

INTERCULTURA E INCLUSIONE

Il Cooperative Learning nella classe plurilingue

a cura di **Maurizio Gentile e Tiziana Chiappelli**



La melagrana

Ricerche e progetti per l'intercultura

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

La melagrana

Collana diretta da Graziella Favaro e Massimiliano Fiorucci

La collana *La melagrana* articola la sua proposta editoriale su due diversi piani dell'educazione interculturale: le idee e le pratiche.

La sezione *Idee e metodi* propone contributi teorici, riflessioni e materiali che offrono spunti da sviluppare nel lavoro interculturale.

La sezione *Ricerche e progetti* descrive e commenta esperienze e progetti realizzati, con uno sguardo attento al significato generale che possono avere anche in situazioni diverse da quelle in cui sono nati.

In ogni caso l'attenzione è rivolta a proporre dei testi che mettano in luce temi e problemi sinora poco sviluppati nell'ambito della pubblicistica sull'educazione interculturale e che sappiano integrare i due piani che abbiamo indicato.

I lettori a cui è dedicata questa collana sono soprattutto gli insegnanti in formazione o in servizio, ma i testi si rivolgono anche agli operatori dei servizi sociali, alle educatrici degli asili nido, alle figure di mediazione interculturale che non svolgono il loro lavoro nella scuola.

Questo anche nella convinzione che un efficace lavoro interculturale possa svilupparsi solo attraverso la collaborazione tra la scuola e le istituzioni formative del territorio e con un contatto tra tutte le figure professionali che operano nei diversi ambiti.

COMITATO SCIENTIFICO

Ivana Bolognesi, *Università di Bologna*

Marco Catarci, *Università di Roma Tre*

Cristina Allemann-Ghionda, *Università di Colonia*

Elio Gilberto Bettinelli, *Università di Milano-Bicocca*

Giovanna Campani, *Università di Firenze*

Don Virginio Colmegna, *Fondazione Casa della Carità*

Rosita Deluigi, *Università di Macerata*

Duccio Demetrio, *Università di Milano-Bicocca*

F. Javier García Castaño, *Università di Granada*

Antonio Genovese, *Università di Bologna*

Francesca Gobbo, *Università di Torino*

Jahdish Gundara, *Università di Londra*

Stefania Lorenzini, *Università di Bologna*

Lorenzo Luatti, *Ucodep - Centro di Documentazione Città di Arezzo*

Emiliano Macinai, *Università di Firenze*

Raffaele Mantegazza, *Università di Milano-Bicocca*

Giuseppe Milan, *Università di Padova*

Marie Rose Moro, *Università di Paris Descartes*

Vinicio Ongini, *esperto Miur*

Agostino Portera, *Università di Verona*

Milena Santerini, *Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano*

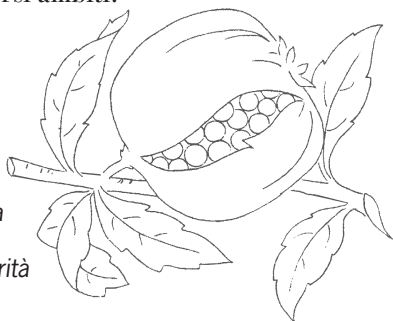
Clara Silva, *Università di Firenze*

Massimiliano Tarozzi, *Università di Bologna*

Maria Sebastiana Tomarchio, *Università di Catania*

Alessandro Vaccarelli, *Università dell'Aquila*

Davide Zoletto, *Università di Udine*



Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in “doppio cieco”.
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

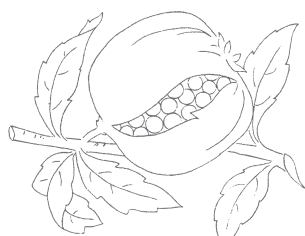
http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

INTERCULTURA E INCLUSIONE

Il *Cooperative Learning* nella classe plurilingue

a cura di **Maurizio Gentile e Tiziana Chiappelli**



La melagrana
Idee e metodi per l'intercultura

FrancoAngeli

comune di
PRATO



cooperativa sociale

PANE^eROSE
qualità è relazione

Copyright © 2016 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia*
(CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Indice

Prefazione , di <i>Milena Santerini</i>	pag.	7
Introduzione , di <i>Maurizio Gentile e Tiziana Chiappelli</i>	»	11

Parte I – Teoria strumenti ricerca

1. Per una didattica interculturale e inclusiva, di <i>Tiziana Chiappelli e Maurizio Gentile</i>	»	17
2. Interdipendenza e <i>Cooperative Learning</i> , di <i>Maurizio Gentile</i>	»	30
3. Facilitazione linguistica, insegnamento dell’Italiano come L2, didattica delle lingue seconde e pedagogia interculturale a scuola: uno sguardo d’insieme, di <i>Alan Pona e Tiziana Chiappelli</i>	»	61
4. Una scuola di tutti e di ciascuno, di <i>Maurizio Gentile e Pamela Pelagalli</i>	»	84
5. Insegnare nelle classi plurilingui, di <i>Maurizio Gentile, Alan Pona, Pamela Pelagalli, Tiziana Chiappelli e Jessica Nistri</i>	»	103

Parte II - Percorsi didattici

6. Curare il clima di classe mediante attività relazionali, di <i>Valentina Elena Ballerini, Francesco Ferrari, Simone Natali e Chiara Pacciotti</i>	»	131
7. Costruire e curare il feedback, di <i>Valentina Elena Ballerini, Francesco Ferrari, Simone Natali e Chiara Pacciotti</i>	»	142

8. L'incontro tra Metodo Feuerstein e Apprendimento Cooperativo in classe, di <i>Alessandra Viani e Valentina Elena Ballerini</i>	pag.	152
9. La grammatica valenziale nella Scuola Primaria, di <i>Alan Pona</i>	»	160
10. La produzione del testo descrittivo nella Scuola Primaria, di <i>Giulia Troiano</i>	»	169
11. La Rivoluzione Francese nella Scuola Secondaria di I grado, di <i>Anna Ferrante e Elena Martelli</i>	»	180
12. Alla scoperta delle origini di Roma, di <i>Corinna Poggianti</i>	»	193
13. A spasso per l'Asia, di <i>Simone Natali</i>	»	199
14. Il teorema di Pitagora di Ippaso di Metaponto, di <i>Alessandra Viani</i>	»	211
15. L'aria: caratteristiche e funzioni, di <i>Silvia Boschi</i>	»	220
16. Le monere: i batteri e le alghe azzurre, di <i>Pamela Pelagalli</i>	»	227
17. Introduzione alla lettura del romanzo "Cuori di carta", di <i>Marta Bosi e Silvia Magni</i>	»	235
18. L'evoluzione dell'uomo, di <i>Valentina Elena Ballerini e Ylenia Minervino</i>	»	243

Appendici

1. Fare didattica con il <i>Cooperative Learning</i> , di <i>Maurizio Gentile</i>	»	253
2. Unità di lavoro/apprendimento, di <i>Alan Pona</i>	»	266

Prefazione

Il pluralismo culturale e linguistico è un fatto, nella società come nella scuola. Questa realtà però deve essere ancora compresa da chi ha nostalgia di una società *mono* (mai esistita). La complessità non può, infatti, essere contemplata, bensì va gestita e soprattutto può diventare un progetto pedagogico-didattico concreto fatto di obiettivi, metodi e strategie. È il caso di questo interessante libro, che non si ferma a teorizzare la “diversità necessaria” ma entra nel vivo di *come* gestire la classe multiculturale. Ricomponne, in questo modo, alcune pseudo contraddizioni.

La prima è quella tra *integrazione e intercultura*. La buona scuola è quella che pratica ambedue: misure specifiche per i neo-arrivati e per chi deve inserirsi faticosamente in classe da un lato, e apertura al dialogo e confronto tra culture, per tutti gli alunni-studenti, soprattutto italiani, dall'altro. Si evita così di imprigionare i bambini e i ragazzi venuti da lontano in identità fittizie, ma allo stesso tempo non li si lascia soli di fronte al muro che si erge quando non si parla la lingua del paese di accoglienza e non si conoscono le sue abitudini e i suoi riti quotidiani.

C'è un'altra contraddizione che il libro contribuisce a sanare, e cioè quella tra le attività a classi intera e le didattiche individualizzate. Qui la parola chiave è *inclusione*, nell'ambito del modello definito attraverso la normativa sui BES. Tra questi Bisogni Educativi Speciali ci sono anche le necessità di chi non conosce la lingua della scuola. Il clima di classe diventa cruciale, perché solo attraverso la fiducia e l'empatia si apprende una nuova lingua in un mondo estraneo. Infatti, inclusione non significa assimilazione e non esiste il buon alunno a cui tutti devono conformarsi. Proprio la diversità universale, cioè di tutti, richiede pratiche didattiche personalizzate e attente alle differenze.

Un'altra dicotomia che ha bisogno di proposte concrete e intelligente come quelle esplorate in queste pagine è la differenza tra lingua della quotidianità e lingua della scuola, tra *l'Italiano per parlare* e *l'Italiano per lo*

studio. La seconda competenza, richiesta dalla scuola, si presenta di difficile acquisizione e a volte solo dopo anni gli insegnanti si accorgono della difficoltà con cui si apprendono i codici formali. La facilitazione linguistica, quindi, richiede di considerare l'apprendimento di L2 come un processo creativo e, soprattutto, di cercare l'equilibrio fra fattori motivazionali e fattori linguistici.

Infine, nelle esperienze descritte si ricomponesse il fossato tra insegnanti e educatori, collaboratori di un progetto di inserimento e di didattica interculturale in senso pieno e non più professionisti in competizione o in gerarchia.

ALC-C3I (Apprendimento Linguistico Cooperativo) è insomma “*un modello educativo che implica uno sguardo diverso sul contesto classe e sulle dinamiche relazionali al suo interno*” e che “*richiama quattro principi complementari di un'educazione inclusiva e interculturale: Clima di classe, Interdipendenza sociale, Intercultura, Inclusione*”. La proposta didattica rivolta agli alunni di cittadinanza non italiana, come è ben spiegato dagli autori, non va separata, ma costituisce un modello per tutti.

In questo senso, come abbiamo spiegato nel Documento MIUR del 2007, cui ho collaborato, “*La via italiana all'intercultura*”, la diversità costituisce un paradigma per la scuola. L'inserimento degli immigrati resta spesso confinato nelle iniziative speciali con carattere di marginalità, senza riuscire a modificare l'impianto stesso della pedagogia scolastica, mentre, al contrario, le differenze possono essere assunte come paradigma dell'identità educativa stessa. Le migliori esperienze pedagogiche e didattiche mostrano, infatti, che l'integrazione degli stranieri costituisce un'occasione insuperabile di diversificazione delle strategie didattiche, ampliamento culturale e apertura della classe. L'integrazione del pluralismo ha possibilità di successo soltanto nella misura in cui l'intero sistema si apra al cambiamento, senza considerare l'alunno immigrato come “portatore di un deficit” né la differenza culturale o linguistica come un handicap. Il pluralismo culturale e linguistico provoca la scuola nel ribadire la sua vera identità e il suo ruolo di apertura a *tutte le differenze*, di provenienza, genere, personalità, livello sociale, storia scolastica.

Il modello cooperativo è l'esempio più chiaro di tale valorizzazione dell'insegnamento interculturale. Come è noto, il *Cooperative Learning* è un metodo che si presta in modo efficace a valorizzare il pluralismo culturale e linguistico in classe limitandone gli effetti negativi sull'apprendimento. La *cooperazione* può essere considerata non solo come una strategia d'insegnamento, ma come il fondamento stesso della didattica interculturale. La gestione della classe poggia sulla programmazione del lavoro comune, l'assegnazione di ruoli a ciascun alunno, lo sviluppo di abilità differenziate. Come ha mostrato Elisabeth Cohen, lavori l'istruzione

complessa tiene conto delle dinamiche, soprattutto di status, tra gruppi di alunni socialmente e culturalmente diversi.

Essa consiste in una forma strutturata di organizzazione dell'apprendimento attraverso piccoli gruppi eterogenei. Questo approccio, che conduce gli allievi a realizzare insieme compiti complessi ed esigenti, in base alle loro diverse competenze ed intelligenze, appare, secondo Fernand Ouellet, "come una via particolarmente promettente per affrontare le sfide della pluretnicità in educazione. Permette di non isolare l'eterogeneità culturale dalle altre forme di eterogeneità (classi sociali, padronanza degli apprendimenti scolastici, popolarità tra i pari e di inserire la questione interculturale in una prospettiva educativa d'insieme".

Il volume ricostruisce le diverse metodologie di *Cooperative Learning*, anche nelle esperienze italiane, lette alla luce del concetto d'*interdipendenza sociale* nei suoi sviluppi, come il *Group Investigation* e il *Learning Together*, e propone un modello operativo e una serie di unità di apprendimento e di lavoro il cui scopo è di rendere evidenti molteplici esempi di didattica a classe intera svolti da insegnanti, facilitatori e metodologi. L'inclusione, nella sua visione più ampia, anche rispetto all'integrazione, è il centro dell'interesse, non come misura assistenziale ma come diritto all'equità e ad un ambiente veramente accogliente. La sperimentazione dell'*Apprendimento Linguistico Cooperativo* nel Comune di Prato e le unità di apprendimento in campo storico, letterario, scientifico, mostrano che l'apprendimento linguistico cooperativo non è un progetto elitario ma uno dei modi più efficaci per affrontare la sfida del pluralismo e aiutare gli insegnanti a diventare sensibili alle differenze senza rinunciare all'uguaglianza dei diritti di tutti.

Milena Santerini

Introduzione

di *Maurizio Gentile e Tiziana Chiappelli*

Nell'anno scolastico 2014-15, gli alunni di cittadinanza non italiana erano il 9,2% del totale della popolazione studentesca, pari a più di 814.187 unità¹. In alcune realtà territoriali del Nord e del Centro tale percentuale è a doppia cifra: l'Emilia Romagna è la regione con l'incidenza più elevata di alunni con cittadinanza non italiana (15,5%), mentre Prato è la provincia con il maggior numero di studenti stranieri (21,6%).

Tra l'anno scolastico 2009-10 e il 2014-15, gli alunni stranieri sono cresciuti del 20,9% (da 673.592 a 814.187 unità), a fronte di una riduzione complessiva dello 0,9% (da 8.957.085 a 8.872.584 unità) e di un decremento del 2,7% della popolazione studentesca di origine italiana (da 8.283.493 a 8.058.397 studenti). Più della metà è iscritta al primo ciclo d'istruzione, ripartiti secondo questi valori: una presenza del 36% nella scuola primaria (291.782 unità), e una del 21% nella scuola secondaria di primo grado (167.068 alunni).

In un recente studio, condotto dall'OCSE (2015)², non risultano impatti negativi sui risultati di apprendimento a carico di Paesi con numeri elevati di studenti stranieri nelle scuole. Nonostante che in molti casi si registrino condizioni economiche e d'inserimento sociale assai critiche, è altrettanto vero riscontrare un grado elevato di motivazione al successo scolastico superiore a quello degli alunni nativi. Tale atteggiamento è favorito dalle attese dei genitori. Lo studio ha evidenziato che i risultati migliori si ottengono in quei Paesi dove gli alunni immigrati hanno l'opportunità di iniziare i percorsi scolastici a cominciare dalla scuola dell'infanzia (*pre-primary*),

1. MIUR (2015). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2014/2015*. Roma: MIUR, Servizio Statistico. Disponibile su: www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario_Alunni_Stranieri_1415.pdf. [Accesso: 27.05.16].

2. OECD (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>.

studiano in classi con livelli diversi di abilità (*mixed-ability*), imparano la lingua del Paese ospitante mediante percorsi dedicati, lavorano con docenti preparati a fare didattica in una classe plurilingue e multiculturale.

Il volume tenendo conto di quanto discusso nel dibattito internazionale e nazionale, trae le mosse da un progetto di ricerca-intervento finanziato dall'Associazione Nazionale Comuni Italiani (ANCI), sostenuto dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS), coordinato dal Comune di Prato in collaborazione con la cooperativa Pane&Rose. Il progetto è stato realizzato nell'anno scolastico 2012-2013, in tutte le scuole del primo ciclo del Comune (40 in tutto)³. Nei due anni scolastici successivi, su incarico del Comune di Prato, gli educatori di Pane&Rose e le scuole hanno messo a frutto i risultati principali del progetto realizzando molteplici percorsi educativi. Ne è nato un modello educativo che integra i principi e le tecniche del *Cooperative Learning* con i principi e le tecniche di *Facilitazione Linguistica*. Da qui l'acronimo ALC-C3I. La prima parte dell'acronimo sta per: *Apprendimento Linguistico Cooperativo*. La seconda parte richiama quattro principi complementari di un'educazione inclusiva e interculturale: Clima di classe, Interdipendenza sociale, Intercultura, Inclusione.

Il modello riflette il tentativo di rendere concreta la normativa sui *Bisogni Educativi Speciali* (MIUR, 2012⁴, 2013⁵) che individua nelle classi italiane dei contesti di diversità, rispetto alle quali, curare le seguenti *condizioni di apprendimento*: “valorizzare l’esperienza e le conoscenze degli alunni”, “attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità”, “favorire l’esplorazione e la scoperta”, “incoraggiare l’apprendimento collaborativo”, “promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere”, “realizzare attività didattiche in forma di laboratorio” (MIUR, 2012, pp. 34-35)⁶. Tale esigenza è inoltre rafforzata nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri* laddove indicano la fase degli apprendimenti comuni – ovvero il lavoro sul curriculum svolto nella classe intera – come punto finale del percorso di inserimento scolastico (MIUR 2014: pp. 18)⁷. Emerge, dunque, la necessità di una didattica interculturale

3. Per saperne di più: Gentile, M., Nistri, J., Pelagalli, P., Chiappelli, T. (2014). *Il metodo ALC. Apprendimento Linguistico Cooperativo*. Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Disponibile su: www.integrazionemigranti.gov.it/sites/SezioneLocale/Pages/Visualizza_ANCI.aspx?id_articolo=105.

4. MIUR (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012*, Roma: MIUR.

5. MIUR (2013). *C.M. 8. Del 6 marzo 2013*. Roma: MIUR.

6. MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*. Roma: MIUR.

7. MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri*. Roma: MIUR.

e inclusiva a classe intera, convinti che la migliore forma di *educazione inclusiva* avvenga soprattutto attraverso azioni e attività svolte all'interno della classe curricolare.

ALC-C3I è un modello educativo che integra una polifonia di competenze professionali: insegnanti/educatori in possesso di competenze metodologiche che siano capaci di personalizzare gli interventi e le attività didattiche nella classe plurale prevedendo inoltre, come da normativa, misure dispensative e strategie compensative che facilitino gli apprendimenti di tutti gli allievi, nella prospettiva di promuovere “una scuola di tutti e di ciascuno”. L'opzione interculturale è riferita non solo ai possibili contenuti delle attività proposte, calibrate pensando alle diverse abilità di tutti e ai diversi livelli linguistici degli studenti non italofofoni, ma anche e soprattutto allo sguardo diverso con cui approcciarsi al contesto classe e alle dinamiche relazionali al suo interno.

Il volume è diviso in due parti, per un totale di 18 capitoli corredati da 2 appendici. La prima parte ospita 5 capitoli dedicati al quadro di riferimento teorico, agli strumenti, all'impianto e ai risultati della ricerca. La seconda parte contiene la presentazione di 13 unità di lavoro rivolte a classi plurilingui. Le attività sono basate sul metodo ALC-C3I. La suddivisione in due parti risponde all'esigenza di presentare sia un impianto teorico di riferimento che metta a valore le professionalità e le aree di esperienza del gruppo di lavoro interdisciplinare, sia di fornire degli strumenti pratici di intervento in classe attraverso una serie di attività sperimentate in contesti scolastici ad elevata differenziazione interna, sia per lingue, culture, paesi di provenienza che per abilità.

Il libro è, pertanto, rivolto a chi voglia approfondire la riflessione sui modelli d'intervento educativo nei contesti plurilingui e multiculturali a partire dal *Cooperative Learning*, dall'approccio interculturale e dall'educazione linguistica visti come strumenti privilegiati per lavorare a classe intera, e a quegli insegnanti, educatori, facilitatori linguistici che si cimentino nella messa in pratica dei metodi didattici e delle attività qui proposte.

Ringraziamenti

Un sentito grazie a tutto il management della cooperativa Pane&Rose che da subito ha creduto al progetto, incoraggiato lo staff di ricerca, sostenuto i curatori e gli autori nella redazione del volume. Un ringraziamento particolare al personale del Servizio Immigrazione e Cittadinanza del Comune di Prato che, senza riserve, ha promosso e condiviso nelle sedi istituzionali la nascita e lo sviluppo del modello di didattica inclusiva proposto in queste pagine.

Parte I – Teoria strumenti ricerca

1. Per una didattica interculturale e inclusiva

di Tiziana Chiappelli e Maurizio Gentile*

Estratto

Il capitolo presenta le riflessioni sulle trasformazioni dell'attuale contesto educativo e sui processi di integrazione e inclusione della diversità attuati nella scuola italiana. In particolare, si concentra sulle esigenze formative degli alunni non italofoni e/o di origine immigrata e delinea alcune linee di intervento a partire dall'approccio interculturale e dei gruppi cooperativi, tenendo conto delle possibili difficoltà linguistiche che gli studenti non madrelingua italiana devono affrontare.

Parole chiave: *Intercultura, Integrazione, Inclusione, Cooperative Learning, Facilitazione linguistica*

1. Introduzione

I contesti educativi attuali sono connotati dalla forte presenza di diversità. Tra queste, in Italia spicca quella di alunni di origine straniera, che nell'arco di pochi anni ha superato la quota di 800.000 unità¹ (Fondazione ISMU, 2015; MIUR, 2015) e ha portato novità e un pluralismo culturale tra i banchi della scuola italiana. Secondo le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri* (MIUR, 2004) queste presenze sono da considerarsi strutturali, e investono oramai tutti gli ordini d'istruzione. Si rende quindi necessario e urgente rendere l'ambiente educativo il più possibile preparato a trattare con queste nuove diversità, a partire dalla propria organizzazione per arrivare alla formazione dei docenti, alla pro-

* Tiziana Chiappelli è autrice dei paragrafi 1, 2, 3, 4, 6 e relativi sotto-paragrafi. Maurizio Gentile ha scritto il sotto-paragrafo 4.1., il paragrafo 5, e contribuito all'impostazione e revisione finale dello scritto.

1. Secondo il Rapporto nazionale ISMU 1/2016, basato su dati MIUR, gli alunni di cittadinanza non italiana nell'A.S. 2014/2015 sono stati 814.187 unità, il 9,2% della popolazione scolastica totale nell'anno di riferimento della rilevazione (Colussi e Ongini, 2016).

grammazione e alla didattica in classe. Come le *Linee guida* sottolineano, anche laddove sia stato superato l'ostacolo linguistico iniziale, non si sviluppano in maniera automatica le ulteriori competenze – linguistiche ma non solo – necessarie per il proseguimento positivo degli studi e il successo scolastico. La scuola dunque deve farsi carico di questi nuovi bisogni formativi e deve pensare a una trasformazione delle proprie azioni, e in particolare della didattica, tale da rendere possibile un lavoro in classe alla portata di tutti gli studenti in essa presente. In accordo con le modificazioni sociali in atto, occorre prestare attenzione, all'effettiva inclusione di tutti gli alunni, comprese le “nuove tipologie di studenti con problematiche interculturali e di integrazione, anche se forniti di cittadinanza italiana” (MIUR, 2014, p. 5).

Il percorso finora tracciato per questi alunni interviene principalmente sull'insegnamento linguistico dell'italiano, generalmente condotto dentro laboratori separati dalla classe intera e concentrato nella fase di accoglienza iniziale. In alcuni casi, è stato offerto un supporto anche per la lingua dello studio, aiutando gli studenti ad affrontare testi curricolari semplificati e facilitati, ma anche questo tipo d'intervento è stato per lo più concepito in situazioni di tipo laboratoriale (ovvero, un piccolo numero di studenti non italofoeni separati dal gruppo-classe di appartenenza). Molto meno si è agito nel senso di rendere la didattica della classe intera inclusiva – fin da subito o comunque il prima possibile – anche per gli alunni non italofoeni, attraverso varie strategie volte a far partecipare tutti gli studenti tenendo conto delle peculiarità di ciascuno – e tra esse, anche il livello linguistico in italiano.

2. Apprendimenti comuni e ruolo degli insegnanti

Le già citate *Linee guida* del MIUR hanno introdotto come passaggio forte nel processo di integrazione degli alunni stranieri, la fase denominata “degli apprendimenti comuni”:

Le modalità di mediazione didattica e di facilitazione messe in atto per tutta la classe e per gestire la sua irriducibile eterogeneità possono essere in gran parte efficaci per tutti gli alunni stranieri (MIUR, 2014, p. 18).

Ma naturalmente è vero anche il contrario: le attività e le strategie sviluppate per l'insegnamento ad alunni non italofoeni, così come i percorsi educativi finalizzati alla loro inclusione nel contesto classe possono dare un impulso importantissimo verso una didattica inclusiva anche per altre diversità presenti nelle classi ad abilità stratificate, linguisticamente, cul-

turalmente e socialmente complesse. Facendo tesoro degli insegnamenti ricavati da questo specifico settore, e coniugandolo con le tante importanti acquisizioni che derivano dall'esperienza maturata in relazione ai bisogni educativi speciali, si viene a delineare una modalità di intervento innovativa capace di dare risposte efficaci non solo alle esigenze degli alunni ma anche degli insegnanti stessi, particolarmente interessati ai processi in atto. Vari studi sottolineano infatti come gli insegnanti spesso si sentano fortemente gravati dalle difficoltà che sorgono nella gestione di classi sempre più multiculturali e che, a causa di questo, in molti casi perdano motivazione, non riuscendo quindi a cogliere le sollecitazioni e le sfide positive implicite nella situazione (Taylor e Sober, 2001; Cockrell *et al.*, 1999).

Secondo Lucas (1997), una particolare fonte di frustrazione per i docenti è vedere come stili di insegnamento usati con successo con alunni madrelingua falliscano nel caso di studenti stranieri, finendo con l'attribuire agli studenti le difficoltà create dal contesto scolastico e dalla lingua d'istruzione come se fossero caratteristiche intrinseche a loro stessi (a livello personale ma anche di gruppo). Horenczyk e Tatar (2002) hanno studiato anche fenomeni di *burnout* degli insegnanti in contesti ad alta presenza multiculturale, elaborando un indice in base al grado di eterogeneità presente in classe. Per gli autori, la visione assimilazionista cui aderiscono ancora molti insegnanti, secondo la quale gli studenti immigrati devono *diventare come* gli autoctoni, porta i docenti ad affrontare livelli di stress di difficile gestione, scontrandosi quotidianamente con un obiettivo poco realistico e quindi praticamente impossibile da raggiungere, oltre che pedagogicamente mal fondato. Ovviamente, l'attenzione da parte dell'insegnante a far sviluppare alte competenze nella lingua d'istruzione, se suffragata da adeguate consapevolezze teoriche e applicative, va a supporto dei processi di effettiva accoglienza degli alunni di origine straniera. Se però tale attenzione si basa su una concezione non pluralista dell'educazione, gli insegnanti restano fortemente esposti a tensioni, che a loro volta si riverberano nella scarsa attitudine degli studenti ad agire secondo scambi relazionali e comunicativi significativi con i propri pari e nel contesto scolastico, impedendo loro, come conseguenza, di sviluppare anche la competenza linguistica stessa (Horenczyk e Tatar, 2002). Per questo, offrire agli insegnanti una visione dei processi di accoglienza e della costruzione d'inclusione scolastica che non sia di tipo integrativo/assimilazionista può avere come effetto anche quello, non certo marginale, di sollevarli da un senso di responsabilità mal posizionato che li rende soggetti a continue delusioni, con l'effetto liberatorio e solo apparentemente paradossale di far diventare la loro azione didattica più adeguata ed efficace (Gobbo, 2000).

3. Le diversità linguistiche e culturali nella scuola italiana: un breve excursus storico

Molto spesso si sottolinea come la composizione delle classi scolastiche sia profondamente cambiata in questi ultimi anni. Vero: le migrazioni internazionali hanno portato sui banchi di scuola bambini e bambine provenienti dai quattro angoli del mondo, con vissuti personali, percorsi scolastici e biografie linguistiche talvolta di grande complessità e ricchezza, e che quotidianamente sperimentano il passaggio continuo da ambienti intrisi di lingua e cultura italiana ad altri in cui gli spazi linguistici e di socializzazione possono essere considerati diversi da un presunto standard nazionale. Ma ricondurre la presenza di diversità linguistiche e culturali nella scuola alle sole migrazioni più recenti sarebbe un errore storico e una ingenuità dal punto di vista dei dibattiti attorno allo statuto della scuola pubblica in Italia.

Fin dalla sua fondazione, infatti, essa ha accolto nelle proprie aule tante diversità, basti pensare al lungo elenco delle minoranze storiche riconosciute dallo Stato italiano (Legge 492/1999; De Mauro, 1963 [2015], 1979; Pizzorusso, 1975; Orioles, 2008; Campani 2008; Telmon, 1992; Toso, 2008), e che comprendono popolazioni quali i ladini, gli arbereshe, gli ebrei, i corsi, i catalani, e così via, sino a comprendere i madrelingua tedeschi o sloveni del nord Italia, o parlanti nativi friulano e sardo (idiomi considerati lingue separate dall'italiano in quanto non derivanti da esso per filiazione) e al percorso di integrazione linguistica dei dialettofoni attraverso la scuola e i mezzi di comunicazione di massa, processo che prende impulso in maniera preponderante nei periodi di forti migrazioni interne (MIUR, 2003, 2010; Malfatti, 2004).

3.1. *Il percorso italiano verso la scuola interculturale*

La scuola italiana ha dunque svolto fin da subito un importante ruolo di diffusione della lingua e della cultura nazionale grazie a grandi campagne di alfabetizzazione e d'istruzione per i dialettofoni e per le minoranze linguistiche storiche, interventi intesi a ricondurli verso uno standard linguistico e culturale omogeneo su base nazionale. A fianco di quest'opera istituzionale svolta nell'ottica di una prospettiva di integrazione e di assimilazione, le forti indicazioni per la costruzione di una scuola capace di inclusione, specificamente mirata a garantire attraverso l'educazione il diritto di parola alle fasce di popolazione oppressa e di rappresentare una apertura ai grandi temi della mondialità – si pensi ad esempio al pensiero

di intellettuali quali Danilo Dolci, Don Lorenzo Milani, Padre Ernesto Balducci – sono confluite nella riflessione interculturale sorta a seguito dell’inserimento scolastico dei bambini figli di migranti. Gli interventi del legislatore rispetto a questi studenti hanno fin da subito rilevato l’importanza di adottare azioni di tipo compensatorio quali ad esempio il sostegno linguistico per l’apprendimento della L2 ma anche con sollecitazioni al mantenimento della L1 e all’introduzione di attività di tipo “interculturale” nel percorso scolastico di tutti gli alunni, affiancando quindi indicazioni di tipo integrativo a suggestioni per l’inclusione e la valorizzazione delle differenze². A fianco di documenti anche molto illuminati (vedi ad esempio MIUR, 2007), non sono però stati predisposti processi attuativi per realizzare a livello diffuso e strutturale queste indicazioni, e le strategie di accoglienza si sono sviluppate in maniera disomogenea, talvolta persino seguendo linee di pensiero divergente o con accentuazioni e soluzioni organizzative diversificate (Brandi e Chiappelli, 2013; Chiappelli e Pona, 2014³).

3.2. *L’idea di normalità e le minoranze linguistico culturali*

Nella prospettiva dell’integrazione degli “alunni di origine immigrata” l’obiettivo pedagogico è quello di rendere tutti il più possibile *normali*, nella convinzione di offrire in questo modo agli studenti pari opportunità e in particolare la possibilità di un inserimento sociale positivo. Alla base di questa concezione vi è l’idea che la società abbia una sola cultura ufficiale che costituisce il parametro di riferimento per tutti e che essa si esprima attraverso la lingua ufficiale dello Stato ospitante. Secondo questa impostazione, le differenze individuali o dei gruppi di persone quali le minoranze linguistico-culturali devono rimanere sullo sfondo a beneficio di un’assimilazione e identificazione nei valori e nei modelli di comportamento maggioritari, nonché nell’uso della lingua italiana. Ma, e questa è l’altra faccia della medaglia, proprio l’idea di far avvicinare il più possibile ogni persona o gruppo a una linea ideale di normalità fa sì che, di fatto, coloro che non si conformano a essa siano percepiti come *diversi*, dando alla parola una connotazione negativa. Chi non rientra nello standard atteso è pensato come *manchevole* sotto qualche riguardo, o ancora deviante, disabile, disagioato, disadattato e così via, con una serie di etichette che possono arrivare ad essere molto stigmatizzanti.

2. Per un approfondimento sul tema di lingue, migrazioni e diritti, si rimanda a Vedovelli (2013), e a Giannini, Scaglione (2011).

3. Un esempio di attività scolastiche per la valorizzazione del plurilinguismo e dell’intercultura è documentato in Chiappelli, Manetti e Pona (2015).

Queste percezioni, frutto della costruzione sociale dell'idea di normalità, sono alla base dei meccanismi più comuni di emarginazione, esclusione e discriminazione ed è per questo che il modello integrativo non è riuscito a creare una società più paritaria. La non completa competenza in Italiano L2 diventa in tal senso l'indice della distanza degli alunni immigrati o figli di immigrati dagli standard educativi e la giustificazione per un sistema scolastico che ancora stenta a offrire loro pari opportunità educative. Da qui, gran parte dell'enfasi sulla necessità di interventi qualificati di sostegno linguistico, certo importanti e necessari ma che hanno nel tempo messo in ombra o addirittura soppiantato l'idea iniziale di un'evoluzione della scuola italiana in senso interculturale e inclusivo.

4. Inclusione e intercultura: un'interazione complessa

Che cosa differenzia dunque la prospettiva dell'integrazione dalla prospettiva inclusiva dal punto di vista del pluralismo linguistico-culturale? Fondamentalmente, il fatto che nella prospettiva inclusiva non è lo studente che deve essere *assimilato*, diventare uguale o simile agli altri compagni, "normalizzarsi" adeguandosi alla cultura (e alla lingua) dominante. È la scuola, al contrario, che si trasforma e cambia in un processo di dialogo continuo ed evolutivo con la realtà, con i nuovi scenari locali e mondiali, e in relazione agli alunni concreti che la frequentano.

4.1. Inclusione

Come vedremo nei Capitoli 2 e 4, i modelli educativi e i metodi didattici proposti prevedono che le diversità e le differenze non siano da superare, minimizzare o addirittura cancellare, ma al contrario ad esse si dia diritto di cittadinanza all'interno di una cornice educativa che richiami i principi di interdipendenza e di inclusione. Secondo questa prospettiva occorre prendere consapevolezza che ognuno ha in sé un profilo culturale e intellettuale non standardizzabile, e dei tratti di personalità che lo caratterizza nell'ambiente in cui vive. Ciascuno è portatore di una diversità intrinseca, e la scuola può offrire modi e strumenti per imparare a costruire convivenza attraverso «atteggiamenti e pratiche di democrazia» e un ambiente di apprendimento che crea continue «opportunità di comunicazione» e di uguale partecipazione mediante «forme di cooperazione in gruppi eterogenei». (Ellerani, 2014, p. 186).

La prospettiva dell'*inclusione educativa* mette in discussione la pretesa che vi sia una sola misura per tutti gli studenti e i loro percorsi. Per tale

ragione, si punta alla conoscenza dei profili personali di ciascuno per rilevare bisogni, difficoltà specifiche e potenzialità personali. La scuola inclusiva chiede agli studenti di mettere in gioco le proprie risorse cognitive, emotive e comportamentali offrendo una base sufficientemente sicura che tali potenzialità saranno accolte e valorizzate.

4.2. *Intercultura*

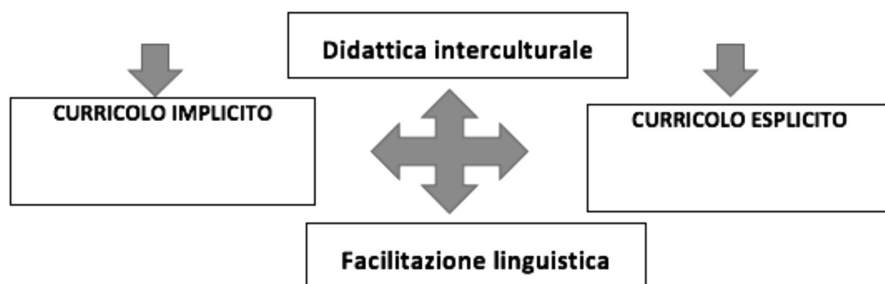
Cosa aggiunge la dimensione interculturale alla scuola inclusiva? Una serie di punti di vista, di attenzioni e di aperture consapevoli verso la diversità, e un approccio consapevole alle asimmetrie di potere materiale e simbolico-culturale.

Per questo essa pone particolare attenzione alla costruzione dell'ambiente di apprendimento e di un clima di classe positivo e collaborativo, rendendo cosciente l'educatore di come le sue attese e i suoi giudizi rispetto agli studenti/esse si riverberino immediatamente nel loro rendimento scolastico, condizionandolo profondamente sia in senso positivo che negativo. Tutti gli interventi operati a questo livello sono racchiusi nel concetto di "curricolo implicito", ovvero quell'insieme di pratiche educative agite dalla scuola come struttura e dai singoli insegnanti e operatori nella quotidianità all'interno di un quadro di riferimento valoriale dato per "ovvio", "naturale", "trasparente" e per questo raramente esplicitato.

Nella cura del clima di classe, con la consapevolezza di cosa significhi lavorare a livello di curricolo implicito, l'insegnante/educatore interculturalmente formato sa che deve anzitutto comprendere e osservare se stesso quale parte integrante e condizionante le relazioni del sistema in cui opera e che contribuisce ad orientare in senso escludente o inclusivo.

L'approccio interculturale, inoltre, mette in questione anche il contenuto dei saperi, avvertendo come essi siano raccontati e trasmessi alle nuove generazioni attraverso uno specifico punto di vista, quello della cultura maggioritaria, senza tenere conto di altre prospettive o altri soggetti – si pensi ad esempio, come uno tra i vari casi paradigmatici, alle diverse narrazioni di "scoperta dell'America" vs "conquista dell'America" e all'assordante silenzio rispetto alla storia precedente e al destino successivo dei popoli nativi. Per questo l'insegnante/l'educatore interculturalmente preparato interviene nella gestione del gruppo di apprendimento (ivi comprendendo anche sé medesimo, come già detto) e nella selezione e rideclinazione degli oggetti di insegnamento, intersecando questi elementi a una specifica attenzione alla dimensione della diversità linguistica secondo i dettami della didattica delle L2/facilitazione linguistica (Figura 1).

Fig. 1 - Le attenzioni della didattica interculturale rispetto al curricolo e la sua interazione con la facilitazione linguistica



5. Cooperative Learning e educazione interculturale

In *Some issues for cooperative learning and intercultural education*, Gundara e Sharma (2013) mettono in relazione il *Cooperative Learning* con l'educazione interculturale quali modalità di lavoro particolarmente adatte per educare i futuri cittadini delle società democratiche, partendo dalla constatazione della presenza diffusa, nelle aule scolastiche, di *abilità e intelligenze multiple* (Cohen, 1991, 1994; Gardner, 2006). L'adozione di strategie cooperative declinate attraverso un approccio interculturale è vista sia nei termini di maggiore incisività dell'azione d'insegnamento, che per la costruzione di relazioni di interdipendenza positiva fra studenti provenienti da contesti particolarmente eterogenei. Assumere il *Cooperative Learning* in una prospettiva interculturale può costituire una risorsa didattica utile alla professionalità degli insegnanti, messi in difficoltà dalla gestione di quella che il sociologo Vertovec (2007) ha denominato *superdiversità*, o differenziazione della diversità, vale a dire una diversità "etnica" che contiene a sua volta altre diversità (di status giuridico, genere, condizione socio-economica, capitale sociale, profili e difficoltà di apprendimento, ecc.). Diventa, quindi, necessario acquisire una visione di fondo della complessità attuale della società e, in stretta correlazione, del ruolo che le istituzioni educative svolgono in essa e degli strumenti professionali da indicare a chi opera nella scuola.

Uno degli scopi principali del *Cooperative Learning* è di promuovere relazioni interpersonali positive fondate su legami d'interdipendenza. Questa necessità emerge con maggiore forza all'interno di ambienti ad alta eterogeneità culturale, linguistica e intellettuale nei quali è sempre più evidente la presenza di profili personali e culturali molto differenti. La diversità può essere valorizzata puntando sulla qualità delle relazioni intergruppo. È la

cosiddetta *ipotesi del contatto* ovvero la ricerca delle condizioni generali e specifiche che permettano a un gruppo umano eterogeneo di sviluppare relazioni positive e di minimizzare l'uso di stereotipi e vissuti di ostilità (Allport, 1979).

L'*ipotesi del contatto* può essere articolata in due linee di lavoro complementari: le *pari opportunità di status* e la *cooperazione*. La prima linea di lavoro si articola in tre sotto-aree: il curriculum, i gruppi eterogenei, la valutazione basata sul miglioramento. Nel primo caso, si tratta di introdurre nei percorsi scolastici materiali, testi, contenuti e attività che implicano il contributo dei membri appartenenti a gruppi di minoranza sia per razza che per differenze nei profili di apprendimento. In tal senso, quanto espresso dalle *Linee guida* circa l'apporto di uno sguardo diverso sui contenuti disciplinari quale arricchimento per tutti diventa un punto qualificante di un'azione didattica interculturale: «Anzi, il loro [degli studenti stranieri, *n.d.a.*] punto di vista diverso su un tema geografico, storico, economico ecc., e la loro capacità metalinguistica, che nel frattempo ha avuto modo di allenarsi e che si è affinata, potranno essere potenti occasioni per introdurre uno sguardo interculturale» (MIUR, 2014, p. 18). I gruppi eterogenei, infine, sembrano aumentare le possibilità di rendimento individuale e apertura sociale reciproca (Slavin, 2014), mentre la valutazione del profitto basata sul criterio di miglioramento rispetto alla prestazione precedente, inibisce il bisogno di comparazione sociale e di giudizi riferiti a valori di riferimento impliciti o espliciti, orientando le persone a prendere come riferimento se stessi e i propri obiettivi di miglioramento (Slavin, 1988).

Di cooperazione e interdipendenza sociale positiva si parlerà ampiamente nel Capitolo 2. Qui si anticipano le seguenti note. Per cooperazione in chiave interculturale, s'intende una situazione socio-cognitiva nella quale gli attori sociali operano insieme al fine di raggiungere obiettivi o svolgere compiti che da soli non potrebbero portare a termine (Cohen, 1994; Ellerani, 2014). Sebbene le persone abbiano diverse abilità e diversi livelli di rendimento cognitivo ciascun membro è necessario e coinvolto nella realizzazione di un prodotto finale. L'impatto delle esperienze di cooperazione può essere di due ordini: a) genera effetti cognitivi, motivazionali e sociali (Gentile, 2000; 2003); b) promuove dinamiche favorevoli all'inclusione (Gentile e Pavan, 2013).

6. Rilievi conclusivi

I nuovi scenari sociali richiedono che il sistema educativo in generale, e in particolare le scuole, si trasformino al fine di poter affrontare

al meglio i nuovi bisogni. La letteratura di settore ha ben evidenziato una serie di punti rilevanti su cui riflettere. In particolare, il tema delle tante diversità presenti sui banchi di scuola richiede di essere gestito con nuove consapevolezze e strategie efficaci. A partire da una serie di azioni realizzate sul territorio del Comune di Prato per l'inclusione, da una parte, di alunni con bisogni educativi speciali e, dall'altra, di alunni figli di immigrati, si è iniziato a individuare un filo conduttore forte nelle competenze messe in campo dagli operatori del settore per affrontare le diversità.

Riflettendo sull'accoglienza e la facilitazione linguistica, sui percorsi d'inclusione, sulle attenzioni interculturali e la necessità sempre più viva di svolgere a classe intera azioni didattiche per tutti gli alunni, si è individuato come possibile metodologia didattica di riferimento il *Cooperative Learning*. Da un'analisi della sua applicazione nel contesto italiano e dai materiali utilizzati per la sua realizzazione ci siamo resi conto però di come esso necessitasse di un arricchimento in senso linguistico e interculturale⁴. Così come presentato in manuali e saggi risultava, infatti, non facilmente applicabile in classi scolastiche ad alta complessità, con livelli di competenza in italiano come L2 troppo differenti e tipologie di studenti con abilità e contesti sociali e culturali di riferimento non omogenei. In questo panorama, facendo tesoro delle riflessioni sulla scuola inclusiva nei confronti delle disabilità, sulla scuola accogliente e interculturale nei confronti degli alunni appartenenti a minoranze storiche o immigrate, e sulla didattica collegata ai laboratori di L2 e alla facilitazione linguistica, abbiamo pensato di sviluppare un modello di intervento complesso fondato su competenze professionali specifiche che avrebbero dovuto interagire e reciprocamente contaminarsi, creando e/o riadattando attività, contenuti, strumenti di osservazione, strategie di intervento. Il risultato di questa interazione tra esperti di bisogni educativi speciali, didattica L2, di pedagogia interculturale, di apprendimento cooperativo è quanto sarà illustrato nei prossimi paragrafi e capitoli.

4. L'articolo del 2013 Gundara e Sharma, citato in questo capitolo, non era stato ancora pubblicato quando i percorsi qui illustrati sono stati pensati, progettati e realizzati. Le considerazioni che hanno portato a sviluppare la metodologia dell'*Apprendimento Linguistico Cooperativo* prima, e poi del modello ALC-C3I (si veda per maggiori dettagli i Capitoli 2, 3 e 5) sono in linea con quanto esposto e analizzato dagli autori nell'articolo il cui contenuto supporta ulteriormente le osservazioni del gruppo di lavoro e le valutazioni realizzate.

Bibliografia

- Allport, G.W. (1979). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Brandi, L., e Chiappelli, T. (2013). La facilitazione linguistica in Toscana, in L., Cassi, e M., Meini (a cura di). *Fenomeni migratori e processi d'interazione culturale in Toscana*. Bologna: Patron Editore.
- Cambi, F. (2001). *Intercultura. Fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Campani, G. (2002). *I saperi dell'interculturalità. Storia, epistemologia e pratiche educative tra Stati Uniti, Canada ed Europa*. Napoli: Liguori.
- Campani, G. (2008). *Dalle minoranze agli immigrati. La questione del pluralismo culturale e religioso in Italia*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Campani, G., Chiappelli, T. (2014). Inclusion y exclusion en los sistemas educativos de la union europea, in *Tramas/Maepova* (CISEN) Salta (UNSa), 2(1), <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen>.
- Chiappelli, T. e Pona, A. (2014). *La facilitazione linguistica: lo stato dell'arte sul territorio e il ruolo della Biblioteca Lazzerini*. Prato: Rete Civica. Disponibile su: <http://allegati.po-net.prato.it/dl/20140507145016675/La-facilitazione-linguistica.pdf>.
- Chiappelli, T. e Pona, A. (2015). La personalizzazione dei percorsi educativi e didattici nelle classi plurilingui: quadro normativo e strumenti operativi. In M., Traversi (a cura di), *La valutazione degli allievi stranieri nella scuola italiana. Educazione interculturale*, 13(1). Disponibile su: <http://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-13-n-1/> [Accesso: 30.11.15].
- Chiappelli, T., Manetti, C., e Pona, A. (a cura di) (2015). *La valorizzazione dell'intercultura e del plurilinguismo a scuola. Sperimentando la varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture*. Pistoia: GF Press.
- Cockrell, K.S., Placier, P.L., Cockrell, D.H. e Middleton, J.N. (1999). Coming to terms with “diversity” and “multiculturalism” in teacher education: Learning about our students, changing our practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, pp. 351-366.
- Cohen, E. (1991). Strategies for Creating a Multi-Ability Classroom. *Cooperative Learning*, 12 (1), pp. 4-7.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Groups. *Review of Educational Research*, 64, pp. 1-35.
- De Mauro, T. (1963). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma: Laterza.
- De Mauro, T. (1979). *L'Italia delle Italie*. Firenze: Nuova Guaraldi.
- Ellerani, P. (2014). La dimensione metodologica: gestire i contesti eterogenei. *Cooperative Learning e Differenze per Apprendere*. In P. Ellerani (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico* (pp. 183-223). Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Favaro, G., e Luatti, L. (a cura di) (2004). *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, M., e Catarci, M. (2015). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Conoscenza Editori.
- Fondazione ISMU (2015). *Alunni con cittadinanza non italiana Tra difficoltà e successi*. Milano: Fondazione ISMU. Disponibile su: www.istruzione.it/allegati/2015/Rapporto_alunni_cittadinanza_non_italiana_2013_14.pdf [Accesso: 15.05.16].

- Gardner, H. (2006). *The Development and Education of the Mind: The Selected Works of Howard Gardner*. Abingdon: Routledge.
- Gentile M., Pavan, D. (2013). Gruppi di apprendimento cooperativo con studenti in difficoltà. In Ianes, D. (a cura di). *Le migliori proposte operative su Relazioni e cooperazione fra pari* (pp. 81-102). Trento: Erickson.
- Gentile, M. (2000). *Effetti prosociali, cognitivi e motivazionali del Cooperative Learning. Dissertazione Dottorale*. Roma: Università Salesiana, Facoltà di Scienze dell'Educazione.
- Gentile, M. (2003). Apprendimento Cooperativo, comportamenti prosociali e sviluppo d'abilità cognitive. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 5(2), pp. 213-240.
- Gentile, M., Nistri, J., Pelagalli, P., e Chiappelli, T. (2014). *Il metodo ALC: Apprendimento Linguistico-Cooperativo*. Prato: Progetto Implementazione del Portale Immigrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale – Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Giannini, S., e Scaglione, S. (2011). *Lingue e diritti umani*. Roma: Carocci.
- Gobbo, F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
- Gundara, J.S. e Sharma, N. (2013). Some issues for cooperative learning and intercultural education. *Intercultural Education*, 24(3), pp. 237-250.
- ISMU (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana La scuola multiculturale nei contesti locali Rapporto nazionale A.s. 2014/2015*, Quaderni ISMU 1/2016, Milano: ISMU. Disponibile su: www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf [Accesso: 26.05.16].
- Lucas, T. (1997). *Into, through, and beyond secondary school: Critical transitions for immigrant youth*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- MIUR (2003) [2010]. *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla Legge 482/99*. Roma: MIUR.
- MIUR (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: MIUR.
- MIUR (2015). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2014/2015*. Roma: MIUR, Servizio Statistico. Disponibile su: www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario_Alunni_Stranieri_1415.pdf. [Accesso: 27.05.16].
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri*. Roma: MIUR.
- Colussi, E., e Ongini, C. (2016). Quadro generale sugli alunni con cittadinanza non italiana. In M. Santaga e V. Ongini (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015*. Milano: Fondazione ISMU.
- OECD (2005). *Education at a glance*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Slavin, R.E. (1988). *Student Team Learning: An overview and practical guide*. Washington, DC: National Education Association.
- Slavin, R.E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de psicología*, 30(3) (octubre), pp. 785-791 <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>.

- Susi, F. (1999). *Come si è ristretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*, Roma: Armando.
- Taylor, S.V. e Sobel, D.M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), pp. 1-17.
- Telmon, T. (1992). *Le minoranze linguistiche in Italia*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Toso, F. (2008). *Le minoranze linguistiche in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Vedder, P, Horenczyk, G. e Liebkind, K. (2006) Ethnoculturality diverse education settings: problems, challenges and solutions, Position paper, European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI).
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri*. Roma: Carocci.
- Vertovec, S. (2007) Super-diversity and its implications, *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), pp. 1024-1054.

2. Interdipendenza e *Cooperative Learning*

di *Maurizio Gentile*

Estratto

Che cosa rende cooperativi i gruppi? Il capitolo offre una risposta esplorando due grandi temi: l'interdipendenza sociale e il *Cooperative Learning*. In rapporto al primo tema, si propone una disanima del concetto di interdipendenza ricorrendo sia a studi teorici che empirici. Il secondo punto, invece, è di natura metodologica e riguarda i metodi didattici, e i loro recenti sviluppi, che hanno reso la cooperazione una condizione di apprendimento. Pur condividendo una radice comune – il rapporto tra interdipendenza, responsabilità personale ed equa partecipazione – ciascun metodo propone una sua originalità operativa e teorica. L'elemento ricorrente tra tutti è mettere in gioco, nella didattica, la relazione tra gli studenti e le loro risorse cognitive, emotive e comportamentali.

Parole chiave: Interdipendenza sociale, Cooperazione, *Cooperative Learning*, Inclusione, Prevenzione dell'insuccesso.

1. Introduzione

L'interdipendenza indica “un rapporto con”, “un legame con”. Stabilire interdipendenza sociale significa che per raggiungere uno scopo o realizzare un progetto non è possibile agire da soli. L'interdipendenza si realizza quando i risultati di ciascuno influenzano le azioni di collaborazione, condivisione e fiducia proprie e altrui (Gentile, 2003a; Johnson e Johnson, 1989).

L'interdipendenza si distingue dal concetto di dipendenza, indipendenza e impotenza sociale. Nel primo caso lo scopo raggiunto da una persona è pienamente influenzato dalle azioni realizzate da una seconda persona, con cui è in relazione, ma non il contrario. I risultati raggiunti dalla Persona A dipendono dalle azioni della Persona B. L'indipendenza reciproca si osserva quando lo scopo raggiunto dalla Persona A non è per nulla influen-

zato dalle azioni della Persona B. Il terzo caso si ha quando nessuna delle persone in relazione esercita una influenza sul raggiungimento degli scopi. Siamo di fronte ad una forma di impotenza sociale: i membri di un gruppo sperimentano che nessuno può essere di aiuto l'uno all'altro (Johnson e Johnson, 2009).

Che cosa si osserva quando le parti che formano un gruppo possono contare l'una sull'altra? Uno degli effetti dell'interdipendenza consiste nel senso di efficacia collettiva. I gruppi caratterizzati da alta coesione, legami reciproci e senso di affiliazione tendono a sviluppare un senso di efficacia collettiva più elevata rispetto a gruppi che dimostrano una scarsa coesione interna. Questa condizione è una delle variabili che spiega la probabilità dei gruppi di raggiungere risultati elevati in seguito a prestazioni efficaci su compiti assegnati o svolti autonomamente (Bandura, 2000). L'interdipendenza può alimentare il senso di efficacia di un gruppo, che a sua volta incide sui risultati finali.

Dalla fine del XVIII secolo a oggi¹, si contano più di 1200 studi sui fattori associati all'interdipendenza sociale e sulla relazione che questa ha con variabili come l'impegno cognitivo, il rendimento scolastico, la qualità delle relazioni interpersonali, il supporto e l'incoraggiamento reciproco, la salute psicologica, l'auto-stima (Johnson e Johnson, 2009).

Il *Cooperative Learning* è un insieme di metodi fondati sul concetto di interdipendenza. La didattica cooperativa è basata sul principio di mediazione sociale dell'apprendimento e sull'insegnamento reciproco tra pari. Il *Cooperative Learning* si è sviluppato in modo così articolato e ricco che è quasi impossibile parlare di un impianto ben definito. Ci si trova di fronte a un movimento molto ampio, con diversi filoni che danno importanza ora a certe variabili, ora ad altre. Si può asserire che i vari modelli applicativi si sono affermati grazie a riflessioni teoriche, lavoro di applicazione con e dentro le scuole, verifiche sperimentali.

Dopo aver discusso il concetto di interdipendenza sociale in termini sia teorici che empirici, il capitolo affronta il tema della didattica cooperativa presentando: a) il rapporto tra interdipendenza positiva e responsabilità, b) i cinque filoni applicativi principali del *Cooperative Learning* e gli sviluppi più recenti. Entrambi i passaggi rispondono alla medesima domanda: quali variabili, strategie e principi promuovono la cooperazione tra un gruppo di persone impegnate nello svolgimento di un compito?

1. Si è preso come riferimento la seguente rassegna: Johnson, D.W. e Johnson, R.T. (2009). Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), pp. 365-379.

2. Interdipendenza sociale

Il concetto di interdipendenza si può sintetizzare in questi termini: lo schema con cui si organizzano gli scopi dei membri di un gruppo determina il modo con cui gli individui interagiscono tra loro. A sua volta la qualità di questa interazione incide sui risultati sia individuali che di gruppo (Deutsch, 1949).

Negli studi sull'interdipendenza sociale si alternano indagini teoriche ed empiriche. I tre grandi ambiti d'intervento sono: scuola, organizzazioni aziendali, servizi sociali. I partecipanti coinvolti negli studi hanno un'età variabile dai 3 anni fino ai 50 e più, possiedono differenti background socio-economici, hanno diversi livelli di abilità, appartengono a diverse minoranze etniche, sono l'espressione di differenti culture e aree geografiche. Il 31% delle ricerche è basato su *setting* di laboratorio, mentre per il 65% si tratta di studi sul campo svolti in condizioni di alta validità interna. Il 51% della somma totale di studi soddisfa i seguenti criteri di validità sperimentale: assegnazione casuale indipendente dei soggetti alle diverse condizioni sperimentali; operazionalizzazione chiara delle attività svolte nel gruppo di controllo; gestione dell'effetto curricolo mediante l'inserimento in ciascuna condizione dello stesso materiale didattico; monitoraggio nel processo d'implementazione della variabile indipendente; generalizzabilità dei risultati a una popolazione di riferimento (Johnson e Johnson, 2009).

Nei paragrafi successivi, si discuterà, da un lato, l'origine teorica del concetto di interdipendenza, e dall'altro, le evidenze che documentano l'impatto che l'interdipendenza ha sul rendimento scolastico, la qualità dei rapporti interpersonali e la gestione dei conflitti.

2.1. Dalla percezione del tutto all'interazione cooperativa

La teoria dell'interdipendenza sociale trae le sue origini dalla *Psicologia della Gestalt (Psicologia della Forma)*, una teoria elaborata agli inizi del XX secolo, dagli studiosi tedeschi Kurt Koffka, Wolfgang Köhler e Max Wertheimer. La teoria afferma che le origini del comportamento devono essere ricercate nella percezione soggettiva dell'esperienza. Tale presupposto conduce a considerare le persone come agenti che sviluppano visioni organizzate e soggettive percependo gli eventi come un *tutto* piuttosto che come una somma di parti. I fatti psicologici devono essere visti come delle forme, delle strutture unitarie di natura organica che si collocano nello spazio e nel tempo di ciascuna percezione (Guillame, 1963, cit. in Trombetta e Rosiello, 2000). Quest'ipotesi condusse a superare le spiegazioni meccanicistiche circa l'origine della percezione e del com-

portamento umano. Ogni fatto psichico ha sede in un *campo psicologico*, di cui fa parte in modo inscindibile, tanto da non poter essere compreso se da esso fosse isolato (Trombetta e Rosiello, 2000). Come ben asserito da Arnold e colleghi (1986, p. 1209), «il tutto è qualcosa di diverso dalla somma delle parti», nel senso che la totalità non è spiegabile secondo la formula $G = \Sigma p + g$, ma al contrario ricorrendo alla seguente equazione: $G = f(\Sigma p, d, l, a, \dots)$, dove “d” sta per disposizione, “l” per livello di sviluppo, “a” per aspettativa, ecc. Ad esempio, nel caso della percezione visiva, l’acquisizione globale di una forma dipende dall’«interazione dinamica tra le eccitazioni parziali se e dove spicca un tutto e se e quali parti esso possiede» (Arnold *et al.*, 1986, p. 1209).

In questa linea, Koffka propose di guardare anche ai gruppi come un *tutto*. La dinamica di un gruppo cambia con riferimento ai cambiamenti dei singoli membri o di sotto-gruppi, tanto che i cambiamenti di stato dei singoli o sotto-gruppi influenzano i cambiamenti di ogni altro membro o sotto-gruppo (Johnson e Johnson, 2009). Le proprietà strutturali delle parti – ad esempio ruoli, compiti e materiali di cui si prendono carico gli individui di un gruppo – e quelle funzionali – ad esempio, i comportamenti d’incoraggiamento reciproco, l’esercizio delle abilità sociali, la capacità di ragionare e prendere decisioni dei singoli all’interno del gruppo – possono determinare la forza e la qualità del gruppo nel raggiungere scopi o realizzare compiti.

L’unità gruppale, intesa come un tutto, è data da legami di interdipendenza (Lewin, 1965). Questi si generano grazie alla partecipazione dei membri nella condivisione di scopi comuni. Uno stato di tensione verso un obiettivo dipende dalla percezione che i membri hanno dello scopo. Più è alta la percezione di condivisione dello scopo più forte sarà il legame d’interdipendenza. E viceversa. Con riferimento a queste premesse, Deutsch (1949), concettualizzò due forme generali di interdipendenza. Quando le azioni di una singola persona promuovono il raggiungimento di uno scopo comune, possiamo stabilire che tra i membri di un gruppo vi sia una relazione di *interdipendenza positiva*. Al contrario, quando le azioni degli individui ostacolano il raggiungimento dello scopo comune, la relazione è basata sull’*interdipendenza contraria* o *negativa*.

Più in dettaglio, l’interdipendenza positiva esiste quando ciascuna parte sperimenta che potrà ottenere il suo obiettivo solamente se le altre parti, cui è cooperativamente collegata, ottengono i loro scopi. L’interdipendenza positiva facilita l’*interazione promozionale*, in altre parole la disponibilità delle persone a sostenere e incoraggiare l’impegno di ciascuno nel completare i diversi compiti. I membri si rendono conto che lo svolgimento dei compiti assegnati è essenziale per il raggiungimento degli scopi del gruppo. Al contrario, l’interdipendenza negativa si ha quando le parti percepiscono che otterranno i

loro obiettivi solamente se le altre parti falliranno nel conseguire i loro. È la condizione d'individui correlati negativamente: gli obiettivi che ciascuno persegue non sono collegati agli obiettivi che gli altri cercano di raggiungere. Si stabilisce, così, un legame di tipo competitivo che conduce a un esito vincente/perdente: «tra noi vi può essere un solo vincitore». L'interdipendenza negativa stimola comportamenti oppositivi tali come ostruzionismo, scarsa disponibilità all'aiuto, pregiudizi e vissuti di ostilità (Allport, 1979).

2.2. *L'interdipendenza come condizione di apprendimento*

In ambito scolastico, l'opera di numerosi ricercatori ha fatto sì che l'interdipendenza positiva sia stata riconosciuta da un lato come una *condizione di apprendimento*² e, dall'altro, come un fattore che può contribuire all'efficacia della didattica (Hattie, 2009; Marzano *et al.*, 2001). Molteplici autori hanno osservato che l'inserimento nel percorso scolastico di attività basate sull'interdipendenza aiuta i docenti a sostenere la motivazione ad apprendere (Ames 1984a,b), l'impegno cognitivo e il rendimento scolastico (Gentile, 2000, 2005; Stevens *et al.*, 1991).

In termini di ampiezza dell'effetto, il rendimento di un soggetto posto in una condizione di interdipendenza positiva, propria del lavoro cooperativo, è superiore a due terzi di deviazione standard sopra la media di un soggetto assegnato a una condizione d'interdipendenza negativa ($AE^3 = 0,67$) specifica di una situazione competitiva, o di assenza d'interdipendenza ($AE = 0,64$) che caratterizza il lavoro individualistico. Coloro che cooperano tendono a spendere più tempo sui compiti assegnati rispetto a quanto fanno i competitori ($AE = 0,76$) e a chi apprende individualisticamente ($AE = 1,17$). L'inter-

2. Per *condizione di apprendimento* si intendono le situazioni interne (ad esempio, capacità, prerequisiti e esperienze pregresse) ed esterne (stimoli, materiali, attività, metodi) all'individuo che producono un cambiamento nella prestazione (Gagné, 1973). Il fatto che sia osservata una prestazione non è sufficiente a stabilire che sia avvenuto un cambiamento. Supponiamo di mettere un bambino in una situazione per imparare l'uso plurale dei nomi. Sarebbe imbarazzante scoprire che la performance di quest'ultimo non è migliore di quella di un bambino della stessa età e capacità, ma che non ha preso parte alla stessa situazione. Dunque, una condizione di apprendimento è tale quando nel confronto tra prima e dopo avviene un cambiamento verosimilmente riconducibile alla situazione didattica proposta. In questo caso istruire significa «allestire le condizioni di apprendimento esterne al soggetto che apprende» (Gagné, 1973, p. 51).

3. La sigla "AE" sta per ampiezza dell'effetto. Si tratta di un indice statistico che permette di misurare quanto sia elevato il rapporto tra variabile indipendente e dipendente. Va oltre gli scopi del capitolo entrare nel dettaglio della formula matematica per il calcolo dell'AE. In estrema sintesi, l'indice è il risultato della differenza tra la media di due trattamenti (ad esempio, confronto tra condizione cooperativa *versus* condizione competitiva) diviso per la somma della deviazione standard delle due condizioni (Johnson e Johnson, 1989).

dipendenza positiva, messa a confronto con condizioni di lavoro competitivo e individualistico, promuove una memorizzazione più a lungo termine dei contenuti, una motivazione intrinseca più elevata, degli atteggiamenti più positivi verso l'apprendimento e la scuola (Johnson e Johnson, 1989; 2009).

In ultimo, l'interdipendenza positiva offre spunti didattici per valorizzare le diversità intellettive dei singoli studenti (Kagan L., 2000; Kagan S., 1998; Kagan e Kagan, 1998) e può costituire una risorsa per l'apprendimento della matematica, della scrittura e della lettura degli alunni con bisogni educativi speciali (Gentile e Pavan, 2013; Ianes, 1999; Meijer, 2001; Pavan e Daminato, 2001).

2.3. *Qualità dei rapporti interpersonali e rendimento scolastico*

Da molteplici studi sembra emergere che le condizioni di lavoro individualistico creano scarse occasioni di interazione promozionale, mentre l'interdipendenza negativa produce una interazione oppositiva (Johnson e Johnson, 1989). Al contrario, esperienze basate sull'interdipendenza positiva possono favorire condotte prosociali e relazioni di supporto e incoraggiamento reciproco tra gli individui (Solomon *et al.*, 1990; Weigel *et al.*, 1975).

Più di 180 studi, presi in esame da Johnson e Johnson (1989), hanno dimostrato che le esperienze di cooperazione, messe a confronto con quelle competitive e individualistiche, favoriscono, rispettivamente, un livello maggiore d'interesse reciproco tra gli individui. Nel primo confronto, l'*AE* è pari a 0,67 mentre nel secondo è di 0,60. Valori simili emergono quando la comparazione riguarda il rapporto tra maggioranza bianca e minoranze etnico-culturali – l'*AE* è di 0,52 e 0,44 – e tra soggetti disabili e no – l'*AE* è pari a 0,70 e 0,64.

Le esperienze cooperative, se comparate con quelle competitive e individualistiche, favoriscono tra i partecipanti una maggiore centratura sul compito e una disponibilità più elevata a offrire supporto personale ai membri di un gruppo: l'*AE* è rispettivamente pari a 0,62 e 0,70. Se l'esame è circoscritto a studi di alta qualità metodologica, l'*AE* passa a 0,83 nel primo confronto, a 0,72 nel secondo raffronto (Johnson e Johnson, 2009).

Favorire l'amicizia tra adolescenti può aiutare le scuole a promuovere livelli più alti di rendimento scolastico. A tal proposito, Roseth e colleghi (2008) hanno osservato che la qualità dei rapporti interpersonali è correlata al rendimento scolastico. Una meta-analisi condotta dagli autori su 148 studi⁴ ha reso evidente questo legame. La ricerca ha dimostrato che le re-

4. Lo studio è basato su ricerche realizzate nei seguenti paesi: Australia, Canada, Inghilterra, Grecia, India, Israele, Giamaica, Olanda, Nigeria, Taiwan, Stati Uniti. La meta-analisi ha preso in esame anche i risultati di 4 studi basati su campioni multinazionali. Il

lazioni positive tra adolescenti spiegavano il 33% della varianza totale⁵ dei risultati d'apprendimento. Il valore raggiungeva il 40%, quando nel calcolo erano inclusi solo gli studi aventi una qualità metodologica media e alta (99 ricerche in tutto).

Nella ricerca in parola, altri due risultati sono degni di nota. Primo, l'incremento di un punto nel grado di relazioni interpersonali positive produceva un rendimento scolastico medio pari a 0,57. Se da questo calcolo erano rimosse sei ricerche di scarsa qualità metodologica, il dato saliva a 0,63. Secondo, nel confronto con le situazioni competitive, l'interdipendenza positiva era associata a un incremento medio di 0,48 punti di deviazione standard nel grado di relazioni interpersonali positive. Nel confronto con l'assenza di interdipendenza (situazione di apprendimento individualistica) i ricercatori rilevarono un dato simile al primo: un punteggio medio di deviazione standard pari a 0,42. In sintesi, lo studio sembra dimostrare che apprendere in condizioni cooperative promuove relazioni positive, sostenendo al contempo il successo scolastico degli alunni.

L'amicizia tra le persone continua anche dopo aver lavorato in gruppo? In situazioni dove non è richiesto alcun impegno, le persone mantengono livelli sufficienti d'interesse reciproco? Johnson e Johnson (2009) hanno osservato che subito dopo aver partecipato a sessioni di lavoro cooperativo, i soggetti tendono a intrattenere rapporti di vicinanza e amicizia reciproca. Quanto detto è stato dimostrato in studi centrati sulla relazione tra etnie e in ricerche focalizzate sul rapporto tra soggetti disabili e normodotati. Detto con altre parole, quando i gruppi cooperativi sono formati da alunni con caratteristiche eterogenee (ad esempio, differenze nel retroterra linguistico e culturale, diversità nei livelli di abilità, ecc.), i loro effetti sembrano andare oltre il periodo di svolgimento del compito assegnato.

numero totale di soggetti coinvolti nelle 148 ricerche è pari a più di 17.000 adolescenti la cui età varia dai 12 ai 15 anni, frequentanti dalla sesta alla nona classe, che in Italia corrispondono dalla prima classe di scuola secondaria di primo grado alla prima della scuola secondaria di secondo grado.

5. Lo studio della varianza permette di stimare in che misura la qualità dei rapporti interpersonali concorre con altre variabili nella determinazione del rendimento scolastico. Nella meta-analisi di Roth e colleghi (2008), i rapporti interpersonali positivi sono stati messi a confronto con le seguenti fonti di variazione che potrebbero, altrettanto, incidere sul rendimento scolastico: *monitoraggio del trattamento, assegnazione casuale dei soggetti ai trattamenti, durata della ricerca, disciplina scolastica, presenza di un gruppo di controllo, qualità metodologica degli studi, ecc.* Il controllo della varianza permette di stimare l'effetto di una variabile indipendente su una variabile dipendente.

2.4. L'interdipendenza come regolatore del conflitto

La cooperazione non è immune dai conflitti interpersonali, tuttavia, in una condizione d'interdipendenza positiva, essi consistono in discussioni e confronti riferiti a quali mezzi, modi e scelte garantiscono meglio il raggiungimento di uno scopo comune. L'interdipendenza negativa, invece, acuisce lo scontro tra le persone e il conflitto si traduce nel seguente esito: alcuni vinceranno, alcuni perderanno.

Johnson e Johnson (2005; 2007) hanno progettato due percorsi didattici per educare gli alunni a superare costruttivamente i conflitti. In entrambi i programmi, gli studenti sono posti in una situazione di conflitto, solo che esso è regolato grazie all'assegnazione di ruoli e compiti coerenti con lo scopo comune di gestire e superare la divergenza. Il primo dei due percorsi è denominato *Educare gli studenti a essere costruttori di pace (Teaching students to be peacemakers program)*. Il programma consiste nel proporre esercizi e attività per insegnare come risolvere conflitti costruttivamente attraverso le fasi di una negoziazione e applicando strategie e regole di mediazione tra pari (Johnson e Johnson, 2005). La negoziazione richiede agli alunni di porsi in un clima di cooperazione comunicando le possibili ragioni che hanno causato il conflitto, manifestando apertamente bisogni ed emozioni, evitando giudizi precipitosi e dimostrando concretamente di aver pensato a ciò che l'altro dice (Comoglio e Cardoso, 1996).

Nel secondo programma, chiamato *Controversia Scolastica (Academic Controversy)*, gli alunni si impegnano nel mettere in discussione fatti e conclusioni comunicati all'interno di un gruppo (Johnson e Johnson, 2007). Il docente, dopo aver formato gruppi di quattro alunni, sceglie un argomento riguardo al quale seleziona o prepara materiali a favore o contro una certa tesi. Il gruppo è poi articolato in due coppie. La prima tesi, si assegna alla coppia A, la seconda tesi alla coppia B. La controversia prosegue nei seguenti passaggi:

- a) le coppie studiano i materiali ricevuti e sviluppano l'argomentazione a favore della tesi che devono sostenere;
- b) gli alunni si comunicano le rispettive conclusioni;
- c) le coppie si scambiano le posizioni e cercano nuovi argomenti a rinforzo di quanto fatto dai compagni;
- d) le coppie superano le rispettive posizioni elaborando una terza via mediante la ricerca del consenso.

I due percorsi hanno in comune il fatto di porre i ragazzi in situazione, chiedendo loro di agire all'interno di una *controversia regolata* da scopi, ruoli, fasi e comportamenti. Gli studenti hanno l'opportunità di gestire

il conflitto poiché gli attori in campo cooperano per il suo superamento. Le valutazioni empiriche dimostrano che la regolazione dei conflitti, all'interno di una cornice di interdipendenza positiva, nel confronto con situazioni di interdipendenza negativa, produce un migliore rendimento scolastico, un uso più frequente del pensiero logico, una più accurata capacità di mettersi nei panni dell'altro, una disponibilità maggiore a ricercare punti di unione, un atteggiamento più positivo nei confronti del conflitto (Johnson e Johnson, 2009).

3. Cooperative Learning

Gli studiosi del *Cooperative Learning* convergono nel definire tale modello come «un insieme di tecniche di conduzione della classe, nelle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti» (Comoglio, 1996, p. 262). L'elemento comune, che lega insieme applicazione, teorizzazione e indagini sperimentali, è l'idea che il rapporto interpersonale tra gli allievi, organizzato attorno al principio d'interdipendenza positiva, può favorire l'apprendimento scolastico e lo sviluppo sia cognitivo che socio-affettivo degli studenti (Comoglio, 1998; Comoglio e Cardoso, 1996).

Il lavoro sistematico di sviluppo e ottimizzazione degli impianti e, al contempo, di verifica sperimentale degli effetti ha permesso, da un lato, di dare fondamento empirico alla metodologia (Slavin, 1995), e dall'altro, di essere riconosciuta come uno dei fattori che influenzano l'apprendimento scolastico (Hattie, 2009, 2012; Marzano, Pickering, e Pollock, 2001). Ciò che lega insieme applicazione, teorizzazione e indagini sperimentali è l'idea che il rapporto interpersonale tra gli allievi, strutturato in chiave cooperativa, possa favorire l'apprendimento scolastico e lo sviluppo sia cognitivo che socio-affettivo degli studenti (Comoglio, 1996; 1998; Comoglio e Cardoso, 1996).

Questa modalità di conduzione della classe non ha alcun rapporto con i tradizionali gruppi di lavoro. I gruppi cooperativi si differenziano dai gruppi tradizionali poiché implicano, da parte dell'insegnante, un'elevata capacità di organizzare i compiti, di decidere dove inserire momenti di lavoro individuale e cooperativo, di predisporre attività per educare gli allievi all'uso delle competenze sociali, di selezionare i criteri e le modalità con cui valutare l'apprendimento dei singoli e del gruppo, di scegliere i criteri e le tecniche con cui formare i gruppi.

Dishon e O'Leary (1984) hanno descritto alcune delle caratteristiche che differenziano i gruppi tradizionali da quelli cooperativi. Nei primi è l'insegnante che esorta a stare insieme e a portare avanti il lavoro in collabora-

zione, mentre nei gruppi cooperativi sono le condizioni strutturali che spingono i membri a collaborare e che dettano le ragioni e i motivi per lavorare insieme. Tali condizioni si creano programmando attività nelle quali sono presenti una forte condivisione di risorse e di materiali, una condivisione di premi e incentivi, una condivisione dell'obiettivo, una distribuzione funzionale di ruoli e compiti.

È in questa configurazione di vincoli che le persone dei gruppi cooperativi sperimentano che i propri esiti dipendono dai risultati dei compagni e viceversa. Inoltre, nei gruppi tradizionali il ruolo di *leader* è assegnato a una sola persona, mentre in quelli cooperativi tutti possono assumere funzioni di *leadership* secondo le attività e le situazioni in cui agiscono: tutti possono esercitare una *leadership* quando le situazioni lo richiedono o è necessario e appropriato farlo. Spesso si osserva che chi opera all'interno di un gruppo tradizionale è centrato soprattutto sul compito piuttosto che sulla relazione o sul mantenimento di un clima interpersonale positivo; infine, si constata che non hanno una chiara idea di come si può andare d'accordo e di che cosa implica lavorare insieme.

3.1. La diffusione in Italia del Cooperative Learning

Il *Cooperative Learning* ha una lunga storia di applicazioni e indagini sperimentali, di riflessione teorica e formazione in servizio dei docenti. I protagonisti del movimento sono i molteplici centri di ricerca e di formazione sparsi in diverse parti nel mondo: America del Nord, centrale e meridionale, Europa, Medio Oriente, Asia e Africa, Paesi del bacino del Pacifico.

In Italia, il *Cooperative Learning* è stato introdotto dal lavoro seminale del Prof. Mario Comoglio. Nel 1996 è stato istituito presso l'ISRE di Venezia il primo *Centro di Ricerca sul Cooperative Learning* (Comoglio, 1999). Il *Centro* riuniva docenti e ricercatori desiderosi, da un lato, di introdurre l'apprendimento cooperativo nelle classi italiane (Ellerani e Pavan, 1999; Maini, 1999; Mozzato, 1999), e dall'altro, di affiancare le scuole nella sperimentazione controllata della metodologia (Ellerani, Gentile e Pavan, 2000; Gentile, 1998; 2000; Gentile *et al.*, 2002; Gentile e Pavan, 2013; Gentile e Ramellini, 1999; 2000).

La costituzione di un gruppo di ricerca fu un primo tentativo di realizzazione di un centro nazionale sul *Cooperative Learning*. Nel decennio successivo, grazie all'opera di ricerca e formazione svolta dal Prof. Piergiuseppe Ellerani, presero corpo due iniziative complementari. La prima fu l'istituzione del *Gruppo per l'Innovazione Scolastica* (GIS) presso il Cen-

tro Servizi Didattici (CESEDI) di Torino⁶. Il GIS fu l'esito di un lungo percorso di formazione in servizio dei docenti, cominciato nell'anno scolastico 1997-98 per iniziativa del CESEDI, con il sostegno di Confcooperative e la partecipazione in qualità di formatore del Prof. Mario Comoglio. Qualche anno dopo, l'esperienza culminò nella costituzione di reti di scuole dedicate alla sperimentazione di pratiche didattiche basate sul *Cooperative Learning* e su strategie d'insegnamento innovative. Nell'anno scolastico 2006-07 si costituisce il *Gruppo per l'Innovazione* con lo scopo di organizzare corsi di formazione e offrire supporto alle scuole che decidevano di impegnarsi in percorsi di innovazione didattica in un'ottica di comunità di pratiche (Ellerani, 2015; Gentile, 2015).

La seconda iniziativa nacque dall'interesse di gruppi di docenti attivi in regioni come il Veneto e il Piemonte, i quali sentirono il bisogno di costituire una rete nazionale di riflessione sulle pratiche didattiche cooperative. Nell'anno 2002 fu così costituita l'*Associazione di Ricerca Italiana sull'Apprendimento Cooperativo (ARIAC)*⁷. L'Associazione conta gruppi di docenti attivi in Puglia, Emilia Romagna, Piemonte, Liguria e Veneto. Uno dei temi d'interesse di ARIAC sono le politiche scolastiche, nella misura in cui queste hanno incidenza sulla professione insegnante e l'innovazione didattica.

Recentemente il *Cooperative Learning* è stato introdotto in tutte le scuole del primo ciclo del Comune di Prato (Gentile *et al.*, 2014). Come ricordato nell'Introduzione, l'iniziativa parte da un progetto di ricerca-intervento finanziato dall'*Associazione Nazionale Comuni Italiani*, sostenuto dal *Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*, coordinato dal *Comune di Prato*, in collaborazione con la *Cooperativa sociale Pane&Rose*. Grazie a tre anni di sperimentazione, è stato elaborato un modello educativo che integra i principi e le tecniche del *Cooperative Learning* con i principi e le tecniche della *Facilitazione Linguistica*. Tale integrazione ha gettato le basi per una didattica interculturale e inclusiva a classe intera, secondo l'ipotesi che l'inclusione scolastica si attua mediante un lavoro didattico svolto all'interno della classe curricolare ed eterogenea. Di questo si discuterà ampiamente negli ultimi due capitoli del volume.

3.2. *Che cosa rende i gruppi cooperativi*

Con il *Cooperative Learning* il docente limita l'utilizzo della lezione frontale a favore di attività che danno responsabilità agli alunni nel compi-

6. Per maggiori dettagli si consulti il sito web: www.apprendimentocooperativo.it.

7. Per maggiori dettagli si consulti il sito web: www.ariac.eu.

to di apprendere (Ames, 1984b; Comoglio, 1996). Tale metodologia si può definire come un insieme di strategie didattiche che guidano i docenti nella strutturazione delle attività di piccolo gruppo.

Come ampiamente discusso nei precedenti paragrafi, l'interdipendenza positiva determina una situazione di apprendimento cooperativo. Il principio di interdipendenza è rafforzato dal concetto di *responsabilità personale*. Entrambi i principi possono promuovere la capacità dei docenti di impostare attività didattiche in apprendimento cooperativo.

L'interdipendenza positiva è il fattore più rilevante di una didattica cooperativa. Abbiamo visto gli effetti molteplici sull'apprendimento ma non abbiamo ancora affrontato il tema della sua strutturazione nella didattica. L'interdipendenza positiva esiste quando gli studenti comprendono che il raggiungimento di uno scopo richiede cooperazione tra loro ed esige impegno da parte di tutti (Comoglio, 1998). La *responsabilità personale* è una conseguenza dell'interdipendenza positiva. La responsabilità personale è l'impegno offerto da una singola persona per il raggiungimento di un obiettivo di gruppo. È proprio l'impegno personale a rendere efficace la cooperazione.

Affinché vi sia responsabilità è bene che ogni studente abbia chiari i compiti e i ruoli da svolgere, ma soprattutto percepisca che le valutazioni che lui otterrà saranno influenzate dai voti dei compagni e viceversa. La responsabilità personale può essere ottenuta impostando una condizione di interdipendenza, e verificando il risultato raggiunto dai singoli membri in termini di completamento del compito assegnato o di risultati ottenuti. In quest'ottica la responsabilità personale è l'effetto di una struttura di interdipendenza positiva. In altre parole, tanto più l'attività didattica è associata a scopi misurabili, a criteri di valutazione espliciti, a compiti che implicano necessariamente il contributo di più soggetti per essere completati, quanto più si creerà una condizione utile a favorire l'impegno e i risultati scolastici.

Esistono due forme di interdipendenza positiva in grado di favorire l'impegno individuale durante un'attività didattica. Comoglio (1998) propone una duplice classificazione secondo un principio di *oggettività* e *soggettività*. Nel primo caso la natura del compito è tale che, per raggiungere un obiettivo, il legame con altri è necessario e fondamentale. Lo scopo e i compiti sono superiori, per complessità o condizioni in cui si opera, alle capacità di un singolo individuo. Nel secondo caso, ogni singolo studente sente di essere "legato a", di "avere un rapporto con". Oltre a questo primo livello di distinzione, si possono individuare dieci tipologie specifiche d'interdipendenza, che si rivelano utili poiché possono guidare i docenti nella conduzione di attività cooperative. La Tabella 1 riporta un elenco di tali tipologie e le rispettive definizioni.

Tab. 1 - Tipologie d'interdipendenza e singole definizioni

1. Scopo	Gli studenti lavorano insieme per raggiungere un risultato comune.
2. Ricompensa	Gli studenti lavorano insieme per uno scopo per il quale avranno un riconoscimento (un premio, un voto in più, i complimenti dell'insegnante, un bonus).
3. Risorse	Gli studenti per raggiungere un risultato comune dipendono da competenze e abilità differenziate (interdipendenza di abilità) o di materiali (interdipendenza di materiali).
4. Compito	Agli studenti, pur avendo uno scopo unico da raggiungere, si assegnano parti del compito da svolgere individualmente, ma chiaramente finalizzate allo stesso obiettivo.
5. Ruoli	Gli studenti durante lo svolgimento di un compito assumono dei ruoli utili al buon funzionamento del gruppo.
6. Fantasia	Gli studenti durante lo svolgimento di un compito s'impegnano individualmente nella generazione di idee, soprattutto quando il compito richiede di essere creativi. Le idee poi sono discusse in gruppo.
7. Identità	Gli studenti durante lo svolgimento di un compito si sentono parte di uno stesso gruppo, come se facessero parte di una squadra.
8. Contro una forza esterna (di competizione)	Gli studenti durante lo svolgimento di un compito si trovano a competere con alunni di altri gruppi.
9. Valutazione	Gli studenti durante lo svolgimento di un compito ricevono una valutazione ponderata sulla base dei risultati ottenuti da ciascuno.
10. Celebrazione	Gli studenti portano a termine un compito e, realizzato un risultato, percepiscono che quanto ottenuto non è solo il risultato di uno sforzo di un singolo ma anche dell'impegno di tutti. Da qui scatta il desiderio di celebrare il successo.

4. Metodi cooperativi e recenti sviluppi

Ponendo come riferimento la rassegna del 1996, curata da Comoglio e Cardoso, saranno presentate le cinque maggiori scuole, riconosciute a livello internazionale, di *Cooperative Learning*: il *Learning Together* (Johnson, Johnson e Holubec, 1996), il *Group Investigation* (Sharan e Sharan, 1998), la *Complex Instruction* (Cohen, 1999), lo *Student Team Learning* (Slavin, 1988; Stevens *et al.*, 1991), lo *Structural Approach* (Kagan, 2000). Delle ultime due saranno esposti, rispettivamente, i recenti sviluppi: il *Success for All* (Slavin *et al.*, 2009) e il *New Cooperative Learning* (Kagan, 1998).

Ciascun filone metodologico è caratterizzato da almeno tre elementi: a) un insieme di variabili che spiegano come rendere cooperativi i gruppi; b) una serie di procedure didattiche che indicano quali operazioni svolgere per portare a termine un'attività cooperativa; c) uno schema di pianificazione, ossia percorsi decisionali che guidano ciascun insegnante durante la progettazione dell'attività didattica (Gentile, 2003b).

Le variabili cooperative traggono la loro consistenza esplicativa da evidenze sperimentali, o da riflessioni teoriche di natura educativa. Esse riflettono, da un lato, degli aspetti essenziali che giustificano l'uso della didattica cooperativa nei processi di apprendimento, e dall'altro, costituiscono degli elementi cui i docenti devono prestare attenzione quando progettano la didattica cooperativa. Le variabili, in ultimo, aiutano i docenti a interpretare il grado di riuscita di un'attività e contestualmente le risposte che hanno dato gli alunni.

Alcuni metodi danno importanza alla valutazione (Slavin, 1995; 2014), altri alla formazione delle abilità sociali (Johnson e Johnson, 2008), altri ancora alla strutturazione delle attività e dei compiti (Kagan e Kagan, 1998). Comune a tutti i metodi è la presenza di percorsi decisionali che guidano gli insegnanti durante la pianificazione dell'attività cooperativa (Comoglio e Cardoso, 1995; Mosston e Ashworth, 1990).

Recenti sviluppi stanno segnando la storia del *Cooperative Learning*. Ad esempio, oggi non si parla più di *Student Team Learning* e di *Structural Approach* ma rispettivamente di *Success for All* (Slavin, 2008; Tracey et al., 2014) e di *New Cooperative Learning* (Kagan e Kagan, 1998). Di questo si darà conto durante la trattazione del paragrafo.

4.1. // Learning Together

Il *Learning Together* non prescrive percorsi didattici e curricolari rigidamente strutturati e inserisce nei piani di lavoro attività di insegnamento diretto delle abilità sociali. Secondo i Johnson (Johnson e Johnson, 1989; 2009; Johnson, Johnson e Holubec, 1996) a rendere cooperativi i gruppi è l'attenta applicazione di quattro principi.

1. *Interdipendenza positiva*. L'interdipendenza positiva si ottiene quando ciascuno, nel gruppo, sa quale compito e ruolo deve svolgere ed è consapevole dello scopo da raggiungere. L'interdipendenza si favorisce quando il voto finale è il risultato del contributo individuale e di tutti. L'interdipendenza positiva trasmette l'idea che il successo e il fallimento di ciascuno dipendono da come i membri di un gruppo lavorano insieme e da quanto impegno ciascuno pone nel raggiungimento di un obiettivo.

2. *Interazione promozionale e insegnamento di competenze sociali.* Un secondo gruppo di variabili definisce e raccoglie tutti quei comportamenti che qualificano l'interazione cooperativa in termini sia d'incoraggiamento reciproco durante lo svolgimento dei compiti, e sia di apprendimento ed esercizio di competenze sociali come ad esempio comunicare, guidare un gruppo, prendere decisioni, risolvere problemi, superare i conflitti, (Comoglio, 1998). Si è osservato che l'interazione promozionale e l'esercizio delle competenze sociali offre l'opportunità di una maggiore conoscenza reciproca e un'esperienza interpersonale più ricca. L'aiuto reciproco e l'esercizio delle competenze sociali sono favoriti quando i membri di un gruppo agiscono dentro una cornice d'interdipendenza sociale positiva.
3. *Responsabilità individuale e di gruppo.* Molti insegnanti sono negativamente orientati all'attività collaborativa perché a loro avviso, il gruppo annullerebbe la responsabilità personale, ridurrebbe l'impegno di ciascuno, porterebbe facilmente ad attribuire a tutti quello che, forse, deriva solo dalle capacità di qualcuno. I gruppi cooperativi, strutturati secondo il principio d'interdipendenza sociale, al contrario, sono nati per promuovere la responsabilità di tutti e di ciascuno, e soprattutto per evitare nei gruppi il fenomeno dell'"ozio sociale" («non faccio niente, tanto ci sono i più bravi che lo fanno»), e del "battitore libero" («prendo in mano io la situazione perché sono il più bravo, gli altri si dovranno adeguare») (Comoglio e Cardoso, 1996).
4. *Revisione di gruppo e individuale.* Al termine del lavoro, i gruppi verificano e discutono i progressi compiuti, identificano e descrivono quali azioni sono state positive o negative e decidono quali tipi di comportamenti mantenere o modificare. Se questo processo di autovalutazione è positivo, è probabile che si sviluppi la fiducia di base e, di conseguenza, un maggior senso di autonomia, d'iniziativa, di responsabilità, sia a livello personale che di gruppo.

Il docente che decide di lavorare secondo questo metodo, dovrebbe porre attenzione ai seguenti aspetti (Nevin, 1993; Gentile e Ramellini, 1999; 2000):

- a) decidere la numerosità del gruppo (da due a massimo 5 membri) e assegnare gli studenti ai gruppi in modo tale da garantire una equi-eterogeneità;
- b) organizzare lo spazio fisico della scuola o della classe per garantire un'interazione faccia a faccia tra gli studenti e un'agevole mobilità tra i gruppi;
- c) progettare un'attività di apprendimento basata sul principio di interdipendenza positiva (si vedano al par. 3.1.1., i dieci tipi di interdipendenza);
- d) comunicare in modo specifico i criteri che definiscono la riuscita sia nei compiti cognitivi sia nelle abilità sociali da esercitare;
- e) monitorare sia i gruppi che i singoli allievi attraverso un'osservazione accurata;
- f) programmare interventi per insegnare sia abilità cooperative che scolastiche;
- g) valutare sia il rendimento nei compiti cognitivi sia nell'esercizio delle abilità sociali.

4.2. // Group Investigation

Nel *Group Investigation* gli studenti fanno ricerca cooperando. Lo scopo del metodo è favorire la capacità di individuare problemi, ricercare informazioni, discutere le questioni emerse, realizzare cooperativamente un prodotto finale (Sharah e Sharan, 1998).

I fondamenti pedagogici del *Group Investigation* richiamano la filosofia dell'educazione di Dewey (2004; 2014), la psicologia sociale di Lewin (1947), la teoria dello sviluppo cognitivo di Piaget (1975), la teoria della motivazione intrinseca di de Charms (1971), Deci e Ryan (1985). Per Dewey (2004), l'apprendimento ha luogo in un ambiente sociale caratterizzato da scambi cooperativi per mezzo dei quali i membri di un gruppo hanno eguali opportunità di dare e ricevere dagli altri. È grazie a questo tipo d'interazione che gli alunni possono apprendere i fondamenti della società democratica. Per Lewin (1947), le dinamiche dei gruppi umani devono essere visti come un *campo sociale*. In esso insistono forze, entità, parti, barriere e canali che determinano le dinamiche dei gruppi. Una delle caratteristiche dei gruppi umani è la forza che le singole entità esercitano all'interno del campo. I comportamenti dei singoli non dipendono solo dalle caratteristiche personali. Una chiave di lettura per spiegare le dinamiche dei gruppi è il campo di forze che interagisce con le caratteristiche di ciascun individuo. Nei suoi scritti, Piaget (1958; 1975) ha sostenuto che lo sviluppo del pensiero logico nei bambini può essere favorito da esperienze d'interazione cooperativa. Ad esempio, lo svolgimento in coppia di compiti di ragionamento spaziale produce un numero maggiore di soluzioni esatte rispetto a quando la stessa tipologia di compito è svolta individualmente (Valiant, Glachan e Emler, 1982). Per deCharms (1971), Deci e Ryan (1985) la scuola dovrebbe coinvolgere gli studenti in attività che suscitano interesse e motivazione intrinseca. La realizzazione di questo principio implica attività e ambienti di apprendimento che favoriscono curiosità, auto-determinazione, senso di competenza personale, relazioni sociali cooperative. L'attesa è che gli alunni s'impegnino per il gusto in sé di apprendere e investano tempo e energie al di là di quanto richiesto dai docenti. L'educazione dovrebbe proporre contenuti e attività che rispondono a interessi e curiosità personali. In ultimo, per Sharan e Sharan (1998), la ricerca in piccoli gruppi dovrebbe stimolare gli studenti a analizzare, riassumere e organizzare una rete di informazioni sulla base della quale costruire significato (Bransford *et al.*, 2000; De Beni *et al.*, 2001). L'interpretazione dei dati è un'operazione rilevante per trasformare le informazioni in conoscenza. Nel percorso di ricerca, più che imparare dal docente, gli studenti imparano da quanto leggono, vedono, e sperimentano direttamente. Si passa

così da un approccio basato sull'ascolto e la ripetizione, a uno basato sul fare e sul comprendere, caratterizzato da tre macro-operazioni: a) porre domande, b) ottenere informazioni rilevanti per rispondere ai problemi individuati, c) interpretare l'insieme delle informazioni ottenute collegandole tra loro.

Sulla scia di quanto presentato fin qui, sono quattro gli aspetti essenziali del *Group Investigation* (Sharan e Sharan, 1998).

1. *Ricerca*. Si riferisce ai modi concreti con i quali saranno gestiti i diversi momenti della ricerca: quale deve essere la domanda principale, quali le fonti e i materiali, come gestire la discussione e la formazione dei gruppi?
2. *Interazione*. Si riferisce all'interazione tra i membri dei piccoli gruppi: di quali abilità hanno bisogno gli allievi per discutere, prendere decisioni, portare avanti la ricerca, giungere a un risultato?
3. *Interpretazione*. Si riferisce alla comprensione individuale e di gruppo dell'argomento studiato. Nel corso della ricerca gli studenti sono incoraggiati a dialogare ponendo a se stessi e ai compagni simili domande: «Io penso che?». «Che ne pensi su?». «Quali ipotesi posso fare?». «Come si collega quest'argomento con quello precedente?». «C'è una coerenza in quello che stiamo scrivendo?».
4. *Motivazione intrinseca*. Si riferisce all'interesse e al coinvolgimento suscitato dalla ricerca. Gli studenti lavorano per il gusto in sé di approfondire l'argomento e portare a termine il lavoro: «Quali dati mancano?». «Che altro possiamo leggere?». «Chi ci può aiutare?». «Abbiamo capito bene?». «Che cosa ci manca?». «È giusto quello che è avvenuto?». «Quali sono state le conseguenze?».

La gestione di una ricerca secondo il *Group Investigation* implica cinque fasi (Sharan e Sharan, 1998). Queste non vanno intese in modo rigido. Gli studenti passano da una fase all'altra, alternando momenti di pianificazione a classe intera, studio personale, lavoro di gruppo, presentazione e dialogo con tutti i compagni di classe.

1. *Individuazione degli argomenti e organizzazione della ricerca*. Questa prima fase è articolata in quattro momenti: a) presentazione di un problema generale; b) pianificazione cooperativa a classe intera; c) suddivisione del problema generale in questioni specifiche; d) formazione dei gruppi secondo l'interesse espresso da ciascuno.
2. *Pianificazione cooperativa della ricerca*. I gruppi pianificano la ricerca focalizzando l'attenzione sulla questione specifica che hanno scelto di affrontare. Il docente dà un tempo di uno o due ore per discutere e prendere decisioni. Ciascun membro, individualmente o a coppie, prenderà in esame un argomento associato alla questione specifica. I gruppi decidono come procedere e di quali strumenti e fonti servirsi: articoli, video, siti, blog, interviste, visite, enciclopedie, biblioteca, ecc. Gli studenti oltre ad avere una responsabilità di compito, materiali e risorse, possono assumere

dei ruoli complementari: ricercatore di fonti, verbalizzatore, coordinatore, membro del comitato guida⁸.

3. *Conduzione della ricerca.* I gruppi individuano, organizzano, interpretano e integrano quanto hanno scoperto. È la fase più lunga della ricerca: circa tre o quattro ore. I gruppi esplorano le fonti scelte o ne individuano di nuove per approfondire o ampliare i dettagli relativi alla questione scelta. Nell'organizzare e interpretare le informazioni acquisite i gruppi possono utilizzare: mappe, elenchi, riassunti, tabelle, diagrammi di flusso, schemi. In caso d'informazioni contraddittorie, gli studenti si consultano tra di loro o rivolgono domande di chiarimento al docente.
4. *Preparazione e svolgimento delle presentazioni.* Gli studenti decidono quali informazioni presentare, e con quali strumenti proporranno i risultati principali della ricerca. L'obiettivo principale è dimostrare alla classe quale tra i contenuti acquisiti è il più importante, o quale, tra le idee elaborate, è quella centrale. Facendo riferimento alla scaletta decisa dal comitato guida, mentre un gruppo svolge la sua presentazione, tutti gli altri ascoltano come se fossero un pubblico invitato ad un convegno.
5. *Valutazione individuale e di gruppo.* Il docente può valutare sia le conoscenze acquisite sia il processo di lavoro che i gruppi hanno seguito. Entrambe le valutazioni possono essere gestite individualmente e in gruppo. Gli strumenti possono consistere in verifiche strutturate, domande riflessive, osservazioni svolte durante il percorso di ricerca, rubriche di valutazione dei prodotti, combinazioni ibride di strumenti valutativi differenti.

4.3. La Complex Instruction

La *Complex Instruction* è metodo d'insegnamento per gruppi eterogenei che impegna gli alunni in compiti di ricerca, enfatizzando l'uso di processi di pensiero d'ordine superiore. Gli estensori della *Complex Instruction* vedono la classe come un ambiente ricco di risorse intellettive eterogenee. Il principio pedagogico ispiratore è il seguente: l'apprendimento è efficace nella misura in cui gli alunni hanno un ruolo attivo nell'elaborazione delle informazioni e sono valorizzati in un numero ampio di abilità intellettive e pratiche. Il metodo è organizzato attorno a due aspetti generali: a) le pari opportunità di *status sociale* (Comoglio, 1996); b) lo svolgimento di compiti complessi (Cohen, 1994).

Per *status sociale* s'intende una posizione riconosciuta a un individuo in una determinata struttura sociale (Orlando, 1997). Raggiungere in una classe pari opportunità di status implica la cura di cinque condizioni di apprendimento (Cohen, 1999).

8. Il comitato guida è formato da un alunno di ogni gruppo. Il comitato collabora con l'insegnante e decide come coordinare le presentazioni finali realizzate dai gruppi.

1. *Inclusione delle minoranze.* Si tratta della progettazione di curricoli e della selezione o elaborazione di materiali e attività che implica il contributo dei membri appartenenti a gruppi di minoranza sia per livello di abilità linguistico-comunicativo sia per differenze nel profilo di apprendimento.
2. *Gruppi eterogenei.* Lo svolgimento di attività di apprendimento basate su gruppi eterogenei con il fine di aumentare le possibilità di rendimento individuale e di apertura sociale reciproca.
3. *Valutazione basata sul miglioramento.* Questo punto implica di ancorare la valutazione del profitto scolastico al miglioramento rispetto alla prestazione precedente piuttosto che all'assegnazione dei voti.
4. *Cambiamento dei pregiudizi e delle aspettative.* La riduzione dei pregiudizi e delle aspettative negative, nei confronti di se stessi e dei compagni, si può ottenere in due modi: a) assegnando il ruolo d'insegnante/esperto a uno studente svantaggiato o in difficoltà; b) organizzando materiali e compiti secondo una concezione multidimensionale di intelligenza. Entrambe le esperienze possono favorire un percorso di ripensamento di se stessi. Nel primo caso, gli studenti possono scoprire che valgono, che imparano e che capiscono quanto studiano. Insegnare a qualcuno è come imparare due volte. Nel secondo caso, gli alunni esercitano abilità silenti che contribuiscono allo svolgimento del compito. L'effetto generale di entrambe le strategie è di valorizzazione della persona e di modificazione delle aspettative su di sé.
5. *Norme di convivenza prosociali.* La socializzazione di norme di convivenza basate sulla cooperazione, l'aiuto, la condivisione e la fiducia: «hai diritto a chiedere aiuto a chiunque del tuo gruppo»; «sei obbligato ad aiutare chiunque nel tuo gruppo ti chiede aiuto».

Il secondo aspetto caratterizzante è il concetto di *compito complesso*. Si tratta di un compito che implica soluzioni aperte, richiede l'utilizzo di molteplici abilità intellettive, promuove processi di pensiero di ordine superiore e l'uso di molteplici canali sensoriali e di strumenti multimediali. Il compito complesso è legato a una tematica, è aperto a molteplici esiti, richiede una pluralità di abilità e non può essere svolto individualmente. Un compito assume carattere di problema complesso quando le proprietà esatte di uno stato iniziale, dello stato finale e degli ostacoli sono sconosciute e cambiano dinamicamente durante il processo di soluzione (Cohen, 1999). In un compito complesso e multidimensionale gli alunni possono scoprire le loro nicchie di vitalità cognitiva, cioè situazioni in cui dare il meglio di sé.

4.4. *Lo Student Team Learning e il modello Success for All*

Lo Student Team Learning può essere applicato al contenuto di qualsiasi disciplina purché vi sia, da un lato, la possibilità di preparare prove di

verifica settimanali, e dall'altro, la disponibilità a selezionare o costruire materiali didattici ad hoc (Gentile, 1998).

Slavin (1988, 2014) sostiene che la cooperazione promuova un migliore rendimento scolastico per effetto dell'intervento di variabili motivazionali. Una di queste è l'attesa di migliorare i propri punteggi e quelli del gruppo. Tale miglioramento è sempre associato alla possibilità di ricevere premi e gratificazioni. Basare la valutazione sul miglioramento significa sancire quanto di meglio lo studente e il suo gruppo hanno saputo ottenere rispetto alla prova precedente. In ragione di ciò, il metodo si è caratterizzato per un'attenzione alla valutazione, alla comunicazione degli esiti delle prove, all'offerta di premi e ricompense per i risultati raggiunti individualmente e in gruppo (Gentile, 1998).

Tre le variabili che possono creare un intreccio positivo tra cooperazione di piccolo gruppo, motivazione ad apprendere e rendimento scolastico.

1. *Ricompensa di gruppo*. Per ricompense di gruppo s'intende l'attribuzione di un voto al risultato ottenuto dal gruppo e il conseguente riconoscimento che dà visibilità sociale a ciò che il gruppo ha saputo ottenere. Il voto di gruppo è costituito dalla somma dei punteggi dei singoli membri calcolati secondo il criterio del miglioramento individuale (Comoglio e Cardoso, 1996). I premi possono essere di natura immateriale – tali come celebrazione in gruppo del successo, complimenti e lodi dell'insegnante, gratificazioni, ecc. – e materiali – ad esempio diplomi, figurine, braccialetti, magliette, cappelli, ecc.
2. *Ricompensa individuale*. Per ricompensa individuale s'intende una gratificazione ricevuta in rapporto al miglioramento che ciascuno è riuscito a conseguire rispetto alla verifica precedente. Non tutti i ragazzi partono con un medesimo livello di abilità e pari conoscenze. È giusto ed equo essere comparati con se stessi piuttosto che con i compagni. Durante la comunicazione dei risultati si cerca di enfatizzare i miglioramenti che i singoli studenti hanno ottenuto rispetto alla prova precedente (Gentile, 1998).
3. *Responsabilità individuale di successo*. Il gruppo non è un'occasione per lavorare meno. Il successo finale, sia del gruppo sia del singolo, dipenderà da quanto quest'ultimo sarà capace di contribuire al conseguimento di risultati positivi. Ciascun studente è chiamato a impegnarsi per favorire non solo il proprio apprendimento, ma anche quello degli altri.

L'enfasi su queste tre variabili ha fatto sì che il metodo sia stato applicato in scuole con una consistente presenza di alunni demotivati, di scarso rendimento scolastico, e con difficoltà croniche accumulate nell'apprendimento della lingua madre e della matematica (Slavin, 1999; 2008). Il metodo contribuisce a creare un ambiente di apprendimento che permette a ragazzi con diversi livelli di abilità e appartenenti a diversi ambienti sociali, di raggiungere risultati importanti e di trovare motivazioni per migliorare il proprio rendimento scolastico.

Nello *Student Team Learning*, gli studenti più dotati interagiscono con compagni che hanno un rendimento inferiore in un certo periodo scolastico. La concezione del successo e del fallimento è provvisoria: alcune verifiche e lavori possono andare bene, altre meno. Questo, tuttavia, non costituisce motivo di vergogna o disagio. Il metodo offre agli alunni molteplici opportunità di apprendimento e di riuscita. La strutturazione attenta dei compiti, infine, facilita l'acquisizione e l'applicazione successiva delle conoscenze.

Il docente che individua nello *Student Team Learning* un metodo adatto alla propria realtà scolastica, dovrebbero porre attenzione ai seguenti elementi (Comoglio e Cardoso, 1996; Gentile, 1998):

- a) scegliere i contenuti da presentare, preparare spiegazioni di non più di un'ora e selezionare gli strumenti e le attività mediante le quali svolgere la spiegazione;
- b) decidere la numerosità e i criteri di formazione dei gruppi in modo tale che siano rappresentati almeno tre livelli di rendimento scolastico (alto, medio, basso), il sesso degli alunni, il livello delle abilità scolastiche;
- c) decidere i tempi, i materiali, le sequenze di istruzione e le attività da far svolgere agli allievi durante il lavoro di gruppo;
- d) decidere mediante quali strumenti e quali contenuti verificare l'apprendimento degli studenti durante le settimane di lavoro;
- e) applicare i metodi di correzione dei risultati che implicano il calcolo del punteggio di base minimo, della votazione di gruppo e del punteggio di miglioramento;
- f) decidere le modalità di comunicazione pubblica dei risultati predisponendo bacheche per l'affissione delle tabelle dei punteggi, schede di andamento individuale e cartelloni di gruppo con l'obiettivo principale di enfatizzare i miglioramenti ottenuti da ciascuno studente e quelli che ha fatto raggiungere al gruppo.

All'inizio degli anni '80, si è avuta una prima evoluzione dello *Student Team Learning* (Slavin, 2008). Sebbene i docenti partecipassero con un grado elevato di coinvolgimento ai seminari di formazione, l'applicazione delle strategie cooperative ai curricoli non era immediata. Si osservava che, una delle difficoltà maggiori era di adattare i materiali didattici e i libri di testo alle attività cooperative. Furono ideate, così, due nuove strategie: il *Team Accelerated Instruction*, per l'apprendimento della matematica (Slavin, Madden e Leavey, 1984), e il *Cooperative Integrated Reading and Composition* per lo sviluppo della competenza di lettura-comprensione e di scrittura (Stevens *et al.*, 1987; Stevens e Slavin, 1995). Entrambe richiamano il principio base che caratterizza il metodo: i gruppi ricevono riconoscimenti e ricompense sulla base del rendimento scolastico ottenuto dai singoli membri e non su un unico prodotto realizzato dal gruppo. Nel

rapporto tra risultati individuali e scopi di gruppo si salda la relazione tra interdipendenza positiva e responsabilità personale (si veda il par. 3.2). Gli estensori del metodo avvertirono, dunque, la necessità di combinare le strategie cooperative con i contenuti curricolari, con lo scopo di proporre percorsi didattici comprensivi di metodo e contenuto. In altre parole, dei veri e propri curricoli operativi.

Alla fine degli anni '80, il distretto scolastico di Baltimora chiese al gruppo di ricerca coordinato da Robert Slavin, di creare un modello che assicurasse a tutti gli alunni pari opportunità di successo. Per rispondere a tale richiesta, i ricercatori avviarono una serie di studi sull'efficacia dei programmi educativi finalizzati al successo scolastico di alunni a rischio (Slavin, 2008). Il *Cooperative Learning* si arricchì di nuovi elementi. Il tutto sfociò nel modello *Success for All*. Il modello nasce con lo scopo di incrementare le probabilità di successo di alunni a rischio che frequentano scuole inserite in contesti sociali caratterizzati da alti tassi di povertà. Secondo quanto affermato da Slavin (2004), tale probabilità può essere influenzata da un insieme di molteplici elementi:

- a) garantire un supporto e lo sviluppo professionale continuo degli attori scolastici;
- b) applicare strategie didattiche efficaci tra cui il tutoraggio tra pari;
- c) dare spazio ed enfasi alle attività cooperative nell'apprendimento della matematica e della competenza di lettura-comprensione;
- d) organizzare la scuola secondo il modello di una leadership distribuita;
- e) aiutare la famiglia, mediante uno staff dedicato, nell'educazione dell'alunno per quanto riguarda lo studio a casa, la frequenza scolastica, la gestione del comportamento, l'alfabetizzazione dei genitori;
- f) dare enfasi allo sviluppo del linguaggio, delle capacità potenziali e del concetto di sé nella scuola dell'infanzia;
- g) valutare i progressi degli alunni nella lettura-comprensione dopo ogni otto settimane di scuola.

A ben vedere, l'approccio si configura in termini molto ampi, tanto da poter essere visto più come un modello educativo integrato. La didattica cooperativa non gioca un ruolo esclusivo. Essa è combinata con fattori, di natura sia educativa e sia organizzativa, interni ed esterni alla scuola (Slavin *et al.*, 2009). Negli USA il modello è stato diffuso in 1200 scuole, tra elementari e medie, distribuite in 47 Stati (Slavin, 2008). Nel Regno Unito, la diffusione ha avuto inizio al termine degli anni '90: *Success for All* è praticato in più di 100 scuole dell'Inghilterra, della Scozia e del Galles.

4.5. Lo Structural Approach e il New Cooperative Learning

L'idea base dello *Structural Approach* consiste nell'applicazione di attività di apprendimento fondate su strutture predefinite di lavoro cooperativo. Secondo questo metodo, l'organizzazione di un'attività cooperativa implica quattro gruppi di fattori (Comoglio e Cardoso, 1996; Kagan, 1994, 2000).

1. *Elementi*. Qualsiasi operazione sociale e cognitiva che gli studenti svolgono durante un'attività di apprendimento, come ad esempio: scrivere, parlare, comunicare un'opinione, formulare delle domande, riflettere, riassumere, scrivere una mappa, rispondere in gruppo e individualmente a una verifica (si veda l'Appendice 2).
2. *Struttura*. Gli elementi, distribuiti in una sequenza ordinata di operazioni, creano una struttura. Questa è sempre associata a obiettivi cognitivi e sociali. A titolo esemplificativo, si prendano in considerazione questi due esempi: a) mettere in relazione mediante una mappa più conoscenze; b) esprimere un'opinione su un certo argomento, tenendo conto del punto di vista espresso da un compagno di gruppo. La sequenza di operazioni facilita gli alunni nello svolgimento di un compito. Le strutture facilitano l'interazione cooperativa, promuovono l'acquisizione dei contenuti disciplinari, favoriscono lo sviluppo delle abilità di pensiero (ragionare, fare ipotesi, mettere in relazione più elementi, formulare argomenti, dedurre conclusioni, ecc.).
3. *Contenuti disciplinari*. Si tratta dell'insieme di conoscenze, concetti, principi, regole, abilità, strategie e processi proprie di una disciplina scolastica o un curriculum.
4. *Attività fondata sulla struttura*. L'organizzazione logica di elementi, struttura e contenuti, dà vita ad un'attività fondata sulla struttura.

Un'attività cooperativa basata sullo *Structural Approach*, dovrebbe essere progettata tenendo conto dei seguenti elementi. In primo luogo, strutturare l'attività affinché gli studenti di tutti i gruppi siano simultaneamente attivi durante l'esercizio di operazioni, ruoli e compiti previsti nelle diverse fasi dell'attività. L'interazione simultanea è preferibile a quella sequenziale – il caso in cui un alunno finisce il suo compito e passa il turno a un compagno – poiché amplia la possibilità che tutti gli studenti siano impegnati nello svolgimento di un lavoro, riducendo così la tendenza a intrattenersi in attività divergenti tali come scarabocchiare, distrarsi con oggetti, disturbare i compagni del gruppo, divagare con le mente, andare in giro per la classe, ecc. Secondo, inserire, nella medesima attività, più tipologie d'interdipendenza positiva secondo quanto riportato nella Tabella 1.

Lo *Structural Approach* e gli altri metodi di *Cooperative Learning*, asserisce Kagan (1998), hanno fallito nel compito di consolidare, nella vita della scuola e nella didattica, il ricorso sistematico ai gruppi cooperativi.

In primo luogo, perché si è preferito indurre i docenti ad abbandonare le strategie didattiche che avevano consolidato nel corso degli anni. La seconda ragione consiste nel fatto che gli esperti hanno commesso l'errore di proporre complessi schemi di progettazione. Questa richiesta tendeva ad assorbire una notevole quantità di tempo nella preparazione delle lezioni, tanto che inizialmente i docenti resistevano, poi decidevano di sostituire le loro lezioni con quelle cooperative, e quando il corso di formazione o l'esperimento erano conclusi, i docenti riducevano il *Cooperative Learning* a un uso occasionale.

La proposta di un'innovazione educativa basata sullo schema resistenza, sostituzione, uso occasionale, può produrre tre conseguenze:

- a) la percezione del *Cooperative Learning* come un corpo estraneo, aumentando così l'eventualità di un rigetto o un suo progressivo abbandono;
- b) la probabilità che i metodi cooperativi siano sostituiti dalle ultime mode pedagogiche e tecnologiche in voga nel sistema;
- c) la convinzione che i metodi cooperativi siano praticabili da docenti professionalmente molto impegnati e ispirati su un piano educativo.

Questi problemi hanno spinto Kagan e collaboratori (Kagan, 1998; Kagan, 2000; Kagan e Kagan, 1998) a sviluppare un modello alternativo: il *New Cooperative Learning*. Il nuovo metodo è basato su tre principi: a) rendere la cooperazione efficace; b) svolgere attività semplici e brevi; c) coniugare intelligenze multiple e apprendimento cooperativo.

1. *Rendere la cooperazione efficace.* Sono quattro le variabili da tenere presente. Primo, l'*interdipendenza positiva*: il guadagno di uno è il guadagno di un altro, e il contributo da parte di tutti i membri è necessario. Secondo, la *responsabilità individuale*: agli alunni è richiesto un impegno individuale responsabile che sarà valutato pubblicamente. Terzo, l'*equa partecipazione*: nella determinazione del risultato e nella definizione delle scelte tutti hanno pari opportunità di intervenire. Quarto, l'*interazione simultanea*: gli studenti sono simultaneamente attivi nello stesso momento in tutti i gruppi che operano all'interno della classe.
2. *Svolgere attività semplici e brevi.* Per anni si è creduto che le attività di apprendimento cooperativo per essere tali, richiedessero progettazioni complesse e di lunga durata, e che l'efficacia della cooperazione dipendesse da lavori molto articolati. Il *New Cooperative Learning* contrasta questa visione, proponendo attività brevi, associate a obiettivi specifici e contenuti circoscritti, gestiti dal docente con strutture molto semplici. Ad esempio, in un'attività di discussione a coppie, l'interazione tra gli alunni può regolata attraverso semplici istruzioni («In coppia tutte le "A" condividono le loro opinioni per un minuto mentre le "B" prendono nota di quanto ascoltato»), assegnando tempi minimi per lo scambio d'informazioni, o lo svolgimento dei compiti. Invece di sostituirsi alle pratiche esistenti, le attività cooperati-

ve devono integrarsi nel repertorio già posseduto, potenziando la capacità dei docenti di raggiungere scopi educativi e obiettivi di apprendimento. Questo può avvenire nella misura in cui il *Cooperative Learning* si adatta a qualsiasi tipo di lezione diventando uno strumento di arricchimento del lavoro didattico.

3. *Coniugare intelligenze multiple e apprendimento cooperativo.* Come noto ai più, nel saggio *Frames of mind*, Howard Gardner (1983) propose una visione alternativa al concetto unitario d'intelligenza. Egli rese evidente la presenza, in tutti gli individui, di una molteplicità di potenziali intellettivi riferiti ad aree definite del cervello, relativamente autonome le une dalle altre e verificabili attraverso l'osservazione di prestazioni all'interno di un ambiente culturalmente definito. Le intelligenze multiple non sono stili cognitivi o abilità, quanto piuttosto specifici modi di utilizzo della mente, che ciascuna persona sviluppa e mette in atto secondo un profilo individuale, grazie all'interazione reciproca tra dotazioni genetiche, temperamento, esperienze di vita (Gardner, 1993; 1995). Coniugare intelligenze multiple e apprendimento cooperativo significa lavorare con un modello di personalizzazione e d'insegnamento a tutta la classe. Gli insegnanti possono realizzare in classe i principi della teoria delle intelligenze non ricorrendo necessariamente all'individualizzazione dell'apprendimento. L'idea è piuttosto semplice: assegnare ai gruppi cooperativi compiti multi-dimensionali, cioè consegne il cui svolgimento implica l'attivazione simultanea di più intelligenze (Kagan e Kagan, 1998).

Il *New Cooperative Learning* non richiede lunghi tempi di progettazione. La preferenza, al contrario, è per una pratica agevole dei gruppi cooperativi integrati nel curriculum. Materiali, consegne, contenuti e intelligenze devono essere funzionali agli obiettivi di apprendimento previsti dall'attività o dall'unità didattica. Per ogni attività il proposito minimo è attivare non meno di due/tre intelligenze (Gardner, 1995). L'uso di semplici strutture cooperative, coniugate con i potenziali intellettivi degli alunni, può offrire opportunità continue di sperimentazione del potenziale individuale. Il *New Cooperative Learning* è un metodo didattico integrato (Gentile, 2012; Guskey, 1995) che non si sostituisce ai contenuti e agli obiettivi curricolari, ma che ne facilita l'apprendimento per tutti gli alunni, valorizzando i loro differenti profili intellettivi (Kagan, L., 2000).

5. Rilievi conclusivi

Lo schema individualistico, competitivo e cooperativo con cui si organizzano gli scopi dei membri di un gruppo determina il modo con cui gli individui interagiscono tra loro. A sua volta la tipologia di questa interazione incide sui risultati sia di gruppo e sia individuali (Deutsch, 1949).

Detto con altre parole, l'interdipendenza sociale si può definire come un legame di reciprocità tra due o più persone. Per portare a termine un compito e raggiungere uno scopo non è possibile agire da soli. Laddove questa reciprocità è negativa, si parla di competizione, laddove è assente, si parla d'individualismo.

Queste premesse di base, hanno incoraggiato numerose scuole a inserire la cooperazione nella didattica, tanto da rendere evidente che studiare in piccoli gruppi cooperativi può favorire sia relazioni positive sia l'apprendimento. Ad esempio, in una delle ricerche presentate è emerso che promuovere l'amicizia tra adolescenti, può aiutare gli studenti a raggiungere più alti livelli di rendimento scolastico (Roseth *et al.*, 2008).

Che cosa rende cooperativi i gruppi di lavoro? Una prima risposta, è stata formulata, ricorrendo a un'analisi del rapporto tra interdipendenza positiva e responsabilità personale. Una seconda risposta, invece, è stata elaborata presentando le cinque maggiori scuole di *Cooperative Learning* di cui sono stati tracciati, poi, due recenti sviluppi.

Perché influisca sulla vita dei ragazzi, il *Cooperative Learning* non può essere applicato occasionalmente, ignorando i presupposti di base – ad esempio il rapporto tra responsabilità personale e interdipendenza positiva – non prendendo in esame l'integrazione tra il metodo e contenuto disciplinare, confinando il suo utilizzo alle discipline meno difficili del curriculum. Al contrario, sulla base dei riscontri di letteratura e della storia applicativa tracciata nel nostro paese, il *Cooperative Learning* è una potente risorsa didattica (Comoglio, 2001) che può aiutare le scuole a organizzare ambienti di apprendimento di tutti e di ciascuno.

In questa linea di ragionamento, si collocano il modello educativo del *Success for All* e il metodo didattico del *New Cooperative Learning*. Entrambi riflettono due proposte metodologiche che, partendo da una radice comune – la cooperazione come condizione di apprendimento – sono andati oltre i temi dell'interdipendenza sociale e dei metodi cooperativi, approdando alla grande questione dell'inclusione didattica. Il *Success for All* affronta il tema delle pari opportunità di successo per tutti gli alunni, indipendentemente dallo status socio-economico e dal livello di sviluppo intellettuale (Slavin, 2008). Il *New Cooperative Learning* insiste sul tema della valorizzazione delle diverse intelligenze mediante compiti multi-dimensionali svolti in gruppi cooperativi (Kagan, 1998). Di pari opportunità e valorizzazione della diversità si discuterà ampiamente nel corso del Capitolo 3. La domanda cui vogliamo rispondere è: che cosa caratterizza una didattica inclusiva?

Bibliografia

- Allport, G.W. (1979). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Ames, C. (1984a). Achievement attributions and self-instruction under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Ames, C. (1984b). Competitive, cooperative, and individualistic goal structure: A cognitive motivational analysis. R. Ames, e C. Ames (Eds), *Research on motivation in education. Student motivation*, Vol. 1, (pp. 117-207). San Diego, CA: Academic Press.
- Anrold, W., Eysenck, H.J., Meili, R. (1986). *Dizionario di Psicologia*. Milano: Edizioni Paoline.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bransford, J.D., Brown, A. e Cocking, R. (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Cohen E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.
- Cohen E. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.
- Comoglio, M. (1996). Che cos'è il Cooperative Learning. *Orientamenti Pedagogici*, 43, pp. 259-293.
- Comoglio, M. (1998). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Comoglio, M. (1999) (a cura di). *Il Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Comoglio, M. (2001). I gruppi cooperativi di apprendimento: una risorsa cruciale per l'insegnamento e l'apprendimento. A. Canevaro, e D. Ianes (a cura di), *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci* (pp. 73-83). Trento: Erickson.
- Comoglio, M., e Cardoso, M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- De Beni, R., Pazzaglia, F., Molin, A., e Zamperlin, C. (2001). *Psicologia cognitiva dell'apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni*. Trento: Erickson.
- deCharms, R. (1971). From pawns to origins: Toward self-motivation. G.S. Lesser (Ed), *Psychology and education practice* (pp. 380-407). Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
- Deci, E.L. e Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination*. New York: Plenum Press.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, pp. 129-152.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni/RCS.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dishon, D. e O'Leary, P. (1984). *A guidebook for Cooperative Learning: A technique for creating more effective schools*. Holmes Beach, FL: Learning Publications.
- Ellerani, P. (2015). La Formazione Continua degli Insegnanti e lo sviluppo delle Comunità di Apprendimento Professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità. *RicercaAzione*, 7(2). pp. 253-276.

- Ellerani, P. e Pavan, D. (1999). Una giostra medievale. Il percorso della scuola media di Loria. M. Comoglio (a cura di), *Il Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione* (pp. 138-146). Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Ellerani, P., Gentile, M., e Pavan, D. (2000). Cooperative Learning e studenti con difficoltà di apprendimento. *Difficoltà di Apprendimento*, 6 (2), 257-276.
- Gagné, R.M. (1973). Le condizioni dell'apprendimento. Roma: Armando.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). Reflection on Multiple Intelligences. Myths and Messages. *Phi Delta Kappan*, 77, pp. 200-209.
- Gentile M. (2012). Innovazione educativa e crescita professionale dei docenti. *Formazione & Insegnamento*, vol. 10, pp. 133-148.
- Gentile M., Pavan, D. (2013). Gruppi di apprendimento cooperativo con studenti in difficoltà. In Ianes, D. (a cura di). *Le migliori proposte operative su Relazioni e cooperazione fra pari* (pp. 81-102). Trento: Erickson.
- Gentile M., Rubino F., Iaccarino C. e La Prova A. (2002). *La conduzione della classe a piccoli gruppi e lo sviluppo della funzione docente. Rapporto Tecnico relativo all'Azione 2 del Piano Integrato d'Area Empolese Val d'Elsa – Sub-Area Bassa Val d'Elsa*. Anno Scolastico 2001-2002. Certaldo (Siena).
- Gentile, M (2015). La formazione in servizio: un modello a due livelli. Il caso del CESEDI di Torino. *Ricercazione*, 7(2). pp. 233-252.
- Gentile, M. (1998). Apprendere geometria euclidea con il Cooperative Learning. *ISRE*, 5(3), pp. 43-58.
- Gentile, M. (2000). *Effetti prosociali, cognitivi e motivazionali del Cooperative Learning. Dissertazione Dottorale*. Roma: Università Salesiana, Facoltà di Scienze dell'Educazione.
- Gentile, M. (2003a). Apprendimento Cooperativo, comportamenti prosociali e sviluppo d'abilità cognitive. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 5(2), pp. 213-240.
- Gentile, M. (2003b). Contesto classe e apprendimento, *Processo Formativo*, 1, pp. 53-76.
- Gentile, M. e Ramellini, P. (1999). Lavorare insieme sui pronomi latini? Un'esperienza nel liceo scientifico di Frascati. M. Comoglio (a cura di), *Il Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione* (pp. 101-97). Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Gentile, M., e Ramellini, P. (2000). Insegnare latino con il Cooperative Learning. *ISRE*, 7(2), 107-132.
- Gentile, M., Nistri, J., Pelagalli, P., Chiappelli, T. (2014). Il metodo ALC: apprendimento linguistico cooperativo. Progetto Implementazione del Portale Integrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali – Comune di Prato – ANCI.
- Guillaume, P. (1963). *La psicologia della forma. La teoria della Gestal nel pensiero di Wertheimer, Köhler, Koffka, Lewin*. Firenze: Editrice Universitaria.
- Guskey, T.R. (1995). Professional development in education: In search of optimal mix. In T.R. Guskey, e M. Huberman (a cura di), Professional development

- in education: New paradigms and practice (pp. 114-131). New York: Teachers College Press.
- Hattie, J.A.C., (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J.A.C., (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.
- Ianes, D. (1999). Relazioni inclusive: I benefici e le strategie per migliorarle. D. Ianes, e Tortello M. (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica. Disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali* (pp. 131-140). Trento: Erickson.
- Johnson, D.W., e Johnson, R.T. (2005). *Teaching students to be peacemakers*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., e Johnson, R.T. (2007). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. e Johnson, R.T. (2008). Social independence theory and cooperative learning: The teacher's role. In R.B. Gillies, A.F. Ashman e J. Terwel (Eds.), *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 9-37). New York: Springer.
- Johnson, D.W., e Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina: MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. e Johnson, R.T. (2009). Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), pp. 365-379.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., e Holubec, E.J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.ripp
- Kagan, L. (2000). *Multiple intelligence: Structure and activities*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S. (1998). New Cooperative Learning, multiple intelligence, and inclusion. J.W. Putnam (a cura di), *Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom* (pp. 105-136). Baltimora, MA: Brookes Publishing Co.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Kagan, S. e Kagan, M. (1998). *Multiple Intelligence: The complete MI book*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. *Human Relations*, 1, pp. 5-41.
- Lewin, K. (1965). *Teoria dinamica della personalità*. Firenze: Universitaria.
- Maini, P. (1999). Da insegnanti a ricercatori. Un percorso in un istituto tecnico di Dalmine. M. Comoglio (a cura di), *Il Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione* (pp. 108-120). Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J., e Pollock, J.E. (2001). *Classroom instruction that works. Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.

- Meijer, C.J.W. (2001) *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart, DK: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Mosston, M. e Ashworth, S. (1990.) *The spectrum of teaching styles*. New York: Longman.
- Mozzato, P. (1999). L'insegnamento della storia. L'esperienza di una terza media di Treviso. M. Comoglio (a cura di), *Il Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione* (pp. 121-127). Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Nevin, A. (1993). Curricular and instructional adaptations for including students with disabilities in cooperative groups. J.W. Putnam (a cura di), *Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom* (pp. 41-56). Baltimora: Brookes Publishing Co.
- Orlando, V. (1997). Status. In J.M. Prellezo, C. Nanni, e G. Malizia (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione* (pp. 1063-1064). Roma: Las.
- Pavan, D., e Daminato, A. (2001). Costruire l'integrazione scolastica attraverso l'apprendimento cooperativo. A. Canevaro, e D. Ianes (a cura di), *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci* (pp. 83-104). Trento: Erickson.
- Piaget, J. (1958). *Giudizio e ragionamento nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Piaget, J. (1975). *Psicologia dell'intelligenza*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Roseth, C.J., Johnson, D.W. e Johnson, R.T. (2008). Promoting Early Adolescents' Achievement and Peer Relationships: The Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), pp. 223-246.
- Sharan, Y. e Sharan, S. (1998). *Gli alunni fanno ricerca*. Trento: Erickson.
- Slavin, R.E. (1988). *Student team learning: An overview and practical guide*. Washington, DC: National Education Association.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R.E., Madden, N. A., Chambers, B. e Haxby, B. (2009). *Two million children: Success for All*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Slavin, R.E. (1999). Comprehensive Approaches to Cooperative Learning. *Theory Into Practice*, 38(2), pp. 74-79
- Slavin, R.E. (2004). Built to last. Long-Term Maintenance of Success for All. *Remedial and Special Education*, 25(1), pp. 61-66.
- Slavin, R.E. (2008). Cooperative Learning, Success for All, and Evidence-based Reform in education. *Education & Didactique*, 2(2), pp. 151-159.
- Slavin, R.E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de Psicología*, 30(3) (octubre), pp. 785-791
- Slavin, R.E., Madden, N.A. e Leavey, M. (1984). Effects of team assisted individualization on the mathematics achievement of academically handicapped and nonhandicapped students. *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 813-819.
- Solomon, D., Watson, M., Schaps, E., Battistich, V. e Solomon, J. (1990). Cooperative learning as part of a comprehensive classroom program designed to promote prosocial development. S. Sharan (Ed), *Cooperative learning. Theory and research* (pp. 231-260). New York: Prager.
- Stevens, R.J. e Slavin, R.E. (1995). Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students. *The Elementary School Journal*, 95(3), pp. 241-262

- Stevens, R.J., Madden, N.A., Slavin, R.E. e Farnish, A.M. (1987). Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments. *Reading Research Quarterly*, 22, pp. 433-454.
- Stevens, R.J., Slavin, R.E., e Farnish, A.M. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), pp. 8-16.
- Tracey, L., Chambers, B., Slavin, R.E., Hanley, P. e Cheung, A. (2014). Success for All in England: Results From the Third Year of a National Evaluation. *Sage Open*, pp. 1-10. DOI: 10.1177/2158244014547031.
- Trombetta, C., e Rosiello, L. (2000). *A ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*. Trento: Erickson.
- Valiant, G., Glachan, M. e Emler, N. (1982). The stimulation of cognitive development through cooperative task performance. *British Journal of Educational Psychology*, 52, ...
- Weigel, R.H., Wiser, P.L. e Cook, S.W. (1975). The impact of cooperative learning experiences on cross-ethnic relations and attitudes. *Journal of Social Issues*, 31(1), pp. 219-244.

3. Facilitazione linguistica, insegnamento dell'Italiano come L2, didattica delle lingue seconde e pedagogia interculturale a scuola: uno sguardo d'insieme

di Alan Pona e Tiziana Chiappelli*

Estratto

Il capitolo prende in esame le più recenti acquisizioni scientifiche nell'ambito dell'insegnamento delle lingue seconde a partire dalle esigenze comunicative iniziali degli alunni non italofoeni per arrivare ad affrontare il passaggio alla lingua dello studio. In particolare sono descritti i principi e i metodi della facilitazione linguistica, la loro applicazione nel laboratorio di Italiano come L2 attraverso i modelli operativi principali, il passaggio dal laboratorio linguistico alla didattica a classe intera. Il quadro di riferimento è costituito, dal punto di vista teorico, dalle indicazioni della pedagogia interculturale e, dal punto di vista normativo, dalle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014).

Parole chiave: *Scuola, accoglienza, facilitazione linguistica, Italiano L2, modelli operativi, semplificazione testuale, glottodidattica, pedagogia interculturale.*

1. Introduzione

Cosa succede – o meglio, cosa dovrebbe succedere – quando a scuola arriva uno studente che non parla ancora correntemente l'italiano? Dovrebbero attivarsi laboratori o percorsi di apprendimento dell'italiano come L2 (lingua seconda) che guidino l'alunno neo-arrivato, attraverso un cammino graduale, a prendere possesso della nuova lingua. Partendo dalle sue esigenze comunicative quotidiane, lo studente dovrebbe giungere ad affrontare – nei tempi necessari, senza forzature poco utili e senza “bruciare le tappe” – la lingua per studiare, vale a dire quell'insieme di strutture sin-

* Il presente capitolo è frutto di una stretta collaborazione tra gli autori in tutte le fasi del lavoro (concezione, discussione, elaborazione). La responsabilità di redazione finale va comunque ripartita nel modo seguente: Alan Pona è autore dei paragrafi 2, 2.1, 2.1.1, 2.2, 2.2.1, 2.2.2, 3.1, 3.1.1, 3.1.2 e dell'Appendice. Tiziana Chiappelli è autrice dei paragrafi 1, 2.1.2, 3, 3.1.3, 3.1.4, 3.2, 3.3, 3.3.1, 3.3.2, 3.3.3.

tattiche, testuali e di lessico specifico che caratterizzano gli ambiti disciplinari affrontati a scuola. L'acquisizione di una lingua, materna o seconda che sia, al contrario di quanto comunemente si possa pensare, avviene soprattutto attraverso i naturali scambi internazionali fra le persone, meno attraverso lo studio sistematico di regole e la mera memorizzazione di liste di parole. Lo sviluppo linguistico avviene inconsapevolmente soprattutto attraverso l'attivazione di memorie implicite nell'uso in contesti naturali, motivanti, significativi. Per questo motivo, i laboratori o comunque i percorsi nella nuova lingua dovrebbero curare anzitutto l'aspetto relazionale come prima condizione per l'apprendimento linguistico. Il clima di classe è, infatti, il fattore principale che crea le condizioni per un'appropriazione sicura ed efficace della L2, che dovrebbe svilupparsi attraverso una programmazione didattica volta ad aiutare, anzitutto, gli studenti nelle loro difficoltà di comunicazione quotidiana per poi passare ad affrontare i micro-linguaggi disciplinari. Nei paragrafi successivi saranno affrontati tematicamente questi passaggi: la cura delle relazioni in classe e la costruzione dell'ambiente di apprendimento, i modelli operativi tipici dei laboratori delle lingue seconde per la lingua di comunicazione, fino agli approcci alle materie curriculari, sempre nell'ottica della didattica delle lingue seconde. Questo excursus è la base per il passaggio successivo a una didattica della L2 secondo il modello ALC (Apprendimento Linguistico Cooperativo), volto a superare la logica del laboratorio linguistico per livelli di competenze e separati dal contesto della classe naturale, da concepirsi non come alternativa radicale ma come un possibile approccio parallelo nel quadro di una didattica inclusiva per tutte e tutti.

2. Principi e metodi della facilitazione linguistica

Il senso comune attribuisce un ruolo di primo piano all'apprendimento di una lingua tramite lo studio delle sue regole, soprattutto morfosintattiche, e la ripetizione mnemonica. È da tempo, tuttavia, che questo modello di apprendimento linguistico è messo in discussione dalla ricerca scientifica, che, senza togliere valore ai contesti guidati di insegnamento/apprendimento (che favorirebbero, tra le altre abilità, quella fondamentale del *noticing*, cioè l'abilità di notare le forme della lingua seconda), ha ormai chiarito come l'acquisizione linguistica sia un fatto essenzialmente spontaneo, implicito, inconsapevole, subconscio (Pona, Ruolo, 2012 e bibliografia ivi indicata). Qui di seguito saranno illustrati alcuni principi sull'acquisizione della lingua seconda.

2.1. *Facilitare gli apprendimenti linguistici attraverso le relazioni*

Si acquisisce una lingua seconda, così come avviene per la lingua materna, soprattutto attraverso il suo uso quotidiano nelle relazioni, meno attraverso i corsi di lingua, utili più a creare occasioni di scambi relazionali e di input ricco e calibrato, che ad “insegnare” lingua. La lingua si *acquisisce*, non si insegna. Secondo questa ottica, dunque, l’insegnante/facilitatore linguistico non insegna italiano, ma fornisce stimoli linguistici ricchi, significativi e calibrati e crea occasioni di scambi relazionali (anche) in lingua con gli apprendenti per favorire i naturali processi di acquisizione linguistica e di sviluppo di competenze linguistico-comunicative. L’insegnante/facilitatore linguistico rimuove gli ostacoli all’apprendimento linguistico da parte di parlanti di L2, predisponendo le condizioni ottimali per stimolare un contesto comunicativo positivo, accogliente, ricco di sollecitazioni al dialogo e allo scambio. La facilitazione linguistica è costituita da:

[...] approcci che si focalizzano sulla comunicazione e che adottano una pedagogia non direttiva, compito dell’insegnante non è tanto quello di “insegnare” quanto quello di rendere l’apprendimento possibile. La sua funzione di guida e di consulente prevede che gli allievi assumano un ruolo attivo, siano responsabili ed autonomi, partecipi, capaci di programmazione e di autovalutazione. L’insegnamento diviene così di tipo dialogico e bidirezionale; l’insegnante diviene un animatore, un catalizzatore, un facilitatore dell’apprendimento e organizzatore delle risorse, e diviene egli stesso un discente (Ciliberti, 1994, p. 200).

Le attività comunicative di facilitazione linguistica servono soprattutto a sollecitare l'*incontro* fra le persone, affinché ci sia comunicazione e si parli per mezzo della lingua (delle lingue) e con tutti quei codici che fanno parte integrante della cosiddetta *competenza comunicativa*.

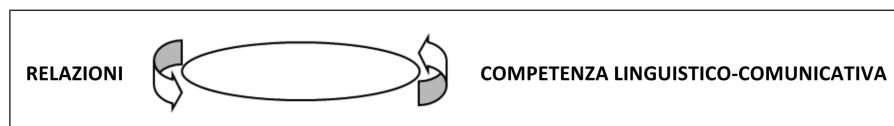
Il termine “competenza comunicativa” descrive la capacità del parlante di selezionare, nell’ambito di tutte le espressioni grammaticali a sua disposizione, quelle forme che riflettono in modo appropriato le norme sociali che governano il comportamento in situazioni specifiche (Hymes, 1972, p. 270).

Dobbiamo considerare il fatto che il bambino acquisisce non solo la grammaticalità delle frasi ma anche la loro appropriatezza. Egli acquisisce la capacità di sapere quando parlare o non parlare, cosa dire con chi, quando, dove ed in che modo. In breve, il bambino impara ad usare un repertorio di atti linguistici, a prendere parte ad eventi linguistici, a comprendere come gli altri li valutano. Questa competenza, inoltre, si integra con attitudini, valori e motivazioni che riguardano la lingua, le sue caratteristiche, i suoi usi, fondendosi con la competenza che i parlanti hanno nell’integrare la lingua ad altri codici comunicativi (ivi, pp. 277-278).

2.1.1. Spazi di relazione

Studi rigorosi di pedagogia linguistica sia in ambito italiano (vd., tra gli altri, Ciliberti, 1994; 2012; Caon, 2005) sia internazionale (cfr. McCafferty, Jacobs, Da Silva Iddings, 2006; Nunan, 1992) chiariscono come una buona facilitazione linguistica consista di “spazi” di relazione nei quali gli apprendenti una seconda lingua abbiano un tempo – disteso – per sviluppare, attraverso le interazioni coi pari e con il facilitatore, abilità linguistico-comunicative e competenze linguistiche profonde. In questa accezione, il facilitatore linguistico diventa, più che un docente di italiano, un facilitatore di rapporti umani (Masciello, 2009; Pona, Ruolo, 2012). Se intendiamo la facilitazione linguistica come facilitazione dei rapporti umani, si possono associare gli sviluppi di tipo linguistico-comunicativo a quelli di tipo socio-relazionale. Il fine ultimo, ma anche il mezzo, della facilitazione linguistica è, dunque, la relazione. Il modello che proponiamo (Figura 1), qui di seguito, prevede un rapporto dinamico tra le relazioni – tra pari e con l’insegnante/facilitatore linguistico – e la competenza linguistico-comunicativa (Chiappelli, Pona, 2014).

Fig. 1 - Il circuito tra relazioni e competenze linguistico-comunicative



Si “fa” lingua attraverso le relazioni, consapevoli che è la relazione stessa il fine ultimo di ogni corso di facilitazione linguistica¹.

2.1.2. Tempi di acquisizione

Una riflessione importante da tenere presente nel contesto scolastico è legata ai tempi dell’acquisizione linguistica delle L2. Una delle difficoltà che spesso incontrano gli insegnanti e gli studenti è infatti collegata ad aspettative, rispetto allo sviluppo linguistico, non corrispondenti ai reali processi

1. Per un approfondimento del ruolo delle relazioni negli apprendimenti linguistici rimandiamo all’approccio umanistico-affettivo in linguistica educativa e in particolar modo alla Scuola glottodidattica veneziana (Caon, 2005).

di acquisizione, che pur variando da situazione a situazione sono comunque da pensare come estesi su più anni, e non comprimibili in pochi mesi o poche lezioni. Secondo vari studiosi (si veda, ad esempio, Cummins, 1979), si parla di un periodo di almeno 2 anni per il possesso della competenza e delle abilità comunicative di base e di almeno 5/7 anni per arrivare a un buon grado di competenza e abilità nella *lingua per studiare*. Naturalmente, i tempi indicati hanno carattere puramente indicativo: ogni apprendente rappresenta un microcosmo di variabili che influenzano i diversi processi di apprendimento/acquisizione. L'insegnamento che possiamo però trarne, come insegnanti, educatori, facilitatori linguistici, adulti che a vario titolo si occupano di accoglienza degli alunni stranieri a scuola, è che un cammino a tappe forzate non è possibile, e la fretta produce, sia nell'adulto che insegna che nello studente, ansia e insoddisfazione, quando non anche sentimenti di impotenza, frustrazione e incompetenza (nell'adulto docente, rispetto alla propria capacità di insegnare, nell'alunno rispetto alla propria capacità di apprendere e, dal punto di vista relazionale, rispetto alla propria inadeguatezza anche nei confronti dei compagni di classe). Al contrario, sapere che è necessario rispettare tempi più distesi in un percorso che gradualmente porterà ad avvicinarsi sempre più alla lingua target, ha l'effetto di percepire e far percepire i progressi continui nell'acquisizione, motivando quindi sia alunno che insegnante a proseguire il proprio cammino.

2.2. *Modelli operativi nella didattica dell'italiano come lingua seconda*

Quali sono i modelli operativi oggi maggiormente impiegati dagli insegnanti/facilitatori linguistici per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda? Qui di seguito, analizzeremo i principali: l'**unità di apprendimento (UdA)**, proposta da Balboni (2002; 2008) (ma anche **unità di acquisizione**: Balboni, 2012); l'**unità didattica centrata sul testo (UDt)**, proposta da Vedovelli (2002; 2010); l'**unità di lavoro (UdL)**², proposta da Diadori (2009) e da Diadori, Palermo, Troncarelli (2009; 2015). Dopo i modelli tradizionalmente impiegati nella didattica dell'italiano come L2 e presenti nelle certificazioni per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e/o straniera (DITALS, DILS-PG, CEDILS, CEFILS), si illustrerà brevemente il modello di insegnamento basato sui compiti comunicativi o *task*.

2. Da ora innanzi si userà un solo termine per i diversi modelli della Letteratura scientifica – *unità di lavoro/apprendimento (UdLA)* – poiché risultano affini e facilmente integrabili.

2.2.1. Modelli operativi per la didattica dell'italiano come lingua seconda

Il primo modello, della scuola di Freddi, Titone e Balboni, si richiama apertamente alla psicologia della Gestalt e alle nozioni di bimodalità e direzionalità negli apprendimenti proposte da Marcel Danesi (1988); i modelli di Diadori e Vedovelli rimandano, invece, al *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, qui di seguito denominato QCER per comodità, e alla funzione chiave del testo nella comunicazione e nell'apprendimento delle lingue³.

Come risulta dal raffronto fra i tre modelli operativi proposti (si veda l'Appendice 1), essi si differenziano tra loro maggiormente per la filosofia di fondo e per i tempi di esecuzione, meno per i contenuti e le modalità di lavoro proposte. Pur nelle differenze tra di essi, qui di seguito, per ogni fase si è riportato il nome che essa ha nei diversi modelli nel tentativo – speriamo non banalizzante ma di aiuto per i professionisti del settore – di mettere in dialogo le proposte⁴.

La *motivazione/contestualizzazione/introduzione* è quella fase dell'unità di lavoro/apprendimento nella quale l'insegnante/facilitatore linguistico cerca di suscitare l'interesse dell'apprendente, “scaldandolo”, motivandolo, e allo stesso tempo lo introduce nell'universo del testo – sia esso audio, video, audio-video, scritto od iconico, non verbale ecc. – che incontrerà durante l'unità di lavoro/apprendimento. Questa fase ha anche lo scopo non secondario di facilitare la ripresa e la rielaborazione delle conoscenze, non solo linguistico-comunicative, e di attivare la *expectancy grammar*, la capacità di fare ipotesi, anticipando ciò che può comparire in un testo operando sulla base della porzione di testo che già si conosce.

La fase di *globalità/verifica della comprensione/attività di incontro con i testi* è la fase della scoperta del testo. Questa scoperta è progressiva: si va dall'osservazione del paratesto (immagini, titolo, aspetto del testo ecc.), e

3. L'appendice 1, in fondo a questo capitolo, offre uno schema riassuntivo sia dei modelli operativi maggiormente impiegati nella didattica dell'italiano come L2 (con l'indicazione e la scansione delle fasi didattiche) sia del modello operativo proposto nel manuale di italiano come L2 *Ci siamo! Comunicare, interagire, contaminarsi con l'italiano*, scritto dai facilitatori linguistici del Centro Internazionale Studenti “Giorgio La Pira”, da anni polo glottodidattico fiorentino. La tabella permette un rapido raffronto tra i modelli e le fasi. Come esempio di attività in classe basate sulla centralità del testo e che lavori sui generi testuali, nella stessa appendice è fatto riferimento al libro rivolto alle scuole secondarie di I grado *Comunichiamo*. Percorsi di italiano per alunni stranieri, di Bologna, Chiappelli, Sarcoli, Troncarelli (2006a) e al manuale che lo accompagna, *Coordinate per l'insegnamento dell'italiano a stranieri* (2006b).

4. Si rimanda ai singoli autori citati per una dettagliata e più esaustiva presentazione dei modelli operativi proposti.

dalla conseguente formulazione di ipotesi, all'analisi del cotesto per arrivare infine all'analisi del testo vero e proprio. La lettura del testo avviene dal generale al particolare attraverso fasi di *skimming* e *scanning*. Swaffar (1983) propone che gli apprendenti si muovano attraverso le due fasi di *skimming* e *scanning* per ogni testo: si ha *skimming* per stabilire di cosa tratti il testo e si passa allo *scanning* soltanto in una fase secondaria per recuperare nel testo informazioni particolari e specifiche.

Nella fase di *analisi/attività di comunicazione sul testo/differenziazione dei temi e delle strutture*, l'apprendente fa una ricerca sul testo, precedentemente compreso, su come risolvere un proprio bisogno comunicativo (analisi funzionale), o un problema di tipo linguistico (analisi grammaticale) o lessicale (analisi lessicale). Questa fase è induttiva perché permette all'apprendente scoperte personali di regolarità generali a partire dal testo specifico.

La fase di *sintesi/attività di comunicazione dal testo/ampliamento ed espansione* permette all'apprendente di impiegare le informazioni comunicative e linguistiche, precedentemente incontrate ed analizzate nel testo, per rispondere a propri bisogni comunicativi. Citiamo da Vedovelli (2002):

Intendiamo quel flusso di attività interattive e comunicative nelle quali gli apprendenti, singolarmente o in gruppo, sono lanciati per rimettere in gioco i modelli di uso comunicativo e per verificare le ipotesi di soluzione ai problemi linguistico-comunicativi contenuti nel testo (Vedovelli, 2002, p. 141).

Nella fase di *riflessione/attività metalinguistica e metacomunicativa/integrazione e riflessione*, gli apprendenti sono indotti a verificare quelle ipotesi formulate nelle precedenti fasi dell'unità e a scoprire la regola(rità) generale nascosta negli usi testuali specifici. L'insegnante/facilitatore può anche offrire una spiegazione grammaticale delle strutture, ma solo dopo che il gruppo-classe abbia provato a riflettere autonomamente sulle medesime. La novità di questi modelli rispetto agli approcci di tipo deduttivo risiede soprattutto nel collocamento di questa fase all'interno dell'unità: se metodi di tipo tradizionale (il modello operativo era quello della lezione) partivano dalla spiegazione della regola da parte dell'insegnante per poi chiedere agli studenti di lavorare su esercizi di tipo decontestualizzato (come gli esercizi manipolativi) per fissare le strutture in un'ottica di tipo deduttivo, l'unità di lavoro/apprendimento si concentra sul testo e permette induttivamente all'apprendente di fare delle ipotesi e di verificarle personalmente.

L'*attività esercitativa di rinforzo* è la fase nella quale si va a consolidare e a fissare quanto appreso nelle fasi precedenti dell'unità. In questa fase si possono proporre attività di tipo più tradizionale; quello che conta è che la somministrazione degli esercizi vada a seguire una riflessione metalingui-

stica che l'apprendente ha fatto da solo o in collaborazione all'interno del gruppo-classe.

L'*attività di verifica/Output comunicativo o azione* si riferisce, oltre alla possibilità di verificare formalmente quanto appreso in classe (il classico test di verifica in uscita), alla possibilità di misurare fuori dal contesto classe ciò che l'apprendente ha appreso all'interno del gruppo-classe.

Rappresenta l'uscita al di fuori del contesto comunicativo di tipo didattico, cioè la spinta a rimettere in azione fuori del contesto didattico gli usi esperiti dall'apprendente nella comunicazione didattica. In questo caso si tratta di un giocare che però stavolta è "senza rete", senza la protezione del docente, senza il suo orientamento, senza il suo costante aiuto, implicito o esplicito (Vedovelli, 2010, p. 145).

Questo tipo di modello operativo permetterebbe, secondo Balboni (2002; 2008), che riprende le proposte di Marcel Danesi, di sfruttare la bimodalità e la direzionalità del nostro cervello. Citiamo da Balboni (2008):

Il termine suggerisce che le modalità del cervello, quella analitica dell'emisfero sinistro e quella globale dell'emisfero destro, sono coinvolte nella comunicazione linguistica. Ne consegue che quando si studia una lingua, e soprattutto quando la si usa per comprendere o per produrre testi, per dialogare ecc., si devono attivare entrambi le modalità, quella globale e quella analitica [...] (Balboni, 2008, p. 15).

Il principio della direzionalità stabilisce che l'uso bimodale del cervello avviene secondo una direzione ben precisa: *dall'emisfero destro* (modalità contestuali, globali, emozionali) *a quello sinistro* (modalità più formali, analitiche, razionali). Bisogna prestare molta attenzione a questo principio: il percorso naturale (cioè quello previsto dal nostro patrimonio genetico) è quello direzionale, dalla percezione globale a quella analitica, anche se molta tradizione scolastica ci ha abituati al percorso opposto (prima il teorema e poi gli esempi, prima le regole e poi le attività, prima la storia della letteratura e poi i testi letterari) (Balboni, 2008, p. 16).

Le fasi dell'unità di lavoro/apprendimento possono essere associate a una serie di tecniche didattiche ben consolidate che risultano utili e funzionali per specifici obiettivi (vd Pona, 2016). Senza voler fornire un riferimento rigido e immutabile, è utile aver presente quali sono le tecniche disponibili per intervenire nelle varie fasi di lavoro in classe. Ogni tecnica, per quanto ben codificata, prevede sempre e comunque che sia calata in un contesto reale, ricco di sfumature e vario, cosa che di necessità spinge a utilizzarla e reinterpretarla in senso flessibile. Anche in questo caso, è importante rammentare come ogni applicazione di metodologie o tecniche non risulta efficace e coinvolgente se viene a mancare quel passaggio fondamentale e ineludibile di un approccio volto a creare un contesto di apprendimento stimolante e accogliente, cosa impossibile a realizzarsi quan-

do si cerchi solo di calare dall'alto e meccanicamente una serie di attività non pensate per il contesto specifico. Dare sequenze apparentemente rigide all'evento "lezione", insomma, può sembrare sterile o inadeguato ma, fatti salvi tutti gli aggiustamenti che l'interazione umana attenta prevede, seguire alcuni principi che facilitino negli studenti l'attivazione dell'attenzione, la curiosità positiva, l'autostima e lo stare bene assieme, e che li guidino gradualmente ad esplorare sempre nuovi oggetti di conoscenza, predisponendo ricorsivamente un riutilizzo di quanto appreso in nuovi contesti e per nuovi apprendimenti, fornisce un canovaccio su cui innestare azioni didattiche consapevoli ed efficaci.

2.2.2. Didattica per task

Per concludere questa rapida rassegna dei modelli operativi impiegati sul territorio nazionale nella pedagogia linguistica, se ne illustra brevemente un altro molto interessante per la didattica dell'italiano L2, diffuso in Italia soprattutto da linguiste come Stefania Ferrari ed Elena Nuzzo⁵. Tale modello operativo si basa sui compiti comunicativi, i cosiddetti *task*⁶. Tale metodologia sovverte l'ordine delle fasi dei modelli operativi centrati sul testo, cioè *presentazione pratica produzione*, ed introduce il seguente procedere didattico: *produzione analisi pratica*, che potremmo parafrasare in "gli apprendenti ci provano, dopo ci riflettono, dopo ci provano ancora". Questa scansione nasce dalla convinzione che l'apprendente nota maggiormente una forma linguistica quando ne sente il bisogno funzionale nello svolgimento di un compito comunicativo.

Il modello della didattica per task si organizza in tre fasi⁷.

1. *Prima del task*: brainstorming, elicitazione, esplorazione delle parole chiave ecc.
2. *Ciclo del task*: task ovvero fare elenchi, ordinare e selezionare, confrontare, risolvere problemi, condividere esperienze; task creativi, *project work* ecc., preparazione e report.
3. *Dopo il task*: analisi e pratica.

5. Per una dettagliata presentazione del modello operativo, si rimanda a Ferrari, Nuzzo (2011).

6. "Un'attività di classe in cui lo studente deve comprendere, manipolare, produrre e interagire nella lingua target mentre l'attenzione è rivolta principalmente al significato, piuttosto che alla forma" (Nunan, 1989).

7. Si rimanda al sito internet dedicato per una più puntuale illustrazione della metodologia e per unità didattiche per il lavoro in classe attraverso i compiti comunicativi: www.insegnareconitask.it.

Nel recente *L'insegnamento della grammatica nella classe plurilingue. Un esperimento di focus on form*⁸ nella scuola primaria, di Whittle e Nuzzo, si analizza una sperimentazione a classe intera di tale metodologia centrata, in questo caso, sulla interazione insegnante-alunno. Questo, a partire dalla importante considerazione che

[l]’insegnamento delle lingue seconde e straniere è tradizionalmente un settore separato rispetto all’insegnamento delle lingue materne: mira a obiettivi in parte diversi e adotta procedure e tecniche peculiari. Tuttavia, in un contesto scolastico come quello appena delineato, appare auspicabile cercare di trasferire nella classe multilingue strategie di didattica della L2 che siano in grado di accelerare lo sviluppo dell’interlingua negli alunni con competenze basiche, senza d’altra parte essere incompatibili con i bisogni degli alunni con competenze avanzate e dei parlanti nativi (Whittle, Nuzzo, 2015, p. 5).

Progettare in funzione di bisogni specifici su cui intervenire a classe intera rappresenta per i docenti un’importante sfida: è necessario creare le condizioni perché l’intervento sia efficace, e acceleri quindi lo sviluppo dell’acquisizione della L2, ma è anche indispensabile che esso sia compatibile con le esigenze di tutta la classe, che coinvolga tutti gli alunni motivandoli a partecipare (Whittle, Nuzzo, p. 122).

Il modello per *task*, insomma, viene proposto non solo per i laboratori di italiano come L2 ma come pratica didattica da adottare nella classe curricolare, quale percorso di educazione linguistica per tutti che vada a sollecitare, oltre a un uso della lingua in situazioni reali e motivanti per gli alunni, anche una riflessione metalinguistica sulle sue regole, strutture, usi e contesti d’uso e così via.

3. Dalla lingua per comunicare alla lingua per studiare: la facilitazione e la semplificazione dei testi nella scuola

Una riflessione approfondita va fatta non solo in relazione ai bisogni degli alunni neo-arrivati ma anche sulle esigenze successive, meno evidenti e più sottili, di quegli studenti che pur parlando un italiano fluente, che hanno quindi superato le difficoltà iniziali legate alle prime necessità di comunicazione interpersonale, ancora però non hanno raggiunto un livello linguistico tale da poter condurre in autonomia lo studio delle materie curricolari, passaggio necessario per il successo scolastico. Per questo si

8. Il *focus on form* «attrae apertamente l’attenzione degli studenti sugli elementi linguistici quando essi appaiono incidentalmente in lezioni il cui focus prevalente è sul significato o sulla comunicazione» (Long, 1991, p. 46).

è soliti fare una distinzione tra *lingua della comunicazione* e *lingua dello studio*: sebbene infatti esse siano fin da subito intrecciate nell'esperienza scolastica degli alunni, risulta utile tenere distinti i focus di attenzione rispetto a questi due differenti ambiti ed usi della lingua, che prevedono percorsi di apprendimento diversi e diversamente articolati anche nel tempo. Ma cosa si intende per *lingua dello studio*, o meglio ancora, *lingua per studiare*? In maniera molto semplice, la *lingua per studiare* è quella varietà della lingua, italiana nel nostro caso, con la quale è necessario che lo studente abbia un buon livello di confidenza per poter affrontare gli argomenti di studio – sia in modo guidato che, successivamente, in autonomia. Come insegnanti, come facilitatori o educatori è importante dunque essere consapevoli che la *lingua per studiare* presenta delle caratteristiche diverse dalla *lingua per comunicare*.

3.1. Che cosa si intende con “*lingua per studiare*”?

Lo studioso canadese Jim Cummins, dividendo queste diverse competenze ed abilità linguistico-comunicative, introduce nel 1979 la distinzione tra CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) e BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) e sottolinea quanto già esposto più sopra, ovvero quanto sia diversa la tempistica per il raggiungimento di tali competenze ed abilità. Questa comoda distinzione è utile nella scuola per graduare la presentazione dell'input, la richiesta di riconoscimento/riutilizzo delle strutture dell'input stesso da parte degli apprendenti e per rendere più efficace l'osservazione delle competenze e delle abilità degli apprendenti. Tuttavia, occorre precisare che cosa si intenda veramente per CALP: essa è costituita da un insieme di varietà linguistiche, tecniche ed abilità specifiche (linguistiche e cognitive) che sono specifiche del contesto scuola⁹ e delle discipline della scuola. Il *vantaggio* di alcuni apprendenti italofoeni nell'apprendimento della lingua per studiare rispetto ad altri studenti italofoeni o parlanti italiano L2, e il loro conseguente successo scolastico, deriva allora non tanto da un maggiore sviluppo cognitivo generale degli stessi ma dalla vicinanza di certo linguaggio al linguaggio della classe media a cui appartengono e il cui ordine la scuola mantiene e preserva (MacSwan, 2000).

Occorre, inoltre, liberare la distinzione *lingua per comunicare*/*lingua per studiare* da giudizi di valore di natura prescrittivista legati a presunte

9. Ricordiamo qui le importanti parole di Don Milani e dei suoi alunni: «Le lingue le creano i poveri e poi seguitano a rinnovarle all'infinito. I ricchi le cristallizzano per poter sfottere chi non parla come loro. O per bocciarli» (Scuola di Barbiana, Lettera ad una professoressa, 1967).

lingue “migliori” di altre. Ogni lingua, ogni dialetto, ogni varietà linguistica possiedono sistematicamente una propria complessità intrinseca in quanto manifestazioni specifiche della Facoltà del Linguaggio, caratteristica biologica della specie umana¹⁰. Non ci sono, linguisticamente parlando, lingue “buone” e lingue “cattive”.

3.1.1. Scuola e lingua per studiare: la facilitazione linguistica come strumento per l'apprendimento di tutti

La scuola richiede ai suoi allievi, a volte ignorando la specifica complessità della *lingua per studiare*, la compresenza di tante e diverse competenze¹¹. Se da un lato la ricerca scientifica ha dimostrato che gli apprendenti di italiano L2 impiegano naturalmente molto tempo a padroneggiare la *lingua per studiare* (Mezzadri, 2011), altre ricerche rivelano che molte difficoltà per quanto concerne tale lingua e le abilità richieste dalla scuola sono riscontrabili anche negli apprendenti italiani (Basile *et al.*, 2006). Questo dovrebbe stimolare a riflettere sull'utilità della facilitazione linguistica all'interno dell'intero gruppo-classe. Sarebbe auspicabile, quindi, favorire la facilitazione a gruppi nella classe anche attraverso attività cooperative e di tutoraggio. Forse durante il primo periodo la *quantità* di *programma* svolto potrà diminuire; questo, tuttavia, a vantaggio della qualità dell'apprendimento e delle emozioni positive associate agli apprendimenti (Fabbro, 2004). In un secondo tempo, questo metodo di lavoro si potrà coniugare anche con i tempi più pressanti della scuola, anche se questi – ci preme sottolinearlo – non coincidono con i tempi distesi delle Indicazioni ministeriali per il curriculum.

3.1.2. Facilitazione e semplificazione

Per quanto riguarda i termini *facilitazione* e *semplificazione*¹² in riferimento all'abilità di lettura e comprensione, usiamo il primo per riferirci a tutta una serie di attività e tecniche che favoriscono la comprensione del testo scritto. La *semplificazione, rielaborazione e riorganizzazione dei testi*

10. Si veda, nella numerosa produzione scientifica che riguarda questo tema, Chomsky (1991).

11. Si veda quanto riportato nel testo delle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (febbraio 2014) del MIUR.

12. Per un approfondimento della tematica dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano come L2, si rimanda a Pona, Ruolo (2012) e a Chiappelli, Pona (2014 e 2015).

(che, da ora innanzi, chiameremo solo *semplificazione*, per comodità), è la riscrittura del testo in micro-lingua (linguaggio specifico delle discipline) in un linguaggio più vicino alla comunicazione di base, con una rielaborazione del testo che ne aumenti la comprensibilità tramite ridondanza e secondo un'organizzazione logico-concettuale che ne faciliti l'elaborazione cognitiva e la comprensione (cfr. Ferrari, 2003). Il lavoro sui testi, anche autentici, dovrebbe tenere conto della necessità di guidare gli studenti parlanti l'italiano come L2 attraverso un percorso che sistematicamente li avvii ad affrontare scritti sempre più complessi a partire da documenti ad alta comprensibilità dal punto di vista linguistico. Si tenga presente una semplice regola: quando il contenuto proposto agli studenti è per loro nuovo, occorre abbassare al massimo le difficoltà linguistiche ed usare tutte le strategie della facilitazione e della semplificazione in relazione al livello di italiano L2 posseduto; quando invece il contenuto sia già stato interiorizzato dagli studenti, si può lavorare per un approfondimento linguistico sia sulle strutture (anche testuali) che rispetto al lessico e al suo ampliamento. Come anche suggerito dalle *Linee guida 2014*, il supporto di dizionari per immagini e dizionari specifici delle materie, magari costruiti dagli stessi studenti, sono in questo caso di grande aiuto, pur coprendo solo una parte, quella sul lessico appunto, del lavoro linguistico necessario per sviluppare a pieno la *lingua per studiare*¹³.

3.1.3. La facilitazione linguistica e gli insegnamenti della pedagogia interculturale

La società è cambiata e con essa i bambini e le bambine che frequentano la scuola. Le classi italiane e europee riflettono nella loro composizione sociale le fratture e le discontinuità che investono lo scenario attuale, affrontando i problemi e le sfide emergenti sollevate dai processi di globalizzazione in atto, ricchi anche di nuove potenzialità ma che occorre imparare a gestire proficuamente. Come ben descrivono le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, che ben fotografano la situazione attuale della società in relazione ai processi educativi:

[i]n un tempo molto breve, abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità. Questo nuovo scenario è ambivalente: per ogni persona, per ogni comunità, per

13. Si veda in Appendice 1 il riferimento al già citato *Comunichiamo* di Bologna, Chiappelli, Sarcoli, Troncarelli (2006).

ogni società si moltiplicano sia i rischi sia le opportunità. Gli ambienti in cui la scuola è immersa sono più ricchi di stimoli culturali, ma anche più contraddittori. La scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e «il saper stare al mondo». [...] L'intesa tra adulti non è più scontata e implica la faticosa costruzione di un'interazione tra le famiglie e la scuola, cui tocca, ciascuna con il proprio ruolo, esplicitare e condividere i comuni intenti educativi (Indicazioni nazionali, 2012, p. 7).

A questo, si aggiunge un'ulteriore dimensione di complessità, determinata dai processi di globalizzazione:

Inoltre l'orizzonte territoriale della scuola si allarga. Ogni specifico territorio ormai possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali. Anche ogni singola persona, nella sua esperienza quotidiana, deve tener conto di informazioni sempre più numerose ed eterogenee e si confronta con la pluralità delle culture. [...] Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta. La piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza (articoli 2 e 3 della Costituzione), nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno, [...] (*Ibidem*, p. 7).

Si affacciano nella scuola una molteplicità di lingue, culture, stili di vita. Le indicazioni nazionali affermano che, per affrontare questo nuovo scenario, la scuola deve attrezzarsi di nuovi strumenti e adottare un modello di riferimento. Secondo le Indicazioni nazionali:

L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. A centocinquanta anni dall'Unità, l'Italiano è diventata la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia al di là della cittadinanza italiana o straniera. La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze (*Ibidem*, p. 7).

In questo mutato scenario sociale pare fondamentale instaurare fin dal primo ingresso dei bambini e delle bambine nei servizi educativi un corretto rapporto tra scuola e famiglia, tra servizio e parenti di riferimento e in particolare i genitori, costruendo assieme relazioni positive e di messa in condivisione e discussione delle pratiche educative proposte, come anche le indicazioni e le linee guida del Consiglio di Europa più volte hanno ribadito. Tale importante compito è da vedersi sia in relazione alla creazione di percorsi di inserimento e di accoglienza dei piccoli nei servizi a loro dedicati e dei bambini e ragazzi nelle scuole primarie e secondarie sia per costituire un rapporto proficuo tra adulti rinsaldando la coesione

sociale tra famiglie, ente pubblico e territorio nell'ottica di percorsi di cittadinanza.

Per molte famiglie, e in particolare ad esempio per le famiglie con *background* migratorio, il rapporto con i servizi alla prima infanzia e la scuola è il primo contatto strutturato con i servizi pubblici e in alcuni casi con le istituzioni italiane e quindi, al di là delle necessità di accoglienza ed inclusione degli studenti, vi è una importante funzione degli operatori di questi servizi nel far conoscere i meccanismi, le prassi e le intenzioni pedagogiche in essi attuati, nella consapevolezza di possibili discontinuità tra i modelli di riferimento per la cura, l'educazione e l'istruzione dei bambini (per esempio, gestione dei tempi e degli spazi, dei pasti – compresa la costruzione dei menù, le feste, regole di riferimento, valutazione, studio in autonomia, compiti a casa ecc.). Tutto questo pone di fronte agli insegnanti e agli operatori delle scuole una complessità di visioni pedagogiche e didattiche e, come conseguenza, la necessità di aprire una riflessione e un confronto con le famiglie e gli adulti di riferimento di tutti gli studenti e le studentesse che non sia di rinuncia ma di negoziazione e reciproco arricchimento.

3.1.4. Una scuola «per tutte e tutti e per ciascuno»

La costruzione di un servizio pedagogico e di una scuola “per tutte e tutti e per ciascuno” può fondarsi sulla esplicitazione e condivisione dei punti unificanti nelle diverse visioni, in particolare partendo dalla base comune di rendere la scuola un ambiente in cui i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze stanno bene tra loro e con gli adulti, si sentono accolti e trovano spazi espressivi adeguati in un percorso che li accompagni verso il successo scolastico. Come sottolineano le *Linee guida* 2014 sta agli insegnanti inventare e reinventare/rsi nuove strategie, nuove metodologie come dei veri e propri artigiani del sapere (vedi *infra* citazione § 3.3.2). Fare questo, prevede una auto-riflessività sul proprio agire pedagogico e didattico molto avanzata, che si componga almeno di alcune conoscenze e consapevolezze di fondo di tipo interculturale e relative a:

- le trasformazioni del contesto sociale e culturale nell'epoca della globalizzazione, tra migrazioni internazionali e nuove famiglie;
- la lettura dei bisogni delle famiglie e dei bambini attraverso l'implementazione di strategie di ascolto attivo e in ottica interculturale;
- le strategie per la condivisione e negoziazione di prospettive pedagogiche e visioni differenti della cura e dell'educazione con famiglie, parenti, adulti di riferimento (come nel caso di bambini in affido, minori non accompagnati ecc.);

- l'introduzione/consolidamento di strumenti di auto-osservazione e riflessività continua del personale dei servizi rispetto al proprio agire pedagogico e comunicativo;
- gli strumenti e le strategie di comunicazione quotidiana tra personale scolastico ed adulti;
- le strategie di comunicazione (sia scritta che orale) con persone di madrelingua non italiana o non italofofi;
- la costruzione di occasioni di scambio e dialogo tra il personale scolastico e famiglie/parenti/adulti di riferimento degli studenti e delle studentesse, sia di tipo formale che informale;
- elementi teorici e pratici sull'agire comunicativo in contesti multiculturali, con introduzione di metodologie della mediazione linguistico culturale;
- elementi di riflessione interculturale e sui ruoli di genere nelle diverse culture e sistemi sociali e famigliari;
- la riflessione sugli apprendimenti linguistici e la valorizzazione del plurilinguismo... e tanto di più.

Per questo, la pedagogia interculturale può e deve diventare un fermo punto di riferimento del fare scuola, senza più colpevoli ritardi.

3.2. *Chi è dunque il facilitatore linguistico?*

A questo punto, possiamo cercare di dare una definizione del profilo professionale del facilitatore linguistico. Sicuramente è un insegnante, poiché conosce l'oggetto di cui si occupa, la materia specifica, la lingua che insegna nelle sue strutture e sfumature, ed è consapevole dei meccanismi attraverso cui essa viene appresa e dei modelli didattici in uso. In più, come insegnante che lavora in contesti plurilingui e multiculturali, è un professionista che conosce i riferimenti teorici e pratici della pedagogia interculturale quale modello di riferimento per una scuola inclusiva e che contrasta le discriminazioni e le pratiche di tipo segregativo. Come è stato detto, il facilitatore linguistico sa gestire relazioni umane in contesti complessi, operando una regia della comunicazione in classe e una continua mediazione di lingua/e, linguaggi e contenuti. Solo negli ultimi mesi lo Stato italiano ha ipotizzato di riconoscere la professionalità dell'insegnante di italiano L2/facilitatore linguistico creando una classe di concorso specifica (A23, *Lingua italiana per discenti di lingua straniera alloglotta*), sui cui criteri di ingresso è al momento attivo un acceso dibattito.¹⁴ Duole notare che, per ora, nel profilo professionale non siano previste come es-

14. Si veda www.adgblog.it/2015/10/04/insegnante-facilitatore-linguistico-e-la-scuola-3-ottobre-2015-apidis/ come esempio della vivacità della discussione nazionale nel contesto italiano.

senziali competenze fortemente connesse alla conoscenza dei processi di globalizzazione, delle migrazioni e dell'approccio interculturale ai saperi, alle discipline e alle metodologie. Il già citato passaggio di Anna Ciliberti (vedi par. 2.1), che richiama alla complessità delle competenze di questo *operatore dell'intercultura*, dovrebbe fare da riferimento per la formulazione delle caratteristiche di questa figura che, se relegata alla mera funzione di insegnante di lingua italiana per stranieri, perderebbe molta parte dello spessore e delle competenze professionali su cui, nel tempo, ha costruito il proprio specifico ruolo.

3.3. *Dal laboratorio di italiano L2 alla facilitazione a classe intera*

La sperimentazione e la riflessione sui modelli didattici operativi non può che essere un *work in progress*, mai concluso, sempre da rivedere e riconformare ai cambiamenti continui del mondo fuori e dentro la classe. Non deve mai sfuggire che essi dipendono in maniera strettissima da quale scopo l'istituzione scolastica si pone, e verso quale modello di società e di persona adulta essa scelga di guidare i propri allievi. Pare impossibile – e ad oggi non si è mai realizzato – che metodologie didattiche ispirate a un modello di scuola (e quindi di società) libertaria possano mai esser adottate in regime a forte controllo sociale verticale, ma non è stato raro, nella storia delle istituzioni educative, che pratiche più o meno autoritarie – o comunque ispirate a forti asimmetrie di potere – siano state messe in atto anche in contesti ritenuti *democratici*. Modelli partecipativi che sollecitano gli studenti al *problem solving*, alla auto-organizzazione e attivazione in prima persona, alla condivisione di responsabilità e obiettivi comuni, ancora oggi, stentano ad affermarsi, e sono talvolta percepiti dagli insegnanti e dai genitori come una rinuncia a un ruolo forte del docente, dagli studenti come attività meno importanti o a margine della normale programmazione didattica vera e propria. La didattica laboratoriale, anche quando estesa a tutto l'arco dell'anno scolastico come approccio al *fare scuola*, ancora incontra difficoltà ad essere concepita come una vera e propria metodologia didattica, efficace e motivante, ma viene inquadrata come momento più ludico, e *per questo*, tra l'altro in maniera inconsistente, ritenuta meno *istruttiva*, laddove invece essa risulta adottata anche da paesi ritenuti avere i modelli scolastici più efficaci (si veda, ad esempio, il modello finlandese).

3.3.1. Le fasi per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (2014)

Il testo delle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (febbraio 2014), distingue tre fasi principali per l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda: la *fase iniziale dell'apprendimento dell'italiano L2 per comunicare*, la *fase "ponte"*, la *fase degli apprendimenti comuni*. Come abbiamo visto, il percorso della facilitazione linguistica non si ferma dunque alle fasi della prima accoglienza ma deve essere integrato anche negli sviluppi successivi, quando l'italiano da *lingua di comunicazione di base* diventa sempre più specifico rispetto alle materie scolastiche. Questa fase, chiamata dal documento citato *fase ponte*, è delicata e va particolarmente curata: a dispetto del fatto che gli studenti possano essere perfettamente autonomi dal punto di vista della comunicazione interpersonale, in questa fase essi non lo sono per quanto riguarda lo studio. Ecco come viene illustrata dalle *Linee guida*:

La fase "ponte" di accesso all'italiano dello studio. È questa forse la fase più delicata e complessa, alla quale dedicare una particolare attenzione, consolidando gli strumenti e i materiali didattici e affinando le modalità di intervento di tipo linguistico. L'obiettivo è duplice: rinforzare e sostenere l'apprendimento della L2 come lingua di contatto e, nello stesso tempo, fornire all'apprendente competenze cognitive e metacognitive efficaci per poter partecipare all'apprendimento comune. In altre parole, l'allievo non italofono impara l'italiano per studiare, ma impara l'italiano anche studiando, accompagnato in questo cammino da tutti i docenti che diventano "facilitatori" di apprendimento e che possono contare oggi su strumenti da sperimentare, quali: glossari plurilingui che contengono termini chiave relativi alla microlingua delle varie discipline; testi e strumenti multimediali "semplificati" che propongono i contenuti comuni con un linguaggio più accessibile; percorsi-tipo di sviluppo delle abilità di scrittura e di lettura/comprendimento di testi narrativi (Linee guida, 2014, p. 18).

Come abbiamo più volte ribadito, gli studenti non italofoeni presenti nelle scuole italiane hanno bisogni linguistici particolari, che variano a seconda di molti fattori: condizione socio-economica, storia personale e familiare, competenze linguistiche in L1, L2 e spazio linguistico abitato, biografia scolastica pregressa, talenti, sogni e desideri e così via. I documenti sui Bisogni Educativi Specifici del MIUR (2012) indicano chiaramente come per tutte le esigenze degli alunni la pedagogia si stia orientando verso interventi nel contesto naturale di apprendimento, ovvero la classe intera, dove gli studenti sono immersi nella relazione con i propri pari con i quali devono essere messi in condizione di interagire anche linguisticamente in situa-

zioni di autentica comunicazione. Anche le *Linee guida sull'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri del MIUR* (2014) sottolineano in maniera chiara e opportuna che il vero modello linguistico per la comunicazione interpersonale per gli alunni parlanti italiano L2 è costituito dai propri compagni di classe, i quali «rappresentano infatti la vera 'autorità' linguistica e il modello d'uso al quale riferirsi» (*Linee guida* 2014, p. 17).

3.3.2. Laboratori linguistici e “fase ponte”

A fianco di questo, le *Linee guida* sollecitano comunque ad organizzare laboratori linguistici specifici di italiano L2, da svolgersi in piccoli gruppi al di fuori della classe di appartenenza, per i livelli iniziali (A1 e A2), laboratori quindi in cui non è prevista la presenza di parlanti nativi. Nonostante il valore indubbio delle *Linee guida*, segnaliamo che però, a discapito di tanti studi scientifici che indicano chiaramente come lo sviluppo linguistico debba pensarsi sull'arco di alcuni anni, esse indicano come tempi per l'acquisizione della lingua della comunicazione un periodo di pochi mesi, cosa che può ingenerare gli inconvenienti che abbiamo esposto più sopra (si veda l par. 2.1.1.).

È solo per la fase successiva, quando appunto si affronta la lingua per studiare, che le *Linee guida* introducono la possibilità di pensare il docente come un facilitatore degli apprendimenti (anche linguistici) nel contesto della classe intera (si veda MIUR, 2014, p. 18). In quel caso, la focalizzazione delle *Linee guida* è principalmente sugli aspetti lessicali della *lingua per studiare*, e non su quell'articolato complesso di competenze, abilità e conoscenze che spaziano dal lessico specifico alla morfologia, fino a competenze più strettamente testuali e contestuali, comprese strumentalità trasversali. Si sollecita il ricorso a glossari e a testi semplificati, ma poca attenzione viene rivolta alla interazione in classe rispetto agli apprendimenti curricolari, punto su cui, invece, proposte didattiche come quella contenuta in questo libro focalizzano la propria attenzione ritenendola elemento essenziale per una didattica inclusiva e che vada a sviluppare l'acquisizione linguistica di tutti.

4. Rilievi conclusivi

Siamo quindi giunti al punto. Perché – come gli studi linguistici, pedagogici, didattici, ci sollecitano e come le *Linee guida* 2014 ci indicano – non iniziare a pensare a una didattica a classe intera che sappia stimolare in tutti uno sviluppo linguistico articolato, rispettando i livelli di partenza di

ciascuno e coinvolgendo attivamente gli studenti nella costruzione dell'apprendimento?

La fase ponte prevista dalle *Linee guida* e la fase degli apprendimenti comuni, in fondo dicono questo: è necessario che la didattica a scuola sia pensata come inclusiva nella sua pratica quotidiana, e non in relazione alla mera presenza di alunni parlanti italiano L2. Questo ripensamento dovrebbe basarsi su una (auto)riflessività del corpo docente, del sistema scolastico, e di tutti coloro che si occupano di politiche educative e pedagogia, che devono rimboccarsi le maniche per rendere adeguata la scuola alle esigenze dei nuovi tempi e dei nuovi scenari locali e globali. Secondo le *Linee guida*, la fase degli apprendimenti comuni:

[...] rappresenta un intenso artigianato pedagogico e didattico. È anche l'occasione perché ogni alunno, italiano e straniero, così come l'intera comunità scolastica, familiarizzino con l'apprendimento della nostra lingua come opportunità di confronto intenso tra culture entro le giovani generazioni che vivono nel nostro Paese (Linee guida, 2014, p. 18).

Da qui, la sperimentazione del modello ALC-C3I¹⁵ cui è dedicato il prossimo capitolo, quale possibile modello didattico per la scuola delle differenze e dell'inclusione, plurilingue, multiculturale e profondamente interculturale.

Bibliografia

- Aho, E., Pitkanen, K. e Sahlberg, P. (2006). *Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968*, prepared for the Education Working Paper Series, World Bank, Washington, DC., available from: www.pasisahlberg.com/downloads/Education%20in%20Finland%202006.pdf. [Accessed: 30.12.15].
- Balboni, P.E. (2002; nuova edizione 2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2008). *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra-Soleil.
- Basile, G., Guerriero, A.R., e Lubello, S. (2006). *Competenze linguistiche per l'accesso all'università*, Roma: Carocci.
- Bologna, V., Chiappelli, T., Sarcoli, M., e Troncarelli, D. (2006a). *Coordinate per l'insegnamento dell'italiano a stranieri*. Firenze: Bulgarini.

15. L'acronimo ALC sta per: *Apprendimento Linguistico Cooperativo*. La sigla C3I sta per: *Clima di classe, interdipendenza, inclusione, intercultura*. Gli autori del capitolo cinque discuteranno i presupposti teorici e metodologici, nonché gli esiti in termini educativi del modello.

- Bologna, V., Chiappelli, T., Sarcoli, M., Troncarelli, D. (2006b). *Comunichiamo. Percorsi di italiano per alunni stranieri*. Firenze: Bulgarini.
- Burridge, T. (2010). *Why Do Finland's Schools Get the Best Results?*. BBC News [Online] 7 April, available from: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/8601207.stm>. [Accessed: 30.12.15].
- Caon, F. (2005). *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Chiappelli, T., Pona, A. (2015). La personalizzazione dei percorsi educativi e didattici nelle classi plurilingui: quadro normativo e strumenti operativi. In M. Traversi (ed.), *La valutazione degli allievi stranieri nella scuola italiana, Educazione interculturale*, volume 13, n. 1, gennaio 2015, Trento: Erickson. Disponibile su: <http://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-13-n-1/> [Accesso: 30.11.15].
- Chiappelli, T., Pona, A. (2014). *La facilitazione linguistica: lo stato dell'arte sul territorio e il ruolo della Biblioteca Lazzerini*. Disponibile su: <http://allegati.po-net.prato.it/dl/20140507145016675/La-facilitazione-linguistica.pdf>. [Accesso: 30.11.15].
- Chomsky, N. (1991; new edition 1998). *Linguaggio e problemi della conoscenza*. Bologna: il Mulino.
- Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ciliberti, A. (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci.
- Consiglio d'Europa, Modern Languages Division (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: insegnamento, apprendimento, valutazione* (trad. it. di F. Quartapelle, D. Bertocchi. Firenze: La Nuova Italia).
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.
- Diadori, P., Palermo, M., Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano*. Perugia: Guerra.
- Diadori, P., Palermo, M., Troncarelli, D. (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Diadori, P. (2009). Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro. In P. Diadori (ed.), *La DITALS risponde 6* (pp. 103-112). Perugia: Guerra Edizioni.
- Dulay, H., Burt, M., Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio.
- Ferrari, S. (2003). Comprensione e lettura in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale. In R. Grassi, A. Valentini, R. Bozzone Costa (eds.) (2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione. Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio", Bergamo, 17-19 giugno 2002* (pp. 85-110). Perugia: Guerra Edizioni.
- Ferrari, S., Nuzzo, E. (2011). Insegnare la grammatica italiana con i task. In L. Corrà, W. Paschetto (eds), *Grammatica a scuola* (pp. 284-295). Milano: FrancoAngeli.

- Gabbanini, P., Goudarzi, M.K., Masciello, E., Pona, A. (2013). *Ci siamo! Comunicare, interagire, contaminarsi con l'italiano*. Firenze: Centro Internazionale Studenti 'Giorgio La Pira'.
- Grassi, R., Valentini, A., Bozzone Costa, R. (a cura di) (2003). *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio", Bergamo, 17-19 giugno 2002. Perugia: Guerra Edizioni.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride, J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth, Penguin.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspectives* (pp. 45-46). Amsterdam: John Benjamins.
- MacSwan, J. (2000). The Threshold Hypothesis, semilingualism, and other contributions to a deficit view of linguistic minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22 (1): pp. 3-45.
- MacSwan, J., Rolstad, K. (2003). Linguistic diversity, schooling, and social class: Rethinking our conception of language proficiency in language minority education. In C.B. Paulston, R. Tucker (eds.), *Sociolinguistics: The essential readings* (pp. 329-341). Oxford: Blackwell.
- Masciello, E. (2006; new edition 2009). *Essere insegnante/facilitatore linguistico. Appunti didattici per l'insegnamento della lingua italiana L2*. Firenze: "Ass. Vol. Centro Internazionale Studenti G. La Pira".
- Mccafferty, S.G., Jacobs, G.M., Da Silva Iddings, A.C. (Eds.) (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezzadri, M. (2011). *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- MIUR (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica (27 dicembre 2012)*.
- MIUR (2013). *Circolare ministeriale 6 marzo 2013, n. 8*.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (ed.) (1992). *Collaborative Language Learning and teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Peccianti, M.C. (2010). *Insegnare italiano L2*. Firenze: Giunti.
- Pona, A. (2016). *L2. La facilitazione linguistica e degli apprendimenti nella classe plurilingue. Appunti per la scuola*. Napoli: Tecnodid.
- Pona, A., Ruolo, F. (2012). *Variazioni di voci. Facilitare l'italiano L2: un percorso formativo*. *Briciole*, n. 31, gennaio 2012. Firenze: Cesvot.
- Putnam, J.W. (ed.) (1998). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera ad una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

- Valadez, C., MacSwan, J., Martínez, C. (2002). Toward a new view of low achieving bilinguals: A study of linguistic competence in designated semilinguals. *Bilingual Review*, 25 (3), pp. 238-248.
- Vedovelli, M. (2002; nuova edizione 2010). *Guida all'italiano per stranieri*. Roma: Carocci.
- Väljijärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. e Arffman, I. (2002). *Finnish success in PISA. Some reasons behind it*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Whittle, A., Nuzzo, E. (2015). *L'insegnamento della grammatica nella classe plurilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*. Bologna: AIItLa (Associazione Italiana Linguistica Applicata).

4. Una scuola di tutti e di ciascuno

di *Maurizio Gentile e Pamela Pelagalli**

Estratto

Il capitolo propone una definizione di *Educazione Inclusiva* a partire dalla dichiarazione dei *Diritti dell'infanzia* propugnata dalle Nazioni Unite, e dagli artt. 3 e 34 della Carta Costituzionale. Si passerà in rassegna il percorso legislativo che in Italia ha portato a recepire le norme sull'*integrazione scolastica*. A tal proposito saranno discussi tre punti: in cosa si differenziano le pratiche d'integrazione da quelle d'inclusione; in che cosa si caratterizza un insegnamento inclusivo; quali problemi operativi e concettuali fa nascere la diagnosi funzionale. Trasversalmente a tutto il capitolo si colloca la distinzione tra *integrazione* e *inclusione*. I due termini non sono intercambiabili.

Parole chiave: *Legislazione, Integrazione scolastica, Educazione Inclusiva, Orientamenti internazionali, Bisogni Educativi Speciali.*

1. Introduzione

Ciò che caratterizza gli alunni con *Bisogni Educativi Speciali* (*da qui in poi*, alunni BES) non è una certificazione diagnostica ma una situazione di difficoltà che richiede interventi su misura e un'*Educazione Inclusiva* (D'Alessio, 2008; Ianes, 2003; 2006). Gli alunni BES vivono una situazione che li ostacola nell'apprendimento e nella crescita personale. Tali ostacoli possono essere di natura corporea, mentale, familiare, sociale, linguistica. Un alunno BES può avere una lesione cerebrale grave, la sindrome di Down, una lieve disfunzionalità percettiva o vivere sofferenze familiari poiché inserito in un contesto socio-culturale deprivato, ed infine, avere

* Maurizio Gentile ha redatto nella loro estensione e nei relativi sotto-paragrafi le sezioni 1, 2, 3, 4 dello scritto, revisionando l'intero lavoro. Pamela Pelagalli ha redatto il paragrafo 2.2. e relativi sotto-paragrafi, revisionando l'intero scritto.

difficoltà specifiche in matematica, lettura, scrittura. Vi sono, dunque, difficoltà gravi di natura pervasiva come l'autismo, o specifiche come la dislessia e la discalculia; settoriali, come i disturbi del linguaggio, e psicologici come ansia, demotivazione, disturbi emotivi e del comportamento. Le difficoltà agiscono come barriere rendendo problematica la vita scolastica e la soddisfazione dei bisogni di competenza, appartenenza e autonomia, dalla cui piena realizzazione dipende la salute e il benessere di una persona (Lemley *et al.*, 2014; Ryan e Deci, 2000).

Oltre a quelle citate vi sono barriere il cui impatto può essere altrettanto rilevante. Si pensi, da un lato, alla rappresentazione che ciascuno di noi ha degli alunni in difficoltà, e dall'altro, al progressivo impoverimento delle scuole (Davigo, 2014). Nel primo caso, si tratta di una «crescente inflazione» di diagnosi che sottolineano ciò che l'alunno «non ha o non fa», piuttosto che evidenziare «quello che c'è» e si può fare. Nel secondo caso, si pensi allo stato di numerosi edifici scolastici, alle cosiddette «classi pollaio», al precariato, ai complicatissimi meccanismi di reclutamento. Per anni si è fatta strada la convinzione che la scuola fosse un costo piuttosto che un investimento. È necessario, invece, garantire a priori l'inclusione mediante un'istruzione di altissima qualità (Rampini, 2015). Negli anni, il disimpegno su questi due aspetti ha avuto effetti discriminanti e ha rappresentato un chiaro esempio d'incuria educativa. Una scuola dell'inclusione, di tutti e di ciascuno, implica certezze organizzative e finanziarie, scuole belle ed efficaci, modelli gestionali efficienti, docenti ricchi di competenze relazionali, culturali e metodologiche, docenti speciali selezionati su base motivazionale e con uno specifico profilo professionale, personale ATA, assistenti ed educatori di altissima qualità¹.

Oltre a ciò la *scuola di tutti e di ciascuno* ha bisogno di persone che assumano obblighi rispetto ai valori dell'*Educazione Inclusiva*. L'Agencia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2014) ha individuato quattro valori di riferimento: a) riconoscere la differenza come risorsa; b) coltivare aspettative di successo per ciascun alunno; c) attribuire importanza alla cooperazione tra docenti; d) sentirsi responsabili del proprio apprendimento lungo l'arco di tutta la vita professionale.

Il capitolo affronta il tema di una scuola di tutti e di ciascuno a partire da un approccio di *Educazione Inclusiva*. Si farà riferimento, ai *Diritti dell'infanzia* propugnati dalle Nazioni Unite, e agli art. 3 e 34 della Carta Costituzionale. In questo contesto, si passerà in rassegna il percorso legislativo che in Italia ha portato a recepire le norme sull'*integrazione scola-*

1. Si pensi a tutte le controversie legate all'assistenza igienico-sanitaria, a cosa dice il mansionario lavorativo, a chi assiste un alunno disabile quando deve recarsi ai servizi igienici, pranzare a mensa, uscire da scuola, ecc.

stica. Il capitolo fornisce una definizione di *Educazione Inclusiva* che getta le basi per rendere evidente la distinzione tra integrazione e inclusione. A tal proposito saranno discussi tre punti problematici: in cosa si differenziano le pratiche d'integrazione da quelle di inclusione; che cosa caratterizza i processi di insegnamento inclusivo; quali problemi operativi e concettuali producono le diagnosi funzionali.

2. Diritto all'educazione, diritto all'inclusione

Il termine "inclusione" ha preso progressivamente sempre più spazio nel dibattito relativo all'educazione degli alunni (UNESCO, 1994). In molti paesi occidentali, l'*Educazione Inclusiva* è stata riconosciuta come un importante paradigma di riferimento per le politiche educative, i progetti di riforma e la governance dei sistemi scolastici.

Il concetto di inclusione può variare da paese a paese e tali differenze possono dipendere da fattori storici, culturali e politici. Ad esempio, negli artt. 34 e 3 della *Costituzione* del 1948 l'espressione «*La scuola è aperta a tutti*» (art. 34, c. 1) non si deve intendere come il diritto ad essere ammessi e quindi iscritti a una scuola, ma va inteso come diritto di ognuno a ricevere un'adeguata educazione all'interno di un sistema che ha superato l'idea di una scuola selettiva che non esercita discriminazioni di alcun tipo (Ottone, 2006). Tutti hanno diritto all'istruzione poiché «*tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge*» (art. 3) indipendentemente «*dalle condizioni personali e sociali*». La *Repubblica* si impegna a «*rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese*».

Il testo costituzionale ha dato le basi di una politica educativa che deve rendere sostanziale l'uguaglianza ed effettivo il diritto all'istruzione per ciascun cittadino. In accordo con la *Costituzione* e richiamando quanto proposto dalla D'Alessio (2008, p. 9) per *Educazione Inclusiva* s'intende un «*processo di trasformazione dei sistemi educativi e della cultura di base che consenta a tutti gli studenti di partecipare pienamente ed equamente ai processi di apprendimento che avvengono nelle istituzioni scolastiche*». Il compito principale dell'*Educazione Inclusiva* è l'individuazione, e la conseguente riduzione o rimozione degli ostacoli insiti nel curriculum, nella valutazione e nella didattica che impediscono l'apprendimento di quegli studenti che si differenziano dalla norma (D'Alessio, 2009). Una scuola di tutti e di ciascuno.

2.1. *Orientamenti internazionali*

Fin dalla Conferenza mondiale di Salamanca (UNESCO, 1994), i bambini e i giovani a rischio di esclusione sono stati posti al centro dell'agenda delle politiche educative (OECD, 1997, 1999; UNESCO, 2003ab). In seguito alla Convenzione sui *Diritti dell'Infanzia delle Nazioni Unite* (United Nation, 1989) e alla successiva elaborazione di standard di base per l'accesso alle opportunità di vita delle persone con disabilità (United Nation, 1993) tutti i bambini, giovani e soggetti adulti con disabilità sono stati riconosciuti per principio come soggetti aventi gli stessi diritti nell'accesso alle medesime opportunità educative (UN Standard Rule n. 6).

Nel 2008 l'UNESCO ha raccomandato il riconoscimento del valore dell'*Educazione Inclusiva* poiché di essa la società ha un crescente bisogno. I sistemi scolastici sono inclusivi quando mettono in relazione la qualità dei percorsi formativi con il rispetto pieno delle differenze individuali e l'eliminazione di ogni forma di discriminazione interpersonale.

Questa prospettiva è stata ratificata dalle istituzioni europee. Nel 2009 il Consiglio dell'Unione Europea ha sottolineato che uno degli obiettivi della *Strategia 2020* consiste nel garantire a tutti gli alunni – BES, migranti e svantaggiati – il diritto di completare la loro formazione ricorrendo a percorsi di apprendimento personalizzati e alle scuole di seconda occasione. I sistemi educativi europei dovrebbero promuovere le competenze interculturali, i valori democratici e il rispetto per i diritti fondamentali e dell'ambiente, così come, contrastare tutte le forme di discriminazione. I giovani dovrebbero acquisire la capacità di interagire positivamente con i loro pari, indipendentemente dal background e dalle caratteristiche personali (Council of the European Union, 2009). In un secondo intervento, il Consiglio (Council of the European Union, 2010) ha dato importanza alla necessità di garantire equità ed eccellenza a tutti gli studenti, raccomandando l'aumento degli sforzi per la formazione delle competenze chiave con il fine, soprattutto, di ridurre il rischio di povertà e ampliare l'inclusione sociale, e non solo per preparare i giovani cittadini ad affrontare le sfide dell'economia globale.

All'interno degli stati europei vi sono due interpretazioni generali dei compiti dell'*Educazione Inclusiva* (D'Alessio, 2008). La prima concerne l'offerta di servizi per identificare precocemente i bisogni speciali degli alunni e conseguentemente rispondere in modo specialistico. Una seconda linea consiste nell'assumere il quadro concettuale del progetto *Education for All* (UNESCO, 2003b) la cui finalità è di garantire l'educazione per tutti i giovani indipendentemente dai fattori individuali e di contesto che possono condizionare il loro percorso educativo. Questo doppio orientamento ha generato interpretazioni contrastanti del concetto d'*inclusione*. Ad esempio, in Austria e in Francia gli alunni sono inseriti sia nella scuola

che nelle scuole speciali in relazione alla gravità della disabilità (*doppio percorso scolastico*). In Svizzera e in Belgio gli alunni disabili sono prevalentemente inseriti nelle scuole speciali (*percorsi scolastici speciali*). In Italia e in Spagna gli alunni BES sono educati quasi interamente nella scuola (*percorso scolastico unico*).

In sintesi, le prese di posizione di UNESCO, OCSE e Consiglio d'Europa hanno tentato di determinare un cambio nel significato del termine *inclusione* (Donnelly e Watkins, 2001). L'idea è di abbracciare un'ampia gamma di bambini e giovani caratterizzati da molteplici vulnerabilità e differenze, la cui incidenza rende molto probabile il rischio di esclusione educativa e sociale.

2.2. L'Italia e l'integrazione scolastica

Il percorso legislativo relativo all'integrazione nelle scuole degli alunni disabili è iniziato negli anni '70. Fino a quel momento, le Leggi n. 1859 del 1962 e n. 1518 del 1967 avevano stabilito l'inserimento degli studenti disabili in due percorsi diversi. Il primo riguardava le scuole speciali, che potevano accogliere alunni disabili con problematiche tali da non poter garantire la regolare frequenza e con la necessità di assistenza medica. Il secondo prevedeva le classi differenziali, dove gli alunni potevano avere disabilità o disagi tali da essere affrontati con l'obiettivo di un successivo inserimento nelle classi comuni. Questo tipo di percorso però non tutelava gli apprendimenti degli allievi dato che era presente nella Circolare Ministeriale del 1962 l'indicazione di affidare le classi differenziali proprio agli insegnanti senza specializzazione e quindi senza una preparazione adeguata (Ciambrone e Fusacchia, 2014).

Il primo cambiamento è stato dato dalla Legge n. 118 del 30 marzo 1971 nella quale si offre agli alunni disabili meno gravi la possibilità di frequentare le classi «normali» e non quelle speciali o differenziali, se richiesto dalla famiglia, garantendo il trasporto gratuito, l'abbattimento delle barriere architettoniche e l'assistenza in classe (art. 28). Si apre così un periodo di dibattito per valutare il percorso d'integrazione e per ampliarlo a tutte le disabilità. Documento di passaggio tra la Legge n. 118 e la successiva n. 517 del 1977, è stata la Circolare Ministeriale n. 227 del 1975, dove nell'Allegato 1 si ritrova la «*Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*» molto attuale rispetto alle indicazioni di una concreta integrazione scolastica (Tortello, 1997). Nella relazione si riporta che:

Il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter vera-

mente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale [...]. Lo stesso criterio di valutazione dell'esito scolastico, deve perciò fare riferimento al grado di maturazione raggiunto dall'alunno sia globalmente sia a livello degli apprendimenti realizzati, superando il concetto rigido del voto o della pagella. Fondamentale è l'affermazione di un più articolato concetto di apprendimento, che valorizzi tutte le forme espressive attraverso le quali l'alunno realizza e sviluppa le proprie potenzialità e che sino ad ora sono state lasciate prevalentemente in ombra. L'ingresso di nuovi linguaggi nella scuola, se costituisce infatti un arricchimento per tutti, risulta essenziale per gli alunni che non rispondono alle richieste di un lavoro formale, in quanto offre loro reali possibilità di azione e di affermazione. Si dovrebbe giungere per questa via ad allargare il concetto di apprendimento affinché, accanto ai livelli d'intelligenza logica-astrattiva, venga considerata anche l'intelligenza sensorio-motrice e pratica e siano soprattutto tenuti presenti i processi di socializzazione.

Nel 1977 la Legge 517 riprende i punti fondamentali della *Relazione Falcucci* ed apre la scuola a tutte le disabilità, con l'indicazione di attuare forme di integrazione attraverso la presenza di insegnanti specializzati, mettendo così l'Italia al centro dell'attenzione internazionale come nazione che permette a quasi tutti gli alunni disabili di frequentare la scuola dell'obbligo fuori dalle classi speciali (Vianello e Di Nuovo, 2015). Si passa così da una scuola che seleziona ad una scuola che prova ad attuare l'integrazione (Campana, 2014) attraverso percorsi individualizzati, e in particolar modo si comincia a pensare veramente al diritto di tutti i bambini e i ragazzi di apprendere, con una attenzione mirata ai disabili.

Una delle implicazioni più importanti della L. 517 è che tutti gli studenti, indipendentemente da loro status socio-economico e dalle disabilità di natura mentale o fisica, sono ammessi ad un percorso scolastico regolare. Fin dalla sua approvazione, si contano numerosi tentativi e buone pratiche d'*integrazione scolastica* (Canevaro e Ianes, 2002). Sul versante della ricerca educativa gli studiosi hanno approfondito quattro ambiti: l'allocazione dei fondi, gli indicatori per la valutazione della qualità tecnica e amministrativa dell'integrazione, la diagnosi funzionale, le strategie educative (D'Alessio, 2008).

2.2.1. Dal deficit alla valorizzazione delle potenzialità

L'attuazione della Legge n. 517 si presenta come una scelta coraggiosa e importante da parte dell'Italia. La norma, nota come legge sull'*integrazione scolastica* (Ianes e Demo, 2008), obbligò il sistema a riorganizzarsi attivando la ricerca di strategie d'intervento e chiedendo agli insegnanti uno sviluppo professionale più avanzato (Ianes, 2006). Tuttavia, è necessario

evidenziare che nella scuola media furono cancellate le classi differenziali senza l'attivazione di nessuna misura di supporto (Ciambrone e Fusacchia, 2015), mentre sulla scuola elementare si intervenne mediante l'Art. 12 della Legge n. 104 del 1992:

L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap.

Prima di questa legge, nel 1982 era stata emanata la Legge n. 270, dove si riconosceva la figura dell'insegnante di sostegno, e la Circolare Ministeriale n. 250 del 1985 la quale permetteva un ulteriore passo in avanti del concetto d'integrazione:

[...] dal punto di vista dell'azione educativa che la scuola deve compiere, non ha importanza tanto la classificazione tipologica dell'handicap, quanto l'analisi e la conoscenza delle potenzialità del soggetto che ne è portatore e la definizione dei suoi "bisogni educativi".

Dunque le leggi fin qui citate hanno messo la scuola di fronte alla necessità di comprendere i punti forti degli allievi e i loro bisogni educativi, indipendentemente dalla tipologia di deficit, disturbo o disabilità. Queste posizioni, espresse a cavallo tra gli anni '70 e '90, sono state ulteriormente rinforzate dalla Legge n. 59 del 1997 riguardante la riforma della Pubblica Amministrazione. L'art. 8 e 9 della Legge chiedono alle scuole di finalizzare «metodologie, strumenti e tempi d'insegnamento» tenendo conto «delle esigenze formative di ciascun allievo».

2.2.2. L'integrazione scolastica e i Bisogni Educativi Speciali

Tra la fine degli anni '90 e l'inizio del nuovo secolo, l'interesse del legislatore per i temi legati all'integrazione sembra diminuire. Il 2003 vede una ripresa di attenzione grazie alla Legge n. 53 che sottolinea come finalità principali del sistema scolastico le seguenti: a) la valorizzazione della persona, b) il rispetto delle differenze e dell'identità di ciascuno, c) l'importanza della cooperazione tra scuola e genitori.

Nel 2009, le *Linee Guida* per l'integrazione degli alunni disabili avvalorano come l'integrazione sia ormai un processo avviato e dal quale non si torna indietro. La scuola viene valorizzata nel compito importante di educare e di aiutare a crescere gli allievi, rispettando le differenze individuali. Nelle Premesse alla *Linee Guida* gli estensori presentano l'idea di scuola:

una comunità educante, che accoglie ogni alunno nello sforzo quotidiano di costruire condizioni relazionali e situazioni pedagogiche tali da consentirne il massimo sviluppo. Una scuola non solo per sapere dunque ma anche per crescere, attraverso l'acquisizione di conoscenze, competenze, abilità, autonomia, nei margini delle capacità individuali, mediante interventi specifici da attuare sullo sfondo costante e imprescindibile dell'istruzione e della socializzazione.

È evidente il richiamo agli orientamenti internazionali (si veda il paragrafo 2.1), in particolare alla Conferenza sui diritti umani del 1993, alla Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità – ratificata con Legge n. 18 del 2009 – e all'“*International Classification of Functioning (da qui in poi, ICF)*” approvato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2001².

L'apertura definitiva verso una maggiore attenzione ai bisogni educativi degli alunni si ha nel 2004, con l'emanazione della nota del MIUR n. 4099/A/4, dalla quale prende avvio il percorso che ha portato alla promulgazione della legge nazionale n. 170 dell'8 ottobre 2010, riferimento fondamentale per chi lavora a scuola con soggetti con disturbi dell'apprendimento. Nella legge, infatti, si riconoscono i *Disturbi Specifici dell'Apprendimento* (dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia) e si indicano gli strumenti compensativi e dispensativi attuabili a scuola. L'art. 5 della Legge 170 indica l'uso di:

una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto delle peculiari caratteristiche dei soggetti [...] adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate”. [...] l'introduzione di strumenti compensativi, compresi mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere.

Il 12 luglio 2011 il MIUR emana le *Linee Guida per il Diritto allo Studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, allegate al Decreto Ministeriale n. 5669, nelle quali si definiscono le misure educative di supporto necessarie per sostenere il corretto processo di insegnamento/apprendimento degli studenti con DSA. Una di queste è «l'immediato intervento da opporre alla tendenza degli alunni o degli studenti con DSA a una scarsa percezione di autoefficacia e di autostima».

2. L'ICF è un modello di classificazione bio-psico-sociale che pone l'attenzione all'interazione fra la capacità di funzionamento di una persona e il contesto in cui vive. Il contesto di vita è visto come una risorsa importante per poter migliorare l'autonomia delle persone grazie al continuo adattamento di esso ai bisogni specifici (Pegoraro, 2014).

Dato che l'esperienza di fallimento può essere un importante fattore di rischio per la dispersione scolastica, all'interno delle Linee Guida si sottolinea l'importanza di proporre agli studenti esperienze positive di apprendimento, in cui possano sperimentare un reale senso di autoefficacia, al di là delle oggettive limitazioni imposte dal loro disturbo.

Con la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e la relativa Circolare n. 8 del 6 marzo 2013, si è definitivamente ampliato il concetto integrazione coinvolgendo non solo gli allievi con disabilità ma anche tutti quelli che, per un periodo continuativo o temporaneo, possono mostrare difficoltà nell'apprendimento e nel funzionamento in generale, estendendo a tutti gli studenti in difficoltà il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento. La Direttiva specifica che:

ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta.

Per effetto della direttiva, il bisogno educativo speciale è diventato una "macrocategoria" che comprende tutte le possibili difficoltà che si possono evidenziare a scuola (Ianes e Cramerotti, 2013). All'interno della macrocategoria si identificano tre sotto-categorie: la disabilità, i disturbi evolutivi specifici, lo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale.

1. *Disabilità*. La L. 104 del 1992, legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate definisce una persona come disabile quando «*presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione*». Per poter accertare la disabilità è necessario svolgere i passaggi previsti per una certificazione medico-legale, verificata dalle commissioni dell'Inps.
2. *Disturbi evolutivi specifici*. All'interno di questa categoria rientrano, oltre ai *Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)*, altri disturbi che non accedono al percorso della 104 perché presentano un livello intellettivo nella norma, come ad esempio il *deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, di coordinazione motoria, di disattenzione ed iperattività, di funzionamento intellettivo limite*.
3. *Svantaggio socio-economico, linguistico, culturale*. A questo proposito la Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, sottolinea che per «*questi alunni, e in particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana [...] è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative [...]. In tal caso si avrà cura di monitorare l'efficacia degli interventi affinché siano messi in atto per il tempo stretta-*

mente necessario». La Circolare sottolinea che le misure dovranno avere un carattere transitorio, privilegiare gli aspetti didattici, essere basati sulla personalizzazione dell'apprendimento.

3. Educazione inclusiva

L'iter legislativo fin qui esaminato, ha impegnato la scuola italiana in tre direzioni. La prima riguarda la valutazione e il trattamento individuale del bisogno educativo speciale. La seconda fa riferimento al percorso scolastico unico per gli alunni normali e BES. La terza riguarda la responsabilità delle scuole nel compito di integrare gli alunni con difficoltà. Alcuni aspetti rimangono irrisolti. Il primo aspetto riflette la necessità di una differenza più marcata tra integrazione e inclusione. Il secondo riguarda la formazione dei docenti curricolari e speciali. Infine, vi sono questioni aperte di natura operativa e concettuale in merito alla diagnosi funzionale. I punti appena citati saranno approfonditi nei prossimi paragrafi.

3.1. *Integrazione e inclusione: non sono la stessa cosa*

Sebbene le raccomandazioni internazionali e la ricerca educativa abbiano indicato contenuti e obiettivi dell'*Educazione Inclusiva*, in molti contesti nazionali si osservano, al contrario, preoccupanti indicatori di discriminazione etnica, socio-economica e didattica. In Italia, quanto dichiarato in sede legislativa non sempre si riflette nella pratica. Gli sforzi compiuti dal legislatore non hanno modificato il volto sostanziale di molte scuole, che per larga parte rimangono istituzioni normo-centriche.

Inserire gli studenti con disabilità in una classe normale, per poi farli lavorare separatamente con un aiuto, non è un esempio di *Educazione Inclusiva* (Ainscow, 2000). L'inclusione non coincide con la scelta di collocare dentro la classe, uno studente BES. L'*Educazione Inclusiva* consiste, al contrario, nella capacità rimuovere le barriere che impediscono l'apprendimento e lo sviluppo personale degli studenti (Curcic, 2009).

Una discussione approfondita sull'*Educazione Inclusiva* presuppone un cambio di prospettiva. L'attenzione dovrebbe spostarsi da pratiche d'integrazione scolastica (*special education*) a pratiche d'inclusione. Quest'aspetto rende critico l'uso intercambiabile delle parole. È necessario un chiarimento. In merito a tale distinzione e richiamando i lavori di Hinz (2002) e Schneider (2009), la Tabella 1 offre ulteriori dettagli. I due autori pongono l'accento sulla necessità di selezionare approcci educativi che diano agli alunni BES concrete opportunità di non esclusione (Ainscow, 2000). È qui

Tab. 1 - Distinzione tra integrazione e inclusione

Integrazione	Inclusione
1. Integrazione dell'alunno BES in una classe.	1. Vivere insieme nella stessa scuola partecipando ad ambienti comuni.
2. La differenziazione didattica dipende dal tipo di disabilità e/o BES.	2. Sistema inclusivo per tutti.
3. Apprendimento basato su coppie formate da alunno BES – non alunno BES.	3. Apprendimento basato su gruppi eterogenei misti per diversità culturale, intellettiva, ecc.
4. Procedure di ammissione dell'alunno disabile.	4. Cambiamento dell'idea di scuola.
5. Approccio teorico/metodologico centrato sull'individuo.	5. Approccio teorico/metodologico centrato sulla scuola e il gruppo classe.
6. Risorse per l'alunno certificato.	6. Risorse per l'intera scuola.
7. Supporto speciale per l'alunno disabile.	7. Apprendimento individuale e condiviso.
8. Un curriculum individualizzato per l'alunno BES.	8. Un curriculum differenziato per tutti gli alunni.
9. Un progetto individuale per l'alunno BES.	9. Stimolare la riflessione e coinvolgere tutti gli alunni in progetti personali.
10. L'insegnante di sostegno lavora con l'alunno BES.	10. L'insegnante di sostegno lavora con i docenti curricolari, con tutta la classe, la scuola.
11. L'educazione speciale influenza i metodi scolastici tradizionali.	11. Modificazione generale dei metodi sia curricolari che speciali.
12. La responsabilità educativa è dell'insegnante di sostegno e degli esperti coinvolti.	12. La responsabilità educativa è di tutti gli insegnanti che lavorano nella classe/scuola.

Adattato da: C., Schneider, C. (2009), "Equal is not Enough. Current Issues in Inclusive Education in the Eyes of Children", *International Journal of Education*, 1(1), p. 4.

sta la distinzione tra integrazione e inclusione. L'integrazione si concentra su un soggetto fuori dalla norma che deve essere integrato. L'inclusione indica alla scuola di organizzarsi per accogliere chiunque: «tutti gli esseri umani sono tra loro differenti, quindi tutti meritevoli di un'attenzione specifica» (Chiesara, 2014, p. 270).

Tutti gli elementi presenti nella seconda colonna della Tabella 1, si basano sul superamento dell'idea illusoria di omogeneità. Essi rinforzano un approccio educativo globale, di scuola e di comunità professionale, piuttosto che un approccio specialistico, ossia di singolo docente specializzato che si rapporta con gli esperti di settore per quanto riguarda diagnosi e intervento, e con il dirigente scolastico per quanto riguarda le norme di

riferimento, le eventuali criticità operative, le risorse di cui la scuola dispone. Gentile e colleghi (Gentile, 2008; Gentile, Pigliapoco e Sciapeconi; 2006, Pigliapoco e Sciapeconi, 2007) sostengono che un *ambiente inclusivo di apprendimento* possa coniugare l'insegnamento a tutta la classe con le reali peculiarità di ciascuno, evitando, il più possibile, attività specifiche per le singole diversità, inserendo il tutto in una progettazione di classe. Un ambiente inclusivo può spostare il baricentro dalle discipline insegnate ai saperi appresi, da esperienze di apprendimento povere da un punto di vista cognitivo, sociale, emotivo e motivazionale, ad esperienze di apprendimento basate sulla costruzione progressiva di comprensione e competenza.

Se guardiamo ai modelli organizzativi di scuola e ai livelli di preparazione complessiva dei docenti sui temi connessi ai processi di apprendimento dentro e fuori una cornice di *Educazione Inclusiva*, fatte le ovvie e dovute eccezioni, la realizzazione di un ambiente inclusivo, cioè di una *scuola di tutti*, è di difficilissima attuazione. Nel prossimo paragrafo discuteremo uno dei problemi che a nostro avviso motivano tale conclusione.

3.2. *L'insegnante inclusivo*

Tutti gli studenti hanno diritto ad avere insegnanti ricchi di saperi relazionali, culturali e metodologici. Per tale ragione, uno degli interventi più importanti per lo sviluppo dell'*Educazione Inclusiva* è la formazione dei docenti (D'Alessio, 2009). Negli studi dedicati allo sviluppo professionale dei docenti, si conclude che *insegnare* è un'attività professionale complessa e multidimensionale (Gentile, 2015; Grossman *et. al.*, 2009). La professione richiede la capacità di coordinare conoscenze disciplinari, pedagogiche e didattiche applicandole in situazioni scolastiche, caratterizzate da un'ampia variabilità culturale, cognitiva ed emotiva tanto da far apparire tale diversità come ormai una speciale normalità (Hollins, 2001; Ianes, 2006). Infatti, durante un'intera vita professionale, un insegnante può entrare in relazione non con un'indistinta categoria generale di studente, ma con decine di persone concrete. Questo significa che egli può lavorare con soggetti che si distinguono per livelli d'intelligenza e stile cognitivo; per tratti di personalità, vissuti scolastici, stati d'animo, emozioni, percezioni di sé, convinzioni circa la propria intelligenza; per interesse nei riguardi di ciò che studiano e per il valore generale attribuito all'apprendimento; per il background socio-economico e culturale, per il livello di alfabetizzazione e di sviluppo cognitivo e metacognitivo, per l'appartenenza a gruppi linguistiche e culturali (Comoglio, 2006).

Stando al quadro normativo attuale, nelle scuole italiane, l'insegnante speciale è la risorsa più importante a sostegno degli alunni BES (Ianes,

2005). Tuttavia, si registra l'assenza di un adeguato training professionale, la gestione non sempre efficace del ruolo da parte delle autorità scolastiche e amministrative, e delle sistematiche difficoltà nella cooperazione tra docenti di sostegno e curricolari. La nostra ipotesi è che manchi una discussione seria su che cosa caratterizza una didattica inclusiva.

La prima caratteristica riguarda l'*adattamento dei materiali curricolari* per gli alunni BES. Vi sono cinque modalità: *sostituzione, facilitazione, semplificazione, individuazione dei nuclei fondanti, partecipazione alla cultura del compito* (Zambotti, 2014). La prima modalità, ad esempio, richiede la sostituzione dei materiali curricolari con altri di differenti tipologie, in grado di rispondere a tutti gli alunni caratterizzati da profili intellettivi diversi, DSA, disabilità sensoriale. La partecipazione alla cultura del compito, invece, consiste nel coinvolgimento all'interno del gruppo classe di alunni con disabilità intellettiva gravissima mediante momenti formali e informali di socializzazione e partecipazione. In questo caso, il grado di adattamento è massimo.

Il secondo aspetto fa riferimento al rapporto tra curricolo e differenziazione didattica (Tomlinson, 2003a,b). A tal proposito il suggerimento è di creare collegamenti evidenti tra individualizzazione, personalizzazione e curricolo di classe. Gli obiettivi possono essere comuni, differenti le vie di accesso ai saperi curricolari.

Il terzo punto consiste nel favorire le relazioni e la cooperazione tra pari mediante l'apprendimento cooperativo (Gentile e Pavan, 2013), i raggruppamenti flessibili (Tomlinson e Cunningham, 2003), le attività strutturate a coppie e a gruppi da quattro per lo svolgimento di compiti di lettura e scrittura (Steven e Slavin, 1995), il tutoraggio alternato tra pari (Fuchs *et al.*, 1997; Meijer, 2001).

L'ultima caratteristica riflette l'idea di inserire nell'attività didattica ordinaria, metodi inizialmente pensati per gli alunni BES come ad esempio, l'insegnamento diretto di strategie cognitive e metacognitive (Borkowski e Muthukrishna, 1996).

Una didattica inclusiva implica un *insegnante inclusivo*. Tracciare il suo profilo non è un compito semplice. Di seguito indichiamo tre competenze.

1. *Promuovere equità*. È abile nel garantire a tutti gli alunni, un accesso equo ai saperi riconoscendo e rimuovendo le barriere personali, sociali, culturali e linguistiche che impediscono il loro sviluppo.
2. *Favorire la collaborazione*. È abile nel garantire una collaborazione continua tra i docenti e nel dimostrare capacità di lavoro a classe intera e con gli alunni BES.
3. *Sviluppare competenza*. È abile nell'assumere una responsabilità nei confronti del proprio sviluppo professionale lungo tutto l'arco della sua vita lavorativa.

A ben vedere, la complessità di tali compiti induce ad affermare che lo status d'*insegnante inclusivo* dovrebbe essere il frutto di una conquista, certificata su base rigorosamente selettiva e motivazionale. Se un docente vuole ricevere la certificazione d'*insegnante inclusivo* dovrebbe dimostrare, con elementi fattuali, il livello di padronanza in ciascuna competenza.

3.3. *Diagnosi funzionale*

La valutazione degli alunni BES si ottiene mediante un processo di assessment definito *diagnosi funzionale*. A tal riguardo si segnalano le seguenti criticità (Ianes, 2005). Nel comprendere la situazione di vita degli alunni BES si confrontano differenti prospettive poste sia dal personale del *Servizio Sanitario Nazionale* e sia dal personale della scuola. Tali prospettive talvolta appaiono non complementari e finalizzate. La scuola tende ad aspettarsi una diagnosi che miracolosamente chiarisce ciò che il docente deve fare nella pratica quotidiana. Al contrario, le informazioni diagnostiche descrivono le specifiche difficoltà dello studente, indicando l'intensità di tali difficoltà, costituendo, solamente, una premessa per l'elaborazione di un piano educativo. I docenti talvolta tendono ad utilizzare la diagnosi come una "scusa" per evitare un investimento personale in termini di impegno. La diagnosi rischia di certificare l'incapacità dell'individuo, percepita come un tratto imm modificabile rispetto al quale gli interventi educativi hanno una scarsa probabilità di riuscire. La diagnosi, in questo caso, non costituisce un potenziale informativo, bensì una pre-condizione che può ridurre l'impegno educativo e indurre a coltivare scarse aspettative di riuscita nei confronti degli alunni. Si registrano diverse difficoltà nello svolgimento di un adeguato assessment: modello antropologico-interpretativo, disponibilità di strumenti aggiornati, setting valutativo, competenza professionale dei valutatori. Oltre a ciò, si evidenzia una carenza quali-quantitativa di staff dedicati a questa specifica linea di lavoro. Le famiglie, infine, sono scarsamente coinvolte nei processi di valutazione: sono terminali di diagnosi piuttosto che contributori, in termini informativi, di elementi che potrebbero arricchire il quadro diagnostico.

Una possibile alternativa alla *diagnosi funzionale* è l'ICF (si veda il paragrafo 2.2.2) (Borgnolo, G. *et al.*, 2009). L'ICF è un modello classificatorio della disabilità che propone un approccio generale definito bio-psico-sociale. Con esso, si sottolinea come la disabilità sia dipendente dalla relazione tra le condizioni di salute in cui si trova una persona e le condizioni ambientali e sociali in cui si svolgono le sue attività (Emilio e Griffo, 2009). La diagnosi basata sull'ICF può integrarsi maggiormente nei processi educativi, assumendo un carattere complementare. La Tabella

2 propone un bilancio degli aspetti critici e delle possibili alternative. Lo scopo della tabella è illustrare il superamento dei limiti sottostanti ai metodi di assessment tradizionali.

Tab. 2 - Diagnosi funzionale: criticità e possibile alternativa

Criticità	ICF come possibile alternativa
<ul style="list-style-type: none"> Differenti prospettive poste dagli addetti del SSN e dal personale della scuola. 	<ul style="list-style-type: none"> Descrive il funzionamento globale dell'alunno BES (funzioni cognitive e apprendimento, interazione sociale, autonomia sensoriale, motorio-prassica, comunicazione). Può rendere la diagnosi più organica ai processi educativi. Implica un approccio globale alla persona: una concettualizzazione bio-psico-sociale della salute e del funzionamento.
<ul style="list-style-type: none"> La scuola tende ad aspettarsi una diagnosi che miracolosamente chiarisce ciò che il docente deve fare nella pratica quotidiana. 	
<ul style="list-style-type: none"> Molti docenti usano la diagnosi come una scusa per evitare un investimento personale in termini di impegno. 	
<ul style="list-style-type: none"> Difficoltà nello svolgere un adeguato assessment. 	
<ul style="list-style-type: none"> Carenza quali-quantitativa di personale. 	
<ul style="list-style-type: none"> Scarso coinvolgimento delle famiglie nei processi di valutazione. 	

4. Rilievi conclusivi

Ogni insegnante sa bene che gli alunni che avrebbero bisogno di attenzioni più specifiche sono ben di più di quel 2-3% in possesso di una diagnosi funzionale. Sotto questo primo livello possiamo trovare almeno il 10-15% di alunni in situazione di difficoltà. Dunque, quali di queste due categorie ha diritto ad una *Educazione Inclusiva*? La prima, la seconda, entrambe? E chi non rientra, non ha diritto a cure educative che tengono conto dell'unicità di ciascuno? La nostra posizione è che tutti avrebbero diritto a risposte adeguate ai loro bisogni. In questo caso si parla di «speciale normalità» (Ianes, 2006) e di una scuola inclusiva poiché arricchita da misure che rispondono ai bisogni di tutti e di ciascuno.

L'*Educazione Inclusiva* porta con sé alcuni dilemmi. Dare di più a chi ha già di più? Di meno a chi ha meno, forse perché merita meno? Come tenere, tutti coinvolti in un progetto educativo comune creando punti e momenti d'interazione e di reciprocità tra ragazzi normali, eccellenti e BES? I più bisognosi sono molti, troppi per le risorse umane ed economiche di cui mediamente le scuole dispongono, ma se tutti gli alunni esprimono una lo-

ro unicità e se la disabilità e il bisogno speciale sono interpretati come variazioni umane dalla norma (Harry e Klingner, 2007), allora tutti gli alunni avrebbero bisogno di una scuola inclusiva, ricca di opportunità educative. È l'educare al tempo delle differenze in un *ambiente inclusivo di apprendimento* (Gentile, 2008). Una scuola inclusiva è pensata attorno ad alunni che più di altri pongono sfide educative e metodologiche. Tutta la riflessione e l'impegno che questi alunni richiedono, chiede alle scuole di non rimanere confinate nella prassi di un'integrazione fredda e burocratica, delegata, il più delle volte, al solo insegnante di sostegno.

Questa impostazione è stata rinforzata da diversi organismi internazionali, i quali hanno riconosciuto la crescente variabilità sociale e personale nelle scuole di oggi. L'OECD (2005) ha evidenziato che le diversità linguistiche e culturali delle società richiedono ai cittadini una sensibilità per le differenze individuali, e alle scuole, una speciale capacità educativa di promuovere tolleranza e coesione sociale, e di rispondere efficacemente a studenti con problematiche comportamentali, cognitive e con svantaggio socio-culturale. La realizzazione dell'*Educazione inclusiva* è una prospettiva che può coinvolgere un intero sistema educativo. Essa deve essere vista come un tema in evoluzione in cui le questioni relative alla diversità e alla democrazia divengono sempre più importanti (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, 2014). Equità e qualità vanno di pari passo.

Preso atto di questo, s'impone la necessità di elaborare una visione di scuola basata sul riconoscimento delle differenze come «parte naturale della vita» e dello sviluppo umano (Donnelly e Watkins, 2001). Tali differenze devono essere tenute in debito conto nella progettazione dei curricula, dei materiali scolastici e nella concettualizzazione dei processi di apprendimento. Una didattica strutturalmente inclusiva e una scuola capace di lavorare con gruppi di alunni sempre più differenziati in termini di background linguistici e socio-culturali, di livelli di abilità, di tipologie di disabilità, possono adempiere alla promessa di una scuola di tutti e di ciascuno.

Bibliografia

- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2014). *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla Teoria alla Prassi*. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: Support the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), pp. 76-80.
- Booth, T. e Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.

- Borgnolo, G. et al. (2009) (a cura di). *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Borkowski, J.G. e Muthukrishna, N. (1996). Un modello graduale per introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe. In D. Janes (Ed), *Metacognizione e insegnamento. Spunti teorici ed applicativi* (pp. 51-82). Trento: Erickson.
- Campana, G. (2014). *I quaderni della didattica. Bisogni Educativi Speciali. Strategie di intervento in favore dell'integrazione*. Napoli: Edises.
- Canevaro, A., e Ianes, D. (2002) (a cura di). *Buone prassi d'integrazione scolastica*. Trento: Erickson.
- Chiesara, M. (2014). Postfazione. Dalla dispersione all'inclusione: verso gli obiettivi di Europa 2020. In Booth, T. e Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (pp. 269-273). Roma: Carocci Faber.
- Ciambrone, R., e Fusacchia, G. (2014). *I BES Come e cosa fare. Guida operativa per insegnanti e dirigenti*. Firenze: Giunti Scuola.
- Comoglio, M. (2006). Prefazione all'edizione italiana del libro di: Tomlinson, C.A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS. [Tit. or.: Tomlinson, C.A. (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom. Strategies and Tools for Responsive Teaching*, Alexandria, VA: ASCD 2003].
- Council of the European Union (2009). Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training. ET 2020. Brussels, 12 May 2009. [Disponibile su: www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf]. [Accesso: 30.12.2009].
- Council of the European Union (2010). *Council conclusions on the social dimension of education and training*. Brussels: Council of the EU. [Disponibile su: www.european-agency.org/news/news-files/Council-Conclusions-May-2010-Social-Dimension.pdf]. [Accesso: 15.12.2010].
- Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: An International Perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), pp. 517-538.
- D'Alessio, S. (2008). *A critical analysis of the policy of integrazione scolastica from an inclusive education perspective. An ethnographic study of disability, discourse and policy making in two lower secondary schools in Italy*. Ph.D. Thesis Dissertation. London: University of London.
- D'Alessio, S. (2009). La formazione iniziale degli insegnanti da una prospettiva inclusiva. Recenti sviluppi in ambito europeo. *RicercaAzione*, 1(2), pp. 193-208.
- Davigo, F. (2014). Prefazione all'edizione italiana. In T., Booth, e M., Ainscow (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (pp. 9-28). Roma: Carocci Faber.
- Donnelly, V. e Watkins, A. (2001). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41, pp. 341-353.
- Emilio, G., e Griffo, A. (2009). La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e ICF. In Borgnolo, G. et al. (2009). *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*. Trento: Erickson, pp. 13-23.
- Fuchs, D, Fuchs, L.S., Mathes, P.G. e Simmons, D.C. (1997) Peer-assisted learning strategies: making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34, pp. 174-206.

- Gentile, M. (2008). Nuove tecnologie e apprendimento cooperativo. *Scuola e Formazione*, pp. 21-25.
- Gentile, M. (2015). La scuola è per tutti (Prefazione al volume, p. 5-8). In A. Carlini, *Bes in classe: modelli organizzativi e didattici*. Napoli: Tecnodid.
- Gentile, M. e Pavan, D. (2013). Gruppi di apprendimento cooperativo con studenti in difficoltà. In D. Ianes (a cura di), *Le migliori proposte operative su relazioni e cooperazione tra pari* (pp. 81-102), Trento: Erickson.
- Gentile, M., Pigliapoco, E., Sciapeconi, I. (2006). *Le nuove tecnologie e l'apprendimento cooperativo al servizio dell'integrazione nella scuola primaria. Il modello E.co.le*. IUSM. Roma: Relazione presentata alla Conferenza Internazionale INCLUES.
- Grossman, P., Hammerness, K. e McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), pp. 273-289.
- Harry, B. e Klingner, J. (2007). Discarding the deficit model. *Educational Leadership*, 64(5), pp. 16-21.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), pp. 354-361.
- Hollins, E.R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4) pp. 395-407.
- Ianes, D. (2003). Come cambiano i bisogni: dall'integrazione degli alunni con disabilità all'inclusione dei molti alunni con bisogni educativi speciali. "Rassegna", Istituto Pedagogico Provinciale di Bolzano, Anno XI, agosto.
- Ianes, D. (2005). *The Italian model for inclusion of children with special needs: some issues*. Available from: www.darioianes.it/slide/Prague.pdf. [Accesso: 25.03.10].
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. e Cramerotti, S. (2013). *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali, Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12.2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. e Demo, H. (2008). L'integrazione scolastica dal 1997 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie. *Difficoltà di Apprendimento*, 14(2), pp.176-196.
- Lemley, J.B., Schumacher, G. e Vesey, W. (2014). What Learning Environments Best Address 21st-Century Students' Perceived Needs at the Secondary Level of Instruction? *NAESP Bulletin*, 98(2), pp. 101-125.
- Meijer, C.J.W. (2001). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart, DK: European Agency for Development in Special Needs Education.
- OECD (1997). *Implementing Inclusive Education*. Paris: OECD Publications.
- OECD (1999). *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2005). Attracting, developing and retaining effective teachers. Final Report: Teachers Matter. Paris: OECD Publications.
- Ottone, E. (2006). *Diritto all'educazione e processi educativi scolastici. Un percorso di ricerca-azione in una scuola secondaria di secondo grado*. Roma: LAS.

- Pegoraro, D. (2014). *Bisogni Educativi Speciali. Per una scuola a misura dell'allievo*. Torino: Scuola e Vita.
- Pigliapoco, E. e Sciapeconi, I. (2007), Lavagna interattiva. Uno strumento per la didattica inclusiva in una classe della scuola primaria. In *Quid*, 1, pp. 73-76, www.rivistaquid.it/. [Accesso: 01.07.2007].
- Rampini, F. (2015). Ma i nobel riaccendono l'allarme: Ora il rischio è la stagnazione secolare. *Repubblica.it*. Disponibile su: <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2015/03/17/ma-i-nobel-riaccendono-l'allarme-ora-il-rischio-e-la-stagnazione-secolare14.html>. [Accesso: 06.07.15].
- Ryan, R.M. e Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American psychologist*, 55(1), pp. 68 -78.
- Schneider, C. (2009). Equal is not Enough. Current Issues in Inclusive Education in the Eyes of Children. *International Journal of Education*, 1(1), pp. 1-14.
- Stevens, R.J. e Slavin, R.E. (1995) Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and non-handicapped students. *The Elementary School Journal* 95, pp. 241-262.
- Tomlinson, C.A. (2003a). Deciding to teach them all. *Educational Leadership*, 61(2), pp. 7-11.
- Tomlinson, C.A. (2003b). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C.A. e Cunningham, C. (2003b). *Differentiation in practice. A resource guide for differentiating curriculum. Grade 5-9*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tortello, M. (1997). *Vent'anni di integrazione scolastica. Le conquiste e i problemi aperti*. Disponibile su: www.edscuola.it/archivio/handicap/ventanni.pdf [Accesso 18.08.2015].
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Available from: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. [Accessed: 21.03.10].
- UNESCO (2003a). *Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2003b), *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision. Conceptual paper*. Paris: Early Childhood and Inclusive Education Basic Education Division – UNESCO. Disponibile su <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>. [Accessed: 25.03.10].
- UNESCO IBE (2008). Inclusive education: The way of the future. Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE), Geneva, 25-28 November 2008. Disponibile su: www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-session-2008/conclusions-and-recommendations.html. [Accessed: 27.03.10]
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. New York: UN.
- United Nations (1993). *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. New York: UN.
- Vianello, R. e Di Nuovo, S. (a cura di) (2015). *Quale scuola inclusiva in Italia?* Trento: Erickson.
- Zambotti, F. (2014). *Tecnologie digitali, alunni con BES, didattica inclusiva*. Relazione presentata al Convegno: “Benessere a scuola” (2 settembre, 2014). Mantova: Comune di Mantova.

5. Insegnare nelle classi plurilingui

di *Maurizio Gentile, Alan Pona, Pamela Pelagalli, Tiziana Chiappelli e Jessica Nistri**

Estratto

Il capitolo presenta un modello didattico definito ALC-C3I. Il modello riflette l'integrazione, in un'ottica di educazione inclusiva e interculturale, tra principi e tecniche di *Apprendimento Cooperativo* e *Facilitazione Linguistica*. Nel triennio 2012-2015, grazie a diverse iniziative promosse dal Comune di Prato, il modello è stato introdotto nelle scuole del primo ciclo, sottoposto a verifica, perfezionato da un punto di vista sia concettuale sia operativo. In questa parte del volume, si presenta il percorso di sviluppo del modello a partire da riflessioni sulla pedagogia interculturale e l'accoglienza linguistica, come si articola nel lavoro didattico, la metodologia e le figure di supporto nel lavoro con le scuole, i risultati di una ricerca-intervento svolta in 31 scuole del primo ciclo.

Parole chiave: *Apprendimento Cooperativo, Facilitazione linguistica, Clima di classe, Intercultura, Inclusione.*

1. Introduzione

Come abbiamo visto nel capitolo precedente, passare da un modello di tipo integrativo a uno di tipo inclusivo richiede un cambiamento di prospettiva: smettere di prendere come riferimento una presunta normalità e trasformare la scuola in modo che sia in grado di accogliere e valorizzare le diversità di tutti gli studenti grazie al rimodellamento delle proprie strutture, del proprio sistema organizzativo e al potenziamento delle professionalità coinvolte. Uno dei presupposti per operare questo cambiamento vie-

* Maurizio Gentile ha redatto il paragrafo 4., 4.1, 4.2. con i relativi sotto-paragrafi, il paragrafo 5., contribuito alla scrittura del paragrafo 3, revisionato l'intero lavoro. Alan Pona ha redatto il paragrafo 3. e i relativi sotto-paragrafi 3.1 e 3.2. Pamela Pelagalli ha redatto il paragrafo 3.4 e i relativi sotto-paragrafi. Tiziana Chiappelli ha redatto il paragrafo 1 e 2 e revisionato l'intero documento. Jessica Nistri ha redatto il paragrafo 3.3.

ne dalla tradizione di studi di area antropologica comparativistica, in cui la descrizione e le analisi dell'organizzazione e della struttura sociale di molti gruppi umani e dei loro stili di vita hanno messo in risalto come gli standard di normalità siano definiti dalla cultura maggioritaria che marca le differenze e crea etichette per definire ciò che è considerato accettabile e ciò è considerato deviante rispetto ai parametri di riferimento adottati da una determinata società.

Questo principio cardine è alla base del pensiero interculturale, che arricchendosi della prospettiva post-coloniale e decoloniale mette in guardia dall'adottare in maniera acritica il punto di vista occidentale rispetto ai processi di socializzazione, in particolare proprio all'interno dei sistemi educativi. Queste considerazioni e l'apporto delle discipline interculturali, esse stesse molto sensibili alle asimmetrie di potere materiale e simbolico, diventano fondamentali per rivedere le pratiche educative in chiave inclusiva in un'epoca in cui i processi di globalizzazione e d'interconnessione hanno portato alla ribalta istanze provenienti dai tanti paesi del mondo (Susi, 1999; Gobbo, 2000; Cambi, 2001; Campani, 2002; Demetrio, Favaro, 2002; Pinto Minerva, 2002; o il più recente Fiorucci, Catarci, 2015). Per ripensare la didattica in classe in senso interculturale e inclusivo non possiamo inoltre fare a meno di tenere in considerazione come negli ultimi anni le migrazioni internazionali si siano intensificate e diramate raggiungendo anche nazioni che in passato erano stati meno interessati dall'arrivo di persone da altri paesi, vicini o lontani che fossero. Questa trasformazione, riverberata all'interno delle aule scolastiche, ha riguardato anche l'Italia, con percentuali di presenza maggiori in alcune regioni e concentrazioni di specifiche provenienze in alcune zone (si veda ad esempio MIUR, 2013-2014). L'ingresso di questi nuovi studenti ha trasformato quindi la scuola italiana in multiculturale e ha fortemente sollecitato il sistema educativo ad interrogarsi su come integrare/includere questi nuovi studenti al meglio, mantenendo una offerta formativa di qualità per tutti.

2. Le nuove esigenze del contesto scolastico italiano

Lo scenario che si apre, di per sé una sfida per i sistemi educativi, presenta alcune criticità immediate. Anzitutto, quali dispositivi predisporre per l'accoglienza degli studenti immigrati, sia in termini di creazione di un contesto di classe e di scuola adeguato che di pronto soccorso linguistico per gli alunni non italo-foni? Gli studenti neo-arrivati, infatti, si trovano a dover affrontare una situazione per loro sconosciuta, nuovi insegnanti, nuovi compagni di classe e una lingua sconosciuta o solo parzialmente conosciuta.

Ad oggi non sono state attuate politiche omogenee sul territorio italiano rispetto alle esigenze immediate degli alunni neo-arrivati, vale a dire trovare una classe predisposta ad accoglierli all'interno di rapporti positivi tra pari e con i docenti e un percorso di apprendimento dell'italiano come lingua seconda specificamente pensato sulle proprie competenze pregresse e i propri bisogni formativi, inizialmente a livello di lingua della comunicazione e successivamente per affrontare i linguaggi disciplinari.

Le scuole più attente si sono attrezzate per rispondere a queste esigenze attraverso specifici interventi e progetti, in molti casi attraverso collaborazioni con enti locali e privato sociale, dando vita a una pluralità di buone pratiche ma difficilmente riuscendo a portare a sistema il tipo di intervento (Favaro e Luatti, 2007; Brandi e Chiappelli, 2013). All'interno delle sperimentazioni attuate dalle scuole di Prato, su impulso del Comune, questi due punti critici sono stati affrontati nel tempo, portando a sviluppare competenze e strategie che combinano tre ingredienti principali:

- a) la creazione di ambienti educativi accoglienti dal punto di vista delle relazioni umane per gli alunni di origine straniera, aiutando la classe tutta a instaurare rapporti positivi in un clima inclusivo;
- b) l'apprendimento di abilità e conoscenze linguistiche per la sopravvivenza nel contesto migratorio (italiano della comunicazione);
- c) l'apprendimento di strumenti concettuali e linguistici per il successo scolastico attraverso la formazione della lingua dello studio.

L'esperienza maturata in percorsi mirati alla prima accoglienza e i laboratori linguistici di italiano come L2, ha sempre più delineato l'opportunità di estendere l'intervento allo sviluppo di relazione interpersonali positive nella classe e alla formazione della lingua dello studio, coniugando le competenze tipiche della facilitazione linguistica (insegnamento dell'italiano come lingua seconda) a quelle dei bisogni educativi speciali in un'ottica di didattica inclusiva. In particolare, individuando nel *Cooperative Learning* uno degli strumenti più efficaci per intervenire in contesti complessi per migliorare sia le dinamiche interpersonali che l'acquisizione di contenuti disciplinari e le competenze per lo studio, una équipe di esperti interdisciplinare ha elaborato una proposta progettuale, poi sperimentata con risultati positivi, che lavorasse contemporaneamente sui processi di inclusione, sull'intercultura e sulla dimensione linguistica per tutti gli alunni.

3. Il modello ALC-C3I

L'*Apprendimento Linguistico Cooperativo (da qui in poi, ALC)* è stato sperimentato, per la prima volta, nelle scuole del Comune di Prato, all'in-

terno del progetto «*Implementazione del Portale Integrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale*», finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali tramite l'Associazione Nazionale Comuni Italiani (ANCI), nell'anno scolastico 2012-13 (Gentile *et al.*, 2014). Tale metodologia è stata consolidata sul territorio grazie al progetto «*Linguaggi Inclusivi e Nuova Cittadinanza*» promosso dal Comune di Prato e cofinanziato dai Fondi europei per l'integrazione, permettendo così una nuova rielaborazione concettuale (Natali, Pona, Troiano, 2015). Con tale rielaborazione si sono individuati quattro principi generali sintetizzati nell'acronimo C3I: *clima di classe, interdipendenza, intercultura, inclusione*. Di seguito una breve definizione.

1. *Clima di classe*. Con clima di classe s'intende la percezione soggettiva che gli studenti hanno dei docenti, delle discipline e dei compiti. Tale percezione si può connotare in termini di minaccia o risorsa (Gentile e Sitta, 2006).
2. *Interdipendenza positiva*. Come ampiamente discusso nel Capitolo 2, si crea interdipendenza positiva assegnando agli alunni responsabilità, compiti e ruoli complementari tali da creare un *rapporto con*, un legame oggettivo così che il guadagno di uno sia anche il guadagno dell'altro (Gentile, 2003).
3. *Intercultura*. Con intercultura s'intende una concezione dinamica della cultura che eviti la chiusura degli alunni in una prigione culturale, costituita da stereotipi o da *folklorizzazione*. Questa concezione promuove la relazione, il confronto, il dialogo e la reciproca trasformazione. In termini pedagogici si caratterizza come scambio e reciproco riconoscimento, nella consapevolezza di «appartenere a una comune specie vivente e a un unico ecosistema» (Cerrocchi, 2014, p. 84). «Si tratta, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze» (MPI, 2007, p. 9).
4. *Inclusione*. Inclusione vuol dire, infine, legare i percorsi educativi al rispetto e alla valorizzazione piena delle differenze individuali puntando all'eliminazione di ogni forma di discriminazione (UNESCO, 2008).

L'integrazione tra *Cooperative Learning*, *facilitazione linguistica*, e i principi socio-educativi appena enunciati, ha dato vita al modello ALC-C3I, dove la "A" sta per *apprendimento*, la "L" per *linguistico*, la prima "C" per *cooperativo*, la "C" dopo il trattino sta per *clima di classe*, mentre il "3I" richiama rispettivamente i concetti di *interdipendenza, intercultura, inclusione*.

Il modello nasce dalla volontà di implementare e potenziare prassi didattiche inclusive per alunni di madrelingua italiana e non, prevedendo attività a classe intera come sfida per la formazione, in tutti e in ciascuno, di competenze, abilità e conoscenze al contempo socio-relazionali, disciplinari e trasversali. Attività graduate e accessibili anche per studen-

ti con competenze interlinguistiche, stimolanti per i parlanti nativi dell'italiano, ricche di elementi interculturali e plurilingui. In un ambiente scolastico plurilingue, un clima di classe positivo, ricco di scambi caratterizzati da collaborazione, aiuto e condivisione tra i ragazzi, può facilitare gli apprendimenti, in generale, e quelli linguistico-comunicativi, in particolare¹.

L'ALC-C3I si presenta come un modello didattico nell'accezione che ne ha dato Gentile (2007, p. 16), ovvero «un insieme ben organizzato, e coerente, di principi educativi». Il modello è soprattutto un modo di pensare ai percorsi di insegnamento/apprendimento nelle classi plurilingui. La validazione di un modello didattico si basa su evidenze empiriche e soluzioni sperimentate nelle classi².

3.1. *In che cosa consiste il modello ALC-C3I*

I principi e i metodi di *Cooperative Learning* intervengono sulla rimozione delle barriere interpersonali, la costruzione del gruppo, la promozione di un clima positivo di lavoro, l'organizzazione sociale e cognitiva dei compiti di apprendimento. Con i principi, le metodologie e le tecniche della *facilitazione linguistica*³, si lavora sulla rimozione delle barriere linguistiche che impediscono l'accesso ai saperi e agli scambi linguistici interpersonali. L'idea è di includere nelle medesime attività gli alunni di madrelingua italiana e non, con materiali e percorsi per l'apprendimento di abilità linguistico-comunicative e per lo studio delle discipline attraverso strumenti alternativi caratterizzati da una visione interculturale e dalla valorizzazione delle competenze (pluri)linguistiche.

Le figure coinvolte – oltre ai Dirigenti Scolastici, le Funzioni Strumentali per l'intercultura e i docenti curricolari – sono i facilitatori linguistici, in possesso di certificazioni di competenza nell'insegnamento dell'italiano L2 (DITALS, DILS-PG, CEDILS, CEFILS ecc.), e/o i metodologi esperti di processi d'insegnamento/apprendimento. Facilitatori linguistici, metodologi e docenti condividono da anni – nel territorio pratese – percorsi di formazione e auto-formazione sulla didattica inclusiva e sulla facilitazione degli apprendimenti. Tali percorsi hanno portato a un'ibridazione delle compe-

1. Si veda Chiappelli e Pona (2014) per la descrizione di un modello di facilitazione linguistica fondato sulle relazioni.

2. Si rimanda il lettore alla seconda parte del volume.

3. Si rimanda a Pona e Ruolo (2012) per una dettagliata riflessione intorno al tema della Facilitazione Linguistica; a Pona (2016) per un approfondimento del tema della semplificazione linguistico-testuale e per una riflessione intorno ai modelli operativi nella didattica delle lingue seconde e straniere.

tenze e alla condivisione di pratiche e materiali tra facilitatori linguistici, metodologi e docenti.

Il modello attinge da un insieme di indicazioni didattiche e a un pacchetto di procedure a-disciplinari di natura cooperativa e linguistica, esemplificati nell'Appendice 1. Gli operatori, organizzati in gruppi di lavoro composti da facilitatore, metodologo e docenti o il solo facilitatore degli apprendimenti – figura dalle competenze “ibride” – possono riempire tali procedure di contenuti e materiali specifici ad ogni disciplina (Gentile *et al.*, 2012; Natali *et al.*, 2015; Nistri *et al.*, 2014).

Il modello operativo – consolidandosi anche grazie al sistematico supporto del Comune di Prato e al lavoro di rete con gli Istituti Comprensivi e il privato sociale del territorio – prevede che ciascun incontro/lezione (I/L) o UdLA (della durata di circa 2 ore)⁴ e ciascuna unità didattica (UD, 3/4 incontri della durata di circa 6/8 ore) siano articolati in 3 macro-fasi:

1. fase introduttiva di natura relazionale;
2. fase centrale di lavoro sulle competenze curricolari, le conoscenze disciplinari, le microlingue;
3. fase conclusiva di valutazione, auto-valutazione e feedback.

Quest'organizzazione degli interventi didattici è in piena sintonia con quanto proposto da Pierangela Diadori per l'*unità di lavoro* (UdL) nella didattica dell'italiano, che presenta la seguente strutturazione interna: introduzione, svolgimento, conclusione (Diadori 2009; Diadori *et al.*, 2009): «come micro percorso di apprendimento guidato, unitario, in sé concluso, valutabile e accreditabile, L'UdL è da intendersi come iperonimo, che può realizzarsi in un I/L, in una UD, organizzata in più I/L, o in un modulo (M), organizzato in più UD» (Diadori, 2009, p. 105).

In ALC-C3I, ogni UdLA e l'UD nel suo complesso seguono, dunque, la stessa organizzazione interna, con una fase introduttiva nella quale si lavori soprattutto sulla creazione di clima, sulle relazioni all'interno dei gruppi cooperativi, sulle pre-conoscenze e sulla contestualizzazione del lavoro disciplinare; una fase centrale di svolgimento del lavoro sulle discipline

4. Il nome *Unità di Lavoro/Apprendimento* nasce dalla fusione di importanti modelli operativi della linguistica educativa: l'Unità di Apprendimento (UdA), proposta da Balboni (2008; 2012) (ma anche Unità di Acquisizione: Balboni 2012); l'unità didattica centrata sul testo (UDt), proposta da Vedovelli (2010); l'Unità di Lavoro (UdL), proposta da Diadori (2009) e da Diadori *et al.* (2009; 2015). I diversi modelli risultano affini e facilmente integrabili. Il primo modello, proposto da Freddi e Balboni si richiama apertamente alla psicologia della Gestalt e alle nozioni di bimodalità e direzionalità. I modelli di Diadori e Vedovelli rimandano, invece, al *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* e alla funzione chiave del testo nella comunicazione e nell'apprendimento delle lingue. Per una descrizione dettagliata dei modelli, si rimanda a Pona (2016).

centrato sui testi in microlingua (scoperta/comprendione dei testi, ricerca sui testi, rielaborazione dei temi e delle strutture dei testi); ed infine una fase conclusiva di auto-valutazione, di feedback e di valutazione del lavoro dei gruppi e dei singoli apprendenti.

3.2. *Facilitazione linguistica e apprendimento cooperativo nella classe plurilingue*

Si possono comprendere i vantaggi che derivano dalla scelta di un approccio cooperativo alla facilitazione linguistica, basato sulla costruzione del gruppo e sulla promozione attraverso le relazioni di un clima positivo di lavoro. Si propone, qui di seguito, un breve elenco di tali vantaggi (McCafferty *et al.*, 2006; Richards e Rodgers, 2001; Rutka, 2006).

Nel lavoro in gruppi cooperativi aumenta, da un lato, il carico di input comprensibile, cioè di stimoli linguistici, attraverso la negoziazione dei significati da parte di coloro che apprendono, e dall'altro, la quantità di parlato degli apprendenti (output) rispetto alla classica lezione frontale, in cui solo il docente parla e gli studenti ascoltano e/o prendono appunti, è molto maggiore, così come la varietà di funzioni comunicative coinvolte. L'insegnante/facilitatore linguistico fa in modo che il tempo del suo parlato sia ridotto ai minimi termini così da permettere agli apprendenti di sperimentare col linguaggio, cioè di fare errori e progredire verso la lingua target. I gruppi cooperativi sviluppano abilità linguistico-comunicative più vicine a quelle richieste dagli scambi autentici della vita quotidiana e permettono a ciascuno, all'interno del proprio ruolo cooperativo, di partecipare secondo le proprie possibilità e secondo le proprie caratteristiche individuali senza forzare stili cognitivi e tipologie di intelligenza. Le attività di piccolo gruppo cooperativo promuovono lo sviluppo dell'autonomia negli apprendimenti, una disposizione mentale ritenuta un obiettivo educativo importante, perché ciascun apprendente è chiamato a svolgere una funzione nell'ottica dell'interdipendenza positiva, della responsabilità personale e dell'equa partecipazione. Infine, i gruppi abbassano il cosiddetto filtro affettivo (Dulay *et al.*, 1982) facilitando lo sviluppo di competenza linguistico-comunicative. Nel piccolo piuttosto che nel gruppo classe ci si può *lanciare senza reti* e mettere in atto comportamenti senza il timore di ciò che pensano tutti i compagni di classe e l'insegnante.

3.3. Attori coinvolti

Il facilitatore linguistico e degli apprendimenti si occupa dell'accoglienza, dell'inserimento e della formazione di allievi parlanti Italiano L2 per quanto riguarda la lingua italiana. Il facilitatore linguistico non è un mediatore linguistico-culturale, che si occupa, invece, di mediare i rapporti tra scuola e famiglia. Il facilitatore è di solito un insegnante o un educatore di madrelingua italiana, formato in didattica, glottodidattica e pedagogia interculturale, che si occupa della conduzione di laboratori di italiano L2 all'interno delle scuole, adottando sia tecniche e strategie di facilitazione linguistica, che strategie di educazione interculturale.

Il metodologo è uno psicologo o un educatore che si occupa principalmente di fornire consulenza alle scuole e agli insegnanti, strutturando attività di apprendimento alternative alla lezione frontale. Il metodologo supporta i docenti nella conoscenza delle dinamiche di gruppo, nell'individuazione dei punti di forza e delle risorse del gruppo e dei singoli allievi, nella programmazione di attività mirate, capaci di rendere le differenze individuali e le peculiarità dei singoli risorse per la classe.

3.4. Progettazione didattica

Qui di seguito si riportano gli strumenti impiegati all'interno dell'applicazione della metodologia ALC-C3I per l'organizzazione delle attività.

3.4.1. Diario di bordo

Il *diario di bordo* è un libretto che permette all'insegnante, al metodologo e al facilitatore, in maniera individuale, di riportare i punti critici e di forza delle attività di apprendimento svolte in classe. Lo strumento permette inoltre di annotare immediatamente, o a pochi momenti di distanza, le impressioni e le osservazioni sulle quali poi riflettere e costruire le attività successive, tutto in chiave positiva («che cosa migliorare» e non «che cosa è sbagliato/che cosa non ha funzionato»). Il diario è anche uno strumento chiave all'interno delle riunioni di verifica/programmazione (iniziale, in itinere e finale) tra metodologo, facilitatore ed insegnanti, poiché consente di calibrare le attività successive. Completa il *diario di bordo* un ulteriore strumento predisposto in cui indicare le decisioni prese in merito al prosieguo del percorso didattico: ad esempio, quale rilevanza dare alla parte relazionale o alla parte didattica, oppure se definire una nuova impostazione.

3.4.2. Schede di progettazione

Per la programmazione delle attività sono due gli strumenti, già citati precedentemente, che permettono di strutturare e definire le varie fasi di lavoro: la scheda UD e la scheda UdLA.

3.4.2.1. Scheda UD

La scheda dell'unità didattica permette di presentare tutto il modulo di lavoro con la sintesi delle 4 UdLA programmate per svolgere l'argomento previsto. I punti inseriti nella scheda che devono essere seguiti per strutturare al meglio le fasi di lavoro, sono i seguenti. La scheda è composta da otto parti.

1. Titolo UD: si richiede di riportare il titolo dell'argomento affrontato all'interno dell'unità didattica.
2. Ordine di scuola: si richiede di specificare per quale ordine di scuola si sta programmando l'UD.
3. Classe: si richiede di specificare la classe dove verrà presentata l'UD.
4. Disciplina: si richiede di definire la disciplina didattica da cui è tratto l'argomento di lavoro.
5. Argomento disciplinare: si richiede di specificare l'argomento che sarà affrontato nel percorso dell'UD.
6. Obiettivi: si richiede di specificare gli obiettivi dell'intera unità didattica (composta da 4 lezioni). Si suddividono in:
 - a) Disciplinari: riguardano le competenze, le abilità e le conoscenze che gli allievi dovranno raggiungere con la proposta delle attività.
 - b) Trasversali: riguardano fondamentalmente il raggiungimento delle abilità sociali, più nello specifico delle Life Skills, cioè di quelle abilità cognitive, emotive e relazionali di base, che permettono alle persone di operare con competenza sia sul piano individuale che su quello sociale, come ad esempio: capacità di prendere decisioni; capacità di risolvere i problemi; pensiero creativo; pensiero critico; comunicazione efficace; capacità di relazioni; autoconsapevolezza; empatia; gestione delle emozioni; gestione dello stress, ecc.
7. Per chi è pensata l'UD: si richiede di specificare se l'attività prevista coinvolge tutti gli alunni e se la strutturazione delle attività può coinvolgere senza problemi alunni con BES, con DSA, parlanti italiano L2, con disabilità 104/99. L'obiettivo principale rimane quello di riuscire a strutturare, come previsto all'interno di un percorso di didattica inclusiva, attività che possano rispondere ai bisogni educativi di tutti gli allievi, anche se questo comporta un'accurata programmazione e formazione dei gruppi.
8. Descrizione delle unità di lavoro e apprendimento: si richiede di presentare una sintesi delle 4 UdLA o lezioni previste, suddivise secondo le fasi illustrate precedentemente, e quindi un primo incontro di creazione

del clima di classe, due incontri centrali basati sull'argomento didattico e uno finale di feedback sugli apprendimenti ma anche un momento di riflessione sull'andamento dell'incontro.

3.4.2.2. Scheda UdLA

È necessario compilare una scheda per ognuna delle 4 UdLA previste nella UD. La scheda si compone di 5 punti.

1. La prima parte della scheda è dedicata alla descrizione più accurata delle fasi previste durante la lezione (relazionale, didattica e di feedback) strutturate attraverso la metodologia dell'Apprendimento Cooperativo.
2. Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva: si richiede di specificare per ogni fase, se presenti nell'attività, i ruoli assegnati ai membri del gruppo.
3. Tempi: si richiede di definire i tempi previsti per ogni singola fase.
4. Materiali: si richiede l'elenco completo dei materiali necessari per lo svolgimento dell'attività, divisi per fasi se necessario.
5. Allegati: è importante inserire una copia del materiale utilizzato (cartaceo o informatico), in modo che l'attività possa essere replicabile successivamente.

4. Validazione del modello

Le attività in piccoli gruppi cooperativi, coniugate con le tecniche di facilitazione linguistica, nella cornice dei quattro principi socio-educativi enunciati nel paragrafo 3, potrebbero risultare efficaci per gli insegnanti e per gli studenti. Come visto in precedenza, le attività basate sul modello ALC-C3I si articolano in una fase relazionale, curricolare e valutativa.

Tali attività, perché siano idonee a una didattica a classe intera, devono possedere le seguenti caratteristiche: graduate e accessibili per studenti con competenze linguistiche iniziali, interessanti per i parlanti nativi, ricche di elementi interculturali, plurilingui e relazionali. In altri termini, con l'AC si cerca di intervenire sulla costruzione del gruppo, la promozione di un clima positivo di lavoro, la gestione socio-cognitiva dei compiti di apprendimento. Con la FL si cerca di sviluppare negli alunni non italofoeni la *lingua dello studio* e negli alunni italofoeni un punto di vista alternativo per accedere ai saperi curricolari trasformati a partire da una visione interculturale.

Nell'anno scolastico 2013-14, il modello ALC-C3I è stato sottoposto a verifica mediante una ricerca-intervento realizzata in 31 scuole di primo ci-

clo del Comune di Prato (Gentile *et al.*, 2014)⁵. Le parti successive del paragrafo descriveranno la strategia di ricerca seguita, gli strumenti e i modi con cui sono stati raccolti dei dati, i risultati principali.

4.1. Metodo

È oltre gli scopi del paragrafo discutere il concetto di ricerca-intervento e le ragioni per cui si preferisce tale espressione a quella più consueta di ricerca-azione⁶. Gli autori di una ricerca-intervento descrivono i problemi da cui nasce la ricerca, lavorano alla concettualizzazione degli obiettivi e delle domande di ricerca, creano modelli operativi per massimizzare gli esiti dell'intervento, rendono evidenti i risultati ottenuti, studiano il perfezionamento continuo degli impianti metodologici, promuovono la formazione e lo sviluppo professionale in conformità a quanto scoperto.

In termini essenziali, quanto realizzato nelle scuole del territorio pratese richiama una strategia di ricerca-intervento poiché ha coinvolto le scuole in un percorso di cambiamento delle pratiche pedagogiche e didattiche nella classe plurilingue. La sperimentazione ha interessato 808 alunni di scuola primaria e secondaria di primo grado, iscritti a 31 scuole, suddivise a loro volta in tre raggruppamenti o reti territoriali. Il numero totale di classi partecipanti alla sperimentazione è stato pari a 35.

L'intervento (o percorso) è stato articolato in 10 incontri per ogni gruppo classe, in riferimento al quale sono state realizzate 10 attività, una per ogni incontro, organizzate attorno alle tre fasi del modello operativo: fase relazionale, curricolare e valutativa.

4.1.1. Obiettivi e domande di ricerca

Una scuola multiculturale non necessariamente è caratterizzata da un clima interpersonale positivo, da contenuti didattici interculturali, da relazioni interdipendenti e da attività inclusive. Frequentare fisicamente una classe plurilingue è un fattore rilevante ma non sufficiente per promuovere ciò che Cerrocchi (2014, p. 84) indica come «scambio e/o reciproco ricono-

5. La ricerca si è svolta all'interno del progetto denominato «Implementazione del Portale dell'Integrazione e sua gestione sperimentale a livello locale», finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e realizzato dall'Associazione Nazionale Comuni Italiani e Comune di Prato, entro l'azione progettuale «I processi di apprendimento nelle classi plurilingui - Asse I, Educazione e Apprendimento linguistico».

6. Per un approfondimento si rimanda a Iaccarino e Gentile (2003).

scimento» tra culture e persone. Coerentemente con il modello ALC-C3I questa specifica condizione interpersonale si può definire in termini d'*interazione collaborativa e struttura di legami*.

Per interazione collaborativa si può intendere la collaborazione offerta e ricevuta durante un'interazione di gruppo mentre per struttura di legami si può intendere la rete di rapporti reciproci tra i membri di una classe plurilingue in diverse situazioni relazionali. Pertanto due sono stati gli obiettivi della ricerca. Da un lato, misurare il numero di comportamenti collaborativi che avvengono tra alunni italiani e non italofoeni durante il percorso. Dall'altro, esaminare le differenze prima e dopo l'intervento, nella struttura dei legami interpersonali all'interno della classe plurilingue.

Con riferimento a tali premesse sono state formulate le seguenti domande: come cambia, lungo tutto l'intervento, il numero di comportamenti collaborativi offerti dagli alunni non italofoeni e ricevuti dai compagni italiani? Quali cambiamenti si possono osservare nella struttura dei legami all'interno delle classi? Come tali legami possono essere caratterizzati? L'intervento ha avuto un impatto sulla struttura delle relazioni all'interno delle classi?

4.1.2. Raccolta dei dati

La prima serie di dati è stata raccolta seguendo uno schema di osservazioni ripetute: 10 rilevazioni, 1 per ogni incontro previsto dall'intervento. Il focus è stata l'interazione collaborativa tra alunni stranieri e italiani durante le 10 attività previste dall'intervento. Il secondo focus ha riguardato la struttura dei legami interpersonali. In questo secondo caso, la rilevazione è stata fatta in due tempi secondo lo schema pre-test e post-test. È stata analizzata la struttura dei legami interpersonali con riferimento a due elementi: la rete di rapporti all'interno della classe e l'indice di densità dei legami interpersonali.

4.1.2.1. *Interazione collaborativa*

Il primo obiettivo della ricerca è stato l'analisi del comportamento collaborativo tra alunni italofoeni e non-italofoeni durante i dieci incontri del percorso. Secondo una categorizzazione proposta da Salfi e Barbara (1990; Gentile, 2003) la collaborazione è una condotta prosociale messa in atto per favorire una o più persone. Per collaborazione si è inteso tutti quei comportamenti finalizzati allo svolgimento di un compito o al raggiungimento di un obiettivo agiti nella classe o all'interno di un piccolo gruppo di 2 o più persone (Mussen e Eisenberg-Berg, 1985; Salfi e Barbara, 1990-1991).

Il numero totale di alunni osservati è stato pari a 100. I docenti hanno valutato il 12,4% degli alunni partecipanti al progetto: 100 alunni su 808 totali⁷. Ai docenti è stato chiesto di scegliere in ogni classe un massimo di 3 alunni di cittadinanza non italiana la cui presenza nella scuola era di almeno 2 anni e il cui livello di competenza linguistica variava da A2-B1. I due valori soglia – tempo di presenza in Italia e livello di padronanza linguistica – sono stati giudicati dei criteri minimi per partecipare a scambi collaborativi proficui all'interno delle attività di apprendimento. È bene ricordare che le attività sono state pensate per rinforzare negli alunni stranieri la lingua dello studio.

Per ciascun alunno l'insegnante ha registrato il numero totale di comportamenti collaborativi offerti e ricevuti durante 2 ore di lavoro in classe. Nel primo caso, l'alunno è attivo nel dare collaborazione. Nel secondo caso, riceve la collaborazione dei compagni italiani. La raccolta prevedeva 10 osservazioni. Ciascuna osservazione è stata svolta da un docente di classe, durante i dieci incontri del progetto (Gentile *et al.*, 2014).

4.1.2.2. *Legami interpersonali*

La struttura delle relazioni interpersonali è stata misurata con un classico sociogramma (Comoglio e Cardoso, 1996). La domanda rivolta agli alunni è stata la seguente: «*Questi sono i tuoi compagni di classe. Con chi di loro fai queste cose?*». Gli alunni indicavano i compagni pensando a tre situazioni:

- a) «A ricreazione sto insieme a...».
- b) «In classe lavoro e collaboro insieme a...».
- c) «Parliamo di quello che ci piace fare con...».

La raccolta dei dati ha previsto due rilevazioni: prima e dopo l'intervento. Il pre-test è stata svolto prima dell'inizio del primo incontro. Mentre il post-test è stato svolto dopo l'ultimazione nel decimo incontro, a chiusura di tutto il percorso. Il sondaggio ha coperto il 98% degli alunni coinvolti nella ricerca, 795 su 808.

4.2. *Risultati*

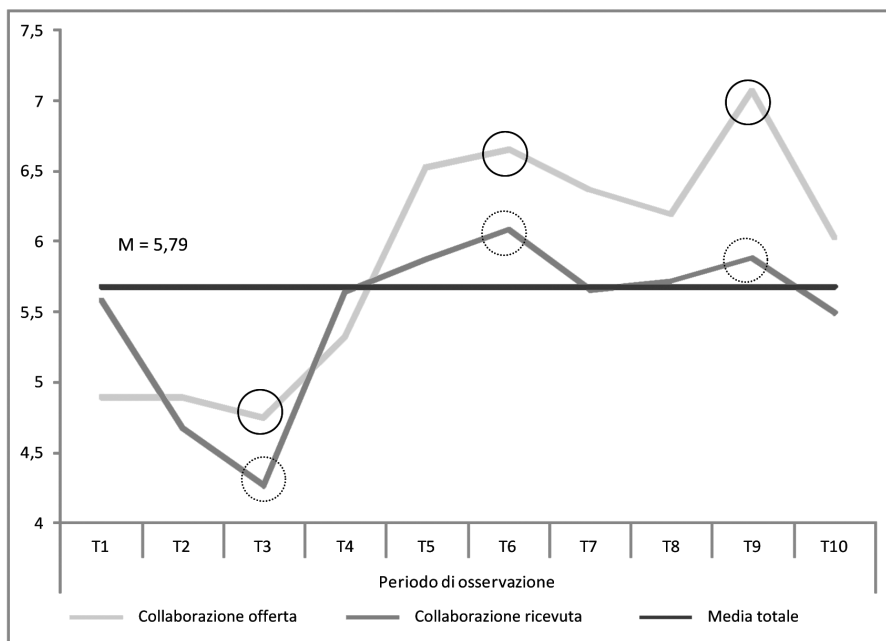
In questa parte del capitolo si riportano gli esiti principali del progetto di ricerca. Il paragrafo 3.1.1 discuterà i risultati riguardanti l'interazione collaborativa. Nel paragrafo 3.1.2. si analizzerà la struttura dei legami interpersonali all'interno delle classi coinvolte nella sperimentazione.

7. La percentuale è stata calcolata sul numero totale degli studenti iscritti alle 35 classi partecipanti al progetto.

4.2.1. Collaborazione tra studenti stranieri e italiani

Per questa variabile, la raccolta dati prevedeva 10 osservazioni. Il numero delle osservazioni ha coinciso con il numero di attività svolte nelle classi. La registrazione dei comportamenti collaborativi, sia offerti che ricevuti, si è rivelata non priva di difficoltà. La struttura dei dati ha presentato percentuali molto elevate di valori mancanti. Ad esempio, nella rilevazione della collaborazione offerta da parte di un alunno straniero, la percentuale minima di dati mancanti è stata pari al 7% (terzo incontro). Nella collaborazione ricevuta, la percentuale più elevata di dati mancanti è stata pari al 23% (ottavo incontro)⁸.

Fig. 2 - Valori medi relativi al numero di comportamenti collaborativi offerti ricevuti dagli alunni non-italofoni 10 osservazioni \times 100 alunni

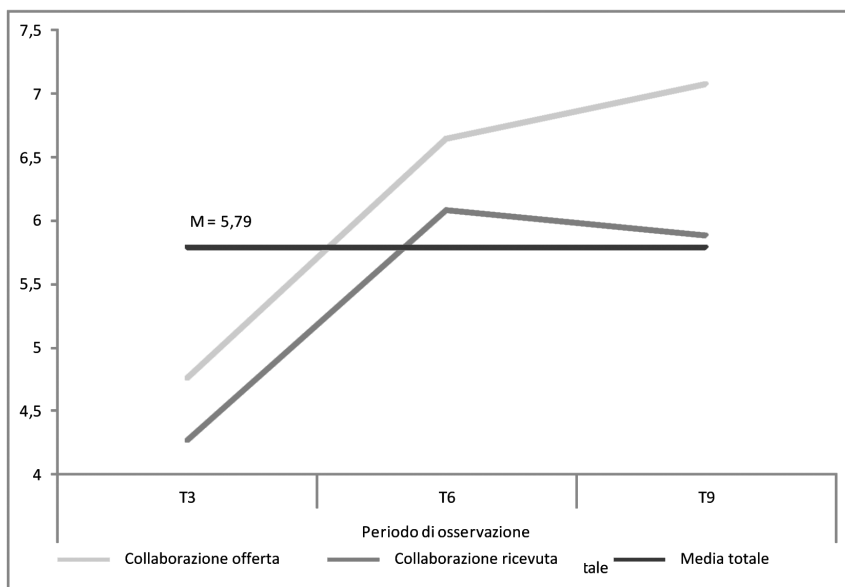


8. Per maggiori informazioni si veda Gentile *et al.* (2014). Nel rapporto si danno dettagli circa le percentuali di valori mancanti lungo le 10 osservazioni, sia per la collaborazione offerta che ricevuta. Il metodo scelto per il controllo dei valori mancanti è stato il *pairwise*: i soggetti mancanti dell'informazione necessaria sulla variabile d'interesse sono stati esclusi dall'analisi statistica (Pallant, 2007).

La Figura 2 mostra il grafico dei valori medi relativi al numero di comportamenti collaborativi offerti e ricevuti dagli alunni non-italofoni. Ciascuna “T” corrisponde al numero progressivo dell’osservazione. Ogni osservazione coincide con un singolo incontro. Come si può osservare, dal quinto incontro in poi – $M = 6,53$ per la collaborazione offerta, $M = 5,87$ per la collaborazione ricevuta – i valori hanno superato la media totale pari a $5,79$. Si può osservare tale andamento sia per l’emissione che per la ricezione di comportamenti collaborativi. Più in generale, la collaborazione offerta raggiunge medie più elevate in 9 incontri su 10. Nell’incontro 10, si osserva un calo dei valori medi sia nella collaborazione offerta ($M = 6,02$) che ricevuta ($M = 5,49$).

Con lo scopo di verificare le differenze lungo i 10 incontri, è stata svolta un’analisi della varianza (ANOVA) ad una via su misure ripetute. Il test ha dato esito negativo: Lambda di Wilks $= .68$, $F(8, 37) = 2,13$, $p < .057$. Al contrario, in relazione alla collaborazione ricevuta, l’analisi ha dato esito positivo: Lambda di Wilks $= .52$, $F(9, 24) = 2,40$, $p < .042$, l’Eta quadrato parziale indica un’ampiezza d’effetto pari a $.47$, un valore considerato piuttosto ampio (Cohen, 1988)⁹.

Figura 3 - Valori medi relativi al numero di comportamenti collaborativi emessi e ricevuti dagli alunni non-italofoni 3 osservazioni \times 100 alunni



9. Per facilitare la lettura da qui in poi si parlerà solo di *ampiezza dell’effetto*. Il valore numerico associato farà sempre riferimento al calcolo dell’Eta quadrato parziale.

Con l'ispezione della Figura 3, si nota come nell'incontro numero 3 si colloca il valore medio più basso sia nella collaborazione offerta che ricevuta: rispettivamente 4,75 e 4,26 punti. Si osserva, invece, un incremento subito dopo metà percorso. Nell'osservazione 6, per ciascuna categoria di comportamento i docenti hanno rilevato i seguenti valori: 6,65 comportamenti collaborativi emessi e 6,08 comportamenti collaborativi ricevuti. Infine, l'osservazione numero 9 segna, per la collaborazione offerta 7,07 comportamenti osservati, il valore più alto osservato lungo i 10 incontri, mentre per la collaborazione ricevuta una media pari a 5,88 comportamenti.

In ragione di ciò, si è voluto verificare che tipo di risultati poteva dare un'ANOVA circoscritta alle tre osservazioni appena menzionate. Il testo statistico ha dato esito positivo. Per la collaborazione offerta dagli alunni non-italofoni, è stato riscontrato un effetto statisticamente significativo lungo il tempo: Lambda di Wilks =.80, $F(2, 68) = 4,43$, $p < .001$, l'ampiezza di effetto è pari a.19. Superando la soglia di.14 possiamo considerarlo un effetto ampio (Pallan, 2007). Mentre per la collaborazione ricevuta l'esito del test è stato il seguente: Lambda di Wilks =.73, $F(2, 64) = 11,37$, $p < .0005$. L'ampiezza d'effetto è pari a.26.

4.2.2. Cambiamento nei legami interpersonali

L'analisi dei cambiamenti nei legami interpersonali è basata su due elementi: i *grafi di relazione* e l'*indice di densità*. Le Figure 4a e 4b riportano due rappresentazioni della struttura dei legami, in una delle classi coinvolte nel progetto¹⁰. È evidente l'incremento del numero di legami reciproci nel passaggio dalla prima alla seconda rilevazione. Nella seconda rilevazione, ciò che colpisce è la presenza di un nucleo composto 3 alunni italiani e 3 stranieri al centro del grafo.

La trasformazione dei legami interpersonali – osservata in questa classe – è stata confermata da un secondo dato: il cosiddetto *indice di densità*. Il grado di densità dei legami è un valore che varia da 0 a 1. Il valore di 1 indica il massimo livello di legami interpersonali raggiunti da un gruppo di persone in relazione. Al contrario, un valore pari a 0 indica l'assenza di legami reciproci (Cordaz, 2005).

10. In Gentile *et al.* (2014) si trovano tutti grafi di relazioni delle 35 classi coinvolte nella ricerca.

Fig. 4a - Grafo relativo alla situazione "In classe lavoro e collaboro insieme a...". Rilevazione prima dell'intervento e grafo a bassa densità relazionale in una classe seconda di scuola secondaria di primo grado (Rosso = Non italofo- ni, Blu = Italofo- ni) - N = 22

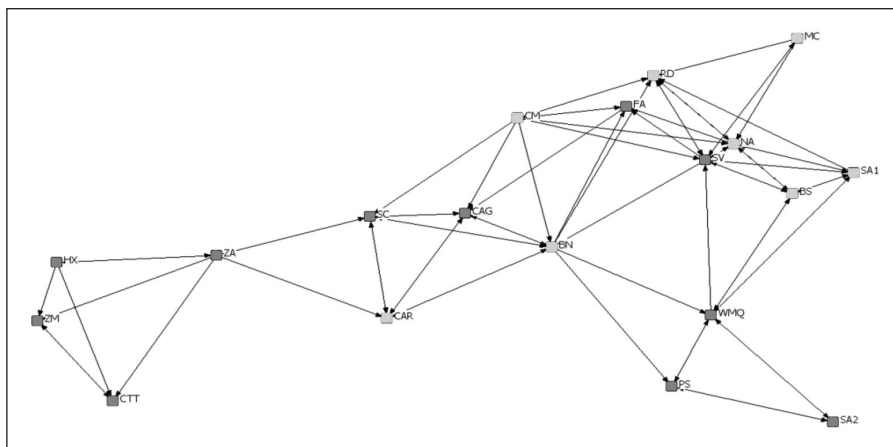
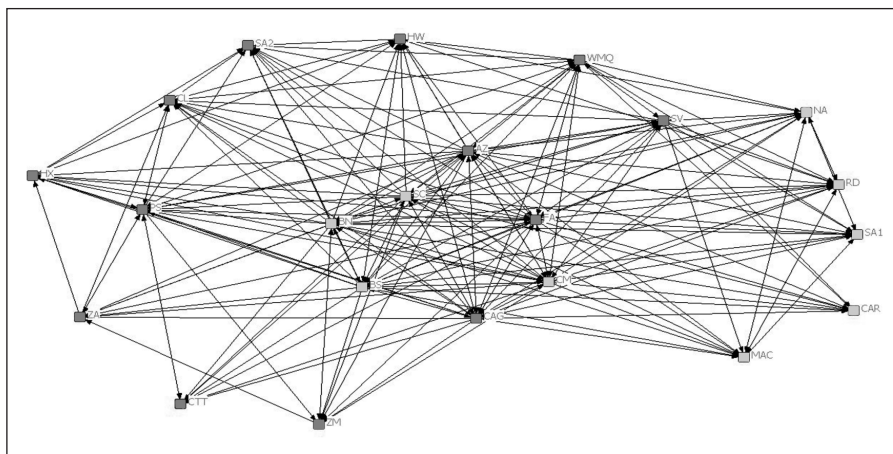


Fig. 4b - Grafo relativo alla situazione "In classe lavoro e collaboro insieme a...". Rilevazione dopo l'intervento e grafo ad alta densità relazionale in una classe se- conda di scuola secondaria di primo grado (Rosso = Non italofo- ni) - N = 22



Tab. 1 - Indice di densità dei legami interpersonali. Pre-test post-test circoscritto a sole 6 classi

	Classe IV SP – Scuola Borgonuovo (N = 23)			
	Pre-test		Post-test	
Situazione relazionale	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
<i>A ricreazione sto insieme a ...</i>	.24	.42	↑.31	.46
<i>In classe lavoro e collaboro insieme a...</i>	.24	.42	↑.27	.45
<i>Parliamo di quello che ci piace fare con...</i>	.14	.35	↑.22	.41
	Classe II SSPG – Scuola Don Bosco Narnali (N = 22)			
	Pre-test		Post-test	
Situazione relazionale	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
<i>A ricreazione sto insieme a ...</i>	.20	.40	↑.32	.47
<i>In classe lavoro e collaboro insieme a...</i>	.20	.40	↑.54	.50
<i>Parliamo di quello che ci piace fare con...</i>	.16	.37	↑.23	.42
	Classe II SSPG – Scuola Mazzoni (N = 28)			
	Pre-test		Post-test	
Situazione relazionale	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
<i>A ricreazione sto insieme a...</i>	.22	.41	↑.36	.48
<i>In classe lavoro e collaboro insieme a...</i>	.16	.36	↑.27	.44
<i>Parliamo di quello che ci piace fare con...</i>	.18	.38	↑.27	.59
	Classe II di SSPG – Scuola Tintori (N = 18)			
	Pre-test		Post-test	
Situazione relazionale	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
<i>A ricreazione sto insieme a...</i>	.26	.44	↑.31	.46
<i>In classe lavoro e collaboro insieme a...</i>	.21	.41	↑.41	.49
<i>Parliamo di quello che ci piace fare con...</i>	.19	.39	↑.18	.38
	Classe I di SSPG – Scuola S. Caterina (N = 26)			
	Pre-test		Post-test	
Situazione relazionale	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
<i>A ricreazione sto insieme a...</i>	.28	.45	⇔.28	.45
<i>In classe lavoro e collaboro insieme a...</i>	.16	.37	⇔.19	.40
<i>Parliamo di quello che ci piace fare con...</i>	.17	.38	⇔.17	.38

Tab. 1 - segue

Situazione relazionale	Classe III di SP – Scuola Poli (N = 24)			
	Pre-test		Post-test	
	M	DS	M	DS
<i>A ricreazione sto insieme a ...</i>	.36	.48	↘.34	.47
<i>In classe lavoro e collaboro insieme a...</i>	.15	.36	↘.13	.34
<i>Parliamo di quello che ci piace fare con...</i>	.19	.39	↘.18	.39

Legenda:

SP = Scuola primaria – **SSPG** = Scuola secondaria di primo grado – **N** = Numero di soggetti

Intuitivamente, l'indice permette di valutare il livello di coesione sociale tra un gruppo di persone che per qualche ragione sono in relazione tra loro. Nel caso della classe in esame, l'indice è passato da un valore di .20 (DS = .40), raccolto prima dell'inizio dell'intervento, a .54 (DS = .50), rilevati dopo la fine dell'intervento.

Seguendo tale impostazione, l'analisi statistica è stata articolata in due fasi. La prima è consistita in uno studio esplorativo limitato a sole 6 classi. Le statistiche elaborate sono state riferite a tutte le domande del sociogramma. Nella seconda fase, l'analisi si è estesa a tutte le classi coinvolte nel progetto. Le statistiche sono state circoscritte alla seconda situazione relazionale – «in classe lavoro e collaboro con...» – poiché strettamente connessa alle attività di apprendimento del modello ALC-C3I.

La Tabella 1 riassume le medie (M) e le deviazioni standard (DS) circoscritte a 6 classi. I valori preceduti dal simbolo $\hat{\uparrow}$ segnalano un cambiamento positivo dell'indice di densità. I valori preceduti dal simbolo \Leftrightarrow riflettono una situazione invariata. I valori preceduti dal simbolo \downarrow indicano un peggioramento. In 4 casi su 6, si può osservare un cambiamento positivo. In una classe la situazione non ha evidenziato scostamenti. In un ultimo caso, al contrario, nel post-test si è osservato uno scostamento negativo.

La Tabella 2 riporta una seconda serie di dati che fanno riferimento alla seconda situazione relazionale proposta nel sociogramma: «in classe lavoro e collaboro con...». In tutto sono state analizzate 35 scuole. Come si può vedere, 26 di esse hanno ottenuto un miglioramento dell'indice, 3 una situazione stazionaria, 6 un peggioramento.

La Tabella raggruppa le scuole in tre reti territoriali: Rete Nord Ovest, Rete Centro, Rete Sud Est. La disponibilità di tale informazione consente di valutare se gli incrementi nell'indice possano dipendere da un effetto legato al contesto. È stata svolta un'ANOVA tra ed entro le scuole con lo

scopo di capire se l'effetto era principalmente legato: a) al percorso educativo, b) al contesto territoriale, c) ad un'interazione tra percorso e contesto.

Il primo dato è il seguente: non emerge un'interazione significativa tra l'indice di densità – misurato prima e dopo l'intervento – e la rete territoriale. La Lambda di Wilks è pari a .94, $F(2, 31) = .98$, $p < .383$, ampiezza d'effetto pari a .058. Al contrario emerge un effetto principale nel passaggio tra prima e dopo il percorso: la Lambda di Wilks è pari a .60, $F(1, 32) = 20.79$, $p < .0005$, ampiezza pari a .39. Infine, la ricerca di un effetto dato dalla sola influenza della variabile territoriale non è confermato dai risultati dell'ANOVA: $F(1, 32) = 2.29$, $p < .117$. In sintesi, nelle scuole, indipendentemente dalla rete territoriale, si osserva un cambiamento nella struttura dei legami interpersonali dopo l'ultimazione del percorso.

Tab. 2 - Indice di densità dei legami interpersonali. Pre-test e post-test per scuole e reti territoriali

				Pre-test		Post-test	
Rete	Scuole	Livello	N	M	DS	M	DS
Centro	<i>Ciliani</i>	2	25	.17	.37	↑.22	.75
	<i>Collodi</i>	4	25	.17	.37	↑.29	.46
	<i>De Andrè</i>	5	25	.15	.36	↑.24	.43
	<i>Mazzei</i>	5	21	.15	.35	↑.16	.37
	<i>Malaparte</i>	6	23	.11	.32	↑.17	.37
	<i>S. Caterina</i>	6	26	.16	.37	↑.19	.40
	<i>Mazzoni</i>	7	28	.16	.36	↑.27	.44
	<i>Lippi</i>	7	24	.13	.34	↑.18	.39
	<i>Guasti</i>	3	25	.11	.31	↓.09	.28
	<i>Filzi</i>	4	18	.21	.41	↓.14	.34
	<i>Mazzei</i>	5	22	.18	.38	↓.13	.34
	Nord Ovest	<i>Rodari</i>	3	22	.32	.47	↑.35
<i>Buricchi</i>		3	25	.06	.24	↑.21	.41
<i>Puddu</i>		4	20	.51	.50	↑.72	.45
<i>Borgonuovo</i>		4	23	.24	.43	↑.27	.45
<i>Da Vinci</i>		4	18	.16	.36	↑.23	.42
<i>Puccini</i>		5	18	.27	.44	↑.30	.46
<i>Don Bosco Lero</i>		6	21	.11	.32	↑.20	.40
<i>Don Bosco Narnali</i>		7	22	.28	.45	↑.54	.50
<i>Fermi</i>	7	27	.21	.41	↑.25	.43	

Tab. 2 - segue

				Pre-test		Post-test	
Rete	Scuole	Livello	N	M	DS	M	DS
	<i>Cim</i>	3	23	.44	.50	↓.41	.49
	<i>Mascagni</i>	3	17	.17	.37	↓.15	.36
	<i>Gandhi</i>	5	24	.30	.46	⇒.29	.46
	<i>Zipoli</i>	7	23	.19	.39	⇒.20	.40
<i>Sud Est</i>	<i>Le Fonti</i>	4	22	.14	.35	↑.17	.37
	<i>Manzi</i>	5	21	.70	.46	↑.82	.39
	<i>Manzi</i>	5	25	.17	.38	↑.27	.45
	<i>Manzi</i>	5	22	.22	.41	↑.24	.42
	<i>Ammaniti</i>	5	23	.12	.33	↑.23	.42
	<i>Pacetti</i>	6	22	.18	.39	↑.26	.44
	<i>Marcocci</i>	6	27	.13	.34	↑.16	.37
	<i>Tintori</i>	7	18	.21	.41	↑.41	.49
	<i>Sem Benelli</i>	8	21	.14	.35	↑.35	.48
	<i>Poli</i>	3	24	.15	.36	↓.13	.34
	<i>Poli</i>	5	25	.18	.39	⇒.18	.39

Legenda:

Livello = Livello 1 = Prima classe di scuola primaria, 8 = Terza classe di scuola secondaria di primo grado

N = Numero di soggetti - **M** = Media **DS** = Deviazione Standard

5. Rilievi conclusivi

Il modello ALC-C3I è l'integrazione tra principi e tecniche di *Apprendimento Cooperativo e Facilitazione Linguistica*. Il modello è stato pensato con lo scopo di offrire alle scuole, con alta frequenza di alunni non-italofoni, pratiche didattiche inclusive in un'ottica interculturale. Nell'anno scolastico 2012-13, il modello è stato introdotto e sottoposto a verifiche in 31 scuole del Comune di Prato. La ricerca-intervento si è svolta nell'ambito del progetto «Implementazione del Portale Integrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale» sostenuto dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e dall'ANCI. Nell'anno scolastico 2013-14, ALC-C3I è stato ulteriormente perfezionato concettualmente e operativamente, grazie al progetto «Linguaggi Inclusivi e Nuova Cittadinanza» promosso dal Comune di Prato.

In una scuola plurilingue, l'interdipendenza positiva, la cura del clima di classe, una didattica inclusiva e interculturale può fare la differenza nello sviluppo linguistico degli alunni stranieri. L'assenza di un'evidenza che confermi tale ipotesi è il limite più grande dell'impianto di ricerca-intervento presentato in questo volume. Sebbene non sia stata provata una correlazione positiva tra «interazione e reciproco riconoscimento» (Cerrocchi, 2014) e risultati di apprendimento, gli esiti riscontrati fanno ragionevolmente pensare all'efficacia educativa del modello.

Con riferimento ai comportamenti collaborativi, l'indagine ha consentito di osservare dei miglioramenti dal terzo incontro. Restringendo il campo a tre osservazioni, si è vista una crescita dalla terza alla nona attività per quanto riguarda la collaborazione offerta, e dalla terza alla sesta attività per quanto riguarda la collaborazione ricevuta, sebbene il declino, in termini di numero medio di comportamenti emessi, dal sesto al nono incontro, non abbia superato il valore totale medio.

Un secondo dato da rimarcare è stato il cambiamento nella rete di rapporti reciproci tra i membri di una classe. Tale cambiamento è stato evidenziato dalla densità delle relazioni, che passa da livelli bassi nella prima rilevazione a valori più alti nella seconda. Le statistiche descrittive e i risultati dei test parametrici hanno rinforzato tale osservazione. I grafi di relazione con cui sono stati rappresentati i legami interpersonali, nella prima rilevazione hanno dimostrato come vi erano, da un lato, scarsi rapporti biunivoci tra gli alunni e, dall'altro, un numero d'interazioni minori. Mentre nella seconda rilevazione, le rappresentazioni erano più popolate di legami, generando nel gruppo classe un livello di densità maggiore.

Il percorso di sviluppo di ALC-C3I ha posto il problema di cosa potesse rappresentare per i facilitatori, i metodologi e docenti un modello didattico. L'ipotesi che si propone in questa sede è che esso si presenti come uno strumento interpretativo e decisionale la cui funzione è di suggerire criteri per valutare la riuscita di un'attività; per decidere se una tecnica funziona nel lavoro didattico e in che modo può essere migliorata; per aiutare gli educatori ad anticipare problemi e ad interpretarli alla luce di un'esplicita chiave di lettura (Cohen, 1999). I modelli didattici, se agiti diffusamente in una o più scuole, possono acquisire la forma di un «sapere pratico», condiviso e distribuito (Gentile, 2005; Damiano, 2006).

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2008). *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.
Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.

- Brandi, L., Chiappelli, T. (2013). La facilitazione linguistica in Toscana. In L. Cassi, e M. Meini (a cura di), *Fenomeni migratori e processi di interazione culturale in Toscana*. Bologna: Patron Editore.
- Cambi, F. (2001). *Intercultura. Fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Campani, G. (2002). *I saperi dell'interculturalità. Storia, epistemologia e pratiche educative tra Stati Uniti, Canada ed Europa*. Napoli: Liguori.
- Caon, F. (2005). *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Cerrocchi, L. (2014). La dimensione epistemologica: modelli. L'intercultura in prospettiva pedagogica. In P., Ellerani (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*, (77-95). Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Chiappelli, T., Pona, A. (2015). La personalizzazione dei percorsi educativi e didattici nelle classi plurilingui: quadro normativo e strumenti operativi. In M. Traversi (ed.), *La valutazione degli allievi stranieri nella scuola italiana, Educazione interculturale*, volume 13, n. 1, gennaio 2015, Trento: Erickson. Disponibile su: <http://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-13-n-1/> [Accesso: 30.11.15].
- Chiappelli, T. e Pona, A. (2014). *La facilitazione linguistica: lo stato dell'arte sul territorio e il ruolo della Biblioteca Lazzerini*. Prato: Rete Civica. Disponibile su: <http://allegati.po-net.prato.it/dl/20140507145016675/La-facilitazione-linguistica.pdf>. [Accesso: 30.11.15].
- Cohen, E. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Trento Erickson.
- Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Comoglio, M. e Cardoso, M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Cordaz, D. (2005). Le misure dell'analisi di rete e le procedure per la loro elaborazione mediante UCINET V. In A., Salvini (a cura di), *L'analisi delle reti sociali. Risorse e meccanismi*. Pisa: ED Plus.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- De Mauro, T. (1963). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma: Laterza.
- De Mauro, T. (1979). *L'Italia delle Italie*. Firenze: Nuova Guaraldi.
- Demetrio, D., Favaro, G. (2002). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Diadori, P. (2009). Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro. In P. Diadori (a cura di), *La DITALS risponde 6* (pp. 103-112). Perugia: Guerra.
- Diadori, P., Palermo, M. e Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano*. Perugia: Guerra.
- Diadori, P., Palermo, M. e Troncarelli, D. (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Dulay, H., Burt, M. e Krashen S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Favaro, G. e Luatti, L. (a cura di) (2004). *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, M. e Catarci, M. (2015). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Conoscenza Editori.

- Gentile, M. (2007). Insegnare alla classe e personalizzare l'apprendimento. *L'Educatore*, 55(5), pp. 13-16.
- Gentile, M. (2003). Apprendimento Cooperativo, comportamenti prosociali e sviluppo d'abilità cognitive. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, pp. 213-240.
- Gentile, M. (2005). I prodotti della consulenza per il miglioramento dell'istruzione scolastica. In A., Mandarinini, M., Perruca, M. e S., Salvatore, (a cura di), *Quale psicologia per la scuola del futuro?* (pp. 553-564). Roma: Edizioni Carlo Amore.
- Gentile, M. e Sitta, E. (2006). Il clima e la costruzione del gruppo classe. *Religione & Scuola*, 34, p. 57-62.
- Gentile, M., Nistri, J., Pelagalli, P. e Chiappelli, T. (2014). *Il metodo ALC: Apprendimento Linguistico-Cooperativo*. Prato: Progetto Implementazione del Portale Immigrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale – Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Gentile, M., Pisanu, F. e Tabarelli, S. (2012). *Personalizzare l'apprendimento nel contesto della classe*. Trento: Edizioni Provincia Autonoma di Trento.
- Giannini, S. e Scaglione, S. (2011). *Lingue e diritti umani*. Carocci: Roma.
- Gobbo, F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
- Iaccarino, C., e Gentile, M. (2003). La ricerca-intervento nella scuola a supporto dell'agire didattico. *Psicologia Scolastica*, 1(1), pp. 81-92.
- Malfatti, E. (2004). La tutela del pluralismo linguistico in Italia tra “dialetti” e “lingue minoritarie”. Bilancio e prospettive. *Lingua e stile*. Bologna: il Mulino.
- Masciello, E. (2006; 2^a edizione 2009). *Essere insegnante/facilitatore linguistico. Appunti didattici per l'insegnamento della lingua italiana L2*. Firenze: “Ass. Vol. Centro Internazionale Studenti G. La Pira”.
- McCafferty, S.G., Jacobs, G.M. e DaSilva Iddings, A.C. (Eds.) (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MIUR (2014). *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi*. Roma: MIUR.
- MIUR (2003) [2010]. *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla Legge 482/99*. Roma: MIUR.
- MPI (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: MPI.
- Mussen, P.H. e Eisenberg-Berg, N. (1985). *Le origini delle capacità di interessarsi, dividere ed aiutare*. Roma: Bulzoni.
- Natali, S., Pona, A., Troiano, G. (a cura di) (2015). *Quaderni operativi. 2 Voll. Progetto LINC: Linguaggi Inclusivi e Nuova Cittadinanza*. Prato: Fondo Europeo per l'Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi 2007-2013.
- Orioles, V. (2003). *Le minoranze linguistiche. Profili sociolinguistici e quadro dei documenti di tutela*. Roma: il Calamo.
- Pallant, J. (2007). SPSS. New York, NY: McGraw-Hill.
- Pinto Minerva (2002). *L'intercultura*. Roma: Laterza.
- Pona, A. (2016). *L2. La facilitazione linguistica e degli apprendimenti nella classe plurilingue. Appunti per la scuola*. Napoli: Tecnodid.

- Pona, A., Ruolo, F. (2012). *Variazioni di voci. Facilitare l'italiano L2: un percorso formativo*. Firenze: Cesvot.
- Richards, J.C. e Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutka, S. (2006). Un approccio cooperativo nella CAD. In F. Caon (a cura di) (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate* (pp. 172-193). Perugia: Guerra.
- Salfi, D. e Barbara, G. (1990). Possiamo davvero apprendere a star bene con gli altri? La risposta è la prosocialità. *Psicologia e Scuola*, 50, pp. 3-16.
- Salfi, D. e Barbara, G. (1990-1991). La prosocialità: Una proposta curricolare. Parte seconda: La prospettiva teorica. *Psicologia e Scuola*, vol. 52, pp. 46-59.
- Susi, F. (1999). *Come si è ristretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*, Roma: Armando.
- Telmon, T. (1992). *Le minoranze linguistiche in Italia*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Toso, F. (2008). *Le minoranze linguistiche in Italia*. Bologna: il Mulino.
- UNESCO (2008). *Inclusive education: The way of the future. Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE)*, Geneva, 25-28 November 2008. Disponibile su: www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-session-2008/conclusions-and-recommendations.html. [Accessed: 27.03.10].
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri*. Roma: Carocci.

Parte II - Percorsi didattici

6. Curare il clima di classe mediante attività relazionali

di *Valentina Elena Ballerini, Francesco Ferrari, Simone Natali
e Chiara Pacciotti*

*Gli uomini costruiscono troppi muri e mai
abbastanza ponti.*

Sir Isaac Newton

1. Introduzione

Ogni individuo esperisce continuamente relazioni interpersonali nei vari contesti in cui vive (famiglia, scuola, lavoro, amicizia ecc.). Essere consapevoli delle proprie abilità nelle relazioni ci permette di esprimere le potenzialità per raggiungere una migliore salute sociale (OMS, 1993). Ogni allievo all'interno della classe ha la possibilità di sviluppare/rinforzare relazioni che sono ponte verso gli altri e via d'accesso alla scoperta del proprio sé. Le buone relazioni si costruiscono rimodellando costantemente i propri confini con gli altri in modo da distinguere idee, emozioni, bisogni propri da quelli altrui. Non avere consapevolezza dei propri confini interpersonali può creare i presupposti per una relazione complicata, "muro" che mantiene distante gli altri. Sentire i confini interpersonali permette di essere in contatto emotivo con gli altri, utilizzando l'empatia, senza confluire e invadere gli altri.

La scuola è ambiente privilegiato e protetto dove sperimentare quanto finora descritto attraverso le attività relazionali, che facilitano la costruzione di un positivo clima di gruppo. Nella sua definizione più generale il gruppo è visto come un insieme di persone unite fra loro da vincoli naturali, da rapporti di interesse, da scopi o idee comuni, da relazioni. Definizione che però è incompleta in quanto non lascia intuire il "di più", non lascia intuire che un gruppo è qualcosa di diverso della somma delle singole parti e che esso è definito meglio se si vede come una «totalità dinamica basata sull'interdipendenza invece che sulla somiglianza» (Lewin, 1948, p. 184). Creare un clima positivo all'interno del gruppo implica strutturare un percorso basato su attività funzionali all'incremento delle capacità relazionali:

Per avere successo nei progetti di lezioni cooperative complesse [...] gli studenti devono sviluppare capacità di comunicazione e processi di gruppo che permettono loro di lavorare bene insieme (Kagan, 2007, p. 106).

Considerare le attività relazionali (in seguito A.R.) solo come uno strumento fra i tanti a disposizione del docente, impedisce di coglierne le potenzialità e le opportunità che possono offrire. Si tratta di riuscire a capire che le A.R. possono diventare moltiplicatori degli apprendimenti, solo se sono elevate da strumento a motore del cambiamento. Per fare questo è necessario un regista privilegiato: l'insegnante, capace di idearle in base ad obiettivi ben definiti.

Il processo di crescita cognitiva dell'allievo può essere favorito da un insegnante attento a cogliere le emozioni implicate nei processi di apprendimento, oltre che alle competenze didattiche e disciplinari. Per questo è necessario pianificare le A.R. nel tempo "anno scolastico" accompagnando la classe durante lo svolgimento delle stesse, affrontandole con l'opportuna consapevolezza e non soltanto come momento ludico-ricreativo.

La relazione è caratterizzata da elementi di reciprocità e mutualità, che implicano una duplice dinamica in cui i partecipanti possono favorire la crescita, lo sviluppo e la maturità avendo come scopo la valorizzazione delle risorse individuali del soggetto.

È fondamentale partire dal concetto che ogni apprendimento nasce sempre all'interno di una relazione autentica (genitore/figlio-insegnante/allievo-allievo/allievo); il processo di apprendimento non va quindi considerato come semplice trasmissione-ricezione di nozioni, ma come un sistema di contaminazione reciproca che sviluppa un nuovo sé arricchito dell'altro.

All'interno di un percorso di classe ci dovrebbe essere un buon clima interno impostato sul rispetto reciproco e sul dialogo, sull'ascolto e su una "collaboratività" che non esclude conflitti, ma ha la capacità di riconoscerli ed elaborarli. Possono generarsi situazioni che portano al confronto e alla collaborazione, come possono manifestarsi situazioni di scontro o competizione. L'insegnante ha il compito di facilitare gli allievi coinvolti nel trasformare le criticità in occasioni di crescita e di apprendimento; di osservare le dinamiche che emergono durante l'anno per rimodellare il suo intervento all'interno del gruppo-classe. Occorre che tali dinamiche siano sfruttate nella formazione di soggetti e gruppi che si muovano nella prospettiva di lavorare insieme per individuare soluzioni ai problemi.

Così facendo, il fine ultimo della scuola non è solo quello di trasmettere sapere e cultura, ma anche quello di svilupparne le potenzialità a tutti i livelli, quello emotivo-relazionale compreso.

Per raggiungere questo obiettivo occorre convincere il sistema scuola che: i laboratori/percorsi non possono essere né preventivi né risolutivi rispetto alle criticità relazionali e didattiche vissute in classe. Appare necessario cambiare prospettiva metodologica ed integrare, combinando così le attività relazionali con la didattica curricolare. Portare il piano relazionale alla pari del piano disciplinare, al fine di non intervenire più, sempre e solo

in emergenza, ma di rendere pratica quotidiana ciò che fino ad oggi è stato usato come risposta occasionale.

Spesso gli insegnanti mi dicono che quando hanno fatto attività di team building in modo prolungato, il tempo liberato dai compiti porta un profitto maggiore invece che minore. Questo paradosso apparente ha una spiegazione immediata: il team building crea entusiasmo, fiducia e sostegno reciproco che, a lungo andare, porta a un lavoro scolastico più efficiente (Kagan, 2007, p. 105).

L'insegnante deve incontrare, accogliere, ascoltare, valorizzare, comprendere l'altro riconoscendo bisogni, desideri, motivazioni e sentimenti. Deve altresì creare un setting di apprendimento all'interno del contesto classe, essere attento a quali siano le dinamiche di gruppo che entrano in gioco, capire quali siano le strategie maggiormente utilizzate dal gruppo e portarle in figura, affinché queste vengano utilizzate in maniera idonea per raggiungere obiettivi.

Non tutto lo spazio dedicato alla costruzione del gruppo è un tempo libero dai compiti scolastici. Ci sono molte attività relative al contenuto che sono utili sia per unire il gruppo sia per dare delle anticipazioni e/o fare pratica sulla lezione (Kagan, 2007, p. 105).

Di conseguenza è dall'inizio dell'anno scolastico che è necessario programmare ed intervenire; quando si costruiscono (e ri-costruiscono, nei primi mesi) le relazioni tra alunni; in tale periodo non ci sono ancora relazioni cristallizzate e quindi più difficili da modificare.

E così, attraverso A.R. efficaci, il fine ultimo è quello di far sì che ciascun membro della classe si senta apprezzato, ben inserito e coinvolto, indipendentemente dalle sue prestazioni scolastiche, dal suo aspetto fisico, dal suo carattere e, al tempo stesso, bisogna fare in modo che egli sperimenti nuovi modi di porsi in relazione alle persone che lo circondano in maniera aperta e pronta al cambiamento.

L'insegnante moderno che accoglie la suddetta prospettiva metodologica diventa un *facilitatore degli apprendimenti*, intesi, questi ultimi, come quei processi che riguardano tutti gli aspetti didattico-relazionali.

Diventa opportuno chiedersi: *cosa si intende per attività relazionali?* "Semplicemente": *gioco*. Troppe volte in ambito scolastico (e purtroppo non solo) si ha paura di *giocare* e si pensa che il gioco sia una perdita di tempo.

Durante gli anni dell'Asilo Nido e della Scuola dell'Infanzia il gioco è considerato un'attività di primaria importanza, il nucleo intorno al quale il bambino conosce se stesso, gli altri e il mondo circostante.

Già nel ciclo delle primarie il gioco subisce un ridimensionamento e, troppe volte, un declassamento: la maestra programma e dedica impegno

e attenzione alla didattica e alle attività con libri e quaderni, lasciando il gioco ad un riempitivo con ruolo secondario e marginale.

Il bambino cresce così con la *forma mentis* che “si impara stando a sedere”, con penna-quaderno-libro davanti, facendo lavorare solo una parte del corpo (la mente), importantissima ma parziale rispetto alla totalità, “parcheggiando” il resto (l'intero corpo) sulla sedia. Si perde così l'esperienza di imparare con il corpo (proprio e degli altri), di condividere gesti e sguardi, ponendo come secondaria la comunicazione non verbale e corporea. Si rischia, così, di penalizzare i bambini che nel processo di apprendimento sono maggiormente facilitati dall'esperienza corporea e relazionale.

Salendo di grado, nella scuola Secondaria di primo e secondo grado, il gioco è bandito dalle aule e confinato nelle palestre all'interno delle due ore di educazione motoria (adesso sotto assedio da una sempre maggior invasione della teoria delle scienze motorie).

Si scrive e si parla dell'importanza di mettersi in gioco, della difficoltà dei ragazzi a comunicare e della scarsa motivazione a vivere esperienze nuove. Per questo, diventa fondamentale rendersi consapevoli di come il gioco sia il miglior strumento per crescere i nostri alunni, nella costante necessità e desiderio di sperimentarsi e conoscere.

Un altro aspetto che non può essere sottovalutato è la risposta all'esigenza di creare un ambiente classe caratterizzato da serenità e benessere: alunni e insegnanti vivono in aula, vi trascorrono la maggior parte del tempo ed è indispensabile che vi stiano volentieri. Non possono esistere un pensiero e uno sviluppo cognitivo indipendentemente dai sentimenti e dalle emozioni sperimentate con i compagni e con gli adulti. È importante far crescere il gruppo classe nella “cultura della collaborazione” e del reciproco sostegno. Non si può pretendere che i singoli ragazzi e bambini si possano evolvere in un gruppo affiatato, con il quale si lavora serenamente, se non si investe in tale ambito.

Le A.R. costruiscono un senso comunitario nel gruppo, basato sull'accettazione di ognuno, favoriscono la conoscenza reciproca e l'affiatamento. Questi aspetti fanno la differenza nel processo di apprendimento e nel clima che si respira in classe, creano un clima di fiducia e rispetto reciproco nel quale può crescere l'autostima di ognuno.

Le A.R. sono estremamente motivanti perché coinvolgenti, catturano l'attenzione di chi deve apprendere, stimolano l'alunno a concentrarsi per il raggiungimento di un obiettivo comune, grazie al costante effetto sorpresa.

Tutto quello che viene appreso con l'altro, attraverso l'esperienza diretta, ha una forte valenza emotiva. Tutte le A.R., vista la valenza ludica, sono più coinvolgenti e riescono a stimolare anche bambini che normalmente in-

contrano più difficoltà; inoltre aiutano ad acquisire conoscenze, strategie e competenze grazie alla concretezza dell'esperienza. L'insegnante deve essere consapevole che può facilitare il processo di apprendimento dell'allievo partendo da esperienze concrete che successivamente, grazie alla riflessione sulle difficoltà incontrate e sul problem solving attivato, saranno elevate ad astrazione.

La consapevolezza da parte degli allievi della maggior facilità nel realizzare l'apprendimento aumenta la loro motivazione, in un moto circolare che potenzia la crescita individuale.

Svolgere A.R. in gruppo produce una risposta positiva da parte dei partecipanti e ha un impatto ansiogeno minore, poiché il rischio di sbagliare è più tollerabile rispetto ad un fallimento individuale, in quanto condiviso tra i componenti del piccolo gruppo.

L'osservazione e l'attenzione dell'insegnante rispetto alle dinamiche relazionali interne alla classe può avere ricadute dirette sul versante preventivo, evitando così fenomeni di dispersione scolastica. Saper decifrare il vissuto emozionale trasmesso dagli allievi permette di effettuare interventi di inclusione e di restituire centralità all'individuo favorendone la partecipazione attiva.

Proporre, come obiettivo principe della missione scolastica, «la nascita del “tarlo” della curiosità, lo stupore della conoscenza, la voglia di declinare il sapere con la fantasia, la creatività, l'ingegno, la pluralità delle applicazioni delle proprie capacità, abilità e competenze» (MPI, 2007, p. 6), richiede disponibilità a mettersi in gioco e sperimentare nuove modalità e nuove tecniche esperienziali di insegnamento. È fondamentale rendere i nostri bambini e ragazzi protagonisti attivi del proprio percorso e non semplici spettatori passivi: per realizzare questo risultato l'unica via percorribile è quella di rimettere in gioco tutto (o almeno buona parte) il setting scolastico. «La scuola è luogo di incontro e di crescita di persone» (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007) e, come tale, la messa in condivisione di conoscenze e competenze risulta *conditio sine qua non* per lo sviluppo del processo di apprendimento. Le relazioni all'interno della classe, sono di fondamentale importanza per la buona riuscita dell'intero intervento pedagogico-didattico, quindi non possiamo fare programmazione senza pensare ad una modalità di lavoro per laboratori e attività specifiche, dove poter potenziare e costruire tutte quelle capacità socio-relazionali della classe.

2. Presentazione delle attività

Titolo

Attività relazionale 1: “La macchina dell’uovo”

Attività relazionale 2: “Levighiamoci”

Attività 3: “Commistioniamoci”

Ordine di scuola: Primaria e secondaria di primo grado

Obiettivi

Costruire clima classe accogliente

Conoscersi reciprocamente

Sviluppare capacità di ascolto e di rispetto reciproco

Rispettare i tempi e i bisogni altrui

Sviluppare capacità empatiche e di mediazione con l’altro

Sviluppare capacità di problem solving

Condividere la responsabilità nel lavoro di gruppo e costruire l’interdipendenza positiva

Sviluppare capacità di lavoro in gruppi cooperativi

Per chi è pensata l’UD?

Per tutti

Per alunni BES

Per alunni DSA

Per le disabilità 104/99

Per alunni parlanti Italiano L2

3. Descrizioni delle attività

“La macchina dell’uovo”

La “Macchina dell’Uovo” è un’attività ludico-relazionale, che si presenta come un problem solving cognitivo, alla quale si possono intrecciare molti percorsi specifici con finalità e obiettivi diversi. Pone le basi dell’approccio metodologico del *Cooperative Learning*, facendo leva sulle risorse personali di ciascun componente del gruppo.

L’obiettivo che ogni singolo gruppo deve cercare di raggiungere è quello di costruire una macchina per “salvare” un uovo che cade da un’altezza di circa un metro e mezzo.

In questo compito, apparentemente lontano dai tradizionali e ordinari compiti didattici, si cela una sfida avvincente che coinvolgerà l’intero gruppo in modo cooperativo e collaborativo.

Questa attività può facilitare l'introduzione alla metodologia del *Cooperative Learning*: il lavoro in piccoli gruppi, gli obiettivi comuni, l'importanza dei ruoli specifici, la responsabilità individuale e l'interdipendenza positiva.

“Levighiamoci”

L'attività relazionale “Levighiamoci” permette all'insegnante di analizzare la prossemica dei propri alunni. La prossemica è la disciplina semiologica che studia i gesti, il comportamento, lo spazio e le distanze all'interno di una comunicazione sia verbale sia non verbale (Hall, 1996).

“Levighiamoci” è strutturata in tre fasi di lavoro in gruppo: la prima prevede la progettazione di una scultura umana, la seconda vede il gruppo impegnato nel dar vita e forma con i propri corpi alla scultura progettata, conclude l'attività un lavoro di condivisione e di rielaborazione delle emozioni vissute dal gruppo.

L'attività permette ai ragazzi di relazionarsi in modo non verbale e di raggiungere l'obiettivo proposto attraverso attività che utilizzano il canale corporeo-cinestetico.

La comunicazione orale affianca la comunicazione del corpo: afferrare, toccare il corpo altrui, assumere posizioni diverse da quelle quotidiane avvicina la dimensione scolastica a quella più intima del gioco.

L'obiettivo finale di rappresentare un'immagine fornita, nel modo più fedele possibile, facilita il superamento delle barriere, spesso anche fisiche, che si creano tra alcuni componenti della classe. Riuscire a “levigare” queste distanze crea un clima positivo e accogliente all'interno della classe, facilita la consapevolezza e il valore di una comunicazione diretta, attiva i processi del lavoro cooperativo e permette di superare barriere socio-relazionali.

Come scrive Ernst Gombrich, «non esiste in realtà una cosa chiamata arte, esistono solo gli artisti» che trasmettono emozioni recepite dal fruitore. In questo modo l'ultima fase dell'attività rappresenta un input che l'insegnante può utilizzare per lavorare sulla sfera emotivo-affettiva dell'alunno, per iniziare a sensibilizzare il gruppo classe alla condivisione e alla lettura delle proprie emozioni.

4. Schede operative

“La macchina dell'uovo”

Si dispongono i banchi ad isola, così che ogni gruppo abbia un proprio spazio dedicato dove poter discutere, progettare e assemblare la propria creazione. Si predispongono sulla cattedra il *deposito degli oggetti*: il materiale necessario per la costruzione della macchina.

Fase 1: Presentazione dell'attività e formazione dei gruppi

Il facilitatore degli apprendimenti: presenta l'attività, compone i gruppi, spiega quali sono le azioni dei singoli ruoli. Per i più piccoli, si può anticipare la spiegazione dell'attività con una storia, che racconta le avventurose vicende dell'uovo e del perché si trova pericolosamente sospeso ad un'altezza, per lui così drammatica. La presentazione dell'uovo e la sua personificazione aiuta il gruppo ad "affezionarsi" all'uovo ed "eleva" a missione il compito di salvarlo: il raggiungimento di un obiettivo comune facilita l'affiatamento del gruppo.

Fase 2: Realizzazione e assemblaggio della "Macchina dell'uovo"

Ciascun gruppo attiva i ruoli di ciascun componente per realizzare la macchina per salvare l'uovo, attraverso quattro momenti: stilare la lista del materiale disposto nel deposito, ideare e progettare la macchina e individuare il materiale necessario (15 min.), reperire il materiale dal deposito (15 min.), assemblare la macchina (40 min.). Nella descrizione dei ruoli viene specificato chi fa cosa in questa fase.

Fase 3: Collaudo della macchina con "il volo dell'uovo"

L'uovo, legato ad uno spago, viene sospeso ad una corda collocata in alto da una parte all'altra dell'aula. Ogni singolo gruppo si presenta al centro della classe predisponendo la propria macchina sotto l'uovo appeso alla corda per verificarne la funzionalità.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è costruire una soluzione per "salvare l'uovo", attivando i ruoli che seguono.

Geometra: all'inizio dell'attività ha il compito di osservare e studiare tutto il materiale messo a disposizione. È l'unico membro del gruppo che può avvicinarsi al *deposito degli oggetti*. Ha a disposizione un foglio e una penna per stilare una lista che poi dovrà riferire ai compagni. Dopo aver descritto ai compagni tutto il materiale a disposizione, il gruppo inizia il lavoro di progettazione. Successivamente, durante la discussione di gruppo sulla progettazione della macchina, stila una lista dettagliata del materiale necessario.

Architetto: ha il compito di raccogliere le idee e di disegnare il progetto della macchina, mentre tutto il gruppo discute l'architettura della macchina e la scelta del materiale più adatto. Una volta che il progetto è stato deciso e le idee del gruppo sono state rese graficamente concrete da parte dell'*architetto*, si dà il via alla fase di reperimento del materiale.

Ricercatore: ha il compito di ricercare, raccogliere e portare al proprio tavolo di lavoro tutto il materiale necessario per la costruzione della macchina, seguendo la lista precedentemente compilata dal geometra insieme al gruppo. Il *ricercatore* deve essere veloce nell'azione di reperimento poiché sarà in "compagnia" dei *ricercatori* degli altri gruppi, che saranno chiamati a prendere il materiale dal *deposito* nello stes-

so momento. Solo il *ricercatore* può avvicinarsi allo spazio dedicato al materiale. Nel caso in cui un oggetto sia stato già preso, i compagni del gruppo devono indicare un componente sostitutivo, guardando e studiando la lista precedentemente stilata dal *geometra*.

Segretario: durante l'assemblaggio dei componenti scrive un testo regolativo, con il contributo di tutti i componenti del gruppo, dove si spiegano le vari fasi di costruzione, il materiale utilizzato e come comporre i vari elementi.

In caso di gruppi con più di 4 alunni, si possono inserire i seguenti ruoli: *Coordinatore*: assicura che durante le diverse fasi tutti abbiano la possibilità di intervenire, esprimere la propria idea, partecipare. Ha il compito di dare parola a tutti i componenti del gruppo con turnazioni che permettano di contribuire alle diverse fasi dell'attività.

Collaudatore: segue le indicazioni dei compagni per posizionare la macchina sotto l'uovo (già appeso al filo) e sarà l'unico a poterla maneggiare.

Tempi

Fase 1: 20 minuti.

Fase 2: 80 minuti.

Fase 3: 20 minuti.

Materiali

Materiali di riciclo: bottiglie di plastica, barattoli di plastica, rotoli di cartone, scatole, bicchieri di plastica, giornali. Scotch, cotone, spago, filo, sacchetti di plastica, matite colorate, forbici, cartoncini colorati (per abbellire la macchina). Eventuali "distrattori cognitivi": biglie, sassolini e/o altri materiali poco adatti ad attutire la caduta dell'uovo.

"Levighiamoci"

Si dispongono banchi e sedie in modo da aver il maggior spazio libero possibile e lasciando accessibile una parete dell'aula. Tale parete rappresenta la superficie dove successivamente saranno "incisi" i bassorilievi.

Fase 1: Presentazione dell'attività e formazione dei gruppi

L'insegnante presenta l'attività alla classe e forma i gruppi. Gli alunni sono divisi in gruppi di massimo 5 componenti. I gruppi possono essere di composizione casuale o guidata dall'insegnante.

Fase 2: "La progettazione della scultura"

L'insegnante consegna un'immagine ad ogni gruppo. Il gruppo ha il compito di rappresentarla nel modo più simile possibile utilizzando

i corpi di ciascun componente. Le immagini possono appartenere ad ambiti disciplinari diversi: arte, geografia, tecnologia, scienze ecc. ma anche a contesti a-disciplinari: elettrodomestici, costruzioni urbane, lettere dell'alfabeto cinese o arabo ecc.

Il gruppo discute e decide come comporre l'opera artistica. Si può decidere di fare il proprio lavoro come "bassorilievo", mantenendo una parte del corpo dei modelli attaccata alla parete oppure una "scultura tridimensionale", sfruttando lo spazio aperto dell'aula.

Le decisioni prese dal gruppo su come comporre l'opera d'arte viene riportata graficamente su foglio.

Fase 3: "La levigazione"

Il gruppo compone fisicamente l'opera. Tutti i componenti del gruppo devono essere coinvolti nella composizione della scultura o del bassorilievo. I lavori di assemblaggio sono coordinati e guidati dallo scultore, che guida e leviga la disposizione dei corpi dei compagni seguendo il progetto disegnato in precedenza dall'artista.

Lo scultore può utilizzare oggetti presenti in classe per creare gli accessori presenti nell'immagine.

Fase 4: "Il tour delle emozioni"

Tutti i gruppi interpretano una comitiva di turisti, in gita al museo. Ogni gruppo si sofferma ad ammirare l'opera d'arte composta dagli altri gruppi e si concentra sulle emozioni trasmesse e vissute di fronte alla scultura o al bassorilievo osservato.

Il lavoro di autoriflessione individuale è facilitato da una scheda che viene compilata da ogni componente del gruppo. Segue una discussione di gruppo dove si condividono le emozioni vissute. La guida turistica prende nota delle emozioni riportate dai compagni e, servendosi delle apposite *palette-emozion*, riporta in classe il feedback del gruppo.

Infine, con l'aiuto dell'insegnante, si compone un cartellone all'interno del quale si inseriscono le immagini originarie, le fotografie dei bassorilievi o delle sculture e le didascalie.

A conclusione dell'attività, l'insegnante può proporre una discussione guidata, in plenaria, sulla lettura delle emozioni espresse dal gruppo.

L'insegnante può fornire immagini inerenti l'argomento didattico trattato e realizzare una guida al museo raccogliendo le immagini originarie e le foto dell'opera prodotta dai ragazzi, corredate di didascalia.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è progettare e costruire una scultura con i corpi di tutti i componenti del gruppo, attivando i ruoli che seguono.

La musa ispiratrice: coordina la discussione del gruppo in fase di progettazione, guidando e ispirando i compagni all'ideazione della composizione della figura dell'opera d'arte.

L'artista: riporta graficamente il frutto della discussione di gruppo precedente. Disegna, così, su un foglio la disposizione dei corpi che comporranno la scultura umana.

L'editor: guida il gruppo nelle decisioni e scrive la didascalia e il titolo dell'opera.

Lo scultore: coordina la disposizione dei modelli sulla parete o nello spazio classe, seguendo il progetto grafico prodotto dall'artista.

La guida turistica: coordina la discussione della comitiva turistica e riporta in plenaria le emozioni suscitate nel gruppo dalle opere d'arte. La *guida turistica* si serve delle *palette emoticon*.

Se i gruppi fossero composti da un minor numero di bambini, i ruoli della *musa ispiratrice* e della *guida turistica* possono essere ricoperti dalla stessa persona.

Tempi

Fase 1: 10 minuti.

Fase 2: 10 minuti.

Fase 3 e Fase 4: 40 minuti. Le due fasi avvengono in simultanea. Mentre un gruppo esegue la fase 3, gli altri gruppi eseguono la fase 4. Ogni gruppo ha a disposizione 10 minuti per fornire le proprie autovalutazioni e condividere l'emozione del gruppo. Al termine della turnazione prevista, la guida turistica dovrà esprimere l'emozione collettiva suscitata dall'opera d'arte.

Materiali

Palette con emoticon per le guide turistiche, bastoncini di legno, fogli A4, pennarelli e matite, cartoncini bristol per scrivere la didascalia, scheda emozioni, immagini di ambiti diversi.

Bibliografia

- Gombrich, E.H. (2009). *La storia dell'arte*. Vienna: Phaidon.
- Hall, E.T. (1996). *La dimensione nascosta*. Milano: Bompiani.
- Kagan, S. (2007). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics*. New York: Harper & Row.
- MPI (2007). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione.

7. Costruire e curare il feedback

di *Valentina Elena Ballerini, Francesco Ferrari, Simone Natali e Chiara Pacciotti*

1. Introduzione

Momento indispensabile, che spesso si tende a sottovalutare, è quello della *restituzione*: un confronto conclusivo in cui si riflette su quanto avvenuto durante l'attività, sulle emozioni suscitate e sui concetti appresi. È importante per l'insegnante, perché aiuta a far emergere punti di forza ed eventuali criticità, ma soprattutto lo è per l'alunno, che è stimolato a sviluppare competenze fondanti: fermarsi, riflettere e verbalizzare concetti ed esperienze, in modo tale da facilitarne la comprensione e la memorizzazione.

Il rischio, in questo delicato momento di *feedback*, è quello di essere percepito dagli alunni in modo piuttosto pesante e noioso, principalmente per due motivi. Il primo perché avviene al termine dell'attività, momento in cui la stanchezza è maggiore; il secondo perché mette in gioco abilità di riflessione su di sé e sul proprio vissuto piuttosto complesse.

Per questo motivo è utile guidare la classe, rendendo il momento stimolante e piacevole, creando strumenti di semplice lettura e compilazione, pur mantenendo la funzione primaria di riflessione ed autovalutazione.

In funzione degli aspetti che si vogliono esplorare, si possono usare strumenti diversi. Quelli più semplici consentono di riattivare la classe col movimento. Ad esempio, si può chiedere agli alunni di posizionarsi in angoli diversi dell'aula in corrispondenza di alcuni simboli – *smile*, colori, immagini atmosferiche ecc. rappresentanti la noia, la gioia, la tristezza, la rabbia – in funzione della sensazione provata durante l'attività o nelle diverse fasi del lavoro. Questo consente di visualizzare come gli alunni hanno vissuto l'attività, permettendo all'insegnante di rivedere il proprio approccio didattico ed eventualmente renderlo più adeguato alle esigenze della classe.

A partire da questo semplice feedback, si possono sperimentare strumenti via via più complessi, in funzione anche dell'età dei partecipanti e della tipologia di classe. La scelta del metodo e dell'attività è guidata da

un'attenta osservazione della classe e delle sue dinamiche, poiché uno strumento o un'attività che funziona in una classe potrebbe non essere applicabile ad un'altra, senza un riadattamento o una variazione.

Lo scopo delle attività di feedback è rendere il momento della riflessione e dell'autovalutazione più motivante ed efficace, attraverso elementi ludici. L'alunno può essere spinto a riflettere sull'incontro/lezione, sull'argomento affrontato, sui concetti appresi, sul proprio coinvolgimento, sul proprio comportamento e su tutti gli aspetti educativi considerati salienti o rilevanti dall'insegnante.

Indirettamente, il momento di feedback, sollecita la riflessione su altri aspetti dell'apprendimento, come ad esempio, la capacità di collaborazione, di osservazione, l'interesse e il coinvolgimento sull'argomento. In questo modo, l'alunno può constatare, sia a livello personale sia nel confronto con i pari, quali siano i propri punti di forza/debolezza ricorrenti e quelli altrui; come tali punti di forza/debolezza si modifichino in funzione di argomenti o ambiti diversi.

Riflessioni di questo tipo possono contribuire alla consapevolezza di sé e delle proprie specifiche competenze all'interno del gruppo, ma anche nell'imparare a percepire la classe come un'anima costituita di individui qualitativamente diversi. È possibile verificare che nel gruppo classe ciascuno può avere un ruolo specifico ed indispensabile agli altri, dove non è importante quanto un individuo è capace in alcune materie, ma come/in che cosa può arricchire il gruppo e perché il suo ruolo sia importante per rendere ricca, originale ed unica la totalità. Condividere i feedback a conclusione delle attività sviluppa e può esser funzionale ad un "sentire comune" autobiografico del gruppo.

Quando ripensiamo a ciò che abbiamo vissuto, creiamo un altro da noi. Lo vediamo agire, sbagliare, amare, soffrire, godere, mentire, ammalarsi e gioire: ci sdoppiamo, ci bilochiamo, ci moltiplichiamo. Assistiamo allo spettacolo della nostra vita come spettatori: talora indulgenti, talaltra severi e carichi di sensi di colpa, oppure, sazi di quel poco che abbiamo cercato di vivere fino in fondo (Demetrio, 1995, p. 12).

Per l'insegnante, le finalità più importanti delle attività di feedback sono: avere un feedback ed una visione d'insieme dell'argomento trattato; poter scegliere eventuali gruppi di lavoro in funzione delle caratteristiche autovalutate dai singoli alunni, nel tentativo di renderli equilibrati e di motivare la scelta, valorizzando il punto di forza ed il ruolo all'interno del gruppo. Sapere di far parte di un gruppo di lavoro non per pura casualità, ma per una precisa riflessione su quanto ognuno è in grado di apportare di positivo al suo interno, farà in modo che ciascuno

partecipi in modo più attivo, coinvolto e responsabilizzato, e che anche tutti gli altri componenti imparino a vivere il gruppo stesso come entità formata da elementi indispensabili e interdipendenti, ciascuno con una propria peculiarità.

Un'ulteriore finalità coinvolge direttamente l'insegnante. Attraverso il meccanismo del feedback o della retroazione, il sistema-classe restituisce al "regista" (insegnante), che ha ideato, progettato e attivato il processo degli apprendimenti, una lettura del percorso, che influenza il "regista" stesso. Quest'ultimo potrà così ricalibrare il nuovo intervento, nello specifico agendo sugli obiettivi di apprendimento dell'UD, facendo sì che la conclusione del percorso sia un nuovo punto di partenza.

La scuola ha il compito «di misurare gli apprendimenti [], promuovendo una cultura della valutazione che scoraggi qualunque forma di addestramento finalizzata all'esclusivo superamento delle prove» (MIUR, 2012). L'insegnante, quale facilitatore degli apprendimenti, è chiamato a stimolare i suoi alunni alla promozione e sviluppo di abilità come: autoanalisi, consapevolezza di sé e senso critico.

Strutturare e proporre attività di autovalutazione è per gli alunni un momento importante per innescare un lavoro di meta-riflessione sui loro agiti durante il percorso di apprendimento. Inoltre, il lavoro di discussione e confronto diventa una sorta di "specchio sociale" per ogni allievo, il quale risulta arricchito dal feedback dei pari in relazione al contributo offerto durante le attività.

Quando un facilitatore riesce a creare, anche in misura modesta, un clima di classe caratterizzato dal massimo che egli possa realizzare di genuinità, di stima, di partecipazione; quando crede nella tendenza costruttiva dell'individuo e del gruppo; allora egli si rende conto di aver dato vita ad una rivoluzione del campo educativo. Si accorge che si realizza un apprendimento di qualità diversa, che ci si muove con passo più spedito, con maggior grado di persuasione. I sentimenti – positivi, negativi, incerti – entrano a far parte dell'esperienza della classe. L'apprendimento diviene vita, e vita vera. Lo studente cammina per la sua via, talvolta con entusiasmo, talvolta con riluttanza, per formarsi come individuo che apprende, che cambia (Rogers, 1973, p. 173).

2. Presentazione delle attività

Titolo

Attività 1: “Diario di bordo”

Attività 2: “Incartiamoci”

Attività 3: “Commistioniamoci”

Ordine di scuola: Primaria e secondaria di primo grado

Obiettivi

Attività 1: “Diario di bordo”

Conoscersi e acquisire consapevolezza di sé e del proprio vissuto
Autovalutarsi
Riconoscere le proprie emozioni
Valorizzare le capacità mnemoniche

Attività 2: “Incartiamoci”

Conoscersi e acquisire consapevolezza di sé e del proprio vissuto
Valorizzazione delle capacità mnemoniche
Individuare concetti e parole significative
Autovalutarsi
Sviluppare la capacità di pensare in maniera critica
Riconoscere ed individuare i punti forza degli altri

Attività 3: “Commistioniamoci”

Conoscersi e acquisire consapevolezza di sé e del proprio vissuto
Riconoscere ed esprimere le proprie emozioni
Autoregolarsi
Prendere decisioni
Usare il pensiero creativo

Per chi è pensata l’UD?

Per tutti

Per alunni BES

Per alunni DSA

Per le disabilità 104/99

Per alunni parlanti Italiano L2

3. Descrizioni delle attività

“Diario di bordo”

Uno strumento utile a guidare il gruppo nella riflessione ed autovalutazione è il “Diario di bordo”: un quaderno che viene consegnato all’alunno al primo incontro e che utilizza allo scopo di annotare i più significativi apprendimenti, emozioni, ricordi del percorso, toccando sia l’argomento didattico sia quello più relazionale.

Per ogni classe il quaderno viene concepito in modo diverso in funzione dell’età degli allievi e del percorso pensato insieme agli insegnanti. La struttura più semplice, adottata con le classi seconda e terza della Primaria, prevede che ogni pagina del quaderno rappresenti un incontro da compilare su tre sezioni.

Il “Diario di bordo” può essere uno strumento utile all’insegnante per valutare i processi cognitivi ed emozionali attivati dai singoli alunni. Fornisce, inoltre, informazioni per ipotizzare modifiche ed evoluzioni nei percorsi didattici, calibrandoli in maniera più rispondente ed adeguata rispetto agli apprendenti.

“Incartiamoci”

Uno strumento, di più complessa realizzazione, ma con effetti più significativi, è la costruzione di un mazzo di carte-gioco, personalizzato per ciascun alunno. Su ciascuna carta-gioco l’alunno annota le sue riflessioni e le autovalutazioni. Le carte-gioco sono costituite da piccoli cartoncini colorati. Le carte create su ogni argomento avranno lo stesso colore (es. rosso per gli etruschi, gialle per la cellula, verdi per la Francia ecc.). L’insegnante, al termine di ogni UdLA, consegna una carta-gioco ad ogni alunno. Ogni alunno compila la carta e la conserva o la consegna all’insegnante. Al termine dell’UD ogni alunno avrà realizzato tante carte quante sono state le UdLA proposte. Le carte possono considerarsi come una “fotografia” utile per rappresentare quanto accaduto durante il processo di apprendimento. Quello che l’alunno annota sulle carte consente, all’alunno e all’insegnante, di acquisire consapevolezza e stimolare una riflessione orientata a valorizzare i punti di forza.

Le carte-gioco possono essere utilizzate su discipline diverse (anche all’interno di UD diverse) e permettono un confronto tra docenti, consentendo loro una visione interdisciplinare e trasversale degli apprendimenti.

“Commistioniamoci”

L'attività è suddivisa in due momenti. La prima parte è un momento dedicato alla lettura del proprio vissuto durante le varie fasi dell'UD. La seconda parte è incentrata sulla rielaborazione in gruppo delle proprie emozioni ed ha l'obiettivo di comporre un feedback condiviso. L'attività propone un percorso di riflessione sui processi del singolo alunno che, successivamente, vanno a confluire in una rilettura comune del coinvolgimento sia emotivo che cognitivo. Prendere decisioni in gruppo su una parola/frase/motto condivisi da tutti, sviluppa la capacità di entrare in contatto con i punti di vista altrui e di modellarli secondo il sentire comune. Richiede un lavoro di mediazione rispetto alle diverse riflessioni emerse all'interno del gruppo, presuppone la capacità di accettare e far proprio il vissuto dell'altro, spostandosi dalla centralità ed esclusività del proprio pensiero. Utile anche per una meta-riflessione rispetto ai processi in atto durante l'intero percorso svolto.

4. Schede operative

“Diario di bordo”

L'insegnante consegna ad ogni alunno una pagina del diario, indicando agli alunni di compilare le tre sezioni:

- data e materia relativa all'incontro;
- adesivi colorati da apporre in uno spazio previsto per valutare alcuni elementi chiave: “quanto mi sono divertito”, “quanto ho collaborato con i miei compagni”, “quanto ho imparato”;
- uno spazio in cui i bambini possono scrivere liberamente, come brainstorming, le “parole ricordo” dell'incontro. Questo elemento è pensato per fissare gli elementi salienti della giornata, in modo da fornire all'insegnante un feedback per calibrare gli incontri successivi. In questa parte i bambini sono liberi di scrivere *qualsiasi* parola, sia inerente all'argomento trattato, sia rappresentativa dell'esperienza emotiva. Le “parole ricordo” vengono poi riprese all'inizio dell'incontro successivo come aggancio e collegamento.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Non sono previsti ruoli. La compilazione del “Diario di bordo” è individuale.

Tempi

15/20 minuti.

Materiali

Diario di bordo (da strutturare in base alla durata del percorso), adesivi colorati.

“Incartiamoci”

A conclusione di ogni UdLA, viene consegnato a ciascun alunno un cartoncino con le dimensioni classiche delle carte-gioco collezionabili. Come modello potrebbe usarsi una carta fornita dagli alunni stessi, in modo che ne sia più chiara la funzione. In questi cartoncini ogni allievo scrive in alto il nome dell'argomento, accompagnato da un disegno rappresentativo. Le carte realizzate all'interno di ogni UD saranno contraddistinte da una cornice di colore diverso. All'interno della carta ognuno si auto-attribuisce dei punteggi relativi ai propri “punti di forza” (*item-power*) emersi durante lo svolgimento delle attività, su cinque dimensioni:

1. divertimento;
2. collaborazione;
3. attenzione/interesse;
4. impegno;
5. iniziativa/partecipazione.

Nell'attribuzione di tali punteggi, ogni allievo ha a disposizione un numero limitato di punti (25-30), e dovranno essere utilizzati tutti. La somma totale sarà uguale per ciascuno, onde evitare che i valori delle carte siano troppo squilibrati tra i compagni. Se l'alunno valuta l'impressione generale sulle proprie prestazioni in qualche ambito negativa, egli sarà esortato a trovare un aspetto positivo, a percepirsi non *quantitativamente* in modo superiore/inferiore rispetto ai compagni, ma *qualitativamente* in base alle proprie peculiarità, ad esempio: “oggi sono stato *meno* collaborativo, ma *più* interessato”.

Nella carta-gioco è presente un ulteriore *item*, ovvero quello della *memoria*, da completare a fine di ogni UD. Essendo difficile auto-valutare quanti concetti siano stati appresi di un dato argomento, si prevede di partire dalle parole-ricordo per trasformarle in *memoria*. L'insegnante prepara anticipatamente una “lista-guida” di 20 parole ritenute significative di ogni UD, avendo cura di includere parole legate sia all'ambito cognitivo, sia a quello relazionale-affettivo, per sottolinearne l'importanza.

A conclusione dell'UD la classe viene divisa in gruppi da 4, ogni gruppo annota un massimo di 20 parole-ricordo relative all'argomento trattato. Al termine di questa fase, ogni gruppo elenca in plenaria la propria lista. L'insegnante indica un punteggio corrispondente alle parole individuate da ogni gruppo rispetto alla propria “lista-guida”. A questo punto, ogni alunno si attribuisce il punteggio-memoria sulla propria carta, che sarà uguale a quello dei componenti del proprio gruppo.

Svolgimento del gioco

Forma base: si mescolano le proprie carte-gioco, se ne pesca una ciascuno e il primo giocatore, osservando la propria carta, sfida l'altro (o

gli altri) su un solo *item* a sua scelta. Chi possiede il punteggio più alto in quell'*item* vince la carta del compagno (o di tutti i compagni). In caso di parità si guarderà il punteggio dell'*item* immediatamente successivo. Vince chi riesce per primo a conquistare tutte le carte. Abituandosi a giocare con i compagni, si inizierà a conoscere i loro punti di forza e a sfidarli di conseguenza, affinando le strategie. Ad esempio, supponendo che un compagno abbia spesso punteggi molto alti nell'*item Iniziativa*, lo sfidante cercherà di evitare di sfidarlo proprio in quella caratteristica. In questo modo si possono costantemente rinforzare le caratteristiche positive degli altri, rendendole sempre più note e condivise, seppure in forma ludica.

Evoluzione: La forma cooperativa del gioco prevede che la sfida avvenga tra i vari gruppi sfruttando le caratteristiche positive di ciascuno membro. Attivando una competizione non individuale ma tra i gruppi, si favorisce la cooperazione all'interno dei singoli gruppi. Il gruppo viene stimolato a rafforzare i legami di interdipendenza al suo interno per contrastare una forza esterna. Il primo gruppo deciderà di sfidare l'altro su un *item*, ad esempio in *Impegno*. Prima di guardare le proprie carte, l'altro gruppo dovrà decidere chi pescherà la carta per la sfida, e lo deciderà riflettendo sulle caratteristiche di ciascuno. Ad esempio, il gruppo risponderà all'*item Impegno* giocando la carta di Oscar, perché è il suo punto di forza (è lui ad avere spesso punteggi alti in questo *item*). Alla mano successiva, sfidati nell'*item Divertimento*, sarà Anna a fornire la propria carta, perché rappresenta il suo punto di forza. Il suo contributo è proprio ciò che serve a questo gruppo, così forte in *impegno* e *iniziativa*, ma debole nel *divertimento*.

Ruoli cooperativi

Non sono previsti ruoli cooperativi.

Tempi

10 minuti per compilare gli "*item-power*".

5/10 minuti per la creazione dell'immagine.

A conclusione dell'UD:

10 minuti per annotare le proprie parole-ricordo.

5 minuti per la condivisione delle parole.

Materiali

Carta gioco di misura 9 × 6,5 cm, penne, pennarelli, matite, matite colorate.

“Commistioniamoci”

Fase 1: Formazione dei gruppi e riflessione individuale

Si ricompongono i gruppi di 3-4 alunni che hanno lavorato durante le attività proposte nell'UdLA. Viene consegnato a ciascuno membro un foglio con domande stimolo, per una riflessione personale sul proprio percorso individuale e di gruppo all'interno dell'UD-UdLA. Vengono, così, dedicati i primi 10 minuti dell'attività alla riflessione e al recupero del proprio vissuto durante le diverse fasi delle attività dell'UD attraverso la Scheda 1. Lo studente riflette su come ha affrontato il percorso, come ha saputo rispondere al lavoro cooperativo con gli altri, quali emozioni ha provato nel fare esperienza di interdipendenza e responsabilità personale. Successivamente ogni studente, leggendo a turno, condivide le proprie riflessioni con il gruppo. Il gruppo, a partire dalle riflessioni di ciascuno elabora un'unica riflessione condivisa da tutti, aiutandosi con la Scheda 2.

Per ogni riflessione si lavora con ruoli assegnati a rotazione sulla lettura di ogni riflessione: *il lettore, la voce della coscienza, il segretario, il mastro-paroliere.*

A conclusione della prima fase, ogni studente ha letto la risposta alle domande stimolo e il proprio feedback relativo all'UD/UdLA.

Fase 2: Condivisione ed elaborazione in gruppo

Nella seconda fase dell'attività il gruppo ha l'obiettivo di formulare un feedback comune che convogli tutte le emozioni, i vissuti e le riflessioni dei singoli.

Ogni componente scrive su una piccola striscia di carta il proprio nome e cognome in grandi lettere in stampatello. A ciascuno viene consegnato un solo pennarello in modo che il nome e cognome di ciascun allievo abbia colore diverso rispetto agli altri componenti del gruppo. Le lettere vengono ritagliate una per una e mescolate con le lettere dei nomi e cognomi degli altri componenti. Con le lettere ottenute, il gruppo compone delle parole, brevi frasi, motti che esprimano un feedback comune. Le parole-chiave studiate e ricercate dai *mastroparolieri* durante la prima fase possono essere di aiuto nella riflessione e spunto per il lavoro di ricerca del feedback comune. Ogni nome viene scritto con colori diversi e, di conseguenza, ogni parola trovata sarà multicolore, a sottolineare l'importanza di ogni elemento del gruppo nella formazione delle parole. Si possono usare tutte le lettere o una sola parte di esse, l'unico vincolo è che siano rappresentati tutti i “colori del gruppo”. Anche nella seconda fase dell'attività si lavora per ruoli assegnati: *il progettista, il mercante, l'assembleatore, l'ambasciatore.*

Ruoli cooperativi

Fase 1

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è creare una sintesi delle riflessioni individuali, assegnandosi a rotazione i ruoli che seguono.

Il Lettore: legge ad alta voce la propria riflessione.

La Voce della coscienza: fa domande affinché si possa approfondire la riflessione letta, aiutando tutti i componenti a chiarire/facilitare il pensiero del lettore.

Il Segretario: annota le risposte e le riflessioni emerse.

Il Mastro-paroliere: ricerca due/tre parole chiave che possano rappresentare-sintetizzare il concetto espresso dalla discussione del gruppo

Fase 2

Interdipendenza di scopo, di identità e di ruolo: obiettivo è creare un motto di gruppo condiviso con le lettere dei nomi di ciascuno, assegnandosi i ruoli che seguono.

Il Progettista: coordina il lavoro e prende spunto dalla riflessione emersa precedentemente per indirizzare l'attività.

Il Mercante: può andare negli altri tavoli di lavoro a mercanteggiare al massimo due/tre lettere, proponendo scambi con lettere in esubero al proprio tavolo.

L'assemblatore: manovra, sposta, muove, fa danzare le lettere sul tavolo di lavoro, seguendo le idee del gruppo (sempre coordinato dal progettista).

L'ambasciatore: riporta in plenaria il lavoro del gruppo e legge a tutti il feedback comune.

Tempi

40 minuti.

Materiali

Griglia con domande stimolo, fogli bianchi, pennarelli, forbici.

Bibliografia

- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca.
- Rogers, C.R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti-Barbera.

8. L'incontro tra Metodo Feuerstein e Apprendimento Cooperativo in classe

di *Alessandra Viani e Valentina Elena Ballerini*

Non solo il cervello influenza il comportamento, ma anche viceversa.

R. Feuerstein, 2001

1. Introduzione

1.1. *Il metodo Feuerstein*

Ideato da Reuven Feuerstein oltre 50 anni fa, e tutt'ora in larga espansione fra quanti si occupano di interventi educativi e di relazione, il metodo Feuerstein (Feuerstein *et al.*, 2005, 2008) propone programmi per lo sviluppo e il potenziamento di funzioni/operazioni cognitive dell'individuo (Programmi di Arricchimento Strumentale).

I programmi sono liberi da contenuti di natura disciplinare e si focalizzano sui processi cognitivi che permettono di avere performance adeguate ed efficaci nella società di appartenenza. Per ideare e sviluppare le attività di potenziamento cognitivo Feuerstein parte dal concetto di Modificabilità Cognitiva Strutturale. La teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale descrive tutti gli esseri umani come sistemi aperti, la cui struttura cognitiva può essere modificata per rispondere al bisogno di adattarsi a nuovi stimoli e sistemi sociali (Feuerstein e Rand, 1995).

Le neuroscienze confermano la plasticità neuronale del nostro cervello. Il sistema cerebrale nel corso della vita si modifica per effetto delle esperienze ambientali, di apprendimento, di sviluppo (o traumatiche) alle quali siamo esposti. Secondo Feuerstein, questa opportunità di modificare e migliorare la propria struttura cognitiva passa attraverso l'Esperienza di Apprendimento Mediato (EAM). Essere coinvolti in questo tipo di apprendimento fa la differenza fra uno sviluppo cognitivo e sociale più o meno adeguato: ripetere l'esperienza modifica le connessioni tra neuroni ed è attraverso di esse che si formano sistemi e mappe neuronali (Gallo, 2003; Olivieri, 2011).

Un individuo può modificare la propria struttura cognitiva, grazie ad attività che si concentrano sui processi di apprendimento. Il soggetto, in

qualità di apprendente, sta in relazione con un adulto esperto, il mediatore¹.

Il mediatore seleziona stimoli, crea situazioni di disequilibrio attraverso domande orientate al processo e non al contenuto, e ripone fiducia nell'individuo e nel suo potenziale. Il mediatore non fornisce soluzioni, ma rimodella le risposte dell'apprendente adeguandole allo stimolo di partenza e al contesto. Il mediatore consente all'individuo di assumere un ruolo attivo e stimola il bisogno di curiosità quale "motore" della motivazione ad apprendere. Il mediatore pone l'accento sulle strategie di *problem solving* e sul ruolo dell'errore come fonte di apprendimento.

L'Esperienza di Apprendimento Mediato e la teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale riflettono un modello di intelligenza dinamica, capace di "modificabilità", sia oltre il periodo critico che in presenza di patologie genetiche, sindromiche, traumatiche o nonostante esperienze educative/culturali e sociali di svantaggio. Le attività dei Programmi di Arricchimento Strumentale (Pas Basic e Pas Standard) possono costituire il materiale input per l'attivazione di EAM in contesti individuali o di gruppo e in base ai bisogni rilevati.

1.2. *L'Esperienza di Apprendimento Mediato Cooperativo (EAMC)*

L'incontro tra Apprendimento Cooperativo e metodologia Feuerstein si esplicita nella condivisione del binomio "cognizione e relazionalità":

In entrambi i metodi, infatti, coesistono due anime: l'attenzione ai processi cognitivi e meta cognitivi implicati nell'apprendimento e l'importanza della relazione all'interno degli stessi, in un caso tra studenti, nell'altro tra mediatore e discente. Due versanti della relazione educativa che si autoalimentano reciprocamente: gli studenti migliorano le loro competenze relazionali nel gruppo quanto più l'insegnante è mediatore; viceversa l'insegnante sfumerà sempre più il grado di mediazione quanto più il gruppo svilupperà abilità sociali tali da consentire agli individui di migliorare i propri processi di apprendimento grazie al contributo di tutti (Vedovelli, 2013).

La metodologia Feuerstein e l'Apprendimento Cooperativo non solo stanno in un rapporto di sinergia e complementarità, ma possono ulterior-

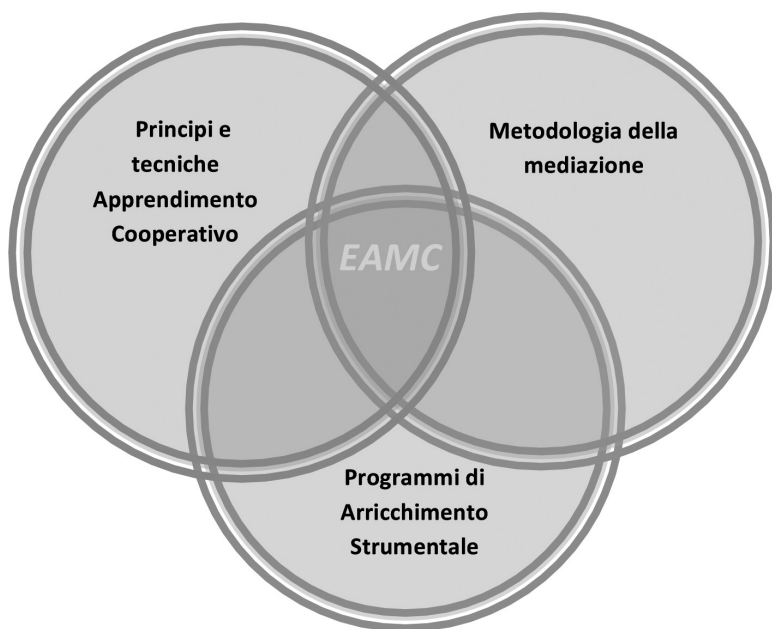
1. Per diventare mediatore del Metodo Feuerstein è richiesta una formazione specifica presso il Feuerstein Institute di Israele o presso i Centri di Formazione accreditati in Italia. La formazione al Metodo Feuerstein autorizza all'uso del materiale dei Programmi di Arricchimento Strumentale coperti da copyright. Pertanto, nella presente UD, le "storie per immagini" non sono riportate integralmente.

mente consolidare la loro relazione diventando, talvolta e con cautela, l'uno il contenuto dell'altro. Si ricorda che l'Apprendimento Cooperativo è un metodo di insegnamento e conduzione del gruppo classe a-disciplinare che, pertanto, si presta ad "essere riempito" di molteplici contenuti, sia di tipo disciplinare che di tipo cognitivo/metacognitivo, come nel caso delle attività proposte dalla metodologia Feuerstein.

Infine, la preparazione di un'attività secondo i principi dell'Apprendimento Cooperativo ha diverse affinità con l'azione del mediatore Feuerstein. L'insegnante/facilitatore, in fase di progettazione delle attività, come il mediatore, si chiede: *Qual è il mio obiettivo? Quali sono i prerequisiti necessari al raggiungimento dell'obiettivo? Con quale modalità posso presentare l'input? Quali materiali devo predisporre? Quante informazioni chiedo di elaborare? Quante e quali informazioni i miei alunni sono in grado di accogliere? Quali difficoltà possono incontrare i ragazzi? Come posso variare l'attività in base a difficoltà o picchi di performance?* ecc.

L'organizzazione di Esperienze di Apprendimento Mediato Cooperativo (EAMC) tiene conto sia delle caratteristiche e dei principi dell'Apprendimento Cooperativo, sia delle caratteristiche e dei principi della metodologia della mediazione (vd. Figura 1). La mediazione diventa un

Fig. 1



compito, che si traduce in *ruolo* nell'attività cooperativa. L'insegnante assume il ruolo trasversale di Mediatore, non è "solo" regista esterno al gruppo di apprendimento, come nel metodo Cooperativo, e neanche mero trasmettitore di contenuti orientato solo all'insegnamento. L'insegnante diventa parte del gruppo di lavoro e quindi regista interno al gruppo. L'insegnante nel gruppo garantisce l'attivazione delle funzioni e operazioni cognitive relative al processo di apprendimento e amplifica l'interazione costruttiva.

L'Esperienza di Apprendimento Mediato (EAM) diventa cooperativa (EAMC) in modo diverso, in base alle caratteristiche delle attività individuate e prescelte all'interno della metodologia Feuerstein.

2. Presentazione dell'unità didattica

Titolo: Impariamo con le immagini

Ordine di scuola: Primaria

Classe: V

Disciplina: Italiano

Argomento disciplinare

Obiettivi

Disciplinari

Esporre oralmente

Arricchire il vocabolario

Comprendere un testo per immagini

Trasversali

Individuare un problema

Risolvere situazioni di disequilibrio

Distinguere le relazioni mezzo/fine e causa/effetto

Analizzare più informazioni simultaneamente e individuare tra loro collegamenti

Analizzare i dettagli nelle immagini

Fare analisi comparative in funzione della natura del problema

Usare il pensiero ipotetico ed evidenza logica

Usare il pensiero induttivo/deduttivo

Usare il pensiero analogico

Usare il pensiero inferenziale e divergente

Prendere in considerazione le opinioni altrui

Entrare e rimanere nella relazione con i pari

Assumere e mantenere un ruolo attivo nel gruppo di lavoro

Per chi è pensata l'UD?

Per tutti

Per alunni BES

Per alunni DSA

Per le disabilità 104/99

Per alunni parlanti Italiano L2

3. Descrizione dell'unità di lavoro e apprendimento

UdLA 1 "Cooperiamo"

Il lavoro inizia con un'attività relazionale per creare dei legami viventi attraverso un gomitolo di lana. Gli alunni si presentano ai compagni di classe: nome, gusti, interessi, aspettative, ecc. L'attività permette agli alunni di visualizzare ciò che li lega ai compagni di classe e di riflettere sulle dinamiche esistenti all'interno del gruppo. L'insegnante/mediatore presenta, una alla volta e con l'ausilio della LIM, le sequenze di una breve storia per immagini che ha come protagonisti due asinelli (Figura 2). Attraverso domande orientate al processo, l'insegnante/mediatore invita gli alunni ad esplorare la prima sequenza, raccoglie le loro ipotesi/aspettative in merito a ciò che potrebbe accadere in quelle successive. Successivamente, introduce, a partire dalle suggestioni degli alunni, il concetto di "cooperazione" e li aiuta a confrontare le diverse interpretazioni della storia. Gli alunni, divisi in gruppi cooperativi, completano una semplice mappa concettuale sulla precedente attività. Durante questa fase, ciascuno condivide con i compagni di gruppo idee, riflessioni ed emozioni in merito alla storia dei due asinelli. Infine, ciascun gruppo verifica la pertinenza e la coerenza dei contenuti scelti per le varie parti della mappa e presenta il proprio lavoro alla classe, condividendo le criticità e/o gli aspetti positivi emersi durante l'attività cooperativa.

4. Schede operative

UdLA 1 – “COOPERIAMO”

Fase 1: “Il gomitollo”

Gli alunni costruiscono una ragnatela col filo di un gomitollo. Ciascuno arrotola il filo sul dito e poi lancia il gomitollo ad un compagno che fa altrettanto. Ogni alunno, quando ha il gomitollo in mano, dice il proprio nome e cognome e, se lo desidera, aggiunge altre informazioni personali (es. *ho un cane, non mi piace giocare a calcio, ecc.*). Al termine della presentazione, ogni alunno scioglie la ragnatela prendendo il posto del compagno con il quale è direttamente “collegato”.

Fase 2: “Gli asini”

L'insegnante/mediatore fa partire la proiezione delle sequenze della storia dei due asinelli. Durante il susseguirsi delle immagini l'insegnante/mediatore orienta l'attenzione degli alunni, con opportune domande-stimolo, sui seguenti aspetti:

- la ricerca delle informazioni e dei dati utili a definire il problema;
- l'interpretazione dei dati per sviluppare previsioni (cosa potrebbe succedere dopo?);
- l'anticipazione di possibili strategie di *problem solving*;
- la verifica e l'analisi delle strategie individuate;
- l'individuazione di una o più regole/principi da generalizzare;
- il concetto di *bridging*, ovvero la trasposizione delle regole e delle strategie appena individuate in altri campi di esperienza e/o situazioni;
- il rinforzo e/o la spiegazione dei termini emersi durante l'analisi delle sequenze (ampliamento del vocabolario).

Fase 3: Sintesi e consolidamento

Si formano gruppi cooperativi seguendo le indicazioni dell'insegnante/mediatore. I gruppi cooperativi completano una semplice mappa concettuale della precedente attività. Per il lavoro nel gruppo vengono assegnati i seguenti compiti: *Regolatore, Paroliere, Illustratore, Dimostratore*.

Fase 4: Conclusione

Ciascun gruppo presenta la propria mappa concettuale e condivide le criticità/aspetti positivi emersi dal lavoro cooperativo.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo: obiettivo è la conoscenza reciproca

Fase 3

Interdipendenza di scopo e di compito: obiettivo del gruppo è costruire una mappa concettuale, attivando i compiti che seguono.

Regolatore: elenca tutte le regole emerse durante la fase 2, attiva un confronto con i compagni di gruppo per scegliere la regola ritenuta più importante e la trascrive nella mappa.

Paroliere: fa un elenco delle parole-chiave emerse durante la fase 2, le confronta con quelle dei compagni e le trascrive nella mappa.

Illustratore: illustra con un'immagine o un simbolo la regola individuata dal gruppo.

Dimostratore: elenca gli esempi cui si applica la regola scelta dal gruppo, ne suggerisce di nuovi e, infine, li trascrive nella mappa.

Tempi

Fase 1: 20 minuti.

Fase 2: 50 minuti.

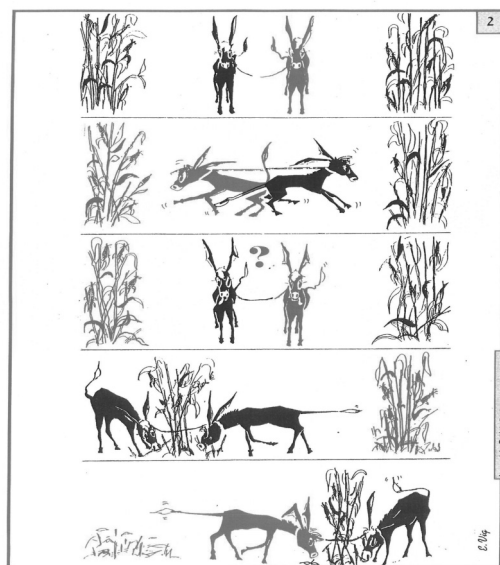
Fase 3: 30 minuti.

Fase 4: 20 minuti.

Materiali

Un gomitolo di lana, cancelleria, cartoncini bristol e fotocopie degli allegati.

Fig. 2



Bibliografia

- Damnotti, S. (1999). *Insegnare a imparare. Il modello dell'apprendimento mediato*, in Gola, M.M., Luciano, A. (1999). *Insegnare all'università. formazione dei docenti e qualità della didattica*. Torino: UTET.
- Ferraboschi, L., Taddei, S., Sacchella, A., Benvenuti, C., Contena, B. (2014). *Aiutiamoli a imparare. Sviluppare processi cognitivi con le neuroscienze*. Trento: Erickson.
- Feuerstein, R., Feuerstein R.S., Falik, L. e Rand, Y. (2008). *Il programma di arricchimento strumentale di Feuerstein*. Trento: Erickson.
- Feuerstein, R. e Rand, Y. (1995). *Non accettarmi come sono*. Firenze: Sansoni.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Feuerstein, R. (2005). *La disabilità non è un limite*. Firenze: Libri Liberi.
- Gallo, B. (2003). *Neuroscienza e apprendimento*. Napoli: Ellissi.
- Olivieri, D. (2011). *Mente cervello ed educazione. Neuroscienze e pedagogia in dialogo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vedovelli, C. (2013). *Il Cooperative Learning e la metodologia Feuerstein in ambito scolastico: sinergie e complementarità*. Formazione & Insegnamento XI. Lecce: Pensa MultiMedia.

9. La grammatica valenziale nella Scuola Primaria

di Alan Pona

1. Introduzione

Un buon curriculum verticale per l'educazione linguistica a scuola prevede una parte relativa agli usi della lingua, coniugati in base alla variazione *diafasica*, *diatopica* e *diamesica* della lingua stessa. In egual misura prevede una riflessione su tali usi e sul sistema formale che li sostiene. Pertanto, è opportuno che la riflessione metalinguistica nella scuola si concentri sia sull'universo testuale sia sul sistema formale della lingua. Per citare le autorevoli parole di Francesco Sabatini (2013), Presidente Onorario dell'Accademia della Crusca, occorre che la riflessione metalinguistica si focalizzi su «sistema e testo».

Il *modello valenziale*, introdotto dal linguista francese Lucien Tesnière nel 1959, risulta funzionale a questo obiettivo:

- è rigoroso dal punto di vista scientifico;
- è rispettoso dei processi cognitivi delle bambine e dei bambini;
- è facilmente “didattizzabile” in percorsi motivanti di scoperta delle caratteristiche formali della nostra lingua.

Queste caratteristiche del modello mettono in discussione i modelli tradizionali per l'educazione linguistica. Il modello valenziale di rappresentazione e descrizione della lingua si basa sul ruolo semantico-sintattico del verbo nella rappresentazione semantica dell'evento e nella strutturazione sintattica della frase (Tesnière, 2001; Sabatini, 2013; Lo Duca, 2010)¹. Secondo il modello, ogni verbo seleziona i partecipanti all'evento e gli “argomenti” nella strutturazione della frase. In base a questa necessaria selezione semantico-sintattica il verbo può essere:

1. Per un approfondimento della bibliografia riguardante il modello valenziale, dagli aspetti teorici a quelli più applicativi, ai manuali per la scuola, si veda l'Espansione on-line.

- *zerovalente* (verbi impersonali: es. piovere);
- *monovalente* (es. Martino cammina);
- *bivalente* (es. Martino trova un tesoro, oppure Martino arriva al castello);
- *trivalente* (es. La signora del castello dà i tesori a Martino);
- *tetravalente* (es. Martino traduce la lettera dall'italiano all'inglese).

La frase risulta così costituita a partire dalla “valenza” del verbo. Il verbo rappresenta il regista di questa strutturazione, nella sua capacità di attrarre a livello semantico-sintattico elementi intorno a sé. L'immagine della valenza richiama apertamente all'ambito delle particelle atomiche, cioè alla natura combinatoria degli elementi chimici.

Il nuovo approccio alla frase non prevede soggetto, predicato verbale e complementi, ossia un lungo e poco rigoroso elenco su base semantica (Lo Duca, 2006). Diventa centrale la frase minima o nucleare con:

- il verbo e i suoi argomenti necessari: soggetto, oggetto diretto, oggetto indiretto;
- i circostanti della frase minima e le espansioni.

Le espansioni sono informazioni di sfondo (tempo, luogo, causa ecc.) e non sono collegate direttamente agli elementi della frase minima o nucleare.

Il lavoro sulla frase che si propone è:

1. **motivante**, perché prevede attività di problem solving nel riempimento degli schemi valenziali e nell'individuazione dei partecipanti all'azione/evento;
2. **inclusivo** per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali, perché permette di “vedere” ed “agire” la grammatica, attraverso schemi chiari sulle dipendenze gerarchiche e la rappresentazione della frase come attori;
3. **cognitivamente stimolante** per tutti gli alunni, perché basato su rigorose ricerche scientifiche, a sostegno dell'efficacia teorica.

2. Presentazione dell'unità didattica

Titolo: La grammatica valenziale

Ordine di scuola: Primaria

Classe: IV

Disciplina: Italiano

Argomento disciplinare: Riflessione metalinguistica

Obiettivi

Disciplinari

Usare competenze linguistico-comunicative in italiano L2

Leggere e comprendere

Riassumere oralmente un testo narrativo

Usare abilità metalinguistiche per la descrizione della lingua

Acquisire conoscenze del metalinguaggio per la riflessione sulla lingua: concetto di tempo verbale, il verbo come fulcro della frase, valenza del verbo, funzioni sintattiche

Auto-valutare e valutare le abilità e le conoscenze acquisite

Interdisciplinari

Riflettere sulla nozione di “tempo”

Costruire mappe mentali per organizzare il sapere

Trasversali

Prendere decisioni

Risolvere i problemi

Usare il pensiero creativo

Usare il pensiero critico

Usare una comunicazione efficace

Entrare e stare in relazione

Sviluppare autoconsapevolezza

Entrare in empatia

Gestire le emozioni

Gestire lo stress.

Per chi è pensata l'UD?

Per tutti

Per alunni BES

Per alunni DSA

Per le disabilità 104/99

Per alunni parlanti Italiano L2

3. Descrizione delle unità di lavoro e apprendimento

UdLA 1 Riscaldiamoci!

L'insegnante/facilitatore lancia un brainstorming sull'Apprendimento Cooperativo. Successivamente, forma i gruppi cooperativi utilizzando dei bigliettini con diversi verbi con diverse coniugazioni. In ogni gruppo si ritrovano tutti coloro che hanno sul bigliettino lo stesso verbo, ma coniugato diversamente. L'insegnante/facilitatore stimola la classe a riflettere sulla parola “tempo”, invitando ciascuno a fare libere associazioni

di idee. I gruppi cooperativi, successivamente, creano su un cartellone un loro *spidergram*. I gruppi cooperativi vengono coinvolti in un'attività relazionale. L'insegnante/facilitatore invita ciascun gruppo a disporsi all'interno di un'auto immaginaria seguendo delle precise indicazioni.

UdLA 2

Verbo al centro

Ogni gruppo legge una sezione del racconto di Gianni Rodari "La strada che non andava in nessun posto"; individua tutti i verbi e li inserisce in insiemi etichettati in base al tempo verbale. In plenaria, ogni gruppo racconta la propria sezione del racconto. Socializzazione dei lavori dei gruppi sui verbi. I gruppi cooperativi, successivamente, compilano degli schemi vuoti valenziali inserendo al loro interno le frasi preparate e poste sulla cattedra. A conclusione dell'attività la classe scrive le regole "scoperte".

UdLA 3

I grammatici della frase!

I gruppi ricevono 5 frasi tradotte anche con la Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) e sono invitati ad inserire il materiale verbale ed iconico all'interno degli schemi valenziali. I gruppi ricevono 5 disegni, li traducono in frasi minime e inseriscono tali frasi minime negli schemi valenziali. Successivamente, nei gruppi ogni alunno assume il ruolo di una funzione sintattica: soggetto, verbo predicatore, oggetto diretto, oggetto indiretto. Il facilitatore legge una frase e i gruppi si organizzano, cooperando, per costruire la frase come belle statuine. Ogni alunno si dispone insieme agli altri membri del gruppo nello spazio per formare la frase, in base all'elemento che corrisponde al suo compito/funzione sintattica. L'insegnante/facilitatore guida una riflessione in plenaria e una scrittura condivisa delle regole "scoperte" dalla classe.

UdLA 4

Come siamo andati?

Un alunno per gruppo, scelto a sorte, risponde ad alcune domande di grammatica con il supporto del gruppo, che lo aiuta a formulare la risposta, da fornire in plenaria. Ogni risposta riceve un punteggio. Ogni alunno riceve il diploma con proclamazione ufficiale e stretta di mano da parte dell'insegnante/facilitatore. Ogni alunno indica, scegliendo una immagine su una scheda, come si è sentito nelle attività di gruppo dell'UD.

4. Schede operative

UdLA 1 Riscaldiamoci!

Fase 1: *Brainstorming* e formazione dei gruppi

La classe costruisce un diagramma a ragno, attraverso un *brainstorming* sull'espressione "Apprendimento cooperativo". Ogni alunno produce libere associazioni che l'insegnante riporta sulla lavagna nello schema. Successivamente, ogni alunno riceve una tessera con un verbo coniugato in un tempo. I verbi si ritrovano nelle attività degli incontri seguenti e sono: *piovere, svegliarsi, dare, andare, mangiare, tradurre*. Gli alunni formano i gruppi cooperativi, cercando i compagni con lo stesso verbo, ma coniugato diversamente.

Fase 2: *Brainstorming* con diagramma a ragno sulla parola "tempo" e creazione di cartelloni

L'insegnante/facilitatore fa riflettere la classe sulla parola "tempo" con libere associazioni di idee. Il risultato di questa attività viene trascritto alla lavagna attraverso un diagramma a ragno. I gruppi cooperativi creano un loro *spidergram* su un cartellone che viene affisso nell'aula.

Fase 3: "Una gita domenicale"

L'insegnante/facilitatore invita ciascun gruppo cooperativo a disporsi all'interno di un'auto immaginaria seguendo delle precise indicazioni che legge ad alta voce.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è mettere insieme membri con lo stesso verbo coniugato diversamente.

Fase 2

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è costruire uno *spidergram*.

Fase 3

Interdipendenza di compito e di scopo: ogni componente del gruppo – *mamma frase, babbo verbo, sorella virgola, fratello punto* – ha un compito specifico orientato al raggiungimento di uno scopo di gruppo.

Tempi

Fase 1: 30 minuti.

Fase 2: 60 minuti.

Fase 3: 30 minuti.

Materiali

Fogli A4, fogli A3 per cartelloni, cancelleria.

UdLA 2

Verbo al centro!

Fase 1: Attivare le preconoscenze

Ogni gruppo cooperativo composto da 4 alunni, diviso in due coppie. Ciascuna coppia ha due compiti diversi:

1. legge e riassume una sezione del racconto di Gianni Rodari “La strada che non andava in nessun posto”;
2. individua tutti i verbi e li inserisce in insiemi etichettati in base al tempo verbale.

Nel lavoro di gruppo si formano due coppie: due membri lavorano sui verbi e due membri sulla favola. Ciascun membro ha un suo ruolo specifico: *lettore, narratore/ambasciatore, sottolineatore, elencatore*.

In plenaria, ogni gruppo rappresentato dall'*ambasciatore*, racconta la propria sezione del racconto e riporta il lavoro sui verbi.

Fase 2: Lavoro sugli schemi valenziali

I gruppi cooperativi compilano degli schemi vuoti valenziali inserendo al loro interno le seguenti 5 frasi preparate e poste sulla cattedra:

PIOVE; MARTINO CAMMINA; MARTINO TROVA UN CANE; MARTINO ENTRA NEL CASTELLO; LA SIGNORA DÀ I TESORI A MARTINO.

Anche in questa fase ciascuno svolge un ruolo specifico: *memoria, scriba, consigliere/visir, ambasciatore*.

Fase 3: Conclusione dei lavori e riflessione guidata

L'insegnante/facilitatore guida una riflessione in plenaria sul lavoro svolto e invita la classe a scrivere le regole “scoperte”.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo è leggere, riassumere e individuare i tempi verbali, attivando i ruoli che seguono.

Coppia A

Lettore: legge la sezione della favola.

Narratore/ambasciatore: riassume oralmente quanto letto dal lettore nel piccolo gruppo e in plenaria.

Coppia B

Sottolineatore: sottolinea tutti i verbi della favola.

Elencatore: inserisce i verbi individuati dal sottolineatore all'interno di insiemi etichettati per tempo verbale.

Fase 2

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è completare gli schemi valenziali, attivando i ruoli che seguono.

Memoria: va alla cattedra, legge le frasi e le riporta ai tavoli cooperativi.

Scriba: compila gli schemi valenziali.

Consigliere-visir: presiede la compilazione degli schemi e corregge.
Ambasciatore: riporta in plenaria il lavoro del gruppo e motiva le scelte del gruppo.

Tempi

Fase 1: 60 minuti.

Fase 2: 45 minuti.

Fase 3: 15 minuti.

Materiali

Fogli A4, fotocopie degli allegati, cancelleria.

UdLA 3 **I grammatici della frase!**

Fase 1: Sintagmi e simboli negli schemi valenziali

I gruppi ricevono 5 frasi tradotte anche con la Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) e sono invitati ad inserire il materiale verbale ed iconico all'interno degli schemi valenziali predisposti.

Fase 2: "Grammatica a disegni"

I gruppi ricevono 5 disegni, li traducono in frasi minime e inseriscono le frasi minime negli schemi valenziali.

Fase 3: "Le belle statuine"

Ogni alunno assume il ruolo di una funzione sintattica: *soggetto*, *verbo predicatore*, *oggetto diretto*, *oggetto indiretto*. L'insegnante/facilitatore legge una frase e i gruppi si organizzano, cooperando, per costruire la frase come belle statuine. Ogni alunno si dispone nello spazio, simultaneamente agli altri membri del gruppo, per formare la frase, collocandosi in base all'elemento della frase che corrisponde al suo compito-funzione sintattica.

Fase 4: Conclusione dei lavori e riflessione guidata

L'insegnante/facilitatore guida una riflessione in plenaria sul lavoro svolto e invita la classe a scrivere le regole "scoperte".

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1 e Fase 2

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è completare gli schemi valenziali.

Fase 3

Interdipendenza di scopo e di compito: obiettivo del gruppo è ricostruire le frasi date, mentre ciascun membro svolge simultaneamente il suo

compito – *soggetto, verbo predicatore, oggetto diretto, oggetto indiretto* –. I compiti ruotano dopo ogni rappresentazione di frase.

Tempi

Fase 1: 30 minuti.

Fase 2: 30 minuti.

Fase 3: 30 minuti.

Fase 4: 30 minuti.

Materiali

Fogli A4, fotocopie degli allegati, cancelleria.

UdLA 4 Come siamo andati?

Fase 1: “Se noi la sappiamo, io la so!”

Un alunno per gruppo, scelto a sorte, risponde ad alcune domande di grammatica con il supporto del gruppo. Prima di dare la risposta in plenaria si fa aiutare dal gruppo per la sua formulazione. Ogni risposta corretta riceve 3 punti; ogni risposta corretta solo in parte riceve 2 punti; ogni risposta errata riceve un punto.

Fase 2: Consegna del diploma di *Esperto grammatico*

Ogni alunno è chiamato alla cattedra e riceve il diploma con proclamazione ufficiale e stretta di mano da parte di insegnanti e facilitatore.

Fase 3: “L’albero delle emozioni”

L’insegnante/facilitatore consegna una scheda di feedback ad ogni alunno. L’alunno, scegliendo un’immagine sulla scheda, indica come si è sentito durante il lavoro di gruppo dell’UD.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è dare la risposta corretta attraverso uno dei suoi membri.

Tempi

Fase 1: 60 minuti.

Fase 2: 45 minuti.

Fase 3: 15 minuti.

Materiali

Fogli A4, fotocopie allegati, cancelleria.

Bibliografia

- Lo Duca, M.G. (2006). Si può salvare l'analisi logica?. *La Crusca per voi*, n. 33, pp. 4-8.
- Lo Duca, M.G. (2010). Il verbo è un piccolo dramma. *La vita scolastica*, n. 15, pp. 15-17.
- Sabatini, F. (2013). Significato ed esempi di espansione del verbo. In M. Biffi, e R. Setti (a cura di). *La Crusca risponde. Dalla carta al web (1995-2005)* (pp. 164-166), vol. 2. Firenze: Le Lettere.
- Tesnière, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck (trad. it. *Elementi di sintassi strutturale*. Torino: Rosenberg&Sellier 2001).

10. La produzione del testo descrittivo nella Scuola Primaria

di Giulia Troiano

1. Introduzione

Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012, p. 29) ricordano che «l'apprendimento della scrittura richiede tempi distesi, diversificazione delle attività didattiche e interdisciplinarietà, nonché un'assidua frequentazione di testi, tale da permettere all'alunno di individuare i modelli che ne sono alla base e di assumerli come riferimento nelle proprie produzioni comunicative».

L'esigenza di esporre gli allievi ad un repertorio di testi ricco e variegato deve tener conto: sia delle competenze linguistiche di coloro che apprendono, sia delle caratteristiche delle singole tipologie testuali¹. In linea con gli obiettivi indicati dal Ministero, molti sussidiari propongono i generi più complessi – es. recensione, relazione, poesia, ecc. – a partire dal quarto anno e concentrano i primi percorsi di scrittura – secondo e terzo anno – sulla produzione di semplici testi narrativi e descrittivi. Questi ultimi, in virtù della minore complessità logico-concettuale, sono da preferire ai primi². Per gli allievi con bassi livelli di competenza linguistica (A1/A2), la produzione guidata di un breve testo descrittivo è un obiettivo più accessibile rispetto alla scrittura di un racconto, quale ad es.: *Come hai trascorso le vacanze estive?*³.

1. Per una classificazione linguistica e pragmatica delle varie tipologie testuali, rimandiamo il lettore ai noti studi di Sabatini (1990, 1999).

2. A prescindere dalle intenzioni del mittente (informare, persuadere, suscitare emozioni, ecc.), infatti, descrivere un oggetto, un ambiente o una persona è più semplice che *narrare*. Inoltre, mentre i testi descrittivi si basano prevalentemente sulla dimensione spaziale, quelli narrativi si fondano sulla *sequenzialità* (Bruner, 1986) e, pertanto, presentano potenziali difficoltà relative all'uso dei tempi verbali e dei marcatori temporali.

3. Dal punto di vista dei contenuti linguistici, per esempio, gli ingredienti lessicali e morfo-sintattici per “cucinare una buona descrizione” sono quelli essenziali per soddisfare

È opportuno precisare che, in particolare per i bambini non italo-foni, una semplice descrizione può rappresentare un'attività potenzialmente frustrante, soprattutto se proposta non come *compito*, ma sotto forma di esercizio meccanico e individuale⁴.

Come facilitare, quindi, la produzione del testo descrittivo in una classe plurilingue e ad abilità differenziate? Sicuramente attraverso attività stimolanti e cooperative che, oltre all'uso di *realia* e di opportuni materiali didattici (filmati, immagini, domande-guida, ecc.), prevedano due elementi fondamentali: **multimodalità** e **information gap**. Il primo per aiutare i bambini ad interiorizzare in maniera profonda il lessico e le strutture linguistiche, il secondo per tenere alta la motivazione e, al contempo, garantire l'interdipendenza positiva⁵. Nella II UdLA, quest'ultima scaturisce infatti da un vuoto informativo, ovvero dallo scambio comunicativo tra i singoli compagni di gruppo che, a seconda dei rispettivi ruoli (*tatto, olfatto, udito e gusto*) sono chiamati ad integrare in un unico testo le informazioni tattili, olfattive, uditive e gustative relative alla strega Settimia. Grazie alla struttura cooperativa delle attività e alla suddivisione dei compiti (es. *giornalista, intervistato, grafico, registratore*), quindi, i bambini hanno la possibilità di scoprire *insieme* il luogo, l'animale o il personaggio immaginario da descrivere (vd. II, III e IV UdLA). La redazione del testo non risulterà, pertanto, dallo sforzo individuale di un singolo osservatore, ma dalla vivace collaborazione tra più attori, ognuno dei quali contribuirà in modo unico e personale al lavoro di gruppo.

i primi bisogni comunicativi, ovvero: l'indicativo presente (o imperfetto) di *essere* e *avere*, il vocabolario di base relativo a luoghi, animali, colori e vestiti, gli aggettivi dimostrativi, qualificativi e indefiniti, gli indicatori spaziali (sopra, accanto, dietro, ecc.), le forme comparative e le strutture sintattiche di base.

4. Come puntualizza Gandi (2007), mentre gli esercizi "sono basati sulla manipolazione di forme isolate dal contesto e su una logica vero/falso", i compiti sono attività di ricerca e, in quanto tali, "ammettono avvicinamenti progressivi alla verità, valorizzano il processo rispetto al prodotto e richiedono una lingua contestualizzata".

5. È ampiamente dimostrato che attivare più canali sensoriali comporta una maggiore ritenzione delle informazioni (Fuster, 1995). Per un approfondimento delle implicazioni di tale fenomeno in ambito glottodidattico, rimandiamo il lettore al *Manifesto dell'approccio globale*, dove la multi-modalità occupa il secondo posto (Guastalla e Naddeo, 2013).

2. Presentazione dell'unità didattica

Titolo: La produzione del testo descrittivo

Ordine di scuola: Primaria

Classe: IV

Disciplina: Italiano

Argomento disciplinare: Il testo descrittivo

Obiettivi

Disciplinari

Descrivere oralmente un personaggio immaginario sulla base di informazioni visive, tattili, olfattive e gustative
Scrivere un breve testo descrittivo con l'aiuto di domande-guida
Descrivere un luogo in modo oggettivo e soggettivo

Interdisciplinari

Usare l'autocorrezione e l'autovalutazione
Usare la transcodificazione
Usare la metacognizione

Trasversali

Prendere decisioni
Risolvere i problemi
Usare il pensiero creativo
Usare il pensiero critico
Usare una comunicazione efficace
Entrare e stare in relazione
Sviluppare autoconsapevolezza
Entrare in empatia
Gestire le emozioni
Gestire lo stress.

Per chi è pensata l'UD?

Per tutti

Per alunni BES

Per alunni DSA

Per le disabilità 104/99

Per alunni parlanti Italiano L2

3. Descrizione delle unità di lavoro e apprendimento

UdLA 1 Conosciamoci!

L'insegnante/facilitatore consegna ad ogni alunno uno schema vuoto relativo ai 5 sensi e invita ciascuno a completare con disegni e/o parole le frasi-stimolo contenute nei vari riquadri. Successivamente, guida una breve attività relazionale per formare 5 gruppi che rappresentano i 5 sensi. Assegna a ciascun gruppo uno dei 5 sensi e chiede di rappresentarlo attraverso la tecnica del collage. Ciascun gruppo presenta alla classe il proprio lavoro.

UdLA 2 Che strega!

L'insegnante/facilitatore guida una breve attività relazionale per formare 4 gruppi: gruppo *-tatto*, gruppo *-gusto*, gruppo *-olfatto* e gruppo *-udito*. Il senso della *vista* accomuna tutti i gruppi. L'insegnante/facilitatore invita gli alunni ad esplorare alcuni oggetti della strega Settimia: il gruppo *-tatto* tocca, con gli occhi bendati, i suoi capelli, il gruppo *-gusto* assaggia le sue pozioni, il gruppo *-olfatto* annusa il suo alito e il gruppo *-udito* ascolta la sua voce. Successivamente, l'insegnante/facilitatore forma gruppi multisensoriali così composti: un alunno *-tatto*, un alunno *-olfatto*, un alunno *-gusto* e un alunno *-udito*. Ogni gruppo è invitato ad elaborare una descrizione scritta della strega, utilizzando tutti i sensi. Ciascun gruppo presenta alla classe la sua descrizione della strega e con tutte le descrizioni si costruisce un cartellone.

UdLA 3 Che casa!

L'insegnante/facilitatore guida una breve attività relazionale per formare 5 gruppi. L'insegnante/facilitatore consegna ad ogni gruppo l'immagine di una delle 5 case di Settimia e i fogli di lavoro (vd. Espansione on line). Il gruppo elabora una descrizione scritta della casa. Ciascun gruppo presenta alla classe la descrizione della sua residenza della strega e con le 5 descrizioni si costruisce un cartellone.

UdLA 4

Come siamo andati?

L'insegnante/facilitatore guida un'attività relazionale in i gruppi cooperativi sono invitati a disporsi all'interno di un'auto immaginaria seguendo delle indicazioni.

Un alunno per gruppo, scelto a sorte, risponde ad alcune domande di grammatica con il supporto del gruppo, che lo aiuta a formulare la risposta, da fornire in plenaria. Ogni risposta riceve un punteggio. L'insegnante/facilitatore a conclusione consegna una scheda di feed-back per favorire una riflessione individuale sulle attività di gruppo sperimentate durante i quattro incontri.

4. Schede operative

UdLA 1

Conosciamoci

Fase 1: "I miei 5 sensi"

Ogni alunno riceve uno schema vuoto relativo ai 5 sensi e viene invitato a completare, con disegni e/o parole, le frasi-stimolo contenute in ciascun riquadro (es. *con gli occhi mi piace guardare...*, *con le mani mi piace toccare...*, ecc.).

Fase 2: Formazione dei gruppi

L'insegnante/facilitatore guida una breve attività relazionale per formare 5 gruppi. Ogni alunno riceve un biglietto con la descrizione di un vissuto (es. *sei arrabbiato/a, sei stanchissimo/a, sei in ritardo, ecc.*, vd. Espansione on-line). Ciascuno è invitato a drammatizzare il contenuto con i gesti e la mimica facciale, mentre cammina per la classe in cerca dei propri "gemelli". Per riuscire ad individuarli, ciascuno osserva attentamente le espressioni, i gesti e i movimenti dei compagni, senza mai ricorrere al linguaggio verbale. Il numero dei biglietti con la stessa descrizione deve essere pari al numero degli alunni per ogni gruppo cooperativo (da 4 o 5 alunni). Ad es. con 25 alunni: 4 copie per ogni biglietto, si andranno a formare 6 gruppi, 1 gruppo da 4 + 1 gruppo da 5.

Fase 3: "Collage di gruppo"

L'insegnante/facilitatore invita gli alunni di ciascun gruppo a confrontare le schede, compilate nella prima fase, con quelle dei compagni, per individuare eventuali gusti e/o preferenze in comune. Successivamente, l'insegnante assegna ad ogni gruppo uno dei 5 sensi e spiega la conse-

gna: rappresentare con la tecnica del collage il senso ricevuto (es. il tatto), utilizzando le riviste e il materiale a disposizione. Durante il lavoro ciascuno ha un ruolo specifico da svolgere: *forbici*, *colla*, *grafico*, *mediatore*. Al termine dell'attività, l'insegnante/facilitatore invita i gruppi ad incollare i collage su una parete, la quale si trasformerà in una variopinta "Galleria dei 5 sensi".

Fase 4: "La galleria dei 5 sensi"

L'insegnante/facilitatore invita gli alunni a "visitare" la galleria dei 5 sensi e a riflettere sulle differenze tra i vari canali sensoriali. A conclusione dell'attività, l'insegnante/facilitatore raccoglie i commenti e le impressioni degli allievi sul lavoro di gruppo (criticità, difficoltà, aspetti positivi, strategie, ecc.).

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 2

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è mettere insieme membri con la stessa espressione.

Fase 3

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è costruire un collage sul *senso* assegnato, attivando i ruoli che seguono.

Forbici: ritaglia, dalle riviste a disposizione, le immagini selezionate con il gruppo.

Colla: incolla su un foglio A4 le immagini scelte con il gruppo.

Grafico: disegna su un cartoncino la cornice all'interno della quale inserire il collage (es. una bocca gigante, un naso enorme, ecc.), scelta insieme al gruppo.

Mediatore: coordina il gruppo nella selezione delle immagini e della cornice, e durante la restituzione in plenaria, presenta e commenta quanto elaborato dal gruppo.

Tempi

Fase 1: 40 minuti.

Fase 2: 20 minuti.

Fase 3: 40 minuti.

Fase 4: 20 minuti.

Materiali

Fotocopie degli allegati, riviste e giornali, 5 cartoncini bristol su cui incollare i collage, cancelleria.

UdLA 2

Che strega!

Fase 1: Formazione dei gruppi

L'insegnante/facilitatore guida una breve attività relazionale per formare 4 gruppi. Consegna ad ogni alunno un bigliettino con un'immagine, ciascuna relativa ad uno di 4 sensi: *tatto*, *udito*, *olfatto*, *gusto*. Chiede agli alunni di cercare i propri "gemelli sensoriali". Al termine dell'attività, la classe risulta divisa nei seguenti gruppi: gruppo -*tatto*, gruppo - *gusto*, gruppo - *olfatto* e gruppo - *udito*. Il senso della *vista* accomuna tutti i gruppi. Il numero delle immagini relative a ciascun senso deve essere pari al numero degli alunni diviso quattro. Ad es. se gli alunni sono 25 : $4 = 6 + 1$, in questo modo si formeranno 3 gruppi da 6 e 1 gruppo da 7. Questi gruppi possono essere suddivisi ulteriormente al loro interno per ottenere gruppi cooperativi costituiti da tre o quattro membri.

Fase 2: "Conosciamo la strega Settimia"

L'insegnante/facilitatore spiega agli alunni che stanno per conoscere la strega Settimia. Mentre racconta alla classe qualche aneddoto che la riguarda (es. magie bizzarre, disgustose abitudini, passioni di gioventù, ecc.), inizia ad allestire il *setting* posizionando su un banco i seguenti oggetti (vd. Materiali): i capelli di Settimia, un barattolo con il suo alito, qualche pozione magica e un cellulare con la sua voce (*file* audio). Il facilitatore invita i membri dei diversi gruppi sensoriali, ad esplorare gli oggetti: gruppo - *tatto* tocca con gli occhi bendati i suoi capelli, gruppo - *gusto* assaggia le sue pozioni, gruppo - *olfatto* annusa il suo alito e gruppo - *udito* ascolta - fuori dall'aula - la sua voce.

Fase 3: "Descriviamo la strega Settimia"

L'insegnante/facilitatore forma nuovi gruppi, questa volta multisensoriali, rispettivamente composti da: un alunno - *tatto*, un alunno - *olfatto*, un alunno - *gusto* e un alunno - *udito*, la *vista* è il senso condiviso. Ciascun gruppo riceve il materiale necessario per elaborare una descrizione scritta della strega: un'immagine di Settimia, una lista di domande-guida e un foglio su cui trascrivere quanto elaborato all'interno del gruppo. Ogni componente del gruppo contribuirà alla descrizione riferendo ai compagni ciò che ha conosciuto di Settimia, ovvero descrivendone le percezioni con i diversi sensi: ad es. l'alito terribile, disgustoso, le pozioni dolci, amare, ecc. Ciascun membro del gruppo ha un ruolo specifico durante il lavoro: *lettore*, *mediatore*, *scrittore*, *correttore/relatore*.

Fase 4: Costruzione cartellone di classe

L'ultima fase dell'attività è dedicata alla realizzazione di un cartellone di classe. Ciascun gruppo presenta alla classe la sua descrizione della strega e con tutte le descrizioni si costruisce il cartellone.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1 e 2

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è mettere insieme membri con lo stesso *sensò*, che utilizzeranno per esplorare gli oggetti della strega.

Fase 3

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è descrivere la strega usando le diverse percezioni sensoriali e attivando i ruoli che seguono.

Letto: legge le domande-guida al gruppo.

Mediatore: regola il flusso della comunicazione nel gruppo.

Scrittore: trascrive sull'apposito foglio quanto deciso dal gruppo.

Correttore/relatore: con l'aiuto del gruppo migliora le frasi dal punto di vista formale (corregge eventuali errori di ortografia, grammatica, ecc.) e, durante il confronto in plenaria, legge la descrizione elaborata dal gruppo.

Tempi

Fase 1: 10 minuti.

Fase 2: 30 minuti.

Fase 3: 60 minuti.

Fase 4: 20 minuti.

Materiali

Capelli di Settimia (canapa per idraulici), le sue pozioni magiche (succhi di frutta e/o latte di riso, soia, tè, ecc.), alito di strega (un disgustoso intruglio da annusare: per un odore a prova di nausea basta mettere dentro un barattolo un panno bagnato e due spicchi d'aglio e lasciar "riposare" il tutto per qualche giorno), un file audio preparato *ad hoc* (per spiazzare e incuriosire i bambini, si consiglia di registrare una frase in lingua straniera), fotocopie degli allegati, cancelleria, cartellone.

UdLA 3 Che casa!

Fase 1: Formazione dei gruppi

L'insegnante/facilitatore consegna ad ogni alunno un pezzetto dell'immagine di un biscotto di Halloween e invita tutti a cercare i compagni in possesso dei pezzi mancanti. Al termine della ricerca, la classe risulta divisa in 4 gruppi: *mummie*, *scheletri*, *dita di strega* e *fantasmini*.

Fase 2: “Descriviamo la casa della strega”

L'insegnante/facilitatore consegna ad ogni gruppo l'immagine di una delle 4 residenze di Settimia, un set di domande-stimolo oggettive, un foglio bianco per disegnare la casa e una scheda per trascrivere le risposte. La consegna per il gruppo: elaborare una descrizione scritta della residenza di Settimia, assegnandosi uno dei 4 compiti ciascuno: *intervistato, registratore, grafico, giornalista*.

Al termine della descrizione, ogni gruppo riceve un nuovo set di domande-stimolo, questa volta soggettive, con le quali integrare la descrizione della casa e il relativo disegno. Durante questa fase, i compiti ruotano come segue: *intervistato* → *registratore* → *grafico* → *giornalista*.

Fase 3: Cartellone e restituzione in plenaria

L'ultima fase dell'incontro è dedicata alla condivisione di quanto elaborato all'interno dei gruppi, ovvero alla lettura delle descrizioni delle case di Settimia da parte dei *giornalisti* e alla realizzazione di un cartellone con i relativi testi e disegni. L'insegnante/facilitatore sollecita una riflessione sulla differenza tra una descrizione oggettiva e una descrizione soggettiva, chiedendo agli alunni di individuare e sottolineare nei testi i dati oggettivi e quelli soggettivi.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è ricostruire il biscotto di Halloween per formare il gruppo stesso.

Fase 2

Interdipendenza di scopo e di compiti: obiettivo del gruppo è descrivere la casa della strega distribuendosi 4 compiti.

Giornalista: rivolge all'intervistato una serie di domande-stimolo per elicitarne una descrizione oggettiva.

Intervistato: è l'unico componente del gruppo che può osservare l'immagine della casa di Settimia e rispondere alle domande del giornalista.

Registratore: trascrive le risposte dell'intervistato su un'apposita scheda.

Grafico: disegna la casa di Settimia sulla base delle risposte fornite dall'intervistato.

Tempi

Fase 1: 20 minuti.

Fase 2: 60 minuti.

Fase 3: 60 minuti.

Materiali

5 fogli bianchi (formato A4), fotocopie degli allegati, cartellone.

UdLA 4 Come siamo andati?

Fase 1: “Una gita domenicale”

L'insegnante/facilitatore invita ciascun gruppo cooperativo a disporsi all'interno di un'auto immaginaria seguendo delle precise indicazioni che legge ad alta voce.

Fase 2: “Se noi la sappiamo, io la so!”

Un alunno per gruppo, scelto a sorte, risponde ad alcune domande con il supporto del gruppo. Prima di dare la risposta in plenaria si fa aiutare dal gruppo per la sua formulazione. Ogni risposta corretta riceve 3 punti; ogni risposta corretta solo in parte riceve 2 punti; ogni risposta errata riceve un punto. Le domande riguardano: la strega Settimia (es. aspetto fisico, pozioni, amici, case, abitudini, ecc.), il testo descrittivo (es. differenza tra dati oggettivi e dati soggettivi) e le attività cooperative sperimentate durante i quattro incontri (es. “che cosa fa un bravo mediatore?”).

Fase 3: Feed-back

L'insegnante/facilitatore consegna ai bambini una scheda di feed-back, da completare individualmente, per aiutarli a riflettere su quello che hanno vissuto – ricordi, emozioni, pensieri, ecc. – durante le attività di gruppo.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è dare la risposta corretta attraverso uno dei suoi membri.

Tempi

Fase 1: 60 minuti.

Fase 2: 45 minuti.

Fase 3: 15 minuti.

Materiali

Fotocopie degli allegati, fogli A3 (uno per gruppo), cancelleria.

Bibliografia

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*, Cambridge Mass.: Harvard University Press (trad. it. *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza, 2013).
- Sabatini, F. (1990). *La comunicazione e gli usi della lingua: pratica dei testi, analisi logica, storia della lingua*. Torino: Loescher.

- Sabatini, F. (1999). Rigidità-esplicitzza vs elasticità-implicitzza: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi. In G. Skytte e F. Sabatini (a cura di), *Linguistica testuale comparativa*. Copenaghen: Museum Tusculanum Press.
- Gandi, L. (2007). Il Quadro Comune e la grammatica. *Officina.it*, n. 1, aprile.
- Fuster, J.M. (1995). *Memory in the Cerebral Cortex: An Empirical Approach to Neural Networks in the Human and Nonhuman Primate*. Cambridge: MIT Press.
- Guastalla, C. e Naddeo, C.M. (2013). *Il Manifesto dell'approccio globale*. *Officina.it*, n. 21, dicembre.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca.

11. La Rivoluzione Francese nella Scuola Secondaria di I grado

di Anna Ferrante e Elena Martelli

1. Introduzione

Lo studio della storia, nel Curricolo delle competenze sociali e civiche della scuola del primo ciclo di istruzione, rappresenta un nodo, complesso e problematico, nel suo approccio metodologico e contenutistico. Appare con una scarsa contestualizzazione e significatività, in una visione cronologica lineare, con una posizione eurocentrica. Questi aspetti mettono in difficoltà l'insegnante/facilitatore che si pone l'obiettivo di ottenere apprendimento, più che mai, in una classe plurilingue. La facilitazione, la semplificazione testuale (Chiappelli e Pona, 2014) e l'apprendimento cooperativo risultano delle risposte particolarmente efficaci, rispetto a tali criticità, in quanto motivanti, stimolanti, inclusive (Comoglio e Cardoso, 1996; Gentile, 2003; Pona e Ruolo, 2012).

La validità di queste procedure è il tema centrale di B&S – Benessere & Scuola, corso di formazione sulla facilitazione degli apprendimenti per alunni con BES, preziosa occasione di studio e approfondimento delle conoscenze teoriche, ma anche di sperimentazione delle stesse, mediante la realizzazione in classe di UdLA – Unità di Lavoro Apprendimento, della durata di due ore (Pona, 2016).

L'argomento scelto in questa UD, per la sua importanza e per la sua difficoltà, è la Rivoluzione francese (Bencini e Giudici, 2011). Essa si realizza grazie al progetto LINC – Linguaggi Inclusivi e Nuova Cittadinanza, ideale continuazione del precedente ALC – Apprendimento Linguistico Cooperativo (Gentile *et al.*, 2014), con un potenziamento dei suoi aspetti didattici. L'UD è articolata in quattro UdLA per otto ore, con la presenza in classe di un facilitatore linguistico del docente curricolare.

L'approccio didattico è rovesciato rispetto all'impostazione tradizionale. S'impara facendo esperienza e si contestualizza. Si esplora il testo con la lettura autonoma di gruppo, lo si manipola riscrivendolo, seguendo regole

di semplificazione testuale, che non banalizzano e semplificano a livello cognitivo, ma portano ad una comprensione profonda e condivisa. Il testo si studia e si espone. Si riflette, raggiungendo la consapevolezza che ogni informazione acquisita all'interno del gruppo diventa di ciascuno e aiuta tutti. Si riflette e si valuta come ci si è sentiti e quanto e come si è appreso, aspetto niente affatto scontato nella scuola.

Il ruolo più attivo in classe lo svolgono tutti gli alunni. L'insegnante/facilitatore resta ai margini dei banchi disposti ad isole: osserva, supporta le scelte dei ragazzi, interviene con parsimonia durante lo svolgimento dei lavori. Al contrario, dedica un'attenzione e una cura minuziosa alla preparazione e all'organizzazione di quanto è necessario al lavoro in classe: assegnazione dei ruoli cooperativi, definizione dei tempi, predisposizione dei materiali. Ciascuna UdLA impegna gli allievi e l'insegnante/facilitatore in tre fasi. Una fase iniziale di attività relazionale, finalizzata alla creazione o al consolidamento del clima della classe, ma anche il più possibile contestualizzante, una fase centrale di attività didattica-disciplinare, ed una fase finale di *feedback*.

L'esperienza dimostra negli alunni un progressivo miglioramento: nella capacità di organizzare le proprie azioni, rispettando ciò che sono chiamati a fare – compiti assegnati, ruoli all'interno dei gruppi, tempi di realizzazione – e nel raggiungimento degli obiettivi prefissati.

La sensazione di un coinvolgimento attivo e fruttuoso in ciò che fanno e dello sviluppo positivo dei propri apprendimenti è tangibile e fa nascere una spontanea richiesta di continuare a sperimentare tale modalità di lavoro.

2. Presentazione dell'unità didattica

Titolo: Circoli di lettura e storia

Ordine di scuola: Secondaria di I grado

Classe: II

Disciplina: Storia

Argomento disciplinare: La Rivoluzione Francese

Obiettivi

Disciplinari

Condividere strategie per rispondere al comando richiesto

Usare competenze linguistico-comunicative in italiano e italiano L2

Usare abilità di lettura e comprensione

Usare abilità di lettura, comprensione e traduzione da una LS (francese)

Usare abilità di facilitazione e semplificazione di un testo
Usare abilità di studio su un testo facilitato dagli studenti
Usare abilità di produzione orale in italiano e italiano L2
Auto-valutare e valutare le abilità e le conoscenze acquisite

Interdisciplinari

Individuare ed analizzare relazioni di causa-effetto
Recuperare nozioni della LS (francese)

Trasversali

Usare la comunicazione efficace
Usare capacità di relazioni
Sviluppare autoconsapevolezza
Usare empatia
Gestione positiva delle emozioni

Per chi è pensata l'UD?

Per tutti

Per alunni BES

Per alunni DSA

Per alunni parlanti Italiano L2

Per le disabilità 104/99

3. Descrizione delle unità di lavoro e apprendimento

UdLA 1 Cooperiamo?

L'UD ha inizio con la presentazione alla classe del percorso, affinché si condividano con gli alunni gli obiettivi e le metodologie di lavoro. L'insegnante/facilitatore propone alla classe un *brainstorming* sul significato di *cooperazione*, annotando alla lavagna, in uno *spidergram*, le riflessioni più significative. L'attività, successiva, è finalizzata alla creazione di un ambiente accogliente e partecipativo, a partire dalla facilitazione della comunicazione tra i soggetti in gioco. L'insegnante/facilitatore invita gli alunni a disporsi secondo indicazioni date. Ciascun alunno riceve una tessera: leggendola e/o osservandola deve trovare tra i compagni di classe i componenti del proprio gruppo. Le tessere contengono immagini o parole-chiave per introdurre l'argomento dell'UD. Si continua una riflessione sulle parole più importanti dell'evento storico oggetto di studio. Le parole vengono scritte in un nuovo *spidergram* alla lavagna, e si chiede agli alunni di riflettere sul significato che assumono per ciascuno di loro. Si prosegue con

la creazione di un cartellone esplicativo delle riflessioni condivise lavorando in piccoli gruppi. Ogni gruppo illustra e spiega alla classe la sua produzione. Gli alunni preparano, infine, un cartellone che racconti il lavoro dell'UdLA e riporti un feedback di quanto vissuto insieme.

UdLA 2

La Marsigliese

L'insegnante/facilitatore invita gli alunni, divisi in gruppi da 4, a disporsi e sedersi come se si trovassero all'interno di un'automobile e legge loro dei problemi. Ciascun gruppo cerca la soluzione in base alle indicazioni date e la rappresenta cambiando posizione. L'attività relazionale ha l'obiettivo di creare un clima sereno e facilitare lo spirito collaborativo tra i componenti del gruppo. Inoltre l'utilizzo di nomi specifici nei ruoli, dà la possibilità alla classe di prendere confidenza con un lessico specifico che successivamente verrà affrontato in plenaria.

I gruppi si confrontano in plenaria brevemente sul lavoro svolto e sulle strategie attuate per la risoluzione dei problemi. L'insegnante/facilitatore, partendo dalle riflessioni degli alunni sulla cooperazione, facilita una discussione metacognitiva sulle caratteristiche fondamentali dell'apprendimento cooperativo e dei ruoli cooperativi.

Successivamente, si lavora in modo interattivo e trasversale sull'inno francese La Marsigliese. I gruppi sono invitati a lavorare sia sul testo che sulla melodia. Ciascun gruppo traduce il testo dell'inno, studia il significato e lo reinterpreta in modo personale. Infine, si riflette e discute in plenaria su quanto fatto, condividendo difficoltà e punti di forza. Gli alunni costruiscono un cartellone con il lavoro svolto ed i feedback dei gruppi.

UdLA 3

La nostra Rivoluzione Francese

L'insegnante/facilitatore dispone in ordine sparso sul pavimento, al centro dell'aula, dei fogli di giornale e invita i ragazzi a salirvi sopra: lo scopo è salvare il numero massimo di vite ogni volta che l'insegnante/facilitatore toglie dei giornali, diminuendo lo spazio vitale.

Di seguito la classe lavora sulla semplificazione testuale. L'insegnante/facilitatore forma i gruppi e assegna a ciascuno un paragrafo dell'argomento scelto, tratto dal libro di testo (Bencini A., Giudici O., 2011). I gruppi lavorano alla semplificazione del testo. In plenaria si guida un lavoro induttivo sulle tecniche di semplificazione e si stila un "vademecum" del semplificatore. Infine, si riflette e discute in plenaria su quanto fatto, segnalando difficoltà e punti di forza. I ragazzi predispongono un cartellone finale del lavoro svolto nell'UdLA.

UdLA 4 Il quizzone

L'attività ha l'obiettivo di facilitare la comunicazione e la conoscenza tra i compagni di classe. Gli studenti sono invitati con una scheda a ricercare tra i compagni la propria "anima gemella". Trovare punti in comune e scoprire aspetti personali dei compagni facilita la creazione di un clima collaborativo e sereno all'interno del quale tutti gli alunni interagiscono ed entrano in contatto.

L'insegnante/facilitatore invita ad uno studio in piccoli gruppi del materiale semplificato nell'UdLA precedente. Successivamente, propone una verifica di gruppo degli apprendimenti di quanto studiato nell'UD. Infine, si riflette prima individualmente e poi in condivisione coi compagni su come è stato vissuto il percorso dell'intera UD. I gruppi riportano su un cartellone il feedback della classe.

4. Schede operative

UdLA 1 Cooperiamo?

Fase 1: Presentazione del progetto

Gli alunni, seduti ai banchi disposti ad isola, sono coinvolti in un *brainstorming* sulla parola *cooperazione*. Ognuno è invitato ad associare una parola/frase/immagine alla parola *cooperazione*. Dalle libere associazioni si condividono delle riflessioni con l'insegnante/facilitatore e coi compagni che vengono riportate su uno *spidergram* alla lavagna.

Fase 2: "I pesciolini"

Gli alunni si dispongono in fila secondo le indicazioni date dall'insegnante/facilitatore. Ad esempio: disporsi in fila in ordine alfabetico della lettera iniziale del nome, in ordine temporale delle loro date di nascita, ordine crescente della lunghezza del piede, ordine decrescente della grandezza della mano o della lunghezza dei capelli. La classe è invitata a rimanere per la durata dell'intera attività in silenzio, *muti come pesci*, e a portare a termine i compiti consegnati dall'insegnante/facilitatore utilizzando la comunicazione non verbale. Gli alunni hanno 3 minuti per analizzare la richiesta, confrontarsi per trovare insieme la soluzione e disporsi in fila in modo corretto. Solo in fase di verifica possono parlare e scambiarsi le informazioni necessarie per la risoluzione della richiesta.

Fase 3: Formazione dei gruppi

L'insegnante/facilitatore distribuisce a ciascun alunno una tessera contenente immagini o parole-chiave inerenti la Rivoluzione Francese. Gli

alunni osservano le immagini o parole-chiave e si confrontano tra loro per ricercare e trovare i compagni che hanno le tessere in relazione tra loro, che appartengono allo stesso ambito.

Il primo gruppo è composto dagli alunni con le tessere seguenti: parole *CLERO*, *PIO VI* e immagini raffiguranti il *PAPA*, il *CLERO*. Il secondo gruppo è composto da: parole *REGINA*, *MARIA ANTONIETTA* e immagini di *REGINE* e della *GHIGLIOTTINA*. Il terzo gruppo: parole *RE*, *LUIGI XVI* e immagini del *RE* e di *VERSAILLES*. Il quarto gruppo: parole *TERZO STATO*, *BORGHESIA*, *MERCANTI* e immagini di *MERCANTI*. Il quinto gruppo: parola *NOBILTÀ* e immagini di *NOBILI*, *JACQUES NECKER*. A conclusione dell'attività, si formano gruppi composti da quattro studenti. In caso di classi più numerose si prevedano altre parole e immagini per formare gruppi da 4 componenti.

Fase 4: “LIBERTÉ, ÉGALITÉ, FRATERNITÉ: le parole più importanti della rivoluzione francese”

L'insegnante/facilitatore propone alla classe le tre parole *Liberté*, *Egalité* e *Fraternité* stimolando una riflessione di gruppo sulle parole significative dell'evento storico che si accingono ad affrontare. Le parole vengono scritte in un nuovo *spidergram* alla lavagna.

All'interno di ogni gruppo da 4 si condivide a turno il significato che tali parole evocano per ciascuno, riportando esempi di vita personale ed attualizzando il concetto espresso nel contesto socio-territoriale contemporaneo. La discussione è strutturata con ruoli e compiti specifici assegnati a rotazione: *narratore*, *esemplificatore*, *scrittore*, *guardiano del tempo-ambasciatore*. I ruoli sono a rotazione: in questo modo tutti hanno la possibilità di esprimere quello che è il significato personale attribuito alle tre parole studiate. Successivamente, si realizza un disegno in base alla riflessione fatta sulle tre parole e si sceglie un nome di gruppo, ad esse collegato.

Fase 5: “L'ambasciatore racconta”

L'*ambasciatore* di ogni gruppo illustra alla classe il significato del disegno realizzato, comunica il nome del gruppo e spiega le motivazioni di tale scelta.

A conclusione dell'UdLA, tutti i gruppi partecipano all'allestimento di un cartellone: per metà occupato da alcune tessere ritenute più interessanti tra quelle utilizzate durante la formazione dei gruppi, per l'altra metà dai disegni realizzati dai gruppi.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 3

Interdipendenza di scopo: obiettivo è formare gruppi da 4 cercando i compagni collegati dallo stesso contenuto.

Fase 4

Interdipendenza di scopo, di identità e di ruolo: obiettivo del gruppo è produrre un disegno e scegliere un nome di gruppo, attivando a rotazione i ruoli che seguono.

Narratore: spiega al gruppo quale significato attribuisce alle tre parole-chiave.

Esemplificatore: dopo aver ascoltato il significato del narratore, cerca un esempio, nel proprio vissuto personale o nel contesto socio-territoriale, che riporti tale significato alla realtà contemporanea.

Scrittore: scrive una sintesi di quanto detto dai compagni.

Guardiano del tempo-ambasciatore: si occupa di controllare il tempo di ogni intervento, verifica e sollecita la partecipazione di ogni componente del gruppo, riporta in plenaria il lavoro del gruppo.

Tempi

Fase 1: 15 minuti.

Fase 2: 15 minuti.

Fase 3: 20 minuti.

Fase 4: 40 minuti.

Fase 5: 30 minuti.

Materiali

Tessere con immagini/parole-chiave, fogli A4 per disegni, carta da pacchi per cartellone, cancelleria.

UdLA 2 La Marsigliese

Fase 1: “Una gita domenicale”

Si disponga l'aula con banchi e sedie raggruppati a gruppi di quattro in modo che una coppia sia alle spalle dell'altra coppia. Gli alunni si siedono ai loro posti simulando la disposizione di un'automobile: il sedile del conducente e del passeggero nei due banchi anteriori, i sedili posteriori degli altri passeggeri nei due banchi dietro. Successivamente, l'insegnante/facilitatore legge alcuni problemi di logica, le cui soluzioni corrispondono alla disposizione corretta dei componenti del gruppo all'interno della “vettura”. A ciascun passeggero viene assegnato un ruolo: *babbo responsabile, mamma interdipendente, figlio partecipativo, figlia interattiva*. L'insegnante/facilitatore può leggere due volte il problema ai gruppi, prima di dare inizio allo studio della soluzione. I passeggeri, discutendo tra loro, muovendosi e cambiando posizione in base alle indicazioni date, hanno il compito di cercare la corretta collocazio-

ne di ciascuno. Si consiglia di leggere i problemi con velocità crescente dal primo all'ultimo: così facendo, si rende più complessa la ricerca della soluzione, inducendo il gruppo ad un'interdipendenza sempre più stretta ed alla ricerca di strategie sempre più cooperative. L'insegnante scatta delle foto alle disposizioni dei gruppi.

Fase 2: I principi e i ruoli cooperativi

Gli *ambasciatori* di ogni gruppo raccontano brevemente il lavoro svolto durante la prima attività. Durante i racconti l'insegnante/facilitatore stimola una riflessione metacognitiva sulle strategie collaborative utilizzate, sui punti di forza del lavoro di gruppo e sulle criticità emerse durante la risoluzione dei problemi.

L'insegnante/facilitatore, riprendendo le riflessioni dei gruppi sulla cooperazione, stimola una discussione in plenaria sulle caratteristiche fondamentali dell'apprendimento cooperativo (A.C.) e dei ruoli cooperativi, esplicitando alla classe i quattro principi fondanti l'A.C: *interdipendenza positiva, interazione simultanea, responsabilità personale ed equa partecipazione*, parole già conosciute durante la precedente attività.

Fase 3: "La Marsigliese"

In ogni gruppo si assegnino i ruoli cooperativi a ciascun componente: *lettore, cercatore-scrittore, guardiano del tempo o del silenzio, sintetizzatore*.

Ad ogni gruppo viene assegnata una strofa dell'inno nazionale francese in lingua originale, da tradurre in italiano, secondo i ruoli assegnati e con l'aiuto del dizionario.

A conclusione del lavoro di traduzione, si proietta il video dell'esecuzione de *La Marseillaise di Mireille Mathieu*. Ad ogni gruppo viene chiesto di preparare l'esecuzione canora della strofa studiata in precedenza.

I gruppi possono decidere di dividere la propria strofa e cantare individualmente, a coppie, o in coro. Possono decidere di eseguire l'inno nella versione originale o arrangiata in altri stili musicali (pop, rap, rock, ecc.), con il testo in francese, tradotto in un'altra lingua o misto. Possono decidere anche di drammatizzare il testo, interpretandolo in modo teatrale. I gruppi si assegnano i seguenti ruoli: *direttore di orchestra, percussionista, voce e melodico* – per un'interpretazione canora-musicale – *regista e attori* – per una drammatizzazione.

Al termine dell'attività, si consegna ai gruppi la traduzione ufficiale dell'inno, per confrontarla con la propria, auto-valutarla (correggendola, se necessario) e raccontarla al gruppo-classe, attraverso il *sintetizzatore*, per averne un'idea complessiva. Si chiede infine ai gruppi di riflettere sul significato del testo. Il testo originale e la traduzione sono trascritti al computer e fanno parte del materiale di lavoro per l'allestimento del cartellone della terza UdLA.

Fase 4: Riflessione sul lavoro svolto

Si riflette e discute in plenaria sul lavoro svolto, condividendo difficoltà e punti di forza incontrati nel lavoro di gruppo. I gruppi predispongono

no un cartellone finale, che è occupato per metà da una foto della “Gita domenicale”, considerata più rappresentativa tra quelle che l’insegnante ha scattato durante le attività, e per metà dal testo a fronte dell’inno francese.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è risolvere problemi collocandosi nello spazio.

Fase 3

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è tradurre e interpretare una strofa dell’Inno Francese, attivando i ruoli diversi durante il lavoro di traduzione e di interpretazione.

Ruoli per tradurre

Letttore: legge ad alta voce il testo della strofa dell’inno.

Cercatore-scrittore: ricerca sul dizionario la traduzione in lingua italiana delle parole che il gruppo non conosce e le scrive sul dizionario del gruppo.

Sintetizzatore: riporta in plenaria il lavoro svolto dal gruppo.

Guardiano del tempo e del silenzio: controlla che tutti rispettino i ruoli e compiti assegnati, il tempo a disposizione, che abbiano la possibilità di dare il proprio contributo e di parlare, gestisce il tono della discussione di gruppo. Nel caso di gruppi formati da tre alunni, si consiglia di far coincidere il ruolo del lettore con quello del cercatore-scrittore.

Ruoli per interpretare

Direttore di orchestra: dirige i compagni durante l’esecuzione canora dell’inno.

Percussionista: tiene il tempo della canzone con strumenti da percussione di riciclo (superficie del banco, contenitori di materiale vario, ecc.).

Melodico: sostiene la melodia dei compagni durante l’esecuzione con l’uso della voce.

Voce: canta la strofa assegnata.

Tempi

Fase 1: 15 minuti.

Fase 2: 20 minuti.

Fase 3: 75 minuti.

Fase 4: 10 minuti.

Materiali

Fotocopie del testo delle strofe dell’inno in lingua francese, dizionario francese-italiano, fogli protocollo, fotocopie testo tradotto, carta da pacchi per cartellone, cancelleria, video (Mireille Mathieu – Singing La Marseillaise).

UdLA 3

La nostra Rivoluzione Francese

Fase 1: “La zattera”

L'insegnante/facilitatore dispone al centro dell'aula, in ordine sparso sul pavimento, dei fogli di giornale. Invita gli alunni a salirvi sopra, come fossero naufraghi su una zattera nel mare in tempesta. Al segnale «Mare calmo!» dell'insegnante/facilitatore, i naufraghi scendono dalle zattere e si avventurano in mare, camminando in ordine sparso per l'aula. Ogni qualvolta che i ragazzi non sono sopra le zattere, l'insegnante/facilitatore toglie un foglio di giornale, riducendo così lo spazio vitale. Al nuovo segnale «Mare in tempesta!», i ragazzi dovranno risalire sopra le zattere rimaste a loro disposizione. L'obiettivo della classe è cooperare per salvare più vite umane, facendo in modo che nessun naufrago poggi il piede, anche solo in parte, fuori dalla zattera. Il compito diventa sempre più difficile, ogni qualvolta l'insegnante/facilitatore toglie un foglio di giornale. Il livello di collaborazione del gruppo diventa sempre più complesso con il diminuire delle zattere. L'insegnante scatta delle foto durante l'attività.

Fase 2: Lettura e semplificazione del testo di storia

L'insegnante/facilitatore stimola un brainstorming su tecniche di semplificazione testuale e scrive alla lavagna le azioni e le strategie di semplificazione testuale elicitate dai ragazzi.

L'insegnante/facilitatore assegna ad ogni gruppo un paragrafo dell'argomento scelto, tratto dal libro di testo (Bencini A., Giudici O., 2011). I gruppi lavorano alla semplificazione del testo con i ruoli ed i compiti assegnati: *lettore-sottolineatore*, *sintetizzatore*, *guardiano del tempo e delle parole*, *scrittore-ambasciatore*. A conclusione del lavoro gli ambasciatori leggono in plenaria il testo semplificato.

L'insegnante/facilitatore stimola una discussione metacognitiva sui processi e le tecniche utilizzate nei singoli gruppi per semplificare il testo. Richiama l'attenzione agli ambiti: lessicali – ad esempio «come avete semplificato/modificato le parole più difficili?» – morfo-sintattici – ad esempio «quali tempi verbali avete usato?» – grafico-testuali – ad esempio: «avete usato immagini per spiegare le parole più difficili?»..

A conclusione della discussione si scrive il “decalogo del semplificatore”, confrontando ed implementando le parole emerse dal brainstorming iniziale.

Fase 3: Riflessione sul lavoro svolto e cartellone finale

Si riflette e discute in plenaria su quanto fatto, segnalando difficoltà e punti di forza.

Gli studenti predispongono un cartellone finale: su una metà collocano una foto della “Zattera”, scegliendo la più rappresentativa tra quelle scattate dall'insegnante durante le attività, e sull'altra metà i testi semplificati.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo: obiettivo è cooperare per salvare più vite umane.

Fase 2

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è ricercare ed utilizzare strategie di semplificazione del testo, attivando i ruoli che seguono.

Letttore-sottolineatore: legge al gruppo il testo e sottolinea le parti più difficili.

Sintetizzatore: fa una breve sintesi di quanto letto con l'aiuto del gruppo, per rendere più semplice ed accessibile il testo studiato.

Guardiano del tempo e delle parole: controlla i tempi di esecuzione del compito, si assicura che tutti i componenti comprendano, pone domande ai compagni e chiede al sintetizzatore di spiegare i concetti non compresi.

Scrittore/ambasciatore: scrive il testo semplificato dal lavoro di gruppo e riporta in plenaria il lavoro del gruppo.

Tempi

Fase 1: 15 minuti.

Fase 2: 90 minuti.

Fase 3: 15 minuti.

Materiali

Fogli di giornale per attività relazionale, testo di storia di Bencini A., Giudici O. (2011). Il nuovo con gli occhi della storia. L'età moderna e l'Ottocento (Volume 2), fogli protocollo, carta da pacchi per cartellone, cancelleria.

UdLA 4 “Il quizzone”

Fase 1: “Chi è come me”

Gli alunni compilano la scheda “Chi è come me”, rispondendo sulla colonna di sinistra alle domande personali: *cosa ti piace/non ti piace della scuola, sport preferito, attività preferita al computer, la cosa più importante nella vita è, la mia classe è, la mia migliore qualità è, il mio peggior difetto è, da grande vorrei diventare*. Successivamente, tutti si muovono per la classe per intervistare i compagni, confrontando le ri-

sposte raccolte ed annotando nella colonna di destra i nomi dei compagni che risultano avere dato risposte simili alle proprie.

Fase 2: Studio ed esposizione del testo semplificato

L'insegnante/facilitatore consegna ai gruppi da 4 il testo da loro semplificato nell'UdLA 3. Invita a leggerlo, ascoltarlo-studiarlo ed esporlo all'interno del gruppo stesso.

Concluso lo studio di gruppo, ciascun componente dei diversi gruppi è abbinato a un numero da 1 a 4. L'insegnante/facilitatore pone una domanda alla classe. I compagni si consultano per recuperare idee, informazioni o possibili risposte. Il gruppo deve trovare un accordo su un'unica risposta. Un componente è chiamato ad esporre in plenaria la risposta concordata dal gruppo. Per selezionare chi risponde, si estrae casualmente un numero da 1 a 4. Ogni componente, di ogni gruppo, associato al numero estratto, riporta la risposta elaborata durante la consultazione con i compagni. Si considera superata la prova con l'80% delle risposte esatte.

Fase 3: "Via al cartellone finale"

A ciascun alunno viene consegnata una scheda sulla quale viene richiesto di riportare un feedback dell'esperienza vissuta nel gruppo. Si richiede a ciascuno di scrivere: come si è sentito durante le attività, quali sono le emozioni provate nel lavoro di gruppo e di motivare le risposte. Sulla scheda per favorire la valutazione sono raffigurati tre *smile*: *negativo*, *indifferente*, *positivo*.

La classe predispone un cartellone occupato per metà da una foto di "Chi è come me" e dalla scheda di feedback, e per l'altra metà dalle domande del test finale.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo: obiettivo è la conoscenza reciproca tra i compagni di classe.

Fase 2

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è dare la risposta corretta alla verifica attraverso uno dei suoi membri.

Tempi

Fase 1: 20 minuti.

Fase 2: 90 minuti.

Fase 3: 10 minuti.

Materiali

Fotocopie scheda "Chi è come me", fotocopie del testo semplificato dagli alunni, fotocopie scheda smile, carta da pacchi per cartellone.

Bibliografia

- Bencini A., Giudici O. (2011). Tema 9 – La Rivoluzione francese. In Mursia Scuola (Ed.), *Il nuovo con gli occhi della storia. L'età moderna e l'Ottocento* (Volume 2), (pp. 213-229).
- Chiappelli, T. e Pona A. (2014). *La facilitazione linguistica: lo stato dell'arte sul territorio e il ruolo della Biblioteca Lazzerini*. Disponibile su: <http://allegati.po-net.prato.it/dl/20140507145016675/La-facilitazione-linguistica.pdf>. [Accesso: 15.10.2015].
- Comoglio, M., e Cardoso, M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Gentile, M. (2003). Apprendimento Cooperativo. Fondamenti teorici e sviluppi. In M., Gentile e C., Petracca (a cura di), *Apprendimento Cooperativo. Spunti per l'innovazione didattica*. Milano: ELMEDI Paravia Bruno Mondadori.
- Gentile, M., Nistri, J., Pelagalli, P. e Chiappelli, T. (a cura di) (2014). *Il metodo ALC: Apprendimento Linguistico-Cooperativo*. Progetto Implementazione del Portale Immigrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale: Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Pona, A. (2016). *L2. La facilitazione linguistica e degli apprendimenti nella classe plurilingue. Appunti per la scuola*. Napoli: Tecnodid.
- Pona, A. e Ruolo F. (2012). Variazioni di voci. Facilitare l'italiano L2: un percorso formativo, *Cesvot, Briciole*, n. 31, gennaio 2012.

12. Alla scoperta delle origini di Roma

di *Corinna Poggianti*

1. Presentazione dell'unità didattica

Titolo: Alla scoperta delle origini di Roma

Ordine di scuola: Primaria

Classe: V

Disciplina: Storia

Argomento disciplinare: Le origini di Roma e l'età monarchica

Obiettivi

Disciplinari

Localizzare nel tempo e nello spazio le origini di Roma

Acquisire le conoscenze di base sul periodo monarchico nell'antica Roma

Approfondire le conoscenze riguardanti i sette re di Roma

Individuare e rielaborare le informazioni fondamentali in un testo

Prendere appunti

Trasversali

Potenziare la capacità di cooperare in gruppo

Comunicare in maniera efficace

Gestire emozioni e conflitti

Sviluppare il pensiero creativo

Per chi è pensata l'UD?

Per tutti

Per alunni BES

Per alunni DSA

Per le disabilità 104/99

Per alunni parlanti Italiano L2

2. Descrizione delle unità di lavoro e apprendimento

UdLA 1

Impariamo a comunicare!

L'insegnante/facilitatore inizia il lavoro invitando gli alunni ad alzarsi in piedi e ad allontanarsi dai banchi. Gli alunni si preparano ad eseguire le istruzioni (es. "disponetevi in ordine di altezza, dal più basso al più alto"), senza mai ricorrere al linguaggio verbale. Unica regola: vietato parlare! A gruppi di 4, ogni alunno scrive su una piccola striscia di carta il proprio nome e cognome in grandi lettere in stampatello. Le lettere vengono ritagliate una per una e mescolate con quelle dei nomi degli altri componenti. Con queste lettere, il gruppo deve comporre delle parole che riguardino il proprio percorso scolastico ed attaccarle su un grande albero.

UdLA 2

La nascita di Roma

La seconda attività è dedicata all'approfondimento delle origini e della nascita di Roma: *dove* e *quando*. Ogni gruppo cooperativo, composto da 3 alunni, legge un testo riguardante le origini di Roma e risponde ad alcune domande di comprensione. Successivamente, in plenaria, l'insegnante/facilitatore sollecita gli alunni a confrontare le risposte e a riflettere su come si è svolto il lavoro cooperativo all'interno dei vari gruppi.

UdLA 3

I 7 re di Roma

La terza attività è dedicata ai 7 re di Roma. Ogni gruppo riceve una scheda riguardante il periodo monarchico a Roma e una breve biografia di uno dei 7 re. L'insegnante/facilitatore invita ciascun gruppo a compilare una carta d'identità del re, inserendovi le informazioni tratte dal testo. Ogni gruppo illustra alla classe la carta d'identità del proprio re, riferendo le informazioni rilevanti. Il resto della classe prende appunti.

UdLA 4

Quanto abbiamo imparato?

La quarta attività è dedicata alla verifica delle conoscenze apprese e alla riflessione sulle attività svolte. L'insegnante/facilitatore divide gli alunni in gruppi. Ogni alunno, con l'aiuto del gruppo formula una risposta da dare in plenaria, rispondendo ad una domanda riguardante gli argo-

menti studiati nelle UdLA precedenti. L'insegnante/facilitatore invita gli alunni individualmente a riflettere sull'esperienza vissuta nelle attività di gruppo dell'UD attraverso la compilazione di una scheda.

3. Schede operative

UdLA 1 Impariamo a comunicare!

Fase 1: "Muti come pesci"

L'insegnante/facilitatore chiede agli alunni di alzarsi in piedi e di allontanarsi dai banchi e predisporre l'aula in modo da avere un ampio spazio libero al centro. Gli alunni si preparano ad eseguire le istruzioni, senza ricorrere al linguaggio verbale. Unica regola: vietato parlare! I comandi possono essere i seguenti: "disponetevi in più gruppi in base al vostro sport preferito/materia preferita; disponetevi in ordine di altezza (dal più basso al più alto)/di lunghezza del piede (dal numero di scarpe più piccolo al più grande, ecc.". Alla conclusione di ogni richiesta l'insegnante/facilitatore verifica la correttezza dell'esecuzione.

Fase 2: "Il logogrifo di gruppo e l'albero delle esperienze"

L'insegnante/facilitatore divide gli alunni in gruppi di 4. Ogni alunno scrive su una piccola striscia di carta il proprio nome e cognome in grandi lettere in stampatello. Le lettere vengono ritagliate una per una e mescolate con le lettere dei nomi degli altri componenti. Con queste lettere il gruppo compone delle parole che riguardino il proprio percorso scolastico. Ogni nome viene scritto con colori diversi, e di conseguenza ogni parola assemblata è multicolore, a sottolineare l'importanza di ogni elemento del gruppo nella formazione delle parole. Il facilitatore disegna un grande albero su un foglio di carta da pacchi; tale albero viene appeso in un punto ben visibile dell'aula. Le parole trovate devono essere raccolte ed attaccate sul grande albero predisposto, selezionandole tra quelle da scrivere su:

- radici – *come ero-eravamo/i ricordi dei primi anni scolastici;*
- tronco – *come sono-siamo adesso;*
- rami – *come mi immagino nel futuro scolastico.*

A turno ogni gruppo illustra alla classe le parole incollate sull'albero.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo: gli alunni individuano una strategia condivisa per rispondere alla richiesta dell'insegnante.

Fase 2

Interdipendenza di materiali: è prevista una condivisione di materiali e la capacità di mettere insieme le lettere di ciascuno per formare le parole.

Tempi

Fase 1: 20 minuti.

Fase 2: 1 ora e 30 minuti.

Materiali

Fogli bianchi A4, pennarelli, colla, forbici, carta da pacchi.

UdLA 2 **La nascita di Roma**

Fase 1: “Alla scoperta delle origini di Roma”

L'insegnante/facilitatore presenta le attività e divide gli alunni in gruppi da 3. Ad ogni gruppo viene consegnata una copia del materiale su “Le origini di Roma”. Ciascun gruppo studia il testo sulla nascita di Roma e risponde ad alcune domande di comprensione.

Fase 2: Conclusione

Al termine del lavoro di gruppo, in plenaria, con la guida dell'insegnante/facilitatore, vengono discusse le risposte elaborate dai gruppi.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è studiare un testo e rispondere a domande di comprensione, attivando i ruoli che seguono.

Lettore: legge ad alta voce il materiale.

Ripetitore: riassume oralmente quanto letto dal lettore.

Scrittore: scrive le risposte elaborate dal gruppo sulla scheda di verifica.

Tempi

Fase 1: 1 ora e 30 minuti.

Fase 2: 20 minuti.

Materiali

Fotocopie degli allegati, cancelleria.

UdLA 3 I 7 re di Roma

Fase 1: La carta d'identità del re

L'insegnante/facilitatore presenta le attività dell'UdLA, e divide la classe in 7 gruppi. Ad ogni gruppo viene assegnata una scheda di istruzione. Viene anche consegnata una scheda con una parte introduttiva, uguale per tutti, e una parte, diversa per ciascun gruppo, che riguarda nello specifico uno dei 7 re di Roma.

Ogni gruppo legge le schede ricevute e realizza su un cartoncino *bristol* la carta d'identità del re assegnato, inserendovi le informazioni più importanti e disegnandone il volto.

Fase 2: "Vi racconto la vita del re"

Ogni gruppo espone al resto della classe la carta d'identità del Re. Gli altri alunni prendono appunti.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è costruire la carta d'identità di uno dei 7 re di Roma, attivando i ruoli che seguono.

Lettoře/portavoce: legge la scheda del re al gruppo e riferisce in plenaria quanto elaborato dal gruppo.

Scrittore: scrive le informazioni sulla carta di identità concordate con il gruppo.

Grafico: costruisce la carta di identità e disegna il volto del re con le indicazioni del gruppo.

Tempi

Fase 1: 1 ora e 30 minuti.

Fase 2: 45 minuti.

Materiali

Fotocopie degli allegati, fogli A4, cancelleria, cartoncini *bristol*.

UdLA 4

Quanto abbiamo imparato?

Fase 1: “Se noi la sappiamo, io la so!”

L'insegnante/facilitatore divide gli alunni in gruppi da 3, spiega le modalità di verifica (ruoli, regole, obiettivi, ecc.). I gruppi hanno 15 minuti per riguardare appunti e testi degli argomenti studiati negli incontri precedenti. Allo scadere del tempo il materiale viene ritirato. L'insegnante/facilitatore estrae una domanda e la legge a tutta la classe. Gli alunni si consultano per recuperare idee, informazioni e risposte definitive. Ogni gruppo deve accordarsi su un'unica risposta condivisa. Tramite sorteggio, solo un alunno viene chiamato a riportare la risposta elaborata con il gruppo in plenaria. Assegna un punteggio ad ogni risposta:

corretta = 3 punti;

corretta in parte = 2 punti;

errata = 1 punto.

L'insegnante/facilitatore segna i punteggi alla lavagna.

Fase 2: “Lo zaino e il cestino”

L'insegnante/facilitatore chiede a ciascun alunno di riportare su una scheda le proprie riflessioni sull'esperienza vissuta durante le attività, indicando: “cosa mi porto via da questa esperienza” e “cosa butto via di questa esperienza”. Al termine, chi vorrà potrà leggere a tutta la classe la propria riflessione.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è dare la risposta corretta attraverso uno dei suoi membri.

Tempi

Fase 1: 1 ora e 30 minuti.

Fase 2: 30 minuti.

Materiali

Fogli A4, fotocopie allegati, cancelleria.

13. A spasso per l'Asia

di *Simone Natali*

1. Presentazione dell'unità didattica

Titolo: A spasso per l'Asia: studio cooperativo di un continente

Ordine di scuola: Secondaria di primo grado

Classe: III

Disciplina: Geografia

Argomento disciplinare: L'Asia

Obiettivi

Disciplinari

- Usare abilità di lettura e comprensione
- Usare abilità di produzione orale di un testo studiato
- Usare abilità di lettura di una cartina geografica fisica e politica
- Orientarsi su una carta geografica
- Autovalutare e valutare le abilità e le conoscenze acquisite
- Usare abilità di sintesi
- Ripetere in modo logico il contenuto di un testo scritto
- Ricerca e selezionare i concetti chiave di un testo
- Studiare e ricercare il lessico specifico
- Studiare in gruppo
- Costruire e studiare con mappe concettuali
- Ricavare definizioni di parole difficili
- Analizzare il testo e formulare domande di comprensione

Trasversali

- Favorire la conoscenza e l'affiatamento del gruppo-classe
- Costruire un clima sereno, accogliente e di rispetto reciproco
- Sviluppare capacità relazionali e di ascolto
- Sviluppare capacità empatiche e di mediazione con l'altro
- Sviluppare capacità di lavoro in team collaborativi

Attivare interdipendenza positiva
Assumersi e condividere responsabilità
Rispettare i tempi e i bisogni dell'altro
Sviluppare capacità di problem solving
Sviluppare autostima e fiducia nelle proprie capacità
Gestire le emozioni e lo stress
Usare pensiero creativo

Per chi è pensata l'UD?

Per tutti

Per alunni BES

Per alunni DSA

Per alunni parlanti Italiano L2

Per le disabilità 104/99

2. Descrizione delle unità di lavoro e apprendimento

UdLA 1 In partenza per l'Asia

All'interno della prima UdLA si lavora con l'obiettivo di favorire la formazione di un clima classe accogliente e sereno, attraverso un lavoro in piccoli gruppi orientato ad una più approfondita conoscenza tra i compagni. La prima fase introduce la classe alla metodologia dell'Apprendimento Cooperativo attraverso un lavoro di libere associazioni di idee. Il percorso inizia con il gruppo minimo: la coppia. La fase successiva utilizza un'attività relazionale, dove ciascun alunno comunica in coppia con tutti i compagni di classe, affinché ci possa essere un contatto interpersonale tra tutti, anche con compagni con i quali si è meno abituati a interagire. Per ultima si propone l'attività didattica con la metodologia dello studio in gruppo e l'assegnazione di ruoli specifici. Si parte con il gruppo minimo: la coppia. Le coppie lavorano sulla lettura e decodificazione di un testo iconografico: *la cartina geografica fisica e politica del continente asiatico*. Compito della coppia è risolvere un problema, studiando/giocando insieme, lavorando sulla ricezione e produzione orale. L'obiettivo di costruire il senso di interdipendenza positiva è dato dal raggiungimento di uno scopo comune: fare ricerca insieme per completare la carta geografica.

UdLA 2 La compagnia dell'anello

L'UdLA 2 è costituita da un'attività relazionale e un'attività didattica, che propongono un setting di lavoro per ruoli parallelo. S'inizia a lavorare

con gruppi da 4 sulla scoperta e conoscenza di caratteristiche personali dei compagni di classe. L'obiettivo è creare un clima classe sereno e collaborativo: allenando la classe a lavorare per ruoli interdipendenti, avvicinando e creando contatto tra tutti compagni, facilitando la comunicazione interpersonale tra tutti e moltiplicando i momenti di scambio e interazione socio-relazionale. Nell'attività didattica si propone lo studio di un testo con una metodologia trasversale in piccoli gruppi, riproponibile su altri argomenti e discipline. L'ultima fase di feedback propone agli studenti una riflessione sul vissuto personale e condiviso e sulle dinamiche collaborative sperimentate durante il lavoro in gruppo.

UdLA 3

In viaggio

L'attività relazionale è dedicata a sviluppare le abilità di mediazione tra idee differenti e il prendere decisioni condivise. L'attività si basa sul modello delle Intelligenze Multiple (manca citazione). La risoluzione di problemi in gruppo, favorisce l'interdipendenza positiva e la coesione di gruppo. Il lavoro didattico si basa sullo studio in gruppo di testi sulle regioni asiatiche. Nel gruppo ogni studente assume il ruolo di esperto su una parte del testo, che successivamente spiega ai compagni. L'obiettivo è sviluppare il senso di responsabilità personale: ognuno diventa diretto responsabile del percorso di apprendimento dei compagni. Durante l'attività si lavora anche sull'abilità del prendere appunti durante una spiegazione.

UdLA 4

Una cartolina dall'asia

L'ultima UdLA prevede la verifica degli apprendimenti e la produzione di un feedback sul percorso. Ciascun gruppo procede in un lavoro di rielaborazione e di sintesi comune. L'obiettivo è la produzione di domande e, relative risposte, da porre agli altri gruppi. La verifica degli apprendimenti viene svolta in modo ludico, utilizzando un setting simile al gioco da tavolo *Trivial Pursuit*. L'insegnante/facilitatore fa le domande e ogni alunno è chiamato ad esporre in plenaria la risposta costruita in gruppo. Nella fase di elaborazione della risposta, il gruppo diviene responsabile dello studio-apprendimento dei singoli. Questo permette a tutti gli studenti sperimentarsi in un'esposizione orale. Può diventare fonte di gratificazione e di autostima se la performance del singolo risulta positiva, e allo stesso tempo, ripara da frustrazioni personali dal momento che la responsabilità della risposta è distribuita nel gruppo. Il singolo rappresenta il portavoce del gruppo. A conclusione del percorso i gruppi sintetizzano in un feedback comune le riflessioni individuali dove descrivere il percorso svolto, le perplessità e le potenzialità vissute durante gli incontri.

3. Schede operative

UdLA 1 In partenza per l'Asia

Fase 1: *Brainstorming*

L'insegnante/facilitatore introduce la classe alla metodologia dell'Apprendimento Cooperativo attraverso un brainstorming sulle parole "Co-operative Learning". Inizialmente chiede alla classe di fare una traduzione dei termini nelle lingue materne (L1) degli alunni presenti e nelle lingue straniere (LS) conosciute. Successivamente chiede a ciascuno di esplicitare cosa gli evoca tale espressione, stimolando e facilitando una condivisione delle idee e delle aspettative sul lavoro di gruppo, sulla collaborazione nello studio, ecc.

Fase 2: "Lo Speed Date"

Per tale attività si dispongono i banchi in una fila continua con altrettanti banchi posizionati di fronte in modo speculare. In questo modo la classe è divisa in due gruppi seduti l'uno di fronte all'altro. A ciascun alunno viene consegnata una *scheda speed date*, per appuntare il contenuto dei colloqui con i propri compagni. Al segnale dell'insegnante/facilitatore – per rendere più simpatica l'attività utilizzare un segnale sonoro divertente – i due compagni che sono seduti uno di fronte all'altro iniziano a porsi una serrata serie di domande per trovare quanti più elementi in comune tra loro. Seguendo le indicazioni della *scheda speed date* fornita, nelle coppie a turno si pongono domande e si danno risposte sui propri gusti, le proprie passioni, ecc. Ogni elemento in comune scoperto viene scritto da entrambi nelle *schede speed date*. Ogni "incontro" ha la durata di 3 minuti. Il segnale sonoro avverte lo scadere dei 3 minuti. A tale segnale, una delle due file di studenti si alza e "scala" di un posto. Le nuove coppie che si formano hanno a disposizione 3 minuti per scoprire nuovi elementi in comune con il nuovo compagno. L'attività prosegue fino a quando tutti gli studenti di una fila hanno lavorato con tutti i compagni della fila di fronte. L'attività permette a tutta la classe di avere incontri veloci con i compagni al fine di condividere informazioni personali, favorire gli scambi interpersonali, in un clima ludico e divertente. A conclusione dell'attività, si confrontano le schede: gli alunni che hanno molti elementi in comune formano la coppia di lavoro per l'attività successiva.

Fase 3: "Raccontami la tua cartina"

L'attività si divide in due momenti, durante i quali entrambi i componenti della coppia ricoprono alternativamente il ruolo di *esploratore* e *cartografo*. Nella prima fase dell'attività, l'insegnante/facilitatore consegna all'*esploratore* una cartina politica del continente asiatico, completa di nome della nazione e della capitale, ed al *cartografo* una cartina politica muta

con i confini degli stati. I due studenti sono seduti uno di fronte all'altro di modo da non vedere il contenuto della cartina del compagno. L'*Esploratore* ha il compito di "raccontare e leggere" la propria cartina, con l'obiettivo di descrivere i nomi delle nazioni, delle capitali, dei mari al *cartografo*, il quale trascrive tutte le indicazioni date sulla sua cartina. Concluso il lavoro di "ricerca" dei nomi degli stati asiatici, si confrontano le due cartine e si apportano eventuali modifiche e correzioni. Nella seconda parte si invertono i ruoli. L'*Esploratore* ha una cartina fisica ed il *cartografo* una cartina muta. L'*Esploratore* descrive la propria cartina al compagno, che ha il compito di colorare le zone pianeggianti, collinari e montuose del continente asiatico, indicare i nomi dei monti principali, dei fiumi e dei laghi. Entrambi hanno a disposizione la cartina politica precedentemente prodotta per aiutarsi con i riferimenti dei confini e dei nomi degli stati. Concluso il lavoro di lettura e studio del territorio asiatico, si confrontano le due cartine e si apportano eventuali modifiche e correzioni.

Fase 4: "L'albero della vita"

L'insegnante/facilitatore proietta, o consegna, l'immagine dell'*Albero delle emozioni*. Ciascun alunno sceglie tra le diverse immagini presenti quella in cui si sente maggiormente rappresentato, riferendosi a come si è sentito durante il lavoro di gruppo dell'UdLA.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 2

Interdipendenza di scopo: obiettivo è la conoscenza reciproca e la formazione di coppie.

Fase 3

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo è leggere e completare una carta geografica attivando i ruoli che seguono.

Esploratore: descrive la propria cartina, comunicando i nomi delle nazioni e delle capitali (nella prima fase); le indicazioni morfologiche del territorio; i nomi dei fiumi, pianure, laghi e monti principali (nella seconda fase). Aiuta il compagno ad orientarsi sulla cartina con indicazioni geografiche per rintracciare gli elementi da riportare sulla cartina muta.

Cartografo: ascolta il compagno e riporta sulla propria cartina muta le sue indicazioni; può fare domande di chiarimento, chiedere di ripetere le indicazioni e guidare la descrizione della cartina del compagno.

Tempi

Fase 1: 15 minuti.

Fase 2: 45 minuti.

Fase 3: 45 minuti.

Fase 4: 15 minuti.

Materiali

Scheda speed date, Cartina politica Asia, cartina muta Asia, cartina fisica Asia, scheda *l'albero delle emozioni*, cancelleria.

UdLA 2

La compagnia dell'anello

Fase 1: Formazione gruppi

L'insegnante/facilitatore consegna a ciascun alunno una tessera con un elemento di una nazione del continente asiatico: nome dello stato, capitale, fiume o lago principale, monte o pianura principale. Per ogni nazione predisporre 4 tessere, corrispondenti al numero dei membri che andranno a formare i gruppi cooperativi. Gli alunni hanno il compito di ricercare i compagni con gli elementi corrispondenti alla stessa nazione. I gruppi così formati lavorano insieme nelle UdLA successive. Ciascun gruppo sceglie un nome che lo identifichi.

Fase 2: "Io sono io, tu sei tu"

L'insegnante/facilitatore consegna una "scheda di presentazione A" a ciascun alunno. L'alunno compila la scheda individualmente con le informazioni personali richieste. Successivamente, l'insegnante/facilitatore consegna quattro "schede di presentazione B" a ciascun gruppo. Ogni gruppo ha il compito di compilare, in modo più corretto possibile, tutte le parti delle *schede di presentazione B* che si riferiscono ad i componenti di un altro gruppo, precedentemente abbinato dall'insegnante. Ad esempio: il gruppo 1 compila le quattro schede di presentazione B che si riferiscono ai quattro componenti del gruppo 2, il gruppo 2 compila le schede degli alunni del gruppo 3, il gruppo 3 del gruppo 4, ecc. I gruppi compilano le quattro schede lavorando con dei compiti che ruotano su ogni scheda: *lettore*, *ricercatore*, *sintetizzatore*, *scrittore*. Se il gruppo non conosce la risposta a qualche domanda, ha due strumenti di aiuto di cui può usufruire: le "domande bonus" e "l'osservazione del ricercatore". Il gruppo può scegliere due tra le otto *domande bonus* a scelta tra quelle fornite dall'insegnante/facilitatore, per cercare di scoprire qualche notizia in più sui compagni. Inoltre, il *ricercatore* del gruppo può osservare da vicino i compagni, per scoprire particolari utili alla discussione sulla scelta della risposta. Completata la compilazione delle quattro schede, vengono lette in plenaria le schede di presentazione A di ciascun ragazzo e, si confrontano con le corrispondenti schede di presentazione B compilate dai gruppi. Per le informazioni più personali e riservate, si suggerisce di chiedere a ciascuno l'autorizzazione alla condivisione della risposta. Se la classe raggiunge una corrispondenza tra le risposte delle schede A e B pari al 70%, la valutazione del lavoro della classe risulta positiva e l'obiettivo della classe è consi-

derato raggiunto. Si sottolinea alla classe che i gruppi partecipano per raggiungere un risultato-obiettivo comune: il 70% di corrispondenze e la conoscenza dei singoli. Per ottenere il risultato si calcoli la somma dei risultati dei singoli gruppi.

Fase 3: Studio di gruppo

L'insegnante/facilitatore consegna agli stessi gruppi della fase 2 il testo sui primati dell'Asia (vd. Allegato Espansione on-line). I gruppi leggono, sintetizzano e studiano il testo. Vengono assegnati i ruoli a rotazione: *lettore, ricercatore, sintetizzatore, scrittore*. In questo modo ognuno svolge tutti i ruoli. L'obiettivo del gruppo è comporre un *glossario* ed una mappa concettuale: selezionando le parole più difficili, scrivendo le definizioni semplificate e le traduzioni in altre L1. Il testo viene diviso in 4 parti. Ad ogni parte del testo corrisponde una rotazione dei ruoli.

Fase 4: "L'Anello della Compagnia"

I gruppi si confrontano su come si sono sentiti durante il lavoro con i compagni. Ognuno dei componenti condivide il proprio vissuto e individua una parola che riassume ciò che gli è rimasto più impresso. Successivamente, il gruppo ha il compito di "fondere" le quattro parole, intersecando una lettera comune delle parole, affinché si componga una forma circolare con i feedback dei singoli. Infine il gruppo presenta in plenaria l'anello della compagnia.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo e di identità: obiettivo è formare i gruppi cooperativi mettendo insieme gli alunni con gli elementi della stessa nazione e darsi un nome di gruppo.

Fase 2

Interdipendenza di scopo e di compito: obiettivo del gruppo è la conoscenza reciproca tra tutti i compagni della classe, attivando a rotazione i compiti che seguono.

Ricercatore: ha il compito di osservare i compagni su cui compilare la scheda e riportare al gruppo i dettagli sconosciuti o passati inosservati (l'abbigliamento, particolari del volto, ecc.).

Lettore: ha il compito di leggere le domande bonus scelte dal gruppo, di intervistare il compagno di un altro gruppo di cui si sta compilando la scheda e riportare al gruppo le risposte all'intervista.

Sintetizzatore: ha il compito di coordinare, mediare e facilitare il flusso comunicativo tra i membri del gruppo; di sintetizzare la discussione del gruppo; di mettere insieme gli elementi raccolti per facilitare le decisioni di gruppo.

Scrittore: riporta le informazioni sulla scheda di presentazione B.

Fase 3

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è costruire un glossario e una mappa concettuale, attivando i ruoli che seguono.

Letto: legge la parte di testo.

Sintetizzatore: fa una sintesi orale della parte letta dal compagno lettore

Ricercatore: ricerca le parole difficili nel testo e prova a darne una definizione semplificata e a condividerla con i compagni; ricerca la traduzione nelle diverse L1 presenti in classe.

Scrittore: riporta graficamente in una mappa concettuale i concetti chiave della sintesi studiata con i compagni con l'accordo del gruppo.

Tempi

Fase 1: 10 minuti.

Fase 2: 45 minuti.

Fase 3: 55 minuti.

Fase 4: 10 minuti.

Materiali

Tessere attività 1, *Scheda presentazione A*, *Scheda presentazione B*, *lista domande bonus*, *Scheda osservazioni ricercatore*, testo *I primati dell'Asia*, scheda *Glossario*, cancelleria.

UdLA 3 In viaggio

Fase 1: “Tutti in viaggio”

Si formano gruppi da 4. Si consiglia di lavorare con i gruppi composti nell'UdLA 2. I 4 membri del gruppo si siedono su 4 sedie allineate due davanti e due dietro, simulando la disposizione di un'automobile. Tutti i gruppi simultaneamente si preparano a partire per un viaggio. Prima di partire devono risolvere una serie di problemi per scoprire l'ordine della sistemazione delle persone nell'auto. Ciascun membro del gruppo assume un ruolo: *nord*, *est*, *sud*, *ovest*. L'insegnante/facilitatore formula il primo problema, i gruppi si consultano. Il docente riformula il problema e i membri dei gruppi si collocano nelle posizioni che ritengono rispondano alla soluzione del problema. Dopo aver dato il tempo necessario per la discussione e la scelta della soluzione corretta da parte del gruppo, si procede alla verifica. L'insegnante/facilitatore comunica la soluzione corretta e si controlla che tutti i componenti del gruppo siano nelle giuste posizioni. L'insegnante può decidere di leggere i problemi in modo progressivamente più veloce, per rendere più stimolante l'attività

e spingere il gruppo a trovare strategie sempre più cooperative per la ricerca della soluzione. Dopo il terzo problema si invitano i gruppi a riflettere sulle strategie adottate per memorizzare e recepire più informazioni possibili dalla lettura veloce del facilitatore. Tutta la classe viene coinvolta in una discussione metacognitiva sulle differenze nel lavoro di collaborazione – potenzialità e difficoltà – tra il primo e l'ultimo problema.

Fase 2: “Gli esperti asiatici”

L'attività prosegue con i gruppi dell'attività precedente. Ad ogni gruppo viene consegnato un testo su una delle sei regioni dell'Asia: Asia Centrale, Asia Meridionale, Asia Occidentale, Asia Orientale, Sud-Est Asiatico, Russia Asiatica. I gruppi studiano il testo assegnato e compongono una sintesi comune con dei ruoli assegnati: *Letto*re, *Sintetizzatore orale*, *Ricercatore*, *Sintetizzatore scritto*. Ogni componente scrive sul proprio foglio la sintesi decisa con il gruppo. Il testo è diviso in quattro parti, a conclusione di ogni parte, i ruoli ruotano: in tal modo ognuno ricopre tutti i ruoli ed ha la possibilità di svolgere il compito specifico. A termine di tale fase ogni studente può dichiararsi *esperto* della regione asiatica studiata coi compagni.

Fase 3: “Presa e revisione degli appunti”

Successivamente, vengono composti gruppi formati da 1 *esperto* di ciascuna regione: a turno ogni esperto legge o espone al gruppo la sintesi studiata precedentemente con gli altri compagni. I compagni di gruppo, a coppie, hanno il compito di prendere appunti, confrontare gli appunti al termine di ciascuna esposizione, discutere con i compagni il contenuto e migliorare i propri appunti. Lo scopo è avere i propri appunti arricchiti con gli appunti del compagno. Per dimostrare che il lavoro è stato fatto gli appunti dovrebbero essere di due colori, oppure organizzati in due colonne “I miei appunti”, “I miglioramenti proposti dal mio compagno”. La sintesi degli esperti è divisa in quattro parti: ogni esperto ne legge due alla volta. Dopo la prima esposizione o lettura, si faccia la prima interruzione, e si chieda alle coppie di confrontare gli appunti. Si continui con la seconda esposizione o lettura, chiedendo sempre alle coppie di svolgere il compito di prima. Se il numero dei componenti di gruppo è dispari, un gruppo viene formato da tre.

Fase 4: “Una parola per tutti”

Ricomposti i gruppi da 4 membri della fase 2, si chiede al gruppo di trovare una parola feedback unica delle attività della giornata, a partire dai vissuti individuali: la parola deve essere esplicitiva del vissuto di tutti.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è la soluzione di problemi.

Fase 2

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è studiare e sintetizzare un testo, attivando i ruoli che seguono.

Letto: legge la parte del testo.

Sintetizzatore orale: fa una sintesi orale della parte letta dal compagno.

Ricercatore: ricerca le parole più difficili nel testo e ne dà una definizione semplificata.

Sintetizzatore scritto: propone ed è responsabile della sintesi che il gruppo scrive ed espone nella fase successiva.

Scrittore: tutti i membri del gruppo scrivono la sintesi del gruppo.

Fase 3

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è esporre oralmente e prendere appunti.

Fase 4

Interdipendenza di identità: obiettivo del gruppo è trovare una parola di sintesi sull'esperienza vissuta.

Tempi

Fase 1: 30 minuti.

Fase 2: 40 minuti.

Fase 3: 45 minuti.

Fase 4: 5 minuti.

Materiali

Scheda *Problemi e soluzioni Tutti in Viaggio*, testi di studio sulle sei regioni asiatiche, scheda *Revisione di Appunti*, cancelleria.

UdLA 4 **Una cartolina dall'asia**

Fase 1: "Travel Pursuit"

La classe viene divisa in gruppi di 4, gli stessi dell'UdLA 3. Ogni gruppo ha il compito di formulare quattro domande e relative risposte sulla regione asiatica di cui è stato esperto: sui primati, sulla morfologia e politica del continente asiatico. Si lavora per ruoli assegnati con compiti specifici a rotazione: *suggeritore, ricercatore, scrittore 1, scrittore 2*.

Una volta che i gruppi hanno preparato le domande con le risposte, inizia l'attività di verifica. Le domande preparate dai gruppi sono pari al numero di allievi presenti in classe. Le domande preparate dai gruppi sono integrate da altre preparate dall'insegnante/facilitatore. Le domande possono essere di bassa, media e alta difficoltà.

L'insegnante/facilitatore mostra alla classe il tabellone di gioco, rappresentato dalla cartina dell'Asia. Come per il famoso gioco di società "Trivial Pursuit", l'obiettivo di ogni gruppo è di conquistare i 6 gettoni relativi alle sei regioni asiatiche. Ogni regione è abbinata ad un colore. Ogni gruppo ha una pedina che viene posizionata su una regione, come punto di partenza. A turno i gruppi lanciano un dado e spostano la propria pedina da uno stato confinante all'altro, potendo compiere tante mosse quanto il numero uscito dal dado, ad esempio, se il gruppo ha estratto il numero 3, la pedina può attraversare tre confini. Una volta che si raggiunge una regione asiatica, l'insegnante/facilitatore legge una domanda relativa a tale regione. Gli alunni ascoltano individualmente prima di consultarsi con i compagni; si consultano per recuperare idee, informazioni o risposte definitive; devono trovare un accordo su un'unica risposta. Solo uno di loro è chiamato ad esporre in plenaria la risposta concordata dal gruppo. Per selezionare chi deve rispondere, si estrae casualmente il nome di un alunno o in alternativa un numero associato ad un allievo. L'alunno estratto riporta la risposta elaborata durante la consultazione con i compagni. Se la risposta è corretta, il gruppo conquista il gettone della regione su cui è posizionata la pedina; se la risposta non è corretta la pedina torna indietro di tanti spostamenti quanti fatti con l'ultimo lancio del dado; se la risposta è corretta ma il gruppo ha già il gettone corrispondente alla regione asiatica, rimane nello stato in cui è posizionato ed attende il prossimo turno per potersi spostare e raggiungere un'altra regione di cui non si ha il gettone. La classe intera ha il compito di ascoltare la risposta, perché la valutazione sarà responsabilità degli altri gruppi. Il gioco non è vinto dal gruppo che conquista prima i sei gettoni, ma se alla fine della lezione la media dei gettoni conquistati dai gruppi è di 4/6.

Fase 2: "il Logogrifo"

La classe è divisa ancora nei gruppi da 4 della fase 1. L'insegnante/facilitatore consegna una scheda di autovalutazione individuale del percorso. Dopo averla compilata, il gruppo discute e condivide i feedback personali. Successivamente, ogni componente scrive su una piccola striscia di carta il proprio nome e cognome in grandi lettere in stampatello con un colore a propria scelta, diverso da quelli dei compagni. Le lettere vengono ritagliate una per una e, raggruppate insieme a quelle dei compagni, disposte in ordine casuale sui banchi. Con queste lettere, il gruppo deve comporre delle parole e/o una frase. Parole o frasi vogliono esprimere un feedback comune e condiviso sul percorso svolto. Ogni nome è scritto con colori diversi, e di conseguenza ogni parola composta è multicolore, a sottolineare l'importanza di ogni elemento del gruppo nella "vita di gruppo".

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è costruire domande e risposte da inserire nel gioco di verifica, attivando a rotazione i ruoli che seguono.

Suggeritore: suggerisce l'argomento su cui preparare la domanda per condividerlo con il gruppo.

Ricercatore: ricerca la risposta sui testi e la condivide con il gruppo.

Scrittore 1: scrive la domanda.

Scrittore 2: scrive la risposta.

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è dare la risposta corretta attraverso uno dei suoi membri.

Fase 2

Interdipendenza di identità: obiettivo del gruppo è trovare una parola o frase di sintesi sull'esperienza vissuta da tutti i membri.

Tempi

Fase 1: 80 minuti.

Fase 2: 40 minuti.

Materiali

Domande di verifica su quanto studiato, Tabellone *Travel Pursuit*, gettoni premio per attività *Travel Pursuit*, scheda feedback individuale, Scheda feedback di gruppo, cancelleria.

14. Il teorema di Pitagora di Ippaso di Metaponto

di *Alessandra Viani*

1. Presentazione dell'unità didattica

Titolo: Il teorema di Pitagora

Ordine di scuola: Secondaria I grado

Classe: II

Disciplina: Matematica/Geometria

Argomento disciplinare: Teorema di Pitagora

Obiettivi

Disciplinari

Acquisire il lessico di base della geometria per studenti non italofofoni e/o con bisogni educativi speciali

Usare abilità di lettura e comprensione del testo del problema

Sviluppare ipotesi di problem solving e verifica secondo evidenza logica del processo di soluzione del problema

Calcolare con numeri frazionari e decimali

Conoscere il teorema di Pitagora

Fare ipotesi sulle dimostrazioni costruttiviste del teorema di Pitagora

Fare ipotesi sulle dimostrazioni per assurdo del teorema di Pitagora

Interdisciplinari

Sviluppare abilità linguistico-comunicative in italiano L2

Creare cartelloni plurilingui

Calcolare

Trasversali

Prendere decisioni

Pianificare in funzione della risoluzione di problemi

Usare il pensiero critico

Usare la comunicazione efficace

Entrare e stare in relazioni di apprendimento con i pari

Sviluppare autoconsapevolezza
Usare empatia
Gestire le emozioni e lo stress

Per chi è pensata l'UD?

Per tutti

Per alunni BES

Per alunni DSA

Per alunni parlanti Italiano L2

Per le disabilità 104/99

2. Descrizione delle unità di lavoro e apprendimento

UdLA 1 In forma con Pitagora

L'insegnante/facilitatore chiede agli alunni divisi in piccoli gruppi di formare, con i loro corpi, varie figure geometriche. Questa attività favorisce in modo discreto, il contatto fra i ragazzi, una familiarizzazione con le richieste dell'attività successiva e una condivisione ludica degli obiettivi da raggiungere. Successivamente, i gruppi lavorano sul lessico di base, prerequisito alla comprensione del teorema di Pitagora. I gruppi lavorano alla comprensione del significato e alla costruzione di una definizione. Per introdurre la classe al teorema di Pitagora, l'insegnante consegna ad ogni gruppo una scheda con una riproduzione del teorema con la terna pitagorica. I gruppi lavorano all'esplorazione e analisi della figura per completare la scheda. Infine, gli alunni riflettono su: cosa mi è piaciuto/non mi è piaciuto; cosa è possibile migliorare nell'attività svolta. Si chiede un feedback sulle strategie di aiuto, di facilitazione dell'apprendimento attivate nel gruppo con i compagni non italofoni di livello iniziale e/o con bisogni educativi speciali.

UdLA 2 Il pavimento di Pitagora

Ogni gruppo cooperativo, composto da 4 alunni, si dispone nello spazio e in relazione con gli altri componenti del gruppo in base alle indicazioni date dall'insegnante. Successivamente, risolve un problema di geometria euclidea presentato in 4 fasi, organizzate in 4 buste, ognuna con una consegna diversa e consecutiva alla precedente. Il lavoro di ciascun gruppo viene presentato alla classe ed il relatore prescel-

to risponde alle domande dell'insegnante/facilitatore, riferendo la soluzione pensata con il suo gruppo. Infine, si chiede a ciascuno un'opinione sull'attività – cosa è piaciuto, cosa ha funzionato e cosa non hanno gradito, cosa hanno trovato difficile... –, confrontandola con quella della UdLA precedente.

UdLA 3

Ippaso vs Pitagora

Agli alunni viene proposta una riflessione sulle proprie caratteristiche positive e su quelle dei compagni. Si tiene conto della conoscenza reciproca sviluppata dall'inizio dell'anno scolastico e di quella più specifica emersa dalle precedenti UdLA. L'attività è finalizzata al miglioramento del clima della classe e mitigare eventuali difficoltà relazionali emerse nelle UdLA precedenti.

Di seguito, si formano gruppi cooperativi da 3. Ciascun gruppo risolve il problema di geometria/matematica che Ippaso di Metaponto si trovò a dover risolvere: trovare un numero che moltiplicato per se stesso dia come risultato 2! A ciascun gruppo viene presentato il problema in 4 fasi, con delle buste in ognuna delle quali è scritta una consegna diversa. L'attività termina con l'ascolto di un breve testo sull'epilogo della vita di Ippaso di Metaponto. Infine, gli alunni esprimono un'opinione sull'attività, confrontandola con quella precedente.

UdLA 4

Promossi o bocciati?

L'attività proposta introduce gli alunni al lavoro di consultazione e soluzione propedeutico alla seconda fase. Ogni gruppo cooperativo da 4 deve disporsi nello spazio e in relazione con gli altri componenti del gruppo in base alle indicazioni date. La seconda fase dell'attività conclude il percorso di comprensione del Teorema di Pitagora, andando a verificare l'apprendimento dei concetti e costrutti di base.

Gli alunni divisi in gruppi, rispondono alle domande formulate dall'insegnante/facilitatore.

Le domande sono di livello medio/semplice. A conclusione si raccoglie un feedback su tutto il percorso di apprendimento. Ciascun alunno esprime individualmente e per scritto le proprie opinioni. I titoli della "galleria" invitano ad una riflessione sia sui contenuti appresi, sia sui vissuti dell'esperienza cooperativa e nelle relazioni con i compagni di classe.

3. Schede operative

UdLA 1 In forma con Pitagora

Fase 1: “Formiamoci”

Per svolgere l'attività si predispone uno spazio ampio al centro dell'aula, spostando banchi e sedie lungo le pareti. Si formano gruppi da 4, tenendo conto delle caratteristiche di ciascuno e in previsione dei ruoli che saranno assegnati nell'attività 2.

L'insegnante/facilitatore spiega l'attività e procede con i seguenti comandi:

- *camminare in gruppo per la classe;*
- *formare un... quadrato, triangolo, cerchio, rettangolo ecc.*

I gruppi, al comando “formare un...”, si confrontano per decidere come disporsi a formare la figura richiesta. L'insegnante/facilitatore si sposta di gruppo in gruppo per verificare le figure composte dai gruppi.

Fase 2: Condivisione del lessico di base

L'insegnante/facilitatore introduce l'attività fornendo delle indicazioni storiche su Pitagora e la scuola Pitagorica. Il successivo lavoro di gruppo ha come obiettivo la comprensione del significato e la costruzione di una definizione del lessico di base. Si mantengono i gruppi formati fase 1 e si assegnano i ruoli cooperativi: *facilitatore, scrittore 1, scrittore 2, relatore*. Ciascun componente del gruppo svolge il proprio compito utilizzando apposite schede. Si metta a disposizione dei gruppi vocabolari, computer collegati ad internet e Lim se presente in aula.

Fase 3: Introduzione al Teorema di Pitagora

L'insegnante introduce la classe al teorema di Pitagora, consegnando ad ogni gruppo una scheda con la riproduzione del francobollo emesso dalla Grecia nel 1955, in occasione della commemorazione del 25° centenario dalla fondazione della Scuola di Pitagora. Sul francobollo è rappresentato il teorema con la terna pitagorica 3-4 e 5. Ciascun gruppo, mantenendo i ruoli assegnati nella precedente attività, collabora all'esplorazione e analisi della figura e a completare la scheda del francobollo. Al termine dell'attività il gruppo organizza le schede compilate (attività 2 e 3) all'interno di un cartellone che viene presentato alla classe dal *Facilitatore* del gruppo.

Fase 4: Attività di feedback

Si chiede ai ragazzi cosa è piaciuto/non è piaciuto; cosa è possibile migliorare nell'attività svolta. Si chiede un feedback sulle strategie di aiuto, facilitazione/apprendimento attivate nel gruppo con i compagni non italo-foni di livello iniziale o con bisogni educativi speciali.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 2 e 3

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è comprendere il lessico di base e conoscere il teorema di Pitagora, attivando i ruoli che seguono.

Facilitatore – compagno italofono o compagno non italofono di livello B1: aiuta il compagno non italofono o con altri bisogni a comprendere il lessico di cui si chiede definizione, pensando e mettendo in atto strategie come ricerca su internet delle parole/immagini, uso di dizionario, ecc.; al termine espone il lavoro alla classe.

Scrittore 1 – non italofono o bilingue: scrive le definizioni in italiano e/o in altra lingua (se preferisce) del lessico studiato con il compagno facilitatore e ne fornisce un disegno.

Scrittore 2 – italofono: scrive le definizioni richieste in italiano e ne fornisce un disegno. *Relatore:* appunta le strategie impiegate dal facilitatore del gruppo in un'apposita scheda, annota cosa ha funzionato e cosa può essere migliorato nelle strategie impiegate.

Tempi

Fase 1: 10 minuti.

Fase 2: 70 minuti.

Fase 3: 15 minuti.

Fase 4: 15 minuti.

Materiali

Fogli A4, fogli A3 e bristol per cartelloni, cancelleria, computer, vocabolari, fotocopie delle schede di lavoro, schede francobollo.

UdLA 2

Il pavimento di pitagora

Fase 1: “ L’Arca di Pitagora”

Gli alunni schierati in piedi di fronte all’insegnante/facilitatore si preparano a risolvere una serie di problemi. Ciascun membro del gruppo assume un ruolo (*cerchio, quadrato, triangolo e rettangolo*). L’insegnante/facilitatore formula il primo problema, i gruppi si consultano sulla possibile soluzione. L’insegnante ripete il problema, i membri dei gruppi si collocano nello spazio sulle posizioni che ritengono rappresentino la giusta soluzione al problema. L’insegnante/facilitatore comunica la soluzione corretta, i gruppi verificarono la loro e si celebra il successo dei gruppi. I problemi presentati sono cinque e di complessità crescente.

Fase 2: “Pitagora in busta”

Ogni gruppo da risolve un problema di geometria euclidea presentato in 4 fasi, organizzate in 4 buste, ognuna con una consegna diversa e consecutiva alla precedente.

- a) Busta 1: richiede la comprensione del testo.
- b) Busta 2: richiede la realizzazione di un modellino cartaceo che tenga conto dei dati forniti.
- c) Busta 3: richiede di sviluppare ipotesi di problem solving usando i precedenti modellini.
- d) Busta 4: richiede una verifica e l'evidenza logica del processo di problem solving.

Durante il lavoro i singoli membri si assegnano 4 ruoli: *matematico*, *geometra*, *segretario*, *saetta*. I 4 ruoli ruotano in ogni fase per alimentare l'interdipendenza positiva, rilanciare l'attenzione e creare una maggiore corresponsabilità. Tutto il gruppo partecipa alla ricerca della soluzione.

Il lavoro di ciascun gruppo viene presentato alla classe dal relatore prescelto, che risponde alle domande dell'insegnante/facilitatore, illustrando la soluzione trovata dal gruppo.

Fase 3: Attività di feedback

Si chiede agli alunni un'opinione sull'attività – cosa è piaciuto, cosa ha funzionato e cosa non hanno gradito, cosa hanno trovato difficile... – confrontandola con quella precedente.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è risolvere problemi utilizzando la posizione dei vari membri nello spazio.

Fase 2 e 3

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è risolvere un problema in 4 fasi, utilizzando i ruoli che seguono a rotazione su ogni fase. Mentre tutti i membri del gruppo partecipano alla ricerca della soluzione.

Matematico: esegue i calcoli utili alla soluzione del problema e gestisce le eventuali richieste di aiuto (all'insegnante/facilitatore) con apposita paletta con faccina triste.

Geometra: disegna e/o realizza le figure geometriche.

Segretario: legge le consegne e scrive le risposte del gruppo su appositi moduli forniti per l'attività.

Saetta: prende le buste con le consegne ed il materiale per la realizzazione dei modellini.

Tempi

Fase 1: 20 minuti.

Fase 2: presentazione attività: 10 minuti; compito busta 1: 5 minuti; compito busta 2: 10 minuti; compito busta 3: 20 minuti; compito busta 4: 20 minuti.

Fase 3: 10 minuti.

Materiali

Fogli A4, fotocopie degli allegati, cancelleria, righelli e squadre da disegno, paletta con faccina triste.

UdLA 3 Ippaso vs Pitagora

Fase 1: “A te darei... da te vorrei”

Gli alunni si dispongono in cerchio. L'insegnante/facilitatore li invita a riflettere sulle caratteristiche positive proprie e del compagno che hanno alla loro destra. Uno alla volta si comunica al compagno quale caratteristica si vorrebbe in dono e quale potrebbe a sua volta donare, ad esempio: *a te darei la mia passione per la matematica, da te vorrei la tua pazienza*. Dare e ricevere possono essere anche formulati in termini di comportamenti.

Fase 2: “Il calcolo di Ippaso”

Si formano gruppi da 3 in base a dinamiche relazionali e al livello di conoscenza della lingua italiana. I gruppi risolvono il problema di geometria/matematica che lo stesso Ippaso di Metaponto si trovò a dover pensare di risolvere: trovare un numero che moltiplicato per se stesso dia come risultato 2! Si presenta il problema in 4 fasi con 4 buste in ognuna delle quali vi è una consegna diversa.

- Busta 1: richiede la comprensione del testo e di calcoli che tengano conto dei dati forniti.
- Busta 2: richiede di sviluppare ipotesi di problem solving attraverso la realizzazione di calcoli che tengano conto dei dati forniti.
- Busta 3: richiede la comprensione del testo di verifica del processo di problem solving richiesto nella busta 2.
- Busta 4: richiede di sviluppare una seconda ipotesi di problem solving, attraverso la realizzazione di calcoli che tengano conto dei dati forniti, e di pervenire ad una conclusione finale e condivisa.

Durante il lavoro si assegnano 3 ruoli: *matematico*, *coordinatore*, *segretario*. I ruoli ruotano in ogni fase per alimentare l'interdipendenza positiva, rilanciare l'attenzione e creare una maggiore corresponsabilità. L'attività termina con l'ascolto di un breve testo sull'epilogo della vita di Ippaso di Metaponto.

Fase 3: Feedback

Si chiede agli studenti un'opinione sull'attività – cosa è piaciuto, cosa ha funzionato e cosa non hanno gradito, cosa hanno trovato difficile... – confrontandola con quella precedente.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è fare esperienza di dare e ricevere.

Fase 2

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è risolvere un problema in 4 fasi, utilizzando i ruoli che seguono a rotazione su ogni fase. Mentre tutti i membri del gruppo partecipano alla ricerca della soluzione.

Matematico: esegue i calcoli utili alla soluzione del problema e gestisce le eventuali richieste di aiuto (all'insegnante/facilitatore) con apposita paletta con faccina triste.

Segretario: legge le consegne e scrive le risposte del gruppo su appositi moduli forniti per l'attività.

Coordinatore: prende le buste con le consegne e stimola la partecipazione di tutti i compagni, facendo attenzione che tutti siano partecipi e che abbiano i giusti spazi per esprimere le proprie idee e apportare il proprio contributo al lavoro di gruppo.

Tempi

Fase 1: 30 minuti.

Fase 2: presentazione attività: 5 minuti; compito busta 1: 5 minuti; compito busta 2: 10 minuti; compito busta 3: 5 minuti; compito busta 4: 30 minuti.

Fase 3: 10 minuti.

Materiali

Fogli A4, fotocopie degli allegati, cancelleria, calcolatrici, paletta con faccina triste.

UdLA 4 Promossi o bocciati?

Fase 1: “Una gita al mare”

I gruppi cooperativi da 4, siedono in ordine casuale su 4 sedie disposte due davanti e due dietro. L'insegnante/facilitatore assegna i seguen-

ti ruoli: Pitagora, Ippaso, Policrate, il Teorema. L'insegnante/facilitatore legge le indicazioni spaziali secondo cui devono disporsi gli allievi. Gli allievi si consultano. L'insegnante/facilitatore rilegge le indicazioni spaziali. Gli allievi prendono posizione sulle sedie. L'insegnante/facilitatore verifica le posizioni decretando il successo dei gruppi.

Fase 2: "Pitagora interroga"

Gli alunni sono divisi in gruppi secondo l'indicazione dell'insegnante/facilitatore.

Ciascun gruppo viene associato ad un numero o si chiede al gruppo di darsi un nome.

L'insegnante/facilitatore estrae una domanda da leggere a tutta la classe. I gruppi si consultano per concordare la risposta esatta.

L'insegnante/facilitatore estrae il numero o il nome del gruppo che dovrà rispondere alla domanda e il gruppo sceglie chi risponde alla domanda, secondo quanto discusso all'interno del gruppo.

L'insegnante/facilitatore assegna il seguente punteggio alle risposte: 3 per ogni risposta corretta; 2 per ogni risposta parzialmente corretta; 1 per ogni risposta errata.

L'insegnante /facilitatore si assicura che tutti i gruppi rispondano ad un numero uguale di domande. Si rimetta o meno il biglietto del gruppo che ha appena risposto in estrazione e si organizzino delle tornate di risposta.

Fase 3: "La galleria delle cose che ho imparato"

Ciascuno compila individualmente la scheda de "La galleria delle cose che ho imparato" e successivamente si condividono.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è risolvere problemi collocandosi nello spazio.

Fase 2

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è dare la risposta corretta alla verifica attraverso uno dei suoi membri.

Tempi

Fase 1: 30 minuti.

Fase 2: 50 minuti.

Fase 3: 30 minuti.

Materiali

Fotocopie allegati, cancelleria.

15. L'aria: caratteristiche e funzioni

di *Silvia Boschi*

1. Presentazione dell'unità didattica

Titolo: L'aria: caratteristiche e funzioni

Ordine di scuola: Primaria

Classe: IV

Disciplina: Scienze

Argomento disciplinare: L'aria: caratteristiche e funzioni

Obiettivi

Disciplinari

Verificare le conoscenze apprese in merito ad un argomento disciplinare

Approfondire un argomento disciplinare

Usare abilità di lettura e comprensione

Usare abilità di produzione orale e scritta

Comprendere e acquisire il lessico disciplinare

Auto-valutare e valutare le abilità e le conoscenze apprese

Interdisciplinari

Fare riflessioni interdisciplinari sull'argomento

Compilare schede predefinite per organizzare il sapere

Trasversali

Lavorare in gruppo e collaborare

Relazionarsi in modo positivo e saper mediare

Prendere decisioni

Risolvere i problemi e i dubbi

Usare il pensiero creativo

Usare il pensiero critico

Usare una comunicazione efficace

Sviluppare autoconsapevolezza

Entrare in empatia
Gestire le emozioni

Per chi è pensata l'UD?

Per tutti

Per alunni BES

Per alunni DSA

Per le disabilità 104/99

Per alunni parlanti Italiano L2

2. Descrizione delle unità di lavoro e apprendimento

UdLA 1

Conosciamoci su aspetti diversi!

L'insegnante/facilitatore presenta il percorso e gli obiettivi. Successivamente, cerca di elicitare, con domande e parole-stimolo, le ipotesi e le conoscenze prelieve degli alunni sul concetto di "apprendimento cooperativo". In particolare, cerca di evidenziare la centralità del lavoro di gruppo e l'importanza di imparare a collaborare. Successivamente, propone alla classe una riflessione sulla parola "conoscersi" con libere associazioni di idee. Successivamente viene presentata alla classe l'attività della "carta d'identità", da svolgere dapprima individualmente e poi in piccoli gruppi. Dalla sintesi del lavoro effettuato nei piccoli gruppi si passa alla condivisione nel gruppo esteso, con l'obiettivo di creare una carta di identità di tutta la classe.

UdLA 2

I vari aspetti dell'aria

L'insegnante/facilitatore forma gruppi da 3, consegna a ciascun gruppo un testo differente, relativo alle caratteristiche dell'aria: *A cosa serve l'aria?*, *La pressione atmosferica*, *L'energia del vento*, ecc.. Chiede a ciascun gruppo di studiare e riassumere il testo con l'aiuto di una scheda da compilare. Breve presentazione in plenaria per confrontare e condividere quanto elaborato all'interno dei gruppi.

UdLA 3

Cosa abbiamo capito?

L'insegnante/facilitatore guida un confronto in plenaria per ricontestualizzare l'argomento disciplinare e recuperare quanto appreso sull'aria. Que-

sta fase, propedeutica alla verifica che si svolgerà durante l'ultimo incontro, è dedicata ai dubbi, alle domande e alle osservazioni degli alunni. L'insegnante/facilitatore forma gruppi da 4, mettendo insieme alunni che hanno lavorato in gruppi di approfondimento diversi, in modo tale che in ciascun gruppo ci siano alunni esperti in 4 argomenti diversi affrontati. L'insegnante/facilitatore invita ciascun gruppo ad elaborare 4 domande e le rispettive risposte su ciascun argomento studiato dai singoli componenti del gruppo. Al termine dell'attività, l'insegnante/facilitatore ritira le domande di ciascun gruppo, che verranno inserite, insieme a quelle preparate dall'insegnante, nella verifica finale, oggetto della UdLA 4.

UdLA 4

Come siamo andati?

Un alunno per gruppo, scelto a sorte, risponde ad alcune domande con il supporto del gruppo, che lo aiuta a formulare la risposta, da fornire in plenaria. Le domande sono tratte da quelle elaborate nell'attività precedente. Ogni risposta riceve un punteggio. L'insegnante/facilitatore sollecita una riflessione sul percorso fatto, sia su come gli alunni si sono sentiti durante le attività dell'UD, sia sulle caratteristiche del metodo utilizzato. Per concludere e celebrare il percorso vengono fatte alcune foto scherzose di gruppo.

3. Schede operative

UdLA 1

Conosciamoci su aspetti diversi!

Fase 1: *Brainstorming*

L'insegnante/facilitatore presenta il percorso e gli obiettivi. Successivamente, cerca di elicitarne, con domande e parole-stimolo, le ipotesi e le conoscenze prevee alunni sull'espressione *apprendimento cooperativo*: cosa significa cooperare? Quali sono le regole da rispettare quando si lavora in gruppo? Ecc.

Fase 2: "Una carta d'identità un po' speciale"

Ogni alunno riceve una carta d'identità da completare individualmente, con le seguenti richieste: *nome / nome che vorrei / cosa mi fa stare bene / cosa non mi fa stare bene / il mio animale preferito / il mio colore preferito / il mio cibo preferito / un consiglio a chi non mi conosce*. Completano con una raffigurazione di se stessi, con un autoritrat-

to e/o un simbolo rappresentativo. Gli alunni si uniscono in gruppi da 4 e confrontano le rispettive carte d'identità. Per agevolare la condivisione, ogni gruppo riceve una scheda da completare insieme ai compagni e viene assegnato un ruolo ad ogni componente: *lettore, sintetizzatore, scrittore, relatore*.

Fase 3: Creazione della carta di identità della classe

Dalla sintesi del lavoro effettuato nei piccoli gruppi si passa alla condivisione in plenaria per creare una sorta di carta di identità della classe. A turno, il *relatore* di ogni gruppo presenta alla classe il lavoro del gruppo (es. differenze e/o gusti, interessi in comune). Durante la presentazione, l'insegnante/facilitatore sottolinea le caratteristiche che accomunano ciascuno ai rispettivi compagni di classe, costruendo l'identità della classe.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 2 e 3

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è costruire la carta d'identità della classe, attivando i ruoli che seguono.

Lettore: legge le carte d'identità dei singoli componenti al gruppo.

Sintetizzatore: riassume oralmente con l'aiuto del gruppo le caratteristiche dei vari componenti.

Scrittore: trascrive sull'apposita scheda quanto deciso dal gruppo.

Relatore: riferisce durante la condivisione in plenaria quanto emerso nel lavoro di gruppo.

Tempi

Fase 1: 15 minuti.

Fase 2: 60 minuti.

Fase 3: 20 minuti.

Materiali

Fogli A4, cartellone, cancelleria.

UdLA 2 I vari aspetti dell'aria

Fase 1: Studio di gruppo

La classe viene suddivisa in gruppi da 3 alunni. Ad ogni gruppo viene assegnato: un tema diverso da studiare e approfondire insieme ai compagni, una scheda, uguale per tutti i gruppi, da compilare e i 3 ruoli di *lettore, scrittore, relatore*. Quanto alla parte grafica, ogni componente è

libero di contribuire al lavoro di gruppo, a prescindere dal ruolo assegnatogli.

Fase 2: Conclusione lavoro ed esposizione alla classe

A turno, i *relatori* riferiscono in plenaria, con il supporto degli altri componenti del gruppo, ciò che è stato compreso dell'argomento studiato insieme. Per agevolare la presentazione e abbassare il cosiddetto "filtro affettivo", i *relatori* possono scegliere se leggere o ripetere oralmente quanto emerso durante lo studio di gruppo. Tutti possono intervenire con domande e/o richieste di chiarimento o integrare quanto riferito dai *relatori*. Ogni esposizione è accolta con un applauso.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1 e 2

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è studiare, comprendere e relazionare su un argomento assegnato, attivando i ruoli che seguono.

Letto: legge il testo assegnato al gruppo.

Scrittore: trascrive sull'apposita scheda quanto sintetizzato dal gruppo.

Relatore: riferisce in plenaria la sintesi elaborata dal gruppo.

Tempi

Fase 1: 15 minuti.

Fase 2: 60 minuti.

Materiali

Fogli A4, fotocopie degli allegati, cancelleria.

UdLA 3 Cosa abbiamo capito?

Fase 1: "Rinfreschiamoci le idee!"

La prima parte dell'incontro è dedicata al ripasso degli argomenti disciplinari affrontati durante l'incontro precedente. L'insegnante/facilitatore guida un confronto in plenaria per ricontestualizzare l'argomento e recuperare quanto appreso sull'aria. Questa fase, propedeutica alla verifica che si svolgerà durante l'ultimo incontro, è dedicata ai dubbi, alle domande e alle osservazioni degli alunni. In particolare, viene fatta una sorta di panoramica generale, dando l'opportunità di intervenire spontaneamente, sottolineando gli aspetti più salienti dei vari approfondimenti, chiarendo alcune parti più complesse o integrandole con osservazioni aggiuntive.

Fase 2: “Prepariamoci per la verifica”

L'insegnante/facilitatore forma gruppi da 4, mettendo insieme alunni che hanno lavorato in gruppi di approfondimento diversi, in modo tale che in ciascun gruppo ci siano alunni esperti in 4 argomenti diversi affrontati. L'insegnante/facilitatore invita ciascun gruppo ad elaborare 4 domande e le rispettive risposte su ciascun argomento studiato dai singoli componenti del gruppo. Ad ogni gruppo vengono assegnati 4 ruoli: *lettore*, *mediatore*, *detective*, *scrittore*. Al termine dell'attività, l'insegnante/facilitatore ritira le domande di ciascun gruppo, che verranno inserite, insieme a quelle preparate dall'insegnante, nella verifica finale oggetto della UdLA 4.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 2

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è formulare domande e relative risposte sugli argomenti studiati, attivando i ruoli che seguono.

Lettore: legge le 4 schede compilate dai compagni di gruppo durante l'incontro precedente. *Mediatore*: aiuta il gruppo ad elaborare delle domande di comprensione sugli argomenti studiati, cercando di mediare tra le proposte dei singoli componenti del gruppo.

Detective: ricerca nei testi studiati durante l'UdLA 2 le informazioni e i concetti-chiave utili per rispondere alle domande.

Scrittore: trascrive su due fogli distinti le domande e le risposte elaborate dal gruppo.

Tempi

Fase 1: 15 minuti.

Fase 2: 30 minuti.

Materiali

Fogli A4, fotocopie degli allegati, cancelleria.

UdLA 4

Come siamo andati?

Fase 1: “Se noi la sappiamo, io la so!”

L'insegnante/facilitatore divide gli alunni in gruppi, spiega le modalità di verifica (ruoli, regole, obiettivi, ecc.) e lascia 15 minuti per riguardare appunti e testi degli argomenti studiati negli incontri precedenti (subito dopo il materiale viene ritirato). L'insegnante/facilitatore estrae una domanda e la legge a tutta la classe. Gli alunni si consultano per recuperare

idee, informazioni e risposte definitive. Ogni gruppo deve trovare un accordo su un'unica risposta. Solo un alunno viene chiamato, tramite sorveglianza, a fornire la risposta in plenaria. L'insegnante/facilitatore assegna un punteggio ad ogni risposta e lo segna alla lavagna: corretta = 3 punti; corretta in parte = 2 punti; errata = 1 punto.

Fase 2: Riflessioni e considerazioni libere sul lavoro fatto

Al termine del lavoro viene chiesto un feedback conclusivo sul lavoro svolto, su come gli alunni si sono sentiti durante le attività dell'UD e sulle caratteristiche del metodo utilizzato.

Fase 3: "Foto di gruppo"

Per concludere e celebrare il percorso vengono scattate alcune foto scherzose di gruppo.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è dare la risposta corretta attraverso uno dei suoi membri.

Tempi

Fase 1: 60 minuti.

Fase 2: 45 minuti.

Fase 3: 15 minuti.

Materiali

Fogli A4, fotocopie allegati, cancelleria.

16. Le monere: i batteri e le alghe azzurre

di Pamela Pelagalli

1. Presentazione dell'unità didattica

Titolo: Il regno delle monere

Ordine di scuola: Secondaria di I grado

Classe: I

Disciplina: Scienze

Argomento disciplinare: Le monere: i batteri e le alghe azzurre

Obiettivi

Disciplinari

Usare abilità di lettura e comprensione

Usare abilità di identificazione informazioni essenziali e concetti chiave

Usare abilità di porre domande e di dare risposte

Auto-valutare e valutare le abilità e le conoscenze acquisite

Interdisciplinari

Costruire mappe per organizzare il sapere

Trasversali

Prendere decisioni

Risolvere i problemi

Usare il pensiero critico

Usare pensiero creativo

Usare la comunicazione efficace

Entrare e stare in relazioni di apprendimento con i pari

Sviluppare autoconsapevolezza

Usare empatia

Gestire le emozioni e lo stress.

Per chi è pensata l'UD?

Per tutti

*Per alunni BES
Per alunni DSA
Per alunni parlanti Italiano L2
Per le disabilità 104/99*

2. Descrizione delle unità di lavoro e apprendimento

UdLA 1 Riscaldiamoci!

Ogni alunno riceve un bigliettino con un'immagine ed una parola relativa all'argomento di studio. Ciascuno cerca tra i compagni di classe quelli con la sua stessa immagine. Si formano gruppi da 4. Ogni gruppo realizza un collage che racconta qualcosa dei singoli e del gruppo e ne trova il titolo. Ogni gruppo presenta il lavoro svolto alla classe. Lo scopo di questa attività è quello di aiutare i compagni a conoscersi meglio e creare un clima sereno di collaborazione e di comunicazione. La presentazione in forma ludica delle parole oggetto di studio, ha l'obiettivo d'introdurre l'argomento disciplinare ed iniziare a lavorare sul lessico specifico. I gruppi cooperativi sono invitati a risolvere una serie di problemi di logica letti dall'insegnante/facilitatore. L'attività ha l'obiettivo di far sperimentare ai gruppi l'interdipendenza positiva, che si crea nelle fasi di risoluzione dei problemi. Inoltre, facilita lo spirito collaborativo nel gruppo: il compito risulta di difficile risoluzione senza il contributo di ciascun componente.

UdLA 2 Immaginiamo i batteri

L'insegnante/facilitatore guida un brainstorming per recuperare le conoscenze preve degli alunni sui batteri. Si formano i gruppi cooperativi. I gruppi svolgono un'attività di comprensione di un testo descrittivo facilitato sulla struttura dei batteri. Ogni gruppo disegna la struttura di un batterio, e ne indica i vari componenti e le funzioni svolte. Ciascun gruppo presenta i disegni alla classe e si procede confrontandoli con un'immagine del libro. Ad ogni gruppo viene chiesto un commento rispetto a: cosa ha funzionato nel lavoro svolto insieme e cosa può essere migliorato.

UdLA 3

I batteri e le alghe azzurre

I gruppi cooperativi rappresentano attraverso l'attività del "bassorilievo" un ambiente o una situazione in cui possono vivere i batteri. Gli alunni appoggiati ad una parete si dispongono in modo da creare con i propri corpi l'ambiente ipotizzato. Gli altri gruppi provano ad indovinare quanto è rappresentato. Ciascun gruppo, rispettando i ruoli assegnati, legge il testo facilitato proposto, costruisce una mappa concettuale e prepara due domande con relative risposte, che consegna all'insegnante/facilitatore. A conclusione ciascun gruppo mostra le mappe costruite alla classe. Ad ogni alunno viene consegnata una scheda-feedback con alcune emoticon; l'indicazione è di scegliere quella più rappresentativa di come si è sentito durante l'attività e di scrivere la motivazione della scelta.

UdLA 4

Come siamo andati?

Un componente per gruppo, scelto con sorteggio, risponde in plenaria a delle domande sui batteri e le monere. Le risposte sono precedentemente elaborate con il supporto del gruppo. Ogni alunno è chiamato alla cattedra e riceve un diploma, con proclamazione ufficiale e stretta di mano da parte dell'insegnante/facilitatore. Ciascuno compila una scheda di feedback, che condivide con la classe, su come ha vissuto il percorso, quali sono stati i punti di forza e di criticità del metodo di lavoro.

3. Schede operative

UdLA 1

Riscaldiamoci!

Fase 1: "Conosciamoci meglio!"

Si distribuiscono in maniera casuale dei bigliettini con un'immagine e una parola relativa alle monere e ai batteri, in modo che ogni allievo possa trovare i compagni con la sua stessa immagine e parola. Si formano così gruppi da 4. Le parole sono utilizzate nell'attività successiva. Si mettono al centro della stanza forbici, colle, riviste e immagini in modo che ogni alunno possa scegliere le immagini, i titoli, ed altri elementi che descrivono aspetti di sé: ad esempio "come sei e cosa fai nel tempo libero, in fa-

miglia, con gli amici, nello sport, ecc. Cosa ti piace o non ti piace". Nel gruppo si crea un collage su un cartellone, inserendo e raccogliendo le immagini scelte, realizzando una rappresentazione degli interessi di tutti i componenti del gruppo. Il gruppo decide il titolo del cartellone, assicurandosi che sia condiviso da tutti.

Fase 2: "L'Arca di Noè"

Si continua a lavorare con i gruppi di quattro componenti. I gruppi schierati di fronte all'insegnante/facilitatore si preparano a risolvere una serie di problemi. Ciascun membro del gruppo assume un ruolo: *membrana*, *citoplasma*, *dna*, *flagelli*. L'insegnante/facilitatore formula il primo problema utilizzando indizi che riguardano i 4 ruoli. I gruppi si consultano. Dopo aver riascoltato il problema, i membri dei gruppi si collocano nelle posizioni che ritengono giuste, ovvero corrispondenti alla soluzione corretta. L'insegnante/facilitatore comunica la soluzione e si celebra il successo dei gruppi. I problemi consigliati sono cinque, di complessità crescente.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo e di identità: obiettivo è **formare i gruppi cooperativi mettendo insieme gli alunni con le stesse immagini e darsi un titolo di gruppo.**

Fase 2

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è risolvere problemi utilizzando la posizione dei vari membri nello spazio.

Tempi

Fase 1: 90 minuti.

Fase 2: 30 minuti.

Materiali

Cartelloni, forbici, colle, immagini, riviste, bigliettini con immagini per i gruppi.

UdLA 2 Immaginiamo i batteri

Fase 1: *Brainstorming*

In plenaria viene proposta un'attività di brainstorming. Gli alunni possono dire tutto ciò che conoscono rispetto ai batteri, come sono fatti, dove vivono, a cosa servono ecc. L'insegnante/facilitatore riporta alla lavagna tutto ciò che viene detto e poi svolge una riflessione finale insieme alla classe.

Fase 2: Lavoro sul testo

Si creano i gruppi non casuali attraverso la distribuzione di bigliettini con i numeri. I gruppi cooperativi leggono il testo facilitato, evidenziano le parole chiave, disegnano la struttura del batterio secondo quello che hanno compreso dal testo, inseriscono la legenda con i nomi e le funzioni di ogni parte del batterio. I membri dei gruppi svolgono l'attività secondo il ruolo che è stato loro assegnato: *lettore*, *detective parole chiave*, *disegnatore*, *scrittore*. A lavoro ultimato, ogni gruppo presenta il proprio disegno alla classe e si notano uguaglianze e differenze tra i vari disegni. A conclusione l'insegnante/facilitatore mostra un'immagine del batterio alla classe, per riflettere e fare confronti sul lavoro svolto.

Fase 3: Feedback conclusivo

L'insegnante/facilitatore chiede ad ogni gruppo una riflessione metacognitiva su: come si è svolto il lavoro, cosa ha funzionato e cosa può essere migliorato.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 2

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è leggere, comprendere e rappresentare con un disegno un testo, attivando i ruoli che seguono.

Lettore: legge il testo al gruppo.

Detective: individua le parole chiave del testo e si assicura che gli altri membri ne abbiano compreso il significato.

Disegnatore: svolge il disegno del batterio, condividendo le indicazioni del gruppo.

Scrittore: si occupa di definire la legenda con le relative etichette.

Tempi

Fase 1: 20 minuti.

Fase 2: 80 minuti.

Fase 3: 15 minuti.

Materiali

Fogli A3 per il disegno, fotocopie degli allegati, cancelleria.

UdLA 3 I batteri e le alghe azzurre

Fase 1: "I bassorilievi"

I gruppi cooperativi hanno il compito di creare un bassorilievo attraverso l'uso del proprio corpo, per rappresentare una scena o una situa-

zione dove possono essere presenti dei batteri. I gruppi hanno a disposizione alcuni minuti per decidere la scena, poi a turno ogni gruppo rappresenterà il bassorilievo su una parete libera della classe, disponendo tutti i membri nelle posizioni decise. Gli altri gruppi osservano e ipotizzano il significato della rappresentazione.

Fase 2: Creazione mappa concettuale

Gli alunni divisi in piccoli gruppi leggono il testo facilitato, individuano le parole chiave e i concetti più importanti, disegnano e compilano la mappa concettuale. Ogni gruppo prepara due domande con relative risposte che consegna all'insegnante, in modo da essere utilizzate per l'attività successiva di valutazione degli apprendimenti. Per svolgere l'attività a ciascun membro del gruppo viene assegnato un ruolo: *lettore, detective, scrittore, grafico*.

Fase 3: "Smile"

Ogni alunno compila la scheda consegnata, scegliendo l'emoticon che meglio rappresenta il proprio stato d'animo rispetto all'attività svolta e al lavoro di gruppo, motivando la scelta.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è costruire una scena utilizzando il corpo di tutti i componenti.

Fase 2

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è leggere, individuare i concetti chiave, costruire una mappa concettuale, formulare due domande e le relative risposte, attivando i ruoli che seguono.

Lettore: legge il testo per il gruppo.

Detective: individua le parole chiave del testo e si assicura che gli altri membri del gruppo abbiano compreso il significato.

Grafico: si occupa della parte grafica della mappa concettuale.

Scrittore: compila la mappa e scrive le domande.

Tempi

Fase 1: 30 minuti.

Fase 2: 80 minuti.

Fase 3: 10 minuti.

Materiali

Fogli A4, fotocopie degli allegati, cancelleria.

UdLA 4 Come siamo andati?

Fase 1: “Se noi la sappiamo, io la so!”

L'insegnante/facilitatore estrae una domanda e la legge a tutta la classe. Gli alunni si consultano per recuperare idee, informazioni e risposte definitive. Ogni gruppo deve trovare un accordo su un'unica risposta. Solo un alunno viene chiamato, tramite sorteggio, a fornire la risposta in plenaria. L'insegnante/facilitatore assegna un punteggio ad ogni risposta e lo segna alla lavagna: corretta = 3 punti; corretta in parte = 2 punti; errata = 1 punto. Le domande possono essere preparate dall'insegnante/facilitatore e/o essere ricavate dalle domande preparate dai gruppi nell'attività precedente.

Fase 2: “Esperto biologo”

Ogni alunno è chiamato alla cattedra e riceve il diploma con proclamazione ufficiale e stretta di mano da parte dell'insegnante/facilitatore.

Fase 3: “Cosa porto con me e cosa butto via”

L'insegnante/facilitatore consegna a ciascun alunno una scheda di feedback nella quale ciascuno indica cosa porta via con sé dell'esperienza svolta – *cosa metto nello zaino* – e cosa invece butta via – *cosa butto nel cestino* –.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è dare la risposta corretta attraverso uno dei suoi membri.

Tempi

Fase 1: 60 minuti.

Fase 2: 30 minuti.

Fase 3: 20 minuti.

Materiali

Fogli A4, fotocopie allegati, cancelleria.



17. Introduzione alla lettura del romanzo “Cuori di carta”

di *Marta Bosi e Silvia Magni*

1. Presentazione dell'unità didattica

Titolo: “Pronti per cuori di carta?”

Ordine di scuola: Secondaria di I grado

Classe: I-II-III

Disciplina: Italiano/Narrativa

Argomento disciplinare: Il romanzo epistolare

Obiettivi

Disciplinari

Leggere e comprendere brani tratti dal romanzo epistolare “Cuori di Carta” di Elisa Puricelli Guerra, Ed. Einaudi

Acquisire strategie di semplificazione del testo

Potenziare il lessico su sport/attività fisica/emozioni

Potenziare il lessico di aggettivi

Conoscere e usare tempi verbali presente/passato

Trasversali

Comunicare in maniera efficace

Gestire emozioni e stress

Usare il pensiero creativo

Usare il pensiero critico

Prendere decisioni

Risolvere i problemi

Usare una comunicazione efficace

Entrare e stare in relazione

Sviluppare autoconsapevolezza

Entrare in empatia

Entrare e stare in relazione

Per chi è pensata l'UD?

Per tutti

Per alunni BES

Per alunni DSA

Per le disabilità 104/99

Per alunni parlanti Italiano L2

2. Descrizione delle unità di lavoro e apprendimento

UdLA 1 Che pesce sei?

L'insegnante/facilitatore propone un'attività relazionale con l'obiettivo di favorire un clima classe sereno e accogliente, affinché gli alunni si sentano a proprio agio e possano mettersi in gioco nel corso delle attività. Ciascuno mima e disegna dei pesci che lo rappresentano descrivendoli/si con 2 aggettivi. Nella seconda parte si formano le coppie di lavoro, cercando la corrispondenza tra bigliettini di domande e risposte. Il contenuto delle domande e delle risposte introduce la classe all'argomento disciplinare oggetto di studio. I componenti di ciascuna coppia si intervistano a vicenda, motivando la scelta degli aggettivi usati per descriversi.

UdLA 2 "Un testo per tutte le teste"

L'attività didattica proposta dall'insegnante/facilitatore prevede che gli alunni, divisi in coppie, si dedichino alla semplificazione di una parte del testo seguendo il "decalogo del facilitatore". Durante la restituzione in gruppo, le coppie rileggono in forma dialogica il testo semplificato prodotto e ricomposto per esteso.

UdLA 3 Caccia al verbo!

Nell'attività didattica si richiede la lettura ed il riordino delle parti del testo riguardanti lo sport e l'infanzia. Le coppie lavorano sui tempi verbali presente e passato. A classe intera si condivide il lavoro svolto, comunicando e spiegando le scoperte fatte sui verbi studiati.

UdLA 4

Ricordi, memorie e mimi!

L'attività di verifica è suddivisa in due fasi: la prima è finalizzata alla comprensione del testo, la seconda all'acquisizione e riconoscimento dei tempi verbali. Si conclude con un'attività ludica di ascolto e di restituzione in plenaria.

3. Schede operative

UdLA 1

Che pesce sei?

Fase 1: "L'acquario"

Per un tempo di 5 minuti ogni alunno si muove nell'aula mimando il nuoto di un animale marino, con sottofondo musicale del brano *Aquarius*, tratto dalla colonna sonora del film *Hair*, Milos Forman, 1979. Successivamente, si chiede di rappresentare graficamente l'animale mimato su un foglio A4, di ritagliare il disegno e di incollarlo su un *cartellone-acquario* predisposto dall'insegnante. A conclusione dell'attività, il cartellone-acquario sarà popolato da pesci rappresentanti ciascun componente della classe. Vicino al proprio disegno ognuno attacca due aggettivi che lo rappresentino, a sua scelta o ricavati da una serie data dall'insegnante.

Fase 2: Formazione delle coppie

Ogni alunno riceve dall'insegnante/facilitatore un bigliettino con domande o risposte, che costituiscono l'impianto "epistolare" stesso del romanzo. Le domande e le risposte prendono spunto dai messaggi lasciati dai protagonisti del romanzo per comunicare tra loro. Tutti gli alunni muovendosi nell'aula, "nuotando muti come pesci", cercano il compagno che ha il biglietto corrispondente al proprio e formano le coppie.

Fase 3: Intervista

L'insegnante/facilitatore invita le coppie di pesci a intervistarsi reciprocamente a rotazione con i due ruoli: *Intervistato* e *Intervistatore*. I due compilano la *scheda intervista*, confrontandosi sulle motivazioni della scelta degli aggettivi attaccati sul cartellone.

Fase 4: Restituzione alla classe

Ogni coppia riferisce alla classe le informazioni rilevate dall'intervista al compagno. Tutte le coppie prendono nota degli aggettivi in una pagina-glossario.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo: obiettivo è formare coppie cercando i bigliettini corrispondenti al proprio.

Fase 3

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo è conoscersi reciprocamente, attivando a rotazione i ruoli che seguono.

Intervistato: risponde alle domande.

Intervistatore: pone le domande al compagno.

Fase 4

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo è conoscersi reciprocamente, attivando a rotazione i ruoli che seguono.

Referente: riporta in plenaria il contenuto dell'intervista.

Segretario: prende nota degli aggettivi nel glossario.

Tempi

Fase 1: 30 minuti.

Fase 2: 10 minuti.

Fase 3: 30 minuti.

Fase 4: 50 minuti.

Materiali

Musica ambiente, cartellone acquario, cartellone con aggettivi proposti dall'insegnante, cartellini domande/risposte, scheda intervista, pagine glossario, carta pennarelli, matite ecc.

UdLA 2

“Un testo per tutte le teste”

Fase 1: Semplificazione del testo

L'insegnante/facilitatore distribuisce il “Decalogo del semplificatore” (Allegato aggiungere numero), lo legge e lo spiega alla classe. Guida una discussione in plenaria sui principi guida del lavoro di semplificazione testuale e condivide l'obiettivo: mettere in comune le competenze di tutti per rendere fruibile il testo da ognuno.

Fase 2: Semplificazione del testo in coppia

Gli alunni procedono alla semplificazione del testo così assegnato:

- ad alcune coppie le lettere di *Dan* – pseudonimo *Chiunquetusia* –;
- alle altre coppie le lettere di *Una* – pseudonimo *Felicediconoscerti* –;
- 2 “bigliettini” per ogni coppia, tenendo conto delle particolarità e del livello linguistico degli alunni.

Si assegnano ad ogni coppia i seguenti ruoli: *Lettore-scrittore* e *Cercatore parole difficili-semplificatore*.

Fase 3: Lavoro con coppie incrociate

Si formano i gruppi da 4, abbinando due coppie vicine di banco e che abbiano lavorato su materiale diverso nell'attività di semplificazione precedente. Si assegnano i seguenti ruoli: *lettori* e *ottimizzatori*. Al gruppo viene dato il compito di leggere e ricomporre per esteso il dialogo epistolare tra i due protagonisti, nella versione semplificata. Se necessario si modifica e si ottimizza il testo.

Fase 4: Feedback

A classe intera i gruppi condividono i feedback sull'attività svolta, esplicitando eventuali difficoltà e punti di forza.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 2

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è semplificare un testo, attivando i ruoli che seguono.

Lettore-scrittore: legge ad alta voce e scrive la versione semplificata del testo assegnato.

Cercatore parole difficili-semplificatore: sottolinea le parole di difficile comprensione e propone la semplificazione.

Fase 3

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è ricostruire un testo di un dialogo semplificato, attivando i ruoli che seguono.

Lettore A e Lettore B: leggono le versioni semplificate dei propri testi.

Ottimizzatore A e Ottimizzatore B: armonizzano la ricucitura del testo, curando la coerenza fra i messaggi del mittente e del destinatario.

Tempi

Fase 1: 15 minuti.

Fase 2: 50 minuti.

Fase 3: 20 minuti.

Fase 4: 35 minuti.

Materiali

Fotocopie delle parti del romanzo scelte, il *Decalogo del semplificatore*.

UdLA 3 I grammatici della frase!

Fase 1: “Componiamo il puzzle”

Si compongono coppie di lavoro in modo casuale. L'insegnante/facilitatore consegna ad ogni coppia una fotocopia con parti del brano ritagliate e ordinate in senso casuale. I due componenti si assegnano i ruoli di *lettore e riordinatore*. La coppia lavora alternando i due ruoli con l'obiettivo di leggere le parti del romanzo assegnate e di ricomporre il brano seguendo il senso logico e cronologico.

Fase 2: “Confrontiamoci”

Si formano gruppi di 4, abbinando due coppie. Ogni coppia confronta il proprio lavoro con l'altra coppia ed eventualmente corregge gli errori, integrando il proprio lavoro con gli spunti ricevuti dagli altri compagni.

Fase 3: “Caccia al verbo”

Si lavora in coppia sui tempi verbali presenti nel testo. L'obiettivo del lavoro è ricercare, sottolineare nel testo assegnato i verbi al presente, al passato prossimo e imperfetto, e di appuntarli su una scheda predisposta. All'interno del gruppo si assegnano i ruoli di *cercatore/sottolineatore contemporaneo*, *scrittore contemporaneo*, *cercatore/sottolineatore antico*, *scrittore antico*. L'insegnante/facilitatore assegna i ruoli in base alle competenze linguistiche degli alunni.

Fase 4: “Condividiamo il bottino”

Ogni gruppo comunica alla classe le scoperte fatte durante l'attività precedente. Si contano e descrivono i verbi e si riportano in un cartellone “conta-verbi”. L'insegnante/facilitatore stimola una discussione tra i gruppi con l'obiettivo di scoprire in modo induttivo la regola dei tempi semplici e composti.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo è ricomporre un brano, attivando i ruoli che seguono.

Lettore: legge ad alta voce le parti del romanzo.

Riordinatore: è responsabile di riordinare le parti del romanzo in senso cronologico.

Fase 2

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo è ricercare i verbi in un testo, attivando i ruoli che seguono.

Fase A

Cercatore/sottolineatore “contemporaneo”: ricerca e sottolinea i verbi al presente.

Scrittore “contemporaneo”: scrive i verbi sottolineati dal compagno.

Fase B

Cercatore/sottolineatore “antico”: ricerca e sottolinea i verbi al passato
Scrittore “antico”: scrive i verbi sottolineati dal compagno.

Tempi

Fase 1: 15 minuti.

Fase 2: 10 minuti.

Fase 3: 30 minuti.

Fase 4: 55 minuti.

Materiali

Fotocopie testo diviso in parti da riordinare, schema presente/passato, cartellone contaverbi.

UdLA 4

Come siamo andati?

Fase 1: Verifica della comprensione in coppia

L'insegnante/facilitatore prepara una serie di domande di comprensione, aperte o chiuse, del testo semplificato dagli alunni e di quello semplificato allegato all'UdLa 3 – corrispondente ai primi 4 capitoli –. Le coppie lavorano assegnandosi i seguenti ruoli: *scrittore e portavoce*. Ad ogni domanda la coppia si consulta e scrive la risposta. I *portavoce* riportano la risposta. Ad ogni domanda si scambiano i ruoli, così che tutti abbiano la possibilità di esporre oralmente. L'insegnante/facilitatore assegna i punti in base alla correttezza e alla completezza delle risposte.

Fase 2: “Quando ero piccolo... invece ora...”

L'insegnante/facilitatore predispone una verifica sull'acquisizione/riconoscimento dei tempi verbali. Le coppie ricevono una griglia con domande sullo sport/attività preferito/praticato nel presente e da piccoli con uso dei tempi presente e passato. Nella coppia si intervistano reciprocamente. Durante il lavoro di elaborazione delle risposte possono consultare il materiale prodotto negli incontri precedenti, il testo di grammatica e il dizionario.

Fase 3: Restituzione ludica

Ogni componente della coppia legge alla classe l'intervista fatta al compagno, nel frattempo il compagno intervistato mima i gesti descritti. Gli ascoltatori alzano le mani quando sentono un verbo al presente e si alzano in piedi quando sentono un verbo al passato (passato prossimo o imperfetto). Per ogni nuovo verbo usato correttamente l'insegnante/facilitatore assegna un punto alla coppia.

Fase 4: “Lo zaino”

Su una pagina divisa in due parti i ragazzi scrivono cosa portano “nel-lo zaino” con sé dell’esperienza vissuta (aspetti positivi) e cosa lasciano (aspetti negativi). A classe intera si espone e si commenta.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva**Fase 1**

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo è rispondere a domande di verifica, attivando a rotazione i ruoli che seguono.

Scrittore: scrive la risposta dopo un confronto con il compagno.

Portavoce: relaziona in plenaria la risposta scritta dal compagno.

Fase 2

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo è rispondere in modo ludico a domande di verifica, attivando i ruoli che seguono.

Intervistatore-lettore: legge alla classe le risposte elaborate in coppia.

Intervistato-mimo: mima alla classe le risposte mentre il compagno le legge.

Tempi

Fase 1: 40 minuti.

Fase 2: 35 minuti.

Fase 3: 15 minuti.

Materiali

Fogli A4, fotocopie allegati, cancelleria.

18. L'evoluzione dell'uomo

di *Valentina Elena Ballerini* e *Ylenia Minervino*

1. Presentazione dell'unità didattica

Titolo: L'evoluzione dell'uomo

Ordine di scuola: Primaria

Classe: III

Disciplina: Storia

Argomento disciplinare: Gli ominidi

Obiettivi

Disciplinari

Usare il ragionamento induttivo e la formulazione ipotesi
Ricavare informazioni da un'immagine
Scrivere testi
Analizzare il testo
Formulare domande
Auto-valutare le abilità e le conoscenze acquisite
Interdisciplinari
Riflettere sulla nozione di "tempo"

Trasversali

Individuare i propri punti di forza
Conoscere e percepire se stessi e gli altri
Prendere decisioni
Condividere strategie
Risolvere i problemi
Usare il pensiero creativo
Usare il pensiero critico
Usare una comunicazione efficace
Entrare e stare in relazione
Gestire le emozioni
Gestire lo stress

Per chi è pensata l'UD?

Per tutti

Per alunni BES

Per alunni DSA

Per le disabilità 104/99

Per alunni parlanti Italiano L2

2. Descrizione delle unità di lavoro e apprendimento

UdLA 1 L'orchestra

L'attività relazionale focalizza l'attenzione degli alunni sulla creazione di legami all'interno della classe e favorisce la messa in gioco della dimensione affettivo/relazionale. L'insegnante/facilitatore forma gruppi di 4 in maniera casuale. Ogni gruppo è guidato nella ricerca degli aspetti comuni e delle peculiarità di ciascun membro all'interno del gruppo. Successivamente, il gruppo associa un suono ad ogni elemento individuato. I gruppi cooperativi sono invitati a creare una scenografia ed una musica suonando uno strumento immaginario.

UdLA 2 La carta d'identità

L'insegnante/facilitatore introduce l'argomento della lezione e invita gli alunni ad andare indietro nel tempo, creando un ponte immaginario tra il "qui ed ora" ed il passato. Per "raggiungere il passato", i singoli gruppi affrontano un'avvincente sfida: raggiungere il lato opposto della classe camminando con meno passi possibile. Gli stessi gruppi cooperativi hanno l'obiettivo di creare una "carta d'identità" per ogni tipologia di ominide assegnato. Attraverso un'attività di tipo induttivo, partono dall'osservazione delle immagini e compilano in ogni sua parte la "Carta d'identità". Con l'aiuto dell'insegnante/facilitatore la classe crea la "galleria del tempo", attaccando le carte d'identità, con i relativi disegni, seguendo l'ordine temporale progressivo. In plenaria si riflette sul ponte immaginario creato dalla classe, sollecitando gli alunni ad esplicitare i cambiamenti che si sono verificati nel corso dei secoli.

UdLA 3

In scena!

Ad ogni gruppo viene assegnato un colore, corrispondente a un breve testo semplificato riguardante un particolare ominide. I gruppi analizzano il testo, utilizzando schede differenziate per ogni gruppo, con l'obiettivo di comprendere i passaggi-chiave e individuare nel testo le informazioni fondamentali. Ogni gruppo ha l'obiettivo di creare una scena di vita quotidiana dell'ominide studiato insieme. L'insegnante/facilitatore, in plenaria, invita ogni alunno a descrivere "come si è sentito" durante il lavoro in gruppo esprimendo: quanto ha collaborato, emozioni e sentimenti suscitati rispetto al lavoro fatto.

UdLA 4

Il più grande spettacolo dopo il Big Bang: l'uomo

Un alunno per gruppo, scelto con sorteggio, risponde ad una domanda di storia. Prima di rispondere il gruppo lo aiuta a formulare la risposta da fornire in plenaria. L'insegnante/facilitatore consegna ad ogni gruppo una serie di lettere dell'alfabeto, con le quali gli alunni dovranno formare una parola o frase significativa riguardo all'esperienza fatta durante l'UD.

3. Schede operative

UdLA 1

L'orchestra

Fase 1: "La ragnatela dei suoni"

Gli alunni si dispongono in cerchio. L'insegnante/facilitatore modella il gruppo fornendo un esempio: esprime una sua caratteristica positiva e associa ad essa un suono. Terminata la presentazione, l'insegnante/facilitatore passa un gomito ad un alunno, che: esprime una sua caratteristica positiva, la associa ad un suono, e trattenendo il filo con una mano lancia il gomito ad un compagno con l'altra. Il compagno ripete la stessa cosa. Finito il giro con tutta la classe, si formerà una ragnatela. L'insegnante/facilitatore si serve di tale attività per riflettere con gli alunni, utilizzando l'immagine della ragnatela. Quest'ultima diventa una metafora che evoca la creazione di legami all'interno della classe, ovvero la disponibilità di ciascuno a portare all'interno del gruppo una parte di sé.

Fase 2: “Uguali e diversi”

L'insegnante/facilitatore forma gruppi da 4 e consegna ad ogni alunno una scheda da compilare individualmente, invitando ciascuno a scrivere quante più cose possibili. Terminata la scrittura, l'insegnante/facilitatore consegna una seconda scheda da completare in gruppo. Gli alunni confrontano le rispettive schede ed elaborano una sintesi che includa i seguenti aspetti:

- “le cose comuni”, da associare ciascuna ad un suono diverso;
- “la mia cosa”, una caratteristica e/o peculiarità che differenzia ciascun componente all'interno del gruppo. Anche in questo caso, ciascuno associa alla sua caratteristica un suono.

Fase 3: “Questo non è un pianoforte!”

I gruppi cooperativi inventano una melodia con i suoni creati nell'attività precedente e ne inventano di nuovi. Ciascun gruppo, infine, presenta il proprio lavoro alla classe, immaginando di suonare uno strumento.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è costruire una ragnatela.

Fase 2

Interdipendenza di compito: il gruppo ha il compito di individuare caratteristiche comuni e individuali.

Fase 3

Direttore del suono: aiuta i compagni a ricordare i suoni, tenendo a portata di mano la scheda 2 compilata, propone nuovi suoni da inserire per completare la melodia.

Direttore della scenografia: aiuta il gruppo a disporsi sulla “scena”, propone movimenti da recitare durante l'esecuzione della melodia.

Direttore di produzione: coordina, cerca di stabilire una turnazione in accordo con i compagni, affinché la melodia acquisti un ritmo.

Direttore artistico: motiva i compagni e li incita a ripetere più volte la melodia, assicurandosi che il lavoro sia ben curato

Tempi

Fase 1: 30 minuti.

Fase 2: 60 minuti.

Fase 3: 30 minuti.

Materiali

Fotocopie degli allegati, fogli A4, cancelleria.

UdLA 2

La carta d'identità

Fase 1: “Il ponte: tra presente e passato”

L'insegnante/facilitatore compone gli stessi gruppi del precedente incontro. Introduce l'argomento “Ominidi”, utilizzando un gioco simbolico per avvicinare gli alunni alla scoperta dei propri antenati. Chiede ad ogni gruppo di cooperare per attraversare il ponte immaginario tra presente e passato, utilizzando il minor numero di passi. Non è importante arrivare primi, ma sono fondamentali le strategie adottate da ogni gruppo per raggiungere lo scopo.

Fase 2: “Gli ominidi: creazione delle carte d'identità”

L'insegnante/facilitatore compone gruppi di 4 ed ad ogni gruppo assegna un colore:

ROSSO = *australopithecus*;

VERDE = *habilis*;

BLU = *erectus*;

GIALLO = *sapiens*;

ARANCIO = *sapiens sapiens*.

Gli alunni si calano nel ruolo di archeologi, ogni membro del gruppo con un suo compito specifico. Obiettivo di ciascun gruppo cooperativo è compilare le carte d'identità in ogni punto.

Fase 3: “Galleria del tempo” e meta-riflessione

I gruppi consegnano il proprio lavoro che viene affisso su una parete dell'aula. Le diverse carte d'identità vengono collocate in ordine temporale, creando una “galleria del tempo”. L'insegnante/facilitatore avvia una discussione con tutta la classe sui cambiamenti e gli stili di vita tra l'uomo di ieri e l'uomo di oggi.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva

Fase 1

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è trovare strategie di soluzione.

Fase 2

Letto: legge le domande relative alla guida per la compilazione.

Critico: sollecita il gruppo a leggere le immagini e a trovare un accordo sulla loro interpretazione.

Scrittore: scrive sulla carta d'identità quanto deciso dal gruppo in riferimento ai vari punti.

Grafico: disegna l'ominide nella sezione apposita consultandosi con tutti i membri del gruppo.

Tempi

Fase 1: 30 minuti.

Fase 2: 75 minuti.

Fase 3: 15 minuti.

Materiali

Fogli A4, fotocopie degli allegati, buste, cancelleria.

UdLA 3 In scena!

Fase 1: “Analizziamo e comprendiamo il testo”

Si formano i gruppi dell'incontro precedente e si consegna ad ogni gruppo il testo relativo all'ominide assegnato precedentemente (vd. UdLA 2). Il fine di tale attività è creare una lista di “parole-chiave” e una loro definizione.

Fase 2: “Ciak: azione!”

Terminata la fase di comprensione del testo, si chiede ad ogni gruppo di mettere in scena un momento di vita relativo all'ominide studiato.

Fase 3: “Come mi sento?”

Riflessioni in plenaria e scrittura alla lavagna di una parola significativa espressa da ciascun componente della classe. Tale parola deve esprimere il pensiero espresso da ciascun alunno in merito alle emozioni provate durante tale esperienza.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva**Fase 1**

Interdipendenza di scopo e di ruolo: obiettivo del gruppo è creare una lista di parole chiave con una definizione, assegnandosi i ruoli che seguono.

Lettore: legge il testo.

Paroliere: ferma il lettore dicendo stop quando sente una parola importante.

Facilitatore: propone una definizione semplificata rispetto alla parola chiave.

Scrittore: scrive parole e definizioni.

Fase 2

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è creare una rappresentazione teatrale del testo.

Tempi

Fase 1: 50 minuti.

Fase 2: 50 minuti.

Fase 3: 20 minuti.

Materiali

Fogli A4, fotocopie degli allegati, cancelleria.

UdLA 4**Il più grande spettacolo dopo il Big Bang: l'uomo****Fase 1: "Cruciverbiamo"**

Un membro per gruppo, scelto con sorteggio, risponde a delle domande di storia. Prima di rispondere in plenaria, formula una risposta con il supporto del gruppo. La risposta riguarda una parola che completa un cruciverba.

Fase 2: "Bomba libera parola"

L'insegnante/facilitatore consegna di una serie di lettere a ciascun gruppo. All'interno del gruppo i membri utilizzano le lettere per formare frasi e parole che descrivano: come il gruppo ha lavorato insieme nel corso dell'UD e come si è sentito.

Ruoli cooperativi e interdipendenza positiva**Fase 1**

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è cercare la parola corretta da inserire nel cruciverba.

Fase 2

Interdipendenza di scopo: obiettivo del gruppo è creare parole che esprimano aspetti condivisi dai vari membri durante il lavoro.

Tempi

Fase 1: 90 minuti.

Fase 2: 30 minuti.

Materiali

Fogli A4, fotocopie allegati, cartellone, cancelleria.

Appendici

1. Fare didattica con il *Cooperative Learning*

di *Maurizio Gentile*

1. Premesse

L'Appendice è dedicata ai seguenti punti:

1. come formare i gruppi e qual è il numero ottimale di alunni per gruppo;
2. che cosa s'intende per attività e progettazione didattica;
3. come organizzare la disposizione fisica dei banchi all'interno della classe;
4. che cosa s'intende per vincolo cognitivo e che tipo di problema di gestione può prevenire;
5. come creare interdipendenza positiva mediante i ruoli e quale meccanismo di rotazione prevedere.

I punti presi in esame sono un corollario metodologico necessario che completa la conoscenza del *Cooperative Learning*.

Nel *Cooperative Learning* la progettazione didattica assume il seguente significato. Essa è vista, essenzialmente, come un processo decisionale (Gentile *et al.*, 2012): *quali operazioni sociali e cognitive suggerire agli alunni affinché possano portare a termine uno o più compiti e acquisire le competenze previste dai curricoli?* In ragione di ciò l'Appendice propone una selezione di otto modelli di attività. I modelli offrono una base sufficientemente sicura per impostare una corretta organizzazione dei compiti cognitivi e della struttura relazionale che regola i rapporti tra i membri di un gruppo. Di ciascun modello si dovrà decidere l'adattamento al contesto della classe in cui si opera.

2. La formazione dei gruppi

La formazione dei gruppi è una delle prime operazioni che devono essere svolte per fare didattica con i gruppi cooperativi (Comoglio e Cardoso, 1996). In questo caso si ha bisogno di stabilire:

- a) il numero dei membri che andranno a formare i gruppi;
- b) il tipo di gruppi a cui vuole rivolgere il suo intervento in classe;
- c) la modalità di formazione adeguata alla costituzione dei gruppi.

2.1. Numero di alunni per gruppo

La struttura del compito e il tempo disponibile sono due aspetti su cui calibrare il numero di alunni per gruppo. Gruppi con più di cinque studenti richiedono molto coordinamento e aumentano la probabilità di conflitti e dinamiche ostacolanti. È bene considerare, inoltre, che aumentare il numero dei membri arricchisce il gruppo di risorse ma non ha effetti migliorativi in modo proporzionale sui risultati del compito.

Gruppi piccoli, formati da 2 a 4 membri, favoriscono la partecipazione attiva, incrementano la responsabilità individuale, diminuiscono la possibilità di sottrarsi dall'impegno sul compito. Con un numero ristretto di alunni per gruppo i problemi e le difficoltà nel gruppo sono maggiormente visibili e di conseguenza più facilmente risolvibili. Nei gruppi piccoli gli alunni possono lavorare anche in assenza di abilità sociali elevate.

Il numero ideale è 4 (Comoglio e Cardoso, 1996). Nei gruppi di 4 c'è una sufficiente diversità di risorse, mentre nel gruppo di 2 le risorse scarseggiano e nel gruppo di 3 è facile che si formi una coppia e un membro rimanga escluso dall'interazione. In un gruppo di 4, inoltre, si possono formare più coppie, aumentando la probabilità di avere una diversità cognitiva e di abilità favorevole ad un'attività di tutoraggio. Gli studenti meno bravi possono imparare dal compagno che è ad un livello di poco superiore rispetto a lui.

Si consiglia di formare gruppi di 2 o 3 e aumentare il numero quando gli studenti acquisiscono un grado più elevato di abilità sociali e collaborative. Nel caso in cui la classe non sia costituita da un multiplo di 4 o ci sia uno squilibrio tra il numero di maschi e femmine, l'insegnante può scegliere se formare gruppi di 3 o avere gruppi di 4 e qualcuno di 5, e può formare gruppi con una presenza equilibrata dei due sessi e qualche gruppo con elementi dello stesso sesso.

2.2. Come procedere nella formazione dei gruppi

Generalmente, dopo aver presentato l'attività, il docente divide la classe e forma i gruppi. Per attivare la cooperazione, si suggerisce di formare i gruppi in modo casuale o di mettere insieme alunni con livelli di rendimento diversi.

Se si procede casualmente, nella formazione dei gruppi, si divida il numero della classe per 4. Ad esempio, se la classe è di 26 alunni si divida per 4 in modo da formare 6 gruppi. Si proceda così:

1. si assegni a ciascun alunno un numero contando da 1 a 6 ripetuto per quattro volte;
2. poi si chieda a tutti gli alunni con lo stesso numero di formare un gruppo da 4;
3. si avrà così un gruppo di quattro numeri 1, un gruppo di quattro numeri 2 e così via, fino al gruppo dei numeri 6.

Per la formazione di *gruppi eterogenei* si proceda nel seguente modo:

1. in base alla valutazione di ciascun alunno, si divida la classe in quattro livelli:
 - a) valutazione bassa (voto 4/5);
 - b) valutazione media (voto 6/7);
 - c) valutazione alta (voto 8/9);
 - d) valutazione eccellente (voto 10)¹;
2. si faccia in modo che in ciascun gruppo capitino 4 alunni appartenenti a ciascuno dei quattro livelli;
3. poi si divida ciascun gruppo in due coppie di livelli vicini (basso/medio-medio/alto-alto/eccellente) o uguali, evitando che ci sia troppa distanza tra i livelli di valutazione (es. basso/alto).

Una volta che i gruppi si sono formati si chieda di svolgere i compiti assegnati seguendo le indicazioni date. Se l'attività prevede, ad esempio, prima un lavoro a coppie e poi a quattro, nella fase di lavoro a quattro le due coppie si possono scambiare i compiti con lo scopo di revisionare le risposte.

3. Il concetto di attività

Come abbiamo discusso nel Capitolo 2, per anni si è creduto che le attività di *Cooperative Learning* implicassero progettazioni complesse e di lunga durata, e che situazioni d'interdipendenza positiva e responsabilità personale, fossero proprie di attività didattiche molto articolate (Kagan,

1. Un modo alternativo di classificare gli alunni è in base alle difficoltà e ai bisogni educativi. Nel primo livello si possono collocare gli *studenti in difficoltà*. Nel secondo gli *studenti con conoscenze e abilità proprie della classe frequentata*. Nel terzo gli *alunni con conoscenze e abilità oltre la classe frequentata*. Da qui si procede nella formazione dei gruppi.

2000; Kagan, 1998). Quanto proposto in queste pagine contrasta questa visione. Attività brevi che insistono su obiettivi specifici e contenuti circoscritti, e che sono gestiti dal docente con semplici procedure possono ampiamente soddisfare i principi educativi e didattici del *Cooperative Learning*. Un lavoro di gruppo semplice ma ben strutturato, può ridurre notevolmente le insidie ricorrenti dei gruppi tradizionali, aumentando le probabilità di partecipazione e di equa distribuzione della responsabilità.

Comunemente attività, compito e consegna sono utilizzati come sinonimi. È diffusa la credenza che l'attività sia un compito, una consegna assegnata ad un singolo alunno. Nel *Cooperative Learning* l'attività è una sequenza di operazioni sociali, cognitive e didattiche svolte in gruppo con l'aiuto dei compagni e la guida dei docenti. Le attività sono pensate per facilitare lo svolgimento di un compito, per favorire lo sviluppo delle conoscenze e l'apprendimento delle abilità, per promuovere la cooperazione tra i membri di un piccolo gruppo (Kagan, 2000).

A titolo esemplificativo si presentano otto modelli di attività. Ciascuna di esse è preceduta da un titolo, a cui segue una sequenza di operazioni sociali e cognitive. Gli esempi non contengono riferimenti ai contenuti disciplinari, questo in ragione del fatto che le attività devono adattarsi ai contenuti e viceversa: dopo aver esaminato i contenuti il docente adatta le attività. Nei capitoli che vanno dal 6 al 18, gli autori delle proposte hanno riadattato le procedure prendendo come riferimento i seguenti aspetti: i docenti, gli alunni, i contenuti, gli scopi didattici e valutativi delle attività. S'incoraggia ogni lettore a fare lo stesso. L'adattamento può iniziare da qui oppure dopo aver letto le UdLA presenti nella seconda parte del volume. Vincoli, bisogni e risorse cambiano da classe a classe.

3.1. *Revisiona gli appunti e ascolta la spiegazione*

1. Si formino gruppi di 2 (casualmente o sfruttando la vicinanza di banco).
2. Si presenti a tutta la classe il compito e lo scopo: prendere appunti, confrontare gli appunti al termine di ciascuna spiegazione, discutere con i compagni il contenuto e migliorare i propri appunti. Lo scopo è avere i propri appunti arricchiti con gli appunti del compagno. (Per dimostrare che il lavoro è stato fatto gli appunti dovrebbero essere di due colori, oppure organizzati in due colonne "I miei appunti", "I miglioramenti proposti dal mio compagno").
3. Si dica che la spiegazione sarà divisa in 4 parti, che ciascuna parte assorbirà un tempo massimo di 10 minuti. Mentre il lavoro di revisione degli appunti durerà massimo 5 minuti.
4. Si cominci la prima spiegazione, si faccia la prima interruzione e si chieda alle coppie di confrontare gli appunti.

5. Si continui con la seconda, terza e quarta spiegazione, chiedendo sempre alla coppie di svolgere il compito di prima.

3.2. *Giro di tavolo simultaneo*

Questa procedura favorisce il processo di riflessione degli alunni al termine di un'attività.

1. Si formino gruppi di 4 (o si utilizzino i gruppi formati in una precedente fase).
2. Ciascuno abbia un foglio bianco. In alto sul foglio ciascuno scriva una sola delle domande proposte dal docente. I gruppi sono formati da 4 alunni, le domande dovrebbero essere 4.
3. Si scriva in basso al foglio la risposta alla domanda.
4. Si pieghi il foglio in modo che la risposta non sia leggibile e si passi la domanda al proprio compagno/a sulla destra.
5. Chi riceve il foglio legga la domanda e scriva la sua risposta senza leggere quella data in precedenza.
6. Alla fine si leggano e si commentino tutte le risposte. Ognuno si annoterà le considerazioni che ritiene più rilevanti.

3.3. *Se noi la sappiamo, io la so!*

1. Il docente prepara un set di domande pari al numero di allievi presenti in classe. Le domande sono di basso livello di elaborazione, ovvero sono strettamente relativi a contenuti appena affrontati: "Chi", "Cosa", "Quando", "Quante", "Quali".
2. Il docente diagramma alla lavagna i nomi dei gruppi partecipanti alla verifica.
3. Il docente estrae una domanda. Formula l'enunciato della domanda a tutta la classe.
4. Gli alunni ascoltano individualmente prima di consultarsi con i compagni; si consultano per recuperare idee, informazioni o risposte definitive. Devono trovare un accordo su un'unica risposta. Solo uno di loro sarà chiamato a riferire al docente.
5. Il docente estrae casualmente il nome di un alunno o in alternativa un numero associato ad un allievo di ciascun gruppo. In quel momento egli è chiamato a rispondere in base ai risultati raggiunti durante la consultazione dei compagni. In alternativa, risponderanno alla domanda tutti gli allievi dei gruppi associati al numero estratto e si confronteranno le risposte.
6. Il docente assegna un punteggio ad ogni risposta.
 - 3 = quando la risposta è esatta;
 - 2 = quando la risposta è in parte esatta e in parte non esatta, o incompleta;
 - 1 = quando la risposta è errata.

7. Al termine si sommano i punteggi individuali al fine di ottenere un punteggio totale in modo che si possa assegnare un premio al gruppo/i vincitore/i.

3.4. Studio in gruppo

La procedura è stata pensata per svolgere il seguente compito: leggere testi descrittivi. Lo scopo è di creare una sintesi da presentare a tutta la classe.

1. Si chieda a ciascuno di collocarsi nell'angolo tematico in cui si riconosce di più (animali, luoghi, fiori, colori, sport, intelligenze, ecc.).
2. Si selezionino dagli angoli tematici tanti alunni in base a quanti saranno i gruppi (5 alunni per 5 gruppi). Ciascuno di loro poi sceglierà un numero di compagni (3 se i gruppi saranno da 4) a partire dai diversi angoli tematici.
3. Si distribuiscono a ciascun gruppo i testi descrittivi (tanti quanti sono i componenti di ciascun gruppo: 4/8 se i gruppi sono formati da 4 alunni).
4. Ciascuno, individualmente, legga e sintetizzi il testo descritto.
5. In gruppo si faccia una breve riunione per decidere il tipo di rappresentazione grafica (l'insegnante può fornire ai gruppi diversi modelli) che si userà per la presentazione.
6. Si assegnino nel gruppo i seguenti ruoli:
 - *Illustratore*. Presenta al gruppo la sintesi del testo che ha studiato.
 - *Scrittore*. Scrive la sintesi all'interno dello schema stabilito dal gruppo.
 - *Guida*. Coordina e guida il gruppo nello svolgimento del compito.
 - *Regolatore*. Regola il tempo e il tono di voce dei componenti del gruppo.
7. Ciascuno presenti a turno il testo che ha letto, si inseriscano nello schema le informazioni rilevanti, si ruotino i ruoli e si presenti la seconda sintesi, e via dicendo.
8. I gruppi presentino il prodotto finale all'assemblea:
 - *il proprio schema di sintesi;*
 - *come lo hanno realizzato;*
 - *un esempio di testo sintetizzato.*

3.5. Cosa è simile e cosa è diverso?

1. Si formino delle coppie. Ai membri si chieda di auto-assegnarsi la lettera "A" e "B".
2. Le "A" avranno il ruolo di "Comunicatori" le "B" di Ricercatori.
3. Si diano due disegni apparentemente simili. Nei due disegni c'è un numero di differenze e uguaglianze da scoprire. Lo scopo è di individuarle tutte. Ciascuna deve essere scritta nel foglio "Uguaglianze" e "Differenze". Della scrittura del foglio si occupa il Ricercatore.
4. I comunicatori descrivono il loro disegno. Possono disegnare su pezzetti di carta dettagli, mimare con il corpo le posizioni dei personaggi, descrivere.

5. I ricercatori seguono la descrizione e la confrontano con i loro disegni. Possono fare domande, interrompere le descrizioni, descrivere i propri personaggi, verificare la loro comprensione.

3.6. *Esperti di contenuto*

1. Il tema da studiare è suddiviso in tre argomenti-parti.
2. Gli alunni sono suddivisi in gruppi di tre. A ciascuno viene consegnata una scheda di contenuto relativa all'argomento. Tali schede vanno studiate prima individualmente sulla base di questa consegna:
 - leggere attentamente i fogli con gli argomenti;
 - riportare su un foglio di appunti personali, definizioni, disegni e spiegazioni con parole proprie.
3. Successivamente, il docente forma dei gruppi di esperti: tutti coloro che nei gruppi di origine hanno lavorato ad una scheda si ritroveranno con compagni che negli altri gruppi hanno lavorato alla stessa scheda.
4. Nei gruppi di esperti gli alunni svolgono il seguente lavoro:
 - individuare formule, teoremi, definizioni, grafici principali e riassumerli su un foglio di appunti personali sfruttando spiegazioni fatte insieme dagli altri compagni sull'argomento trattato nella scheda di contenuto;
 - scegliere insieme un modo unitario per presentare al gruppo di origine l'argomento (si possono scegliere esempi e chiarificazioni appropriate).
5. Gli alunni risponderanno a una prova di verifica individuale che valuterà il livello di apprendimento di tutti i contenuti studiati.

3.7. *Lezioni di musica*

1. Si scelga un argomento di studio.
2. Si suonino o si facciano ascoltare dei motivi musicali (da 2 a 4) che risultino familiari.
3. Si chieda di scrivere una canzone inserendo i temi e i contenuti dell'argomento di studio. Si chieda al gruppo di scegliere uno dei motivi ascoltati da associare alla canzone.
4. All'interno del gruppo si faccia un brainstorming sulle parole e le frasi collegate all'argomento.
5. Si utilizzino le parole e le frasi per creare due strofe, il ritornello e il titolo della canzone con il motivo scelto.
6. Il gruppo si esibisca di fronte alla classe cantando la propria canzone.

3.8. *Materiali differenziati*

1. Si presenti alla classe l'attività, i contenuti e le modalità di lavoro.
2. Individualmente gli studenti leggono e riassumono l'introduzione all'argomento di studio.

3. Gli studenti continuano il lavoro individuale affrontando la lettura di schede che sono state facilitate (o meno) tenendo conto del livello di capacità linguistiche di ogni studente. Dopo aver letto le schede, il docente crea tre gruppi di materiali differenziati per grado di difficoltà. Ecco come.
 - *Gli studenti il cui rendimento oscilla tra 9 e 10*: il docente ritiene che, sebbene con qualche possibile difficoltà, siano in grado di comprendere il testo. Se qualcuno dovesse incontrare qualche difficoltà insuperabile, può chiedere aiuto al docente.
 - *Gli studenti i cui rendimento oscilla tra 8 e 7*: per la loro comprensione prepara un “breve glossario” nel quale sono contenuti i significati relativi ai periodi considerati difficili.
 - *Gli studenti il cui rendimento oscilla tra 6 e 5*: per facilitare la comprensione, oltre a dare loro “il glossario”, il docente elabora uno schema grafico (mappa semantica) dei concetti principali. I ragazzi possono utilizzarla prima, durante e dopo la lettura.
4. Dopo aver concluso la lettura individuale gli alunni rispondono ad una breve verifica.
5. Si formino gruppi da quattro.
6. In gruppo gli studenti affrontano una terza lettura. Durante questa fase i componenti del gruppo svolgeranno due compiti. Nel primo presentano a turno i risultati del lavoro individuale, mentre durante il lavoro cooperativo leggono a turno quattro brani di testo riguardanti quattro sotto-argomento del tema studiato.
7. Durante la lettura si chiede di svolgere il lavoro secondo questa struttura di ruoli:
 - *Letto*. Legge il brano assegnato.
 - *Paroliere*. Individua parole sconosciute, ipotizza il significato, o lo spiega se lo conosce.
 - *Investigatore*. Individua l’idea principale nel brano, la spiega e la riassume.
 - *Risponditore*. Risponde a due domande attinenti al brano letto e chiede aiuto ai compagni nel caso trovi la domanda difficile.
8. Alla fine della lettura il gruppo controlla la sua comprensione rispondendo a delle domande di verifica e in un secondo tempo redige un riassunto di quanto letto.

4. La disposizione dei banchi

La disposizione dei banchi facilita l’interazione cooperativa nel piccolo gruppo e con tutti gli altri alunni della classe. I banchi dovrebbero essere disposti in modo tale da permettere lo scambio di materiali durante lo svolgimento di un compito, favorire la relazione faccia a faccia durante la discussione di un tema o l’elaborazione di una mappa concettuale, facilitare la comunicazione a tutta la classe durante una fase di

comunicazione plenaria. Di seguito alcuni consigli che tengono conto sia della grandezza dei banchi che dell'età degli alunni. Seguirli può evitare grossolani errori sia nella fase di impostazione che di conduzione delle attività cooperative.

4.1. *Bambini piccoli e banchi alti*

È preferibile evitare l'unione di due banchi se questi sono alti e i bambini sono fisicamente piccoli. In questi casi è preferibile disporre gli alunni attorno ad un solo banco, massimo due. Di seguito proponiamo tre disegni di tre disposizioni che riguardano gruppi da 2, da 3 o da 4, nel caso di banchi alti (Figura 1).

Fig. 1 - *Prossimità fisica: disposizione di alunni piccoli attorno ai banchi*



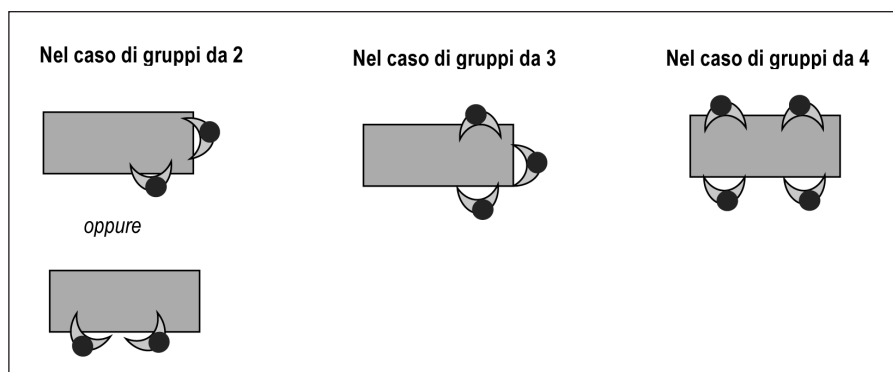
Tale disposizione si è rivelata funzionale anche nel caso di banchi piccoli e bassi. In generale, ciò che sembra funzionare di più è il *principio di prossimità*. Per favorire la *relazione faccia a faccia* e l'*interdipendenza* è preferibile far stare fisicamente vicini i ragazzi.

Le tre disposizioni possono essere riviste in caso di attività nelle quali i gruppi devono gestire una molteplicità di materiali (accessori o strumenti, libri, schede, ecc.). In questo caso l'aggiunta di un tavolo può essere una scelta funzionale.

4.2. *Alunni fisicamente più grandi con banchi lunghi*

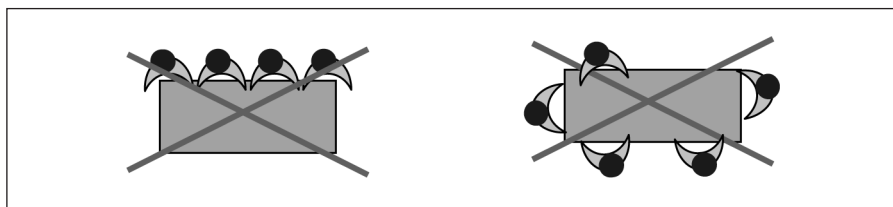
Con alunni più grandi (ultimi anni di scuola primaria e triennio di scuola media) è preferibile seguire alcune delle soluzioni mostrate in basso, nel caso di banchi lunghi. Anche in questa situazione i due principi da seguire sono quelli di prossimità e interdipendenza (Figura 2).

Fig. 2 - Prossimità fisica: disposizione di alunni più grandi attorno ai banchi lunghi



Disposizioni fisiche come quelle mostrate nella Figura 3a,b devono essere il più possibile evitate, poiché difficilmente favoriscono la relazione faccia a faccia e l'interdipendenza. In questi casi è alta la probabilità di disimpegno sociale (gli alunni si aiutano poco, discutono poco, decidono poco, ecc.) e cognitivo (uno o due alunni lavorano al posto dei compagni di gruppo).

Fig. 3a,b - Prossimità fisica: errori di disposizione da evitare



Infine, si suggerisce di evitare di far lavorare due gruppi da 2 o da 3 su un solo tavolo. Se si hanno a disposizione tanti tavoli quanti sono i gruppi, assegnare un tavolo a ciascun gruppo (Figura 3b).

4.3. Seduti composti!

Gli alunni, nelle attività di piccolo gruppo, non necessariamente devono stare seduti per lavorare alle consegne. Può essere dato loro il permesso di sporgersi, stare in piedi, stare seduti, stare a fianco del compagno, ecc. Stare seduti composti non è il tratto essenziale di una classe ordinata e concentrata sui compiti da svolgere (Figura 4).

Fig. 4 - Alunni che si consultano durante una verificata di storia svolta con il modello "Se noi la sappiamo io la so"



Fig. 5 - Il concetto di vincolo cognitivo applicato a un compito di scrittura in ambito scientifico

Disciplina	Contenuto	Consegna	Vincolo
Scienze	<i>Evoluzione delle specie secondo la Teoria evolutivista di Charles Darwin.</i>	Scrivere un testo divulgativo sulle scoperte scientifiche di Charles Darwin .	Scrivere una frase con non più di 18 parole. [Il vincolo è scritto su un foglietto e consegnato ai gruppi. Il docente prepara tanti foglietti per quanti sono i vincoli previsti].

5. Il vincolo cognitivo

Può accadere durante un'attività di apprendimento che i gruppi abbiano concluso anzitempo una consegna. Questo può voler dire che il compito era troppo facile. Si rischia così di lasciare i gruppi "scarichi" e di dover poi gestire problemi di disciplina legati a tutte le attività divergenti su cui tendono ad intrattenersi gli studenti (chiacchierare, chiedere di andare in bagno, farsi scherzi, giocare, ecc.).

I gruppi di apprendimento cooperativo raramente si appoggiano sulle capacità di un singolo da cui poi dipende il buon esito del lavoro. Qualora si presentasse questa situazione, il problema può essere superato ricorrendo al concetto di vincolo cognitivo. Ad esempio, in un'attività centrata sullo scrivere, si può richiedere ai ragazzi, prima di comporre la frase, di applicare un criterio di "forma" o di "contenuto". La Figura 5 mostra un esempio di questa indicazione. Il compito posto in questi termini si complica richiedendo, così, maggiore sforzo e un probabile ricorso a buona parte delle abilità di tutti. Più il compito è difficile più ha senso per i ragazzi lavorarci insieme.

6. La rotazione dei ruoli

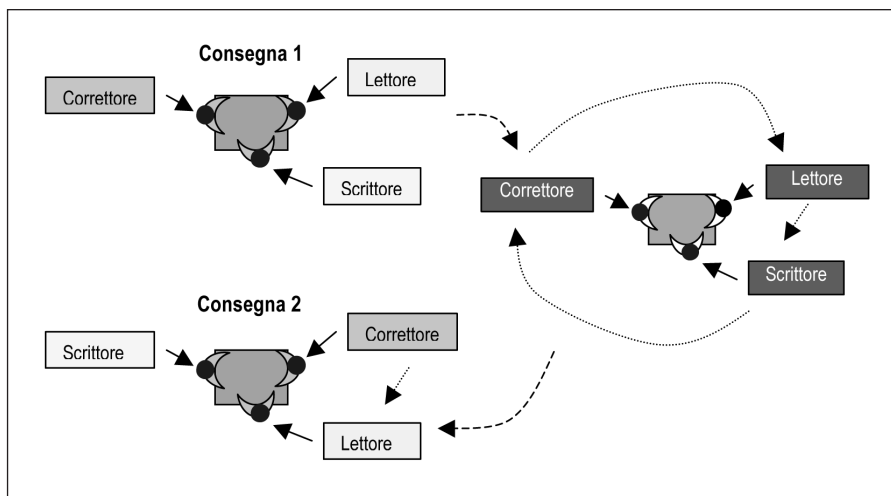
6.1. Stabilire una convenzione operativa

È opportuno stabilire una *convenzione operativa* a inizio attività, da comunicare in modo esplicito ai ragazzi: «... i ruoli cambiano prima di iniziare a scrivere una nuova frase... [o svolgere una nuova consegna]...». La rotazione dei ruoli alimenta l'interdipendenza positiva, rilancia l'attenzione, crea una maggiore corresponsabilità nel buon andamento del gruppo. La Figura 6 dà un chiarimento del meccanismo di rotazione dei ruoli.

6.2. Imparare dai ruoli

Strutturare bene i compiti, i ruoli e l'interdipendenza aumenta la probabilità che tutti nel gruppo siano valorizzati. La corresponsabilità nel buon andamento del gruppo è di tutti (Johnson e Johnson, 2013). Non vi sono lettori o scrittori unici cui affidare in modo stabile un ruolo. Tutti possono essere messi nelle condizioni di diventare alunni abili, soprattutto se i gruppi cooperativi sono strumentali all'insegnamento delle competenze di base. Il continuo scambio dei ruoli fa sì che gli alunni siano sollecitati nel

Fig. 6 - Interdipendenza di ruoli e meccanismo di rotazione



processo di apprendimento. Oltre a ciò, la rotazione può aiutare ad apprendere e sperimentare (in situazione) le azioni e le parole che caratterizzano ciascun ruolo. Ad esempio, l'alunno nel ruolo di scrittore impara che un testo leggibile permetterà al lettore di riportare con precisione a tutta la classe quanto annotato senza distorcere i risultati a cui il gruppo è giunto.

Bibliografia

- Comoglio, M., e Cardoso, M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Gentile, M. (2003). Apprendimento Cooperativo. Fondamenti teorici e sviluppi. In: Gentile, M. e Petracca, C. (a cura di), *Apprendimento Cooperativo. Spunti per l'innovazione didattica* (pp. 50-71). Milano: ELMEDI Paravia Bruno Mondadori.
- Gentile, M., Pisanu, F. e Tabarelli, S. (2012). *Personalizzare l'apprendimento nel contesto della classe*. Trento: Edizioni Provincia Autonoma di Trento.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (2013). *Leadership e apprendimento cooperativo. Condividere le idee, ridurre le tensioni, dare energia al gruppo: esercizi e attività*. Trento: Erickson.
- Kagan, L. (2000). *Multiple Intelligence. Structure & Activities*. Kagan Publishing.
- Kagan, S. (1998). New Cooperative Learning, multiple intelligence, and inclusion. In J.W. Putnam (Eds), *Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom* (pp. 105-136). Baltimora, MA: Brookes Publishing Co.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.

2. Unità di lavoro/apprendimento

di Alan Pona

Unità di Apprendimento UdA (Paolo Emanuele Balboni 2002) Unità di Acquisizione (Paolo Emanuele Balboni 2012)	Unità didattica centrata sul testo UDt (Massimo Vedovelli 2002; 2010)	Unità di lavoro UdL (Pierangela Diadori 2009)	Lingua per comunicare Gabbanini-Goudarzi-Masciello-Pona (2010) <i>Ci siamo! Comunicare, interagire, contaminarsi con l'italiano</i>	Lingua per studiare Bologna-Chiappelli-Sarcoli-Troncarelli (2006a) <i>Comunichiamo. Percorsi di italiano per alunni stranieri</i> ¹
Motivazione	Contestualizzazione	Introduzione	Per cominciare	Pre-contatto
Globalità	Verifica della comprensione	Svolgimento	Per capire	Comprensione
Analisi	Attività di comunicazione sul testo		Per cercare	Analisi
Sintesi	Attività di comunicazione dal testo		Per usare	Riutilizzazione ²
Riflessione	Attività metalinguistica e meta-comunicativa		Per scoprire	
	Attività esercitativa di rinforzo		Esercizi	

1. Il testo, pur rivolgendosi ad alunni parlanti italiano come L2, in verità è concepito come attività che si possono svolgere a classe intera con tutti gli studenti, italofoni e non. Di fatto, in molti casi è stato usato dagli insegnanti proprio per introdurre i vari generi testuali a tutta la classe, e non nel laboratorio di Italiano L2.

2. Le attività di riutilizzazione prevedono sia esercizi di sintesi, che fanno appunto riutilizzare quanto appreso sia in nuovi ambiti, o per altri scopi, o attraverso altri media, o rivolti ad altri destinatari e così via, sia spostando l'attenzione sulle strutture, facendo quindi riflettere induttivamente a livello meta-linguistico, pur senza arrivare a far esplicitare le regole soggiacenti l'uso.

Unità di Apprendimento UdA (Paolo Emanuele Balboni 2002) Unità di Acquisizione (Paolo Emanuele Balboni 2012)	Unità didattica centrata sul testo UDt (Massimo Vedovelli 2002; 2010)	Unità di lavoro UdL (Pierangela Diadori 2009)	Lingua per comunicare Gabbanini-Goudarzi-Masciello-Pona (2010) <i>Ci siamo! Comunicare, interagire, contaminarsi con l'italiano</i>	Lingua per studiare Bologna-Chiappelli-Sarcoli-Troncarelli (2006a) <i>Comunichiamo. Percorsi di italiano per alunni stranieri</i>
Controllo ³	Output comunicativo e/o Verifica in uscita	Conclusione	Esercizi	Verifica Autovalutazione ⁴

3. Balboni (2012, pp. 225-227) distingue, dopo la fase di verifica e di valutazione, «tra i problemi relativi all'unità didattica appena conclusa e le carenze globali. Nel primo caso si proporrà un rinforzo (si faranno rieseguire alcuni esercizi, si tornerà sui punti critici), nel secondo si procede al recupero, che deve coinvolgere lo studente attivamente in un progetto pensato ad hoc per lui – spingendo in tal modo i suoi meccanismi affettivi a percepire il lavoro supplementare come un contratto psicologico personale con l'insegnante, anziché come una punizione per gli scadenti risultati» (Balboni, 2012, p. 225).

4. Lo studente, anche in autoapprendimento, può fare attività di autoverifica del proprio percorso alla fine di ogni modulo, che è composto di 5 unità di lavoro, ciascuna delle quali dedicata a un genere testuale diverso (per es. il primo modulo è composto da 5 UdL: lettera, fumetto, sceneggiatura, pubblicità, il testo di istruzioni e regole).

INTERCULTURA E INCLUSIONE

Nell'anno scolastico 2014-15, gli alunni di cittadinanza non italiana erano il 9,2%, pari a più di 800.000 unità. L'Emilia Romagna è la regione con l'incidenza più elevata (15,5%); Prato è la provincia con il maggior numero di studenti stranieri (21,6%).

Un recente studio dell'OCSE ha evidenziato che i risultati di apprendimento degli alunni immigrati sono apprezzabili se hanno frequentato la scuola dell'infanzia, se studiano in classi con diversi livelli di abilità e con docenti preparati a insegnare in una classe plurilingue e multiculturale, se imparano la lingua del Paese ospitante mediante percorsi dedicati.

Il volume offre un quadro teorico, numerose evidenze e una serie di spunti per operare in una classe plurilingue e multiculturale, offrendo a insegnanti, educatori ed esperti strumenti coerenti con la visione di "una scuola di tutti e di ciascuno". Tutti questi elementi sono stati sistematizzati in un modello educativo che integra il *Cooperative Learning* con la *Facilitazione Linguistica*. Il modello è rafforzato da quattro principi generali: clima di classe, interdipendenza positiva, inclusione, intercultura.

Maurizio Gentile lavora presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona, dove insegna Didattica generale nel Tirocinio Formativo Attivo. Dal 2009 al 2015 ha diretto *RicercaAzione*, riconosciuta dall'ANVUR rivista scientifica di Fascia A. Le sue aree di ricerca sono: *Cooperative Learning*, prevenzione dell'insuccesso scolastico, motivazione ad apprendere, curriculum e valutazione per competenze, metodi di formazione dei docenti. Collabora con scuole, università, agenzie formative, enti pubblici e privati, soggetti del privato sociale.

Tiziana Chiappelli (PhD in *Qualità della formazione* e in *Theorié et pratique du sense*, Università di Firenze e Paris VIII) lavora presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Firenze. Si occupa di pedagogia interculturale, didattica inclusiva e percorsi partecipativi delle minoranze di origine immigrata e/o popoli nativi in prospettiva di genere in numerosi contesti sociali ed educativi formali e non formali (Italia, America Latina, Unione Europea, Africa del Nord e sub-sahariana, Medio Oriente).

