



IN OMAGGIO

LA PIATTAFORMA DIGITALE

«INSEGNARE DOMANI INFANZIA E PRIMARIA»

Quiz di simulazione interattivi | Contenuti aggiuntivi

RICERCA E SVILUPPO ERICKSON

CONCORSO DOCENTI SCUOLA PRIMARIA

PROVA SCRITTA

MANUALE E QUIZ DI SIMULAZIONE

INSEGNARE
DOMANI
CONCORSI

 Erickson

IL LIBRO

CONCORSO DOCENTI SCUOLA PRIMARIA

La Prova Scritta del Concorso docenti è *computer-based* e consiste in quesiti a risposta multipla volti all'accertamento delle conoscenze di pedagogia, psicopedagogia e metodologie didattiche, nonché di informatica e lingua inglese.

I **18 contributi** presenti in questo volume, scritti da specialisti ed esperti del settore, approfondiscono dettagliatamente i principali argomenti di psicopedagogia e didattica, organizzazione e governance della scuola e le principali e più recenti metodologie e tecniche didattiche al fine di permettere di sostenere la prova in maniera efficace.

- **5** contributi sulla **psicopedagogia e didattica;**
- **8** contributi su **organizzazione e governance della scuola;**
- **5** contributi su **metodologie e tecnologie didattiche;**
- **quiz interattivi** di simulazione sulla piattaforma digitale.

Uno strumento
efficace e in linea
con il bando
di concorso
per prepararsi
alla Prova Scritta.

INSEGNARE DOMANI

La collana «Insegnare Domani», frutto dell'esperienza quarantennale del Centro Studi Erickson nel campo dell'insegnamento e della formazione degli insegnanti, raccoglie strumenti completi e indispensabili per tutti coloro che si preparano ad affrontare le prove del Concorso per il personale docente.

CONTENUTI E QUIZ DIGITALI SU

- ambito pedagogico
- ambito psicopedagogico, compresi gli aspetti relativi all'inclusione
- ambito metodologico didattico, compresi gli aspetti relativi alla valutazione
- conoscenza della lingua inglese al livello B2 del QCER
- competenze digitali inerenti l'uso didattico delle tecnologie
- consigli sulla preparazione del concorso
- sezione normativa in continuo aggiornamento su «Grandangolo».



LIBRO



QUIZ
INTERATTIVI

€ 39,00



9 1788859110298301

www.erickson.it

INDICE

Introduzione	9
---------------------	---

Parte prima

Bambino

Capitolo 1

Lo sviluppo del bambino	13
-------------------------	----

Capitolo 2

L'apprendimento nella scuola primaria: linguaggio, letto-scrittura, numero e calcolo	29
--	----

Parte seconda

Programmare e progettare

Capitolo 3

Processi di insegnamento-apprendimento e programmazione didattica	73
---	----

Capitolo 4

Ambienti di apprendimento	93
---------------------------	----

Capitolo 5

Apprendimenti disciplinari	113
----------------------------	-----

Capitolo 6

Didattica per competenze	151
--------------------------	-----

Capitolo 7

Strategie cooperative e tutoring	185
----------------------------------	-----

Capitolo 8

Didattica laboratoriale attiva	223
--------------------------------	-----

Capitolo 9

Abilità comunicative	241
----------------------	-----

Capitolo 10		
Verifica e valutazione, le prove INVALSI e le competenze chiave europee		259
Capitolo 11		
Bisogni educativi speciali e inclusione		279
Capitolo 12		
Orientamento e prevenzione dell'insuccesso scolastico		321
Capitolo 13		
L'educazione interculturale nella scuola		347
Capitolo 14		
Promozione del benessere		369
Capitolo 15		
Buone prassi, ricerca e sperimentazione a scuola: il modello Coping Power Scuola		387
Capitolo 16		
Competenze digitali e tecnologie inclusive		413

Parte terza

Scuola ed extrascuola

Capitolo 17		
Il rapporto scuola-territorio		439
Capitolo 18		
Relazioni scuola-famiglia		449

poi, della specificità della situazione in cui si trova a operare, l'intenzione didattica distribuirà il suo peso in modo differente tra le varie dimensioni relazionale-comunicativa, metodologico-didattica e organizzativa.

2 La programmazione e progettazione didattica

La *didattica* può essere definita come la scienza dell'insegnamento. Essa, in quanto scienza, elabora un sapere che il docente utilizza per il suo agire intenzionale e consapevole (modelli, strategie, metodi, ecc.), per le attività di regolazione che compie in contesto e per operare riflessioni e analisi in merito alle sue pratiche (Rossi, 2011). In tale ottica, la didattica, orientata più alla comprensione del fenomeno che alla sua regolamentazione, può essere intesa anche come ricerca sull'insegnamento, senza la pretesa di fornire algoritmi in base (o ricette pronte) attraverso cui i docenti possano gestire la classe e agire in modo completamente determinato e determinabile.

Definita la cornice delimitante il campo, passiamo ora ad analizzare le figure principali che compongono il lavoro concettuale e pratico del docente. Volendo trovare un elemento di base che le accomuna tutte, esso può essere individuato in un continuo ciclo *ricorsivo* fra tre momenti essenziali:

- ◆ il momento dell'*anticipazione problematizzante*, in cui si mette a fuoco un tema, una strategia, un'attività specifica su cui si intende lavorare;
- ◆ il momento della *produzione*, in cui viene attuato quanto pensato;
- ◆ il momento della *riflessione*, del *debriefing*, in cui si fa un'analisi di quanto ha funzionato o meno, come spunto per la prossima anticipazione problematizzante (Rivoltella e Rossi, 2022).

All'interno di questo ampio *respiro metodologico*, si possono distinguere le varie attività di natura più specifica e delimitata che contraddistinguono il lavoro dell'insegnante, definite nel loro orientarsi tra categorie di opposti.¹

Una postura in equilibrio tra *generale* e *locale* è richiesta al docente che, nel suo agire quotidiano, deve costruire un continuo rimando tra cornici normative di natura *nazionale* (per non parlare degli stimoli provenienti dagli studi di carattere internazionale o sovranazionale), orientamenti

¹ Le espressioni «anticipazione problematizzante», «produzione» e «riflessione» vengono usate in Rivoltella e Rossi (2022, p. 5) in riferimento al «respiro metodologico» dell'Episodio di Apprendimento Situato (EAS); in questa sede, lo usiamo invece come espediente per descrivere le macrofasi del lavoro concettuale e pratico del docente.

locali propri del curriculum e dell'offerta formativa del proprio istituto e, infine, caratteri *specifici* del contesto classe in cui si trova a operare.

In modo simile, l'insegnante deve mantenere vivo un collegamento tra aspetti *teorici* e *pratici*: da una parte, i saperi *disciplinari* e *culturali* (relativi al sapere da insegnare) e i saperi *pedagogici* e *didattici* (attinenti al modo di organizzare le condizioni di apprendimento e la loro gestione); dall'altra, i saperi legati al *fare*, acquisiti in corsi di formazione o sul campo (*l'habitus* composto da schemi di pensiero e di azione). Sia la didattica sia la pedagogia hanno al loro interno teorie orientate alle pratiche oltre che pratiche orientate alle teorie. Questa intersezione continua tra i due aspetti è evidente nella strutturazione e sovrapposizione dei vari saperi necessari per concepire, attuare e analizzare azioni didattiche e educative:

- ◆ un sapere di tipo *filosofico* e comunque progettuale (*perché* educiamo?), connesso agli aspetti di tipo educativo e al conseguente orizzonte di valori scelto come sfondo dell'azione;
- ◆ un sapere di tipo *biologico*, *psicologico*, *antropologico* (*chi* educiamo?), che comporta scelte differenti rispetto a diverse tipologie di discenti;
- ◆ un sapere di tipo *metodologico* (*come* educiamo?), che richiama gli aspetti più prettamente didattici legati al «fare»;
- ◆ un sapere di tipo *disciplinare* (*con quali contenuti* educiamo?), da mettere in relazione al valore educativo loro assegnato e ai fini, ai soggetti e ai metodi ai quali ci si riferisce;
- ◆ un sapere che consenta di *valutare* i risultati e le ricadute dell'azione di insegnamento compiuta (Minichiello, 2011).

La concezione, attuazione e analisi delle azioni didattiche e educative trova la sua concretizzazione in quello che dovrebbe essere il punto centrale del lavoro del docente: la *progettazione*. Dotata dello stesso *respiro metodologico* che dicevamo, ma in scala ridotta, essa è definibile sia come il *processo* che permette di anticipare l'azione (anticipazione problematizzante), sia come l'*artefatto* prodotto prima dell'azione, che accompagna l'azione stessa (produzione) e che si trasforma in documentazione dopo l'azione (analisi). Il docente lo utilizza e si confronta con esso mentre insegna e, in virtù di tale confronto, comprende, riflette e rimodula continuamente la traiettoria determinata (Rivoltella e Rossi, 2022). Analizzare i pregi e i difetti dell'artefatto prodotto e usato *in situazione* innesca di nuovo il processo di problematizzazione, in un rapporto di circolarità tra vari momenti, non pensati in sequenza cronologica, bensì in continuo dialogo e interazione reciproca, secondo la logica della complessità tipica della riflessione teorica contemporanea (Castoldi, 2010). Declinando nell'idea di progettazione quanto si diceva a proposito dell'equilibrio tra generale e locale, vediamo come nell'ambito della pro-

gettualità didattica esistano «differenti granularità» (Rivoltella e Rossi, p. 33) legate a differenti dimensioni:

- ◆ una dimensione *macro*, che prende in considerazione il Curricolo di Istituto, documento che descrive le pratiche didattiche di una realtà scolastica secondo caratteri di coerenza e identità, o il Curricolo di insegnamento, percorso annuale effettuato da un docente in un'area disciplinare o in campi di esperienza;
- ◆ una dimensione *meso*, che si rivolge a un insieme autoconsistente di lezioni, unite da una tematica comune in ottica interdisciplinare, spesso associato alla dimensione dell'Unità di Apprendimento (UDA);
- ◆ una dimensione *micro*, legata alla singola attività o lezione.

Nell'epoca della complessità, non c'è più un programma da seguire, legato a una logica fortemente disciplinare e gerarchica, imposto dall'alto da direttive di natura nazionale (come accadeva in passato): ora è il docente a costruire e determinare il proprio percorso didattico, partendo da caratteristiche proprie legate al *contesto* e articolandolo attorno a *problemi* che intercettano aspetti sia disciplinari sia inter- e intra-personali. Pertanto, l'ideazione di una lezione presenta una logica locale in quanto situata nel contesto specifico (micro), costruisce una *rete* situata tra più tematiche disciplinari e più dimensioni (meso) e guarda alla cornice di senso tracciata dalla finalità di ampio respiro del Curricolo (macro). Il problema è dunque quello di «operare con una doppia logica: la logica *bottom up*, con cui si costruisce la singola lezione attorno a un problema; la logica *top down* che permette di inserire la singola lezione in un framework complesso e organico» (Rivoltella e Rossi, 2022, p. 34).

Trovato il giusto baricentro all'interno delle dimensioni micro, meso e macro, il docente inizia ad approntare la sua progettazione grazie a un processo ricorsivo, proprio della fase dell'anticipazione problematizzante, costituito da momenti di *immersione*, in cui traccia e articola il percorso, e di *distanziamento*, in cui lo esamina *da fuori* per valutarne l'efficacia, la coerenza e la sostenibilità in relazione al contesto-classe, simulando mentalmente le attività previste per comprendere quello che potrebbe accadere. Attraverso di essa, vengono abbozzate le attività e scelti i singoli indicatori, rivedendoli ciclicamente nell'alternanza delle fasi suddette (Rivoltella e Rossi, 2022).

I vari saperi sopra menzionati, necessari per concepire, attuare e analizzare azioni didattiche e educative, si traducono, a questo livello, negli ingredienti chiave di un progetto didattico:

- ◆ i *traguardi formativi* verso cui è indirizzato il progetto didattico, i risultati attesi, nei diversi livelli di declinazione con cui si intende precisarli (mete, finalità, obiettivi, prestazioni, standard, ecc.); nella loro

definizione, rispondono alla domanda «*perché* insegnare?» e incrociano saperi disciplinari combinati a saperi di natura più filosofica;

- ◆ i *contenuti culturali* da affrontare nel percorso didattico, che vanno a relazionarsi ai traguardi formativi scelti; rispondono alla domanda «che cosa insegnare?» e necessitano principalmente di saperi disciplinari;
- ◆ i *processi formativi* «attraverso cui sviluppare i traguardi e i contenuti culturali che si sono identificati, intesi sia in senso statico, come messa a punto dell'ambiente di apprendimento, sia in senso dinamico, come sviluppo del processo didattico nella sua scansione temporale e operativa» (Castoldi, 2015, pp. 77-78); rispondono alla domanda «come insegnare?», ovvero attraverso quali *soluzioni didattiche* perseguire i traguardi formativi che ci si è posti, e richiedono un sapere di tipo metodologico;
- ◆ le modalità con cui operare la *valutazione* che, nell'ottica ricorsiva sopra esposta, chiudono il cerchio della progettazione e definiscono criteri e strumenti con cui verificare il raggiungimento dei traguardi formativi; rispondono alla domanda «come valutare il processo formativo?» e saranno indispensabili per avere un riscontro dell'efficacia stessa della progettazione, dando il via alla fase di analisi e riapertura dell'anticipazione problematizzante da cui si è partiti (Castoldi, 2015).

I saperi inerenti al «chi», e cioè alla tipologia di discenti a cui è rivolta l'azione didattica — che differisce a seconda dell'ordine e del grado scolastico di riferimento —, sono implementabili grazie agli strumenti che consentono di conoscere la classe in merito non solo alle preconoscenze possedute ma anche alle dinamiche relazionali esistenti tra i vari elementi della stessa.

Questi elementi di base della progettazione sono imprescindibilmente legati tra loro: partendo dalla specificità del gruppo classe in cui si va a operare (il «chi»), scegliere, ad esempio, come traguardo formativo una determinata prestazione («il perché») non può che riflettersi sui contenuti culturali che ne sono alla base (il «cosa»), sulle modalità con cui si intende trasmetterli («il come») e, infine, su quelle con cui si intende valutarne il raggiungimento, parziale o totale («il come valutare»).

Dall'analisi dei vari *modelli progettuali* reperibili in letteratura, è evidente come ciò che li differenzia maggiormente sia, oltre il principio di filosofia dell'educazione da cui traggono origine, proprio la diversa modalità con cui combinano e risaltano questi ingredienti chiave.

Nella progettazione per *obiettivi*, ad esempio, particolarmente adottata fino ad alcuni anni fa, viene data centralità assoluta alla definizione dei traguardi formativi e alla loro declinazione progressiva in obiettivi generali, specifici, prestazioni e standard. Sulla base di essi, secondo una lo-

gica mezzi/fini, vengono precisati successivamente i contenuti, le strategie, le metodologie e le modalità della valutazione, intese, queste ultime, come accertamento del grado di raggiungimento degli obiettivi stessi.

Nella progettazione per *concetti* viene data invece più importanza ai modi attraverso cui il soggetto apprende e ai caratteri distintivi dei diversi saperi. Sulla base di questi, si delinea un livello *esperto* e un livello *ingenuo*, proprio della matrice cognitiva pregressa degli allievi, rilevato tramite attività individuali o discussioni collettive; il grado di avvicinamento/sovrapposizione dei due livelli è posto alla base dei processi di valutazione. Nella progettazione per *sfondo integratore* il fulcro dell'azione didattica diventa l'identificazione di una cornice progettuale, uno sfondo appunto, inteso come elemento chiave intorno a cui sviluppare un itinerario didattico (un ambiente, un personaggio fantastico, un problema). Improntata maggiormente ai principi della logica della complessità, essa rimane aperta a una definizione in itinere del percorso e dotata di natura relazione e processuale, in virtù della quale «progettazione, azione e valutazione cessano di essere pensati come fasi tendenzialmente separate del processo didattico e vengono riconosciuti come passaggi compresenti» (Castoldi, 2015, p. 81).

La progettazione per *competenze*, infine, indicata dalla normativa recente e dalla letteratura scientifica come ineludibile per il lavoro dell'insegnante, identifica i traguardi formativi in termini di competenze — appunto —, presupponendo queste l'utilizzo di specifiche metodologie e strategie per essere sollecitate e specifici strumenti di valutazione, come compiti autentici o di realtà, in grado di accertarne il grado di raggiungimento (Castoldi, 2015).

Definito il quadro generale degli elementi fondamentali di una progettazione didattica, ripercorriamone ora i vari ingredienti chiave, ponendoci questa volta più vicini agli aspetti pratici dell'insegnamento, al momento della messa *in opera*, della *produzione*, in cui quanto pensato viene ad attuarsi nella realtà del contesto classe.

Come si accennava in merito agli ingredienti chiave, prima della fase della produzione e contestualmente alla fase dell'anticipazione problematizzante, l'insegnante deve provvedere a sviluppare la conoscenza del contesto e del gruppo classe (il «chi»): migliore è la conoscenza di questi elementi, migliore sarà la capacità di prevedere gli esiti e di gestire eventuali imprevisti, sia relativi sia assoluti. È proprio «nel confronto tra progetto e agito che si situa una delle componenti fondamentali dell'agire competente del docente professionista, volta a una sempre maggiore capacità previsionale e una sempre minor necessità di rimodulare “in situazione” quanto prospettato anticipatamente» (Rivoltella e Rossi, 2022, p. 7).

Quali sono, dunque, gli strumenti per la conoscenza del gruppo classe? In riferimento alle *pre-conoscenze* e alle idee ingenuie degli alunni, è possibile ricorrere a: l'analisi delle loro domande più frequenti e dei loro errori; un'indagine nella letteratura scientifica della disciplina di riferimento; colloqui «clinici» (Lumbelli, 1986) incentrati sulle domande mirate, lasciando poi agli alunni la libertà di intervenire senza frapporre commenti o valutazioni, supportate da domande specchio, in grado di guidare questi verso una sempre maggiore focalizzazione e precisione concettuale e terminologica.

In riferimento alle *dinamiche relazionali* e al *contesto ambientale* può essere molto utile la pratica dell'*osservazione*, definibile come «processo interattivo che pone l'insegnante in una [...] postura di attenzione intenzionata per dedicare un tempo specifico e progettato allo scopo di acquisire informazioni utili ad aumentare la conoscenza sui propri studenti, su cosa e quanto siano imparando nel processo di insegnamento apprendimento» (Rivoltella e Rossi, 2022, p. 171), ma anche su quali siano le dinamiche relazionali tra i vari componenti il gruppo classe (tra pari, tra adulti, tra adulti e alunni) e, infine, su quali caratteristiche del contesto possano facilitare oppure ostacolare l'apprendimento di tutti gli alunni (barriere e facilitatori). Come sempre più sottolineato nella letteratura di settore e nella normativa, l'insegnante deve essere non più e non solo un gestore della conoscenza degli alunni, ma anche un *progettista di ambienti di apprendimento*, alla ricerca delle adeguate condizioni contestuali in cui ogni studente trovi la possibilità di riorganizzare autonomamente i propri quadri cognitivi.

Per fare ciò, il docente deve imparare ad allenare lo sguardo e attivare l'ascolto, prestando attenzione, ad esempio, non solo a quello che gli alunni fanno e dicono ma anche — e soprattutto — a *come* lo fanno, concentrando l'attenzione sulla comunicazione non verbale, nonché sugli aspetti di prossemica e di gestione dello spazio fisico. Questo tipo di operazioni possono essere fatte attraverso osservazioni più libere, come quelle *carta e matita*, definibili come resoconti scritti in cui, fissato un oggetto di osservazione, si descrive quanto avviene in classe mettendo da parte le precomprensioni e le tentazioni interpretative, e restringendo progressivamente il focus dell'attenzione sugli elementi che emergono come più rilevanti; oppure attraverso strumenti più strutturati, come griglie di osservazione, *checklist* o *rating scales*, in cui elaborare *items* centrati su dati comportamentali di cui sia accertabile facilmente la presenza/assenza o il grado di frequenza o intensità.

L'ultimo aspetto rilevante in merito alla centralità della pratica osservativa nella professionalità docente è la sua auspicabile presenza in ogni

fase del processo di insegnamento: come abbiamo visto e come vedremo in seguito, essa va effettuata:

- ◆ *prima* della progettazione, proprio per mettere a fuoco i caratteri specifici del contesto;
- ◆ *durante* l'azione didattica, per monitorare l'andamento e per apportare eventuali correzioni *in situazione*;
- ◆ *dopo* l'azione stessa, come strumento per la verifica e la valutazione degli apprendimenti.

Prendendo ora in esame la questione dei traguardi formativi verso cui indirizzare il progetto didattico (il «*perché*»), vediamo come aspetti legati alla filosofia dell'educazione, inerenti all'orizzonte di valori scelto come sfondo dell'insegnamento, vadano a integrarsi con aspetti più propriamente didattici, inerenti all'individuazione degli specifici apprendimenti che si intendono sviluppare. Per l'importanza che riveste nel dibattito contemporaneo, prendiamo in esame il concetto di «competenza», anche per mettere a fuoco le modalità attraverso cui possa essere declinato e scomposto in traguardi formativi più delimitati e specifici ai fini della progettazione.

La competenza è un concetto complesso e multidimensionale ormai onnipresente nel dibattito sulla scuola, sia in ambito nazionale sia, ancor prima, internazionale. Mario Castoldi lo definisce un concetto «portatore di un potenziale deflagrante rispetto ai modi di intendere l'insegnamento/apprendimento e la valutazione in ambito scolastico in quanto espressione di un cambiamento di paradigma che modifica alle radici l'idea di sapere e di apprendimento; [non un cambiamento di superficie] risolvibile sostituendo concetti più frequentati, come quello di conoscenze o abilità, con il nuovo termine [ma un ripensamento in profondità dei] modi del fare scuola in tutte le loro manifestazioni» (Castoldi, 2015, p. 99).

Secondo una definizione ormai classica della competenza, proposta da Pellerrey, essa è definibile come «capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo» (Pellerrey, 2004, p. 7). Da tale definizione, è evidente come la competenza presenti diverse dimensioni che possono essere implicate nel processo di apprendimento, riconducibili a:

- ◆ il piano delle *conoscenze*, intese come l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relativi a un settore di studio o di lavoro assimilati attraverso l'apprendimento;
- ◆ il piano delle *abilità*, intese come capacità di applicare le conoscenze e di usare un *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi;

- ◆ il piano delle *disposizioni ad agire*, ovvero le attitudini che possono condizionare e determinare «il comportamento del soggetto nel gestire la situazione in cui si trova ad agire» (Castoldi, 2015, p. 102). Vengono definite anche *attitudini* (Parlamento Europeo e Consiglio dell’Unione Europea, 2008) o *metaqualità*, e cioè dispositivi di controllo e di elaborazione sovraordinati (Pellerey, 2004; Trincherò, 2014).

Organizzati in modo leggermente diverso, come emerge nella figura 3.1, tali elementi costitutivi della competenza possono essere identificati in:

- ◆ *risorse cognitive*, ovvero le *conoscenze* e le *abilità* necessarie per affrontare un dato compito, i contenuti culturali e la capacità di applicarli che un determinato contesto richiede;
- ◆ *processi cognitivi e operativi*, ovvero i passaggi chiave necessari alla risoluzione di un problema, quali la focalizzazione e la lettura della situazione problematica e del compito da svolgere, l’attivazione delle strategie più idonee in vista della situazione data, e il progressivo adattamento dell’azione in funzione del feedback ricevuto e delle caratteristiche del contesto;
- ◆ *disposizioni ad agire*, ovvero i fattori che possono condizionare e determinare positivamente o negativamente il comportamento di un soggetto nella gestione di una situazione data, riferibili a se stesso, al contesto, al compito o agli altri (Castoldi, 2017).



Fig. 3.1 I livelli di analisi della competenza (adattata da Castoldi, 2017).

Alla luce di ciò, è chiaro come la competenza non debba intendersi come uno «stato» certificabile in un dato momento, ma vada piuttosto pensata «alla stregua di un “processo”, che si fonda sulla “mobilitazione” (Le Boterf, 1994, 2000) delle risorse dell’individuo e non sulle risorse stesse

[...], e che si configura, quindi, come un “saper agire” in una determinata situazione o contesto, allo scopo di conseguire una prestazione significativa; un mostrare, in ogni ambiente, “ciò che si sa fare con ciò che si sa”, per dirla con Wiggins (1990, 1998)» (Cottini, 2017, pp. 151-152). L'attenzione deve quindi essere posta sulla capacità di *generalizzare* gli apprendimenti in *diversi contesti*, di saper cioè rievocare e utilizzare conoscenze e abilità acquisite in vista delle specificità della situazione in cui ci si trova, al fine di progettare e attuare efficacemente le azioni più adeguate (Baldacci, 2010; Varisco, 2004).

Essendo il concetto di *competenza* molto complesso e di non facile *manipolazione* didattica, il docente potrà trovarlo declinato in traguardi formativi più specifici e in forme dotate di maggiore evidenza osservabile, i cosiddetti *traguardi di competenza*: si possono presentare ordinati per *discipline* in diversi documenti ministeriali (ad esempio, MIUR, 2012) oppure per *competenze chiave* (Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea, 2008) nei curricula verticali del proprio Istituto. Partendo da essi, si potranno mettere più agevolmente a fuoco i *contenuti culturali* e gli *apprendimenti* (il «cosa») che si intendono sviluppare attraverso il progetto didattico, arrivando a specificare gli *obiettivi di apprendimento* (campi del sapere, conoscenze e abilità) ritenuti indispensabili al fine del raggiungimento dei traguardi suddetti per lo sviluppo delle competenze. Procedendo *a ritroso*, a partire dalla/e competenza/e assunta/e come target del progetto didattico, il docente potrà identificare la *situazione-problema* pensata come esito finale del suo progetto, intesa come prodotto concreto o prestazione attraverso cui sollecitare la manifestazione della competenza acquisita negli alunni (su cui torneremo più avanti, a proposito della valutazione) al fine di valutarne la ricaduta effettiva sul processo di apprendimento.²

Identificati i caratteri essenziali dell'approdo della traiettoria progettuale, si potranno delineare — dall'ultima alla prima — le singole *tappe* del percorso, costituite dalle varie *attività didattiche*, con la specificazione dei tempi, dei luoghi (*setting*), degli strumenti, degli esiti, delle metodologie e strategie usate, nonché delle eventuali personalizzazioni previste per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Anche in questo caso, sarà utile specificare il significato dei termini usati, essendo alcuni di essi dotati di notevole ambiguità semantica.

² La progettazione «a ritroso» è un caso specifico di progettazione per competenze per cui vengono assunti come passaggi preliminari della progettazione l'identificazione dei risultati di apprendimento in termini di *competenze* e dei relativi *compiti complessi* attraverso cui accertarne la presenza (Wiggins e McTighe, 2007).

Partendo da quello dai confini più ampi, vediamo come per *metodologie didattiche* si intendano le «modalità codificate di conduzione dell'azione didattica, sequenzialmente scandite, che prevedono passaggi *organizzati* e una specifica gestione delle *relazioni* tra gli attori coinvolti» (Nigris, Teruggi e Zuccoli, 2021, p. 256).

Chiamate anche *architetture didattiche* (Clark, 2000, 2010; Bonaiuti, 2014), esse vanno quindi a specificare le modalità di gestione del *processo* formativo, la strutturazione e l'autoconsistenza del *materiale* didattico, i livelli di *autonomia* assegnati agli studenti, la quantità e direzione delle *interazioni* alunno-docente. Nella metodologia trasmissiva, ad esempio, il controllo si trova nelle mani del docente, l'informazione è prestrutturata e l'interazione è assente o scarsa; in quella collaborativa, al contrario, il controllo è nelle mani dell'allievo, che si trova a gestire obiettivi e informazioni con prestrutturazione variabile, in scarsa interazione con il docente.

Altre metodologie sono quella direttivo-interattiva, sotto il controllo del docente, con un'alta prestrutturazione dell'informazione ma con un'interazione continua tra docente e discente; quella simulativa, con controllo da parte dell'allievo, prestrutturazione dell'informazione all'interno di modelli e forte interazione tra allievo e modello/sistema; quella metacognitiva, con trasferimento del controllo dal docente all'allievo, crescente capacità del discente di organizzare le informazioni e controllo completo dell'allievo in seconda istanza.

In modo simile, altri autori hanno classificato le varie metodologie, differenziandole in base a variabili simili come le relazioni esistenti tra contenuto culturale, insegnante e allievo (Castoldi, 2015; Calvani, 2000). Il dato che accomuna tutti gli approcci è la sollecitazione di una lettura critica delle stesse sul piano didattico, tesa a riconoscere non la soluzione ottimale ma quella più pertinente in base al contesto entro cui si agisce, la conoscenza del quale è sempre al primo posto di ogni impeto progettuale.

Anche il termine *strategia didattica* può assumere significati diversi in base all'autore di riferimento, arrivando in alcuni casi a sovrapporsi a quello di metodologia. Definibile, invece, come modalità attraverso la quale applicare e rappresentare la metodologia scelta, essa definisce l'insieme delle *azioni intenzionali, coerenti e coordinate* volte al raggiungimento di uno specifico traguardo formativo, *trasferibili e adattabili* a contesti diversi (Bonaiuti, 2014). Il *cooperative learning*, ad esempio, è una delle strategie possibili attraverso le quali applicare la metodologia collaborativa (insieme al mutuo insegnamento e alla discussione); similmente, il *role playing* è una delle strategie che fanno riferimento alle metodologie

simulative, insieme allo studio di caso, alla simulazione simbolica e al *game based learning*.

Le *tecniche* sono definibili come espedienti utilizzabili in diverse strategie, in modo trasversale, che hanno a che fare con le scelte che l'insegnante può compiere rispetto all'applicazione di esse; servono a fornire un certo grado di supporto all'alunno per arrivare all'apprendimento desiderato (ad esempio *camouflage, fading, prompt*, ecc.).

Il *metodo*, infine, è definibile come una personale combinazione di una o più metodologie e/o strategie, che, dopo avere avuto una specifica sperimentazione e avere dimostrato la sua efficacia, diventa, quasi sempre, «nominale», ovvero associato al nome del suo creatore (ad esempio, metodo Montessori, Pizzigoni, Bortolato, ecc.) (figura 3.2).

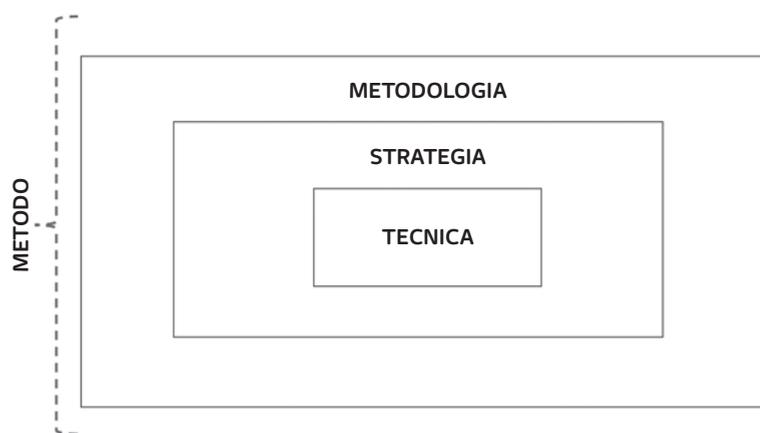


Fig. 3.2 Metodo, metodologia, strategia e tecnica.

Tutti gli aspetti visti finora, presi nella loro globalità — il «perché», il «cosa» e il «come» — rappresentano, insieme al «come valutare» (che vedremo tra poco), il canovaccio progettuale di quella che viene definita *unità di apprendimento*, ossia un format di progettazione inteso come «percorso didattico orientato allo sviluppo di traguardi di competenza negli allievi, strutturato intorno a situazioni problema attraverso cui sperimentare e mettere in gioco l'insieme delle risorse connesse alla manifestazione della competenza assunta come focus del percorso stesso» (Castoldi, 2017, p. 130).

Per completare il discorso sulla fase che abbiamo definito della *produzione*, occorre ricordare l'importanza della dimensione *relazionale-comunicativa* che si viene a determinare tra l'insegnante e gli allievi, in merito allo stile di conduzione, al clima relazionale e alla comunicazione verbale e non verbale.

Chiudendo il cerchio della progettazione, nell'ottica ricorsiva sopra esposta, esaminiamo i criteri e gli strumenti con cui verificare il raggiungimento dei traguardi formativi e con cui operare una *valutazione* («come valutare il processo formativo»). Tale fase finale, che apre il momento della *riflessione* e del *debriefing*, serve a operare un'analisi in merito a quanto ha funzionato o meno nella progettazione e nell'attuazione dell'azione didattica, conducendo infine l'insegnante verso una nuova anticipazione problematizzante, tesa a risolvere le criticità emerse in un nuovo impulso progettuale.

Prima di addentrarci nella trattazione delle caratteristiche della valutazione, definiamo subito i confini di questo concetto, differenziandolo da quello di verifica con cui talvolta viene confuso.

La *verifica* è la *misurazione* di conoscenze, abilità e *aspetti* della competenza (non la competenza stessa) mediante prove di vario tipo (che vedremo più avanti); essa non è espressione di giudizio, ma solo raccolta di dati, di elementi che poi vengono confrontati, letti e interpretati secondo vari criteri. La *valutazione* è invece definibile come un *processo*, teso alla verifica, lettura, comparazione, interpretazione dei dati raccolti in merito agli apprendimenti, condotto attraverso strumenti, contesti, condizioni diverse, ed elaborato in base a determinati criteri (Da Re, 2013).

Nel processo del *valutare*, si possono distinguere diverse *fasi*: l'individuazione dell'oggetto della valutazione; la rilevazione e la definizione dei criteri; l'espressione del giudizio; la regolazione dell'insegnamento in rapporto al giudizio valutativo (Castoldi, 2015).

La fase di individuazione dell'*oggetto* della valutazione ruota intorno alle domande sul *cosa* valutare, cioè su quali aspetti dell'apprendimento si vuole focalizzare l'attenzione. L'apprendimento, infatti, è un concetto complesso e dal significato non univoco, che può comprendere al suo interno un insieme molto eterogeneo di elementi che l'insegnante competente deve saper prendere come riferimento della sua azione, in modo mirato e consapevole. Tali aspetti possono riferirsi:

- ◆ al *prodotto* o al *processo* dell'apprendimento, ovvero ai risultati a cui giunge l'allievo o alle modalità attraverso cui li consegue;
- ◆ alla *dimensione cognitiva* dell'apprendimento, che riguarda essenzialmente le conoscenze e le abilità, o quella *extracognitiva*, che mette in gioco gli aspetti emotivi, sociali, metacognitivi, identitari (essenziali, come abbiamo visto, nel caso delle competenze);
- ◆ ad *apprendimenti*, infine, di tipo disciplinare, legati alle singole discipline di insegnamento, e quelli cosiddetti trasversali, che presuppongono un ambito di applicazione più esteso e indipendente dai confini epistemologici delle stesse (Castoldi, 2015).

Una volta individuato ciò che si vuole valutare (che deve essere — sempre in un’ottica ricorsiva — necessariamente legato a ciò che si è precedentemente cercato di insegnare), il docente arriva a chiedersi *come* capire se i suoi alunni hanno o meno conseguito gli apprendimenti sperati, inaugurando la fase della rilevazione. Per rilevare la presenza delle manifestazioni di tali apprendimenti, l’insegnante potrà fare ricorso all’interazione quotidiana che ha con i propri allievi oppure a prove di *verifica* più formali; dunque, a «situazioni didattiche intenzionalmente predisposte per accertare determinati risultati di apprendimento raggiunti» (Castoldi, 2015, p. 89).

Queste prove possono prevedere *richieste* (dette anche stimoli) aperte o chiuse, in funzione dei gradi di libertà consentiti all’alunno; e, simmetricamente, *risposte* aperte o chiuse in funzione della possibilità di predefinire in anticipo, da parte dell’insegnante, la risposta fornita dall’allievo. Combinando tali caratteristiche in modo diverso, potremo avere prove:

- ◆ *non strutturate*, con richieste aperte e risposte non predeterminabili, proprio in virtù dell’apertura dello stimolo (ad esempio, la classica traccia di un elaborato scritto: «parla di...»);
- ◆ *strutturate*, con richieste chiuse e risposte predefinibili da parte dell’insegnante (ad esempio, i test con domande e risposte a scelta multipla);
- ◆ *semi-strutturate*, con richieste parzialmente chiuse e risposte non predeterminabili da parte dell’insegnante (ad esempio, un saggio breve su un argomento dato in cui rispettare alcuni vincoli di diverso tipo, quantitativi e qualitativi).

Come il termine *verifica* stesso mette in evidenza, questo tipo di prove, specie se individuali, sono utili per accertare le conoscenze e le abilità possedute da un alunno ma non sono in grado di testare — se non marginalmente — gli aspetti extracognitivi dell’apprendimento sopra menzionati (emotivi, sociali, metacognitivi, identitari); tali aspetti, legati in special modo al concetto di competenza, necessitano, come vedremo, di prove particolari per essere sollecitati, in grado di rendere conto della loro complessità e specificità.

Scelta la modalità di rilevazione, occorre poi definire i *criteri* con cui valutare le prove, legando ancora una volta il momento valutativo ai traguardi formativi che si erano identificati in fase progettuale. Tali criteri possono riferirsi a: uno standard assoluto, ovvero a una prestazione ritenuta ottimale rispetto alla quale valutare la distanza della prestazione reale dell’alunno; l’insieme delle prestazioni ottenute da quello specifico gruppo di allievi (generalmente la classe), in cui la valutazione del singolo è relativa rispetto alla distribuzione delle prestazioni degli altri; il

progresso dell'allievo, in cui la valutazione va a concentrarsi sul percorso effettuato negli apprendimenti rispetto a un livello stabilito come iniziale. È evidente come la scelta di un criterio piuttosto che un altro possa rendere la valutazione della stessa prova molto differente, a seconda che la si confronti con uno standard assoluto, con la media delle prestazioni ottenuta dalla classe o con l'insieme delle prove di quello specifico allievo; il che rende ancora più evidente come sia fondamentale per l'insegnante comunicare in modo trasparente ai suoi alunni i criteri di valutazione applicati alle loro prove, così da renderne esplicito il carattere di contingenza, sempre aperto al miglioramento.

Stabiliti i criteri con cui valutare la prova, la fase successiva è quella dell'*espressione del giudizio*, della forma cioè con cui manifestare la valutazione. Essa può rifarsi a: variabili di tipo *nominale* (presenza/assenza: superamento/non superamento della prova, promozione/bocciatura); variabili di tipo *ordinale* (graduatoria dei risultati: dal livello più elevato a quello meno elevato); variabili, infine, di tipo *metrico* (in riferimento a un'unità di misura definita: numero degli item corretti, numero delle prove superate). Generalmente il giudizio scolastico si serve di variabili di tipo ordinale, che non permette di quantificare le differenze tra un livello e l'altro — e tra un alunno e un altro — o di fare la media tra più giudizi.

Ultima fase del processo valutativo è, infine, quella della *regolazione dell'insegnamento* in rapporto al giudizio valutativo, che va a concentrarsi sulle azioni necessarie dopo la raccolta dei risultati. Queste riguardano sicuramente l'alunno, in rapporto all'eventuale percorso di recupero di lacune o di potenziamento di determinate abilità, ecc.; ma riguardano altresì anche il docente, nella misura in cui va a chiedersi che cosa ha funzionato, che cosa va invece ripreso e riprogettato, e quali azioni di recupero devono essere attivate.

La comunicazione del giudizio agli alunni è un passaggio delicato, che è essenziale effettuare sempre in un'ottica *formativa*, tesa cioè a vedere l'apprendimento come processo, e mai sotto forma di sentenza, volta cioè a definire i caratteri di una persona in modo rigido e non modificabile.

Questo richiama ciò che si diceva in merito alla comunicazione dei criteri di valutazione: conoscendo e comprendendo le modalità in cui quel voto/giudizio è scaturito, diventa più chiaro il suo carattere relativo e, di conseguenza, i margini su cui poter lavorare per ridurre la distanza rispetto allo standard scelto come riferimento.

Parlando di ottica formativa, abbiamo evidenziato ancora una volta il rapporto tra valutazione e processo formativo (e relativa progettazione);

collocandola nei diversi punti di tale processo, vediamo come questa sia in grado di assolvere a varie funzioni:

- ◆ *predittiva o orientativa*, che precede il processo formativo con l'obiettivo di prevederne le caratteristiche in base a un determinato soggetto (ad esempio, i test di orientamento somministrati nella fase conclusiva della scuola secondaria di primo grado);
- ◆ *formativa*, che accompagna le diverse fasi del processo formativo e assolve lo scopo di fornire un feedback all'allievo e all'insegnante sull'evoluzione del processo;
- ◆ *sommativa*, collocata di solito nella fase conclusiva di un determinato percorso (unità di apprendimento, modulo didattico, anno scolastico) e tesa a «tirare le somme» sui risultati conseguiti (Castoldi, 2015).

Tornando ora agli aspetti *extracognitivi* dell'apprendimento (emotivi, sociali, metacognitivi, identitari), legati in special modo al concetto di competenza, vediamo quali possano essere le caratteristiche delle prove in grado di rendere conto della loro complessità e multidimensionalità. Avendo la forma di un *processo* più che di uno stato, un alunno può dimostrare di possedere una competenza solo quando è in grado di compiere tutta una serie di operazioni *in situazione*, quali assegnare un senso e interpretare adeguatamente il contesto, prendere decisioni pertinenti, progettare e portare a termine efficacemente le azioni rispondenti alla situazione (Cottini, 2017; Baldacci, 2010; Varisco, 2004).

Una prova capace di sollecitare tale tipologia di operazioni è quella che solitamente viene indicata con l'espressione *situazione-problema* (Castoldi, 2017) o *compito di realtà* (MIUR, 2017), in grado di «esaminare le prestazioni degli allievi nell'atto di svolgere compiti reali, che [essi stessi] percepiscono come significativi in quanto facenti parte della propria esperienza di vita» (Cottini, 2017, p. 153). Poiché richiedono un *transfer di apprendimento*, collegando il mondo vero dell'allievo al curriculum scolastico, essi possono essere definiti anche «compiti autentici» (Wiggins, 1998); inoltre, devono prevedere un incarico da portare a termine, contemplare più soluzioni alternative, richiedere l'esercizio di abilità diverse (ad esempio, di calcolo, di interazione, di comunicazione, ecc.), essere ripetute in condizioni diverse e sollecitare, infine, una riflessione sull'apprendimento, sia individuale che di gruppo, e in relazione non soltanto al risultato ma anche al percorso adottato (Cottini, 2017).

Per poter essere colta nella sua multidimensionalità, la competenza va rilevata in un'ottica *trifocale*, attraverso tre dimensioni distinte (Castoldi, 2017):

- ◆ dimensione *soggettiva*, che si colloca nella prospettiva autovalutativa, focalizzandosi sul punto di vista dell'alunno in merito alla domanda

«come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta?» e utilizzando strumenti come i diari di bordo, le autobiografie, i questionari di autopercezione;

- ◆ dimensione *intersoggettiva*, che si colloca nella prospettiva relazionale ed etero valutativa, focalizzandosi sul punto di vista del gruppo intorno alla domanda «come viene visto l'esercizio della competenza del soggetto da parte degli altri attori che interagiscono con lui?» e utilizzando strumenti come questionari o interviste, note e commenti valutativi;
- ◆ dimensione *oggettiva*, che si colloca nella prospettiva empirica e valutativa (dal punto di vista del docente), focalizzandosi sulla domanda «di quali evidenze osservabili dispongo per documentare la competenza del soggetto in formazione?» e utilizzando strumenti di analisi delle prestazioni — in termini sia di processo che di prodotto — come prove di verifica, più o meno strutturate, compiti di realtà richiesti al soggetto, realizzazione di manufatti o prodotti assunti come espressione di competenza, selezione di lavori svolti nell'arco di un determinato processo formativo (Castoldi, 2015).

Sia nel caso del prodotto che del processo, saranno utilizzate dal docente delle *rubriche di valutazione* delle competenze: vere e proprie griglie di osservazione, costruite sui tre livelli di analisi della competenza visti in precedenza (risorse conoscitive, processi cognitivi, disposizioni ad agire) e utilizzando indicatori del grado di presenza di tali dimensioni, declinati su vari livelli (ad esempio, iniziale, base, intermedio, avanzato) (Castoldi, 2017, 2019).

Bibliografia

- Acone G. (2005), *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*, Salerno, Edisud.
- Amatori G. e Corsi F.M. (2022), *Il mio primo anno da insegnante di sostegno alla scuola primaria*, Trento, Erickson.
- Amenta G. (2019), *Insegnamento*. In G. Bertagna e P. Triani (a cura di), *Dizionario di didattica*, Brescia, Scholé, pp. 221-238.
- Amatori G. e De Mutiis E. (2023), *Dentro le parole. L'orizzonte pedagogico nel lessico normativo italiano verso l'inclusione*, Lecce, PensaMultimedia.
- Baldacci M. (2010), *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori.
- Bertagna G. e Triani P. (2019), *Dizionario di didattica*, Brescia, Scholé.
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica.
- Bonaiuti G. (2014), *Le strategie didattiche*, Roma, Carocci.
- Calvani A. (2000), *Elementi di didattica*, Roma, Carocci.
- Cambi F. (2009), *Manuale di storia della pedagogia*, Bari, Laterza.
- Cambi F., Colicchi E., Muzi M. e Spadafora G. (2001), *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, Milano, La Nuova Italia.
- Cambi F., Giosi M., Mariani A. e Sarsini D. (2009), *Pedagogia generale*, Roma, Carocci.
- Castoldi M. (2010), *Didattica generale*, Milano, Mondadori.

8

Didattica laboratoriale attiva

Ginevra G. Gottardi e Giuditta Gottardi

- 1 Brainstorming
- 2 Brainwriting
- 3 Ciclo di apprendimento esperienziale
- 4 Circle time
- 5 Content and Language Integrated Learning (CLIL)
- 6 Cooperative Learning
- 7 Debate (Argomentare e Dibattere)
- 8 Didattica Aperta
- 9 Escape Room
- 10 Flipped Classroom (didattica rovesciata)
- 11 Gioco funzionale
- 12 Gioco simbolico
- 13 Inquiry Based Science Education (IBSE)
- 14 Lapbook e Interactive Notebook
- 15 Metodo socratico
- 16 Peer-to-Peer Learning
- 17 Problem Based Learning (PBL)
- 18 Project Based Learning (PBL)
- 19 Teatro e Role Playing
- 20 Tinkering
- 21 STEM e STEAM
- 22 Visual Storytelling
- 23 Writing and Reading Workshop (WRW)
- 24 Conclusioni

Molto spesso quando si parla di *didattica laboratoriale attiva* le persone pensano a qualcosa di nuovo, di innovativo e all'avanguardia. Invece questo pensiero ha radici molto lontane e lo ritroviamo già negli scritti di Confucio del VI-V secolo A.C. («Se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco»); nelle parole di Socrate («Io non posso insegnare niente a nessuno, io posso solo farli pensare»); in quelle di Plutarco («La mente non è un vaso da riempire ma un fuoco da accendere»). Fino ad arrivare a tempi più vicini a noi, con Maria Montessori: «Il più grande

successo di un insegnante è poter dire: i bambini stanno lavorando come se io non esistessi».

Siamo quindi di fronte non a qualcosa di innovativo, bensì a un vero e proprio filone di pensiero che si contrappone all'apprendimento statico, frontale e trasmissivo, in cui l'insegnante è il protagonista dell'azione educativa e di apprendimento e il discente è il destinatario di questa azione.

Nella didattica laboratoriale attiva è proprio questo paradigma a venire scardinato e l'insegnante si trova davanti alla necessità di farsi da parte per permettere all'alunno di diventare il protagonista e l'artefice della propria azione di apprendimento.

Tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento, John Dewey e Célestin Freinet, contemporanei di Maria Montessori, diedero un grande contributo alla causa della didattica attiva. John Dewey chiamò il suo pensiero filosofico e pedagogico *strumentalismo*: tale pensiero si basa su una concezione dell'esperienza diretta dell'uomo con l'ambiente che lo circonda e pone le basi per l'attivismo pedagogico che vuole una scuola non convenzionale, non incentrata sull'ascolto passivo, il nozionismo e lo studio individuale, ma basata sugli interessi degli studenti. Nell'attivismo pedagogico le nozioni sono considerate statiche e fini a se stesse e l'obiettivo degli insegnanti deve essere quello di sviluppare le capacità critiche negli alunni attraverso l'indagine e l'esperienza diretta.

Célestin Freinet, come Dewey, propose di impostare la didattica partendo dalla vita reale, con un'attenzione particolare al procedimento con cui nella vita vera i bambini imparano, ovvero attraverso tentativi ed errori. Freinet introdusse in maniera preponderante l'attività pratica nell'educazione scolastica, attraverso l'utilizzo della stampa in classe, la produzione di giornalini, l'impiego della corrispondenza interscolastica e la costituzione di cooperative produttive. La sua proposta didattica prende il nome di *metodo naturale*.

Anche in Italia, nel secondo dopoguerra, il dibattito sull'attivismo pedagogico si fece sempre più presente. Nel libro *Programmi elementari e scuola attiva* di Francesco de Bartolomeis (1948), a cui dobbiamo, oltre all'impegno per far conoscere i grandi pedagogisti europei e nord-americani del Novecento, l'introduzione del concetto di pedagogia come scienza, si legge:

Per fortuna guadagna ogni giorno terreno l'idea che la scuola così com'è non si dimostra all'altezza dei suoi compiti, perché continua a adoperare svogliatamente metodi scaduti e a porsi finalità di cui non si vede la congruenza con le reali esigenze dei fanciulli e con le forze generali della so-

cietà contemporanea. [...] gli insegnanti avvertono oscuramente che forse esiste un modo per sottrarre se stessi e gli allievi alla mortificazione quotidiana di un lavoro senza convinzione, un modo per spostare il centro dalla «spiegazione» e dalla «interrogazione» verso qualcos'altro che dia la sensazione di creare, di scoprire, di essere attivi, così da ottenere solidi guadagni spirituali.

L'attivismo pedagogico in questi ultimi settant'anni è pian piano entrato nelle nostre scuole, dando vita a progetti, sperimentazioni e metodologie didattiche vere e proprie. Senza la pretesa di essere esaustivi, andremo a elencare e approfondire, qui di seguito in ordine alfabetico, tutta una serie di proposte didattiche laboratoriali attive che rientrano tra quelle maggiormente utilizzate oggi, in Italia e nel mondo. Per alcune di esse sono riportati anche degli esempi pratici.

1 Brainstorming

L'obiettivo di questa tecnica creativa è quello di proporre liberamente idee e soluzioni a un problema senza temere la censura. Dato un problema, tutti i partecipanti sono invitati a proporre qualsiasi idea, anche apparentemente strampalata. Solo quando la raccolta di idee termina, si comincia a fare una valutazione e una scrematura delle soluzioni proposte. A questa tecnica si può affiancare la stesura di una mappa mentale realizzata alla lavagna durante il brainstorming, dove segnare le proposte e mettere in evidenza eventuali relazioni tra di esse. La possibilità di vedere le idee sotto forma di mappa mentale permette agli altri partecipanti di fare associazioni e generare nuove idee.

2 Brainwriting

A differenza del più conosciuto brainstorming, in cui ciascun partecipante propone un'idea alla volta, il *brainwriting* prevede una fase in cui tutti i partecipanti scrivono contemporaneamente le loro idee su un foglietto che poi viene passato al compagno o alla compagna di lavoro, cosicché una nuova idea possa essere stimolata da quella precedente. La sessione dura il tempo necessario a permettere a tutti i componenti del gruppo di esprimere le proprie idee e riportarle sui foglietti. Infine, i foglietti vengono appesi al muro, divisi per categorie e ogni elemento del team è chiamato a indicare quali idee consideri più interessanti.

Versione semplificata di brainwriting: i partecipanti sono divisi in piccoli gruppi in cui si svolge l'attività di selezione delle idee che sono poi

condivise direttamente con il gruppo classe senza ulteriori passaggi intermedi. Il vantaggio di questa metodologia è che coinvolge tutti in egual misura, aiutando anche chi è timido e fatica a intervenire. Inoltre, l'utilizzo di foglietti anonimi riduce la competizione all'interno del gruppo (Gottardi e Gottardi, 2021a).

3 Ciclo di apprendimento esperienziale

Roberto Trinchero, nel suo libro *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo* (2017), suggerisce di costruire attività didattiche basate sul ciclo di apprendimento esperienziale di J. William Pfeiffer e John E. Jones (figura 8.1).

Un ciclo di apprendimento esperienziale comincia con la somministrazione di un Problema (che deve essere aperto, significativo, di difficoltà mirata e da risolvere in autonomia) e deve portare l'alunno a compiere un'Esperienza di tipo sociale (all'interno del gruppo classe o del gruppo in cui sta operando). A questa fase deve seguire quella della Comunicazione e dell'Analisi, durante la quale l'alunno riporta all'insegnante e al gruppo classe la sua soluzione al problema e ne discute i punti di forza e di debolezza. Seguirà la fase di Generalizzazione durante la quale, attraverso un dibattito, verranno individuate le soluzioni migliori per quello specifico problema. Infine l'insegnante proporrà agli studenti un altro problema risolvibile con le soluzioni trovate insieme (Applicazione) (Gottardi e Gottardi, 2018).



Fig. 8.1 Il ciclo di apprendimento esperienziale di Pfeiffer e Jones.

Esempio UdA: La cicogna e la volpe, Attività 12, Scienze (Gottardi e Gottardi, 2018)*Problema*

«Due amici passano a prenderti per andare a giocare a calcio. La mamma ti vede uscire e ti consegna uno scatolone contenente vecchi oggetti trovati in cantina da gettare mentre vi recate al campetto. Nella scatola ci sono oggetti realizzati con materiali diversi. Come puoi dividerli in modo da rispettare la raccolta differenziata della tua città?»

Gli studenti vengono divisi in gruppi e viene individuato un alunno per gruppo che faccia da relatore. A ogni gruppo viene consegnata una scatola contenente piatti e brocche di ceramica, vetro e altri materiali e un libretto informativo del comune sulla raccolta differenziata.

Esperienza

I gruppi osservano gli oggetti e cercano di classificarli in base al materiale con cui sono fatti e secondo il regolamento del comune.

Comunicazione

Al termine del lavoro, tutti i gruppi relazionano sulla loro proposta di smaltimento degli oggetti.

Analisi

L'insegnante raccoglie alla lavagna le proposte dividendole in idee fattibili e idee poco attuabili. Seguono osservazioni, discussione e ulteriori suggerimenti dell'insegnante.

Generalizzazione

L'insegnante raccoglie tutte le idee utili e cerca di individuare una o più soluzioni adatte a risolvere il problema. Ogni alunno realizza il template e riporta queste informazioni al suo interno.

Applicazione

L'insegnante propone un nuovo problema simile al primo con alcuni elementi più difficili da analizzare. Consegna ai gruppi un nuovo scatolone contenente oggetti di diverso tipo e tipologie di materiali complesse, che necessitano di essere separate per essere smaltite, come le buste composte di carta e plastica.

Da qui partirà un nuovo ciclo di apprendimento esperienziale.

4 Circle time

Questa tecnica, messa a punto da Abraham Maslow e Carl Rogers negli anni Settanta, è molto utile per favorire il dialogo tra i componenti della classe e l'educazione psicoemotiva. Gli obiettivi principali di que-

sta attività sono la discussione e l'inclusione. Nel cerchio, l'insegnante è allo stesso livello degli alunni e assume il ruolo di mediatore che ha lo scopo di guidare la conversazione. Per svolgere questa attività occorre sedersi in cerchio. Con i bambini più piccoli è possibile sedersi per terra, utilizzando un tappeto rotondo per delimitare lo spazio del cerchio, mentre nelle classi più grandi possiamo creare un cerchio con le sedie. L'attività in circle time ha come obiettivo quello di aumentare il livello di comunicazione tra gli alunni, rispettare le regole, ascoltare le opinioni altrui, esprimere stati d'animo e imparare ad ascoltare gli altri. Questa tecnica può essere utilizzata per risolvere conflitti, ricostruire quanto si è fatto durante la lezione o durante un'uscita, risolvere situazioni problematiche. Il momento del circle time dovrebbe essere calendarizzato e inserito all'interno di una routine, in modo che gli alunni possano proporre argomenti di discussione in anticipo.

Una volta che i bambini e l'insegnante hanno preso posto nel cerchio, si affronta l'argomento o gli argomenti previsti dalla scaletta. Le regole sono poche e chiare: tutti devono essere liberi di esprimersi, non si ride dei problemi altrui e non si giudica. L'insegnante, oltre a gestire i tempi di parola e ad assicurarsi che tutti partecipino, sollecitando i bambini più timidi e contenendo i bambini che intervengono in maniera invadente, osserva gli alunni per memorizzare informazioni in merito a dove si siedono, vicino a chi e se ci sono bambini che restano in disparte.

L'incontro dovrebbe avere una durata che permetta a tutti di prendere la parola e si conclude chiedendo un feedback agli alunni e mettendo in evidenza quelli che sono stati gli aspetti positivi dell'incontro. Al fine di gestire al meglio i turni è possibile utilizzare un oggetto da dare alla persona che in quel momento ha il diritto di parlare (un oggetto, un cappello, uno scettro, ecc.).

Gli argomenti di discussione devono avere lo scopo di aumentare la conoscenza reciproca e l'inclusione; si possono quindi proporre temi come: le lezioni che mi hanno appassionato maggiormente in un determinato periodo o di una particolare materia; che cosa mi fa provare una determinata emozione (rabbia, tristezza, gioia, ecc.) nei confronti del comportamento dei miei compagni; quali sono le mie passioni e i miei interessi.

5 Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Nell'ultimo decennio, tra i metodi per l'apprendimento della lingua è emerso particolarmente il CLIL, che prevede l'immersione da parte del