)	
• “Porte aperte al territorio”	84
(Paolo Nitti, Tiziana Piazza, Gaetano Porrovecchio, Rosalba Berdicchia)	
• “In volo con... Jonathan. laboratorio di lettura a voce alta e comprensione del testo sulla base del metodo WRW”	89
(Rossella Francesconi, Caterina Marino)	
• “Poesia ed emozioni in caviardage”	94
(Rossella Francesconi, Federica Cosenza)	
• “Vedere, leggere e ...comprendere”	99
(Paola Baratter, Maria Concetta Alaimo, Maria Di Bella)	
5. Formazione e pratiche in classe:	
le ragioni di una disseminazione. Italiano Il ciclo	105
• “Un confronto intertestuale tra Dante, Boiardo... e noi”	113
(Cinzia Spingola, Carmela Provenzano)	
• “Una stanza tutta per sé”	117
(Francesca Di Fenza, Giuseppina Coccia)	
• “Il riassunto: tecniche di riduzione e montaggio di un testo”	122
(Cinzia Spingola, Rossella Zappulla)	
• “L’architettura di un testo scritto”	126
(Francesca Di Fenza, Rosita Luminoso)	
• “Lessico in gioco”	130
(Francesca Romana Sauro, Giuseppina Gulisano)	

1. Il progetto: modello e attuazione nell'area di italiano

di Francesco Perrone

1.1 Il Progetto *Divari Territoriali - Formazione sulle competenze di base*

1.1.1 Premessa

Il progetto di formazione *Piano d'intervento per la riduzione dei divari territoriali in istruzione - Formazione sulle competenze di base* nasce in risposta a una specifica richiesta del Ministero dell'Istruzione nell'ambito della *Programmazione dei fondi Strutturali Europei 2014 - 2020 - Programma operativo nazionale plurifondo "Per la scuola competenze e ambienti per l'apprendimento" FSE/ FESR 2014IT05M2OP001 - Asse I - OS 10.2 "Miglioramento delle competenze chiave degli allievi" - Azione 10.2.7: Azioni di sistema per la definizione di modelli, contenuti e metodologie innovative.*

Il progetto proposto da Indire in risposta alla richiesta del Ministero ha previsto la realizzazione di un'attività di formazione e accompagnamento di docenti di italiano, matematica e inglese di ogni ordine e grado, finalizzata al ripensamento e al miglioramento dell'insegnamento delle discipline di base.

La formazione - che si è svolta nel periodo aprile-luglio 2023 - è stata destinata in prima applicazione alle scuole delle Regioni Calabria, Campania, Puglia, Sardegna e Sicilia, così come individuate nell'*Allegato 2 - Criteri di riparto delle risorse per le azioni di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica in attuazione dell'investimento 1.4* del Decreto M.I. 24.06.2022, n. 170.¹.

¹ L'Allegato 2 - Criteri di riparto delle risorse per le azioni di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica in attuazione dell'investimento 1.4 del Decreto M.I. 24.06.2022, n. 170 è consultabile al seguente indirizzo https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/06/M4C11.1.4_Dispersione_Riparto_istituzioni_scolastiche.pdf (link consultato il 6/10/2023).

Sono stati accolti in formazione 5120 docenti di italiano, inglese e matematica della scuola primaria e della scuola secondaria di I e II grado e sono state attivate 170 classi nelle tre aree disciplinari, oltre a 9 classi trasversali di accompagnamento alla formazione. Il percorso di formazione-accompagnamento ha, inoltre, visto coinvolti 92 tutor selezionati e formati e un gruppo di 26 esperti disciplinaristi.

Attualmente è in corso di svolgimento una *Azione di Diffusione e Formazione* che offre a un nuovo contingente di docenti di italiano, inglese e matematica, in un ciclo più breve di 15 ore, l'offerta formativa proposta nell'edizione precedente arricchita con i risultati del corso stesso, nella forma delle pratiche didattiche realizzate nelle classi dai corsisti. Le pratiche didattiche più significative sono state selezionate dal gruppo di progetto Indire, raccolte e commentate in percorsi di auto-formazione online per i docenti del primo e del secondo ciclo che partecipano a questo nuovo ciclo di formazione. Questi percorsi, destinati a fornire suggerimenti per attività da realizzare in classe, insieme ai materiali dell'offerta formativa costituiscono la base del percorso di autoformazione che è in corso di svolgimento. Questa nuova azione, sempre rivolta alle scuole delle Regioni Calabria, Campania, Puglia, Sardegna e Sicilia, ha accolto in formazione circa 2200 docenti del I e del II ciclo delle tre aree disciplinari coinvolte nel progetto.

1.1.2 Obiettivi

L'obiettivo specifico dell'attività formativa - che si colloca nell'ambito della più ampia finalità di combattere la povertà educativa in linea con l'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030 "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" - è stato quello di promuovere un'istruzione di qualità che possa migliorare gli apprendimenti dei ragazzi nelle discipline di base e favorire processi di miglioramento della pratica didattica che tengano conto delle difficoltà di apprendimento degli alunni e che siano capaci di motivarli ponendoli al centro del processo di insegnamento-apprendimento.

Da un lato, quindi, lo sviluppo delle competenze di base che costituiscono la condizione necessaria - anche se non sufficiente

- per esercitare la piena cittadinanza da parte di ciascun individuo, tanto da essere ricomprese tra le *competenze chiave europee per l'apprendimento permanente del 2018* (competenza alfabetica funzionale, competenza multilinguistica, competenza matematica)².

Dall'altro, dato che la *qualità dell'istruzione* passa attraverso la qualità dell'insegnamento, la formazione e lo sviluppo professionale del personale docente. Tali obiettivi si collocano in linea con quanto previsto nelle *Conclusioni del Consiglio Europeo relative allo sviluppo della scuola e all'eccellenza nell'insegnamento del 2017*³ dove tra i mezzi per garantire un'istruzione di qualità e inclusiva si annoverano azioni volte allo sviluppo delle competenze di base e competenze chiave di tutti gli alunni e l'investimento sulla professionalità docente attraverso la formazione iniziale e permanente.

D'altra parte, l'obiettivo specifico 10.2 (*Miglioramento delle competenze chiave degli allievi*) del *Programma Operativo Nazionale 2014-2020 Per la Scuola - competenze e ambienti per l'apprendimento*, alla cui realizzazione il presente progetto ha inteso contribuire, individua nella formazione degli operatori impegnati nel settore dell'istruzione un'azione cruciale per lo sviluppo di quelle competenze di base necessarie a promuovere la piena partecipazione dei cittadini all'esperienza sociale. In particolare, viene riconosciuta la rilevanza di iniziative indirizzate a una maturazione delle strategie didattiche nell'ambito di aree disciplinari di base, quali la lingua italiana, le lingue straniere e la matematica.

In tale ottica, come detto, il progetto si è configurato come un'azione di formazione-accompagnamento per i docenti di queste discipline, finalizzata a promuovere percorsi di cambiamento e innovazione dei metodi e dei contenuti curriculari, calibrati sui

² Vedi la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01); il testo della Raccomandazione è disponibile al seguente indirizzo: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (link consultato il 6/10/2023).

³ Vedi le Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea relative allo sviluppo della scuola e all'eccellenza nell'insegnamento (2017/C 421/03); il testo delle Conclusioni è disponibile al seguente indirizzo: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG1208\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG1208(01)&from=GA) (link consultato il 6/10/2023).

bisogni e sulle esigenze dei differenti contesti in cui i docenti stessi operano, al fine di contribuire a contrastare il fenomeno della dispersione scolastica, per quanto riferibile alle difficoltà di apprendimento e ai livelli di competenza raggiunti.

1.1.3 Modello formativo

L'azione formativa pensata da Indire e destinata ai docenti in formazione si focalizza su alcune dimensioni del processo di insegnamento-apprendimento: l'innovazione metodologica e dei contenuti curriculari, l'analisi/diagnosi degli specifici contesti in cui gli insegnanti andranno ad operare, la progettazione e sperimentazione di brevi percorsi didattici disegnati sulla base degli specifici bisogni formativi individuati, la riflessione e la condivisione relativa all'agire professionale, con l'obiettivo di andare ad individuare percorsi di insegnamento che permettano di raggiungere e motivare gli studenti e, in particolare, quelli più in difficoltà.

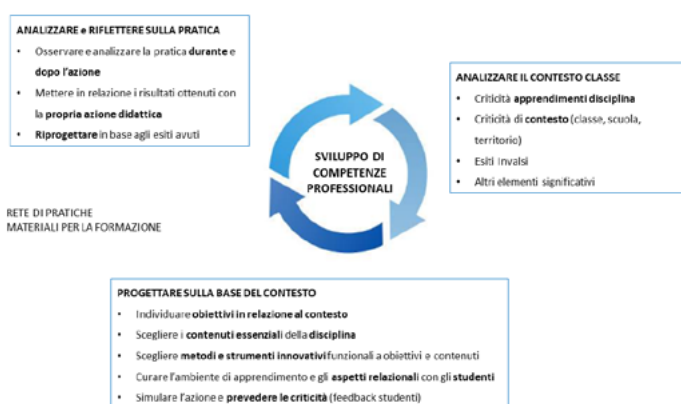


Figura 1 - Il modello formativo e lo sviluppo delle competenze professionali

Come mostra lo schema (Figura 1), il modello formativo proposto e finalizzato a promuovere lo sviluppo delle competenze professionali degli insegnanti e a innescare processi di miglioramento del loro intervento didattico si è articolato in un processo caratterizzato da tre dimensioni fondamentali:

- ***L'analisi/diagnosi del contesto*** - classe, scuola, territorio - volta a individuare le principali criticità, i più urgenti problemi disciplinari e i bisogni formativi del gruppo classe in cui si andrà ad operare e a cui verrà destinato l'intervento didattico. Questa fase è di fondamentale importanza per la progettazione di qualsiasi azione didattica ma assume un ruolo decisivo a fronte di contesti particolarmente disagiati proprio come quelli in cui operano i docenti a cui si è rivolto il progetto formativo *Divari Territoriali - Formazione sulle competenze di base*. Solo attraverso l'analisi del contesto e l'individuazione del più urgente problema di partenza su cui andare a lavorare, ovvero della principale carenza disciplinare (e/o relazionale) degli alunni/studenti, si può provare ad individuare una possibile soluzione e calibrare un'adeguata risposta nei termini di un'azione didattica che sia attenta ai bisogni degli studenti e che li ponga al centro dell'intervento di insegnamento.
- ***La progettazione di un percorso didattico laboratoriale calibrato sul contesto e sui principali problemi disciplinari individuati***. I docenti-corsisti sono stati invitati a declinare il loro intervento didattico sulla base del contesto e dei bisogni formativi rilevati, a partire dalla scelta degli obiettivi disciplinari e dei contenuti curriculari essenziali fino ad arrivare alla individuazione di metodologie, strategie e strumenti di lavoro che siano funzionali a quegli obiettivi e a quei contenuti disciplinari. La cura dell'ambiente di apprendimento e degli aspetti relazionali con e tra gli studenti sono state altre dimensioni del processo di insegnamento-apprendimento a cui è stata data particolare attenzione nella progettazione. L'intervento formativo proposto da Indire ha inteso stimolare i docenti in formazione a focalizzarsi su una progettualità dell'insegnamento che riporti al centro lo studente (con il suo modo di pensare e di apprendere, con le sue difficoltà, con le sue esperienze, ecc.), sull'attenzione alla relazione educativa, sull'innovazione dei metodi e degli strumenti dell'insegnare, nonché sulla revisione dei contenuti disciplinari nell'ottica di una essenzializzazione del curriculum delle varie discipline.

- **L'analisi e la riflessione sulla pratica didattica.** La dimensione della riflessività è stata un aspetto fondamentale del modello formativo proposto poiché è decisiva nell'innescare processi di miglioramento e di sviluppo professionale. I docenti-corsisti sono stati stimolati ad osservare e analizzare la loro pratica didattica durante e dopo l'azione, a confrontare i risultati ottenuti con l'intervento didattico progettato e agito, a riprogettare in base agli esiti avuti. La riflessività e l'analisi della pratica (cfr. cap. 3) sono state, quindi, messe al centro dell'intero percorso formativo con l'obiettivo di capire come elaborare nel modo più efficace possibile l'articolazione delle diverse dimensioni coinvolte nell'azione didattica (relazionale, pedagogica ed epistemologica), tenendo conto del contesto classe in cui l'intervento didattico sarà realizzato.

Il percorso formativo si è svolto in un ambiente di apprendimento online in cui i docenti-corsisti sono stati accompagnati nella loro formazione da docenti-tutor e dove sono stati organizzati dei webinar di approfondimento disciplinare condotti dal gruppo di progetto Indire e da esperti disciplinaristi su vari temi dei curricula delle materie oggetto della formazione. Il percorso ha alternato momenti di confronto e scambio tra pari - grazie agli strumenti di condivisione messi a disposizione dalla piattaforma, alla organizzazione dei docenti in classi di massimo 30 partecipanti, a webinar condotti da tutor ed esperti - a momenti di studio, progettazione e approfondimento individuale.

È stato, inoltre, messo a disposizione dei docenti in formazione un **corpus** di materiali didattici frutto della ricerca di Indire e di collaborazioni qualificate composto per le tre aree disciplinari da 347 oggetti tra contenuti teorici, percorsi didattici e video (cfr. cap. 2).

1.1.4 Sceneggiatura dei corsi di formazione

Coerentemente con il modello formativo, la sceneggiatura dei corsi di formazione - della durata di 3 mesi per un totale di 30 ore di formazione - è stata articolata in quattro fasi (Figura 2).

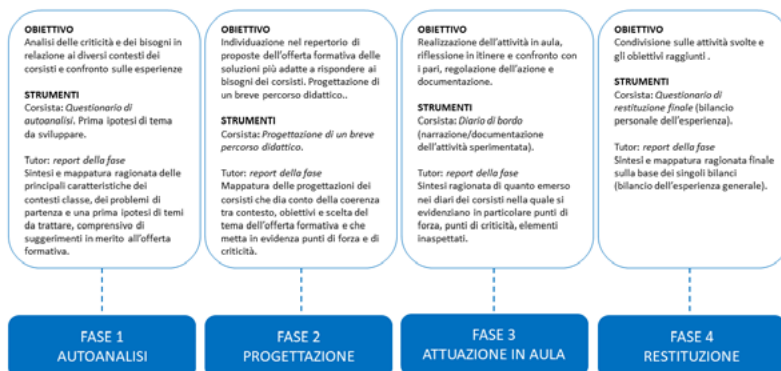


Figura 2 - La sceneggiatura dei corsi e gli strumenti della formazione

Come illustrato nello schema, ciascuna di queste quattro fasi ha avuto uno specifico obiettivo ed è stata caratterizzata dall'uso di determinati strumenti funzionali a quegli obiettivi:

- **fase 1 - autoanalisi (2 settimane):** questa fase è stata dedicata principalmente all'analisi e al confronto dei vari contesti didattici degli insegnanti coinvolti e all'individuazione dei problemi di insegnamento più urgenti su cui intervenire. In questa fase iniziale i corsisti sono stati supportati e accompagnati dai tutor.
- **fase 2 - progettazione (1 mese):** questa fase è stata finalizzata a individuare nel repertorio di proposte dell'offerta formativa le soluzioni più adatte a rispondere ai bisogni dei corsisti e delle loro classi. I docenti hanno preso visione dei contenuti e hanno lavorato alla progettazione di un breve percorso didattico. In questa fase l'azione del tutor è stata affiancata da momenti di approfondimento tematico e trasversale affidati al gruppo di progetto Indire e agli esperti disciplinaristi.
- **fase 3 - attuazione in aula (1 mese):** questa fase è stata dedicata alla sperimentazione in classe della microattività progettata, alla documentazione in itinere e al confronto con i pari sugli esiti dell'intervento didattico. In questa fase l'azione

del tutor è stata affiancata da momenti di approfondimento tematico e trasversale affidati al gruppo di progetto Indire e agli esperti disciplinaristi.

- ***fase 4 - restituzione (2 settimane)***: questa fase è stata finalizzata alla condivisione finale delle sperimentazioni condotte, dei risultati e dei processi attivati. Questo è stato anche il momento dedicato a una riflessione e restituzione sull'intero percorso formativo. In questa fase finale i corsisti sono stati supportati e accompagnati dai tutor.

Come detto, in ciascuna delle quattro fasi sopra descritte sono stati messi a disposizione dei docenti in formazione e dei tutor degli strumenti della formazione che hanno avuto l'obiettivo di innescare e accompagnare la condivisione tra pari e i processi di riflessione e analisi dei contesti di intervento, della pratica didattica (progettata e agita) e, più in generale, dell'intera esperienza di formazione.

1.2. La formazione nell'area disciplinare di Italiano

Il percorso formativo del progetto *Piano d'intervento per la riduzione dei divari territoriali in istruzione - Formazione sulle competenze di base - Area Italiano* ha accolto in formazione 1740 docenti di italiano della scuola primaria e secondaria di I e II grado.

Tab 1 - I numeri della formazione - area italiano

Docenti in formazione	1740
Docenti I ciclo	840
Docenti II ciclo	900
Corsi attivati	58
Tutor	29
Esperti	11

Come indicato nella tabella 1, sono stati coinvolti nella formazione 840 docenti del I ciclo di istruzione e 900 docenti del II ciclo di istruzione. Sono stati attivati 58 corsi di formazione - 28 corsi dedicati ai docenti del I ciclo e 30 corsi dedicati ai docenti del II ciclo - gestiti da 29 tutor, ciascuno dei quali ha condotto le attività in due classi, ciascuna delle quali composta da 30 corsisti.

Nel corso dei tre mesi di formazione sono stati, inoltre, organizzati in piattaforma 19 webinar di approfondimento disciplinare condotti da esperti sui temi più importanti del curriculum di italiano: dalla riflessione linguistica alla lettoscrittura, dalla lettura e scrittura all'ascolto e parlato, dalla scrittura creativa alla didattica della letteratura, dall'italiano L2 alla lettura ad alta voce.

A supporto del lavoro dei tutor, il gruppo di progetto Indire ha organizzato dei webinar di accompagnamento che si sono svolti in piattaforma nella classe *Accompagnamento tutor italiano* e che hanno avuto la finalità di supportare i tutor in tutte le fasi del percorso formativo.

Come detto nei paragrafi precedenti di questo contributo, tutor ed esperti hanno accompagnato e supportato i docenti-corsisti in tutto il percorso di formazione: nel processo riflessivo di analisi del contesto, nella progettazione di un breve percorso didattico, nella

sua attuazione in classe e nella riflessione sugli esiti. Il ruolo dei tutor, in particolare, è stato molto importante ai fini del successo del percorso di formazione. I tutor, infatti, all'interno delle classi hanno sostenuto i docenti-corsisti nella progettazione, suggerito e discusso possibili piste e soluzioni alle criticità individuate, rimandando anche ai contenuti dell'offerta formativa e sollecitando lo scambio fra pari e le riflessioni sull'esperienza in atto. Inoltre, in alcuni casi hanno svolto anche un ruolo di sostegno per i docenti in formazione incoraggiandoli a superare i momenti di crisi e di fatica che fisiologicamente accompagnano percorsi di formazione impegnativi e ricchi di attività come il percorso *Formazione sulle competenze di base*.

Nel questionario di restituzione finale, somministrato ai docenti-corsisti alla fine del percorso di formazione, emerge in maniera molto evidente come il lavoro svolto dai tutor sia stato molto apprezzato dai corsisti dell'area disciplinare di italiano. Alla domanda se i feedback forniti dai tutor siano stati utili per lo svolgimento del percorso di formazione, la grande maggioranza dei docenti di italiano ha risposto positivamente.

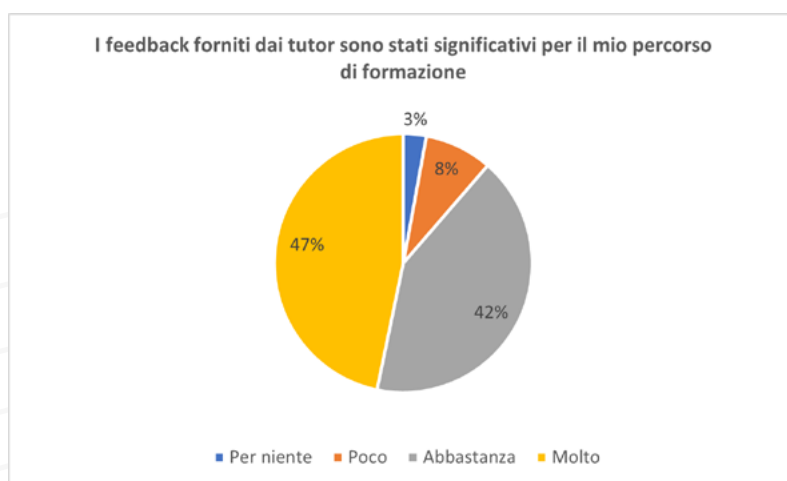


Grafico 1 - Significatività dei feedback forniti dai tutor per lo svolgimento del percorso di formazione

Come mostra il grafico, su un totale di 1183 rispondenti, il 47% dei

docenti di italiano ha risposto che i feedback ricevuti dai tutor sono stati molto utili per lo svolgimento del loro percorso di formazione, a cui va aggiunto il 42% dei rispondenti che ha valutato come abbastanza utile il riscontro avuto dai tutor durante il percorso svolto. In sostanza, solo l'11% dei docenti di italiano ha valutato in maniera negativa (per niente o poco utile) il riscontro avuto dai tutor durante l'esperienza formativa.

Se scendiamo ancora più in profondità e andiamo a vedere quale è stato il tipo di supporto che i docenti di italiano hanno maggiormente apprezzato da parte dei tutor, si può notare che la valutazione è stata ampiamente positiva per quanto riguarda tutti gli aspetti indagati.

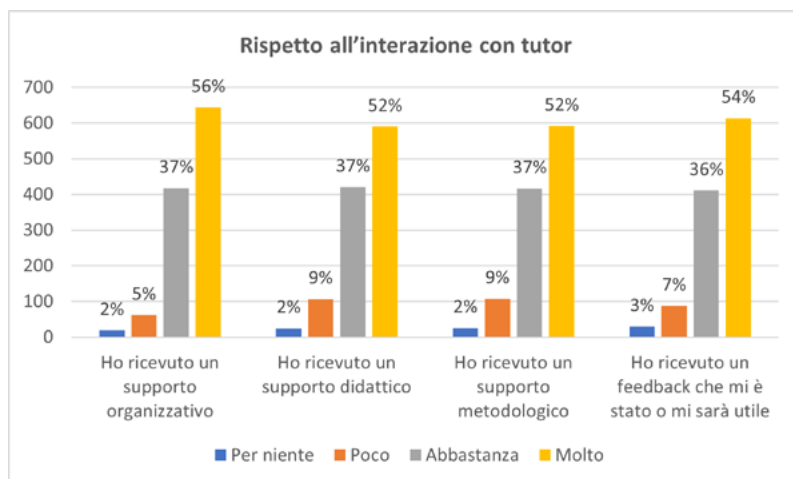


Grafico 2 - Gradimento rispetto al tipo di supporto ricevuto dai tutor

Come mostra il grafico 2, una percentuale di docenti che si avvicina o supera il 90% ha valutato come abbastanza o molto utile il supporto avuto dai tutor riguardo a tutti gli aspetti indagati. Si registra un dato leggermente più alto in merito all'aspetto organizzativo rispetto a quello didattico e metodologico evidenziando come i tutor siano stati il punto di riferimento principale per i docenti-corsi anche per quanto riguarda gli aspetti di gestione e organizzativi del corso di formazione. Tuttavia, i docenti di italiano hanno valutato positivamente anche il lavoro svolto dai tutor per quanto riguarda l'accompagnamento sugli aspetti didattici e

metodologici che raggiunge l'89% per entrambe le voci, con una prevalenza di docenti superiore al 50% che ha ritenuto il supporto ricevuto come molto utile sia per quanto riguarda l'ambito didattico sia per quanto riguarda l'ambito metodologico.

A conferma di quanto il lavoro e i feedback ricevuti dai tutor siano stati generalmente apprezzati dai corsisti si riportano alcuni commenti presenti nel questionario di restituzione finale:

La tutor è stata molto competente sia nelle indicazioni che ci ha dato, sia nei feedback. È riuscita a fare vivere con serenità un corso pesante.

Il tutor è stato gentile e molto disponibile, di supporto nei momenti di difficoltà e davvero preparato.

Importante ed efficace è stato l'affiancamento della tutor in tutte le fasi della formazione. La sua disponibilità, competenza e precisione hanno favorito la partecipazione attiva ai webinar, in un'ottica di confronto costruttivo sia per ciò che riguarda gli aspetti teorici che per quelli pratici della didattica.

Tuttavia, l'aspetto più interessante che emerge da entrambi i grafici è quello relativo ai feedback ricevuti dai tutor durante la formazione. Se mettiamo a confronto i dati del grafico 1 e quelli del grafico 2 su questo aspetto notiamo come i docenti di italiano abbiano ritenuto utili i riscontri ricevuti dai tutor non solo per lo svolgimento del percorso di formazione ma, più in generale, per lo svolgimento della loro attività di insegnamento. Questo mette in evidenza come il confronto con il tutor sia stato utile non solo allo svolgimento del corso di formazione ma anche alla crescita professionale e abbia in qualche modo arricchito il bagaglio dei docenti-corsisti a prescindere dal "ristretto" ambito del corso di formazione. Come mostra il grafico 2, il 90% dei rispondenti ha, infatti, sostenuto che il feedback dei tutor gli è stato o gli sarà utile, con un 54% di docenti che lo ha valutato come molto utile a fronte dell'89% di docenti che ha ritenuto abbastanza o molto utili i riscontri ricevuti per lo svolgimento del percorso di formazione ma con il 47% che li ha ritenuti molto utili (Grafico 1).

Altro aspetto del percorso di formazione che è stato particolarmente apprezzato da parte dei corsisti di italiano è stato il palinsesto dei

webinar di approfondimento disciplinare condotti dagli esperti.

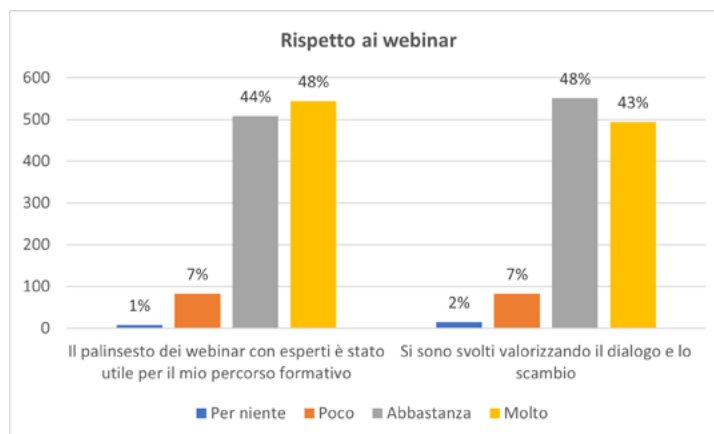


Grafico 3 - Gradimento rispetto ai webinar di approfondimento disciplinare degli esperti

Come mostra il grafico 3, i docenti di italiano hanno ritenuto i webinar degli esperti particolarmente utili per il loro percorso di formazione: il 48% dei rispondenti ha valutato i webinar come molto utili e il 44% abbastanza utili mentre solo l'8% dei corsisti li ha ritenuti poco (7%) o per nulla utili (1%). Dal questionario di restituzione finale, inoltre, emerge anche uno dei probabili motivi per il quale tali webinar sono stati particolarmente apprezzati dai docenti di italiano, ovvero la modalità organizzativa che ha favorito lo scambio e valorizzato il dialogo (compatibilmente con l'elevato numero di partecipanti che ha caratterizzato ciascun incontro che si è svolto nell'ambiente online). Infatti, oltre alla varietà dell'offerta formativa che ha toccato i principali aspetti del curriculum di italiano, la modalità dialogica che ha favorito il confronto e lo scambio tra pari durante i webinar è stata particolarmente apprezzata e ritenuta abbastanza o molto utile da più del 90% dei docenti di italiano che ha risposto al questionario finale.

Rispetto al percorso di formazione, i docenti di italiano hanno espresso un giudizio positivo per quanto riguarda la ricaduta dell'esperienza formativa sugli aspetti più propriamente didattici, come quelli disciplinari e metodologici.

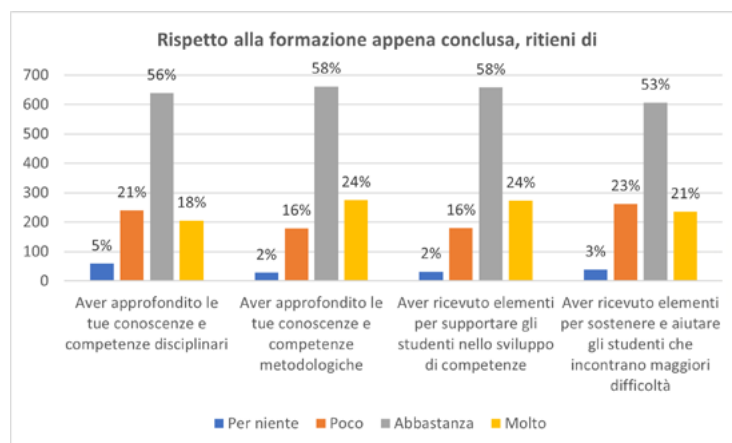


Grafico 4 - Ricaduta della formazione sugli aspetti didattici

L'82% dei rispondenti ha ritenuto di aver approfondito abbastanza o molto le conoscenze e competenze metodologiche, con una prevalenza netta di coloro che hanno indicato il valore abbastanza (58%) rispetto a coloro che hanno indicato il valore molto (24%). I dati sono pressoché analoghi, anche qui con una netta prevalenza di coloro che hanno indicato il valore abbastanza (56%), anche in merito all'approfondimento delle conoscenze e competenze disciplinari, anche se in questo caso la percentuale di coloro che hanno ritenuto l'esperienza formativa per nulla o poco utile è più consistente (26%) rispetto a coloro che lo hanno dichiarato in relazione all'aspetto metodologico (18%) (cfr. cap. 2).

Tuttavia, nelle risposte alle domande "aperte" del questionario di restituzione finale sembra emergere in maniera abbastanza chiara come la formazione abbia avuto una maggiore ricaduta ad opinione dei docenti-corsi sugli aspetti metodologici. Si riportano a titolo di esempio alcuni commenti:

Il corso è stato molto positivo e formativo soprattutto sulle nuove metodologie che hanno migliorato la mia didattica.

I momenti di formazione arricchiscono il nostro percorso professionale offrendoci strumenti e metodologie, sempre al passo con i tempi, da utilizzare in classe con gli alunni.

Ho potuto confrontarmi con altre realtà e ho potuto carpire altre metodologie utili per il mio percorso di insegnamento e per la formazione dei ragazzi.

Il corso appena concluso mi ha arricchita professionalmente. Ho avuto modo di sperimentare nuove metodologie molto apprezzate dai miei studenti.

Questo percorso formativo mi ha permesso di implementare le mie conoscenze metodologiche e di poterle trasferire in modo adeguato all'interno del mio contesto scolastico.

Il grafico 4 ci dice qualcosa anche in merito alla ricaduta della formazione sull'attività di insegnamento dei corsisti, in particolare, sul sostegno agli studenti nello sviluppo delle competenze di base. Questo dato è particolarmente importante in quanto l'obiettivo della formazione era in ultima istanza proprio quello di migliorare gli apprendimenti dei ragazzi nelle discipline di base attraverso un miglioramento della pratica didattica e del processo di insegnamento. Dai dati emersi dall'analisi del questionario di restituzione finale emerge che l'82% dei rispondenti ha dichiarato di aver ricevuto nel corso di formazione elementi utili per supportare i propri studenti nello sviluppo delle competenze di base e, inoltre, il 74% ha sostenuto di aver ricevuto elementi utili per sostenere e supportare gli studenti che incontrano maggiori difficoltà. Anche su questi aspetti, come mostra il grafico 4, prevalgono nettamente coloro che hanno indicato il valore abbastanza rispetto al valore molto. Questo dato, che ricordiamo ha riguardato anche l'approfondimento delle conoscenze disciplinari e metodologiche, può forse trovare risposta nella durata troppo breve - tre mesi - del percorso di formazione. Probabilmente per riscontrare una ricaduta maggiore sulla didattica e sull'attività di insegnamento dei docenti-corsisti sarebbe stato necessario mettere in campo un percorso di formazione che prevedesse più di 30 ore di formazione e, soprattutto, che avesse tempi di svolgimento più distesi.

Anche il modello formativo proposto e la sceneggiatura dei corsi di formazione scandita in quattro fasi sono stati valutati positivamente dai corsisti che hanno risposto al questionario finale.

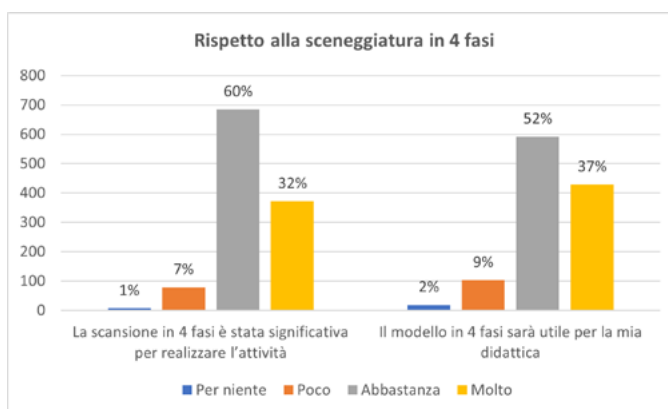


Grafico 5 - Gradimento rispetto alla sceneggiatura in 4 fasi del percorso di formazione

Come mostra il grafico 5, il modello formativo articolato nelle quattro fasi - autoanalisi, progettazione, attuazione in aula e restituzione - è stato ritenuto abbastanza o molto significativo per lo svolgimento delle attività di formazione dal 92% dei rispondenti mentre l'89% lo ha ritenuto abbastanza o molto utile anche per il miglioramento della propria didattica. Questi dati dimostrano come l'esperienza formativa basata sulla riflessione e l'analisi della pratica didattica sia particolarmente efficace per lo sviluppo di processi di miglioramento e di sviluppo professionale.

Questi dati relativi all'efficacia del modello formativo e, più in generale, dell'esperienza formativa trovano conferma anche in molti dei commenti dei corsisti:

Come sintesi e riflessione finale, vorrei aggiungere che, aver partecipato ad un corso come questo, in risposta ad un'esigenza di rinnovamento della didattica della disciplina, ha significato avere stimoli, contributi e supporti a tradurre in segno tangibile la teoria educativa in prassi e capire, oggi, chi siamo come docenti, e quali percorsi vogliamo intraprendere per riflettere e decodificare molteplici segnali, spesso contraddittori, che giungono dall'esterno e si riverberano inevitabilmente nella scuola. per aggiornare e adottare azioni e strategie efficaci all'interno della nostra classe, per

promuovere buone pratiche condivisibili, valide e spendibili anche per il futuro.

Il corso è stato una scossa, una sveglia dal torpore didattico in cui vivevo. E la cosa tragica è che pensavo di essere brava.

La mia opinione sul percorso formativo è in generale positiva. Nonostante la serrata tempistica e la corposità del percorso, la formazione seguita ha, comunque, accresciuto e migliorato sicuramente le mie competenze professionali.

Anche l'opinione dei tutor è stata positiva in merito all'efficacia del modello formativo e della sceneggiatura del corso, come risulta dalla lettura dei report finali. A testimonianza di ciò si riporta il commento di una tutor:

Rispetto al contenuto, mi sono trovata a mio agio nel ruolo di tutor, anche se originariamente mi aspettavo di lavorare maggiormente a livello di contenuti disciplinari. In questo ha costituito un aiuto la presenza di una sceneggiatura che, per quanto perfettibile, ha rappresentato uno scheletro solido sul quale è stato possibile costruire il percorso di formazione.

Analizzando i dati relativi alle singole fasi (Grafico 6), si può notare come tutti i passaggi del percorso di formazione siano stati apprezzati dai docenti-corsisti.

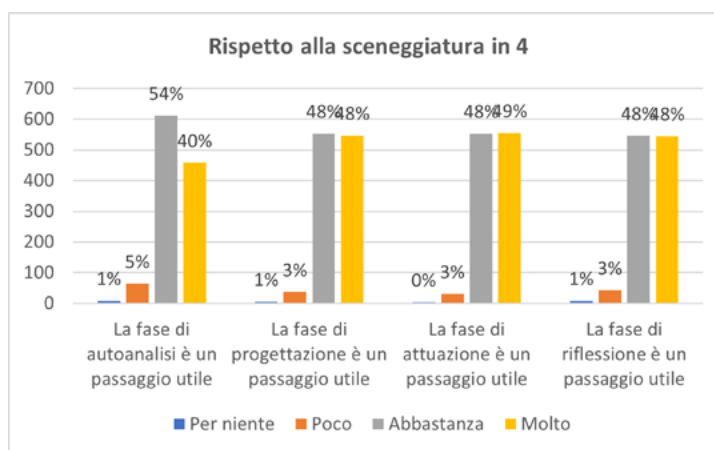


Grafico 6 - Gradimento rispetto alle singole fasi del percorso di formazione

Tutte e quattro le fasi, infatti, sono state ritenute abbastanza o molto utili per lo svolgimento del percorso di formazione da più del 90% dei rispondenti. Il dato si divide in percentuali pressoché analoghe tra coloro che hanno indicato il valore abbastanza o molto per quanto riguarda le fasi di progettazione, attuazione e restituzione mentre emerge una prevalenza di coloro che hanno indicato il valore abbastanza (54%) rispetto a coloro che hanno indicato il valore molto (40%) per la fase di autoanalisi iniziale. La fase che ha riscontrato una leggerissima prevalenza di coloro che hanno indicato il valore molto (49%) rispetto a coloro che hanno indicato il valore abbastanza (48%) è quella di attuazione in aula, mettendo probabilmente in evidenza come ad opinione dei corsisti la fase di sperimentazione sia stata il momento cardine del modello e del percorso formativo.

Il dato sull'efficacia del modello formativo proposto nell'innescare processi di miglioramento e sviluppo professionale è confermato anche dalle risposte alla domanda del questionario di restituzione finale relativa al miglioramento delle pratiche didattiche dei docenti-corsisti. Alla domanda se il percorso formativo ha migliorato le loro pratiche didattiche, l'80% dei docenti ha risposto abbastanza (60%) o molto (20%) e solo il 20% ha risposto poco (17%) o per niente (3%).

Se andiamo a vedere quali aspetti della loro didattica ritengono di aver migliorato a seguito del percorso formativo (Grafico 7), il 68% dei rispondenti indica di aver sviluppato un approccio più laboratoriale alla disciplina, il 32% dei rispondenti indica l'aver favorito l'apprendimento tra pari negli studenti e il 27% dei rispondenti indica la promozione di attività inclusive per gli studenti in difficoltà.

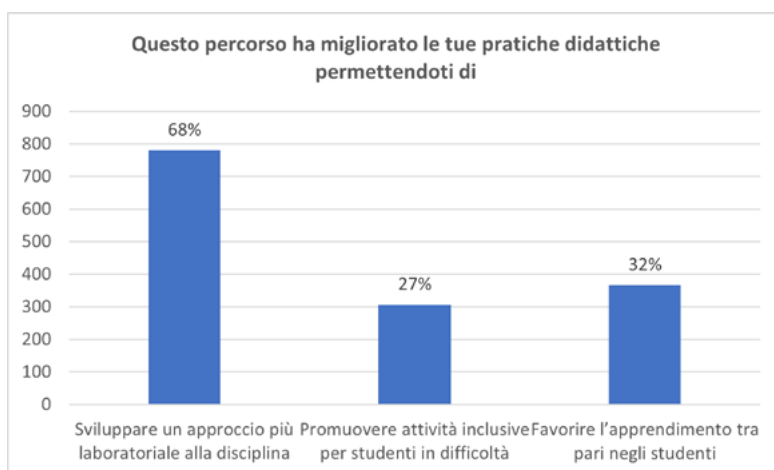


Grafico 7 - Impatto del percorso di formazione sulle pratiche didattiche

Questi dati, ma soprattutto quello relativo allo sviluppo di un approccio più attivo e laboratoriale alla disciplina, confermano come l'esperienza formativa abbia avuto una maggiore efficacia nell'approfondimento e nella conoscenza degli aspetti metodologici piuttosto che nel potenziamento delle competenze disciplinari (cfr. cap. 2).

Un altro dato particolarmente significativo ha riguardato l'impatto del percorso di formazione nello svolgimento dell'attività di insegnamento dei corsisti. Alla domanda su quali aspetti l'esperienza formativa abbia permesso di supportare i loro studenti, il 40% dei corsisti ha indicato lo sviluppo delle competenze disciplinari, il 44% dei corsisti ha indicato lo sviluppo delle competenze trasversali e il 62% dei corsisti l'incremento della motivazione. Questo dato mette in evidenza come la proposta formativa del progetto *Formazione sulle competenze di base*, ovvero la scelta di contenuti disciplinari vicini agli studenti e la proposizione di attività laboratoriali che mettono al centro lo studente (con il suo modo di pensare e di apprendere, con le sue difficoltà, con le sue esperienze, etc.), pongono attenzione alla relazione educativa e all'innovazione dei metodi e degli strumenti dell'insegnare abbia una ricaduta positiva sull'apprendimento ma, soprattutto, sulla motivazione degli studenti. Questo è un aspetto

fondamentale, in particolar modo quando si opera in contesti disagiati.

Un altro elemento che merita di essere sottolineato e che a detta dei corsisti è stato fondamentale per il successo della formazione e nel promuovere la loro crescita professionale è stata la possibilità di condividere esperienze e confrontarsi con i colleghi di ogni ordine e grado. Nel questionario finale possiamo leggere:

È stato molto interessante confrontarmi con altri colleghi sulla gestione di situazioni didattiche e scelte metodologiche.

È stato molto interessante frequentare questo corso, in quanto ho avuto modo di confrontarmi con colleghi che vivono realtà differenti dalle mie [...]. Il corso mi ha motivato a fare sempre di più e meglio.

Il corso è stato interessante soprattutto per il confronto avviato tra colleghi.

È comunque stata un'esperienza positiva perché mi ha permesso di confrontarmi con altri colleghi di scuole diverse e di Regioni diverse.

Anche dalla lettura dei report dei tutor emerge che lo scambio tra pari e la condivisione di esperienze siano stati tra i fattori più positivi e apprezzati della formazione, dal punto di vista dei formatori anche come strategia per motivare i corsisti e supportarli nei momenti di difficoltà:

I punti di forza di questa formazione risiedono nel confronto tra pari e nelle risorse didattiche.

Far lavorare insieme docenti di uno stesso istituto in relazione a una stessa problematica o criticità d'apprendimento o anche una stessa fragilità riscontrata nelle classi su alcune dimensioni della disciplina d'Italiano, mi è sembrata un'ottima strategia di lavoro per motivare alla formazione e rendere "più leggero" il carico di lavoro, legato alla compilazione degli strumenti della sceneggiatura.

Infine, non sono mancate le criticità nello svolgimento dei corsi di formazione. La più evidente e sentita da parte dei corsisti ha riguardato la tempistica di svolgimento del percorso di formazione.

È stata, infatti, indicata come il principale punto debole dell'esperienza di formazione dall'83% dei corsisti. Ad opinione dei docenti, il corso di formazione ha avuto una durata troppo breve con la conseguenza che le attività si sono per forza di cose concentrate in un lasso di tempo troppo ristretto rendendo molto oneroso il lavoro richiesto. Inoltre, sempre secondo i corsisti anche il periodo in cui si è svolta la formazione - da aprile a luglio - si è rivelato non adatto perché i docenti in quel periodo dell'anno scolastico sono impegnati in numerose attività, sia curricolari sia extracurricolari, che rendono difficoltoso trovare spazi e tempi adeguati alla progettazione e, soprattutto, alla sperimentazione in classe.

Che le tempistiche di svolgimento siano state la principale criticità del progetto *Formazione sulle competenze di base* risulta evidente dai numerosi riscontri e commenti riportati dai corsisti sempre nel questionario finale:

Il periodo (aprile-maggio) è poco opportuno per svolgere la formazione, per il carico di lavoro che vede coinvolti docenti e studenti nelle scuole secondarie di secondo grado (verifiche varie, attività didattiche aggiuntive, eccetera).

Corsi di formazione impegnativi come questo non possono essere implementati nella parte finale dell'anno scolastico, dal momento che i tempi per la progettazione, ma soprattutto per la sperimentazione in classe, risultano troppo limitati. Se i tempi fossero stati più dilatati, l'efficacia del percorso sarebbe stata più rilevante.

Il prossimo anno continuerò l'attività che ho soltanto avviato quest'anno nella mia classe, poiché abbiamo cominciato il corso troppo tardi e questa è, per me, l'unica nota negativa.

La tempistica, a mio avviso, deve essere strutturalmente ripensata; un percorso di formazione deve svolgersi almeno in un semestre e deve includere anche tempi credibili per lo studio individuale del materiale proposto.

Il corso è iniziato quando oramai l'anno scolastico volgeva al termine; quindi, c'è stato poco tempo per svolgere un'attività che avesse una reale ricaduta sulla classe.

Il corso così com'è stato strutturato va benissimo solo che necessitava di un lasso di tempo maggiore e non andava concentrato nell'ultima parte dell'anno che, per noi docenti, è sempre la più frenetica e densa di attività, ma diluito nel tempo.

Gli stessi commenti li possiamo leggere nei report finali dei tutor, a conferma che la collocazione dei corsi in altro periodo dell'anno scolastico avrebbe consentito al percorso di formazione di essere più efficace e di incidere maggiormente sulla didattica e sul processo di insegnamento dei corsisti:

Una sua diversa collocazione nell'anno scolastico avrebbe forse favorito maggiormente la partecipazione, la consultazione e lo studio delle risorse didattiche della piattaforma a supporto del miglioramento dei processi di insegnamento/apprendimento e dei nodi didattici individuati come problemi.

Il periodo per la sperimentazione è decisamente poco opportuno, visto che maggio è proprio un mese di impegni e scadenze.

La criticità maggiore è stata la collocazione del percorso negli ultimi due mesi di scuola, periodo in cui c'è tradizionalmente poco spazio per percorsi didattici integrativi.

Mi piace chiudere questo breve *excursus* sull'attuazione del percorso formativo nell'area disciplinare di italiano, citando una corsista, non solo perché i docenti-corsisti sono stati i principali protagonisti dell'attività di formazione, ma soprattutto perché credo che il suo pensiero, riportato tra i commenti finali del questionario di restituzione, rispecchia a pieno quello che è stato, o comunque voleva essere, per noi del gruppo Indire, lo scopo ultimo e il senso di questo progetto di formazione.

L'esperienza maturata con questo percorso dal titolo Divari ha dato una maggiore concretezza all'immagine che avevo della scuola e dell'insegnamento, nelle sue dimensioni collegiale e sociale. Ho potuto cogliere meglio quali sono i punti di forza (proporre compiti e attività autentiche) e di debolezza (mancanza da parte mia di riflessione sulle diverse fasi di una attività progettuale), le possibilità e i

vincoli che si hanno nell'atto di progettare, seguire e valutare un percorso didattico. Uno degli aspetti che, secondo me, va tenuto costante e che ritengo vada curato è il rapporto vivo e proficuo con altri docenti e ricercatori in didattica della stessa disciplina e di altre discipline per mantenere viva la propria consapevolezza, i propri strumenti, e anche la propria passione. Anche alla luce dell'esperienza vissuta, molto utile è stato il confronto con gli altri corsisti poiché mi ha permesso di cambiare opinioni, accogliere suggerimenti, e riflettere insieme, ognuno in base al proprio background culturale e didattico.

2. Una proposta per la didattica dell'italiano tra ricerca e scuola

di Loredana Camizzi

2.1. La lingua come strumento di democrazia

“La lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità. È responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie. Così intesa, la scuola diventa luogo privilegiato di apprendimento e di confronto libero e pluralistico.” (MIUR, 2012)

La lingua di scolarizzazione, termine comunemente usato per descrivere la lingua prevalente nell'insegnamento, è per gli allievi essenziale per sviluppare le competenze necessarie per il successo scolastico e il pensiero critico. La padronanza sicura della lingua italiana consente di prevenire e contrastare fenomeni di marginalità culturale, di analfabetismo di ritorno e di esclusione. (MIUR 2018)

Così le Indicazioni Nazionali del 2012 e le Indicazioni e nuovi scenari del 2018 sottolineano la necessità di conquistare la padronanza della lingua madre o di scolarizzazione, in un contesto di sviluppo di un'educazione linguistica plurilingue e multiculturale, per poter vivere in maniera attiva nella società e nella scuola. La scuola ha la responsabilità di garantire a tutti e a ciascuno il raggiungimento di questo traguardo, anche e soprattutto dove la famiglia non sia in grado di favorirlo.

Il riferimento è ovviamente alla prima delle competenze chiave europee (Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio

2018) che nel concetto di competenza *alfabetica funzionale* include le capacità recettive, produttive, espressive e creative proprie del linguaggio verbale nella lingua madre o di scolarizzazione e costituisce la base per gli apprendimenti successivi.

Se la capacità di utilizzare in maniera consapevole e attiva la lingua d'uso è indispensabile per realizzarsi come persone e come cittadini, allora destano effettivamente preoccupazione i dati riportati dalle rilevazioni nazionali e internazionali rispetto al livello medio di competenza dei nostri studenti e al divario tra le regioni italiane.

L'indagine OCSE PISA testa la *reading literacy*, ossia "la capacità degli studenti di comprendere, utilizzare, valutare, riflettere e impegnarsi con i testi per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare alla società". Nell'indagine 2018⁴ gli studenti quindicenni italiani ottengono un punteggio di 476, inferiore alla media OCSE (487), collocandosi tra il 23° e il 29° posto tra i paesi OCSE, con una forte differenziazione tra Nord e Sud: gli studenti delle aree del Nord ottengono i risultati migliori e anche superiori alla media degli altri paesi (Nord Ovest 498 e Nord Est 501), mentre i loro coetanei delle aree del Sud sono quelli che presentano le maggiori difficoltà (Sud 453 e Sud Isole 439). I quindicenni del Centro conseguono un punteggio medio di 484. Questo dato è pressoché costante negli ultimi cicli del PISA.

Gli studenti del Nord e del Centro in misura maggiore dei loro coetanei del Sud dimostrano di saper risolvere compiti più complessi, mentre le aree meridionali del Paese si caratterizzano per una presenza maggiore di studenti con risultati più bassi. Sono coloro che non raggiungono il livello 2, considerato il livello minimo di competenza in lettura, e *hanno difficoltà a confrontarsi con materiale a loro non familiare o di una certa lunghezza e complessità. Di solito, hanno bisogno di essere sollecitati con spunti o istruzioni prima di potersi impegnare con un testo.*

Le prove INVALSI prendono in considerazione la capacità di *comprendere un testo autentico, individuandone le informazioni, ricostruendone il significato, comprendendone l'organizzazione*

4 Fonte: Rapporto nazionale OCSE PISA 2018, consultabile sul sito Invalsi (https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018_it_07)

logica e le connessioni interne; la capacità di riflettere sul suo contenuto e sulla forma del testo; inoltre, un'altra parte dei quesiti misura invece la capacità di riflettere sulla lingua, cioè la conoscenza della grammatica che serve per esprimersi.

Con dei segnali già dalla II primaria ma sempre di più nel salire con gli anni si evidenzia anche nel 2022 il divario tra nord e sud che si acuisce nella scuola secondaria, con il 50% degli studenti del mezzogiorno (in particolare Campania, Calabria, Sicilia e Sardegna) che non riesce a raggiungere un livello base di competenza⁵.

Anche all'ultimo anno della scuola secondaria di II grado escono con un livello di competenza linguistica non adeguato (fino al livello 2) la metà degli studenti del sud. Si tratta in questo caso della cosiddetta dispersione implicita, ossia quella relativa a studenti che non abbandonano la scuola ma che ne escono senza quelle competenze che, come abbiamo visto, sono necessarie per divenire cittadini attivi e consapevoli e esercitare una democrazia attiva. La scuola sembra avere poca capacità di attenuare l'effetto delle differenze socio-economico-culturali di partenza.

2.2. Per un'educazione linguistica democratica

Cosa può fare la scuola per invertire questa tendenza? E in particolare i docenti di italiano? La riflessione su un rinnovamento dell'educazione linguistica e letteraria ha origine in Italia già negli anni 70. Sono le *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* del Gisel (Gisel, 1975)⁶ a valorizzare nel nostro paese per la prima volta il rapporto privilegiato tra competenza linguistica e democrazia, richiamandosi all'art. 3 della Costituzione⁷ e affidando alla scuola e agli insegnanti il compito di garantire un'attivazione paritaria delle capacità linguistiche di tutti volta

⁵ Fonte: Rapporto nazionale 2022 reperibile sul sito Invalsi (https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf).

⁶ Il Gisel, Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica, è un'associazione disciplinare di insegnanti e studiosi di lingua nato dalla SLI, Società Linguistica Italiana, nel 1973 su iniziativa di Tullio De Mauro. Le Dieci Tesi scritte nel 1975 ne costituiscono il manifesto e sono integralmente consultabili sul sito del Gisel: <https://gisel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>

⁷ *Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.*

a rimuovere gli ostacoli ad una partecipazione consapevole nella società. Il linguaggio verbale in lingua madre nel documento è inserito nel quadro di una conoscenza delle altre lingue, dello sviluppo generale delle capacità comunicative, espressive, affettive e sociali dell'individuo:

Una pedagogia linguistica efficace e democratica deve badare ... al rapporto tra sviluppo delle capacità linguistiche nel loro insieme (tesi III) e sviluppo fisico, affettivo, sociale, intellettuale dell'individuo (tesi II) in vista dell'importanza decisiva del linguaggio verbale.

Le Dieci tesi non sono solo un manifesto, ma ci hanno indicato quali sono le aree di lavoro per un'educazione linguistica realmente democratica, ancora in parte disattesa:

Il linguaggio verbale è di fondamentale importanza nella vita sociale e individuale perché, grazie alla padronanza sia ricettiva (capacità di capire) sia produttiva di parole e fraseggio, possiamo intendere gli altri e farci intendere (usi comunicativi); ordinare e sottoporre ad analisi l'esperienza (usi euristici e cognitivi); intervenire a trasformare l'esperienza stessa (usi emotivi, argomentativi ecc.)... (I tesi)

Per rendere tutti in grado di rapportarsi in maniera attiva consapevole con gli altri e con il mondo l'educazione deve essere in grado di sviluppare e offrire "occasioni di praticare capacità produttive e ricettive scritte e orali e stimolare contemporaneamente la riflessione metalinguistica ossia la capacità di osservare, descrivere, analizzare e valutare i fatti di lingua" (Ambel 2020 p. 102).

In questa visione, alla quale abbiamo aderito, il cosa si insegna e come si insegna sono visti in maniera unitaria e sinergica in un approccio che si oppone a un'educazione linguistica *imitativa, prescrittiva e esclusiva* (VII tesi), fondata sull'ortografia, l'apprendimento delle regole e la realizzazione di compiti artificiali lontani dalla funzionalità comunicativa della lingua (IX tesi) e dalla riflessione profonda sulle sue forme.

L'eredità di questa riflessione è rintracciabile nel testo *delle Indicazioni nazionali per il curricolo* del 2012 che propongono ai

docenti di italiano un lavoro mirato sulle diverse funzioni della lingua. E nella medesima cornice culturale si sono inseriti i grandi piani di formazione degli insegnanti promossi dal Ministero dell'istruzione e realizzati dall'Indire in collaborazione con il mondo della ricerca didattica disciplinare proveniente dalle associazioni disciplinari degli insegnanti, come Giscel, ADI-SD e Lend, e dall'università: il *Piano Nazionale Poseidon* (Camizzi, 2010), attivo dal 2005 al 2011, e i progetti PON disciplinari destinati ai docenti di lingue e italiano: *Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue* (AA.VV. 2016a) e *Lingua, letteratura e cultura in una dimensione europea* (AA.VV. 2016b), realizzati dal 2008 al 2013. Le numerose risorse didattiche realizzate e validate nell'ambito di questi piani, già raccolti nel repository Scuola Valore e ora spostati nella Biblioteca di Indire (<https://biblioteca.indire.it/home>), costituiscono la base che compone l'offerta formativa del progetto *Formazione sulle competenze di base*, sviluppando i nodi fondamentali del curriculum di italiano (cfr. § 2.4).

2.3. L'offerta formativa per la didattica dell'italiano: principi generali

All'interno di questa visione inclusiva e formativa dell'educazione linguistica e della scuola, la costruzione della proposta per la didattica dell'italiano ha seguito alcuni principi generali che attraversano il *corpus* dei materiali e la proposta di progettazione didattica che abbiamo condiviso con i corsisti.

Saperi significativi

Da una parte ci siamo focalizzati sui *saperi*, proponendo contenuti rigorosi dal punto di vista dell'epistemologia della disciplina, aggiornati con gli avanzamenti della ricerca disciplinare e didattica, in una visione che vuole tenere insieme scuola e ricerca. L'offerta formativa è costruita attorno a nuclei fondanti e significativi per la cultura di quella disciplina e per il curriculum: quelli che richiamano le diverse funzioni della lingua indicate dalle Dieci tesi e quegli aspetti generativi della disciplina come il linguaggio, il modo di studiare tipico della disciplina, le sue forme di rappresentazione...

Dall'altra, i contenuti proposti devono essere anche *significativi*

per gli alunni, in relazione alla loro età, alle loro esperienze, capacità e interessi (Fiorentini, 2020). È importante valorizzare il portato linguistico e esperienziale degli alunni, costruire gli apprendimenti a partire dalle loro conoscenze e competenze linguistiche (dato che si tratta di una lingua che possiedono dalla nascita o che comunque devono poter utilizzare nella vita quotidiana) e culturali; e tenere conto del loro mondo esperienziale ed emotivo anche nel contatto con il patrimonio letterario nel contesto dell'ambiente in cui sono immersi e quindi nella classe come comunità riflessiva e ermeneutica (Luperini, 2013).

[I saperi proposti] per essere formativi, per riuscire, cioè, a sviluppare contemporaneamente conoscenze durature, competenze trasversali e comportamenti adeguati sul piano educativo, devono essere significativi da due punti di vista; devono essere, contemporaneamente, fondamentali nella cultura, nelle discipline, e adeguati alle strutture motivazionali e cognitive dello studente (Margiotta 2013)

Un curriculum disciplinare è significativo quando coniuga le essenzialità disciplinari con i bisogni della realtà conoscitiva dell'alunno (Cerini 2009).

Il laboratorio di italiano

Dal punto di vista metodologico lo sviluppo della padronanza della lingua richiede un coinvolgimento diretto dell'alunno e delle sue conoscenze e competenze linguistiche. Per questo è necessaria la progettazione di compiti cognitivamente e pragmaticamente sfidanti quali da una parte un esercizio di indagine e riflessione sui meccanismi della lingua; dall'altra un impiego continuo della stessa in situazioni e con scopi e interlocutori diversi, attraverso differenti canali e strumenti, ma tutti legati a situazioni il più possibile autentiche e motivanti. Anche l'approccio alla cultura e al patrimonio letterario deve essere realizzato a partire dalla centralità dell'alunno e del suo mondo cognitivo, emotivo e creativo.

Si tratta di un approccio attivo e laboratoriale che permette gli alunni di entrare nella disciplina Italiano facendo esperienza diretta degli oggetti del sapere, manipolando e riflettendo

sui contenuti linguistici, facendo esperienza del linguaggio e del lessico specifico e dei processi ermeneutici attivati dalla letteratura, cimentandosi da solo o con i pari nella produzione di testi. Gli oggetti del laboratorio di italiano sono proprio i testi, non solo nell'accezione più alta dei testi letterari, ma anche nella forma della comunicazione funzionale orale e scritta e qualunque tipo di dato linguistico, a partire dai quali si possono sviluppare riflessioni sulle forme della lingua e attività di comprensione e produzione a più livelli e con scopi, destinatari e in situazioni diverse.

Sarà necessario progettare diversi laboratori di italiano in base ai settori della disciplina e ai contenuti che si intendono affrontare. Infatti, come dice Daniela Bertocchi, vista la natura *“composita della materia (in cui si affiancano almeno aspetti collegati all'educazione linguistica, alla grammatica/riflessione sulla lingua, all'educazione, o preeducazione letteraria; e probabilmente anche aspetti più generalmente semiotici, legati ai linguaggi in quanto tali) si parlerà non di laboratorio, ma di “laboratori di italiano”* (Bertocchi 2015, p. 286), con proposte nelle quali si integrano necessariamente scelte di contenuto e metodologiche.

Già l'apprendimento della scrittura e della lettura è un laboratorio di scoperta della lingua scritta a partire da quello che il bambino sa e osserva attorno a sé, un processo in cui durante l'acquisizione del codice i bambini possono già sperimentare gli usi comunicativi della lingua scritta, come raccomandano le Indicazioni nazionali per il curricolo, attraverso le scritture cooperative, la scrittura spontanea, la lettura ad alta voce (Teruggi, 2019)

Nel laboratorio di riflessione grammaticale, quello che Daniela Bertocchi chiama “laboratorio di disciplinarietà stretta” *“il lavoro si sposta più direttamente sulla lingua come oggetto di analisi e studio. [...] quando si opera raccogliendo confrontando e classificando materiale, stabilendo delle ipotesi che ne spieghino le regolarità o le irregolarità; quando si opera agendo su un fenomeno (ad esempio una situazione di interazione controllata) e modificandone una variabile, per vederne l'effetto sul fenomeno stesso; quando è prevista la verifica (o falsificazione) delle ipotesi e la loro generalizzazione, agiamo, sull'oggetto lingua, in un contesto di laboratorio che è scientifico come metodologia”*

(Bertocchi, 2015, p. 287). Lo studio della lingua dovrebbe avere, infatti, i caratteri della ricerca e favorire un approccio empirico facilitato dalla disponibilità di dati da porre sotto osservazione, perché, come dice Adriano Colombo, la riflessione linguistica ci *"ci consente di sperimentare un approccio di tipo scientifico forse meno arduo di altri, in quanto i dati sperimentali sono alla portata di tutti (i testi, gli usi)"* (Colombo, 1997, p. 52).

In questo modo è possibile superare un insegnamento di tipo nozionistico e dogmatico di regole avulse dalla realtà degli alunni, verso una *"conoscenza riflessa sulla lingua"* (Sabatini & Camodeca 2022) che essi possiedono e usano, perché *"le categorie [grammaticali] possono essere definite e usate solo dopo essere state costruite da o con gli allievi attraverso la rilevazione, il confronto e la manipolazione dei dati testuali"* (Colombo, ibidem).

Anche nell'educazione letteraria lo studente può fare esperienza diretta del testo letterario, con il supporto e la regia dell'insegnante, senza ricorrere subito ad un apparato critico che inevitabilmente allontana dal testo e condiziona l'analisi e l'interpretazione, spesso concepite, come dice ancora Colombo, *"come la ripetizione di analisi e interpretazioni già date, contenute nelle pagine di un manuale o di un critico illustre. Ma da questa didattica del "leggi e ripeti" non può nascere nessun piacere, nessun coinvolgimento."* (Colombo, 2009, p.). L'apparato critico arriverà dopo per comprendere e analizzare più in profondità il testo, ma questo sarà oggetto di un vero apprendimento *"solo se l'analisi è un processo attivo, qualcosa che si fa, e non che si riceve fatta. Si può sperare di coinvolgere gli studenti in un'attività solo se è davvero un'attività, un gioco il cui esito non è definito a priori."* (ibidem).

Le scelte di contenuto e di metodo sono strettamente legate: l'approccio laboratoriale e centrato sullo studente come costruttore attivo della conoscenza si basa in primis su un ripensamento del curriculum e dei saperi. Al posto di un curriculum impostato come una sequenza di spiegazioni in ordine analitico, di un almanacco di riassunti di conoscenze, questo dovrebbe essere costruito attorno a problemi da risolvere e a domande a cui rispondere (Wiggins & McTighe, 2004 a).

2.4 Il corpus dei materiali

L'offerta formativa consiste nella proposta di percorsi didattici, materiali di studio, videolezioni e video documentazioni relative ai nodi fondamentali del curriculum di italiano dalla primaria alla scuola secondaria di II grado in un'ottica verticale: abilità ricettive e produttive scritte e orali, riflessione sulla struttura e il funzionamento della lingua, sviluppo del lessico, pratica dei tratti fondamentali della testualità, esplorazione degli usi creativi della lingua e un approccio al patrimonio letterario attraverso un contatto diretto con i testi.

Queste le aree del piano editoriale:

- Lessico
- Riflessione sulla lingua e grammatica valenziale
- Lettura e scrittura
- Ascolto e parlato
- Il testo tra lingua e letteratura
- Didattica della letteratura, temi e generi
- Letteratura per l'infanzia e lettura ad alta voce
- Didattica dell'italiano L2

Tali nodi costituiscono le componenti essenziali per la costruzione di una *"padronanza linguistica consistente nel possesso ben strutturato di una lingua assieme alla capacità di servirsene per i vari scopi"* (Quadro di riferimento di Italiano Invalsi del 2018), a partire dall'acquisizione nel I ciclo degli *"strumenti necessari ad una «alfabetizzazione funzionale»* (Indicazioni nazionali per il I ciclo, 2012), fino ad affrontare nel II ciclo *"testi anche complessi presenti in situazioni di studio o di lavoro"* (Indicazioni per i Licei, 2010), e a *"utilizzare gli strumenti culturali e metodologici per porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni, ai suoi problemi, anche ai fini dell'apprendimento permanente"* (Linee guida per gli istituti tecnici, 2010).

Per il raggiungimento di questi obiettivi, *Educazione linguistica*

ed Educazione letteraria sono considerate complementari e in sinergia nel lavoro sui testi e sulla lingua. Infatti, come ci dicono tra gli altri Cristina Lavinio e Francesco Sabatini, i testi letterari sono fatti di lingua, la loro materia prima è la lingua di cui sfruttano al massimo potenzialità e creatività (Lavinio, 2020). È proficuo per la costruzione di un apprendimento significativo esplorare con gli studenti come le scelte linguistiche dell'autore producano certi esiti comunicativi ed espressivi (Sabatini & Camodeca, 2022). Infatti, il testo (sia scritto sia orale) e i fatti di lingua sono al centro e il punto di partenza di tutti i percorsi.

Inoltre, la *verticalità* del curriculum è assicurata dalla continuità delle componenti fondamentali di ogni nucleo tematico in tutti i gradi scolastici e degli obiettivi di apprendimento soprattutto nelle classi ponte (tra V primaria e I secondaria di I grado, tra secondaria di I grado e biennio), ma anche dalla necessaria discontinuità (Cerini, 2011) delle proposte legata ai contesti di applicazione via via più complessi. La prospettiva verticale è necessaria soprattutto in un contesto come quello dei Divari dove i problemi in termini di dispersione implicita ed esplicita, che emergono a partire dal segmento della scuola secondaria di I grado, sono il frutto di difficoltà che cominciano già prima.

Lo *sviluppo delle quattro abilità linguistiche* è proposto in una visione integrata attraverso la valorizzazione dei loro rapporti reciproci e la proposta di percorsi e attività didattiche su vari tipi e forme testuali, per scopi diversi e con strategie funzionali al compito. In questa prospettiva si sviluppa la consapevolezza degli aspetti procedurali della comprensione e della produzione scritta e orale e dei possibili destinatari della comunicazione, al fine di sviluppare un uso consapevole dei testi e di orientare le scelte linguistiche. In questo contesto è importante predisporre ambienti sociali di apprendimento che favoriscano il dialogo, l'interazione e la condivisione.

All'interno dei materiali, pur non essendoci un'impostazione specificatamente *plurilingue* (le due aree di inglese e di italiano sono state concepite distinte) questo approccio vive in buona parte dei materiali, ereditati dal *Piano Nazionale Poseidon*: nell'apprendimento di una seconda lingua è necessario valorizzare

le competenze linguistiche già possedute dagli studenti come base per apprendere altre lingue. In quest'ottica, e considerata la presenza sempre più numerosa di studenti di diversa origine linguistica nelle nostre classi, sono stati realizzati contributi specifici anche per *l'italiano L2*.

Buona parte dei materiali di studio e delle proposte didattiche dell'offerta formativa (più di 100 risorse) sono frutto della revisione e dell'adattamento delle risorse provenienti piani editoriali dei progetti di formazione per i docenti di area linguistica realizzati dall'Indire in collaborazione con esperti della ricerca accademica e didattica delle associazioni disciplinari e dell'università: il *Piano Nazionale Poseidon* e i progetti realizzati nell'ambito dell'azione PON Competenze per lo sviluppo 2007/2013 *Lingua, letteratura e cultura in una dimensione europea - italiano e Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue*.

A questo corpus sono state aggiunte circa 40 risorse, nella forma di materiali di studio, percorsi didattici e videolezioni: alcuni sono il prodotto di attività di ricerca sul campo realizzate da Indire negli ultimi anni (come descritto nel paragrafo successivo), altri sono approfondimenti su temi meno presenti tra i nostri materiali come la lettura ad alta voce, le abilità linguistiche nascoste, la scrittura creativa, l'italiano L2.

2.5 La ricerca a servizio della formazione

All'interno della suddetta cornice culturale, metodologica e curricolare sono stati proposti ai docenti i risultati e i prodotti di alcune ricerche sul campo, realizzate negli ultimi anni da parte dell'istituto nell'ambito della struttura di ricerca "Didattica laboratoriale e innovazione del curricolo nell'area linguistico-umanistica" e presentate nella forma di proposte curricolari e metodologiche e di pratiche didattiche esemplari, di seguito descritte.

Riflessione sulla lingua con il modello della grammatica valenziale

L'apprendimento mnemonico di regole e tassonomie astratte tipico dell'insegnamento della grammatica tradizionale e

normativa, spesso motivo di difficoltà e demotivazione allo studio della lingua per gli alunni, può essere superato a favore di pratiche in classe di riflessione e confronto sul meccanismo di funzionamento della lingua. In questo senso può essere efficace, per esempio, l'adozione di un modello esplicativo della struttura e del funzionamento del sistema della lingua come quello della "grammatica valenziale" (Tesnière 1966, Sabatini 2004, 2016; Sabatini et al. 2011). La ricerca biennale condotta sul campo da Indire ha dimostrato, infatti, come la trasposizione in classe di questo modello scientifico di grammatica possa favorire: un approccio "scientifico" (laboratoriale) all'insegnamento-apprendimento della lingua, come esplorazione e riflessione sulla lingua che usiamo e esplicitazione delle conoscenze implicite; l'impiego di metodologie didattiche in cui lo studente è coinvolto in maniera più attiva e partecipata; la formulazione spontanea di ipotesi e rappresentazioni sul meccanismo di funzionamento della lingua (Camizzi, a cura di, 2020). Gli esiti della ricerca hanno mostrato un maggiore coinvolgimento e interesse degli alunni per lo studio della lingua e hanno prodotto un curriculum verticale di morfosintassi (dalla primaria al biennio), un modello di lezione-laboratorio di grammatica valenziale e un repertorio di pratiche didattiche sperimentate e validate, che abbiamo proposto ai docenti e alle scuole del progetto "Formazione sulle competenze di base".

Attività integrate di comprensione, riflessione linguistica e scrittura

Lo sviluppo delle competenze linguistiche richiede pratiche meno cristallizzate sulla polarità spiegazione/interrogazione o sul compito scritto in classe, più orientate sulla funzione euristica della lingua, sull'esplorazione cognitiva della realtà e sugli usi integrati delle quattro abilità. In particolare, il progetto raccoglie anche le proposte emerse da una ricerca sul campo sulla progettazione e realizzazione di attività integrate di comprensione, produzione del testo e riflessione grammaticale, che presuppone un approccio alla comprensione come *problem solving* cognitivo, linguistico e pragmatico, alla scrittura come attività di riscrittura e rielaborazione testuale, mentre la riflessione grammaticale,

fatta secondo il modello valenziale, è funzionale a entrambe come strategia per l'individuazione di ostacoli alla comprensione (Ambel & Provenzano, 2023).

Scrittura creativa e lettura ad alta voce

Nell'offerta formativa sono presentate pratiche linguistiche e proposte di attività laboratoriali motivanti che sollecitano la creatività linguistica, sia orale sia scritta, con ricadute su competenze linguistiche e trasversali più ampie, focalizzate sulla scrittura creativa e sulla lettura ad alta voce. Tali pratiche, tese a sviluppare sia il pensiero divergente sia quello narrativo degli studenti, permettono di entrare in contatto con la funzione euristica e con le possibilità combinatorie della lingua. Nei percorsi si propone la produzione di storie, filastrocche, poesie, recensioni, scritture espressive ed autobiografiche, in un setting teso a valorizzare anche le competenze trasversali e la presenza di destinatari dei testi diversi dall'insegnante. Attraverso le proposte e la condivisione di percorsi didattici e modelli individuati attraverso una ricerca triennale (Morani et al. 2021) tra quelli utilizzati da alcuni insegnanti scrittori e insegnanti esperti che sperimentano anche pratiche di scrittura in rete (ad es. giochi linguistici, tecniche di straniamento rodariane, laboratori su scrittura autobiografica e poetica, scrittura su blog etc.), si propongono delle sperimentazioni agli studenti per metterli in condizione di comunicare liberamente utilizzando l'immaginazione con un conseguente arricchimento del lessico e delle capacità espositive ed espressive.

L'introduzione di risorse e percorsi sull'ascolto della *lettura ad alta voce* dell'insegnante (Batini, acuradi, 2021e2023b; Borgi et al., 2023) si collega ai risultati del progetto *Leggere: forte!*, promosso dalla Regione Toscana con il coordinamento scientifico dell'università di Perugia e in collaborazione con Indire,USR Toscana e CEPELL. In particolare, la lettura ad alta voce permette di entrare in contatto con una varietà di generi letterari, sollecita il coinvolgimento emotivo attraverso l'entrata del lettore in mondi possibili (Bruner, 2002), l'immedesimazione in personaggi reali o fantastici, favorendo la creazione di una comunità di lettori che progressivamente impara a discutere, a riflettere e a interpretare i testi narrativi.

2.6. Dalla progettazione alla sperimentazione: scelte e riflessioni dei docenti

L'osservazione dell'andamento del corso e l'analisi della documentazione di corsisti e tutor ci hanno restituito un quadro interessante delle scelte degli insegnanti rispetto ai contenuti dell'offerta formativa, in relazione alle competenze su cui rilevano più bisogni e criticità nelle loro classi.

Infatti, il modello formativo (cfr. cap 1) richiedeva ai corsisti come prima tappa del percorso un momento di riflessione sul contesto della classe in cui prevedevano di realizzare la sperimentazione e l'individuazione, attraverso un processo di diagnosi, di uno specifico problema dei propri studenti nell'apprendimento dell'italiano.

Dai colloqui con i tutor svoltisi in itinere, dall'analisi dei loro report che sintetizzano e analizzano la documentazione del percorso realizzato dai corsisti (report delle I fase di autoanalisi), ma anche dalle dichiarazioni dei docenti che stanno attualmente frequentando il Corso di diffusione e formazione, emerge un quadro piuttosto coerente dei problemi di apprendimento degli alunni e degli studenti delle classi coinvolte nel progetto.

La maggior parte sembra avere difficoltà soprattutto nello sviluppo delle seguenti competenze disciplinari e anche trasversali, ordinate indicativamente in base al numero di occorrenze:

- la comprensione del testo (soprattutto letterario per il II ciclo)
- lo sviluppo del lessico sia ricettivo sia produttivo
- La scrittura e la produzione del testo
- La riflessione grammaticale
- L'ortografia (solo per il I ciclo)
- Abilità orali produttive e ricettive
- La motivazione e l'interesse allo studio
- L'attenzione e la concentrazione
- Lo sviluppo di relazioni positive all'interno della classe

Questo dato è analogo sia per il I sia per il II ciclo con le relative specifiche, come emerge per esempio dalla nuvola di risposte riportate nelle figure 1 e 2, relative ad un confronto online avuto con i docenti del I e del II ciclo durante il Corso di diffusione e formazione.



Figura 1: Nuvola delle risposte (428) di 212 insegnanti del I ciclo alla domanda “Quali sono le maggiori difficoltà dei tuoi studenti nell’apprendimento dell’italiano?”



Figura 2: nuvola delle risposte (642) di 264 insegnanti del II ciclo alla domanda “Quali sono le maggiori difficoltà dei tuoi studenti nell’ambito dell’educazione linguistico-letteraria?”

In assoluto prevale tra i problemi riscontrati dai corsisti la comprensione del testo. L'attenzione data alla *reading literacy* dalle rilevazioni internazionali e nazionali ha sicuramente acuito negli ultimi anni la sensibilità dei docenti per questa specifica abilità linguistica. Ma si tratta, effettivamente, di una competenza complessa che consiste, come si legge nel Quadro di riferimento di Invalsi per l'italiano (Invalsi, 2018), in "un processo interattivo che risulta dall'integrazione ottimale del dato testuale con le conoscenze e le aspettative del lettore. Per comprendere, interpretare e valutare un testo il lettore deve essere in grado di individuare specifiche informazioni, ricostruire il senso globale e il significato di singole parti, cogliere l'intenzione comunicativa dell'autore, lo scopo del testo e il genere cui esso appartiene". Sono questi tre e in progressione i *processi linguistico cognitivi* (Ibidem) che caratterizzano il processo di comprensione di un testo dal globale all'analitico:

- Ricostruire il significato globale del testo
- Localizzare e individuare le informazioni
- Riflettere sul contenuto o sulla forma del testo, a livello locale o globale e valutarli

La complessità riguarda non solo i diversi gradi di profondità della comprensione ma anche le dimensioni che questo processo implica:

la *dimensione pragmatico testuale*, attraverso l'attivazione dell'enciclopedia personale, e quindi attingendo all'esperienza personale o a quella di altri testi, il lettore accede al significato di un testo e al mondo in cui è scritto (capacità di cogliere fenomeni di coerenza, coesione e di realizzare operazioni di inferenza, riconoscere il tipo, il genere del testo...);

la *dimensione lessicale* per comprendere il significato delle parole in relazione tra loro e con il contesto in cui sono inserite;

la *dimensione grammaticale*, mettendo in moto le proprie conoscenze grammaticali, implicite e esplicite, per sciogliere i nodi che ostacolano la comprensione (pronomi, connettivi...), per comprendere la funzione semantico-sintattica dei diversi elementi

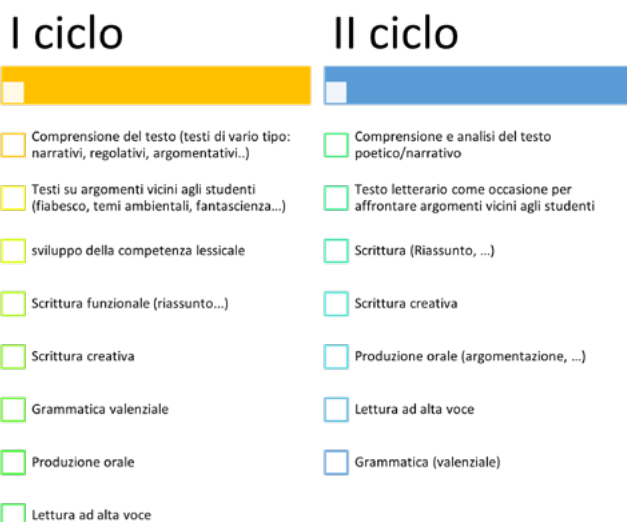
della frase e la relazione tra frasi o parti del testo.

Non a caso tra i problemi maggiormente rilevati dai corsisti ci sono anche una diffusa povertà lessicale e difficoltà nell'acquisizione della grammatica esplicita, che si riferiscono appunto ad altre competenze necessarie per comprendere non solo i testi ma tutti i messaggi sia orali sia scritti.

Anche la presenza della produzione accanto alla comprensione evidenzia la stretta connessione della due abilità, che, come abbiamo detto, dovrebbero essere coltivate in maniera integrata: la riscrittura è anche una strategia per verificare la comprensione profonda di un testo.

Strettamente collegata alle difficoltà relative all'acquisizione della conoscenza vi è anche l'assenza di interesse e motivazione, che, come dicono gli studi, è uno dei prerequisiti per l'apprendimento (Laurillard, 2015; Hattie 2016). Si tratta di una dimensione condizionata certamente da molti fattori (Boscolo, 2006), tra i quali vi è la valorizzazione del portato di conoscenza, esperienziale ed emotivo di ciascun alunno che può contribuire alla costruzione della conoscenza (Hattie, 2016), la conseguente gratificazione, l'essere coinvolti in prima persona in compiti e attività sfidanti attraverso la proposizione di contenuti di conoscenza non inerti ma vivi e generativi.

Analizzando invece la documentazione relativa alle *attività progettate e sperimentate* in classe si può vedere come in linea generale siano stati sviluppati temi coerenti con le criticità riscontrate con analogie tra i due gradi (Schema 1). Le attività di comprensione prevalgono nei due cicli seppur con specifiche diverse: per esempio nel I ciclo la pratica di testi di vario tipo, come suggerito dalle indicazioni nazionali, e prevalentemente letterari nel II ciclo. Tra le attività di produzione del testo emerge la scrittura di sintesi, una pratica di riscrittura finalizzata ad una comprensione più profonda⁸.



Schema 1: i temi prevalenti nelle progettazioni dei docenti consisti del I e del II ciclo.

In generale sembra emergere in maniera trasversale una maggiore attenzione al mondo emotivo ed esperienziale dell'alunno. Nel II ciclo le attività di comprensione, analisi e interpretazione dei testi letterari sono anche l'occasione per esplorare, attraverso il potere mimetico della letteratura, aspetti affettivi, relazionali ed emotivi vicini agli studenti.

Nel lavoro sui testi di tipo funzionale nel I ciclo molta attenzione è dedicata alla scelta di argomenti che possano essere di interesse per gli studenti.

Inoltre, grazie alle sollecitazioni presenti nell'offerta formativa comincia a entrare a scuola la lettura per piacere, soprattutto attraverso l'attività dell'ascolto della lettura ad alta voce dell'insegnante in prevalenza di testi narrativi. Questa pratica presuppone un concetto diverso di lettura, da praticarsi fin dalla prima alfabetizzazione, che non sia solo decodifica ma che fin da prima dell'acquisizione delle strumentalità di base permetta la fruizione dei significati, l'esperienza delle storie e la condivisione dell'immaginario, con effetti su aspetti cognitivi e linguistici ma anche sul clima e sulle relazioni, come dimostrano le ricerche

(Batini, 2023).

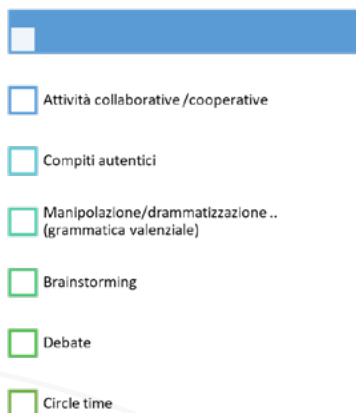
Questa attenzione ai significati e alla dimensione creativa emerge anche della presenza tra le attività prevalenti della scrittura creativa (si veda cap. 3).

Gli aspetti più legati al lessico e alla grammatica sono presenti soprattutto nella scuola del I ciclo, dove sono maggiori anche i docenti che si sono cimentati nello sperimentare il modello valenziale; sono invece meno presenti nelle attività del II ciclo, dove si riduce il lavoro sulla lingua, ancora indispensabile almeno nel biennio e non solo, e dove i docenti hanno più timore a proporre un modello diverso di grammatica, essendo il segmento finale del percorso di istruzione.

Se guardiamo invece agli *aspetti metodologici* (Schema 2), dalla documentazione delle attività sembra emergere che molti docenti abbiano provato a ripensare, su esempio dei percorsi e delle attività proposte, la loro mediazione didattica verso un approccio maggiormente attivo e laboratoriale. Nelle progettazioni sono citate diverse strategie didattiche attive con una forte prevalenza per la realizzazione di attività collaborative e cooperative che si sono rivelate, secondo i corsisti, efficaci in un'ottica inclusiva e nel migliorare il clima e le relazioni all'interno delle classi. In un diario di un docente del II ciclo si legge:

"Fra le strategie didattiche più significative, mi sento di segnalare tutte le situazioni che attivano la cooperazione tra studenti. [...] Questo metodo aiuta gli alunni a legare tra loro e a sviluppare

Aspetti metodologici



Schema 2: strategie didattiche maggiormente presenti nelle progettazioni dei docenti corsisti di entrambi i cicli

le abilità comunicative. La fase di osservazione ha permesso, attraverso il rapporto tra pari, di instaurare un clima proficuo di scambi che mi ha fatto comprendere che la lezione in aula si rende meno astratta se si realizza in un ambiente caldo di confronto con stili educativi diversificati che servono da stimolo alla piena partecipazione degli studenti, come occasione di crescita formativa”.

Aspetti positivi	Approccio attivo e laboratoriale
	Motivazione
	Relazioni in classe
	Costruzione di competenze
Criticità	Organizzazione del lavoro di gruppo
	Relazioni
	Comprensione del testo
	Grammatica

Schema 3: Punti di forza e criticità della sperimentazione dai diari e dai documenti di restituzione dei docenti di entrambi i cicli.

Infatti, nella fase di restituzione dopo l'attuazione in aula i docenti di italiano hanno individuato come maggior punto di forza della sperimentazione l'adozione di una modalità attiva e laboratoriale, che ha inciso anche su un miglioramento della motivazione, sullo sviluppo delle competenze trasversali e

delle relazioni all'interno della classe (Schema 3). Ma la realizzazione di attività laboratoriali e collaborative non è semplice, anzi prevede per l'insegnante un grande lavoro di progettazione (di materiali, strumenti, protocolli), la proposizione di consegne precise e accurate e una regia e un supporto costante dei processi nel corso delle attività: condizioni necessarie per permettere agli studenti di lavorare in autonomia o tra pari nell'explorare, manipolare e riflettere sugli oggetti di conoscenza. In particolare, nelle attività collaborative i docenti hanno trovato difficoltà nel gestire la composizione e la gestione delle relazioni all'interno dei gruppi e nell'assegnazione dei ruoli. Il progetto sembra aver contribuito ad avviare un processo di ripensamento delle modalità di organizzazione e gestione delle attività didattiche, che necessita ancora di affinamento e di esperienza per divenire parte del bagaglio professionale di molti insegnanti di italiano. Ancora tra le criticità che permangono i docenti sentono di dover lavorare

ancora molto sulla comprensione del testo e sulla riflessione grammaticale. Anche in questo caso si tratta di processi molto lunghi, che richiedono lo studio e l'approfondimento *in primis* dell'insegnante e la progettazione e attuazione di molte attività didattiche significative e coinvolgenti per gli alunni: una didattica esplicita della lettura, attraverso la costruzione di molte e varie attività ed esperienze di diversi tipi di testo, in situazioni comunicative il più possibili autentiche e motivanti e con scopi e destinatari diversi e una focalizzazione sulle diverse tappe del processo di comprensione; per quanto riguarda la grammatica è necessario per gli insegnanti ricollegarsi ad orizzonti teorici e scientifici attendibili e rigorosi indispensabili per guidare gli alunni ad osservare i fatti di lingua, mobilitando le loro conoscenze implicite verso la costruzione di una "conoscenza riflessa della lingua" (Sabatini & Camodeca, 2022) e il riconoscimento della sua struttura profonda e delle sue regole. Un processo che questo progetto ha potuto per la breve durata solo avviare fornendo spunti e risorse, che i docenti potranno rielaborare e approfondire autonomamente.

2.7. Bisogni e ricadute nella percezione dei docenti

Alcuni elementi interessanti sulla percezione e valutazione dell'offerta formativa da parte dei corsisti emergono anche dall'analisi dei dati dei questionari somministrati prima e dopo il corso.

In primis dal questionario finale emerge un generale apprezzamento per i materiali dell'offerta formativa che sono ritenuti significativi ed esaustivi rispetto al curriculum di italiano, utili per la progettazione didattica e applicabili in classe (circa il 90 % concorda abbastanza e molto con tutte queste affermazioni) (grafico 1). Anche i webinar di approfondimento disciplinari condotti da esperti dei diversi nodi del curriculum sono stati apprezzati ed è uno dei pochi item in cui per i docenti di italiano il molto supera l'abbastanza (44% abbastanza e 48% molto per un totale di 92 risposte positive) (cfr. cap 1).

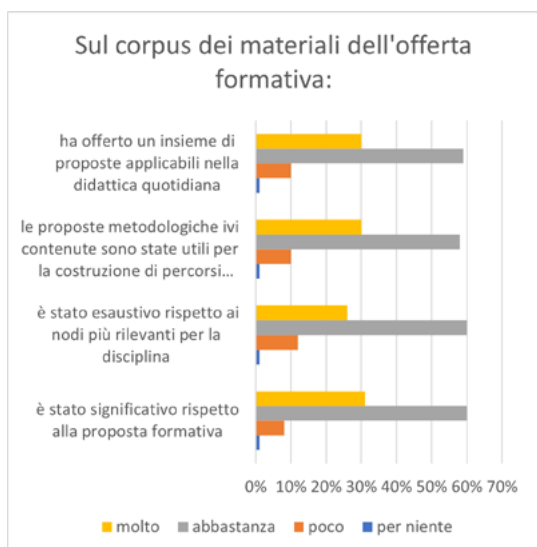


Grafico 1. Le opinioni dei docenti sui materiali dell'offerta formativa (questionario finale).

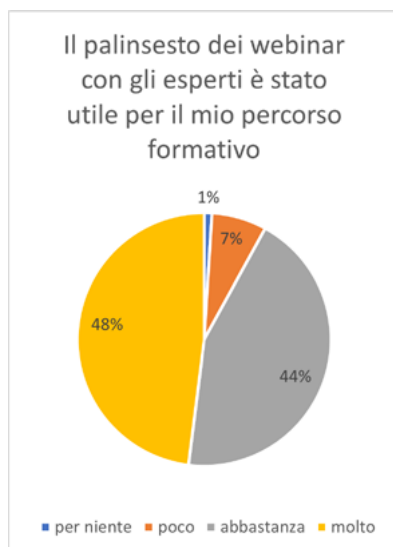


Grafico 2. Le opinioni dei docenti sull'utilità dei webinar di approfondimento disciplinare con gli esperti (questionario finale).

Anche nelle risposte alle domande "aperte" del questionario finale emerge quanto la stragrande maggioranza dei corsisti abbia valutato positivamente il palinsesto dei webinar e i materiali dell'offerta formativa che a loro detta sono stati ricchi di spunti interessanti per la loro didattica e, più in generale, per la loro crescita professionale:

I materiali proposti e i webinar con gli esperti sono stati una fonte significativa di idee e spunti, confermando quanto lo studio e la formazione siano fondamentali per un docente, sia per la sua crescita professionale che per la ricerca di stimoli.

Tutti i webinar che ho avuto modo di seguire mi hanno dato l'opportunità di trovare delle metodologie utili per comunicare in modo più chiaro ed efficace e tenere alta la motivazione di tutti gli studenti.

I materiali forniti sono tanti e molto utili

I webinar con gli esperti sono stati molto interessanti e formativi e di alta valenza culturale, disciplinare e educativo-didattica.

È stato un piacere seguire i webinar perché stimolanti e ricchi di spunti.

Ho trovato questo corso organizzato benissimo, soprattutto per la disponibilità di tanto materiale valido per prendere spunti utili alla nostra pratica didattico-educativa. Ho ricavato tante idee e tanta motivazione.

Tra i vari dati emersi dal monitoraggio mi sembra interessante, per comprendere l'effetto della proposta formativa, fare un confronto tra le aspettative di partenza espresse dai docenti nel questionario iniziale e le ricadute da loro percepite e registrate nel questionario finale in relazione alla percezione dei loro bisogni formativi. Il questionario iniziale mette in evidenza che le aspettative dei docenti riguardavano non solo ma soprattutto lo sviluppo e il miglioramento delle proprie competenze metodologiche, la capacità di favorire lo sviluppo delle competenze degli studenti e di declinare l'azione didattica per supportare gli alunni in difficoltà in un'ottica inclusiva. I docenti scelgono tra le opzioni anche l'approfondimento delle conoscenze e competenze disciplinari ma con una percentuale lievemente inferiore. Il dato è interessante in relazione alla percezione che i docenti di italiano hanno della propria formazione iniziale e delle proprie competenze. Sembrano essere più sicuri della padronanza della loro materia di insegnamento e di avere invece bisogno di sviluppare le loro capacità di mediazione didattica e di adattare il loro operato per rispondere ai diversi contesti e di essere maggiormente efficaci nell'incidere sull'apprendimento (grafico 3). Effettivamente la formazione iniziale dei docenti di italiano, a esclusione di Scienze della formazione primaria, non prevede solitamente moduli sulla didattica e non esiste il *settore scientifico disciplinare* di Didattica dell'italiano, a differenza di quello che accade per le lingue e per la matematica per esempio. Si tratta di un aspetto su cui l'Indire lavora da anni per contribuire a colmare questa mancanza con la formazione in servizio e attraverso il contributo della ricerca realizzata in collaborazione con gli insegnanti. I docenti sono dunque consapevoli di questo loro bisogno formativo e percepiscono l'importanza di adottare strategie e metodi adeguati a coinvolgere e stimolare gli studenti anche e soprattutto in contesti difficili come quelli a cui si è rivolto questo progetto. Si

sottovaluta, invece, probabilmente, l'importanza di ricollegarsi alla ricerca accademica e didattica sulla propria disciplina di insegnamento, affidandosi alla sola formazione iniziale e al libro di testo.

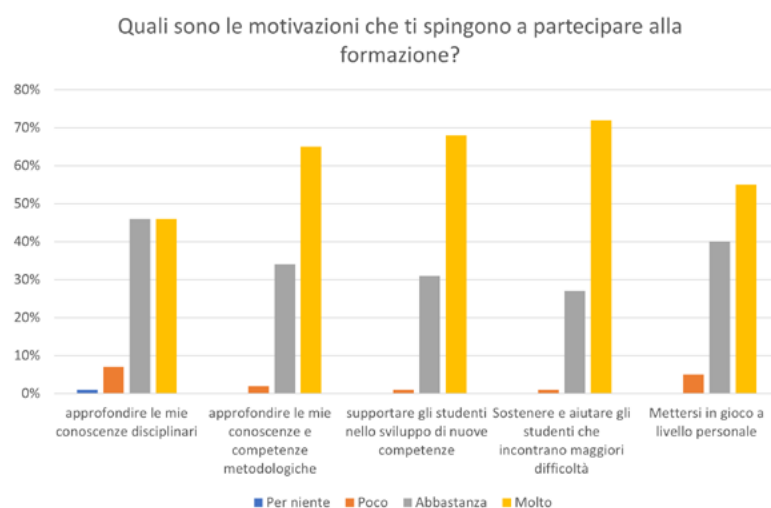


Grafico 3. Le aspettative dei docenti corsisti rispetto al corso nel questionario iniziale.

Anche in altre sezioni del questionario i docenti hanno dato risposte analoghe. Alla domanda *Pensi che questo percorso possa migliorare le tue pratiche didattiche permettendoti di...* il 71% risponde *Sviluppare un approccio più laboratoriale alla disciplina*.

Il corso sembra aver sufficientemente risposto alle aspettative se guardiamo, a questo punto, il grafico seguente relativo al questionario finale: la maggior parte dei docenti ritengono di aver ricevuto (abbastanza e molto) stimoli sui diversi aspetti, ma tra gli altri prevale nuovamente l'approfondimento di aspetti metodologici (l'82%: 58% abbastanza e 24% molto) e di strumenti per lo sviluppo di competenze (grafico 4).

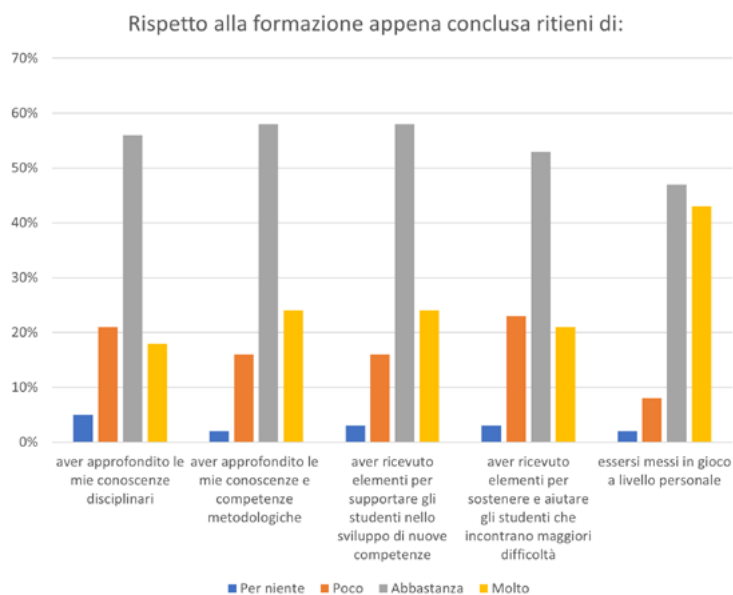


Grafico 4. Le ricadute del corso sullo sviluppo professionale dal punto di vista dei docenti nel questionario finale.

Uguualmente tra coloro che ritengono di aver migliorato la propria pratica didattica (80%: 60% abbastanza, 20% molto) la maggior parte valuta di aver sviluppato un approccio più laboratoriale alla disciplina (grafico 5), analogamente a quanto emergeva dall'analisi della documentazione dei corsisti della fase di sperimentazione.

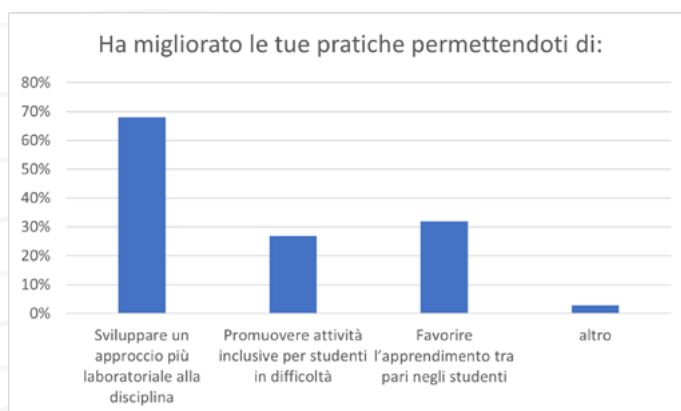


Grafico 5. Il miglioramento della pratica per i docenti nel questionario finale.

Riflettendo su questo dato risulta interessante notare come un piano editoriale costruito sui nuclei della disciplina, quindi con un taglio sui saperi e non trasversale, sia riuscito a rispondere ai bisogni dei corsisti anche dal punto di vista metodologico. La declinazione di ciascun nodo disciplinare in materiale sia teorico sia pratico e l'esempio di percorsi e attività curriculari per la classe improntati ad una didattica intrinsecamente laboratoriale ha probabilmente favorito la trasferibilità dell'approccio. Anche gli esperti durante i webinar disciplinari hanno tenuto insieme lo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali, i contenuti e il modo di proporli in una visione olistica della pratica didattica.

Questo rafforza la nostra convinzione che una didattica veramente attiva e centrata sullo studente non possa che partire da un ripensamento profondo dei contenuti e dell'intero curriculum verso saperi significativi, "aperti" e generativi con cui gli studenti possano entrare in contatto in maniera diretta e operativa. La progettazione didattica deve tenere insieme gli aspetti di contenuto, di metodo e il contesto umano e relazionale in cui l'insegnante agisce, come dice Maria Giuseppa Lo Duca *"non si possono innovare i metodi senza "intaccare" i contenuti disciplinari, verificando la praticabilità degli uni e degli altri nella concreta situazione di classe"* (Lo Duca, 2004, p.9).

Bibliografia

AA.VV. (2016), *PON Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue*. Attuazione, risultati e prospettive. Firenze, INDIRE

AA.VV. (2016), *PON Lingua, letteratura e cultura in una dimensione europea - Area Italiano*. Attuazione, risultati e prospettive. Firenze, INDIRE

Ambel, M., a cura di, (2020), *Una scuola per la cittadinanza* (vol.1.), PM Edizioni, Varazze

Ambel M., Provenzano C., (in press) *Comprensione, riflessione, scrittura: per un approccio integrato e strategico*, in Cignetti L., Fornara S., Manetti E. D. (a cura di) *La scrittura nel terzo millennio. Atti del convegno di Locarno*, Giscel. Quaderni di base, Franco Cesati Editore, Verona.

Batini, F. (a cura di) (2021), *Un anno di Leggere: forte! in Toscana: L'esperienza di una ricerca-azione*, FrancoAngeli, Milano.

Batini, F. (a cura di) (2023b), *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*, Il Mulino, Bologna.

Bertocchi (2015), *I fili di un discorso. Scritti di educazione linguistica*, Giscel Quaderni di Base n. 4, Roma, Aracne, 2015.

Borgi R., Camizzi L., Chellini C., Morani R.M. (2023), *La lettura ad alta voce e i docenti. Sviluppo professionale e cambiamento della pratica didattica nell'esperienza di Leggere forte!*, Carocci, Roma.

Bruner, J. (2002), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano

Camizzi L. a cura di (2020), *Didattica della grammatica valenziale: dal modello teorico al laboratorio in classe*, Collana Indire progetti, Roma, Carocci.

Camizzi L. (2010), Piano nazionale Poseidon: una rete per navigare verso una nuova educazione linguistica, in Toni B. (a cura di), *Lingue e culture*, Collana "Fare sistema in Regione Emilia-Romagna", Quaderno n. 3, novembre 2010, pp. pp. 23-42.

Cerini, G. (2009), *Curricolo verticale: un'idea generativa*, CIDI (<https://www.cidi.it/cms/doc/open/item/filename/309/il-curricolo-verticale-g-cerini.pdf>)

Colombo A. (2009). *Analisi e interpretazione dei testi letterari*, Indire, 2009 (<https://biblioteca.indire.it/risorsa/view/802/analisi-e-interpretazione-dei-testi-letterari->, consultato il 15 Ottobre 2023)

Colombo A. (1997). *Per un'educazione linguistica essenziale: la riflessione sulla lingua*, in "La didattica", III, 3, pp. 51-5 (<http://www.adrianocolombo.it/riflelin/riflelin06.pdf>; consultato il 15 Ottobre 2023).

Duca, M. G. L. (2004). *Esperimenti grammaticali: riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci.

Fiorentini C. (2020), *Una proposta per una didattica significativa*, *Studi sulla Formazione*: 23, 33-42, 2020-2.

Giscl, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, 1975 (<https://giscl.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> consultato il 19/9/2023).

Lavinio, C. (2020). *Tra lingua e letteratura: dall'educazione linguistica all'educazione letteraria e viceversa*, in *Costellazioni*, n.11 2020, pp. 127-146.

Margiotta, U. (2013), *La didattica laboratoriale*, Trento, Erickson.

Morani R., Coccimiglio, C., Longo F., (2021), *Immaginare, scrivere, narrare. Uno studio sulla scrittura creativa a scuola*, Carocci, Roma.

Wiggins G., McTighe J. (2004a), *FARE PROGETTAZIONE. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma.

Sabatini, F. (2004), *Lettera sul ritorno alla grammatica. Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi* (<https://giscl.it/wp-content/uploads/2019/11/Sabatini-Lettera-sulla-grammatica.pdf>; consultato il 15 Ottobre 2023).

id. (2016), *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, Mondadori, Milano.

Sabatini F.& Camodeca C. (2022), *Grammatica valenziale e tipi di testo*, Carocci, Roma.

Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino.

Teruggi, L. A. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Carocci, Roma.

Tesnière I. (1966), *Éléments de syntaxe structurale, Préface de Jean Fourquet*, Klincksieck, Parigi.

3. Introduzione alle pratiche didattiche del primo e secondo ciclo

di Cristina Coccimiglio

3.1. Il contesto e le attività negli interventi del I e del II ciclo

Il progetto sulla *Formazione sulle Competenze di Base per l'Area disciplinare di Italiano* ha previsto la realizzazione e la valorizzazione di materiali di studio e di percorsi didattici significativi - dal punto di vista del contenuto disciplinare, delle motivazioni e del miglioramento dell'apprendimento - nelle regioni destinatarie dell'azione sui *Divari territoriali* del Piano Operativo Nazionale.

Sulla base della ricca produzione multimediale dell'offerta formativa⁹, i corsisti hanno progettato attività didattiche che hanno sperimentato in classe.

Le attività di riflessione sulle progettazioni degli interventi didattici e le attività di formazione sono state realizzate grazie a docenti con il ruolo di tutor e corsisti, destinatari dell'azione; i primi, in particolar modo, sono stati supportati dagli Esperti e dal Gruppo di lavoro Indire impegnato nelle attività di pianificazione e di organizzazione online dei percorsi.

Per quanto riguarda la ricca produzione testuale e multimediale, ai materiali prodotti da esperti selezionati dal mondo dell'accademia e della scuola, si sono aggiunte dunque le progettazioni e le descrizioni delle pratiche didattiche realizzate e documentate dai corsisti durante la formazione. Tra quelle descritte dai tutor, Indire ha selezionato le più significative per metterle a disposizione dei docenti su piattaforma dedicata.

3.2. La valenza formativa della riflessione condivisa sulle pratiche

Si è creata una collaborazione sinergica tra i vari attori coinvolti in questo progetto, cioè tra Esperti, Tutor, Gruppo di lavoro Indire e Corsisti da formare.

Il modus operandi, condiviso in modo trasversale tra tutti i gruppi delle tre aree disciplinari, ha previsto la costituzione di una comunità composta da tutor ed esperti suddivisi per aree disciplinari e la creazione di spazi di condivisione per la realizzazione di comunità di lavoro, attraverso la piattaforma dedicata, con l'utilizzo di forum e altri strumenti di condivisione online. Ha inoltre previsto la costruzione di reti di relazioni i cui protagonisti erano accomunati dall'obiettivo di dar vita a un sapere esperienziale (Cochran-Smith and Lytle, 1999), sottoposto a disamina critica, e destinato a costituire materiale per futuri percorsi di formazione e auto-formazione.

Il dialogo fra tutor, gruppo Indire e esperti, impegnati a definire insieme il percorso della formazione, a partire da un problema educativo ritenuto significativo, è stato strutturato in maniera dinamica e scandito da momenti di confronto, soprattutto tra tutor ed esperti che hanno svolto un'attività di mentoring verso gli altri colleghi tutor. Gli esperti, durante la formazione dei formatori, hanno adottato un atteggiamento di ascolto critico nell'esaminare le progettazioni dei tutor e ancora prima nel costruire e integrare la struttura dei format di progettazione insieme al gruppo di lavoro Indire. Una parte importante del lavoro condiviso è stata dedicata all'approfondimento dei casi problematici per i quali non è stato semplice circoscrivere specifici obiettivi e, conseguentemente, progettare delle azioni coerenti.

Nei momenti di condivisione online (riunioni, seminari, scambi nei forum) gli esperti verso i tutor, prima, e i tutor verso i corsisti, poi, hanno dato conto del processo a partire dal quale nascevano le soluzioni per un particolare problema di partenza degli studenti, legato alle competenze di base. Si è attivato un esercizio di pratica riflessiva (Schön, 1993; Dewey, 1961) sui processi formativi per la costruzione di un sapere che viene dall'esperienza.

I vari attori coinvolti nel progetto si sono occupati di mettere in atto procedure e di organizzare contesti per conseguire obiettivi stabiliti, ma si sono assunti anche la responsabilità di riflettere sui fini e sugli obiettivi che venivano perseguiti ad ogni livello/step del progetto. Il sapere prassico è necessario a supportare la ricerca di una saggezza educativa (Mortari, 2003). Nella pratica educativa si presenta infatti la necessità di attuare il principio del rispetto dell'unicità di ogni singolo soggetto e va attivata la massima cura possibile nel favorirne una compiuta realizzazione. A questo fine il formatore deve maturare la capacità di leggere criticamente la specificità del contesto in cui agisce per valutarne risorse e limiti. È in gioco una competenza che si sviluppa con la pratica e con la riflessione condivisa su di essa. Già Dewey (1933) aveva suggerito prerequisiti affinché la persona potesse esercitare un'attività riflessiva, tra i quali l'apertura mentale e la responsabilità. Essere intellettualmente responsabile significa considerare le conseguenze di un passo progettato e essere disposti a esaminarne le conseguenze, quando seguono ragionevolmente una posizione già presa. Gli insegnanti responsabili considerano sempre cause e implicazioni delle loro azioni sulla vita di classe e sul contesto sociale più ampio; si ritengono responsabili della formazione degli studenti, ma anche dei destini della società nel complesso.

Come ci insegna la vasta letteratura sul tema, le criticità da affrontare, riflettendo sulle pratiche significative, sono numerose: la riflessione non si può limitare alle tecniche e alle procedure che si utilizzano nella pratica, senza mettere in discussione i fini che orientano l'agire né si può, ad esempio, pretendere di gestire secondo una logica efficientistica i vari step in cui si articola l'intervento progettato. Altri errori comuni, nei quali si può incorrere, riguardano la presa in carico solo delle dimensioni razionali della vita cognitiva, tralasciando le altre: nei vari interventi previsti dal progetto in questione si è prestata particolare attenzione a collegare obiettivi di carattere disciplinare ad altri di carattere trasversale¹⁰, legati agli auspicabili progressi nella crescita individuale e collettiva.

10 Cfr. Indicazioni nazionali per il I ciclo, Indicazioni per i Licei e Linee Guida per i Tecnici e i Professionali; Documento dell'OMS sulle Life Skills del 1994.

Nella formazione di tutor e docenti corsisti è stato fondamentale situarsi nel mondo in modo attivo come soggetti capaci di iniziare processi trasformativi, elaborando una visione critica delle situazioni di partenza e delle criticità rilevate nelle classi, in relazione alle competenze di base. Il ruolo svolto da esperti e tutor si può avvicinare al compito del *formatore riflessivo* (Zeichner e Liston, 1996; Striano, 2001). Gli attori coinvolti nella pianificazione e nella realizzazione dei percorsi didattici hanno avuto la responsabilità di fornire il supporto necessario a formulare correttamente le diagnosi sulle situazioni di partenza, sui fabbisogni, sui problemi degli studenti, di facilitare il processo di analisi dettagliata dell'esperienza, di problematizzare le abitudini cognitive, di sollevare questioni e mantenerle aperte, assumendo ogni descrizione come parziale, evitando asserzioni definitive e, allo stesso tempo, prospettando concrete strategie per il miglioramento delle competenze. Ciò è stato possibile lavorando su singoli e circoscritti obiettivi disciplinari e trasversali, e con l'ausilio di format ad hoc predisposti dal gruppo di lavoro Indire.

La riflessione sull'esperienza consente di costruire un sapere legato alla dimensione pratica ed empirica (Williams, Grudnoff, 2011; Cerri Musso 2002). Sappiamo infatti che il sapere pedagogico è un sapere di casi paradigmatici (Mortari, 2003), il cui valore non è generalizzabile ma forse trasferibile a casi simili. Questa trasferibilità è comunque debole. Per fronteggiarla, un ruolo decisivo ha assunto, in questo progetto, il lavoro di documentazione svolto nella piattaforma dedicata, progettata da Indire. Alla documentazione delle attività hanno attivamente contribuito esperti, tutor e corsisti. Inoltre ci sono stati momenti di confronto in presenza, come ad esempio nel caso del seminario residenziale realizzato presso l'Istituto Casanova a Napoli¹¹.

L'apprendimento esperienziale, non astratto, legato a un'esperienza sul campo, come quello in gioco nella costruzione delle progettazioni didattiche, accade a partire dai vissuti di

¹¹ Nel Seminario residenziale di formazione dei formatori a Napoli il 3 e 4 Novembre 2022, presso l'ISIS "A. Casanova", per l'area disciplinare di italiano sono stati attivati laboratori per la costruzione delle progettazioni su riflessione linguistica, Scrittura e lettura, Ascolto e parlato in italiano L1 e L2, Creatività e lettura ad alta voce, Didattica della letteratura, Testo tra lingua e letteratura e Laboratori per la documentazione e per la gestione dei corsi.

pratica in cui chi apprende è a diretto contatto col reale. A Napoli si è cercato di guidare i tutor nell'individuazione di quelle azioni che potessero favorire lo sviluppo di competenze per la progettazione degli interventi in aula. I tutor hanno dunque lavorato con gli Esperti e con il gruppo di lavoro Indire sulle modalità ottimali per costruire sapere a partire dall'esperienza.

3.3. Sinergie e sguardi condivisi sui processi per la selezione delle pratiche

Si è creata una collaborazione che ha previsto una triangolazione di intenti che ha messo in campo due sguardi diversi sui processi: quello del tutor che ha prodotto la pratica didattica e aveva mandato di indicare le attività più significative (dal punto di vista del contenuto disciplinare, delle motivazioni e del miglioramento dell'apprendimento) e quello del Gruppo Indire che ha prodotto le linee guida per la prima scrematura e, infine, per la selezione finale delle pratiche ritenute più valide.

Tra le pratiche realizzate ne sono state individuate alcune secondo i seguenti nodi indicati nei format elaborati dal gruppo di ricerca Indire: qualità della documentazione, descrizione esaustiva del contesto, indicazione sintetica del problema di partenza, descrizione delle dimensioni su cui incide l'attività, obiettivi, metodologie (strumenti, strategie e organizzazione del lavoro) utilizzate, qualità dell'articolazione e della strutturazione dell'intervento e coerenza complessiva legata principalmente alla significatività delle soluzioni individuate, rispetto al contesto e al problema di partenza.

Più nel dettaglio, ai tutor è stato richiesto di analizzare e descrivere le attività in modo tale da favorire la comprensione del processo e la trasferibilità dell'esperienza, e di descrivere il contesto in termini di classe, scuola e territorio, mettendone a fuoco le caratteristiche salienti rispetto al processo di apprendimento della disciplina e ai processi relazionali. Si è chiesto di fornire una motivazione della scelta del problema individuato, legato strettamente all'insegnamento della disciplina, evidenziandone la relazione con il contesto classe. Anche i contenuti disciplinari (coerenti con i documenti programmatici di riferimento), i processi cognitivi degli

allievi, i fattori di gestione della classe e le dinamiche relazionali e sociali sono stati presi in considerazione in modo analitico e si è chiesto di fornire di essi una descrizione dettagliata. Le dimensioni su cui si richiedeva che l'attività potesse incidere sono le seguenti:

- organizzazione e gestione della classe (dominio relazionale)
- organizzazione e gestione dell'insegnamento/apprendimento (dominio pedagogico e organizzativo)
- organizzazione e gestione dei saperi (dominio didattico ed epistemologico)

I tutor sono stati invitati a indicare gli obiettivi, sia in maniera sintetica, sia in maniera specifica coerentemente ai temi individuati nel problema di partenza e a partire dai documenti programmatici di riferimento. Doveva essere esplicitato il legame con i bisogni di apprendimento rilevati nel contesto e nell'analisi del problema di partenza.

Si è richiesto anche di fornire una descrizione attenta dei contenuti e delle scelte metodologiche e di organizzazione dell'attività in relazione ai contenuti disciplinari proposti, al contesto descritto e al raggiungimento degli obiettivi disciplinari e trasversali. Le fasi dell'intervento dovevano risultare bilanciate tra di loro, opportunamente finalizzate agli obiettivi per il raggiungimento dei quali erano stati delineati contenuti, strumenti e metodi. Gli aspetti sottoposti ad attenzione hanno riguardato i seguenti ambiti: nodi disciplinari, strategie e mediazione, organizzazione e gestione della classe e delle relazioni, motivazione alla partecipazione degli studenti, aspetti relativi alla valutazione ed eventuali rimodulazioni in corso d'opera.

3.4. La progettazione. Problemi di partenza, contenuti e metodologie

Nel caso del secondo ciclo, tra i *problemi di partenza* più diffusi indicati nei format delle pratiche valutate e analizzate ci sono i seguenti temi: difficoltà nella comprensione di un testo, nella corretta pronuncia delle parole nel caso di alunni stranieri, presenza di dinamiche relazionali non sane che incidono sul clima e sull'apprendimento, e scarsa comprensione del significato

dell'educazione letteraria per comprendere la realtà. A queste si aggiungono: mancata piena acquisizione del lessico, in particolare del lessico scientifico, carenze nell'uso del vocabolario e carenze lessicali. Si segnalano difficoltà ad entrare nello studio delle lingue classiche, soprattutto nel periodo post pandemico a causa di un accentuarsi di carenze nel lessico e nella sintassi italiana, una incapacità di lavorare consapevolmente su competenze sociali e personali, una marcata difficoltà a tradurre per iscritto idee pensate, a razionalizzare e a pianificare un testo. Sono state evidenziate anche mancanza di motivazione e una difficoltà nell'esposizione scritta e orale, lacune disciplinari, poca motivazione nella lettura, a causa di difficoltà legata alla comprensione testuale. Alla ripresa post-pandemica, si è rilevato un acuirsi di problematiche relazionali, accentuatesi a causa dell'isolamento pandemico. Per quanto riguarda i testi letterari va segnalata una preminente difficoltà nella produzione scritta ma anche orale e, più in generale, poca familiarità con la lettura, l'ascolto e la comprensione.

Le problematiche emerse nelle classi hanno riguardato, fin dall'inizio dell'anno, sempre almeno due dimensioni tra quelle appena citate e, in molti casi, l'aspetto relazionale e sociale è stato più oggetto di ripensamento, vista la riscontrata scarsa attitudine all'ascolto, alla collaborazione e al rispetto degli altri. Le problematiche relative alla lettura e alla comprensione di testi, anche semplici, hanno reso difficoltoso il conseguimento di gran parte degli obiettivi legati alla disciplina.

Per quanto riguarda le *metodologie* utilizzate nel secondo ciclo, va rilevato che spesso si è fatto ricorso a lavori individuali e personalizzati, a volte anche a coppie e in gruppo per la realizzazione di elaborati di testo e video. La modalità collaborativa nelle lezioni dialogate, il *problem solving*, il *cooperative learning*, in qualche caso la ludolinguistica hanno trovato spazio e terreno fertile di sperimentazione. In genere si rilevano, come più diffuse, le metodologie partecipativo-cooperative, con preminenza di soluzioni laboratoriali e apprendimento peer to peer; per la scrittura sono state utilizzate tecniche di manipolazione del testo, lavorando, ad esempio, per la ricerca di un innesco più motivante o alternativo negli esercizi di riscritture. Tra le metodologie citate nei format di documentazione trovano ampio spazio anche *debate*

e altre strategie di didattica attiva.

Infine, per quanto riguarda i *contenuti* delle attività, in molti casi, i docenti corsisti da formare sono stati indirizzati a lavorare contestualmente sia sugli aspetti disciplinari sia su quelli relazionali, partendo ad esempio, nel caso del potenziamento delle competenze di scrittura, dalla lettura di un romanzo. Sfruttando il potere mimetico della letteratura, i corsisti hanno sperimentato percorsi che avevano ad oggetto brani di autori come Italo Calvino, Nicolò Ammaniti, Virginia Woolf - per citarne solo alcuni - e, in diverse occasioni, si è tentato di creare delle connessioni tra la letteratura e i contenuti dell'educazione civica.

Nel caso del *primo ciclo*, tra i *problemi di partenza* più diffusi indicati nei format, emergono la necessità di stimolare gli studenti poco motivati e una diffusa difficoltà nella produzione scritta. Maggiormente indicati risultano gli ambiti operativi della testualità, della scrittura, dell'ascolto, del parlato pianificato e si riscontrano importanti resistenze nel miglioramento nella produzione di semplici e brevi testi.

Va segnalato che nella produzione di elaborati si è optato numerose volte per l'approccio laboratoriale, per il peer tutoring e per la scrittura collaborativa.

Si rileva il tentativo di utilizzare il più possibile il setting della classe per favorire la lettura condivisa e l'ascolto con attività di lettura ad alta voce (Batini, 2022; Borgi, Camizzi, Chellini, Morani 2023) intraprese prima dal docente e poi anche dagli studenti. C'è una sottovalutazione dell'importanza dell'attività di autovalutazione. Tra le soluzioni metodologiche e le strategie più scelte in questo primo ciclo si possono annoverare la lezione in piccolo gruppo, l'invito allo studio autonomo, l'utilizzo della lezione segmentata e interattiva (in particolare per realizzare interventi strutturati e articolati), fino a prime sperimentazioni con il *debate*.

3.5. Sapere e pratica all'opera negli interventi sulle competenze di scrittura

L'attività di scrittura a scuola rientra tra gli obiettivi delle *Indicazioni nazionali per i Licei* e delle *Linee guida per i Tecnici e i Professionali* ed è valutata anche nella nuova prima prova dell'Esame di Stato. Nel Progetto Divari essa ha assunto un ruolo centrale in alcuni percorsi didattici, che hanno avuto come obiettivo il miglioramento di competenze legate alla comprensione e alla produzione di testi scritti.

La scrittura mette all'opera una abilità complessa che fonde insieme la creatività tecnica e la creatività linguistica, la capacità di padroneggiare il lessico e le regole grammaticali e di sintassi. In questo paragrafo propongo un breve approfondimento a partire da alcune pratiche didattiche di scrittura realizzate nell'ambito di questo progetto: verranno passati in rassegna alcuni dei generi (poesia, testo argomentativo, testo di sintesi etc.) che sono stati oggetto di esercitazione nelle classi del primo e del secondo ciclo, in particolare nelle pratiche selezionate dal gruppo Indire e dai tutor supervisor.

Tra i percorsi realizzati si prendono qui in considerazione interventi didattici finalizzati alla produzione di riassunti, diari, testi argomentativi, e poesie.

La lirica e la scrittura in versi sono state ad esempio protagoniste dell'attività realizzata nel percorso didattico rivolto ad una classe prima di una scuola secondaria di primo grado che ha previsto l'utilizzo della tecnica del *Caviardage*. In quel caso si è scelto di utilizzare in maniera combinata alcuni attivatori di scrittura attinenti alla metodologia laboratoriale "Writing and Reading Workshop"¹² (WRW) e del metodo *Caviardage*. L'intervento finalizzato alla realizzazione di forme di scrittura creativa in versi, anche mediante la trasformazione di testi noti, ha consentito di fondere il linguaggio verbale con quello iconico consentendo di attivare un lavoro di potenziamento delle abilità di riflessione e scrittura.

Si tratta di un lavoro che permette agli studenti di lavorare, sia sul piano concreto sia su quello metacognitivo, anche su due eventi

che rappresentano il cuore della rivoluzione digitale in atto che investe la loro vita sociale anche fuori dalla scuola: la pronunciata propensione alla narrazione di storie e di eventi favorita dalla diffusione della rete e dai social network e la pervasiva diffusione di immagini digitali.

Le immagini sono degli attivatori importanti di scrittura alfabetica e rappresentano una modalità di scrittura arcaica che investe creatività tecnica e saper fare. La scrittura poetica può assumere una importante valenza autobiografica e formativa: si può usare la lingua in modo creativo, giocando sui legami di senso (Del Sarto, 2007) e di suono con le parole, ridefinendo regole precostituite. L'utilizzo di modelli letterari noti e la consapevolezza della centralità del rapporto tra scrittura alfabetica e immagini, nella produzione in versi, rappresenta un valore aggiunto per un lavoro che si propone di coinvolgere congiuntamente competenze disciplinari e trasversali.

Per queste attività sappiamo quanto sia importante l'utilizzo guidato di modelli letterari. Proprio nel continuo rapporto tra un piano mnemonico e uno più profondo e complesso, legato all'interiorità, si costruisce la qualità del lavoro di manipolazione e produzione di nuovi testi. Il contatto con la lettura può svelarsi magico e visionario: come suggerisce Lavinio (1990), la creatività letteraria si fonda sul rapporto tra norma linguistica e uso creativo delle possibilità non espresse del sistema linguistico¹³ (Morani, 2021, 99). Inoltre, sperimentare la valenza ludica dei testi diventa una strategia per un lavoro sulla polisemia della lingua e sulle possibilità creative dell'errore (Morani, 2021, 25). Da un precedente studio Indire sulla scrittura è emerso come "in aula" le forme di scrittura brevi¹⁴ (legate a giochi linguistici, a produzione di racconti brevi, di fiabe ma anche alla riproduzione di epigrammi, ad esempio) possano trovare un vasto e proficuo campo di applicazione nei laboratori di scrittura (Coccimiglio 2023).

Nel Progetto Divari, gli studenti sono stati invitati a cimentarsi nella scrittura espressiva e autobiografica anche attraverso il genere

13 Cfr. Cap 5. "Immaginario e modelli letterari" in Immaginare, scrivere, narrare. Uno studio sulla scrittura creativa a scuola, Roma, Carocci, 2021.

14 Cfr. Nesi, C., "Non t'inganni l'apparenza delle scorciatoie". Massime, aforismi, epigrammi, enigmi, [Biblioteca dell'innovazione | Indire](#).

diaristico, lavorando sulla riflessione linguistica e sulla riscrittura. L'obiettivo di potenziare le abilità e le competenze di produzione scritta, in alcuni casi è perseguito attraverso la realizzazione di un *blog* o di un *eBook* interattivo, e ha previsto la produzione di pagine di "diario di viaggio", rielaborate e corredate di immagini e fotografie dei luoghi visitati durante una gita scolastica.

Sono numerose le ricerche sulle funzioni della scrittura espressiva (Pannebaker 2004; King 2001; Batini 2007) e alcuni studi recenti rilevano che una bassa percentuale (Morani, 2021; Di Vita, 2015) di studenti dichiara di scrivere un diario personale su carta o su supporto elettronico. Avviando sperimentazioni di interventi che coinvolgono il genere diaristico si è posta la necessità di rivalutare il grande apporto alla sperimentazione della creatività linguistica che proviene dall'esperienza di quella scrittura diaristica che ha affascinato autori del calibro di Italo Calvino (1959), ma anche numerosi altri pedagogisti e linguisti (Lo Duca, 2003; Morani 2021). Si pensi, ad esempio, alla tradizione legata ai *Diari e ai Quaderni di San Gersolè* e all'esperienza di Maria Maltoni.

Alcuni interventi didattici, centrati sulla scrittura di sintesi, hanno previsto l'adozione di metodologie collaborative e laboratoriali. Nelle attività sono state illustrate le funzioni, le modalità di impiego e gli effetti di alcune tecniche di riduzione testuale (titolazione, generalizzazione, cancellazione, sostituzione): i ragazzi in gruppi di due sono stati invitati a leggere e a confrontare le loro produzioni. Si è riscontrato che esiste una criticità importante, legata a questo tipo di scrittura in aula, che riguarda la motivazione. Quando l'esercitazione in aula è finalizzata alla valutazione, si riduce inoltre notevolmente la motivazione alla scrittura: lo conferma anche una recente indagine motivazionale rivolta agli studenti di tutti i gradi scolastici sulle prove di scrittura scolastica (Benvenuto, 2022; Cortiana, 2020), che individua nel riassunto la forma più difficoltosa di scrittura per la scuola primaria. A ciò va aggiunta la scarsa propensione dei docenti a proporre esercitazioni con l'utilizzo delle tecnologie, e a ripensare la didattica e i contenuti. Una buona scelta dovrebbe condurre nella direzione di forme di didattica riflessiva e collaborativa, che prevedano anche l'utilizzo di diverse tecnologie con prospettive comunicative differenti. Va ricordato che la scrittura di sintesi ha una funzione anche per

il miglioramento delle competenze legate alla comprensione. La diffusione di moderni chatbot, basati su deep learning e che operano artificialmente riassumendo brevi testi, pone il problema di riflettere sulla utilità di un lavoro di potenziamento e allenamento della capacità cognitiva degli studenti di selezionare informazioni e riassumere autonomamente.

In genere si riscontra difficoltà a costruire e pianificare l'architettura di un testo scritto. Un intervento, in particolare, realizzato in una scuola superiore, in una classe IV di un Liceo Classico, ha previsto una fase di riflessione, di gioco, di lettura e analisi di un testo giornalistico con un vademecum proposto dalla docente che offriva strategie per l'individuazione di parole-chiave e suggerimenti sulla suddivisione in paragrafi. Ha completato questa attività un lavoro individuale che ha previsto la composizione di un testo argomentativo, a partire da una traccia. La gestione di un testo argomentativo richiede competenze molto varie e anche differenti tra loro: saper argomentare la propria tesi su un tema con dati pertinenti e motivazioni valide, saper confrontare (Serianni, 2018; Colombo, 1992; Simone, 1999) informazioni ricavabili da più fonti e saper riassumere in modo sintetico le informazioni selezionate per riorganizzarle in modo funzionale (Parelmann, Olbrecht Tyteca, 1966-1989). Scrivere testi di tipo argomentativo corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale, ortografico, coerenti e coesi, adeguati allo scopo e al destinatario può dunque richiedere un impegno molto dispendioso da parte del docente-guida.

In genere attivare percorsi di lettura e scrittura creative (espressiva, ludica, autobiografica, diaristica) può consentire di lavorare attivamente su lacune sulle competenze di base e in particolare proprio su quei nodi problematici rilevati e descritti nei precedenti paragrafi. I docenti hanno il compito di valorizzare la produzione degli studenti, di sensibilizzarli alle stimolazioni dell'ambiente sociale, di incoraggiarli ad approfondire le proprie idee e di proporre tutte le attività che ne facilitino l'esplorazione. Docenti e studenti non si trovano in uno spazio come in un grande contenitore, piuttosto si generano spazi sempre emozionalmente qualificati, cioè atmosferici. Lo studente, scrivendo in aula, risente delle condizioni legate all'ambiente reale e numerosi sono gli studi (Wolf, 2019; Griffero 2010) che esaminano come i bambini

e i ragazzi vivono le “atmosfere”. Gli studenti, quando viene data loro la possibilità di prendere parte alla progettazione di una situazione condivisa, desiderano che gli sia permesso di mettere in risonanza condizioni spaziali e proprie esperienze personali che rievocano atmosfere che ispirano curiosità. Al contrario, chiedere loro di risolvere problemi su fogli di lavoro bidimensionali spesso si rivela controproducente. Compagni di gioco e compagni di classe rappresentano elementi cruciali nella costruzione delle più adeguate atmosfere per l'apprendimento e, in molte occasioni, gli interessi condivisi innescano il desiderio di ottenere un obiettivo comune in un clima di inclusione solidale. Molte esperienze, descritte nei percorsi realizzati nell'ambito di questo progetto, confermano che, quando gli studenti sono alle prese con forme di scrittura creativa, anche digitale, si attiva un lavoro creativo dell'immaginazione, anche sperimentale, fuori dalle norme ricevute e si avvia un importante momento costruttivo per la formazione del capitale semantico dello studente.

Bibliografia

BATINI F. (2022), *Letture ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*, Carocci, Roma.

BORGI R., CAMIZZI L., CHELLINI C., MORANI R.M. (2023), *La lettura ad alta voce e i docenti. Sviluppo professionale e cambiamento della pratica didattica nell'esperienza di Leggere forte!* Carocci, Roma.

BRUGNOLO S., MOZZI G. (2004), *Ricettario di scrittura creativa*, Bologna, Zanichelli, Bologna.

BENVENUTO G. (2022), *Perché la scuola fa scrivere sempre meno? Ovvero come cambia la scrittura a scuola* in “Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura”, ETS, Pisa, 1, 2022, pp. 17-34.

CERRI MUSSO, R. (2002), *Dimensioni della didattica. Tra progettualità e riflessione*, Vita e Pensiero, Milano.

COCCIMIGLIO C. (2023), *Invenzione e ri-scrittura di forme brevi nella scuola secondaria: Chiavi di lettura tra tecno-estetica e didattica*

della scrittura, Graphos. Rivista internazionale di pedagogia e didattica della scrittura, 3, 23-34.

COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. (1999), *Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities* in "Review of research in education", 24(1), 249-305.

COLOMBO A. (1992), *Il testo argomentativo: presupposti pedagogici e modelli di analisi* in "I pro ei contro, Teoria e didattica dei testi argomentativi", 59-84.

CORTIANA P. (2020), *I significati dello scrivere a scuola nell'era digitale. Analisi motivazionale e proposte didattiche*, Cleup, Padova.

DEWEY J. (1961), *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia (ed. or. 1933), Firenze.

GRIFFERO T. (2010), *Atmosferologia. Estetica degli spazi emozionali*, Laterza, Roma-Bari.

MOON J. (1999), *Reflection in learning and professional development: theory and practice*, Kogan Page, London.

PARELMANN C., OLBRECHT TYTECA L., (1966-1989), *Trattato dell'argomentazione*, Einaudi, Torino.

MORTARI L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci.

SCHÖN D. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.

SERIANNI L. (2018), *Leggere scrivere argomentare*, Laterza, Bari.

SIMONE R. (1999), *La competenza linguistica*, in "Iter", anno II, n. 5, maggio-agosto.

SMITH M.K. (2001), *Donald Schön: learning, reflection and change*, in "The encyclopedia of informal education", www.infed.org/thinkers/et-schon.htm.

STRIANO M. (2001), *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.

WENGER E., M. DERMOTT, R., SNYDER, V. M. (2002), *Cultivating communities of practice*, Harvard Business School Press, Boston.

WILLIAMS R. e GRUDNOFF L. (2011). *Making sense of reflection: a comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice*. In "Reflective Practice", 12(3), 281-291.

WOLF B. (2019), *Atmospheres of Learning: How they affect the development of our children*, Mimesis, Milano-Udine.

ZEICHNER, K. M., LISTON, D. P. (2013), *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.

SCHEDE DI PRESENTAZIONE DELLE PRATICHE

4. Formazione e pratiche in classe: le ragioni di una disseminazione. Italiano I Ciclo

di Paolo Nitti

Le cinque attività didattiche costituiscono degli esempi di significative pratiche, presentando la caratteristica comune di focalizzarsi sulla modalità di insegnamento, ovvero sul *come* insegnare, al fine di attivare le condizioni necessarie a favorire la motivazione e l'apprendimento dei/delle discenti. Rispetto alle competenze da sviluppare, ogni approccio adottato prevede un ruolo attivo da parte dell'apprendente, che diviene, a tutti gli effetti, protagonista del processo formativo. Tutte le pratiche analizzate adottano la strategia glottodidattica del cooperativo *learning*, particolarmente efficace e produttiva. Basandosi sulla condivisione di obiettivi e sull'aiuto reciproco, tale strategia è volta a stimolare la partecipazione di ogni studente e a valorizzare le peculiarità di ciascun membro del gruppo, incrementandone così la motivazione, elemento imprescindibile per ottenere un apprendimento significativo. Avvalendosi di questo proficuo strumento operativo, i percorsi didattico-formativi in oggetto sono in grado di produrre risultati soddisfacenti anche nell'ambito relazionale, attraverso il confronto costruttivo fra pari e la messa in atto di strategie di *problem solving* e di gestione dei conflitti. Nelle fasi iniziali di ogni progetto i/le docenti hanno fornito agli studenti/alle studentesse gli input di apprendimento attraverso attività preparatorie di *warming-up*, anche di carattere ludico, il cui messaggio trasmesso è di grande rilevanza, poiché mostra concretamente che è possibile imparare divertendosi. Con l'ausilio di un insieme di strumenti che fungono da attivatori di scrittura, talvolta cartacei, talvolta digitali o, ancora, attraverso attività di carattere esperienziale, gli studenti si esercitano per passare alla fase successiva - ovvero a quella creativa - specifica per

ogni pratica. Complessivamente, le attività proposte scaturiscono dall'esigenza di sviluppare le abilità di lettura e comprensione di testi di varia natura, così come dalla necessità di espandere il lessico ricettivo e produttivo. Partendo, quindi, dalla lettura o dall'ascolto attivo e dalla comprensione del testo, e procedendo attraverso la riflessione linguistica, i/le discenti sono condotti/condotte ad acquisire o potenziare la competenza di produzione scritta, in particolare la riscrittura e rielaborazione del testo, o, per meglio dire - in un'ottica collaborativa - la co-costruzione della testualità. Un altro aspetto che accomuna le cinque pratiche è il momento di condivisione e riflessione finale, sia collettiva sia personale, sull'intero percorso svolto, in modo da favorire la consapevolezza e l'interiorizzazione dell'esperienza formativa.

Titolo Pratica	Classi	Scuole	Problema di partenza	Ambito
Insegnare i proverbi	V E - Primaria	Scuola Primaria X I.C. "E. Giaracà" - Siracusa	Facilità di distrazione e limitata attenzione e comprensione; scarsa esposizione dei contenuti impartiti, con effetti negativi anche sulla scrittura	Letture, produzione scritta
Porte aperte al territorio	V - Primaria	Classi quinte I.C. "Colozza Bonfiglio" - Palermo	Carenze lessicali; difficoltà nella lettura e nella comprensione dei testi	Lessico, produzione scritta
Poesia ed emozioni in caviardage	I - Secondaria primo grado	G.T. Casopero, Crotone	Difficoltà nella comprensione del testo, nella ricerca dei rapporti causa-effetto; problemi relazionali	Ascolto, produzione scritta
In volo con... Jonathan. Laboratorio di lettura a voce alta e comprensione del testo sulla base del metodo WRW	I E - Secondaria primo grado	E.Montalbetti, Reggio Calabria	Difficoltà nella lettura, nella comprensione e nella rielaborazione personale	Ascolto, lettura, comprensione del testo
Vedere, leggere e ... comprendere	IV A 1A e 1B - Primaria	IC "S. Caterina - Resuttano" Primaria	Difficoltà in produzione orale e scritta; povertà lessicale	Comprensione e produzione scritta

Tabella 1 - La sperimentazione: classi, scuole, problema e ambiti d'intervento didattico

I progetti proposti risultano significativi poiché presentano caratteristiche innovative sul piano della tecnica didattica, svincolandosi del tutto dalla lezione di tipo frontale, di per sé passiva, e mirando invece ad un coinvolgimento attivo e costante degli studenti durante tutte le fasi di realizzazione del percorso formativo. Ciò è reso possibile attraverso la scelta vincente della strategia didattica del cooperative learning, che favorisce l'interdipendenza positiva fra i componenti del gruppo, poiché offre l'opportunità a ciascuno di mettere a disposizione i propri punti di forza e le proprie attitudini, collaborando attivamente per raggiungere gli stessi obiettivi.

Commenti introduttivi alle cinque pratiche didattiche

1. "Insegnare i proverbi"

L'insegnamento dei proverbi e delle forme paremiologiche è spesso sottovalutato nella glottodidattica e, per sopperire a tale mancanza, in particolar modo, per il suo carattere originale e fortemente motivante sul piano didattico, è stato proposto l'insegnamento di alcuni proverbi presenti nella lingua e cultura italiana, ad una classe di quinta della scuola primaria. La suddivisione in cinque gruppi eterogenei del complesso classe, la sfida nell'assegnazione del proverbio attraverso il gioco della "caccia al tesoro", l'utilizzo di mappe concettuali e audiovisive, l'impiego della LIM, ha permesso una più efficace interazione dei discenti, rendendo l'apprendimento maggiormente stimolante. Il processo didattico è stato suddiviso in tre fasi: la prima determinata

dalla preparazione allo svolgimento della pratica, utilizzando tecniche di insegnamento come il brainstorming e il Circle time. La seconda, invece, rappresenta il corpus centrale del processo in cui ogni proverbio è stato analizzato dal punto di vista etimologico, attraverso l'impiego di dizionari, libri di testo, interviste a propri familiari e, all'occorrenza, la ricerca nel web. La comprensione e la successiva riflessione su quanto appreso ha permesso poi la creazione di schede interattive relative al proverbio assegnato, utilizzando la piattaforma *Genially*. La fase finale comprende il *debriefing* sul lavoro svolto, inoltre, allo scopo di potenziare l'interesse dello stesso, è stato utilizzato l'applicativo *Wordwall*, che permette di continuare ad apprendere attraverso il carattere ludico che lo contraddistingue, presentando semplici quiz degli stessi proverbi e permettendo agli apprendenti una forma di autovalutazione riguardo alle conoscenze acquisite, collegandosi anche con la lingua inglese in relazione alla traduzione, non sempre possibile e speculare, dei "modi di dire", spostando, in tal modo, l'insegnamento in un contesto multidisciplinare.

2. "Porte aperte al territorio"

Questo progetto didattico, rivolto alle classi quinte di una scuola primaria, è incentrato sulla realizzazione di itinerari turistici, aspetto che si rivela particolarmente interessante sul piano glottodidattico, in quanto permette di creare un prodotto d'aula direttamente collegato al territorio, offrendo così risvolti significativi anche sul piano della cultura popolare e in relazione allo sviluppo della competenza metalinguistica. L'attività in questione è stata selezionata poiché ritenuta decisamente stimolante, motivante e originale sia dal punto di vista didattico sia da quello operativo. Infatti, la costruzione di un itinerario dal profilo storico-artistico e la realizzazione di una *brochure*, permettono di lavorare sulle microlingue coinvolte, di espandere il lessico specifico e di produrre tipi di testi solitamente poco trattati nell'ambito scolastico, seppur ampiamente diffusi nell'ambiente extrascolastico. Il percorso proposto si focalizza sulla modalità di insegnamento (quindi sul *come* insegnare) mirando ad attivare un insieme di condizioni che promuovano la motivazione e l'apprendimento dei corsisti e delle corsiste. Per quanto concerne

la competenza da sviluppare, l'approccio adottato implica un ruolo attivo da parte di questi ultimi, i quali vengono posti al centro del processo di apprendimento, mentre il ruolo assunto dal docente è quello di mediatore e facilitatore. La proposta didattico-formativa in questione, ovvero vestire i panni di guida turistica per un giorno presso Villa Bonanno, giardino storico della città di Palermo - previo svolgimento di opportune attività di preparazione - ha stimolato l'interesse e la partecipazione attiva degli alunni, consentendo loro di ottenere un apprendimento significativo dei nodi disciplinari sui quali si è posta l'attenzione.

Nella prospettiva della metodologia didattica del *learning by doing*, gli alunni e le alunne hanno costruito in loco un itinerario di carattere storico-artistico. In seguito a una prima visita del sito in questione, ciascuna classe è stata suddivisa in vari gruppi, a ognuno dei quali è stato assegnato un argomento di ricerca. La scelta adottare la strategia glottodidattica del *cooperative learning* è risultata vincente, offrendo l'opportunità a ciascun alunno, all'interno del piccolo gruppo, di mettere a disposizione i propri punti di forza e le proprie attitudini in un'ottica di collaborazione reciproca. Inoltre, è stato possibile valutare le capacità organizzative e di *problem solving*. È stata prevista successivamente una seconda visita a Villa Bonanno per stabilire una scaletta degli interventi, a cui ha fatto seguito una prova generale. Nella fase di esecuzione finale gli alunni e le alunne, suddivisi in gruppi, hanno accolto i turisti e li hanno accompagnati alla scoperta della Villa. Ha concluso l'attività un *debriefing* avviato in classe, volto a stimolare la riflessione metacognitiva e la condivisione dei risultati ed esperienze relative al progetto, al termine del quale è stato loro proposto un questionario di autovalutazione. Per concludere, tale progetto ha risposto in modo pienamente soddisfacente alla problematica di partenza riscontrata dai docenti coinvolti, ovvero la necessità per gli alunni e le alunne di ricevere input e stimoli costanti, attribuendo un senso a ciò che devono imparare a scuola.

3. "Emozioni in Caviardage"

Il progetto didattico dal titolo "Emozioni in Caviardage", rivolto ad una classe prima di una scuola secondaria di primo grado, affronta il linguaggio poetico secondo un'ottica originale che

consente di lavorare sulle soft *skill*, attraverso una riflessione critica sulle proprie emozioni e sul mondo circostante. Il percorso è reso efficace sotto il profilo della motivazione degli allievi e della qualità dei prodotti realizzati, grazie all'utilizzo combinato degli attivatori di scrittura del "Writing and Reading Workshop" (WRW) e del "metodo Caviardage". Promuovendo un esercizio di scrittura che stimoli la creatività mediante la scelta di parole più congeniali e significative, tali strategie favoriscono la creazione di pensieri in grado di esprimere le emozioni più intime e recondite. Fra gli obiettivi perseguiti dal progetto, vi è la realizzazione di forme di scrittura creativa in versi, anche mediante la trasformazione di testi noti, esprimendo le proprie emozioni e stati d'animo, nonché lo sviluppo della capacità di riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni. Il progetto mira, inoltre, a favorire la capacità di provare empatia verso gli altri, attraverso l'apprendimento delle emozioni e della visione del mondo di chi scrive. L'impatto atteso risulta altamente significativo, offrendo risvolti positivi anche sul piano delle dinamiche relazionali presenti all'interno della classe. Il "metodo Caviardage" consente di fondere il linguaggio verbale con quello iconico, favorendo lo sviluppo della fantasia e permettendo a chi apprende di esprimere le proprie emozioni in diversi modi, in base al proprio stile di apprendimento - visivo e cinestesico, in questo caso - secondo un'ottica marcatamente partecipativa. Nella fase iniziale, volta a stimolare la motivazione dei discenti, l'*input* iniziale fornito dal docente è l'ascolto attivo, a occhi chiusi, della poesia "Sono Felice" di Pablo Neruda, a cui segue l'invito alla scrittura, su un cartoncino colorato, di una parola-chiave che racchiuda l'emozione o la sensazione che l'ascolto di quel testo ha suscitato, motivando brevemente la scelta. L'attività abitua a richiamare i ricordi e l'enciclopedia personale rispetto a quanto viene letto. Successivamente è previsto un momento di condivisione con i compagni di classe, che conduce alla costruzione di una mappa sulla poesia, in cui vengono riportati i tratti salienti del genere letterario. Nella fase dello sviluppo è proposto un lavoro individuale di riflessione scritta: il docente fornisce un organizzatore didattico, nello specifico, la sagoma di un cuore, in cui ciascuno racchiude gli aspetti più importanti e significativi della propria vita. Si procede poi con l'utilizzo di un altro organizzatore

didattico, ovvero la rappresentazione grafica di un grande occhio suddiviso in quattro aree (persone - oggetti - natura - luoghi): all'interno dell'iride gli allievi devono inserire tante parole, collegate alle diverse aree, che suscitano forti emozioni. Segue un'attività di pianificazione lessicale, dove si comincia a costruire la propria idea da plasmare, poi, in un testo poetico, attraverso la compilazione di una tabella incentrata sul rapporto tra poesia ed emozioni. A questo punto, si giunge al laboratorio di scrittura vera e propria, in cui i discenti, a coppie o in piccolo gruppo, producono poesie utilizzando la "metodologia Caviardage", che consente di arricchire gli elaborati con elementi iconici liberamente scelti, tenendo conto dei risultati ottenuti nelle varie attività di prescrittura precedentemente svolte. A conclusione del percorso è proposto un momento di condivisione finale e di autovalutazione.

4. "In volo con... Jonathan. Laboratorio di lettura a voce alta e comprensione del testo sulla base del metodo WRW"

Questo progetto, basato sulla lettura del testo "Il gabbiano Jonathan Livingston" di R. Bach, è stato proposto alla scuola secondaria di primo grado con l'obiettivo di rendere più agevole la lettura e la comprensione di testi di varia natura. L'insegnamento è stato svolto in un contesto multiculturale per la presenza di apprendenti non nativi, che seppur parlino in modo fluente l'italiano hanno ancora difficoltà nella pronuncia di alcune parole, nella lettura scorrevole di testi complessi e nella conseguente comprensione degli stessi. La classe risulta fortemente diversificata. Il percorso didattico è stato organizzato in quattro fasi con complessità crescente del lavoro. La prima fase è prettamente introduttiva, con la definizione degli obiettivi da raggiungere e le metodologie utilizzate, come l'utilizzo di organizzatori grafici, secondo il metodo del *Writing and Reading Workshop*. La seconda fase prevede una collaborazione più attiva tra i discenti per favorire il lavoro di gruppo attraverso tecniche di apprendimento come il brainstorming. La terza fase prevede una maggiore complessità rispetto alla precedente, promuovendo la "lettura ad alta voce" a turno di ogni singolo discente, suddividendo la classe in due gruppi distinti. Questo momento rappresenta la fase centrale del

percorso in cui gli studenti hanno potuto individuare gli elementi caratterizzanti il testo in questione. Al termine del percorso didattico ogni apprendente ha presentato il proprio elaborato per verificare il percorso didattico e ciò che è stato fissato.

5. “Vedere, leggere e ...comprendere”

Il progetto didattico è rivolto ai discenti di classe prima della scuola primaria. Il percorso è stato suddiviso in quattro fasi con difficoltà crescente, con l'obiettivo di sviluppare la comprensione testuale, individuando le informazioni implicite ed esplicite per un ulteriore sviluppo di competenze lessicali. Lo stimolo all'apprendimento è mantenuto attivo grazie al contesto in cui viene svolto. In una prima fase gli studenti sono condotti in uno spazio all'aperto, in cui entrando in contatto con la natura, e inoltre, possono esplorare le loro emozioni in un contesto del tutto differente da quello utilizzato nel quotidiano, rappresentandole successivamente in forma sia orale che scritta. Si tratta di un'esperienza fortemente significativa dal punto di vista emotivo, volta a stimolare una riflessione su ciò che li circonda ma soprattutto su ciò che provano, sviluppando, in tal modo, il pensiero creativo. Questo tipo di lavoro contribuisce ad arricchire le conoscenze di cui ogni singolo discente dispone, trasformando l'insegnamento in un “gioco di rappresentazione”, favorendo strategie di lavoro cooperativo e di condivisione in un'atmosfera giocosa e dinamica per una più semplice interazione. La trasformazione del percorso didattico in un gioco, per mezzo di attività di gruppo, di brainstorming, rende l'intero percorso più semplice da svolgere, potenziando la creatività di ognuno per la realizzazione finale di un *Lapbook* e di un acrostico sulla primavera, attività che risultano particolarmente coinvolgenti e stimolanti.

PRATICHE DIDATTICHE

Titolo: *Insegnare i proverbi*

Autori/autrici: Valeria Tuccio (docente), Teresa Pepe (docente), Paolo Nitti (tutor)

Il percorso didattico ha riguardato l'insegnamento dei proverbi e delle forme paremiologiche, aspetto particolarmente sottovalutato nella glottodidattica contemporanea, con risvolti significativi sul piano della cultura popolare e della competenza metalinguistica. L'attività in questione è stata selezionata poiché fortemente motivante e originale sul piano didattico sia per quanto concerne la selezione dei contenuti che in merito alle modalità operative.

- **Ordine di scuola e tipologia scuola:** scuola Primaria.
- **Classe:** V E, X I.C. "E. Giaracà" - Siracusa.

La classe in esame è una quinta di scuola primaria. Si presenta eterogenea dal punto di vista caratteriale, comportamentale e dell'apprendimento. I livelli di partecipazione e di entusiasmo rispetto alle attività proposte risultano disomogenei e nel complesso discreti. Sono state evidenziate una scarsa capacità di attenzione, che risulta labile e discontinua oltreché alcune criticità nei rapporti tra pari e a livello relazionale.

- ***Problema di partenza***

Gli alunni della classe in questione sono poco abituati all'ascolto, in particolare a quello di figure adulte, e si lasciano facilmente distrarre da futilità; questo aspetto, comune a molti contesti formativi, implica una limitata attenzione e comprensione e, di conseguenza, una scarsa esposizione dei contenuti impartiti, con effetti negativi anche sulla scrittura, che risente di un vocabolario piuttosto povero. Pertanto, la classe viene costantemente

richiamata all'attenzione e all'ascolto.

Attraverso questa attività si intende incrementare la motivazione e il coinvolgimento degli alunni su tematiche divertenti, giochi di parole, metafore, che possono costituire una nuova attrattiva per i discenti in ambiti loro poco noti (tra i quali, ad esempio, leggende, curiosità, riflessione metalinguistica sottesa ai modi di dire), coinvolgendo altresì l'interesse e la partecipazione dei membri della propria famiglia.

- **Obiettivi**

- ◊ *Ascolto e comprensione di un'esposizione (diretta o trasmessa).*
- ◊ *Letture, analisi e rielaborazione di testi letterari narrativi in lingua italiana contemporanea e semplici testi poetici.*
- ◊ *Sperimentazione di diverse forme di scrittura, adattando il lessico, la struttura del testo, l'impaginazione e le soluzioni grafiche alla forma testuale scelta e integrando eventualmente il testo verbale con materiali multimediali.*

- **Sintesi dell'attività svolta**

L'attività proposta ha previsto la suddivisione degli alunni in gruppi, l'assegnazione di un proverbio tramite il gioco della Caccia al tesoro e la successiva analisi dello stesso dal punto di vista etimologico, storico ed ermeneutico tramite l'ausilio di strumenti cartacei e digitali, oltre che di interviste ai propri famigliari e/o vicini di casa. Gli alunni, con i dati a loro disposizione, sono stati quindi in grado di creare le schede interattive dei diversi modi di dire, didattizzati per mezzo del programma Genially.

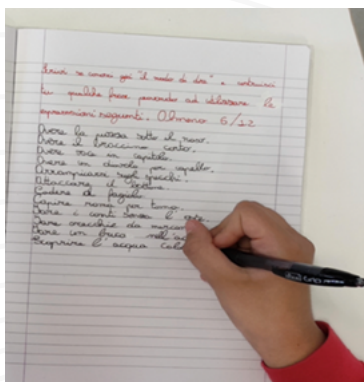


Le attività proposte sono state svolte tendenzialmente con l'ausilio di mappe concettuali e audiovisive, affiancate dall'impiego della L.I.M. Il setting dell'aula è stato opportunamente rimodulato con i banchi disposti ad isole per favorire una didattica più circolare e si sono privilegiati il brainstorming, il cooperative learning, il peer tutoring e la flipped classroom. Gli alunni sono stati coinvolti, quindi, in modo operoso e dinamico nel processo di apprendimento, fornendo costanti feedback e, all'occorrenza, richieste d'aiuto.

- **Fasi dell'attività proposta in classe**

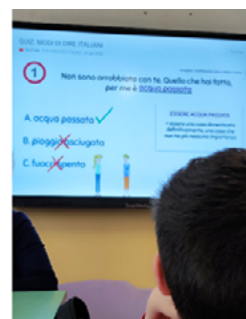
Fase 1

L'obiettivo della prima fase riguarda un piano di warming-up e di motivazione rispetto all'elicitazione dei proverbi conosciuti. L'attività proposta prevede un iniziale brainstorming avviato dalle insegnanti volto alla trascrizione nella piattaforma WordArt di alcuni proverbi conosciuti dagli studenti e la successiva proiezione del video "Le 12 espressioni idiomatiche più strane della lingua italiana". A seguire, il Circle time permette di appurare i prerequisiti necessari affinché gli alunni siano in grado di proseguire con le attività proposte. Successivamente, gli alunni, suddivisi quindi in cinque gruppi eterogenei, prendono parte ad una "Caccia al tesoro" finalizzata alla ricerca di bigliettini contenenti modi di dire comuni che sono oggetto di approfondimento successivo.



Fase 2

Questa fase prevede tre attività. Nell'attività n.1 (Italiano - I modi di dire e i proverbi nella cultura italiana) si propone il quiz "Modi di dire italiani" che vede gli alunni mettersi alla prova sulla conoscenza delle espressioni idiomatiche trovate durante la Caccia al tesoro. I gruppi, in completa autonomia, avviano quindi le procedure di indagine per approfondire gli aspetti etimologici e l'interpretazione nell'uso comune del proverbio trovato, avvalendosi in classe dell'ausilio del libro di testo, del dizionario e di internet, oltre che delle loro conoscenze pregresse. L'indagine è condotta anche nel contesto extrascolastico con interviste ai propri familiari e/o vicini di casa. L'attività n.2 (Italiano - I modi di dire e i proverbi nella cultura italiana) prevede un momento di riflessione e confronto su quanto appreso. Per l'attività n. 3 (Tecnologia - Creazione di schede digitali interattive) si richiede agli studenti la creazione di schede digitali interattive del modo di dire loro assegnato, utilizzando la piattaforma Genially al fine di condividere l'attività e di documentarla.



Fase 3

Quest'ultima fase è dedicata al debriefing, in Circle time, sul lavoro svolto con l'obiettivo di consentire ad ogni alunno di poter ripercorrere le esperienze didattiche vissute. Successivamente, utilizzando l'applicativo Worldwall, gli alunni hanno la possibilità di "giocare" con abbinamenti e quiz sui proverbi italiani e sui corrispettivi in lingua inglese. In

questo modo si prevede un raccordo con altre discipline. Vengono condotte verifiche e valutazione del processo di apprendimento. Gli esiti delle prime saranno registrati e documentati in apposite griglie di rilevazione, funzionali all'autovalutazione d'Istituto e alla valutazione dei processi di maturazione cognitiva e socioaffettiva, espressa nel documento di valutazione. In tal modo si intende garantire un processo valutativo di carattere formativo. La valutazione del processo di apprendimento, in itinere e attraverso l'analisi del prodotto finale realizzato dalla classe, è volta a verificare i traguardi dei livelli di competenza raggiunti. La partecipazione al lavoro di gruppo di ogni singolo alunno è oggetto della rubrica valutativa.

Titolo: *Porte aperte al territorio*

Autori/autrici: Tiziana Piazza (docente), Gaetano Porrovecchio (docente), Rosalba Berdicchia (docente), Paolo Nitti (tutor)

L'attività didattica ha riguardato la progettazione di itinerari turistici, aspetto particolarmente interessante sul piano glottodidattico perché consente di creare un prodotto d'aula agganciandosi al territorio, con risvolti significativi sul piano della cultura popolare e della competenza metalinguistica. L'attività in questione è stata selezionata poiché fortemente motivante e originale sul piano didattico sia per quanto concerne la selezione dei contenuti che in merito alle modalità operative. La costruzione di un itinerario storico-artistico e la produzione della brochure hanno consentito di lavorare sulle microlingue, di espandere il lessico e di produrre e comprendere tipi di testo poco trattati all'interno del panorama scolastico, seppur molto diffusi nell'ambiente extrascolastico.

- **Ordine di scuola e tipologia scuola:** scuola Primaria.
- **Classe:** V, I.C. "Colozza Bonfiglio" - Palermo.

Le classi in esame sono tre quinte di scuola primaria, prevalentemente frequentate da alunni appartenenti a un contesto socioculturale basso e caratterizzate complessivamente da un clima positivo e stimolante. Esse risultano eterogenee per interesse, applicazione nello studio e partecipazione alle attività didattiche proposte. Nella maggior parte dei casi si riscontra la necessità per gli alunni di ricevere input e stimoli continui e di attribuire un senso a ciò che devono studiare.

- **Problema di partenza**

L'insegnante Tiziana Piazza, specializzata nelle attività di sostegno, riscontra problematiche in prevalenza legate alla sfera relazionale e sociale. Per quanto concerne l'ambito disciplinare le criticità riscontrate sono invece dovute alla carenza lessicale ed esperienziale dei bambini. Inoltre, il metodo di studio risulta talvolta poco organico, causando scarsa motivazione ed interesse verso gli argomenti trattati. L'insegnante Gaetano Porrovecchio riscontra, nell'ambito

linguistico, una problematica relativa all'approccio con la lettura e la comprensione del testo, unita a una scarsa motivazione e a uno scarso interesse verso lo studio dell'italiano, che si traducono in una partecipazione esigua.

L'insegnante Rosalba Berdicchia riscontra che, secondo la maggior parte degli alunni, la geografia rappresenta un mero insieme di conoscenze da imparare a memoria, senza comprenderne l'utilità. Ritiene che per superare questa visione che pone una barriera all'apprendimento sia necessario proporre lo studio di tale disciplina per ciò che è realmente, ovvero una scienza multidimensionale, una "cerniera" tra discipline e una finestra aperta sul mondo.

- **Obiettivi**

Ascolto e parlato: organizzare un semplice discorso orale su un tema affrontato in classe attraverso un breve intervento preparato in precedenza o un'esposizione su un argomento di studio con il supporto di uno schema.

Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo: ampliare il patrimonio lessicale mediante esperienze scolastiche ed extrascolastiche e attività di interazione orale e di lettura.

- **Sintesi dell'attività svolta**

Il progetto ha previsto lo svolgimento di varie attività finalizzate a una partecipazione attiva degli alunni alla manifestazione "Panormus, Palermo apre le porte", in cui hanno assunto il ruolo di guide turistiche per un giorno presso Villa Bonanno. Nella prospettiva della metodologia didattica del learning by doing, i bambini hanno costruito "dal vivo" un itinerario di carattere storico-artistico. Il prodotto finale è frutto della ricerca di informazioni di vario genere riguardanti il giardino della villa e le aree circostanti.



Dopo una prima visita del sito in questione, ciascuna classe è stata suddivisa in cinque gruppi e a ogni gruppo è stato assegnato un argomento di ricerca. La scelta di lavorare secondo la strategia glottodidattica del cooperative learning è risultata vincente, offrendo la possibilità a ciascun alunno, all'interno del piccolo gruppo, di mettere a disposizione il proprio talento e la propria attitudine in un'ottica di aiuto e collaborazione reciproci. È stato possibile, inoltre, valutare all'interno dei singoli gruppi le capacità organizzative e di problem solving. Successivamente, le varie informazioni raccolte e selezionate sono state condivise. È stata poi prevista una seconda visita a Villa Bonanno per stabilire una scaletta degli interventi, a cui ha fatto seguito una prova generale, non inclusa nella progettazione iniziale dell'attività. Nella fase di esecuzione finale gli alunni, suddivisi in gruppi, hanno accolto i turisti e li hanno accompagnati alla scoperta della Villa. Ha concluso l'attività un debriefing avviato in classe, volto a stimolare i bambini alla riflessione metacognitiva e alla condivisione dei risultati ed esperienze fatte, al termine del quale è stato loro proposto un questionario di autovalutazione.

- **Fasi dell'attività proposta in classe**

FASE 1 - *Visita del sito oggetto della ricerca*

Questa prima fase è stata caratterizzata dalla presentazione del progetto didattico alle classi, ovvero "diventare guide turistiche per un giorno", e dalla successiva visita del sito su cui è incentrata la ricerca, Villa Bonanno, giardino storico della città di Palermo. La proposta di costruire un itinerario dal vivo e di calarsi nei panni di guida turistica ha destato la curiosità degli alunni.



FASE 2 - *Suddivisione in piccoli gruppi e assegnazione dell'argomento di ricerca*

Ciascuna classe è stata divisa in cinque gruppi eterogenei a ognuno dei quali è stato assegnato un argomento di ricerca. Per ogni gruppo è stato individuato un referente a cui è stato affidato il compito di cooperare con gli altri capigruppo per la preparazione del prodotto finale. Inoltre, all'interno di ogni gruppo, è stato assegnato ad ogni singolo studente un ruolo specifico. Sono stati proposti video informativi e suggeriti alcuni siti da cui trarre informazioni. L'adozione della strategia didattica cooperativa si è rivelata una scelta vincente poiché pienamente inclusiva.

FASE 3 e 4 - *Raccolta, selezione e condivisione delle informazioni*

Ogni gruppo ha condiviso il risultato della ricerca svolta

e, successivamente, è stato proposto dalle insegnanti un debriefing nel quale sono state analizzate le modalità di lavoro e le difficoltà riscontrate all'interno di ciascun gruppo. Un gruppo di alunni è riuscito anche a realizzare una brochure da offrire ai turisti, con la piantina e alcune immagini di interesse del sito.

FASE 5, parte prima - Organizzazione della scaletta degli interventi, ridefinizione logistica e gestione di nuovi piccoli gruppi

In questa fase è stata effettuata una seconda visita a Villa Bonanno per stabilire la scaletta degli interventi e che, in un certo senso, ha rappresentato per gli alunni una sorta di prova generale. Successivamente, si è deciso di proporre una terza visita al sito, provando anche a coinvolgere i genitori che, per l'occasione, si sono prestati ad essere turisti.

FASE 5, parte seconda - Prova generale (non prevista nella progettazione iniziale dell'attività, bensì aggiunta in itinere)

Questa fase supplementare è stata proposta dagli insegnanti per incoraggiare gli alunni, soprattutto coloro che avevano dimostrato maggiori preoccupazioni e timori di fare "brutta figura" vestendo i panni di guida turistica. I bambini hanno avuto la possibilità di simulare quanto progettato, di prendere coscienza delle proprie capacità e di riuscire a gestire positivamente le eventuali insicurezze.

FASE 6 - Esecuzione dell'attività finale e debriefing

Gli alunni, suddivisi in gruppi, hanno accolto i turisti e li hanno guidati alla scoperta di Villa Bonanno. L'attività si è svolta con grande entusiasmo, condivisione e sicurezza. Ha concluso l'attività un debriefing finale avviato in classe, al fine di stimolare i bambini alla riflessione metacognitiva e alla condivisione dei risultati e delle esperienze vissute, al termine del quale è stato loro proposto un questionario di autovalutazione.

Titolo: *In volo con... Jonathan. laboratorio di lettura a voce alta e comprensione del testo sulla base del metodo WRW*

Autrici: Caterina Marino (docente), Rossella Francesconi (tutor)

Il percorso proposto è pienamente rispondente agli intenti dell'attività di formazione alla quale la corsista ha partecipato, si tratta infatti di una progettazione che realizza una didattica per competenze in cui il focus non è il che cosa insegnare, ma attivare tutta una serie di condizioni che promuovano la motivazione e l'apprendimento degli studenti. L'approccio alla competenza da sviluppare prevede, quindi, un ruolo attivo degli apprendenti, favorisce la riflessione e l'elaborazione personale, sotto la guida del docente che diventa mediatore e facilitatore. Efficace è stata anche la scelta del testo da leggere. "Il gabbiano Jonathan Livingston" di R. Bach è un romanzo breve, quindi molto agevole dal punto di vista didattico, ma altamente formativo e stimolante per le tematiche presentate. Altro aspetto significativo dal punto di vista delle scelte metodologiche è l'utilizzo di organizzatori grafici, secondo il metodo del Writing and Reading Workshop, come lo schema ad Y, gli One pager e il taccuino del lettore.

- **Ordine di scuola e tipologia scuola:** scuola Secondaria di I grado.
- **Classe:** scuola Secondaria di I grado "E. Montalbetti" - Reggio Calabria.

La Scuola Secondaria di I grado "E. Montalbetti" fa parte dell'Istituto Comprensivo B. Telesio, ubicato nella periferia sud di Reggio Calabria, punto nevralgico per le comunicazioni, in quanto presenti svincoli autostradali in direzione Salerno e Taranto. Gli studenti provengono da un contesto socioculturale piuttosto eterogeneo con una forte presenza di allievi di altre etnie e stranieri.

- **Problema di partenza**

L'attività realizzata nasce dall'esigenza di lavorare sulla problematica della comprensione di un testo, strettamente legata a quella di una corretta lettura. Nella classe sono presenti alunni di origine straniera, che, pur parlando quasi correttamente

e comprendendo la lingua italiana, evidenziano ancora alcune difficoltà nella corretta pronuncia di alcune parole, nella lettura fluida di una frase più complessa e, di conseguenza, nella comprensione e rielaborazione personale di alcuni testi. Sono alunni che in famiglia continuano a parlare la propria lingua madre, esercitando la lingua italiana solo in contesti esterni a quello familiare. Altri alunni, per motivazioni diverse, non possiedono ancora competenze di base efficaci ed un metodo di studio strutturato. La scuola, pertanto, rappresenta il luogo principale in cui poter esercitare l'acquisizione di competenze linguistiche adeguate. La scelta di una metodologia laboratoriale con conseguente protagonismo degli allievi ed un uso originale del setting educativo ha favorito un coinvolgimento diretto di tutti gli allievi.

- **Obiettivi**

- ◇ *Promuovere l'abitudine all'ascolto, dilatando gradualmente i tempi di attenzione.*
- ◇ *Leggere e comprendere testi di vario tipo, individuandone il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.*
- ◇ *Capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo.*

- **Sintesi del percorso**

L'attività didattica prevede, attraverso la pratica del laboratorio, la lettura del testo "Il gabbiano Jonathan Livingston" di Richard Bach. Il testo, in formato e-book, è condiviso alla LIM durante le ore di lezione concordate con gli alunni, nel corso di circa due settimane. L'attività progettata nasce dall'esigenza di lavorare sulla problematica della comprensione di un testo, strettamente legata a quella di una corretta lettura. Nella classe in questione sono presenti, infatti, anche alunni di origine straniera, che, pur parlando quasi correttamente e comprendendo bene la lingua italiana, evidenziano ancora alcune difficoltà nella corretta pronuncia di alcune parole, nella lettura fluida di una frase più complessa e, di conseguenza, nella comprensione e rielaborazione personale di alcuni testi, in quanto in famiglia continuano a

parlare la lingua madre. Altri alunni, per motivazioni diverse, non possiedono ancora un metodo di studio strutturato, a cui si aggiunge un impegno extrascolastico non sempre adeguato.

- **Fasi dell'attività proposta in classe**

- Fase 1. Lezione introduttiva**

- Spiegazione di come si svolgerà l'attività, quali obiettivi si cercherà di raggiungere, attraverso quali strategie ed esercitando quali competenze. Che cos'è un laboratorio di lettura? Che cosa significa fare pratica di lettura e come farlo insieme? Siamo sicuri di saper leggere bene? Cosa significa leggere bene e cosa bisogna fare?

- Il focus si sposta su:

- ◇ Uso corretto della punteggiatura e importanza di rispettarla nella lettura e nella scrittura.
 - ◇ Strategie di lettura: in quanti modi è possibile leggere un testo?
 - ◇ Ripasso generale sul corretto uso della punteggiatura tramite la visione di un video esplicativo e sintetico alla LIM e semplici esercizi guidati.
 - ◇ Lettura e commento di un'infografica condivisa alla LIM sulle diverse strategie di lettura, soffermandoci in particolare sulla lettura "ad alta voce": esempi guidati da parte dell'insegnante per spiegare l'importanza del ritmo, del tono della voce e della giusta intonazione quando si legge.

- Infine, vengono fornite alcune indicazioni su cosa può favorire una corretta comprensione: brainstorming collettivo e guidato, da cui emerge: necessità di un clima di classe sereno, silenzio e predisposizione all'ascolto, corretta postura, penna e quaderno per prendere appunti (parole chiave, un'immagine che colpisce particolarmente, una situazione, le caratteristiche di un personaggio, un aggettivo, un termine che non conosco).

Fase 2. Laboratorio di lettura I

- ◇ Inizio laboratorio di lettura attraverso condivisione copertina del libro di R. Bach.

Disposizione degli alunni a semicerchio, rivolti verso la Lim, posizionando al centro la sedia del lettore.

- ◇ Brainstorming per provare ad individuare la tematica e fare delle prime ipotesi sulla storia, basandosi su eventuali connessioni e/o conoscenze pregresse.

Ci chiediamo: Chi è l'autore? A quale tipo di pubblico si rivolge il testo? Troveremo un linguaggio semplice o elevato? Che tipologia di testo è?

Proviamo a formulare a turno il possibile contenuto.

Inizio lettura prima parte (pp. 4-17): prime 5 pagine da parte della docente, proseguono gli alunni. Ad un certo punto la docente interrompe la lettura, facendo notare come si fosse soffermata su alcune parti del testo, in particolare per rispettare la punteggiatura, in presenza dei puntini di sospensione, per esempio, e in alcune parti dialogate, invita poi gli allievi a continuare la lettura. Alla fine, un brainstorming per commentare le prestazioni dei singoli lettori (osservazioni e suggerimenti). A turno gli alunni si sono recati alla lavagna per scrivere una parola, quella che ognuno riteneva più adatta per descrivere al meglio la porzione di testo letta e così sono venute fuori le prime parole chiave, che serviranno successivamente per la realizzazione dei One pager: coraggio, determinazione, libertà, intraprendenza, ecc. e ognuno li ha ricopiati sul proprio taccuino del lettore, il blocchetto di appunti personale, con copertina personalizzata.

Fase 3. Laboratorio di lettura II

L'insegnante propone un breve riepilogo sulle attività svolte durante il laboratorio precedente. La classe si dispone a semicerchio, di fronte alla Lim. Inizia la lettura a voce alta a turno della seconda parte del libro (pp. 19-32), dunque gli allievi vengono divisi in gruppi per lavoro cooperativo e consegne. Durante le attività di gruppo sono stati di nuovo forniti agli alunni gli organizzatori grafici di riferimento per esprimere le proprie considerazioni in merito alle pagine lette.

Si riprende lo Schema a Y (metodo WRW). La docente aiuta gli alunni, muovendosi tra i vari gruppi, a ripercorrere le varie parti del testo per:

- ◇ *Individuare la sua struttura (introduzione - svolgimento - conclusione).*
- ◇ *Individuare i personaggi principali e secondari.*
- ◇ *Individuare i ruoli dei personaggi (antagonista, aiutante, ...);*
- ◇ *Suddividere il testo in macrosequenze.*
- ◇ *Scrivere la sintesi delle macrosequenze e/o dare un titolo ad ognuna.*

Ciascun gruppo procede poi con una rendicontazione dei risultati prodotti e li condivide con il resto della classe. Vengono fornite indicazioni su One pager che ognuno inizierà a realizzare a casa. Durante l'incontro viene, inoltre, condivisa la griglia di valutazione che sarà utilizzata alla fine del laboratorio per valutare i prodotti finali realizzati dagli alunni.

Fase 4. Laboratorio di lettura III

Si conclude la lettura del testo e le attività seguono secondo l'organizzazione degli incontri precedenti.

Fase 5. Laboratorio di lettura: incontro finale

Vengono condivisi gli One pager personali.

In ciascun gruppo, si procede al loro completamento, seguendo eventuali suggerimenti dei compagni.

La rendicontazione finale alla classe prevede l'esposizione orale del proprio lavoro, per cui ogni alunno si esercita ad esporre in pubblico, attività questa che non solo consente di testare la reale comprensione della storia letta, ma anche il modo in cui essa è stata interiorizzata. Prima di concludere, l'insegnante illustra nuovamente la griglia di valutazione, compilando e condividendo con il gruppo classe i risultati emersi.

Titolo: Poesia ed emozioni in caviardage

Autori/autrici: Federica Cosenza (docente), Rossella Francesconi (tutor).

Il percorso proposto è pienamente rispondente agli intenti dell'attività di formazione alla quale la corsista ha partecipato, si tratta infatti di una progettazione che realizza una didattica per competenze in cui il focus non è il che cosa insegnare, ma attivare tutta una serie di condizioni che promuovano l'apprendimento degli studenti. L'attività affronta il linguaggio poetico secondo un'ottica originale che permette di lavorare sulle soft skills attraverso una riflessione sulle proprie emozioni e sul mondo circostante. L'utilizzo abbinato degli attivatori di scrittura della metodologia "Writing and reading" e del Metodo Caviardage rendono il percorso efficace dal punto di vista della motivazione degli allievi e della qualità dei prodotti realizzati.

- **Ordine di scuola e tipologia scuola:** scuola Secondaria di I grado.
- **Classe:** I, scuola Secondaria di I Grado "G.T. CASOPERO" - Cirò Marina (KR).

Il territorio in cui è collocata la scuola è da sempre contrassegnato da attività dedite all'agricoltura e alla pesca. La struttura del territorio è composita: accanto alle vecchie classi sociali, in prevalenza costituite da agricoltori, pescatori, commercianti e operai, si è aggiunta- in seguito all'espansione edilizia- la classe impiegatizia. Diversi sono gli enti e le associazioni a cui la scuola si rivolge: il Comune, associazioni di volontariato, di promozione culturale, Forze dell'Ordine, altre scuole presenti sul territorio. Insieme a queste agenzie, la scuola svolge un ruolo di primo piano per la crescita degli studenti e per creare una fitta rete di collaborazione tra l'istituto e il territorio.

- **Problema di partenza**

Il problema da cui prende avvio la progettazione riguarda le dinamiche interpersonale tra i discenti e questo incide sull'attività didattica che, purtroppo, a volte non si esplicita in un clima sereno. Gli alunni tendono, infatti, a gareggiare tra loro attraverso una

competizione non sana. Un'altra problematica riguarda il momento della verifica che genera particolare tensione (per paura di prendere un brutto voto) soprattutto se si svolge oralmente. Gli alunni, specialmente a inizio anno, avevano difficoltà nella comprensione del testo (italiano), nella lettura di carte geografiche (geografia) e nella ricerca dei rapporti causa-effetto (storia). Nel corso dell'anno tali difficoltà si sono attenuate. Le motivazioni delle varie problematiche relazionali rilevate vanno collegate al contesto familiare di provenienza ed al fatto che vari gruppetti provenivano dalla stessa scuola Primaria. Il percorso proposto affronta il tema della poesia attraverso una metodologia laboratoriale perché permette di sviluppare "soft skills" mediante una riflessione critica sulle proprie emozioni e sul mondo circostante in modo da riuscire a migliorare le dinamiche socio-relazionali della classe. Inoltre, l'esercizio di scrittura diventa fonte creativa di produzione e gli alunni si sentono liberi e stimolati nella loro creatività, scegliendo le parole che più sono congeniali e significative combinandole allo scopo di creare pensieri che esprimano le loro emozioni più intime.

- **Obiettivi**

- ◇ *Realizzare forme di scrittura creativa in versi, anche trasformando testi noti ed esprimendo le proprie emozioni/stati d'animo.*
- ◇ *Ampliare il proprio patrimonio lessicale e usare le parole del vocabolario di base anche in accezioni diverse.*
- ◇ *Capacità di riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni, saper sviluppare empatia con chi ci circonda grazie all'apprendimento delle emozioni e della visione del mondo secondo la prospettiva degli altri.*

- **Sintesi attività svolta**

L'attività proposta affronta il tema della poesia secondo una metodologia laboratoriale, perché permette di sviluppare "soft skills" attraverso la riflessione critica delle proprie emozioni e del mondo circostante in modo da riuscire a migliorare le dinamiche socio-relazionali della classe. Inoltre, l'esercizio di scrittura diventa fonte creativa di produzione e gli alunni si sentono liberi e stimolati nella loro creatività, scegliendo le parole che più

sono congeniali e significative combinandole allo scopo di creare pensieri che esprimano le loro emozioni più intime. L'attività si inserisce all'interno di un percorso didattico sulla poesia. A partire dalle osservazioni di partenza sulla classe di riferimento, i due obiettivi di apprendimento individuati mirano a promuovere il processo di scrittura che non è necessariamente di tipo tecnico-professionale, ma per lo più artistico, in modo da mettere in risalto una dimensione dell'essere come espressione del sé, ampliando le proprie conoscenze lessicali da utilizzare in qualunque contesto sociale.

Fasi dell'attività proposta in classe

- **Fase della motivazione**

L'attività andrebbe svolta idealmente in un tempo massimo di trenta minuti.

Attività (Brainstorming) L'insegnante propone alla classe l'ascolto attivo, ad occhi chiusi, di un testo poetico associato a una melodia in sottofondo. Gli alunni riporteranno su un foglio una parola-chiave che racchiude l'emozione/sensazione che quella poesia ha suscitato, motivando brevemente la scelta.

- **Fase dello sviluppo**

Per questa attività è previsto un tempo massimo di svolgimento pari a tre ore circa.

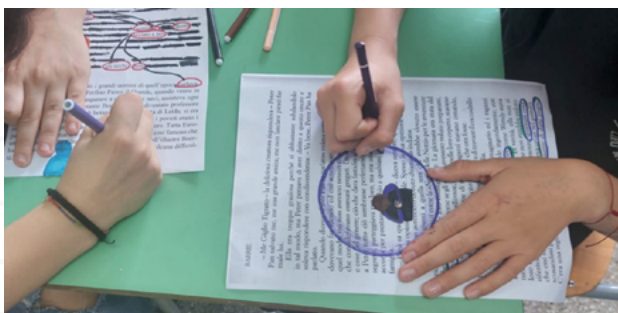
Attività 1 - Pre-scrittura: Esercizi di "Quicke write" (Attivatori di scrittura) "Scrivere una poesia è un affare di cuore". Attraverso materiale fornito dal docente, ogni studente singolarmente una mappa del cuore in cui raccogliere le cose più importanti della sua vita.

Attività 2 - Pre-scrittura: Esercizi di "Quicke write" (Attivatori di scrittura) "Con occhio di poeta". I discenti procederanno rappresentando un grande occhio suddiviso in quattro aree (persone, oggetti, natura, luoghi) e nell'iride devono inserire tante parole, collegate alle varie aree, che suscitano emozioni e/o sentimenti forti in modo da avere contezza di se stessi e del mondo.



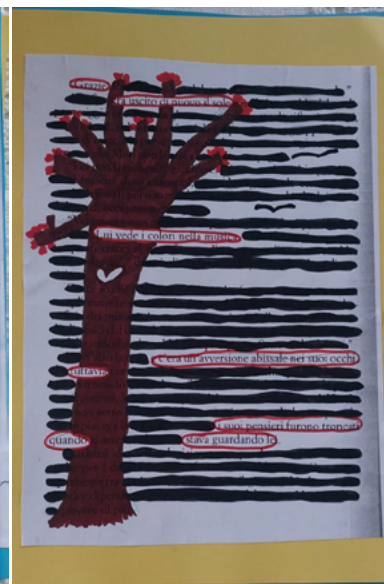
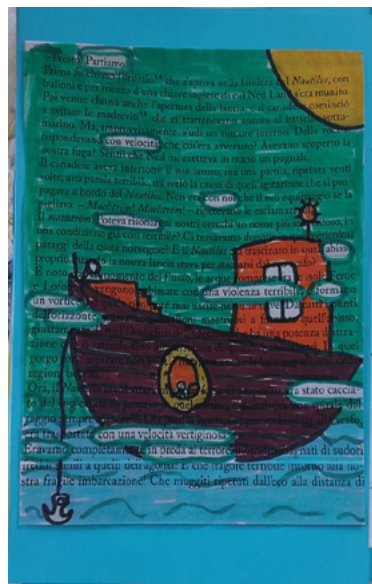
Attività 3 - Pianificazione: Incomincia a costruire la tua idea da plasmare in un testo poetico “Che cosa c’è nella poesia?” Il docente fornisce un facilitatore per organizzare la scrittura. Attraverso una tabella, gli alunni dovranno raccogliere le idee, le immagini, le sensazioni e i pensieri che saranno poi tramutati in versi.

Attività 4 - Laboratorio di scrittura “Emozioni in Caviardage”: Attraverso la metodologia del Caviardage, gli studenti singolarmente, a coppie o in piccolo gruppo scrivono delle poesie che arricchiranno con elementi iconici, tenendo conto del risultato delle attività di prescrittura svolte.



Fase conclusiva: Questa attività si realizza in un tempo massimo di trenta minuti. Attraverso la metodologia del Circle Time, ogni alunno illustrerà alla classe il lavoro svolto e il docente valuterà

il prodotto. Nella fase finale, gli studenti si dedicheranno all'autovalutazione attraverso la compilazione di una griglia fornita dal docente.



Titolo: Vedere, leggere e ... comprendere

Autore/autrici: Maria Concetta Alaimo (docente), Maria Di Bella (docente), Paola Baratter (tutor).

Questo percorso didattico è rivolto ai bambini di classe prima della scuola primaria, per i quali non è sempre facile trovare attività strutturate, coinvolgenti e inclusive, orientate alla comprensione del testo - scritto e orale - e allo sviluppo della competenza lessicale. Il percorso getta le basi di una modalità di lavoro indirizzata alla ricezione e alla comprensione del testo che continuerà per l'intero percorso scolastico.

L'attività prende avvio da un'esperienza significativa dal punto di vista emotivo (la natura e l'arrivo primavera) per stimolare una riflessione e una rielaborazione in modalità cooperativa di quanto visto e sentito, aiutando a sviluppare il pensiero creativo.

- **Ordine di scuola e tipologia scuola:** scuola Primaria.
- **Classe:** IA e IC, IC "S. Caterina - Resuttano" - Villarmosa (CL).

L'I.C. "S. Caterina - Resuttano", sito nei dintorni di Caltanissetta, in un'area prevalentemente rurale, conta complessivamente 505 alunni, ed è l'esito di una fusione tra due piccole scuole limitrofe. Le due classi prime, una da 8 e l'altra da 17 alunni, per lo più bambini attivi, curiosi e interessati, appartengono a due plessi diversi.

- **Problema di partenza**

La proposta didattica mira a sviluppare, in bambini di una prima classe della scuola primaria, la capacità di comprendere testi, individuando le informazioni esplicite ed implicite, sviluppando le competenze lessicali. Il percorso parte dall'osservazione attenta della realtà circostante per stimolare la capacità di cogliere i diversi aspetti di una realtà, usando tutti i sensi e, successivamente, di esprimere le proprie riflessioni ed emozioni, in forma sia orale sia scritta. In questo modo il bambino è portato ad arricchire il suo bagaglio lessicale con parole nuove adatte ad esprimere le diverse sensazioni che prova.

- **Obiettivi**

- ◇ *Ascoltare testi narrativi ed espositivi mostrando di saperne cogliere il senso globale e risporli in modo comprensibile a chi ascolta.*
- ◇ *In brevi testi, comprendere il significato di parole non note basandosi sia sul contesto sia sulla conoscenza intuitiva delle famiglie di parole.*
- ◇ *Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per ricordare, ecc.) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare)*

- **Sintesi dell'attività svolta**

L'attività si svolge inizialmente all'aperto, in una giornata di primavera, durante la quale i bambini sono invitati a vivere il momento esperienziale usando tutti i sensi. Tornati in classe, l'insegnante sollecita il ricordo e la rielaborazione collaborativa di quanto esperito, fissando su carta, attraverso una tabella strutturata, le osservazioni dei bambini. Legge quindi dei testi e mostra delle immagini di paesaggi primaverili, proponendo ai bambini attività manuali, giochi e esercizi di verifica della comprensione e di completamento per esercitare le diverse abilità e stimolare le capacità espressive e la creatività. L'attività si conclude con la realizzazione di due prodotti, un acrostico personalizzato a partire dalla parola "primavera" e di un lapbook.

Fasi dell'attività proposta in classe

- **I fase: Introduzione all'argomento.**

Si avvia un lavoro di descrizione di una situazione attraverso i cinque sensi. In una bella giornata di sole primaverile, l'insegnante porta i bambini all'aperto e chiede loro di restare in silenzio, chiudere gli occhi e prestare attenzione:

- ◇ *all'aria che tocca le loro guance (è tiepida, fresca...);*
- ◇ *ai suoni e/o ai rumori (si sente qualche cinguettio, il rumore del traffico, di un'auto, di una radio accesa, di una persona che parla...);*

- ◇ ai profumi (si avverte qualche profumo o odore particolare?).



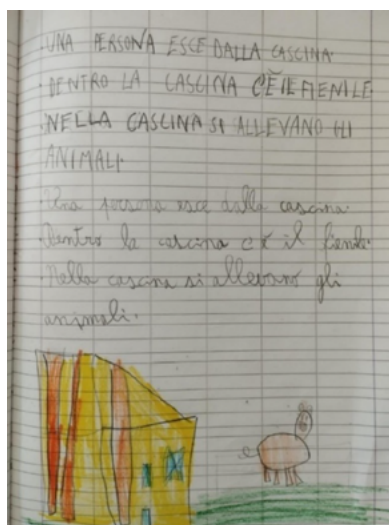
Rientrati in aula, l'insegnante domanda ai suoi studenti cosa li abbia colpiti di questa esperienza, se gradiscono stare all'aperto e perché. Quali attività svolgono solitamente all'aria aperta e in compagnia di chi. Raccolte le osservazioni dei bambini in merito a ciò che hanno toccato, udito, annusato e visto, le inserisce in una tabella.

Attraverso un'attività di brainstorming, i bambini comunicano emozioni e pensieri relativi alla primavera. L'insegnante realizza un Word Cloud con le parole della primavera.

I 5 SENSI DELLA PRIMAVERA				
HO VISTO	HO UDITO	HO TOCCATO	HO ANNUSATO	HO GUSTATO
GLI ALBERI VERDI E CHIARI I FIORI I PRATI VERDI LE FIORI IL SOLE GLI ANIMALI LE NUVOLE GLI UCCELLI	IL CINGHETTINO DEI UCCELLI LE VOCI DEI BAMBINI IL RONZIO DEI INSETTI	L'ERBA LE FOGLIE I FIORI LA CORTECCIA LA COCCINELLA IL CAVALLO IL PULCINO	IL PROFUMO DEI FIORI	FRAGOLE KIWI ALBICOCCHE NESPOLE

II FASE: PRIMAVERA...da leggere

L'insegnante legge ai bambini un testo e avvia una conversazione. Alla lettura seguiranno attività manuali e giochi, utili ad approfondire e consolidare le conoscenze e ad acquisire competenze specifiche relative a diverse aree di sviluppo.



I bambini si esercitano in biblioteca, a turno, nella lettura ad alta voce e esprimono le loro opinioni confrontandole con quelle dei compagni nel rispetto reciproco. Tornati in classe, viene distribuita ai bambini una copia del testo per una rilettura silenziosa e vengono invitati a rispondere ad alcune domande di comprensione.

Successivamente l'insegnante li invita a scrivere un breve testo sulla stagione preferita, spiegando le proprie motivazioni e a fare un disegno che racconti di una giornata trascorsa al parco con gli amici.

Infine, l'insegnante lavora assieme ai bambini sul significato di parole non conosciute, cercando di scoprirne il significato in base al contesto, per poi passare alla ricerca del termine sul dizionario. Invita quindi infine i bambini a scrivere sul quaderno delle frasi utilizzando il nuovo termine.

III FASE: PRIMAVERA...da guardare: immagini, paesaggi e descrizioni

I bambini vengono invitati a descrivere un paesaggio primaverile di una pittura naif di Anna Martani. Successivamente, attraverso la lettura e la comprensione di un testo letto dall'insegnante, completeranno un disegno che rappresenta la primavera.

Più nel dettaglio, l'insegnante mostra ai bambini la pittura. La descrivono collettivamente attraverso delle domande-stimolo predisposte. Poi viene chiesto ai bambini di esprimere le emozioni che l'immagine ha suscitato loro e di comunicarle attraverso il linguaggio del corpo.

Successivamente si passa all'attività individuale nella quale ogni bambino colora un disegno della primavera, mentre ascolta il brano letto dall'insegnante "La fattoria in primavera". Ciascuno si ritaglia un momento di confronto con compagni che condividono reciprocamente gli elaborati realizzati e l'insegnante riflette sul grado di attenzione e sulla comprensione di quanto viene letto. Prima della lettura, i bambini vengono invitati ad osservare attentamente l'immagine per cogliere gli indizi presenti nel testo e vengono invitati ad esplicitarli. Questo rappresenta l'inizio di uno specifico lavoro sulle inferenze che implica una verifica di come i bambini siano capaci di cogliere i dettagli e rielaborarli. Dopo la lettura, l'insegnante riprende il disegno per confrontarne le caratteristiche con le ipotesi iniziali formulate.

IV fase: VERIFICA FINALE





La fase conclusiva prevede la creazione di un Lapbook e di un acrostico sulla primavera con le conoscenze acquisite, attività coinvolgenti e inclusive per tutti gli alunni.

Per la costruzione del lapbook i bambini piegano il cartoncino in tre parti, colorano, ritagliano e incollano i vari minibook (la farfalla nella copertina in quanto animale molto rappresentativo della primavera; l'albero della primavera nella parte centrale; a sinistra le parti del fiore, la frutta e gli animali della primavera; a destra il ciclo della farfalla e la vita del semino) e costruiscono le bustine che contengono le varie carte relative alle caratteristiche della primavera. Prima della costruzione dell'acrostico a partire dal termine "primavera", l'insegnante spiega in che cosa consiste e propone degli esempi con il nome di ogni bambino. Successivamente i bambini compongono l'acrostico, in tal modo riflettendo sull'argomento affrontato e ripassando la terminologia relativa alla primavera.

5. Formazione e pratiche in classe: le ragioni di una disseminazione. Italiano II Ciclo

di Cinzia Spingola

Le sei attività didattiche qui proposte esemplificano la varietà delle sperimentazioni realizzate nella primavera del 2023 all'interno del *Piano d'intervento per la riduzione dei divari territoriali in istruzione*. Accomunate dall'intento di migliorare gli apprendimenti, esse hanno sostenuto la motivazione allo studio e le relazioni interpersonali tra i banchi di scuola, rinforzando le competenze di base degli studenti e, allo stesso tempo, hanno consentito alle docenti Giuseppina Coccia, Giuseppina Gulisano, Rosita Luminoso, Carmela Provenzano e Rossella Zappulla, la verifica dell'efficacia delle nuove metodologie adottate oltre che il confronto con le modalità didattiche impiegate abitualmente. La loro competenza metariflessiva è stata sollecitata dagli strumenti che hanno accompagnato il percorso formativo scandito in quattro fasi: a) l'autoanalisi; b) la progettazione di un'attività didattica; il diario di bordo della sperimentazione in classe; la restituzione e la riflessione conclusiva.

Tutte e sei le attività significative - scelte dal gruppo di ricerca INDIRE - rinviano agli obiettivi specifici delle *Indicazioni nazionali o alla Linee guida per gli Istituti Tecnici e per i Professionali*, rivisitati alla luce dei bisogni di ragazzi e classi reali, appartenenti a indirizzi diversi di scuole secondarie di secondo grado per lo più siciliane. (cfr. Tab. 1)

Titolo pratica	Classi	Scuole	Problema di partenza	Ambito disciplinare
Un confronto intertestuale tra Dante, Boiardo... e noi.	III L, Liceo Linguistico	I.I.S. "Francesco Crispi" di Ribera (Agrigento)	Modeste competenze interpretative, valutative e critiche, scritte e orali	Letteratura (intertestualità)
Una stanza tutta per sé	IV AS	Istituto Professionale di Stato per i Servizi di Enogastronomia e di Ospitalità Alberghiera "P. Borsellino" di Palermo	Mancanza di motivazione verso le attività didattiche e le discipline sia professionalizzanti sia comuni, come la letteratura italiana	Letteratura (tema di genere)
Il riassunto: tecniche di riduzione e montaggio di un testo	II A del Liceo delle Scienze applicate	I.I.S. "Ettore Majorana" di Scordia (Catania)	Difficoltà di concentrazione e superficialità di lettura a scapito della comprensione testuale	Scrittura di sintesi per comprendere
L'architettura di un testo scritto	IV A	Liceo Classico dell'Istituto di Istruzione Superiore "G. Mazzini" di Vittoria (Ragusa)	Diffusa abitudine a scrivere i temi "di getto"	Pianificazione di un testo argomentativo
Lessico in gioco	I del Liceo delle Scienze applicate, indirizzo biomedico	Liceo Scientifico "Leonardo" di Giarre (Catania)	Lessico limitato, ripetitivo e approssimativo, anche quello specialistico legato all'indirizzo	Lessico scientifico

Tabella 1 - La sperimentazione: classi, scuole, problema e ambiti d'intervento didattico

A partire da un problema concreto, per lo più di ordine epistemologico-didattico e/o relazionale, le autrici hanno elaborato dei segmenti didattici mirati, declinati in modo sistematico e congruente, talvolta sul versante letterario, orientati infatti sulla competenza di lettura, comprensione e interpretazione di un testo poetico o narrativo, con interessanti e

proficue aperture all'intertestualità, all'approfondimento tematico e civico e al dialogo attualizzante (*Limite, ingegno e virtù: un confronto intertestuale tra Dante, Boiardo... e noi; Una stanza tutta per sé*; talaltra sul versante linguistico, focalizzati sulla scrittura (*Il riassunto: riscrivere per comprendere e L'architettura di un testo scritto*), oppure sulla competenza lessicale (*Lessico in gioco*). (cfr. Tab. 2)

Tab. 2 – Le attività, le competenze		
		
<p>Competenza letteraria: leggere, comprendere, interpretare</p> <p>- <i>Limite, ingegno e virtù: un confronto intertestuale tra Dante, Boiardo... e noi</i>, di Carmela Provenzano</p> <p>- <i>Una stanza tutta per sé</i>, di Giuseppina Coccia</p>	<p>Competenza di scrittura: la riscrittura di sintesi e la pianificazione</p> <p>- <i>Il riassunto: riscrivere per comprendere</i>, di Rossella Zappulla</p> <p>- <i>L'architettura di un testo scritto</i>, di Rosita Luminoso</p>	<p>Competenza lessicale</p> <p>- <i>Lessico in gioco</i>, di Giuseppina Gulisano</p>

Riportate sotto con il commento delle tutor¹⁵, tutte le attività condividono elementi progettuali che in classe si sono rivelati irresistibili punti di forza:

a) le risorse disciplinari: indipendentemente dal problema individuato in fase di autoanalisi, la fragilità della classe scelta per la sperimentazione è sempre stata affrontata principalmente con risorse interne allo statuto epistemologico della disciplina nel suo doppio versante linguistico e letterario, senza inutili scorciatoie né semplificazioni. Tanto è vero che la tecnologia, spesso utilmente implicata nei lavori cooperativi, è stata utilizzata soltanto strumentalmente: l'attenzione per le rielaborazioni digitali (i cosiddetti "prodotti"), non ha perciò sovrastato in nessun caso

¹⁵ Le tutor cui si fa riferimento sono: Francesca Di Fenza, classi 7 (corsista: Rosita Luminoso) e 8 (corsista: Giuseppina Coccia); Giulia M. Mammana, classe 13 Francesca Romana Sauro, classe 3 (corsista: Giuseppina Gulisano); Cinzia Spingola, classi 1 (corsista: Carmela Provenzano) e 5 (corsista: Rossella Zappulla).

quella per i processi messi in atto da singoli e gruppi;

b) la letteratura, «tirocinio di umanità»: metà delle attività proposte scommettono esplicitamente sul valore formativo della letteratura, funzionale all'acquisizione di specifiche competenze linguistiche e critiche, in tutte le occorrenze scritte e orali, e sonda indispensabile per l'orientamento del sé e per la comprensione della complessità e molteplicità del reale¹⁶. Il dialogo con il testo letterario¹⁷, da comprendere e interpretare in profondità, da contestualizzare e da attualizzare in rapporto al presente e all'universo emotivo-esperienziale dei giovani, occupa dunque una posizione non secondaria anche in considerazione della sua valenza civica¹⁸. Le docenti vi hanno fatto ricorso, perciò, anche per irrobustire la motivazione e il senso di responsabilità in quei contesti in cui la loro precarietà pesava negativamente sulle relazioni e sugli apprendimenti. Come ci ricorda Domenico Starnone: «umani si diventa» e, pur essendo «l'umanità un tirocinio di esito incerto»¹⁹, tuttavia a quel tirocinio la letteratura concorre in modo determinante anche tra i banchi di scuola, grazie all'interrogazione dei testi, situata «qui e ora», e al confronto e alla riflessione collettiva, tra immedesimazione e distanziamento;

c) la scrittura, abilità irrinunciabile: sebbene sia centrale - come riscrittura di sintesi e pianificazione di un testo argomentativo - in due delle attività che rilanciano la necessità di una sua didattica esplicita e ricorsiva²⁰, la scrittura è implicata

¹⁶ Si vedano la risorsa didattica di N. Tonelli, Istituzioni letterarie, in Biblioteca INDIRE e R. Luperini, La fine del postmoderno, Guida, Napoli, 2008.

¹⁷ In aggiunta alle risorse INDIRE relative alle aree Didattica della letteratura, temi e generi; Il testo tra lingua e letteratura; Lettura e scrittura e Letteratura per l'infanzia e lettura ad alta voce, i docenti in formazione hanno potuto avvalersi dei webinar con gli esperti. Per l'ambito letterario è intervenuta l'italianista Cristina Nesi.

¹⁸ In un noto pamphlet, Filippo La Porta ci ricorda che la letteratura è un potente e insostituibile strumento di conoscenza empatica e che la lettura è «la migliore approssimazione a una esperienza reale» di cui oggi c'è bisogno. F. La Porta, Meno letteratura, per favore!, Bollati Boringhieri, Torino, 2010, pp. 127-128.

¹⁹ D. Starnone, L'umanità è un tirocinio (1994), Einaudi, Torino, 2023, p. 52. Su questi temi cfr. anche E. Zinato (a cura di), Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile, Laterza, Roma-Bari, 2022.

²⁰ Si veda la risorsa Didattica della scrittura, di Anna Rosa Guerriero nella Biblioteca INDIRE. Molto utili anche i contributi di U. Cardinale, L'arte di riassumere. Introduzione alla scrittura breve, il Mulino, Bologna, 2015 e di L. Serianni, Leggere scrivere argomentare, Laterza, Bari, 2018.

in tutti e sei i segmenti realizzati, a conferma dell'inscindibilità formativa dei processi di lettura e di scrittura: si impara a scrivere leggendo, ma allo stesso tempo si impara a leggere scrivendo²¹;

d) conoscenze, abilità e competenze, non "programma": tutte le sperimentazioni hanno inteso potenziare alcune abilità e competenze trasversali, civiche e disciplinari, attraverso conoscenze nuove o rivisitate, tra scritto, orale e digitato, storicizzazione e attualizzazione, intertestualità. Gli studenti sono stati così sollecitati non a ripetere i contenuti, bensì a rielaborare e a negoziare nei gruppi i nessi tra parole, testi, video e autori - anche mediante forme ludiche più e meno guidate come nei percorsi Lessico in gioco e L'architettura di un testo scritto - a riorganizzare le conoscenze, a concordare l'esposizione con il supporto dei materiali costruiti insieme. Lo testimoniano, per esempio, gli acronimi di una quarta liceale²² creati come vademecum per scrivere un buon testo. (cfr. Tab. 3)



e) il laboratorio e il cooperative learning: al fine di coinvolgere tutti, anche i ragazzi meno motivati e partecipi o

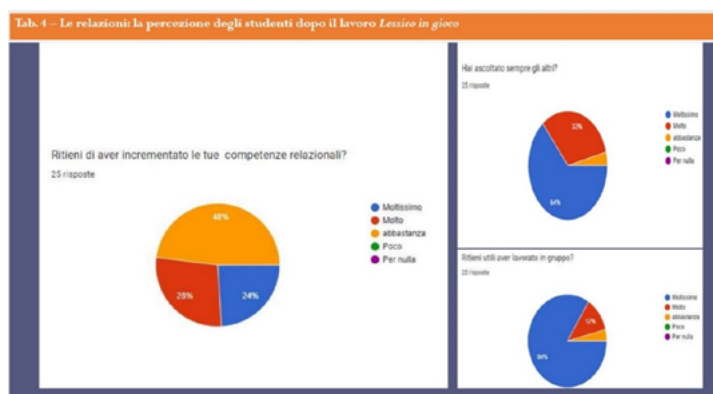
²¹ Il concetto è ribadito da M. Marrucci-V. Tinacci, Scrivere per leggere. La scrittura creativa e la didattica, ZONA, Arezzo, 2011, p. 68. Sul riassunto si veda la risorsa Scrivere per studiare di Simonetta Rossi, in Biblioteca INDIRE.

²² La classe di Vittoria ha seguito i suggerimenti del giornalista Beppe Severgnini che per scrivere bene ha proposto la regola del "P.O.R.C.O.": Pensa, Organizza, Rigurgita, Correggi, Ometti.

didatticamente più svantaggiati, le metodologie si sono orientate sul lavoro laboratoriale e di gruppo. Oltre alla cura del setting d'aula, è stata dunque promossa la collaborazione tra pari, limitando l'intervento ex cathedra delle docenti, che hanno però suscitato aspettative, valorizzato le ipotesi e il lavoro comune di ricerca, assegnato compiti sfidanti. Ne è conseguita una partecipazione più attiva, continuativa e consapevole anche nei momenti delle esposizioni degli esiti dei lavori. Esemplificando riflessioni condivise, nel suo bilancio finale, Giuseppina Coccia scrive:

Tra i momenti positivi voglio ricordare quello, durante la seconda fase della sperimentazione, dell'analisi di gruppo del testo proposto. L'obiettivo principale che mi prefiggevo di raggiungere era quello di far acquisire agli allievi, tramite il learning by doing, le modalità e gli strumenti per esaminare a fondo un testo letterario in prosa. La collaborazione è stata positiva e proficua. Tutti i gruppi si sono confrontati, anche vivacemente, sulle risposte da fornire e, proprio come mi ero riproposta, hanno lavorato direttamente sul testo, ricercando e rileggendo i punti precisi da cui trarre le informazioni principali e secondarie, confrontandosi sulle scelte linguistico-formali e sulla tesi dell'autrice. La partecipazione e la motivazione nei confronti delle attività mi sono sembrate di livello piuttosto elevato. Tra le possibili cause del successo indicherei l'apprezzamento da parte di questa classe per l'apprendimento peer to peer.

f) la relazione e il clima di classe: tutte le attività didattiche, utilizzando piste, materiali ed esercitazioni più e meno originali, hanno curato le relazioni interpersonali tra studenti e tra questi e l'insegnante, ottenendo esiti talvolta sorprendenti. Il lavoro collaborativo e il confronto continuo hanno favorito il dialogo orientato al compito e contribuito a promuovere lo scambio di esperienze autentiche attorno alle questioni trattate. A questo proposito, si riportano le riflessioni conclusive di Giuseppina Gulisano:



L'osservazione diretta degli studenti durante le ore dedicate alla sperimentazione testimonia un alto grado di motivazione. Gli studenti (25 su 26) hanno anche compilato un questionario volto a monitorare la percezione delle ricadute relazionali dell'attività svolta. Le risposte (cfr. Tab. 4) restituiscono risultati promettenti.

g) la valutazione e l'autovalutazione: sebbene non sempre i materiali a corredo delle attività documentino con precisione le scelte relative alla valutazione e, ancor più, all'autovalutazione degli studenti, tuttavia da tutte e sei le buone pratiche emergono elementi interessanti sull'aspetto valutativo degli apprendimenti e dell'attività nel suo complesso. Da alcune di esse si evince l'attenzione verso feedback formativi, frequenti, personali e tempestivi, insieme con la consapevolezza della funzione educativa e orientante della formulazione di chiari e ben calibrati criteri di valutazione da condividere con gli studenti fin dall'avvio del lavoro.²³

Seppure perfettibili e limitate, a causa dei tempi formativi ristretti, queste sperimentazioni didattiche da un lato hanno il pregio di avere accompagnato i giovani verso la scoperta dell'apprendimento e della cultura come luoghi di «umanizzazione

²³ Sull'importanza della valutazione come apprendimento e orientamento per il futuro si vedano C. Corsini, *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, FrancoAngeli, Milano 2023; L. Greenstein, *La valutazione formativa*, UTET, Milano, 2023.

della vita»²⁴, irrinunciabile traguardo di ogni percorso scolastico significativo, dall'altro testimoniano la funzione insostituibile della mediazione didattica dei docenti. Sia quando gli studenti sono stati chiamati a misurarsi con il pensiero di Dante e di Boiardo, di Woolf e Chimamanda Ngozi Adichie, di Ammaniti, Severgnini e Augias, sia quando hanno dovuto confrontarsi con le parole e il loro senso, per ridurre un testo, per creare un prontuario per la pianificazione di un testo scritto o per comporre e risolvere un crucintarsio, essi hanno imparato che l'alterità (autorale, testuale, storico-culturale, linguistica, di genere...) va anzitutto indagata e compresa correttamente nella sua autenticità semantica prima di essere accolta o eventualmente contestata se non è condivisa.

Tutto ciò legittima la trasferibilità in altri contesti territoriali di queste pratiche e soprattutto da disseminare in altre realtà scolastiche per contaminare nuovi percorsi di formazione fondati, proprio come Divari, sul confronto e sullo scambio di saperi ed esperienze professionali tra pari.

PRATICHE DIDATTICHE

Titolo: Un confronto intertestuale tra Dante, Boiardo... e noi

Autori/autrici: Carmela Provenzano (docente), Cinzia Spingola (tutor)

Carmela Provenzano, docente da 17 anni e autrice di questa attività laboratoriale sulla competenza letteraria-interpretativa, insegna a Ribera, un fiorente centro agricolo dell'agrigentino.

Il lavoro intertestuale è stato realizzato in una classe terza linguistica, complessivamente motivata e partecipe, dell'I.I.S. "F. Crispi", polo di aggregazione culturale dei giovani nel raggio di quaranta chilometri.

In sintonia con le *Indicazioni nazionali per i Licei* per il triennio, l'attività scommette sul valore motivante della prospettiva ermeneutica quale bisogno diffuso tra gli studenti della scuola secondaria di II grado per dialogare attivamente con i testi della tradizione, storicizzandoli e attualizzandoli in rapporto alle loro esperienze, ma viene segnalata soprattutto perché costituisce un esempio di ancoraggio delle competenze critiche all'attenta lettura dei testi e perché utilizza metodologie attive e paradigmi epistemologici-disciplinari in sintonia con la formazione Divari territoriali.

- **Ordine di scuola e tipologia scuola:** scuola Secondaria di II grado.
- **Classe:** III L del Liceo Linguistico, I.I.S. "Francesco Crispi" - Ribera (AG).

Ribera è una ridente cittadina di ca. 18.000 abitanti. Negli ultimi tempi, alla coltivazione specializzata di arance con il suo indotto si sta affiancando una promettente offerta turistica legata per

lo più al vicino patrimonio ambientale-paesaggistico marino. Gli investimenti pubblici per la comunità e per le scuole sono piuttosto modesti, ma il paese ha tutti i servizi essenziali, compresi quelli sportivi. La scuola possiede una biblioteca, due palestre e diversi laboratori.

- ***Problema di partenza***

Riguardo al dominio didattico-epistemologico, il nodo problematico individuato nella III L riguarda la competenza interpretativa, intesa in tutte le sue occorrenze di lettura e di scrittura «come expertise complessa che implica processi di alto livello». (C. Sclarandis-C. Spingola, p. 25)

In effetti solo un esiguo gruppo di allievi della classe al momento della sperimentazione si orientava meno bene tra i contenuti disciplinari e appariva più fragile anche nella loro esposizione orale; tutti, invece, avrebbero potuto giovare di una attività laboratoriale di potenziamento delle capacità critiche e di giudizio.

- ***Obiettivi***

- ◇ *Saper leggere e comprendere in profondità i testi letterari, orientandosi con consapevolezza tra i principali elementi linguistici, tematici e storico-culturali.*
- ◇ *Sapere confrontare, attraverso l'intertestualità, testi di autori, di poetiche e contesti storico-culturali differenti, tra presente e passato, al fine di potenziare le competenze di interpretazione, di rielaborazione, di riflessione critica e di esposizione.*
- ◇ *Sviluppare l'autostima e la capacità di autovalutare il proprio contributo critico alla realizzazione di un compito comune, collaborativo e sfidante.*

- ***Sintesi dell'attività svolta***

Questa attività documenta un approfondimento letterario cooperativo sui concetti di "limite", di "ingegno" e di "virtù", attraverso il confronto intertestuale di alcuni passi del canto XXVI dell'*Inferno* di Dante Alighieri e di qualche ottava dell'*Orlando innamorato* dell'umanista Matteo Mattia Boiardo.

Per potenziare le competenze critico-interpretative, per taluni allievi ancora fragili anche sul piano espositivo, la sua progettazione ha tenuto conto delle *Indicazioni nazionali per i Licei*, che per il Triennio suggeriscono di «selezionare, lungo l'asse del tempo, i momenti più rilevanti della civiltà letteraria, gli scrittori e le opere che più hanno contribuito [...] a definire la cultura del periodo cui appartengono», sottraendosi tuttavia «alla tentazione di un generico enciclopedismo», ma sostanziando lo studio e la riappropriazione degli apprendimenti con la lettura diretta dei testi, indagati a partire dalle domande di senso del nostro presente. Sempre, infatti, ai significati che un libro comunica, ogni nuovo lettore ne aggiunge altri, «garantiti dall'intensità del sentimento» dentro un confronto collettivo (E. Raimondi, p. 95).

All'incrocio tra centralità del testo e centralità del lettore, questo lavoro è trasferibile in altri contesti scolastici anche perché sperimenta strategie metodologiche attive, che a scuola consentono alla lettura letteraria di cogliere la complessità e la molteplicità dell'esperienza umana.

Fasi dell'attività proposta in classe

L'attività didattica si compone di cinque fasi, per un totale di sette ore.

Fase I, l'avvio (1 h). Presentazione delle coordinate teoriche e metodologiche attraverso una lezione dialogata. Dopo avere ripreso significato e funzioni dell'approccio intertestuale, si circoscrive l'argomento e si concordano con gli studenti le modalità di lavoro. Per preparare la classe ad affrontare i concetti di "ingegno" e "virtù", centrali nei testi scelti di Dante e Boiardo, per definire il valore della conoscenza umana e dei suoi limiti, si lancia una riflessione a partire dalle domande: «Cosa s'intende oggi per virtù?», «Chi è una persona d'ingegno per un giovane del XXI secolo?», «Per noi ci sono o dovrebbero esserci limiti alla conoscenza umana?».

Fase II, alla scoperta dei significati dei testi (1 h+ lavoro domestico). Vengono proposti i seguenti materiali di lavoro: Divina Commedia, Inferno, XXVI canto, vv. 90-142; Orlando innamorato di M. M. Boiardo: libro I, canto XVIII, ottava 43 e 44 (dialogo tra Agricane e Orlando) e libro II, canto VIII, ottava 55.

Dopo un breve richiamo delle conoscenze letterarie pregresse e la parafrasi dei testi, gli studenti lavorano individualmente a un questionario sui testi antologizzati, per precisarne i contenuti e per spiegarne il senso alla luce dei contesti poetici e storico-culturali dei loro autori, già noti alla classe. Il lavoro è concluso a casa con un approfondimento utile per riflettere sulle tematiche affrontate dai due autori e per definire i tratti della loro vicinanza/distanza da noi.

Fase III, il laboratorio ermeneutico e l'osservazione (2 h+ lavoro domestico). Suddivisi in cinque gruppi, liberamente formati, gli studenti si confrontano sui contenuti dei testi assegnati e sulla ricostruzione di una cornice culturale pertinente, condividendo le risposte di ciascuno al questionario di analisi, comprensione e interpretazione. Vengono discussi gli spunti più originali, valutati in base alla loro coerenza con la datià testuale. In questa fase, in cui entrano in gioco anche le competenze sociali, la docente dà feedback frequenti e immediati, funzionali all'autovalutazione e alla valutazione di singoli e gruppi. Il compito finale consiste nel concordare una restituzione comune, scegliendo all'interno di ciascun gruppo le risposte più convincenti, meglio fondate e motivate.

Fase IV, la restituzione (2 h). A turno, i gruppi presentano gli esiti del loro lavoro, avvalendosi di un supporto multimediale (PowerPoint). Tutti si alternano nell'esposizione secondo le modalità concordate nei gruppi.

Fase V, l'autovalutazione e la valutazione complessiva (1 h). Dopo la somministrazione di un questionario di autovalutazione individuale e la valutazione finale, l'attività viene valutata collegialmente.

Titolo: Una stanza tutta per sé

Autori/autrici: Giuseppina Coccia (docente), Francesca Di Fenza (tutor).

L'attività Una stanza tutta per sé ha una caratteristica che la contraddistingue: il problema d'insegnamento emerso è la mancanza di motivazione ad apprendere, un elemento critico comune a molte realtà scolastiche, ma è affrontato sostanziando la motivazione con gli strumenti della disciplina, con una lettura profonda dei testi letterari e attraverso un processo euristico di scoperta.

Giuseppina Coccia, che ha ideato e realizzato il percorso, ha una buona competenza progettuale, indice di professionalità; infatti, ha svolto una scansione puntuale delle attività, delle consegne, dei tempi, dei materiali, del setting e delle finalità e la chiarezza rende il percorso facilmente trasferibile in altri contesti. Inoltre, ha una particolare qualità: mettersi sempre in gioco per riuscire a migliorare il processo di insegnamento/apprendimento in una situazione scolastica complicata qual è la sua. Tutti gli strumenti formativi (Autoanalisi, Progettazione di un'attività didattica, Diario di bordo, Restituzione e riflessione conclusiva) sono stati elaborati con attenzione, in modo molto chiaro e sono stati di supporto alla realizzazione dell'attività.

- **Ordine di scuola e tipologia scuola:** scuola Secondaria di II grado.
- **Classe:** IV AS, Istituto Professionale di Stato per i Servizi di Enogastronomia e di Ospitalità Alberghiera "P. Borsellino" - Palermo.

Il territorio dei plessi dell'Istituto è di due tipi: uno periferico con problemi di degrado e illegalità, e l'altro centrale con maggiori opportunità socioeconomiche. Entrambi i quartieri offrono poche occasioni di crescita culturale e sociale, dato che le famiglie sono monoreddito o senza reddito. L'Istituto, tuttavia, offre valide opportunità di carriera nel settore turistico dell'enogastronomia e dell'ospitalità alberghiera.

La classe IV AS è poco numerosa a causa della dispersione scolastica.

Per migliorare le diffuse lacune linguistiche, l'insegnante di Lettere utilizza strategie dialogate, laboratori e lavori di gruppo. La scarsa motivazione allo studio resta la sfida principale da affrontare.

- ***Problema di partenza***

L'intervento si concentra sulla mancanza di motivazione delle studentesse e degli studenti verso le attività didattiche e verso tutte le discipline, professionalizzanti e generali come la letteratura. Nonostante l'adozione di diverse strategie per creare un ambiente d'aula coinvolgente, l'interesse per il sapere non sembra essersi rafforzato. Spesso, i risultati positivi vengono ottenuti più per evitare delusioni alle famiglie o al docente piuttosto che per una vera motivazione personale. Si ipotizza che le ragioni di questa demotivazione siano legate ai contesti familiari, dove mancano stimoli culturali e l'aspirazione al "successo sociale" è spesso centrata su aspetti esteriori e superficiali.

Il problema da affrontare, quindi, non è solo quello di far acquisire nuovi contenuti e competenze, quanto quello di riuscire a interessare tali ragazzi al sapere, dimostrando loro che la letteratura parla di noi e che la capacità di riflettere criticamente sui testi ha davvero a che fare con le nostre vite e può aiutare a fare scelte consapevoli e autodeterminate.

In questo orizzonte, e in sintonia con Le nuove linee guida per gli Istituti Professionali (Competenza in uscita n. 2), è sembrato che la scelta di un tema davvero vicino alle esperienze adolescenziali, in aggiunta a una metodologia partecipativa, potesse aiutare non soltanto a irrobustire gli strumenti della cassetta degli attrezzi di ciascuno (imparare ad analizzare e comprendere un testo comporta il sapere identificare/organizzare/classificare/espone), ma anche ad avvicinare le ragazzi e le ragazze alla cultura.

- ***Obiettivi***

- ◇ *Rafforzare le competenze nell'analisi dei testi letterari in prosa sia da un punto di vista contenutistico sia da un punto di vista stilistico-formale.*
- ◇ *Fornire semplici giudizi critici sui testi collegandoli alla tematica di riferimento.*

- ◇ *Saper dibattere con i compagni presentando la propria posizione e confrontandola con le idee degli altri.*

- **Sintesi dell'attività svolta**

Il percorso mira a stimolare la motivazione all'apprendimento e ad affrontare le difficoltà delle studentesse e degli studenti nell'analisi dei testi letterari. L'obiettivo è sviluppare le competenze di lettura e comprensione, attraverso un processo di apprendimento coinvolgente e formativo. La parte centrale è focalizzata sull'analisi di due brani letterari: uno tratto da *Una stanza tutta per sé* di Virginia Woolf e l'altro da *La scoperta del mascara azzurro* di Chimamanda Ngozi Adichie. I due testi consentono di riflettere sulla condizione del mondo femminile nella storia, relegato a una sfera privata, e sulle influenze delle aspettative e dei pregiudizi esterni sulle donne.

Gli obiettivi specifici di apprendimento, riferibili alle *Linee guida per i professionali*, riguardano il rafforzamento delle competenze di comprensione testuale e la capacità di esprimere giudizi critici collegati alla tematica affrontata. L'approccio didattico è basato su metodologie attive, coinvolgenti e capaci di stimolare il pensiero critico e le competenze metacognitive dei giovani. Il laboratorio è stato privilegiato in ogni fase, incoraggiando la classe a imparare attraverso l'azione, la scoperta guidata e la risoluzione di quesiti.

Il tema della parità di genere è stato scelto perché riveste una valenza centrale nella formazione umana; inoltre, essendo strettamente legato alle esperienze di vita dei giovani, suscita un grande interesse e una viva partecipazione.

Fasi dell'attività proposta di classe

L'attività didattica si compone di cinque fasi per un totale di otto ore.

Fase I, l'attivazione e sollecitazione della motivazione (1 h). La docente illustra il percorso e distribuisce una scheda di attivazione per riflettere sulla condizione femminile. Le studentesse e gli studenti la compilano individualmente e successivamente confrontano le risposte in plenaria, disposti a ferro di cavallo. L'obiettivo è stimolare l'interesse e motivare

la classe, favorire la riflessione sul concetto di genere e promuovere la discussione.

Fase II, l'analisi del testo (2 h). La docente legge ad alta voce un brano tratto da Una stanza tutta per sé di Virginia Woolf. Le studentesse e gli studenti ascoltano senza ricevere copia cartacea. Questa strategia si basa sull'approccio uditivo suggerito da Maria Ermelinda De Carlo, per coinvolgere la sfera cognitiva ed emotiva degli uditori. A conclusione della lettura, si chiede di stimare percentualmente quanto hanno compreso. Successivamente, vengono distribuite le fotocopie del brano e si invita a rileggerlo in silenzio e individualmente. Segue la suddivisione in piccoli gruppi per l'analisi guidata del testo utilizzando una scheda con domande di analisi emerse da precedenti discussioni e negoziazioni. La docente supporta il lavoro dei gruppi, la fase si conclude con il riepilogo e la restituzione finale in plenaria. Gli obiettivi sono: far acquisire gli strumenti per l'analisi di un testo letterario e promuovere la discussione e il confronto. Per impostare il lavoro di questa fase sono stati accolti di suggerimenti di Adriano Colombo nella risorsa didattica intitolata Analisi e interpretazione dei testi letterari disponibile nella Biblioteca INDIRE. A seconda dell'attività la classe si dispone a ferro di cavallo o nei banchi a "isola".

Fase III, la riflessione sull'attività svolta e la verifica formativa (2 h). Si avvia una discussione sui temi e sulle riflessioni di V. Woolf e sulla loro attualità. In seconda battuta si guida la classe a verificare quanto ha appreso riguardo all'analisi di un testo letterario. Si esaminano dunque gli strumenti e le tappe del lavoro svolto, valutando l'efficacia della metodologia adottata. La finalità è stimolare la riflessione metacognitiva, verificare l'apprendimento e risolvere le eventuali criticità, senza il timore del voto.

Fase IV, la verifica dell'apprendimento (2 h). La docente illustra la griglia di valutazione per la verifica sommativa. Le studentesse e gli studenti leggono e analizzano

individualmente il testo letterario in prosa tratto da *La scoperta del mascara azzurro* di Chimamanda Ngozi Adichie, utilizzando gli strumenti appresi precedentemente. L'obiettivo è verificare le competenze acquisite.

Fase VI, la valutazione dell'attività (1 h). Si svolge una discussione guidata sulla tematica, sulle attività svolte e sull'efficacia della metodologia adottata. Le studentesse e gli studenti, disposti nell'aula a ferro di cavallo riflettono sul loro percorso, identificando punti di forza e criticità anche alla luce delle valutazioni sommative.

L'obiettivo è ancora una volta stimolare la riflessione metacognitiva per orientare gli apprendimenti futuri.

Titolo: Il riassunto: tecniche di riduzione e montaggio di un testo

Autori/autrici: Rossella Zappulla (docente), Cinzia Spingola (tutor)

Rossella Zappulla, autrice di un'attività didattica sul riassunto, insegna da 22 anni e attualmente è in servizio a Scordia, nel catanese.

Dalla sua autoanalisi emerge la consapevolezza dell'importanza della scuola quale presidio di civiltà in un contesto economicamente e culturalmente poco dinamico, che si ripercuote in negativo sulla dispersione scolastica e sulla motivazione allo studio.

Questo lavoro, realizzato in una classe seconda del Liceo delle Scienze applicate, fragile negli apprendimenti e nelle relazioni, è in sintonia con le Indicazioni nazionali per i Licei ed è segnalato sia perché risponde a un bisogno diffuso degli studenti della scuola secondaria di II grado, sia perché il suo impianto è coerente con la metodologia e con l'offerta formativa del progetto *Divari territoriali*.

- **Ordine di scuola e tipologia scuola:** scuola Secondaria di II grado.
- **Classe:** IIA, Liceo delle Scienze applicate, I.I.S. "Ettore Majorana" - Scordia (CT).

L'assenza di forme di imprenditoria innovative della filiera agraria in crisi (agrumi) e di investimenti in settori alternativi, quale la valorizzazione del patrimonio artistico e paesaggistico e il turismo, hanno accentuato i fenomeni di disoccupazione, di disagio sociale, di abbandono e di scarso rendimento scolastico. In questo contesto, impoverito da una timida attenzione pubblica e privata per la crescita della comunità, la scuola svolge una funzione formativa di rilievo per i giovani di un ampio comprensorio.

- **Problema di partenza**

Una problematica di non pochi studenti della classe è la mancanza di curiosità, legata a un interesse limitato o altalenante per le proposte didattiche e, soprattutto, per l'impegno richiesto dalla lettura, a scapito delle competenze lessicali ed espositive scritte

e orali come pure della capacità di orientarsi con consapevolezza nel mondo. Nonostante gli argomenti affrontati in aula siano sempre aggiornati per dimostrarne l'universalità e la loro utilità nella realtà presente, nonostante si cerchi sempre di valorizzare le capacità di ogni alunno, i risultati sono spesso insoddisfacenti o limitati a pochi, poiché lo studio e i compiti assegnati generalmente sono svolti con superficialità.

- **Obiettivi**

- ◊ *Saper riassumere un testo, al fine di comprenderne il lessico, le informazioni e la gerarchia che le connette.*
- ◊ *Saper scrivere testi di sintesi coerenti con il testo di partenza, anche con il supporto degli strumenti digitali.*
- ◊ *Imparare a imparare, collaborando con gli altri con responsabilità e rispetto (team working).*

- **Sintesi dell'attività svolta**

Questa attività è incentrata sul riassunto e documenta la sperimentazione in aula per insegnare, anche con il supporto del digitale, a sintetizzare per comprendere meglio un testo.

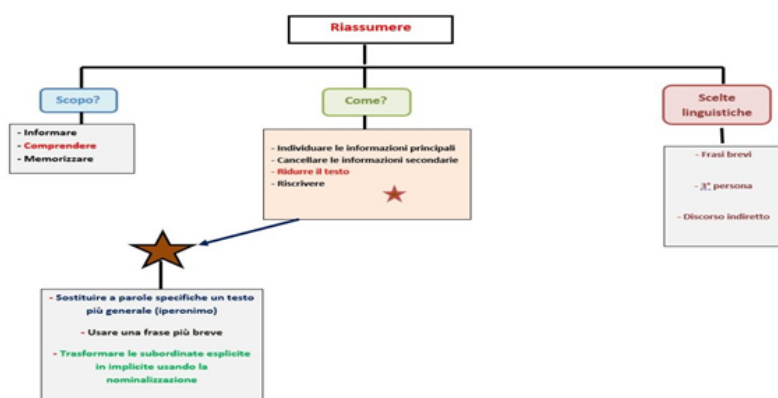
A partire da un nodo problematico della classe prescelta, la sua progettazione ha tenuto conto delle *Indicazioni nazionali per i Licei*, che tra gli obiettivi specifici di apprendimento della Lingua nel primo Biennio inseriscono la capacità di «riassumere cogliendo i tratti informativi salienti di un testo». All'interno del PECUP in uscita dalla scuola secondaria di II grado la centralità del ruolo attribuito alla capacità di riassumere è testimoniata dal fatto che, già accertata nella prima prova degli esami conclusivi del primo ciclo, tale competenza è indagata anche in quella dell'Esame di Stato del secondo ciclo, nelle tipologie A e B.

Il lavoro qui proposto, dunque, è trasferibile anche in altri contesti scolastici ed è interessante perché suggerisce di prendersi cura dei processi di insegnamento-apprendimento della scrittura di sintesi, senza liquidarla come competenza elementare e irriflessa.

Considerati i propositi didattici e socio-affettivi dell'attività - insegnare a riassumere coinvolgendo attivamente tutti gli allievi, sostenere la motivazione e migliorare le relazioni interpersonali

tra pari - l'adozione di metodologie collaborative e laboratoriali risulta altrettanto convincente.

Ph. La scrittura di sintesi. Di seguito una mappa utilizzata



Fasi dell'attività proposta in classe

L'attività didattica si compone di cinque fasi per un totale di otto ore.

Fase I, l'avvio (1 h). Problematizzazione dell'attività attraverso un brainstorming e una lezione dialogata e partecipata: «Cos'è il riassunto?», «A che cosa serve?», «In quali discipline si usa?», «In quali casi i riassunti 'funzionano' bene?».

Fase II, le coordinate per riassumere (1 h). Ripresa collettiva dei tratti distintivi del riassunto per ribadire l'importanza del testo di partenza, del destinatario, dello scopo e delle scelte linguistiche per le riformulazioni e riscritture.

Fase III, il laboratorio (2 h). Dopo che sono stati esemplificati i significati, le funzioni, le modalità di impiego e gli effetti di alcune tecniche di riduzione testuale (titolazione, generalizzazione, cancellazione e sostituzione, nominalizzazione), esse vengono impiegate per riassumere. L'attività si conclude collaborativamente: alla fine di ogni esercizio, i ragazzi in gruppi di due leggono e confrontano le loro reciproche produzioni.

Fase IV, il laboratorio (2 h). Stesura di riassunti, con particolare attenzione alle operazioni di riduzione progressiva e di trasformazione/riscrittura del testo di partenza. L'attività si conclude collaborativamente: alla fine i ragazzi in gruppi di due leggono e confrontano i loro reciproci riassunti.

Fase V, la conclusione e la valutazione (1 h). Discussione collettiva sull'attività per individuare le operazioni che hanno creato maggiori problemi (per esempio la titolazione delle unità informative o la nominalizzazione) e quelle che hanno fatto emergere i punti di forza di singoli e gruppi e valutazione complessiva del processo e degli esiti. Per lo svolgimento delle attività collaborative nel laboratorio di informatica, di cui la scuola è dotata, è stato fondamentale dare a ciascuno allievo *feedback* frequenti, tempestivi e orientativi del lavoro in atto, mentre "la malleabilità" dei testi digitali, somministrati attraverso Classroom, ha favorito l'applicazione delle tecniche di riduzione e la successiva riscrittura dei testi di partenza.

Titolo: L'architettura di un testo scritto

Autori/autrici: Rosita Luminoso (docente), Francesca Di Fenza (tutor).

Una premessa è necessaria: non è stato semplice scegliere un percorso didattico tra quelli presentati dalla classe di corsisti in formazione. Ognuno di essi, infatti, aveva delle caratteristiche interessanti: la connessione tra il problema di partenza e l'attività realizzata, la relazione tra la competenza disciplinare, il percorso svolto e gli spunti proposti dal corso formativo INDIRE, le metodologie messe in atto, la mediazione didattica puntuale, l'attuazione in classe e la sua ricaduta sugli apprendimenti. Alla fine, è stato scelto perché affronta un problema d'insegnamento molto diffuso: migliorare il clima relazionale e, in ambito disciplinare, la qualità dei testi prodotti dalle studentesse e dagli studenti, sviluppare la competenza di riflessione sul processo di comprensione delle fonti e su quello della pianificazione del testo. L'attività è ben documentata, molto interessanti gli strumenti proposti e l'applicabilità in altri contesti.

- **Ordine di scuola e tipologia scuola:** scuola Secondaria di II grado.
- **Classe:** IVA, Liceo Classico, Istituto di Istruzione Superiore "G. Mazzini"- Vittoria (RG).

Il territorio di Vittoria, nel ragusano, ha una particolare vocazione turistica che investe anche il settore primario che è molto attivo. Nella cittadina è stato edificato il più grande mercato ortofrutticolo d'Italia; l'Istituto rappresenta un solido punto di riferimento per numerosi giovani di un vasto bacino territoriale; la classe in cui è stato sperimentato il percorso è formata da 17 studentesse/studenti, l'ambiente socioculturale è eterogeneo e le relazioni sociali sono serene.



- ***Problema di partenza***

Solamente una studentessa nella classe è abituata a leggere, poiché è appassionata ai libri. Il resto della classe non legge e fa uso esclusivamente di Google per le ricerche, con difficoltà nel selezionare le informazioni. Ciò ha portato a confusione nel reperimento delle informazioni, che non vengono rielaborate, e ha causato problemi nella lettura e comprensione di testi più complessi.

- ***Obiettivi***

- ◇ *Conoscere le diverse strategie di lettura e le modalità di progettazione, realizzazione e revisione di un testo scritto.*
- ◇ *Conoscere il significato e il valore dei nessi coordinanti e subordinanti nella struttura del periodo.*
- ◇ *Sviluppare la capacità di avere relazioni efficaci (essere assertivi, cioè capaci di affermare sé stessi, dichiarare i propri bisogni e le proprie opinioni nel rispetto degli altri, delle loro idee e dei loro bisogni, senza prevaricazioni o sottomissioni).*

- ***Sintesi dell'attività svolta***

L'attività si propone di migliorare il clima relazionale e di integrare e rendere più solida la cassetta degli attrezzi degli studenti nella fase di progettazione di un testo, principalmente per lo sviluppo della competenza ideativa. Il percorso si basa sulla risorsa didattica di Paola C. Mattioda, intitolata *Quando scrivere significa*

generare, organizzare e comunicare con chiarezza pensieri e idee. Pianificazione, revisione e riscrittura nel triennio, nella Biblioteca INDIRE. Questa risorsa offre spunti interessanti sia per gli strumenti sia per la metodologia cooperativa.

I nodi disciplinari esplorati sono in linea con gli obiettivi di apprendimento delle *Linee guida per i licei*. La metodologia adottata è quella ludica, molto sfidante, e quella cooperativa, con momenti di metacognizione.

Fasi dell'attività proposta in classe

L'attività didattica si compone di quattro fasi, per un totale di otto ore.

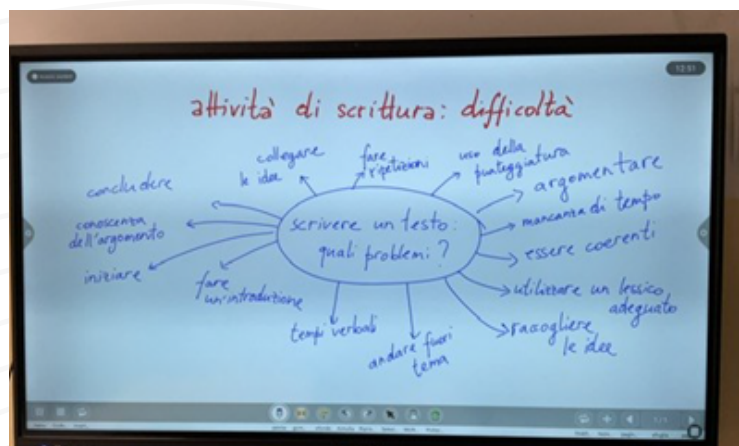
Fase I, il riscaldamento (2 h). Brainstorming: Quali sono i problemi che riscontri quando scrivi? Visione del video di Beppe Severgnini presente nella risorsa INDIRE per ottenere un acronimo per la pianificazione di un testo. Il momento della riflessione rimanda a un approfondimento già affrontato l'anno precedente con lo studio di Cicerone, sulle fasi di composizione di un'orazione. Si era paragonato lo "schema" ciceroniano sia all'attività di scrittura che a quella di esposizione orale ed era stato definito un "metodo" e la sua importanza: applicare un metodo di lavoro, consistente in diversi passaggi o fasi, aiuta a creare ordine nella confusione.

Fase II, la riflessione col gioco (2h). Riflessione sull'acronimo provocatorio del giornalista Severgnini e ricerca di uno alternativo che, sulla base degli spunti ricevuti, metta in moto la creatività degli studenti nel formulare una sintesi della pianificazione della scrittura. Successivamente, gli acronimi inventati dai gruppi di lavoro sono presentati in PowerPoint e confrontati tra loro. A questo punto si può lasciare spazio al dibattito sulle fasi di scrittura, su quanto siano impegnative, su quelle più complesse, sui tempi di lavoro, sull'autocorrezione e sulla sintesi. Dalle difficoltà iniziali e dai punti critici che sono emersi, si conferma la maggiore criticità nella fase di raccolta e organizzazione delle idee (quella che Severgnini

indica rispettivamente come "Pensa" e "Organizza"). Nella realizzazione di questa prima attività-stimolo che introduce all'esercitazione, gli aspetti determinanti sono il gioco, la creatività, la condivisione e la riflessione sul proprio atteggiamento verso la scrittura.

Fase III, la messa in atto (2 h). Esercitazione suddivisa in due momenti: lettura e analisi di un testo giornalistico di Corrado Augias (Perché i genitori devono dire "no"; «la Repubblica», 2 aprile 2016) con un vademecum offerto dalla docente (individuazione delle parole-chiave, isolamento delle idee, suddivisione in paragrafi e assegnazione di un titolo ad ogni paragrafo) e un riscontro con l'acronimo inventato; composizione di un testo argomentativo, data una traccia, seguendo l'acronimo realizzato (lavoro individuale).

Fase IV, la valutazione (2 h). Si conclude con una attività di valutazione formativa e metacognitiva del lavoro svolto. Essa riguarda i lavori di gruppo e quello individuale. Si discute su quanto abbiano imparato lungo il processo di apprendimento, se l'abilità di scrittura è davvero una naturale predisposizione o, al contrario, il risultato di una continua esercitazione; i ragazzi si confrontano sulle difficoltà incontrate e su quali azioni siano state più impegnative.



Titolo: Lessico in gioco

Autori/autrici: Giuseppina Gulisano (docente), Francesca Romana Sauro (tutor).

L'attività di Giuseppina Gulisano è un pregevole lavoro sul lessico, ricco e documentato, che si basa sulla risorsa didattica di Rosanna Ducati, intitolata *Lo sviluppo della competenza semantico-lessicale*, nella Biblioteca INDIRE. Partendo dal proprio bagaglio culturale e professionale, integrato appunto con l'offerta formativa disponibile, la docente - in servizio nella provincia catanese - ha progettato e realizzato, con uno sguardo sempre criticamente attento alla riflessione sul proprio agire didattico e alla conseguente autovalutazione, un'esperienza originale e molto interessante. La possibilità di usare il gioco linguistico nella classe di italiano per conseguire obiettivi di apprendimento grammaticale è delineata nello studio di Giuseppe Patota (2014), che a sua volta poggia le sue riflessioni su quelle di Luca Serianni. La ludolinguistica preferisce utilizzare l'acrostico, l'anagramma, o attività similari, individuando nell'enigmistica più che un elemento creativo un intento "risolutivo", ma nel caso di questa attività il crucintarsio è ideato dagli studenti, perciò i due aspetti si coniugano.

- **Ordine di scuola e tipologia scuola:** scuola Secondaria di II grado.
- **Classe:** I, Liceo delle Scienze applicate, indirizzo biomedico, Liceo Scientifico "Leonardo" - Giarre (CT).

L'esperienza è stata condotta a Giarre in un Liceo Scientifico a opzione scienze applicate, con indirizzo biomedico, caratterizzato da due ore settimanali di etimologia nel biennio in aggiunta alle ore curricolari, per la precisione in una prima con criticità proprio sul piano lessicale, con la presenza di un alunno rumeno abbastanza integrato linguisticamente.

- **Problema di partenza**

Si registra sia durante l'elaborazione orale sia durante le prove di scrittura un bagaglio lessicale disomogeneo e tendenzialmente non usato con particolare proprietà.

Si rilevano anche problemi ortografici. La classe si presenta eterogenea e la presenza del ragazzo di origine straniera che a casa parla la lingua rumena rende più complesso il quadro

- **Obiettivi**

- ◊ *Padroneggiare gli strumenti espressivi indispensabili per gestire la comunicazione in ambito scientifico.*
- ◊ *Usare consapevolmente le competenze lessicali e semantiche acquisite in relazione allo scopo comunicativo.*
- ◊ *Conoscere i principi organizzatori del lessico (sinonimia, antinomia, polisemia, omonimia, rapporti di inclusione) e riconoscere la struttura delle parole (prefissi, suffissi) per ampliare consapevolmente il lessico.*

- **Sintesi dell'attività svolta**

Il percorso didattico, mirato a rinforzare le competenze lessicali in ambito scientifico di una classe prima di 26 alunni, con un ragazzo di origini rumene abbastanza integrato anche sul piano linguistico, fin dal titolo Lessico in gioco, ha insistito sull'aspetto ludico della metodologia didattica, ricorrendo al *problem solving* e al *cooperative learning*.

Per rinforzare la competenza lessicale a lungo termine in ambito scientifico, fondamentale anche nel contesto dell'indirizzo biomedico della classe interessata alla sperimentazione, la corsista ha elaborato una consegna il cui prodotto finale consiste nell'elaborazione di un cruciverba/crucintarsio.

La stessa corsista ha scritto, citando le *Indicazioni Nazionali* per i Licei: «Questo percorso utilizzerà le opportunità offerte da tutte le discipline con i loro specifici linguaggi per facilitare l'arricchimento del lessico e sviluppare le capacità di interazione con diversi tipi di testo, compreso quello scientifico» e ha fatto riferimento in sede di progettazione a quanto affermato da Rosanna Ducati: «obiettivo dell'apprendimento del lessico è il trasferimento degli elementi lessicali dalla memoria a breve termine alla memoria a lungo termine».

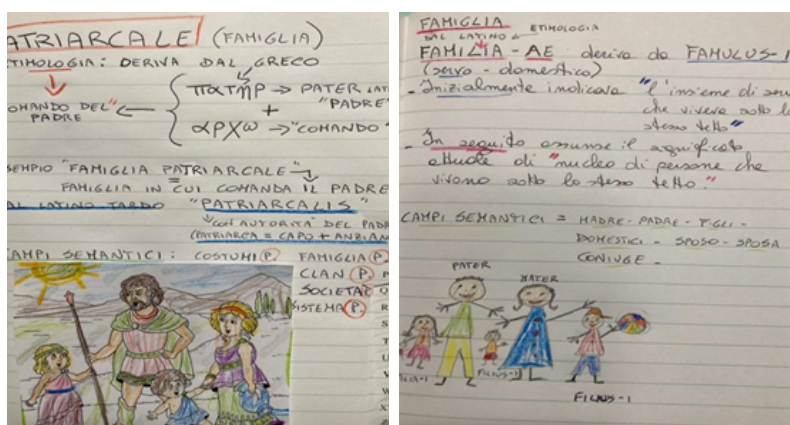
Fasi dell'attività proposta in classe

L'attività si è articolata in tre fasi principali per un totale di circa quattro ore.

Fase I, l'avvio, la consegna e la formazione dei gruppi (1 h).

L'attività è stata introdotta da un brainstorming iniziale che si è rivelato particolarmente utile e funzionale. Si è dunque proceduto alla formazione di cinque gruppi (quattro da cinque studenti e uno da sei), caratterizzati dall'eterogeneità rispetto alle abilità cognitive e sociali, e all'affidamento dei ruoli all'interno di ogni gruppo: capogruppo, responsabile digitale, responsabile grafico, responsabile dizionario, redattore/i. Al capogruppo è stato assegnato il compito di verificare la corretta gestione del tempo, monitorando lo svolgimento del lavoro e suggerendo eventuali soluzioni. Il responsabile digitale si è occupato di eventuali ricerche in internet utili a individuare i termini da inserire e a favorire la stesura delle definizioni. Il responsabile grafico si è occupato della redazione grafica del crucintarsio. Il responsabile del dizionario ha affiancato il responsabile digitale nella ricerca di termini e definizioni. Il redattore ha steso la definizione in collaborazione con tutti gli altri componenti. La consegna assegnata è la seguente: Costruire un crucintarsio a dimensioni variabili: da un minimo di 15 a un massimo di 25 definizioni liberamente suddivise tra orizzontali e verticali.

Fase II, la produzione (2 h). Ogni gruppo, al quale è stato affidato un elenco ristretto di prefissi e suffissi, un dizionario della lingua italiana e un tablet/computer, ha stilato una lista di parole scientifiche da inserire nel reticolato, in base al loro prefisso o suffisso derivato dalle lingue classiche. Ha poi trovato le definizioni corrispondenti alle parole da inserire nel reticolato.



Fase III, la presentazione dei prodotti e l'autovalutazione dell'attività (1 h). Ogni gruppo ha avuto il compito di risolvere il crucintarsio di una delle altre squadre. Ogni studente ha compilato un questionario autovalutativo per riflettere sul percorso svolto.

ISBN: 979-12-80706-59-1
Copyright © INDIRE 2023.
www.indire.it

