



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pe-
dagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

LA PHILOSOPHY FOR CHILDREN COME
MEDIATORE DEI PROCESSI DI PENSIERO
IMPLICATI NELLA COMPrensIONE DA
ASCOLTO

Ricerca empirica in una classe quinta di scuola primaria

Relatore

Gilberto Ferraro

Laureanda

Alessandra Zen

Matricola: 1169582

Anno accademico: 2021/2022

INDICE

INTRODUZIONE	1
1. <i>PHILOSOPHY FOR CHILDREN</i> E COMPrensIONE DA ASCOLTO: TEORIA E PROCESSI	5
1.1. L'ATTUALE CONTESTO SOCIALE E FORMATIVO	5
1.1.1. Un'introduzione agli approcci dialogici	10
1.2. <i>PHILOSOPHY FOR CHILDREN</i> : IL CURRICOLO	13
1.2.1. Educare alla ragionevolezza	18
1.2.2. La filosofia come attività e pratica	20
1.2.3. La dimensione sociale del filosofare: la comunità di ricerca	22
1.2.4. Educare al pensiero critico, creativo e <i>caring</i> e alle abilità di giudizio.....	25
1.2.5. Il ruolo del facilitatore nel dialogo	27
1.3. LA COMPrensIONE DEL TESTO	32
1.3.1. Riferimenti normativi	32
1.3.2. Un chiarimento a livello teorico e concettuale	37
1.3.3. Che cos'è un "testo"?	43
1.3.4. Una definizione di "comprensione"	44
1.3.5. Il modello "Simple View of Reading" di Gough e Tunmer	47
1.3.5.1. I "poor comprehenders"	50
1.3.6. Il modello di Kintsch e Van Dijk	52
1.3.7. La comprensione come "processo multicomponente"	55
1.3.7.1. Il vocabolario.....	56
1.3.7.2. La morfologia	57
1.3.7.3. La struttura del testo	58
1.3.7.4. La memoria di lavoro	60
1.3.7.5. Le inferenze.....	62
1.3.7.6. I processi di monitoraggio e meta-comprensione.....	63
1.3.8. Le peculiarità della comprensione da ascolto.....	64
1.4. IL RAPPORTO FRA PENSIERO E LINGUAGGIO	68

2. IL PROGETTO DI RICERCA EMPIRICA	79
2.1. LA DOMANDA DI RICERCA	82
2.2. L'IPOTESI DI RICERCA.....	83
2.3. IL PIANO DI RICERCA	85
2.3.1. Il disegno di ricerca	85
2.3.2. I soggetti coinvolti nella ricerca	88
2.3.3. I tempi	89
2.3.4. Il <i>setting</i>	90
2.3.5. L'organizzazione delle sessioni di <i>Philosophy for Children</i> e del percorso di potenziamento della comprensione da ascolto	91
2.4. STRUMENTI DI DOCUMENTAZIONE E VALUTAZIONE DEL PERCORSO DI RICERCA	105
2.4.1. Analisi della prova iniziale "I gladiatori".....	118
2.4.2. Analisi della prova finale sul brano di Sepúlveda	124
2.4.3. Analisi della prova finale "Mauritius"	130
3. LA CONDUZIONE DELL'INTERVENTO DI RICERCA.....	137
3.1. PRIMO INCONTRO.....	139
3.2. SECONDO INCONTRO	151
3.3. TERZO INCONTRO	166
3.4. QUARTO INCONTRO.....	178
3.5. QUINTO INCONTRO	194
3.6. SESTO INCONTRO	207
3.7. I PROCESSI DI PENSIERO SVILUPPATI DURANTE LE SESSIONI DI P4C	220

3.8. I PROCESSI LINGUISTICI SVILUPPATI DURANTE LE SESSIONI DI P4C	221
4. LA VALUTAZIONE DEL PERCORSO: RACCOLTA, ANALISI E INTERPRETAZIONE DEI DATI.....	223
4.1. I TEST DI COMPrensIONE DA ASCOLTO.....	224
4.1.1. La prova iniziale.....	224
4.1.2. Le prove finali	226
4.1.3. L'interpretazione dei risultati ottenuti.....	228
4.2. LA VALUTAZIONE SOGGETTIVA DELLE COMPETENZE DI ASCOLTO	240
4.3. GLI ESITI DEL QUESTIONARIO DI GRADIMENTO E DI AUTOPERCEZIONE .	246
4.4. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE	250
CONCLUSIONI	257
RINGRAZIAMENTI	263
BIBLIOGRAFIA	265
SITOGRAFIA.....	272
NORMATIVA.....	274

Alla mia famiglia

“Io penso che noi insegnanti meno parliamo meglio è. Sappiamo misurare molto le nostre parole e, invece, è molto importante che noi diamo valore alle parole che ascoltiamo, perché tutto parte dalla dignità, diciamo, dalla dignità del pensiero dei bambini. Quando riusciamo a dare dignità a tutti i pensieri dei bambini si comincia [...]. Loro sono disposti ad apprendere. Non si può apprendere se uno pensa che il suo pensiero non è degno, non è degno di essere ascoltato. Questo è un punto chiave [...].

Quando invece loro sentono che hanno il diritto di pensare con libertà, allora nasce qualcosa” (Lorenzoni, 2019).

INTRODUZIONE

“In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, e è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito ‘dell’insegnare ad apprendere’ quello ‘dell’insegnare a essere’” (MIUR, 2012, p. 6).

Nella società odierna, in continuo e rapido mutamento, i tradizionali modelli di insegnamento “scuolacentrici” non sono più adeguati a rispondere alle necessità di *apprendere* ed *essere* delle nuove generazioni di studenti.

La filosofia, etimologicamente intesa come “amore per la sapienza”, se riscoperta all’interno della sua dimensione dialogica e di confronto di cui Socrate ne rappresenta il modello, consente di tendere verso gli obiettivi ineludibili dell’*apprendere* e dell’*essere* propugnati all’interno delle “Indicazioni Nazionali per il curriculum” (MIUR, 2012). Perché, ciò che emerge nel dialogo filosofico è la vera natura umana, il pensiero più intimo e profondo dell’uomo, un pensiero che, se esplicitato e ascoltato, permette di *apprendere a essere*. Come afferma Ekkehard Martens (1999/2007)

“Quando noi, da adulti [...] facciamo filosofia coi bambini, ci è offerta l’occasione di sperimentare per la prima volta, o di rivivere in forma elementare, infantilmente ingenua, come si svolga una riflessione non prevenuta sulle domande fondamentali che riguardano la nostra conoscenza, il nostro agire, le nostre speranze o la nostra esperienza della condizione, e, di fronte alle domande incalzanti dei bambini, non possiamo semplicemente rifugiarci in palesi ovvietà. Fare filosofia coi bambini è perciò al tempo stesso, e in special modo, una (re)introduzione alla filosofia” (p. 12).

La costruzione di risposte ai grandi quesiti dell’umanità e della propria vita richiede ed esige confronto, dialogo e, dunque, ascolto. Il curriculum della *Philosophy for Children*, ideato dallo statunitense Matthew Lipman, persegue l’obiettivo di educare al pensiero

riflessivo attraverso il dialogo e l'argomentazione, in cui un ruolo di imprescindibile importanza è assunto dall'ascolto affinché nasca "una vivente reciprocità" (Lipman, 2003/2005, p. 106) all'interno del contesto dialogico della comunità di ricerca.

La presente Tesi di Laurea nasce dalla volontà di analizzare le implicazioni formative dell'implementazione di sessioni di *Philosophy for Children* nell'ambito scolastico della scuola primaria. In particolare, nella consapevolezza della funzione imprescindibile assoluta dall'ascolto e, più nello specifico, dalla comprensione di quanto asserito dai membri che compongono la comunità di ricerca, il lavoro di ricerca empirica qui presentato ha teso verso l'indagine del ruolo assunto dal dialogo nello sviluppo dei processi di pensiero implicati nella comprensione da ascolto. L'ipotesi che ha guidato l'elaborazione del presente lavoro e le proposte formative svolte in aula è consistita nel verificare se la proposta a una classe quinta primaria di un percorso di *Philosophy for Children* – accompagnato da attività di ascolto svolte attraverso le metodologie caratteristiche della comunità di ricerca – conduca a un incremento dei punteggi ottenuti dagli alunni in test di comprensione da ascolto.

Il primo capitolo della Tesi di Laurea intende offrire un *framework* teorico di riferimento rispetto al curriculum della *Philosophy for Children* e dei processi di comprensione. Riguardo al curriculum lipmaniano ne vengono esplicitati gli assunti teorici ed epistemologici, le finalità e il ruolo del facilitatore nella ricerca dialogica della comunità. Il processo di comprensione viene invece indagato con particolari riferimenti alla normativa vigente, al modello "Simple View of reading" (1986) di Gough e Tunmer, al modello di Kintsch e Van Dijk (1978; 1983) e alla molteplicità di componenti che intervengono nell'attività di comprensione. Dopo aver analizzato i due macro-argomenti della *Philosophy for Children* e della comprensione si cerca di approfondirne la relazione, considerando i legami sussistenti fra pensiero e linguaggio.

Il secondo capitolo è invece dedicato all'esplicitazione dell'impianto metodologico della ricerca, con un approfondimento circa la domanda di ricerca, la sua traduzione in ipotesi, il disegno adottato, i soggetti coinvolti, i tempi, il *setting*, la progettazione degli interventi e gli strumenti di documentazione e riflessione utilizzati. La ricerca svolta corrisponde a una ricerca empirica basata su un "disegno quasi sperimentale" (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 127). Essa ha coinvolto una classe quinta di scuola primaria dell'Istituto Comprensivo di Tezze sul Brenta (VI), nella quale è stato svolto un percorso di

Philosophy for Children affiancato a delle attività mirate e specifiche di ascolto di natura metacognitiva e dialogica, e dunque fondate sulla metodologia caratteristica della comunità di ricerca.

Il terzo capitolo offre la narrazione documentata delle attività formative che sono state concretamente proposte al gruppo di intervento. La narrazione è corredata di evidenze empiriche, quali fotografie e materiali prodotti dagli alunni, e dell'analisi di ciascuna sessione di *Philosophy for Children* svolta.

Nel quarto capitolo è contenuta l'elaborazione statistica dei dati ottenuti grazie alla somministrazione dei test di comprensione da ascolto. I confronti, le analisi e le riflessioni sono supportati da tabelle e grafici. In aggiunta, oltre a dati di natura prettamente quantitativa, viene anche offerta un'analisi qualitativa relativa alla percezione degli alunni rispetto alle loro competenze di ascolto e al grado di apprezzamento del percorso proposto. La ricerca in ambito educativo non può tradursi, infatti, nella mera considerazione di dati di natura quantitativa, in quanto essa implica l'interazione con persone umane, da considerare nella molteplicità dei loro aspetti: “cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi” (MIUR, 2012, p. 5).

Infine, nelle conclusioni vengono presentate delle considerazioni rispetto al percorso svolto e alcune riflessioni circa le implicazioni educative di un percorso finalizzato allo sviluppo delle competenze di ascolto. In aggiunta, poiché la ricerca è un'attività di riflessione costante che non può mai considerarsi conclusa, si propongono degli interrogativi e delle possibili piste d'indagine da cui far scaturire ulteriori percorsi di ricerca che conducano a un approfondimento maggiore della tematica esaminata nel presente lavoro.

1. *PHILOSOPHY FOR CHILDREN* E COMPrensIONE DA ASCOLTO: TEORIA E PROCESSI

1.1. L'ATTUALE CONTESTO SOCIALE E FORMATIVO

È innegabile che la nostra società sia andata incontro, negli ultimi decenni, a profonde trasformazioni che hanno determinato e stanno tuttora determinando sfide complesse da affrontare, a livello sia nazionale che internazionale. I fenomeni della globalizzazione, della migrazione e della rivoluzione tecnologica e informatica stanno definendo un radicale cambiamento delle strutture economiche, sociali, politiche e culturali (MIUR, 2017b). “In un tempo molto breve, abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità” (MIUR, 2012, p. 4). Questo nuovo scenario ha delle inevitabili ripercussioni sulla scuola che, come aveva già sostenuto John Dewey (1899/1967), non può essere concepita come isolata dalla vita che i ragazzi vivono al di fuori di essa.

“L’affermare che ci deve essere un *legame organico* fra la scuola e la realtà quotidiana non significa che la scuola debba preparare il ragazzo a compiti particolari, ma che ci dovrebbe essere un nesso naturale della vita quotidiana del fanciullo con quel che accade nel mondo circostante, e che spetta alla scuola rendere chiaro e liberale questo nesso, e portarlo alla coscienza non con l’introdurre studi particolari come la geografia e l’aritmetica commerciale, ma col conservare in vita i loro rapporti ordinari” (p. 49).

La scuola, dunque, poiché istituzione facente parte della società stessa e soggetta alle sue profonde trasformazioni, non può trincerarsi nel suo tradizionalismo, bensì deve offrire agli studenti quegli strumenti utili a vivere e ad agire in modo flessibile all’interno di una società multiculturale, in rapido mutamento e caratterizzata da forti interconnessioni a diversi livelli (Chiosso, 2015).

È lo stesso sviluppo umano che, nella prospettiva delineata nel “modello bioecologico dello sviluppo umano” (Bronfenbrenner, 1979/1986), risulta essere il frutto di un’interazione dinamica e complessa fra una serie di sistemi che non sono gerarchici, ma

interconnessi, e che si influenzano reciprocamente (Milani, 2018). Lo sviluppo dell'essere umano dipende dall'interazione fra l'ontosistema, il microsistema, il mesosistema, l'esosistema, il macrosistema e il cronosistema (Bronfenbrenner, 1979/1986), e l'istituzione scolastica, che si colloca nel microsistema e nel mesosistema del bambino, è a sua volta inserita all'interno di sistemi più ampi da cui è inevitabilmente influenzata.

“Le relazioni fra il microcosmo personale e il macrocosmo dell'umanità e del pianeta oggi devono essere intese in un duplice senso. Da un lato tutto ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona; dall'altro, ogni persona tiene nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità” (MIUR, 2012, p. 7).

In tale contesto appare quanto mai necessaria una riflessione sull'educazione offerta dall'istituzione scolastica, la quale, coerentemente con quanto propugnato nei più recenti documenti normativi europei (si vedano la “Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente” e “Trasformare il nostro mondo: L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile”) è chiamata all'implementazione di un processo di profondo rinnovamento, al fine di formare dei cittadini competenti e in grado di “partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro” (2018/C 189/01).

“Occorrono risposte meditate e una ricerca sistematica orientata alla produzione di nuovi saperi. Certamente non possono più essere sufficienti i modelli tradizionali ‘scuolacentrici’ e legati alla linearità di un processo ‘trasmissivo’ dei sistemi culturali, sia pur questi veicolati da una variegata pluralità di soluzioni offerte oggi dalla ricerca e dalla pratica didattica. Ciò che conta è il sapere, ma soprattutto il nostro rapporto con il sapere e il saperne fare uso: in chiave didattica questo comporta uno spostamento dell'attenzione dalla trasmissione di saperi già formalizzati e sistematizzati a un sapere costruito e mirato al modo di conoscere le cose, alle strategie e alle tecniche dell'esplorazione, al possesso di strumenti adeguati per porsi interrogativi e provare a

dare risposta, all'elaborazione, sorretta dallo scambio e dal confronto intersoggettivo, di quanto via via si conosce" (Domenis, 2000, pp. 9-10).

In particolare, è di peculiare importanza educare alla ragionevolezza perché,

“se, oggi, la ragionevolezza prevale nella classe, domani, quando i nostri studenti saranno adulti e avranno figli, prevarrà anche nelle loro case. Nel frattempo, altre istituzioni potrebbero essere trasformate in maniera simile, ma tutto deve avere inizio nelle scuole. È in esse che i bambini imparano a essere autocritici, ossia critici nei confronti dei propri pregiudizi e delle proprie distuttività (che non riconoscono come tale)” (Lipman, 2003/2005, p. 140).

Attualmente la scuola è dunque chiamata allo sviluppo di apprendimenti nell'ottica del *Lifelong Learning*. All'interno della “Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente” (2018/C 189/01) viene individuata come competenza chiave quella dell'“imparare a imparare”, la quale implica “Un atteggiamento improntato ad affrontare i problemi per risolverli” (*Ibidem*). Il cambio paradigmatico di prospettiva da una concezione di apprendimento come basato sulla mera acquisizione di conoscenze a una come processo che non ha mai termine era già stato auspicato nel 1996 all'interno del Rapporto Delors (UNESCO), in cui l'“imparare a conoscere” viene identificato come uno dei pilastri dell'educazione futura. Diviene fondamentale, quindi, far acquisire agli alunni quell'insieme di strategie e metodologie che concorrono allo sviluppo di un *habitus* mentale volto ad apprendere in modo permanente, continuo e costante e a mettere in discussione, quindi, l'insieme di abilità e conoscenze già acquisite. In aggiunta, la “Riforma del sistema nazionale di istruzione e di formazione” del 2015 richiama tale scenario e propugna in modo incisivo la necessità che l'istruzione e la formazione avvengano in una scuola aperta, equa e inclusiva, in cui gli studenti siano protagonisti nel processo di costruzione del sapere e possano diventare cittadini autonomi e consapevoli (L. 107/2015). Nel primo articolo di tale legge si afferma, infatti, che

“Per affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza e innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli

studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, per contrastare le diseguaglianze socio-culturali e territoriali, per prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale dei diversi gradi di istruzione, per realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, per garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini, la presente legge dà piena attuazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche [...]” (art. 1, c. 1).

Conseguentemente, si evince che

“Oggi la scuola non può più essere il luogo di trasmissione di un sapere acquisito e valido una volta per tutte, deve essere un luogo in cui s’impara a muoversi autonomamente nel mondo del *life long learning* e in cui i giovani, i loro genitori e tutti gli addetti ai lavori hanno occasione di riflettere su come si fa a partecipare in modo efficace e democratico alle decisioni che riguardano loro stessi e la comunità di cui sono parte. In un programma e progetto di società desiderabile, la scuola non è un’istituzione di retroguardia, ma di avanguardia, sede di sperimentazione della società del futuro.

Alla base di tutto questo c’è l’arte di ascoltare. La scuola deve presentarsi come un’istituzione che in modo esplicito e palese, in tutte le sue istanze di programmazione, decisionali e di convivenza, pratica essa stessa l’ascolto attivo. Ne è impregnata” (Sclavi & Giornelli, 2014, p. 15).

Una scuola che educa all’ascolto è quindi una scuola che propugna i valori della collaborazione, del confronto, del dialogo e che ha come fine ultimo, non l’esclusiva memorizzazione di concetti e nozioni non interiorizzati e rielaborati dal soggetto stesso, bensì l’autonomia di pensiero, perno attorno al quale costruire l’azione didattica. Infatti, “L’agire autonomo e responsabile delle persone competenti conferisce al concetto di competenza un significato non solo cognitivo, pratico, metacognitivo, ma anche e soprattutto etico” (MIUR, 2018, p. 5).

Come sostiene Marina Santi (2006) negli ultimi anni si è verificato lo sviluppo di un progressivo interesse per l'accrescimento e il miglioramento dei processi di pensiero. In particolare, "insegnare le discipline non si è dimostrato sufficiente per sviluppare i processi di pensiero di più elevato livello" (p. 122) e, dunque, è avanzata l'idea di insegnare "direttamente il processo di pensiero, inteso complessivamente come insieme di abilità, conoscenze, procedure, strategie specifiche e generali" (*Ibidem*).

"Educare alla ragione non è, dunque, né un progetto risolvibile in termini di fini specifici e mezzi necessari, né una mera questione di ottimizzazione di capacità, di prestazioni e abilità cognitive isolate. Educare alla ragione è una scelta di senso globale che ogni generazione fa rispetto a se stessa ed al suo futuro, assumendosi il carico di pensare e far pensare gli individui entro un orizzonte di valori umani diversificati ma coerenti in se stessi. Si tratta, in ultima analisi, di un atto di profonda fiducia e di autentico rispetto per il valore e le potenzialità della vita umana" (*Ivi*, p. 6).

Gli approcci che permettono una formazione ed educazione completa al pensiero e alla ragione sono rappresentati dagli "approcci dialogici", di cui in seguito verrà proposto un breve approfondimento. Essi permettono, non solo un'educazione alla ragione, bensì, al contempo, un'educazione ai valori democratici perché i membri della comunità di ricerca "sono costantemente impegnati nella ricerca della realizzazione concreta della democrazia intellettuale e sociale. Addirittura ciò che emerge è un'idea di democrazia intesa essa stessa come ricerca" (*Ivi*, p. 100).

"[...] una comunità educante [...] non può non valorizzare il contributo di ciascuno, anche emotivo; ma esso va accolto, va ascoltato, interpretato e condiviso. Non può esistere educazione senza democrazia, ma neppure vera democrazia senza vera educazione" (Dolci, 1973/2018, pp. 11-12). Come sosteneva già John Dewey (1916/1965) è indispensabile che la scuola si venga a determinare come comunità democratica, affinché l'alunno apprenda a interagire con gli altri e a condividere esperienze, idee e opinioni. La democrazia, infatti, "esige confronto, cooperazione, collaborazione in vista del perseguimento del bene comune" (Zago, 2013, p. 256) in quanto "Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza

continuamente comunicata” (Dewey, 1916/1965, p. 110). Si evince come un’educazione democratica non possa prescindere dall’esercizio concreto e costante, nell’ambiente scolastico, di quei processi di confronto, collaborazione e di comprensione del significato di bene comune fondanti una comunità democratica.

1.1.1. Un’introduzione agli approcci dialogici

In didattica generalmente si parla di “metodo” per riferirsi a “una via relazionale verso un obiettivo, uno scopo, un fine” (Guasti, 2002, p. 22), anche se “il termine si declina in una pluralità di ‘metodi’, essendo impossibile riferirsi a un’unica via universalmente percorribile” (Messina & De Rossi, 2015, p. 124). Con “metodologia” si intendono la “conoscenza e la riflessione multiprospettica, generata dagli studi del settore, sulla natura del metodo e sui differenti metodi educativi e quindi anche sull’integrazione del loro uso nell’agire didattico” (*Ivi*, pp. 124-125), mentre il “modello” costituisce “la rappresentazione semplificata di schemi operativi per realizzare azioni educative” (Damiano, 1993, pp. 91-92). Il modello si situa in una posizione intermedia fra la teoria e i dati provenienti dall’esperienza empirica (Boscolo, 1969) e, per tale ragione, esso “guarda [...] alla comprensione dell’esperienza entro una certa cornice teorica, senza sopprimerne la complessità” (Messina & De Rossi, 2015, p. 125). Nonostante in didattica si operino delle distinzioni terminologiche al fine di indicare diversi ambiti relativi alla teoria dell’educazione, le studiose Messina e De Rossi (2015) evidenziano “l’impossibilità di poter operare una rigida classificazione” (p. 135); ne consegue una maggior appropriatezza nel riferirsi all’espressione “approcci metodologici”, i quali permettono di designare più flessibilità e contestualità.

Alcuni degli approcci metodologici attualmente in uso in ambito didattico fanno riferimento ai cosiddetti “approcci dialogici”, nei quali “la realtà è concepita come un flusso continuo generato dalla continua negoziazione tra le diverse voci che prendono parte al dialogo” (Di Masi, 2011, p. 32). Più specificatamente, l’espressione “approcci dialogici” viene utilizzata per riferirsi a un insieme di metodologie e tecniche didattiche aventi come caratteristica comune la valorizzazione della discussione, in classe o nel piccolo gruppo, come opportunità di apprendimento (Castoldi, 2015b). La discussione, infatti, può essere considerata un’importante strategia di apprendimento, in quanto permette la costruzione di una conoscenza socialmente condivisa.

“Durante la discussione ciascun partecipante apporta informazioni e riflessioni personali che non solo entrano a far parte della conoscenza comune attraverso una concatenazione e un aggiustamento dei diversi contributi, ma che, soprattutto, vengono elaborate attraverso un ragionamento collettivo, dove il pensare assieme non corrisponde più al pensare di una singola persona” (Domenis, 2000, p. 12).

Ne consegue un radicale cambiamento della concezione della relazione didattica, non più rappresentabile come un triangolo ai cui vertici collocare l’insegnante, l’alunno e i contenuti culturali (Castoldi, 2015a), bensì come relazione circolare. In quest’ultima configurazione una peculiare attenzione viene rivolta al gruppo e all’interazione reciproca fra i suoi membri, in quanto viene riconosciuta “l’importanza cruciale della presenza dell’altro, intesa come condizione indispensabile e necessaria attraverso cui le persone giungono a soddisfare i propri bisogni, a costruirsi un mondo sociale, a interagire e apprendere le forme dell’esistenza umana” (Felisatti, 2006, p. 13).

Si può affermare come gli approcci dialogici costituiscano lo sviluppo e la concretizzazione dell’approccio costruttivista alla conoscenza, di cui Lev Vygotskij ne rappresenta un esponente. Secondo Vygotskij “i processi mentali hanno un’origine sociale. Le funzioni psichiche mediate sono il prodotto dell’attività collettiva, della cooperazione e della comunicazione fra gli esseri umani [...]” (Di Masi, 2011, p. 28). Tale principio assume valore e concretezza attraverso la considerazione del fatto che, sempre secondo l’autore russo, il linguaggio costituisce uno strumento del pensiero. Anche il filosofo Leont’ev connota la lingua di una profonda dimensione pragmatica, concepandola come azione. Ne consegue, dunque, il valore del linguaggio e dei processi di negoziazione collettiva del sapere come risorse per l’apprendimento sia individuale che sociale (Castoldi, 2015b).

Uno dei metodi dialogici che viene riconosciuto anche a livello ministeriale dal MIUR è rappresentato proprio dal curriculum della *Philosophy for Children*. Nel 2017 è stato infatti stipulato un Protocollo d’Intesa fra il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR) e fra il Centro di Ricerca sull’Indagine Filosofica (CRIF). Quest’ultimo consiste in un’associazione fondata nel 1991 e impegnata nella diffusione e nella promozione sociale e culturale del curriculum della *Philosophy for Children* (P4C)

secondo il modello elaborato principalmente da Matthew Lipman e da Ann Margaret Sharp. L'associazione si occupa anche di formare al curricolo e di promuovere ricerche e sperimentazioni rispetto alla pratica filosofica di comunità (<https://www.filosofare.org/crif-p4c/lassociazione/>). Il Protocollo stipulato, dal titolo “La pratica filosofica come opportunità di apprendimento per tutti” (2017), risponde alle necessità del Ministero di implementare pratiche innovative nella scuola, di promuovere sul territorio nazionale azioni di ricerca educativa e didattica e di formazione del personale scolastico, di contribuire alla “costruzione di pensiero riflessivo e critico, autonomo e creativo” (p. 6) e di sviluppare competenze relative all'inclusione, alla cittadinanza attiva e alla pace. Il curricolo della *Philosophy for Children* viene riconosciuto come rispondente a tali necessità e, dunque, il Protocollo d'Intesa (MIUR, 2017a) stabilisce che il MIUR e il CRIF si debbano impegnare, in stretta connessione con le istituzioni scolastiche sia del primo che del secondo ciclo di istruzione, a promuovere e monitorare delle attività di ricerca-azione che siano finalizzate a:

- “favorire l'integrazione di una frequentazione trasversale della filosofia nei curricoli scolastici come attività volta ad acquisire strumenti concettuali per nutrirsi della pluralità dei saperi disciplinari, confrontare esperienze, riflettere e appropriarsi della cultura nella quale si vive” (*Ivi*, p. 7);
- “promuovere in ogni ordine e grado dell'istruzione scolastica l'utilizzazione della pratica filosofica di comunità per lo sviluppo del pensiero complesso, nella sua articolazione critica, creativa e valoriale” (*Ivi*, p. 8);
- “incoraggiare la costruzione della cittadinanza attiva e dell'inclusione” (*Ibidem*);
- “incentivare un uso consapevole e responsabile dei nuovi media” (*Ibidem*);
- “rinnovare le metodologie didattiche” (*Ibidem*).

In aggiunta, nel 2017 sono stati pubblicati gli “Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza” (MIUR, 2017b) nei quali si afferma che la filosofia, più di altre discipline, è caratterizzata da una continuità fra sapere e agire e che, per tale ragione, essa assolve a un ruolo essenziale nella “formazione del capitale umano, culturale e sociale per il contributo ad alimentare libertà di pensiero, autonomia di giudizio, forza dell'immaginazione, e a sviluppare intelligenze flessibili, aperte, creative, indispensabili per *orientarsi nel mondo*” (p. 6). Il documento nasce con la finalità di operare un rinnovamento nelle tradizionali forme di insegnamento della filosofia, rinnovamento

che sembrerebbe tendere verso una concezione pragmatica, sociale e dialogica della disciplina, analogamente a quanto previsto dal curriculum lipmaniano della *Philosophy for Children*. Si afferma, infatti, che il docente non dovrebbe “più soltanto [essere] depositario del sapere filosofico da trasmettere, ma anche facilitatore del processo di apprendimento filosofico tra colleghi e studenti” (*Ivi*, p. 9).

Dal punto di vista più strettamente metodologico, la filosofia rappresenta “non solo una disciplina puramente teoretica ma anche uno strumento conoscitivo e operativo, in grado di aiutare a comprendere e affrontare razionalmente alcuni fra i problemi che la vita ci pone ogni giorno” (*Ivi*, p. 13) e di insegnare in modo esplicito a pensare correttamente.

“[...] nel complesso scenario della contemporaneità, gli *Orientamenti* invitano a realizzare le linee della *filosofia per tutti* per praticare l’uso critico della ragione, il confronto tra le idee, il dialogo tra i vari ambiti del sapere; per costruire una scuola aperta, inclusiva, innovativa; per affermare i valori democratici, i diritti fondamentali, la cittadinanza autonoma e responsabile” (*Ivi*, p. 12).

Al fine di giungere alla concretizzazione degli obiettivi citati nel documento, alcune delle tecniche che vengono esplicitate sono il *debate*, il dialogo, e il *critical thinking*. È doveroso ricordare che “Le tecniche riguardano aspetti specifici, finalizzati alla realizzazione di particolari momenti dell’azione didattica, richiesti dal progetto che si sta realizzando e collocati all’interno del metodo che si sta utilizzando” (Messina & De Rossi, 2015, p. 136).

Una trattazione più approfondita del curriculum della *Philosophy for Children* viene fornita nei seguenti capitoli del presente lavoro.

1.2. PHILOSOPHY FOR CHILDREN: IL CURRICOLO

L’accostamento delle espressioni “filosofia” e “bambini” ancora oggi suscita percezioni contrastanti e, soprattutto, di diffidenza. Nel panorama scolastico italiano l’insegnamento della filosofia corrisponde a quello della “storia della filosofia” e, conseguentemente, la disciplina viene concepita come una materia accademica da apprendere e di cui è essenziale conoscere il pensiero dei principali filosofi che, nel corso dei secoli, hanno

pubblicato e diffuso le loro teorizzazioni. La riforma gentiliana del 1923 ha introdotto l'insegnamento della storia della filosofia nei soli licei favorendone, non un approccio pratico e pragmatico, bensì puramente teorico, e contribuendo al perpetuarsi della tradizione che designa la filosofia come mera disciplina “da intellettuali”. Tale considerazione si contrappone, però, alla forma dialogica e pratica che già Socrate nel V sec. a.C. aveva conferito alla filosofia e che attualmente basa la proposta della *Philosophy for Children*.

Con l'espressione *Philosophy for Children* (indicata anche con l'acronimo P4C) si designa il curriculum americano elaborato dal filosofo Matthew Lipman negli anni Settanta del Novecento, quando era professore di Logica presso la Columbia University di New York. Nonostante la *Philosophy for Children* sia stata definita in diversi modi, da alcuni come “metodo”, da altri come “curricolo” e “programma”, la studiosa Marina Santi (2005) ritiene che essa consista in un vero e proprio “movimento educativo”, per la diffusione conosciuta, le ampie finalità che si propone e le applicazioni e interpretazioni multiformi. Lo stesso Matthew Lipman giustifica la grande diffusione del curriculum da lui ideato asserendo come esso si presti a essere adattato a una molteplicità di situazioni:

“È inteso come qualcosa che possa prestarsi sia all'universalità che alla particolarità. Così può essere utilizzato in una società di massa come la Cina, con un miliardo di abitanti, o nell'ambito di un piccolo villaggio della jungla del Guatemala, con sole poche centinaia di abitanti. Può essere adattabile ad esclusive scuole private o a scuole pubbliche in contesti degradati, con una utenza svantaggiata sul piano economico e educativo. In esso c'è per tutti e per ciascuno, perché la filosofia è un metodo e non un messaggio” (Striano, 2000 in Santi, 2006, p. 9).

È doveroso operare una chiarificazione rispetto all'espressione linguistica *Philosophy for Children*, la quale, di primo acchito, potrebbe veicolare l'idea di una filosofia “ridotta” e quasi “banalizzata” per renderla fruibile dai bambini (Cosentino, 2016). Di fatto, è necessario abbandonare la concezione di “filosofia” a cui si era precedentemente fatto riferimento per cominciare a definirla come pratica e attività dialogica, nella quale i bambini possano coltivare e sviluppare costantemente il loro senso di “meraviglia” nei confronti del mondo e della realtà. Fondandosi sulla discussione e sul dialogo, la P4C

sostiene i bambini nella loro sintonizzazione con il canale delle domande (Cosentino, 2017).

“Recuperando tutta la tradizione che concepisce il filosofare come un’attività dialettica basata sul ragionamento e l’argomentazione, gli autori del programma americano ritengono che la «comunità di ricerca» fondata sul dialogo autentico sia il luogo ideale per riportare la filosofia nell’*agorà*, nel mondo vissuto, tra lo stupore e la meraviglia originari di cui si fanno portavoce i bambini con le loro domande. Nella «comunità di ricerca» i membri possono sperimentare il valore euristico della discussione condividendo con gli altri lo sforzo di trovare risposte sostenibili attraverso la ragione argomentativa. Si tratta di vedere se e con quali modalità i bambini possono divenire protagonisti di questo percorso educativo” (Santi, 2006, p. 2).

È proprio in tale cornice teorica, che vede il bambino protagonista del processo di discussione e di ricerca condivisa, che si inserisce la proposta lipmaniana della *Philosophy for Children*. Come afferma la studiosa Santi (2006) anche i bambini possono essere coinvolti in attività di discussione filosofica, in quanto “adulto e bambino non sono diversi riguardo alla struttura del loro pensare, riguardo cioè al piano formale del processo di pensiero, ma si differenziano piuttosto per il grado di esperienza [...] e di conoscenza elaborata, organizzata e utilizzata [...]” (p. 168). Progressivamente il bambino, attraverso il processo di socializzazione e di scambio con i membri della propria comunità, elabora e costruisce nuove conoscenze, proprio *grazie e insieme* agli altri (Ivi, p. 169).

L’esperienza di dialogo filosofico, dunque, fondandosi proprio sulle dimensioni dialogica e argomentativa che basano il processo del pensiero stesso, risulta essere pienamente realizzabile anche dai bambini e, anzi, ne sviluppa le dinamiche di pensiero in modo più ricco e raffinato. È tuttavia fondamentale, prima di proporre l’esperienza di dialogo filosofico, abbracciare “una nuova concezione dell’identità dell’infanzia e delle sue potenzialità” (Ivi, p. 100) che permetta di rendere concretamente ed empiricamente gli alunni e le loro potenzialità protagonisti del processo di formazione e di educazione al pensiero.

Citando Ekkehard Martens (1999/2007),

“i bambini sono pienamente in grado di filosofare, né si rivelano filosofi ‘peggiori’ degli adulti o dei filosofi di mestiere. [...] Questo, tuttavia, non implica in alcun modo che il loro essere filosofi sia per così dire più autentico, quasi fosse caratterizzato da un tratto speciale di spontaneità e originarietà. Piuttosto, se ne può semplicemente ricavare che sin da bambini è possibile coltivare e sviluppare un approccio comune e graduale alla filosofia” (p. 39).

Cosentino (2016) sostiene che sarebbe maggiormente appropriato sostituire la preposizione “for” con il “with”, al fine di evitare il rischio di incorrere in una concezione banalizzata e semplificata dell’attività filosofica da proporre ai bambini. Tuttavia, Cosentino palesa come la scelta di Lipman di utilizzare la preposizione “for” si riferisca alla dimensione comunicativa e linguistica della filosofia. Lipman era pienamente consapevole delle difficoltà che bambini e ragazzi avrebbero incontrato nell’approcciarsi al linguaggio tradizionale e altamente specifico della filosofia. Per tale ragione lo studioso americano e la collega Ann Margaret Sharp crearono una letteratura adatta a bambini e ragazzi che permettesse di suscitare in loro interrogativi filosofici sui quali basare il dialogo all’interno della comunità di ricerca.

Come evidenziato dallo stesso Lipman (2003/2005), le finalità a cui tende la pratica della P4C sono ampie e molteplici. L’obiettivo primario ed essenziale risulta essere quello di “educare al pensiero” (p. 11), un’educazione che non deve essere definita come una mera “opera di erudizione specialistica” (*Idibem*). Essa, piuttosto, “Ha per oggetto la capacità della filosofia, *adeguatamente ricostruita e adeguatamente insegnata*, di produrre un miglioramento significativo del pensiero nell’educazione” (*Ibidem*). Conseguentemente, si intuisce facilmente come il processo di educazione e di sviluppo del pensiero, per la sua natura multidimensionale e complessa, conduca a una molteplicità di finalità, relative al ragionamento logico, alla comunicazione e alla socialità: “nel ragionamento filosofico vengono [infatti] continuamente impegnate competenze logiche, dialettiche e retoriche che coinvolgono abilità cognitive di secondo livello” (Santi, 2005, p. 18). In aggiunta, la psicologia costruttivista ha evidenziato che la cognizione e, dunque, le dinamiche di pensiero, si situano all’interno di una “dimensione sociale e comunicativa” (Santi, 2006, p. 17). Si evince come la P4C determini degli esiti anche sul piano sociale

e comunitario del gruppo in cui viene praticata, in particolare per la creazione e continua ricostruzione dialogica delle comunità di ricerca in cui il curriculum si configura.

Volendo comunque esplicitare le finalità principali a cui il curriculum tende, si può affermare come esso consenta il rinforzo e lo sviluppo di determinate funzioni cognitive, quali le abilità di ragionamento (induttivo, deduttivo, analogico ecc.), di ricerca (osservazione, narrazione, descrizione ecc.), di formazione concettuale (definizione, classificazione, ecc.), di traduzione (ascolto, comprensione ecc.) e di disposizioni critiche (meravigliarsi, porre domande, chiedere spiegazioni ecc.) (Santi, 2006). Tra gli obiettivi formativi a cui la *Philosophy for Children* tende si riconoscono l'aver padronanza degli strumenti della lettura significativa e dei linguaggi propri della filosofia, l'essere consapevoli della complessità del pensiero dell'altro e della propria responsabilità interpretativa, il consolidare le competenze disciplinari, l'attribuire significato alle proprie scelte di pensiero, il riconoscere le ragioni dell'altro e l'educare alla democrazia. Gli obiettivi didattici che il curriculum permette di sviluppare corrispondono, invece, al saper problematizzare, al saper analizzare e interpretare, al saper compiere riflessioni di natura metacognitiva, al saper argomentare e dialogare, al saper contestualizzare e al saper concettualizzare.

La studiosa Ann Margaret Sharp ha propugnato i presupposti della *Philosophy for Children*, asserendo la necessità di costruire una comunità di ricerca in cui vengano rispettati, e soprattutto praticati, i valori democratici di scambio, confronto e dialogo. Il fallibilismo assume un ruolo prioritario, in quanto sono il dubbio e l'errore che avviano un percorso di riflessione nel soggetto. Tale principio è stato ampiamente sostenuto da John Dewey – alle cui teorie si ispira il curriculum della P4C – studioso che, nel volume “Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione” (1910/1961), palesa come la riflessione nasca dal “disagio cognitivo, dal dubbio, dalla perplessità e dall'esitazione” (p. 71), per poi superare le incertezze attraverso un percorso d'indagine e di ricerca. L'educazione a un buon giudizio si concretizza necessariamente nella forma di una comunità di scambio, in cui i membri si ascoltano, condividono idee e opinioni e confrontano i loro punti di vista, identificandosi nella ricerca che stanno intraprendendo ed elaborando la loro personale esperienza al fine di riuscire a comprendere al meglio sé stessi e gli altri. In tale processo dialogico e costruttivo non viene impiegato il solo pensiero critico, bensì vengono coinvolte altre due tipologie di

pensiero: il pensiero creativo e quello *caring* (Lipman, 2003/2005). Nel pensiero cosiddetto “multi-dimensionale” si assiste, dunque, a una continua e complessa transazione fra tali tre dimensioni del pensiero (Santi, 2005, p. 31).

Sulla base di quanto sopra asserito appare evidente come il filosofare con i bambini rappresenti “un’esigenza metodologica fondamentale nel curriculum della scuola” (Santi, 2006, p. 85), laddove con “filosofare” si intende un “percorso intellettuale orientato alla razionalità e alla ragionevolezza argomentativa” (*Ibidem*).

1.2.1. Educare alla ragionevolezza

Matthew Lipman (2003/2005) asserisce che nel contesto educativo l’educazione al pensiero tende primariamente allo sviluppo della ragionevolezza e non della razionalità. Quest’ultima dimensione risulta essere caratterizzante la scienza, la quale cerca “di essere un modello di razionalità. Tenta di prevedere cosa accadrà e formula leggi per spiegare ciò che accade” (*Ivi*, p. 32). Tuttavia, diversi aspetti della realtà, fra i quali si annovera lo stesso comportamento umano, non possono essere formulati e analizzati con la precisione tipica della scienza ma, anzi, richiedono approssimazioni. “Dobbiamo essere disposti a ricercare una soluzione equa, che non sia necessariamente giusta in tutti i suoi aspetti. Dobbiamo accontentarci di un esito sensato o ragionevole anche se non ‘razionale’ in senso stretto” (*Ibidem*), e ciò vale soprattutto nelle controversie di natura etica.

Santi (2006) specifica che la “razionalità” può essere intesa come “un ragionare che si riferisce a criteri esplicitamente assunti come regolativi e normativi” (p. 58), mentre la “ragionevolezza” è “un’attività di ragionamento più generalizzata che coinvolge ideali, valori, considerazioni, pragmatiche comportamentali implicitamente scelte e accettate da una comunità” (*Ibidem*). Nel complesso, la razionalità e la ragionevolezza devono essere concepite come processi di ragionamento logico-inferenziale di natura generativo-argomentativa.

Secondo Lipman (2003/2005) “L’educazione può essere intesa [...] come un contesto in cui i giovani imparano a essere ragionevoli affinché diventino cittadini, compagni e genitori ragionevoli” (p. 32). La ragionevolezza assume una dimensione prioritaria ed essenziale all’interno della comunità di ricerca, in quanto

“Essere ragionevole vuol dire possedere la capacità di impiegare procedure razionali in maniera giudiziosa [...]. Ma essere ragionevoli può riferirsi non soltanto al proprio modo di agire, ma anche al modo di agire degli altri nei nostri confronti: è la capacità di ascoltare o di essere aperto alla ragione. Ambedue i significati del termine sono di fondamentale importanza per la comunità di chi indaga” (*Ivi*, pp. 112-113).

Nel perseguimento della ragionevolezza in educazione, come sostiene lo stesso Matthew Lipman, l’ascolto dell’altro assolve a una funzione imprescindibile. Nel dialogo filosofico non si assume un atteggiamento dicotomico di contrapposizione, bensì si assiste a un movimento e a un flusso ermeneutico e dialogico di scambio che consente di accogliere pienamente l’altro, le sue istanze e le sue idee e di concretizzare processi di mediazione che conducano a scelte e assunzioni intellettuali ragionevoli.

“L’ascolto attivo implica il passaggio da un atteggiamento dicotomico del tipo giusto/sbagliato, amico/nemico o io ho ragione/tu hai torto a un altro che implica la considerazione del fatto che l’interlocutore è intelligente e che, dunque, è fondamentale comprendere perché alcuni comportamenti e azioni che noi concepiamo come irragionevoli e irrazionali per lui siano, invece, ragionevoli e razionali” (Sclavi & Giornelli, 2014, p. 44).

È sulla solida fiducia rispetto al costrutto della ragionevolezza che Lipman fonda e costruisce il curriculum della P4C. Il suo obiettivo consiste nel ripensare radicalmente all’immagine della filosofia, da un lato interrogandosi sulla pratica educativa filosofica e sui saperi a essa legati, mentre dall’altro cercando di ricostruire il concetto stesso di filosofia (Cosentino, 2016). Nel secolo scorso, infatti, la diffusione di filosofie post-moderne ha decretato la fine della ragione intesa in senso platonico e aristotelico, della logica del ragionamento “ricondata esclusivamente al procedimento sillogistico deduttivo” (Santi, 2006, p. 58). Lipman decide di appellarsi alla lezione socratica distanziandosi dalla “razionalità dell’Iperuranio platonico” (Cosentino, 2016, p. 3) e dalla “razionalità geometrica di Cartesio” (*Ibidem*). Dunque,

“La *ragionevolezza* non è la Ragione metafisica; è, piuttosto, un termine che include la categoria della possibilità e della contestualizzazione e non esclude, nello stesso tempo, un impegno etico. Dal punto di vista di Lipman essa ha a che fare anche con l’ermeneutica, dal momento che non si dà educazione senza costruzione di senso” (*Ibidem*).

Educare alla ragionevolezza ha delle implicazioni, non solo dal punto di vista personale e del pensiero individuale, bensì anche e soprattutto da quello della struttura sociale. Come afferma lo stesso Lipman (2003/2005),

“In una società che sia guidata dalla ricerca e che intenda educare al miglioramento del pensiero [...] sono due le idee regolative fondamentali che si devono tenere in considerazione: la democrazia e la ragionevolezza. [...] possiamo considerare la *democrazia* come un’idea che regola lo sviluppo della struttura sociale, mentre la *ragionevolezza* è un’idea che regola la struttura del carattere, sia del singolo cittadino, sia di una particolare procedura delle società” (p. 224).

1.2.2. La filosofia come attività e pratica

Come già brevemente sostenuto in precedenza, la concezione di filosofia che basa l’intero impianto curricolare della proposta lipmaniana della *Philosophy for Children* risulta essere quella di una filosofia pragmatica, fortemente ancorata alla dimensione concreta del “fare”. Non risulta possibile concepire teoria e pratica come separate, in quanto qualsiasi azione – anche quella intellettuale – è intrisa di pensiero e di teoria; al contempo, i pensieri vengono costantemente rinnovati e rielaborati sulla base delle esperienze reali e concrete che il soggetto compie. “Se il filosofare vuole essere un’attività e non una dottrina, esso deve coinvolgere la persona in un’esperienza cognitiva ed esistenziale attiva. Costruttivismo significa soprattutto questo: essere protagonisti ed artefici del proprio pensare ed agire” (Santi, 2006, p. 90).

Matthew Lipman (2003/2005) definisce la “pratica” come “una qualsiasi attività metodica, che può anche essere definita consuetudinaria, abituale, tradizionale e irriflessiva” (p. 25). La pratica filosofica, tuttavia, non può svolgersi in maniera “irriflessiva”,

bensì deve configurarsi come “metodica”, basando le sue fondamenta sull’organizzazione e sulla sistematicità. Il filosofare, infatti, implica il “pretendersi in ogni istante giustificati” (Santi, 2006, p. 86). Tale pretesa della filosofia rinvia necessariamente alla dimensione argomentativa della riflessione, la quale si configura come razionale. La filosofia, infatti, non ha come obiettivo una mera persuasione dell’interlocutore, o, in altri termini, un “dominio intellettuale” (Ivi, p. 90), bensì, attraverso un confronto costruttivo con l’altro, mira a individuare le giustificazioni, le ragioni, i “perché” alla base di una determinata assunzione intellettuale. “L’attività filosofica genuina non porta ad uniformare le credenze, bensì a moltiplicarle. Essa è garanzia di pluralismo culturale” (Ivi, p. 91). Il filosofare, infatti, si fonda sull’argomentazione, la quale, a sua volta, si basa su un “forte orientamento pratico” (Ivi, p. 89) in quanto corrisponde a quel processo di ricerca critico-razionale delle ragioni di ciascuna posizione intellettuale. Il risultato dell’argomentare filosofico conduce all’elaborazione di spiegazioni globali e pluridimensionali di determinati fenomeni e problemi.

Matthew Lipman rileva come di prioritaria importanza l’esigenza di una trasformazione della pratica didattica tradizionale in una pratica didattica riflessiva e critica, che consideri l’educazione al pari di una ricerca. Affinché il paradigma tradizionale – fondato su una mera trasmissione della conoscenza da parte dell’insegnante e su un “assorbimento” del sapere da parte del discente – si trasformi in paradigma riflessivo, diviene essenziale iniziare a concepire diversamente l’educazione stessa, il ruolo di studenti e insegnanti e la funzione delle discipline all’interno del percorso formativo. L’educazione, infatti, dovrebbe essere concepita come “il risultato della partecipazione alla comunità di ricerca guidata dall’insegnante, tra i cui obiettivi vi è l’acquisizione della capacità di comprendere e di «giudicare bene»” (Lipman, 2003/2005, p. 29). Conseguentemente, gli studenti non saranno più considerati destinatari passivi della conoscenza dell’insegnante, bensì pensatori critici e riflessivi che si interrogano sul mondo, comprendendo le relazioni reciproche che sussistono nella realtà. La scoperta e la comprensione dei fenomeni del mondo implicano il coinvolgimento di una molteplicità di discipline, ciascuna delle quali consente un’analisi del fenomeno da un punto di vista peculiare e specifico. Non risulta dunque possibile determinare aprioristicamente confini netti fra gli ambiti del sapere di cui ciascuna disciplina si occupa. La determinazione delle relazioni fra le specifiche

prospettive implica processi di problematizzazione e di ricostruzione teorica. La ragione umana, infatti,

“non è un vaso vuoto da riempire, ma una rete di relazioni che genera concezioni sul mondo. Nessun «fatto» è dunque osservabile se non come frutto di costruzioni e ricostruzioni teoriche, dunque come «costrutto», che ha la sua storia nella storia del soggetto e della cultura” (Santi, 2006, p. 16).

Riprendendo i principi propugnati da John Dewey, Lipman, sostenendo come il modello di ricerca scientifica debba assurgersi a modello dell’educazione, evidenzia con estrema chiarezza la dimensione pratica e attiva che caratterizza il “fare filosofia” all’interno di una comunità di ricerca. Tale prospettiva richiama l’analisi epistemica del sapere filosofico condotta da Kant, il quale aveva palesato come la filosofia assumesse una configurazione procedurale “zetetica”, quindi investigativa e indagativa. Se tale è la configurazione della filosofia, il metodo che dovrà essere adottato sarà necessariamente “euristico”, quindi volto a esplorare e identificare continuamente nuovi spunti d’indagine e criticità conoscitive (Santi, 2005).

1.2.3. La dimensione sociale del filosofare: la comunità di ricerca

Il curriculum della *Philosophy for Children* implica che le persone coinvolte nel processo di ricerca formino quella che viene definita “comunità di ricerca”, la quale permette di rendere operativa sul piano metodologico-didattico la necessità di sviluppare il pensiero e le abilità di argomentazione (Santi, 2006). Lipman (2003/2005) definisce tale comunità come “una società deliberativa impegnata in attività di pensiero di elevato livello. Ciò significa che le sue deliberazioni non sono il risultato di semplici chiacchiere o conversazioni; si tratta di dialoghi disciplinati logicamente” (pp. 255-256). “Affinché l’educazione ruoti attorno alla ricerca, è necessario che la classe venga trasformata in una comunità dove l’amicizia e la cooperazione siano accolte come contributi positivi al contesto di apprendimento, anziché essere i motivi d’accusa e di competizione [...]” (Ivi, p. 109). Le comunità di ricerca sono infatti caratterizzate “da valutazioni non accusatorie, da cognizioni condivise [e] dallo sviluppo dell’immaginazione filosofica” (Ibidem).

Gli autori del curricolo ritengono che la “comunità di ricerca”, fondata sul dialogo autentico, costituisca il luogo ideale per riportare la dimensione della filosofia nell’*agorà* e nel mondo vissuto e quotidiano dei bambini. La maieutica socratica, di matrice essenzialmente dialogica, ha costituito, infatti, la base della proposta lipmaniana, insieme alle influenze derivanti dalla teoria della conoscenza del pragmatismo classico e dello schema d’indagine deweyano (Cosentino, 2016).

All’interno del curricolo della P4C il sapere viene concepito come avente una “matrice euristica”. Conseguentemente, la conoscenza non rappresenta qualcosa di predeterminato e precostituito da trasmettere, bensì da costruire e rielaborare dinamicamente. Nella comunità di ricerca si realizzano processi di integrazione fra vecchie e nuove strutture conoscitive, si producono destrutturazioni e ristrutturazioni di conoscenze già acquisite e si ridefiniscono nuove e originali strutture del sapere; in altre parole, il sapere è il risultato, mai concluso, di un processo socio-culturalmente situato e realizzato attraverso la partecipazione di più soggetti alla pratica del “filosofare” (Santi, 2005). All’interno della comunità di ricerca si espleta un mutuo apprendimento condiviso, in cui si conferisce valore all’esperienza di ciascuno, che diventa poi esperienza condivisa (Lipman, 2003/2005). La comunità di ricerca mette infatti a disposizione dei suoi partecipanti una molteplicità di “forme di conoscenza filosofica” (Santi, 2005, p. 57) derivanti dai problemi concreti ed empirici di ciascuno e formalizzati in diverse forme e modalità di rappresentazione. In aggiunta, per la configurazione zetetica del sapere filosofico il processo di ricerca si configura come “incessante ricerca di senso e di significato e di problematizzazione critica” (*Ibidem*).

Secondo Lipman l’aspetto che caratterizza maggiormente una comunità di ricerca è lo sviluppo di dubbi e la formulazione di domande, a partire dalle quali costruire ipotesi e ricercare la verità e il significato della questione presa in esame. Lipman, nella sua magistrale opera “Educare al pensiero” (2003/2005), indica gli ulteriori aspetti che a suo avviso caratterizzano le comunità di ricerca. L’inclusione è una dimensione fondamentale, in quanto ciascuna comunità possiede al suo interno elementi di diversità. Ogni membro è incoraggiato a partecipare dando un contributo alla ricerca, ma ciò non costituisce un obbligo. È infatti fondamentale garantire il diritto di ciascuno a scegliere se partecipare verbalmente al flusso dialogico, considerando che la partecipazione non si dimostra solo tramite il mero espletarsi di interventi dialogici, bensì si realizza anche nel momento in

cui le riflessioni emerse pongono i soggetti nella condizione di poter riflettere interiormente su idee e questioni per loro significative.

Nella comunità di ricerca la cognizione è condivisa; ciò implica che gli atti mentali finalizzati ad analizzare l'argomento in questione vengano compiuti dai diversi membri della comunità, i quali attuano un'analitica ricerca di significato di ciascuna frase, oggetto ed esperienza e, dal punto di vista emotivo, sviluppano dei sentimenti di solidarietà sociale gli uni nei confronti degli altri. La relazione che si instaura fra i soggetti è una relazione "faccia a faccia", utile perché "Le facce sono depositarie di complesse strutture di significato che cerchiamo costantemente di leggere e di interpretare" (*Ivi*, p. 110).

La ricerca che si realizza all'interno della comunità prevede un processo di deliberazione, che implica il "passare in rassegna le possibili alternative esaminando le ragioni su cui poggiano" (*Ivi*, p. 111). La deliberazione si contrappone al dibattito, in quanto chi discute non ha lo scopo di convincere gli altri ad accettare le sue idee e convinzioni, bensì di offrire un contributo autentico al processo di ricerca. Conseguentemente, la ricerca risulta essere imparziale e fondata su un "approccio aperto, autocorrettivo e contestualistico" (*Ibidem*), che valorizza il pensiero autonomo e originale. Il processo di ricerca, infatti, avanza tanto più quanto maggiori e qualitativamente diverse sono le idee condivise all'interno della comunità. Attraverso l'integrazione di differenti idee e opinioni si giungerà a conoscenze e significati più approfonditi. La ricerca si basa sulla dimensione della ragionevolezza, che indica la capacità "di impiegare procedure razionali in maniera giudiziosa" (*Ivi*, p. 112) e di ascoltare ed essere aperti alla ragione.

La comunità di ricerca induce i membri della classe a essere riflessivi e, affinché si sviluppi una discussione riflessiva, ogni sessione deve prendere avvio da un evento che determini una ricerca di significato. Tale evento può essere rappresentato dalla lettura ad alta voce di un testo che, oltre a far emergere temi e questioni rilevanti per la discussione, offre ai membri della comunità di ricerca un modello di ricerca filosofica. I testi elaborati specificatamente per il curriculum della P4C hanno infatti come protagonisti giovani personaggi immaginari che dialogano e si comportano da membri di una comunità di ricerca, favorendo l'interiorizzazione da parte dei lettori delle modalità di confronto e di dialogo da attuare all'interno della comunità. Gli alunni entreranno in contatto, quindi, con un possibile modello da seguire e comprenderanno anche come nella discussione si possano implementare forme di provocazione, ma sempre rispettando determinati limiti, perché il

fine del dialogo è giungere a una conoscenza condivisa comune e non imporre il proprio giudizio.

L'attività della comunità di ricerca si fonda sulle domande che i partecipanti pongono e che esprimono dubbi, incertezze e interessi di ricerca. Sulla base dei bisogni emergenti avviene la discussione, che “costituisce un contesto in cui negoziare i punti di vista, valutare le ragioni e le opzioni ed esaminare le interpretazioni” (*Ivi*, pp. 115-116).

In conclusione, si può dunque affermare che “Una comunità di ricerca è una società deliberativa caratterizzata dal pensiero multidimensionale” (*Ivi*, p. 278). Nel sottoparagrafo seguente verranno quindi analizzate le dimensioni transattive che, secondo Lipman, caratterizzano il pensiero multidimensionale.

1.2.4. Educare al pensiero critico, creativo e *caring* e alle abilità di giudizio

La comunità di ricerca rappresenta la “struttura” nella quale poter coltivare il pensiero critico, creativo e *caring*. Secondo Lipman (2003/2005), infatti, il pensiero è multidimensionale e caratterizzato da queste tre dimensioni che si pongono, non in una relazione gerarchica fra di loro, bensì di interdipendenza:

“[...] il pensiero implica una compenetrazione e un'ibridazione di diverse forme di comportamento mentale, che siamo liberi di concettualizzare in ragionevolezza, creatività e 'cura'. Ogni forma assunta da questi comportamenti è una forma di ricerca; la loro unione non genera un effetto additivo bensì moltiplicativo” (p. 218).

Di seguito viene proposto un breve approfondimento relativo alle tre dimensioni del pensiero individuate da Lipman, dimensioni che richiedono di adottare, in ambito educativo, la “pedagogia della comunità di ricerca, la cui epistemologia [è] rappresentata da un equilibrio riflessivo” (*Ivi*, p. 217).

Il pensiero critico si manifesta nel momento in cui il soggetto è consapevole dei criteri che ha adottato nell'elaborazione di giudizi. Tale dimensione del pensiero è sensibile al contesto ed è auto-correttiva. Essa consiste, quindi, in quel tipo di pensiero che permette di elaborare giudizi sulla base di criteri affidabili e del contesto in cui essi vengono prodotti. Si precisa che “I giudizi sono definizioni o determinazioni di ciò che in

precedenza era indefinito, indeterminato o in qualche modo problematico. [Si può] affermare che la *ricerca* e il *giudizio* sono rispettivamente il processo e il prodotto [...]” (Ivi, p. 33). Esiste una sorta di legame logico fra il pensiero critico, i criteri e il giudizio, in quanto il criterio può essere definito come “una regola o un principio impiegato nella formulazione di giudizi” (Ivi, p. 232). Il pensiero critico è anche necessariamente auto-correttivo, in quanto fondato sul fallibilismo, ossia “la pratica di chi ammette la possibilità di sbagliare per scoprire gli errori che non sapeva di aver commesso” (Ivi, p. 114).

Il pensiero creativo corrisponde invece a una sorta di “pensiero che va oltre il pensiero” (Santi, 2005, p. 36) e che permette di creare nuove prospettive, nuovi valori, originali modalità di organizzazione del mondo; si tratta di un pensiero che, nonostante sia “fantastico”, determina il futuro perché creatore di nuove possibilità e prospettive. I pensatori creativi tendono infatti a essere scettici, radicali e sempre alla ricerca di nuove modalità di organizzazione dei rapporti fra i vari aspetti della realtà (Santi, 2005); al contempo, tendono a essere originali, produttivi, fantasiosi, indipendenti, sperimentali, olistici (in quanto si occupano di integrare il *tutto* con le diverse parti che lo compongono), espressivi, impegnati nell’autotrascendenza, sorprendenti, generativi, maieutici, inventivi e unici (Lipman, 2003/2005). Una comunità di ricerca elabora un dialogo basato sul pensiero creativo, il quale permette di trasformare e modificare un’idea in qualcosa di completamente diverso. Infatti, “È sterile pensare alla creatività come a un processo di materializzazione dal nulla. Essa è, piuttosto, una trasformazione di ciò che è dato in qualcosa di radicalmente diverso [...]” (Ivi, p. 280).

Il pensiero *caring*, definito anche “valoriale”, concerne ciò a cui il soggetto conferisce valore e importanza. Esso non corrisponde a una mera condizione causale del pensiero, ma deve essere concepito come una dimensione costitutiva del pensiero stesso. Esistono diverse forme di pensiero *caring*, tra le quali si riconoscono il pensiero valutativo, attivo, normativo, affettivo ed empatico. Senza la dimensione *caring* il pensiero sarebbe scevro di valutazione e, se “il pensiero non contiene valorizzazione o valutazione, è probabile che si avvicini alle questioni con poca cura o preoccupazione per le conseguenze dei propri giudizi, di come possono toccare gli altri e la natura stessa” (Santi, 2005, p. 39). La comunità di ricerca è dunque basata, non solo su meri aspetti di natura teorica e intellettuale, bensì anche sull’emozionalità e sui valori, analogamente al pensiero. Senza la dimensione valoriale gli argomenti e i temi di interesse sarebbero trattati dal pensiero

in modo completamente apatico, indifferente e oggettivo. A tal proposito Lipman (2003/2005) asserisce:

“Credo che proviamo emozioni ogni volta che dobbiamo fare una scelta o prendere una decisione e che tali scelte e decisioni siano i confini principali del giudizio. In realtà, il ruolo dell’emozione è talmente importante per il pensiero – il pensiero che conduce al giudizio e quello che allontana da esso – che sarebbe difficile discernere l’una dall’altro” (p. 294).

Occuparsi dello sviluppo delle abilità di giudizio è fondamentale, affinché i bambini imparino a discriminare fra ciò che è vero e ciò che è falso, fra ciò che è giustificato e ciò che non lo è; in altre parole, è essenziale per valutare la realtà, interpretarla e individuare soluzioni alle problematiche che emergono. Il giudizio, secondo Lipman, implica il coltivare negli alunni la ragionevolezza, da intendersi come la combinazione di ragionamento e giudizio. L’unione di giudizio critico, creativo e *caring* permette di comprendere in modo significativo la realtà: la dimensione critica è connessa al processo valutativo, mentre quella creativa e valoriale al fatto che i diversi contesti situazionali contengono valori morali, estetici ed emotivi.

1.2.5. Il ruolo del facilitatore nel dialogo

Quello del facilitatore è un ruolo essenziale nel processo dialogico della comunità di ricerca. All’interno del curriculum della *Philosophy for Children* vengono riconosciute specifiche finalità e funzioni al processo di facilitazione, il quale deve necessariamente essere svolto affinché la comunità proceda nel suo tentativo di ricerca e di indagine condivisi. Diventa dunque fondamentale chiedersi: chi è l’insegnante facilitatore? Quale ruolo assume all’interno del contesto della comunità di ricerca?

L’insegnante facilitatore è colui che, “attraverso un processo di mediazione, cura la *costruzione di un contesto e di un progetto comune*, definito sulla base di *priorità, regole esplicite, condivisioni, punti di contatto e di differenza*” (Santi, 2005, p. 84). L’assunzione, da parte del docente, del ruolo di facilitatore all’interno della comunità di ricerca implica un cambiamento paradigmatico rispetto alla più generale concezione del rapporto insegnante-alunni. Il docente non è più un erogatore di conoscenze, bensì diventa un “co-

ricercatore partecipa all'indagine svolta dalla comunità" (Santi, 2006, p. 100), ponendosi sia concettualmente che fisicamente – attraverso l'organizzazione circolare dell'ambiente di apprendimento – alla pari degli alunni. Risulta doveroso chiarire, tuttavia, come tale parità fra insegnante e alunni concerni la dimensione cosiddetta "contenutistica", in quanto l'insegnante non dovrebbe esprimere le proprie opinioni e le proprie congetture, al fine di non influenzare quelle degli studenti e rischiare, così, di inibire la ricerca successiva. Dal punto di vista "procedurale", invece, l'insegnante facilitatore, in virtù delle sue competenze metodologiche e metacognitive, ha il compito di orientare e guidare il dialogo, favorendo l'espressione e lo sviluppo dei processi di pensiero dei membri della comunità (Santi, 2006).

I compiti del facilitatore differiscono a seconda che la comunità di ricerca si trovi in uno stadio di sviluppo iniziale o maturo; nel primo caso la comunità non possiede un oggetto di indagine condiviso, una struttura procedurale e una struttura normativa e, dunque, l'insegnante ha il compito di garantire l'individuazione e la condivisione di un oggetto d'indagine e di mediare una struttura procedurale e normativa. La comunità di ricerca che invece si colloca in uno stadio di sviluppo maturo ha già individuato e condiviso l'oggetto d'indagine e acquisito una struttura procedurale e normativa; di conseguenza, il facilitatore assolve a compiti diversi, quali il garantire la costante focalizzazione dell'oggetto d'indagine, il funzionamento della struttura procedurale e il funzionamento di quella normativa. In ciascuna delle due situazioni, comunque, l'insegnante deve garantire il riconoscimento della comunità come soggetto epistemico da parte dei membri che la compongono ed essere modello di coerenza logica e relazionale.

Al fine di assolvere ai ruoli e alle funzioni che spettano al facilitatore, egli deve necessariamente possedere una formazione su due versanti: pedagogico-procedurale, per condurre e mediare adeguatamente gli interventi dei membri della comunità, e di indagine filosofica, in quanto il curriculum prevede lo svolgimento di riflessioni di natura filosofica, dalle quali il facilitatore non può percepirsi escluso, poiché membro lui stesso della comunità di ricerca. Come sostiene Lipman (2003/2005) la filosofia permette di orientare l'educazione verso il miglioramento delle abilità di ricerca, di ragionamento, dell'organizzazione delle informazioni e della comunicazione fra i bambini. Per insegnare a pensare la *Philosophy for Children* utilizza la discussione filosofica (Santi, 2006) e, di

conseguenza, il facilitatore deve necessariamente possedere competenze relative al dialogo filosofico.

È fondamentale considerare che l'insegnante non deve guidare il dialogo, bensì accompagnarlo; in altre parole, non deve conferire al flusso della ricerca una direzione specifica, bensì attuare una mediazione e facilitazione che sia funzionale alle esigenze dimostrate dai membri della comunità.

Il ruolo dell'insegnante facilitatore assolve a una duplice funzione: "epistemica" e "regolativa". La funzione epistemica implica che il facilitatore debba garantire al dialogo direzionalità (il dialogo deve svilupparsi verso una determinata direzione, anche se non prestabilita), profondità (in quanto è fondamentale approfondire il problema analizzandolo a fondo), fluidità (non dovrebbero verificarsi intoppi o rigidità), rigore (perché l'indagine deve seguire procedure rigorose), componibilità epistemica (il dialogo consente una costruzione della conoscenza a partire dall'integrazione e dal confronto delle posizioni epistemiche dei diversi membri della comunità) e autoregolazione e controllo procedurale (il dialogo può dunque essere revisionato e analizzato *in itinere* o a posteriori tramite dispositivi di monitoraggio). La funzione regolativa, invece, implica che il facilitatore debba garantire la partecipazione democratica al processo dialogico, pari opportunità di espressione e argomentazione, il rispetto delle regole stabilite collettivamente e il rispetto interpersonale fra i partecipanti al processo dialogico.

Al fine di assolvere a tali funzioni il facilitatore ha a disposizione alcuni strumenti metodologici, fra i quali si annoverano le *follow-up questions*, ossia domande funzionali al monitoraggio e alla regolazione, e gli interventi di puntualizzazione e di focalizzazione, finalizzati a puntualizzare alcuni passaggi significativi del dialogo, a mettere a fuoco alcune questioni e a sollecitare chiarimenti e approfondimenti rispetto ad alcuni interventi dei membri della comunità. In aggiunta, il facilitatore si serve di interventi di gestione e di monitoraggio per far rispettare i turni di intervento, dare la parola e richiamare le regole, e di interventi di revisione e valutazione. Al termine di ciascuna sessione avviene infatti una valutazione collettiva di essa, processo che implica una riflessione a posteriori del flusso di pensiero stabilitosi, del dialogo e dei comportamenti e azioni propri e altrui. Il processo di valutazione determina anche un'autovalutazione, in quanto ciascun membro della comunità si percepisce parte integrante, necessaria e costitutiva della comunità di ricerca.

Le tipologie di domande che il facilitatore può porre sono sostanzialmente domande chiuse, aperte, procedurali (invitano il soggetto a chiarire le modalità attraverso le quali è giunto a propugnare una specifica idea) e sostanziali (si tratta di domande volte a indagare il significato profondo e analitico di un concetto).

La necessità che l'insegnante assolva al ruolo di facilitatore viene propugnata anche in altri contesti oltre a quelli della *Philosophy for Children*. Lo psicologo e psicoterapeuta Carl Rogers, ideatore della “terapia centrata sul cliente”, ritiene che in ambito scolastico si debba implementare un insegnamento “centrato sullo studente”, nel quale l'interlocutore più esperto promuove nell'altro la crescita e lo sviluppo delle capacità di autorealizzazione (Zago, 2013). In tale contesto l'insegnante non può che assumere il ruolo di facilitatore dell'attività dello studente, suscitandone le motivazioni interiori e le energie in vista del perseguimento di obiettivi significativi. Le caratteristiche e i compiti del facilitatore individuati da Rogers (1969/1973) non differiscono molto da quelli fondamentali all'interno della comunità di ricerca. Secondo lo psicoterapeuta il facilitatore deve nutrire una certa genuinità e il desiderio di essere una persona, caratteristiche che determinano stima, attenzione e fiducia nello studente e che, dunque, permettono di stabilire un clima favorevole all'apprendimento. Al facilitatore spetta il compito primario di creare un'atmosfera iniziale di fiducia reciproca fra i membri della comunità, di individuare e chiarire i propositi degli individui e del gruppo, di guidare gli studenti assecondando i loro scopi significativi, di rendere disponibile una grande quantità di mezzi per apprendere, di accettare e rispettare il contenuto intellettuale e gli atteggiamenti emozionali del gruppo, di condividere i propri sentimenti e pensieri – non con la finalità di imporli bensì semplicemente per una partecipazione personale alle dinamiche del gruppo – di vigilare le espressioni indicative di sentimenti forti e profondi e di riconoscere e accettare i propri limiti. Inoltre, il facilitatore considera sé stesso come un mezzo a disposizione del gruppo e come membro lui stesso della comunità.

In sintesi, si può asserire come il ruolo di facilitatore sia quello maggiormente assunto dall'insegnante durante la conduzione delle sessioni di *Philosophy for Children*, al fine di conferirne “circolarità” e “permeabilità”. Tuttavia, la studiosa Santi (2006) individua ulteriori ruoli che vengono frequentemente assunti dall'insegnante durante l'attività di conduzione delle discussioni filosofiche. Si tratta dei ruoli di “provocatore”, al fine di sollecitare i partecipanti ad approfondire le proprie posizioni, di “modulatore”, per

guidare le varie fasi della ricerca e garantire il flusso del discorso, di “monitor”, che implica il controllo metacognitivo dell’argomentazione e la congruenza del ragionamento, e di “supporto alle operazioni cognitive” (Ivi, p. 184). In aggiunta, il facilitatore può anche essere considerato un “liberatore” in quanto aiuta a far esprimere le idee, un “promotore” perché valorizza e sollecita la partecipazione, e un “care-giver” per la ragione che favorisce e supporta l’autonomia e le risorse di ciascuno. Risulta doveroso sottolineare che, attraverso il processo di “modellizzazione” che generalmente si afferma durante le sessioni, sono gli alunni stessi ad appropriarsi di tali ruoli e a iniziare progressivamente a svolgerli all’interno della comunità (Santi, 2006). Ciò consente una diminuzione degli interventi del facilitatore, interventi che, con il progredire della discussione, dovrebbero ridursi notevolmente a livello sia quantitativo che qualitativo.

Per quanto concerne la dimensione quantitativa la studiosa Clotilde Pontecorvo afferma che, durante una discussione filosofica, gli interventi dell’insegnante dovrebbero attestarsi a una frequenza inferiore al 30% degli interventi complessivi (Santi, 2006). Ne consegue che “Il nuovo insegnante è una guida, ma una guida che tende a scomparire nella classe, che funge da modello, ma non da perenne modello” (Ivi, p. 108). Tale visione dell’insegnante sembrerebbe riferirsi direttamente al costrutto di “zona di sviluppo prossimale” teorizzato da Vygotskij e che concerne l’insieme “di apprendimenti possibili a breve termine che possono permettere ulteriori sviluppi del soggetto” (Vianello et al., 2015, p. 15). Secondo Vygotskij tali apprendimenti avvengono in situazione sociale, ossia attraverso un confronto fra le competenze dell’apprendente e quelle della persona “più esperta” in un determinato ambito. Nel momento in cui l’apprendente acquisisce adeguate competenze e diventa autonomo nella gestione di una specifica situazione l’esperto può terminare di offrire il suo aiuto. Si sottolinea, dunque, l’aspetto dinamico dello sviluppo e la dimensione sociale dell’apprendimento.

Dal punto di vista qualitativo, invece, gli interventi dovrebbero essere maggiormente mirati allo *scaffolding* e al “rispecchiamento”. Quest’ultimo fenomeno consiste nel ripetere in modo fedele e in forma dubitativa il discorso dell’altro. Esso ha come scopi quelli di ripetere all’interlocutore quanto da lui asserito e di orientare la prosecuzione del discorso in modo funzionale e coerente con gli obiettivi perseguiti attraverso il rispecchiamento stesso (ad esempio, rassicurazione dell’interlocutore o richiesta indiretta di

nuove informazioni e chiarificazioni). Si tratta di una tecnica che, dunque, risulta essere efficace per attivare e sollecitare le abilità di comprensione (Lumbelli, 1981).

Il processo di “modellizzazione” dovrebbe condurre gli alunni a discriminare in modo progressivamente più autonomo le questioni di natura filosofica da quelle generiche, episodiche e aneddotiche. È fondamentale, infatti, che nelle prime fasi di costruzione della comunità di ricerca l’insegnante orienti il dialogo verso interrogativi che siano, non solo interessanti e motivanti per i membri della comunità, bensì anche filosoficamente rilevanti. È doveroso precisare che si può considerare “filosofico” quell’interrogativo che risulta essere “sostanziale”, ossia che concerne questioni fondamentali e cruciali per l’uomo in generale, nonostante il divenire della storia e della cultura (Santi, 2006).

1.3. LA COMPrensIONE DEL TESTO

1.3.1. Riferimenti normativi

Nel panorama normativo europeo e italiano lo sviluppo di ampie e sicure competenze linguistiche è concepito come una priorità inderogabile. All’interno della “Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente” (2018/C 189/01) la “competenza alfabetica funzionale” rappresenta una delle otto competenze chiave che ciascuna persona deve necessariamente acquisire, al fine “di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro”.

È doveroso sostenere come le competenze siano il frutto di una concertazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, dove le conoscenze comprendono idee, concetti e fatti che rappresentano “le basi per comprendere un certo settore o argomento” (*Ibidem*). Con “abilità” si intende il saper applicare le conoscenze allo scopo di ottenere specifici risultati. Infine, gli “atteggiamenti” fanno riferimento alla “disposizione e [alla] mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni” (*Ibidem*). Si evince come lo sviluppo di una competenza implichi la necessità di orchestrare risorse cognitive, processi cognitivi e operativi e l’insieme delle disposizioni ad agire del soggetto (Castoldi, 2016). Lo studioso Pellerey (2004) definisce infatti la competenza come “la 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” (p. 12).

Le competenze chiave consistono in competenze che tutti dovrebbero possedere “per la realizzazione e lo sviluppo personali, l’occupabilità, l’inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva” (2018/C 189/01). Il concetto di “competenza chiave” deve essere concepito nella prospettiva dell’apprendimento permanente, che dura per tutto l’arco della vita e che si concretizza in tutti i contesti di vita del soggetto.

La “competenza alfabetica funzionale”, nella “Raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio” del 2006 (2006/962/CE), veniva definita “competenza nella madrelingua”. Tale cambiamento terminologico consente di riconoscere i bisogni e le necessità di individui che vivono e agiscono all’interno di società sempre più multiculturali e multilinguistiche. Conseguentemente, non risulta possibile far sempre coincidere lo sviluppo delle competenze di *literacy*, ossia di alfabetizzazione, con la propria lingua madre (https://www.anp.it/wp-content/uploads/2018/10/2018_10_30-nuove-competenze-chiave-UE_2018_riflessioni-ANP.pdf) in quanto, per una piena partecipazione del soggetto alla società, è fondamentale che egli riesca a raggiungere un’adeguata padronanza della lingua ufficiale dello Stato in cui vive.

Analizzando più specificatamente il documento europeo si rileva come “La competenza alfabetica funzionale [indichi] la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti” (2018/C 189/01). “Tale competenza comprende la conoscenza della lettura e della scrittura e una buona comprensione delle informazioni scritte e quindi presuppone la conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio” (*Ibidem*). All’interno dei documenti europei si palesa ampiamente la funzione *sociale* e *pragmatica* della lingua, in quanto lo sviluppo della competenza alfabetica funzionale costituisce la base per “l’ulteriore interazione linguistica” (*Ibidem*) e “implica l’abilità di comunicare e di relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo” (*Ibidem*). Tuttavia, nei documenti l’attenzione non viene focalizzata sulla mera funzione pragmatica e concreta della lingua come strumento di comunicazione con gli altri membri della società, bensì si ravvisa la presenza di riferimenti a precisi processi che sottendono

l'uso della lingua, quale, per l'appunto, la comprensione di “concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta [...]” (*Ibidem*).

Nella “Raccomandazione del consiglio” del 2018 si riscontrano una conferma e una concretizzazione dei principi sostenuti all'interno delle “Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica” (GISCEL, 1975). Nella tesi VII, ossia quella relativa ai “Limiti della pedagogia linguistica tradizionale”, si propugna la necessità di considerare, non solo la produzione scritta, ma anche quella orale e di sviluppare, non esclusivamente capacità produttive, bensì anche ricettive. Il bambino, infatti, “impara prima a individuare le frasi, ad ascoltare e capire, e poi impara a produrre parole e frasi [...]” (*Ibidem*). Non considerare lo sviluppo delle capacità ricettive significa ignorare quella metà del linguaggio che è imprescindibile per un adeguato funzionamento dell'altra metà, rappresentata dai processi di produzione linguistica.

I principi sostenuti all'interno del documento europeo vengono ampiamente palesati e affermati nelle “Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione” (MIUR, 2012), documento che rappresenta il riferimento cardine per la progettazione dei percorsi formativi nella scuola dell'infanzia e primaria. Nella specifica sezione della disciplina “Italiano” relativa alla scuola primaria si sostiene la necessità di sviluppare competenze linguistiche “per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio” (p. 28). Il richiamo alla normativa europea è evidente, in quanto la prospettiva assunta non propugna un'idea di sviluppo della padronanza della lingua come meramente finalizzato all'apprendimento scolastico in sé, bensì vi è una costante relazione con la comunità e la società con cui gli alunni interagiscono costantemente. Sempre all'interno delle “Indicazioni Nazionali” (MIUR, 2012), infatti, si asserisce:

“La cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica [...] che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo e guardi al loro sviluppo in funzione non solo del miglior rendimento scolastico, ma come componente essenziale delle abilità per la vita” (*Ibidem*).

In aggiunta, la competenza alfabetica funzionale è caratterizzata da una grande complessità, desumibile direttamente dalla definizione che ne viene offerta all'interno della "Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018" (2018/C 189/01). Le "Indicazioni Nazionali per il curricolo" (MIUR, 2012) sostengono la necessità di far acquisire, nel primo ciclo di istruzione, gli strumenti necessari a quella che viene definita "alfabetizzazione funzionale":

"gli allievi devono ampliare il patrimonio orale e devono imparare a leggere e a scrivere correttamente e con crescente arricchimento di lessico. Questo significa, da una parte, padroneggiare le tecniche di lettura e scrittura, dall'altra imparare a comprendere e a produrre significati attraverso la lingua scritta" (p. 28).

Si evince, dunque, come gli insegnanti delle diverse discipline debbano necessariamente concorrere a far padroneggiare agli alunni la lingua di scolarizzazione, ponendo un'elevata attenzione alle abilità primarie e integrate che compongono la competenza alfabetica funzionale.

Nello specifico ambito della scuola primaria le "Indicazioni Nazionali" (MIUR, 2012) suggeriscono agli insegnanti di focalizzare l'attenzione sulle dimensioni dell'"oralità", della "lettura", della "scrittura", dell'"acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo" e degli "elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua" (pp. 28-30). Nelle cinque dimensioni caratterizzanti l'insegnamento della lingua italiana nella scuola primaria particolare importanza viene conferita al processo di comprensione linguistica, definito da Balboni (2014) come "l'abilità centrale di ogni apprendimento e [...] a maggior ragione dell'acquisizione di una lingua" (p. 132). Il processo di comprensione, come sopra asserito, viene citato anche all'interno della "Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018"; si evince, dunque, come esso rappresenti uno dei processi che ciascuna persona dovrebbe essere in grado di padroneggiare efficacemente e approfonditamente. Anche il "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue" (Consiglio d'Europa, 2018/2020) pone attenzione al processo di comprensione, indicando come attività di ricezione la comprensione in diverse situazioni: "orale", "audiovisiva" e "scritta" (p. 49); ciascuna delle attività viene accompagnata da scale di

descrittori, i quali forniscono “esempi di uso tipico della lingua in una particolare area che è stata calibrata a diversi livelli” (*Ivi*, p. 42).

L’attenzione per la comprensione propugnata all’interno dei diversi documenti normativi presi in considerazione è giustificabile tramite una profonda riflessione sul ruolo assunto da tale attività nella vita quotidiana. In una società alfabetizzata quale la nostra “molti apprendimenti passano attraverso la capacità di leggere, comprendere e studiare testi” (Cisotto, 2006, p. 99). In aggiunta, comprendere testi “è importante, non solo per capire ciò che si legge, ma per l’apprendimento più generale e per il successo formativo e occupazionale” (Oakhill et al., 2015/2021, p. 15). Si evince, dunque, come l’abilità di comprendere adeguatamente il significato di un testo, sia esso orale o scritto, risulti essere di fondamentale importanza per un’adeguata partecipazione alla vita sociale e per un apprendimento che si configuri come permanente.

Coerentemente con le idee e le convinzioni propuginate nei documenti europei e nazionali, le prove INVALSI e OCSE-PISA valutano i livelli raggiunti dagli alunni nell’ambito della “*literacy* in lettura”, che viene intesa come “La capacità di un individuo di comprendere, di utilizzare e di riflettere su testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società” (OCSE, 2007, p. 17). Si evince come venga conferita una peculiare importanza non solo al processo di comprensione, bensì anche a quello di riflessione sul testo attraverso i propri pensieri e le proprie esperienze. La *literacy* in lettura viene valutata sia relativamente a testi “continui” che “non continui”. Con “testi continui” ci si riferisce a brani di prosa organizzati in proposizioni e paragrafi, mentre con “testi non continui” a scritti che presentano le informazioni in modo diverso, tramite tabelle, grafici, elenchi, moduli e diagrammi. Uno dei “Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria”, relativo alla disciplina “Italiano”, si riferisce esplicitamente a entrambe le tipologie di testi. Il traguardo, infatti, recita: “[lo studente] legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi” (MIUR, 2012, p. 31).

Nelle prove INVALSI e OCSE-PISA, in aggiunta, viene fornita una varietà di generi di prosa nella constatazione del fatto che, nel corso della vita, l’individuo si imbatte, non solo in testi narrativi, bensì anche espositivi e argomentativi. Le “Indicazioni

Nazionali per il curricolo” (MIUR, 2012) propugnano, per l’appunto, la necessità di far acquisire all’alunno una familiarità con una molteplicità di generi testuali. Si afferma, dunque, che “La cura della comprensione di testi espositivi e argomentativi – anche utilizzando il dibattito e il dialogo intorno ai testi presentati – è esercizio di fondamentale importanza” (Ivi, p. 28) e che “La lettura va costantemente praticata su un’ampia gamma di testi appartenenti ai vari tipi e forme testuali (da testi continui a moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi diversi e con strategie funzionali al compito [...]” (Ivi, p. 29).

La valutazione della *literacy* in lettura implica una focalizzazione, non sulle abilità di lettura di base, bensì su processi più complessi “quali individuare informazioni, comprendere il significato più ampio e generale di un testo, svilupparne un’interpretazione e riflettere sui suoi aspetti contenutistici e sulle sue caratteristiche formali” (OCSE, 2007, p. 18). Si tratta di dimensioni essenziali, come si esplicherà in seguito nel presente lavoro, al fine di giungere a un’adeguata comprensione del testo proposto. Infine, i brani che vengono proposti agli studenti nelle prove PISA si riferiscono a una varietà di situazioni, ossia a una molteplicità di usi per i quali i testi sono prodotti.

Nel complesso, dunque, la prospettiva assunta dalle prove PISA implica la condizionale della concezione per la quale la comprensione non corrisponde a una mera decodifica e comprensione letterale, bensì a un processo profondo connesso all’uso e alla riflessione sulle informazioni veicolate dal testo. Il processo di comprensione assolve a delle finalità pragmatiche ed empiriche in quanto ciascun adulto, nel corso della sua intera vita, sarà chiamato a interfacciarsi con testi di diversa natura, che assolvono a scopi diversi e che sono fondamentali per la vita scolastica, pubblica, lavorativa e anche individuale.

Prima di procedere con un’analisi approfondita dei modelli e delle teorie relativi al processo di comprensione risulta doveroso un approfondimento circa i concetti di “abilità” e “competenze linguistiche” e alle funzioni assunte dalla comprensione all’interno di tali concetti.

1.3.2. Un chiarimento a livello teorico e concettuale

Come sostenuto all’interno del “Nozionario di glottodidattica” il termine italiano “abilità” comprende due concetti distinti, in inglese definiti da Widdowson “ability” e “skill”. Con

“ability” si intende un complesso di processi e strategie, mentre con “skill” si esprime la capacità di eseguire in modo pratico l’“ability” (<https://www.italy.it/nozion/noziof.htm>).

Balboni (2014) asserisce che le abilità di natura linguistica si distinguono in “abilità ricettive”, che comprendono l’ascolto e la lettura, e in “abilità produttive”, rappresentate dalla scrittura e dal parlare in un monologo. Tali quattro abilità vengono definite “primarie” e sono distinte da quelle “integrate”, le quali implicano un’orchestrazione e un’integrazione di più abilità primarie. Tra le abilità integrate rientrano il dialogo, il riassunto, il prendere appunti, la parafrasi, la traduzione e lo scrivere sotto dettatura.

La cosiddetta cultura delle “abilità linguistiche” si sviluppa in Italia fra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento, in un periodo particolarmente fecondo e ricco di innovazioni dal punto di vista dell’educazione linguistica (Rigo, 2005). Emblematica è la pubblicazione delle “Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica” (1975), a opera dei soci del GISCEL, e del testo “Lettera a una professoressa” (1967/2017), che solleva importanti questioni di carattere linguistico relative alla democraticità della lingua.

Nel 1979 il concetto di “abilità linguistiche” si afferma a livello istituzionale grazie ai Programmi per la scuola media statale (D.M. 50/1979), nei quali si sostiene apertamente che

“gli apprendimenti linguistici vanno riferiti alle abilità di base (ascoltare, parlare, leggere, scrivere), alle varie funzioni e usi del linguaggio (informare, persuadere, raccontare, esprimere sentimenti e stati d'animo, interrogare, impostare ragionamenti ed argomentarli, partecipare a discussioni etc.) e, tenendo conto delle varietà sociali della lingua legate a fattori geografici, a situazioni particolari ed ambiti territoriali” (“Italiano”, c. 2).

Si evidenzia, dunque, il carattere multidimensionale e puramente pratico e concreto della lingua, che non può essere concepita come meramente legata a un ideale fortemente normato di “bella lingua”. A partire dagli anni Settanta si afferma infatti un nuovo modo di concepire l’“educazione linguistica”, espressione che assume un rinnovato significato proprio in quegli anni grazie alle riflessioni del linguista Tullio De Mauro (Lo Duca, 2013) e di coloro i quali iniziarono a mettere in discussione l’insegnamento linguistico tradizionale. La centralità viene assunta dalla dimensione del “saper fare” con la lingua,

che scardina l'attenzione dalla mera conoscenza teorica del codice linguistico. Il cambiamento nella concezione dell'educazione linguistica viene anche recepito nei Programmi per la scuola elementare del 1985 (D.P.R. 104/1985), nei quali vengono esplicitate le numerose potenzialità della lingua. Più specificatamente, si fa evincere come la lingua possieda valenze di natura, cognitiva, sociale, espressiva, metacognitiva e culturale (Cisotto, 2006). Il riconoscimento di tali funzioni permise di introdurre dei cambiamenti nelle pratiche dell'educazione linguistica, ponendo una crescente attenzione alle abilità linguistiche e allo sviluppo dei processi implicati nella realizzazione di prodotti linguistici e determinando, dunque, la diffusione di "facilitazioni procedurali per la lingua scritta, [di] strategie per la comprensione del testo e [di] programmi metacognitivi per lo studio" (Ivi, p. 20).

Per giungere a un quadro completo e condiviso della concettualizzazione delle abilità linguistiche e dell'educazione linguistica da promuovere nelle scuole è di fondamentale importanza prendere in considerazione il "Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue" (QCER), elaborato dal Consiglio d'Europa e aggiornato nel 2018. Il QCER ha come obiettivo primario quello di "fornire un metalinguaggio descrittivo comune per parlare della competenza linguistica" (p. 30). Le fondamenta dell'apprendimento linguistico palesate all'interno del documento proseguono nella direzione di quell'attenzione per la dimensione del "saper fare" con la lingua sviluppatasi a partire dagli anni Sessanta e Settanta del Novecento. L'approccio su cui si fonda il "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue" (Consiglio d'Europa, 2018/2020) può essere riassunto con le seguenti parole:

"L'uso della lingua, incluso il suo apprendimento, comprende le azioni compiute da persone che, in quanto individui e attori sociali, sviluppano una gamma di competenze, sia generali sia, nello specifico, linguistico-comunicative. Gli individui utilizzano le proprie competenze in contesti e condizioni differenti e con vincoli diversi per realizzare delle attività linguistiche. Queste implicano i processi linguistici di produrre e/o ricevere testi su determinati temi in domini specifici, con l'attivazione delle strategie che sembrano essere più adatte a portare a buon fine i compiti previsti. Il controllo che gli

interlocutori esercitano su queste azioni li porta a rafforzare e a modificare le proprie competenze” (p. 30).

Si evince come l’approccio che viene propugnato all’interno del documento sia quello che prevede di orientare l’azione di apprendimento delle lingue verso l’acquisizione di competenze e strategie che dovranno essere mobilitate nella realizzazione di compiti linguistici. Quest’ultimi saranno necessariamente caratterizzati da un “approccio orientato all’azione” (Ivi, p. 31). Lo schema del QCER relativo alla concettualizzazione della “competenza linguistica generale” (Figura 1) risulta essere compatibile con diversi approcci di apprendimento di una lingua e, in generale, con tutti gli approcci che si fondano sulla teoria socio-culturale e socio-costruttivista (Consiglio d’Europa, 2018/2020).

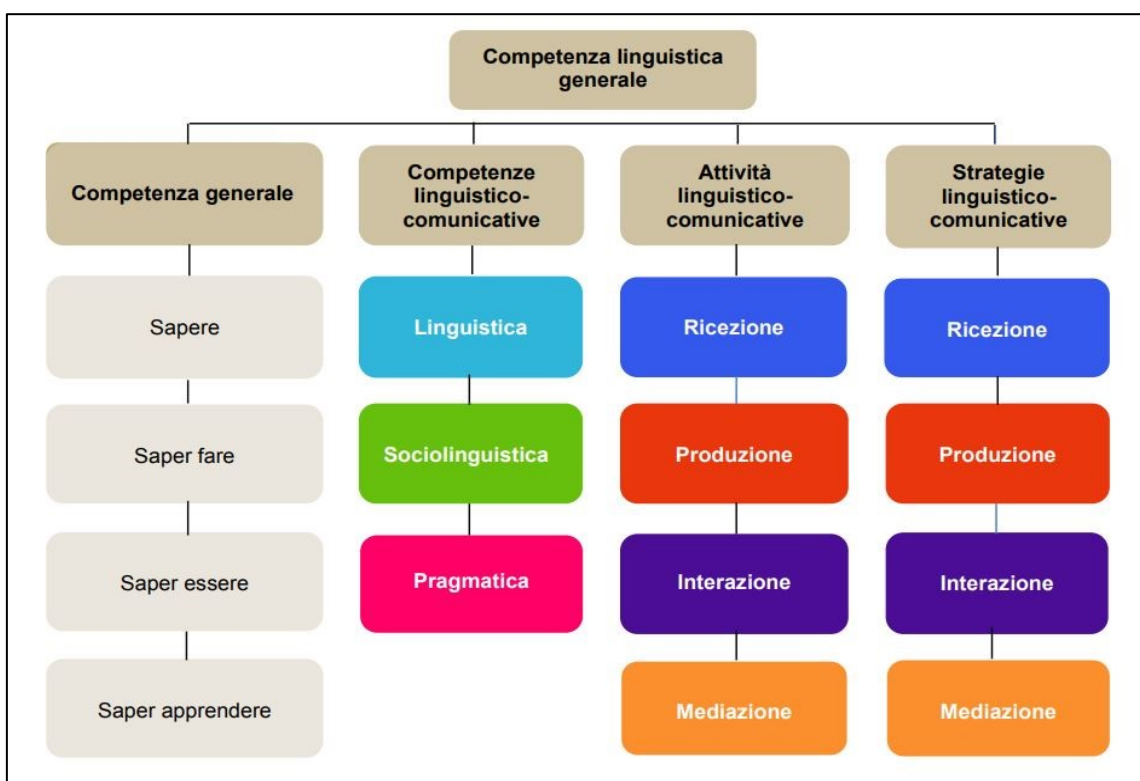


Figura 1: struttura dello schema descrittivo del QCER.
Fonte: Consiglio d'Europa, 2018/2020, p. 31.

Dall’osservazione e dall’analisi della Figura 1 si comprende come venga posta una peculiare attenzione alla dimensione delle competenze. La “competenza linguistica generale” risulta essere il frutto della commistione di competenze di natura generale e

linguistico-comunicativa e dello sviluppo di attività e strategie linguistico-comunicative. Nel QCER si assiste dunque, come dichiara il Consiglio d'Europa stesso, a un superamento del modello delle quattro abilità primarie, modello che nel tempo si è rivelato essere progressivamente più inadeguato a cogliere la complessità della realtà comunicativa. Esso, inoltre, non teneva adeguatamente conto dei concetti di “scopo” e di “macro-funzione” della lingua. L'obiettivo del QCER risulta essere, dunque, quello di fornire uno schema descrittivo della lingua che si riferisca pienamente al suo uso concreto e reale e alle dimensioni dell'interazione e della co-costruzione dei significati.

Risulta ora doveroso analizzare approfonditamente la dimensione delle competenze linguistico-comunicative, al fine di giungere a un modello teorico che consenta di individuare dove si colloca, nell'uso della lingua, il processo di comprensione.

Come si evince dalla Figura 1, la “competenza linguistico-comunicativa” è il frutto della commistione di tre competenze: “linguistica”, “sociolinguistica” e “pragmatica”. Il costrutto di “competenza linguistico-comunicativa” sembra quindi sottolineare la grande complessità che intrinsecamente caratterizza ciascun atto comunicativo. Hymes (1972, citato in Desideri, n.d.), infatti, afferma:

“un bambino normale acquisisce una conoscenza delle frasi non soltanto in quanto grammaticali, ma anche in quanto appropriate. Lui o lei acquisiscono la competenza riguardo a quando parlare e quando tacere, e riguardo a che cosa dire, a chi, quando, dove, in che modo. In breve, un bambino diviene capace di compiere un repertorio di atti di linguaggio, di partecipare agli eventi discorsivi, e di valutarne l'adempimento da parte degli altri. Questa competenza, inoltre, si integra con gli atteggiamenti, i valori, e le motivazioni concernenti il linguaggio, le sue caratteristiche e usi, e si integra con la competenza per, e gli atteggiamenti verso, l'interrelazione del linguaggio con gli altri codici di condotta comunicativa” (p. 9).

La “competenza linguistica” viene definita dalla studiosa Lo Duca (2013) come la “capacità di discriminare e di scegliere gli elementi linguistici più opportuni per realizzare le diverse intenzioni comunicative” (p. 274). Come sostiene Santipolo (2006), la competenza linguistica fa riferimento alla “grammatica” della lingua, nella sua pluralità di

dimensioni: fonologica, morfosintattica, fonetica, grafemica, lessicale ecc. Per quanto concerne la “competenza sociolinguistica”, essa viene intesa come la “capacità di dominare le condizioni socioculturali di uso della lingua, le convenzioni sociali, i generi testuali, le varietà di lingua più adeguate alle diverse situazioni” (Lo Duca, 2013, p. 273). Essa è dunque “definibile come la capacità di raggiungere i propri fini attraverso l’uso appropriato della lingua, intesa in senso lato” (Santipolo, 2006, p. 191). Infine, la “competenza pragmatica” consiste nella “capacità di compiere azioni linguistico-comunicative adeguate ai bisogni, dunque di agire in modo efficace nei diversi contesti” (Lo Duca, 2013, p. 273).

In tale contesto teorico, dunque, dove si può collocare il processo di comprensione di testi?

Nello schema di riferimento proposto dal Consiglio d’Europa (2018/2020) la comprensione viene posta nella categoria delle “attività di ricezione”, le quali comprendono la comprensione orale, audiovisiva e scritta. Si evince come, secondo il *framework* fornito dal QCER, la comprensione testuale possa essere annoverata fra le “attività linguistico-comunicative”, le quali contribuiscono alla determinazione della “competenza linguistica generale” del soggetto.

Il Consiglio d’Europa (2018/2020) sostiene:

“La ricezione prevede che si ricevano e si elaborino degli input, attivando schemi che si ritengono appropriati per costruire una rappresentazione del significato espresso e formulare ipotesi sull’intenzione comunicativa sottesa. Si verificano gli indizi co-testuali e contestuali per sapere se sono congruenti con lo schema attivato o se sia necessario optare per delle ipotesi alternative” (p. 50).

Il processo di comprensione di un testo implica, infatti, la costruzione di una “rappresentazione semantica in cui il significato delle frasi viene organizzato attorno a una struttura tematica, attraverso relazioni di varia natura” (D’Amico & Devescovi, 2013, p. 208).

Risulta ora doveroso chiarire e approfondire il concetto di “testo”.

1.3.3. Che cos'è un "testo"?

I testi sono presenti in maniera costante nelle nostre vite quotidiane. Essi possono essere scritti o orali, fruiti individualmente o collettivamente, essere prettamente verbali o associati a immagini o musica; possono inoltre avere forma dialogica (D'Amico & Devescovi, 2013). Si evince come il concetto di "testo" rappresenti un contenitore complesso e multidimensionale, che accoglie al suo interno una molteplicità di espressioni definibili come "testuali". Diventa dunque essenziale domandarsi quali siano le caratteristiche che permettono di discriminare fra ciò che è definibile come "testo" e ciò che non lo è.

Il "testo" può essere concepito come un'"unità di analisi di eventi linguistici complessi" (Cisotto, 2006, p. 99), in cui si interseca una molteplicità di piani linguistici, da quelli morfologico e sintattico, a quelli semantico, comunicativo e pragmatico-contestuale (Cisotto, 2006). Tutti i testi hanno come caratteristica comune la presenza di un argomento che viene espresso da una sequenza di frasi coerenti.

Più analiticamente, un testo è definibile come un enunciato, o un insieme di enunciati che, nel processo comunicativo, viene costruito dall'emittente e recepito dal ricevente come unitario. Secondo i linguisti Beaugrande e Dressler (1981/1994) un insieme di enunciati può essere definito un testo solo se soddisfa sette condizioni della testualità, concepite, dunque, come imprescindibili:

- **Coesione:** riguarda il modo attraverso il quale le parole, o componenti del testo di superficie, sono collegate fra loro. La coesione si determina attraverso meccanismi linguistici (Cisotto & Gruppo RDL, 2015);
- **Coerenza:** concerne "i rapporti logici tra le parti del testo, rapporti resi espliciti mediante i nessi coesivi" (*Ivi*, p. 22). Un testo può essere definito coerente quando vi è corrispondenza fra la struttura sintattico-grammaticale di superficie e la continuità semantica fra le diverse parti che lo compongono;
- **Intenzionalità:** si riferisce alla volontà dell'autore di creare un testo che sia caratterizzato da coerenza e coesione e che risponda agli scopi che egli si era prefissato;
- **Accettabilità:** si riferisce alle aspettative del destinatario, che confida nella coesione e coerenza del testo;
- **Situazionalità:** concerne la situazione contestuale in cui il testo è inserito e, dunque, la pertinenza dei fattori presenti rispetto alle circostanze;

- Informatività: si riferisce al grado di novità degli elementi del testo;
- Intertestualità: riguarda la relazione che il testo instaura con gli altri testi, per la costituzione dei diversi generi testuali e la determinazione della sua sensatezza.

È basilare sottolineare come la lettura di un testo implichi il determinarsi di una relazione complessa e dialogica fra tre componenti: il testo, ossia un prodotto fisso costituito da elementi letterari che comunicano qualcosa al lettore; il lettore, ovvero colui che legge le parole del testo e ne attribuisce significato e valore; infine, l'ultima componente è rappresentata dallo scrittore, il quale è onnipresente nella pagina del brano con le sue scelte linguistiche, i suoi obiettivi e il suo pensiero (Cisotto, 2006).

Nel corso degli anni, gli studi compiuti sulla lettura hanno condotto a un cambiamento della concezione stessa di "testo". Se inizialmente l'interesse di ricerca era rivolto alla lettura intesa come "prodotto", alla fine degli anni Novanta il focus si sposta verso i processi sottostanti la comprensione. Da tale cambiamento concettuale si determina la volontà di individuare delle modalità per riuscire a sviluppare le strategie tramite le quali lo studente costruisce il significato del testo. Quest'ultimo, conseguentemente, inizia a essere concepito come un "oggetto da scomporre e da investigare" (*Ivi*, p. 112), rispetto al quale l'alunno può implementare importanti e profondi processi di ragionamento.

1.3.4. Una definizione di "comprensione"

La comprensione può essere definita come un'"attività di elaborazione cognitiva finalizzata alla costruzione del significato del testo [...]" (Cisotto, 2006, pp. 99-100). Essa rappresenta un'attività complessa, che implica lo svolgimento di una molteplicità di processi di natura sia linguistica che cognitiva.

La comprensione è stata oggetto di studio e di ricerca della psicologia cognitivista a partire dagli anni Settanta del secolo scorso (Vitella et al., 2018). Se inizialmente le ricerche didattiche si erano essenzialmente focalizzate sulla mera dimensione della decifrazione di parole, frasi e testi, è grazie alle ricerche psicologiche sulla cognizione e sulla metacognizione e alla linguistica testuale (Cisotto, 2006) che si sono sviluppate delle indagini sull'attività di comprensione, intesa come "costruzione di un significato" (D'Amico & Devescovi, 2013, p. 207) o, in altre parole, come elaborazione di una "rappresentazione semantica" (*Ivi*, p. 208). Come sostengono gli studiosi De Beni, Cornoldi, Carretti e Meneghetti (2003),

“Capire un testo non significa semplicemente riuscire a ritrovare il significato di una frase e aggiungerlo a quello della frase successiva [...] [in quanto] la comprensione richiede l'intervento di processi complessi, che non si esauriscono nell'associazione fra la forma scritta della parola e le sue caratteristiche lessicali e semantiche, ma necessitano di una costruzione attiva del contenuto del testo” (pp. 13-14).

La comprensione del testo permette di giungere alla formazione di un modello cosiddetto “mentale” (Oakhill et al., 2015/2021, p. 15) o “situazionale” (Ambrosini et al., 2013, p. 61) del testo, modello che si viene a determinare attraverso un'integrazione ottimale delle informazioni veicolate dal brano con le conoscenze possedute dal soggetto.

La studiosa Levorato (2000) ha descritto le fasi essenziali che intervengono nel processo di comprensione, palesandone la complessità e la molteplicità dei fattori linguistici e cognitivi implicati in esso. La ricercatrice asserisce che, inizialmente, la memoria elabora il materiale linguistico proveniente dal testo; successivamente avviene una rielaborazione delle informazioni linguistiche in una conformazione funzionale alla loro conservazione a livello cognitivo; infine, assumono un ruolo significativo le strutture di conoscenza disponibili nella memoria del soggetto, in quanto esse vengono utilizzate per riuscire a individuare il significato delle informazioni linguistiche. Tali strutture sono soggette a continui aggiornamenti e modifiche attraverso l'interazione con nuove informazioni.

La studiosa Cisotto (2006) palesa come il processo del comprendere si svolga a più livelli, specificatamente tre. Il primo livello si concretizza in un'analisi di superficie, che conduce all'elaborazione delle singole parole e frasi del testo in questione. Si tratta, dunque, di una comprensione di natura letterale, “che corrisponde alla decodifica ed elaborazione della frase e alla individuazione dei nodi del testo e delle loro attribuzioni” (Vitella et al., 2018, p. 21). Tuttavia, tale livello superficiale non è sufficiente per determinare una profonda e completa comprensione del testo. Alcuni esperimenti svolti da Brandsford e Johnson nel 1973 nell'ambito della psicologia cognitiva hanno infatti dimostrato come un soggetto possa comprendere senza difficoltà un testo a livello superficiale, senza però individuarne il senso globale e profondo (De Beni et al., 2003). La comprensione cosiddetta “letterale” deve quindi integrarsi con il secondo livello del processo di

comprensione, rappresentato dall'esito della "costruzione del significato di brevi sequenze frasali" (Cisotto, 2006, p. 100). Il secondo livello è connesso alla coerenza locale, con cui si intende la convergenza tematica fra asserzioni adiacenti, garantita dai marcatori coesivi (Adornetti, 2015). Si evince come essa si concretizzi quando una frase viene posta in relazione con quella precedente. Infine, il terzo livello concerne la coerenza globale, con cui ci si riferisce alla relazione presente fra una singola parte di informazione e l'intero brano (Nemesio, 1999), e che implica la formazione della rappresentazione semantica del testo. Si tratta del livello più profondo, che consente di ricavare e conservare il senso generale e globale del testo.

La costruzione della rappresentazione semantica implica il coinvolgimento di una molteplicità di operazioni che verranno considerate e analizzate nei seguenti paragrafi. L'aspetto principale e fondamentale della "rappresentazione semantica" risulta essere quello di "non riprodurre fedelmente l'informazione linguistica originaria, ma di conservarne solo alcuni elementi in forma organizzata" (Cisotto, 2006, p. 101). Ciò significa che la rappresentazione del testo che si crea il soggetto va oltre la dimensione letterale e prevede la costruzione di una rappresentazione del significato (Oakhill et al., 2015/2021), ossia di ciò che è significativo e utile nell'attività di comprensione. La rappresentazione semantica, inoltre, si caratterizza per la coerenza, in quanto le informazioni fondamentali sono connesse fra loro in una struttura organizzata, per la presenza di relazioni causali e temporali che determinano legami fra i diversi fatti raccontati nel testo, contribuendone al ricordo, e, infine, per un'organizzazione gerarchica, la quale è determinata dall'importanza rivestita dai diversi contenuti (Cisotto, 2006).

Le dimensioni che vengono valutate dalle prove PISA in riferimento alla *literacy* in lettura sembrerebbero proprio riferirsi ai diversi livelli della comprensione esplicitati dalla studiosa Cisotto (2006). Nelle prove gli studenti sono infatti chiamati a dimostrare il proprio livello di competenza relativamente agli aspetti dell'individuazione di informazioni, di comprensione del significato generale del testo, di interpretazione del brano, di riflessione sul contenuto del testo e, infine, di riflessione sulla forma del testo (OCSE, 2007). In particolare, le prime tre dimensioni possono essere ricondotte ai tre livelli della comprensione individuati da Cisotto (2006), livelli che implicano una progressiva appropriazione del testo a partire dalle informazioni letterali per giungere a una rappresentazione semantica e globale del brano. Le ultime due dimensioni, invece, si riferiscono

soprattutto a processi di natura metacognitiva e meta-testuale, fondamentali per operare un controllo sul proprio processo di comprensione e attivare strategie adeguate e coerenti allo scopo della lettura e alla tipologia di testo che si sta affrontando (per un approfondimento sui processi metacognitivi adottati nel processo di comprensione si veda il sottoparagrafo 1.2.7.6.).

Di seguito verranno presentati due modelli che esplicano i processi che sottendono l'attività di comprensione: il modello "Simple View of Reading" di Gough e Tunmer (1986) e quello elaborato dagli studiosi Kintsch e Van Dijk (1978; 1983).

1.3.5. Il modello "Simple View of Reading" di Gough e Tunmer

Il modello "Simple View of Reading", elaborato nel 1986 dagli studiosi Gough e Tunmer, identifica due componenti principali della lettura: la decodifica dei grafemi e delle parole, anche al di fuori di un preciso contesto testuale, e la comprensione linguistica di parole, frasi e testi. Secondo gli autori la capacità di comprensione del testo è il prodotto delle due componenti, da intendersi come fattori di una moltiplicazione. La comprensione (*Reading*) è il risultato della decodifica (*Word Reading*) moltiplicata per la comprensione linguistica (*Language Comprehension*) ($R = WR \times LC$). L'operazione che basa tale modello di comprensione è un prodotto e non una mera somma delle due componenti; si evince, dunque, come il prodotto sia pari a zero nel caso in cui una delle due componenti non sia adeguatamente sviluppata: un'inadeguata capacità di decodifica non permette infatti l'accesso al testo scritto, così come scarsi livelli di comprensione linguistica non consentono di giungere allo sviluppo di una rappresentazione semantica del brano.

È basilare sottolineare come le componenti della decodifica e della comprensione linguistica, nonostante siano entrambe necessarie per il raggiungimento di adeguati livelli di comprensione del testo (intesa come *Reading*), rappresentino di fatto due capacità fra loro indipendenti, basate su abilità diverse e specifiche (D'Amico & Devescovi, 2013). Tale dissociazione è confermata da alcune evidenze scientifiche, quali la presenza di alcuni bambini con dislessia che non dimostrano difficoltà nella comprensione di testi orali e, al contrario, di bambini con adeguate capacità di decodifica ma scarsi livelli di comprensione orale del testo (D'Amico & Devescovi, 2013). In quest'ultimo caso la letteratura scientifica parla di "poor comprehenders" (D'Amico & Devescovi, 2013) o "cattivi

lettori” (Oakhill et al., 2015/2021), di cui viene offerto un approfondimento nel sottoparagrafo 1.3.5.1. (“I ‘poor comprehenders’”).

Poiché, dunque, problemi in una componente possono presentarsi indipendentemente da problemi con l’altra componente, risulta possibile categorizzare, sulla base dei diversi livelli dimostrati nei due fattori, quattro diversi profili di lettori (Figura 2).

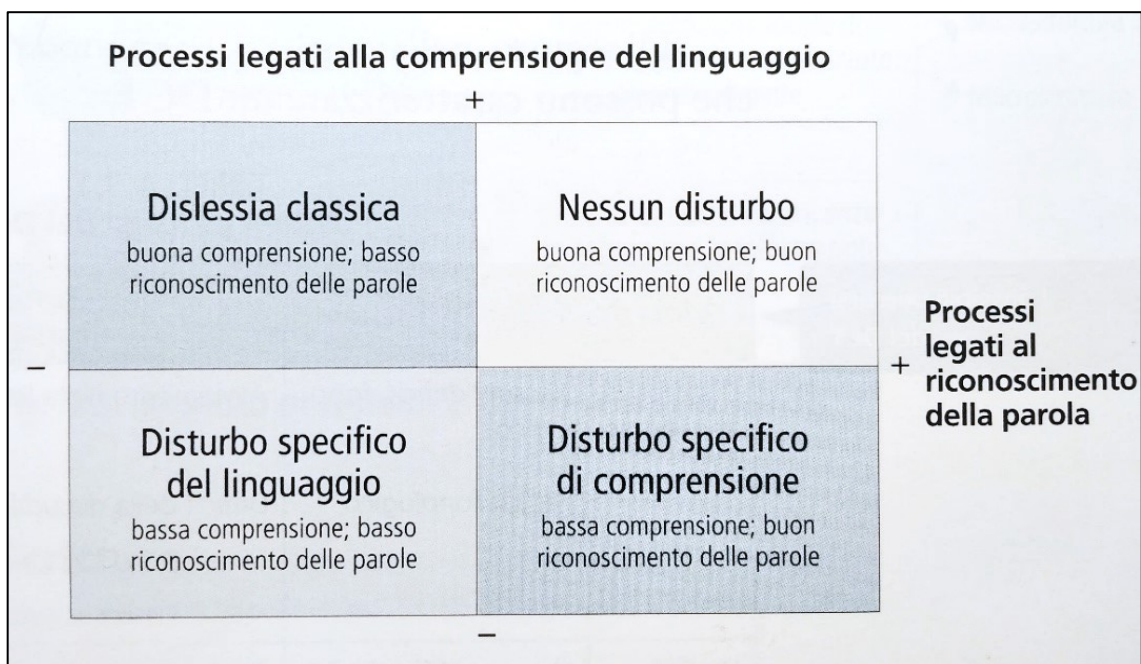


Figura 2: rappresentazione delle componenti implicate nel processo di comprensione e dei quattro profili di lettori secondo il modello di Gough e Tunmer (1986).
 Fonte: Ambrosini et al., 2013, p. 61.

Osservando la Figura 2 si evince come vi siano bambini che possiedono buoni livelli sia nella comprensione che nella decodifica e come, al contempo, si possano individuare tre diverse tipologie di difficoltà di lettura, specificando, tuttavia, che tali distinzioni nette sono di difficile rilevazione nelle situazioni di vita reali e concrete (Oakhill et al., 2015/2021).

La dislessia è caratterizzata da difficoltà nella decodifica delle parole, in particolare nel processo di corrispondenza fonema/grafema (Oakhill et al., 2015/2021). Ne consegue che i bambini con dislessia possiedono difficoltà nella comprensione della lingua scritta – poiché la lettura delle parole richiede un elevato sforzo attentivo che limita le risorse cognitive da poter impiegare per la comprensione – ma non nella comprensione da ascolto (proprio per il fatto che non viene coinvolta la componente della decodifica).

Il Disturbo Specifico del Linguaggio fa riferimento “a un gruppo di disordini linguistici che si presentano in bambini con capacità cognitive nell’ambito della norma e assenza di cause identificabili alla base del disturbo” (Pecini & Brizzolara, 2020, p. 165). Più specificatamente,

“Con l’etichetta Disturbo del Linguaggio ci si riferisce a un disturbo della forma, funzione e uso del sistema convenzionale di simboli linguistici che governa le modalità di comunicazione. Data la complessità delle capacità coinvolte nel processo di apprendimento del linguaggio e la possibilità che queste siano compromesse in modi diversi e in diverse combinazioni, i quadri di DL possono essere eterogenei e possono assumere differenti espressioni nelle varie fasi evolutive. I deficit linguistici, infatti, possono interessare gli aspetti di codifica (produzione) e/o di decodifica (comprensione), in uno o più ambiti della competenza linguistica (fonologia, lessico, morfosintassi, pragmatica)” (*Ibidem*).

Infine, risulta possibile individuare un disturbo legato proprio all’attività di comprensione, ossia il Disturbo Specifico di Comprensione o Disturbo della Comprensione del Testo (DCT) (Ambrosini et al., 2013), il quale prevede che il soggetto abbia adeguate capacità nella decodifica ma non analoghi livelli di capacità nella comprensione. Si tratta, dunque, di un disturbo opposto a quello della dislessia e che può essere individuato soprattutto attraverso prove di comprensione orale. Infatti, “I bambini con difficoltà di comprensione del testo, detti anche ‘cattivi lettori’, hanno difficoltà significative nella comprensione di ciò che leggono, nonostante abbiano buone capacità di decodifica e non presentino apparentemente altri problemi di linguaggio o deficit cognitivi” (Oakhill et al., 2015/2021, p. 22).

I quattro diversi profili di lettori sopra descritti dimostrano sperimentalmente la “doppia dissociazione” fra la decodifica e la comprensione, proprio per il fatto che si possono riscontrare difficoltà in una componente ma non nell’altra. Esistono, comunque, diversi predittori linguistici per le due dimensioni, le quali sono ciascuna associata in modo selettivo ad altre componenti linguistiche, quali la conoscenza dell’argomento e la profondità della conoscenza lessicale (Oakhill et al., 2015/2021).

Il peso che le componenti della decodifica e della comprensione linguistica esercitano nella comprensione testuale varia nel corso degli anni. Prima che avvenga il processo di scolarizzazione e di istruzione formale i bambini, entrando in contatto con testi essenzialmente narrativi e veicolati attraverso il canale orale, sviluppano abilità di comprensione orale. Secondo il modello del processo unitario (“Unitary process view”), elaborato da Sticht e James nel 1984, l’abilità di comprensione orale di testi è intrinsecamente relata a quella di comprensione di testi scritti, la quale si sviluppa solo in seguito a un periodo di scolarizzazione formale. Nelle prime fasi di apprendimento dei processi di decodifica di testi scritti l’attenzione del bambino è primariamente focalizzata su tale processo, con la finalità di giungere a una lettura fluente e automatizzata delle parole (Oakhill et al., 2015/2021). In seguito, “nelle fasi più avanzate dell’apprendimento della lettura, la comprensione linguistica avrà un peso maggiore rispetto alla decodifica” (*Ivi*, p. 19).

In riferimento all’ortografia inglese il modello “Simple View of Reading” è stato considerato valido per descrivere il processo di comprensione scritta, anche se recenti ricerche, tra cui quelle di Carretti, Borella, Cornoldi e De Beni (2009), hanno evidenziato che, per analizzare il processo di comprensione, è fondamentale considerare anche ulteriori fattori, quali le inferenze, i processi metacognitivi e la memoria di lavoro (<https://qi.hogrefe.it/rivista/il-simple-view-reading-un-modello-teorico-di-riferimento-nella-v/>).

1.3.5.1. I “poor comprehenders”

Come sopra evidenziato, con “poor comprehenders” (in italiano “cattivi lettori”) ci si riferisce a quei soggetti che possiedono un disturbo nella comprensione del testo ma non nella decodifica, e le cui difficoltà non risultano essere riconducibili a un Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL) (Oakhill et al., 2015/2021). Secondo De Beni, Cornoldi, Carretti e Meneghetti (2003) “Il disturbo di comprensione può essere definito come la difficoltà a comprendere in modo adeguato il significato del testo; esso è particolarmente specifico se si accompagna a un’adeguata capacità di decodificare il testo stesso” (p. 23). Gli autori asseriscono che è fondamentale operare una distinzione fra le espressioni “difficoltà” e “disturbo” di comprensione. Le “difficoltà di comprensione” sono ascrivibili a fattori non specifici, quali, ad esempio, l’istruzione, il livello socioculturale o il contesto familiare; si tratta, dunque, di fattori temporanei e reversibili (De Beni et al., 2003). Il

“disturbo di comprensione”, invece, rientra nella categoria dei “Disturbi Specifici dell’Apprendimento”, non dipendenti, dunque, da fattori di natura contestuale, temporanea e reversibile.

In generale, si può sostenere che lo studente con disturbo di comprensione presenta:

- “una prestazione al di sotto della norma in prove specifiche che valutano la comprensione del testo. Il punteggio indicato solitamente come critico si colloca sotto le 2 deviazioni standard dalla media” (*Ivi*, p. 24);
- “una valutazione dell’intelligenza al di sopra della fascia del ritardo mentale, di solito consistentemente più elevata rispetto agli esiti nella prova di comprensione (criterio della discrepanza)” (*Ibidem*);
- “nessuna situazione di svantaggio socioculturale o di carenza di istruzione che possa spiegare per se stessa la difficoltà” (*Ibidem*);
- “nessun ritardo mentale o deficit di tipo sensoriale (visivo o uditivo), cui possa essere attribuibile il deficit di comprensione” (*Ibidem*).

In aggiunta, poiché la comprensione del testo scritto possiede un’elevata correlazione con la comprensione da ascolto, i “poor comprehenders” dimostrano difficoltà in entrambe le tipologie di attività. Tale aspetto è giustificabile dal fatto che i processi che sottendono la comprensione del testo orale e scritto sono i medesimi e possono essere identificati nell’abilità “di individuare in un testo le informazioni principali, la struttura, le caratteristiche legate alla sua complessità” (Carretti et al., 2021, p. 8) e la capacità di elaborare inferenze lessicali e semantiche. Conseguentemente, risulta possibile utilizzare la misura rilevata nella comprensione da ascolto come predittore della più generale abilità di comprensione del testo (De Beni et al., 2003).

I soggetti con Disturbo Specifico di Comprensione sono caratterizzati da profili molto variabili: alcuni possiedono delle difficoltà nella memoria di lavoro, altri nelle conoscenze e nel controllo metacognitivo. Nonostante tali differenze, nel complesso i “cattivi lettori” dimostrano prestazioni peggiori nella memoria di lavoro verbale, nelle prove di vocabolario e di comprensione sintattica, nelle conoscenze e nel controllo di natura metacognitiva.

Nella presente Tesi di Laurea, nella sezione relativa all’esplicazione delle diverse componenti coinvolte nel processo di comprensione (si veda il sottoparagrafo 1.3.7., ossia

“La comprensione come ‘processo multicomponente’”), verrà effettuato un riferimento alle difficoltà che i “poor comprehenders” incontrano in ciascuna dimensione.

1.3.6. Il modello di Kintsch e Van Dijk

Gli studiosi Kintsch e Van Dijk hanno offerto un notevole contributo alla ricerca sulla comprensione, descrivendo le complesse operazioni cognitive che intervengono durante tale attività.

Il primo modello della comprensione elaborato nel 1978 palesa le strategie utilizzate dal lettore durante la trasformazione del contenuto linguistico e si focalizza sull’analisi delle proposizioni del testo e “sulle unità semantiche di cui esso si compone” (Cisotto, 2006, p. 102). Gli autori individuano due livelli nella struttura di significato di un testo: un primo livello “di superficie” o “microstrutturale” (*Ibidem*) che concerne essenzialmente le singole proposizioni e le relazioni che si instaurano fra esse, tramite le quali il soggetto giunge alla formazione di una rappresentazione semantica integrata e coerente del brano. Tale rappresentazione costituisce la base per il secondo livello del testo, ossia quello “macrotestuale”. Quest’ultimo si riferisce al “discorso nella sua globalità” (*Ibidem*), di cui il soggetto lettore o ascoltatore del brano si crea una rappresentazione generale attraverso la trasformazione delle singole e specifiche proposizioni. Nella formazione della rappresentazione semantica entrano in gioco le “macroregole” della cancellazione, generalizzazione e costruzione, essenziali per trasformare l’informazione linguistica in una forma coerente e funzionale ai principi generali di elaborazione cognitiva. La memoria, infatti, lavora secondo un criterio di economia, in quanto non risulta essere abbastanza ampia per contenere lunghe stringhe di parole. Si evince come nella lettura e nell’ascolto di testi i processi cognitivi attivati dal soggetto operino filtrando e selezionando solo specifiche informazioni e organizzandole all’interno di una rete semantica coerente (Cisotto, 2006).

Nel secondo e nel terzo livello di comprensione è necessario attingere a due grandi fonti di informazione presenti nella nostra mente: gli *script* e gli *schemi*. Gli *script*

“corrispondono alla memoria autobiografica e rappresentano le conoscenze di base che [si hanno] di certi eventi e del loro svolgimento ordinario: si tratta della conoscenza di azioni, oggetti ed eventi ricorrenti in un determinato

contesto. Gli script servono per orientarsi nella vita, per comportarsi ‘adeguamente’ ed avere aspettative pertinenti alle situazioni perseguendo degli scopi nella quotidianità” (Vitella et al., 2018, p. 21).

Gli *script* rappresentano una conoscenza concreta e astratta allo stesso tempo e la più semplice struttura concettuale della mente che assolve a un ruolo di fondamentale importanza, non solo per orientarsi nella vita, bensì anche per comprendere i testi. Quando si legge, infatti, gli *script* che si possiedono vengono fatti intervenire sistematicamente per decifrare situazioni che sono spesso solo indicate o segnalate con degli indizi (Cardarello, 2004).

“Gli schemi rappresentano invece una conoscenza più astratta: si appoggiano alla rete di conoscenze che si richiamano tra loro secondo delle relazioni logiche, facendo da riferimento per individuare una gerarchia, organizzare le nuove informazioni e formulare delle ipotesi su quanto accadrà” (Vitella et al., 2018, p. 21). Si evince come gli schemi siano più astratti degli *script* e come essi consentano di integrare gli elementi non esplicitati nel testo a conoscenze già possedute, riuscendo così a richiamare alla mente con facilità i nodi connessi. Gli schemi determinano la creazione di aspettative adeguate, permettono di cogliere le anomalie di alcuni comportamenti e favoriscono la formazione delle inferenze richieste dal testo (Cardarello, 2004). Un particolare tipo di schema è lo “schema delle storie” (Vitella et al., 2018, p. 21), di cui si parlerà nel sottoparagrafo relativo alla struttura del testo.

Nel primo modello degli autori Kintsch e Van Dijk il focus è centrato sulle conoscenze di natura linguistica e, dunque, sui meccanismi tramite i quali si stabilisce la connessione fra le proposizioni e la coreferenza nel testo. Quest’ultima si determina attraverso meccanismi linguistici quali la ripetizione del soggetto del discorso, sinonimi, parafrasi, pronomi, ellissi e determinativi, i quali comprendono articoli, aggettivi e preposizioni composte.

Il primo modello dei due studiosi ha subito, negli anni successivi alla sua pubblicazione e diffusione, dei cambiamenti in seguito alla considerazione del ruolo, nell’attività di comprensione, delle conoscenze di base possedute dal soggetto. Riferendosi alla “teoria dei modelli mentali” elaborata dallo psicologo britannico Johnson-Laird nel 1982, Kintsch e Van Dijk (1983) hanno elaborato una nuova impostazione del loro modello,

riconoscendo l'importanza assunta dalle conoscenze del lettore nella costruzione della rappresentazione del testo, la quale “è il frutto dell'integrazione tra l'informazione fornita dal testo e il modello di situazione attivato” (Cisotto, 2006, p. 103). Il nuovo modello elaborato dai due studiosi configura la comprensione del testo come “un'attività costruttiva, interattiva e attiva” (Ambrosini et al., 2013, p. 63) in cui avviene un'integrazione fra tre livelli di rappresentazione del brano e in cui la formazione del “modello mentale” del testo coinvolge, non solo elementi testuali *strictu sensu*, bensì anche conoscitivi (Van Dijk & Kintsch, 1983) (Figura 3)

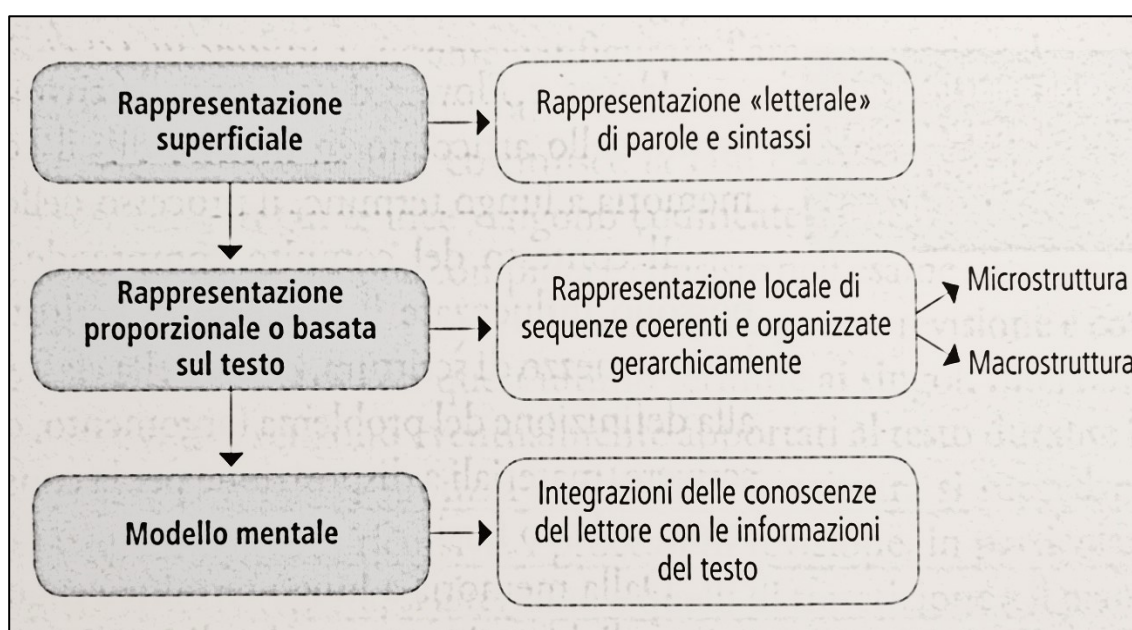


Figura 3: Modello di Kintsch e Van Dijk (1978; 1983).
Fonte: Ambrosini et al., 2013, p. 63.

Dalla Figura 3 si evince come la comprensione del testo sia il risultato della relazione fra le caratteristiche sintattiche del testo, fra quelle delle proposizioni organizzate coerentemente nel brano e le conoscenze possedute dal lettore, conoscenze che si integrano con le informazioni veicolate dal testo. Particolare rilevanza assume la dimensione della coerenza, distinta dai due autori in “locale” e “globale”: “Local coherence has been defined in terms of relations between propositions as expressed by subsequent sentences. Global coherence is of a more general nature, and characterizes a discourse as a whole, or larger fragments of a discourse” (Van Dijk & Kintsch, 1983, p. 189). Entrambe tali

tipologie di coerenza sono fondamentali per giungere alla formazione di un adeguato un modello mentale del testo.

In aggiunta a tale modello, Kintsch (1994, citato in Cisotto, 2006), propugnando anche l'importanza dei vincoli e delle caratteristiche del contesto, propone una spiegazione della comprensione del testo come processo di "costruzione-integrazione", nel quale i due processi si alternano. Più specificatamente, la comprensione prende avvio dalla "costruzione", attraverso la quale avviene l'elaborazione delle informazioni di natura linguistica attivando anche le conoscenze personali contenute nella memoria. Si genera dunque una rappresentazione di significati molto ampia, i cui elementi non sono organizzati in modo coerente. Al fine di conferire una struttura ordinata e organica a tale rappresentazione viene coinvolto il processo di "integrazione", tramite il quale si eliminano alcune connessioni tra informazioni e significati e se ne rafforzano altre: "l'avvicinarsi di questi due momenti permette la selezione e l'integrazione delle informazioni che entreranno nella rappresentazione del testo (*situational model*)" (De Beni et al., 2003, p. 14).

1.3.7. La comprensione come "processo multicomponente"

Rispetto a quanto asserito e propugnato nei paragrafi precedenti emerge chiaramente come la comprensione si configuri come un processo complesso, costruttivo e interattivo; in altre parole, come un "processo multicomponente" (Oakhill & Cain, 2007). Nella comprensione del testo concorre, infatti, una molteplicità di componenti. Si tratta di risorse sia cognitive, quale la memoria di lavoro, sia linguistiche. Nello specifico, le risorse linguistiche si riferiscono, sia alle conoscenze proprie della lingua, sia a quelle relative all'argomento trattato nel testo. Il peso di ciascuna componente varia a seconda dell'età: inizialmente assumono un ruolo primario la comprensione di parole e frasi e i processi che consentono di cogliere semplici relazioni, perlopiù tematiche e temporali, tra le informazioni; progressivamente, vengono coinvolti processi più complessi, quali la generazione di inferenze e il monitoraggio della comprensione stessa (D'amico & Devescovi, 2013).

Di seguito vengono brevemente analizzate le principali componenti che intervengono nella comprensione del testo.

1.3.7.1. Il vocabolario

Considerando i tre livelli di comprensione del testo individuati dalla studiosa Cisotto (2006), risulta evidente che un'efficace comprensione del testo, sia esso orale o scritto, implica un'adeguata conoscenza del significato delle parole (Oakhill et al., 2015/2021). Il primo livello della comprensione, ossia quello "superficiale", richiede infatti un'elaborazione degli elementi semantici concernenti le singole parole e le proposizioni.

Il vocabolario posseduto dal soggetto rappresenta un importante predittore della comprensione del testo, anche per il fatto che "Riconoscere e rappresentare il significato delle parole in modo accurato ed efficiente costituisce un prerequisito per processi di integrazione in strutture semantiche più ampie" (D'Amico & Devescovi, 2013, p. 214). In aggiunta, è stato dimostrato che per il processo di comprensione testuale è più utile possedere una conoscenza semantica profonda dei termini rispetto a una conoscenza del significato di una quantità maggiore di parole ma a livelli più superficiali (Oakhill et al., 2015/2021). Infatti, "La conoscenza lessicale non è una questione del tipo tutto o niente: esistono diversi livelli di conoscenza dei vocaboli" (*Ivi*, p. 101). Anche la velocità di attivazione del significato delle parole assolve a un ruolo di estrema importanza, per la ragione che la comprensione del testo avviene in tempo reale e, affinché il soggetto si crei un modello mentale del testo, è fondamentale che egli riesca ad accedere velocemente e in modo accurato ai significati delle espressioni verbali (*Ivi*, p. 103).

È essenziale sottolineare come la relazione fra conoscenza lessicale e comprensione del testo sia reciproca: per comprendere un brano è necessario conoscere il significato di una buona percentuale delle parole contenute in esso e, viceversa, l'interazione con i testi contribuisce allo sviluppo delle conoscenze lessicali del soggetto in misura maggiore rispetto alle conversazioni quotidiane (Florit & Levorato, 2012).

Oltre alla conoscenza profonda di singole parole è necessario considerare anche la conoscenza di "espressioni fisse", che possono includere modi di dire comuni ed espressioni idiomatiche, da intendersi come "elementi lessicali composti da più parole" (Oakhill et al., 2015/2021, p. 111). Il significato di tali espressioni deve necessariamente essere dedotto dal contesto in cui esse sono inserite.

Il processo di arricchimento del vocabolario risulta essere strettamente dipendente dalla morfologia e dalle inferenze. Conoscere attraverso la morfologia le più piccole unità significative della parola, quali radici, suffissi, prefissi e desinenze (ossia i morfemi)

costituisce un ottimo strumento per riuscire a ricostruire il significato di una determinata parola. In aggiunta, i processi inferenziali sono fondamentali affinché i bambini imparino a dedurre il significato delle parole dal contesto in cui esse sono inserite (Oakhill et al., 2015/2021).

“Secondo Piaget, il numero di parole conosciute si riflette sullo sviluppo mentale del bambino. Imparare nuove parole significa apprenderle nel contesto d’uso, conoscerne la profondità, averle a disposizione nel vocabolario mentale” (Bosc, 2020, p. 11).

1.3.7.2. La morfosintassi

Un’altra componente implicata nel processo di comprensione del testo risulta essere relativa alla morfosintassi. La “competenza morfosintattica” viene definita come

“[la] capacità di rendersi conto che una frase è composta di parole, la cui sequenza è governata da regole grammaticali. In termini più specifici, tale competenza implica la capacità di riconoscere la posizione appropriata di una parola in una frase, di distinguere la diversa funzione di nomi e verbi, di riconoscere quando un insieme di parole è una frase e quando non lo è e di individuare il rapporto di congruenza tra il piano sintattico e quello semantico” (Cisotto & Gruppo RDL, 2009, p. 15).

La competenza morfosintattica è indispensabile per comprendere il significato delle frasi. In particolare, il lettore è chiamato a elaborare adeguatamente il significato di pronomi e congiunzioni, che segnalano le relazioni semantiche tra le frasi o tra parti di esse, determinando dunque la coesione e la coerenza del testo. Riferendosi sempre ai tre livelli della comprensione esplicitati da Cisotto (2006) si evince come il secondo sia proprio relativo alla coerenza locale, garantita dai marcatori coesivi. Al fine di giungere a una rappresentazione semantica coerente, corrispondente al terzo livello della comprensione testuale, è fondamentale possedere una conoscenza linguistica relativa agli elementi di coesione del testo. Fra questi gli studiosi Oakhill, Cain ed Elbro (2015/2021) ravvisano le anafore (che comprendono i pronomi) e i connettivi. Comprendere la funzione dei connettivi e le relazioni che essi segnalano è di fondamentale importanza per favorire livelli

più elevati di comprensione. Secondo Oakhill, Cain ed Elbro (2015/2021) è quindi utile insegnare agli alunni il significato di alcuni elementi di coesione e il loro uso nella lettura.

Una possibile relazione fra abilità sintattiche e comprensione del testo riguarda il fatto che entrambe richiedono elaborazione fonologica, la quale, a sua volta, supporta la memoria di lavoro. Conseguentemente, i “poor comprehenders” “hanno problemi quando elaborano l’informazione nella memoria di lavoro verbale, la quale influenzerebbe negativamente la loro capacità di comprendere costruzioni sintatticamente complesse” (Ivi, p. 124).

Secondo D’Amico e Devescovi (2013) i bambini con disturbo della comprensione potrebbero possedere difficoltà specifiche e non a carico di tutte le conoscenze morfosintattiche. Oakhill, Cain ed Elbro (2015/2021) sostengono che i “poor comprehenders” hanno dimostrato, in alcuni casi, una scarsa conoscenza della sintassi. Per quanto concerne, invece, la consapevolezza sintattica, e non la semplice comprensione, le differenze fra “buoni” e “cattivi lettori” sono evidenti; quest’ultimi commettono più errori dei coetanei con adeguati livelli di comprensione del testo nei compiti di consapevolezza sintattica, in quanto essi richiedono un monitoraggio metacognitivo.

1.3.7.3. La struttura del testo

I testi possono essere raggruppati all’interno di alcune tipologie convenzionali sulla base degli specifici scopi comunicativi a cui assolvono (Oakhill et al., 2015/2021). Tra i principali generi testuali si riconoscono quelli descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo e istruzionale (o prescrittivo).

Ciascun genere testuale possiede una propria struttura e organizzazione convenzionale, la conoscenza della quale assolve a un ruolo importante nel processo di comprensione. Infatti, i lettori che possiedono una certa familiarità con una specifica struttura testuale saranno facilitati nel processo di comprensione, in quanto “sanno cosa aspettarsi dalle diverse parti del testo, dove cercare particolari tipi di informazione e come le diverse parti del testo sono collegate tra loro” (Ivi, p. 142). Si evince come la conoscenza della struttura di un particolare genere testuale sia predittiva, “in quanto consente di creare aspettative” (D’Amico & Devescovi, 2013, pp. 215-216) sulle informazioni che verranno veicolate all’interno del testo favorendo, dunque, anche la creazione di inferenze, processo che verrà analizzato nei sottoparagrafi successivi.

Ciascun parlante possiede una conoscenza implicita relativa alla struttura dei diversi generi testuali, conoscenza che ha come funzione quella di guidare sia l'attività di comprensione che quella di produzione (D'Amico & Devescovi, 2013). Per quanto concerne il testo narrativo risulta possibile individuare quello che viene definito "schema delle storie", concetto elaborato dalle studiose Stein e Glenn nel 1979 nell'opera "La grammatica delle storie". Secondo le autrici ogni bambino è abituato, sin dai primi anni di vita, a interagire con una molteplicità di racconti, i quali possiedono il medesimo schema e sono caratterizzati da una regolare successione di fasi. Il bambino sviluppa così lo "schema delle storie", da intendersi come "una conoscenza astratta e predittiva, in quanto consente di creare aspettative sulla forma delle storie, su quale sia il migliore ordine con cui raccontare una sequenza di eventi causalmente relati" (D'Amico & Devescovi, 2013, pp. 215-216). Nello specifico, i lettori individuano un *ambiente* nel quale si svolge un *episodio*; ciascun episodio è caratterizzato da un *evento iniziale*, seguito da una *risposta interna* e da alcuni *tentativi* di risoluzione. Tali tentativi causano delle *conseguenze*, le quali possono condurre, o a una *soluzione* della situazione, o a una *reazione* che innesca un nuovo episodio (Vitella et al., 2018). Ciascuna categoria della storia è concatenata alla seguente tramite relazioni temporali e causali. Con lo sviluppo cognitivo e la progressiva esposizione a strutture di storie sempre più varie, differenziate e ricche, lo schema delle storie si articola e diventa via via più complesso (D'Amico & Devescovi, 2013). Inoltre, durante l'età scolare, grazie al contatto con tipologie testuali diverse da quella narrativa, quali, ad esempio, descrittiva, scientifica e argomentativa, si differenzia anche la conoscenza relativa a tali generi di testi (D'Amico & Devescovi, 2013).

D'Amico e Devescovi (2013) esplicitano come nei bambini e ragazzi con scarsi livelli di comprensione non vi sia un'adeguata interiorizzazione della struttura dei generi testuali, a differenza di quanto rilevato nei coetanei che presentano un buon livello di comprensione. In conclusione, si può dunque sostenere che conoscere le diverse strutture testuali è estremamente utile per guidare il processo di comprensione, soprattutto laddove il materiale di natura testuale sia nuovo, perché la conoscenza dell'organizzazione di un testo aiuta il lettore a individuare le relazioni fra le informazioni veicolate dal testo (Oakhill et al., 2015/2021).

1.3.7.4. La memoria di lavoro

La memoria “è il sistema in cui l’informazione linguistica viene elaborata e trasformata in rappresentazione semantica” (D’amico & Devescovi, 2013, p. 212). Tale informazione viene conservata nella memoria a lungo termine, la quale, durante la comprensione, è attiva, da un lato per depositare le informazioni relative ai generi testuali e al significato delle parole (Oakhill et al., 2015/2021), dall’altro lato per il recupero delle conoscenze precedenti ed essenziali per la comprensione del testo che si sta leggendo o ascoltando. Le conoscenze precedentemente possedute dal soggetto vengono utilizzate dalla memoria di lavoro, da intendersi come quel “sistema utilizzato per immagazzinare temporaneamente le informazioni ed elaborarle durante lo svolgimento di un’attività” (Ivi, p. 43). La memoria di lavoro consiste, infatti, nell’insieme “di risorse cognitive disponibili per elaborare e mantenere temporaneamente informazioni utili per l’esecuzione di compiti cognitivi complessi, come la comprensione del linguaggio, la pianificazione e il *problem solving*” (Carretti et al., 2021, p. 11). Essa assolve a una duplice funzione: elabora la piccola porzione di informazioni di natura testuale su cui si sta focalizzando l’attenzione in un dato momento (attraverso il coinvolgimento dell’esecutivo centrale) e, al contempo, immagazzina temporaneamente la rappresentazione semantica della parte di testo appena elaborata (tramite il circuito fonologico). Si evince come la memoria di lavoro permetta di svolgere simultaneamente due processi: l’elaborazione delle informazioni e il mantenimento di esse in memoria. Poiché la memoria di lavoro possiede risorse limitate, l’elaborazione del testo avviene per cicli, porzione dopo porzione, e mantenendo attive in memoria solo le conoscenze e le informazioni linguistiche rilevanti (D’Amico & Devescovi, 2013).

Connessi alla funzione della memoria di lavoro sono i processi attentivi e inibitori. Quest’ultimi, in particolare, impediscono che le informazioni irrilevanti ai fini della comprensione del testo abbiano accesso alla memoria di lavoro, in modo tale da non sovraccaricarla. In aggiunta, limitano il livello di attivazione delle informazioni non rilevanti per le elaborazioni successive e impediscono che alcune elaborazioni automatizzate ostacolino una comprensione adeguata (D’Amico & Devescovi, 2013). Riconoscere le informazioni essenziali e rilevanti è dunque fondamentale nel processo di comprensione del testo; ciò implica, però, che il soggetto sappia utilizzare il contesto linguistico per individuare gli elementi importanti:

“Riconoscere le informazioni rilevanti è costitutivo del processo di comprensione del testo: le informazioni non sono rilevanti o non rilevanti in sé, ma in riferimento al contesto in cui sono inserite. Il contesto linguistico serve a integrare l’informazione attuale (singole parole o frasi) con le informazioni elaborate in precedenza, che costituiscono, per l’appunto, il contesto linguistico” (Ivi, p. 219).

La funzione della memoria di lavoro nella comprensione del testo è essenziale in quanto, mantenendo in memoria le informazioni appena acquisite, è possibile confrontarle con quelle successive, permettendo anche di realizzare delle inferenze e di monitorare la comprensione (Oakhill et al., 2015/2021).

Gli studiosi Baddeley e Hitch (1974) hanno elaborato un modello multicomponente che tenta di spiegare il funzionamento della memoria di lavoro. Secondo i due autori la memoria di lavoro è caratterizzata da una componente verbale, ossia il circuito fonologico, che consente di elaborare le informazioni di natura linguistica e di immagazzinare temporaneamente le parole e i suoni significativi. La seconda componente è rappresentata dal “taccuino visuospatiale”, che immagazzina le immagini visive, mentre la terza dal “esecutivo centrale” che supervisiona il circuito fonologico e il taccuino visuospatiale “selezionando le strategie e coordinando le attività finalizzate a elaborare gli stimoli immagazzinati nei due sistemi periferici” (Carretti et al., 2021, p. 12). Infine, il quarto elemento è rappresentato dal “buffer episodico”, il quale permette il recupero di informazioni dalla memoria a lungo termine e la formazione di episodi integrati grazie all’unione delle informazioni provenienti dalle componenti verbale e visuospatiale (Carretti et al., 2021).

Daneman e Carpenter hanno elaborato una prova, il *Reading Span Test*, che prevede lo svolgimento di processi sia di elaborazione che di mantenimento. La somministrazione di tale test ha messo in evidenza come le differenze fra buoni e cattivi lettori siano ascrivibili proprio al maggior o minor livello di efficienza dei meccanismi della memoria di lavoro (De Beni et al., 2003). In aggiunta, i cattivi lettori sono anche coloro i quali possiedono delle difficoltà nell’inibire i processi irrilevanti, determinando come conseguenza un sovraccarico della memoria di lavoro. Ciò conduce alla formazione di una rappresentazione globale del testo eccessivamente appesantita (De Beni et al., 2003).

1.3.7.5. Le inferenze

Qualsiasi testo, per sua natura, è caratterizzato dalla presenza di informazioni non esplicitate e non rese linguisticamente evidenti; per tale ragione, durante l'attività di comprensione avviene la produzione di inferenze. "L'inferenza è una informazione non contenuta esplicitamente in un testo, ma prodotta a partire da esso se il lettore dispone delle conoscenze di riferimento, dunque è una informazione generata dal processo di interazione tra testo e conoscenze del lettore" (Cardarello, 2004, p. 37). Fare inferenze significa, quindi, riuscire a cogliere gli elementi non esplicitati nel testo, creare collegamenti e comprendere il significato di un termine sulla base del contesto in cui è inserito (De Beni et al., 2003). Si evince come le inferenze siano necessarie per la comprensione di un brano, poiché ne permettono la creazione di una rappresentazione semantica.

Esistono diverse tipologie di inferenze: "di connessione", ossia quelle che permettono di identificare in modo appropriato le relazioni fra le diverse parti del testo, e "di integrazione", le quali attivano le conoscenze implicite e pregresse dell'individuo necessarie per conferire senso alle informazioni veicolate dal testo (D'Amico & Devescovi, 2013). Cisotto (2006), inoltre, compie una distinzione tra inferenze "proattive" e "retroattive": le inferenze proattive generano aspettative rispetto a ciò che verrà comunicato in parti successive del testo, mentre le "retroattive", definite anche "inferenze-ponte", determinano le relazioni fra un'informazione o una situazione con un'altra precedente, stabilendo quindi la coerenza globale della narrazione. Gli studiosi Oakhill, Cain ed Elbro (2015/2021) propongono invece una distinzione delle inferenze in "inferenze di coesione locale" e in "inferenze di coerenza globale". Le prime consistono in quel tipo di inferenze che garantiscono la coesione locale di parti del testo. Tale tipologia di inferenze comprende "inferenze lessicali", che collegano fra loro elementi lessicali, e "inferenze pronominali", che invece associano i pronomi a parole, al fine di comprenderne pienamente il significato. Le "inferenze di coerenza globale" conferiscono coerenza al brano nella sua globalità, connettendo fra loro diverse porzioni del testo e collegandole al modello mentale. "Tipiche inferenze per la coerenza globale sono quelle che ricavano informazioni relative all'ambientazione o alle emozioni/scopi dei personaggi, a partire da alcune parole chiave contenute nel testo" (Ivi, p. 77). Le inferenze per la coesione locale sono sempre imprescindibili e spesso automatiche, mentre la necessità di produrre inferenze di coerenza globale è dipendente da alcuni fattori, quali la natura delle inferenze da compiere,

la tipologia del testo in questione, lo scopo per cui si legge e le caratteristiche del lettore. Con “caratteristiche del lettore” si fa riferimento alla cosiddetta “spinta alla coerenza”, ossia alle aspettative del lettore rispetto a quanto ben connessa debba essere la rappresentazione mentale del testo. Alcune persone, infatti, si pongono standard di coerenza più elevati rispetto ad altre (Oakhill et al., 2015/2021).

Il processo inferenziale si realizza attraverso l’integrazione delle conoscenze già possedute dal fruitore del testo con quelle fornite dal brano. Sono presenti molteplici evidenze scientifiche del fatto che i bambini con difficoltà di comprensione del testo compiono meno inferenze rispetto ai loro coetanei con adeguati livelli di comprensione testuale. Le cause di tali difficoltà sono ravvisabili all’interno di tre dimensioni: la scarsa memoria, l’accesso alla conoscenza e la capacità di precisare adeguati livelli di coerenza (Oakhill et al., 2015/2021). Ciò viene confermato da alcuni studi che hanno evidenziato come problematiche di comprensione del testo siano perlopiù imputabili alla difficoltà di accedere alle conoscenze precedenti e non esclusivamente a uno scarso possesso di esse (De Beni et al., 2003). Conseguentemente, i cattivi lettori si differenziano dai buoni lettori, non solo per un minor possesso di informazioni relative all’argomento trattato in un testo, bensì soprattutto per la difficoltà nel riuscire ad attivare le conoscenze necessarie per la creazione di inferenze.

1.3.7.6. I processi di monitoraggio e meta-comprensione

Con “metacognizione” ci si riferisce “alle conoscenze che un soggetto ha delle proprie capacità cognitive e al controllo che è in grado di esercitarvi” (De Beni et al., 2003, p. 18). Tra la metacognizione e la comprensione sussiste una stretta e profonda relazione: è fondamentale che il soggetto rifletta sul processo di comprensione che sta compiendo al fine di individuare eventuali ostacoli e mettere in atto delle strategie riparatorie adeguate (D’Amico & Devescovi, 2013). Tra le strategie di riparazione si annoverano, ad esempio, il cercare il significato di una parola nel dizionario, l’analizzare la morfologia di un termine per ricavarne il significato, il considerare gli elementi contestuali in cui una parola è inserita per creare delle inferenze, rileggere una porzione di brano non chiara o generare delle inferenze plausibili per cercare di capire le ragioni di un’azione di un personaggio (Oakhill et al., 2015/2021). L’attuazione di tali strategie implica che il lettore sia

consapevole delle criticità e delle problematiche che ha incontrato durante l'attività di comprensione.

Considerare il processo di comprensione da un punto di vista metacognitivo significa “considerare le conoscenze che il lettore ha sullo scopo della lettura, sulle strategie che adotta per raggiungere questo scopo e sul controllo che esercita per monitorare la propria comprensione” (De Beni et al., 2013, p. 19). La studiosa Brown, fra le conoscenze metacognitive, attua una distinzione tra quelle relative al testo, allo scopo della lettura, alle strategie e al soggetto come lettore (De Beni et al., 2013).

La componente del monitoraggio e della meta-comprensione – che emerge quando il soggetto riflette sul proprio livello di comprensione – consente di individuare delle differenze tra le prestazioni dei buoni e cattivi lettori; quest'ultimi difficilmente riconoscono di non capire ciò che stanno leggendo o ascoltando, mentre “I bambini con una buona comprensione del testo sono lettori attivi coinvolti nella lettura e che verificano il loro grado di comprensione sia mentre leggono che al termine della lettura” (Oakhill et al., 2015/2021, p. 170). De Beni e Pazzaglia (1991) sostengono che il lettore maturo deve possedere una serie di conoscenze metacognitive concernenti “gli scopi della lettura” (p. III), “le strategie da porre in atto al fine di raggiungere una buona comprensione del testo” (*Ibidem*) e “le caratteristiche dei diversi tipi di testo” (*Ibidem*). La mera dimensione delle conoscenze non è tuttavia sufficiente, in quanto al lettore è richiesta l'applicazione delle conoscenze per un controllo dei livelli di comprensione (De Beni & Pazzaglia, 1991).

Come propugna Cornoldi, nel caso in cui il bambino presenti difficoltà nell'attività di comprensione del testo l'intervento migliore da adottare è quello di natura metacognitiva, e dunque finalizzato allo sviluppo delle capacità di controllo dei propri processi mentali (Ambrosini et al., 2013).

1.3.8. Le peculiarità della comprensione da ascolto

Alcuni studi (Levorato, 1988; O' Neill, Pearce & Pick, 2004; Skarakis-Doyle & Dempsey, 2008, in D'Amico & Devescovi, 2013) hanno dimostrato che l'abilità di comprensione del testo orale inizia a svilupparsi già fra il terzo e quarto anno di vita del bambino e, soprattutto, che le difficoltà di comprensione relative a testi veicolati tramite il canale orale si trasferiscono anche nella lingua scritta. Ulteriori ricerche hanno evidenziato una correlazione fra i livelli ottenuti nelle prestazioni di comprensione di testi scritti e di

comprensione orale (Gernsbacher et al., 1990; Tilsra et al., 2009, in Carretti et al., 2013). Da tali risultati si evince come la comprensione da ascolto, ossia quella che avviene coinvolgendo il canale orale, possa essere concepita come predittore della comprensione del testo scritto. Nonostante il processo avvenga tramite due canali diversi, le ricerche fanno presumere che i processi cognitivi e linguistici (fatta eccezione per la decodifica delle parole) alla base delle due attività di comprensione siano i medesimi o, perlomeno, simili.

Come già esplicitato all'interno del sottoparagrafo relativo al modello "Simple View of Reading" (1986) di Gough e Tunmer, i processi di decodifica e di comprensione testuale, nonostante entrambi necessari per una profonda e autonoma comprensione di un testo scritto, rappresentano capacità fra loro indipendenti e basate su abilità specifiche. Ciò spiegherebbe, dunque, la presenza di bambini con difficoltà di lettura (dislessia) ma con buone capacità di comprensione da ascolto e, viceversa, di bambini e ragazzi caratterizzati da una fluente e automatizzata decodifica di parole ma scarse capacità di sviluppo di una coerente e organizzata rappresentazione semantica del brano. Conseguentemente, è plausibile ritenere le componenti della comprensione del testo precedentemente analizzate (vocabolario, morfosintassi, coesione, struttura del testo, memoria di lavoro, inferenze e monitoraggio e meta-comprensione) come implicate nell'attività di comprensione di testi sia scritti che orali.

È innegabile che fra le attività di comprensione orale e scritta sussistano delle differenze, ascrivibili principalmente alla diversità dei due canali coinvolti. Tali differenze emergono già dalle definizioni fornite all'interno "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue" (Consiglio d'Europa, 2018/2020): "L'espressione 'comprensione orale' comprende la comprensione nella comunicazione dal vivo, faccia a faccia e il suo equivalente da remoto e/o registrato. Include quindi modalità visivo-gestuali e audio-orali" (p. 50). Con "comprensione scritta" ci si riferisce, invece, "ai testi scritti e ai testi nella lingua dei segni. Le categorie per la lettura riguardano sia gli obiettivi della lettura in generale che la lettura di generi testuali che hanno specifiche funzioni" (*Ivi*, pp. 56-57).

Come palesano Oakhill, Cain ed Elbro (2015/2021), nel linguaggio orale e, in particolare, nella conversazione, l'interlocutore è a disposizione per fornire eventuali chiarimenti rispetto a quanto da lui asserito. Nella lingua parlata, oltre ad aspetti linguistici *strictu sensu*, interviene una molteplicità di elementi non verbali e paraverbali, quali la prosodia, l'intonazione e il volume utilizzato. Si tratta di aspetti che facilitano la

comprensione e che non caratterizzano la lettura autonoma e individuale di testi scritti. Si evince, dunque, come la comprensione da ascolto sia molto più influenzabile dal contesto (Zamperlin et al., 2009).

Nei testi scritti la separazione di sintagmi e proposizioni avviene tramite l'uso di segni di interpunzione che il lettore, nelle prime fasi di apprendimento della lingua scritta, deve imparare a interpretare conferendo loro gli adeguati significati. In aggiunta, anche la suddivisione del testo in paragrafi, capitoli, titoli e approfondimenti necessita di essere interpretata al fine di comprendere la gerarchia strutturale dei concetti espressi (Oakhill et al., 2015/2021).

Il testo scritto, anche se comunque letto ad alta voce, presenta una struttura sintattica più complessa rispetto alle caratteristiche linguistiche che concernono le interazioni orali quotidiane. Ciascuna lingua, infatti, è attraversata da varietà e diversificazioni che la differenziano al suo interno. Gaetano Berruto, nell'analisi delle diverse varietà della lingua italiana, sostiene come il mezzo o canale di trasmissione (“variazione diamesica”) determini delle influenze nella varietà di lingua da utilizzare (Lo Duca, 2013).

“Il testo scritto può essere ritoccato, corretto, ristrutturato più e più volte. Al contrario il parlato è ricco di autocorrezioni, di esitazioni, di interruzioni, di cambiamenti di prospettiva e di programma espositivo. Ne consegue che il parlato sarà, a tutti i livelli della lingua (lessico, morfosintassi, struttura testuale), meno elaborato, o se si vuole più irregolare dello scritto” (*Ivi*, p. 95).

Il testo scritto, dunque, possiede una “struttura più formale e complessa” (Oakhill et al., 2015/2021, p. 25), caratterizzata dalla presenza di una quantità maggiore di subordinate relative e dall'uso di un lessico più complesso.

Poiché i testi scritti non risultano essere ancorati al contesto situazionale in cui il lettore fruisce di essi, il linguaggio scritto deve necessariamente rendere espliciti i dettagli della situazione narrata, dettagli che il lettore dovrà cogliere al fine di costruire la rappresentazione mentale della circostanza del testo. Si evince come la comprensione del testo sia più difficoltosa rispetto alla comprensione di un'interazione comunicativa interpersonale in quanto, se nella conversazione orale il contesto fra gli interlocutori è necessariamente condiviso e comune fra tutti, un testo potrebbe affrontare argomenti o situazioni di

cui il soggetto non ha adeguate conoscenze pregresse. È già stato esplicitato, infatti, come l'integrazione delle proprie conoscenze con quelle veicolate dal testo – attraverso la generazione di inferenze di integrazione – sia un processo fondamentale nella comprensione al fine di costruire una rappresentazione semantica coerente del brano (D'Amico & Devescovi, 2013).

Un'altra differenza fra testo scritto e orale concerne la presenza di molte riformulazioni, ripetizioni e interruzioni nei discorsi, mentre, per unità di parola e di tempo, la lingua scritta risulta essere più densa di significati (Oakhill et al., 2015/2021).

Nonostante la maggior complessità che caratterizza la comprensione di un testo scritto, quest'ultimo, a differenza di una conversazione o di un brano fruito oralmente, è continuamente a disposizione del soggetto, che lo può rileggere, sfogliare e interpretare più volte sulla base delle necessità emergenti (Oakhill et al., 2015/2021). Nell'ascolto, invece, sono richiesti “un controllo prolungato nel tempo e un'adeguata efficienza del funzionamento cognitivo, in grado di coordinare e controllare le molteplici variabili in essa implicate” (Zamperlin et al., 2009, p. 11).

In ultima istanza appare fondamentale palesare come la componente che interviene massivamente nell'attività di comprensione da ascolto rispetto a quella di un testo scritto risulti essere proprio la dimensione dell'“ascolto attivo”, da intendersi come un atto intenzionale nel quale il soggetto è impegnato a cogliere ciò che l'interlocutore sta asserendo esplicitamente e, al contempo, a cercare di captarne anche gli elementi impliciti. Alcuni studi hanno dimostrato l'importanza della pratica della “lettura condivisa” (Murray, 2014/2015) e della lettura ad alta voce (<https://www.regione.toscana.it/scuola/speciali/leggereforte>), pratiche che rappresentano anche un importante strumento di inclusione laddove in classe vi siano alunni che possiedono difficoltà di scrittura o che apprendono meglio attraverso l'ascolto. Come si sostiene all'interno delle Linee Guida dell'*Universal Design for Learning* (CAST, 2011/2015), infatti, è di fondamentale importanza “Fornire molteplici mezzi di rappresentazione”, offrendo dunque alla lettura dei testi un'alternativa orale.

Clarke, Snowling, Truelove e Hulme (2010) hanno svolto una ricerca proponendo ad alunni di età compresa fra gli otto e i nove anni un percorso basato sullo sviluppo di strategie relative ad alcune componenti del linguaggio orale, ipotizzando che, data la forte relazione sussistente fra la comprensione da ascolto e quella testuale, lo sviluppo di una

avrebbe dovuto condurre al miglioramento dell'altra. L'ipotesi di partenza è stata ampiamente confermata: gli alunni hanno ottenuto dei benefici nella comprensione del testo, benefici che i ricercatori hanno riscontrato anche a undici mesi dal termine dell'intervento (Zamperlin et al., 2014).

Considerando l'indipendenza dei processi di sviluppo di decodifica e comprensione (Gough & Tunmer, 1986) e i risultati a cui ha condotto la ricerca di Clarke, Snowling, Truelove e Hulme (2010), appare evidente l'importanza di valutare e potenziare i processi implicati nella comprensione da ascolto (Carretti et al., 2013), in quanto essi correlano fortemente con la più generale comprensione testuale. In aggiunta, Carretti, Cornoldi, Caldarola e Tencati (2013) sostengono come la valutazione della comprensione da ascolto consenta di ottenere "una fotografia fedele delle potenzialità di comprensione dello studente" (p. 12), soprattutto laddove l'alunno possieda delle difficoltà nella lettura strumentale, la quale rende complesso l'accesso al significato del testo. Nonostante le differenze intrinsecamente presenti fra la comprensione del testo scritto e quella da ascolto, elevate sono le correlazioni fra le due attività, perché basate su meccanismi cognitivi comuni (De Beni et al., 2003).

1.4. IL RAPPORTO FRA PENSIERO E LINGUAGGIO

Il linguaggio verbale assolve a una molteplicità di funzioni (Vianello et al., 2015): "espressiva", avente come scopo quello di allentare o eliminare una tensione interna; "comunicativa", da intendersi come la funzione fondamentale del linguaggio e che concerne, non solo la comunicazione con gli altri, bensì anche con sé stessi; infine, si individua la funzione "cognitiva", in quanto "il linguaggio può favorire in particolar modo l'analisi, la generalizzazione, la ristrutturazione del campo cognitivo, i processi mnemonici ecc." (Ivi, p. 244). È innegabile che fra pensiero e linguaggio sussista una relazione di interdipendenza, confermata dalle ricerche di matrice psicologica che sono state compiute in merito allo sviluppo dei concetti nel bambino.

La studiosa Katherine Nelson sostiene che la formazione dei concetti implica due momenti distinti: l'individuazione del "nucleo funzionale", ossia delle proprietà dinamico-funzionali dell'oggetto, e la scoperta degli "attributi percettivo-criteriali", ovvero delle proprietà fisiche e percettivo-descrittive degli oggetti. Nel processo di formazione dei concetti intervengono meccanismi di inclusione, estensione e sintesi. Quest'ultima in

particolare permette al soggetto di individuare le relazioni essenziali e definenti che compongono il nucleo funzionale del concetto. Nello stabilire, ad esempio, il concetto “bicchiere” l’individuo comprende che alcune relazioni sono completamente irrilevanti, come il luogo in cui l’oggetto si trova, mentre altre essenziali, come la funzione del bere utilizzando. Tale processo diviene ulteriormente stabile e condivisibile tramite il linguaggio, il quale consente di definire i membri di una medesima categoria proprio attraverso il nome (Vianello et al., 2015). Secondo Vygotskij (1956/2021), tuttavia, il legame tra la parola e il suo significato non può esaurirsi in una mera relazione di natura associativa, come sosteneva quella da lui definita “vecchia scuola psicologica” (p. 155). L’autore russo intende il rapporto fra pensiero e linguaggio come unità inscindibile, nella quale una dimensione non potrebbe sussistere senza l’altra. Si riporta di seguito un passaggio emblematico che intende chiarire la posizione concettuale dell’autore russo (1956/2021):

“Questa unità che riflette nella forma più semplice la interdipendenza di pensiero e linguaggio, è stata da noi identificata nel *significato della parola*. Il significato di una parola [...] rappresenta proprio un’unità, ulteriormente non scomponibile, di ambedue i processi; di esso non si può dire che costituisca solo un fenomeno del linguaggio o solo un fenomeno del pensiero. Una parola privata del significato non è una parola. Essa è suono vuoto e, conseguentemente, il significato è una componente indispensabile della parola. Esso è la parola considerata nel suo aspetto interiore. [...] il significato della parola [...] non è altro che una generalizzazione o un concetto. Generalizzazione e significato sono dunque sinonimi. Ma qualsiasi generalizzazione, qualsiasi processo di formazione di un concetto costituiscono, senza alcun dubbio, l’atto più specifico e più autentico del pensiero. Ne consegue, quindi, che noi possiamo a buon diritto considerare il significato della parola come un fenomeno del pensiero. Il significato della parola si rivela così, fenomeno ad un tempo linguistico e intellettuale, senza che con questo si voglia peraltro affermare che esso appartiene formalmente a due diverse sfere della vita psichica. Il significato della parola è un fenomeno di pensiero solo in quanto il pensiero è incorporato nella parola; viceversa, esso è un fenomeno di linguaggio solo in quanto il linguaggio è collegato con il pensiero ed è da esso illuminato.

Esso è un fenomeno di pensiero semantizzato o di linguaggio concettualizzato; è unità di parola e di pensiero” (pp. 153-154).

Dalla concezione dell’unione di pensiero e linguaggio in un’unità non scomponibile si evince come il linguaggio rappresenti lo strumento di formazione dei concetti e, dunque, conoscitivo della realtà. Attraverso il discorso – dunque attraverso la relazione con i membri della propria cultura – il bambino acquisisce processi di pensiero specifici. “In particolare la mediazione semiotica gioca un ruolo fondamentale, in quanto attraverso i linguaggi ed i relativi sistemi di segni e significati, il bambino attiva quei processi cognitivi che portano allo sviluppo del «pensiero verbale»” (Santi, 2006, p. 48). Le più elevate funzioni intellettuali non si originano dunque da strutture e fattori *interni* all’individuo, bensì tramite l’interazione – che si dispiega attraverso il linguaggio – con la realtà esterna al soggetto.

Secondo Vygotskij il linguaggio assolve a una funzione di regolazione del comportamento e del pensiero. Durante il processo di sviluppo l’interazione fra le dimensioni del pensiero e del linguaggio si diversifica a seconda della tappa in cui si trova il bambino. Inizialmente il comportamento del bambino è regolato dal linguaggio dell’adulto, che gli suggerisce quali azioni compiere; successivamente, è il bambino che comunica a sé stesso a voce alta cosa fare o meno; segue una tappa in cui il linguaggio viene interiorizzato nella mente per giungere, infine, alla situazione in cui, attraverso il linguaggio, il bambino struttura anche il proprio modo di pensare, il quale può essere considerato “comportamento interiorizzato” (Vianello et al., 2015, p. 15).

Riflettendo analiticamente sull’etimologia di *Logos* si comprenderà come tale espressione venisse utilizzata dai greci per esprimere, da un lato la dimensione della *parola*, del *discorso* e dell’*oralità* e, dall’altro, le facoltà della *ragione*, del *giudizio* e della *valutazione* (Santi, 2006). Si evince come nel passato non venisse operata quella scissione tra razionalità e linguaggio che oggi si è imposta culturalmente e socialmente, e, di conseguenza, anche linguisticamente, con termini ed espressioni specifici per discriminare l’una e l’altra dimensione. Riprendendo tale unità originaria si può dunque sostenere come il “ragionamento razionale” possa essere concepito come un “pensare-parlare” (*Ivi*, p. 57) nel quale la riflessione e la giustificazione delle proprie credenze e convinzioni non

può che avvenire tramite quello che Vygostskij definisce “pensiero verbale” (Ivi, p. 79). A tal proposito Lipman, Sharp e Oscanyan (1980) asseriscono:

“Generalmente si assume che sia la riflessione a generare il dialogo, mentre, in realtà, è il dialogo che genera la riflessione. Molto spesso, quando le persone sono coinvolte reciprocamente in un dialogo, sono obbligate a riflettere, a concentrarsi, a considerare le alternative, ad ascoltarsi da vicino, a prestare attenzione alle definizioni e ai significati, a riconoscere in anticipo l’inadeguatezza di un’opzione, e, in generale, a cimentarsi in un vasto numero di attività mentali che essi potrebbero non aver mai intrapreso se la conversazione non avesse avuto luogo” (p. 22).

Sulla base di tali teorizzazioni si evince la possibilità di individuare un’analogia fra il curriculum della *Philosophy for Children*, che ha come obiettivo principale quello di educare al pensiero, e lo sviluppo delle abilità linguistiche. La filosofia, infatti, corrisponde a un’analisi del linguaggio, in quanto “il ruolo della discussione filosofica è di indagare i «giochi», le regole, i contesti d’uso e di significatività del linguaggio e dunque del nostro ragionare” (Santi, 2006, p. 111). Lo stesso Lipman (1988/2000) sostiene che la “*Philosophy for Children* vuole essere una totale ‘esperienza di pensiero - attraverso - il - linguaggio’ godibile e soddisfacente di per sé” (p. 7). Il linguaggio, dunque, viene concepito

“come un modo per mettere ordine ai pensieri, alle percezioni e alle azioni che riguardano la realtà: è uno strumento di comunicazione e di transazione con gli altri che media lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori. Il linguaggio è insieme un’attività sociale e una mediazione interna [...]” (Domenis, 2000, pp. 28-29).

“I limiti del mio linguaggio sono i limiti del mio mondo”, affermava Wittgenstein (1964), il quale non faceva altro che propugnare i principi appena asseriti circa la relazione fra pensiero e linguaggio. L’elaborazione del pensiero avviene attraverso il linguaggio, analogamente al linguaggio che necessita del pensiero e di contenuti razionali per determinarsi e concretizzarsi.

Anche Jerome Bruner (1986/1988), nella teorizzazione del “pensiero narrativo”, sembrerebbe propugnare la stretta interdipendenza e reciprocità sussistente fra pensiero e linguaggio. Lo studioso afferma che la mente umana conferisce forma all’esperienza attraverso le narrazioni secondo una tendenza spontanea. Bruner riprende il punto di vista di Vygotskij asserendo che i processi mentali hanno un fondamento sociale e che la cognizione umana è influenzata dalla cultura attraverso i suoi simboli, artefatti e convenzioni. La cultura assolve a un ruolo fondamentale nella formazione della mente degli individui ed è, quindi, intrinseca all’individuo e non qualcosa che “si sovrappone” alla natura umana. La narrazione costituisce lo strumento privilegiato della trasmissione culturale, in quanto essa permette di “comunicare i significati che cogliamo nell’esperienza” (D’Amico & Devescovi, 2013, p. 228), di “mettere in relazione il passato con il presente” (*Ibidem*), di “proiettare il presente nel futuro” (*Ibidem*) e di “rappresentare gli individui come soggettività dotate di scopi, piani e valori” (*Ibidem*). Il pensiero narrativo si fonda sulla conoscenza delle azioni umane e delle loro relazioni con gli stati psicologici e ha come finalità “la comprensione e interpretazione della propria e altrui esperienza umana” (*Ibidem*). In aggiunta, esso rende l’essere umano adatto a vivere in relazione con gli altri e a ricercare il senso profondo dell’esistenza umana. Infatti, “Il pensiero narrativo rende umani e fa comprendere noi stessi e gli altri: molto di cui sappiamo sulla natura umana l’abbiamo imparato dai racconti [...]” (Vitella et al., 2018, p. 23).

Il pensiero narrativo è un modo universale di organizzare e di conferire senso all’esperienza umana; tuttavia, le forme in cui si esprime sono culturalmente determinate, in quanto “ogni cultura trasmette, anche attraverso le narrazioni, i significati e il senso dell’esperienza, le modalità del discorso, le forme della vita sociale, e soprattutto i valori e le credenze in essi rappresentati” (D’Amico & Devescovi, 2013, p. 229). Sin da quando sono molto piccoli ai bambini viene trasmesso tutto ciò attraverso l’uso di racconti, storie, narrazioni e favole. Bruner (1990/1992) ipotizza, dunque, che la comunicazione narrativa svolga un ruolo rilevante per l’acquisizione stessa del linguaggio e che, parallelamente, il linguaggio rappresenti le fondamenta per lo sviluppo del pensiero narrativo.

Nei Programmi didattici di quella che allora veniva definita “scuola elementare” (D.P.R. 104/1985) veniva espresso, per l’appunto, che

“la lingua è strumento del pensiero, non solo perché lo traduce in parole (permettendo all’individuo di parlare con sé stesso, cioè di ragionare), ma anche perché sollecita e agevola lo sviluppo dei processi mentali che organizzano, in varie forme, i dati dell’esperienza” (p. 9).

Il curriculum della *Philosophy for Children*, consentendo l’implementazione di dialoghi e di discussioni basati sul confronto con l’altro e volti a sviluppare i processi di pensiero, conduce a uno sviluppo di entrambe le dimensioni del linguaggio e del pensiero, concepite come in un rapporto di unità e di interdipendenza. Lipman, infatti,

“procede dalla convinzione elementare secondo cui imparando a parlare si impara anche a pensare. I bambini apprendono l’uso di elementi logici come ‘tutti’, ‘nessuno’ o ‘alcuni’, il collegamento tra proposizioni attraverso espressioni come ‘se allora’, ‘nonostante’ o ‘poiché’, la differenza e il nesso fra concetti come ‘amicizia’, ‘tavolo’ o ‘scemo’. Infine imparano pure in quali situazioni è meglio esprimersi in forme diverse dal linguaggio. In ogni caso sono consapevoli del potere del linguaggio sugli uomini e sul mondo, come indica anche quanto i bambini si divertano a parlottare, sproloquiare e ‘mentire’. Il linguaggio introduce i bambini a una visione del mondo già data, ma essi cercano anche di mettere alla prova contro il mondo degli adulti la forza di cui essi stessi dispongono. Imparare a parlare, perciò, non è importante solamente per potersi incanalare nei binari mentali precostituiti dagli altri, ma altresì per poter scambiare e chiarire agli altri i propri stessi pensieri. Perciò, secondo Lipman, è indispensabile cominciare il più precocemente possibile a incentivare l’apprendimento del linguaggio da parte dei bambini anche in quanto apprendimento del pensiero. Infatti i nostri *pensieri* sulla *realtà* possono *essere compresi solo attraverso le nostre espressioni linguistiche*” (Martens, 1999/2007, pp. 62-63).

Analizzando i processi che avvengono all’interno di una comunità di ricerca, si evince come l’unità fra pensiero e linguaggio assuma una dimensione concreta nell’atto stesso del dialogare e del comunicare. Danilo Dolci (1973/2018) afferma che una struttura

maieutica complessa implica necessariamente l'imparare a comunicare, in quanto senza comunicazione e senza affinare il linguaggio non si realizza alcun processo maieutico. Il dialogo, anche quello apparentemente monologico e solitario, implica l'uso di "concetti e argomenti che appartengono alla comunità linguistica in cui siamo cresciuti e, confrontandoci criticamente o respingendo pensieri estranei, ci rapportiamo a un interlocutore" (Martens, 1999/2007, p. 64).

Affinché avvenga uno scambio di pensieri e di idee assume un ruolo fondamentale, non esclusivamente la comunicazione, bensì anche la dimensione dell'ascolto e, in particolare, dell'ascolto attivo, il quale viene definito da Thomas Gordon (1989/2014) come una "competenza interpersonale polivalente" (p. 130) in quanto prevede di "comunicare una comprensione e una accettazione affettuosa ed empatica" (*Ibidem*). Nel concreto, l'ascolto attivo implica che il destinatario innanzitutto concentri l'attenzione esclusivamente sul comprendere il messaggio inviato e il suo significato; successivamente, il destinatario è chiamato a riformulare con parole proprie il messaggio, riflettendolo all'emittente, al fine di verificare se è avvenuta o meno una comprensione profonda di quanto asserito. Si tratta di una procedura che permette di inviare all'emittente una prova di un'adeguata comprensione del messaggio e che, dunque, consente di farlo sentire accettato. È necessaria "un'attenzione piena per ascoltare in modo attento, decodificare accuratamente e, infine, offrire un *feedback* di ciò che si è decodificato" (*Ivi*, p. 127). Le autrici Sclavi e Giornelli (2014) individuano come componente necessaria delle scuole democratiche proprio l'ascolto attivo.

Ci sono delle condizioni che devono necessariamente essere soddisfatte al fine di assicurare che l'ascolto attivo comunichi comprensione empatica, accettazione e rispetto per l'individualità dell'altra persona (Gordon, 1989/2014). Fra tali condizioni si riconoscono il voler ascoltare ciò che il bambino intende comunicare, volergli essere d'aiuto, accettare i suoi sentimenti, avere fiducia in lui, comprendere con empatia come si sente e accettare il fatto che le proprie idee e opinioni possono essere modificate da ciò che si ascolta. "Due cose che un buon ascoltatore non può permettersi sono [infatti]: non rispettare l'interlocutore e non essere curioso di altre cornici, altre visioni del mondo" (Sclavi, 2003, p. 75).

“Saper ascoltare implica essere [dei buoni osservatori], e dunque saper dare importanza a quei particolari che in prima istanza ci appaiono marginali e irritanti perché non coincidono con le nostre certezze. Implica resistere all’urgenza classificatoria, lasciar perdere l’illusione patriarcale che capire coincida col trincerare giudizi, diventare [un esploratore] di mondi possibili, che cerca di vedere ogni comportamento, ogni situazione, da più punti di vista possibili (come minimo tutti i punti di vista delle persone implicate) prima di ritenere di possederne una descrizione adeguata” (Sclavi & Giornelli, 2014, p. 15).

Si evince, dunque, come l’ascolto attivo venga ampiamente praticato all’interno del curriculum della *Philosophy for Children*, a differenza di quanto generalmente avviene nelle conversazioni, nelle quali sembrerebbe prevalere quello che viene definito “ascolto passivo”. La studiosa Sclavi (2003) ha sintetizzato in una tavola sinottica le principali differenze fra l’ascolto attivo e l’ascolto passivo. L’ascolto attivo risulta essere dinamico, goffo (in quanto possono avvenire degli incidenti di percorso, concepiti come positivi) e né soggettivo né oggettivo (in quanto permette l’esplorazione di mondi possibili). Esso, inoltre, prevede una costruzione della realtà, conferisce centralità alle emozioni e pone attenzione alla forma. L’ascolto passivo, invece, è statico, in controllo (gli incidenti di percorso sono concepiti in modo negativo), è oggettivo e non soggettivo, neutralizza le emozioni e focalizza l’attenzione sui contenuti. Essendo passivo, non costruisce la realtà bensì la rispecchia. In aggiunta, la studiosa sostiene che

“[...] dobbiamo scegliere fra l’ascolto passivo e quello attivo. L’ascolto attivo non richiede di abbandonare l’osservazione empirica, al contrario, richiede una modalità di osservazione molto più accurata e riflessiva, attenta ai particolari e alle forme, meno soggetta all’urgenza classificatoria e all’influenza del senso comune. È ‘osservazione sperimentale’ in modo pieno, radicale. È quindi osservazione scientifica in modo pieno e radicale” (Sclavi, 2003, p. 75).

Considerando ora più precisamente i processi direttamente implicati nella comprensione del testo e che vengono elicitati all'interno del "modello multicomponente" della comprensione, si evince come molteplici siano le analogie presenti con i processi stimolati dal curriculum della *Philosophy for Children*.

In primo luogo, poiché la filosofia è anche "analisi del linguaggio" (Santi, 2006, p. 111) ne deriva che nella discussione filosofica si indagano "i 'giochi', le regole, i contesti d'uso e di significatività del linguaggio" (*Ibidem*). Il compito primario del filosofo, al fine di giungere a indagare le relazioni fra i concetti, consiste nel chiarificare tali nozioni attraverso una loro definizione e descrizione. Questi processi implicano lo sviluppo di una conoscenza profonda del lessico, aspetto che è fondamentale nel processo di comprensione (si veda il sottoparagrafo 1.3.7.1., "Il vocabolario"). Infatti, Lipman (2003/2005) afferma che alcuni studi hanno rivelato che "grazie all'uso della filosofia e della pedagogia della comunità di ricerca, il vocabolario degli allievi si compone, a partire da un terzo fino alla metà, di parole o espressioni associate al pensiero" (p. 152). Tra le parole ed espressioni si riconoscono, ad esempio, "pensare", "chiedersi", "giusto", "comprendere", "comprensione" e "capire" (*Ibidem*).

Le discussioni filosofiche, inoltre, favoriscono processi di interpretazione, "ovvero di attribuzione di significati in relazione a modelli di riferimento e a contesti di vita. È chiaro che in questi processi sono coinvolte le abilità logiche di inferenza" (*Ivi*, p. 106). Lipman stesso fa corrispondere l'inferire a un atto mentale che viene sviluppato nelle discussioni filosofiche e che si trasforma nelle abilità di pensiero del "ricavare inferenze adeguate" e "scoprire le implicazioni" (*Ivi*, p. 172). In particolare, la proposta e l'analisi del pre-testo costituiscono il momento iniziale di "ricerca di significato" (*Ivi*, p. 113): "Si deve osservare ciò che è fatto per essere osservato, apprezzarne il valore, comprendere ciò che [il materiale-stimolo] dice, immaginare ciò che è supposto, dedurre ciò che è implicato, capire ciò che suggerisce e ipotizzare quale possa essere il suo intento" (*Ibidem*). Si tratta di processi che si pongono in un rapporto di stretta interdipendenza con quello di elaborazione di inferenze; dunque, analogamente alla dimensione lessicale, anche quella relativa alla dimensione inferenziale è fondamentale per la comprensione del testo, poiché ne consente la creazione di una rappresentazione semantica (si veda il sottoparagrafo 1.3.7.5., "Le inferenze").

Un altro dei processi che viene implementato nelle discussioni filosofiche e che rappresenta una dimensione essenziale nella comprensione è la metacognizione. Durante le discussioni filosofiche gli alunni sono spesso invitati a “rendere esplicito il processo attraverso cui sono giunti a conoscere una determinata cosa” (Santi, 2006, p. 107) e a “pensare ad alta voce” (*Ibidem*). Il curriculum mira al miglioramento del pensiero, il quale “implica la riflessione” (Lipman, 2003/2005, p. 36). Matthew Lipman (2003/2005) asserisce che

“Il pensiero *riflessivo* è un pensiero consapevole delle sue assunzioni e delle sue implicazioni e cosciente delle ragioni e delle prove a sostegno di questa o quell’altra conclusione. Esso prende in considerazione la sua stessa metodologia, le sue stesse procedure, la sua stessa prospettiva e il suo stesso punto di vista. È pronto a riconoscere i fattori che portano al pregiudizio e all’autoinganno. Sottende il *riflettere sulle sue stesse procedure* come pure il *riflettere sulla materia in questione*” (pp. 36-37).

L’espressione “metacognizione” “Alla lettera significa riflessione sui processi cognitivi e indica, nella sua accezione più ampia, la conoscenza da parte del soggetto delle proprie attività cognitive e il controllo che è in grado di esercitare su di esse” (De Beni & Pazzaglia, 1991, p. II). Gli autori Flavell e Brown hanno distinto nella metacognizione le due componenti della conoscenza e del controllo (De Beni & Pazzaglia, 1991). Concretizzando tale teoria, si evince come il lettore maturo debba possedere delle conoscenze di natura metacognitiva relativamente agli scopi della lettura, alle strategie da implementare al fine di comprendere adeguatamente il testo e alle caratteristiche delle diverse tipologie testuali. In aggiunta, il soggetto non deve solo possedere delle conoscenze bensì deve anche saperle impiegare opportunamente, esercitando un controllo durante il processo di comprensione (per un approfondimento si veda il sottoparagrafo 1.3.7.6., “I processi di monitoraggio e meta-comprensione”).

Sulla base di quanto sopra asserito appare dunque evidente la stretta interdipendenza sussistente fra pensiero e linguaggio e, dunque, fra i processi di pensiero attivati durante le sessioni di *Philosophy for Children* e quelli richiesti durante la comprensione del testo, sia esso letto o ascoltato.

2. IL PROGETTO DI RICERCA EMPIRICA

La ricerca in ambito educativo risulta essere un'operazione intrinseca all'azione stessa dell'insegnamento, in quanto ciascun docente, nella sua pratica didattica, implementa una riflessione rispetto ai processi apprenditivi sviluppati e alle metodologie utilizzate. Il fine ultimo dell'attività riflessiva è rappresentato dalla necessità di migliorare i processi educativi e di istruzione. Conseguentemente, il docente non può esimersi dall'essere definito un "professionista in ricerca", soprattutto nella società della conoscenza che risulta essere in continuo mutamento e fondata sulla prospettiva del *Lifelong Learning* (Felisatti & Mazzucco, 2013). Ciascun insegnante dovrebbe quindi possedere "competenze riguardo al sapere della ricerca", "competenze riguardo al saper fare ricerca" e "competenze riguardo al saper essere in ricerca" (Ivi, pp. 61-62).

È innegabile che l'attività di ricerca in campo educativo e pedagogico abbracci la complessità dei fenomeni e degli eventi e, per tale ragione, essa si articola "attraverso categorie di analisi, ambiti di ricerca, piani di indagine, postulati metodologici e scelte strumentali che riconducono a legami costanti di reciprocità fra aspetti teorici e dati empirici" (Ivi, pp. 65-66). La ricerca educativa è dunque caratterizzata da una molteplicità di dimensioni poste in un rapporto di interdipendenza fra loro.

Un tipo di indagine educativa che si colloca nell'esperienza e che implica un intervento diretto sul campo al fine di rilevare dati e orientare i fenomeni verso una specifica direzione è rappresentato dalla "ricerca empirica". Più specificatamente,

"La *ricerca empirica* fa riferimento alle 'pratiche' educative, rivolge il suo interesse a fatti reali verso i quali indaga utilizzando metodologie empiriche, cioè attraverso processi volti a confutare o giustificare mediante dati osservati le congetture avanzate all'interno dell'esperienza educativa. La dimensione della *controllabilità* concreta ricopre una funzione centrale nel garantire livelli di significatività ai processi di ricerca" (Ivi, pp. 68-69).

Secondo Coggi e Ricchiardi (2016), invece, la ricerca empirica "fonda la costruzione di conoscenze sulla rilevazione sistematica di dati in un contesto concreto" (p. 19).

Nonostante il forte orientamento pratico che caratterizza primariamente la ricerca empirica, essa non deve essere percepita come completamente indipendente da elementi di teoricità, in quanto essi consentono di cogliere la dimensione euristica dell'attività speculativa, di definire i problemi d'indagine o di generare nuove congetture rispetto ai contesti educativi presi in esame. Del resto, la ricerca possiede una natura intrinsecamente conoscitiva, in quanto

“un'attività che ha come scopo soltanto una decisione contingente relativa a una certa situazione, senza ulteriori implicazioni sistemiche, non rappresenta una ricerca, ma una pura presa di decisioni. Parallelamente, la ricerca ha sempre potenziali ricadute di ordine pratico e i suoi risultati conoscitivi possono diventare ingredienti di un processo decisionale” (Baldacci, 2001, p. 40).

In aggiunta, “La prassi è considerata spesso oggi una teoria contestualizzata e integrata all'azione, che trae la sua efficacia dalla capacità intrinseca di tener conto del punto di vista degli attori della pratica” (Milani, 2018, p. 141).

Nell'ambito della ricerca empirica si attua una distinzione fra “ricerca orientata alla conoscenza” e “ricerca orientata alle decisioni” (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 69). La prima forma di ricerca non possiede una valenza immediata nella dimensione della pratica educativa, mentre la seconda implica la prefigurazione di risposte concrete a problematiche educative. Come sostiene Baldacci (2001), nella ricerca orientata alle decisioni “il sapere vale come fonte dell'azione e, a sua volta, l'azione vale come fonte di conoscenza” (p. 70).

Una delle questioni più rilevanti e controverse concernenti la ricerca empirica risulta essere il dibattito fra la dimensione quantitativa e quella qualitativa della ricerca. La ricerca quantitativa identifica regolarità e leggi generalizzabili sulla base di dati quantitativi. Quest'ultimi servono per misurare un fenomeno, per definirne la portata e per confrontare differenti realtà attraverso scale di grandezza. Se la ricerca quantitativa è orientata alla spiegazione dei fenomeni, quella qualitativa è finalizzata alla loro comprensione e interpretazione. I dati raccolti dalla ricerca qualitativa non sono di natura quantitativa, bensì corrispondono a informazioni che consentono di “dar corpo ad una narrazione della realtà, più che a una sua lineare descrizione” (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 76) e che

vengono confrontate, comparate e relazionate fra loro con la finalità di comprendere in modo più approfondito il fenomeno indagato.

Nel presente capitolo viene quindi illustrato il mio personale progetto di ricerca. Esso ha implicato lo svolgimento di una ricerca empirica in ambito scolastico orientata alle decisioni, in quanto ho personalmente svolto delle attività educative nel contesto di riferimento, e ha anche previsto una commistione di dati di natura sia quantitativa che qualitativa. Come sostiene Laeng (1992), “la ricerca nell’ambito delle scienze umane usa entrambe le forme di espressione: la qualitativa nelle descrizioni, nei colloqui, nella comunicazione pedagogica ordinaria; e la quantitativa nella psico-tecnica, nei test e nella valutazione scolastica” (p. 55).

Nonostante il percorso di ricerca abbia implicato l’introduzione di un fattore di natura sperimentale, esso non può essere concepito come una vera e propria ricerca sperimentale, in quanto, per la natura dell’intervento di *Philosophy for Children* svolto, è stato deciso di coinvolgere un unico gruppo di lavoro e di non prevedere il confronto con un gruppo cosiddetto “di controllo”. Infatti, l’implementazione di un percorso di ricerca a due gruppi, uno di intervento e uno di non intervento, avrebbe implicato un confronto dei risultati ottenuti nella mera dimensione prestazionale, e non processuale, dell’apprendimento. In aggiunta, come sostenuto da Santi (2006), gli studi che sono stati effettuati per valutare le implicazioni formative dell’adozione del curriculum della *Philosophy for Children* e che hanno coinvolto due gruppi sono stati caratterizzati da alcune criticità, quali una mancanza di adeguatezza di analisi dei dati nel gruppo di controllo e di analisi della situazione globale di apprendimento. Il coinvolgimento di un altro gruppo di alunni, oltre ad aver focalizzato l’attenzione sulla mera dimensione prestazionale della comprensione del testo e degli effetti formativi del curriculum, avrebbe probabilmente condotto all’elaborazione di analisi caratterizzate da “lacune che [avrebbero potuto] inficiare la rilevanza statistico-quantitativa della valutazione condotta” (*Ivi*, p. 157).

Conseguentemente, i risultati a cui il presente lavoro di ricerca ha condotto non possono essere generalizzati ad altri contesti, anche per l’inevitabile presenza di fattori di disturbo – non direttamente controllabili dallo sperimentatore – che intervengono durante un percorso di ricerca in ambito educativo e che potrebbero quindi ridurre la validità.

Di seguito vengono presentate in misura maggiormente approfondita le dimensioni che hanno caratterizzato il percorso di ricerca empirica svolto

2.1. LA DOMANDA DI RICERCA

Qualsiasi processo di ricerca ha inizio a partire dall'identificazione e dalla formalizzazione di un problema che deve concretizzarsi in una domanda di ricerca.

La genesi del problema si sviluppa tramite il ricorso a un quadro teorico di riferimento, nel quale trovano legittimità gli interrogativi emersi (Felisatti & Mazzucco, 2013). Nel mio specifico caso, la domanda di ricerca è scaturita dal quadro teorico di riferimento presentato nel primo capitolo, concernente il curricolo della *Philosophy for Children* e l'attività di comprensione del testo. Dalla ricerca teorica svolta si evince come alcuni dei processi di pensiero attivati nel dialogo durante le sessioni di *Philosophy for Children* risultino essere analoghi a quelli che intervengono nell'attività di comprensione testuale. Molteplici sono infatti le analogie e i punti di contatto presenti fra i processi di pensiero sviluppati durante le discussioni filosofiche e fra le abilità che vengono elicitate nel "modello multicomponente" (Oakhill & Cain, 2007) della comprensione del testo e che, per l'appunto, costituiscono le fondamenta di un adeguato processo di comprensione. In aggiunta, è doveroso sottolineare come durante le sessioni di *Philosophy for Children* sia fondamentale una comprensione di quanto asserito dagli altri membri della comunità di ricerca affinché avvenga uno scambio di idee e, dunque, una ricerca condivisa. Nella comunità di ricerca, infatti,

"il processo coinvolto [...] non è quello della mera conversazione o della disputa, bensì quello del *dialogo*, strutturato secondo un modello argomentativo giustificativo, disciplinato da regole procedurali specifiche e alimentato dalla disponibilità all'ascolto produttivo. Il dialogo è un itinerario del pensiero la cui via è tracciata da un costante accordo dialettico tra chi chiede e chi risponde, accordo dialettico in cui consiste lo stesso indagare comune" (Santi, 2006, p. 95).

Il processo di ricerca filosofica che si viene a determinare nella comunità implica, dunque, che i membri si ascoltino attentamente gli uni con gli altri in quanto le argomentazioni e le idee si costruiscono attraverso il confronto proficuo e produttivo con i pensieri di ciascun membro della comunità. In aggiunta, la metodologia che fonda il curricolo, basata sull'adozione di tecniche quali il dialogo e la riflessione (Messina & De Rossi,

2015), risulta essere adeguata anche all'interno di un percorso volto al potenziamento dei processi implicati nell'attività di comprensione da ascolto.

Le domanda di ricerca su cui si è basato l'intero progetto di ricerca è risultata essere, quindi: il curriculum della *Philosophy for Children*, affiancato a delle attività mirate di comprensione da ascolto svolte tramite la metodologia caratteristica del curriculum, può essere considerato un mediatore didattico per il potenziamento dei processi di pensiero implicati nello sviluppo dell'abilità di comprensione orale di testi?

Il processo di formalizzazione di un problema implica una definizione delle proprietà che caratterizzano il fenomeno preso in esame, dove con proprietà si intendono “gli attributi fondamentali che connotano un fenomeno” (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 115). Le proprietà “operativizzate” costituiscono le variabili, le quali sono tali quando a esse corrisponde un valore simbolico. Le variabili possono essere distinte in “dipendenti”, ossia connesse all'azione empirica, e in “indipendenti”, cioè quelle che vengono controllate durante la ricerca. Le variabili indipendenti non sono modificabili, mentre quelle dipendenti, proprio perché mutabili, consentono di verificare il successo o l'insuccesso dell'esperimento condotto. Il processo di ricerca consente quindi di valutare gli effetti che le variabili indipendenti producono sulle variabili dipendenti. Risulta anche possibile identificare le “variabili di contesto”, “le quali connotano il tessuto ambientale in cui si sviluppa l'azione” di ricerca (Ivi, p. 116).

Rispetto alla presente ricerca la variabile indipendente è stata corrispondente alla presenza o assenza del curriculum della *Philosophy for Children* all'interno di un contesto di natura scolastica. La variabile dipendente è stata invece rappresentata dal livello di comprensione da ascolto raggiunto dagli alunni dopo aver effettuato un percorso di *Philosophy for Children* accompagnato a delle attività dialogiche e metacognitive volte a potenziare i processi implicati nell'attività di comprensione.

2.2. L'IPOTESI DI RICERCA

Dopo aver identificato la domanda di ricerca è fondamentale costruire l'ipotesi di ricerca, ossia “una possibile risposta al problema che il ricercatore si è posto, una proposizione espressa in forma dichiarativa, cioè un asserto che contiene delle aspettative nei confronti degli eventi” (Coggi & Ricchiardi, 2016, p. 38). L'ipotesi si connota per due caratteri distintivi: un livello più basso di astrazione e di genericità rispetto alla teoria, e la

dimensione di provvisorietà, in quanto essa dovrà sottoporsi a validazione empirica per poter essere confermata. L'ipotesi, dunque, è specifica e "permette una traduzione della teoria in termini empiricamente controllabili" (Corbetta, 1999, p. 86). Essa assolve al compito di guidare la ricerca e, concretamente, corrisponde a un'affermazione che pone in relazione variabili diverse, stabilendo fra di esse un legame di causa/effetto. Nello specifico, l'ipotesi del presente progetto di ricerca è risultata essere: la proposta a una classe quinta primaria di un percorso di *Philosophy for Children* – accompagnato da attività di ascolto svolte attraverso le metodologie caratteristiche della comunità di ricerca – conduce a un incremento dei punteggi ottenuti dagli alunni in test di comprensione da ascolto.

L'ipotesi di ricerca è stata elaborata traducendo in termini empiricamente controllabili, non solo le conoscenze teoriche presentate nel primo capitolo del presente lavoro, bensì considerando anche un'importante ricerca che è stata svolta in Inghilterra nel 2013 e che ha coinvolto circa tremila alunni inglesi tra i nove e i dieci anni di 48 scuole diverse (Gorard et al., 2015). Gli studenti hanno svolto per un anno, da gennaio a dicembre, un percorso di *Philosophy for Children* che prevedeva un incontro a cadenza settimanale. Le 48 scuole che hanno previsto le sessioni filosofiche provenivano da tutta l'Inghilterra e il campione di studenti coinvolti nella ricerca era rappresentativo di diverse condizioni economiche, sociali, culturali e linguistiche; erano dunque presenti alunni in condizioni di svantaggio. Le sessioni filosofiche sono state svolte mantenendo la medesima struttura organizzativa proposta da Matthew Lipman. I risultati a cui la ricerca ha condotto hanno dimostrato che nel gruppo di studenti che aveva partecipato al percorso di P4C sono avvenuti degli importanti sviluppi, in media di due mesi in più rispetto ai valori normativi, nei processi di comprensione ("Reading") e in matematica. Nella scrittura ("Writing") non sono stati notati dei chiari benefici, in quanto nel curriculum lipmaniano il processo di scrittura non è generalmente coinvolto. Al contempo, si è assistito a un miglioramento delle abilità sociali.

Il documento prodotto dagli studiosi Girard, Siddiqui e See (2015) cita un'ulteriore ricerca svolta nel 1993 da Williams, ricerca che ha esaminato gli effetti di 27 sessioni di P4C su un gruppo di 42 studenti. Lo studio ha evidenziato un notevole incremento dei punteggi ottenuti nella comprensione testuale e nelle abilità di ragionamento.

In ambito americano Haas, nel 1976, sperimentò il curriculum in una scuola pubblica del New Jersey. La ricerca fu svolta organizzando quattro gruppi e coinvolgendo un totale

di quattrocento bambini. Il test utilizzato fu il “Metropolitan Achievement Test” (MAT), il quale permetteva di controllare alcuni aspetti della comprensione testuale, quali l’abilità di individuare le informazioni più importanti di un brano, l’abilità di derivare inferenze adeguate, l’abilità di comprendere i dettagli di un passaggio del testo e, infine, l’abilità di riconoscere il significato corretto delle parole. Gli esiti ottenuti comunicarono un incremento proprio negli *item* di comprensione del testo (Santi, 2006).

Sulla base dei risultati ottenuti negli studi appena citati è risultato dunque possibile ipotizzare che anche nel contesto di riferimento della mia ricerca si potesse ottenere un incremento dei punteggi in test di comprensione da ascolto. In aggiunta, gli studiosi Marzano e Vegliante (2014) propugnano la “necessità di adottare strategie di didattica *attiva* fin dalla scuola dell’infanzia affinché gli allievi in difficoltà possano migliorare la comprensione attraverso il dibattito, la condivisione, la discussione, il coinvolgimento per affrontare con maggiore facilità la lettura futura di testi complessi” (p. 170). Si evince come si possa dunque ipotizzare che il curriculum della *Philosophy for Children*, basato sulla pratica filosofica di comunità, possa rappresentare un mediatore efficace per lo sviluppo dei processi implicati nell’attività di comprensione testuale.

2.3. IL PIANO DI RICERCA

Stabilite le ipotesi, è necessario pianificare le procedure attraverso le quali si giungerà a verificare la loro attendibilità (Felisatti & Mazzucco, 2013). Ciò avviene tramite la definizione del piano di ricerca, il quale ha “natura spiccatamente scientifica” (Ivi, p. 119) e implica l’organizzazione dettagliata dei percorsi per confermare o confutare le ipotesi di partenza. Il piano di ricerca prevede di stabilire il disegno di ricerca, i soggetti della ricerca, i tempi, i luoghi e gli strumenti tecnici da utilizzare, tutti elementi che verranno di seguito approfonditi.

2.3.1. Il disegno di ricerca

All’interno del piano di ricerca è fondamentale definire il “disegno di ricerca”, il quale può essere inteso come “quel segmento del piano sperimentale che riguarda la modalità che viene adottata dal ricercatore per porre sotto controllo scientifico i fatti pedagogici” (Paparella, 1997, p. 39). Il disegno di ricerca,

“insieme alla scelta del campione, costituisce la modalità attraverso cui il ricercatore pone sotto controllo la validità interna della ricerca, garantendo il fatto che i cambiamenti che si verificheranno potranno essere addebitati unicamente all'intervento progettato in sede di ricerca e non ad eventi esterni all'azione sperimentale” (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 120).

Nel concreto, il disegno di ricerca permette di individuare le argomentazioni attraverso le quali sostenere, sulla base delle evidenze fattuali, che l'ipotesi è vera o falsa (Felisatti & Mazzucco, 2013). Secondo Karl Popper (1934/1995), comunque, non si dimostra la veridicità di un'ipotesi, bensì la sua non falsificabilità rispetto al contesto in cui avviene la ricerca. Tale principio risulta essere particolarmente evidente nella realtà educativa, in quanto i contesti sono dinamici, e molteplici sono i fattori che intervengono nel contesto di riferimento.

Concretamente, il disegno di ricerca della presente Tesi di Laurea ha previsto l'implementazione di una ricerca empirica a “gruppo unico ricorrente” (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 125). È stata quindi coinvolta un'unica classe, nella quale è stata rilevata la situazione iniziale rispetto ai livelli di comprensione da ascolto. In seguito, è stato introdotto il fattore di ricerca e, infine, è stata rilevata la situazione finale, al fine di poter confrontare i dati ottenuti *ex-ante* con quelli conseguiti *ex-post* il percorso. Infatti, quando vengono svolte indagini caratterizzate dalla presenza di un piano di ricerca con un solo gruppo

“si individuano due momenti fondamentali nell'iter di pianificazione: un primo momento in cui si controllano con precisione, attraverso rilevazioni sistematiche e annotazioni, gli esiti dell'azione del fattore ordinario sul gruppo; un secondo momento in cui, sempre nello stesso gruppo, considerato in questo caso come gruppo sperimentale, si introduce il fattore sperimentale, al cui termine vengono somministrate le prove finali per vagliare gli effetti dell'esperimento stesso. Il confronto fra le rilevazioni della prima fase e quelle della seconda, dimostra quale dei due fattori sia più efficace” (*Ibidem*).

Nello specifico, il presente lavoro di ricerca ha coinvolto una classe quinta di scuola primaria dell'Istituto Comprensivo di Tezze sul Brenta (VI).

Inizialmente è stata somministrata agli alunni la prova di comprensione da ascolto “I gladiatori” tratta dalla batteria CO-TT (Carretti et al., 2013), avente come obiettivo quello di individuare i livelli di partenza relativi alla comprensione da ascolto di ciascun alunno prima dell'introduzione del fattore di ricerca. È stata anche proposta la compilazione del “radar delle competenze” (per un approfondimento si veda il paragrafo 2.4.), strumento di autovalutazione che ha richiesto agli alunni di attribuire un punteggio da 1 a 10 a una serie di indicatori, espressi in prima persona singolare, concernenti le abilità di ascolto. Nello specifico, gli indicatori erano relativi alle prestazioni, ai processi, agli atteggiamenti e all'idea di sé di ciascun alunno (Castoldi, 2016) rispetto alla comprensione da ascolto.

La fase successiva del percorso di ricerca empirica ha previsto che, nella classe di riferimento, venisse introdotto il fattore dell'esperimento, rappresentato dal curricolo della *Philosophy for Children* affiancato a delle attività mirate al potenziamento delle abilità sottese al processo di comprensione orale del testo. Tali attività sono state svolte secondo una metodologia analoga a quella del curricolo della *Philosophy for Children* e, dunque, hanno avuto carattere essenzialmente dialogico e metacognitivo.

Terminato il percorso di *Philosophy for Children* e di potenziamento della comprensione da ascolto sono state somministrate due prove finali: la prima è stata rappresentata da un breve brano tratto dall'opera “Storia di un gatto e del topo che diventò suo amico” (2012) di Luis Sepúlveda e dalle relative domande di comprensione, mentre la seconda dal test “Mauritius” presente nella batteria CO-TT (Carretti et al., 2013). Nel primo caso, prima della somministrazione delle domande di comprensione, è stata svolta una sessione di *Philosophy for Children* relativa al brano letto, mentre nel secondo caso la prova è stata proposta alla classe senza la mediazione del curricolo lipmaniano. Tale scelta è stata dettata dalla volontà di ottenere maggiori evidenze circa i risultati raccolti con il percorso formativo implementato e circa il ruolo assolto dalla P4C nell'attività di comprensione da ascolto.

I risultati ottenuti dagli alunni nelle due prove finali sono stati confrontati statisticamente con quelli ottenuti nel test iniziale, al fine di verificare se si fosse verificato un incremento dei punteggi conseguiti. In seguito, è stato nuovamente proposto il “radar

delle competenze”, con l’obiettivo di comprendere se l’autopercezione delle competenze di ascolto avesse subito un cambiamento rispetto a quanto rilevato prima dell’introduzione del fattore di ricerca. Inoltre, è stata anche richiesta la compilazione di un questionario di gradimento e metacognitivo rispetto all’esperienza svolta.

I test e i materiali che sono stati somministrati verranno analizzati più approfonditamente nel paragrafo 2.4. (“Strumenti di documentazione e valutazione dell’esperienza”).

In conclusione,

“Occorre precisare che, a causa delle condizioni particolari in cui si realizzano gran parte delle ricerche scolastiche, i disegni non possono essere sempre denominati ‘sperimentali’. Non di rado essi assumono la definizione di disegni ‘quasi sperimentali’, intendendo affermare che al loro interno vengono garantiti solamente gli aspetti essenziali dell’esperimento: si è posta un’ipotesi di tipo causale da verificare ed esiste la possibilità di effettuare dei confronti attraverso una manipolazione solo parziale della variabile indipendente; risulta difficile attuare un controllo effettivo delle variabili di disturbo e si evidenziano limiti notevoli nella scelta del campione” (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 127).

Come già evidenziato, risulta essere più opportuno considerare il presente lavoro una “ricerca empirica” basata su un “disegno quasi sperimentale” e non una “ricerca sperimentale”, per la presenza di un unico gruppo di ricerca e per la difficoltà nel controllare le variabili di disturbo che sono intercorse durante il percorso.

2.3.2. I soggetti coinvolti nella ricerca

Come già precedentemente accennato, il gruppo coinvolto nella ricerca di ricerca è stato rappresentato da una classe di scuola primaria dell’Istituto Comprensivo di Tezze sul Brenta (VI) e, nello specifico, dalla classe quinta del plesso *IV Novembre* di Campagnari (frazione del comune di Tezze sul Brenta).

La classe era formata da 21 alunni, 9 maschi e 12 femmine. Non era presente alcun alunno con certificazione, anche se, come prevedibile, la classe risultava essere

caratterizzata da una grande eterogeneità sotto diversi punti di vista. Come sostiene la studiosa Carol Ann Tomlinson (2003/2006), infatti, gli studenti si differenziano fra loro per stile cognitivo, *background* educativo familiare, per motivazione scolastica, per l'interesse nei riguardi dell'apprendimento, ma anche per quattro tratti: la *readiness*, ossia la prontezza di risposta, l'*interest*, corrispondente all'interesse, il *learning profile*, cioè il profilo di apprendimento, e l'*affect*, concernente la percezione di sé e di ciò che circonda lo studente. Tale eterogeneità, durante la conduzione del percorso di ricerca, è emersa ed è stata valorizzata, in quanto la diversità è stata riconosciuta come risorsa per la crescita collettiva della comunità; e una "scuola a misura di alunno" (Baldacci, 2008) è una scuola democratica, che permette "a ciascun bambino – secondo le proprie peculiarità, differenze, linguaggi – di formarsi e crescere al meglio" (Zorzi & Antonello, p. 63). Coerentemente con tale visione della scuola, la *Philosophy for Children* può quindi essere concepita come "un contesto di apprendimento facilitante, nel quale ciascuno può dare il suo personale contributo, a seconda delle proprie capacità, all'andamento della discussione. In questo senso, può venire ricompresa tra le metodologie didattiche inclusive" (Ruzante, 2019, p. 153).

2.3.3. I tempi

Il percorso di ricerca ha avuto una durata complessiva di 22 ore. Più precisamente, la somministrazione della prova iniziale "I gladiatori" e la compilazione del "radar delle competenze" ha richiesto un'ora di tempo, mentre il percorso di *Philosophy for Children* e di potenziamento delle abilità di comprensione da ascolto ha occupato 17 ore di lavoro, suddivise in sei incontri tematici di circa due ore ciascuno e in ulteriori due incontri funzionali alla conclusione delle attività iniziate. Generalmente, nella prima ora di ciascun incontro è stata svolta una sessione di *Philosophy for Children*, mentre l'ora successiva è stata caratterizzata dalla proposta di attività specifiche volte al potenziamento dei processi implicati nella comprensione da ascolto. Tali attività sono state basate sull'uso della metodologia fondante il curriculum della *Philosophy for Children* e hanno avuto, dunque, natura metacognitiva, dialogica e collaborativa.

Terminati gli incontri, sono state proposte alla classe le due prove finali di comprensione da ascolto, la compilazione del "radar delle competenze", per l'autovalutazione

finale, e un questionario di gradimento metacognitivo e di autopercezione rispetto all'esperienza svolta.

2.3.4. Il *setting*

Le sessioni di *Philosophy for Children* e le successive attività di ascolto sono state svolte all'interno dell'aula della classe di ricerca. Il *setting* è stato organizzato secondo una disposizione circolare degli alunni (senza cattedra e banchi), al fine di favorire confronto, dialogo e ascolto. In alcuni casi, invece, i banchi sono stati disposti a isola per lo svolgimento di attività in gruppo.

La disposizione circolare dei membri della comunità di ricerca risponde all'istanza di democraticità della discussione, in quanto permette di guardarsi agevolmente in volto e di garantire un'equidistanza fra tutti i soggetti, in analogia con il rapporto paritetico che sussiste fra di loro. In aggiunta, tale disposizione risulta essere confortevole, informale e, soprattutto, inclusiva (Ruzzante, 2016).

Come asserisce Marina Santi (2006)

“per poter parlare tra di noi occorre vedersi in faccia. La comunicazione, ricordiamo, non è mai frontale. Per questo la disposizione dovrà essere in cerchio, per potersi vedere ed ascoltare. Non si può incoraggiare la discussione ove ci siano delle barriere logistiche di impedimento; e sedersi l'uno dietro l'altro è senza dubbio una delle barriere più comuni e sottovalutate, creata proprio per inibire il dialogo tra i compagni di classe. L'insegnante si siede in circolo con i bambini, alla stessa loro altezza, non in piedi, né su una sedia più grande: spesso infatti la superiorità è percepita dai bambini anche in termini di mole e posizione” (pp. 148-149).

Nelle scuole democratiche un aspetto di peculiare importanza è rivestito proprio dalla flessibilità e dalla dinamicità dello spazio, in quanto esso deve essere costantemente costruito, co-costruito e strutturato sulla base delle diverse esigenze emergenti. Nell'aula cosiddetta “cellulare” (Polo Europeo della Conoscenza, 2021) i banchi sono disposti frontalmente alla cattedra e ciò determina la creazione di dinamiche che hanno come conseguenza l'interruzione della comunicazione fra alunni e insegnante. Al contrario, la

disposizione circolare adottata nelle sessioni di *Philosophy for Children* implica il guardarsi in faccia e l'assumere la responsabilità di ciò che si afferma. Il cerchio come forma contiene in sé delle apparenti contraddizioni che lo rendono peculiare e particolarmente adatto, come configurazione spaziale, al dialogo filosofico. Infatti, il cerchio comunica dinamicità e movimento, ma tali processi possono avvenire perché è presente un centro statico che ne costituisce il perno. Nonostante il centro rappresenti un elemento cruciale nel cerchio e tutti tendano a prenderne possesso, la disposizione circolare implica una necessaria operazione di “decentramento” in cui ognuno deve rinunciare a occupare la posizione centrale (Polo Europeo della Conoscenza, 2021). Ne consegue che il cerchio rappresenta l'emblema di un rapporto paritario fra alunni e alunni e fra alunni e insegnante. La circolarità, al contempo, costituisce un “paradigma”, in quanto la circolarità dei membri della comunità permette una circolarità delle idee (Polo Europeo della Conoscenza, 2021). Si evince, dunque, come nel gruppo di ricerca sia stato fondamentale garantire, prima di avviare il dialogo filosofico, la circolarità, non solo in senso fisico e spaziale, bensì anche mentale e sociale.

2.3.5. L'organizzazione delle sessioni di *Philosophy for Children* e del percorso di potenziamento della comprensione da ascolto

L'intervento di ricerca empirica ha previsto lo svolgimento di sei incontri tematici e di ulteriori due funzionali alla conclusione delle attività. Nella prima ora di ciascun incontro, fatta eccezione per il quinto, è stata realizzata una sessione vera e propria di *Philosophy for Children*, in cui gli alunni sono stati sollecitati a compiere alcuni dei processi implicati nella comprensione da ascolto quali l'individuazione delle parole chiave di quanto emerso (anche nell'elaborazione dell'agenda), l'elaborazione di inferenze rispetto alle proprie esperienze personali e a quanto affermato e la riformulazione del proprio pensiero e di quello altrui (Carretti et al., 2013).

Le sessioni di *Philosophy for Children*, come stabilito dal curriculum lipmaniano, sono state autosufficienti e indipendenti le une dalle altre e hanno previsto il susseguirsi delle seguenti fasi:

1. Fruizione del testo-stimolo da parte dei membri del gruppo di ricerca. Il testo-stimolo è cambiato in ogni incontro ed è stato costituito da materiali di diversa natura, al fine di motivare gli alunni e rispondere ai diversi interessi e modalità di

coinvolgimento di ciascuno (CAST, 2011/2015). La parte iniziale di ciascuna sessione ha quindi rappresentato una combinazione di ascolto e parlato, con la finalità di stabilire la base della successiva discussione. Ciascun membro della comunità di ricerca è stato invitato ad ascoltare i brani proposti ad alta voce, allo scopo di “impadronirsi dei significati del testo” (Lipman, 2003/2005, p. 113) e di sollecitare, non solo l’ascolto, bensì anche le abilità di comprensione. Batini e collaboratori (2021) sostengono infatti che la lettura ad alta voce favorisce “un incremento del livello di comprensione” (p. 79);

2. Redazione dell’agenda: una volta terminata la fruizione del materiale-stimolo gli alunni hanno formulato delle domande relative ai problemi o alle suggestioni emergenti dal testo. Le domande sono state raccolte e scritte su un cartellone, specificando chi le aveva formulate e i bambini che si erano associati a ciascuna di esse. Nelle sessioni filosofiche è infatti di peculiare importanza indicare chi ha formulato la domanda e chi l’ha condivisa in quanto “Questo è uno dei momenti in cui gli studenti sono legittimamente orgogliosi di sé; in cui possono assumersi la responsabilità delle loro idee” (Lipman, 2003/2005, pp. 113-114). L’emersione delle domande è stata da me sollecitata in qualità di facilitatore e ha permesso l’espressione di interessi, dubbi e perplessità rispetto a quanto ascoltato e osservato nella prima fase. Come sostiene Lipman (2003/2005), “Fare domande vuol dire istituzionalizzare e legittimare il dubbio e invitare alla valutazione critica [...]” (p. 114) sostenendo il fallibilismo, ossia “la pratica di chi ammette la possibilità di sbagliare per scoprire gli errori che non sapeva di aver commesso” (*Ibidem*);
3. Analisi dell’agenda: a seconda delle parole-chiave che hanno accomunato le domande formulate nella fase precedente e degli orientamenti euristici del gruppo (ad esempio, indagine sul concetto con domande quali “che cos’è?” o sulle cause e sui motivi di un certo fenomeno con quesiti che esordiscono con “perché?”) sono stati individuati uno o più temi d’indagine e/o uno o più orientamenti euristici;
4. Redazione del piano di discussione: il piano di discussione individua e indica il nucleo di interesse euristico e cognitivo su cui viene indirizzata la sessione di lavoro e su cui verte il dialogo. Esso è stato redatto, o recuperando una delle

domande formulate nell'agenda, o elaborando una nuova domanda di carattere più generale e rispondente agli interessi della comunità di ricerca;

5. Discussione: ciascun membro della comunità ha potuto contribuire alla ricerca esprimendo ai compagni pensieri, idee ed esperienze relative al piano di discussione individuato collettivamente. In tale fase ho assunto il ruolo di “facilitatore”, il quale ha il compito di sollecitare negli alunni lo sviluppo dei temi e l'incremento delle abilità di ragionamento, non guidando il dialogo ma accompagnandolo attraverso la formulazione di *follow-up questions* e di interventi di puntualizzazione, di focalizzazione, di gestione e di monitoraggio. “La discussione costituisce un contesto in cui negoziare i punti di vista, valutare le ragioni e le opinioni ed esaminare le interpretazioni” (*Ivi*, pp. 115-116). La discussione è dunque caratterizzata da una procedura dialettica: “i giudizi specifici sono modellati sulle generalizzazioni comunemente accettate e le generalizzazioni sono modellate sui giudizi specifici” (*Ivi*, pp. 118-119). Lo scopo risulta essere quello di giungere a un equilibrio riflessivo, il quale si concretizza nel momento in cui le componenti del sistema di pensiero “sono ragionevoli l'una rispetto all'altra e se quanto emerge dalla loro unione è ragionevole rispetto alle nostre precedenti convinzioni in merito alla materia trattata” (Elgin, 1996, citato in Lipman, 2003/2005, p. 119);
6. Valutazione della sessione: ogni sessione è terminata con un momento di valutazione collettiva della stessa. La valutazione ha riguardato precipuamente le dimensioni dell'ascolto, della partecipazione, del livello di approfondimento filosofico, del Piano Socio-Emotivo e Relazionale (PSER) e della facilitazione.

Terminata la prima ora di sessione sono state proposte delle attività specifiche volte al potenziamento dei processi implicati durante l'ascolto. Tali attività sono state strettamente connesse al pre-testo fornito nella sessione di P4C svoltasi nell'ora precedente e hanno anche fornito l'occasione per implementare una riflessione di natura metacognitiva rispetto ai processi di comprensione attivati durante la sessione. Come sostengono Carretti e collaboratori (2021) esistono diverse tipologie di training, ossia interventi di potenziamento che consentono di sviluppare sia specifici e singoli processi cognitivi, sia più processi contemporaneamente coinvolti nella comprensione. Nel caso del presente percorso di ricerca, si può affermare come le attività proposte abbiano avuto natura perlopiù metacognitiva, in quanto hanno promosso “conoscenze corrette e un atteggiamento

propositivo nei confronti dei compiti che richiedono l'attivazione di determinate funzioni cognitive" (*Ivi*, p. 14). Infatti, "le attività che prevedono l'insegnamento di strategie di comprensione sono le più efficaci per promuovere la comprensione del testo" (Carretti et al., 2013, p. 27). Nello specifico, sono state sollecitate delle riflessioni relative agli scopi dell'ascolto e alle strategie da implementare in diverse situazioni di ascolto. In aggiunta, gli interventi hanno previsto lo sviluppo sia di "abilità linguistiche di base" (*Ivi*, p. 15), quale l'incremento del vocabolario, sia di "abilità di più alto livello" (*Ibidem*), quale la capacità di elaborare inferenze. Si è anche cercato di far interiorizzare agli alunni strategie di comprensione, come "l'anticipazione del significato della parola, il porsi domande, l'uso delle immagini mentali [e] il monitoraggio del livello di comprensione" (*Ibidem*).

Le esperienze e le proposte dei diversi incontri hanno perseguito due dei "Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria" indicati all'interno delle "Indicazioni Nazionali per il curricolo" (MIUR, 2012) relativamente alla disciplina "Italiano". La proposta delle sessioni di *Philosophy for Children* ha risposto specificatamente al traguardo: "L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione" (p. 30). Le attività di potenziamento della comprensione da ascolto, complementari alle sessioni filosofiche, hanno invece risposto al traguardo: "[Lo studente] Ascolta e comprende testi orali 'diretti' o 'trasmessi' dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo" (*Ibidem*).

Nelle "Indicazioni Nazionali per il curricolo" (MIUR, 2012), nella sezione relativa alla disciplina "Italiano", viene anche dedicato un paragrafo specifico alla comunicazione orale, da intendersi come "il modo naturale con cui il bambino, ad un tempo, entra in rapporto con gli altri e 'dà i nomi alle cose' esplorandone la complessità" (p. 28). La capacità "di elaborare il pensiero attraverso l'oralità e di comprendere discorsi e testi di vario tipo viene sviluppata e gradualmente sistematizzata a scuola" (*Ibidem*), dove è fondamentale la promozione dell'esperienza

"dei diversi usi della lingua (comunicativi, euristici, cognitivi, espressivi, argomentativi) e la predisposizione di ambienti sociali di apprendimento idonei al dialogo, all'interazione, alla ricerca e alla costruzione di significati, alla

condivisione di conoscenze, al riconoscimento di punti di vista e alla loro negoziazione” (*Ibidem*).

Per quanto concerne gli “Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria” (MIUR, 2012, p. 32), di seguito si offre una panoramica relativa a quelli principalmente sviluppati durante il percorso:

- “Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi” (“Ascolto e parlato”; *Ibidem*);
- “Comprendere il tema e le informazioni essenziali di un’esposizione (diretta o trasmessa) [...]” (“Ascolto e parlato”; *Ibidem*);
- “Formulare domande precise e pertinenti di spiegazione e di approfondimento durante o dopo l’ascolto” (“Ascolto e parlato”; *Ibidem*);
- “Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente” (“Ascolto e parlato”; *Ibidem*);
- “Impiegare tecniche [...] di lettura espressiva ad alta voce” (“Lettura”; *Ibidem*);
- “Sfruttare le informazioni della titolazione, delle immagini e delle didascalie per farsi un’idea del testo che si intende leggere” (“Lettura”; *Ibidem*). In questo caso è doveroso specificare che le strategie di anticipazione dei contenuti dei brani sono state sviluppate e migliorate in relazione a testi orali (ascolto) e non scritti, come invece indicato nell’obiettivo, il quale fa riferimento all’attività della lettura;
- “Arricchire il patrimonio lessicale attraverso attività comunicative orali [...] e attivando la conoscenza delle principali relazioni di significato tra le parole (sommiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico)” (“Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo”; *Ivi*, p. 33).

Si evince, dunque, come le proposte del presente percorso di ricerca empirica abbiano risposto a quanto sostenuto all’interno delle “Indicazioni Nazionali” (MIUR, 2012), documento che rappresenta “il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole” (p. 12) e che, dunque, costituisce le fondamenta delle azioni educative implementate dagli insegnanti.

Di seguito vengono proposte le tabelle, suddivise per ciascun incontro, di progettazione del percorso didattico. È doveroso specificare che alcune delle attività proposte sono state modificate *in itinere* con la finalità di rispondere ai bisogni e ai tempi di apprendimento degli alunni della classe.

INCONTRO	Incontro numero 1		
OBIETTIVI	<ul style="list-style-type: none"> - Esplicitare perché è importante ascoltare gli altri; - Individuare i comportamenti, sia verbali che non verbali, che dimostrano ascolto attivo, ascolto che si oppone, ascolto che porta l'attenzione su di sé e non ascolto; - Comprendere che si può ascoltare, non solo attraverso l'udito, bensì anche attraverso altri sensi, come la vista. 		
CONTENUTI	A cosa serve ascoltare – le dimensioni verbali e non verbali legate all'ascolto – le emozioni che si provano quando si percepisce di essere ascoltati o meno.		
DURATA	2 ore (di cui 1 ora di sessione filosofica).		
FASI E TEMPI	SETTING	ATTIVITÀ	MATERIALI e STRUMENTI
Sintonizzazione e lancio dell'argomento 5 minuti	Aula scolastica	L'insegnante, terminata la sessione di P4C avente come pre-testo la drammatizzazione delle situazioni di ascolto attivo, ascolto che si oppone, ascolto che porta l'attenzione su di sé e non ascolto (drammatizzazione da svolgere con l'insegnante di classe), esplicita agli alunni che inizialmente dovranno osservare nuovamente lei e l'altra docente mentre conducono una conversazione e che, in seguito, dovranno loro stessi interpretare dei ruoli. Viene anche comunicato che al termine del <i>role-playing</i> sarà effettuata una riflessione rispetto a quanto sperimentato e osservato, al fine di esplicitare le dimensioni verbali e non verbali che caratterizzano le quattro diverse modalità di ascolto.	-Drammatizzazione.
Sviluppo della conoscenza ed elaborazione cognitiva 40 minuti	Aula scolastica	Le due insegnanti drammatizzano nuovamente le circostanze caratterizzate dalle diverse situazioni di ascolto sopra esplicitate. Gli alunni saranno chiamati a riconoscere le quattro modalità di ascolto che sono state implementate, esplicitando il perché della scelta compiuta e giustificandola sulla base delle evidenze osservate. Al fine di offrire agli studenti uno strumento che li aiuti a individuare le diverse modalità di ascolto verrà consegnata a ciascuno di loro una <i>T-Chart</i> , strumento che permette di annotare liberamente le evidenze osservate sia di natura verbale che non verbale. Al termine dell'attività ciascuno condividerà le proprie opinioni, che verranno trascritte in un foglio unico, e l'insegnante stimolerà una discussione attraverso alcune delle seguenti domande: per far conoscere agli altri qualcosa di noi dobbiamo necessariamente parlare o anche il nostro corpo comunica? E quindi, possiamo ascoltare gli altri coinvolgendo solo l'udito o altri sensi? In seguito, la classe verrà divisa a gruppi, a ciascuno dei quali saranno consegnate delle <i>flash-card</i> con scritte le diverse circostanze di ascolto da drammatizzare. Gli alunni dovranno prestare attenzione alle dimensioni sia verbali che non verbali che determinano specifiche situazioni di ascolto annotandole in una tabella (<i>T-Chart</i>). Successivamente, nel macro-gruppo gli alunni avranno la possibilità di condividere impressioni e pensieri anche relativi alle emozioni provate durante le circostanze di	-Tabella per annotare gli aspetti verbali e non verbali delle diverse situazioni di ascolto (<i>T-Chart</i>); - <i>Flash-card</i> con scritte le situazioni di ascolto da drammatizzare.

		ascolto o non ascolto (ad esempio, quando non si viene ascoltati dagli altri si possono provare emozioni quali rabbia e tristezza).	
Sintesi finale 15 minuti	Aula scolastica	L'insegnante solleciterà gli alunni, nel <i>setting</i> circolare tipico della P4C, a esplicitare le ragioni per le quali è importante ascoltare gli altri, anche in riferimento alle emozioni provate. Le riflessioni degli alunni verranno trascritte in un cartellone. L'insegnante assumerà il ruolo di facilitatore del dialogo, invitando la classe a riflettere anche sul ruolo assunto dall'ascolto durante la sessione filosofica.	-Cartellone; -Pennarelli.

Tabella 1: progettazione del primo incontro.

INCONTRO	Incontro numero 2		
OBIETTIVI	<ul style="list-style-type: none"> - Individuare le diverse strategie di ascolto che possono essere utilizzate; - Esplicitare le situazioni in cui utilizzare le specifiche strategie di ascolto; - Esplicitare le caratteristiche di ciascuna strategia di ascolto; - Individuare i diversi scopi dell'ascolto. 		
CONTENUTI	Le diverse modalità di ascolto in relazione agli scopi da raggiungere – le diverse situazioni quotidiane in cui si ascolta.		
DURATA	2 ore (di cui 1 ora di sessione filosofica).		
FASI E TEMPI	SETTING	ATTIVITÀ	MATERIALI e STRUMENTI
Sintonizzazione e lancio dell'argomento 5 minuti	Aula scolastica	L'insegnante, terminata la sessione di P4C, avvia una riflessione con gli alunni ricordando come, durante la lettura di brani diversi, loro utilizzino strategie diverse di lettura (si tratta della lettura ad aquila, lepre, tartaruga e segugio) che la classe, come spiegatomi dall'insegnante curricolare, ha interiorizzato e adotta quando affronta tipologie diverse di testi. Sulla base di tale evidenza si invitano dunque gli alunni a riflettere se, analogamente, esistano anche strategie diverse di ascolto.	/
Sviluppo della conoscenza ed elaborazione cognitiva 40 minuti	Aula scolastica	<p>Dopo aver ascoltato le opinioni degli alunni l'insegnante presenta alla classe le seguenti situazioni di ascolto, chiedendo quali strategie specifiche potrebbero essere adottate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capire la spiegazione dell'insegnante; - Sapere da quale binario parte il proprio treno; - Titoli del TG; - Annuncio di apertura della cassa al supermercato; - Documentario; - Cartone animato; - Rumori stradali; - Capire le regole di un gioco; - Capire di cosa sta parlando un signore che sta affrontando un discorso al telefono per strada; - Capire il significato degli interventi dei compagni durante le discussioni filosofiche. <p>Per ciascuna situazione si chiede agli alunni di individuare lo scopo di ascolto specifico (ad esempio, per tenersi informati, per divertirsi, per imparare cose nuove, per trovare la risposta a una domanda ecc.). Si lascia aperta la possibilità di individuare ulteriori situazioni di ascolto e di associarle alle rispettive modalità.</p> <p>La classe viene successivamente divisa in gruppi, a ciascuno dei quali viene consegnata una breve tabella da compilare indicando le caratteristiche delle quattro diverse modalità di ascolto e alcuni esempi di situazioni concrete in cui tali modalità possono essere utilizzate.</p>	-Lista con le diverse situazioni di ascolto; -Tabella che i gruppi dovranno compilare.

Sintesi finale 15 minuti	Aula scolastica	Ciascun gruppo presenta alla classe il lavoro svolto e, insieme, viene compilato un breve cartellone riassuntivo nel quale gli alunni dovranno indicare le caratteristiche principali (scopo, azioni specifiche da attuare, esempi) di ciascuna modalità di ascolto.	-Cartellone; -Pennarelli.
-----------------------------	-----------------	--	------------------------------

Tabella 2: progettazione del secondo incontro.

INCONTRO	Incontro numero 3		
OBIETTIVI	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborare inferenze a partire dal titolo e dalle immagini; - Riconoscere che sapere l'argomento oggetto di un testo è fondamentale per comprendere il testo stesso; - Anticipare i contenuti di un brano. 		
CONTENUTI	Il titolo dei brani – elaborazione di inferenze.		
DURATA	2 ore (di cui 1 ora di sessione filosofica).		
FASI E TEMPI	SETTING	ATTIVITÀ	MATERIALI e STRUMENTI
Sintonizzazione e lancio dell'argomento 15 minuti	Aula scolastica	L'incontro inizia con la visione di un cortometraggio, che costituisce il pre-testo della discussione filosofica. Prima dell'avvio della sessione di P4C vengono svolte alcune attività finalizzate a elaborare delle inferenze a partire dal titolo del cortometraggio, dall'ambientazione che si può osservare nei primi secondi del video e dai personaggi che compaiono.	-LIM; -Cortometraggio.
Sviluppo della conoscenza ed elaborazione cognitiva 35 minuti	Aula scolastica	Terminata la sessione di P4C si propone agli alunni la lettura di un brano di cui non vengono indicati il titolo e l'argomento. Gli alunni, durante la lettura del testo, sono chiamati a elaborare delle ipotesi rispetto a ciò di cui si sta parlando. Solo al termine della lettura verrà esplicitato l'argomento oggetto del testo, il quale verrà in seguito riletto. Ciò conferirà l'opportunità di riflettere sull'importanza di conoscere gli argomenti dei brani per riuscire a comprenderli. Successivamente, la classe viene divisa in gruppi, a ciascuno dei quali viene distribuita una scheda in cui sono riportati diversi titoli di giornale. Per ciascun titolo gli studenti dovranno rispondere in gruppo a tre domande relative ai contenuti che i titoli di giornale anticipano. La correzione della scheda avverrà collettivamente.	-Brano da leggere; -Scheda con titoli di giornale; -Scheda con domande a cui rispondere.
Sintesi finale 10 minuti	Aula scolastica	L'insegnante chiede alla classe di ripercorrere le attività svolte durante l'incontro. In seguito, sollecita gli alunni a riflettere sull'importanza di alcune informazioni, quali il titolo, l'ambientazione e i personaggi, per riuscire ad anticipare i contenuti di un brano/video e, dunque, riuscire a comprenderlo più adeguatamente.	/

Tabella 3: progettazione del terzo incontro.

INCON-TRO	Incontro numero 4		
OBIETTIVI	<ul style="list-style-type: none"> - Riflettere sulla propria conoscenza delle parole; - Comprendere che conoscere il significato profondo delle parole migliora i livelli di comprensione di un brano. 		
CONTE-NUTI	La conoscenza profonda del lessico.		
DURATA	2 ore (di cui 1 ora di sessione filosofica).		
FASI E TEMPI	SETTING	ATTIVITÀ	MATE-RIALI e STRU-MENTI
Sintonizza-zione e lancio dell'argo-mento 15 minuti	Aula scola-stica	Il pre-testo della sessione è rappresentato dalla canzone “Esseri umani” di Marco Mengoni, canzone che viene fatta ascoltare alla classe. Terminata la sessione di P4C si consegna agli alunni il testo scritto della canzone, chiedendo loro di leggerlo e di individuare due parole su cui effettuare un lavoro di natura lessicale. Per giungere a una scelta condivisa fra tutti i membri della classe viene redatta l’agenda e poi analizzata, analogamente a quanto avviene nelle sessioni filosofiche.	-LIM; -Brano della canzone “Es-seri umani”.
Sviluppo della cono-scenza ed ela-borazione co-gnitiva 30 minuti	Aula scola-stica	La classe viene divisa in gruppi, ai quali viene consegnata una scheda con esplicate le attività da svolgere in riferi-mento alle due parole scelte in precedenza. Le attività da svolgere implicano una riflessione progressivamente più profonda rispetto al significato dei termini. Inizialmente i bambini sono chiamati a specificare se hanno già sentito o visto le parole in contesti diversi da quello della canzone e se hanno una vaga conoscenza dei suoi significati. Poi gli studenti dovrebbero specificare se sanno fornire esempi d’uso della parola, ossia frasi che la contengono in modo appropriato, e se sanno individuare degli “esem-plari” del termine (es. esemplari di “casa” possono essere villa, cottage, bungalow ecc.). Infine, si giunge a spiegare il significato o i significati della parola, a fornirne dei si-nonimi e una definizione astratta. Si evince, dunque, come l’attività conduca gli alunni a effettuare una rifles-sione meta-lessicale rispetto alla loro conoscenza dei ter-mini in questione.	-Penne; -Scheda da completare.
Sintesi finale 15 minuti	Aula scola-stica	I diversi gruppi presentano il lavoro al resto della classe e, collettivamente, si giunge a fornire una definizione astratta della parola che viene riportata in un <i>file</i> alla LIM. L’insegnante, inoltre, chiede delle impressioni rispetto all’attività svolta, specificando se la classe abbia incontrato delle difficoltà e se il lavoro abbia condotto a una comprensione maggiore e migliore del brano del testo.	-LIM.

Tabella 4: progettazione del quarto incontro.

INCONTRO	Incontro numero 5		
OBIETTIVI	<ul style="list-style-type: none"> - Scoprire l'importanza della lettura espressiva per comprendere un testo; - Riflettere sull'importanza della punteggiatura. 		
CONTENUTI	Lettura espressiva – segni di punteggiatura.		
DURATA	2 ore (di cui 1 ora di sessione filosofica).		
FASI E TEMPI	SETTING	ATTIVITÀ	MATERIALI e STRUMENTI
Sintonizzazione e lancio dell'argomento 5 minuti	Aula scolastica	La sessione di P4C viene svolta utilizzando come pre-testo il prologo de “La bella e la bestia”, che viene fatto ascoltare al link https://www.youtube.com/watch?v=dhIaaAMzAeI .	-LIM; -Prologo de “La bella e la bestia”.
Sviluppo della conoscenza ed elaborazione cognitiva 35 minuti	Aula scolastica	Terminata la sessione il testo contenuto nel prologo viene inserito senza alcun segno di interpunzione in un lettore vocale di testi. L'ascolto risulterà essere completamente incomprensibile. In seguito, viene inserito il testo, questa volta con la punteggiatura, nel lettore di brani. Il risultato sarà migliore di quello ottenuto in precedenza, ma mancherà l'espressività umana. Infine, si ripropone nuovamente l'ascolto del prologo dal link sopra riportato, che propone il brano letto in modo espressivo da una persona umana. Gli alunni vengono sollecitati a riflettere sull'importanza di leggere in modo espressivo, in quanto la dimensione prosodica è di fondamentale importanza per la comprensione di un brano, soprattutto se ascoltato. A gruppi, gli studenti si esercitano nella lettura espressiva del testo del prologo ascoltandosi fra loro con la finalità, non solo di affinare le abilità implicate nell'attività di ascolto, bensì anche di offrirsi reciprocamente dei consigli e dei suggerimenti legati all'espressività della lettura.	-Lettore vocale; -Brano del prologo.
Sintesi finale 20 minuti	Aula scolastica	Ciascun alunno è invitato a registrare la sua voce mentre legge e a caricare il <i>file</i> audio nella piattaforma di <i>Google Classroom</i> , al fine di poter condividere con i compagni la propria performance. In aggiunta, la registrazione-audio della propria voce implica che l'alunno debba riascoltare il proprio modo di leggere, attivando così dei processi metacognitivi di riflessione e di ascolto rispetto al proprio lavoro.	-Registratore-audio; -Piattaforma <i>Google Classroom</i> ; -Brano del prologo.

Tabella 5: progettazione del quinto incontro.

INCONTRO	Incontro numero 6		
OBIETTIVI	<ul style="list-style-type: none"> - Riconoscere velocemente i diversi generi testuali; - Comprendere che conoscere le caratteristiche dei generi testuali favorisce la comprensione. 		
CONTENUTI	I diversi generi testuali.		
DURATA	2 ore (di cui 1 ora di sessione filosofica).		
FASI E TEMPI	SETTING	ATTIVITÀ	MATERIALI e STRUMENTI
Sintonizzazione e lancio dell'argomento 10 minuti	Aula scolastica	Il pre-testo è rappresentato dalla poesia "Perché si parla?" di Gianni Rodari. L'insegnante, terminata la sessione di P4C, invita la classe a compiere delle riflessioni rispetto alle caratteristiche del pre-testo, il quale si differenzia da quelli proposti negli incontri precedenti in quanto rappresentato da una poesia. Collaborativamente, vengono individuate e riportate alla LIM le caratteristiche della poesia identificate dalla classe.	-Poesia "Perché si parla?" di Gianni Rodari; -LIM.
Sviluppo della conoscenza ed elaborazione cognitiva 30 minuti	Aula scolastica	Gli alunni sono divisi in gruppi e invitati ad ascoltare dei <i>file</i> audio in cui vengono proposti brani appartenenti a generi testuali diversi (narrativa, istruzioni per l'uso, telecronaca, lettera, articolo di giornale). Per ciascun <i>file</i> audio il gruppo individua, fra una serie di alternative, il genere testuale a cui appartiene ed esplicita quale modalità di ascolto (argomento affrontato nel secondo incontro) utilizzerebbe per comprenderne i contenuti.	- <i>File</i> audio; -Scheda da completare.
Sintesi finale 20 minuti	Aula scolastica	Ciascun gruppo presenta alla classe il lavoro svolto e le riflessioni effettuate. In caso di opinioni divergenti fra i gruppi si avvia un dialogo finalizzato a costruire un'opinione condivisa. In aggiunta, l'insegnante chiede se secondo gli alunni conoscere il genere di un brano è importante o meno per comprenderlo meglio.	/

Tabella 6: progettazione del sesto incontro.

INCONTRO	Incontro numero 7		
OBIETTIVI	<ul style="list-style-type: none"> - Riconoscere che le immagini aiutano a comprendere meglio il significato di un testo; - Sollecitare la formazione di immagini mentali durante l'ascolto di un brano. 		
CONTENUTI	Il ruolo delle immagini nell'attività di comprensione.		
DURATA	2 ore (di cui 1 ora di sessione filosofica).		
FASI E TEMPI	SETTING	ATTIVITÀ	MATERIALI e STRUMENTI
Sintonizzazione e lancio dell'argomento 15 minuti	Aula scolastica	Il pre-testo è rappresentato dall'opera "Rosso, giallo, blu" (1925) di Kandinsky. Prima di mostrare l'immagine viene letto alla classe un breve testo tratto dall'opera "Nel suono giallo di Kandinsky" (Franceschini, 2019) e relativo ad alcune caratteristiche delle opere dell'artista. Si invita la classe a immaginare come potrebbero essere le opere di questo artista e, solo dopo un breve confronto avente come oggetto la condivisione delle immagini mentali degli alunni, si mostra l'opera alla classe, che dovrebbe suscitare interrogativi, dubbi e domande da scrivere nell'agenda.	-Quadro "Giallo, rosso, blu" (1925) di Kandinsky; -testo tratto da "Nel suono giallo di Kandinsky" (Franceschini, 2019).
Sviluppo della conoscenza ed elaborazione cognitiva 30 minuti	Aula scolastica	Terminata la sessione di P4C si propone un'attività di dettato grafico, che prevede di fornire agli alunni delle consegne ben precise finalizzate alla creazione di un disegno. Le istruzioni che vengono fornite consentono di realizzare un disegno ispirato all'opera "Soleil" (1947) di Auguste Herbin. L'attività viene giustificata alla classe proponendo un collegamento con il pre-testo offerto. Si sollecita una riflessione relativa al fatto che, solitamente, quando si ascolta qualcosa senza avere a disposizione dei riferimenti visivi, ci si immagina quello che si sta ascoltando creandosene un'immagine mentale. Si chiede poi agli alunni se, a loro avviso, immaginarsi quello che stanno ascoltando può favorire una comprensione migliore. Dopo aver sviluppato dei processi di riflessione e di dialogo relativi al ruolo delle immagini per l'attività di comprensione si afferma alla classe che l'attività proposta ha come obiettivo precipuo quello di realizzare concretamente un disegno in base a ciò che si è compreso ascoltando e dunque, contemporaneamente, anche quello di sollecitare un ascolto attento.	-Quadro "Soleil" (1947) di Auguste Herbin; -istruzioni per il dettato grafico; -fogli bianchi di formato A4; -pastelli colorati; -matita; -gomma; -righello.
Sintesi finale 15 minuti	Aula scolastica	L'ultima parte dell'incontro è dedicata alla condivisione dei lavori realizzati e a una riflessione su di essi. In particolare, si sollecita una riflessione relativamente al ruolo delle immagini nell'attività di comprensione e ai livelli di ascolto attuati da ciascun alunno. Il disegno che si dovrebbe ottenere, basato su forme geometriche, dovrebbe infatti offrire un'evidenza empirica rispetto alla qualità dell'ascolto prestato dai bambini.	/

Tabella 7: progettazione del settimo incontro.

2.4. STRUMENTI DI DOCUMENTAZIONE E VALUTAZIONE DEL PERCORSO DI RICERCA

Il percorso di ricerca empirica è stato valutato e documentato attraverso il ricorso a una molteplicità di strumenti, sia di natura quantitativa che qualitativa. Alcuni di essi sono già stati precedentemente citati; tuttavia, nel presente paragrafo se ne intende offrire un'analisi maggiormente approfondita.

La prova iniziale somministrata alla classe è stata tratta dalla batteria CO-TT (Comprensione Orale – Test e Trattamento) ed è stata elaborata e strutturata dagli studiosi Carretti, Cornoldi, Caldarola e Tencati (2013). Essa ha risposto all'esigenza di rilevare la situazione iniziale degli alunni rispetto alle abilità di comprensione da ascolto. La prova ha previsto la lettura del testo "I gladiatori", destinato proprio ad alunni di classe quinta primaria. Si offre un'analisi dettagliata della prova nel sottoparagrafo 2.4.1. ("Analisi della prova iniziale 'I gladiatori'").

Al fine di ridurre l'influenza della componente mnestica nell'implementazione della prova ho provveduto a creare un *file* audio con registrata la mia voce mentre leggevo il testo. L'insegnante di classe ha fatto ascoltare l'audio una sola volta il giorno precedente alla somministrazione della prova. Lo svolgimento del test ha previsto nuovamente l'ascolto del brano, in questo caso, però, letto da me. Come da protocollo di somministrazione gli alunni non hanno avuto accesso al testo scritto, in quanto si è trattato di una prova da ascolto. Ho personalmente letto una volta la prima parte del brano, partendo dal titolo, e ho successivamente consegnato le schede con le domande a scelta multipla relative alla parte del testo letta. Al fine di cercare di ridurre il coinvolgimento della componente della decodifica ho provveduto a leggere ciascuna domanda con le relative alternative di risposta, che erano quattro. La risposta corretta era solo una. Terminata la lettura di una domanda lasciavo del tempo agli alunni per rispondere, per poi proseguire con gli altri quesiti. Una volta compilate tutte le domande, le ho rilette una seconda volta in modo tale da fornire l'occasione agli studenti di ripensare ai quesiti ed eventualmente cambiarne la risposta. Il medesimo procedimento è stato adottato anche con la seconda parte del testo.

Contestualmente alla somministrazione della prova, ho anche proposto la compilazione del "radar delle competenze" di ascolto. Si tratta di uno strumento di autovalutazione che prevede di assegnare un punteggio da 1 a 10 a degli indicatori relativi alla

dimensione dell'ascolto espressi in prima persona singolare. La proposta del radar ha risposto all'esigenza di offrire agli studenti l'opportunità di "riflettere sulla propria esperienza di apprendimento [...] [riconoscendola] nella sua globalità" (Castoldi, 2016, p. 191). Gli indicatori sono stati elaborati considerando i quattro oggetti dei processi autovalutativi individuati da Castoldi (2016), ossia "le prestazioni fornite dagli studenti, i processi cognitivi e operativi messi in atto, l'atteggiamento nei confronti dell'esperienza apprenditiva, l'idea di sé e l'autostima" (pp. 191-192).

Se si considera la definizione di apprendimento offerta da Jonassen come "una pratica consapevole guidata dalle proprie intenzioni e da una continua riflessione basata sulla percezione dei vincoli e delle risorse interne ed esterne" (Varisco, 2003, p. 78), si evince l'importanza dei processi metacognitivi nella costruzione dell'apprendimento. È dunque fondamentale porre gli studenti nella condizione di poter riflettere sul proprio apprendimento e sulle proprie competenze e ciò può avvenire anche attraverso processi di natura autovalutativa. Quest'ultimi forniscono la possibilità di "osservare il processo di acquisizione di una competenza nel soggetto" (Castoldi, 2016, p. 190), in quanto la competenza, per sua natura, possiede "una componente latente, non direttamente osservabile" (*Ibidem*).

"In questa prospettiva, interpellare il soggetto sulla sua esperienza di apprendimento e sulla manifestazione di una data competenza diviene una condizione irrinunciabile per sondare questi aspetti latenti e interni all'esperienza personale. Quale senso attribuisco all'esperienza di apprendimento? Quale consapevolezza possiedo del mio sapere? In che misura mi sento adeguato ad affrontare una determinata situazione? Quale investimento sono disposto a fare delle mie energie e risorse?" (*Ivi*, pp. 190-191).

In aggiunta, considerando la "prospettiva trifocale" teorizzata da Pellerey (2004), si comprende come la competenza del soggetto sia valutabile orchestrando tre diverse prospettive, tra le quali spicca anche quella soggettiva. Si tratta delle dimensioni "oggettiva", "soggettiva" e "intersoggettiva" (Castoldi, 2016, p. 81).

La dimensione oggettiva

“richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede. Essa implica un’istanza empirica connessa alla rilevazione in termini osservabili e misurabili del comportamento del soggetto in relazione al compito assegnato e al contesto operativo in cui si trova ad agire” (*Ivi*, pp. 81-82).

La dimensione soggettiva, invece, “richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento [...]. Essa implica un’istanza autovalutativa connessa al modo con cui l’individuo osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento [...]” (*Ivi*, p. 82).

La terza e ultima dimensione, ossia quella intersoggettiva, riguarda “le persone a vario titolo coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza e l’insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse” (*Ibidem*).

Il presente lavoro di ricerca coinvolge tutte e tre le dimensioni: quella oggettiva fa riferimento ai punteggi quantitativi ottenuti dagli alunni nelle prove di ascolto, quella soggettiva al processo autovalutativo realizzato tramite la compilazione del “radar delle competenze” e, infine, quella intersoggettiva ai processi interpretativi da me implementati attraverso la narrazione delle attività proposte e l’analisi dei processi linguistici e cognitivi intervenuti durante lo svolgimento delle sessioni di *Philosophy for Children*. Infatti, nonostante l’ipotesi di ricerca considerasse la dimensione quantitativa relativa all’incremento dei punteggi nelle prove di comprensione da ascolto, è stato essenziale affiancare tale dimensione a quella qualitativa, al fine di poter interpretare e analizzare con maggiore consapevolezza i dati ottenuti. Come sostiene Marina Santi (2006), “Quando si parla di educazione al pensiero, la questione diventa particolarmente delicata e complessa [...] [in quanto] l’attenzione si è spostata dalla dimensione quantitativa a quella qualitativa del pensare” (p. 150). Conseguentemente, è essenziale riferirsi ad aspetti di natura qualitativa per interpretare i dati di natura quantitativa, anche al fine di valorizzare la dimensione processuale e non meramente prestazionale dell’attività di comprensione testuale (Cisotto, 2006). E, in aggiunta, appare doveroso specificare che “«quantità» e «qualità» dell’apprendimento e del pensiero non possono venir controllate con gli stessi strumenti” (Santi, 2006, p. 160).

Considerando nuovamente lo strumento del “radar delle competenze” gli alunni sono stati invitati a redigere la scheda di autovalutazione (Figura 4) che ha funto da supporto per la successiva compilazione del radar (Figura 5), in quanto l’aspetto grafico di quest’ultimo risultava essere abbastanza complesso. Usando la scheda di supporto è stato possibile focalizzare l’attenzione degli alunni esclusivamente sul processo di assegnazione del punteggio in una scheda graficamente chiara. I punteggi sono stati in seguito collocati sul radar e ciò ha permesso di visualizzare l’area di sviluppo delle proprie competenze (Figura 6).

MI AUTOVALUTO	
Assegna un punteggio da 1 a 10 a ognuna delle seguenti affermazioni pensando a quello che sai fare e ti piace fare.	
So spiegare in modo chiaro perché è importante ascoltare gli altri	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Ascolto con interesse ciò che dicono le altre persone	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Mi piace ascoltare le altre persone	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Mi piace ascoltare video e brani	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Riesco ad ascoltare con attenzione quello che dicono le altre persone	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Penso di riuscire a capire bene quello che ascolto	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Sono consapevole di quando non sto capendo quello che sto ascoltando	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Sono consapevole di quando sto ascoltando attentamente un'altra persona	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Sono consapevole di quando non sto ascoltando attentamente un'altra persona	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Capisco se una persona sta ascoltando attentamente quello che dico	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Capisco se una persona non sta ascoltando attentamente quello che dico	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Ascolto in modo diverso in situazioni diverse	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Ascolto in modo diverso se ho scopi diversi	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Ascolto in modo diverso brani diversi	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Uso il titolo di un brano per capire di cosa parlerà	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Guardo attentamente le immagini di un video per capire di cosa parlerà	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Osservo le immagini per capire meglio quello che sto ascoltando	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Se non conosco il significato di una parola cerco di capirlo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Mi piace scoprire il significato di parole nuove	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Capisco meglio quando ascolto un brano che viene letto in modo espressivo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
So riconoscere se un brano è facile o difficile per me	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Se non sto capendo quello che sto ascoltando cerco di ascoltare più attentamente	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Figura 4: scheda di autovalutazione funzionale alla compilazione del radar.

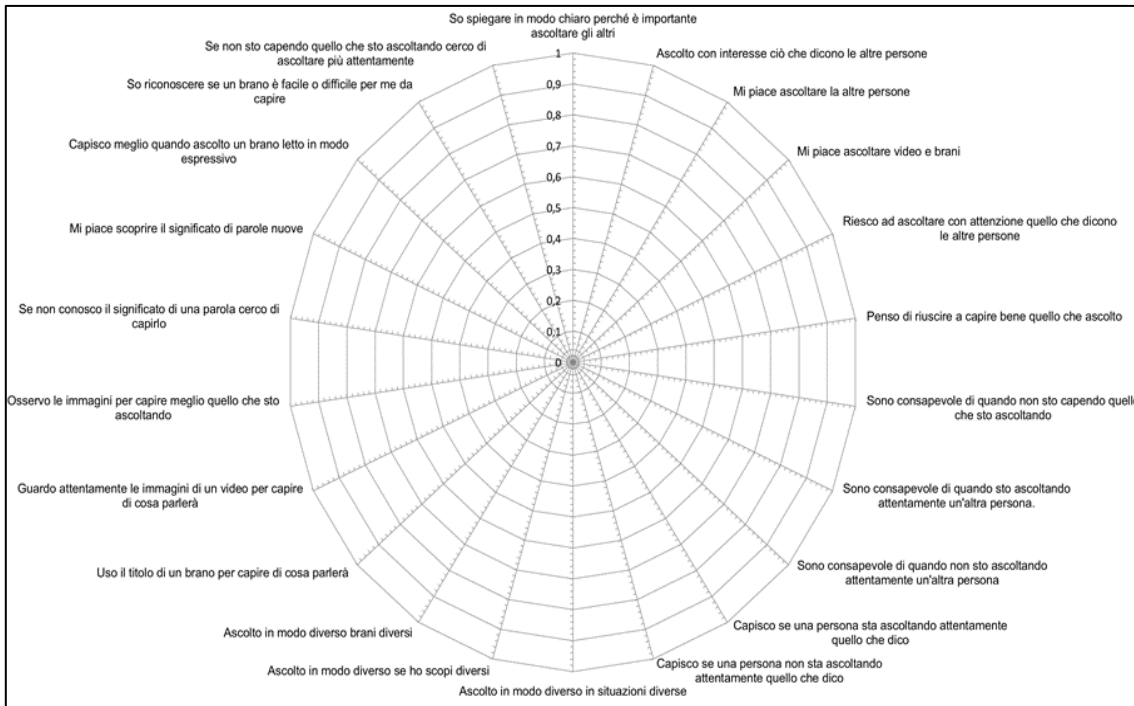


Figura 5: “radar delle competenze” di ascolto da compilare.

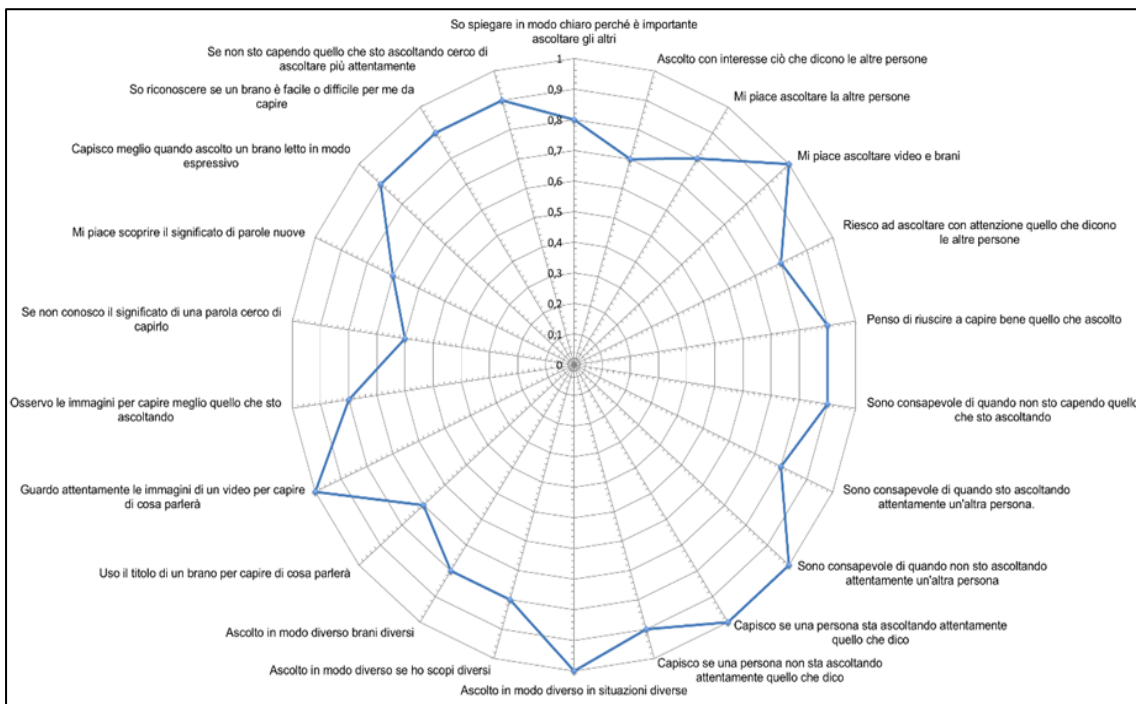


Figura 6: esempio di “radar delle competenze” compilato con i valori indicati da un alunno.

Il radar è stato compilato dalla classe di intervento anche al termine del percorso, con la finalità di ottenere delle informazioni circa la percezione personale degli alunni rispetto alle loro competenze al termine delle attività proposte. Ciò ha permesso di effettuare dei confronti tra i punteggi assegnati prima dell'introduzione del fattore di ricerca e successivamente a esso.

La prova finale è stata invece rappresentata da un brano tratto dall'opera "Storia di un gatto e del topo che diventò suo amico" (2012) di Luis Sepúlveda e da dodici domande di comprensione a esso relative e di mia elaborazione. Nel sottoparagrafo 2.4.2. ("Analisi della prova finale sul brano di Sepúlveda") si offre un'analisi dettagliata della prova. Il racconto ha rappresentato il pre-testo di una discussione filosofica, realizzata sempre in conformità con il curricolo lipmaniano. Al fine di verificare o confutare l'ipotesi iniziale è stato necessario introdurre il fattore di intervento, ossia la *Philosophy for Children*, per osservare se la discussione filosofica avrebbe facilitato gli alunni nella risposta alle domande di comprensione. La scelta di proporre un testo di narrativa e non informativo (come nella prima prova) è stata dettata da due ragioni: la prima relativa al fatto che, dovendo essere il brano il pre-testo di una discussione filosofica, è stato essenziale proporre un racconto che potesse fornire una molteplicità di piani e di tematiche generali e filosofiche su cui poter discutere e confrontarsi, esigenza non soddisfabile da un testo informativo. In secondo luogo, poiché durante tutto il percorso sono stati proposti brani narrativi, è stato essenziale somministrare una prova finale che fosse coerente con il percorso attuato e con gli stimoli offerti.

In aggiunta, è stato proposto lo svolgimento di un'ulteriore prova di comprensione, tratta dalla batteria CO-TT (Carretti et al., 2013) e relativa alla visione di un video informativo sull'isola di Mauritius. Essendo il materiale da comprendere un brano a carattere espositivo, non è stata svolta, prima della somministrazione delle domande, una sessione di *Philosophy for Children*. In questo caso i risultati conseguiti sono stati confrontati con quelli della prova iniziale in riferimento alla medesima tipologia di testo, ossia quello espositivo, e alle medesime condizioni di somministrazione, quindi senza lo svolgimento di una sessione di P4C.





Infine, è stata proposta la compilazione di un questionario metacognitivo e di gradimento rispetto al percorso svolto. Il questionario, come si evince dalla Figura 7, è stato suddiviso in una parte iniziale maggiormente strutturata, in cui è stato richiesto agli alunni

di indicare se fossero “pochissimo”, “poco”, “abbastanza” o “molto” d’accordo con le affermazioni riportate. La seconda parte è risultata essere, invece, meno strutturata, in quanto ha conferito la possibilità agli alunni di scrivere in modo libero osservazioni, pensieri e opinioni sul laboratorio di ascolto svolto. Il questionario ha risposto all’esigenza di conoscere i livelli di gradimento delle attività proposte e se, complessivamente, il percorso avesse condotto gli alunni a percepirsi maggiormente abili nei processi di comprensione e di ascolto. Come sostiene Castoldi (2016), “i processi autovalutativi possono riguardare l’idea complessiva che il soggetto ha di sé stesso, la percezione delle proprie capacità e dei propri limiti, il sentirsi più o meno adeguato rispetto a determinati compiti” (p. 193). La compilazione del questionario ha dunque risposto a due obiettivi essenziali: ricevere dei *feedback* sulle proposte apprenditive offerte e sollecitare processi di riflessione metacognitiva negli alunni. Infatti,

“qualsiasi strategia autovalutativa [...] deve rappresentare un’opportunità di riflessione del soggetto sulla propria esperienza formativa. La sua qualità non sta tanto nella compilazione di strumentazioni elaborate o complesse, bensì nella capacità di sollecitare l’attività metacognitiva del soggetto e di potenziare la consapevolezza delle proprie esperienze di apprendimento” (*Ivi*, p. 195).

VALUTAZIONE DELLE ATTIVITÀ E DEL PERCORSO

Per ogni affermazione segna se sei **pochissimo**, **poco**, **abbastanza** o **molto d’accordo** con quello che è scritto.

AFFERMAZIONI	POCHISSIMO 	POCO 	ABBASTANZA 	MOLTO 
Le attività mi sono piaciute.				

<p>Scrivi le attività che ti sono piaciute di più:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Scrivi le attività che ti sono piaciute di meno:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>				
Ho partecipato con interesse alle attività				
Le esperienze svolte sono state interessanti				
Le attività sono state coinvolgenti				
Le attività sono state facili				
Le attività sono state difficili				
Penso di aver imparato a capire meglio quello che dicono i miei compagni				
Penso di aver imparato ad ascoltare meglio i miei compagni				
Penso di aver imparato ad ascoltare meglio brani e testi				
Penso che ascoltare con attenzione sia difficile				
Penso che ascoltare sia importante				
Sono sempre riuscito ad ascoltare in modo adeguato				
Ho sempre partecipato alle attività in modo adeguato				
Mi è piaciuto discutere e parlare con i miei compagni				
Durante le attività mi sono sentito bene				

Penso di aver imparato a capire meglio quello che ascolto				
---	--	--	--	--

Se vuoi, scrivi in modo libero osservazioni, pensieri e opinioni sul laboratorio

Figura 7: questionario di gradimento finale compilato dagli alunni della classe.

I test iniziale e finale hanno permesso di ottenere dei dati di natura quantitativa rispetto alle abilità di comprensione da ascolto degli alunni della classe, dati che sono stati confrontati attraverso analisi di natura statistica. Quest'ultime vengono descritte e presentate nel quarto capitolo del presente lavoro.

L'uso di test che permettessero di ottenere dati di natura quantitativa è avvenuto nella consapevolezza che

“i test di lettura standardizzati [...] possono dare informazioni sul livello delle capacità di lettura di un bambino rispetto a quello dei suoi coetanei, ma non ne forniscono di più specifiche sulle cause delle difficoltà di comprensione per quel particolare bambino e su come aiutarlo” (Oakhill et al., 2015/2021, p. 53).

L'obiettivo dei test consisteva proprio nel rilevare i livelli di comprensione degli alunni precedentemente e successivamente all'introduzione del fattore di ricerca, e non quello di comprendere le eventuali cause delle difficoltà dimostrate da alcuni alunni. Si specifica, comunque, che, nel caso del mio lavoro di ricerca, sono stati proposti dei test di comprensione da ascolto e non di lettura.

La documentazione delle attività svolte è avvenuta attraverso la narrazione dei diversi incontri – narrazione che viene offerta nel terzo capitolo del presente lavoro – e che risulta essere supportata dall'uso della Tabella 8. Quest'ultima è stata da me compilata

attraverso l'ascolto dell'audio-registrazione delle sessioni di P4C, ascolto che mi ha permesso di analizzare in modo più oggettivo e riflessivo gli interventi degli alunni e, quindi, di assegnare un punteggio da uno a cinque ad alcuni indicatori facenti riferimento alle dimensioni del lessico, delle inferenze, del monitoraggio e metacognizione, della facilitazione e dell'ascolto. Ogni punteggio viene giustificato in modo qualitativo attraverso un breve commento posto di fianco a esso. Lo strumento ha quindi consentito, da un lato di indicare le tematiche emerse nel dialogo, dall'altro di segnalare in maniera esplicita i processi di pensiero e di comprensione più significativi sottesi agli interventi dialogici dei membri della comunità di ricerca.

DATA:						
ORA:						
LUOGO:						
INSEGNANTI:						
ALUNNI:						
MATERIALE-STIMOLO:						
AGENDA:						
PIANO DI DISCUSSIONE:						
LESSICO						
DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni pongono domande di chiarimento del significato di un termine/espressione linguistica?						
Gli alunni pongono domande sostanziali?						
Gli alunni utilizzano termini/espressioni linguistiche di cui è stato chiarito il significato durante il dialogo?						

Viene utilizzato il linguaggio appartenente ai tre gruppi di termini di valore? (riferimento a Lipman, 2003/2005, p. 153)						
---	--	--	--	--	--	--

INFERENZE

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni realizzano connessioni con esperienze personali?						
Gli alunni realizzano connessioni con conoscenze enciclopediche?						
Gli alunni elaborano domande che richiedono inferenze? Se sì, di quale tipologia?						
Gli alunni creano inferenze a partire dal testo-stimolo proposto? Se sì, di quale tipologia?						

MONITORAGGIO E METACOGNIZIONE

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni chiedono ai compagni di riformulare il loro pensiero?						
Gli studenti esplicitano verbalmente di non aver compreso un intervento?						
Gli alunni chiedono di poter fruire nuovamente del materiale-stimolo?						
Gli alunni utilizzano espressioni linguistiche che indicano un atto mentale che loro stessi stanno compiendo?						
Gli alunni dichiarano di non conoscere il significato di un termine?						
Gli studenti si autovalutano rispetto al proprio di livello di partecipazione?						

Gli studenti forniscono esempi per supportare le proprie idee?						
Nel fornire contributi alla comunità gli studenti esplicano solo argomenti rilevanti per il tema preso in esame?						

FACILITAZIONE

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
La disposizione degli alunni favorisce il dialogo?						
Tutti riescono ad ascoltare i compagni?						
Tutto il gruppo è coinvolto nell'attività di ricerca?						
L'atmosfera è calma e serena?						
Il tempo dedicato a ciascuna fase della sessione è sufficiente?						
Viene controllata la comprensione della comunità?						
Vengono chieste conferme ai bambini?						
Vengono sintetizzati gli interventi significativi?						
Sono focalizzate le questioni più rilevanti?						
Sono agevolati chiarimenti e la condivisione dei concetti del dialogo?						
Sono poste domande aperte?						
Sono poste domande chiuse?						
Sono poste domande procedurali?						
Sono poste domande sostanziali?						
Sono poste <i>follow-up questions</i> ?						
Vengono richiamate le regole stabilite collettivamente?						
È garantito il rispetto interpersonale tra i partecipanti al processo dialogico?						

Il gruppo è mosso verso una direzione di interesse comune?						
ASCOLTO						
DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni rispondono agli interventi dei compagni in modo coerente?						
Le posizioni concettuali sono costruite su quelle degli altri?						
Le opinioni vengono riformulate?						
Le domande poste sono pertinenti rispetto al tema e al flusso del dialogo?						
Gli alunni intervengono nella discussione collegandosi agli interventi precedenti dei compagni?						
Gli alunni dimostrano disponibilità al cambiamento d'idea e di prospettiva?						

Tabella 8: strumento che ho utilizzato per documentare le sessioni di *Philosophy for Children* e che è stato compilato attraverso l'ascolto delle discussioni filosofiche, le quali sono state audio-registrate.

L'uso di uno strumento che permettesse di integrare i dati quantitativi, ottenuti attraverso la somministrazione delle prove di comprensione da ascolto e del "radar delle competenze", con dati di natura qualitativa ha permesso di offrire un'interpretazione complessiva e globale agli esiti conseguiti. In ambito educativo, infatti, viene riconosciuta "l'inevitabilità di un dialogo costante, di una contaminazione proficua che esalti la complementarità fra i due momenti di ricerca, considerati entrambi generatori di proprie specificità nella conoscenza" (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 75). La studiosa Lumbelli ha individuato i livelli di comunicazione sussistenti fra le dimensioni quantitativa e qualitativa, asserendo come, in un primo livello, i dati qualitativi possano costituire una "pre-messa alla dimensione quantitativa che si svilupperà in un secondo momento" (Ivi, p. 76). In questo primo livello "Il qualitativo contribuisce così ad allargare e a precisare la

concettualizzazione e la formalizzazione delle ipotesi, delle metodologie e dei percorsi di ricerca” (*Ibidem*).

“Si tratta in sostanza di tutto ciò che avviene in un processo di ricerca *prima* che essa entri nella sua fase centrale, di esperimento o di osservazione controllata o provocata, basata su ipotesi ben precise, riferite a variabili o comunque traducibili in dati quantitativi” (Lumbelli, 1995, p. 113).

La necessità di operare un’integrazione fra qualitativo e quantitativo è stata dettata, nello svolgimento del presente lavoro di ricerca, dal fatto che esso si è concretizzato nella forma di un’indagine di natura educativa e che la valutazione degli esiti a cui conduce un percorso di *Philosophy for Children* non può prescindere dalla considerazione della dimensione qualitativa. Come sostiene Marina Santi (2006), “Si cerca di individuare le componenti che determinano la migliore ‘qualità’ globale dei processi di pensiero, piuttosto che la misura oggettiva di una loro crescita lineare e cumulativa” (p. 150).

2.4.1. Analisi della prova iniziale “I gladiatori”

La prova iniziale somministrata al gruppo di intervento è stata tratta dalla batteria CO-TT (Carretti et al., 2013). Le Figure 8, 9 e 10 permettono di visualizzare il testo proposto con i rispettivi quesiti.

Analizzando le domande si evince come la prima richieda di conoscere il significato di “ravvicinato” e di elaborare un’inferenza che consenta di comprendere che il combattimento corpo a corpo è un tipo di combattimento ravvicinato. In aggiunta, la domanda implica l’attivazione della componente mnestica nel ricordare che il “gladio” consiste in una spada corta e non lunga e che il termine non indica, dunque, il gladiatore che combatte con una spada corta.

Anche il secondo quesito necessita del coinvolgimento della memoria nel ricordare che i gladiatori erano schiavi o prigionieri di guerra (risposta A). Tuttavia, la domanda prevede anche di integrare all’immagine del gladiatore come combattente l’informazione relativa al fatto che i gladiatori appartenevano alla categoria dei cittadini schiavi e prigionieri di guerra. Le alternative di risposta “legionari o centurioni” (risposta B) e “lottatori professionisti e retribuiti (risposta C)”, infatti, potrebbero trarre in inganno lo studente.

La terza domanda richiede di ricordare le informazioni relative a Spartaco e, per individuare la risposta giusta, anche la conoscenza lessicale dell'espressione linguistica "capeggiare" (presente nella risposta), che è sinonimo di "essere a capo" (presente nel testo).

Il quarto quesito implica l'elaborazione di un'inferenza che permetta di comprendere che, se la scuola dei gladiatori di Roma era collegata mediante un passaggio sotterraneo al Colosseo, essa si sarebbe dovuta necessariamente trovare nei pressi dell'anfiteatro (risposta C). Le altre tre risposte possono ingannare i rispondenti in quanto la presenza del passaggio sotterraneo avrebbe potuto far pensare che si trattasse di una località protetta (risposta A). In assenza di conoscenze pregresse è necessaria un'inferenza per comprendere che, data l'importanza rivestita dal Colosseo, esso non si sarebbe potuto trovare lontano dal Centro di Roma. Infine, l'alternativa D, ossia "in uno spazio collegato al palazzo imperiale", richiede di sapere che il Colosseo non rappresentava un palazzo imperiale.

La quinta domanda necessita perlopiù di una conoscenza di natura lessicale in quanto, per individuare l'alternativa corretta, è fondamentale sapere che, nel contesto del brano proposto, "armatura" è sinonimo di "equipaggiamento" e che la classificazione implica l'individuazione di categorie. Nel testo, infatti, viene scritto che "Vi erano varie categorie di gladiatori", mentre nella domanda si afferma che "i gladiatori potevano essere classificati attraverso le seguenti caratteristiche". Tuttavia, se un alunno non è consapevole del fatto che "armatura" è sinonimo di "equipaggiamento" può avvalersi degli esempi che vengono forniti subito dopo nel testo relativi ai "traci", ai "mirmilloni" e ai "reziari".

Il sesto quesito richiede di ricordare quali armi utilizzassero i reziari e di non confondersi con quelle utilizzate dalle altre categorie di gladiatori.

Analogamente alla sesta, anche la settima domanda prevede l'attivazione soprattutto della componente della memoria per ricordarsi quanti spettatori potesse contenere il Colosseo. In aggiunta, è essenziale comprendere che il dato numerico di 50.000 (risposta C) si riferisce alla capienza dell'anfiteatro, mentre che quello di 3600 (risposta B) all'area occupata dall'arena. Nel testo, infatti, i due dati sono forniti all'interno del medesimo periodo.

L'ottavo quesito proposto prevede di ricordarsi che la spada di legno veniva regalata ai gladiatori che riuscivano a diventare liberi (risposta C). Per individuare la risposta corretta ci si può avvalere di due frasi fornite nel testo: "I pochi fortunati gladiatori che riuscivano a raggiungere l'età per ritirarsi dai combattimenti ricevevano una spada di legno", frase che richiede l'elaborazione di un'inferenza per comprendere che il ritirarsi dai combattimenti è sinonimo di libertà; "simbolo della libertà raggiunta" costituisce una frase più esplicita, collocata subito dopo "una spada di legno", e che quindi specifica in modo chiaro il significato attribuibile alla spada.

Il nono interrogativo prevede di conoscere il significato dell'avverbio "progressivamente" e di comprendere che gli avverbi di tempo "prima" e "dopo", contenuti nel periodo "Verso la fine dell'Impero Romano, infatti, prima si cominciò a chiudere le scuole di formazione dei gladiatori e poi vennero anche aboliti i combattimenti", indicano proprio che con l'avvento del Cristianesimo le lotte dei gladiatori non furono eliminate immediatamente, bensì con dei provvedimenti a tappe (risposta D).

La decima domanda implica la capacità di comprendere il significato profondo della locuzione congiuntiva "per quanto" contenuta nella proposizione "Il successo di questi spettacoli ci mostra quanto la popolazione dell'antica Roma, per quanto ricca, evoluta e colta, apprezzasse la forza fisica e fosse attratta da scene primitive e violente". Si comunica, infatti, che la società romana amava la ricchezza, gli agi e la cultura (alternative di risposta alla decima domanda) ma che il grande successo che caratterizzava le lotte dei gladiatori era indice di un interesse dei romani per la forza fisica (risposta B).

Nell'undicesimo quesito è essenziale elaborare un'inferenza che permetta al rispondente di comprendere che i privilegi di cui godevano i gladiatori e che vengono elencati nel testo suggerivano come loro potessero godere di buone condizioni di vita (risposta A).

Infine, la dodicesima domanda, che chiede all'ascoltatore di individuare un altro possibile titolo del brano, è indice del livello di comprensione globale dell'intero testo. La domanda richiede, infatti, di elaborare un'inferenza per la coerenza globale (Oakhill et al., 2015/2021, p. 94), ossia la tipologia di inferenza necessaria per "produrre un modello mentale di un testo" (*Ibidem*).

I GLADIATORI

Classe 5^a
primaria

Istruzioni

Ora ti leggerò un brano che si intitola I GLADIATORI, dovrai ascoltarlo con molta attenzione perché successivamente ti chiederò di rispondere a 12 domande a scelta multipla sul suo contenuto. Ogni domanda ha quattro alternative, tu dovrai scegliere quella che secondo te è la risposta corretta, segnandola con una crocetta. Ti leggerò inizialmente solo metà del brano e al termine dovrai rispondere alle prime domande. Nella fase di risposta alle domande potrai seguire la lettura delle domande sulla scheda. Dopo aver risposto a queste prime domande, ti leggerò la seconda parte del brano e quindi risponderai alle restanti domande. Mi raccomando fai molta attenzione perché non potrò rileggere il testo.

PRIMA PARTE

Le lotte tra i gladiatori erano uno degli spettacoli più seguiti negli anfiteatri dell'antica Roma. L'origine del termine «gladiatore» viene dalla parola «gladio», che significa spada corta, usata nel combattimento corpo a corpo.

I gladiatori erano prigionieri di guerra o schiavi addestrati per scontrarsi a coppie nelle arene. In un primo tempo le lotte fra gladiatori potevano essere viste solo da pochi, ma in seguito esse furono rese pubbliche, rendendo gli spettacoli molto popolari e i gladiatori molto celebri. È in questa epoca che fiorirono le Scuole di Addestramento in cui i gladiatori erano preparati meticolosamente, trattati con tutte le cure, soggetti ad allenamenti per la forma fisica, oltre che per il combattimento. Nella scuola di Capua, in Campania, fu addestrato Spartaco divenuto famoso perché fu a capo di una sanguinosa rivolta degli schiavi. La scuola di Roma era invece direttamente collegata, mediante un passaggio sotterraneo, al Colosseo.

Assisteva agli spettacoli un pubblico molto numeroso, che faceva il tifo per i campioni scommettendo su di loro. Gli scontri erano violenti e sanguinari e terminavano soltanto quando uno dei due gladiatori veniva sconfitto. Si dice che spettasse poi all'organizzatore decidere il destino del vinto, o che fosse la folla a decidere. Se il perdente aveva combattuto bene e con coraggio, il pubblico avrebbe incitato il vincitore a risparmiarlo; se invece il gladiatore sconfitto si era dimostrato vile, gli spettatori avrebbero chiesto la sua morte con un colpo finale.

Istruzioni

Rispondi alle domande, scegliendo l'alternativa che ritieni corretta. Dopo queste prime domande, proseguirò la lettura del testo.

Figura 8: prova “I gladiatori”. Fonte: Carretti et al., 2013, p. 51.

1. La parola «gladio» significa:
 - A gladiatore che combatte con una spada corta
 - B una spada corta usata nel combattimento a distanza
 - C una spada corta usata nel combattimento ravvicinato
 - D una spada lunga utilizzata nel corpo a corpo

2. I gladiatori erano:
 - A schiavi o prigionieri di guerra
 - B legionari o centurioni
 - C lottatori professionisti e retribuiti
 - D barbari

3. Chi era Spartaco?
 - A un imperatore romano che valorizzò le lotte fra gladiatori
 - B un gladiatore che capeggiò una rivolta di schiavi
 - C il capo del centro di addestramento dei gladiatori di Capua
 - D un organizzatore di spettacoli di gladiatori

4. La Scuola per gladiatori di Roma era situata:
 - A in una località protetta
 - B lontano dal Centro di Roma
 - C nelle vicinanze del Colosseo
 - D in uno spazio collegato al palazzo imperiale

Istruzioni

Ora continuerò la lettura del testo. Mi raccomando fai molta attenzione perché non potrò rileggere il testo.

SECONDA PARTE

Il Colosseo di Roma, che venne fatto erigere dall'imperatore Vespasiano, era l'anfiteatro più grande dell'Impero. Il Colosseo poteva contenere fino a 50.000 spettatori, distribuiti in tre ordini di gradinate; aveva anche uno spazio interno, racchiuso dalle gradinate, l'«arena», di ben 3600 metri quadrati. Nell'arena, spesso, si allestiva un particolare ambiente naturale o si riproducevano in scala ridotta battaglie storiche.

Vi erano varie categorie di gladiatori, spesso caratterizzate dall'equipaggiamento. Ad esempio, i *traci* erano armati di una tipica spada corta e casco di bronzo; il *mirmillone* aveva solo la spada e portava sull'elmo la figura di un pesce. I *reziari* avevano invece, come suggerisce il nome, una rete da combattimento (si trattava di una rete da caccia con cui imprigionare l'avversario) e un tridente per infilarlo.

Figura 9: prova “I gladiatori”. Fonte: Carretti et al., 2013, p. 52.

La carriera di un gladiatore era pericolosa e spesso di breve durata. Tuttavia i campioni godevano di privilegi che uno schiavo normale non poteva nemmeno immaginare: cibi prelibati, donazioni da parte dei tifosi, l'adulazione del pubblico. Erano in qualche modo apprezzati, valorizzati, idolatrati come i grandi campioni sportivi di oggi. I pochi fortunati gladiatori che riuscivano a raggiungere l'età per ritirarsi dai combattimenti ricevevano una spada di legno, simbolo della libertà raggiunta.

Il successo di questi spettacoli ci mostra quanto la popolazione dell'antica Roma, per quanto ricca, evoluta e colta, apprezzasse la forza fisica e fosse attratta da scene primitive e violente.

Data la violenza dei combattimenti, era logico attendersi che l'avvento del cristianesimo avrebbe coinciso con una riduzione dell'importanza e dell'interesse per le lotte dei gladiatori. Verso la fine dell'Impero romano, infatti, prima si cominciò a chiudere le scuole di formazione dei gladiatori e poi vennero anche aboliti i combattimenti.

Istruzioni

Rispondi alle domande, scegliendo l'alternativa che ritieni corretta.

5. In genere i gladiatori potevano essere classificati attraverso le seguenti caratteristiche:
 - A in base alla loro provenienza geografica
 - B in base alla loro armatura
 - C in base alla loro forza fisica
 - D in base al colore della pelle
6. Quali armi utilizzavano i reziari?
 - A spada corta, tridente
 - B spada corta, asta
 - C tridente, gladio
 - D rete da caccia, tridente
7. Quanti spettatori poteva contenere il Colosseo?
 - A molte centinaia
 - B circa 3600
 - C fino a 50.000
 - D oltre 100.000
8. Ricevevano una spada in legno:
 - A i gladiatori che vincevano
 - B i gladiatori poco fortunati
 - C i gladiatori che diventavano liberi
 - D i gladiatori che si erano mostrati poco coraggiosi
9. Quale fu la conseguenza della tradizione cristiana sulle lotte dei gladiatori?
 - A furono comunque sempre tollerate
 - B furono proibite ai fedeli
 - C furono eliminate immediatamente per tutti
 - D furono progressivamente eliminate
10. Il successo di pubblico delle lotte fra gladiatori nell'antica Roma mostra che i Romani amavano:
 - A la ricchezza
 - B la forza fisica
 - C gli agi
 - D la cultura
11. Le condizioni di vita dei gladiatori erano:
 - A molto buone
 - B quelle dei comuni schiavi
 - C simili a quelle dei soldati
 - D simili a quelle dei prigionieri
12. Un altro possibile titolo di questo brano potrebbe essere:
 - A La misera condizione di vita dei gladiatori
 - B La reazione cristiana alle lotte dei gladiatori
 - C Le lotte dei gladiatori nell'antica Roma
 - D Storie di gladiatori famosi

Figura 10: prova "I gladiatori". Fonte: Carretti et al., 2013, pp. 53-54.

2.4.2. Analisi della prova finale sul brano di Sepúlveda

La prova finale somministrata agli alunni è stata da me elaborata in quanto il brano da comprendere (Figura 11), tratto dall'opera "Storia di un gatto e del topo che diventò suo amico" (2012) di Luis Sepúlveda, ha rappresentato il pre-testo di una discussione di *Philosophy for Children* che è stata implementata prima della somministrazione della prova di comprensione. È stato infatti essenziale introdurre il fattore di ricerca nella prova finale con la finalità di verificare se lo svolgimento di una sessione di P4C avrebbe migliorato gli esiti conseguiti dagli alunni nella prova di comprensione da ascolto.

La Figura 12 permette di visualizzare i quesiti proposti. Come si evince osservando le domande si può comprendere che esse richiedevano perlopiù l'implementazione di processi di elaborazione di inferenze, processo che è stato stimolato durante le sessioni di P4C e su cui si è specificatamente lavorato in un incontro in classe.

Analizzando i quesiti della prova si nota come la prima domanda richieda di indicare chi siano i protagonisti del racconto. Si tratta di una domanda che implica l'abilità di dedurre dal contesto le informazioni, in quanto nel brano non viene esplicitamente dichiarato che Max era un essere umano e Mix un gatto. In aggiunta, è necessario focalizzarsi solo sulla parte di brano proposta in quanto il titolo dell'intero testo, ossia "Storia di un gatto e del topo che diventò suo amico", potrebbe far credere agli alunni che i protagonisti siano un gatto e un topo (risposta D).

La seconda domanda prevede la comprensione lessicale dell'aggettivo "indipendente", di cui se ne può dedurre il significato a partire dal contesto in cui la parola è inserita ("Max decise che voleva essere indipendente e con l'aiuto dei genitori affittò un appartamento in una strada tranquilla con molti alberi"). L'apprendimento del significato del termine comporta la produzione di inferenze di natura lessicale (Oakhill et al., 2015/2021), tramite le quali "Il lettore comprende il significato di parole o locuzioni collegandole ad altre parole o frasi nel testo" (*Ivi*, p. 76). Le possibili risposte al quesito fanno tutte riferimento a informazioni e a eventi raccontati nel brano. Agli alunni viene quindi richiesto di associare l'aggettivo "indipendente" al contesto di significato adeguato.

Il terzo quesito implica l'elaborazione di un'inferenza causale in quanto viene posta una domanda introdotta da "Perché" (*Ivi*, p. 92). Viene chiesta la ragione per la quale Max decide di aprire una botola nel soffitto del bagno. Per rispondere alla domanda è

necessario conoscere cosa sia una botola o, comunque, dedurne il significato dal testo. Le tre alternative di risposta errate costituiscono dei distrattori, in quanto fanno riferimento a possibili usi alternativi delle botole ma non al caso specifico narrato nel brano. In aggiunta, l'opzione "per far entrare luce nella stanza" potrebbe ingannare lo studente qualora egli pensasse che la botola sia simile al lucernario.

La quarta domanda richiede l'elaborazione di un'inferenza "per la coerenza globale", in quanto prevede la comprensione degli obiettivi che sottendono il comportamento del gatto Mix. Le alternative di risposta A e D richiedono di discriminare fra il concetto di amore e quelli di affetto e amicizia, mentre la B e la C fanno riferimento a possibili comportamenti dei gatti che, però, non vengono nominati all'interno del testo.

Il quesito numero cinque implica, come il terzo, l'elaborazione di un'inferenza di natura causale. In particolare, si richiede all'alunno di focalizzarsi su una piccola porzione di testo deducendo la ragione per la quale il gatto Mix pensasse che la nebbiolina che avvolgeva tutti gli oggetti che vedeva fosse causata dall'arrivo dell'inverno. Per rispondere correttamente alla domanda è essenziale evitare di focalizzarsi eccessivamente sul significato letterale delle parole in quanto "la mancanza di luce" e la "nebbiolina" si riferiscono alla condizione di cecità dell'animale. Due alternative di risposta, ovvero la A e la D, costituiscono dei distrattori perché connessi al significato letterale del brano. La risposta C, invece, è plausibile perché il gatto Mix diventa cieco a causa della vecchiaia. Tuttavia, la risposta B è quella maggiormente corretta, per la ragione che Mix elabora il pensiero narrato nella frase proprio perché sta iniziando a perdere la vista, senza esserne ancora consapevole.

Un'inferenza causale viene richiesta anche per rispondere al sesto quesito. La domanda permette di verificare se gli alunni abbiano compreso le ragioni per quali il gatto viene portato dal veterinario. Le tre risposte errate fanno riferimento ad azioni e comportamenti plausibili dei felini ma che non vengono menzionati nel brano.

La settima domanda comporta l'elaborazione di un'inferenza "per la coerenza globale" (*Ivi*, p. 77), in quanto prevede l'individuazione dei sentimenti provati dal padrone Max alla notizia della condizione di cecità del suo gatto Mix.

L'ottavo quesito richiede di ricordare che il gatto Mix, nonostante la sua condizione, riesce a spostarsi all'interno dell'appartamento utilizzando l'olfatto e la memoria. Le altre tre risposte potrebbero trarre in inganno il rispondente in quanto si tratta di

comportamenti che vengono adottati dalle persone in condizione di cecità. Alla domanda è possibile rispondere correttamente anche in possesso di preconcoscenze sul mondo dei felini, in quanto, anche nella realtà, i gatti in condizione di cecità si orientano grazie all'olfatto e alla memoria.

La nona domanda sollecita la deduzione di quale fosse lo scopo perseguito dal padrone Max nel mettere in ordine tutti gli oggetti della sua casa. Si tratta di un'inferenza "per la coerenza globale", in quanto prevede di comprendere gli obiettivi del ragazzo. Due alternative di risposta (A e B) fanno riferimento a possibili scopi della vita quotidiana, mai menzionati nel brano ma che potrebbero ingannare il rispondente qualora non riuscisse a inibire le informazioni irrilevanti. La risposta D si riferisce al gatto ma non è corretta.

Il quesito numero dieci chiede di ricordare come si conclude il brano. Anche in questo caso è essenziale inibire le risposte errate in quanto tutte le alternative di risposta fanno riferimento a elementi citati nel brano, e la risposta A in particolare menziona i "topi messicani", nominati esclusivamente nell'ultima parte del testo.

L'undicesimo quesito implica l'individuazione della tematica generale del testo e richiede, dunque, l'elaborazione di un'inferenza "di integrazione" (D'Amico & Devescovi, 2013, p. 217) poiché è necessario che il lettore integri le proprie conoscenze pregresse, in questo caso relative ai concetti di "speranza", "amicizia", "solitudine" e "musica", con le informazioni veicolate dal brano. In aggiunta, è essenziale che venga elaborata un'inferenza per la coerenza globale affinché il rispondente colga qual è il tema che caratterizza globalmente il brano in questione. Infatti, le inferenze per la coerenza globale consistono in quella tipologia di inferenza necessaria per "produrre un modello mentale di un testo" (Oakhill et al., 2015/2021, p. 94).

Infine, la dodicesima domanda, che chiede all'ascoltatore di individuare un altro possibile titolo del brano, è indice del livello di comprensione globale dell'intero testo.

In conclusione, si può asserire che la prova elaborata ha permesso di valutare i livelli di comprensione attraverso una commistione di "domande letterali o di tipo fattuale", "domande a parafrasi" e "domande di tipo concettuale" (Cisotto, 2006, p. 126).

Testo tratto da: Luis Sepúlveda, “Storia di un gatto e del topo che diventò suo amico” (2012) (capitoli 3 e 4)

Il tempo dei gatti è diverso dal tempo delle persone. Con il passare degli anni, lentamente, Max divenne un giovane uomo pieno di progetti e di sogni. Anche Mix cambiò e con minore lentezza divenne un gatto anziano.

A Max piaceva pensare che nessun uccello vola appena nato, ma arriva il momento in cui il richiamo dell'aria è più forte della paura di cadere e allora la vita gli insegna a spiegare le ali. Così, quando compì diciott'anni, Max decise che voleva essere indipendente e con l'aiuto dei genitori affittò un appartamento in una strada tranquilla con molti alberi.

«Ora è questa la nostra casa, Mix. A volte sarò triste perché sentirò la mancanza dei miei genitori e dei miei fratelli, ma ho te e so che non sono solo» disse Max aprendo la porta.

Mix si abituò in fretta al nuovo appartamento, all'ultimo piano di un palazzo di cinque, e si sedeva sempre sul davanzale della finestra a guardare con l'espressione attenta dei gatti tutto quello che succedeva dietro i vetri.

Max sapeva che per Mix era importante stare all'aria aperta, così aprì una botola nel soffitto del bagno e vi appoggiò una scala in modo che il gatto potesse fare le sue passeggiate. Un amico capisce i limiti dell'altro e lo aiuta.

Ogni giorno Mix esplorava il tetto del palazzo e al ritorno ringraziava Max sfregandosi contro le sue gambe e facendo le fusa. Dividevano così quel piccolo spazio e mentre Max studiava libri che rivelavano i segreti della matematica, della chimica e della fisica, Mix gli si acciambellava ai piedi e ricordava su quanti alberi si era arrampicato, gli uccelli che avevano spiccato il volo non appena era comparso, la pioggia che l'aveva bagnato o la neve che scricchiolava sotto le sue quattro zampe. I veri amici condividono anche il silenzio.

Max studiava mentre la neve copriva la città, studiava senza quasi vedere i germogli verdi che spuntavano sui rami degli alberi annunciando la primavera. Studiava con le finestre aperte perché l'appartamento si riempisse di sole, e continuava a studiare quando i giorni diventavano più brevi e il grigio acciaio dell'inverno conquistava tutto. I suoi progetti e i suoi sogni dipendevano dai suoi sforzi e si dedicava completamente alla meraviglia di scoprire perché le cose funzionavano in un certo modo e come potevano funzionare meglio.

Mix, invece, cominciò a trascurare il piacere di esplorare i tetti e pensò che la mancanza di luce e la delicata nebbiolina che in casa avvolgeva ogni oggetto fossero colpa dell'inverno.

Un giorno d'inverno qualcuno bussò alla porta e, come sempre, Mix corse all'ingresso per essere il primo ad accogliere il visitatore. Max lo vide avanzare nel corridoio e vide anche, sul pavimento, la scatola di libri che voleva restituire alla biblioteca, una scatola che non era mai stata lì, e provò un grandissimo dolore vedendo Mix sbatterci contro.

Quel giorno Max non si occupò del suo visitatore. Prese in braccio Mix e corse all'ambulatorio veterinario. La diagnosi fu dura, inaspettata, crudele. Mix era cieco.

Da quel giorno tutto rimase al suo posto. Se qualcuno spostava una sedia, poi doveva rimetterla dove l'aveva trovata, e le porte restavano aperte perché Mix potesse muoversi con facilità. I veri amici si prendono sempre cura uno dell'altro.

Mix, il gatto cieco dal profilo greco, smise di salire la scala della botola sul tetto, ma pur essendo un po' più lento per via della cecità continuava a spostarsi dentro casa. Con l'aiuto dell'olfatto e della buona memoria dei gatti, trovava senza problemi la strada della lettiera e anche la scodella del suo cibo preferito.

Sdraiato vicinissimo ai piedi di Max, sentiva il lieve tocco delle dita che giravano le pagine e ascoltava attentamente il suo amico ripetere più volte i testi per memorizzarli; affinò così tanto l'udito che sapeva distinguere il rumore di una penna a sfera che scrive da quello di una matita di grafite. Nell'appartamento accanto viveva una studentessa del conservatorio, e quando Mix la sentiva mormorare timidamente: «Vediamo un po' come mi viene Bach», provava una gioia speciale perché il suono del violino lo cullava e la nebbia dei suoi occhi prendeva il colore della felicità.

Il suo udito divenne tanto fine da consentirgli di ascoltare i discorsi degli inquilini che abitavano ai piani inferiori: a uno non piaceva la margarina e una voce di donna replicava che il burro era troppo caro; un altro sosteneva che il rasoio gli graffiava la pelle... Un giorno addirittura si allarmò perché un vicino del secondo piano, dopo essersi lamentato della distrazione dei figli, aggiunse che avevano lasciato scappare i topi messicani.

«Come sarà un topo messicano?» si domandò Mix, ma poi lasciò perdere perché il rumore dei croccantini che uscivano dalla scatola era un invito irresistibile a dirigere i suoi passi verso la cucina.

Figura 11: brano letto alla classe.

PROVA DI COMPrensIONE

1. I protagonisti del racconto sono:

- una pianta e un gatto
- un cane e il suo padrone
- un gatto e il suo padrone
- un gatto e un topo

2. Che cosa fa Max per diventare indipendente?

- lascia la casa dei genitori e va a vivere in un piccolo appartamento
- studia libri di matematica e letteratura inglese
- capisce i bisogni del suo gatto e lo aiuta
- continua a vivere con i suoi genitori e i suoi fratelli

3. Perché Max apre una botola nel soffitto del bagno?

- per far entrare luce nella stanza
- per poter scappare dall'appartamento in caso di emergenza

- per salire in soffitta
- per aiutare il suo gatto a fare le passeggiate sul tetto
4. Ogni giorno Mix, dopo aver esplorato il tetto del palazzo, fa le fusa a Max e si sfrega contro le sue gambe. Questo comportamento suggerisce che:
- Mix ama Max
- Mix vuole che Max gli dia i croccantini
- Mix vuole distrarre Max mentre sta studiando
- Mix prova affetto per Max e gli è amico
5. In una parte del racconto si dice: "Mix, invece, cominciò a trascurare il piacere di esplorare i tetti e pensò che la mancanza di luce e la delicata nebbiolina che in casa avvolgeva ogni oggetto fossero colpa dell'inverno". Perché Mix ha questo pensiero?
- perché l'appartamento dove vive è poco illuminato
- perché sta perdendo la vista e, quindi, sta diventando cieco
- perché sta invecchiando
- perché odia l'inverno
6. Perché Mix viene portato dal veterinario?
- perché sbatte contro una scatola di libri
- perché continua a miagolare in un modo diverso dal solito
- perché zoppica
- per un controllo di routine
7. Quali sentimenti prova Max quando scopre che Mix è cieco?
- gelosia e invidia
- rabbia e vergogna
- tristezza e dolore
- felicità e serenità
8. Come riesce Mix a spostarsi dentro casa nonostante sia cieco?
- tocca tutto ciò che lo circonda
- usa le zampe per capire cosa c'è attorno a lui
- ascolta le parole di Max
- usa l'olfatto e la memoria
9. Quale effetto spera di ottenere Max rimettendo tutti gli oggetti della casa al loro posto?
- avere la casa sempre ordinata e presentabile agli ospiti
- ricordarsi sempre dove sono i suoi oggetti
- far muovere con facilità e senza ostacoli il suo gatto
- aiutare il suo gatto ad ascoltare meglio suoni e rumori
10. Come si conclude il brano?
- il gatto vede dei topi messicani

<input checked="" type="checkbox"/> il gatto sente il rumore dei croccantini e va in cucina <input type="checkbox"/> il gatto ascolta Max mentre studia <input checked="" type="checkbox"/> il gatto va a passeggiare sul tetto 11. Qual è il tema principale del racconto? <input type="checkbox"/> speranza <input checked="" type="checkbox"/> amicizia <input type="checkbox"/> solitudine <input checked="" type="checkbox"/> musica 12. Un possibile titolo di questo testo potrebbe essere: <input type="checkbox"/> Due amici che si prendono cura l'uno dell'altro <input checked="" type="checkbox"/> Mix, il gatto che amava la musica <input type="checkbox"/> Passeggiate sul tetto <input checked="" type="checkbox"/> Dei vicini di casa molto rumorosi
--

Figura 12: domande di comprensione relative al brano della Figura 11.

2.4.3. Analisi della prova finale “Mauritius”

L'altra prova somministrata al termine del percorso, tratta dalla batteria CO-TT (Carretti et al., 2013), ha previsto la visione di un video di circa sei minuti in cui lo studioso Cesare Cornoldi spiegava le caratteristiche dell'isola di Mauritius facendo ricorso ad alcune immagini. Il video è stato mostrato due volte consecutive, sempre con la finalità di ridurre l'influenza della componente mnestica nella risoluzione delle domande.

Le Figure 13, 14 e 15 permettono di visualizzare le domande della prova.

Il primo quesito richiede di segnalare dove sia localizzata l'isola di Mauritius. La risposta a tale domanda implica che lo studente abbia prestato attenzione alle immagini mostrate nel video.

Per individuare l'alternativa corretta della seconda domanda è necessario ricordarsi che Mauritius è uno stato indipendente e non confondersi con quanto affermato dal professor Cornoldi, il quale specifica che nel passato l'isola era stata una colonia prima francese (risposta A) e poi inglese (risposta B). Il fatto che venga mostrata la bandiera dello Stato dovrebbe facilitare la risposta alla domanda.

La risposta corretta al terzo quesito viene esplicitamente affermata da Cornoldi. Al fine di rispondere adeguatamente alla domanda è essenziale, non solo ricordare le

informazioni veicolate, bensì anche e soprattutto inibire l'elaborazione di inferenze non necessarie che potrebbero indurre l'alunno ad assegnare una delle altre alternative presenti.

La quarta domanda, oltre al ricordo di quanto sostenuto nel video, richiede che l'alunno associ la piovosità estiva all'umidità. La risposta corretta è infatti la C.

La quinta domanda prevede di ricordare che la religione prevalentemente praticata nell'isola è quella induista ed è essenziale comprendere che il fatto che sostenere che nell'isola c'è libertà religiosa, come affermato nel video, non equivale all'affermare che non c'è una religione prevalente (risposta D). Le alternative di risposta A e B rappresentano dei distrattori in quanto le religioni cristiana e musulmana vengono nominate da Cornoldi, non come religioni prevalenti ma come alcuni dei culti che vengono praticati nell'isola.

Il sesto quesito richiede che il rispondente compia un'inferenza a partire da quello che viene affermato da Cornoldi, il quale comunica che Mark Twain, quando vide l'isola, disse che Dio aveva copiato il Paradiso da Mauritius. Si evince, dunque, come lo scrittore parlò dell'isola perché la trovò molto bella (risposta B).

Per rispondere correttamente alla settima domanda è essenziale ricordare che il romanzo "Paolo e Virginia" è ambientato nell'isola di Mauritius (risposta A). La risposta C costituisce un distrattore in quanto il romanzo ha come protagonisti due ragazzi, che però non vivono in India.

L'ottava domanda necessita di prestare un'elevata attenzione alle parole pronunciate da Cornoldi. Si è trattato di un quesito che ha messo in difficoltà la maggior parte degli alunni della classe; solo quattro bambini sono riusciti a individuare la risposta corretta all'interrogativo. L'errore commesso dall'insegnante era infatti inerente la concordanza di genere tra soggetto e participio passato del verbo e, dunque, non è stato colto dai bambini.

Il nono quesito, relativo alle terre di Chamarel, prevede che il rispondente non confondi il concetto di terra di origine vulcanica con quello di vulcano stesso. Tali terre, infatti, non costituiscono i vulcani dell'isola (risposta C), bensì sono delle terre colorate che si trovano al centro dell'isola (risposta A). Tali informazioni possono essere dedotte a partire dall'immagine mostrata nel video. È dunque fondamentale integrare le informazioni verbali con quelle visive.

La decima domanda, riguardante la capitale di Mauritius, prevede che il rispondente ricordi che nel video si afferma che la cittadina è graziosa e che si trova sul mare (risposta D).

All'undicesimo quesito è possibile rispondere correttamente avvalendosi dell'immagine che viene proposta e associandola alle parole che vengono pronunciate, ossia che il dodo era "molto grande". Dunque, la risposta esatta è la B, anche se la forma e il fatto che venga specificato che si tratta di un uccello estinto potrebbero sviare il rispondente inducendolo a credere che le dimensioni dell'animale siano comparabili a quelle di un uccellino (risposta A) o a quelle di una gallina (risposta C).

Per rispondere al dodicesimo quesito è essenziale che gli alunni svolgano un ragionamento e giungano a individuare la risposta corretta per esclusione, in quanto nel video non viene mai specificato in modo esplicito che Mauritius è circondata da alcune isole di notevole importanza. In una frazione di video si nota sulla cartina che Mauritius è circondata da alcune isole. Inoltre, si afferma che è vicina al Madagascar e, dunque, essa non può essere isolata (risposta A) e non può essere vicina al solo continente africano (risposta D). Il fatto che vicino a Mauritius ci siano isolotti tutti disabitati (risposta B) non viene mai menzionato e, quindi, la risposta corretta è la C.

La tredicesima domanda prevede che il rispondente attui un ragionamento rispetto a quanto affermato da Cornoldi, il quale asserisce che l'isola di Mauritius è più grande delle isole Eolie (risposta D) ma molto più piccola di Sicilia e Sardegna (risposta B). È fondamentale che l'alunno abbia conoscenze pregresse relative al fatto che la Gran Bretagna e il Giappone (risposta A) sono più grandi di Sicilia e Sardegna e, dunque, per esclusione si può giungere a individuare la risposta corretta, ossia che l'isola di Mauritius ha dimensioni simili a quelle di Creta o Cipro.

Il quattordicesimo quesito, relativo ai fondali di Mauritius, richiede all'ascoltatore di ricordare che essi presentano una grande varietà di pesci (risposta C), il che non corrisponde alla presenza di tutte le tipologie di fauna marina (risposta D).

Per rispondere correttamente all'ultimo quesito ci si può avvalere sia delle informazioni verbali veicolate ("la costa è sabbiosa" – "può anche essere più rocciosa"), sia delle immagini mostrate, purché il rispondente conosca il significato dei concetti di costa "alta e rocciosa" e "bassa e sabbiosa".

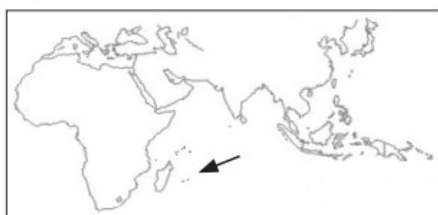
PROTOCOLLO RISPOSTA: MAURITIUS

Nome _____ Cognome _____

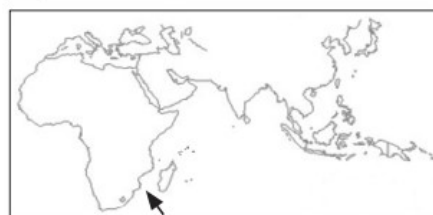
Classe _____ Età _____ Genere _____

1. Dove si trova l'isola di Mauritius?
Scegli, fra i quattro quadranti indicati, quello che corrisponde alla sua posizione.

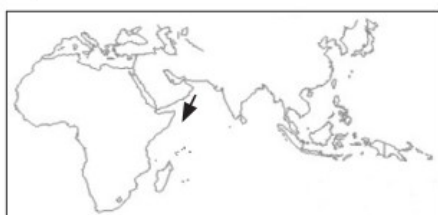
A



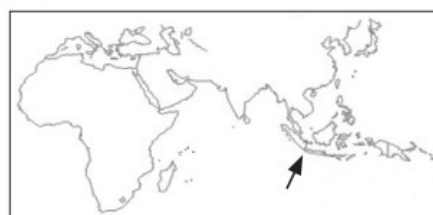
B



C



D



2. Politicamente Mauritius è
- A una colonia francese
 - B una colonia inglese
 - C parte dello stato del Madagascar
 - D uno stato indipendente
3. Che conseguenza ha il fatto che la ricchezza si è distribuita fra la gente e non in mano a pochi?
- A che manca una classe ricca che possa dare impulso all'economia
 - B che si è sviluppato un regime politico di tipo socialista che insiste sull'uguaglianza
 - C che tutti più o meno vestono allo stesso modo e abitano nello stesso tipo di case
 - D che tutti possono condividere i vantaggi del benessere e per esempio curare la propria salute

Figura 13: prova “Mauritius”. Fonte: Carretti et al., 2013, p. 65.

4. Che clima ha Mauritius?
- A freddo e ventoso
 - B freddo d'inverno e caldo d'estate
 - C caldo, secco d'inverno, umido d'estate
 - D caldo e piovoso tutto l'anno
5. Che religione si pratica prevalentemente a Mauritius?
- A cristiana
 - B musulmana
 - C induista
 - D non c'è una religione prevalente
6. Perché lo scrittore Mark Twain parlò dell'isola?
- A perché ebbe problemi di salute quando si trovava là
 - B perché la trovò molto bella
 - C perché gli piacque la cucina locale
 - D perché in quell'isola scrisse uno dei suoi libri più importanti
7. Che cosa ha a che fare con l'isola il celebre romanzo «Paolo e Virginia»?
- A è ambientato nell'isola di Mauritius
 - B è stato scritto da Mark Twain quando era sull'isola
 - C racconta la storia di due ragazzi che vivevano in India
 - D è stato scritto in un dialetto locale di Mauritius
8. Hai notato che l'insegnante compie un errore? Quale? Dice:
- A gli abitanti di Mauritius... abita soprattutto...
 - B un celebre... scrittrice francese
 - C se vorrebbero visitare l'isola... lo facessero soprattutto per
 - D la cosa più importante di Mauritius... è rappresentato dalle coste
9. Che cosa sono le terre di Chamarel?
- A delle terre colorate al centro dell'isola
 - B il nome della barriera corallina
 - C i vulcani dell'isola
 - D le isolette che circondano Mauritius
10. La capitale di Mauritius
- A è una grossa metropoli industriale
 - B è situata all'interno dell'isola, lontano dal mare
 - C è una ex colonia italiana
 - D è una graziosa città sul mare
11. Le dimensioni del dodo sono comparabili a quelle di
- A un uccellino
 - B un bambino di 10 anni

Figura 14: prova “Mauritius”. Fonte: Carretti et al., 2013, p. 66.

- C una gallina
- D un orso

12. Ci sono isole attorno a Mauritius?

- A no, è isolata
- B sì, solo isolotti e tutti disabitati
- C sì, alcune isole di cui una di notevole importanza
- D c'è solo il continente africano

13. Le dimensioni dell'isola di Mauritius sono simili a quelle di

- A Gran Bretagna o Giappone
- B Sicilia o Sardegna
- C Creta o Cipro
- D piccole isole del Mediterraneo come le Eolie

14. I fondali di Mauritius

- A sono poveri di pesci
- B hanno solo pericolosi squali
- C hanno molte varietà di pesci
- D presentano in pratica tutti i tipi di fauna marina

15. Le coste di Mauritius sono

- A dritte
- B basse e sabbiose
- C rocciose
- D molto varie

Figura 15: prova “Mauritius”. Fonte: Carretti et al., 2013, p. 67.

3. LA CONDUZIONE DELL'INTERVENTO DI RICERCA

Nel presente capitolo viene offerta la narrazione degli incontri svolti nella classe quinta della scuola primaria del plesso *IV Novembre* di Campagnari dell'Istituto Comprensivo di Tezze sul Brenta (VI). Per ciascun incontro viene proposta la narrazione documentata delle attività svolte, narrazione accompagnata da una riflessione complessiva relativa ai processi di pensiero e linguistici significativi per la comprensione da ascolto che sono stati attivati dagli alunni durante tutto il corso delle attività.

Il processo di documentazione delle attività proposte è essenziale nel contesto educativo, in quanto gli strumenti utilizzati, quali potrebbero essere registrazioni, foto e appunti, "Aiutano a comprendere come ci si sta comportando all'interno del particolare contesto osservato e permettono di capire le motivazioni che sottendono le scelte fatte" (Edwards et al., 2014, p. 227). In aggiunta,

"L'alto potenziale narrativo della documentazione narrativa consente di rendere nota e comprensibile l'esperienza anche a chi non l'ha vissuta, trasmettendola oltre i confini del contesto di partenza, sia per favorirne la ripetibilità, lo sviluppo e la rielaborazione, sia per facilitare la circolazione di idee in prospettiva riflessiva" (De Rossi & Restiglian, 2013, p. 12).

Come sostiene Carla Rinaldi (1999), la documentazione può essere intesa

"come *ascolto visibile*, come costruzione (attraverso scritte, diapositive, video, etc.) di tracce in grado non solo di testimoniare i percorsi ed i processi di apprendimento dei bambini ma di renderli possibili perché visibili. Significa, per noi rendere visibili e dunque possibili le relazioni che sono strutturanti per la conoscenza" (p. 12).

Infatti, "La documentazione del percorso didattico costituisce un processo di ricostruzione, comprensione, significazione funzionale a connettere le dinamiche di produzione e costruzione" (Galliani, 2015, p. 93). I processi richiesti dalla documentazione consistono nella raccolta e organizzazione dei materiali prodotti, nell'analisi e

valutazione degli stessi e nella scelta di iniziative finalizzate a migliorare la professionalità del docente stesso (Galliani, 2015).

Le attività del presente percorso di Tesi vengono documentate attraverso il racconto di quanto svolto e le fotografie ai materiali che sono state scattate durante lo svolgimento delle esperienze apprenditive. La scrittura e l'elaborazione narrativa delle attività proposte e di quanto accaduto in classe risulta essere di fondamentale importanza in quanto “consente la ritenzione, cioè rende disponibile un materiale esperienziale sul quale ritornare riflessivamente per guadagnare consapevolezza dei propri vissuti e delle esperienze mentali che li hanno accompagnati” (Mortari, 2003, p. 90). In aggiunta, per ciascun incontro viene allegato lo strumento da me elaborato e compilato attraverso l'ascolto delle sessioni audio-registrate di *Philosophy for Children*, strumento che ha risposto alla necessità di registrare “informazioni in modo più descrittivo, raccogliendo dati anche in forma narrativa, consentendo di esprimere analisi dettagliate anche dal punto di vista qualitativo, ma anche quantitativo delle osservazioni realizzate” (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 191). Lo strumento è stato dunque essenziale per riuscire a cogliere quei processi di pensiero e di natura linguistica fortemente implicati nella comprensione da ascolto e per conferire una maggior strutturazione e obiettività alle riflessioni svolte.

La Tabella 9 permette di visualizzare la calendarizzazione degli incontri svolti.

DATA	ORARIO	LUOGO	DESCRIZIONE
16/02/2022	8.00-9.00	Scuola primaria di Campagnari (IC Tezze sul Brenta)	Somministrazione prova iniziale e compilazione del radar delle competenze di ascolto.
22/02/2022	14.00-16.00	Scuola primaria di Campagnari (IC Tezze sul Brenta)	Primo incontro progetto di ricerca. Sessione filosofica di P4C e attività sull'ascolto.
08/03/2022	14.00-16.00	Scuola primaria di Campagnari (IC Tezze sul Brenta)	Secondo incontro progetto di ricerca. Sessione filosofica di P4C e attività sull'ascolto.
11/03/2022	12.00-13.00	Scuola primaria di Campagnari (IC Tezze sul Brenta)	Conclusione dell'attività di ascolto iniziata durante il secondo incontro.
15/03/2022	14.00-16.00	Scuola primaria di Campagnari (IC Tezze sul Brenta)	Terzo incontro progetto di ricerca. Sessione filosofica di P4C e attività sull'ascolto.
31/03/2022	8.00-10.00	Scuola primaria di Campagnari (IC Tezze sul Brenta)	Quarto incontro progetto di ricerca. Sessione filosofica di P4C e attività sull'ascolto.
05/04/2022	13.00-16.00	Scuola primaria di Campagnari (IC Tezze sul Brenta)	Quinto incontro progetto di ricerca. Attività sulle inferenze per lo sviluppo dei processi implicati nella comprensione da ascolto.
12/04/2022	13.30-16.00	Scuola primaria di Campagnari (IC Tezze sul Brenta)	Attività in piccoli gruppi di revisione del testo prodotto nell'incontro precedente.
26/04/2022	13.30-16.00	Scuola primaria di Campagnari (IC Tezze sul Brenta)	Sesto incontro progetto di ricerca. Sessione filosofica di P4C e attività sull'ascolto.
12/05/2022	8.00-10.00	Scuola primaria di Campagnari (IC Tezze sul Brenta)	Somministrazione prova finale tratta dal testo di Sepúlveda.
19/05/2022	8.00-10.00	Scuola primaria di Campagnari (IC Tezze sul Brenta)	Somministrazione della prova finale "Mauritius" e compilazione del radar delle competenze di ascolto.

Tabella 9: calendarizzazione degli incontri.

3.1. PRIMO INCONTRO

Il primo incontro ha avuto inizio con una mia personale breve spiegazione alla classe della struttura dei nostri incontri. Attraverso un cartellone da me realizzato (Figura 16) ho esplicitato brevemente che nella prima ora degli incontri avremmo parlato e discusso fra di noi seguendo sei tappe (si tratta delle sei fasi che caratterizzano ciascuna sessione di *Philosophy for Children*). Terminata questa prima parte avremmo poi svolto delle attività sempre diverse legate alla dimensione dell'ascolto.

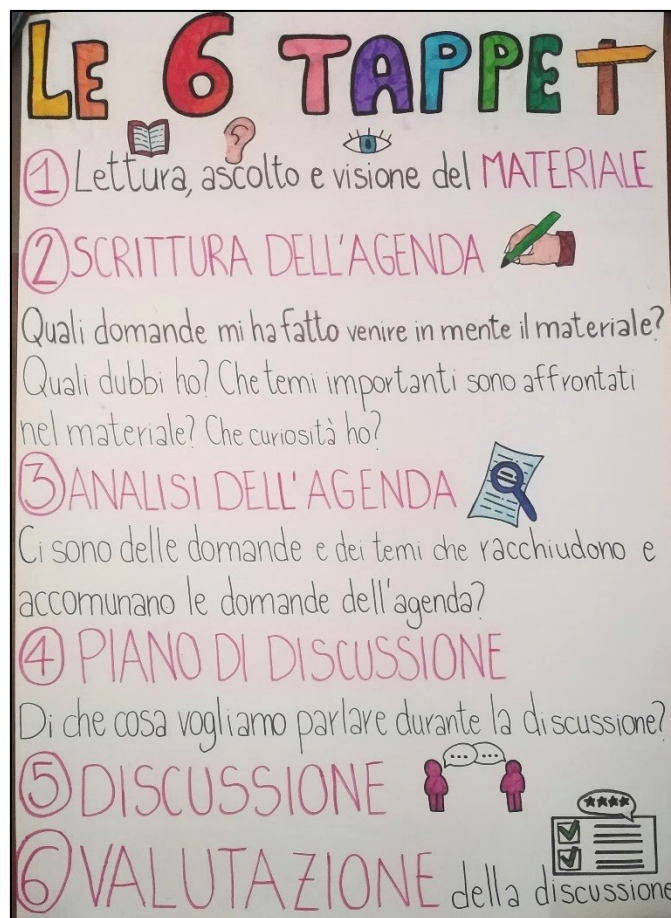


Figura 16: cartellone che permette di visualizzare le sei diverse tappe delle sessioni di P4C.

Dopo aver introdotto brevemente le sei fasi ho chiesto agli alunni se qualcuno di loro volesse ripeterle. Un'alunna si è offerta di ricapitolare le diverse tappe da percorrere e la sua spiegazione mi ha resa consapevole del fatto che aveva adeguatamente compreso ciò che bisognava svolgere.

La sessione di P4C ha avuto come materiale-stimolo una drammatizzazione svolta da me e dall'insegnante di classe. Tale materiale-stimolo è stato scelto con la finalità di far riflettere gli alunni sui comportamenti verbali e non verbali che caratterizzano diverse modalità di ascolto. L'incontro ha infatti permesso di tendere verso gli obiettivi dell'individuare i comportamenti, sia verbali che non verbali, che dimostrano atteggiamenti di ascolto attivo, ascolto che si oppone, ascolto che porta l'attenzione su di sé e non ascolto, e del comprendere che si può ascoltare, non solo attraverso l'udito, bensì anche attraverso altri sensi, come la vista.

Dopo aver esplicitato alla classe che il materiale su cui riflettere sarebbe stato costituito da una drammatizzazione mia e dell'insegnante, ho invitato gli alunni a osservare e ascoltare attentamente quello che sarebbe successo perché in seguito avremmo discusso e svolto delle riflessioni proprio relative alla drammatizzazione. Come concordato con la docente di classe, ci siamo posizionate all'interno del cerchio creato con le sedie degli alunni e abbiamo iniziato a dialogare. Io ho cominciato a raccontarle perché avessi deciso di diventare maestra, mentre lei, durante la conversazione, ha modificato le sue modalità di ascolto, rispettivamente in quest'ordine: "ascolto attivo", nel quale mi osservava attentamente negli occhi e mi poneva delle domande che dimostravano attenzione, ascolto e comprensione, domande che erano finalizzate a conoscere meglio la mia storia ed esperienza; "ascolto che porta l'attenzione su di sé", nel quale l'insegnante di classe continuava ad ascoltarmi facendo però costantemente riferimento alle situazioni di vita da lei vissute. In altre parole, cercava di portare l'attenzione su sé stessa; la terza modalità di ascolto che è stata messa in atto è stata quella del "non ascolto", durante la quale la maestra non mi ha mai guardata in volto, bensì rivolgeva il suo sguardo all'aula e al telefono e evitava di pormi domande; infine, l'ultima modalità di ascolto da lei implementata è stata quella relativa all'"ascolto che si oppone", nel quale dimostrava di ascoltarmi ma rispondeva alle mie parole con espressioni di forte disaccordo e disappunto.

Terminata la drammatizzazione la sessione di P4C è proceduta con la fase di scrittura dell'agenda. Ho sollecitato gli alunni a esprimere dubbi, interessi, curiosità e domande che il pre-testo aveva suscitato in loro, scrivendo gli interventi su un cartellone. Per un'analisi più dettagliata dell'agenda, dei temi e del piano di discussione si veda la Tabella 10, nella quale vengono anche segnalati i punteggi che ho personalmente assegnato ai diversi indicatori relativi ai processi di pensiero e linguistici che sono stati stimolati durante la discussione e che sono implicati nell'attività di comprensione testuale.

DATA: 22/02/2022
ORA: 14.00-16.00
LUOGO: classe V del plesso di scuola primaria <i>IV Novembre</i> di Campagnari (IC Tezze sul Brenta).
INSEGNANTI: insegnante curricolare di classe di area umanistica.
ALUNNI: 21 (9 maschi – 12 femmine) di età compresa fra i 9 e i 10 anni.

MATERIALE-STIMOLO: drammatizzazione svolta da me e dall'insegnante di classe in cui io raccontavo perché avessi deciso di diventare maestra, mentre l'insegnante di classe metteva in atto le seguenti quattro diverse modalità di ascolto:

- Ascolto attivo;
- Ascolto che porta l'attenzione su di sé;
- Non ascolto;
- Ascolto che si oppone.

AGENDA:

- Perché hai scelto di fare la maestra? (I., G., G., E., M., E.);
- La scenetta è realistica? (L., T., M., G., I., G., M., G.);
- Ti piacciono i bambini? (M.);
- Nella scenetta la maestra era veramente distratta? (A., D., C., M., I., L., G., R., G., I., E., G., M., T.);
- Ti sei accorta che la maestra era distratta? (I., I., C., A., L., M., D.);
- Ti piacevano i bambini anche prima che nascesse tuo fratello? (D., I., L., G., T., I., E., G., M., A., C.);
- Perché avete scelto di fare la scenetta? (E., G., A., I., A., D., C., L.);
- Che reazione hanno avuto le tue maestre quando hai detto loro che avresti voluto fare la maestra? (G., E., A., G., M., I., A., D., C., L., T.);
- Perché eri gelosa di tuo fratello? (E., M.);
- Dato che ti piacevano i bambini, hai mai pensato di fare la maestra dell'asilo? (A., M., D.);
- Ti piacciono di più i bambini dell'asilo o quelli più grandi delle elementari? (C.);
- Quanti anni avevi quando hai deciso di fare la maestra? (T.);
- Hai mai pensato a una materia che vorresti insegnare? (A.);
- Hai mai pensato di scegliere un altro lavoro? (I.);
- Quale era la tua materia preferita alle elementari? (D.).

NOTA: da sottolineare che nelle ultime domande non si sono associati bambini in quanto era già trascorso diverso tempo e le domande formulate nell'agenda con le relative associazioni avevano reso chiari quali fossero gli interessi della comunità. Avevo dunque affermato che non avrei più segnalato le associazioni e che avrei scritto esclusivamente le ultime domande che la classe intendeva formulare, per poi procedere con l'analisi dell'agenda.

TEMI DELL'AGENDA:

- Lavoro insegnante: che lavoro ti piace? Che cosa vorreste fare da grandi? Perché si sceglie di fare un certo lavoro?;
- Distrazione della maestra;
- Bambini;
- Gelosia;
- Fratello .

PIANO DI DISCUSSIONE: perché si sceglie di fare un certo lavoro?

LESSICO

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni pongono domande di chiarimento del significato	X					Durante la discussione non sono state poste domande di

di un termine/espressione linguistica?						chiarimento del significato di termini ed espressioni linguistiche utilizzati.
Gli alunni pongono domande sostanziali?	X					Non sono state poste domande del tipo "Che cos'è...?".
Gli alunni utilizzano termini/espressioni linguistiche di cui è stato chiarito il significato durante il dialogo?		X				È stato chiarito il significato di "opportunità", termine che è stato poi utilizzato anche da un altro alunno durante la discussione.
Viene utilizzato il linguaggio appartenente ai tre gruppi di termini di valore? (riferimento a Lipman, 2003/2005, p. 153)			X			Sono stati utilizzati termini quali "capacità", "talenti", "piacevole", "rispettoso", "associare" e "preparazione".

INFERENZE

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni realizzano connessioni con esperienze personali?				X		Diversi alunni hanno fatto riferimento al lavoro che vorrebbero realizzare da grandi, alle condizioni che potrebbero ostacolarli e un bambino in particolare ha citato un cartone come esempio che confermava una considerazione che era stata formulata in merito al lavoro da compiere (è stato citato il film d'animazione "Coco" nel quale il protagonista è inizialmente costretto a rinunciare al suo sogno di diventare musicista per lavorare nella ditta di calzature della famiglia).
Gli alunni realizzano connessioni con conoscenze enciclopediche?	X					Non sono stati effettuati collegamenti espliciti con conoscenze di natura disciplinare ed enciclopedica.
Gli alunni elaborano domande che richiedono inferenze? Se sì, di quale tipologia?				X		La formulazione di domande che richiedevano l'elaborazione di inferenze è avvenuta perlopiù durante il momento di stesura dell'agenda e non durante la discussione, nella quale la classe ha elaborato il pensiero attraverso affermazioni e non tramite domande. Le domande dell'agenda che richiedevano l'elaborazione di inferenze sono state: "Perché hai scelto di fare la maestra?"; "La scenetta è realistica?"; "Perché eri gelosa di tuo fratello?"; "Nella scenetta la maestra era veramente distratta?";

						“Ti sei accorta che la maestra era distratta?”; “Ti piacevano i bambini anche prima che nascesse tuo fratello?”. Si tratta di domande che richiedono l’elaborazione di inferenze “causali” e di “coerenza globale”.
Gli alunni creano inferenze a partire dal testo-stimolo proposto? Se sì, di quale tipologia?					X	La classe ha creato numerose inferenze a partire dalla drammatizzazione. In particolare, ha elaborato inferenze “causali”, “di integrazione” e “retroattive”.

MONITORAGGIO E METACOGNIZIONE

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni chiedono ai compagni di riformulare il loro pensiero?	X					Gli alunni non hanno chiesto ai compagni di riformulare il loro pensiero, da un lato perché i pensieri dei bambini sono risultati essere molto chiari e comprensibili, dall’altro perché, trattandosi della prima sessione svolta, non avevano ancora interiorizzato i processi epistemici che caratterizzano una comunità di ricerca. Sono stata io stessa, in qualità di facilitatore, a chiedere qualche volta agli alunni di poter riformulare quanto da loro asserito.
Gli studenti esplicitano verbalmente di non aver compreso un intervento?	X					Non si sono verificate situazioni nelle quali gli alunni avevano esplicitato di non aver compreso qualche intervento dei compagni.
Gli alunni chiedono di poter fruire nuovamente del materiale-stimolo?	X					Non è avvenuta tale richiesta probabilmente per la natura del materiale-stimolo, ossia la drammatizzazione, che, a differenza di un testo che può essere riletto o di un video che può essere rivisto, richiede di essere nuovamente realizzata e ciò implica delle inevitabili differenze nella performance.
Gli alunni utilizzano espressioni linguistiche che indicano un atto mentale che loro stessi stanno compiendo?			X			Sono stati utilizzati i verbi “decidere” e “imparare”.
Gli alunni dichiarano di non conoscere il significato di un termine?	X					Durante la sessione filosofica non sono avvenute richieste di chiarimento di significato dei termini utilizzati probabilmente perché,

						essendo stati gli interventi formulati dai pari, il linguaggio utilizzato è risultato essere vicino a quello dei bambini, e quindi comprensibile.
Gli studenti si autovalutano rispetto al proprio di livello di partecipazione?					X	La classe ha dimostrato di saper riflettere in modo adeguato rispetto ai criteri della valutazione della sessione, giustificando il proprio pensiero e fornendo ragioni per sostenere i punteggi scelti.
Gli studenti forniscono esempi per supportare le proprie idee?					X	Durante tutta la discussione gli alunni hanno fatto riferimento a esperienze e a esempi personali per sostenere le proprie idee e, in un caso, è stato citato anche il film d'animazione "Coco".
Nel fornire contributi alla comunità gli studenti esplicitano solo argomenti rilevanti per il tema preso in esame?					X	Gli interventi dei bambini sono risultati essere coerenti e rilevanti rispetto al tema considerato e si sono tutti agganciati a ciò che i compagni stavano affermando.

FACILITAZIONE

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
La disposizione degli alunni favorisce il dialogo?					X	Il <i>setting</i> della comunità era circolare. Tutti gli alunni si potevano guardare in faccia.
Tutti riescono ad ascoltare i compagni?				X		Laddove qualche alunno avesse parlato con un tono di voce eccessivamente basso chiedevo di ripetere l'intervento in modo tale che tutti potessero comprenderlo. Da parte degli alunni non sono state avanzate richieste che sottolineassero la volontà di ascoltare meglio i compagni.
Tutto il gruppo è coinvolto nell'attività di ricerca?				X		Come dichiarato dalla classe stessa nella fase finale della valutazione, il punteggio da attribuire alla partecipazione era quattro in quanto alcuni alunni non sono stati pienamente coinvolti nelle questioni emerse. Un'alunna, A., ha elaborato una riflessione significativa affermando che partecipare non significa necessariamente prendere la parola ed esprimere il proprio pensiero in quanto, testuali parole, "alcuni potrebbero pensare ma non avere niente da dire". Ho rafforzato tale riflessione sottolineando come

						“partecipazione” significhi essere interessati a ciò che viene detto dai compagni e riflettere molto sugli argomenti di cui si sta discutendo.
L’atmosfera è calma e serena?					X	Come dichiarato dalla classe stessa, durante il dialogo i bambini si sono percepiti ascoltati, rispettati e liberi di affermare quello a cui pensavano.
Il tempo dedicato a ciascuna fase della sessione è sufficiente?			X			La classe aveva molti pensieri da esprimere (anche nella fase di scrittura dell’agenda), ma il tempo a disposizione non ha permesso un ulteriore approfondimento delle tematiche affrontate.
Viene controllata la comprensione della comunità?			X			Ho cercato di far riformulare alcuni interventi agli alunni al fine di aumentare i livelli di comprensione dell’intera comunità.
Vengono chieste conferme ai bambini?					X	Se non mi era completamente chiaro l’intervento di un bambino ne sintetizzavo i contenuti chiedendogli poi una conferma di quanto avessi compreso.
Vengono sintetizzati gli interventi significativi?			X			Gli interventi significativi sono stati da me sintetizzati, in modo tale da focalizzare l’attenzione della classe su di essi e da stimolare una riflessione. Ad esempio, ho sintetizzato l’intervento di due alunni che avevano sostenuto come in alcuni casi non si possa svolgere il lavoro per il quale si ha talento e passione in quanto, da un lato possono mancare le risorse finanziarie per studiare e formarsi, dall’altro perché quel lavoro potrebbe far ottenere uno stipendio troppo basso. Ho quindi sintetizzato gli interventi stimolando un ragionamento relativo al fatto che la questione economica può essere considerata da due punti di vista differenti. Attraverso il riascolto della sessione ho però compreso che avrei potuto sintetizzare altri interventi che risultavano essere significativi.
Sono focalizzate le questioni più rilevanti?					X	La discussione si è focalizzata sulle ragioni per le quali si sceglie di effettuare un certo lavoro e se si possa sempre scegliere di svolgere il lavoro per il quale ci si

						percepisce adatti e appassionati. Le due questioni principali sono state focalizzate dagli alunni che le hanno approfondite attraverso la condivisione di pensieri, idee ed esperienze personali.	
Sono agevolati chiarimenti e la condivisione dei concetti del dialogo?					X	Personalmente ho cercato di favorire l'elaborazione di chiarimenti e la condivisione dei pensieri degli alunni all'interno della comunità, cercando di richiamare più volte l'ascolto da parte della classe.	
Sono poste domande aperte?						X	Le domande aperte che ho posto sono state, ad esempio: "puoi riformulare quello che hai detto, per favore?" – "secondo voi si può sempre scegliere di fare il lavoro che ci piace e per il quale ci sentiamo portati?" – "potreste riformulare la domanda in modo più generale?".
Sono poste domande chiuse?						X	Le domande chiuse che ho posto sono state, ad esempio: "ho capito bene se dico così?" – "siamo tutti d'accordo se sosteniamo questo?".
Sono poste domande procedurali?		X					Non ho mai posto domande del tipo: "Come mai affermi ciò?" – "Come sei arrivato ad affermare questo?". Nemmeno gli alunni hanno formulato tale tipologia di richiesta.
Sono poste domande sostanziali?		X					Non ho mai posto domande del tipo: "Che cos'è...?".
Sono poste <i>follow-up questions</i> ?			X				In alcuni casi ho chiesto agli alunni di riformulare il loro pensiero; tuttavia, le domande che ho posto hanno solo in parte permesso di giungere a una maggiore chiarezza e visione nitida del pensiero degli alunni.
Vengono richiamate le regole stabilite collettivamente?						X	Nei casi di necessità sono sempre state richiamate le regole stabilite collettivamente, che hanno perlopiù riguardato l'importanza di alzare la mano quando si vuole esprimere un parere e di evitare la sovrapposizione verbale degli interventi.
È garantito il rispetto interpersonale tra i partecipanti al processo dialogico?						X	È sempre stato garantito il rispetto fra i membri della comunità, come sostenuto dagli alunni stessi nella fase finale di valutazione collettiva.

Il gruppo è mosso verso una direzione di interesse comune?					X	La discussione ha riguardato il lavoro e le ragioni per le quali si sceglie di intraprendere una certa carriera lavorativa. Dall'agenda e dalle associazioni era infatti risultato chiaro come l'interesse della comunità vertesse sul tema del lavoro.
ASCOLTO						
DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni rispondono agli interventi dei compagni in modo coerente?				X		Nonostante non sia avvenuto un vero e proprio confronto fra opinioni diverse – in quanto generalmente tutti hanno condiviso quanto affermato dai compagni – gli interventi elaborati sono risultati essere tutti coerenti con la tematica oggetto di dialogo e di confronto.
Le posizioni concettuali sono costruite su quelle degli altri?		X				Gli alunni della classe condividevano i pareri dei compagni e gli interventi degli alunni si sono perlopiù configurati come un'aggiunta a quanto espresso dai pari e non come una riformulazione o un'integrazione costruita sul pensiero altrui.
Le opinioni vengono riformulate?		X				Le opinioni sono state riformulate solo su mia richiesta.
Le domande poste sono pertinenti rispetto al tema e al flusso del dialogo?					X	A tale domanda si assegna il punteggio massimo facendo riferimento al momento di scrittura dell'agenda e alla sua analisi, in quanto tutte le domande formulate sono risultate essere agganciate al pre-testo fornito.
Gli alunni intervengono nella discussione collegandosi agli interventi precedenti dei compagni?			X			Gli interventi si sono configurati come un'aggiunta ai pensieri espressi dai compagni. È doveroso sottolineare come gli interventi, comunque, non abbiano costituito una ripetizione di quanto sostenuto dai compagni. Ciò significa che i livelli di ascolto da parte di tutta la comunità sono stati adeguati.
Gli alunni dimostrano disponibilità al cambiamento d'idea e di prospettiva?		X				Gli interventi realizzati hanno costituito un'aggiunta a quelli già espressi. Non si è dunque assistito a un vero e proprio cambiamento di prospettiva, bensì a un arricchimento delle idee e dei pensieri degli alunni.

Tabella 10: strumento di documentazione della prima sessione.

La sessione è terminata con la valutazione collettiva della stessa, che ho svolto utilizzando lo strumento della Figura 17. Durante il processo valutativo gli alunni hanno dimostrato di saper riflettere adeguatamente sulla propria esperienza e di saper argomentare le ragioni delle proprie scelte. La classe ha attribuito i punteggi di quattro alle dimensioni dell'ascolto e della partecipazione e di cinque a quelle del livello di approfondimento filosofico, del Piano Socio-Emotivo e Relazionale (PSER) e della facilitazione. Durante il processo valutativo è emersa, da parte di un'alunna, una riflessione estremamente importante per il curriculum della *Philosophy for Children* relativa al fatto che partecipare non significa esclusivamente prendere la parola durante il confronto, bensì – testuali parole – “ci possono essere compagni che non hanno detto nulla perché magari non avevano nulla da dire ma hanno ascoltato attentamente. Alcuni potrebbero pensare ma non avere niente da dire”.

STRUMENTO DI VALUTAZIONE SESSIONI DI P4C				
1. ASCOLTO				
1	2	3	4	5
Domande guida: che voto daresti all'ascolto? Secondo voi ci siamo ascoltati con attenzione? Ci siamo sentiti ascoltati dai compagni? Abbiamo ascoltato quello che dicevano i compagni? Gli interventi si sono ricollegati a quello che era stato detto prima?				
2. PARTECIPAZIONE				
1	2	3	4	5
Domande guida: la discussione ci ha fatti pensare molto? Ci ha coinvolti? Mentre eravamo in silenzio e ascoltavamo gli altri pensavamo a quello che veniva detto? Specificare che partecipare non significa solo intervenire nella discussione, ma essere coinvolti da ciò che stanno affermando i membri della comunità (valore al silenzio).				
3. LIVELLO DI APPROFONDIMENTO FILOSOFICO				
1	2	3	4	5
Domande guida: secondo voi abbiamo approfondito l'argomento di cui abbiamo discusso? Abbiamo spiegato perché abbiamo una certa idea? Abbiamo fatto esempi per sostenere quello che dicevamo? Abbiamo usato spesso la congiunzione <i>perché</i> ? Abbiamo offerto delle prove e delle spiegazioni convincenti ai nostri compagni? Abbiamo spiegato meglio quello che pensavamo?				
4. PIANO SOCIO-EMOTIVO E RELAZIONALE (PSER)				
1	2	3	4	5
Domande guida: ci siamo sentiti bene mentre discutevamo? Ci siamo sentiti rispettati? Abbiamo rispettato quello che dicevano i nostri compagni? Ci siamo sentiti liberi di dire quello che pensavamo? Ci siamo sentiti giudicati dai nostri compagni? Abbiamo rispettato le regole?				
5. FACILITAZIONE				
1	2	3	4	5
Domande guida: vi siete sentiti accompagnati durante la discussione? Sono intervenuta al momento giusto? Vi ho ascoltati in modo adeguato? Vi ho aiutati nei momenti più complicati della discussione? Ho cercato di guidarvi? Il tempo per scegliere l'argomento della discussione e per discutere è stato sufficiente?				

Figura 17: strumento per la valutazione collettiva e condivisa delle sessioni di P4C.

Conclusasi definitivamente la sessione di *Philosophy for Children* io e l'insegnante di classe abbiamo spiegato che avremmo riproposto la drammatizzazione. È stato fondamentale, però, svolgere preliminarmente una breve riflessione su quanto avevano osservato e ascoltato nella prima drammatizzazione per aiutare gli alunni a focalizzarsi sulla dimensione dell'ascolto. Si è quindi giunti a comprendere che l'insegnante di classe mi aveva ascoltata in quattro modi diversi. Ho successivamente consegnato a ciascun alunno un foglio con riportate quattro *T-Chart* (Tabella 11), svolgendo una riflessione relativa al fatto che il nome dello strumento deriva dalla forma a T che assume e comprendendo il significato di "comportamento verbale" e "comportamento non verbale". Lo strumento della *T-Chart* risulta infatti essere estremamente utile per focalizzare la propria attenzione sulle "azioni che descrivono le competenze" (Felisatti, 2006, p. 183).

COSA VEDO CON GLI OCCHI Comportamento non verbale	COSA ASCOLTO CON LE ORECCHIE Comportamento verbale

Tabella 11: strumento consegnato a ciascun alunno per poter indicare e annotare in forma libera quanto osservato e ascoltato durante la drammatizzazione.

In aggiunta, sono le stesse Marianella Sclavi e Gabriella Giornelli (2014) che, nel loro laboratorio di mediazione fra pari, prevedono un'attività di focalizzazione sui diversi stili di ascolto da analizzare secondo i comportamenti manifesti e osservabili, al fine di instaurare un dialogo partecipato e attento volto alla soluzione creativa di conflitti. Matthew Lipman (2003/2005), inoltre, afferma che le relazioni faccia a faccia, che costituiscono la base della discussione filosofica, sono estremamente utili in quanto "Le facce sono depositarie di complesse strutture di significato che cerchiamo costantemente di

leggere e di interpretare” (p. 110). Si evince, dunque, come un’attività che permette una focalizzazione sul comportamento non verbale contribuisca allo sviluppo di quelle abilità di interpretazione e di ricerca di significato che sottendono il processo di comprensione.

L’incontro è poi proseguito con la spiegazione del fatto che gli alunni, durante la drammatizzazione, avrebbero dovuto comprendere quando sarebbe avvenuto un cambio della modalità di ascolto e segnalarlo a me e all’insegnante di classe, in modo tale da poterci fermare e consentire loro di compilare le loro *carte a T*. Tranne in un’unica occasione i bambini ci hanno bloccate al momento giusto, riuscendo quindi a individuare velocemente e adeguatamente il cambio di modalità di ascolto.

Quando gli alunni ci fermavano io e l’insegnante lasciavamo loro qualche minuto di tempo per compilare le loro *T-Chart* indicando quanto avevano osservato e ascoltato. La classe è riuscita a completare le quattro *carte a T*, ma in seguito il tempo a disposizione è terminato e, dunque, è stato necessario rimandare all’incontro successivo il momento di riflessione collettivo. Ho quindi avuto modo di raccogliere in un unico *file* le riflessioni effettuate dai singoli alunni.

3.2. SECONDO INCONTRO

Il secondo incontro ha avuto inizio con una riflessione collettiva relativa alle quattro modalità di ascolto che gli alunni avevano avuto modo di esperire, nella lezione precedente, attraverso la drammatizzazione. A causa dello scadere del tempo disponibile non era infatti stato possibile svolgere la riflessione finale. A casa avevo raccolto quanto scritto da ciascun alunno nella propria *T-Chart* in un *file* unico (Tabella 12), che ho mostrato alla classe. Inizialmente ho letto il riassunto delle riflessioni svolte sulla *T-Chart* e ho chiesto agli alunni di individuare un nome per ciascuna modalità di ascolto, nome che avrebbe dovuto riassumerne le caratteristiche principali. Collettivamente siamo giunti a definire l’ascolto che porta l’attenzione su di sé come “ascolto vanitoso”, l’ascolto che si oppone come “ascolto litigioso”, l’ascolto partecipativo come “ascolto attento” e il “non ascolto” come “ascolto disattento” o, per l’appunto, “non ascolto”.

I QUATTRO DIVERSI MODI DI ASCOLTARE LE PERSONE

1. ASCOLTO LITIGIOSO

COSA VEDO CON GLI OCCHI Comportamento non verbale	COSA ASCOLTO CON LE ORECCHIE Comportamento verbale
<ul style="list-style-type: none">• Le maestre si muovono girando;• le maestre si guardano in faccia;• le maestre fanno dei gesti;• le maestre si avvicinano e si allontanano;• maestra Martina scuote la testa in segno di disapprovazione.	<ul style="list-style-type: none">• Maestra Martina istiga Alessandra a cambiare idea;• maestra Martina non è d'accordo con Alessandra;• maestra Martina dice ad Alessandra: "potevi non studiare, ti sei rovinata l'estate!";• maestra Martina è giudicante nei confronti di quello che dice Alessandra;• maestra Martina dice ad Alessandra che avrebbe dovuto pensare a un altro lavoro e non solo a quello di maestra di scuola primaria;• maestra Martina interrompe spesso Alessandra;• le maestre hanno un tono di voce alto.

2. ASCOLTO ATTENTO

COSA VEDO CON GLI OCCHI Comportamento non verbale	COSA ASCOLTO CON LE ORECCHIE Comportamento verbale
<ul style="list-style-type: none">• Le maestre gironzolano;• maestra Martina guarda Alessandra con interesse;• maestra Martina è curiosa;• maestra Martina è contenta per Alessandra;• le maestre si avvicinano e si allontanano;• maestra Martina annuisce;• maestra Martina è compiaciuta;• Alessandra è contenta di raccontare quello che le è successo all'università.	<ul style="list-style-type: none">• Maestra Martina comincia a interessarsi a quello che dice Alessandra;• maestra Martina fa domande ad Alessandra;• maestra Martina chiede ad Alessandra quello che le è piaciuto di più all'università;• maestra Martina chiede ad Alessandra quale laboratorio le è piaciuto di più. Alessandra risponde "quello di arte" e maestra Martina le chiede: "ti è piaciuto il laboratorio di letteratura per l'infanzia?";• maestra Martina parla con voce gentile e in modo educato.

3. NON ASCOLTO/ASCOLTO DISATTENTO	
COSA VEDO CON GLI OCCHI Comportamento non verbale	COSA ASCOLTO CON LE ORECCHIE Comportamento verbale
<ul style="list-style-type: none"> • Maestra Martina non guarda più Alessandra; • maestra Martina tira fuori il telefono dalla tasca dei pantaloni; • maestra Martina usa il telefono; • maestra Martina si distrae; • maestra Martina e Alessandra si allontanano; • maestra Martina guarda il soffitto dell'aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alessandra continua a parlare, ma maestra Martina non le rivolge più la parola; • Alessandra dice che le piace molto l'università; • parla solo Alessandra.
4. ASCOLTO VANITOSO	
COSA VEDO CON GLI OCCHI Comportamento non verbale	COSA ASCOLTO CON LE ORECCHIE Comportamento verbale
<ul style="list-style-type: none"> • Le maestre si avvicinano e si allontanano; • le maestre si guardano in faccia; • le maestre si muovono girando. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alessandra dice che all'università ha conosciuto molte amiche; • Alessandra dice che le mancheranno le amiche conosciute all'università; • maestra Martina dice: "anch'io all'università ho conosciuto delle persone che sono diventate mie amiche"; • maestra Martina dice: "secondo me io all'università ho conosciuto più amiche di te!"; • maestra Martina interrompe Alessandra mentre parla per raccontare quello che è successo a lei; • maestra Martina dice spesso "io", "anche io", "a me no" ecc.

Tabella 12: tabella riassuntiva delle riflessioni effettuate dagli alunni sulle loro *T-Chart*.

Per le modalità dell'ascolto attento e partecipato e del non ascolto avevo preparato un cartellone che riassumeva le riflessioni emerse e che permetteva agli alunni di visualizzare i comportamenti verbali e non verbali che consentono di discriminare fra le due modalità di ascolto (Figura 18). Il cartellone è stato attaccato alle pareti della classe e ha fornito lo stimolo per riflettere sul fatto che l'ascolto non è legato alla mera dimensione uditiva, bensì anche a quella visiva, in quanto la stessa prossemica e lo sguardo comunicano ascolto o non ascolto.

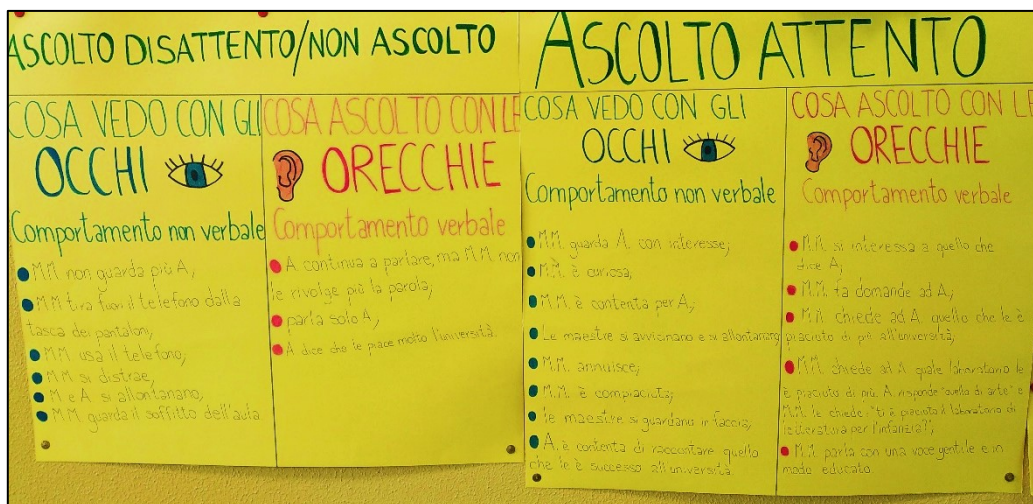


Figura 18: cartelloni che riassumono le riflessioni degli alunni rispetto all'ascolto attento e al non ascolto.

Terminata la fase di riflessione collettiva ha avuto inizio la sessione di *Philosophy for Children* attraverso la lettura dell'opera "Tricorno si restringe" (Parry Heide, 1971/2021), nella quale si narra di un bambino, Tricorno, che non viene ascoltato né tantomeno considerato dagli adulti. Il ragazzino, infatti, a causa di un gioco inizia a restringersi e le reazioni dei grandi non sono esattamente quelle che lui si aspetta. I genitori sono stupiti di ciò che accade, ma non sconcertati, e la maestra manda addirittura il bambino dal preside. Nessuno sembra ascoltarlo veramente e ciò è dimostrato sia dal comportamento verbale degli adulti che da quello non verbale. Il libro termina con una considerazione di Tricorno: "Mi sa che non lo dico a nessuno [...]. Se non dico niente non se ne accorgeranno".

Terminata la fase di ascolto del materiale-stimolo è stata elaborata l'agenda, nella quale è emerso come gli alunni percepissero la necessità di discutere e riflettere sulla trama dell'opera. Nella Tabella 13 si può infatti osservare come le domande emerse nella fase di costruzione dell'agenda si riferissero soprattutto a quegli elementi indefiniti e non esplicitamente dichiarati dall'autrice dell'opera. Nonostante appena prima dell'inizio della sessione fosse stata svolta una riflessione relativa alle caratteristiche delle diverse modalità di ascolto, che peraltro erano emerse in modo abbastanza evidente nell'opera, gli alunni hanno manifestato la necessità di confrontarsi sull'interpretazione dei fatti accaduti e, in particolare, sulle ragioni per le quali i genitori di Tricorno, nonostante a un certo punto del racconto sembrava si fossero realmente preoccupati del restringimento

del figlio, alla fine non si fossero quasi accorti che era ritornato della sua misura normale. La classe si è quindi immedesimata nel protagonista del racconto ed è stato indispensabile seguire e assecondare gli interrogativi e gli interessi della classe, come prevede il curriculum della P4C. Marina Santi (2006) afferma, infatti, che

“si provocano i bambini a definire da soli un’*agenda* di discussione [...]. In linea di massima sono comunque gli alunni che impostano l’agenda e scelgono i temi da trattare nel dialogo di classe. Molto spesso succede che non vi figurino i temi che l’insegnante aveva preventivato e che ritiene più problematici. Se questo però non accade si deve assolutamente evitare di modificare l’agenda per includerli, in quanto si finirebbe per «imporre» i temi di discussione ai bambini, indipendentemente dai loro interessi più genuini” (p. 145).

Terminata la discussione è avvenuta l’autovalutazione, nella quale gli alunni si sono assegnati i punteggi di quattro e mezzo all’“ascolto”, di quattro alla “partecipazione” e di cinque alle dimensioni del “livello di approfondimento filosofico”, del “Piano Socio-Emotivo e Relazionale” (PSER) e della “Facilitazione”.

Nella Tabella 13 si può consultare l’analisi della sessione realizzata attraverso il riascolto della registrazione-audio della discussione.

Si può affermare che durante la sessione sono stati implementati molteplici processi che vengono generalmente coinvolti nella comprensione del testo, quali l’attivare conoscenze pregresse, il farsi domande, il monitorare, chiarire e ritornare a capire, il fare inferenze e il raccontare nuovamente quanto accaduto nel brano (Carretti et al., 2013).

DATA: 8/03/2022
ORA: 14.00-16.00
LUOGO: classe V del plesso di scuola primaria <i>IV Novembre</i> di Campagnari (IC Tezze sul Brenta).
INSEGNANTI: insegnante curricolare di classe di area umanistica.
ALUNNI: 21 alunni (9 maschi – 12 femmine) di età compresa fra i 9 e i 10 anni.
MATERIALE-STIMOLO: “Tricorno si restringe” (1971/2021) di Florence Parry Heide.

AGENDA:

- Perché Tricorno è diventato verde? (C., G., I., R., I., E., E., T., G., E., M., G.);
- Come ha fatto Tricorno a diventare piccolo? (R., L., G., C., D., E., I., I., R., M., E., G.);
- Se Tricorno è diventato piccolo vuol dire che la scatola è magica? (A., I., D., E., I., T., C., G., M., R., M., A.);
- Perché Tricorno è diventato più piccolo in un gioco che fa diventare grandi? (E., A., D., I., A., M.);
- Se Tricorno fosse andato avanti a giocare lui sarebbe diventato più grande? (M., I., L., D., A.);
- Perché il libro è finito così? (G., D., E., I., A., L., I., M., R., G., R.);
- Perché la maestra non ha capito il gesto di Tricorno (quando saltava alla fontanella)? (I., G., L.);
- Il libro è verde perché Tricorno è diventato verde? (L., A., G., I., I., T., C., R., R., D.);
- Perché l'autrice ha deciso di fare una storia fantastica? (A.);
- Perché la mamma non si è accorta che T. era verde? (E., D., A., R., I., L., M., A., G., C., G.);
- Che fine ha fatto il fischietto dei cani? (R., D., G., I.);
- Quanti anni aveva Tricorno? (T., A., G., L.);
- Il gioco fa rimpicciolire solo con l'aspetto o anche con l'età? (R., I.);
- Alla fine Tricorno ha preso il fischietto? (I.);
- Perché Tricorno ha spinto il gioco sotto il letto? (C., I., L., G.);
- Perché il preside non ha sgridato il bambino? (E., I.);
- Perché le persone non notavano che Tricorno si stava restringendo? (A., I.).

TEMI DELL'AGENDA:

- Caratteristiche fisiche di Tricorno;
- Gioco;
- Colore verde;
- Comportamenti che le persone hanno avuto nei confronti di Tricorno.

PIANO DI DISCUSSIONE: perché i genitori di Tricorno si sono comportati in quel modo, senza accorgersi che il figlio era tornato della misura normale?

LESSICO

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni pongono domande di chiarimento del significato di un termine/espressione linguistica?	X					Gli alunni, durante la discussione, non hanno domandato chiarimenti di significato di termini o espressioni linguistiche utilizzati.
Gli alunni pongono domande sostanziali?	X					Gli alunni non hanno posto domande del tipo: "Che cos'è...?".
Gli alunni utilizzano termini/espressioni linguistiche di cui è stato chiarito il significato durante il dialogo?	X					Durante la discussione non si sono verificate occasioni in cui discutere e chiarire il significato di alcuni termini ed espressioni linguistiche.
Viene utilizzato il linguaggio appartenente ai tre gruppi di termini di valore?			X			Sono stati utilizzati i termini: "ascoltare", "pensare", "associare", "chiedere", "conoscere",

(riferimento a Lipman, 2003/2005, p. 153)						“accorgersi”, “scegliere”, “domandare”, “chiarire”, “credere”, “ipotizzare” “entusiasmo” e “sorpreso”. Sono quindi state usate parole appartenenti a tutti e tre i gruppi di termini di valore individuati da Lipman.
---	--	--	--	--	--	---

INFERENZE

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni realizzano connessioni con esperienze personali?				X		Gli alunni, al fine di conferire senso e significato a quanto ascoltato e al fine di interpretare le vicende raccontate, hanno fatto riferimento a situazioni di vita quotidiana. Ad esempio, un'alunna ha ipotizzato che il papà di Tricorno fosse al lavoro tutto il giorno perché la mamma aveva affermato: “Vedi di dirlo a papà quando torna a casa stasera. Ne sarà molto contento”.
Gli alunni realizzano connessioni con conoscenze enciclopediche?	X					Non si sono verificate occasioni in cui gli alunni hanno effettuato connessioni con conoscenze di natura enciclopedica.
Gli alunni elaborano domande che richiedono inferenze? Se sì, di quale tipologia?					X	Molte delle domande formulate nell'agenda e anche durante la discussione sono consistite in quesiti che richiedevano la formulazione e l'elaborazione di inferenze, come ad esempio: “Perché Tricorno è diventato verde?” – “Come ha fatto Tricorno a diventare piccolo?” – “Se Tricorno è diventato piccolo vuol dire che la scatola è magica?” – “Se Tricorno fosse andato avanti a giocare sarebbe diventato più grande?” – “Se il dado era fermo come faceva Tricorno a diventare sempre più grande?”. Si tratta perlopiù di inferenze di “integrazione” e di “coerenza globale”.
Gli alunni creano inferenze a partire dal testo-stimolo proposto? Se sì, di quale tipologia?					X	Gli alunni hanno discusso molto riguardo agli elementi non esplicitati nel testo-stimolo, formulando ipotesi e congetture a riguardo. In particolare, le inferenze che sono state prodotte sono state quelle “di integrazione” in quanto gli alunni hanno attivato le loro conoscenze

						pregresse e implicite per cercare di conferire senso e significato a quanto letto. In particolare, hanno cercato di trovare delle ragioni che giustificassero i comportamenti e gli atteggiamenti dei genitori di Tricorno. Un'altra tipologia di inferenze prodotte è quella "di coerenza globale".
--	--	--	--	--	--	--

MONITORAGGIO E METACOGNIZIONE

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni chiedono ai compagni di riformulare il loro pensiero?	X					Le richieste di riformulazione dei pensieri espressi non sono mai giunte dagli alunni stessi, bensì da me. In alcuni casi erano gli alunni stessi che, mentre parlavano, cercavano di riformulare più volte il loro pensiero perché erano consapevoli che avrebbero potuto affermarlo in modo più chiaro e trasparente. Tuttavia, non sono mai avvenute richieste di riformulazione da parte degli alunni stessi.
Gli studenti esplicitano verbalmente di non aver compreso un intervento?	X					Non è mai stata esplicitata dagli alunni una non comprensione di un intervento, probabilmente per il fatto che le affermazioni effettuate sono risultate tutte essere ben chiare e comprensibili agli alunni.
Gli alunni chiedono di poter fruire nuovamente del materiale-stimolo?				X		Per alcune parti del testo è stata necessaria una rilettura, richiesta dagli alunni stessi, al fine di ricordare alcune parti che non risultavano essere del tutto chiare e sulle quali i bambini necessitavano di avere dei ricordi nitidi per discutere su di esse.
Gli alunni utilizzano espressioni linguistiche che indicano un atto mentale che loro stessi stanno compiendo?			X			Gli alunni hanno utilizzato alcune espressioni linguistiche che indicano atti mentali che loro stessi hanno compiuto, come "decidere", "pensare" e "scoprire".
Gli alunni dichiarano di non conoscere il significato di un termine?	X					Non si sono verificati casi in cui gli alunni hanno affermato esplicitamente di non conoscere il significato di una parola utilizzata.
Gli studenti si autovalutano rispetto al proprio di livello di partecipazione?					X	Durante il momento di autovalutazione la classe ha dimostrato di saper riflettere sul proprio livello di partecipazione, giustificando e

						supportando i pensieri affermati con esempi di comportamenti e azioni accadute durante la sessione.
Gli studenti forniscono esempi per supportare le proprie idee?					X	Durante tutto il dialogo gli alunni hanno citato ciò che ricordavano del testo ascoltato al fine di supportare le loro asserzioni e ipotesi.
Nel fornire contributi alla comunità gli studenti esplicitano solo argomenti rilevanti per il tema preso in esame?					X	Gli interventi degli alunni sono risultati tutti essere coerenti con il flusso del pensiero e del dialogo, nonostante la sessione sia risultata essere “diffusa” e non “profonda”, in quanto sono stati affrontati, ma non approfonditi, più temi che la comunità percepiva la necessità di chiarire.

FACILITAZIONE

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
La disposizione degli alunni favorisce il dialogo?					X	Gli alunni erano disposti in cerchio in modo che si potessero osservare e guardare in faccia.
Tutti riescono ad ascoltare i compagni?					X	Gli alunni sono riusciti ad ascoltarsi e, nel caso in cui qualcuno avesse parlato con un tono di voce eccessivamente basso, io o gli alunni chiedevamo di ripetere l'intervento.
Tutto il gruppo è coinvolto nell'attività di ricerca?				X		Come dichiarato dalla classe stessa nel momento di valutazione finale, la partecipazione si è attestata al livello di quattro in quanto alcuni alunni hanno prestato attenzione a quanto asserito dai compagni, mentre altri meno e, dunque, non sono risultati essere coinvolti nemmeno con il pensiero.
L'atmosfera è calma e serena?					X	Gli alunni si sono percepiti rispettati, ascoltati dai compagni e liberi di affermare ciò che pensavano.
Il tempo dedicato a ciascuna fase della sessione è sufficiente?			X			La comunità avrebbe avuto bisogno di ulteriore tempo per cercare di dare risposta ai propri interrogativi circa il testo di Tricorno. Sarebbe quindi stato opportuno ridurre il tempo utilizzato per la formulazione e l'analisi dell'agenda e aumentare quello per la discussione.
Viene controllata la comprensione della comunità?		X				Le uniche azioni che ho svolto al fine di controllare la comprensione

					della comunità sono risultate essere quelle di richiesta di riformulazione del pensiero da parte degli alunni. Sarebbe stato opportuno dedicare due/tre minuti per ricapitolare i pensieri principali emersi e, dunque, ottenere delle evidenze circa i livelli di comprensione delle tematiche affrontate nel corso della sessione.
Vengono chieste conferme ai bambini?				X	Laddove il contenuto di una domanda o di una affermazione non fosse del tutto chiaro ho chiesto ai bambini di parafrasare e riformulare il loro intervento e di fornire alcuni esempi che supportassero quanto da loro affermato. Ad esempio, nell'individuazione dei temi comuni dell'agenda un'alunna ha affermato: "comportamenti che hanno avuto gli altri con Tricorno". Io le ho risposto chiedendole se potessimo specificare i comportamenti che gli altri avevano avuto nei confronti di Tricorno.
Vengono sintetizzati gli interventi significativi?				X	Alcuni degli interventi più significativi sono stati da me sintetizzati e rilanciati alla classe. Ad esempio, nella parte della sessione in cui si è discusso di come si riescano a riconoscere le bugie, un bambino, G., ha sostenuto che a volte le persone che raccontano le bugie lo fanno in modo serio e quasi non percettibile dall'esterno e che, quindi, le bugie si possono scoprire solo dopo del tempo in base al comportamento e alle azioni della persona che ha raccontato la bugia. Poiché tale intervento introduceva una novità rispetto a quanto affermato prima dagli altri membri della comunità ho riassunto quanto affermato da G.
Sono focalizzate le questioni più rilevanti?			X		In alcuni casi ho focalizzato i temi più significativi della discussione, ma ritengo che in alcuni casi avrei dovuto focalizzare ulteriori questioni e interventi in quanto, soprattutto nell'ultima parte della discussione, sono emersi diversi

					interrogativi che hanno sviato dalle tematiche principali individuate. Inoltre, attraverso il riascolto dell'audio-registrazione sono diventata consapevole del fatto che avrei potuto rilanciare un intervento significativo di una bambina che aveva affermato: "se non lo guardi non lo vedi". Avrei potuto ripetere alla classe tale importante osservazione al fine di approfondirla.
Sono agevolati chiarimenti e la condivisione dei concetti del dialogo?				X	Laddove alcune affermazioni non mi fossero del tutto chiare chiedo all'autore dell'intervento di riformulare e parafrasare le proprie idee, al fine di renderle maggiormente chiare e comprensibili.
Sono poste domande aperte?				X	Sono state poste diverse domande aperte con la finalità di approfondire le principali questioni emerse, come ad esempio: "come facciamo a capire quando una persona sta dicendo una bugia?".
Sono poste domande chiuse?				X	Sono state poste domande chiuse del tipo: "siamo tutti d'accordo con ...?" – "ho capito bene se dico questo?".
Sono poste domande procedurali?	X				Non ho mai posto domande del tipo: "Come mai affermi ciò?" – "Come sei arrivato ad affermare questo?" – "Perché pensi questo?". Nemmeno gli alunni hanno formulato tale tipologia di richiesta.
Sono poste domande sostanziali?	X				Non ho mai posto domande del tipo: "Che cos'è...?".
Sono poste <i>follow-up questions</i> ?			X		In alcuni casi ho chiesto agli alunni di riformulare il loro pensiero, anche se le domande che ho posto hanno permesso solo in parte di rendere più chiare e nitide le questioni emerse nella discussione.
Vengono richiamate le regole stabilite collettivamente?				X	In più occasioni, e soprattutto durante la formulazione dell'agenda, le regole da rispettare per una buona discussione sono state ricordate agli alunni. In particolare, è stata richiamata la necessità di alzare la mano prima di intervenire e di evitare di sovrapporre le voci.

È garantito il rispetto interpersonale tra i partecipanti al processo dialogico?					X	Nel complesso gli alunni hanno rispettato i compagni e si sono percepiti rispettati da loro, anche se, tramite il riascolto dell'audio-registrazione, mi sono resa conto del fatto che in alcuni casi avrei dovuto richiamare maggiormente l'attenzione dei bambini in quanto si percepiva un brusio di sottofondo.
Il gruppo è mosso verso una direzione di interesse comune?					X	Durante la discussione sono stati affrontati gli interessi della classe, interessi che sono stati assecondati. Si può affermare, comunque, che la direzione degli interessi intrapresa non è stata unica, bensì che sono state seguite più piste d'indagine.

ASCOLTO

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni rispondono agli interventi dei compagni in modo coerente?					X	Gli interventi degli alunni sono risultati tutti essere coerenti con il tema della discussione scelto collettivamente.
Le posizioni concettuali sono costruite su quelle degli altri?					X	Gli alunni si sono confrontati rispetto all'interpretazione e alla giustificazione dei comportamenti dei genitori di Tricorno e di altre vicende che hanno caratterizzato il racconto ascoltato.
Le opinioni vengono riformulate?				X		Gli alunni hanno riformulato le loro opinioni su mia richiesta e, in alcuni casi, anche in autonomia quando percepivano loro stessi che il linguaggio utilizzato non risultava essere del tutto chiaro e comprensibile.
Le domande poste sono pertinenti rispetto al tema e al flusso del dialogo?			X			Le domande poste sono risultate essere pertinenti alle tematiche affrontate anche se, in alcuni momenti, probabilmente per i tanti "punti in sospeso" che il libro aveva lasciato, gli alunni hanno posto delle domande che introducevano nuove piste d'indagine rispetto a quella intrapresa in quel momento. Infatti, l'analisi dell'agenda e la conseguente elaborazione del piano di discussione avevano condotto all'esclusione di alcune tematiche che sono poi emerse nel dialogo in

						quanto costituivano un elemento di particolare interesse che la comunità necessitava di affrontare. Ad esempio, è stata ripresa la domanda: “Perché Tricorno ha spinto il gioco sotto il letto?”.
Gli alunni intervengono nella discussione collegandosi agli interventi precedenti dei compagni?					X	Nonostante siano state affrontate più tematiche, gli interventi degli alunni sono risultati essere concatenati fra loro. Le affermazioni prodotte dagli alunni hanno permesso di interpretare le vicende da punti di vista diversi e, in alcuni casi, anche opposti, permettendo così una maggiore e migliore analisi delle problematiche emerse.
Gli alunni dimostrano disponibilità al cambiamento d’idea e di prospettiva?					X	Il confronto instauratosi relativamente all’interpretazione delle diverse vicende di Tricorno ha condotto gli alunni a cambiare idea e prospettiva rispetto ai pensieri iniziali che avevano elaborato.

Tabella 13: strumento di documentazione della seconda sessione.

Terminata la sessione ho spiegato alla classe che avremmo svolto un’attività sull’ascolto. Le proposte del secondo incontro avevano come obiettivi quelli di individuare le diverse strategie di ascolto che possono essere utilizzate, esplicitare le situazioni in cui utilizzare le specifiche strategie di ascolto, esplicitare le caratteristiche di ciascuna strategia di ascolto e individuare i diversi scopi dell’ascolto.

Ho mostrato agli alunni il cartellone con indicate le quattro strategie di lettura che la classe generalmente utilizza quando affronta un testo scritto. Il cartellone (Figura 19) presentava i disegni dell’aquila, della lepre, della tartaruga e del segugio, disegni affiancati alla scrittura del loro nome. Ho chiesto agli alunni se riconoscessero tali animali ed è emerso, per l’appunto, che si trattava delle strategie di lettura che loro stessi utilizzano quando si avvicinano a un testo scritto. Ho rilanciato tale osservazione domandando loro se tali strategie potessero essere utilizzate anche per l’ascolto. Si è così sviluppata una discussione in cui alcuni sostenevano che non potevano essere utilizzate, mentre altri che pensavano di sì. Analizzando strategia per strategia alla fine la classe, che si è potuta configurare come una comunità di ricerca, ha concordato sul fatto che le quattro strategie potevano essere adeguate anche per l’ascolto. È stato quindi compilato il cartellone (Figura 19) con le riflessioni degli alunni, che sono emerse facendo riferimento anche a

situazioni concrete di ascolto. La compilazione del cartellone ha dunque funto da supporto per indicare le azioni, corrispondenti a ciascuna strategia, da implementare quando si utilizza una specifica strategia di ascolto. È stato necessario far focalizzare gli alunni sulla sola dimensione dell'ascolto, fornendone esempi concreti e quotidiani, in quanto spesso gli alunni si confondevano pensando alla lettura di testi e brani scritti.





Strategie per ascoltare	
 AQUILA	CAPIRE L'ARGOMENTO DI CUI SI PARLA (TITOLO)
 LEPRE	FARSI UN'IDEA GENERALE CON UN PRIMO ASCOLTO
 TARTARUGA	RIASCOLTARE E CHIEDERE DI RIPETERE, DI USARE DEI SINONIMI, DI RIFORMULARE CON PAROLE DIVERSE, DI ANDARE PIÙ PIANO.
 SEGUGIO	FARE IPOTESI E DOMANDE. CERCARE INFORMAZIONI CHE MI SERVONO.

Figura 19: cartellone con indicate le caratteristiche e le funzioni delle quattro strategie di ascolto. Il cartellone è stato appeso alle pareti della classe.

Dopo la compilazione del cartellone avevo previsto di far svolgere alla classe un'attività che richiedeva di ascoltare otto diverse tracce audio (annunci di una stazione ferroviaria, documentario, racconto di Giovannino Perdigiorno, regole di un gioco da tavolo, sessione di P4C, spiegazione di un insegnante di storia, rumori di una strada trafficata e titoli del TG) e di indicare, per ciascuna di esse, la strategia di ascolto che si sarebbe potuta utilizzare e lo scopo per il quale generalmente si ascolta tale tipologia di audio. Poiché il tempo era scaduto ho terminato l'attività in un giorno successivo. Ho fatto ascoltare una alla volta le diverse tracce audio, chiedendo alla classe di indovinare di che cosa si trattasse. Per ciascuna traccia è stata svolta una riflessione collettiva concernente le strategie di ascolto da utilizzare; è emerso che sono utilizzabili più strategie a seconda dello scopo per il quale si ascolta.

La Figura 20 mostra due tabelle compilate da due alunni che riassumono le riflessioni svolte collettivamente e in modo condiviso.

COSA ASCOLTO?	COME ASCOLTO?	PERCHÉ ASCOLTO?
ALTO PARLANTE		PER AVERE INFORMAZIONI
DOCUMENTARIO		PER AVERE INFORMAZIONI SUGLI EGIZI
STORIA		PER DIVERTIRMI/RILASSARMI
ISTRUZIONI O REGOLE DI UN GIOCO		PER CAPIRE COME GIOARE
DISCUSSIONE DI FILOSOFIA		UNA MAESTRA CHE DISCUTE CON I BAMBINI
UNA LEZIONE		PER IMPARARE
RUMORE DI AUTO		PER SALVARMI
TG1		PER SAPERE COSA SUCCEDERÀ IN ITALIA

È un ottimo lavoro!
Si capisce che hai ascoltato le notizie con molta attenzione!
Continua così!

COSA ASCOLTO?	COME ASCOLTO?	PERCHÉ ASCOLTO?
filto parlanti della stazione ferroviaria		per avere informazioni sul nostro treno
documentario degli egizi		per avere informazioni sugli Egizi
Audio libro/Fiaba di Giovanni perdi Giochi		Divertirsi, Rilassarsi
Istruzioni/Regole sul		Per capire come si gioca
Insegnante in una classe di arte di un		Discussione di Filosofia
Lezione dell'comp		Per imparare
Rumore delle macchine		Per salvarmi e capire se mi devo spostare in caso di emergenza
TG1		Per le notizie (guerra/covid-19)

Un lavoro super colorato e super preciso!
Si vede che hai ascoltato con molta attenzione!
Continua così!

Figura 20: schede compilate da due alunni che riassumono le riflessioni svolte collettivamente.

Carretti e collaboratori (2013), in accordo con De Beni e Pazzaglia (1991) e De Beni et al. (2003), sostengono l'importanza di fornire agli studenti la conoscenza di alcune strategie utilizzabili durante l'ascolto e di alcune occasioni in cui risulta possibile utilizzare tali strategie. È essenziale, comunque, un lavoro sulla flessibilità, in quanto l'ascoltatore competente "deve essere in grado di cambiare strategia durante la lettura in base agli scopi che si è prefissato" (De Beni et al., 2003, p. 51). Sono stati valorizzati, infatti, quei contributi provenienti dagli alunni che hanno evidenziato la possibilità di utilizzare strategie diverse per ascoltare le medesime tracce audio a seconda del fine che ci si prefigge.

3.3. TERZO INCONTRO

Il terzo incontro ha avuto inizio con un breve richiamo all'ultima attività svolta nell'incontro precedente, ossia l'ascolto di alcune tracce audio e l'individuazione delle diverse strategie di ascolto utilizzabili a seconda della situazione specifica in cui ci si trova ad ascoltare. Ho quindi chiesto agli alunni di esprimere eventuali riflessioni rispetto al compito svolto e, ponendo loro domande-guida e domande-stimolo, si è giunti a comprendere che si può scegliere di utilizzare una certa strategia a seconda di ciò che si ascolta e degli scopi che si intendono raggiungere.

L'incontro ha previsto lo svolgimento delle attività che, nella fase di progettazione, erano state proposte per l'ultima lezione, ossia la settimana. Sono infatti stati perseguiti gli obiettivi del riconoscere che le immagini aiutano a comprendere meglio il significato di un testo e del sollecitare la formazione di immagini mentali durante l'ascolto di un brano. La scelta di cambiare l'ordine degli incontri è stata dettata dalla necessità di guidare la classe a formulare delle domande e degli interrogativi che esulassero dai contenuti propri del testo-stimolo e che permettessero di discutere di tematiche più generali e di cui tutti avessero esperienza. Il testo-stimolo da proporre nel terzo incontro prevedeva, infatti, la visione di un cortometraggio che probabilmente avrebbe condotto la classe a porsi interrogativi strettamente dipendenti dalla trama del materiale e di cui sarebbe stato difficile esprimere pensieri e idee generali. Il pre-testo proposto è consistito, dunque, nell'ascolto di una parte dell'opera "Nel suono giallo di Kandinsky" (Franceschini, 2019), libro per bambini che parla del pittore Kandinsky. Prima della lettura ho chiesto alla classe di ascoltare attentamente il brano e di cercare di pensare a come potessero essere i quadri dell'artista, al fine di sollecitare la creazione di un'immagine mentale di quanto letto (Carretti et al., 2013).

Il brano che è stato letto alla classe è risultato essere il seguente:

"Il pittore sognava di dipingere le emozioni. Ma come poteva disegnare la felicità e l'allegria?

Per il pittore i colori erano come persone vive, ricche di una musica segreta. Se ascolti il giallo senti un'esplosione d'allegria. Il rosso è caldo e ti regala una sensazione di forza. Trovi la profondità nel blu, il colore del cielo... e se ti perdi nel verde scopri la vita che si nasconde e sogna.

Ogni forma ha il suo colore e il suo profumo. Ci sono colori che hanno bisogno di punte, altri di curve. L'occhio del pittore pesava la forma e il colore dei suoi quadri. Un piccolo punto giallo, per esempio, può pesare più di tutto il resto. Come le emozioni che, anche se piccole, a volte ci travolgono.

Con l'entusiasmo di un esploratore il pittore ti coinvolge in una sorprendente avventura nell'arte astratta e ti incoraggia a rompere gli schemi dicendoti: 'Quando guardi un quadro non vederlo solo dall'esterno, ma entra nella sua vita! Sentilo con il cuore, immaginalo, toccalo, gustane il sapore... in questo percorso di scoperta alla fine troverai il bianco, dove ogni cosa inizia, e una piccola piramide che ti porterà fino al cielo!'

Il pittore fa dei viaggi che non hanno confini: va dall'infinitamente piccolo all'infinitamente grande. Sono viaggi dentro l'anima, nel cosmo, nella luce della realtà e nella magia dell'immaginazione. Sono lunghissimi o fulminanti, come sentire e vedere, nello stesso istante, il lampo e il tuono" (Franceschini, 2019).

Terminata la lettura dell'opera ho quindi chiesto ai bambini di riferire ai compagni a quali immagini avessero pensato durante l'ascolto del brano. Ho poi proiettato alla LIM il quadro "Giallo, rosso, blu" (1925) dell'artista (Figura 21), opera che è stata molto apprezzata dagli alunni, i quali hanno cominciato a osservarla attentamente e a cercare di scorgere in essa delle figure riconoscibili e distinguibili. Dopo un breve momento di osservazione e di espressione delle impressioni che l'opera suscitava è iniziata la sessione di *Philosophy for Children*, che ha avuto come argomento principale di discussione e di confronto le emozioni che i colori e le forme di un'opera suscitano nel fruitore del prodotto.



Figura 21: Wassily Kandinsky, “Giallo, rosso, blu” (1925).

La Tabella 14 documenta i processi linguistici, cognitivi e di facilitazione implementati dalla comunità durante la sessione.

DATA: 15/03/2022
ORA: 14.00-16.00
LUOGO: classe V del plesso di scuola primaria <i>IV Novembre</i> di Campagnari (IC Tezze sul Brenta).
INSEGNANTI: insegnante curricolare di classe di area umanistica.
ALUNNI: 21 alunni (9 maschi – 12 femmine) di età compresa fra i 9 e i 10 anni.
MATERIALE-STIMOLO: testo tratto dall’opera “Nel suono giallo di Kandinsky” (Franceschini, 2019) e quadro “Giallo, rosso, blu” (1925) di Kandinsky.
AGENDA: <ul style="list-style-type: none"> • Perché l’artista ha usato così tanti colori? (13); • Perché l’artista ha voluto usare quelle forme complicate? (12); • Le forme possono avere molti sensi? (9); • Perché l’artista ha voluto usare così tante forme? (8); • Che cosa raffigurano le forme? (8); • Perché l’artista ha fatto così tante righe nere? (6); • Da dove arrivano le emozioni? (13); • I colori esprimono emozioni? (12); • I disegni astratti possono esprimere emozioni? (10); • Che emozioni raffigurano le linee? (13).

NOTA: poiché nelle prime due sessioni la fase di scrittura dell'agenda e la sua analisi avevano occupato un tempo eccessivo, a partire da questa sessione si è deciso di non riportare più i nomi di tutti i bambini che si associavano alle domande bensì solo di contare il numero di associazioni, in modo tale da rendere comunque chiari ed evidenti gli interessi e le curiosità condivisi dalla comunità di ricerca.

TEMI DELL'AGENDA:

- Colori;
- Emozioni;
- Disegni;
- Significato;
- Forme;
- Pensiero;
- Linee;
- Astratto.

PIANO DI DISCUSSIONE: si provano emozioni quando si osservano delle opere d'arte? Se sì, quali?

LESSICO

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni pongono domande di chiarimento del significato di un termine/espressione linguistica?		X				Gli alunni hanno chiesto quale fosse il nome che indica l'attività del pensare, ossia "pensiero".
Gli alunni pongono domande sostanziali?	X					Gli alunni non hanno mai posto domande del tipo: "Che cos'è...?".
Gli alunni utilizzano termini/espressioni linguistiche di cui è stato chiarito il significato durante il dialogo?		X				Durante la discussione è stata utilizzata la parola "pensiero", di cui era stato chiarito il significato durante la fase di formulazione dell'agenda.
Viene utilizzato il linguaggio appartenente ai tre gruppi di termini di valore? (riferimento a Lipman, 2003/2005, p. 153)			X			Vengono utilizzate le parole e le espressioni "chiarire", "associare", "emozioni", "pensare", "comprendere", "provare", "ansioso", "bello" e "profondo".

INFERENZE

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni realizzano connessioni con esperienze personali?					X	Durante tutto il corso della discussione gli alunni hanno raccontato esperienze personali, a supporto delle idee espresse e per giustificare il fatto che i colori esprimono emozioni e che tali emozioni sono diverse da persona a persona. In aggiunta, la classe ha cercato di interpretare le figure astratte

						dell'opera associandole e riferendole a elementi della realtà concreta ed esperibile.
Gli alunni realizzano connessioni con conoscenze enciclopediche?	X					Non sono state esplicitate connessioni con conoscenze enciclopediche.
Gli alunni elaborano domande che richiedono inferenze? Se sì, di quale tipologia?				X		Gli alunni, durante la fase di scrittura dell'agenda, hanno elaborato domande che richiedevano soprattutto inferenze di "integrazione" e di "coerenza globale". Esempi di domande possono essere quelle che esordiscono con "perché" e: "che cosa raffigurano le forme?" – "da dove arrivano le emozioni?". Si tratta di domande che hanno richiesto processi di integrazione e di coerenza globale a partire dal testo letto e dall'opera osservata.
Gli alunni creano inferenze a partire dal testo-stimolo proposto? Se sì, di quale tipologia?					X	Gli alunni, al fine di comprendere il significato del brano ascoltato e dell'opera osservata, hanno cercato di associare alle forme e alle immagini delle figure riconoscibili e a interpretare emozionalmente i colori utilizzati dall'artista.

MONITORAGGIO E METACOGNIZIONE

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni chiedono ai compagni di riformulare il loro pensiero?	X					Gli alunni non hanno mai chiesto ai compagni di riformulare quanto da loro asserto. Le uniche richieste di riformulazione sono state da me elaborate, probabilmente per il fatto che il linguaggio dei pari è risultato essere comprensibile e che alcuni dei processi epistemici che caratterizzano la comunità di ricerca dovevano ancora essere interiorizzati.
Gli studenti esplicitano verbalmente di non aver compreso un intervento?	X					Non si sono verificati episodi in cui i membri della comunità hanno esplicitato di non aver compreso un intervento.
Gli alunni chiedono di poter fruire nuovamente del materiale-stimolo?					X	Non è avvenuta esplicitamente la richiesta di poter fruire nuovamente del quadro in quanto l'immagine è rimasta proiettata alla LIM durante tutta la sessione. Tuttavia, in molte occasioni gli alunni hanno osservato nuovamente l'opera e hanno esplicitato i significati che

						attribuivano alle diverse forme del quadro indicandole fisicamente.
Gli alunni utilizzano espressioni linguistiche che indicano un atto mentale che loro stessi stanno compiendo?			X			Gli alunni, durante la discussione, hanno utilizzato le seguenti espressioni linguistiche: “decidere” e “pensare”.
Gli alunni dichiarano di non conoscere il significato di un termine?	X					Gli alunni non hanno mai esplicitamente dichiarato di non conoscere il significato di un termine.
Gli studenti si autovalutano rispetto al proprio di livello di partecipazione?					X	La comunità ha dimostrato di saper riflettere adeguatamente su quanto avvenuto durante la sessione, fornendo giustificazione dei punteggi espressi e citando alcuni episodi avvenuti.
Gli studenti forniscono esempi per supportare le proprie idee?					X	Gli alunni hanno costantemente fatto riferimento a esempi personali per giustificare le loro opinioni. È anche stato citato il film d’animazione “Inside Out”.
Nel fornire contributi alla comunità gli studenti esplicitano solo argomenti rilevanti per il tema preso in esame?			X			In alcuni casi gli interventi sono risultati essere ben focalizzati sul tema della discussione, mentre in altri casi i pareri espressi hanno rappresentato una deviazione rispetto al flusso dialogico.

FACILITAZIONE

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
La disposizione degli alunni favorisce il dialogo?					X	Gli alunni erano disposti in cerchio in modo che potessero osservarsi in volto.
Tutti riescono ad ascoltare i compagni?					X	Dal punto di vista del <i>setting</i> e della disposizione della comunità tutti gli alunni erano disposti in modo che riuscissero ad ascoltarsi.
Tutto il gruppo è coinvolto nell’attività di ricerca?			X			Come indicato dagli alunni stessi durante il momento di autovalutazione, alcuni non hanno dimostrato coinvolgimento, partecipazione e ascolto a causa di livelli elevati di distrazione.
L’atmosfera è calma e serena?			X			Il brusio di sottofondo e i livelli bassi di ascolto hanno contribuito alla creazione di un’atmosfera che non è stata percepita dagli alunni stessi come del tutto calma e serena.

Il tempo dedicato a ciascuna fase della sessione è sufficiente?				X	Il fatto di indicare solo il numero di bambini che si associavano a una domanda e non i nomi di tutti ha permesso di ridurre il tempo dedicato alla scrittura dell'agenda e, dunque, di aumentare il tempo dedicato alla discussione, ossia la fase che in una sessione dovrebbe essere temporalmente più lunga.
Viene controllata la comprensione della comunità?	X				Le uniche azioni che ho svolto al fine di controllare la comprensione della comunità sono risultate essere quelle di richiesta di riformulazione del pensiero da parte degli alunni. Sarebbe stato opportuno dedicare due/tre minuti per ricapitolare i pensieri principali emersi e, dunque, ottenere delle evidenze circa i livelli di comprensione delle tematiche affrontate nel corso della sessione, soprattutto per il fatto che, a causa degli scarsi livelli di attenzione e di ascolto dimostrati, molti alunni della classe probabilmente avrebbero necessitato di un riepilogo finale e riassuntivo delle idee emerse.
Vengono chieste conferme ai bambini?				X	Sia durante l'elaborazione dell'agenda sia durante la discussione ho chiesto più volte conferme ai bambini rispetto agli interventi da loro realizzati, soprattutto quando non ero sicura di quello che avevo personalmente compreso.
Vengono sintetizzati gli interventi significativi?			X		Riascoltando la sessione mi sono resa conto di come io abbia sintetizzato e rilanciato in forma di domande quasi tutti gli interventi degli alunni. Questo, se da un lato ha consentito di conferire valore a quanto affermato da ciascun membro della comunità e di favorirne la comprensione, dall'altro non ha consentito una vera e propria focalizzazione sulle questioni più rilevanti e sugli interventi più significativi.
Sono focalizzate le questioni più rilevanti?			X		Sintetizzando gli interventi più significativi degli alunni ho cercato di focalizzare le questioni rilevanti da cui aveva avuto inizio la

						discussione, ossia forme, colori ed emozioni nelle opere d'arte, ma ritengo che, in alcuni momenti del dialogo, il focus non sia stato del tutto approfondito e che non abbia basato gli interventi degli alunni.
Sono agevolati chiarimenti e la condivisione dei concetti del dialogo?		X				Ho chiesto spesso dei chiarimenti rispetto a quanto sostenuto dagli alunni, ma ritengo che, in qualità di facilitatore della sessione, avrei dovuto favorire la creazione di un clima migliore di ascolto, in cui potesse avvenire una maggior condivisione dei pensieri e delle idee.
Sono poste domande aperte?					X	Sono state poste diverse domande aperte, quali ad esempio: "Le forme e i colori suscitano le stesse emozioni in tutti o queste cambiano? Perché?" – "Vi vengono in mente delle situazioni in cui, osservando un quadro, avete provato, ad esempio, tristezza o allegria?"
Sono poste domande chiuse?					X	Sono state poste diverse domande chiuse, quali: "Siamo d'accordo riguardo a ciò?" – "Secondo, voi, quindi, le emozioni che si provano osservando un'opera d'arte sono diverse da persona a persona?" – "L'emozione dipende da ciò che lo spettatore vede sul quadro?"
Sono poste domande procedurali?		X				Ho chiesto alla classe il perché condividesse determinate idee, ma non ho posto domande del tipo: "Come mai affermi ciò?" – "Come sei arrivato ad affermare questo?". Nemmeno gli alunni hanno formulato quest'ultima tipologia di richieste.
Sono poste domande sostanziali?	X					Non ho mai posto domande del tipo: "Che cos'è...?".
Sono poste <i>follow-up questions</i> ?				X		In alcuni casi ho chiesto agli alunni di riformulare il loro pensiero, anche se le domande che ho posto hanno permesso solo in parte di rendere più chiare e nitide le questioni emerse nella discussione. Ad esempio, ho affermato: "da quello che avete detto mi sembra di aver capito che ci sono dei colori, come il nero e il blu, che fanno provare un po' a tutti delle sensazioni e delle emozioni un po' cupe come

						paura, tristezza, giusto? Mentre il giallo vi fa provare allegria. Perché, secondo voi, ci sono certi colori che vi fanno provare una certa emozione?”.
Vengono richiamate le regole stabilite collettivamente?					X	Le regole stabilite collettivamente sono state richiamate molto spesso, in particolare quelle relative all’ascolto dei compagni. Tuttavia, ritengo che sarebbe stato necessario richiamare più volte le regole condivise insieme perché, come rilevato dagli alunni stessi, i livelli di ascolto sono stati quantitativamente e qualitativamente inferiori rispetto a quelli delle due sessioni precedenti.
È garantito il rispetto interpersonale tra i partecipanti al processo dialogico?					X	Come affermato dagli alunni stessi, rispetto alle altre due sessioni si sono percepiti meno ascoltati e rispettati in quanto si sono verificati diversi episodi di distrazione e di brusio di sottofondo.
Il gruppo è mosso verso una direzione di interesse comune?					X	Il piano di discussione è stato elaborato a partire dagli interessi e dalle curiosità degli alunni, anche se non si è verificato un vero e proprio approfondimento delle tematiche affrontate in quanto il flusso dialogico è stato “interrotto/bloccato” dalla volontà, da parte degli alunni, di esprimere opinioni personali che, nel momento in cui venivano formulate, non erano direttamente connesse agli interventi precedenti dei compagni. Ad esempio, mentre si stava discutendo del legame fra colori ed emozioni, alcuni alunni hanno voluto indicare quali figure fossero secondo loro presenti nel quadro astratto di Kandinsky.

ASCOLTO

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni rispondono agli interventi dei compagni in modo coerente?			X			Gli interventi si sono tutti configurati come appartenenti alla tematica dei colori, delle forme e delle emozioni delle opere d’arte, ma spesso il “flusso del dialogo” è stato interrotto dalla volontà degli alunni di

					esprimere cosa vedessero nel quadro proiettato alla LIM.
Le posizioni concettuali sono costruite su quelle degli altri?			X		Gli interventi hanno costituito perlopiù un'aggiunta rispetto a quanto affermato dai compagni. Solo un'alunna in particolare ha sfruttato gli interventi dei compagni per riflettere sulle sue idee e sui suoi pensieri e, dunque, costruire le sue posizioni concettuali su quelle degli altri. Ad esempio, l'alunna ha affermato: "Secondo me quello che ha detto E. non è giusto perché ha detto che i colori scuri possono fare tristezza oppure ti agitano. Invece secondo me no perché sono profondi e ti possono rilassare e magari quelli più chiari sono più...come dire...forti...sono accecanti e luminosi. Secondo me possono mettere ansia perché magari potresti avere... ehm...io mi immagino una scena sul palcoscenico quando è tutto buio e quando mettono la luce ti ritrovi un po' in ansia e paura. Secondo me i colori chiari sono quelli che ti fanno... intimidire".
Le opinioni vengono riformulate?				X	Su mia richiesta le opinioni sono state riformulate e, in alcuni casi, sono stati gli alunni stessi a riformulare in modo autonomo il loro pensiero nel momento stesso in cui parlavano, in quanto percepivano che avrebbero dovuto esprimersi con maggior chiarezza.
Le domande poste sono pertinenti rispetto al tema e al flusso del dialogo?	X				Gli alunni non hanno formulato domande durante la discussione, ma hanno esclusivamente elaborato asserzioni.
Gli alunni intervengono nella discussione collegandosi agli interventi precedenti dei compagni?			X		In alcuni casi gli alunni si sono collegati agli interventi precedenti dei compagni, in altri hanno espresso idee e opinioni che non risultavano essere direttamente dipendenti da altri interventi formulati.
Gli alunni dimostrano disponibilità al cambiamento d'idea e di prospettiva?			X		Gli alunni, in alcuni casi si sono dimostrati propensi al cambiamento di idee e di opinioni, mentre in altri casi no. Alcuni interventi elaborati mi hanno infatti resa consapevole di come alcuni alunni non avessero

						condiviso le opinioni contrarie e opposte alle loro.
--	--	--	--	--	--	--

Tabella 14: strumento di documentazione della terza sessione.

I punteggi che la classe si è assegnata nell'autovalutazione finale e collettiva sono stati di tre nelle dimensioni dell'"ascolto", della "partecipazione" e del "Piano Socio-Emotivo e Relazionale" (PSER) e di cinque in quelle del "livello di approfondimento filosofico" e della "facilitazione". La classe ha infatti percepito in modo consapevole che la stanchezza l'ha condotta ad ascoltare a livelli quantitativamente e qualitativamente inferiori rispetto alle due esperienze precedenti e ciò ha avuto delle inevitabili conseguenze e ripercussioni anche sulla partecipazione e sulla dimensione del benessere e rispetto interpersonali. Un'alunna, A., ha infatti affermato: "questa volta meno delle altre perché c'era molto brusio e molti non sono intervenuti, secondo me non perché stavano ragionando solo nella loro testa, ma secondo me è perché magari non ascoltavano".

Per concludere la sessione di P4C è stata fatta ascoltare la canzone "Come un pittore" dei Modà (https://www.youtube.com/watch?v=RuYbA55IWGs&ab_channel=rockmoda) che parla di emozioni e colori e che ha permesso di offrire un ulteriore materiale di riflessione rispetto agli argomenti affrontati. Anche in questo caso è stato chiesto agli alunni di immaginarsi nella mente quello che stavano ascoltando.

L'aggancio con l'attività successiva di dettato grafico è stato giustificato affermando come, per portare a termine l'attività, fosse necessario ascoltare le mie istruzioni e, al contempo, non solo immaginarsi le figure nella testa, bensì realizzarle e disegnarle concretamente. Ho chiesto agli alunni se quando ascoltano qualcosa generalmente si immaginano quello che accade nella mente e se, secondo loro, la creazione di figure mentali può aiutare nella comprensione di ciò che si ascolta. Poiché le risposte sono state affermative ho chiesto agli alunni le ragioni di tale risposta e un bambino, G., ha affermato che immaginarsi le scene in testa può permettere di cogliere dei dettagli che altrimenti non si comprenderebbero solo ascoltando.

Ho iniziato l'attività di dettato grafico specificando i materiali che gli alunni avrebbero dovuto utilizzare per la creazione del disegno, per poi fornirne le istruzioni, che vengono qui di seguito elencate:

- Mettete il foglio in verticale;

- Nella parte bassa del foglio fate una riga orizzontale dritta che sia di un centimetro sopra il lato più basso. Dunque, saltate un centimetro dal lato più basso e fate una riga orizzontale che sia lunga tutto il foglio;
- Sul foglio dovete avere solo una riga orizzontale in basso;
- Ora invece guardiamo il lato in alto del foglio e mettiamo un punto a metà del lato. Misuriamo, quindi, il lato corto in alto del foglio e disegniamo un punto esattamente a metà. Il punto va messo proprio sul lato in alto del foglio;
- Osservate la riga che avete fatto in basso. Posizionatevi a destra dove la riga finisce, quindi alla fine del foglio. Unite quel punto con quello in alto appena disegnato. La riga che deve uscire è obliqua;
- Fate la stessa cosa a sinistra, quindi disegnate un'altra riga obliqua;
- Dovrebbe uscirvi un triangolo;
- Colorate tutto il triangolo di giallo. Va bene usare sia i pastelli che i pennarelli;
- Dentro al triangolo, nella parte bassa, disegnate un cerchio;
- Colorate tutto il cerchio di nero;
- Fuori dal triangolo, in alto a destra disegnate un cerchio;
- Colorate di rosso tutto il cerchio;
- Sotto al cerchio rosso, ma non attaccato, disegnate un triangolo;
- Il triangolo va colorato di verde;
- In alto a sinistra, fuori dal triangolo, disegnate un quadrato;
- Colorate il quadrato di blu;
- Sotto il quadrato, ma non attaccata, disegnate una mezzaluna;
- Colorate la mezzaluna di arancione;
- Colorate lo sfondo, cioè gli spazi che mancano, di nero.

L'immagine che ho deciso di far creare agli alunni ha preso ispirazione dall'opera "Soleil" (1947) di Auguste Herbin (Figura 22). La Figura 23 mostra alcuni dei risultati che sono stati ottenuti.



Figura 22: Auguste Herbin, "Soleil" (1947).



Figura 23: alcuni dei disegni realizzati dagli alunni.

Terminata l'attività è seguita una riflessione relativa agli elementi uguali in tutti i disegni e a quelli di diversità. Ho chiesto se gli elementi di diversità fossero imputabili al non ascolto delle mie indicazioni o a una non chiarezza delle istruzioni fornite. La riflessione ha condotto a comprendere come in alcuni casi le indicazioni non fossero state ascoltate attentamente, mentre come in altri le differenze tra le opere fossero imputabili a una non definizione delle mie istruzioni. Ad esempio, il triangolo giallo avrebbe dovuto essere uguale in tutti i disegni, in quanto le istruzioni avevano fornito indicazioni ben precise anche relative alle dimensioni stesse della figura, comunicando come il vertice dovesse essere posto esattamente a metà del lato superiore del foglio e come la base dovesse distare 1 cm dal lato inferiore. Per quanto concerne ad esempio il cerchio nero, invece, era stato affermato di disegnare nella parte bassa del triangolo un cerchio, di cui non erano state specificate le dimensioni e la posizione precisa. Come si evince osservando la Figura 21, nei tre disegni le dimensioni del cerchio sono diverse e, nel lavoro centrale, esso è stato disegnato attaccato alla base del triangolo.

3.4. QUARTO INCONTRO

Il quarto incontro ha avuto come focus la tematica del silenzio. Durante l'incontro precedente gli alunni avevano dimostrato atteggiamenti di distrazione chiacchierando con i compagni, con conseguente riduzione dei livelli di ascolto, sia nella sessione di *Philosophy for Children*, che durante lo svolgimento dell'attività di dettato grafico. Sulla base

dei bisogni emergenti degli alunni si è dunque reso necessario incentrare un incontro sul silenzio, da considerare condizione necessaria e imprescindibile per un buon ascolto.

A differenza degli incontri precedenti i pre-testi forniti sono risultati essere tre: “La grande fabbrica delle parole” (de Lestrade & Docampo, 2009/2010), “Io sto con Vanessa. Quando la gentilezza fa la rivoluzione” (Kerascoët, 2018) e “Un posto silenzioso” (Ballerini & Mulazzani, 2016). Gli alunni sono stati divisi in due gruppi in quanto, grazie all’aiuto dell’insegnante di classe, è risultato possibile sfruttare gli spazi della biblioteca e proporre l’ascolto delle tre opere in gruppi meno numerosi. L’insegnante di classe si è recata con il primo gruppo in biblioteca, dove ha proposto la lettura dell’albo illustrato “La grande fabbrica delle parole” (de Lestrade & Docampo, 2009/2010) e del *silent book* “Io sto con Vanessa. Quando la gentilezza fa la rivoluzione” (Kerascoët, 2018). Contemporaneamente, in aula io ho letto l’albo illustrato “Un posto silenzioso” (Ballerini & Mulazzani, 2016). In seguito, i due gruppi si sono scambiati, in modo tale che entrambi avessero accesso ai medesimi pre-testi.

Una volta che tutti gli alunni si sono riuniti in aula è stato chiesto loro di individuare il tema che accomunava tutti i tre materiali. Al fine di rendere più veloce tale fase ho predisposto al centro dell’aula nove cerchi, all’interno dei quali ho inserito un bigliettino con indicata una certa tematica (Figura 24). Le tematiche individuate sono risultate essere: voce, scuola, parole, pensieri, silenzio, suoni-rumori, gentilezza, amicizia e dentro-fuori. Per votare, a ciascun alunno sono stati consegnati due sassolini, affinché i bambini potessero effettuare due scelte ponendo i sassolini all’interno del cerchio corrispondente.



Figura 24: cerchi posti al centro dell'aula all'interno dei quali sono stati inseriti i bigliettini con scritte le nove tematiche.

I sassolini all'interno di ciascun cerchio sono stati contati e, come previsto, gli alunni hanno individuato come tematica comune delle tre storie il silenzio.

Prima di procedere con l'avvio della sessione di *Philosophy for Children* è stata consegnata a ciascun alunno una scheda con indicata la definizione di rumore (Figura 25), definizione che è stata creata appositamente per essere adeguatamente compresa dai bambini e per essere funzionale al lavoro da svolgere.

<p>Rumore /ru·mó·re/ s. m. [lat. <i>rumor -ōris</i>]. – 1. Qualsiasi interruzione di uno stato di silenzio attraverso tanti suoni contemporanei perlopiù confusi e sovrapposti che possono generare fastidio e disturbo. Questa perturbazione sonora interrompe il silenzio. 2. Insieme di voci umane confuse e fastidiose. Esempi d'uso:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>“Basta con questo rumore!” – disse la maestra in modo arrabbiato;</i>• <i>A Mattia piace ascoltare il rumore delle onde che si infrangono sugli scogli;</i>• <i>La notizia fece molto rumore.</i> <hr/> <p>A partire dalla definizione di “rumore” prova a rispondere alla domanda: CHE COS'È IL SILENZIO?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
--

Figura 25: scheda consegnata a ciascun alunno e funzionale all'elaborazione di una definizione di “silenzio”.

A partire dalla definizione di rumore è stato chiesto agli alunni di provare a spiegare cosa fosse il silenzio. Di seguito vengono elencate alcune delle risposte fornite, che sono state riportate sul foglio da ciascun bambino e poi condivise con l'intera classe:

- “Il silenzio è pace, relax e allegria”;
- “Il silenzio è quando non ci sono rumori/suoni”;
- “Il silenzio è: tranquillità, piacevolezza, benessere e non avere mal di testa”;
- “Non fare rumore con materiale, voce. È possibile ascoltarsi dentro. Provare ispirazione. Contrario: rumore”;
- “Il silenzio è il contrario del rumore”;
- “Il silenzio è uno stato di calma in cui non si sente niente”;

- “Nessuno parla, nessuno disturba. È un nome astratto perché non si può toccare, vedere, sentire e gustare. Il silenzio è un momento della giornata in cui stai tranquillo e sereno”;
- “Stato di calma senza voci che si ripetono una sopra l’altra”;
- “1. Silenzio è un nome astratto, cioè che non si può toccare, gustare, vedere e annusare. 2. Per me il silenzio è come vivere nel vuoto cosmico. Il silenzio mi rende tranquilla e serena. Come vorrei che ci fosse qualche volta!”;
- “Il silenzio è uno spazio di tempo in cui la cosa più importante è non fare rumore. Il silenzio si può fare in tanti modi, stando fermi con gli oggetti, non facendo suoni e, la cosa più importante, non parlando ma solo ascoltando. Il silenzio provoca pace e felicità”.

In seguito alla condivisione collettiva delle definizioni di “silenzio” elaborate dagli alunni è stata proposta un’ulteriore attività, prima di avviare la discussione di P4C, finalizzata a definire ulteriormente il concetto di silenzio. Sono stati consegnati a ciascun alunno due bigliettini di carta con scritta una parola. Agli alunni è stato richiesto di posizionare il foglietto di carta all’interno, o del cerchio del “silenzio” (Figura 26), o di quello del “rumore” (Figura 27). Le scelte compiute dagli alunni sono state rese note all’intera classe e ciò ha conferito l’opportunità di definire meglio i concetti di “silenzio” e “rumore” e, al contempo, di arricchire il vocabolario degli alunni.

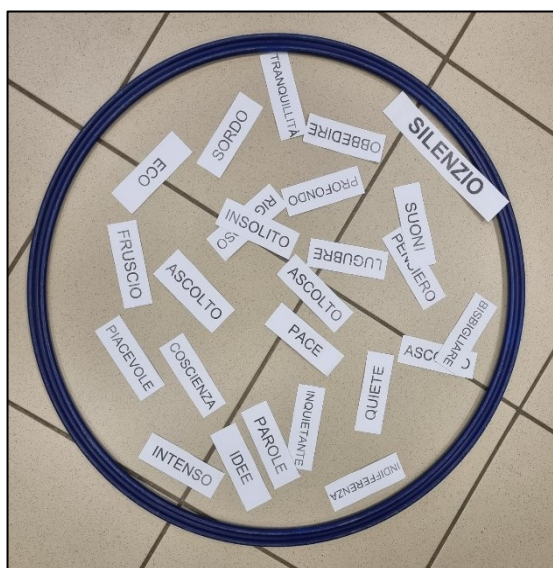


Figura 26: cerchio del “silenzio” con relative parole associate al concetto.

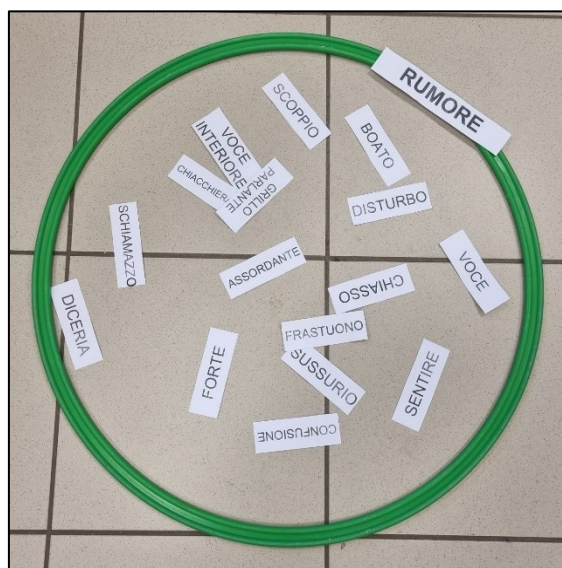


Figura 27: cerchio del “rumore” con relative parole associate al concetto.

Successivamente, ha avuto inizio la sessione di *Philosophy for Children*, la cui durata è stata ridotta rispetto a quanto previsto dal protocollo lipmaniano al fine di poter svolgere ulteriori attività che favorissero la consapevolezza dell'importanza del silenzio per l'ascolto. Conseguentemente, è stato richiesto agli alunni di elaborare già delle domande molto generali, una delle quali sarebbe stata scelta per avviare la discussione. La fase di formulazione dell'agenda ha avuto, dunque, una brevissima durata. In aggiunta, non è stata svolta l'autovalutazione collettiva proprio per cercare di recuperare del tempo utile allo svolgimento delle attività successive.

La Tabella 15 permette di visualizzare l'analisi della sessione svolta.

DATA: 31/03/2022						
ORA: 8.00-10.00						
LUOGO: classe V del plesso di scuola primaria <i>IV Novembre</i> di Campagnari (IC Tezze sul Brenta).						
INSEGNANTI: insegnante curricolare di classe di area umanistica.						
ALUNNI: 21 alunni (9 maschi – 11 femmine) di età compresa fra i 9 e i 10 anni.						
MATERIALI-STIMOLO:						
<ul style="list-style-type: none"> • “La grande fabbrica delle parole” (de Lestrade & Docampo, 2009/2010); • “Io sto con Vanessa. Quando la gentilezza fa la rivoluzione” (Kerascoët, 2018); • “Un posto silenzioso” (Ballerini & Mulazzani, 2016). 						
AGENDA:						
<ul style="list-style-type: none"> • Per ascoltare serve silenzio? • Esiste il silenzio assoluto? • I nostri pensieri fanno rumore? • Sto sempre bene nel silenzio? • Sto sempre bene nel rumore? 						
<p>NOTA: poiché il tempo da poter dedicare alla sessione era inferiore rispetto a quello ordinario sono state subito formulate domande molto generali da poter scegliere per poi procedere direttamente con la discussione, senza effettuare la fase di analisi dell'agenda.</p>						
PIANO DI DISCUSSIONE: per ascoltare serve silenzio?						
LESSICO						
DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni pongono domande di chiarimento del significato di un termine/espressione linguistica?	X					Gli alunni non hanno mai esplicitamente chiesto di chiarire il significato di un termine/espressione linguistica.

Gli alunni pongono domande sostanziali?	X					Gli alunni non hanno mai posto domande del tipo: “Che cos’è...?”.
Gli alunni utilizzano termini/espressioni linguistiche di cui è stato chiarito il significato durante il dialogo?		X				Durante il dialogo non è avvenuta una spiegazione/comprendimento esplicita del significato di alcuni termini. Tuttavia, è stata svolta una riflessione sulle parole “indifferenza” e “obbedire” che erano state precedentemente inserite all’interno del cerchio del “silenzio”.
Viene utilizzato il linguaggio appartenente ai tre gruppi di termini di valore? (riferimento a Lipman, 2003/2005, p. 153)				X		Vengono utilizzate le parole e le espressioni “chiarire”, “interessante”, “emozioni”, “pensare”, “comprendere”, “provare”, “ansioso”, “bello”, “profondo”, “ragionare”, “capire”, “domandare”, “attento”, “calma”, “attento”, “concentrato” e “piacevole”.

INFERENZE

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni realizzano connessioni con esperienze personali?					X	Per giustificare il fatto che per ascoltare serve silenzio gli alunni si sono riferiti alle esperienze svolte prima dell’inizio della discussione (ascolto della storia) e a episodi di vita quotidiana di natura sia scolastica (es. ascoltare la maestra) che extrascolastica (es. ascoltare le battute di un film al cinema).
Gli alunni realizzano connessioni con conoscenze enciclopediche?	X					Non sono state realizzate connessioni con conoscenze enciclopediche.
Gli alunni elaborano domande che richiedono inferenze? Se sì, di quale tipologia?		X				Durante la sessione gli alunni non hanno posto domande. Le uniche domande poste sono state quelle dell’agenda, la cui elaborazione ha richiesto delle inferenze con i materiali-stimolo proposti e con le esperienze di vita vissute. Si tratta perlopiù di inferenze di “coerenza globale”.
Gli alunni creano inferenze a partire dai testi-stimolo proposti? Se sì, di quale tipologia?		X				Inferenze di “coerenza globale” a partire dai testi-stimolo proposti sono state esplicitamente elaborate nella fase di formulazione delle domande dell’agenda. Ad esempio, le domande “Esiste il silenzio assoluto?” e “I nostri pensieri

						fanno rumore?” sono il frutto dell’elaborazione e della comprensione dell’albo illustrato “Un posto silenzioso” (Ballerini & Mulazzani, 2016).
--	--	--	--	--	--	--

MONITORAGGIO E METACOGNIZIONE

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni chiedono ai compagni di riformulare il loro pensiero?	X					Gli alunni non hanno mai chiesto ai compagni di riformulare quanto da loro asserito. Le uniche richieste di chiarificazione e di spiegazione degli interventi sono provenute da me.
Gli studenti esplicitano verbalmente di non aver compreso un intervento?	X					Non si sono verificati episodi in cui i membri della comunità hanno esplicitato di non aver compreso un intervento.
Gli alunni chiedono di poter fruire nuovamente del materiale-stimolo?	X					Gli alunni non hanno esplicitamente richiesto di poter fruire nuovamente dei testi-stimolo proposti all’inizio dell’incontro.
Gli alunni utilizzano espressioni linguistiche che indicano un atto mentale che loro stessi stanno compiendo?			X			Gli alunni utilizzano espressioni linguistiche quali “decidere”, “riflettere”, “spiegare”, “ascoltare” e “fare esempi”.
Gli alunni dichiarano di non conoscere il significato di un termine?	X					Gli alunni non hanno mai esplicitamente dichiarato di non conoscere il significato di un termine.
Gli studenti si autovalutano rispetto al proprio di livello di partecipazione?						A tale domanda non risulta possibile rispondere in quanto il momento di autovalutazione collettiva non è avvenuto.
Gli studenti forniscono esempi per supportare le proprie idee?					X	Gli alunni hanno costantemente fatto riferimento a esempi personali per giustificare le loro opinioni e hanno raccontato vicende di vita quotidiana sia scolastica che extrascolastica.
Nel fornire contributi alla comunità gli studenti esplicitano solo argomenti rilevanti per il tema preso in esame?					X	Tutti gli interventi realizzati dagli alunni sono risultati essere ben focalizzati sulle tematiche che sono state affrontate durante la discussione.

FACILITAZIONE

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
La disposizione degli alunni favorisce il dialogo?					X	Gli alunni erano disposti in cerchio in modo che potessero osservarsi in volto.

Tutti riescono ad ascoltare i compagni?					X	Dal punto di vista del <i>setting</i> e della disposizione della comunità tutti gli alunni erano spazialmente organizzati in modo da riuscire ad ascoltarsi.
Tutto il gruppo è coinvolto nell'attività di ricerca?					X	Rispetto a quanto da me osservato e ascoltato, la maggior parte della classe ha dimostrato attenzione e coinvolgimento nel processo di ricerca. Tuttavia, non avendo svolto il momento finale di autovalutazione collettiva non ho avuto modo di comprendere dagli alunni che non avevano partecipato allo scambio dialogico se, effettivamente, loro fossero stati coinvolti o meno dalla discussione.
L'atmosfera è calma e serena?					X	L'atmosfera percepita è risultata essere serena e rispettosa e ciò ha permesso agli alunni di esprimersi liberamente e con tranquillità.
Il tempo dedicato a ciascuna fase della sessione è sufficiente?	X					La necessità di ridurre i tempi dedicati alla sessione di P4C ha richiesto di eliminare alcune fasi, quali quelle di analisi dell'agenda e di autovalutazione finale collettiva.
Viene controllata la comprensione della comunità?					X	Le uniche azioni che ho svolto al fine di controllare la comprensione della comunità sono risultate essere quelle di richiesta di riformulazione del pensiero da parte degli alunni. Sarebbe stato opportuno dedicare due/tre minuti per ricapitolare i pensieri principali emersi e, dunque, ottenere delle evidenze circa i livelli di comprensione delle tematiche affrontate nel corso della sessione, anche se gli interventi effettuati dagli alunni sono risultati essere tutti coerenti con le tematiche sono state affrontate e con gli interventi precedenti dei compagni.
Vengono chieste conferme ai bambini?					X	Durante la discussione ci sono state occasioni in cui ho chiesto ai bambini una conferma rispetto a quanto avessi personalmente compreso dei loro interventi, ma ritengo che avrei dovuto chiedere conferme in misura maggiore e

						sollecitare gli alunni stessi a chiedere conferme ai compagni.
Vengono sintetizzati gli interventi significativi?				X		Gli interventi più significativi sono stati sintetizzati, soprattutto laddove essi avessero introdotto nuovi spunti di riflessione per poter approfondire ulteriormente la questione esaminata.
Sono focalizzate le questioni più rilevanti?				X		Ho sintetizzato alcuni degli interventi più significativi effettuati dagli alunni affermando come la classe pensasse che il silenzio è necessario per ascoltare suoni e rumori che provengono dall'esterno, cioè dal mondo che ci circonda. In aggiunta, ho ribadito come un'alunna avesse aggiunto che il silenzio serve anche per ascoltare quello che abbiamo dentro, ossia la nostra voce interiore. Dunque, la discussione ha permesso di indagare l'ascolto delle proprie dimensioni interiori e le condizioni nelle quali suoni e rumori esterni possono impedire di ascoltarsi dentro. È stato poi favorito un collegamento con un'altra domanda dell'agenda, ossia "Stiamo sempre bene nel silenzio?". Il collegamento è stato suggerito dal fatto che, come espresso dagli alunni stessi, ci sono delle situazioni in cui il rumore ci dà fastidio, e altre in cui ci piace. Dunque, ci si è potuto chiedere se si sta sempre bene nel silenzio.
Sono agevolati chiarimenti e la condivisione dei concetti del dialogo?				X		Ho chiesto dei chiarimenti rispetto a quanto sostenuto dagli alunni, soprattutto laddove non ne avessi pienamente compreso gli interventi. In alcuni casi, però, sarebbe stato opportuno domandare di chiarire maggiormente il pensiero espresso dagli alunni.
Sono poste domande aperte?					X	Sono state poste diverse domande aperte, quali ad esempio: "Per ascoltarci dentro serve silenzio? Perché?" – "Perché secondo te il silenzio non serve per ascoltarsi dentro?" – "Il TUO silenzio serve per sentirti dentro?" – "Se stai concentrato riesci a tenere fuori dalla

					testa tutti i rumori, o ci sono dei rumori che, secondo te, non si riesce a tenere fuori? E se sì, quali rumori?” – “Quali sono le situazioni in cui stiamo male nel silenzio?”
Sono poste domande chiuse?				X	Sono state poste diverse domande chiuse, quali: “Se stai parlando, quindi facendo rumore, riesci ad ascoltarti dentro?” – “Il fastidio che provoca il rumore dipende dalle situazioni e da ciò che si sta facendo?” – “Se devi studiare per una verifica ti dà fastidio il suono della musica?” – “Stiamo sempre bene nel silenzio, o ci sono delle situazioni in cui stiamo male?”
Sono poste domande procedurali?		X			Ho chiesto alla classe il perché condividesse determinate idee, ma non ho posto domande del tipo: “Come mai affermi ciò?” – “Come sei arrivato ad affermare questo?”. Nemmeno gli alunni hanno formulato quest’ultima tipologia di richieste.
Sono poste domande sostanziali?	X				Non ho mai posto domande del tipo: “Che cos’è...?”.
Sono poste <i>follow-up questions</i> ?				X	In pochi casi ho chiesto agli alunni di riformulare il loro pensiero per renderlo maggiormente chiaro. In due situazioni, però, le domande poste hanno permesso di rendere più chiare e nitide le questioni emerse nella discussione e di approfondire il pensiero degli alunni. Nello specifico, ho chiesto: “Il TUO silenzio serve per sentirti dentro?” – “Se stai concentrato riesci a tenere fuori dalla testa tutti i rumori, o ci sono dei rumori che, secondo te, non si riesce a tenere fuori? E se sì, quali rumori?”. Si tratta di domande che hanno permesso a un alunno in particolare di riflettere sul suo pensiero e sulle sue azioni e di comprendere perché era giunto a sostenere una specifica posizione intellettuale.
Vengono richiamate le regole stabilite collettivamente?		X			Prima dell’inizio della sessione ho affermato che, come sempre, durante la discussione chi avesse voluto prendere la parola avrebbe dovuto alzare la mano. Durante lo

						scambio dialogico le regole stabilite collettivamente non sono state richiamate, anche per il fatto che non si è manifestata la necessità di farlo.
È garantito il rispetto interpersonale tra i partecipanti al processo dialogico?					X	I membri della comunità di ricerca hanno dimostrato alti livelli di rispetto reciproco e di ascolto.
Il gruppo è mosso verso una direzione di interesse comune?				X		La ricerca del gruppo è stata mossa dall'interesse di quest'ultimo di riflettere sul silenzio e sull'ascolto, le due tematiche che sono state approfondite anche in relazione al rumore.

ASCOLTO

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni rispondono agli interventi dei compagni in modo coerente?				X		Gli interventi si sono tutti configurati come appartenenti alle tematiche centrali del rumore, del silenzio e dell'ascolto e sono risultati essere coerenti con quanto affermato in precedenza dai compagni.
Le posizioni concettuali sono costruite su quelle degli altri?			X			Gli interventi hanno costituito perlopiù un'aggiunta rispetto a quanto affermato dai compagni, anche se, in alcuni casi, gli alunni hanno esplicitamente affermato di essere d'accordo con quanto detto in precedenza aggiungendo pensieri, idee, opinioni ed esperienze.
Le opinioni vengono riformulate?		X				Le opinioni sono state riformulate solo su mia richiesta.
Le domande poste sono pertinenti rispetto al tema e al flusso del dialogo?	X					Gli alunni non hanno formulato domande durante la discussione, ma hanno esclusivamente elaborato asserzioni.
Gli alunni intervengono nella discussione collegandosi agli interventi precedenti dei compagni?					X	Gli alunni si sono collegati agli interventi precedenti dei compagni, aggiungendo nuove prospettive ed esempi al tema indagato.
Gli alunni dimostrano disponibilità al cambiamento d'idea e di prospettiva?			X			Nel complesso, gli alunni hanno dimostrato disponibilità al cambiamento d'idea e di prospettiva, attraverso l'ascolto delle opinioni altrui.

Tabella 15: strumento di documentazione della quarta sessione.

Terminata la discussione è stato spiegato agli alunni che, come di consueto, avrebbero dovuto svolgere un'attività sull'ascolto. Il compito prevedeva di ascoltare attentamente la canzone “Zitti, zitti (Il silenzio è d'oro)” (https://www.youtube.com/watch?v=ocxqeNpuRCM&ab_channel=ClanMusicale) al fine di completarne il testo con le parole mancanti. È stato infatti consegnato il brano della canzone con dei buchi da dover riempire scrivendo le parole pronunciate. Insieme alla classe si è dunque compresa l'importanza, per la buona riuscita del compito, dell'ascolto e del silenzio. Dopo aver avviato la canzone alla LIM io e l'insegnante di classe abbiamo però iniziato a far rumore in aula, sistemando i cerchi e i sassi che avevamo lasciato al centro della classe e chiacchierando. Durante la “performance” gli alunni ci hanno esplicitamente richiesto di fare silenzio in quanto i rumori da noi prodotti coprivano quelli della canzone e non era possibile per loro portare a termine il compito assegnato. L'esperienza del rumore e della confusione ha avuto una durata di circa due minuti, terminata la quale si è resa necessaria una riflessione collettiva sui ruoli assunti dal rumore e dal silenzio per l'ascolto e la comprensione.

La riflessione ha avuto inizio con la dichiarazione del fatto che io e l'insegnante classe avevamo deliberatamente deciso di creare confusione, al fine di far comprendere empiricamente e concretamente che, molto spesso, il rumore determina una condizione di malessere in quanto esso impedisce di concentrarsi e di portare a termine i compiti da svolgere. Gli alunni hanno infatti dichiarato di essere riusciti a scrivere poche parole del testo rispetto a quelle richieste e di essersi distratti.

È stato poi favorito un collegamento con le situazioni scolastiche quotidiane, in quanto i rumori che hanno impedito l'ascolto e la concentrazione corrispondevano a “chiacchiere”, voci e suoni prodotti con materiale dell'aula e non a elementi di disturbo esterni, quali, ad esempio, ambulanze, rumori di auto ecc. Dunque, attraverso una riflessione, si è giunti a comprendere che i rumori che noi stessi produciamo in aula determinano scarsi livelli di concentrazione e di ascolto. In aggiunta, si è riflettuto sul fatto che chiedere il silenzio attraverso il canale verbale costituisce una contraddizione in quanto, in questo modo, si somma rumore al rumore. È quindi fondamentale utilizzare un segnale non verbale per richiedere silenzio ai propri compagni.

La riflessione è proseguita con la considerazione del fatto che, essendo la classe composta da ventun alunni, ai quali potrebbero recare fastidio suoni e rumori diversi, è

importante impegnarsi attivamente per favorire l'affermarsi di una situazione di benessere in aula per tutti. Tuttavia, è stato anche fondamentale rendere consapevoli gli alunni del fatto che su alcuni suoni e rumori si può avere un controllo diretto (ad esempio, spegnere la televisione), mentre su altri no (ad esempio, rumore di un elicottero che vola). In quest'ultimo caso si può solo accettare la perturbazione sonora e cercare di non farsi eccessivamente influenzare e distrarre da essa.

Terminata la riflessione sul rumore è stata proposta un'attività sul silenzio, la quale è stata giustificata alla classe spiegando come fosse necessario cercare di mantenere una condizione di silenzio per favorire l'ascolto. L'attività è stata svolta nell'atrio del plesso, dove è presente una sorta di anfiteatro con gradinate dove potersi sedere (Figura 28). Per l'attività denominata di "gita silenziosa" sono state create delle "istruzioni per l'uso" (Figura 29) che permettessero a ciascun alunno di aver ben chiare, in ogni momento dell'esercizio, le modalità di svolgimento dell'attività.



Figura 28: alunni impegnati nello svolgimento dell'attività nell'atrio del plesso.

GITA SILENZIOSA

Istruzioni per l'uso

OCCORRENTE:

- il tuo silenzio;
- la sagoma;
- i seguenti dispositivi cattura-suoni/rumori.

LEGENDA:

 **ORECCHIE:** suoni, rumori, voci, ecc.;

 **CUORE:** emozioni, desideri, sensazioni, ecc.;

 **CERVELLO:** pensieri, idee, riflessioni, ecc.

Figura 29: istruzioni per lo svolgimento dell'attività.

A ciascun alunno è stata consegnata una sagoma vuota di un bambino in formato A3, sagoma che avrebbe dovuto essere riempita con disegni, scritte o simboli che indicassero quanto ascoltato da ciascun alunno grazie al silenzio. In particolare, quello che si

poteva ascoltare attraverso il “dispositivo cattura-suoni” delle orecchie andava segnato in rosa; quello che si poteva ascoltare grazie al cuore, dunque emozioni, desideri e sensazioni, in rosso; infine, i pensieri, le idee e le riflessioni dovevano essere indicati con l’azzurro. L’attività, che ha richiamato l’ultima tavola dell’albo illustrato “Un posto silenzioso” (Ballerini & Mulazzani, 2016) (Figura 30), ha risposto, da un lato all’esigenza di far esperire concretamente ai bambini la condizione del silenzio come base per l’ascolto, dall’altro di comprendere come l’ascolto possa avvenire, non solo in riferimento a suoni e rumori di natura uditiva, bensì anche rispetto alle proprie dimensioni interiori. L’esperienza ha quindi permesso di indagare come l’ascolto possa riferirsi a una molteplicità di dimensioni, che concernono non esclusivamente quella uditiva, bensì anche aspetti legati alla propria interiorità e intimità.

Le Figure 31, 32, 33 e 34 mostrano alcuni dei lavori realizzati dai bambini.

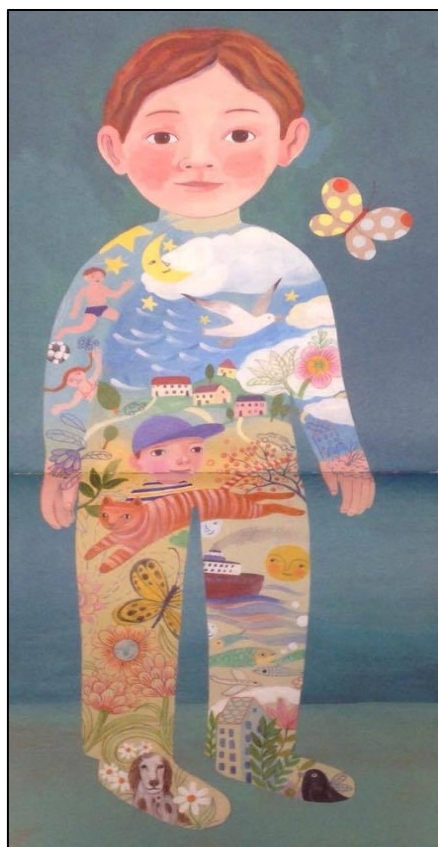


Figura 30: sagoma del protagonista dell’albo “Un posto silenzioso”.
Fonte: Ballerini & Mulazzani (2016).

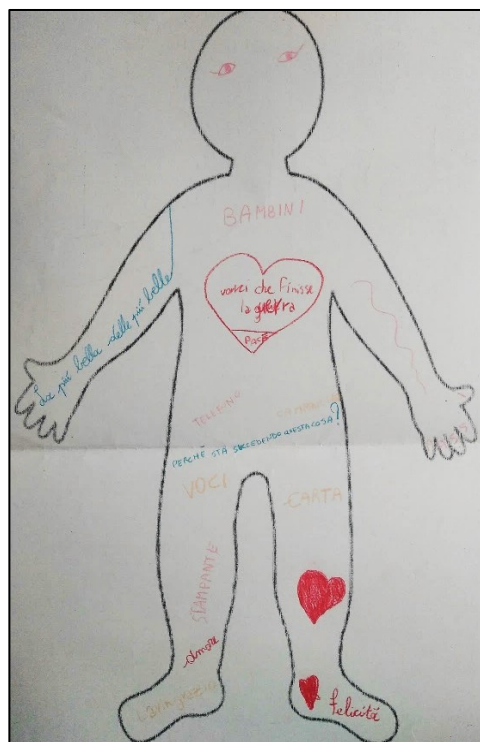


Figura 31: sagoma realizzata da un'alunna.

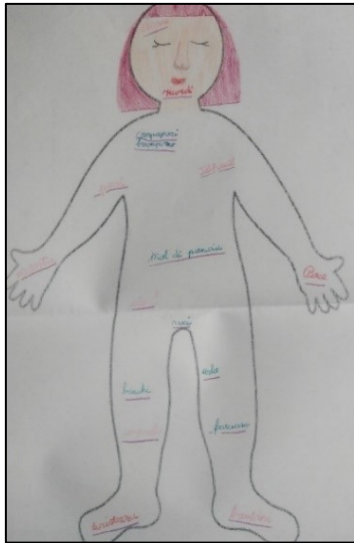


Figura 32: sagoma realizzata da un'alunna.

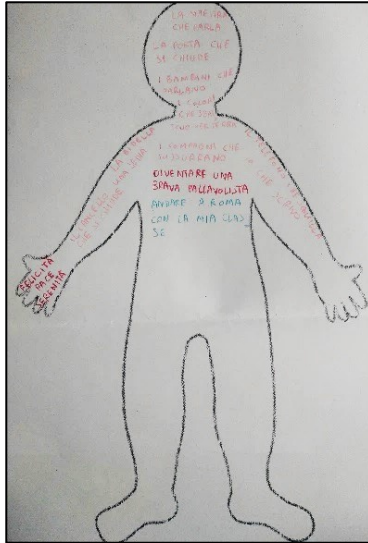


Figura 33: sagoma realizzata da un'alunna.

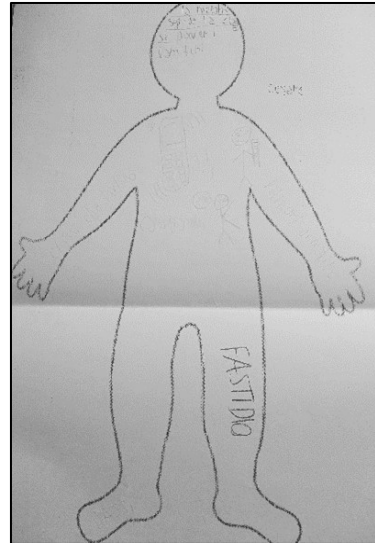


Figura 34: sagoma realizzata da un alunno.

Terminata l'attività in atrio gli alunni sono tornati in aula, dove sono stati assegnati dei compiti per casa. Ogni giorno, per cinque giorni, gli alunni avrebbero dovuto trovare un posto silenzioso e compilare una piccola sagoma vuota (Figura 35) analogamente a quanto avvenuto a scuola, dunque distinguendo, attraverso l'uso di colori diversi, quanto ascoltato tramite i "dispositivi" delle orecchie, del cuore e della mente. Gli alunni sono anche stati invitati a indicare, come si può osservare dalla Figura 35, la data, il luogo e l'orario dell'esperienza e l'eventuale livello di difficoltà incontrato. Cambiando le condizioni (data, orario e luogo) l'esperimento del silenzio sarebbe infatti potuto risultare, in alcuni casi più facile, in altri più difficoltoso.

DATA: ORARIO:

LUOGO:

MOLTO FACILE	FACILE	DIFFICILE	MOLTO DIFFICILE

Figura 35: sagoma che gli alunni hanno completato a casa.

Le riflessioni rispetto al compito assegnato per casa e all'esperienza svolta in atrio sono state implementate all'inizio dell'incontro successivo. Gli alunni, disposti circolarmente come nel *setting* caratteristico della P4C, sono stati invitati, attraverso l'uso di alcune domande-guida e domande-stimolo, a esprimere se l'attività fosse stata interessante, dove avessero deciso di svolgerla nelle cinque diverse giornate e come avessero scelto di contare i cinque minuti di tempo da dedicare al silenzio. La classe ha espresso che l'attività è stata interessante e rilassante e che, a seconda dei diversi luoghi in cui è stata svolta, ha permesso di ascoltare suoni, rumori, sentimenti e pensieri di diversa natura. L'insegnante di classe, in aggiunta, per sollecitare ulteriori riflessioni negli alunni e ottenere dei *feedback* rispetto alle esperienze proposte, ha chiesto agli alunni di rispondere brevemente in *Google Classroom* ad alcune domande, qui di seguito riportate:

- 1- PENSA AI LIBRI: quale dei tre vorresti rileggere da sola/o dedicando più tempo all'osservazione delle immagini?

- 2- Tu ce l'hai un posto silenzioso?
- 3- Per quale parola saresti disposto a spendere tanti soldi pur di averla con te?
- 4- Osserva con attenzione l'immagine nominata "Aguzza la vista" tratta da libro IO STO CON VANESSA e scrivi cosa noti di particolare.
- 5- ASCOLTA LA CANZONE: quale frase ti colpisce di più?
- 6- PENSA AL SILENZIO: in quale situazione stai bene nel silenzio?
- 7- PENSA AL SILENZIO: in quale situazione, invece, sei a disagio nel silenzio?
- 8- PENSA AL RUMORE: qual è il rumore più fastidioso che ti è capitato di sentire?
- 9- PENSA AL RUMORE: c'è un rumore che consideri gradevole?
- 10- Se ti va, scrivi cosa ne pensi dell'esperienza vissuta nel Laboratorio sul Silenzio.

Gli alunni hanno palesato che il libro più apprezzato è stato "La grande fabbrica delle parole" (Docampo & de Lestrade, 2009) e che l'esperienza è stata da loro gradita, in quanto ha permesso di approfondire il silenzio, il potere dell'ascolto e di comprendere che, a volte, il silenzio può essere rilassante.

3.5. QUINTO INCONTRO

Il quinto incontro si è focalizzato sulla dimensione delle inferenze, le quali risultano essere indispensabili nell'attività di comprensione testuale e rappresentano uno degli atti mentali che vengono precipuamente compiuti nelle sessioni di *Philosophy for Children*.

Dopo aver svolto la riflessione sull'attività di ascolto assegnata per casa, ho proposto alla classe, come materiale-stimolo, la lettura dell'opera "In una notte di temporale" (1998) di Yuichi Kimura. Il racconto ha per protagonisti una capra e un lupo che, in una notte di temporale, si rifugiano all'interno di una capanna buia. I due personaggi non riescono a vedersi e, dunque, iniziano a parlarsi e a interagire fra loro ignari del fatto che uno è una capra e l'altro un lupo. Terminata la tempesta i due, diventati oramai amici, decidono di darsi appuntamento per il giorno seguente presso la capanna. Il racconto si conclude a questo punto, senza esplicitare cos'è successo, di fatto, tra i due animali e, dunque, se si siano presentati all'appuntamento, se si siano visti ecc.

Prima di iniziare la lettura ho chiaramente esplicitato alla classe di ascoltare attentamente il racconto, in quanto sarebbe stata poi svolta un'attività relativa a esso. La lettura del racconto è stata seguita da un ripasso dei fatti principali del brano attraverso una sorta di "staffetta". Seduti in cerchio, gli alunni si sono passati un testimone: quando lo

ricevevano potevano scegliere, o di proseguire il racconto narrando quello che ricordavano coerentemente con la sequenza degli eventi accaduti, o di passare il testimone al compagno seduto di fianco a loro. Attraverso questa attività è stato possibile ottenere delle evidenze circa i livelli di comprensione del racconto da parte degli alunni e di quello che ricordavano ed effettuare un ripasso utile allo svolgimento dell'attività successiva.

In seguito è stata consegnata a ciascun alunno una *flash-card* con raffigurato un disegno. I disegni distribuiti erano cinque e riguardavano alcuni degli elementi della storia (lampo, capra, lupo, capanna e nuvola). Le *flash-card* sono state distribuite casualmente e hanno permesso la formazione di cinque gruppi composti da quattro bambini ciascuno (una bambina era assente). L'attività proposta, infatti, ha previsto la realizzazione di un'*Escape Room* con cinque diverse prove da superare in gruppo allo scopo di scoprire gli elementi impliciti del testo. I bambini hanno vissuto l'occasione di trasformarsi in detective per scoprire il "non detto" del racconto e, dunque, elaborare una serie di inferenze rispetto a quanto ascoltato. Nell'incontro non è quindi stata svolta la canonica sessione di *Philosophy for Children*, in quanto le attività proposte hanno tutte implicato la necessità di confrontarsi, dialogare e ascoltarsi per individuare la soluzione ai quesiti posti. Come afferma Matthew Lipman (2003/2005), quando ci si avvicina a un testo e, in particolare, a un testo di natura filosofica, è fondamentale "osservare ciò che è fatto per essere osservato, apprezzarne il valore, comprendere ciò che dice, immaginare ciò che è supposto, dedurre ciò che è implicato, capire ciò che suggerisce e ipotizzare quale possa essere il suo intento" (p. 113). Si evince, dunque, come l'attività sulle inferenze sia stata proposta attraverso alcune delle tecniche peculiari del curriculum della P4C, quali il dialogo, il confronto e la riflessione per sviluppare i processi dell'immaginare, del supporre, del dedurre e dell'ipotizzare.

Quella dell'*Escape Room* si configura come un'attività di natura laboratoriale che richiede di risolvere alcuni indizi per riuscire a scoprire la soluzione a un problema. L'attività proposta ha avuto inizio con la prima sfida, la cui risoluzione ha permesso di accedere alla seconda e così via.

Nel concreto, i cinque gruppi sono stati distribuiti in cinque spazi diversi del plesso affinché potessero confrontarsi con maggiore tranquillità e minori livelli di confusione. Le cinque sfide proposte sono state precedentemente preparate all'interno di buste con tutto l'occorrente necessario affinché i gruppi potessero lavorare in autonomia.

La prima busta consegnata ai cinque diversi gruppi conteneva la lettera iniziale del gioco, funzionale alla contestualizzazione delle attività e all'esplicazione dell'obiettivo dell'esperienza didattica attraverso un linguaggio maggiormente calato nella quotidianità degli alunni. Si è ritenuto opportuno, infatti, non parlare di “inferenze”, bensì di “indizi nascosti e segreti” contenuti nel testo. Le Figure 36, 37 e 38 permettono di visualizzare i materiali forniti all'interno della prima busta.

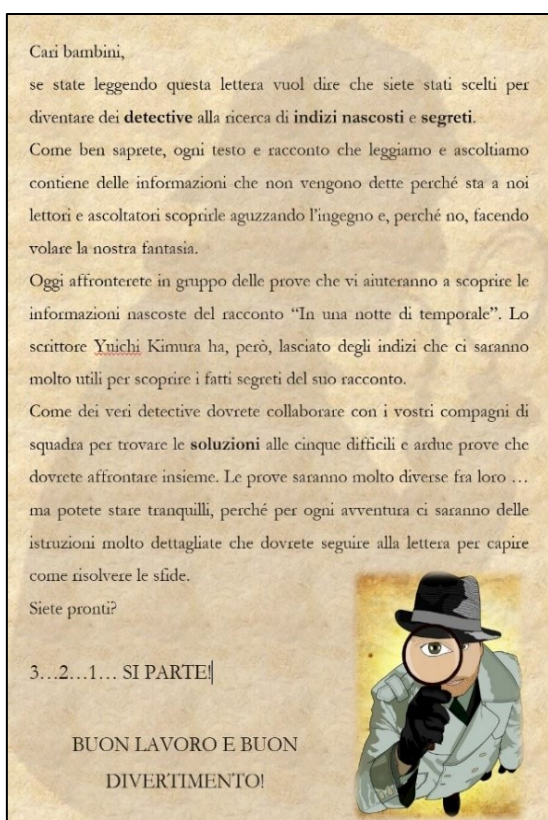


Figura 36: lettera iniziale per avviare il gioco.

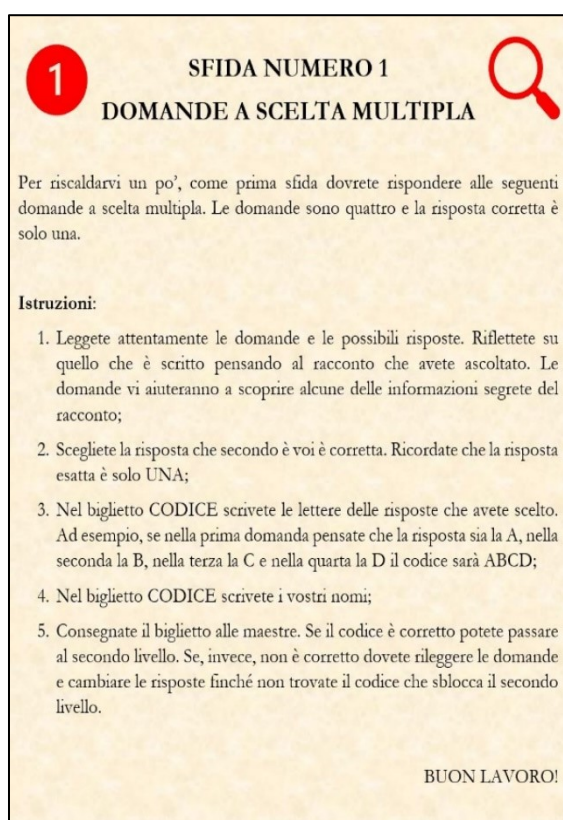


Figura 37: istruzioni per lo svolgimento della prima prova.

Perché il lupo e la capra si rifugiano in una capanna?

- Perché avevano bisogno di un posto dove dormire
- Per cercare cibo
- Per ripararsi dalla tempesta
- Perché erano stanchi di vagare per la collina

Perché la capra pensa che il lupo sia come lei?

- Perché sente il rumore del bastone battere sul pavimento
- Perché la voce è simile alla sua
- Perché amano mangiare lo stesso cibo
- Perché vivono negli stessi luoghi

Cosa si aspetta la capra quando rivolge per la prima volta la parola al nuovo arrivato, dicendogli “Bel temporale, vero?”

- Che il nuovo arrivato non le rivolga la parola
- Che il nuovo arrivato le risponda in modo scocciato
- Che il nuovo arrivato le risponda e che comincino a dialogare per conoscersi meglio
- Che il nuovo arrivato la catturi e la mangi

Se l'autore avesse scelto come protagonisti due capre o due lupi, secondo voi avrebbe comunque ambientato la storia in una capanna buia?

- Sì, l'autore avrebbe comunque ambientato la storia nella capanna buia perché pioveva e le capanne sono gli unici luoghi in cui potersi riparare dalla pioggia
- No, l'autore non avrebbe ambientato la storia in una capanna buia perché se i protagonisti fossero stati simili avrebbero potuto vedersi senza rischiare la vita
- Sì, l'autore avrebbe comunque ambientato la storia nella capanna buia perché di solito capre e lupi si rifugiano in capanne o casupole
- No, l'autore non avrebbe ambientato la storia in una capanna buia perché lì non c'è cibo per capre e lupi

Figura 38: domande a risposta multipla.

La prima prova è consistita nella risposta a quattro domande a scelta multipla. I quattro quesiti formulati richiedevano l'elaborazione di inferenze rispetto al racconto ascoltato. In particolare, le prime due domande sollecitavano l'individuazione della ragione per la quale il lupo e la capra si erano rifugiati in una capanna e per la quale la capra pensava che il lupo fosse come lei. A tal proposito Oakhill, Cain ed Elbro (2015/2021) affermano che in uno studio che ha coinvolto studenti di dieci e undici anni è stato svolto un lavoro sulle inferenze causali (ossia quelle che vengono stimulate proponendo domande aperte introdotte da “Perché”), lavoro che ha permesso di ottenere degli esiti significativi, sia sulla produzione di inferenze durante la lettura, sia sulla comprensione del testo (p. 92). La terza domanda della prova richiedeva invece di dedurre quale aspettativa avesse la capra quando aveva rivolto per prima la parola al nuovo arrivato nella capanna. Si tratta di un'inferenza “per la coerenza globale”, in quanto prevede di comprendere gli obiettivi del personaggio della capra. Infine, il quarto quesito richiedeva la formulazione

di un'inferenza "elaborativa" per la ragione che implicava l'elaborazione di una congettura.

La seconda prova, come risulta possibile osservare dalle Figure 39 e 40, ha invece previsto di risolvere tre indovinelli. Quest'ultima attività si è basata proprio sul processo inferenziale. I tre termini da scoprire, ossia "parola d'ordine", "olfatto" e "tuono", erano tutti contenuti all'interno del racconto. Al fine di dare un supporto maggiore agli alunni in caso di difficoltà, avevo preparato la trascrizione del racconto, da poter consultare solo dopo aver provato a risolvere autonomamente gli indovinelli. Tutti i gruppi hanno fatto ricorso all'aiuto offerto e, in alcuni casi, è stata necessaria la mediazione mia e dell'insegnante di classe per far ragionare gli alunni e far dedurre le parole. Il processo di mediazione implementato è risultato essere il medesimo di quello utilizzato durante le sessioni di *Philosophy for Children*.

2 **SFIDA NUMERO 2**
INDOVINELLI

Ora che vi siete riscaldati è giunto il momento di affrontare una sfida più difficile: risolvere tre indovinelli!

Gli indovinelli che dovete risolvere riguardano la storia che avete ascoltato. Quindi, mentre cercate la soluzione, cercate di ricordarvi quello che succede nel racconto.

Istruzioni:

1. Leggete le definizioni;
2. Cercate di indovinare le parole;
3. Scrivete le tre parole nel biglietto CODICE;
4. Nel biglietto CODICE scrivete i vostri nomi;
5. Consegnate il biglietto alle maestre. Se il codice è corretto potete passare al secondo livello. Se, invece, non è corretto dovete rileggere gli indovinelli e cambiare le parole finché non trovate il codice che sblocca il terzo livello.

BUON LAVORO!

P.S. Dentro la busta c'è un foglio con un sigillo. È un aiuto davvero importantissimo, che potrete usare solo se per voi è troppo difficile risolvere gli indovinelli.

Figura 39: istruzioni per lo svolgimento della seconda prova.

1) Non sono un segreto per le persone che mi usano, ma servo proprio per mantenere segreti. Cosa sono?

2) Sono il migliore amico dei segugi, che, grazie a me, scoprono sempre i sotterfugi. Nella storia il raffreddore del lupo mi ha sostituito e, così, il lupo non si è nutrito. Cosa sono?

3) Se non ci fossi stato, il lupo si sarebbe saziato. Di certo, il lupo avrebbe scoperto che l'animale sotto il suo stesso tetto mangiava erba amara, e che, quindi, nel gruppo di capre regnava. Cosa sono?

Figura 40: indovinelli da risolvere.


La terza sfida ha previsto la realizzazione di un'attività artistica, al fine di sollecitare il processo di elaborazione di inferenze facendo leva sulle diverse intelligenze multiple degli alunni (Gardner, 1983/1987) e sui "cento linguaggi dei bambini" (Edwards et al., 2014). La prova, come si evince dall'osservazione delle Figure 41 e 42, prevedeva di

disegnare su un cartoncino le ombre della capra e del lupo che si venivano a creare attraverso l'uso di una torcia e delle sagome nere dei due animali. L'attività ha avuto come obiettivo quello di ricreare, attraverso un disegno collettivo, le ombre che si erano formate sulle pareti della capanna quando un lampo ha illuminato il luogo dove si trovavano il lupo e la capra.

3

SFIDA NUMERO 3

OMBRE



Eccovi già arrivati al terzo livello. Si tratta di una sfida...artistica! Leggete le istruzioni e scoprite il perché!

Istruzioni:

1. Dovete munirvi di: matite, gomme, colori, due sagome di cartoncino nero (lupo e capra), un foglio e una torcia;
2. Ognuno di voi dovrà dare il suo contributo per la riuscita del lavoro finale. Ci sarà chi tiene la torcia, chi ripassa i bordi, chi tiene in piedi le sagome ecc.;
3. Mettete le sagome del lupo e della capra in piedi. Dovete fare in modo che si vedano le ombre delle sagome sul foglio;
4. Ripassate con la matita i bordi delle ombre che si creano. Il foglio sarà come le pareti della capanna dove si sono incontrati il lupo e la capra;
5. Sul resto del foglio disegnate la scena della storia in cui un lampo illumina la capanna dove si trovano il lupo e la capra. Potete aggiungere figure, fumetti, colori ecc. Date spazio alla creatività;
6. Quando avete finito il disegno leggete attentamente la prossima consegna.

Consegna: dopo aver finito il disegno iniziate a osservare attentamente le sagome dei due animali sui vostri fogli e rispondete a voce alle seguenti domande:

- Le ombre della capra e del lupo sono uguali o diverse?
- Se pensate siano diverse, dove lo sono? Perché?
- Guardando le ombre si capisce che una è di un lupo e l'altra di una capra?

Figura 41: istruzioni per lo svolgimento della terza prova.



Figura 43: alunni mentre formano le ombre sul cartoncino.

Dopo esservi confrontati in gruppo su queste domande leggete la seguente parte del racconto:

«Ci fu un lampo e l'interno della capanna si illuminò a giorno.
«Ah, mi sono girato, mi hai visto? Ci assomigliamo?»
«...Sono rimasto abbagliato e ho chiuso istintivamente gli occhi».
«Ma quando li hai aperti, mi hai visto?»»

Sul foglio RISPOSTA scrivete la risposta che daresti a questa domanda:
pensando alla conclusione del racconto, secondo voi dentro la capanna i due animali sono riusciti a vedersi, o almeno a vedere le loro ombre proiettate sui muri?

Scrivete i vostri nomi sul foglio e consegnatelo alle maestre per passare al quarto livello!

BUON DIVERTIMENTO!

Figura 42: istruzioni per lo svolgimento della terza prova.



Figura 44: alunni mentre formano le ombre sul cartoncino.

Il disegno realizzato, di cui le Figure 43 e 44 ne testimoniano le modalità di creazione, ha rappresentato il supporto visivo per poi effettuare delle riflessioni a partire dalle tre domande-guida della Figura 41. Si tratta di tre quesiti che hanno richiesto agli alunni di osservare attentamente i disegni, al fine di poter poi elaborare delle inferenze “per la coerenza globale” relative al racconto. È stato infatti fornito un breve brano tratto dal racconto e relativo al momento in cui il lampo aveva illuminato la capanna. A partire dal testo fornito è stato richiesto agli alunni di riflettere in gruppo se, data la conclusione del racconto, secondo loro la capra e il lupo erano riusciti a vedersi o, almeno, a vedere le loro ombre proiettate sulle pareti. L’attività di realizzazione delle ombre avrebbe infatti dovuto comprendere ai bambini che le ombre dei due animali sono diverse fra loro.

Le risposte alla domanda, risposte che hanno rappresentato il codice per passare al livello successivo, sono risultate essere le seguenti:

- “Secondo noi non si sono visti perché la capra ha chiuso gli occhi e il lupo si è girato nella capanna nella scena del fulmine”;
- “No, perché il lupo si era girato e la capretta aveva chiuso gli occhi”;
- “No, secondo noi il lupo si è girato e la capra ha chiuso gli occhi”;
- “Secondo noi gli animali non si sono visti perché il lupo si è girato e la capra aveva gli occhi chiusi”;
- “No, secondo noi non sono riusciti a vedersi perché il lupo era girato”.

Man mano che i diversi gruppi mi consegnavano le risposte chiedevo loro delle riflessioni al fine di comprendere quali ragionamenti avessero attuato prima di giungere a fornire la risposta al quesito. Ad esempio, chiedevo: se la capra e il lupo si fossero visti, secondo voi la storia avrebbe avuto un finale diverso? Le risposte che mi sono state date sono state sia affermative che negative. Alcuni alunni hanno asserito che probabilmente, se la capra avesse visto che l’animale dentro la capanna era un lupo, sarebbe stata zitta per evitare di farsi mangiare.

La quarta sfida ha invece previsto lo svolgimento di un gioco motorio, sempre nel rispetto delle intelligenze multiple degli alunni (Gardner, 1983/1987) e dei “cento linguaggi dei bambini” (Edwards et al., 2014). Il gioco, come si evince dalle Figure 45 e 46, prevedeva di riunirsi in coppie e di scegliere chi avrebbe dovuto bendarsi e chi, invece, avrebbe dovuto assumere il ruolo di navigatore. Quest’ultimo doveva guidare il compagno ad affrontare, da bendato, un percorso a ostacoli fornendo esclusivamente indicazioni

orali chiare e precise. L'attività ha permesso, dunque, di sollecitare le abilità verbali e di ascolto degli alunni perché, per una riuscita adeguata dell'attività, era fondamentale offrire delle indicazioni molto chiare e riuscire ad ascoltarle, dato che gli occhi erano bendati e ci si poteva avvalere della mera dimensione dell'ascolto.

La consegna della quarta sfida chiedeva, una volta terminato il percorso, di condividere in gruppo le emozioni provate nei diversi momenti dell'attività. L'esplicitazione di emozioni e sensazioni ha avuto una connessione diretta con l'attività successiva di elaborazione di inferenze, in quanto essa ha previsto di ipotizzare quali emozioni e sensazioni avessero provato la capra e il lupo appena entrati nella capanna buia, quando hanno sentito di non essere soli e quando hanno iniziato a parlarsi. Il gioco motorio proposto, di cui le Figure 47 e 48 ne testimoniano lo svolgimento, ha in parte ricreato le condizioni vissute dai due animali nella capanna poiché l'uso della benda ha richiamato il buio della capanna, mentre lo svolgimento dell'attività in coppia ha favorito l'immedesimazione degli alunni nei due protagonisti del racconto, ossia il lupo e la capra.

La comprensione delle emozioni provate dai personaggi ha implicato l'elaborazione di inferenze "per la coerenza globale" (Oakhill et al., 2015/2021, p. 77). Le emozioni e le sensazioni che sono state individuate dai cinque gruppi, e che hanno sbloccato l'accesso all'ultima sfida, sono risultate essere: insicurezza, fiducia, amicizia, curiosità, paura, tristezza, sollievo, spavento e fedeltà. Si evince, dunque, come i diversi gruppi siano riusciti a elaborare le inferenze "per la coerenza globale" in modo adeguato, in quanto sono riusciti a cogliere le diverse emozioni e sensazioni che verosimilmente hanno provato il lupo e la capra dentro la capanna e che loro stessi hanno avuto modo di vivere durante il gioco motorio. Dunque, è stato effettuato un collegamento fra l'esperienza personale e il racconto ascoltato.

**4 SFIDA NUMERO 4
BUIO E ASCOLTO**

In questa sfida dovrete muovervi per la stanza da... bendati! Vi trasformerete in delle mosche cieche che dovranno superare un percorso a ostacoli.

Istruzioni:

1. Ognuno di voi deve unirsi a un compagno formando una coppia;
2. Un bambino della coppia si benda;
3. L'altro bambino della coppia deve aiutare il compagno bendato a fare un percorso. Sarà il navigatore della coppia;
4. Il navigatore deve dare delle indicazioni ben precise al compagno bendato usando le parole: destra, sinistra, avanti, indietro, numero di passi, STOP, VAI, ecc.;
5. Il navigatore deve accompagnare il compagno bendato in un punto ben preciso della stanza;
6. Si fa un solo turno di gioco, quindi chi sceglie di fare il navigatore non potrà essere bendato e chi sceglie di essere bendato non potrà fare il navigatore.

Quando avete terminato il percorso, riunitevi in gruppo e raccontate ai compagni le emozioni che avete provato durante il gioco. Per guidare la vostra riflessione potete provare a rispondere a voce a queste domande:

- Quali emozioni avete provato mentre eravate bendati?
- Quando vi avvicinavate al vostro navigatore come vi sentivate?
- Come vi siete sentiti quando siete arrivati a destinazione?
- Che emozioni avete provato quando avete dato le istruzioni di navigazione ai compagni?

Figura 45: istruzioni per lo svolgimento della quarta prova.

- Come vi siete sentiti quando il vostro compagno bendato è arrivato a destinazione?

Le emozioni che avete provato possono essere anche più di una.

Poi pensate al racconto che avete ascoltato. Riflettendo sul gioco che avete appena fatto, **quali emozioni credete che abbiano provato il lupo e la capra? Come pensate si siano sentiti appena entrati nella capanna buia? E quando hanno sentito di non essere soli? E quando hanno iniziato a parlarsi?**

Sui foglietti bianchi che ci sono dentro la busta scrivete le emozioni che, secondo voi, hanno provato il lupo e la capra nel racconto.

Nella busta ci sono quattro foglietti bianchi vuoti. Potete decidere di compilarli tutti e quattro o solo uno, due o tre.

Per poter accedere al quinto livello consegnate le carte alle maestre.

BUON DIVERTIMENTO!

Figura 46: istruzioni per lo svolgimento della quarta prova.



Figura 47: un gruppo che svolge il gioco motorio nella palestra del plesso.



Figura 48: un gruppo che svolge il gioco motorio in aula.

La quinta e ultima sfida ha richiesto agli alunni di elaborare in gruppo il finale della storia. Come sopra accennato, i due protagonisti del racconto decidono di darsi appuntamento per il giorno seguente presso la capanna, ma la storia termina nel seguente modo:

“Che cosa sarebbe successo il giorno dopo, ai piedi di quella collina? Questo neanche il sole, che aveva appena mostrato la faccia per far brillare le gocce sulle foglie, poteva saperlo” (Kimura, 1998).

Come si può osservare dalla Figura 49, la sfida prevedeva di scegliere una delle cinque tracce proposte e di svilupparla. La stesura di un finale in gruppo ha sollecitato le abilità di ascolto, in quanto è stato fondamentale aver ascoltato la storia per ideare una conclusione che fosse coerente con le vicende del racconto, aver ascoltato sé stessi per generare idee, aver ascoltato le opinioni degli altri membri del gruppo al fine di accogliere le proposte di tutti e, infine, aver ascoltato il finale prodotto per poterlo revisionare. In aggiunta, l'ideazione della conclusione della storia ha richiesto lo sviluppo di “inferenze elaborative”, le quali consistono in “associazioni e ipotesi sui contenuti e sullo sviluppo di un testo” (Oakhill et al., 2015/2021, p. 94), e un'adeguata comprensione del racconto ascoltato, comprensione che si fonda anche e soprattutto sulla formazione di “inferenze per la coerenza globale”, le quali “sono richieste per produrre un modello mentale di un testo” (*Ibidem*).

Il processo di scrittura viene ampiamente sostenuto all'interno del curricolo della P4C. Matthew Lipman (2003/2005), infatti, afferma:

“È evidente che i bambini del dialogo [...] stiano sia *parlando* sia *ascoltandosi* l'un l'altro. Poco prima stavano *leggendo*, ora stanno *ragionando*. E lo *scrivere*? Senza dubbio se vogliamo che scrivano è proprio questo il momento giusto per invitarli a farlo, poiché sono incuriositi dalla questione in oggetto e stimolati dalle loro stesse idee al riguardo. A questo punto, scrivere sarà semplicemente la continuazione del loro pensare” (p. 171).

5 SFIDA NUMERO 5
IL FINALE MISTERIOSO DEL RACCONTO

Ed eccovi giunti all'ULTIMA prova della nostra avventura. Complimenti! Siete stati bravissimi!

Ma... non cantate vittoria troppo presto perché dovete superare la quinta e ultima sfida: la più ardua e complessa!

Leggete attentamente le istruzioni.

Istruzioni:

1. Leggete i cinque possibili finali della storia;
2. In gruppo, scegliete quello che vi piace di più;
3. In gruppo, scrivete il finale della storia in base alla traccia che avete scelto.

Le cinque tracce:

1. Né la capra né il lupo si presentano all'appuntamento del giorno successivo;
2. All'appuntamento si presenta solo il lupo;
3. All'appuntamento si presenta solo la capra;
4. All'appuntamento uno dei due animali divora l'altro;
5. Il lupo e la capra si conoscono meglio e continuano a essere amici.

Alla fine della prova ci sarà una sorpresa! Mettetevi al lavoro perché la sorpresa vi aspetta!

BUON LAVORO!

Figura 49: istruzioni per lo svolgimento della quinta prova.

* REVISIONE * * DEL TESTO *

Dopo aver finito di scrivere un testo è importantissimo fare una REVISIONE, cioè controllare se ci sono errori e parti da modificare.
La revisione può essere svolta superando 4 livelli:

- 1. ORTOGRAFIA**
 - Controlla se hai scritto le parole in modo giusto. Se hai qualche dubbio puoi:
 - consultare il dizionario;
 - confrontarti con i compagni;
 - chiedere alla maestra.
- 2. COERENZA**
 - Il testo è abbastanza chiaro?
 - Le diverse parti del testo hanno senso logico?
 - Mancano informazioni importanti?
- 3. COESIONE**
 - Sono giusti i tempi verbali usati?
 - Le frasi sono collegate in modo logico?
 - I connettivi usati sono adeguati?
 - Le diverse parti del testo sono ben collegate fra loro?
 - La punteggiatura è usata in modo adeguato?
- 4. LESSICO, SIMILITUDINI E METAFORE**
 - Cerca di:
 - evitare le ripetizioni;
 - usare sinonimi;
 - usare parole più ricercate;
 - usare similitudini;
 - usare metafore;
 - usare modi di dire.
 - In questo modo renderai il tuo testo più bello!

Sei pronto?

Dopo aver superato questi 4 livelli rileggi il testo nel suo insieme. Se sei soddisfatto puoi concludere il lavoro, altrimenti puoi migliorarne alcuni punti.

Figura 50: infografica riassuntiva dei diversi passaggi per la revisione del testo.

È stato successivamente svolto un incontro nel quale ho lavorato per circa trenta minuti con ciascun gruppo al fine di rileggere i finali della storia ed effettuare una revisione del testo. Quest'ultima è avvenuta seguendo le istruzioni contenute nell'infografica della Figura 50 e i passaggi della "bussola delle nove mosse" elaborata da Cisotto e dal Gruppo RDL (2015). Il mio ruolo è risultato essere soprattutto quello di mediatore e facilitatore, in accordo con le metodologie caratteristiche del curriculum della *Philosophy for Children*, in quanto ho posto delle domande-guida e delle domande-stimolo agli alunni affinché potessero elaborare delle inferenze sui testi da loro prodotti e comprendere se fossero coerenti con il racconto ascoltato.

Di seguito vengono proposti i testi elaborati dai diversi gruppi (Tabella 16).

Primo gruppo

Il giorno dopo, a mezzogiorno, il lupo arrivò alla casetta e iniziò a preparare un pranzetto delizioso per la capra. Poco dopo, nella capanna arrivò la capretta che chiese al lupo chi fosse, perché la notte precedente non si erano visti. Quando si accorsero che non erano simili rimasero di stucco e, dallo spavento, il lupo perse il pelo e la capra la lana. Nonostante ciò, decisero comunque di continuare a conoscersi e di mangiare insieme. La capra mangiò un piatto d'erba con papaveri, mentre il lupo della carne grigliata con delle patatine fritte.

Verso il pomeriggio andarono nei prati fioriti, giocarono a pallone e poi fecero una gara di corsa. Mentre stavano giocando trovarono un luogo ideale per costruire una nuova casa in cui vivere insieme. Quando la costruzione della casa terminò il lupo e la capra dissero: "Wow, che spettacolo per i nostri occhi!".

Secondo gruppo

Arrivò il giorno dell'incontro. Si trovarono tutti e due davanti alla capanna e, a un certo punto, si dissero la parola segreta "In una notte di temporale". Il lupo e la capra scoprirono di essere diversi. La capra si spaventò moltissimo e il lupo, invece, si sorprese. Ma, nonostante tutto ciò, continuarono a conversare e a conoscersi meglio. Nel frattempo, pranzarono con delle buonissime, freschissime e succosissime bacche rosse e dei lamponi freschi.

La capra e il lupo iniziarono a frequentarsi tutti i giorni, diventarono migliori amici e vissero insieme felici e contenti.

Terzo gruppo

Il giorno dopo il lupo e la capra si videro davanti alla capanna dove si dissero la parola d'ordine "In una notte di temporale". A questo punto pronunciarono l'esclamazione: "non pensavo fossimo così diversi!". Il lupo esclamò: "grazie che ieri mi hai ospitato nella capanna senza sapere chi io fossi". La capra rispose sorridendo: "non ti preoccupare. L'importante è che non mi mangi!".

I due amici cominciarono a fare un picnic mangiando erba e carne. Durante il pasto si raccontarono alcune delle loro vicende del passato e di quando erano bambini. Inoltre, si parlarono delle loro somiglianze e differenze. Inaspettatamente scoprirono che, pur essendo animali diversi, avevano molte cose in comune e impararono che non bisogna mai giudicare qualcuno dall'aspetto esteriore. Infine, i due continuarono a mangiare tranquilli e si dissero: "resteremo amici per sempre!".

Quarto gruppo

Il giorno dopo, a mezzogiorno, ai piedi della collina, si ritrovarono nello stesso posto della sera prima. Per fortuna non stava piovendo e c'era quasi completa luce.

Al primo sguardo rimasero sorpresi. Visto che era mezzogiorno ognuno si portò il pranzo da casa e mangiarono vicino alla capanna.

Conoscendosi pian piano di più si innamorarono l'uno dell'altro dimenticandosi che uno era un lupo e l'altra era una capra.

Si parlarono per tutto il pomeriggio raccontandosi i propri hobby e la propria vita. Verso sera si diedero appuntamento al fiume vicino alla capanna per il giorno seguente.

Il giorno dopo i due si incontrarono e, appena si videro, fu spontaneo il primo bacio. Però, a un certo punto, il lupo disse: “mia bellissima capretta, sto iniziando ad avere un certo mal di pancia”. Ma poi la capra rispose: “se hai molto mal di pancia vai pure a casa, non voglio che tu stia ancora più male”. Il lupo, avviandosi con il suo finto dolore verso casa, fu seguito dalla capretta che aveva tanta paura che lui stesse male e non riuscisse ad arrivare a casa. Durante il tragitto, però, la capretta iniziò a sospettare che il lupo non stesse realmente andando a casa sua perché stava percorrendo la strada opposta. Si stava avvicinando al gregge delle capre. Continuando a seguirlo la capra vide che il lupo stava entrando nel recinto del gregge. A un certo punto la capretta lo vide mangiare la sua migliore amica. E quindi, con la rabbia accumulata, decise di vendicarsi e lo divorò.

Quinto gruppo

Il giorno dopo il lupo e la capra si incontrarono nella capanna. Per essere certi che fossero loro si dissero la frase segreta “In una notte di temporale”. Entrambi furono molto stupiti che l'amico della sera precedente non fosse un loro simile, ma un lupo e una capra. Poi il lupo, sentendo un certo languorino, provò a mangiare dell'erba perché non voleva mangiare la sua amica capra.

Dopo qualche minuto, però, arrivarono i genitori del lupo, trascinando i corpi dei genitori della capretta. La capra urlò: “Nooooo, perché li avete uccisi!”. I genitori del lupo non mangiarono la capra solo perché erano sazi.

Il lupo pianse dal dispiacere insieme alla capretta. Successivamente, il lupo finse di andare via con i genitori perché non voleva che loro sapessero che era diventato amico di una capra. Arrivata la notte decise di fuggire dai suoi genitori per stare con la sua nuova amica capretta. E, alla fine, la capra e il lupo decisero di scappare insieme lontano lontano.

Tabella 16: conclusioni del racconto elaborate dagli alunni in gruppo.

Come premio finale di risoluzione di tutte le sfide è stata consegnata a ciascun alunno una tessera di un puzzle che, unita alle altre, ha formato la scritta colorata del motto della classe: “Uno per tutti, tutti per uno, perché non resti indietro nessuno”.

3.6. SESTO INCONTRO

Il sesto e ultimo incontro ha avuto come focus la lettura espressiva, accompagnata da un'attività di riflessione sul lessico. Come afferma Matthew Lipman (2003/2005), è fondamentale che i bambini apprendano a leggere in modo espressivo per

“impadronirsi dei significati del testo [...] [e per] correggere la loro tendenza a leggere in modo monotono e inespressivo, per via della quale una considerevole parte del significato viene perduta. Una lettura inespressiva non innescava nel lettore le reazioni emotive che conferiscono rilievo alle più sottili sfumature e differenziazioni trasmesse dal testo” (p. 113).

Anche affrontare una riflessione sul lessico è fondamentale, in quanto

“Ai fini dell'efficienza cognitiva, dobbiamo essere in grado di organizzare le informazioni che riceviamo in gruppi o unità di significato. Questi gruppi concettuali sono reti di relazioni e, dato che ogni relazione è un'unità di significato, ognuno degli eventuali gruppi o reti è una trama di significati” (*Ivi*, p. 197).

Per pensare e ragionare e, dunque, per comprendere adeguatamente il proprio pensiero e quello altrui, è essenziale capire il significato delle informazioni e di ciò che viene asserito.

Il lavoro e le attività inerenti la lettura espressiva sono stati svolti a partire dal prologo del film d'animazione “La bella e la bestia” (https://www.youtube.com/watch?v=dhIaaAMzAeI&t=13s&ab_channel=skykoob). Ho comunicato alla classe che avremmo fruito del materiale su cui sarebbe in seguito avvenuta la discussione filosofica. Tuttavia, non ho subito fatto ascoltare il prologo del link, bensì il testo senza punteggiatura letto dal lettore vocale del computer, al fine di far empiricamente vivere alla classe un'esperienza di “non comprensione”. Dopo alcune reazioni di sorpresa e di stupore degli alunni, quest'ultimi sono stati comunque invitati ad ascoltare le parole pronunciate e a cercare di capirle. Terminato l'ascolto del *file* audio è stata avviata una discussione a partire da alcune domande-stimolo e domande-guida. Gli alunni hanno subito

riconosciuto che la lettura era stata effettuata da *Google* e che il testo letto era senza punteggiatura. Ho chiesto ai bambini se fosse stato facile o difficile capire di cosa parlasse l'audio e, in modo concorde, la classe ha affermato che è stato complesso. Gli alunni hanno palesato che il lettore vocale non dava senso alle parole, che mancava espressività e che le parole non erano ben scandite. Discutendo si è giunti alla conclusione che la punteggiatura è molto importante, che il lettore vocale non legge come gli esseri umani in quanto non conferisce espressività alla lettura e che ciò non fa assumere alcun senso alla storia.

Successivamente è stato proposto il medesimo brano letto da *Google* ma, questa volta, con la punteggiatura. Terminato il secondo ascolto è stato chiesto quali differenze fossero presenti con la prima versione. Gli alunni hanno dichiarato che le differenze sono risultate essere molteplici, in quanto la presenza della punteggiatura ha determinato la presenza di pause, le quali, a loro volta, hanno facilitato la comprensione della storia. Tuttavia, alcuni studenti hanno affermato come, a loro avviso, il lettore vocale avesse effettuato delle pause eccessive laddove si sarebbe dovuta trovare una virgola e non un punto. Alla domanda “Le pause hanno aiutato a capire meglio la storia?” la risposta della classe è stata affermativa, anche se gli alunni avevano ancora rilevato la mancanza di espressività nella lettura offerta da *Google*. La discussione è poi proseguita analizzando le ragioni per le quali il lettore vocale legge in modo diverso rispetto a noi esseri umani. Gli alunni hanno notato degli errori nella pronuncia delle parole, come nei casi di “petalo” e “fosse”. Tale riflessione ha rappresentato l'aggancio per approfondire la questione anche dal punto di vista lessicale. Ho chiesto perché il lettore avesse sbagliato a porre l'accento sulle parole. La prima ragione che è stata avanzata è risultata essere relativa al fatto che il lettore potrebbe avere una pronuncia diversa da quella da noi utilizzata. In secondo luogo, ho cercato di portare l'attenzione sul termine “fosse”, chiedendo agli alunni di indicare quali significati potesse assumere. Se si pronuncia la parola con l'accento grave sulla vocale *o* (fòsse) ci si riferisce al plurale di “fossa”, ossia uno scavo nel terreno. Se, invece, si pronuncia la parola con l'accento acuto sulla *o* (fósse) ci si riferisce alla voce verbale del verbo “essere” al modo congiuntivo, al tempo imperfetto e alla terza persona singolare. A seconda di come si sceglie di leggere l'accento sulla *o* si comunicano due significati molto diversi tra loro. Dopo aver appurato tale evidenza ho quindi chiesto agli alunni: noi esseri umani capiamo se dobbiamo leggere “fósse” come verbo o “fòsse” come

parola che “significa scavo nel terreno”? La classe ha risposto in modo affermativo alla domanda, risposta che è stata seguita da un’ulteriore mia suggestione: “invece *Google* riesce a capire con quale accento leggere la parola?” Un’alunna, A., ha risposto: “no, perché *Google* legge quello che è scritto e non deduce dal contesto”. Dunque, ho focalizzato l’attenzione degli alunni sul fatto che una parola che si scrive allo stesso modo può avere significati diversi a seconda del contesto. Ho esplicitato alla classe di tenere ben a mente tale evidenza, in quanto ci sarebbe servita nell’attività successiva sul lessico, nella quale, come viene in seguito evidenziato, è stata proposta l’analisi di termini polisemici. La discussione è proseguita con una riflessione su come funziona *Google* e, dunque, sull’intelligenza artificiale, la quale è programmata e non potrà mai esprimere sentimenti, nemmeno nella lettura.

Infine, è stata fatta ascoltare la versione definitiva del prologo, ossia quella letta dal doppiatore Nando Gazzolo. Anche al termine di tale versione ho chiesto alla classe quali differenze fossero presenti rispetto ai due ascolti precedenti. Il primo aspetto che è stato rilevato ha riguardato il fatto che la lettura era stata svolta da un essere umano. L’ascolto è stato reputato molto più piacevole, anche per la presenza di alcuni suoni di sottofondo che hanno permesso agli alunni di immergersi maggiormente nel racconto. La punteggiatura è stata rispettata e la lettura, che finalmente è risultata essere espressiva, ha aiutato a comprendere pienamente la storia. Un’alunna ha infatti dichiarato: “solo adesso ho capito che è la storia de ‘La bella e la bestia’. Prima non l’avevo capito”. Il testo letto in modo espressivo è dunque risultato essere molto più piacevole, ricco di senso e comprensibile delle due versioni precedenti. Ho quindi chiesto alla classe cosa significasse leggere con espressività. Le risposte che sono state fornite sono risultate essere: con sentimento, rispettando la giusta punteggiatura, cambiando tono di voce e facendo le giuste pause.

Infine, la discussione è terminata con il lancio di una mia domanda: siete riusciti a rimanere più concentrati durante quest’ultima lettura rispetto a quelle precedenti? A tale quesito sono state avanzate sia risposte affermative che negative. Chi ha risposto in modo affermativo ha sostenuto come il fatto che il doppiatore cambiasse tono di voce e conferisse senso alle parole lo avesse aiutato a rimanere più concentrato. Chi, invece, ha risposto in modo negativo ha asserito che nei due ascolti iniziali aveva necessariamente dovuto rimanere più concentrato per riuscire a comprendere le parole stesse e per cercare di conferire senso e significato a esse. Nell’ultima versione, invece, non è stato necessario, a

detta di un alunno, rimanere così concentrati perché la lettura espressiva ha facilitato l'ascolto e la comprensione.

In seguito, è stato riproposto l'ascolto del prologo suggerendo agli alunni di ascoltarlo concentrandosi maggiormente sulla trama e sui contenuti veicolati, in quanto esso avrebbe rappresentato il materiale di discussione durante la sessione di P4C che è stata effettuata.

Di seguito si propone l'analisi della discussione filosofica attraverso la Tabella 17.

DATA: 26/04/2022						
ORA: 13.30-16.00						
LUOGO: classe V del plesso di scuola primaria <i>IV Novembre</i> di Campagnari (IC Tezze sul Brenta).						
INSEGNANTI: insegnante curricolare di classe di area umanistica.						
ALUNNI: 21 alunni (9 maschi – 11 femmine) di età compresa fra i 9 e i 10 anni.						
MATERIALE-STIMOLO: prologo del film d'animazione "La bella e la bestia" (https://www.youtube.com/watch?v=dhIaaAMzAeI&t=13s&ab_channel=skykoob).						
AGENDA:						
<ul style="list-style-type: none"> • Vi è piaciuta la storia in tre ascolti? (6); • Che emozioni e sensazioni abbiamo provato? (15); • Che cosa abbiamo immaginato mentre ascoltavamo la storia? (17); • Bisogna saper amare tutti? (6); • Cosa c'è di bello nella storia? (16); • Qual è la cosa "più wow" del racconto? (17); • Perché siamo riusciti ad ascoltare meglio la terza storia nonostante ci fossero i suoni di sottofondo? (4). 						
PIANO DI DISCUSSIONE: quali sono le cose che ci hanno colpito? Quali emozioni abbiamo provato? Perché?						
LESSICO						
DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni pongono domande di chiarimento del significato di un termine/espressione linguistica?	X					Gli alunni non hanno mai esplicitamente chiesto di chiarire il significato di un termine/espressione linguistica.
Gli alunni pongono domande sostanziali?	X					Gli alunni non hanno mai posto domande del tipo: "Che cos'è...?".
Gli alunni utilizzano termini/espressioni linguistiche				X		Durante il dialogo non è avvenuta una spiegazione/comprendimento esplicita del significato di alcuni

di cui è stato chiarito il significato durante il dialogo?						termini. Tuttavia, è stata svolta una riflessione sull'interpretazione da attribuire all'espressione "vendetta" e "compassione", termini che sono stati spesso utilizzati dagli alunni durante il dialogo.
Viene utilizzato il linguaggio appartenente ai tre gruppi di termini di valore? (riferimento a Lipman, 2003/2005, p. 153)				X		Vengono utilizzate le parole e le espressioni "chiarire", "interessante", "emozioni", "pensare", "pensiero", "comprendere", "provare", "bello", "profondo", "ragionare", "capire" e "domandare".

INFERENZE

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni realizzano connessioni con esperienze personali?					X	La discussione ha avuto come principale oggetto d'indagine la bellezza interiore ed esteriore delle persone, rispetto alla quale gli alunni hanno effettuato delle connessioni con i loro pensieri e con le loro idee personali, al fine di interpretare il racconto e individuarne gli elementi impliciti. Anche per quanto riguarda le altre tematiche affrontate gli alunni hanno realizzato delle connessioni con le proprie esperienze personali.
Gli alunni realizzano connessioni con conoscenze enciclopediche?	X					Non sono state realizzate connessioni con conoscenze enciclopediche.
Gli alunni elaborano domande che richiedono inferenze? Se sì, di quale tipologia?				X		Durante la sessione gli alunni hanno posto, sia nella fase dell'agenda che nella discussione, delle domande che richiedevano l'elaborazione di inferenze perlopiù causali e di coerenza globale.
Gli alunni creano inferenze a partire dai testi-stimolo proposti? Se sì, di quale tipologia?				X		Gli alunni hanno creato inferenze di "coerenza globale" ed elaborative a partire dal prologo del film d'animazione cercando di individuare e dichiarare gli elementi impliciti del racconto. In particolare, la discussione si è focalizzata sui processi di interpretazione delle ragioni e convinzioni sottostanti le azioni dei personaggi, al fine di comprenderne le ragioni. Il processo di comprensione e interpretazione è avvenuto facendo un

						costante riferimento ai propri valori e alle proprie convinzioni personali.
--	--	--	--	--	--	---

MONITORAGGIO E METACOGNIZIONE

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
Gli alunni chiedono ai compagni di riformulare il loro pensiero?		X				Gli alunni hanno raramente chiesto ai compagni di riformulare quanto da loro asserito.
Gli studenti esplicitano verbalmente di non aver compreso un intervento?	X					Non si sono verificati episodi in cui i membri della comunità hanno dichiarato di non aver compreso un intervento.
Gli alunni chiedono di poter fruire nuovamente del materiale-stimolo?	X					Gli alunni non hanno esplicitamente richiesto di poter fruire nuovamente del prologo proposto all'inizio dell'incontro.
Gli alunni utilizzano espressioni linguistiche che indicano un atto mentale che loro stessi stanno compiendo?					X	Gli alunni utilizzano espressioni linguistiche quali "decidere", "riflettere", "spiegare", "pensare" e "provare emozioni".
Gli alunni dichiarano di non conoscere il significato di un termine?	X					Gli alunni non hanno mai esplicitamente dichiarato di non conoscere il significato di un termine.
Gli studenti si autovalutano rispetto al proprio di livello di partecipazione?					X	La classe ha dimostrato consapevolezza rispetto ai livelli di valutazione che si è attribuita, argomentando e giustificando i punteggi scelti.
Gli studenti forniscono esempi per supportare le proprie idee?					X	Gli alunni hanno costantemente fatto riferimento a esempi personali per giustificare le loro opinioni e hanno raccontato vicende di vita quotidiana sia scolastica che extrascolastica. Inoltre, gli esempi sono stati tratti anche dal materiale-stimolo.
Nel fornire contributi alla comunità gli studenti esplicitano solo argomenti rilevanti per il tema preso in esame?					X	Tutti gli interventi realizzati dagli alunni sono risultati essere ben focalizzati sulle tematiche che sono state affrontate durante la discussione. Non sono stati formulati interventi che esulavano dallo specifico oggetto d'indagine indagato.

FACILITAZIONE

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
---------	---	---	---	---	---	------------------------

La disposizione degli alunni favorisce il dialogo?					X	Gli alunni erano disposti in cerchio in modo che potessero osservarsi in volto.
Tutti riescono ad ascoltare i compagni?					X	Dal punto di vista del <i>setting</i> e della disposizione della comunità tutti gli alunni erano spazialmente organizzati in modo che riuscissero ad ascoltarsi.
Tutto il gruppo è coinvolto nell'attività di ricerca?					X	Rispetto a quanto da me osservato e ascoltato, la maggior parte della classe ha dimostrato attenzione e coinvolgimento nel processo di ricerca. Nell'autovalutazione finale gli alunni si sono attribuiti il punteggio di quattro nell'indicatore relativo alla partecipazione.
L'atmosfera è calma e serena?					X	L'atmosfera percepita è risultata essere serena e rispettosa e ciò ha permesso agli alunni di esprimersi liberamente e con tranquillità. La classe, infatti, ha valutato con il punteggio di cinque l'indicatore del "Piano Socio-Emotivo e Relazionale" (PSER).
Il tempo dedicato a ciascuna fase della sessione è sufficiente?					X	Il tempo dedicato a ciascuna fase della sessione è stato adeguato. Gli alunni hanno avuto modo di esprimere, nella fase dell'agenda, i propri interessi, dubbi e curiosità. In seguito, le domande dell'agenda sono state analizzate al fine di individuare il piano di discussione. Una volta stabilito è stata avviata la discussione, che ha avuto una durata adeguata all'approfondimento delle questioni emerse, per poi, infine, svolgere l'autovalutazione.
Viene controllata la comprensione della comunità?					X	Le uniche azioni che ho svolto al fine di controllare la comprensione della comunità sono risultate essere quelle di richiesta di riformulazione del pensiero da parte degli alunni. Sarebbe stato opportuno dedicare due/tre minuti per ricapitolare i pensieri principali emersi e, dunque, ottenere delle evidenze circa i livelli di comprensione delle tematiche affrontate nel corso della sessione, anche se gli interventi effettuati dagli alunni sono risultati essere tutti coerenti con gli

					argomenti esaminati e con gli interventi precedenti dei compagni.
Vengono chieste conferme ai bambini?				X	Durante la discussione ci sono state occasioni in cui ho chiesto ai bambini una conferma rispetto a quanto avessi personalmente compreso dei loro interventi, ma sono stati perlopiù gli alunni che, rispondendo ai loro compagni, hanno fatto sì che avvenisse una conferma di quanto da loro sostenuto.
Vengono sintetizzati gli interventi significativi?				X	Gli interventi più significativi sono stati sintetizzati, anche con brevi frasi, al fine di rendere chiare alla comunità le posizioni concettuali assunte dai membri della comunità.
Sono focalizzate le questioni più rilevanti?				X	Ho sintetizzato alcuni degli interventi più significativi effettuati dagli alunni. Tuttavia, la discussione si è sviluppata in modo abbastanza focalizzato rispetto alle questioni emerse e, in particolare, rispetto all'interpretazione della bontà o meno delle azioni compiute dai personaggi del racconto. Dunque, le questioni più rilevanti, non solo sono state focalizzate, ma anche approfondite.
Sono agevolati chiarimenti e la condivisione dei concetti del dialogo?			X		Ho chiesto dei chiarimenti rispetto a quanto sostenuto dagli alunni, soprattutto laddove non avessi pienamente compreso gli interventi dei bambini. In alcuni casi, però, sarebbe stato opportuno domandare di chiarire maggiormente il pensiero espresso dagli alunni. Comunque, tutti i membri della comunità sono stati posti nella condizione di poter chiarire il loro pensiero e di condividere le loro idee con il gruppo.
Sono poste domande aperte?				X	Sono state poste diverse domande aperte, quale ad esempio: "Dove hai percepito la profondità di cui parli? Nella mente o nel cuore?".
Sono poste domande chiuse?			X		Durante la discussione sono state poste alcune domande chiuse, soprattutto al fine di chiedere dei chiarimenti agli alunni rispetto a quanto da me compreso dei loro

						interventi. Ad esempio, ho chiesto a un alunno: “quindi, secondo te, l’azione della fata è stata a fin di bene?”.
Sono poste domande procedurali?	X					Non ho chiesto alla classe il perché condividesse determinate idee e non ho mai posto domande del tipo: “Come mai affermi ciò?” – “Come sei arrivato ad affermare questo?”. Nemmeno gli alunni hanno formulato quest’ultima tipologia di richieste.
Sono poste domande sostanziali?	X					Non ho mai posto domande del tipo: “Che cos’è...?”.
Sono poste <i>follow-up questions</i> ?			X			In alcuni casi ho posto delle domande agli alunni affinché potessero chiarire maggiormente il loro pensiero e giungere, quindi, a comprenderlo meglio e più nitidamente. In questo modo i bambini sono riusciti a chiarire le loro idee e le loro opinioni.
Vengono richiamate le regole stabilite collettivamente?		X				In alcuni casi sporadici sono state richiamate le regole (soprattutto quella relativa all’alzare la mano), ma durante la discussione non si è manifestata la necessità di richiamare ulteriormente le regole in quanto oramai esse erano state interiorizzate dagli alunni.
È garantito il rispetto interpersonale tra i partecipanti al processo dialogico?					X	I membri della comunità di ricerca hanno dimostrato alti livelli di rispetto reciproco e di ascolto, come da loro stessi dichiarato nel momento finale di autovalutazione collettiva.
Il gruppo è mosso verso una direzione di interesse comune?					X	La ricerca del gruppo è stata mossa dall’interesse di riflettere sulla giustizia o meno e sulla bontà o meno dei comportamenti attuati dai personaggi del brano. Inoltre, la comunità ha manifestato l’esigenza di dialogare rispetto all’insegnamento offerto dal prologo, ovvero di non fermarsi all’apparenza ma di cercare di conoscere e riconoscere la bellezza interiore delle persone.

ASCOLTO

DOMANDA	1	2	3	4	5	PASSAGGI SIGNIFICATIVI
----------------	----------	----------	----------	----------	----------	-------------------------------

Gli alunni rispondono agli interventi dei compagni in modo coerente?					X	Gli interventi si sono tutti configurati come appartenenti alle tematiche affrontate e, in misura maggiore rispetto alle sessioni precedenti, il dialogo si è configurato non come una “somma” di interventi bensì come un vero e proprio confronto.
Le posizioni concettuali sono costruite su quelle degli altri?					X	Poiché gli alunni hanno espresso idee divergenti rispetto al tema della bellezza e alla bontà o meno dei comportamenti attuati dai personaggi del racconto, è avvenuto un confronto nel quale le posizioni assunte dai bambini venivano via via costruite sulla base di quanto affermato dai compagni.
Le opinioni vengono riformulate?					X	Le opinioni sono state riformulate, sia su mia richiesta, sia da parte degli alunni stessi, che in alcuni casi hanno riformulato autonomamente il loro pensiero per renderlo più chiaro agli altri.
Le domande poste sono pertinenti rispetto al tema e al flusso del dialogo?					X	Le domande che gli alunni hanno posto sono sempre risultate essere pertinenti e coerenti con il flusso dialogico.
Gli alunni intervengono nella discussione collegandosi agli interventi precedenti dei compagni?					X	Gli alunni si sono collegati agli interventi precedenti dei compagni, aggiungendo nuove prospettive ed esempi al tema indagato o palesando un pensiero contrario rispetto a quello precedentemente sostenuto.
Gli alunni dimostrano disponibilità al cambiamento d’idea e di prospettiva?					X	Gli alunni hanno dimostrato disponibilità al cambiamento d’idea e di prospettiva, attraverso l’ascolto delle opinioni altrui e delle domande-stimolo e di riflessione.

Tabella 17: strumento di documentazione della sessione del sesto incontro.

Terminata la sessione di *Philosophy for Children* è stata introdotta la successiva attività sul lessico esplicitandone la connessione con la lettura espressiva. In particolare, ho affermato: “abbiamo detto che, grazie all’ultimo ascolto, ossia quello di lettura espressiva, noi abbiamo capito bene di quello di cui parlava la storia. Dunque, siamo d’accordo nel dire che l’ultimo ascolto è stato utile per capire la storia e per discutere su di essa. Ripensando a quello che abbiamo detto prima, possiamo dire che il lettore vocale non

legge bene e in modo espressivo, anche perché non deduce dal contesto. Vi domando: per leggere in modo espressivo un testo bisogna conoscere il significato delle parole che stiamo leggendo? E bisogna anche capire il senso generale del brano per leggerlo in modo espressivo?”. Alla risposta affermativa della classe ho chiesto ai bambini di fornire degli esempi che giustificassero le ragioni delle loro convinzioni, riferendomi io stessa al prologo ascoltato. In particolare, ho fatto riascoltare alcune parole, quali “viziato, egoista e cattivo” e “bestia”, espressioni che sono state pronunciate dal doppiatore veicolandone il senso di “negatività”. Ho chiesto agli alunni: “se noi non conoscessimo il significato di queste parole, riusciremmo a leggere così bene?”. La discussione proposta ha dunque permesso di comprendere l’importanza della conoscenza lessicale per la lettura espressiva.

Terminato il momento di “aggancio” tra la lettura espressiva e l’attività sul lessico ho consegnato a ciascun alunno il brano scritto del prologo, in modo tale che ognuno potesse rileggerlo. Ho poi chiesto ai bambini di pensare a una parola che volevano analizzare, compiendo una scelta (che è stata votata con un gettone) fra le alternative di “aspetto”, “tempo”, “rosa” e “cuore”. Si tratta tutte di parole polisemiche. Il termine più votato è stato “cuore”, dunque l’attività proposta ha mirato a indagare il significato profondo di “cuore”.

In seguito ho mostrato il cartellone vuoto della Figura 51 per far comprendere agli alunni il lavoro che avrebbero dovuto svolgere. Il cartellone ricordava per forma e colori il bersaglio del tiro con l’arco, che è stato utilizzato come metafora per far comprendere come l’analisi di una parola possa collocarsi a livelli diversi e come, man mano che ci si avvicina al centro, si ottenga il “punteggio maggiore” e, dunque, la conoscenza più approfondita di una parola. L’attività proposta, di cui la Figura 52 illustra le consegne, ha rappresentato un adattamento di quanto proposto dagli studiosi Oakhill, Cain ed Elbro (2015/2021), i quali sostengono che la conoscenza del significato di una parola si attesta a livelli diversi di profondità e che, nell’attività di comprensione testuale, “è meno utile [...] conoscere molte parole, ma solo a livelli più superficiali” (*Ivi*, p. 101) rispetto al conoscere meno parole ma a livelli più profondi. L’attività proposta, svolta in gruppo, si è anche ispirata a un’attività descritta da Lipman (2003/2005) relativa all’analisi dei concetti, i quali si formano “Quando raggruppiamo le cose a seconda delle loro somiglianze” (p. 199). L’attività descritta da Lipman prevede proprio di presentare una mappa a forma

di bersaglio, in cui gli allievi devono distribuire un elenco di parole nel modo più appropriato: “I sinonimi all’interno di un cerchio danno un contributo al significato generale che contraddistingue quel cerchio, mentre il significato unico di ciascun termine può essere trovato confrontandolo con i suoi sinonimi” (*Ibidem*).

Man mano che i vari gruppi terminavano le consegne, incollavano nell’anello corrispondente i diversi biglietti. Poiché la risoluzione delle diverse consegne era facilitata da quanto scritto nei livelli precedenti, al termine di ciascuna avveniva una condivisione collettiva di quanto individuato da ciascun gruppo.

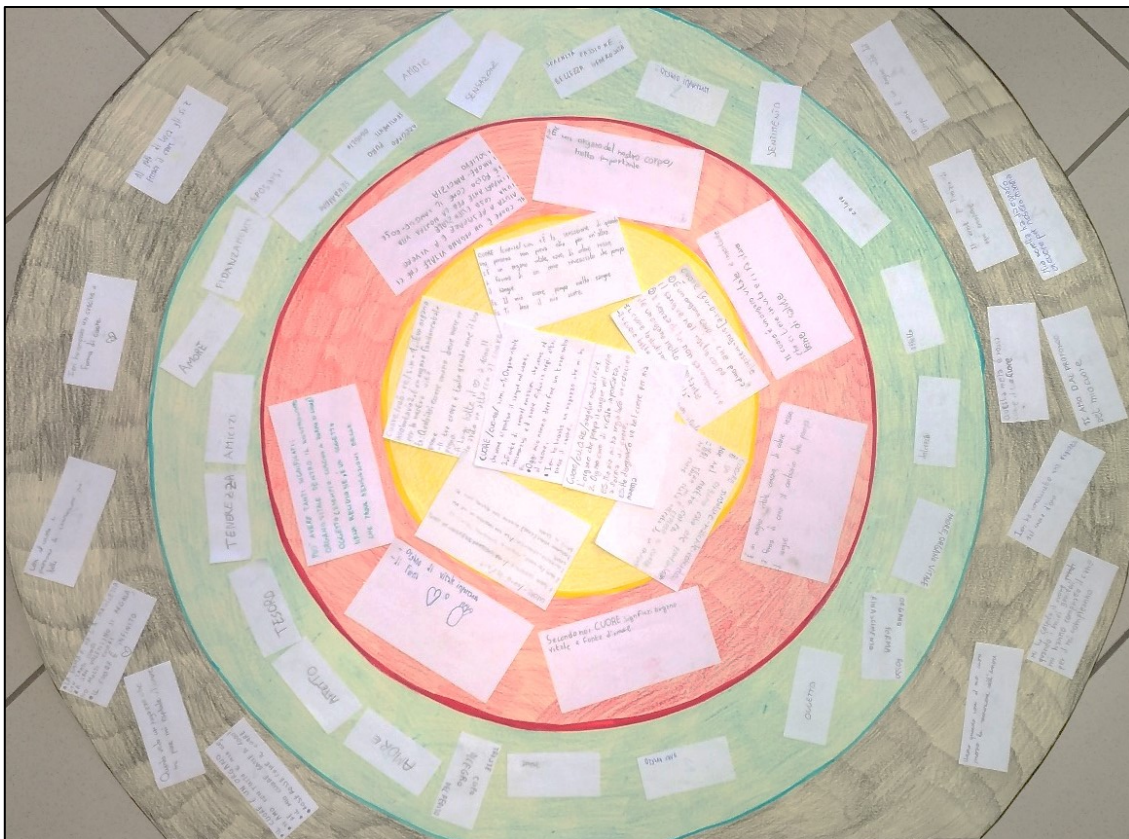


Figura 51: cartellone che è stato creato durante l’attività di analisi del significato profondo del termine “cuore”.

CONSEGNA: analizzate in gruppo la parola che è stata più votata.

La parola che è stata scelta è: _____

FASE 1:

Pensate ad alcune **frasi** che contengono la parola. Scrivete al massimo due frasi sui foglietti bianchi (quelli con il numero 1).

Quando avete finito attaccate i foglietti sul cerchio NERO.

FASE 2:

Pensate ad alcuni **sinonimi** della parola. Scrivetene al massimo quattro sui foglietti bianchi (quelli con il numero 2).

Quando avete finito attaccate i foglietti sul cerchio AZZURRO.

FASE 3:

Provate a spiegare **a parole vostre** il **significato** della parola. Per aiutarvi leggete attentamente le frasi e i sinonimi che hanno trovato i compagni degli altri gruppi.

Scrivete la vostra spiegazione sul foglietto bianco (quello con il numero 3).

Quando avete finito attaccate il foglietto sul cerchio ROSSO.

FASE 4:

Provate a scrivere la **definizione generale della parola**, come quella del vocabolario. Se la parola può avere significati diversi dovete specificarlo.

Scrivete la definizione sul foglietto bianco (quello con il numero 4).

Quando avete finito attaccate il foglietto sul cerchio GIALLO.

Figura 52: consegne per lo svolgimento dell'attività di analisi della parola "cuore".

Nella prima consegna alcune delle frasi che sono state individuate sono risultate essere:

- “Ieri ho comprato un cuscino a forma di cuore”;
- “Con il cuore si provano emozioni molto belle”;
- “Quando vedo il ragazzo che mi piace mi esplose il cuore”;
- “Ho comprato delle rose rosse come il cuore”;
- “Il cuore è un organo vitale”;
- “Ieri ho conosciuto una ragazza dal cuore d’oro”;
- “Mia sorella ha disegnato un cuore per nostra mamma”.

I diversi gruppi sono riusciti a elaborare delle frasi che contenessero il termine “cuore” inteso nei suoi diversi significati, ossia come organo, forma e sede metaforica delle proprie emozioni.

Nel secondo anello sono stati incollati i sinonimi della parola “cuore” individuati dagli alunni, ovvero “dolcezza”, “affetto”, “organo vitale”, “forma”, “tenerezza”, “amore” e “sensazione”.

La terza consegna richiedeva di spiegare a parole proprie il significato del termine, avvalendosi anche delle frasi attaccate nel primo anello e dei sinonimi individuati. Le spiegazioni offerte hanno evidenziato tutte le diverse accezioni assunte dal termine.

Infine, la quarta fase di analisi ha implicato l’elaborazione del significato generale del termine, così come segnalato nel vocabolario. Nel cerchio giallo del bersaglio sono state quindi attaccate le definizioni elaborate dai gruppi, con indicate anche delle frasi per evidenziare i diversi significati assunti dal sostantivo.

3.7. I PROCESSI DI PENSIERO SVILUPPATI DURANTE LE SESSIONI DI P4C

Analizzando le diverse tabelle di analisi compilate *ex-post* lo svolgimento di ciascuna sessione filosofica è possibile riconoscere come gli alunni abbiano sviluppato specifici processi di pensiero funzionali all’attività di comprensione testuale. In questa sede se ne intende offrire una sintesi globale.

Uno dei processi implementati è rappresentato dall’elaborazione di inferenze. Durante le discussioni filosofiche gli alunni hanno realizzato connessioni con esperienze personali con l’obiettivo di rendere evidenti gli elementi impliciti di ciò che veniva asserito e interpretare e conferire senso alle storie ascoltate come pre-testo. Anche le domande che venivano poste nella fase dell’agenda sottendevano l’elaborazione di inferenze da parte degli alunni. Le inferenze elaborate sono risultate essere perlopiù di “integrazione”, di “coerenza globale” e “causali” (Oakhill et al., 2015/2021). L’esplicitazione di riferimenti a esperienze di vita personali al fine di supportare le proprie idee è avvenuta molto spesso, a differenza del riferimento a conoscenze di natura enciclopedica.

Per quanto concerne la dimensione del monitoraggio e della metacognizione, raramente gli alunni hanno chiesto ai compagni di riformulare i loro pensieri e quanto da loro asserito, probabilmente per il fatto che il linguaggio utilizzato dai pari è sempre risultato

essere molto chiaro e comprensibile. Per la medesima ragione gli alunni hanno sporadicamente affermato di non aver compreso un intervento verbale. Inoltre, solo quando è stata proposta la lettura del testo “Tricorno di restringe” (Parry Heide, 1971/2021) un'alunna della classe ha chiesto di poter fruire nuovamente del racconto, in quanto non ricordava un passaggio che risultava essere funzionale alle idee che intendeva esprimere.

Durante le sessioni gli alunni hanno utilizzato delle espressioni linguistiche che denotavano un atto mentale che loro stessi stavano compiendo, quali, ad esempio, “decidere”, “imparare” e “pensare”.

Nel momento finale di autovalutazione collettiva la classe ha sempre dimostrato consapevolezza rispetto ai punteggi assegnati agli indicatori di ascolto, partecipazione, approfondimento filosofico, Piano Socio-Emotivo e Relazionale (PSER) e facilitazione. Quando affermavano il punteggio che intendevano attribuire ai diversi indicatori, le scelte erano sistematicamente giustificate e argomentate tramite il ricorso a esempi e a ragioni molto coerenti con la sessione svolta.

Dal punto di vista della coerenza, nella maggior parte dei casi i contributi forniti dagli alunni alla comunità sono stati rilevanti e significativi per il tema discusso ed esaminato.

3.8. I PROCESSI LINGUISTICI SVILUPPATI DURANTE LE SESSIONI DI P4C

Attraverso il riascolto e l'analisi delle sessioni filosofiche è stato possibile riconoscere anche come gli alunni abbiano avuto l'occasione di sviluppare dei processi di natura linguistica, i quali hanno perlopiù riguardato la dimensione lessicale e dell'ascolto.

Raramente sono avvenute occasioni in cui gli alunni hanno dichiarato di non conoscere il significato di un termine. Solo nell'ultima discussione, ossia quella relativa al brano di Sepúlveda (2012), utilizzato in seguito come materiale della prova di comprensione finale, un'alunna ha dichiaratamente espresso di non aver compreso il significato di “immedesimazione”. Si è quindi creata l'occasione per discuterne il significato, attraverso il ricorso a esempi e ad esperienze personali, dunque vicine alla realtà dei bambini. In aggiunta, sempre nella medesima sessione si è riflettuto sul significato di “affittare”, specificandone le differenze con quello di “comprare”.

È stato spesso utilizzato, da parte degli alunni, il linguaggio appartenente ai tre gruppi di termini di valore individuati da Lipman (2003/2005), ossia quei termini che denotano l'impiego del pensiero critico, creativo e *caring* da parte di chi li verbalizza.

Per quanto concerne la dimensione dell'ascolto, generalmente gli alunni hanno sempre risposto in modo coerente agli interventi dei compagni e hanno offerto dei contributi che erano adeguati rispetto al flusso dialogico della comunità. Tuttavia, negli ultimi incontri si è assistito a una diminuzione quantitativa degli interventi degli alunni, diminuzione giustificabile tramite l'aumento dei livelli di ascolto che ha condotto gli alunni a evitare di ripetere quello che i compagni avevano già affermato. In aggiunta, un'ulteriore conseguenza dei maggiori e migliori livelli di ascolto degli alunni è stata rappresentata dal fatto che i bambini si collegavano maggiormente agli interventi dei compagni e che le posizioni concettuali erano man mano costruite su quelle degli altri. Se nelle prime sessioni gli interventi degli alunni si configuravano perlopiù come un'aggiunta ai pensieri già espressi, nelle ultime gli alunni hanno iniziato a discutere tra loro e a esprimere anche visioni contrastanti, riformulando e modificando le loro opinioni personali. Ciò si è tradotto anche nel cambiamento d'idea e di prospettiva da parte degli alunni. In particolare, nella sessione del sesto incontro, che ha avuto come materiale-stimolo il prologo de "La bella e la bestia", un'alunna ha deliberatamente dichiarato di aver cambiato idea rispetto all'iniziale interpretazione del comportamento della mendicante.

4. LA VALUTAZIONE DEL PERCORSO: RACCOLTA, ANALISI E INTERPRETAZIONE DEI DATI

L'attività di ricerca intrapresa è stata guidata dall'ipotesi secondo la quale un percorso di *Philosophy for Children* – accompagnato da attività di ascolto svolte attraverso le metodologie caratteristiche della comunità di ricerca – conduce a un incremento dei punteggi ottenuti da alunni di una classe quinta primaria in test di comprensione da ascolto.

Nel presente capitolo si intende offrire un'analisi e un'interpretazione degli esiti conseguiti nei test di comprensione della classe coinvolta nel percorso di ricerca, con un focus anche sui cambiamenti intervenuti nella percezione soggettiva dei membri del gruppo rispetto alle proprie competenze di ascolto. In un percorso di ricerca, una volta terminato di proporre il fattore di ricerca al gruppo di intervento, è infatti fondamentale codificare i dati, “poiché gli esiti prodotti dalla manipolazione sperimentale vanno sottoposti a registrazione affinché l'analisi giunga in seguito a far emergere relazioni e confronti significativi sul piano della comprensione” (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 132). Una volta codificati ed elaborati i dati anche in chiave statistica è essenziale un processo di loro interpretazione. “Il percorso interpretativo non va inteso come una strada predefinita dagli esiti statistici – anche se da questi trae motivi fondamentali di sostegno – ma si caratterizza in quanto visione critica di tutto l'iter sperimentale” (Ivi, p. 133). Nel processo interpretativo è dunque essenziale considerare anche elementi di natura qualitativa e la teoria di riferimento per analizzare la relazione che si è instaurata fra le variabili indagate e, quindi, giustificare o meno l'ipotesi di partenza.

Le analisi e le interpretazioni che vengono offerte nel presente capitolo si fondano sulla consapevolezza che “Le procedure di tipo statistico vanno considerate come condizione necessaria, ma non sufficiente, per affermare la relazione fra due variabili” (Ivi, p. 134) e che, per tale ragione, è imprescindibile che il ricercatore operi secondo un atteggiamento rigoroso e un *habitus critico*.

Come già evidenziato nel secondo capitolo, al gruppo coinvolto è stata somministrata la prova “I gladiatori” (si veda il sottoparagrafo 2.4.1.) tratta dalla batteria CO-TT (Carretti et al., 2013) al fine di rilevare la situazione di partenza della classe. Al termine del percorso, invece, è stata proposta una prova di comprensione orale di mia elaborazione (si veda il sottoparagrafo 2.4.2.), il cui brano ha rappresentato il materiale-stimolo per

l'avvio di una discussione filosofica secondo il curricolo lipmaniano, con l'obiettivo di osservare se il fattore di intervento avrebbe facilitato gli alunni nella risposta alle domande di comprensione.

Allo scopo di ottenere ulteriori evidenze rispetto agli esiti a cui il percorso di ricerca ha condotto è stata somministrata la prova "Mauritius" (si veda il sottoparagrafo 2.4.3.), tratta anch'essa dalla batteria CO-TT (Carretti et al., 2013). Poiché il materiale da comprendere è consistito in un video a carattere informativo sull'isola di Mauritius, esso non ha previsto la conduzione di una sessione di *Philosophy for Children*. Conseguentemente, la prova ha permesso di ottenere dei risultati da poter comparare con quelli conseguiti dalla classe nella prova iniziale sui gladiatori e, al contempo, ha avuto la finalità di indagare quali esiti avrebbero ottenuto gli alunni in una prova di comprensione senza la mediazione della P4C.

Oltre a test di natura prettamente quantitativa, al gruppo di ricerca è stata richiesta la compilazione del "radar delle competenze" di ascolto *ex-ante* ed *ex-post* le proposte didattiche offerte, al fine di comprendere se il percorso sull'ascolto avesse condotto gli alunni a sviluppare un'autopercezione diversa delle proprie competenze. In aggiunta, è stato somministrato un questionario finale di gradimento e metacognitivo sul percorso svolto.

Di seguito viene offerta l'analisi dei dati ottenuti tramite gli strumenti utilizzati.

4.1. I TEST DI COMPrensIONE DA ASCOLTO

4.1.1. La prova iniziale

La somministrazione del test iniziale ha previsto l'ascolto dell'audio-registrazione del brano "I gladiatori" il giorno precedente allo svolgimento della prova, al fine di ridurre l'intervento della componente mnemonica nella risoluzione dei quesiti. Il giorno della prova il brano è stato da me letto al gruppo: prima si è proceduto con la lettura della parte iniziale, a cui è seguita la risposta alle quattro domande previste; successivamente è stata da me letta la seconda parte del testo, seguita dalla risposta agli otto quesiti rimanenti. Come previsto dal protocollo di somministrazione, tutte le domande con le relative risposte sono state da me lette per evitare che la componente della decodifica influenzasse gli esiti della prova.

L'attribuzione dei punteggi è avvenuta coerentemente con quanto previsto dagli autori delle prove CO-TT (Carretti et al., 2013). È stato assegnato un punto per ciascuna risposta esatta e, nei rari casi in cui gli alunni hanno indicato due alternative di risposta (tra cui quella esatta) nella medesima domanda, è stato attribuito mezzo punto.

I risultati ottenuti dagli alunni nelle prove sono stati tabulati all'interno di un *file Excel*. Per questioni di privacy gli alunni sono stati identificati con un numero associato alla lettera F (Femmina) o M (Maschio) a seconda del genere di appartenenza.

Come si evince dalla Tabella 18, che illustra i punteggi ottenuti dai membri della classe, per ciascun alunno è stato segnalato il punteggio totale ottenuto e la differenza con il valore M, corrispondente a 7,84 (*Ivi*, p. 19), ossia il valore medio dei punteggi ottenuti da un campione di 947 alunni a cui è stata somministrata, da parte dei ricercatori, la prova "I gladiatori". In aggiunta, nella Tabella 18 viene anche segnalata la percentuale di risposte corrette indicate da ciascun alunno.

ALUNNO	PUNTEGGIO TOTALE (PROVA INIZIALE)	DIFFERENZA CON M	PERCENTUALE RISPOSTE CORRETTE
1F	4	-3,84	33%
2M	5,5	-2,34	46%
3M	8	0,16	67%
4F	6	-1,84	50%
5F	8	0,16	67%
6F	10	2,16	83%
7M	9	1,16	75%
8F	11	3,16	92%
9M	10	2,16	83%
10F	5	-2,84	42%
11M	10	2,16	83%
12F	8	0,16	67%
13F	5	-2,84	42%
14F	8	0,16	67%
15M	8,5	0,66	71%
16M	10	2,16	83%
17F	9	1,16	75%
18F	10	2,16	83%
19M	6	-1,84	50%
20M	9	1,16	75%
21F	7	-0,95	58%
MEDIA	7,95	0,11	66%

Tabella 18: punteggi ottenuti dagli alunni nella prova iniziale.

Come si evince osservando la Tabella 18, si assiste a un'ampia variabilità dei punteggi ottenuti dagli alunni. Al fine di considerare il livello generale della classe rispetto

alla prova di comprensione da ascolto è stata calcolata la media dei punteggi, media che corrisponde al valore di 7,95. Tale dato numerico è superiore di 0,11 punti rispetto a quello di M. Per quanto concerne le risposte corrette date dagli alunni, la corrispondente percentuale media è pari al 66%.

4.1.2. Le prove finali

Al fine di valutare l'efficacia del percorso proposto, una volta terminati gli incontri del percorso di ricerca ho somministrato la prova di comprensione da ascolto analizzata nel sottoparagrafo 2.4.2., ossia quella relativa al brano di Luis Sepúlveda. Come per la prova iniziale, i punteggi ottenuti dai bambini sono stati tabulati all'interno di un *file Excel*. La procedura di assegnazione dei punteggi è risultata essere la medesima utilizzata per la prova iniziale, analogamente alla modalità di somministrazione. Il brano, infatti, è stato ascoltato dalla classe due volte, in quest'occasione però nella stessa giornata. Tale scelta è stata dettata dal fatto che il brano ha costituito il pre-testo per una sessione di *Philosophy for Children* e, dunque, è stato fondamentale proporre la fruizione prima della discussione filosofica e al termine di essa, in modo che gli alunni potessero riascoltare il brano per la prova di comprensione.

La Tabella 19 illustra i punteggi ottenuti da ciascun alunno nella prova finale.

Il punteggio medio ottenuto dagli alunni della classe corrisponde al valore di 10,26, con una percentuale di risposte corrette che si attesta all'86%.

Osservando i singoli punteggi ottenuti da ciascun alunno si nota come tutti si siano situati a un livello di prestazione medio-alto. Non si sono verificate prestazioni a livelli molto diversi e variabili analogamente a quanto riscontrato nella prova iniziale.

ALUNNO	PUNTEGGIO TOTALE	PERCENTUALE RISPOSTE CORRETTE
1F	12	100%
2M	10	83%
3M	10	83%
4F	8	67%
5F	9	75%
6F	12	100%
7M	10	83%
8F	10	83%
9M	12	100%
10F	10	83%
11M	9	75%
12F	11	92%
13F	11	92%
14F	12	100%
15M	9,5	79%
16M	12	100%
17F	8	67%
18F	11	92%
19M	10	83%
20M	11	92%
21F	8	67%
MEDIA	10,26	86%

Tabella 19: punteggi ottenuti dagli alunni della classe nella prova finale relativa al brano di Sepúlveda.

La Tabella 20 indica invece i punteggi, le percentuali di risposte corrette e la differenza con il valore di M relativi alla prova finale “Mauritius” (Carretti et al., 2013).

ALUNNO	PUNTEGGIO TOTALE	PERCENTUALE RISPOSTE CORRETTE (PROVA FINALE)	DIFFERENZA CON M PROVA FINALE
1F	12	80%	2,57
2M	8	53%	-1,43
3M	14	93%	4,57
4F	13	87%	3,57
5F	13	87%	3,57
6F	13	87%	3,57
7M	14	93%	4,57
8F	15	100%	5,57
9M	13	87%	3,57
10F	14	93%	4,57
11M	14	93%	4,57
12F	14	93%	4,57
13F	15	100%	5,57
14F	13	87%	3,57
15M	13	87%	3,57
16M	14	93%	4,57
17F	11	73%	1,57
18F	14	93%	4,57
19M	10	67%	0,57
20M	14	93%	4,57
21F	12	80%	2,57
MEDIA	13,00	87%	3,57

Tabella 20: punteggi ottenuti dagli alunni della classe nella prova finale “Mauritius”.

La prova è consistita nella proposta di un video a carattere informativo sull'isola di Mauritius, video che è stato mostrato due volte prima della somministrazione delle domande di comprensione, al fine di ridurre l'intervento della componente mnestica. Trattandosi di un testo di natura informativa non è stata svolta una sessione di *Philosophy for Children* precedentemente alla risposta delle domande di comprensione e ciò ha permesso di analizzare i risultati ottenuti dalla classe di ricerca *ex-ante* ed *ex-post* l'intervento proposto senza la mediazione del curriculum della P4C.

Analogamente a quanto avvenuto nella prova relativa al brano di Sepúlveda, si nota come la percentuale di risposte corrette sul totale si attesti a livelli medio-alti. Infatti, la percentuale media di risposte esatte è pari all'87%, mentre la media dei punteggi è pari a 13,00, su un totale massimo di 15 punti. In aggiunta, nella Tabella 20 è anche stata segnalata la differenza di punteggio di ciascun alunno con il valore di M, ossia la media dei punteggi ottenuta dai ricercatori (Carretti et al., 2013) somministrando la prova "Mauritius" a un campione di 238 alunni di quinta primaria. Il valore di M è pari a 9,43 e, analizzando i dati riportati nella Tabella 20, si evince come tutti gli alunni (tranne il bambino 2M) abbiano ottenuto un punteggio superiore a quello di M.

4.1.3. L'interpretazione dei risultati ottenuti

Si procede ora con il confronto degli esiti conseguiti dal gruppo nelle prove iniziale e finali.

Confrontando le medie dei punteggi ottenuti dagli alunni nella prova iniziale "I gladiatori" e nella prova finale sul brano di Luis Sepúlveda si comprende come i punteggi medi della classe abbiano subito, nella prova finale, un incremento del valore di 2,31 punti (Grafico 1). I medesimi risultati si ottengono considerando la percentuale media di risposte corrette (Grafico 2). Nella prova finale la percentuale media di risposte corrette passa dal 66% all'86%, con un incremento pari al 20%.

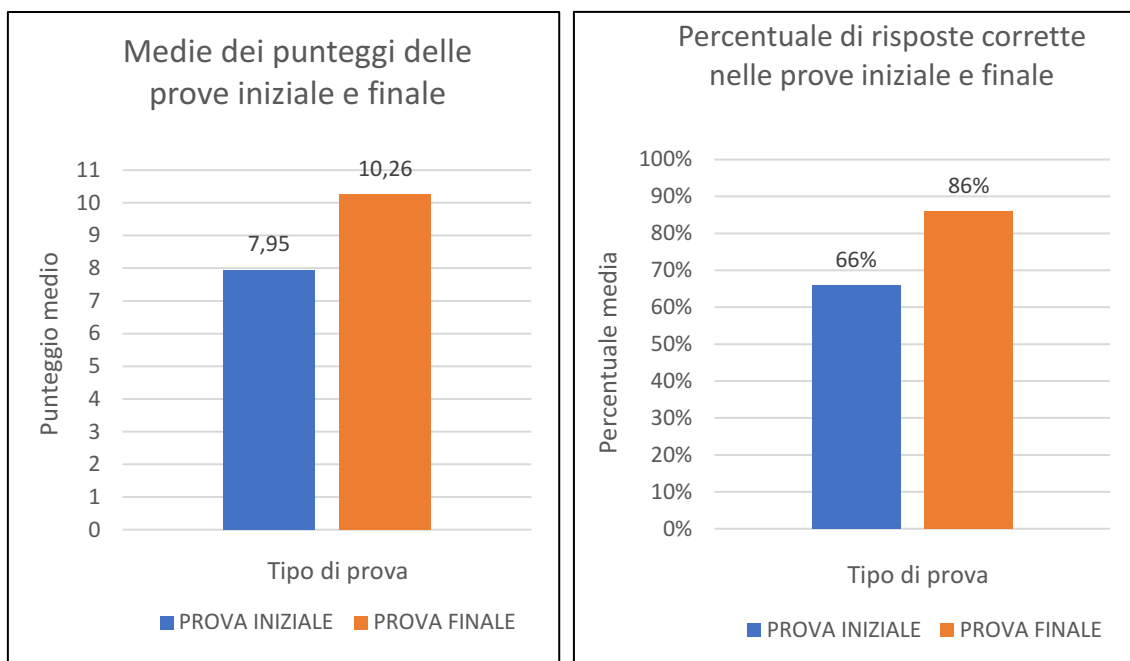


Grafico 1: istogramma a barre verticali di confronto tra la media dei punteggi ottenuti dagli alunni nelle prove iniziale e finale.

Grafico 2: istogramma a barre verticali di confronto tra la media delle percentuali di risposte corrette degli alunni nelle prove iniziale e finale.

Considerando ora i punteggi ottenuti dai singoli alunni nelle prove iniziale e finale, il Grafico 3 permette di operare alcune analisi e alcuni confronti. Tranne per tre alunni (8F, 11M e 17M), che hanno ottenuto un punteggio finale inferiore di un punto rispetto a quello iniziale, nel resto della classe si nota un incremento dei punteggi, con cinque alunni che hanno ottenuto il punteggio massimo di 12 punti. Nella prova iniziale nessun alunno era riuscito a ottenere il valore massimo, e il punteggio più alto registrato era stato pari a 11 (alunna 8F).

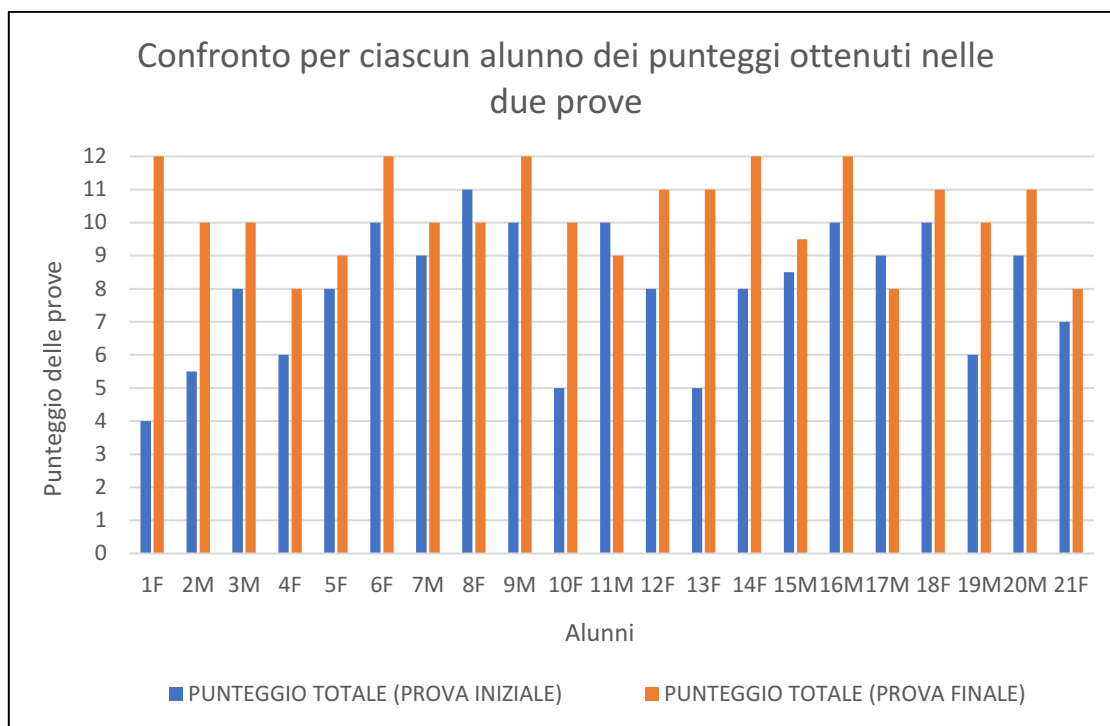


Grafico 3: istogramma a barre verticali di confronto tra i punteggi ottenuti da ciascun alunno della classe nelle prove iniziale e finale.

Per quanto concerne la mediana delle prove, essa è pari a 8 nella prova iniziale e a 10 nella prova finale. Anche tale dato conferma, dunque, un incremento dei punteggi conseguiti.

I dati di natura quantitativa appena presentati necessitano di essere integrati con informazioni e interpretazioni qualitative. Come già accennato, il brano ascoltato dalla classe aveva rappresentato il materiale-stimolo per l'avvio di una discussione di P4C. I dati di natura quantitativa sembrerebbero confermare l'ipotesi che ha guidato il presente lavoro di ricerca, in quanto la sessione filosofica ha condotto la classe a ottenere un punteggio medio più alto nella prova di comprensione. Il riascolto e l'analisi qualitativa della discussione avvenuta conducono a ipotizzare che la sessione abbia facilitato la risposta ad alcune domande, nonostante il flusso dialogico si sia anche focalizzato su questioni non rilevanti ai fini della prova successivamente compilata, in quanto le tematiche affrontate hanno riguardato le emozioni provate durante l'ascolto della storia, il valore dell'amicizia e i comportamenti di cani e gatti. A sostegno delle loro idee gli alunni si sono infatti riferiti a esperienze da loro personalmente vissute, andando oltre il significato e la trama proprie del brano. Comunque, durante la sessione si è verificata l'occasione per chiarire

che i protagonisti del racconto erano un gatto e il suo padrone, che Max era andato a vivere da solo in un appartamento e per riflettere sui comportamenti del gatto. Le domande che alcuni alunni avevano inizialmente posto durante la sessione facevano presumere che tali aspetti non fossero stati adeguatamente compresi da alcuni membri del gruppo, i quali successivamente, nella prova, hanno però assegnato le risposte corrette relative alle tematiche discusse. Di seguito viene riportato uno stralcio della discussione.

M.: *l'appartamento era abbandonato?*

C.: *l'appartamento non era abbandonato, era in affitto.*

Ins.: *cosa vuol dire "affittato"?*

E.: *che l'hai preso ma poi tra un anno lo devi ridare indietro.*

Ins.: *quindi non è come comprare.*

A.: *secondo me l'appartamento non era abbandonato, perché intanto avevano detto che il gatto è diventato cieco perché ha sbattuto contro qualcosa. Se bisognava spostare le sedie e le porte dovevano rimanere aperte vuol dire che c'era qualcuno che le spostava.*

R.: *era il padrone del gatto.*

A.: *eh appunto, quindi non poteva essere abbandonato se c'era qualcuno.*

[...]

A.: *invece io questa storia non l'ho capita molto bene... mi piacerebbe un'altra volta prendere il libro e leggerla meglio.*

Ins.: *cos'è che non hai capito?*

A.: *io di solito un libro lo leggo tutto intero... mi sembrava diverso dagli altri. Non l'ho capito molto bene.*

Ins.: *forse è perché è stato preso un pezzettino a metà del libro. Se l'avessimo letto dall'inizio magari la storia sarebbe stata più chiara.*

A.: *avremmo saputo chi sono i personaggi. Tipo io non ho capito chi era il padrone e chi era il gatto.*

R.: *ma era facile!*

A.: *un'altra cosa sempre delle emozioni... che durante la storia, essendo che parlava di animali ed essendo che io amo gli animali, per tutta la durata della storia avevo provato un po' di rabbia... non so perché!*

G.: *rabbia?!*

A.: sì, perché avevo, come dire, come se avesse fatto qualcosa di sbagliato con un... qualcuno, un qualcosa. Ho provato tipo... hai iniziato a leggere la storia e io, appena l'hai iniziato a leggere, ho pensato un po' al fatto che il gatto e il topo diventano amici perché il topo faceva qualcosa di male al gatto e dopo però diventavano amici. E quindi subito sono rimasta con l'idea, con la suspense che il topo dovesse fare qualcosa al gatto e che dopo il gatto però lo perdonasse, e quindi il fatto che non succedeva mi ha un po' scombussolata.

Ins.: quindi ti eri fatta delle aspettative che andavano oltre la trama, perché io non ho percepito che ci fosse un topo protagonista in questo pezzettino.

A.: esatto...

Ins.: attenzione, perché il libro si intitola "Storia di un gatto e del topo che diventò suo amico", però ricordiamo che abbiamo letto solo un breve pezzettino del libro.

D.: forse è dal titolo che ha pensato che la storia parlasse del topo.

A.: nella mia testa ho pensato... sceglie il pezzo dove c'è anche il topo dato che il libro parla di quello.

Ins.: invece noi dobbiamo rimanere su quel pezzetto là, per riflettere. Anche perché qualcuno, da quello che ho capito, conosceva già tutta la storia, mentre altri no; quindi, per parlare tutti insieme bisogna che rimaniamo sul pezzettino di testo che abbiamo ascoltato tutti.

Dalle domande e dalle riflessioni implementate dagli alunni si evince come due membri della classe non avessero ben compreso chi fossero i protagonisti del racconto e le caratteristiche del luogo dove la storia era ambientata. Poiché i bambini in questione nella prova hanno fornito le risposte corrette, si può supporre che la sessione svolta abbia aiutato alcuni alunni a rispondere correttamente alle prime due domande. In aggiunta, dallo stralcio riportato, si comprende come la proposta della sessione di P4C sul brano abbia permesso agli alunni, attraverso un metodo dialogico, di confrontarsi e discutere su quanto avevano avuto modo di ascoltare in precedenza. Come sostengono Carretti e collaboratori (2013), infatti, per far interiorizzare agli alunni delle strategie adeguate di comprensione testuale "è importante valorizzare la discussione durante il lavoro sul testo" (p. 28).

Prendendo ora in analisi gli esiti della prova “Mauritius”, il confronto con il test iniziale sembra confermare l’incremento dei punteggi finali ottenuto anche nella prova sul testo di Sepúlveda. Il Grafico 4 evidenzia, infatti, come la percentuale di risposte corrette nel test finale “Mauritius” sia pari all’87% e, dunque, superiore di 21 punti percentuali rispetto a quanto ottenuto nella prova iniziale. La percentuale media di risposte esatte sul totale nella prova relativa al brano di Sepúlveda è risultata essere pari all’86%, dunque analoga a quella ottenuta nel test “Mauritius”.

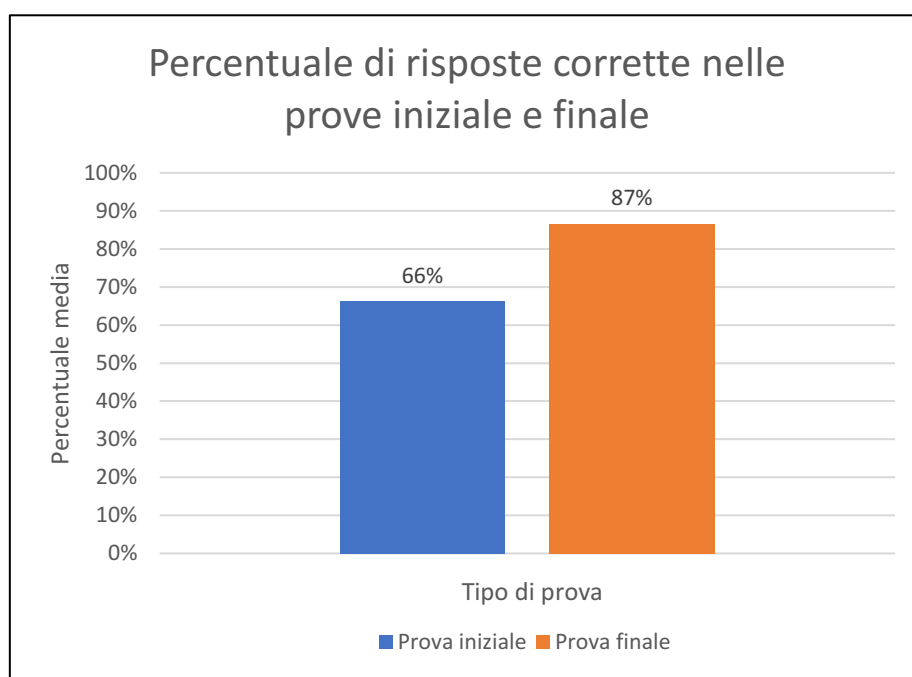


Grafico 4: istogramma a barre verticali di confronto tra la media delle percentuali di risposte corrette degli alunni nelle prove iniziale e finale.

Poiché la prova iniziale sui gladiatori aveva 12 domande, mentre quella finale sull’isola di Mauritius 15, è stato necessario confrontare e analizzare i dati non considerando i punteggi medi, bensì la percentuale di risposte corrette sul totale e la differenza con il valore di M individuato da Carretti e collaboratori (2013).

Il Grafico 5 mostra il confronto, per ciascun membro della classe di intervento, fra la percentuale di risposte corrette assegnate nella prova iniziale “I gladiatori” e nella prova finale “Mauritius”. Come si nota osservando le barre verticali, la percentuale è per tutti gli alunni più elevata di quella della prova iniziale, fatta eccezione per un unico caso, ossia quello dell’alunna 17F (anche se la differenza è di poco inferiore). Inoltre, se nella

prova iniziale nessun alunno aveva totalizzato il 100% di risposte esatte, nella prova finale le alunne 8F e 13F sono riuscite a ottenere il punteggio massimo.

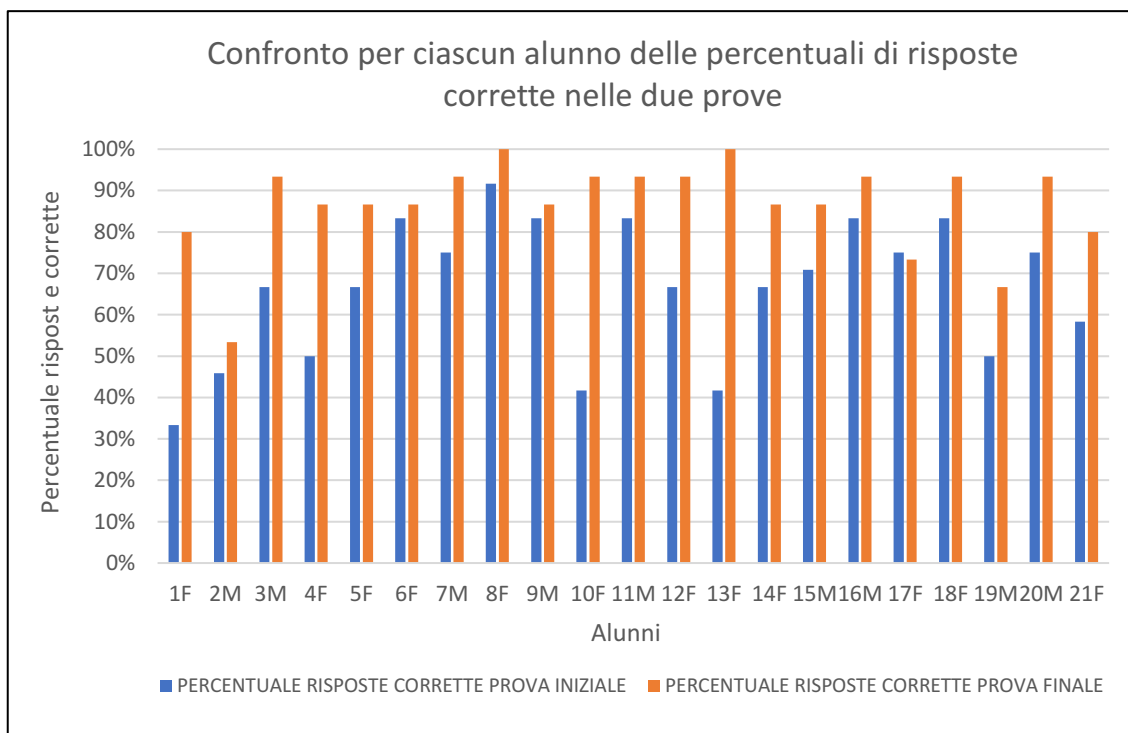


Grafico 5: istogramma a barre verticali di confronto tra i punteggi ottenuti da ciascun alunno nelle prove iniziale e finale.

Un ulteriore confronto tra la prova iniziale sui gladiatori e quella finale sull'isola di Mauritius può essere effettuato prendendo in considerazione la differenza dei punteggi conseguiti da ciascun alunno con il valore di M. Per la prova iniziale “I gladiatori” il valore di M è pari a 7,84, mentre per quella finale “Mauritius” a 9,43.

La Tabella 21 permette di visualizzare i dati tabulati in un *file Excel*. Per ciascun alunno della classe di intervento è stata indicata la differenza del punteggio ottenuto nelle prove iniziale e finale con il corrispettivo valore di M. In aggiunta, è stata calcolata la media complessiva delle differenze con M, al fine di comparare la tendenza generale della classe nelle due prove.

ALUNNO	DIFFERENZA CON M (PROVA INIZIALE)	DIFFERENZA CON M (PROVA FINALE)
1F	-3,84	2,57
2M	-2,34	-1,43
3M	0,16	4,57
4F	-1,84	3,57
5F	0,16	3,57
6F	2,16	3,57
7M	1,16	4,57
8F	3,16	5,57
9M	2,16	3,57
10F	-2,84	4,57
11M	2,16	4,57
12F	0,16	4,57
13F	-2,84	5,57
14F	0,16	3,57
15M	0,66	3,57
16M	2,16	4,57
17F	1,16	1,57
18F	2,16	4,57
19M	-1,84	0,57
20M	1,16	4,57
21F	-0,95	2,57
MEDIA	0,11	3,57
M INIZIALE	7,84	
M FINALE	9,43	

Tabella 21: medie dei punteggi ottenuti dalla classe nelle prove iniziale e finale.

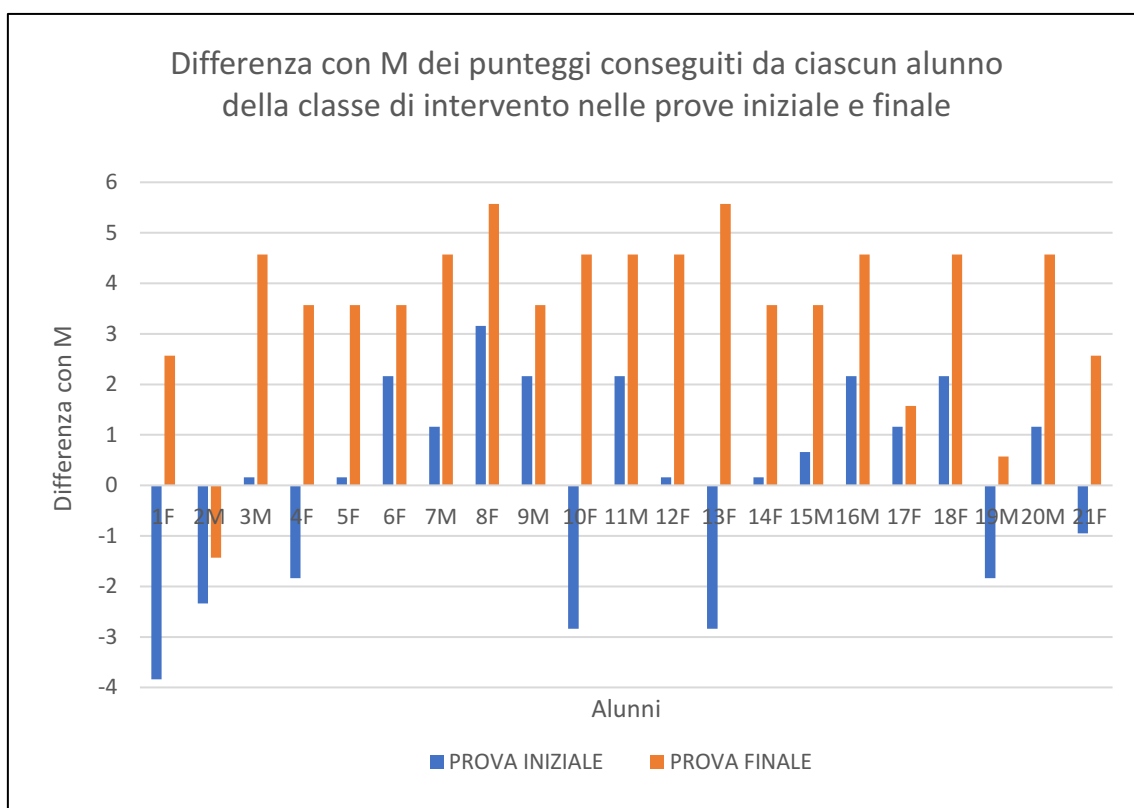


Grafico 6: istogramma a barre verticali di confronto tra la differenza con M dei punteggi ottenuti da ciascun alunno nelle prove iniziale e finale.

Osservando il Grafico 6 si può notare come gli alunni della classe di intervento abbiano tutti ottenuto, nella prova finale, dei punteggi superiori al valore di M, fatta eccezione per l'alunno 2M che ha ottenuto un punteggio inferiore al valore di M, anche se la differenza è risultata essere minore rispetto a quella registrata nella prova iniziale. Si nota, inoltre, come i punteggi conseguiti nella prova finale siano molto più elevati di M rispetto a quelli della prova iniziale, dato che viene confermato anche dalle medie complessive calcolate. Il Grafico 7 illustra in un modo graficamente chiaro come nella prova finale la media della differenza dei punteggi degli alunni rispetto a M sia ben più elevata di quella ottenuta nella prova iniziale. Infatti, se nel test sui gladiatori la classe aveva di media totalizzato un punteggio di 0,11 superiore a M, in quello sull'isola di Mauritius la media è superiore di 3,57 punti.

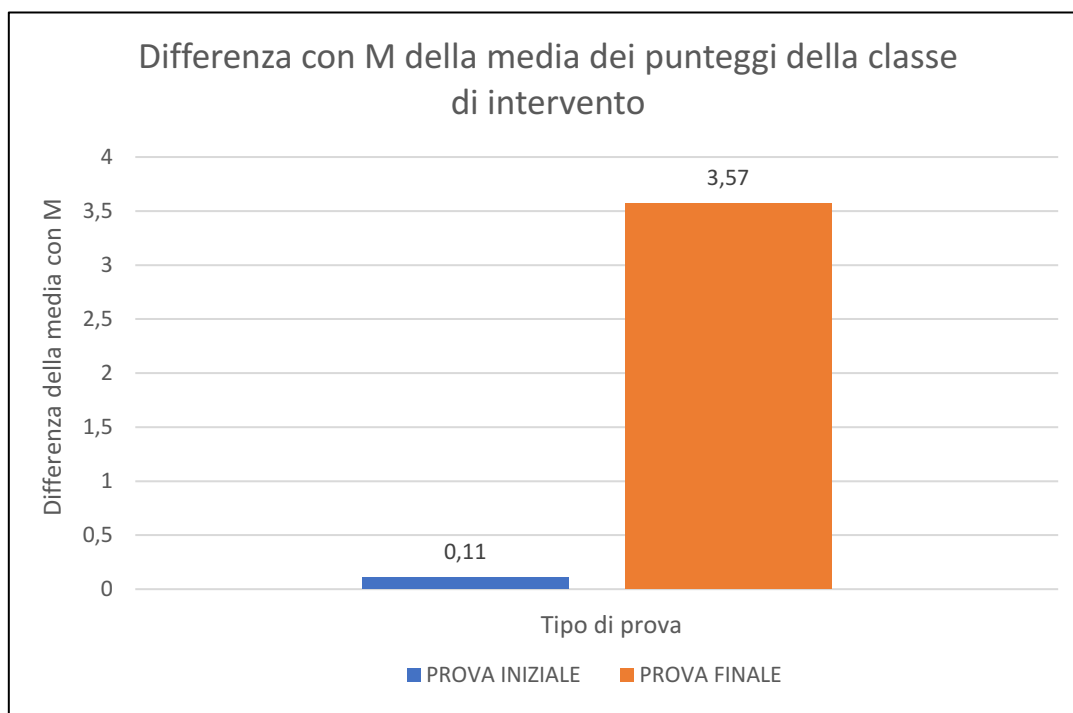


Grafico 7: istogramma a barre verticali di confronto tra la differenza con M dei punteggi medi ottenuti dalla classe di intervento nelle prove iniziale e finale.

Un ulteriore confronto tra la prova iniziale “I gladiatori” e quella finale “Mauritius” può essere operato individuando quali e quanti alunni, in base ai punteggi ottenuti, si inserissero nelle diverse fasce di prestazione stabilite da Carretti e collaboratori (2013). La Tabella 22 consente di visualizzare in base a quali punteggi collocare la prestazione

degli alunni nelle diverse fasce individuate. Quest'ultime risultano essere quattro e sono corrispondenti a: richiesta di intervento (RI); abilità da sostenere (AS); prestazione sufficiente (PS); criterio completamente raggiunto (CCR). La medesima suddivisione viene proposta per la prova "Mauritius", per la quale, però, sono indicati punteggi diversi, come si nota osservando la Tabella 22.

PROVA	RI	AS	PS	CCR
"I gladiatori"	fino a 4	5-6	7-8	da 9
"Mauritius"	fino a 6	7-8	9-10	da 11

Tabella 22: fasce di prestazione delle prove di comprensione da ascolto.
Fonte: Carretti et al., 2013, pp. 19, 23.

Come si evince osservando la Tabella 23, che riporta il numero di alunni per fascia di prestazione in base al punteggio da loro conseguito nelle due prove, se in quella iniziale 11 alunni non avevano ottenuto dei punteggi tali da poter essere considerati indice di "criterio completamente raggiunto" (Ivi, p. 19), nella prova finale 19 alunni hanno raggiunto tale fascia di prestazione, dimostrando come le loro abilità di comprensione testuale siano andate incontro a un miglioramento. L'alunna 1F, che nella prova iniziale aveva ottenuto un punteggio di 4 punti, dunque da collocare nella fascia di "richiesta di intervento", nella prova finale "Mauritius" ha invece ottenuto 12 punti, raggiungendo così la fascia di prestazione più alta.

Per quanto concerne l'alunno 2M, che nella prova finale ha raggiunto un punteggio di 8, la fascia di prestazione non è cambiata rispetto a quella della prova iniziale. L'alunno 19M, invece, che nella prova iniziale aveva ottenuto un punteggio relativo alla fascia "abilità da sostenere" (AS), in quella finale ha conseguito un esito collocabile nel livello superiore di "prestazione sufficiente" (PS).

PROVA	RI	AS	PS	CCR
"I gladiatori"	1	5	6	10
"Mauritius"	0	1	1	19

Tabella 23: numero alunni per fasce di prestazione nelle prove iniziale e finale.

È doveroso specificare che, pur non avendo coinvolto, per la presente ricerca, una classe cosiddetta “di controllo”, l’uso di test validati dalla comunità scientifica ha comunque permesso di confrontare gli esiti conseguiti dagli alunni con dei valori normativi di riferimento. Nonostante l’obiettivo delle analisi implementate non fosse quello di considerare il mero aspetto quantitativo e prestazionale dei punteggi ottenuti, la possibilità di operare dei confronti con dei valori normativi ottenuti da un campione di riferimento ha permesso di ottenere dei dati da poter utilizzare per argomentare l’assunto della presente Tesi di Laurea.

Il Grafico 8 permette di visualizzare complessivamente la percentuale di risposte corrette assegnate dagli alunni nelle tre prove somministrate.

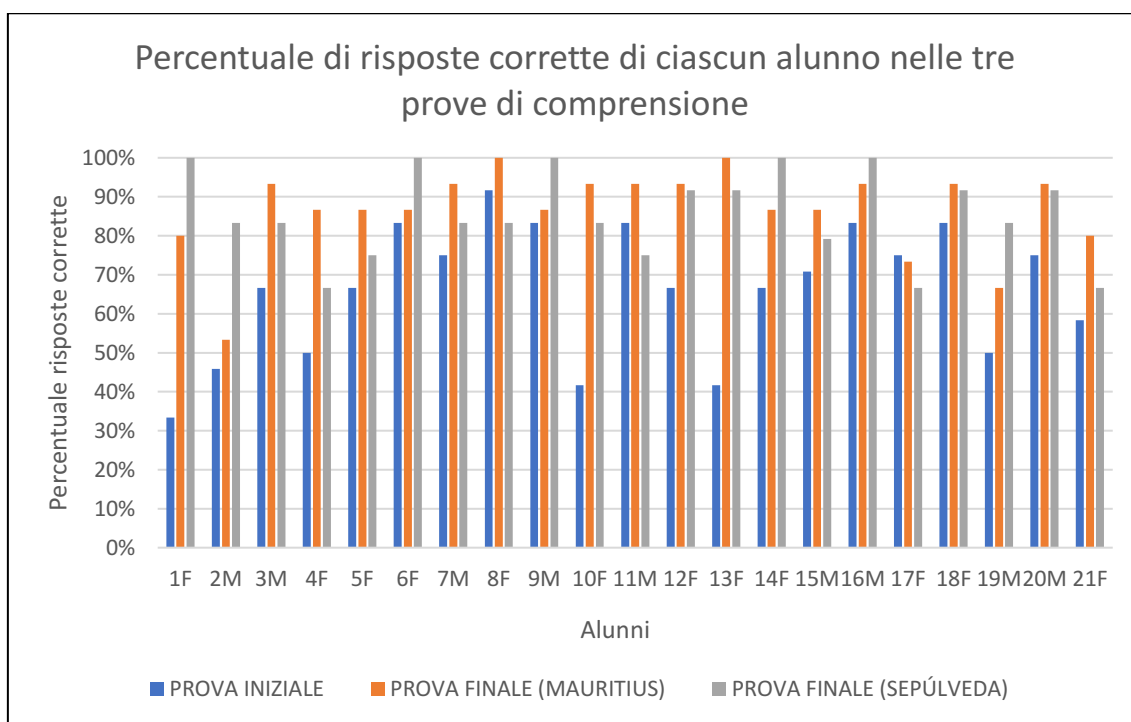


Grafico 8: istogramma a barre verticali che indica la percentuale di risposte corrette di ciascun alunno nelle tre prove di comprensione da ascolto.

Osservando attentamente il Grafico 8 si nota come tutti gli alunni, tranne la bambina 17F, nelle due prove finali abbiano ottenuto una percentuale di risposte corrette maggiore di quella della prova iniziale. Nel caso dell’alunna 17F, tuttavia, le percentuali delle due prove finali sono risultate essere leggermente inferiori rispetto a quella della prova iniziale; dunque, il decremento non è stato numericamente elevato.

In riferimento alle analisi statistiche e quantitative qui presentate, i dati sembrerebbero tendere verso la conferma dell'ipotesi di partenza. Infatti, nelle due prove finali gli alunni, fatta eccezione per la bambina 17F, hanno ottenuto dei punteggi più elevati rispetto a quelli conseguiti *ex-ante* il percorso. La media delle percentuali di risposte corrette degli alunni e, nel caso della prova "Mauritius", lo scarto elevato con il valore di M, dimostrano come la classe, nella dimensione prestazionale della comprensione, sia andata incontro a un miglioramento e a uno sviluppo. Nonostante per il brano di Sepúlveda la prova di comprensione sia stata preceduta da una sessione di *Philosophy for Children*, la percentuale media di risposte corrette è risultata essere analoga a quella relativa alla prova "Mauritius", per la quale, invece, non è stata condotta una sessione. Si potrebbe dunque supporre, con le necessarie e dovute cautele, che il percorso didattico proposto abbia condotto gli alunni a sviluppare e interiorizzare i processi di pensiero implicati nella comprensione da ascolto e che ciò abbia permesso alla classe di affrontare con più risorse e strumenti le prove finali.

Facendo riferimento a dati di natura qualitativa, le analisi delle sessioni svolte, riportate nel terzo capitolo del presente elaborato, sembrano confermare, nel contesto specifico di riferimento, che le occasioni di dialogo e discussione offerte hanno consentito agli alunni di sviluppare quella molteplicità di processi cognitivi e linguistici implicati nell'attività di comprensione testuale. Conseguentemente, quanto rilevato tramite gli strumenti dell'osservazione e dell'ascolto, da concepirsi come "strumenti per attuare analisi di tipo qualitativo più idonei di quelli psicometrici" (Santi, 2006, p. 160), sembrerebbe essere coerente anche con i risultati quantitativi ottenuti.

Tuttavia, a integrazione di quanto sopra asserito è doveroso precisare che, essendo la ricerca in campo educativo riferita a persone umane da considerare nella molteplicità delle loro dimensioni, è particolarmente complesso riuscire a generalizzare i risultati ottenuti secondo un principio di validità. Infatti,

"Nell'ambito di sperimentazioni metodologiche attuate nella scuola [...] basta riflettere sul valore determinante assunto da fattori contingenti e specifici, di ordine contestuale, personale e relazionale, da rapportare alla realtà culturale, esperienziale e motivazionale di alunni, insegnanti, colleghi e sperimentatori, per comprendere che l'analisi quantitativa sembra rimanere troppo in

superficie, disperdendo elementi valutativi determinanti per una conoscenza completa del fenomeno” (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 73).

È quindi essenziale precisare che i punteggi ottenuti dagli alunni nelle diverse prove somministrate potrebbero essere stati influenzati da variabili cosiddette “di disturbo” (*Ivi*, p. 127), di difficile controllo da parte del ricercatore. Inoltre, essendo stata adottata la metodologia della ricerca empirica, gli esiti conseguiti devono considerarsi validi e legittimi solo all’interno dello specifico contesto in cui sono stati ottenuti. Tali risultati, dunque, non possono essere generalizzati ed estesi ad altre situazioni, anche per la natura stessa dell’intervento che è stato svolto. Come asserisce la studiosa Santi (2006), infatti, “se si condivide la teoria che concepisce il pensare come un’attività «situata» in un contesto, allora le difficoltà valutative aumentano, in quanto occorre tenere in considerazione anche le molteplici caratteristiche situazionali che influiscono sul pensare” (p. 150). Anche per la natura stessa del pensiero risulta complesso estendere quanto rilevato in aula ad altre situazioni.

In aggiunta, è fondamentale considerare le criticità che caratterizzano i piani di ricerca a gruppo unico, quale “il fattore tempo, che potrebbe influire notevolmente sugli esiti, in quanto fra le rilevazioni di una fase e quelle della fase successiva potrebbero intervenire variabili nuove e imprevisti” (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 126). Potrebbero influire sui risultati anche “le esperienze di scolarizzazione e di apprendimento” (*Ibidem*), l’assuefazione e “la diversità di atteggiamento con cui i soggetti sperimentatori affrontano le fasi” (*Ivi*, p. 127).

4.2. LA VALUTAZIONE SOGGETTIVA DELLE COMPETENZE DI ASCOLTO

Come evidenziato nel secondo capitolo del presente lavoro, al fine di indagare la percezione soggettiva delle proprie competenze di ascolto, a ciascun alunno è stata richiesta la compilazione del “radar delle competenze” *ex-ante* ed *ex-post* la conduzione del percorso didattico per poter operare dei confronti tra i punteggi assegnati prima dell’introduzione del fattore di ricerca e successivamente a esso. I punteggi assegnati da ciascun alunno nelle due autovalutazioni sono stati tabulati in un *file Excel*, nel quale ho riportato i valori

che ciascun alunno si è assegnato in ciascun indicatore. In seguito, ho calcolato la media dei punteggi per ciascun indicatore e per ciascun alunno, sia per l'autovalutazione iniziale che per quella finale. I valori delle medie hanno permesso di confrontare l'autovalutazione iniziale con quella finale. Si specifica che per le analisi è stato utilizzato il valore della media al fine di indagare la tendenza generale e complessiva dei risultati a cui il percorso ha condotto, e non i singoli e specifici indicatori per ciascun alunno, nei quali si assiste a una grande variabilità di casi e situazioni.

La Figura 51 permette di visualizzare un esempio di radar di un'alunna con indicati i punteggi iniziali e finali per ciascun indicatore. Le linee blu indicano i punteggi iniziali, mentre quelle rosse i punteggi finali.

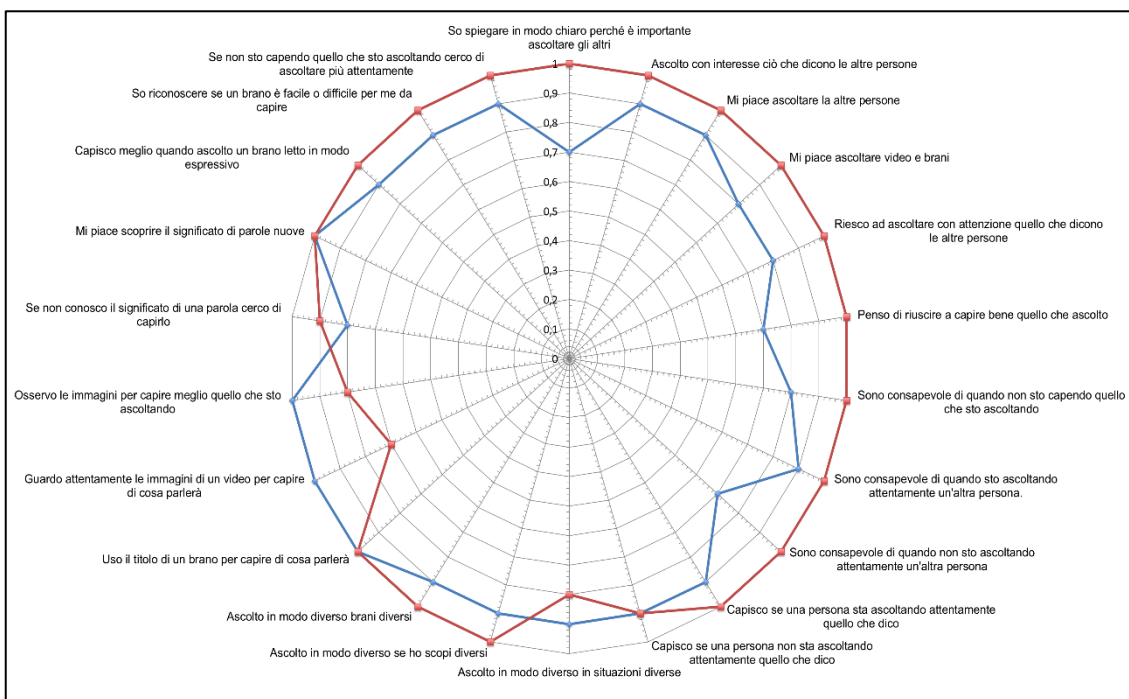


Figura 51: esempio di “radar delle competenze” con indicati i valori che un'alunna si è assegnata nelle autovalutazioni iniziale e finale.

Il Grafico 9 consente invece di visualizzare il confronto tra i punteggi medi assegnati a ciascun indicatore nelle autovalutazioni iniziale e finale. Non si notano grandi differenze nei punteggi e, in particolare, si osserva come solo in nove indicatori su ventidue la media finale sia più alta, anche se lievemente, di quella iniziale. Si tratta degli indicatori di:

- “So spiegare in modo chiaro perché è importante ascoltare gli altri”;
- “Ascolto con interesse ciò che dicono le altre persone”;
- “Riesco ad ascoltare con attenzione quello che dicono le altre persone”;
- “Sono consapevole di quando sto ascoltando attentamente un'altra persona”;
- “Sono consapevole di quando non sto ascoltando attentamente un'altra persona”;
- “Ascolto in modo diverso se ho scopi diversi”;
- “Ascolto in modo diverso brani diversi”;
- “Se non conosco il significato di una parola cerco di capirlo”;
- “Se non sto capendo quello che sto ascoltando cerco di ascoltare più attentamente”.

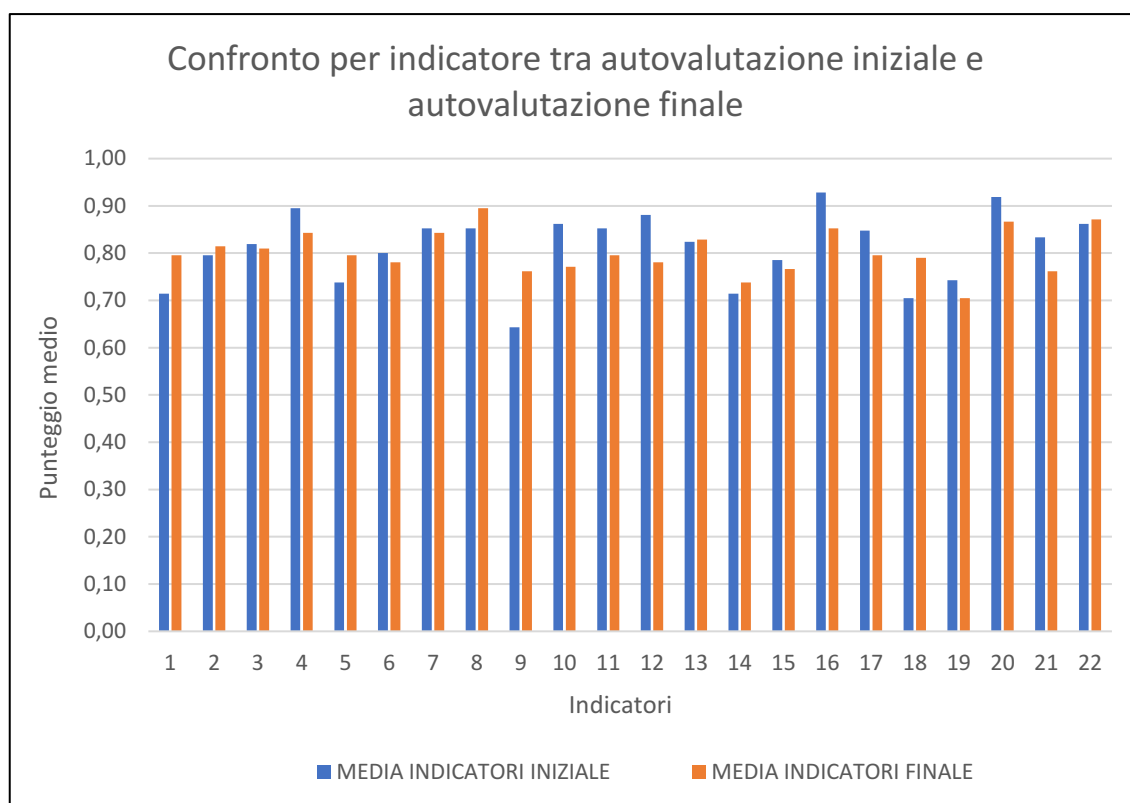


Grafico 9: istogramma a barre verticali che permette di confrontare le medie delle autovalutazioni iniziali e finali per ciascun indicatore.

Anche il Grafico 10 consente di visualizzare come per alcuni indicatori la media dell'autovalutazione finale sia più bassa della media dell'autovalutazione iniziale.

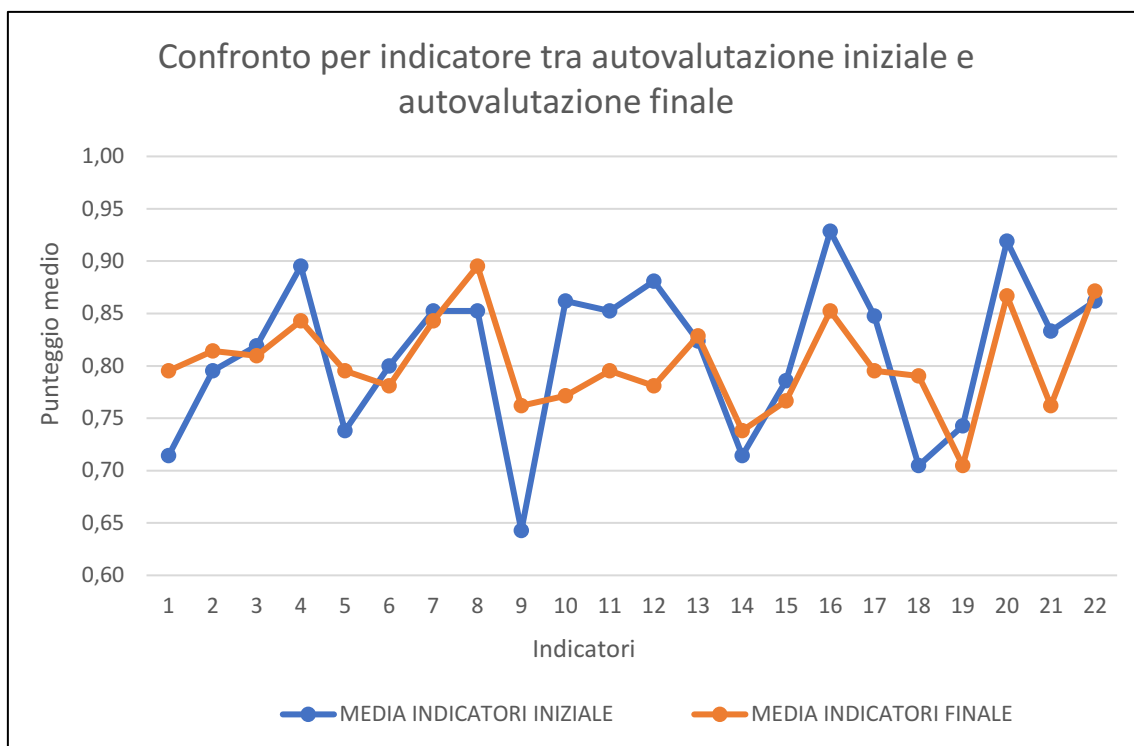


Grafico 10: grafico a linee che permette di confrontare le medie delle autovalutazioni iniziale e finale per ciascun indicatore.

Si effettua ora un confronto tra la media dell'autovalutazione iniziale e quella finale per ciascun alunno.

Come si può osservare dal Grafico 11, in undici alunni si assiste a un incremento delle medie dei punteggi che ciascuno di loro si è assegnato in ciascun indicatore. In tre alunni la media è rimasta invariata, mentre per i restanti sette alunni la media finale risulta essere inferiore a quella iniziale. Tali dati sono evidenti anche osservando il Grafico 12.

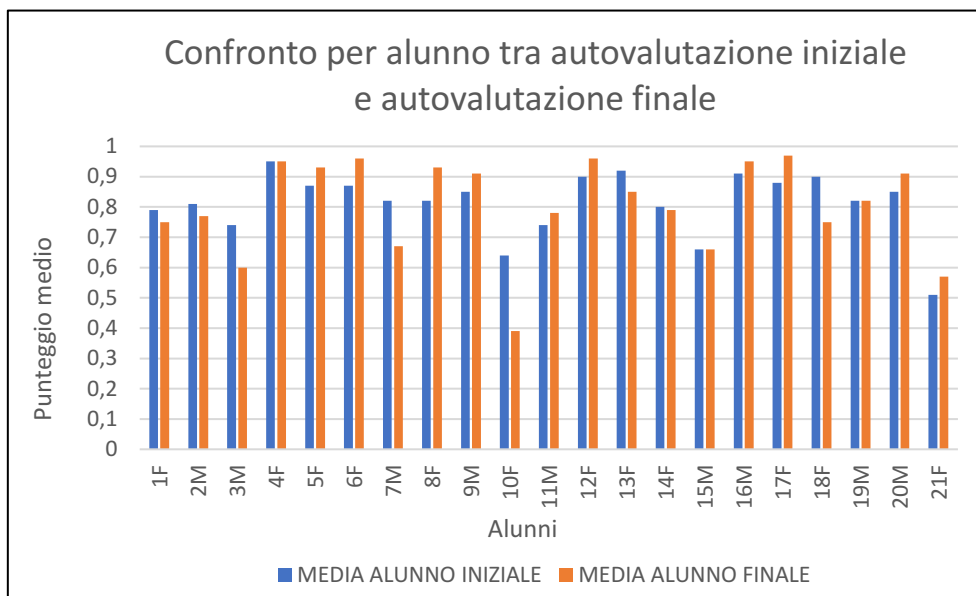


Grafico 11: istogramma a barre verticali che permette di confrontare le medie delle autovalutazioni iniziale e finale per singolo alunno.

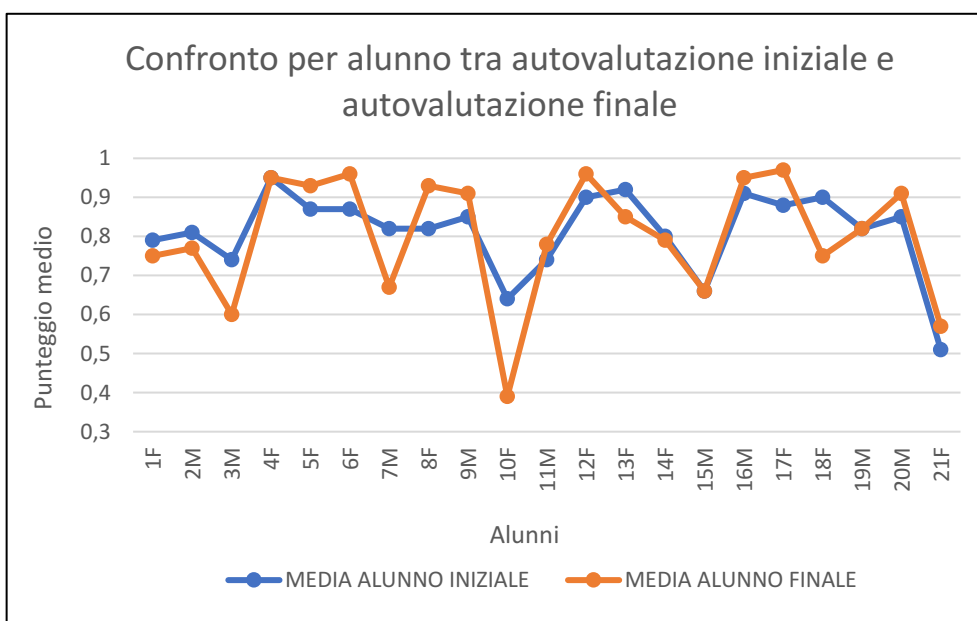


Grafico 12: grafico a linee che permette di confrontare le medie delle autovalutazioni iniziale e finale per singolo alunno.

Nel complesso, alla luce di quanto evidenziato attraverso l'analisi quantitativa dei punteggi che ciascun alunno si è assegnato nelle autovalutazioni iniziale e finale, non risulta possibile evidenziare una tendenza generale di miglioramento delle autopercezioni rispetto al grado di possesso di competenze di ascolto. Dunque, i dati quantitativi

sembrerebbero non evidenziare un miglioramento generalizzato rispetto alla percezione soggettiva della propria “Idea di sé”, dei propri “Atteggiamenti”, dei “Processi” e delle “Prestazioni” personali (Castoldi, 2016, pp. 191-192) relativamente alla dimensione dell’ascolto. Tuttavia, tali dati di natura quantitativa necessitano di essere integrati a spiegazioni di natura qualitativa, anche perché, in campo educativo, “i diversi studiosi riconoscono l’inevitabilità di un dialogo costante, di una contaminazione proficua che esalti la complementarità fra i due momenti di ricerca, considerati entrambi generatori di proprie specificità nella conoscenza” (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 75).

Una prima osservazione risulta essere relativa al fatto che tutti gli indicatori su cui si sono valutati gli alunni erano relativi a processi di cui loro già possedevano delle competenze. Ascoltare e comprendere sono, infatti, due attività che vengono implementate quotidianamente. Il “radar delle competenze” non ha dunque richiesto ai bambini di esprimere una valutazione soggettiva rispetto ad argomenti e abilità a loro completamente nuovi. Per tale ragione, come si evince dai Grafici 11 e 12, i punteggi che gli alunni si erano attribuiti erano risultati essere già in partenza medio-alti. Il percorso didattico e formativo proposto alla classe quinta ha infatti avuto come finalità quella di attivare dei processi di riflessione metacognitiva rispetto all’importanza dell’ascolto, alle diverse modalità con cui si può ascoltare, alle strategie utilizzabili in diverse situazioni contestuali e all’importanza di riflettere sul proprio livello di attenzione e di comprensione durante l’ascolto. Ed è proprio a quest’ultimo aspetto che si lega la seconda riflessione di natura qualitativa circa i dati ottenuti. Al termine del percorso si è creata l’occasione affinché gli alunni potessero esprimere liberamente impressioni e riflessioni sulle attività e sui risultati a cui le proposte didattiche avevano condotto. È emerso come gli alunni siano divenuti maggiormente consapevoli di quanto complesso sia riuscire a comprendere in modo profondo ciò che si ascolta e ad adattare il proprio ascolto a seconda delle diverse situazioni contestuali. In aggiunta, la classe ha dichiarato di aver compreso che ascoltare richiede livelli di attenzione e di concentrazione più alti rispetto a quelli che credeva inizialmente necessari e, tale consapevolezza, l’ha condotta a valutare in modo più critico le proprie abilità. Dunque, la compilazione finale del “radar delle competenze” è avvenuta con maggiori livelli di consapevolezza rispetto all’autovalutazione iniziale e ciò ha determinato, soprattutto in alcuni alunni, l’assegnazione di punteggi inferiori nei diversi indicatori proposti.

La commistione di analisi di natura sia quantitativa che qualitativa fa ipotizzare, con le dovute cautele, che il percorso sull'ascolto abbia condotto gli alunni a implementare delle riflessioni di natura metacognitiva che li hanno sollecitati a comprendere più consapevolmente i loro livelli di abilità e competenze di ascolto, autovalutandosi in modo più critico. Si deve sottolineare, comunque, che in undici alunni la media complessiva è migliorata, anche se l'incremento numerico non è stato elevato in quanto i livelli di partenza erano già in partenza abbastanza alti.

4.3. GLI ESITI DEL QUESTIONARIO DI GRADIMENTO E DI AUTOPERCEZIONE

Al fine di ottenere delle evidenze sui livelli di apprezzamento delle proposte didattiche offerte alla classe di intervento ho deciso di proporre un questionario finale di gradimento e di autopercezione, di cui il Grafico 13 mostra gli esiti complessivamente ottenuti. Poiché il questionario è stato somministrato in una giornata in cui c'erano due assenti, sono visibili i riscontri di 19 alunni e non di tutti i 21 membri della classe.

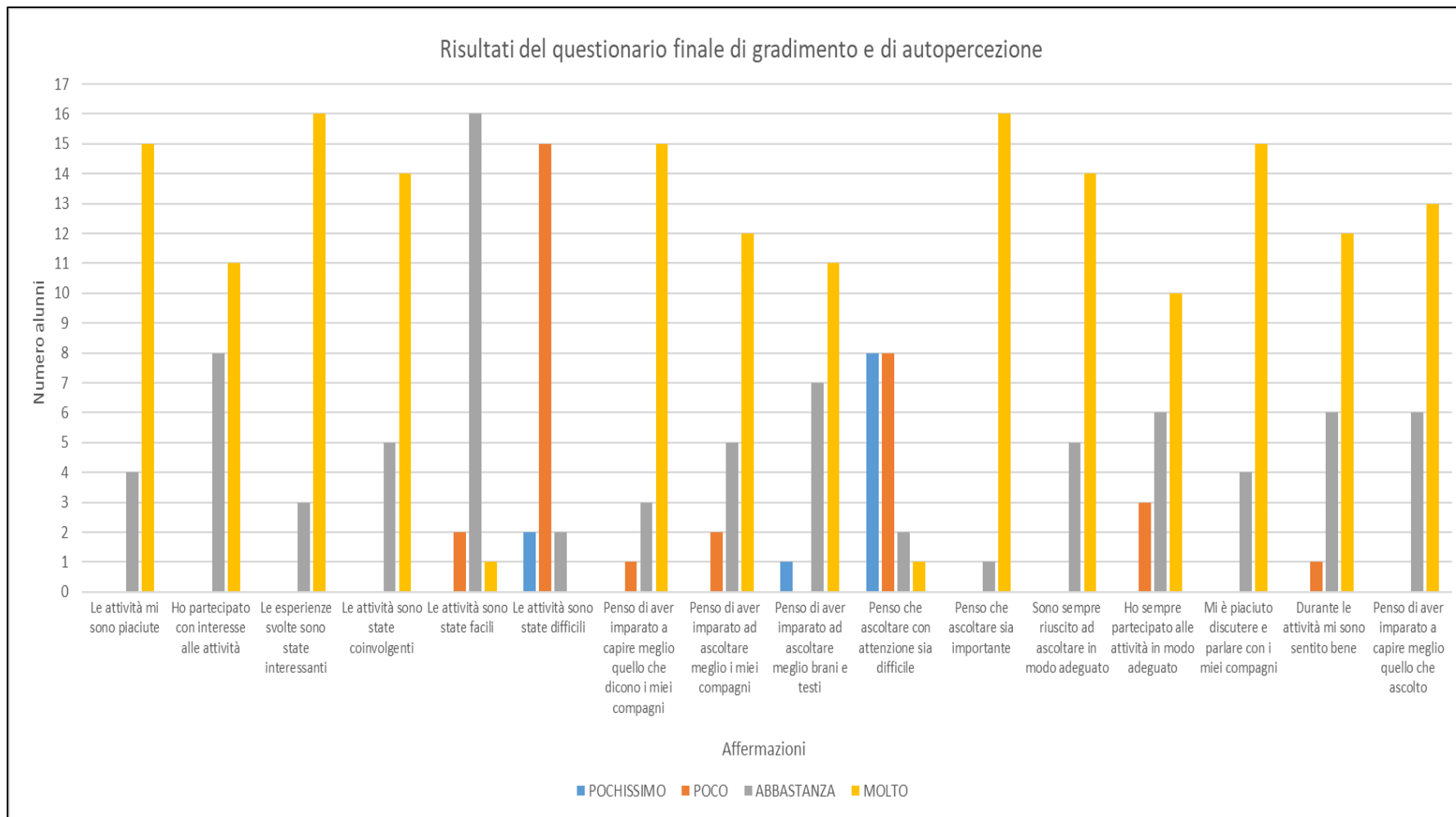


Grafico 13: istogramma a barre verticali che permette di visualizzare i punteggi attribuiti dagli alunni a ciascuna affermazione del questionario finale di gradimento e di autopercezione.

Osservando i dati del Grafico 13 si evince come in quasi tutte le affermazioni l'opzione più scelta risulti essere "Molto", seguita da "Abbastanza". Le proposte formative sono state ampiamente gradite dagli alunni, i quali hanno dichiarato di aver partecipato con molto interesse a esse e di averle reputate molto interessanti e coinvolgenti. Per quanto concerne il loro grado di facilità, sedici alunni hanno affermato che esse sono risultate essere "abbastanza" facili, e non "molto" facili, in quanto hanno affermato che in particolare l'*Escape Room*, ma in generale anche tutte le altre attività, non sono risultate essere facilissime e semplicissime. Tali *feedback* mi hanno fatta comprendere come probabilmente le proposte didattiche siano state sfidanti e abbiano permesso di operare in quella che Vygotskij definiva "zona di sviluppo prossimale" (Vianello et al., 2015). Gli alunni, infatti, grazie alla mediazione rappresentata dai compagni, da me, dall'insegnante di classe e dai materiali forniti (nei quali ho sempre cercato di fornire le istruzioni in modo dettagliato, affinché gli alunni potessero lavorare autonomamente), sono sempre riusciti a portare a termine i compiti richiesti. Coerentemente, nell'affermazione "Le attività sono state difficili" l'alternativa più scelta è stata "Poco".

Per quanto concerne le affermazioni di natura metacognitiva relative all'autopercezione delle proprie abilità, da intendersi come "opportunità di rilettura della propria esperienza formativa e di attribuzione di senso" (Castoldi, 2016, p. 188), esse hanno ottenuto come alternativa più scelta quella di "Molto". Nello specifico, l'affermazione "Penso di aver imparato a capire meglio quello che dicono i miei compagni" ha ottenuto come scelta principale "Molto"; lo stesso per "Penso di aver imparato ad ascoltare meglio i miei compagni", anche se cinque alunni hanno indicato "Abbastanza" e due "Poco"; "Penso di aver imparato ad ascoltare meglio brani e testi" ha avuto come scelta più votata sempre "Molto", ma con un numero maggiore di "Abbastanza" e la presenza di un "Pochissimo". Riflettendo a posteriori sul percorso svolto si può affermare come, effettivamente, sia stato offerto più spazio e più tempo per l'ascolto dei compagni rispetto all'ascolto di brani e testi e, dunque, è giustificabile il fatto che gli alunni si siano trovati meno d'accordo con l'ultima affermazione rispetto alle precedenti. Inoltre, nell'asserzione "Penso di aver imparato a capire meglio quello che ascolto" la maggior parte degli alunni ha scelto "Molto", mentre i restanti bambini "Abbastanza". Le alternative di "Poco" e "Pochissimo" non sono state scelte da alcun alunno.

Infine, anche “Mi è piaciuto discutere e parlare con i miei compagni” e “Durante le attività mi sono sentito bene” hanno avuto come scelta quantitativamente maggiore “Molto”. Nella seconda affermazione, tuttavia, un alunno ha segnato “Poco”.

L’indicatore relativo al “Penso che ascoltare con attenzione sia difficile” ha ottenuto in egual misura le scelte di “Poco” e “Pochissimo”, mentre tutti gli alunni presenti, a eccezione di uno, hanno dichiarato di pensare che ascoltare sia molto importante.

Per quanto riguarda la partecipazione e l’ascolto dimostrati durante le attività, la maggior parte degli alunni, pur con le dovute e naturali eccezioni, ha dichiarato di essere riuscita ad ascoltare in modo appropriato e di aver partecipato adeguatamente alle attività.

Oltre a una parte maggiormente strutturata, nel questionario ho offerto la possibilità agli alunni di esprimere in forma più libera quali attività avessero apprezzato maggiormente, quali meno e di scrivere eventuali osservazioni, pensieri e opinioni sul laboratorio.

Gli alunni hanno segnalato come attività preferite l’*Escape Room*, le discussioni a partire dalla lettura dei libri, l’ascolto del prologo de “La bella e la bestia” con il lettore vocale, la sagoma del silenzio, l’ascolto delle diverse tipologie di audio, il dettato grafico, le riflessioni sulla lettura espressiva, la drammatizzazione svolta durante il primo incontro, la compilazione del bersaglio e la lettura dei libri (tra i quali sono stati ricordati “Tricorno si restringe” e “In una notte di temporale”). Com’era prevedibile, comunque, l’*Escape Room* è stata l’attività più apprezzata dalla classe. Le attività meno piaciute sono state, per alcuni, la compilazione della sagoma del silenzio, l’attività sul lessico, il dettato grafico e le discussioni di filosofia.

Quasi tutti i bambini hanno poi risposto all’ultima domanda aperta, manifestando un notevole apprezzamento per il percorso proposto. Alcuni dei *feedback* più significativi ricevuti sono stati:

- “Mi sono sentito libero dopo ogni laboratorio, come se un lucchetto in me si fosse aperto lasciandomi andare. Con le ali della fantasia ho sorvolato tutto ciò che era buio e spaventoso”;
- “Mi è piaciuto molto questo laboratorio, perché ha coinvolto molte persone e anche perché mi sono divertita molto”;
- “È stato interessante. Mi ha aiutata a partecipare di più e anche ascoltare mi è piaciuto tantissimo”;

- “Questo laboratorio mi è piaciuto tantissimo. Vorrei rifare questa bella esperienza!”;
- “Secondo me è stato bello fare questo laboratorio, ma anche utile perché abbiamo fatto nuove amicizie e abbiamo imparato ad ascoltare meglio. Credo che quasi tutta la classe te ne sia grata”;
- “Il laboratorio è stato bello, interessante ed educativo”;
- “Mi sono molto interessata a questo laboratorio e mi è piaciuto molto. Penso di essere migliorata o almeno spero... Alessandra è stata bravissima e anche molto gentile. Discutere mi è servito e mi è servito anche ascoltare le opinioni dei miei compagni”;
- “È stato bello il laboratorio! Ci è servito a leggere in modo più espressivo. Ci siamo impegnati”;
- “A me il laboratorio sull’ascolto è piaciuto moltissimo! È stato fantastico e divertentissimo!”;
- “Questo laboratorio è stato molto bello. Sono riuscita a capire molte cose e a impararle. Ho capito anche ad ascoltare chi parla e a stare molto attenti a quello che si fa”;
- “Grazie, Alessandra, per tutte le cose che ho imparato. Grazie dal profondo del mio cuore!”.

Un'alunna ha invece dichiarato di non essere riuscita a comprendere alcuni argomenti affrontati e che forse avrebbe dovuto chiedere dei chiarimenti, sostenendo, comunque, come ciò non significasse che il percorso non le fosse piaciuto.

Nel complesso si può asserire che il percorso proposto ha ottenuto dei riscontri positivi, sia dal punto di vista del gradimento e dell’apprezzamento, sia per quanto concerne i livelli di autopercezione delle proprie abilità. Nelle affermazioni di natura metacognitiva quasi tutti gli alunni hanno infatti dichiarato di trovarsi “Molto” d’accordo con esse.

4.4. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

In riferimento ai dati ottenuti attraverso la somministrazione di prove di natura quantitativa, la proposta di strumenti volti a indagare la percezione soggettiva delle competenze di ciascun alunno e la documentazione e riflessione sulle attività implementate risulta

possibile elaborare delle considerazioni conclusive circa l'efficacia del percorso proposto relativamente all'ipotesi di ricerca inizialmente formulata.

I dati di natura quantitativa ottenuti attraverso la somministrazione delle tre diverse prove di ascolto corrispondono alla dimensione oggettiva della valutazione della competenza, dimensione che si riferisce a “strumenti di analisi delle prestazioni dell'individuo in rapporto allo svolgimento di compiti operativi” (Castoldi, 2016, p. 84). Considerando e confrontando i risultati ottenuti dalla classe nelle prove iniziale (“I gladiatori”) e finali (comprensione del brano di Luis Sepúlveda e “Mauritius”) si può giungere ad affermare che, nello specifico caso del gruppo coinvolto e rispetto alle prestazioni evidenziate dagli alunni, l'ipotesi iniziale di ricerca può essere confermata, o meglio, non confutata. Infatti, se nella prova iniziale la classe aveva ottenuto un punteggio medio di 7,95, superiore di 0,11 rispetto al valore di M individuato da Carretti e collaboratori (2013), nel test finale “Mauritius” lo scarto è risultato essere di ben 3,57 punti superiore a M. Inoltre, nella prova relativa al brano di Sepúlveda il punteggio medio ottenuto è risultato essere pari a 10,26, quindi maggiore rispetto a quello conseguito nella prova iniziale. Anche confrontando la media della percentuale di risposte corrette nelle diverse prove si può notare come sia avvenuto un incremento. Si assiste al passaggio, infatti, da una percentuale del 66% a quelle di 86% e 87% nelle due prove finali.

Gli esiti conseguiti dalla classe di intervento sembrerebbero evidenziare un miglioramento complessivo degli alunni nelle competenze implicate nell'attività di comprensione da ascolto e, dunque, in questo specifico caso, tali risultati sembrerebbero confermare l'ipotesi di partenza. Si può supporre, con le dovute cautele, che la mediazione svolta dal curriculum della *Philosophy for Children* e dalle attività dialogiche e metacognitive proposte abbia condotto a uno sviluppo dei processi di pensiero e linguistici implicati nella comprensione da ascolto. In altre parole, si potrebbe supporre che la fruizione di racconti e brani, le discussioni filosofiche e le attività svolte abbiano permesso agli alunni di interiorizzare una serie di processi di natura cognitiva e linguistica che li hanno condotti a ottenere dei punteggi più alti nelle prove di comprensione finale rispetto a quella iniziale. Infatti, come già evidenziato, in entrambe le prove finali gli alunni hanno ottenuto una percentuale media di risposte corrette sul totale pari a 86% e 87%, a differenza della prima in cui la percentuale era pari al 66%.

È doveroso specificare che, nonostante nella prova relativa al brano di Sepúlveda sia stata svolta una sessione di *Philosophy for Children*, la percentuale media di risposte corrette (86%) è risultata essere analoga a quella ottenuta nel test “Mauritius” (87%), per il quale non è invece stata proposta una discussione. Come sopra evidenziato, l’analisi degli interventi degli alunni elaborati durante la sessione ha permesso di rilevare come probabilmente l’occasione di confronto dialogico abbia consentito di chiarire alcune delle informazioni sul brano che inizialmente non erano state adeguatamente comprese da alcuni alunni. Tuttavia, il fatto che le percentuali di risposte corrette nelle due prove finali siano analoghe potrebbe far ipotizzare che la valenza formativa del curriculum della *Philosophy for Children* e delle relative attività implementate sia inerente all’interiorizzazione dei processi essenziali per un’adeguata comprensione del testo.

Per quanto concerne invece il polo soggettivo della valutazione, relativo alle “forme di autovalutazione, attraverso cui coinvolgere il soggetto nella ricostruzione della propria esperienza di apprendimento e nell’accertamento della propria competenza” (Castoldi, 2016, p. 84), i punteggi che gli alunni si sono attribuiti nel “radar delle competenze” *ex-ante* ed *ex-post* la conduzione del percorso non evidenziano né una tendenza generale della classe a una percezione più positiva delle proprie competenze, né più negativa. Infatti, calcolando la media generale dei punteggi assegnati da ciascun alunno a tutti gli indicatori si evidenzia che nella somministrazione iniziale essa è pari al valore di 0,81 e a 0,80 in quella finale. Tuttavia, come esplicitato nel paragrafo 4.2. (“La valutazione soggettiva delle competenze di ascolto”), tali dati quantitativi necessitano di essere interpretati tramite il ricorso a informazioni di natura qualitativa. Gli alunni della classe hanno infatti dichiarato di aver compreso come ascoltare con attenzione e comprendere quello che si ascolta richieda molto impegno, concentrazione e attenzione, aspetti di cui gli alunni non erano precedentemente consapevoli. Il percorso proposto ha quindi condotto gli alunni a essere maggiormente consci delle caratteristiche di un ascolto adeguato e di una comprensione adeguata, conducendoli a compilare il radar finale in modo più critico e consapevole. In aggiunta, considerando anche i risultati ottenuti attraverso la somministrazione del questionario di gradimento e di autopercezione finale, la quasi totalità della classe ha dichiarato di essere “Abbastanza” e “Molto” d’accordo con le affermazioni di natura metacognitiva quali “Penso di aver imparato a capire meglio quello che ascolto”, “Penso di aver imparato a capire meglio quello che dicono i miei compagni”, “Penso di

aver imparato ad ascoltare meglio i miei compagni” e “Penso di aver imparato ad ascoltare meglio brani e testi”.

A integrazione di quanto affermato è essenziale considerare anche la “dimensione intersoggettiva” della valutazione della competenza, dimensione che implica “un’istanza sociale connessa al modo in cui i soggetti appartenenti alla comunità sociale entro cui avviene la manifestazione della competenza percepiscono e giudicano il comportamento messo in atto” (*Ivi*, p. 82). Nello specifico del presente lavoro di ricerca la dimensione intersoggettiva della valutazione è stata rappresentata dall’analisi delle sessioni di P4C svolte ed esaminabili nel terzo capitolo. Consultando inoltre i paragrafi 3.7. (“I processi di pensiero sviluppati durante le sessioni di P4C”) e 3.8. (“I processi linguistici sviluppati durante le sessioni di P4C”) si evince come durante le sessioni filosofiche gli alunni abbiano sviluppato dei processi di natura cognitiva e linguistica che risultano essere funzionali e necessari all’attività di comprensione testuale. Come sostiene la studiosa Cisotto (2006), infatti, è di peculiare importanza accertare i livelli di comprensione attraverso

“una valutazione di prodotto e una di processo.

Il prodotto della comprensione si riferisce alle prestazioni, ossia a quello che l’allievo ricorda dopo la lettura di un brano e alla qualità di tale ricordo, che dipende dalla profondità di elaborazione più che dalla fedeltà con cui le informazioni sono rievocate” (p. 126).

Dunque, poiché l’attività di comprensione non può essere concepita nella mera dimensione prestazionale, bensì implica anche e soprattutto una dimensione processuale, è essenziale operare anche una valutazione dei processi, che “dà valore al diverso grado di profondità nell’elaborazione del testo, ossia alle attività cognitive con cui lo studente costruisce il reticolo dei significati e ne controlla la plausibilità, ragionando sugli indizi che il testo offre” (Cisotto, 2006, p. 127).

Le analisi svolte *in itinere* mi hanno permesso di comprendere come nelle ultime sessioni gli alunni abbiano dimostrato livelli più elevati e adeguati di ascolto e di come si sia assistito a una diminuzione quantitativa degli interventi espliciti degli alunni. Ciò deve essere interpretato, non come una diminuzione di interesse da parte degli alunni, bensì come evidenza di maggiori livelli di ascolto in quanto, se inizialmente gli alunni

tendevano a intervenire molto spesso nella discussione ripetendo anche riflessioni già affermate da altri, negli ultimi incontri si è proprio osservata la tendenza a intervenire solo per apportare contributi nuovi e significativi al processo dialogico. I maggiori e migliori livelli di ascolto hanno determinato lo svilupparsi di una vera e propria comunità di ricerca nella quale i contributi individuali non costituivano una mera “somma” di opinioni, bensì si costruivano idee e opinioni sulla base delle posizioni concettuali espresse dai compagni. Si è dunque assistito al passaggio dalla conversazione al dialogo; “Una conversazione è uno scambio: di sensazioni, di pensieri, di informazioni, di consapevolezza. Un dialogo è esplorazione reciproca, indagine, ricerca. Le persone che conversano lo fanno in modo cooperativo [...]. Quelle che dialogano lo fanno in modo collaborativo [...]” (Lipman, 2003/2005, p. 102).

La valutazione intersoggettiva della competenza di ascolto degli alunni è avvenuta anche da parte dell’insegnante di classe che, attraverso la sua osservazione sistematica e in virtù della sua maggiore e migliore conoscenza degli alunni, ha lei stessa evidenziato, nella pratica quotidiana scolastica, come i bambini avessero iniziato a dimostrare maggiori livelli di ascolto. Durante le attività maggiormente dialogiche implementate in aula ha notato, analogamente a quanto verificatosi nelle ultime sessioni di P4C, che gli alunni tendevano a ridurre i loro interventi e ad agganciarsi maggiormente a quelli dei compagni. Tale comportamento deve essere concepito come la manifestazione dei maggiori e migliori livelli di ascolto implementati dagli alunni della classe e, al contempo, dei maggiori e migliori livelli di comprensione di quanto ascoltato.

In sintesi, si può dunque asserire come, oltre a evidenze di natura prestazionale, sia essenziale considerare anche informazioni di natura processuale rispetto all’attività di comprensione da ascolto. Come sostiene la studiosa Cisotto (2006) perseguire l’obiettivo di sviluppare i processi di comprensione implica una serie di competenze complesse, tra le quali vengono annoverate “la formulazione di inferenze (proattive e retroattive) sulla base degli indizi forniti dal brano” (p. 127), “la capacità di individuare la struttura sottostante i vari tipi di testo” (*Ibidem*), “la produzione di domande pertinenti e a livello diverso di elaborazione” (*Ibidem*), “la ‘vigilanza’ sulla coerenza del testo, ossia l’attitudine a rilevare contraddizioni e ambiguità” (*Ibidem*), “il monitoraggio e il controllo dell’attività di comprensione” (*Ibidem*) e “l’utilizzo di strategie di lettura differenziate in relazione agli scopi e al tipo di testo” (*Ibidem*). In quest’ultimo caso è doveroso parlare di

“strategie di ascolto” e non di lettura. Si tratta di competenze complesse che si è cercato di sviluppare attraverso le attività didattiche proposte e di cui gli alunni hanno dimostrato il possesso durante il percorso implementato, come rivelano le analisi delle sessioni e la narrazione degli incontri contenute nel terzo capitolo del presente lavoro.

Una peculiare attenzione necessita di essere rivolta a quegli alunni per i quali gli esiti conseguiti non hanno condotto a riscontrare un miglioramento nelle loro abilità di ascolto o, comunque, a non conseguire un esito appartenente alla fascia di prestazione del “criterio completamente raggiunto”. Un caso è quello dell’alunna 17F che, come evidenziato nel sottoparagrafo 4.1.3. e, più precisamente, nel Grafico 8, nelle due prove finali ha ottenuto delle percentuali di risposte esatte leggermente inferiori rispetto alla prova iniziale. Tuttavia, le sue prestazioni relative ai test tratti dalla batteria CO-TT si collocano entrambe nella fascia del “criterio completamente raggiunto”. Per quanto riguarda il bambino 19M, osservando il Grafico 8 si nota come le sue prestazioni siano migliorate, nonostante il risultato conseguito nella prova “Mauritius” sia collocabile nella fascia di prestazione sufficiente. È essenziale sottolineare, comunque, come nella prova “I gladiatori” il punteggio conseguito dall’alunno fosse appartenente alla fascia di prestazione precedente, ovvero quella di “abilità da sostenere”. Infine, una particolare attenzione va rivolta all’alunno 2M, il quale, nonostante nelle due prove finali abbia conseguito una percentuale di risposte corrette maggiore di quella della prova iniziale (Grafico 8), nella prova “Mauritius” ha comunque ottenuto un punteggio inferiore a quello di M (Grafico 6) e appartenente alla fascia di prestazione di “abilità da sostenere”. I risultati quantitativi dell’alunno in questione sono coerenti con quanto da lui segnalato nel questionario finale metacognitivo, nel quale ha dichiarato di essere poco d’accordo con le affermazioni di “Penso di aver imparato a capire meglio quello che dicono i miei compagni”, “Penso di aver imparato ad ascoltare meglio i miei compagni” e “Penso di aver imparato a capire meglio quello che dicono i miei compagni”. Riflettendo inoltre sulle sessioni di P4C implementate, si può affermare come tale alunno non abbia dimostrato il medesimo coinvolgimento dei pari e ciò, dunque, potrebbe suggerire come le discussioni svolte non abbiano condotto, nel suo specifico caso, a sviluppare adeguatamente quei processi linguistici e di pensiero sottostanti l’attività di comprensione testuale.

Sarebbe quindi opportuno interrogarsi sugli effetti che il percorso ha avuto in ciascun singolo alunno e analizzare le ragioni per le quali nel bambino 2M non si sia

verificato un miglioramento apprezzabile tanto quanto quello dei compagni. L'approfondimento di tali aspetti, in ambito didattico, è di peculiare importanza, al fine di realizzare una scuola che sia concretamente "a misura di alunno" (Baldacci, 2008) e che risponda ai bisogni e alle necessità formative di ciascuno, favorendo il raggiungimento del successo formativo da parte di tutti.

CONCLUSIONI

Il presente lavoro rappresenta un tentativo di ricerca finalizzato a indagare se il curricolo della *Philosophy for Children*, legato allo svolgimento di attività di ascolto basate sull'uso delle metodologie dialogiche e metacognitive caratteristiche della comunità di ricerca, conduce a un incremento delle abilità di comprensione da ascolto di alunni frequentanti la classe quinta di scuola primaria.

Il percorso di ricerca implementato è stato caratterizzato dall'adozione della metodologia della ricerca empirica, che ha quindi previsto la proposta di un percorso didattico in aula al fine di confutare o giustificare l'ipotesi di partenza. È doveroso specificare che, trattandosi per l'appunto di una ricerca empirica, le conclusioni a cui essa ha condotto devono ritenersi legittime esclusivamente all'interno del contesto situazionale considerato. Non è possibile estendere e generalizzare le conclusioni e le riflessioni elaborate ad altri ambiti contestuali.

L'esigenza di considerare il flusso e il processo di pensiero nel suo divenire situazionale e contestuale si è concretizzata nella scelta di implementare un percorso di ricerca a gruppo unico, in quanto, per la natura dell'intervento di *Philosophy for Children*, e in considerazione dei limiti di tempo della presente ricerca, è stato più coerente elaborare delle analisi interne alla classe stessa e non effettuare dei paragoni fondati sulla mera dimensione quantitativa tra due classi diverse.

Nel complesso, è possibile affermare come, nello specifico contesto considerato, l'ipotesi di ricerca sia stata confermata, o, meglio, non confutata. Infatti, nelle prove finali di comprensione da ascolto gli alunni di classe quinta primaria hanno conseguito degli esiti migliori rispetto a quelli ottenuti nel test iniziale. Con le dovute cautele si potrebbe dunque supporre che le proposte formative abbiano permesso ai bambini di interiorizzare e sviluppare in misura maggiore quei processi di natura linguistica e cognitiva implicati nell'attività di comprensione da ascolto, quali l'elaborazione di inferenze, l'abilità di ricavare il significato di un termine dal contesto, le abilità di ragionamento e l'attenzione richiesta dall'ascolto. È doveroso precisare, comunque, che i dati quantitativi ottenuti attraverso i test di comprensione non devono essere concepiti come completamente oggettivi, in quanto potrebbero essere stati influenzati da variabili cosiddette "di disturbo" di difficile controllo da parte del ricercatore.

Per quanto concerne l'autopercezione delle proprie competenze da parte degli alunni, si può sostenere come il percorso proposto abbia condotto la classe di ricerca a valutare e a considerare in modo più critico e consapevole le proprie abilità e competenze di ascolto. In aggiunta, le attività implementate sono state notevolmente apprezzate dagli alunni, i quali hanno dichiarato di aver riflettuto sull'importanza dell'ascolto per comprendere ciò che viene asserito.

Dai riscontri ottenuti, anche attraverso l'osservazione sistematica dei comportamenti degli alunni da parte dell'insegnante di classe, si evince come la classe abbia iniziato a dimostrare maggiori e migliori livelli di ascolto. Infatti, durante le discussioni e le attività di natura dialogica gli interventi dei bambini si sono quantitativamente ridotti e hanno iniziato a essere caratterizzati da una maggiore significatività per l'attività epistemologica di ricerca della comunità, evitando la ripetizione di idee e principi già asseriti da altri. L'insegnante che mi ha accolta nella sua classe per lo svolgimento del percorso di ricerca mi ha infatti comunicato di aver rilevato dei cambiamenti nei comportamenti degli alunni anche nella sua pratica quotidiana didattica, riscontrando un miglior scambio comunicativo fra i compagni – indice di un ascolto maggiore e migliore di sé stessi e degli altri – l'elaborazione di pensieri più riflessivi e critici e l'uso di maggiori livelli di argomentazione. Si tratta di cambiamenti rilevati contestualmente anche nelle sessioni implementate e che hanno permesso alla classe, nella quale erano in partenza presenti delle difficoltà legate all'ascolto, di acquisire e interiorizzare degli strumenti per ascoltare più adeguatamente e comprendere meglio ciò che si ascolta. Come ampiamente sostenuto nel presente elaborato, è stato essenziale affiancare a valutazioni oggettive e numeriche dei riscontri di natura qualitativa, in conformità con la natura situazionale e contestuale del flusso dialogico che si afferma durante le discussioni filosofiche. Come propugnato dalla studiosa Santi (2006), “i benefici «qualitativi» del programma sono indipendenti da quelli «quantitativi»” (p. 159) e, quand'anche si riscontrassero dei miglioramenti in campo quantitativo, vi sarebbero comunque dei benefici qualitativi che vanno ben oltre quelli rilevati attraverso una misurazione numerica delle abilità.

Nel complesso, si può quindi giungere a propugnare l'importanza di un percorso mirato allo sviluppo delle competenze di ascolto e di comprensione da ascolto, da intendersi anche come occasione per il potenziamento del linguaggio verbale. All'interno delle

“Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica” (GISCEL, 1975) si afferma, infatti, che

“Il linguaggio verbale è di fondamentale importanza nella vita sociale e individuale perché, grazie alla padronanza sia ricettiva (capacità di capire) sia produttiva di parole e fraseggio, possiamo intendere gli altri e farci intendere (usi comunicativi); ordinare e sottoporre ad analisi l’esperienza (usi euristici e cognitivi); intervenire a trasformare l’esperienza stessa (usi emotivi, argomentativi, ecc.). Non si limita l’importanza del linguaggio verbale, ma lo si colloca meglio, sottolineando che in generale e negli esseri umani in specie esso è una delle forme assunte dalla capacità di comunicare, che si è variamente denominata capacità simbolica fondamentale o capacità semiologica (o semiotica). E, di nuovo sia in generale e in teoria sia nel concreto e specifico sviluppo degli organismi umani, il linguaggio verbale intrattiene rapporti assai stretti con le restanti capacità ed attività espressive e simboliche” (tesi I).

E, al fine di tendere verso lo sviluppo del linguaggio verbale, il GISCEL offre dei principi didattici da poter seguire per consentire un’educazione linguistica caratterizzata dalla dimensione della democraticità:

“2- Lo sviluppo e l’esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale: lo specifico addestramento delle capacità verbali va sempre motivato entro le attività di studio, ricerca, discussione, partecipazione, produzione individuale e di gruppo.

[...]

5- Occorre sviluppare e tenere d’occhio non solo le capacità produttive, ma anche quelle ricettive, verificando il grado di comprensione di testi scritti o registrati e vagliando e stimolando la capacità di intendere un vocabolario sempre più esteso e una sempre più estesa varietà di tipi di frase” (*Ivi*, tesi VIII).

È dunque imprescindibile offrire delle proposte didattiche che consentano lo sviluppo di abilità linguistiche all'interno di contesti sociali e situazionali autentici, tra i quali si riconosce anche la discussione. In aggiunta, è doveroso stimolare, non solo le capacità produttive, bensì anche quelle ricettive, facendo leva sulla dimensione dell'oralità, a volte troppo spesso trascurata in ambito scolastico ma di cui le "Indicazioni Nazionali per il curriculum" (MIUR, 2012) offrono un necessario approfondimento:

“La comunicazione orale nella forma dell'ascolto e del parlato è il modo naturale con cui il bambino, ad un tempo, entra in rapporto con gli altri e ‘dà i nomi alle cose’ esplorandone la complessità. Tale capacità di interagire, di nominare in modo sempre più esteso, di elaborare il pensiero attraverso l'oralità e di comprendere discorsi e testi di vario tipo viene sviluppata e gradualmente sistematizzata a scuola, dove si promuove la capacità di ampliare il lessico, ascoltare e produrre discorsi per scopi diversi e man mano più articolati e meglio pianificati. La pratica delle abilità linguistiche orali nella comunità scolastica passa attraverso l'esperienza dei diversi usi della lingua (comunicativi, euristici, cognitivi, espressivi, argomentativi) e la predisposizione di ambienti sociali di apprendimento idonei al dialogo, all'interazione, alla ricerca e alla costruzione di significati, alla condivisione di conoscenze, al riconoscimento di punti di vista e alla loro negoziazione” (MIUR, 2012, p. 28).

Le abilità linguistiche orali, oltre a favorire quei processi dialogici e di negoziazione di idee e punti di vista, rappresentano proprio lo strumento a disposizione dell'uomo per interagire e comunicare con gli altri, utilizzando il linguaggio nei suoi diversi usi e funzioni. In aggiunta, la lingua orale costituisce un importante strumento di inclusione soprattutto per quegli alunni che possiedono difficoltà legate alla scrittura e alla lettura. Sollecitare l'impiego di alternative orali a quelle scritte è infatti uno dei principi propugnati all'interno dell'*Universal Design for Learning* (CAST, 2011/2015), al fine di offrire delle opportunità di apprendimento efficaci e che soddisfino la variabilità degli studenti.

Ritengo che dal riconoscimento dei limiti del percorso di ricerca implementato e qui presentato possano scaturire ulteriori interrogativi, dubbi e curiosità a partire dai quali

percorrere nuove piste d'indagine che conducano a un'analisi maggiormente approfondita della tematica oggetto del presente lavoro di Tesi. Infatti, si può affermare che “La ricerca non ha [mai] fine” (Popper, 1976). In particolare, il tema approfondito nel presente lavoro potrebbe essere analizzato attraverso un'indagine di natura sperimentale, che conduca a ottenere dei risultati caratterizzati da “validità” (Felisatti & Mazzucco, 2013) e che possano essere estesi e generalizzati anche ad altri ambiti contestuali. In aggiunta, è doveroso considerare che il percorso di ricerca si è sviluppato in un arco temporale limitato. Come evidenziano le ricerche citate dalla studiosa Santi nella sua opera “Ragionare con il discorso” (2006), gli effetti positivi dell'adozione del curricolo sono tanto più ampi laddove la discussione filosofica costituisce una pratica proposta in aula sistematicamente, con regolarità e in un arco temporale molto lungo. Sarebbe dunque interessante poter svolgere una ricerca proponendo la P4C e le attività di ascolto in modo più sistematico e per diversi mesi, magari dall'inizio dell'anno scolastico sino alla sua conclusione. Un'ulteriore pista d'indagine potrebbe essere rappresentata, non solo dalla proposta di test che valutino la comprensione da ascolto nella sua globalità, bensì anche di prove che permettano di ottenere delle evidenze circa lo sviluppo o meno dei diversi processi che concorrono alla comprensione testuale, quali, ad esempio, l'elaborazione di inferenze, la metacognizione, il vocabolario e la memoria di lavoro. Infine, si potrebbe implementare un'indagine più approfondita al fine di comprendere le ragioni per le quali in singoli alunni non si è riscontrato un miglioramento analogo a quello dimostrato dai compagni.

In questa sede si è scelto di indagare uno specifico aspetto correlato all'adozione del curricolo della *Philosophy for Children* nell'ambito scolastico della scuola primaria, aspetto corrispondente alle implicazioni che la P4C ha nella dimensione linguistica della comprensione da ascolto. Tuttavia, come dimostra la letteratura in merito (Lipman, 2003/2005; Santi, 2005; 2006; Cosentino, 2016), i benefici a cui può condurre l'implementazione sistematica del curricolo in classe sono molteplici e difficilmente definibili in modo netto, chiaro ed evidente. Si tratta di aspetti di varia natura, quale quella cognitiva, sociale, emotiva, linguistica e relazionale e che, nei limiti di quanto da me svolto, sono in parte riuscita a riconoscere. In particolare, due *feedback* ricevuti nel questionario finale di gradimento mi hanno indotta a riflettere sulla globalità delle dimensioni umane che le discussioni filosofiche permettono di coinvolgere e sviluppare. I *feedback* in questione sono: “Mi sono sentito libero dopo ogni laboratorio, come se un lucchetto in me si fosse

aperto lasciandomi andare. Con le ali della fantasia ho sorvolato tutto ciò che era buio e spaventoso” e “Secondo me è stato bello fare questo laboratorio, ma anche utile perché abbiamo fatto nuove amicizie e abbiamo imparato ad ascoltare meglio. Credo che quasi tutta la classe te ne sia grata”. Ecco, dunque, che dalle parole schiette, sincere e spontanee di due bambini si giunge a comprendere la profondità dell’intima connessione con sé stessi e con gli altri che solo la filosofia permette di stabilire. Una concezione di filosofia come capacità di *sorvolare tutto ciò che è buio e spaventoso*, ma anche come fonte di nuove amicizie perché è solo attraverso il dialogo e il confronto che si riconosce l’altro nella sua autenticità e ricchezza.

RINGRAZIAMENTI

Vorrei innanzitutto ringraziare il Dottor Gilberto Ferraro per avermi accompagnata in questo percorso di elaborazione e scrittura della Tesi di Laurea. La Sua competenza, attenzione e disponibilità mi hanno permesso di lavorare in modo attento e scrupoloso, percependomi sempre accompagnata e supportata. A Lui rivolgo la mia più sincera gratitudine e stima.

Un grandissimo ringraziamento va all'insegnante Martina Giuliato che mi ha accolta nella sua classe per svolgere il percorso di ricerca e mi ha offerto il suo tempo di qualità, la sua competenza professionale e il suo generoso supporto per portare a compimento il mio lavoro. La ringrazio per il valore di tutto ciò che mi ha donato, sia professionalmente che personalmente.

Rivolgo un profondo ringraziamento anche alle mie tutor di tirocinio Orietta Busatto e Anna Maso che, pur non avendo preso direttamente parte all'elaborazione del presente lavoro, hanno sicuramente contribuito al raggiungimento di questa meta importante. Le ringrazio per essere state delle guide attente, competenti e sempre pronte a valorizzare le potenzialità e le risorse di ciascuno. Per me hanno rappresentato il modello di maestra che vorrei essere perché, si sa, l'esempio è la più grande e importante forma di apprendimento.

Il presente lavoro è dedicato ai miei genitori, Alberto e Ilaria, e a mio fratello Gianluca. Senza di loro non sarei la persona che sono ora. Li ringrazio dal profondo del mio cuore e con tantissimo affetto per avermi sempre appoggiata e sostenuta e per aver sempre saputo riconoscere i miei bisogni, creando le condizioni per vederli soddisfatti. Sono enormemente fortunata e grata di essere cresciuta in questa famiglia.

Parte della famiglia è anche il mio ragazzo Marco, che devo immensamente ringraziare per aver condiviso con me, dall'inizio alla fine, il percorso universitario e aver contribuito a renderlo migliore. Lo ringrazio per essere parte della mia quotidianità e per essere la persona che è: premurosa, attenta, gentile e amorevole. Mi ritengo immensamente fortunata ad avere a fianco, nel mio percorso di vita, una persona come lui.

Questo traguardo è dedicato alle mie nonne, Marisa e Oriana, sempre orgogliose anche dei più piccoli successi ottenuti. Sono sicura che mia nonna Oriana sarebbe stata estremamente felice di vedermi laureata.

Un sincero e speciale ringraziamento è rivolto alle mie più care amiche Alessandra, Chiara, Eleonora e Tamara, che, con la loro grande amicizia, da dieci anni mi accompagnano nel mio percorso di vita e con le quali ho condiviso momenti ed esperienze molto importanti e significativi. Le ringrazio per tutto quello che abbiamo vissuto insieme e per le immense e indimenticabili risate che da sempre caratterizzano le nostre uscite.

Infine, un grande ringraziamento va ad Alice, Anna, Lisa e Valeria, considerate amiche prima di colleghe universitarie. Le ringrazio per il supporto, l'aiuto e la condivisione di questi faticosi ma estremamente gratificanti cinque anni. Mi hanno insegnato che le difficoltà non si superano mai da soli e che il confronto, lo scambio e la condivisione sono ciò che dà valore e significato a qualunque cosa, sia a livello personale che professionale.

BIBLIOGRAFIA

- Ambrosini, M., Baron, P., Biancardi, A., Carta, B., Caviola, S., & Cazzaniga, S., et al. (2013). *Dislessia e altri DSA a scuola*. Trento: Erickson.
- Baddeley, A. H., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. H. Bower (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 8, pp. 47-89). New York: Academic Press.
- Balboni, P. E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca empirica*. Milano: Mondadori.
- Baldacci, M. (2008). *Una scuola a misura d'alunno*. Torino: UTET Università.
- Ballerini, L., & Mulazzani, S. (2016). *Un posto silenzioso*. Roma: Edizioni Lapis.
- Bosc, F. (2020). *Arricchire il lessico attraverso la poesia*. Trento: Erickson.
- Boscolo, P. (1969). *Cibernetica e didattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge (MA): Harvard University Press (trad. it. Ecologia dello sviluppo umano, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press (trad. it. La mente a più dimensioni, Laterza, Roma - Bari, 1988).
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press (trad. it. La ricerca del significato, Torino, Boringhieri, 1992).
- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili: Valutare i libri per bambini*. Parma: Spaggiari.
- Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C., & De Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 246-251.

- Carretti, B., Borella, E., Motta-Vaia, E., Gómez-Veiga, I., Vila Chaves, J. Ó., & García-Madruga, J.A. (2021). *Potenziare la comprensione del testo: Percorsi per la scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Carretti, B., Cornoldi, C., Caldarola, N., & Tencati, C. (2013). *CO-TT. Comprensione orale: Test e trattamento*. Trento: Erickson.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning (UDL): Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author (trad. it. Progettazione Universale per l'Apprendimento. Linee guida: testo completo, 2015).
- Castoldi, M. (2015a). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Castoldi, M. (2015b). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Chiosso, G. (2015). *Pedagogia: Il Novecento e il confronto educativo contemporaneo*. Milano: Mondadori.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L., & Gruppo RDL. (2009). *Prime competenze di letto-scrittura: Proposte per il curriculum di scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- Cisotto, L., & Gruppo RDL. (2015). *Scrivere testi in 9 mosse: Curriculum verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2016). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Consiglio d'Europa. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Companion volume*. Strasburgo: Author (trad. it. Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione - Volume complementare, Italiano LinguaDue, Milano, 2020).
- Corbetta, P. (1999). *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Cosentino, A. (2016). La P4C non è una “filosofia per/con bambini”. *Comunicazione filosofica*, 37, 64-68.

- D'Amico, S., & Devescovi, A. (Eds.) (2013). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: il Mulino.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica: Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- De Beaugrande, R. A., & Dressler, W.U. (1981). *Introduction to text linguistics*. Londra: Longman (trad. it. Introduzione alla linguistica testuale, Il Mulino, Bologna, 1994).
- De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1991). *Lettura e metacognizione: Attività didattiche per la comprensione del testo*. Trento: Erickson.
- De Beni, R., Cornoldi, C., Carretti B., & Meneghetti, C. (2003). *Nuova guida alla comprensione del testo: Introduzione teorica generale al programma. Le prove criteriali livello A e B*. Trento: Erickson.
- De Rossi, M., & Restiglian, E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa*. Roma: Carocci.
- Delors, J. (Eds.). (1996). *Learning: the Treasure within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO Publishing (trad. it. Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo, Armando Editore, Roma, 1997).
- Dewey, J. (1899). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press (trad. it., Scuola e società, La Nuova Italia, Firenze, 1967).
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Chicago: D.C. Heath & Company (trad. it., Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione, La Nuova Italia, Firenze, 1961).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The MacMillan Company (trad. it. Democrazia e educazione, La Nuova Italia, Firenze, 1965).
- Docampo, V., & de Lestrade, A. (2009). *La grande fabrique de mots*. Braine-l'Alleud: Alice Éditions (trad. it. La grande fabbrica delle parole, Terre di mezzo, Milano, 2010).

- Dolci, D. (2018). *Chissà se i pesci piangono*. Messina: MESOGEA. (Originariamente pubblicato nel 1973).
- Domenis, L. C. (2000). *La discussione intelligente: Una strategia didattica per la costruzione sociale della conoscenza*. Trento: Erickson.
- Edwards, E., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.) (2014). *I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Felisatti, E. (2006). *Cooperare in team e in classe*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Felisatti, E., & Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca: Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Franceschini, P. (2019). *Nel suono giallo di Kandinsky*. Bazzano: Artebambini.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo: Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Gordon, T. (1989). *Discipline that works: Promoting Self-Discipline in Children*. New York: Times Books (trad. it. Né con le buone né con le cattive. Bambini e disciplina, la meridiana, Bari, 2014).
- Guasti, L. (2002). *Apprendimento e insegnamento: Saggi sul metodo*. Milano: Vita & Pensiero.
- Kerascoët. (2018). *Io sto con Vanessa: Quando la gentilezza fa la rivoluzione*. Novara: De Agostini.
- Kimura, Y. (1998). *In una notte di temporale*. Milano: Salani.
- Laeng, M. (1992). *Pedagogia sperimentale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: il Mulino.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. Educare al pensiero, Vita e pensiero, Milano, 2005).
- Lipman, M., & Gazzard, A. (1988). *Getting our thoughts together: Instructional Manual to accompany Elfie*. Montclair: Institute for the Advancement of Philosophy for Children (trad. it. Elfie. Manuale. Mettiamo insieme i pensieri, Liguori, Napoli, 2000).

- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Lo Duca, M. G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica: Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Lumbelli, L. (1981). *Educazione come discorso: Quando dire e fare educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Lumbelli, L. (1995). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi, & B., Vertecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 101-133). Milano: Franco Angeli.
- Martens, E. (1999). *Philosophieren mit Kindern: Eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart: Reclam Verlag (trad. it. *Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia*, Bollati Boringhieri, Torino, 2007).
- Marzano, A., & Vegliante, R. (2014). La comprensione del testo orale: percorsi didattici e di stimolazione con la lavagna interattiva (LIM) nella scuola dell'infanzia. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VII(13), 165-179.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie: Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella Formazione*. Roma: Carocci.
- Murray, L. (2014). *The Psychology of Babies*. UK: Robinson (trad. it. *Le prime relazioni del bambino. Dalla nascita a due anni, i legami fondamentali per lo sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2015).
- Nemesio, A. (1999). *L'esperienza del testo*. Milano: Meltemi.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Introduction to Comprehension Development. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 3-40). New York: Guilford Press.

- Oakhill, J., Cain, K., & Carsten, E. (2015). *Understanding and Teaching Reading Comprehension: A Handbook*. London: Routledge (trad. it. *La comprensione del testo: dalla ricerca alla pratica*, Carocci, Roma, 2021).
- ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. New York: Author.
- Paparella, N. (1997). *Pedagogia sperimentale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Parry Heide, F. (1971). *The Shrinking of Treehorn*. New York: Holiday House Publishing (trad. it. *Tricorno si restringe*, Bompiani, Milano, 2021).
- Pecini, C., & Brizzolara, D. (2020). *Disturbi e traiettorie atipiche del neurosviluppo: Diagnosi e intervento*. Milano: McGraw-Hill.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il "Portfolio"*. Firenze: La Nuova Italia.
- Popper, K. R. (1934). *Logik der Forschung*. Berlin: Akademie Verlag (trad. it. *Logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino, 1995).
- Popper, K. R. (1976). *La ricerca non ha fine: Autobiografia intellettuale*. Roma: Armando.
- Rigo, R. (2005). *Didattica delle abilità linguistiche: Percorsi di progettazione e di formazione*. Roma: Armando.
- Rinaldi, C. (1999). *L'ascolto visibile*. Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn: A View of what Education Might Become*. Michigan: C. E. Merrill Publishing Company (trad. it. *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze, 1973).
- Ruzzante, G. (2019). La concettualizzazione della differenza negli alunni di scuola primaria. In D. Ianes (Ed.), *Didattica e inclusione scolastica: Ricerche e pratiche in dialogo* (pp. 149-161). Milano: FrancoAngeli.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso: Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.

- Santi, M. (Ed.) (2005). *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Santipolo, M. (2006). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili: Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Sclavi, M., & Giornelli, G. (2014). *La scuola e l'arte di ascoltare: Gli ingredienti delle scuole felici*. Milano: Feltrinelli.
- Scuola di Barbiana. (2017). *Lettera a una professoressa*. Milano: Mondadori. (Originariamente pubblicato nel 1967).
- Sepúlveda, L. (2012). *Historia de Mix, de Max, y de Mex*. Frankfurt am Main: Literarische Agentur Mertin Inh. (trad. it. Storia di un gatto e del topo che diventò suo amico, Ugo Guanda, Milano, 2012).
- Sticht, T.G., & James, J.H. (1984). Listening and Reading. *Handbook of Research on Reading, 1*, 293-317. New York: Longman.
- Tomlinson, C.A. (2003). *Fullfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*. Alexandria VA: Association for Supervision & Curriculum Development (trad. it. Adempiere la promessa di una classe differenziata, LAS, Roma, 2006).
- Van Dijk, T.A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Varisco, B. M. (2003). *Costruttivismo sociale*. Roma: Carocci.
- Vianello, R., Gini, G., & Lanfranchi, S. (2015). *Psicologia, sviluppo, educazione*. Torino: UTET Università.
- Vitella, M., Grotto, V., & Cortiana, P. (2018). *Viaggio nel libro e dintorni: Percorsi didattici di lettura e scrittura per la scuola primaria*. Padova: Cleup.

Vygotskij, L. S. (1956). *Izbrannye psichologičeskie issledovanja*. Mosca: Accademia delle Scienze Pedagogiche della RSFSR (trad. it. Pensiero e linguaggio, Giunti Psychometrics, Firenze, 2021).

Wittgenstein, L. (1964). *Tractatus logico-philosophicus*. Torino: Einaudi.

Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori.

Zamperlin, C., Benvenuti, M., Molin, A., Vocetti, C., & De Beni, R. (2009). *SUPER abilità: Valutazione e potenziamento delle abilità trasversali*. Firenze: Giunti Scuola.

Zamperlin, C., Carretti, B., Friso G., Manzan, M., & De Beni, R. (2014). *Ascolto, capisco, racconto: Programma per sviluppare le competenze orali per le classi prima e seconda della primaria*. Trento: Erickson.

SITOGRAFIA

Adornetti, I. (2015). Le basi cognitive della pragmatica: Il ruolo delle funzioni esecutive nell'elaborazione della coerenza discorsiva. *Sistemi intelligenti*, 27(2), 323-340. https://www.researchgate.net/publication/283715323_Le_basi_cognitive_della_pragmatica_Il_Ruolo_delle_funzioni_esecutive_nell%27elaborazione_della_coerenza_discorsiva

Batini, F., Brizioli, I., Mancini, A., Susta, M., & Scierri I. D. M. (2021). Lettura e comprensione: Una revisione sistematica della letteratura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 16(1), 79-86. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11509>

Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties: A Randomized Controlled Trial. *Psychological Science*, XX(X), 1-11. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0956797610375449>

Cosentino, A. (2016). La Philosophy for Children come pratica filosofica di comunità. *Oltreconfine*. https://filosofodistrada.files.wordpress.com/2017/09/p4c_come_pfc.pdf

Cosentino, A. (2017). Bambini filosofi. *Infanzia*, 1. https://filosofodistrada.files.wordpress.com/2017/04/bambini_filosofi.pdf

Desideri, P. (n.d.). *Competenza linguistica e competenza comunicativa; aspetti della pragmatica; atti linguistici*. http://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/1%20materiali/mod_8_competenza_linguistica_comunicativa.pdf

Di Masi, D. (2011). *Imparare la democrazia del pensiero: Un approccio dialogico-argomentativo in comunità di ricerca filosofica per l'educazione alla cittadinanza*. [Tesi di dottorato]. <http://paduaresearch.cab.unipd.it/4069/>

Florit, E., & Levorato, M. C. (2012). A longitudinal study on listening text comprehension and receptive vocabulary in preschoolers. *Rivista di psicolinguistica applicata*, XII(1-2), 65-80. https://www.researchgate.net/publication/264338336_Florit_E_Levorato_M_C_2012_A_longitudinal_study_on_listening_text_comprehension_and_receptive_vocabulary_in_preschoolers_Rivista_di_Psicolinguistica_Applicata_XII_1-2_65-80

GISCEL. (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>

Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2015). *Philosophy for Children: Evaluation report and Executive summary*. <https://eric.ed.gov/?id=ED581147>

Gough, P.B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

Hoover, W.A., & Gough, P.B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>

Lorenzoni, F. (2019). *È meglio che tu pensi la tua*. [Video]. RaiPlay. <https://www.raiplay.it/programmi/emegliochetupensilatua>

OCSE. (Eds.). (2007). *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica: Quadro di riferimento di PISA 2006*. http://www.invalsi.it/ric-int/Pisa2006/sito/docs/Quadro_riferimento_PISA2006.pdf

Polo Europeo della Conoscenza. (2021, 18 gennaio). *Filosofia per bambini seconda lezione 18 gennaio 2021 – Cosentino* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vFBrM4I9g5M>

Ruzzante, G. (2016). La Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva. *Formazione & Insegnamento*, XIV(2), 195-202. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1994/1888>

Zorzi, E., & Antonello, S. M. (2020). Promuovere creatività nelle intelligenze multiple: filoso-fare a scuola negli atelier. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 24(58), 59-73. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10467>

NORMATIVA

Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Raccomandazione 2018/C 189/01 del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

L. 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, *I programmi della scuola elementare*.

D. M. 9 febbraio 1979, n. 50, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*.

MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Annali della pubblica istruzione, LXXXVIII, numero speciale.

MIUR. (2017a). Protocollo d'Intesa 30 agosto 2017 tra MIUR e CRIF, *La pratica filosofica come opportunità di apprendimento per tutti*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/MIUR.AOODPIT.REGISTRO_UFFICIALE%28U%29.0001649.30-08-2017%5B1%5D.pdf/5bd1ba52-b9c5-401b-82f1-34c21e68ee0b?version=1.0&t=1504102687293

MIUR. (2017b). *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*. <https://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza>

MIUR. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

AD A...MARE IL MARE IMPARO, CON UN GUARDIANO DEL FARO!

**Percorso sul paesaggio del mare in una classe terza di scuola
primaria**

Relatrice

Tutor coordinatore: Anna Maso

Laureanda

Alessandra Zen

Matricola: 1169582

Anno accademico: 2021/2022

Studentessa: Alessandra Zen
Matricola: 1169582
Indirizzo: via G. Mazzini, 14, Cittadella (PD)
Telefono: 3451109362
E-mail: alessandra.zen.1@studenti.unipd.it

Istituto Comprensivo di Galliera Veneta (PD)
Via G. Leopardi, 10
35015 Galliera Veneta (PD)
Tel: 049 5969264
Fax: 049 9470745
E-mail: pdic837008@istruzione.it
URL: https://www.icsgalliera.edu.it/aaa/pages/page_details.php?page_id=1
Dirigente Scolastica: Elisa Aguggiaro

Scuola Primaria "Manesso"
Indirizzo: via G. Leopardi, 6, Galliera Veneta (PD)
Tel: 049 5968161

Tutor della tirocinante: Luciana Merlino

INDICE

INTRODUZIONE	1
1. L'ANALISI DEL CONTESTO	3
1.1. L'Istituto Comprensivo: un'analisi sistemica.....	3
1.1.1. Le linee guida per la Didattica Digitale Integrata (DDI).....	7
1.2. Il plesso di Scuola Primaria "Manesso"	8
1.3. L'aula della classe III A	9
1.4. Gli alunni della III A e i processi di apprendimento	9
1.5. L'insegnante e i processi di insegnamento	11
1.6. Strumenti per l'osservazione e la documentazione	14
1.6.1. L'analisi SWOT	16
2. L'INTERVENTO DIDATTICO	17
2.1. Le motivazioni alla base della scelta progettuale	17
2.2. Riferimenti normativi e teorico-pedagogici	20
2.3. La progettazione dell'intervento didattico	22
2.4. La conduzione dell'intervento didattico	23
2.4.1. Presentazione del percorso e ricognizione dei talenti con autovalutazione iniziale..	24
2.4.2. Riflessioni sulle scelte didattiche relative all'uso del personaggio mediatore, alla ricognizione dei propri talenti e all'autovalutazione iniziale	26
2.4.3. Conosciamo meglio Milo!.....	29
2.4.4. Riflessioni sull'attività di scrittura della lettera	32
2.4.5. In esplorazione del mondo dei fari!.....	34
2.4.6. Riflessioni relative all'attività di esplorazione del mondo dei fari	36
2.4.7. Gli elementi naturali del paesaggio marino.....	38
2.4.8. Riflessione sulle attività relative agli elementi naturali del paesaggio marino	43
2.4.9. La flora e la fauna del mare e i diversi livelli di profondità dell'acqua	44
2.4.10. Riflessione sulle attività riguardanti la flora e la fauna del mare	49
2.4.11. Gli elementi antropici del paesaggio marino.....	51
2.4.12. Riflessione sulle attività relative agli elementi antropici del mare.....	53
2.4.13. I movimenti del mare	54
2.4.14. Riflessione sulle attività relative ai movimenti del mare	55

2.4.15. Il compito autentico.....	55
2.4.16. Riflessioni sul compito autentico	57
2.4.17. La verifica e la valutazione finale	58
2.4.18. Riflessioni sulla verifica e la valutazione finale.....	59
2.5. La dimensione inclusiva dell'intervento didattico	65
2.6. La dimensione valutativa dell'intervento didattico	68
2.7. La dimensione sistemica dell'intervento didattico	69
3. RIFLESSIONI IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE	71
3.1. Commento all'analisi SWOT	71
3.2. Le competenze maturate.....	72
BIBLIOGRAFIA.....	81
SITOGRAFIA	85
NORMATIVA	86
DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA	86
MATERIALE GRIGIO.....	87
ALLEGATI.....	89
Allegato 1	89
Allegato 2	92
Allegato 3	94
Allegato 4.....	96
Allegato 5.....	98
Allegato 6	104
Allegato 7.....	105
Allegato 8.....	106
Allegato 9.....	107
Allegato 10.....	109
Allegato 11.....	110
Allegato 12.....	111
Allegato 13.....	113

INTRODUZIONE

“La Relazione Finale di tirocinio rappresenta la riflessione sull’esperienza didattica progettata e condotta nel corso del tirocinio del 5° anno, esperienza letta, interpretata e rielaborata alla luce dei processi e delle conoscenze acquisiti nel corso del tirocinio delle annualità precedenti. Essa riflette l’integrazione fra i saperi disciplinari e i saperi di area psico-pedagogica e didattica acquisiti negli insegnamenti e nei laboratori previsti dal curriculum del corso di studi” (Commissione Tesi - Relazioni Finali del Corso di Studio, 2017, p. 2).

La presente Relazione Finale di tirocinio risponde all’esigenza di offrire una riflessione circa l’esperienza didattica da me condotta durante il percorso di tirocinio diretto. Più precisamente, essa fornisce una narrazione, un’analisi e una riflessione sull’intervento didattico realizzato presso una classe terza di scuola primaria dell’Istituto Comprensivo di Galliera Veneta (PD).

Come si evince dalla lettura del titolo, ossia “AD A...MARE IMPARO, CON UN GUARDIANO DEL FARO! Percorso sul paesaggio del mare in una classe terza di scuola primaria”, l’intervento didattico ha affrontato la tematica del paesaggio del mare. In particolare, al fine di sviluppare il “senso del luogo” e, dunque, dei sentimenti di attaccamento nei confronti del paesaggio marino, l’intero percorso è stato guidato dalla presenza di un personaggio mediatore, ossia Milo, il guardiano del faro di Bibione.

Poiché il focus della quinta annualità di tirocinio è consistito nel progettare, condurre e realizzare un intervento didattico in relazione sistemica con le dimensioni istituzionale e professionale, è stato fondamentale considerare tutte le cinque aree del “Sistema Scuola” (Tonegato, 2018) e implementare delle occasioni di raccordo con la realtà territoriale ed extrascolastica dell’Istituto.

Nello specifico, il primo capitolo del presente lavoro risponde all’esigenza di documentare e comunicare le caratteristiche essenziali del contesto scolastico nel quale ho avuto modo di attuare il mio percorso di tirocinio diretto. L’analisi del contesto si è focalizzata sulle peculiarità dell’Istituto Comprensivo di Galliera Veneta (PD), del plesso di scuola primaria in cui ho svolto il mio intervento didattico, sui processi di insegnamento

messi in atto dalla mia insegnante mentore e sui processi di apprendimento della classe terza destinataria del mio percorso. L'analisi è avvenuta prendendo in considerazione il modello delle "cinque aree" elaborato da Tonegato (2018), proprio al fine di cogliere tutti gli elementi costitutivi del "Sistema Scuola", coerentemente con il focus dell'annualità di tirocinio.

Il secondo capitolo rappresenta il nucleo fondamentale della presente relazione, in quanto contiene la narrazione dell'intervento didattico da me realizzato. Quest'ultimo, della durata di trenta ore, è stato progettato utilizzando il *format* della "progettazione a ritroso" degli studiosi Wiggins e McTighe (1998/2004). La narrazione degli incontri svolti è accompagnata anche da una riflessione relativa all'efficacia delle scelte di natura metodologica da me adottate, con una particolare attenzione ai processi inclusivi e valutativi che sono stati implementati durante l'intero percorso e alla dimensione sistemica che ha costituito il *fil rouge* delle proposte didattiche. Durante l'intervento didattico il costrutto dell'*Universal Design for Learning* (CAST, 2011/2015) ha rappresentato una base fondamentale per riuscire a conformarsi ai molteplici modi di apprendere degli studenti. Il processo valutativo è invece avvenuto seguendo l'approccio dell'*Assessment for Learning* (Grion & Restiglian, 2019) e l'impianto della "prospettiva trifocale" teorizzato dallo studioso Pellerrey (2004).

Infine, il terzo capitolo, dedicato alle riflessioni in ottica professionalizzante, contiene delle osservazioni rispetto alle competenze maturate nei cinque anni universitari e, in particolare, nell'ultima esperienza di tirocinio grazie alla conduzione dell'intervento didattico. Il tirocinio del quinto anno di corso, conclusivo del percorso universitario, prevede che il tirocinante si confronti con le pratiche professionali e sviluppi una rappresentazione di sé come insegnante. Nell'analisi delle competenze acquisite viene sottolineata l'importanza e la significatività di alcune figure con le quali ho instaurato delle relazioni basate sul confronto, sulla condivisione e sulla fiducia. Si tratta perlopiù del gruppo di tirocinio indiretto e delle tutor universitarie. In aggiunta, nel terzo capitolo viene commentata l'analisi SWOT attraverso un confronto tra quella realizzata precedentemente la conduzione del percorso didattico e posteriormente a esso.

1. L'ANALISI DEL CONTESTO

1.1. L'Istituto Comprensivo: un'analisi sistemica

Nel presente anno accademico ho svolto il mio intervento didattico nel medesimo Istituto Comprensivo che mi ha accolta come tirocinante anche lo scorso anno, ossia l'Istituto Comprensivo di Galliera Veneta (PD). Esso comprende cinque plessi di scuola: una scuola dell'infanzia ("Campagna"), tre plessi di scuola primaria ("G. Giardino", "Mannesso" e "Monte Grappa") e una scuola secondaria di primo grado ("Pellegrini"). Le attività di Dirigenza e segreteria sono ubicate presso la scuola secondaria di primo grado.

Come stabilito dal CCNL 2006/2009, la scuola deve avvalersi, per la realizzazione delle sue finalità istituzionali, del patrimonio professionale dei docenti. All'interno di ciascun istituto è dunque fondamentale individuare e nominare delle figure che garantiscano un miglior funzionamento didattico e organizzativo della scuola. Nello specifico dell'Istituto Comprensivo di Galliera Veneta si può riconoscere la presenza del Dirigente Scolastico, di due collaboratori del Dirigente, delle Funzioni Strumentali e dei responsabili di plesso. Tali figure possiedono funzioni e compiti ben precisi e favoriscono la comunicazione e la collaborazione all'interno dell'Istituto.

Dall'organigramma dell'Istituto pubblicato nel sito Internet (https://www.icsgalliera.edu.it/aaa/pages/page_details.php?page_id=1) si evince come le occasioni di incontro, raccordo e comunicazione fra i vari attori della scuola siano rappresentate dalle assemblee di plesso dei docenti, dai vari consigli di interclasse e di intersezione e dagli incontri delle varie commissioni. Le occasioni di incontro con i genitori si concretizzano nelle assemblee di classe e di sezione e nei colloqui individuali. Come sostiene Michelini (2006, citato in Tonegato, 2018, p. 4), infatti, la scuola si identifica in una "comunità di insegnamento/apprendimento", fondata sulle dinamiche di scambio fra docenti e alunni, in una "comunità professionale", costituita dalle diverse componenti del personale scolastico (Dirigente Scolastico, insegnanti, personale ATA ecc.) e, infine, in una "comunità partecipata", perché in essa si determina un'occasione di dialogo e collaborazione fra studenti, genitori, enti e organismi del territorio. L'identità educativa di un istituto risulta essere il frutto dell'intreccio proficuo e virtuoso delle tre tipologie di comunità.

All'interno del PTOF (2019-2022) e del RAV (2019-2022) viene effettuata un'analisi della realtà territoriale del comune di Galliera Veneta, al fine di conoscerne approfonditamente le caratteristiche del tessuto sociodemografico e rispondere in modo efficiente ed efficace alle esigenze formative del territorio. “Nella dinamica della collegialità integrata, la scuola dell'autonomia [...] si situa in rapporto dialettico con la *comunità partecipata*” (Michelini, 2006, citato in Tonegato, 2018, p. 5). “Risulta allora nodale costruire alleanze con tutta la comunità sociale che vive e agisce lavorando intorno alla scuola, comunicando con i propri interlocutori, e coinvolgerli nelle azioni progettuali e valutative del servizio scolastico”¹ (Tonegato, 2018, p. 5). L'Istituto Comprensivo, dunque, collabora tramite alcune iniziative con il Comune e con associazioni ed enti territoriali, al fine di ampliare l'Offerta Formativa. Tuttavia, negli ultimi due anni scolastici, a causa dell'emergenza sanitaria la collaborazione con enti e associazioni esterne è risultata essere limitata, in quanto non è stato possibile organizzare uscite o far entrare in aula esperti esterni.

Per quanto concerne l'“Area progettuale, curricolare, disciplinare e didattica” (Tonegato, 2018) si evince come l'Istituto Comprensivo di Galliera Veneta intenda basare la proposta formativa conformandosi alle caratteristiche peculiari e specifiche dello studente, il quale viene considerato nella globalità delle dimensioni che lo compongono. Ciascuna di tali dimensioni, afferente agli aspetti dell'emotività, dell'affettività, della cognizione, della spiritualità ecc., deve essere nutrita e sviluppata in modo equilibrato. Ne consegue che la scuola debba offrire occasioni di formazione globale di tutte dimensioni costitutive dell'essere umano, ponendo particolare attenzione all'aspetto della socialità e del benessere a scuola. All'interno del PTOF (2019-2022) si sottolinea che i bisogni degli studenti che è necessario considerare sono quelli “di autonomia, di identità, di sicurezza e autostima, di appartenenza, di comunicare, di imparare e conoscere, di aprirsi al mondo e al futuro” (p. 12). Sulla base di tali bisogni l'Istituto Comprensivo ha individuato degli obiettivi formativi da perseguire concernenti il potenziamento delle competenze matematico-logiche e scientifiche e delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica. Per raggiungere tali obiettivi, a partire dal RAV è stata individuata la necessità di

¹ Come si sostiene all'interno delle “Indicazioni Nazionali per il curricolo” (MIUR, 2012) la scuola necessita di promuovere una collaborazione con i diversi attori extrascolastici, nell'ottica della promozione di valori e principi democratici, perché “In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, e è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria” (p. 6).

aumentare i livelli di motivazione degli studenti e di ricorrere all'adozione di metodologie didattiche innovative. All'interno del PTOF vengono quindi comunicate le aree di innovazione che l'Istituto intende perseguire e che corrispondono alle "pratiche di insegnamento e apprendimento", alle "pratiche di valutazione" e allo "sviluppo professionale". Per quanto concerne le "pratiche di insegnamento e apprendimento", l'Istituto segnala che alcuni docenti stanno sperimentando alcune pratiche innovative, quali la predisposizione di compiti autentici, l'uso della tecnica della *flipped classroom*, del coding e di nuove tecnologie. L'innovazione nelle "pratiche di valutazione" prevede di predisporre delle griglie oggettive (quindi basate su criteri misurabili) di certificazione delle competenze. Infine, lo "sviluppo professionale" fa riferimento alle proposte di formazione per i docenti e all'implementazione di modalità di documentazione delle pratiche innovative.

Il curriculum dell'Istituto Comprensivo di Galliera Veneta è stato elaborato dai diversi dipartimenti disciplinari sulla base delle "Indicazioni Nazionali per il curriculum" (MIUR, 2012). Esso identifica, a partire dai Traguardi per lo sviluppo delle competenze, quegli apprendimenti considerati irrinunciabili, "in quanto fondanti, generativi e trasferibili" (PTOF, 2019-2022, p. 24) che ciascun alunno dovrà acquisire. Al fine di valutare l'apprendimento di quanto riportato nel curriculum, i diversi dipartimenti disciplinari sono chiamati a elaborare delle prove di verifica comuni a tutto l'Istituto. Il curriculum dell'Istituto, inoltre, risulta essere sia "verticale", sia "orizzontale", in conformità con quanto propugnato all'interno delle "Indicazioni Nazionali per il curriculum" (MIUR, 2012): "verticale" perché si cerca di promuovere una continuità degli apprendimenti nei diversi ordini di scuola, e "orizzontale" perché l'Istituto risponde ai bisogni formativi sia locali che globali, ampliando l'Offerta Formativa.

All'interno del PTOF viene dedicata un'intera sezione alle azioni di valutazione degli apprendimenti. Tenendo conto della specificità di ciascun ordine scolastico, l'Istituto ha elaborato dei criteri di valutazione e di osservazione che il gruppo dei docenti è chiamato a seguire, al fine di conferire uniformità alle azioni valutative dei diversi insegnanti di ciascun plesso scolastico. Le funzioni principali a cui la valutazione assolve all'interno dell'Istituto sono essenzialmente funzioni di natura "formativa" e "certificativa" (Galliani, 2015). Per quanto concerne la valutazione attuata nella scuola primaria, ordine nel quale ho svolto il tirocinio diretto, si sottolinea come essa assolve a una funzione formativa di miglioramento dei livelli di apprendimento, funzione che viene

ampiamente sostenuta anche all'interno delle "Linee Guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria" (MIUR, 2020). Riguardo alla dimensione valutativa, nel PTOF viene anche citato il Decreto Legislativo "Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato" (D. Lgs. 62/2017) come riferimento normativo fondamentale in materia di valutazione scolastica. Nell'Istituto la valutazione nella scuola primaria ha come oggetto conoscenze, competenze, abilità e processi e, più precisamente, il processo di apprendimento, i risultati raggiunti e il comportamento (PTOF, 2019-2022), aspetti che vengono declinati in indicatori precisi a seconda della classe di appartenenza. Conseguentemente, la descrizione del livello globale di sviluppo degli apprendimenti considera necessariamente, non solo i meri livelli di acquisizione di conoscenze, bensì anche il rispetto delle regole, la socializzazione, l'interesse, l'impegno, la partecipazione e l'applicazione nei compiti per casa e nello studio. Si tratta di aspetti trasversali che denotano l'interesse, da parte dell'Istituto, di considerare gli elementi di processo della valutazione e non solo di prodotto.

Come spiegatomi dall'insegnante mentore, l'Istituto non adotta in modo sistematico e condiviso l'uso di rubriche valutative, ma il loro utilizzo avviene contestualmente alla realizzazione di Unità di Apprendimento. All'interno del PTOF e del RAV si fa spesso riferimento all'uso di procedure di valutazione oggettive, soprattutto riguardanti la certificazione delle competenze. Nel RAV viene dichiarata la necessità di perfezionare le modalità di valutazione delle competenze, utilizzando strumenti oggettivi di misurazione e rendendo la mappatura delle competenze una prassi di lavoro costante. I soggetti attivamente implicati nel processo valutativo sono i singoli docenti, chiamati a utilizzare gli strumenti condivisi all'interno dell'Istituto, e gli organi collegiali preposti alla valutazione, che hanno il compito di migliorare le procedure e gli strumenti valutativi dell'Istituto.

Infine, per quanto concerne l'"area dell'educabilità inclusiva" (Tonegato, 2018) all'interno del PTOF si dichiara che i docenti realizzano una valutazione inclusiva coerente con le strategie di individualizzazione e personalizzazione (L. 170/2010). Nell'Istituto il percorso dell'alunno con certificazione coinvolge collegialmente tutti i docenti e, al contempo, l'intera classe, in quanto alcune strategie, sussidi, metodologie sono utili a tutti gli studenti. Di particolare utilità è l'esplicitazione, all'interno del PAI (2021-2022),

delle metodologie inclusive da adottare in classe, fra le quali vengono annoverate lo sfondo integratore, il personaggio mediatore, il *peer tutoring*, il *cooperative learning*, la didattica laboratoriale, il *modeling* e l'attivazione di strategie metacognitive.

In riferimento all'“Index per l'inclusione” (2002), nel Piano Annuale per l'Inclusione (PAI, 2021-2022) si sostiene che nella progettazione d'Istituto sono presenti delle procedure per creare culture inclusive, produrre politiche inclusive e sviluppare pratiche inclusive.

Le criticità che vengono ravvisate circa i processi inclusivi all'interno dell'Istituto concernono essenzialmente il taglio degli orari del personale di assistenza dell'ASL e l'eccessivo periodo di tempo impiegato per la valutazione, da parte dei servizi preposti, di casi di alunni in situazione di difficoltà. Nel complesso si ravvisa, quindi, un'insufficienza di risorse umane, in particolare di docenti di potenziamento. Inoltre, nel PAI dell'Istituto viene rilevata come altra criticità la scarsa presenza di insegnanti di sostegno in possesso della specializzazione. I punti di forza dell'Istituto sono, invece, la sensibilità dei docenti nei confronti di particolari situazioni di difficoltà vissute dagli alunni, la costante formazione degli insegnanti, soprattutto rispetto agli alunni con BES e DSA, l'attivazione di percorsi di recupero in orario extracurricolare per tutte le classi di scuola primaria e secondaria di primo grado e la condivisione di modelli d'Istituto per la redazione del PEI e del PDF.

1.1.1. Le linee guida per la Didattica Digitale Integrata (DDI)

Le Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata pubblicate dal Ministero dell'Istruzione il 26 giugno 2020 stabiliscono la possibilità di utilizzare *device* e piattaforme digitali nel caso in cui uno o più bambini si trovino costretti a una situazione di quarantena. In tale circostanza è fondamentale considerare che la progettazione didattica “in modalità digitale deve tenere conto del contesto e assicurare la sostenibilità delle attività proposte e un generale livello di inclusività, evitando che i contenuti e le metodologie siano la mera trasposizione di quanto solitamente viene svolto in presenza” (*Ivi*, p. 2).

In aggiunta, anche l'organizzazione oraria necessita di essere rimodulata, al fine di assecondare i ritmi personali di apprendimento.

Durante alcuni degli incontri del mio intervento didattico gli alunni sottoposti a quarantena si sono collegati alla lezione attraverso la piattaforma *Google Meet*. L'orario

di partecipazione alla lezione risultava essere ridotto, al fine di non affaticare eccessivamente i bambini. I materiali venivano anticipatamente inviati attraverso *Google Classroom* per dare la possibilità agli studenti di stampare le schede e svolgere direttamente il lavoro nel quaderno assieme ai compagni della classe.

Durante la videochiamata i bambini collegati da casa potevano interagire con la classe alzando la mano e fornendo il loro contributo alle discussioni e ai ragionamenti implementati in aula.

1.2. Il plesso di Scuola Primaria “Manesso”

Analogamente allo scorso anno di tirocinio, ho svolto l'intervento didattico nel plesso di Scuola Primaria “Manesso”.

Il plesso accoglie cinque classi, una per ciascuna annualità. A differenza degli altri plessi di scuola primaria dell'Istituto che prevedono un tempo scuola di 27 ore settimanali, la Scuola “Manesso” offre un tempo “pieno” di 40 ore settimanali distribuite su cinque giorni scolastici (otto ore al giorno).

L'edificio scolastico presenta un ampio cortile esterno, suddiviso in una zona con ghiaio e in uno spazio verde. Per accedere agli spazi interni è presente un marciapiede di cemento che garantisce l'accessibilità a tutti.

Il plesso è strutturato su due piani; atri e corridoi interni sono molto ampi e spaziosi. Al piano terra sono presenti due aule, la mensa del plesso e un ingresso dove i collaboratori scolastici possono accogliere i visitatori. Nel secondo piano dell'edificio, invece, è presente un ampio e luminoso atrio sul quale si affacciano le diverse aule, tre delle quali rappresentano le aule delle classi; i tre restanti locali sono stati adibiti ad aula insegnanti, aula di arte e aula informatica. Le aule adibite ad attività laboratoriali sono caratterizzate dalla presenza di ampi tavoli disposti a isola che consentono la realizzazione di attività cooperative e collaborative. Ai lati delle stanze sono stati disposti degli armadi che contengono il materiale per la realizzazione di attività artistiche. Tali aule sono unite, tramite porte scorrevoli, alle classi, permettendo di sfruttare lo spazio ampliato per svolgere attività di natura laboratoriale. Le aule sono ricche di materiali e di strumenti per la realizzazione di attività di natura artistica. Il plesso non possiede una propria palestra, che è condivisa con l'adiacente scuola secondaria di primo grado.

Nel complesso, la Scuola Primaria “Manesso” è molto accogliente. Gli atri sono spaziosi e molto luminosi e le pareti sono abbellite dai lavori degli alunni. È infatti fondamentale, come sostenuto dalla Dirigente Scolastica Laura Biancato (appunti corso di *Ricerca educativa, innovazione scolastica e pratiche cooperative*, prof. Felisatti, A.A. 2020/2021) che gli ambienti della scuola siano esteticamente gradevoli e accoglienti, altrimenti si rischia che lo studente si disaffezioni dall’istituzione scolastica.

Come spiegatomi dall’insegnante mentore, quest’anno è stato individuato un filo conduttore comune che ha caratterizzato la quasi totalità delle proposte formative nelle diverse classi del plesso. Si tratta del “filo”, elemento che ha contraddistinto le attività di accoglienza dei primi giorni di scuola e che ha permesso di creare un sentimento di “scuola comunità”, nella quale “i membri sviluppino identità, appartenenza e interdipendenza, condividendo valori, idee e culture” (Tonegato, 2018, p. 3).

1.3. L’aula della classe III A

L’aula della classe terza in cui ho svolto il mio intervento didattico è situata al secondo piano dell’edificio del plesso. Essa è molto luminosa e spaziosa. Gli arredi presenti sono minimi ed essenziali: vi sono i banchi, posti frontalmente alla LIM e alla lavagna d’ardesia, le sedie, la cattedra dell’insegnante, non situata in posizione centrale bensì lateralmente a sinistra, e una piccola cassettera contenente materiale di cancelleria. A causa della necessità di rispettare le regole contenute nei protocolli anti-Covid la disposizione dei banchi non risulta essere flessibile.

Anche all’interno della classe, come in generale in tutto il plesso, si nota il fatto che viene prestata una particolare attenzione all’estetica degli spazi. L’aula è infatti decorata con cartelloni e lavori realizzati dai bambini stessi.

1.4. Gli alunni della III A e i processi di apprendimento

La classe III A è la stessa nella quale ho svolto il tirocinio dello scorso anno. È composta da diciannove alunni e, più specificatamente, da sei femmine e tredici maschi, tra cui S., un alunno con certificazione. La classe è anche caratterizzata dalla presenza di alcuni alunni non italofofoni, due dei quali presentano difficoltà di natura linguistica. Alla classe è stata assegnata la figura di un insegnante di sostegno per alcune ore settimanali.

Inutile affermare che la classe si presenta come caratterizzata da una forte eterogeneità sotto diversi punti di vista (Tomlinson, 2003/2006) anche se, nel complesso, si assiste alla presenza di buoni livelli di apprendimento e di motivazione rispetto alle proposte scolastiche.

L'attività di osservazione svolta nel primo periodo di tirocinio diretto mi aveva consentito di ottenere importanti informazioni rispetto al comportamento e ai livelli di apprendimento degli alunni, informazioni che sono risultate essere fondamentali per calibrare la progettazione del mio intervento didattico sulla base di esse. L'attività di osservazione è stata guidata dall'uso di una griglia elaborata in gruppo durante gli incontri di tirocinio indiretto che mi ha permesso di focalizzare la mia attenzione su aspetti rilevanti ai fini della mia azione didattica.

Durante la conduzione del mio intervento didattico non ho potuto che confermare quanto da me osservato nel primo periodo di osservazione. Più specificatamente, ho avuto modo di constatare come la classe rispetti le regole condivise collettivamente perché, come osservato anche lo scorso anno, esse sono risultate essere il frutto di una condivisione collettiva fra tutti i membri della classe.

La classe ha dimostrato la capacità di saper reagire in modo pertinente alle situazioni, adottando dei comportamenti conformi ai diversi contesti formativi nei quali si trova ad agire. Alcuni bambini hanno anche dimostrato di possedere una certa consapevolezza rispetto ad eventuali loro difficoltà di autocontrollo e gestione dei loro comportamenti in specifiche situazioni contestuali.

Dal punto di vista dei comportamenti sociali gli alunni hanno manifestato accoglienza e comprensione nei confronti degli altri membri della classe, non commentando negativamente o deridendo gli interventi dei compagni. Durante l'intervento didattico è avvenuta l'occasione per proporre un lavoro di scrittura collettiva di un testo, occasione nella quale gli alunni hanno dimostrato la capacità di saper lavorare adeguatamente e volentieri con i compagni. Tale aspetto è di peculiare importanza se si considera il fatto che la formazione dei gruppi è avvenuta secondo la disposizione dei banchi e non sulla base del livello apprenditivo degli alunni o di altre caratteristiche specifiche. Poter osservare gli alunni mentre lavoravano in gruppo mi ha anche consentito di comprendere come si ascoltassero a vicenda e come sapessero chiedere aiuto in caso di necessità.

Per quanto concerne le proposte di natura didattica e formativa, la classe ha dimostrato la capacità di saper reagire positivamente a compiti anche complessi, impegnandosi e partecipando attivamente e con entusiasmo alle proposte, al fine di riuscire a raggiungere adeguatamente gli obiettivi previsti. Nel corso dell'intervento didattico, come avevo già avuto modo di constatare nel periodo di osservazione, la classe ha generalmente mantenuto livelli alti di attenzione e concentrazione, stimolati soprattutto dalla proposta di attività interattive e dialogiche, coerentemente con le metodologie adottate dalla mia insegnante mentore. Gli alunni erano costantemente sollecitati a partecipare alle attività previste: il loro contributo era fondamentale per portare a termine il compito. Ho infatti cercato, per quanto possibile, di proporre un apprendimento per scoperta delle caratteristiche del mare a partire da alcuni materiali autentici, immagini e video.

Tutti i bambini della classe hanno dimostrato la capacità di seguire le indicazioni offerte per svolgere le attività e di riuscire a comprendere facilmente nuove consegne e argomenti. L'uso della LIM è stato di fondamentale importanza in questo senso, in quanto ha offerto un supporto visivo che ha rappresentato un valido supporto per gli alunni.

Per quanto concerne la metacognizione, i bambini hanno dimostrato la capacità di chiedere aiuto e chiarimenti quando ritenevano di non aver compreso in modo sufficientemente chiaro un compito o una consegna.

Rispetto allo scorso anno ho avuto modo di constatare come la classe abbia raggiunto livelli maggiori di autonomia dal punto di vista della stesura di frasi e di brevi testi e dello svolgimento di alcuni compiti.

1.5. L'insegnante e i processi di insegnamento

La mia insegnante mentore è la maestra di area umanistica della classe. Insegna le discipline di italiano, storia, geografia, musica e educazione fisica. Anche l'insegnante mentore è rimasta la stessa dello scorso anno. Durante il periodo di osservazione ho quindi avuto modo di confermare quanto da me appreso lo scorso anno di tirocinio rispetto ai processi di insegnamento da lei implementati.

Oltre all'aspetto dell'apprendimento delle discipline, l'insegnante presta una particolare attenzione alla dimensione dell'interiorizzazione delle regole stabilite collettivamente all'interno della classe. Infatti la mentore, oltre ad aver svolto un lavoro di condivisione e di interiorizzazione delle regole, spesso esplicitava agli alunni le ragioni per le

quali determinati comportamenti non fossero adeguati al contesto scolastico. Oltre a far riflettere i bambini sulle azioni non adeguate che commettevano, la maestra attuava dei sistemi di “rinforzo” dei comportamenti positivi. L’obiettivo risultava essere, infatti, quello di favorire il passaggio graduale da una forma di *motivazione estrinseca* nel rispettare le regole a un’*autodeterminazione*, che “consiste nella libera scelta, cioè svincolata da forze esterne, di condurre un’azione” (Carraro & Gobbi, 2016, p. 47).

Per quanto concerne le metodologie utilizzate dalla docente, a causa dell’emergenza sanitaria non è risultato possibile gestire in modo flessibile l’ambiente di apprendimento; ciò ha implicato, dunque, la necessità di operare determinate scelte di natura metodologica. Più specificatamente, il *format* utilizzato prevalentemente dalla mia insegnante mentore è stato quello della lezione frontale, che in alcuni casi si è dispiegato in lezione frontale “anticipativa” o “narrativa” (appunti corso di *Metodologie e tecnologie didattiche*, prof.ssa De Rossi, A.A. 2018/2019). La docente, infatti, utilizzava spesso delle storie e dei racconti, anche tramite l’ausilio di video, al fine di motivare gli alunni allo svolgimento delle attività. Durante le lezioni il monopolio comunicativo non era detenuto dall’insegnante, in quanto sollecitava i bambini a partecipare attivamente alla lezione, chiedendo loro di esprimere conoscenze, di individuare esempi di argomenti trattati e di effettuare esercizi e attività che ponevano il discente nella condizione di poter sperimentare attivamente le sue conoscenze. Inoltre, in questo modo si creavano le condizioni per effettuare dei parallelismi fra la conoscenza scolastica e quanto appreso dagli alunni in ambiente extrascolastico. L’insegnante mentore faceva anche svolgere attività di natura sia laboratoriale che manuale, che miravano al consolidamento delle conoscenze dei bambini attraverso il gioco. Tutte le proposte si basavano sulle reali abilità dei discenti; la maestra, infatti, inseriva gradualmente nuovi elementi di difficoltà che i bambini riuscivano a gestire in modo ottimale, proprio perché introdotti gradualmente.

La maestra ha sempre prestato una notevole attenzione all’offrire agli studenti delle strategie adeguate a portare a termine compiti e attività; ciò consentiva di concorrere alla realizzazione di un apprendimento nell’ottica del *Longlife Learning*.

Accanto all’aspetto “cognitivo”, però, deve necessariamente essere stimolata la dimensione emotiva e motivazionale dell’apprendere. A tal riguardo l’insegnante mentore attivava strategie e tecniche volte a sollecitare la motivazione degli alunni; in particolare, utilizzava molti video, raccontava numerose storie, proponeva attività multimediali alla

LIM e poneva costantemente domande stimolo e di riflessione alla classe. Al fine di sollecitare l'attenzione dei bambini, modulava la voce e offriva delle spiegazioni molto brevi e concise, in modo tale da focalizzare l'attenzione dei bambini sulle informazioni indispensabili e necessarie per la comprensione dell'argomento. Il linguaggio che usava era molto ricco di metafore e similitudini che catturavano notevolmente l'interesse della classe.

Dal punto di vista metodologico, anche grazie alla possibilità di utilizzare la LIM in classe, l'insegnante attuava un'integrazione ottimale fra metodologie, conoscenze e tecnologie, in una modalità che richiamava il *framework* TPACK, elaborato dagli studiosi Mishra & Koehler nel 2006 (Messina & De Rossi, 2015). Inoltre, la docente sfruttava la piattaforma di *Google Classroom* per caricare ai bambini i link dei video e dei giochi interattivi che venivano effettuati in orario scolastico, in modo tale da permettere agli alunni di avere sempre a disposizione i materiali utilizzati in classe.

Per quanto concerne l'inclusione, l'insegnante mentore proponeva attività di diversa natura, che consentivano lo sviluppo trasversale di una molteplicità di abilità. Ciò ha permesso di concorrere allo sviluppo di tutte le intelligenze multiple individuate da Gardner (1983/1987) e, al contempo, di conformarsi ai diversi stili di apprendimento individuati da Kolb (1984). L'insegnante proponeva le stesse attività a tutta la classe ma diversificandole di volta in volta, in modo tale che ciascun alunno potesse giungere a una comprensione profonda in una modalità a lui conforme. Ad esempio, proponeva la visione di video che facevano leva sulla multimedialità e interattività.

In classe era presente S., bambino con certificazione per il quale era attivata una didattica basata sul principio della "personalizzazione" (Baldacci, 2008). S. stava apprendendo a scrivere parole in stampato maiuscolo, ma aveva comunque imparato a leggere anche lo stampato minuscolo. Il corsivo, invece, non risultava ancora essere per lui accessibile. L'insegnante mentore cercava di proporre delle attività che lo coinvolgessero e che gli facessero percepire un senso di autoefficacia; ad esempio, leggeva ad alta voce delle storie ponendo poi alla classe, in forma orale, delle domande di comprensione. Anche per quanto concerneva le discipline di storia e di geografia, si cercava di far leva sull'oralità e sull'uso di immagini affinché S. potesse partecipare attivamente alle lezioni. Se bisognava scrivere qualcosa nel quaderno o completare una scheda l'alunno veniva aiutato dall'insegnante di sostegno o dalla stessa insegnante di classe.

L'azione dell'insegnante mentore valorizzava in tutti i suoi aspetti la dimensione sistemica del "Sistema Scuola", personalizzando i percorsi apprenditivi degli alunni, rispondendo alla *mission* educativa dell'Istituto esplicitata all'interno del PTOF (2019-2022) e collaborando con le figure che agivano nel plesso e nell'Istituto.

A causa della complessa emergenza sanitaria da Covid-19 le uscite nel territorio erano state annullate, analogamente alla possibilità di invitare a scuola esperti esterni. Tuttavia, l'insegnante cercava comunque di stabilire un rapporto con la dimensione territoriale ed extrascolastica chiedendo agli alunni di esplicitare e raccontare esperienze da loro vissute al di fuori della scuola, affinché esse diventassero patrimonio collettivo e condiviso dell'intera classe.

1.6. Strumenti per l'osservazione e la documentazione

Il percorso di tirocinio diretto ha previsto lo svolgimento di una prima parte di osservazione e analisi del contesto, seguita poi dalla realizzazione effettiva dell'intervento didattico.

L'attività di osservazione prevista nella prima parte di tirocinio ha avuto come finalità quella di analizzare sistematicamente le caratteristiche, le risorse e i vincoli del contesto scolastico nel quale ho successivamente realizzato l'intervento didattico. Per conferire coerenza e sistematicità all'attività di analisi e di osservazione diretta in classe mi sono avvalsa dell'uso di alcuni strumenti elaborati gli scorsi anni nei diversi incontri di tirocinio indiretto. Più specificatamente, ho utilizzato il diario di bordo e le medesime griglie che avevo compilato lo scorso anno per l'analisi del contesto, e che ho opportunamente modificato sulla base delle variazioni intervenute. La maggior parte dei cambiamenti è avvenuta nel contesto classe, in quanto ho avuto modo di constatare come gli alunni siano andati incontro a dei processi di crescita e di maturazione che li ha condotti a sviluppare una certa autonomia nella risoluzione dei compiti e delle richieste didattiche.

È doveroso chiarire che l'attività osservativa relativa alla presente annualità di tirocinio si è focalizzata sugli elementi di sistematicità che caratterizzano l'Istituto Comprensivo e l'azione didattica dell'insegnante mentore. L'uso delle diverse griglie di analisi è avvenuto, dunque, considerando costantemente la dimensione sistemica dell'istituzione scolastica, dimensione che ha rappresentato il focus della progettazione didattica.

La seconda parte del percorso di tirocinio diretto è stata invece dedicata alla realizzazione di un intervento didattico della durata di trenta ore. Al termine di ciascun incontro compilavo lo strumento di documentazione da me elaborato (Allegato 1), attraverso il quale ho di volta in volta descritto le attività svolte, ho elaborato delle riflessioni rispetto all'efficacia delle proposte formative e ho effettuato un'autovalutazione concernente le mie abilità di insegnamento. Per ciascun alunno, inoltre, ho effettuato una valutazione *in itinere* rispetto ai criteri della rubrica valutativa attraverso l'uso di una guida per l'occhio (Allegato 2).

Per quanto concerne la documentazione e la valutazione del percorso didattico proposto mi sono invece avvalsa della tabella dell'Allegato 3.

Nel complesso, gli strumenti di osservazione e di documentazione dell'intervento didattico sono risultati essere particolarmente efficaci in quanto, grazie alla commistione di parti più strutturate e di altre maggiormente libere, mi hanno permesso di ottenere una documentazione completa ed esaustiva del percorso. L'elaborazione della descrizione dell'incontro svolto e di riflessione su di esso mi ha permesso di analizzare approfonditamente le mie scelte di natura didattica e le conseguenti risposte degli alunni. Il mettere per iscritto i miei pensieri ne ha conferito organicità e significatività e mi ha permesso di pensare anche a eventuali variazioni delle attività che avrei potuto proporre per renderle maggiormente efficaci e adatte alla classe. Come sostiene Carolyn Edwards nell'opera "I cento linguaggi dei bambini" (2010) "«Ascoltare» significa prestare [ai bambini] completa attenzione e, allo stesso tempo, avere la responsabilità di registrare e documentare ciò che si osserva e di utilizzare questo materiale nel processo decisionale" (p. 206). Documentare ciò che i bambini affermano, le attività che vengono svolte, le reazioni della classe a esse è di fondamentale importanza per garantire una proposta formativa di qualità e che segua i reali interessi e abilità degli studenti. Durante quest'anno di tirocinio sono riuscita a comprendere concretamente l'importanza della documentazione proprio perché, durante la compilazione dello strumento dell'Allegato 1, riuscivo a focalizzarmi sugli interventi e sulle reazioni degli alunni alle mie proposte, elaborando così delle riflessioni che hanno poi orientato il mio agire negli incontri successivi e che hanno contribuito alla formazione del mio bagaglio professionale ed esperienziale.

1.6.1. L'analisi SWOT

Per l'elaborazione del *Project Work* contenente la progettazione dell'intervento didattico era stato richiesto a noi studenti di effettuare quella che viene definita "analisi SWOT", la quale permette di individuare i punti di forza, di debolezza, le opportunità e le minacce di un progetto. Vengono analizzati sia fattori endogeni, dunque propri del contesto di analisi, sia fattori esogeni, ossia derivanti da circostanze esterne. L'analisi SWOT viene generalmente effettuata *ex-ante*, al fine di valutare risorse e vincoli presenti prima di effettuare il progetto, *in itinere*, con lo scopo di monitorare le dimensioni di processo apportandovi opportune modifiche e miglioramenti, ed *ex-post*, per la valutazione al termine del percorso e la contestualizzazione dei risultati finali del progetto.

Nell'Allegato 4 viene offerta l'analisi SWOT da me effettuata *ex-ante*, ossia prima della conduzione del mio intervento didattico in classe. L'uso di tale strumento si è rivelato essere estremamente utile ed efficace, in quanto mi ha permesso di individuare in modo chiaro ed esplicito gli elementi di vantaggio e di svantaggio in relazione sia a fattori interni che a fattori esterni al *Project Work*. Ad esempio, il fatto che avessi riscontrato come punto di criticità la paura di non saper rispondere a eventuali quesiti dei bambini mi ha spinto, prima di ogni incontro, a studiare e ad approfondire gli argomenti da affrontare e altri connessi a essi, in modo tale da essere maggiormente informata nel caso in cui emergessero curiosità da parte degli alunni.

Nel complesso posso quindi asserire che l'uso dello strumento dell'analisi SWOT mi ha permesso di cogliere importanti aspetti connessi e funzionali alla mia personale progettazione e, quindi, di leggere in modo più approfondito sia il contesto scolastico nel quale ho operato durante il mio tirocinio, sia quello extra-scolastico preso in considerazione per la progettazione di un percorso didattico in ottica sistemica. L'analisi ha dunque rappresentato uno strumento significativo, e per l'osservazione e l'analisi del contesto, e per la documentazione di quanto svolto. La funzione di documentazione è stata assolta dall'analisi SWOT effettuata *ex-post*, contenuta nell'Allegato 9 e commentata nel capitolo 3.1. ("Commento all'analisi SWOT") del presente lavoro.

2. L'INTERVENTO DIDATTICO

L'intervento didattico, svolto in una classe terza di scuola primaria e della durata complessiva di trenta ore, ha affrontato l'argomento del paesaggio del mare da una prospettiva non tradizionale, ossia quella del faro. L'intervento ha riguardato precipuamente la disciplina della geografia, anche se sono state realizzate delle connessioni con le discipline di arte e immagine e di italiano, al fine di realizzare una proposta didattica basata sulla dimensione sistemica.

Nel complesso, l'intervento didattico ha permesso di tendere verso lo sviluppo della "competenza in materia di cittadinanza" anche se, trasversalmente, esso ha consentito lo sviluppo delle competenze "alfabetica funzionale", "personale, sociale e capacità di imparare a imparare" e "in materia di consapevolezza ed espressione culturali" (2018/C 189/01).

I Traguardi per lo sviluppo della competenza che hanno guidato l'intero percorso sono stati: "[Lo studente] Individua i caratteri che connotano i paesaggi [...]" (MIUR, 2012, p. 47) e "[Lo studente] Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza" (*Ibidem*). Tuttavia, le attività proposte durante l'intervento didattico hanno permesso di tendere trasversalmente anche verso lo sviluppo di altri traguardi, per lo più relativi alle discipline di italiano e arte e immagine.

Gli obiettivi di apprendimento che ho cercato di far raggiungere agli alunni sono stati, per quanto concerne il "Paesaggio", quelli di "Conoscere il territorio circostante attraverso l'approccio percettivo e l'osservazione diretta" (*Ibidem*) e di "Individuare e descrivere gli elementi fisici e antropici che caratterizzano i paesaggi dell'ambiente di vita della propria regione" (*Ibidem*). Per quanto riguarda la dimensione della "Regione e sistema territoriale" l'obiettivo che si è cercato di perseguire è stato quello di "Comprendere che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane" (*Ibidem*).

2.1. Le motivazioni alla base della scelta progettuale

Molteplici sono state le ragioni che mi hanno spinto a scegliere come oggetto del mio intervento didattico in classe la disciplina della geografia e, più specificatamente,

l'argomento del paesaggio del mare. *In primis*, la necessità, per questa annualità di tirocinio, di svolgere un intervento che includesse la dimensione sistemica basata sull'integrazione proficua e virtuosa delle cinque diverse aree che caratterizzano il "Sistema Scuola" (Tonegato, 2018) mi aveva fatta propendere per la scelta delle discipline di storia e geografia, entrambe appartenenti all'area umanistica per la quale mi percepisco maggiormente dotata di interesse e competenze. Successivamente, riflettendo sulle risorse conoscitive e metodologiche da me possedute ho propeso per la scelta della geografia in quanto, nello scorso anno accademico, avevo frequentato il corso di *Fondamenti e didattica della geografia* tenuto dalla professoressa Lorena Rocca, corso che mi aveva permesso di entrare in contatto con una concezione della geografia a me completamente sconosciuta. Sono rimasta affascinata dal paradigma della "geografia umanista", la quale opera un radicale cambiamento di prospettiva sulla disciplina, cambiamento che procede dallo studio del mero spazio neutro cartesiano tipico della geografia teoretico-quantitativa e dalla mera descrizione degli ambienti (appartenente alla geografia storicista-possibilista) verso la considerazione della dimensione umana, emozionale, culturale, e dunque soggettiva, dei territori studiati e "vissuti" (Lando, 2012, p. 267). Infatti, "l'approccio umanistico mira a studiare non soltanto l'uomo raziocinante, ma anche l'uomo che prova dei sentimenti, che riflette, che crea [...] [;] descrivere e comprendere, insistendo sull'empatia con gli uomini: ecco gli obiettivi principali della *geografia umanista*" (Pocock, 1984/1989, p. 186). La dimensione emozionale risulta essere rilevante, non solo nell'ambito geografico *strictu sensu*, bensì anche nella più ampia e complessa dimensione dell'apprendimento, il quale, come sottolinea la studiosa Lucangeli (2019), si pone in un rapporto di interdipendenza con le emozioni: "Nell'intero circuito del nostro cervello le funzioni si attivano [...] in sincronia e in diacronia, quindi a ogni attività cognitiva corrisponde un *tracciato emozionale*: il nostro cervello, mentre pensa, *sente* anche" (p. 15).

Il corso di *Fondamenti e didattica della geografia* mi aveva lasciata lo scorso anno con moltissimi suggerimenti, riflessioni e materiali da poter utilizzare per proporre una geografia della complessità che consideri le esperienze soggettive, culturali e multisensoriali degli alunni, al fine di sviluppare quella motivazione all'apprendimento che risulta essere fondamentale sia per gli alunni che per gli insegnanti stessi² (Donadelli et al.,

² "È un lavoro 'emotivo' quello di insegnare. Si tratta di avere passione per ciò che si trasmette e di essere convinti della bellezza e dell'importanza di ciò che si vorrebbe i discenti conoscessero. È emotivo per chi

2012). Tuttavia, il corso era terminato suscitandomi contemporaneamente moltissimi interrogativi, soprattutto di natura pratica e didattica, relativi al come poter proporre lo studio della disciplina della geografia in un modo molto diverso da come l'avevo personalmente affrontata nel contesto scolastico. Si tratta di interrogativi a cui ho cercato di dare risposta attraverso la conduzione dell'intervento didattico, il quale ha rappresentato una sfida che ammetto essere stata per me estremamente complessa e che probabilmente non avrei mai deciso di intraprendere se al mio fianco non avessi avuto Alice Andretta, collega universitaria con la quale abbiamo deciso di realizzare un percorso di co-progettazione. Ammetto, tuttavia, che rispetto alla progettazione inizialmente elaborata non sono riuscita a concretizzare tutte le idee elaborate con Alice, in parte per mancanza di tempo, in parte per la complessità nel riuscire a trasporre didatticamente i fondamenti teorici, anche considerando le limitazioni imposte dai vigenti protocolli anti-Covid.

L'idea di affrontare il tema del paesaggio del mare è scaturita dal fatto che, nel nostro territorio, generalmente le famiglie trascorrono le vacanze estive al mare; dunque, la quasi totalità dei bambini possedeva dei vissuti e delle esperienze, anche di natura emozionale, legate a questo paesaggio e su cui si è potuto far leva durante il percorso didattico. Poiché nel mio Istituto Comprensivo le uscite didattiche e gli incontri con esperti esterni erano stati annullati come misura di contrasto alla diffusione del virus Covid-19, è stato necessario individuare un argomento di cui tutti gli alunni possedessero dei vissuti personali ed emozionali, al fine di cercare di portare "il fuori dentro" (appunti corso di *Fondamenti e didattica della geografia*, prof.ssa Rocca, A.A. 2020/2021). La scelta dell'argomento è stata anche dettata, dunque, dai bisogni formativi manifestati dagli alunni, tra i quali si è riconosciuta la necessità di sviluppare la capacità di prestare attenzione a ciò che li circonda, osservando con consapevolezza gli elementi del paesaggio e focalizzandosi sulle sensazioni ed emozioni che provano in specifici contesti paesaggistici.

Analizzando attentamente quanto asserito all'interno delle "Indicazioni Nazionali per il curricolo" (MIUR, 2012) io e Alice ci siamo imbattute nelle seguenti parole: "Altra irrinunciabile opportunità formativa offerta dalla geografia è quella di abituare a osservare la realtà da punti di vista diversi, che consentono di considerare e rispettare visioni plurime, in un approccio interculturale" (p. 46). La domanda che quindi ci siamo poste è

insegna e lo è per chi apprende. È emotivo anche indipendentemente dalla materia, dato che recenti studi hanno dimostrato che si può provare gioia perfino per le discipline considerate più difficili, quali la matematica, e che, in questo processo, a fare la differenza è il docente" (Donadelli et al., 2012, p. 10).

stata: quale potrebbe essere il punto di vista da assumere per esplorare il paesaggio del mare da una prospettiva diversa rispetto a quella tradizionale? Riflettendo sulle risorse territoriali a nostra disposizione abbiamo proposto per la scelta della prospettiva del “faro”, ossia quella struttura che fornisce un orientamento alle imbarcazioni e che, metaforicamente, comunica sicurezza. Il faro, inoltre, da sempre ci affascina per la sua posizione di dominio sulle coste e sui mari e per la sensazione di libertà che ci ispira.

Sulla base delle motivazioni sopra esplicate io e Alice siamo giunte alla scelta di affrontare il tema del paesaggio del mare utilizzando il faro come elemento cardine e sguardo unificatore di tutto il percorso didattico.

2.2. Riferimenti normativi e teorico-pedagogici

Prima di elaborare in modo preciso la proposta didattica e di realizzarla concretamente in aula è stata fondamentale un’analisi dei documenti normativi che disciplinano l’azione didattica dell’insegnante di geografia. Essenziali sono stati i riferimenti alla “Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018” (2018/C 189/01), relativa alle otto competenze chiave per l’apprendimento permanente, e alle “Indicazioni Nazionali per il curricolo” (MIUR, 2012), documento che ha lo scopo di orientare il processo formativo nel primo ciclo d’istruzione. Nella sezione dedicata alla disciplina della geografia si asserisce che essa costituisce un’importante occasione per “sviluppare competenze relative alla cittadinanza attiva” (p. 46).

L’“Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile” (ONU, 2015) si propone di raggiungere, entro il 2030, alcuni obiettivi relativi alla protezione e alla salvaguardia della Terra, “attraverso un consumo ed una produzione consapevoli, gestendo le [risorse naturali del pianeta] in maniera sostenibile e adottando misure urgenti riguardo il cambiamento climatico, in modo che [il pianeta] possa soddisfare i bisogni delle generazioni presenti e di quelle future” (p. 2). Come si sostiene all’interno delle “Indicazioni nazionali e nuovi scenari” (MIUR, 2018) la scuola assolve a un ruolo di basilare importanza per il raggiungimento degli obiettivi enunciati nell’Agenda 2030, in quanto l’educazione scolastica fornisce “competenze culturali, metodologiche, sociali per la costruzione di una consapevole cittadinanza globale e per dotare i giovani cittadini di strumenti per agire nella società del futuro in modo da migliorarne gli assetti” (pp. 7-8). L’obiettivo dell’Agenda 2030 che più si aggancia al lavoro sul paesaggio del mare è il numero 14, che prevede di “Conservare

e utilizzare in modo durevole gli oceani, i mari e le risorse marine per uno sviluppo sostenibile” (ONU, 2015, p. 23). Come sostiene la studiosa Benedetta Castiglioni nell’introduzione alla versione italiana del report del Consiglio d’Europa “Education on Landscape for Children” (2009/2010),

“Il paesaggio, infatti, non può venire relegato all’interno dell’insegnamento della geografia, come concetto di sintesi per un’introduzione alla conoscenza delle caratteristiche delle diverse parti del pianeta, ma si può parlare oggi di ‘educazione al paesaggio’ come di una delle possibili facce dell’educazione allo sviluppo sostenibile e si possono individuare obiettivi, metodologie e strumenti per sviluppare percorsi didattici su questo tema in una prospettiva trasversale alle discipline” (p. 11).

Dal punto di vista concettuale, all’interno della “Convenzione europea del paesaggio” (2000) si afferma che il termine “paesaggio” “designa una parte di territorio, così come è percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall’azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni” (cap. 1, art. 1). Si evince come la didattica sul paesaggio sia centrata sulle percezioni, sulle emozioni e sul ricordo di esperienze vissute direttamente o indirettamente (Castiglioni, 2002) in quanto il paesaggio, essendo “contenitore di tutte le memorie materiali e immateriali, anche nella loro proiezione futura” (MIUR, 2012, p. 46), si pone in un rapporto di interdipendenza con l’attività antropica. Il paesaggio è l’esito di un’impresa trasformativa e di un intreccio di artefatti simbolici, materiali e strutturali ed è l’osservatore stesso che costruisce il paesaggio sulla base dell’esperienza che lui stesso vive (Turco, 1988).

Quelli sopra esplicitati hanno rappresentato i principali fondamenti teorici che hanno guidato la progettazione e successiva conduzione dell’intervento didattico. Risulta doveroso sottolineare che, per mancanza di tempo, non è stato possibile proporre un’attività di educazione civica basata sui principi dell’*Ocean Literacy* (UNESCO, 2020) e finalizzata alla comprensione dell’importanza di salvaguardare il mare. Tuttavia, facendo leva sulla multisensorialità e sulle emozioni che il paesaggio del mare suscita negli alunni si è cercato di sviluppare il “senso del luogo” nei confronti del mare. Il senso del luogo può essere concepito come un attaccamento verso un luogo, il quale è da intendersi come

“spazio vissuto, [il cui] significato non deriva dalla collocazione, dal posto fisico che occupa, ma dall’essere centro profondo dell’esperienza umana” (Rocca, 2012, p. 11). L’attaccamento al luogo è connesso allo sviluppo dell’identità; infatti, “Il senso del luogo si sviluppa grazie all’inevitabile interazione con esso e, quindi, dall’esperienza. Questa può essere diretta (attraverso l’azione sul campo) oppure indiretta (grazie a dei mediatori che si fanno voci narranti di quel luogo)” (Rocca, 2019, p. 130). Nel caso dell’intervento didattico narrato nel presente lavoro si è cercato di tendere verso lo sviluppo del “senso del luogo” tramite l’uso di mediatori indiretti, a causa del fatto che non è risultato possibile proporre delle azioni sul campo. Come sostengono Squarcina e Pecorelli (2018) dare l’opportunità ai bambini di sviluppare un senso del luogo e dei sentimenti di cura nei confronti di esso rappresenta il primo passo imprescindibile per comprendere come agire al fine di salvaguardarlo. E, in aggiunta, analizzare gli elementi che caratterizzano un paesaggio costituisce una delle pratiche essenziali per aiutare i bambini a svilupparne il senso del luogo.

2.3. La progettazione dell’intervento didattico

L’Allegato 5 illustra la progettazione che è stata elaborata prima della conduzione dell’intervento didattico.

La progettazione, strutturata tramite il ricorso al modello della “progettazione a ritroso” degli studiosi Wiggins e McTighe (1998/2004), prevedeva di proporre esperienze diversificate di immersione nel paesaggio, adottando come approccio generale quello della “geografia della complessità”³, che non si limita alla mera descrizione e interpretazione della realtà terrestre, ma intende anche indagare come tale realtà viene percepita e vissuta dal singolo individuo, dai gruppi sociali e dalla comunità (Lando, 1993). Il paradigma a cui ci si riferisce risulta essere quello della “geografia umanista”, che interpreta l’azione e l’esperienza dell’uomo nella complessità dei suoi sentimenti, idee e speranze (Turco, 2012).

Come teorizza la studiosa Castiglioni (2007), il paesaggio può essere studiato attraverso una “lettura denotativa”, che prevede di riconoscere gli elementi del paesaggio e le

³ Sono le stesse “Indicazioni Nazionali per il curricolo” (MIUR, 2012) che non identificano un’unica “geografia”, bensì parlano di una molteplicità di “*geografie*” che scaturiscono dalla peculiarità delle rappresentazioni e delle percezioni soggettive.

relazioni che li legano, una “lettura connotativa”, relativa alle emozioni e sensazioni che il paesaggio suscita, una “interpretativa”, che implica la ricerca di una spiegazione dei caratteri del paesaggio in relazione a fattori naturali e antropici e, infine, una “lettura temporale”, che consente di comprenderne le trasformazioni nel tempo, includendo anche la dimensione futura. Il percorso progettato intendeva prendere in considerazione tutti e quattro i livelli di lettura del paesaggio, anche se, nel concreto, ci si è focalizzati sui livelli “denotativo” e “connotativo”. L’analisi del paesaggio è avvenuta utilizzando primariamente il senso della vista (*Visualscape*), attraverso l’uso di fotografie, immagini e video, e del suono (*Soundscape*), con riferimento ai suoni e alle tonalità che caratterizzano il paesaggio del mare (Rocca, 2012). A differenza di quanto previsto, anche a causa delle restrizioni anti-Covid, non è risultato possibile far vivere in modo approfondito e completo esperienze che coinvolgessero il tatto (*Touchscape*), toccando materiali quali conchiglie e sabbia, l’olfatto (*Smellscape*) e il gusto (*Tastescape*).

Nello specifico, il percorso ha preso avvio dalla lettera di un guardiano di un faro⁴, il quale ha rappresentato il personaggio mediatore dell’intervento didattico. All’inizio del percorso e in alcuni incontri il guardiano Milo ha infatti inviato delle lettere alla classe al fine di motivarla a compiere specifiche esperienze di natura attiva, a partire dalla consultazione di materiali autentici relativi ai fari. Immagini, testimonianze, diari, spezzoni di video e carte geografiche sono infatti stati tratti dai materiali che gli organizzatori del progetto LuMe (<https://progettolume.it/>), una mostra realizzata presso il faro di Bibione (VE), ci hanno gentilmente fornito. Il paesaggio del mare è stato dunque analizzato, come già specificato, dal punto di vista privilegiato del faro.

2.4. La conduzione dell’intervento didattico

Di seguito viene proposta la narrazione documentata dei diversi argomenti affrontati. La narrazione è accompagnata da una riflessione sulle attività proposte, riflessione elaborata sulla base dei riferimenti teorici e normativi consultati.

⁴ La scelta di utilizzare la narrazione come mediatore delle esperienze didattiche è scaturita dalla volontà di favorire negli alunni processi di “identificazione empatica” (Vitella et al., 2018, p. 32). In aggiunta, è stato dimostrato che il piacere per la lettura e l’ascolto di storie favorisce la motivazione, la quale “costituisce un fattore determinante nell’apprendimento” (Ivi, p. 33)

2.4.1. Presentazione del percorso e ricognizione dei talenti con autovalutazione iniziale

L'incontro che ha dato avvio all'intervento didattico è cominciato mostrando alla classe la busta contenente la lettera proveniente da Milo, l'immaginario guardiano del faro di Bibione e personaggio mediatore dell'intero percorso. Ho mostrato la busta alla classe, affermando che era proprio destinata a lei. In seguito, ho invitato gli alunni a osservarla bene e a esplicitare gli elementi che la caratterizzavano. Attraverso alcune domande guida e domande stimolo si è giunti a comprendere la funzione del francobollo e il significato dei termini "mittente" e "destinatario". Ho poi aperto la busta, ne ho mostrato il contenuto alla classe e ho cominciato a leggere la lettera (Figura 1) in cui il guardiano del faro si presentava e raccontava alla classe chi fosse e le attività che avrebbero svolto insieme.

Terminata la lettura ho chiesto ai bambini di ricapitolare le attività che Milo aveva chiesto loro di svolgere. Ciò ha conferito l'opportunità di iniziare a preparare lo sfondo dell'autoritratto personale utilizzando gli acquerelli e a sollecitare gli alunni a pensare ai talenti che hanno quando sono al mare. Per alcuni alunni scegliere non è stato facile perché tanti sono i talenti di un bambino al mare! Ma una volta scelto, ognuno di loro ha rappresentato l'attività che riteneva di saper fare meglio e l'ha incollata sullo sfondo azzurro. Infine, ho consegnato a ciascun bambino un *post-it*, sul quale è stato scritto il talento scelto.

Man mano che i bambini terminavano il lavoro erano invitati ad assegnarsi i punteggi sulla scheda di autovalutazione (Figura 2) che ha funto da supporto per la successiva compilazione del radar. Poiché l'aspetto grafico del radar risultava essere complesso (Figura 3) ho prima fatto compilare la scheda, per poi spiegare a tutta la classe, passo dopo passo, come collocare i punteggi sul radar. L'uso della LIM è stato fondamentale per offrire un supporto visivo agli alunni. Una volta indicati tutti i punteggi sul radar ho invitato i bambini a unire i diversi punti e a incollare la scheda nel quaderno (Figura 4).

L'ultima attività ha previsto una condivisione nel macro-gruppo dei talenti di ciascuno. Ogni alunno ha mostrato alla classe il proprio autoritratto ed esplicitato il talento che possedeva, per poi incollare sul cartellone (Figura 5) il disegno e il *post-it*. Il cartellone, che è stato appeso in classe, ha permesso la costruzione dell'angolo identitario della classe relativo al mare e, al contempo, ha favorito il richiamo dei ricordi emotivi e personali legati al paesaggio marino.

Cari bambini della classe terza,
 sono Milo, il guardiano del faro di Bibione. Siete mai stati in vacanza a Bibione? Sapete dov'è? Qualcuno di voi ha mai visto la mia casa? Immagino vi stiate chiedendo perché vi sto scrivendo. Vi penso seduti sui vostri banchi ad ascoltare le mie parole, curiosi e attenti come sapete sempre essere e con i vostri occhi sorridenti. Dovete sapere che fra tutti i bambini di tutte le scuole del mondo ho scelto proprio voi per vivere un'avventura indimenticabile alla scoperta del mare. Attenti bene, voglio svelarvi un segreto! In questo viaggio non sarete da soli, ma ci saranno anche i bambini di un'altra classe terza di un'altra scuola molto vicina a voi. Siete curiosi? Alla fine dell'avventura dovrete inviare loro una presentazione per raccontare tutto quello che avete scoperto sul mare. Siete pronti? Aprite bene le orecchie perché vi sto per raccontare la mia storia!
 Da più di un secolo (ma lo sapete quant'è un secolo?! custodisco il faro, che è proprio la mia casa. Qui mi occupo della spiaggia, controllo il funzionamento del faro, sorveglio il mare e le navi che passano e, ovviamente, tengo in ordine la mia casa. Ma sicuramente avrò modo di raccontarvi meglio come trascorro le giornate nel mio solitario ma affascinante faro.
 Ora, però, vorrei conoscervi e sapere cosa siete bravi a fare quando trascorrete il tempo al mare. Vi invito a pensare al talento che avete quando siete al mare e a scriverlo vicino al vostro autoritratto. Ad esempio, quando io ero piccolo ero bravissimo a raccogliere le conchiglie! Poi mi piacerebbe che ognuno di voi attaccasse il proprio autoritratto su un cartellone, per vedere tutti insieme i talenti della vostra classe.
 Vi invito anche ad autovalutarvi usando il radar delle competenze del mare, come dei veri geografi!
 Sono curiosissimo di vedere i vostri lavori, che scommetto saranno fantastici! Vi lascio il mio indirizzo così potete spedirmi le foto dei vostri prodotti.
 Indirizzo: via Procione, Bibione (VE). CAP: 30028
 Un abbraccio!

Milo

Figura 1: lettera del guardiano Milo indirizzata alla classe.

MI AUTOVALUTO

ASSEGNA UN PUNTEGGIO DA 1 A 10 A OGNUNA DELLE SEGUENTI FRASI PENSANDO A QUELLO CHE SAI FARE.

SO DIRE CHE COS'È IL MARE	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SO SPIEGARE CHE COS'È UN'ISOLA	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SO DESCRIVERE LE ATTIVITÀ CHE L'UOMO FA CON IL MARE	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SO DIRE QUALI SONO I TIPI DI COSTE	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SO SPIEGARE CHE COS'È UN GOLFO	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SO SPIEGARE CHE COS'È UNA BAIÀ	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SO DIRE CHE COS'È UN PROMONTORIO	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
CONOSCO ALCUNI ANIMALI MARINI E LE LORO CARATTERISTICHE	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
CONOSCO ALCUNE PIANTE MARINE E LE LORO CARATTERISTICHE	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SO SPIEGARE CHE COS'È UN PORTO E A COSA SERVE	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SO SPIEGARE CHE COS'È UN FARO E A COSA SERVE	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SO SPIEGARE COSA SONO LE MAREE	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SO SPIEGARE COME SI FORMANO LE ONDE	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SO SPIEGARE COSA SONO LE CORRENTI MARINE	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SO SPIEGARE PERCHÉ È IMPORTANTE NON INQUINARE IL MARE	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
RIESCO A IMMAGINARMI IL MARE CON I CINQUE SENSI	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SO DIRE QUALI EMOZIONI PROVO AL MARE	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SO ESPRIMERE LE EMOZIONI CHE PROVO AL MARE CON UN DISEGNO	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SONO INTERESSATO A CONOSCERE COSE NUOVE SUL MARE	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
PARTECIPÒ VOLONTIERI ALLE ATTIVITÀ IN CLASSE	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
AIUTO I MIEI COMPAGNI NEL LAVORO IN CLASSE	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SO FARE UNA PRESENTAZIONE MULTIMEDIALE DEL MARE	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Figura 2: scheda di autovalutazione funzionale alla compilazione del radar.

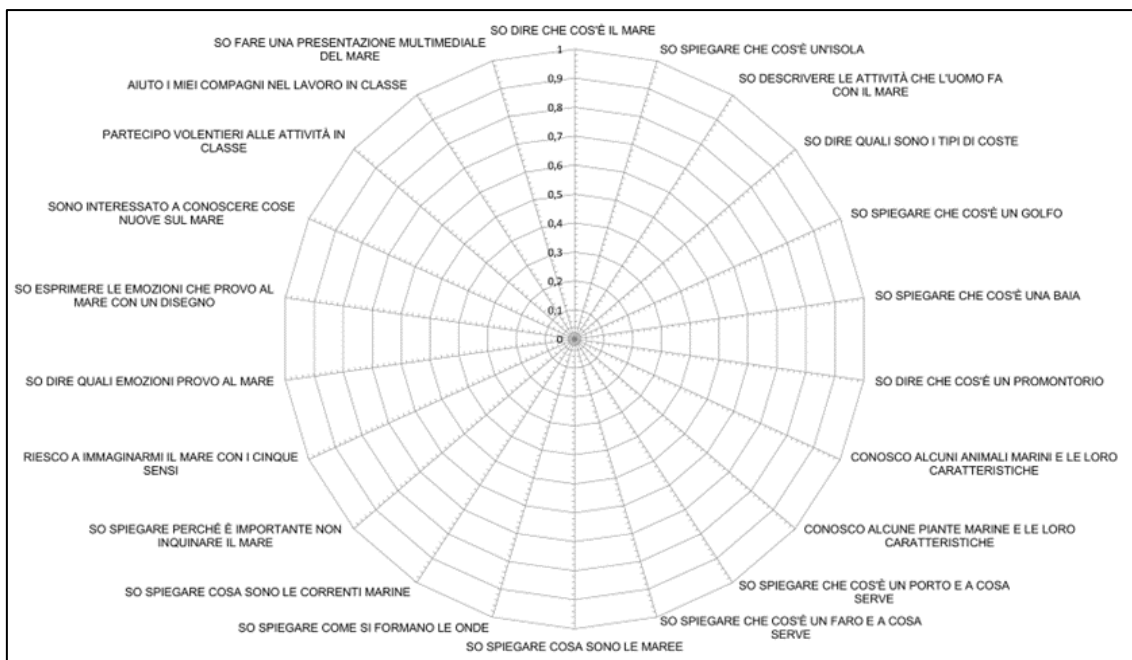


Figura 3: radar delle competenze del mare consegnato a ciascun alunno affinché lo compilasse inserendo i punteggi attribuiti a ciascun indicatore.

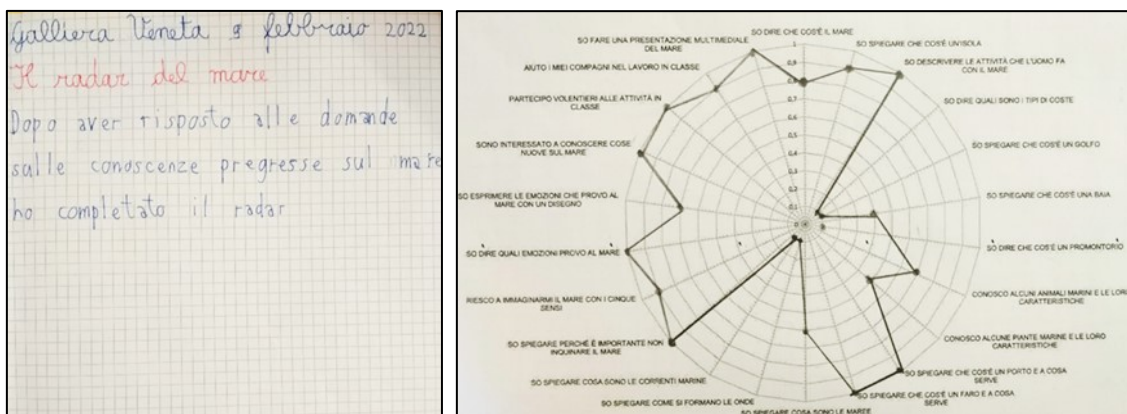


Figura 4: radar incollato nel quaderno di geografia.



Figura 5: cartellone che rappresenta l'angolo identitario della classe relativamente ai talenti dei bambini al mare.

2.4.2. Riflessioni sulle scelte didattiche relative all'uso del personaggio mediatore, alla ricognizione dei propri talenti e all'autovalutazione iniziale

Per svolgere le attività sopra descritte è avvenuta l'adozione dei metodi interrogativo, attivo e affermativo, dei *format* dell'intervento di teorizzazione, dell'intervento didattico metacognitivo e del laboratorio, delle tecniche della spiegazione, narrazione di storie, autovalutazione e presentazione e delle strategie espositiva, narrativa, dialogica e della metacognizione. L'uso di tale molteplicità di metodologie ha risposto all'esigenza di offrire

agli alunni esperienze diversificate che permettessero loro di assumere un ruolo attivo, di essere coinvolti attraverso modalità differenti e di esprimersi tramite una molteplicità di mezzi. Dal punto di vista dell'inclusione si può dunque asserire come le esperienze proposte abbiano risposto ad alcune delle linee guida dell'UDL (CAST, 2011/2015), quali "Offrire opzioni che permettano la personalizzazione nella presentazione dell'informazione" (p. 15), "Offrire alternative per le informazioni uditive" (*Ivi*, p. 16) e "visive" (*Ibidem*), "Chiarire il lessico" (*Ivi*, p. 18), "Illustrare attraverso molteplici mezzi" (*Ivi*, p. 20), "Ottimizzare la scelta individuale e l'autonomia" (*Ivi*, p. 30), "Ottimizzare l'attinenza, il valore e l'autenticità" (*Ivi*, p. 31), "Rafforzare l'importanza delle mete e degli obiettivi" (*Ivi*, p. 33) e "Sviluppare l'autovalutazione e la riflessione" (*Ivi*, p. 36). In aggiunta, la preparazione della scheda di autovalutazione funzionale alla compilazione del radar ha risposto all'esigenza di offrire un'esperienza agli alunni che fosse "scaffolded", ossia "strutturata" (Tomlinson, 2003/2006). Compilare direttamente il radar in modo autonomo sarebbe stato eccessivamente complesso per gli alunni, mentre l'uso della scheda e la possibilità di riportare i diversi valori attraverso l'uso della LIM e la mia mediazione ha permesso a tutti i bambini di lavorare direttamente sul radar senza eccessive difficoltà.

L'uso di una commistione di metodi e *format* è stato reso necessario al fine di perseguire traguardi e obiettivi afferenti a diverse discipline. Le attività, infatti, sono risultate essere estremamente interdisciplinari (gli alunni hanno dimostrato consapevolezza rispetto al fatto che le attività hanno coinvolto diverse discipline) e hanno permesso di concorrere allo sviluppo di ben tre competenze chiave europee (2018/C 189/01), ossia la "competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali", la "competenza alfabetica funzionale" e la "competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare". Per concorrere allo sviluppo della "competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali" è stato fondamentale proporre agli alunni delle esperienze attive e laboratoriali, come dichiarato all'interno delle "Indicazioni Nazionali per il curricolo" (MIUR, 2012): "Il percorso [formativo del primo ciclo] permette agli alunni di esprimersi e comunicare sperimentando attivamente le tecniche e i codici propri del linguaggio visivo e audiovisivo" (p. 60). L'uso di un metodo interrogativo ha invece permesso di tendere verso l'obiettivo di "Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola" (MIUR, 2012, p. 31). Si tratta di una

regola fondamentale negli scambi comunicativi e che alcuni alunni non avevano ancora interiorizzato in quanto richiede elevati livelli di autocontrollo.

L'autovalutazione attraverso il radar ha risposto, non solo all'esigenza di consapevolizzare gli alunni rispetto ai loro personali livelli di apprendimento e di poter empiricamente rilevare eventuali progressi attraverso la compilazione del radar al termine del percorso, bensì ha anche rappresentato una valutazione di natura "diagnostico-orientativa" (Galliani, 2015) atta a

"raccolgere il maggior numero di informazioni possibili, finalizzate ad una reale ed 'approfondita' conoscenza e comprensione degli alunni. Quanto più la valutazione diagnostica [risulta] accurata e completa, tante più possibilità si [hanno] di realizzare interventi commisurati ai reali livelli di apprendimento e bisogni formativi degli alunni. [...] In questo senso la valutazione assume una funzione *orientativa* perché consente di individuare in termini più specifici obiettivi formativi e traguardi di competenza tali da orientare tutto il processo formativo" (p. 73).

Tabulando i dati dell'autovalutazione in un foglio Excel è stato possibile ottenere un istogramma (Allegato 6) che ha permesso di individuare in un modo graficamente chiaro e immediato quali fossero gli indicatori nei quali gli alunni si erano attribuiti i punteggi inferiori e, dunque, sui quali è stato opportuno effettuare un approfondimento maggiore durante il percorso. Nello specifico, si è trattato degli indicatori:

- So spiegare che cos'è un'isola;
- So dire quali sono i tipi di coste;
- So spiegare che cos'è un golfo;
- So spiegare che cos'è una baia;
- So dire che cos'è un promontorio;
- So spiegare cosa sono le maree;
- So spiegare come si formano le onde;
- So fare una presentazione multimediale del mare.

Si evince come i livelli più bassi siano stati attribuiti a quegli indicatori relativi a conoscenze geografiche specifiche e tecniche.

La compilazione del radar delle competenze e l'individuazione dei propri talenti ha determinato l'implementazione di processi metacognitivi. Con "metacognizione" ci si riferisce, infatti, "alle conoscenze che un soggetto ha delle proprie capacità cognitive e al controllo che è in grado di esercitarvi" (De Beni et al., 2003, p. 18). Affinché un soggetto riesca a esercitare un controllo attivo e consapevole rispetto alle proprie capacità e conoscenze è fondamentale che innanzitutto avvenga una riflessione rispetto alle conoscenze e alle capacità che egli stesso ritiene di possedere. Tutto ciò si connette all'approccio della "valutazione sostenibile" teorizzato da Boud nel 2000, secondo il quale è essenziale formare la capacità valutativa perché "un'importante componente per diventare *lifelong learners* è quella di essere efficaci *lifelong assessors*" (Grion & Restiglian, 2019, p. 28). In aggiunta, considerando l'impianto della "prospettiva trifocale" delineato da Pellerey (2004) la valutazione attraverso il radar si è situata all'interno della dimensione soggettiva, la quale si riferisce ai "significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento" (Castoldi, 2016, p. 82). Gli indicatori del radar, infatti, sono stati appositamente elaborati in prima persona singolare e sono stati individuati considerando gli indicatori della rubrica valutativa dell'intero percorso e le dimensioni dell'"idea di sé", degli "atteggiamenti", dei "processi" e delle "prestazioni", dimensioni che, secondo Castoldi (2016), gli strumenti di autovalutazione dovrebbero indagare.

Il processo di valutazione *in itinere* del primo incontro ha implicato anche la compilazione della guida per l'occhio nei criteri 4 ("Esprimere, attraverso modalità differenti, le emozioni legate al mare") e 5 ("Partecipare attivamente alle attività proposte"). La guida ha rappresentato uno strumento di fondamentale importanza per documentare e tenere traccia dei comportamenti e delle abilità manifestati dagli alunni nei diversi incontri. Poiché la guida per l'occhio è stata da me costruita sulla base dei criteri inseriti nella rubrica valutativa, essa mi ha permesso di compilare la rubrica finale al termine del percorso con maggiori livelli di consapevolezza e rigosità.

2.4.3. Conosciamo meglio Milo!

La classe ha espresso il desiderio di rispondere a Milo e, al fine di assecondare il bisogno emerso, è stata sfruttata l'occasione per attuare un'attività interdisciplinare che ha coinvolto la disciplina di italiano e, nello specifico, ha previsto l'elaborazione di una lettera.

È stato inizialmente necessario ripassare i principali elementi che caratterizzano la struttura di una lettera, argomento che era stato affrontato dall'insegnante mentore il giorno precedente. Attraverso domande stimolo e domande guida la classe è stata invitata, prima a ricordare gli aspetti che caratterizzano la lettera e, in secondo luogo, attraverso una scheda esemplificativa, a suddividere un *exemplar* concreto di lettera nelle sue parti costitutive attraverso l'uso di colori diversi (Figura 6).

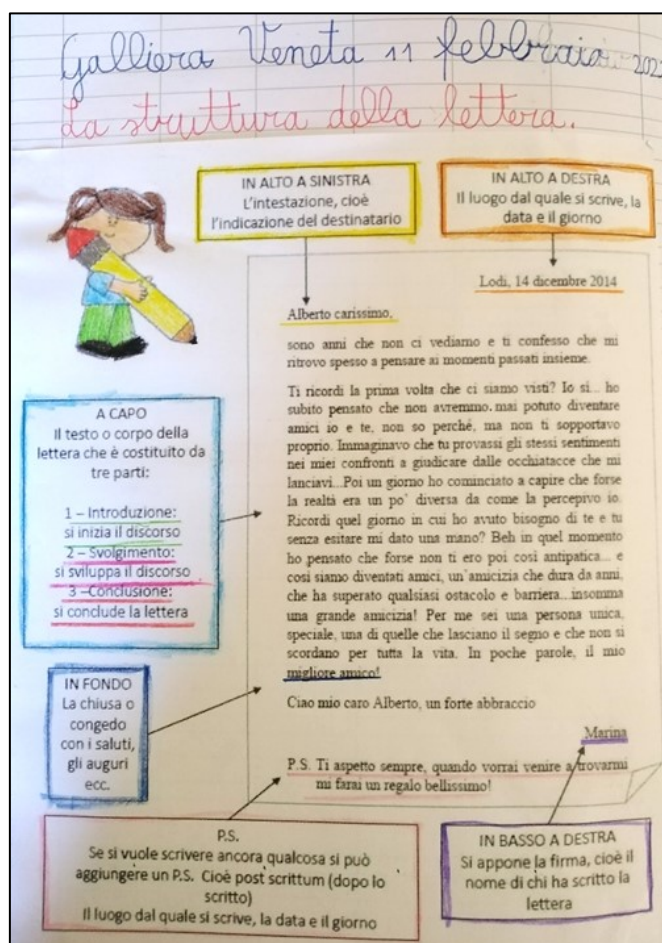


Figura 6: *exemplar* di lettera analizzato.

Terminata la fase preliminare necessaria a ricordare le parti essenziali che formano una lettera ho riletto alla classe la lettera di Milo, riletture che è stata seguita dalla stesura della risposta al guardiano del faro. L'attività ha dunque rappresentato un compito autentico, in quanto gli alunni sono stati chiamati a scrivere una vera e propria lettera in risposta a quella del guardiano (Figura 7).

Galliera Veneta,
11 febbraio 2022

Caro Milo,
siamo i bambini della classe terza
della scuola D.G. Manesso.
Siamo stati molto felici di aver ricevuto
la tua lettera e ci piacerebbe riceverne
altre per scoprire il mare.
Ci è piaciuto molto svolgere le attività
che ci hai chiesta. Ci siamo divertiti
tantissimo a dipingere il mare con
gli acquerelli, a disegnare il nostro
autoritratto, a pensare ai nostri talenti,
a conoscere quelli dei nostri compagni
e a incollare i nostri autoritratti
sul cartellone.
Vorremmo dirti che alcuni di noi sono stati
in vacanza a Bibione e hanno visto la
tua casa.
Abbiamo delle domande da porti: Quanti
anni hai? Sei da solo o hai compagnia?
Come arredata la tua casa? Come trascorri
le tue giornate? A cosa serve il faro
di Bibione? Puoi mandarci una foto del
tuo faro? Dalle domande che ti abbiamo
fatto potrai capire che siamo molto
curiosi, simpatici, molto svegli, gentili
e vivaci. In geografia stiamo proprio
studiando i paesaggi e, con il tuo
aiuto, inizieremo a conoscere il mare.
Aspettiamo con gioia e trepidazione la
tua lettera in attesa di avere nuove
informazioni sul mare e quelle che ti
riguardano.
Un grosso abbraccio!
I bambini di classe 3ª

Figura 7: lettera scritta dalla classe e indirizzata a Milo.

La scrittura del testo è avvenuta collaborativamente, coinvolgendo costantemente i bambini e chiedendo loro quali fossero le parti della lettera via via da elaborare e i contenuti che avrebbero voluto comunicare. Io scrivevo i suggerimenti provenienti dai bambini alla LIM in modo tale che fosse presente un supporto visivo all'intera classe e, in particolare modo, a quegli alunni che generalmente impiegano più tempo a scrivere.

Nella prima parte della lettera la classe ha risposto alle domande che Milo aveva posto, ossia se sapevano dove fosse Bibione, se erano mai stati in vacanza in quella località e se avevano mai visto il faro. Successivamente, nella lettera la classe ha manifestato quanto fosse stata felice nello svolgere l'attività relativa all'individuazione dei propri talenti e alla creazione del cartellone di classe. I bambini hanno poi individuato delle domande che avrebbero voluto porre al guardiano, quali, ad esempio, quanti anni avesse, le funzioni del faro, se avesse compagnia o meno, come fosse arredata la sua casa e come trascorrevano le sue giornate al faro. La lettera è terminata con una frase conclusiva e con la firma dei bambini della classe. L'insegnante mentore ha infatti sostenuto che avrebbe acquistato un francobollo da apporre su una busta per spedire a Milo la missiva.

La scrittura della lettera ha conferito l'opportunità, dunque, di far emergere gli interessi dei bambini rispetto al mondo dei fari, argomento che è stato trattato successivamente tenendo conto proprio degli stimoli e degli interessi emersi dalla classe. Al contempo, è stato possibile arricchire il bagaglio lessicale degli alunni tramite l'uso di parole e termini meno generici e più ricercati.

2.4.4. Riflessioni sull'attività di scrittura della lettera

Durante l'incontro è stato prevalentemente utilizzato un metodo interrogativo, in quanto sono state costantemente poste domande alla classe. Tale metodo è stato affiancato a quello attivo, che si è concretizzato nella scrittura della lettera. La commistione di questi due metodi è stata fondamentale in quanto, da un lato ha sollecitato gli alunni a esprimere le loro conoscenze, dall'altro a concretizzarle e a metterle in pratica in una situazione motivante e autentica. Per la lezione avevo preparato delle domande guida che avrei potuto proporre alla classe per invitarla a riflettere su quali contenuti inserire nella lettera. Si trattava di domande molto ampie e generiche che ho solo in parte utilizzato. È stato bello poter seguire il flusso dei pensieri e delle curiosità dei bambini, in quanto, attraverso i loro interventi, ho potuto comprendere quali fossero le conoscenze e gli interessi che possedevano rispetto al faro e alla vita del suo guardiano.

Durante l'incontro è stato possibile concorrere primariamente allo sviluppo di due competenze: quella "alfabetica funzionale" e quella "imprenditoriale" (2018/C 189/01). La "competenza alfabetica funzionale" è stata perseguita analizzando la struttura di una lettera e scrivendone concretamente una. Tale competenza, infatti, comprende "la

conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari” tra i quali si ravvisa la lettera. In aggiunta, la competenza “implica l’abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo” (2018/C 189/01). La lettera costituisce, per l’appunto, una forma di comunicazione e di relazione con gli altri di natura scritta. La “competenza imprenditoriale”, invece, si persegue tramite l’implementazione di un atteggiamento imprenditoriale, il quale “è caratterizzato da spirito d’iniziativa e autoconsapevolezza, proattività, lungimiranza, coraggio e perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi” (2018/C 189/01). Si può affermare come il ruolo attivo rivestito dagli alunni abbia permesso di concorrere all’acquisizione della competenza imprenditoriale.

Il *format* laboratoriale è risultato essere funzionale anche all’acquisizione degli obiettivi relativi alla scrittura esplicitati nelle “Indicazioni Nazionali per il curricolo” (MIUR, 2012). Si tratta, nello specifico, degli obiettivi di “Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per ricordare, ecc.) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare)” (*Ivi*, p. 31) e “Comunicare con frasi semplici e compiute, strutturate in brevi testi che rispettino le convenzioni ortografiche e di interpunzione” (*Ibidem*).

Dal punto di vista dell’inclusione si è cercato di far leva sull’autenticità della situazione di scrittura e sulla motivazione degli alunni, sollecitandoli a esprimere le loro conoscenze e interessi, sia oralmente sia in forma scritta. In aggiunta, la scrittura del testo è avvenuta solo in seguito a un’analisi della tipologia testuale da parte dell’insegnante mentore. Dunque, agli alunni sono stati offerti gli strumenti per riuscire a scrivere una lettera in modo adeguato e con i dovuti supporti.

L’incontro è stato caratterizzato da una forte interdisciplinarietà, in quanto la lettera utilizzata come materiale stimolo per introdurre il paesaggio marino ha permesso di effettuare un lavoro anche in italiano.

La valutazione degli alunni rispetto alle attività svolte è avvenuta utilizzando la guida per l’occhio nei criteri 2 (“Conoscere i principali elementi antropici del paesaggio del mare”, con particolare riferimento al faro) e 5 (“Partecipare attivamente alle attività proposte”). Il criterio 5 è stato quello principalmente valutato perché mi ha permesso di segnalare chi più di altri ha contribuito alla stesura della lettera.

2.4.5. In esplorazione del mondo dei fari!

Per iniziare a esplorare e ad approfondire il mondo dei fari è stata proposta la costruzione della prima pagina del libro di presentazione del mare, che ha rappresentato il compito autentico dell'intervento didattico. È stato costruito un faro pop-up, per il quale avevo precedentemente preparato un prototipo da mostrare agli alunni. Ho spiegato passo dopo passo come costruire il faro pop-up e, successivamente, ho lasciato libertà agli alunni di decorare la pagina come preferivano. Con le fustellatrici sono stati creati dei cerchi di colore azzurro di diverse dimensioni che gli alunni hanno potuto posizionare dove preferivano, mentre le sfumature del mare sono state create con i colori a cera. È stata lasciata libertà ai bambini di personalizzare i loro lavori (Figura 8), aggiungendo le onde, le pinne degli squali, le conchiglie ecc. Durante la realizzazione del lavoro era presente l'insegnante di classe di area scientifica, che ha sollecitato l'elaborazione di collegamenti con esperienze scolastiche che i bambini avevano compiuto. Ad esempio, ha spiegato come il lavoro che avevo inizialmente mostrato rappresentasse un prototipo e come la base di cartoncino creata fosse simmetrica.

Successivamente ho letto la lettera di Milo in risposta a quella scritta dalla classe (Figura 9) e ho mostrato una presentazione da me creata (<https://view.genial.ly/620a12a7efac93001285af79/presentation-il-mondo-dei-fari>)⁵ relativa alla storia e alle caratteristiche del faro di Bibione.



Figura 8: esempi di lavori svolti dagli alunni.

⁵ Specifico che dalla presentazione sono state eliminate alcune immagini e alcuni dei link rispetto a quelli mostrati in classe in quanto facevano riferimento ai materiali della mostra LuMe, materiali che, per ragioni di Copyright, è risultato possibile mostrare esclusivamente in classe e non divulgare a terzi.

Bibione, 13 febbraio 2022

Cari bambini della classe terza,

che emozione ricevere la vostra lettera! Vi ringrazio tantissimo per avermi risposto, per avermi inviato i vostri lavori e avermi descritto alcune delle caratteristiche della vostra personalità. Sono sicuro che alla fine della nostra avventura ci conosceremo bene e sapremo un sacco di cose su di noi. Vi ringrazio anche per la curiosità e l'interesse che avete manifestato per il mio lavoro.

Dovete sapere che io abito da solo. La mia più grande e cara compagnia è quella del mare, con il suo sciabordio che mi culla durante la giornata. Devo ammettere, però, che negli ultimi tempi ho avuto molta compagnia perché la mia casa ha ospitato proprio una mostra sul faro che è stata visitata da moltissime persone. È stato estremamente bello e gratificante vedere così tante persone interessate alla storia della mia casa. Loro non sapevano che io fossi lì a osservarle e ascoltarle di nascosto. Spero che un giorno anche voi riusciate a venire a trovarmi. Nel frattempo cercherò di raccontarvi al meglio le caratteristiche della mia casa e il lavoro che svolgo qui.

Viste le numerose domande che mi avete posto, ho deciso di inviarvi una presentazione. Spero vi piaccia! Vi ho inviato anche delle immagini e dei video che mostrano altri fari e i loro guardiani e due libri che potrebbero esservi utili.

Dopo aver guardato la presentazione e i video vi invito a scrivere sul vostro quaderno quello che avete scoperto sul mondo dei fari, così non ve lo dimenticherete più!

Un caro abbraccio!

Milo

Figura 9: lettera scritta dal guardiano Milo e indirizzata alla classe.

La presentazione è avvenuta adottando un approccio dialogico, in quanto ho continuamente posto domande stimolo agli alunni. In particolare, l'uso di *Google Earth* ha entusiasmato gli alunni che hanno voluto esplorare le zone del faro di Bibione, di Jesolo e di Punta Salvore in Croazia e osservarne la rappresentazione in 3D. L'uso di *Google Earth* ha anche permesso di osservare dall'alto l'Italia. L'incontro si è dunque configurato come dialogico in quanto, proponendo i diversi materiali audiovisivi, è risultato possibile riflettere su di essi e, ponendo costantemente domande stimolo agli alunni, comprendere la funzione dei fari, il loro funzionamento, le loro caratteristiche e le mansioni svolte dai guardiani. In aggiunta, la lezione ha anche permesso di riflettere sulle funzioni assolate dal codice Morse.

S. ha dimostrato di possedere moltissime conoscenze relative ai fari e a tutto ciò che concerne la meccanica e l'ingegneria, spiegando alla classe alcune delle

caratteristiche dei fari (ad esempio, la presenza di un sensore crepuscolare che permette l'accensione e lo spegnimento automatici della luce dei fari).

Nonostante sia riuscita a seguire la struttura della lezione a cui avevo pensato, struttura che era stata delineata dalle slide della presentazione, c'è stata l'occasione di approfondire le curiosità dei bambini e di offrire loro lo spazio per condividere esperienze e conoscenze. Sono stati mostrati dei video che avevo precedentemente tagliato e preparato tratti dal film "La luce sugli oceani", dal video di presentazione della mostra LuMe di Bibione e da un servizio sul faro di Capo Peloro (<https://www.rainews.it/tgr/sicilia/video/2021/11/sic-mediterraneo-faro-capo-peloro-messina-sicilia-951afa5f-2739-4ea3-974d-0bccb9dc31fc.html>). In particolare, si è riflettuto sulle ragioni per le quali ciascun faro emette la luce in modo diverso, sul perché sia necessario che in ciascuna zona del mare debba vedersi la luce di un faro, sulle modalità di alimentazione della luce dei fari, sulle differenze fra luce a "Ottica Fissa" e "Ottica Rotante", sulla storia del faro di Bibione e sui compiti dei guardiani. Avevo pensato di affrontare anche l'argomento delle lenti di Fresnel e avevo preparato ulteriori filmati che, per mancanza di tempo, non ho avuto modo di mostrare.

Terminata la lezione ho fatto scrivere agli alunni nel quaderno quello che era stato scoperto sui fari, proponendo loro tre domande guida: a che cosa servono i fari? Quali sono le caratteristiche dei fari? Quali sono i compiti del guardiano del faro? La risposta ai quesiti è avvenuta sollecitando i bambini a esprimere le conoscenze acquisite durante l'incontro.

2.4.6. Riflessioni relative all'attività di esplorazione del mondo dei fari

L'incontro ha permesso di concorrere allo sviluppo delle competenze chiave europee "personale, sociale e capacità di imparare a imparare" e "competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali" (2018/C 189/01).

Le attività relative all'esplorazione dei fari hanno previsto l'adozione dei metodi interrogativo, attivo e affermativo, dei *format* della lezione frontale, dell'intervento di teorizzazione e del laboratorio, delle tecniche della spiegazione, narrazione di storie, presentazione, dialogo e costruzione di un manufatto e delle strategie espositiva, narrativa, dialogica, di apprendimento per scoperta guidata, di apprendimento di gruppo e del tutorial. L'uso di tale molteplicità di metodologie ha risposto all'esigenza di offrire agli alunni

esperienze di natura diversa che permettessero loro di assumere un ruolo attivo, di essere coinvolti attraverso supporti multimediali e di scoprire in prima persona le caratteristiche dei fari, la loro funzione e le mansioni svolte dai guardiani, sempre in riferimento a un contesto autentico. Dal punto di vista dell'inclusione si può dunque asserire come le esperienze proposte abbiano risposto ad alcune delle linee guida dell'UDL (CAST, 2011/2015), quali "Fornire differenti opzioni per la percezione" (p. 15) attraverso la proposta di stimoli multimediali (dunque contemporaneamente visivi, verbali e sonori); "Fornire opzioni per la comprensione" (Ivi, p. 20) favorendo l'espressione delle conoscenze pregresse, guidando l'elaborazione delle informazioni acquisite e massimizzando il transfer e la generalizzazione; "Fornire opzioni per l'interazione fisica" (Ivi, p. 24) costruendo il faro pop-up attraverso l'uso di materiali diversificati; "Fornire opzioni per attirare l'interesse" (Ivi, p. 30) valorizzando l'autenticità delle proposte e dei materiali-stimolo; "Fornire opzioni per il mantenimento dello sforzo e della perseveranza" (Ivi, p. 32) ricordando gli obiettivi da raggiungere e il compito autentico da realizzare al termine dell'intero percorso.

Per quanto concerne la dimensione dell'espressione e della comunicazione ritengo che sarebbe stato opportuno offrire agli studenti maggiori possibilità e mezzi di espressione di quanto conosciuto sui fari. La presentazione proposta attraverso il supporto di *Genially* è stata perlopiù caratterizzata da un dialogo fra me e gli alunni della classe sulla base di quanto scoperto. L'unica variazione alla comunicazione verbale è stata costituita dalla scrittura nel quaderno delle informazioni apprese circa i fari e i faristi. I contenuti scritti, tuttavia, sono stati concordati con la classe sempre attraverso l'impiego del linguaggio verbale. A tale criticità si lega il limite che ho personalmente ravvisato relativamente al processo valutativo implementato tramite l'impiego della guida per l'occhio. Quest'ultima, infatti, ha permesso di valutare i diversi indicatori della rubrica valutativa esclusivamente sulla base degli interventi orali degli alunni. Per alcuni bambini, infatti, sono consapevole di aver attribuito dei punteggi che non corrispondono pienamente alla reale comprensione degli alunni, in quanto alcuni di essi non hanno partecipato attivamente alla conversazione esprimendo le loro idee e supposizioni e non ho proposto ulteriori modalità di valutazione. Ad esempio, avrei potuto prevedere un lavoro di gruppo, un lavoro individuale o un gioco alla LIM in cui ciascun alunno avrebbe potuto esprimere le proprie conoscenze. La difficoltà nel proporre tali attività aggiuntive è consistita, però,

nel fatto che, non sapendo a quali conoscenze avrebbe condotto la lezione, probabilmente avrei preparato qualcosa di non pienamente adatto e accessibile agli alunni. Nel complesso, dunque, la maggiore criticità che ho riscontrato in questo incontro ha riguardato l'adozione di una modalità di valutazione pienamente inclusiva.

L'uso di *Google Earth* ha permesso di entrare in contatto con fonti satellitari, osservando i diversi ambienti sia dall'alto che in 3D. Sono anche state offerte fonti geografiche diverse, quali immagini, video e fotografie autentici che hanno favorito la scoperta del mondo dei fari attraverso un approccio percettivo, in conformità con quanto sostenuto sia nei traguardi per lo sviluppo della competenza che negli obiettivi di apprendimento esplicitati nelle "Indicazioni Nazionali per il curricolo" (MIUR, 2012) relativamente alla disciplina della geografia.

L'autenticità delle fonti ha permesso, non solo di studiare la dimensione antropica concernente la costruzione dei fari (con collegamenti rispetto alle attività che l'uomo compie grazie al mare, come la navigazione), bensì anche l'analisi degli elementi naturali presenti, come la spiaggia e gli scogli. Tale analisi è avvenuta sempre considerando un paesaggio presente nel territorio di vita degli alunni e di cui alcuni di loro hanno familiarità.

Per quanto riguarda la disciplina di arte e immagine, la costruzione del faro pop-up ha conferito l'occasione agli alunni per comunicare creativamente la realtà del mare esperita direttamente attraverso l'uso di tecniche e strumenti diversificati.

2.4.7. Gli elementi naturali del paesaggio marino

Per cominciare ad affrontare l'argomento degli elementi naturali del mare ho proposto alla classe l'uso della tecnica del *brainstorming* a partire dalla parola "mare". Poiché nessun bambino conosceva il significato dell'espressione "*brainstorming*" è stato chiarito che si tratta di una tecnica che permette di far emergere idee e pensieri proprio come se avvenisse una "tempesta di cervelli". Il *brainstorming* ha permesso di richiamare alla mente dei bambini una molteplicità di ricordi del mare perlopiù legati alle vacanze estive. La Figura 10 permette di visualizzare le parole che sono state individuate.

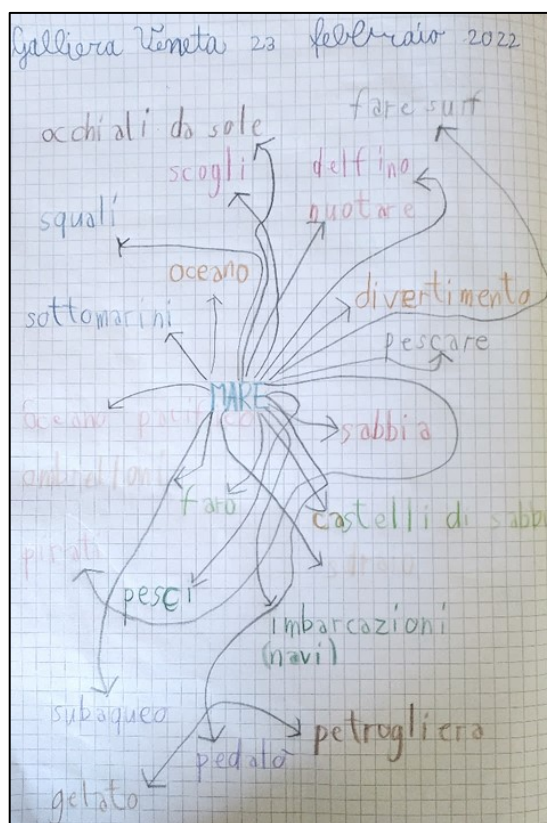


Figura 10: *brainstorming* della classe a partire dalla parola “mare”.

In seguito, ho spiegato ai bambini che avremmo scoperto la definizione di mare e gli elementi naturali di tale paesaggio. Ho aperto l'app *Google Earth* e ho chiesto agli alunni di descrivere e di esplicitare quello che stavano osservando (ossia l'immagine satellitare della Terra). La classe ha spiegato che le zone di colore blu rappresentavano il mare, mentre le zone di colore marrone, verde e giallo la terraferma. Un bambino si è accorto che il colore del mare non era uniforme e che era caratterizzato da sfumature diverse di blu, alcune più chiare mentre altre più scure. A partire dalla riflessione del bambino ho quindi posto alla classe la domanda: perché secondo voi ci sono zone più chiare e altre più scure? Un alunno è subito intervenuto affermando come l'acqua vicina alla terra fosse più bassa, mentre lontano da essa più alta. Insieme siamo giunti ad affermare che, dunque, il colore del mare dipende dalla sua profondità, che non è la medesima in tutti i punti. Poiché l'argomento della profondità del mare è stato affrontato in uno degli incontri successivi, le riflessioni degli alunni sono state brevemente riprese in quanto gli interventi della classe mi avevano fatto comprendere come non fosse necessario

approfondire in modo significativo tale argomento. Un altro bambino, successivamente, ha chiesto: “quindi i mari sono tutti collegati? Ad esempio, il mare di Jesolo è collegato agli altri mari?”. A tale domanda ho risposto affermando di sì e, per far comprendere maggiormente il significato di quanto affermato, ho mostrato su *Google Earth* Jesolo e il suo mare e ho poi rimpicciolito l’immagine facendo comprendere come il Mar Adriatico fosse collegato a tutti gli altri mari e agli oceani. Dopo queste riflessioni ho chiesto alla classe di esplicitare quale definizione di mare avrebbe dato e, attraverso domande guida e domande stimolo, si è giunti a sostenere come il mare corrispondesse a un’immensa distesa di acqua salata. Un bambino ha poi spontaneamente affermato che l’acqua del mare ricopre il 70% della superficie della Terra, informazione che è stata trascritta nel quaderno. Alla LIM avevo usato il simbolo % che alcuni bambini non avevano mai incontrato prima. È stata formulata la richiesta di spiegarne il significato e ciò ha conferito l’opportunità di riflettere sul fatto che, se dividessimo la superficie della Terra in 100 pezzettini, 70 di essi sarebbero composti di acqua (mare), mentre i restanti 30 di terra. In aggiunta, ho fatto notare ai bambini come nel simbolo della percentuale ci fossero due cerchi, che indicano i due zeri presenti nella cifra 100.

È stato poi affrontato l’argomento degli elementi naturali del mare. È avvenuto un richiamo delle conoscenze pregresse degli alunni relativamente al significato di “elementi naturali” ed “elementi antropici”. In seguito ho consegnato alla classe una scheda contenente diverse figure che raffiguravano gli elementi dell’isola, dell’arcipelago, delle coste alta e bassa, del golfo, della baia, della spiaggia, dello stretto, del promontorio e della penisola. Per ciascuna immagine chiedevo alla classe di osservarla attentamente, di descriverla e di ipotizzare di cosa si trattasse. Una volta individuato che si trattava di un’isola, di un arcipelago ecc. mostravo agli alunni, attraverso *Google Earth*, i corrispettivi elementi geografici affinché, tramite la visione dall’alto, comprendessero al meglio il concetto e agganciassero i contenuti a riferimenti reali e autentici. Dopo aver visto e analizzato i diversi elementi sia sulle figure delle schede che su *Google Earth* chiedevo ai bambini di formularne una definizione. Attraverso domande guida e domande stimolo siamo giunti a fornire le definizioni di tutti gli elementi. Se da un lato è stato essenziale introdurre dei termini nuovi e tecnici per definire in modo più preciso i diversi elementi (e anche per acquisire il linguaggio tecnico della disciplina), come ad esempio “imbocatura” e “insenatura”, dall’altro lato è stato fondamentale recepire i suggerimenti

provenienti dai bambini per elaborare delle definizioni che fossero per loro accessibili e comprensibili. Le Figure 11, 12, 13 e 14 mostrano le pagine di quaderno che documentano l'attività svolta.

Per consolidare le conoscenze acquisite è anche stata proposta un'attività di italiano, che ha previsto la lettura di un testo informativo sul mare (Figura 15), nel quale sono state fornite le definizioni degli elementi naturali affrontati insieme, ma anche di altri concetti, quali quelli di onda, corrente marina, marea, laguna, porto, faraglione e istmo. La lettura è stata dunque intervallata da delle spiegazioni più vicine alla realtà dei bambini al fine di farne comprendere pienamente il significato. Ad esempio, i concetti di marea, onda e correnti marine sono stati legati alle esperienze concrete ed empiriche vissute dai bambini al mare. Alcuni di loro hanno infatti raccontato di come si ricordassero onde molto alte che si divertivano a saltare e di come l'acqua potesse alzarsi e abbassarsi in diversi momenti della giornata (alta e bassa marea). Inoltre, ho ricordato ai bambini che molto spesso, quando si è in acqua, si percepiscono improvvisamente dei flussi di acqua fredda che corrispondono alle correnti marine. Le domande a risposta multipla sono state compilate individualmente da ciascun alunno (Figura 16) e ciò ha conferito l'opportunità di effettuare una valutazione individuale rispetto alla comprensione dei concetti da parte degli alunni.

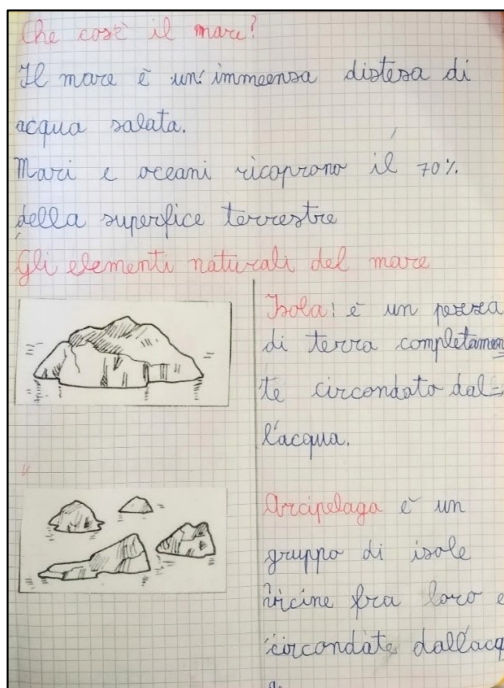


Figura 11: pagina di quaderno sugli elementi naturali del mare.

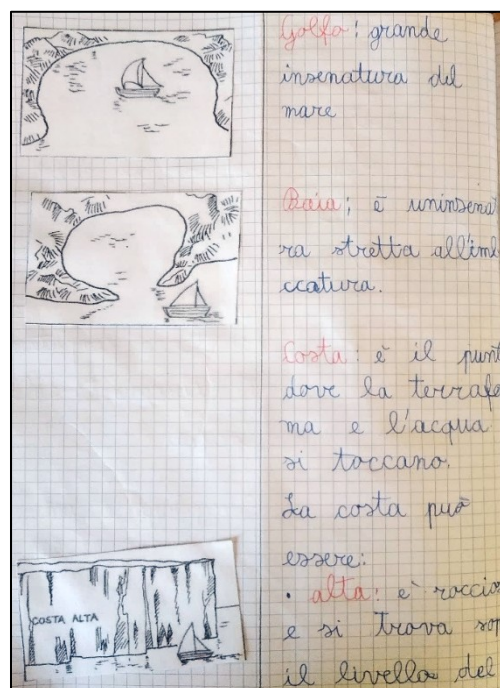


Figura 12: pagina di quaderno sugli elementi naturali del mare.

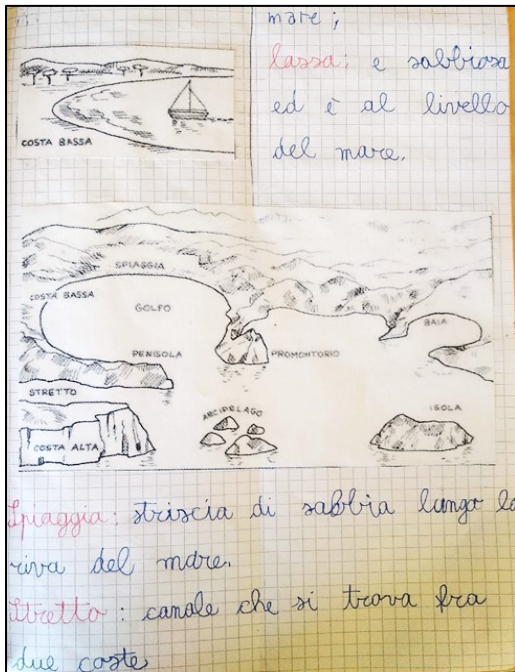


Figura 13: pagina di quaderno sugli elementi naturali del mare.

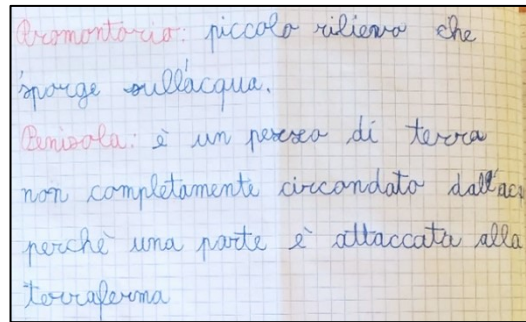


Figura 14: pagina di quaderno sugli elementi naturali del mare.

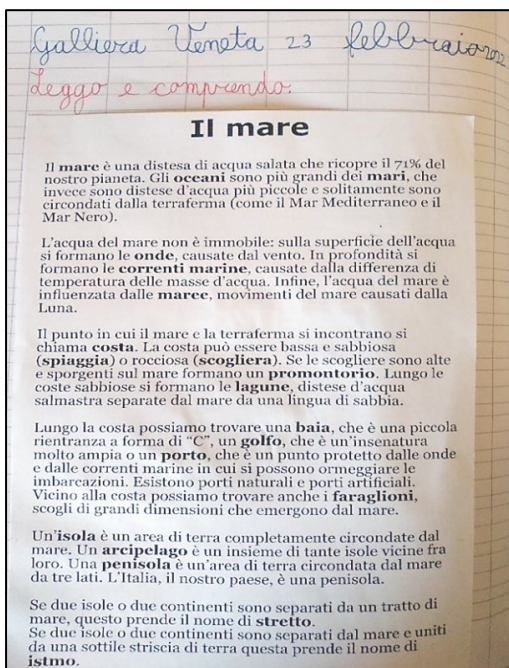


Figura 15: testo di comprensione sul mare.

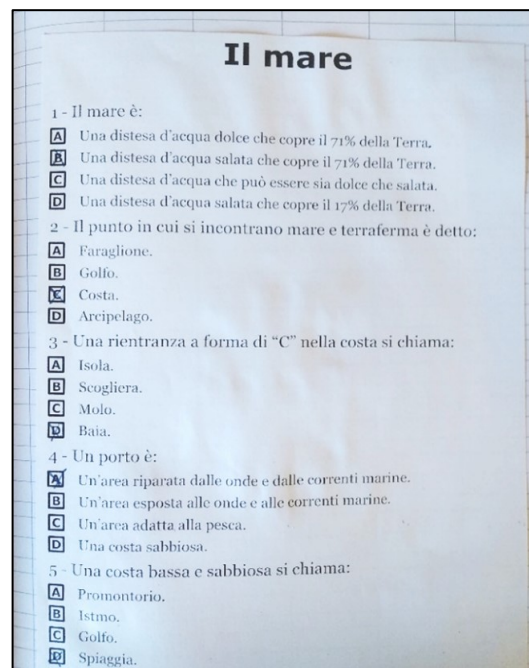


Figura 16: esempi domande di comprensione a risposta multipla.

2.4.8. Riflessione sulle attività relative agli elementi naturali del paesaggio marino

Le attività proposte hanno perlopiù previsto l'utilizzo dei metodi attivo e interrogativo, che sono stati integrati proficuamente con la finalità di coinvolgere gli alunni e non di offrire loro delle definizioni precostituite dei diversi elementi del mare.

Nel complesso, l'incontro ha permesso di osservare, descrivere e definire alcuni degli elementi naturali che denotano il paesaggio del mare, facendo riferimento alla dimensione emotiva che è stata coinvolta utilizzando la tecnica del *brainstorming*, la quale ha permesso di rievocare emozioni e ricordi, anche di natura multisensoriale, rispetto al paesaggio marino. Sono infatti stati ricordati elementi quali il cibo che si mangia al mare (gusto), i profumi che percepiscono (olfatto), ciò che si vede (vista), e le esperienze che si vivono al mare (ad esempio, sono state individuate le parole "divertimento", "costruire castelli di sabbia" e "saltare le onde"). La didattica sul paesaggio deve infatti essere centrata sulle percezioni, sulle emozioni e sul ricordo di esperienze vissute direttamente o indirettamente (Castiglioni, 2002), in quanto il paesaggio, essendo "contenitore di tutte le memorie materiali e immateriali, anche nella loro proiezione futura" (MIUR, 2012, p. 46), si pone in un rapporto di interdipendenza con l'attività antropica.

Durante l'individuazione delle definizioni dei diversi elementi naturali del mare attraverso *Google Earth* ho cercato di mostrarne alla classe esempi autentici che si riferissero alla penisola italiana, in modo tale da rispondere all'obiettivo di apprendimento "Individuare e descrivere gli elementi fisici e antropici che caratterizzano i paesaggi dell'ambiente di vita della propria regione" (MIUR, 2012, p. 47). Un alunno della classe, E., ha effettuato un intervento affermando che anche le isole vicine a Venezia, come Burano, formano un arcipelago. Tale intervento mi ha fatta comprendere come E. avesse pienamente interiorizzato il significato di arcipelago, applicandone il concetto alla realtà da lui conosciuta. Come sostiene Carla Rinaldi (1999) la dimensione dell'ascolto è fondamentale, in quanto permette, non solo di costruire conoscenza, bensì anche di divenire consapevoli dei livelli di comprensione di ciascuno. Si riporta di seguito una citazione dell'autrice ricca e densa di significato relativamente all'importanza dell'ascolto nei processi di apprendimento:

"L'insegnante, oltre ad un ruolo di supporto e mediazione culturale (offerte disciplinari, strumentali, ecc.), se saprà osservare, documentare ed

interpretare i processi che autonomamente si compiono, realizzerà in questo contesto la sua più alta possibilità di apprendere ad insegnare ('scaffolding' come sostegno reciproco). Documentazione come ascolto visibile, come costruzione (attraverso scritte, diapositive, video, etc...) di tracce in grado non solo di testimoniare i percorsi ed i processi di apprendimento dei bambini ma di renderli possibili perché visibili. Significa, per noi rendere visibili e dunque possibili le relazioni che sono strutturanti per la conoscenza" (p. 12).

Per quanto concerne la dimensione dell'inclusione, avrei potuto adottare ulteriori accorgimenti volti a fornire alla classe molteplici mezzi di espressione, rappresentazione e coinvolgimento (CAST, 2011/2015). Avrei potuto realizzare uno schema che consentisse di visualizzare in modo graficamente chiaro le informazioni apprese e implementare delle proposte legate alla multisensorialità e al coinvolgimento fisico, che avrebbero permesso uno sviluppo di quella che Gardner (1983/1987) ha definito "intelligenza corporeo-cinestetica", corrispondente alla capacità di usare il proprio corpo con finalità sia espressive che concrete. Tuttavia, fortunatamente le tecnologie consentono di sopperire in parte alla mancanza della possibilità di compiere esperimenti e di analizzare in modo diretto la realtà e regalano un'esperienza immersiva che permette ai bambini di osservare da prospettive diverse (anche e soprattutto dall'alto) i diversi elementi dei paesaggi.

Per quanto concerne la valutazione, la proposta della comprensione del testo ha permesso di ottenere maggiori evidenze rispetto all'incontro sulle caratteristiche dei fari, nel quale avevo ravvisato delle criticità relative alla dimensione valutativa. È stato quindi possibile completare la guida per l'occhio in modo più adeguato e attendibile rispetto all'incontro precedente. La guida per l'occhio è stata compilata nei criteri 1 ("Conoscere i principali elementi naturali del paesaggio del mare"), 3 ("Utilizzare i cinque sensi per cogliere gli aspetti multisensoriali del mare") e 5 ("Partecipare attivamente alle attività proposte").

2.4.9. La flora e la fauna del mare e i diversi livelli di profondità dell'acqua

L'argomento dei diversi livelli di profondità di mari e oceani ha iniziato a essere affrontato riprendendo l'osservazione dell'alunno sopra riportata circa il colore non omogeneo e uniforme del mare osservabile attraverso le immagini satellitari di *Google Earth*. Ho

quindi spiegato alla classe che, in relazione alla fauna del mare, avremmo affrontato anche l'argomento della profondità dell'oceano. A questo punto ho ritenuto necessario richiamare le differenze fra mare e oceano che erano già emerse, sottolineando come l'oceano sia più grande e più profondo del mare. Ho specificato alla classe che, nonostante il nostro percorso si stesse focalizzando sul paesaggio marino, avremmo preso in considerazione i livelli di profondità anche dell'oceano, in modo tale da svolgere un lavoro più completo e approfondito.

Al fine di fornire un supporto concreto a quello che avrei detto e per far comprendere che i livelli di profondità del mare implicano "l'andare giù" nell'acqua⁶ ho mostrato alla LIM il video presente al link https://www.youtube.com/watch?v=yVq2o-EimxQ&ab_channel=ILLATOPOSITIVO. Il video ha estremamente motivato la classe e ha fornito l'aggancio per iniziare a parlare della fauna marina in relazione ai diversi livelli di profondità. Ho quindi iniziato a mostrare alla classe le pagine del libro "Oceano" (Druvert & Grundmann, 2018/2019) focalizzando l'attenzione degli alunni, sia sui diversi livelli di profondità dell'oceano e sulle loro caratteristiche, sia sugli animali che vivono a quelle specifiche profondità. Man mano che mostravo le scansioni del libro (Figura 17) chiedevo agli alunni di riconoscere i diversi animali disegnati e di indicarne altri che conoscevano sia per esperienza diretta (in questo caso sono stati nominati animali osservabili sulla riva e nella zona illuminata), sia attraverso la visione di documentari e la lettura di libri. È stata quindi conferita l'opportunità per agganciare le conoscenze scolastiche a quelle extrascolastiche. In generale tutti gli alunni si sono dimostrati curiosi e interessati a osservare i diversi disegni e a conoscere il nome di alcuni pesci, ma tre alunni in particolare, poiché appassionati di animali, hanno dimostrato di possedere numerose conoscenze a riguardo e ciò ha offerto l'occasione per condividerle con tutta la classe. In aggiunta, poiché nel libro erano indicate alcune delle caratteristiche degli animali, soprattutto relative alla loro grandezza e al loro peso, è stato possibile creare dei collegamenti con la matematica scoprendo come una tonnellata corrispondesse a 1000 kg e rapportando le dimensioni degli animali a quelle dell'aula.

⁶ Poiché la classe in geografia aveva affrontato gli argomenti della montagna e della collina, paesaggi che si sviluppano a determinati metri *sopra* il livello del mare, ho ritenuto opportuno mostrare il video in modo che la classe potesse comprendere che i metri di cui avremmo parlato avrebbero riguardato i livelli inferiori allo zero.



Figura 17: alcune delle pagine del libro “Oceano. Libro animato per esplorare il mondo marino” di H el ene Druvert e Emmanuelle Grundmann (2018/2019).

Terminato di osservare e analizzare le pagine del libro ho proposto alla classe le carte d’identit  di alcuni elementi della fauna e della flora del mare. Come si pu  osservare nella Figura 18 in ciascuna carta d’identit  sono state riportate informazioni relative alla residenza, all’alimentazione e ad alcune curiosit  degli animali e delle piante considerati. Poich  per lo sgombro avevo indicato come curiosit  il fatto che   stato inserito nella lista rossa delle specie minacciate,   stata avviata una discussione sul perch  lo sgombro si trovi in tale lista. Gli alunni hanno individuato come cause la pesca, il fatto che ci siano dei predatori che predano lo sgombro e l’inquinamento prodotto dall’uomo.   stato dunque possibile compiere degli accenni a contenuti di educazione civica.

Per quanto concerne gli elementi della flora, invece, ho nuovamente chiesto alla classe di indicare quali piante marine conoscessero e ho poi mostrato le cinque carte d’identit  da me elaborate. Ho deciso di proporre due piante che vivono nell’acqua, ossia la *Zostera* e la *Posidonia*, e tre che vivono al di fuori dell’acqua e che sono particolarmente adatte a vivere in zone a clima mite. Rispetto alle prime due piante ho fatto svolgere alla classe una riflessione, chiedendo se secondo loro potessero vivere anche nelle zone pi  profonde dell’oceano. Attraverso l’instaurarsi di un dialogo   risultato possibile richiamare le conoscenze della classe rispetto al processo della fotosintesi clorofilliana e al fatto che essa pu  avvenire solo in presenza di luce. Attraverso un ragionamento gli alunni sono stati quindi in grado di comprendere che le piante non avrebbero potuto trovarsi a

livelli di profondità maggiori in cui l’apporto di luce è molto scarso. Inoltre, è stato specificato che attraverso la fotosintesi clorofilliana viene prodotto ossigeno. Si è dunque compreso che i mari e gli oceani contribuiscono enormemente all’apporto di ossigeno nell’atmosfera.

CARTA D’IDENTITÀ	NOME: DELFINO
	<p>RESIDENZA: soprattutto nella zona illuminata degli oceani ma si può trovare anche in alcuni mari (ad esempio nel Mar Mediterraneo).</p> <p>ALIMENTAZIONE: piccoli pesci, molluschi e crostacei.</p> <p>CURIOSITÀ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • è molto socievole e intelligente; • comunica con dei sibili; • ogni individuo ha la propria firma vocale che permette di riconoscerlo anche a lunghe distanze; • in base alla regione in cui vive il delfino ha un dialetto particolare; • usa l’ecolocazione (come i pipistrelli) per orientarsi; • inghiottisce il cibo senza masticarlo; • può rimanere sveglio per 15 giorni; • i membri del branco si aiutano a vicenda.
CARTA D’IDENTITÀ	NOME: POSIDONIA
	<p>RESIDENZA: solo nel Mar Mediterraneo e nei mari dell’Australia (da 0 a 30 metri di profondità).</p> <p>NUTRIMENTO: sole, acqua e anidride carbonica per fare la fotosintesi clorofilliana e produrre zuccheri e ossigeno.</p> <p>CURIOSITÀ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • forma delle “praterie” sottomarine; • le posidonie offrono protezione e nutrimento a molti animali e vegetali; • è importantissima perché assorbe molta anidride carbonica presente nell’acqua e nell’atmosfera.

Figura 18: esempi di carte d’identità relative agli elementi della flora e della fauna del mare.

Ho fatto poi trascrivere nel quaderno i quattro diversi livelli di profondità dell’oceano, attivando anche dei processi di riflessione relativi ai nomi dei vari livelli. Infatti, gli alunni hanno esplicitato che la zona illuminata è così definita perché vi giunge la luce del sole. Il livello successivo è definito “crepuscolare” (infatti il crepuscolo consiste in quel momento appena successivo al tramonto nel quale la luce è limitata), per poi incontrare la zona “buia” o “abissale”, nella quale non penetra alcun raggio di luce.

Nel quaderno ho fatto realizzare un disegno avente come obiettivo la visualizzazione dei diversi livelli di profondità dell'oceano e di alcuni animali che abitano tali livelli (**Figura 19**). Ho spiegato come svolgere il lavoro, specificando l'importanza di utilizzare



Figura 19: disegno realizzato da un'alunna.

dei colori scuri nelle zone più profonde dell'acqua e più chiari nei livelli superiori. Successivamente ho proiettato alla LIM l'immagine della pagina che gli alunni avrebbero dovuto realizzare nel quaderno in modo tale da offrire un supporto visivo da seguire.

Come ultima attività ho proposto un lavoro di gruppo interdisciplinare che ha coinvolto le discipline della geografia e dell'italiano. Ho diviso la classe in cinque gruppi e ho consegnato a ciascun gruppo due *flash-card*, una con disegnato un animale marino e l'altra con un elemento della flora. La consegna prevedeva di elaborare in gruppo un testo avente come protagonisti i

due elementi consegnati. I protagonisti dei diversi racconti sono risultati essere: posidonia, fico d'india, quercia da sughero, pino marittimo, zostera, delfino, pesce lanterna, calamaro vampiro, mugnaiaccio e pesce spada. Nel quaderno ciascun bambino ha specificato dove si svolgeva la storia, quando si svolgeva e i protagonisti, per poi iniziare a elaborare il racconto, che poteva essere sia realistico che fantastico. Un componente per gruppo ha assunto il ruolo di scrittore, in modo tale da creare una malacopia unica da poter modificare e sistemare in caso di necessità. La versione definitiva è stata copiata da ciascun alunno sul proprio quaderno. L'attività, oltre a consentire lo sviluppo di tutte quelle competenze legate al lavoro cooperativo in gruppo, ha anche permesso di ottenere delle evidenze sulla comprensione delle caratteristiche della fauna e della flora del mare. L'attività ha notevolmente motivato i bambini, i quali hanno dimostrato di saper lavorare adeguatamente in gruppo, confrontandosi, ascoltandosi e condividendo idee.

2.4.10. Riflessione sulle attività riguardanti la flora e la fauna del mare

L'argomento della flora e della fauna del mare è stato affrontato utilizzando una commistione dei metodi interrogativo, attivo e affermativo, metodi che si sono concretizzati nell'adozione dei *format* della lezione frontale, della lezione con dibattito e del laboratorio. Tale unione di *format* è stata essenziale per presentare alcune conoscenze agli alunni ma, al contempo, motivarli a comunicare e a condividere le conoscenze che loro stessi già possedevano. Come avevo avuto modo di apprendere dai punteggi che la classe aveva assegnato agli indicatori "Conosco alcuni animali marini e le loro caratteristiche" e "Conosco alcune piante marine e le loro caratteristiche" (nell'autovalutazione iniziale effettuata con il radar), i bambini possedevano già molte conoscenze sul mondo della flora e della fauna, conoscenze che è stato interessante condividere con il resto della classe. Gli alunni, infatti, grazie ai loro interventi, hanno integrato nuove informazioni a quelle che avevo personalmente pensato di veicolare e hanno arricchito il patrimonio di conoscenze collettivo della classe.

Le competenze sviluppate sono state quella "alfabetica funzionale" (2018/C 189/01), soprattutto grazie alla scrittura cooperativa di un racconto avente come protagonisti alcuni degli elementi della flora e della fauna del mare. La competenza è anche stata perseguita sollecitando gli alunni ad acquisire i termini specifici della disciplina della geografia. Si tratta di un'azione fondamentale in quanto, come si sostiene all'interno delle "Indicazioni Nazionali per il curricolo" (MIUR, 2012),

"La complessità dell'educazione linguistica rende necessario che i docenti delle diverse discipline operino insieme e con l'insegnante di italiano per dare a tutti gli allievi l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione" (p. 28).

È infatti fondamentale conferire a tutti l'opportunità, operando in quella che Vygotskij definiva "zona di sviluppo prossimale" (Vianello et al., 2015), di acquisire adeguate abilità di natura linguistica, come ampiamente propugnato da Don Milani in "Lettera a una professoressa" (1967/2017). L'acquisizione di un linguaggio adeguato dovrebbe essere un obiettivo da perseguire in tutte le discipline, anche per il fatto che ciascuna materia

possiede una propria microlingua che è opportuno gli alunni conoscano. Il GISCEL appare dello stesso avviso quando pubblica le “Dieci tesi per un’educazione linguistica democratica” (1975), nelle quali si asserisce che

“La pedagogia linguistica tradizionale pretende di operare settorialmente, nell’ora detta «di Italiano». Essa ignora la portata generale dei processi di maturazione linguistica (tesi I) e quindi la necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti” (tesi VII).

L’attività di scrittura cooperativa ha permesso di tendere anche verso lo sviluppo della “competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare”, che consiste proprio nella capacità di “lavorare con gli altri in maniera costruttiva” (2018/C 189/01), mentre la “competenza imprenditoriale” è stata perseguita attraverso il lavoro di gruppo e coinvolgendo in prima persona gli alunni nell’individuazione delle caratteristiche degli elementi della flora e della fauna del mare. La competenza imprenditoriale, infatti, si fonda “sull’iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa” (2018/C 189/01).

Gli obiettivi di apprendimento relativi alla disciplina della geografia che si è cercato di raggiungere attraverso la lezione sono stati: “Conoscere il territorio circostante attraverso l’approccio percettivo e l’osservazione diretta” (MIUR, 2012, p. 47) e “Individuare e descrivere gli elementi fisici e antropici che caratterizzano i paesaggi dell’ambiente di vita della propria regione” (*Ibidem*). In particolare, la lezione si è concentrata sugli elementi naturali della fauna e della flora del mare. Il primo obiettivo è stato perseguito chiedendo ai bambini di nominare alcuni degli elementi della flora e della fauna del mare. Gli interventi mi hanno fatta comprendere come alcune delle conoscenze fossero derivate dall’osservazione diretta di tali animali e piante sulla battigia (granchi, alghe, meduse ecc.) e nel primo metro di profondità.

L’individuazione e la descrizione di piante e animali marini sono avvenute attraverso diversi mediatori: il video, le illustrazioni del libro, le carte d’identità e il disegno. Ciò ha permesso di rispondere al principio del “Fornire molteplici mezzi di rappresentazione” propugnato all’interno dell’*Universal Design for Learning* (CAST, 2011/2015), in

quanto “Gli studenti differiscono nel modo in cui percepiscono e comprendono le informazioni che vengono loro presentate” (*Ivi*, p. 15). È stato dunque fondamentale “Fornire differenti opzioni per la percezione” (*Ibidem*) e “Fornire opzioni per la comprensione” (*Ivi*, p. 20).

Dal punto di vista dell’inclusione la sollecitazione della condivisione delle conoscenze da parte dei bambini ha risposto al bisogno di “Contributo” identificato dalla studiosa Tomlinson (2003/2006) come uno dei bisogni fondamentali che lo studente dovrebbe soddisfare in ambito scolastico.

La valutazione è avvenuta utilizzando la guida per l’occhio nei criteri 1 (“Conoscere i principali elementi naturali del paesaggio del mare”) e 5 (“Partecipare attivamente alle attività proposte”). La valutazione ha anche considerato i disegni realizzati dai bambini e i testi elaborati collettivamente, materiali che mi hanno permesso di ottenere maggiori e migliori evidenze circa i livelli di apprendimento degli alunni.

2.4.11. Gli elementi antropici del paesaggio marino

La scoperta degli elementi antropici che caratterizzano il paesaggio marino è avvenuta utilizzando un materiale autentico, ossia un diario di reggenza compilato proprio da Milo! Il diario, osservabile alla Figura 20, poiché “autentico” (seppur da me elaborato) ha permesso di considerare, non solo gli elementi antropici e le attività che l’uomo svolge con il mare, bensì di scoprire, seguendo la curiosità e gli interessi degli alunni, anche una molteplicità di ulteriori elementi e argomenti.

Una volta proiettato il diario alla LIM e chiesto alla classe di osservarlo attentamente, alcuni alunni hanno notato che sotto la scritta “Faro di Punta Tagliamento” erano riportati i valori della latitudine e della longitudine. Dopo aver domandato agli alunni se conoscessero il significato di tali termini ho spiegato loro che si tratta di linee immaginarie sulla superficie della Terra che permettono di individuare un punto preciso sulla superficie terrestre. Ho poi mostrato il video presente al link https://www.youtube.com/watch?v=A7IRIT-biVM&ab_channel=maestroTommasoProvvedi affinché gli

DIARIO GIORNALIERO DI REGGENZA		
Faro di Punta Tagliamento		
Lat. N: 45 38 09		
Long. E: 13 05 56		
DATA	ORARIO	ATTIVITÀ
27/02/2022	7.30	Inizio del turno di lavoro. Controllo della funzionalità delle luci del faro.
27/02/2022	7.35	Avvistamento di un peschereccio diretto a Chioggia. In regola con le autorizzazioni.
27/02/2022	7.53	Avvistamento e comunicazione con una nave mercantile Portacontainer partita dal porto di Trieste e diretta al porto di Ancona. In regola con le autorizzazioni.
27/02/2022	9.15	Visita del sindaco di San Michele al Tagliamento per organizzare la stagione turistica dell'estate 2022.
27/02/2022	10.35	Avvistamento della nave da crociera Sinfonia diretta a Venezia. In regola con le autorizzazioni.
27/02/2022	11.47	Avvistamento di una nave mercantile che trasporta pesci di acquacoltura partita da Gallipoli e diretta al porto di Trieste. In regola con le autorizzazioni.
27/02/2022	12.30	Avvistamento del traghetto che trasporta i passeggeri dalla sponda di Bibione a quella di Lignano. Il traghetto è diretto verso la darsena di Lignano. In regola con le autorizzazioni.
27/02/2022	15.23	Avvistamento della nave mercantile che trasporta il sale raccolto nelle saline di Trapani a Trieste. In regola con le autorizzazioni.
27/02/2022	16.00	Visita dell'ispettore del Servizio Fari nazionale.
27/02/2022	19.46	Comunicazione con una petroliera per la scarsa visibilità causata dalla nebbia. La nave è partita da una piattaforma petrolifera ed è diretta a Marghera. In regola con le autorizzazioni.
27/02/2022	20.30	Controllo della funzionalità delle luci del faro e dei sistemi elettrici. Fine del turno di lavoro.

Firma farista
Carlo Papasoli

Figura 20: diario di reggenza consegnato a ciascun alunno per individuare gli elementi antropici e le attività che l'uomo compie grazie al mare.

sono state cerchiare le parole che indicavano gli elementi antropici, mentre con il colore azzurro quelle che si riferivano alle attività che l'uomo svolge con il mare. Sulla base di quanto cerchiato nel quaderno sono state create due mappe “a raggiera, in cui le parole chiave sono [state] collocate attorno alla parola chiave che identifica il tema della mappa e che è posta al suo centro” (Pontalti, 2016, pp. 12-13). In una mappa la parola centrale è stata rappresentata da “elementi antropici”, collegata ai termini “faro”, “porto”, “navi” (che possono essere mercantili, da crociera, pescherecci ecc.), “darsena”, “piattaforma petrolifera”, “alberghi”, “saline” e “stabilimenti balneari”. La maggior parte dei termini era presente nel diario di reggenza, mentre altri termini sono stati desunti da esso. Ad esempio, gli alberghi e gli stabilimenti balneari non erano nominati ma, attraverso un ragionamento, gli alunni sono stati condotti a comprendere che un luogo di turismo quale quello di Bibione necessita di tali infrastrutture per poter accogliere i visitatori. La seconda mappa a raggiera è stata costruita a partire dall'espressione “attività dell'uomo”, espressione che è stata collegata a “turismo”, “pesca”, “trasporto”, “industrie”,

alunni potessero ancorare il linguaggio verbale a quello iconico-visivo. Terminata la visione ho provveduto, al fine di rendere maggiormente chiaro il concetto alla classe, a paragonare il reticolo geografico al radar che avevamo compilato all'inizio del nostro percorso, in cui avevamo dovuto cercare, come nel gioco della battaglia navale, le coordinate dei punti da segnare.

Successivamente, gli alunni hanno notato lo stemma della Marina Militare, che avevano già avuto modo di osservare nella presentazione *Genially* sui fari, e di cui ho brevemente spiegato il significato.

Il diario di reggenza è stato incolato nel quaderno e, con il colore rosso

“estrazione del petrolio”, “estrazione del sale” e “commercio”. Anche per l’individuazione di tali attività è stato fondamentale guidare gli alunni a compiere dei ragionamenti per scoprire i termini specifici delle attività a partire dalle frasi scritte all’interno del diario di reggenza.

È stato necessario assumere il ruolo di “mediatore” per aiutare gli alunni a operare una distinzione fra gli elementi antropici e le attività che l’uomo realizza attraverso il mare, in quanto gli alunni tendevano a confondere i due aspetti. In aggiunta, per comprendere al meglio quanto scritto nel diario di reggenza ci siamo avvalsi di *Google Earth* per capire dove fossero le città e i relativi porti nominati (ad esempio, Trieste e Ancona) e ipotizzare la rotta delle navi.

Allo scopo di aiutare gli alunni a fissare i contenuti appresi è stata poi compilata collettivamente una scheda con immagini sugli elementi antropici e sulle attività che l’uomo compie con il mare, in modo tale da poter far leva sul linguaggio iconico e visivo.

2.4.12. Riflessione sulle attività relative agli elementi antropici del mare

Gli argomenti degli elementi e attività antropiche dell’uomo al mare sono stati affrontati adottando perlopiù i metodi affermativo e interrogativo, le strategie espositiva, dialogica e argomentativa e le tecniche della spiegazione, della conversazione e della riflessione. L’obiettivo dell’incontro è risultato essere quello di “Individuare e descrivere gli elementi [...] e antropici che caratterizzano i paesaggi dell’ambiente di vita della propria regione” (MIUR, 2012, p. 47), facendo un costante riferimento alle esperienze di vita dirette degli alunni.

L’uso del diario di reggenza ha notevolmente motivato i bambini, i quali hanno avuto accesso a un materiale autentico che è stato analizzato collettivamente con le dovute mediazioni e i necessari supporti. L’uso di un materiale autentico ha permesso di esplorare e conoscere una molteplicità di argomenti (ad esempio, latitudine e longitudine) e di realizzare, dunque, molte connessioni interdisciplinari.

Dal punto di vista dell’inclusione sono stati seguiti alcuni dei principi propugnati all’interno dell’UDL (CAST, 2011/2015), quali “Offrire alternative per le informazioni uditive” (p. 15), “Offrire alternative per le informazioni visive” (*Ibidem*), “Chiarire il lessico [...]” (*Ivi*, p. 18), “Attivare o fornire la conoscenza di base” (*Ivi*, p. 20), “Guidare l’elaborazione dell’informazione, la visualizzazione e la manipolazione” (*Ivi*, p. 21),

“Usare molteplici mezzi di comunicazione” (Ivi p. 25) e “Ottimizzare l’attinenza, il valore e l’autenticità” (Ivi, p. 31). Tuttavia, ritengo che si sarebbero potuti adottare più accorgimenti di natura inclusiva, proponendo lavori di gruppo e laboratoriali.

La valutazione degli alunni è avvenuta utilizzando la guida per l’occhio nei criteri 2 (“Conoscere i principali elementi antropici del paesaggio del mare”) e 5 (“Partecipare attivamente alle attività proposte”).

2.4.13. I movimenti del mare

È stato poi affrontato l’argomento dei movimenti del mare, il quale è stato introdotto attraverso la seguente domanda: secondo voi il mare è sempre fermo e immobile o si muove? È stata avviata una discussione che ha permesso di richiamare alla mente le esperienze dirette vissute dagli alunni e l’attività di comprensione che era stata svolta in una lezione precedente. Gli alunni hanno ricordato alcune loro personali esperienze di vita, come, ad esempio, il fatto che al mare saltano le onde, che, quando nuotano, percepiscono dei “fiumi” improvvisi di acqua calda o fredda e che, grazie alle briccole presenti in acqua, notano che il livello del mare si alza e si abbassa.

Al fine di far maggiormente comprendere i concetti di “onde”, “correnti marine” e “maree” ho mostrato agli alunni dei video su YouTube affinché ne comprendessero maggiormente il significato. Tutti insieme, in modo dialogico, siamo giunti a elaborare le definizioni dei diversi concetti (Figura 21).

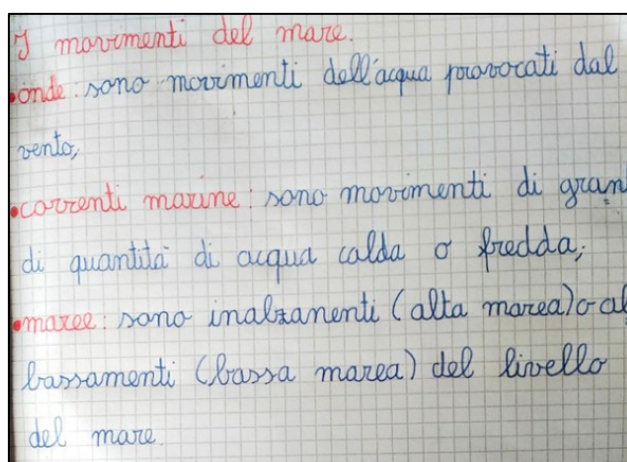


Figura 21: definizioni elaborate collettivamente e scritte nel quaderno.

2.4.14. Riflessione sulle attività relative ai movimenti del mare

Le attività concernenti i movimenti del mare sono state svolte impiegando perlopiù i metodi affermativo e interrogativo, le strategie espositiva, dialogica e argomentativa e le tecniche della spiegazione, della conversazione e della riflessione. L'obiettivo perseguito è risultato essere quello di "Individuare e descrivere gli elementi fisici [...] che caratterizzano i paesaggi dell'ambiente di vita della propria regione" (MIUR, 2012, p. 47), facendo un costante riferimento alle esperienze di vita dirette degli alunni.

La proposta dei video relativi alle onde, alle maree e alle correnti marine ha catturato l'interesse e l'attenzione degli alunni. Sono consapevole che avrei potuto proporre degli esperimenti pratici e concreti che permettessero di far comprendere attraverso l'esperienza diretta i tre diversi concetti, ma le restrizioni in vigore all'interno dell'Istituto Comprensivo hanno limitato tale possibilità.

Dal punto di vista dell'inclusione, sono stati seguiti alcuni dei principi propugnati all'interno dell'UDL (CAST, 2011/2015), quali "Offrire alternative per le informazioni uditive" (*Ivi*, p. 15), "Offrire alternative per le informazioni visive" (*Ibidem*), "Chiarire il lessico [...]" (*Ivi*, p. 18), "Attivare o fornire la conoscenza di base" (*Ivi*, p. 20), "Guidare l'elaborazione dell'informazione, la visualizzazione e la manipolazione" (*Ivi*, p. 21) e "Usare molteplici mezzi di comunicazione" (*Ivi* p. 25).

La valutazione degli alunni è avvenuta utilizzando la guida per l'occhio nei criteri 1 ("Conoscere i principali elementi naturali del paesaggio del mare") e 5 ("Partecipare attivamente alle attività proposte").

2.4.15. Il compito autentico

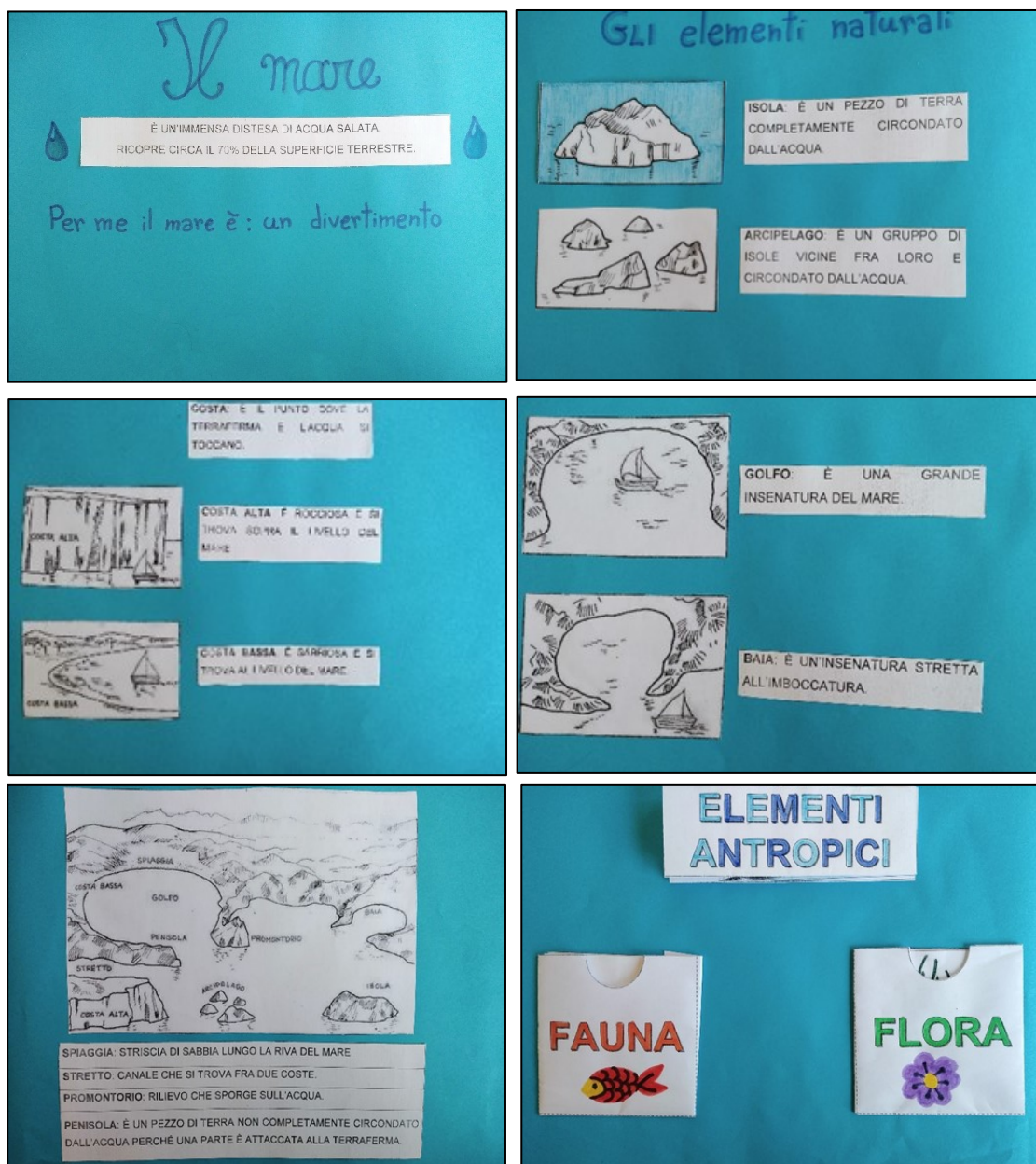
Il compito autentico, proposto al termine dell'intero percorso, è consistito nella creazione di un libro cartaceo del mare con indicati tutti gli argomenti affrontati durante il percorso. Il compito ha assunto la dimensione dell'autenticità in quanto è stato ricordato agli alunni che il lavoro aveva lo scopo, come affermato da Milo, di mostrare all'altra classe terza con cui è stato condiviso il percorso (ossia quella di Alice Andretta) le scoperte sul mare.

Nella lezione precedente a quella della realizzazione del libro ne è stata concordata con la classe l'organizzazione. Si è cercato di sollecitare i bambini a pensare a come realizzare un lavoro che potesse supportarli nello studio e con il quale potessero interagire fisicamente. A casa ho poi preparato i vari materiali da stampare in modo che fossero

disponibili per i bambini al fine di ritagliarli, colorarli e incollarli. Si è scelto di porre, come prima pagina del libro, il lavoro del faro pop-up, al fine di sottolineare come il punto di vista adottato sia risultato essere quello del faro.

L'idea iniziale era quella di utilizzare la base cartacea per la creazione di un prodotto multimediale che fosse interattivo e che permettesse di sollecitare i diversi linguaggi degli alunni. Tuttavia, il tempo a disposizione non è stato sufficiente e, dunque, ciascun bambino ha solo avuto modo di creare il suo personale prodotto cartaceo.

La Figura 22 permette di visualizzare il lavoro di un'alunna.



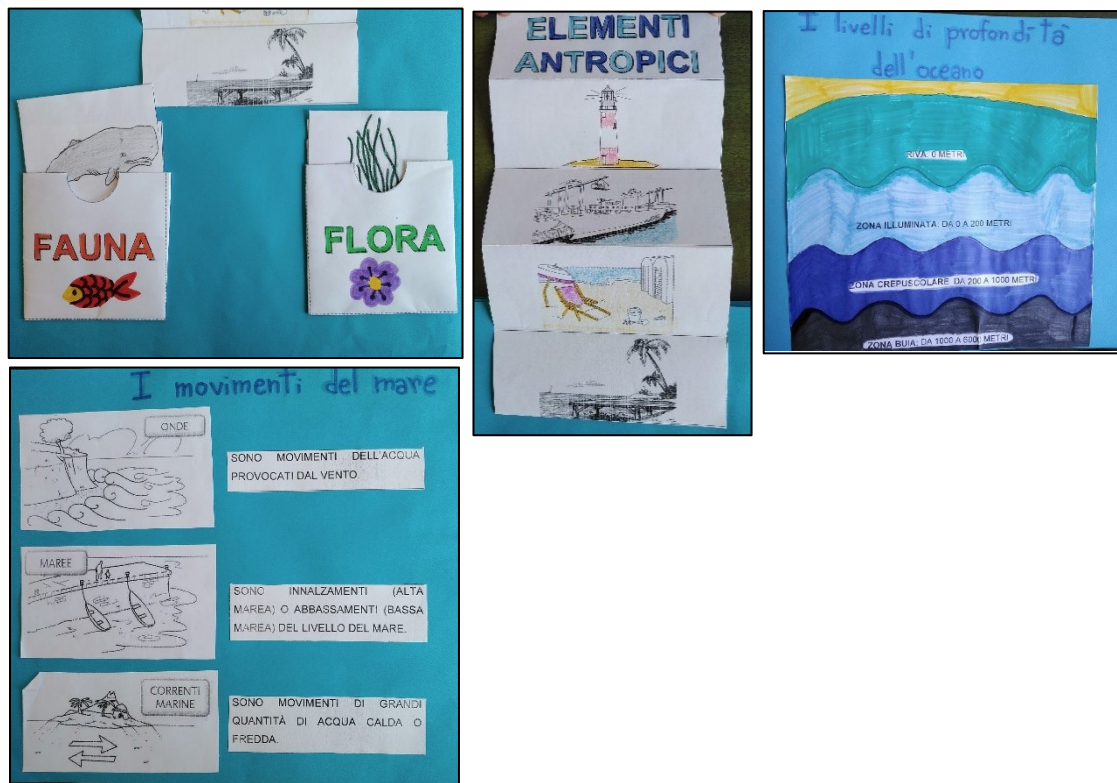


Figura 22: pagine del libro sul mare.

2.4.16. Riflessioni sul compito autentico

Castoldi (2016) afferma che i compiti autentici “mirano a sollecitare gli studenti all’impiego delle proprie conoscenze, abilità, disposizioni cognitive ed emotive per elaborare risposte a compiti significativi e agganciati a contesti reali” (pp. 128-129). Il libro sul mare è infatti stato realizzato come strumento di comunicazione delle scoperte avvenute durante il percorso. In aggiunta, la sua costruzione e progettazione collettiva in aula ha implicato l’orchestrazione di una molteplicità di abilità, non solo di ordine manuale, bensì anche cognitivo e sociale, in quanto, essendomi ispirata allo strumento del *lapbook*, ho deciso di affidarmi a quanto sostenuto dalle studiosse Gottardi (2016):

“[...] importante è che il docente *insegni a costruire lapbook* e non si limiti a fornirli già progettati e pronti da tagliare e incollare [...]. Il percorso [...] [deve prevedere] una fase nella quale gli alunni imparano ad analizzare quello che conoscono e quello che devono approfondire, a progettare, a scegliere i

template, a sintetizzare i contenuti in maniera autonoma e personale, a scegliere le immagini, i colori e i font. Questo lavoro è estremamente importante, perché chiama in causa e sviluppa abilità cognitive e metacognitive” (p. 21).

La scelta di proporre la costruzione di tale tipologia di compito autentico ha risposto a una duplice esigenza: da un lato la necessità di fornire agli alunni un supporto attraverso il quale studiare e, dall’altro lato, di far leva sull’inclusività delle proposte, in quanto il compito autentico ha permesso di orchestrare una molteplicità di linguaggi e si è basato su un contesto autentico. In aggiunta, come si evince dalla Figura 22, il lavoro realizzato ha favorito l’interazione fisica del bambino con i materiali, in quanto le tessere con disegnati gli animali e le piante potevano essere collocate ai diversi livelli del mare e potevano essere usate per svolgere giochi di classificazione, narrazione di storie, *Indovina Chi* ecc.

2.4.17. La verifica e la valutazione finale

Al fine di ottenere delle evidenze circa le conoscenze acquisite dagli alunni ho proposto lo svolgimento di una verifica (Allegato 7). In seguito, ho fatto nuovamente compilare agli alunni il radar delle competenze, allo scopo di ottenere delle evidenze circa i loro livelli di percezione soggettiva delle conoscenze e abilità al termine dell’intervento didattico. Infine, ho proposto un questionario di gradimento delle attività (Allegato 8), con l’obiettivo di ottenere dei *feedback* relativi al percorso, e ho mostrato le foto del *lapbook* creato dalla classe di Alice Andretta. Si è dunque creata l’occasione per effettuare dei confronti circa il percorso svolto dall’altra classe. I bambini hanno notato come loro i coetanei avessero approfondito maggiormente l’argomento delle saline, a cui, nel nostro caso, si era solo accennato, e come avessero parlato del clima, argomento che invece non è stato da noi affrontato. Al contrario, nel nostro libro del mare erano presenti dei riferimenti ai diversi livelli di profondità del mare e a più elementi della flora e della fauna marine.

L’attività di analisi del lavoro svolto dalla classe di Alice Andretta è stata giustificata tramite una lettera finale (Figura 23) che Milo ha inviato alla classe come conclusione del percorso svolto e che ho letto una volta terminate la verifica e la compilazione del radar di autovalutazione finale.

Bibione, 26 marzo 2022

Cari bambini della classe terza,
è passato molto tempo dall'ultima lettera che vi ho inviato. Mi scuso tantissimo se non vi ho più scritto, ma sono stato molto impegnato qui al faro.
Siamo ormai giunti alla fine del nostro percorso insieme. Spero che vi siate divertiti a scoprire tante cose nuove sul paesaggio del mare. Sono sicuro che quando quest'estate andrete in vacanza al mare potrete osservare con i vostri occhi tutto ciò che vi circonda e riconoscere quello di cui abbiamo parlato durante questo nostro viaggio insieme.
Vorrei complimentarvi con voi per l'entusiasmo, la simpatia e l'interesse che avete dimostrato durante tutto il viaggio. Siete stati bravissimi!
Ho ricevuto le foto dei vostri libretti e devo dire che sono tutti meravigliosi! Complimenti a tutti!
Come vi avevo anticipato nella prima lettera, non siete stati gli unici bambini che hanno affrontato questo viaggio alla scoperta del mare. Volete che sveli il mistero e vi riveli chi sono stati i vostri compagni in questa avventura? Sono i bambini della classe terza primaria della scuola di Abbazia Pisani, nel comune di Villa del Conte (PD). Ho una sorpresa per voi... ho inviato ad Alessandra le foto del lavoro svolto dai vostri compagni di viaggio. Vi invito a guardarlo attentamente e a esprimere qualche riflessione. Controllate quali argomenti hanno affrontato e scoprite le somiglianze e le differenze con quello che avete fatto voi.

È stato un piacere scrivermi con voi e scegliermi come compagni di viaggio!

Un carissimo abbraccio! Vi aspetto nella mia casa!

Milo

Figura 23: lettera finale di Milo indirizzata alla classe.

2.4.18. Riflessioni sulla verifica e la valutazione finale

I riferimenti teorici sottesi al processo valutativo implementato durante il percorso vengono approfonditi nel capitolo 2.6. (“La dimensione valutativa dell’intervento didattico”). Nel presente sotto-capitolo si intende offrire un’analisi e una riflessione circa i risultati ottenuti dagli alunni grazie al percorso svolto.

In primis, si intendono analizzare i punteggi che ciascun alunno si è attribuito compilando il radar delle competenze. I punteggi sono stati da me tabulati in un file Excel, nel quale ho riportato i valori che ciascun alunno si è assegnato in ogni indicatore. In seguito, ho calcolato la media dei punteggi per ciascun indicatore e per ciascun alunno, sia per l’autovalutazione iniziale che per quella finale. I valori della media ottenuti mi hanno permesso di operare un confronto tra l’autovalutazione iniziale e quella finale.

Considerando i 22 indicatori su cui gli alunni si sono autovalutati, i Grafici 1 e 2 permettono di evidenziare come nell'autovalutazione finale le medie finali di tutti gli indicatori siano più alte di quelle iniziali.

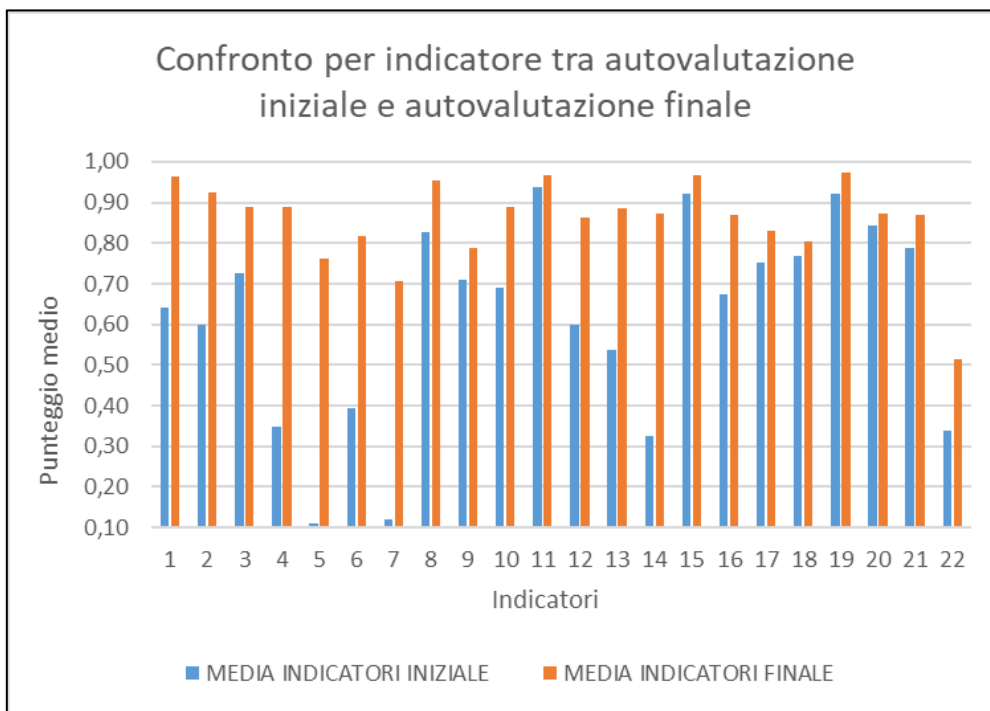


Grafico 1: istogramma a barre verticali che permette di confrontare le medie delle autovalutazioni iniziale e finale per ciascun indicatore.

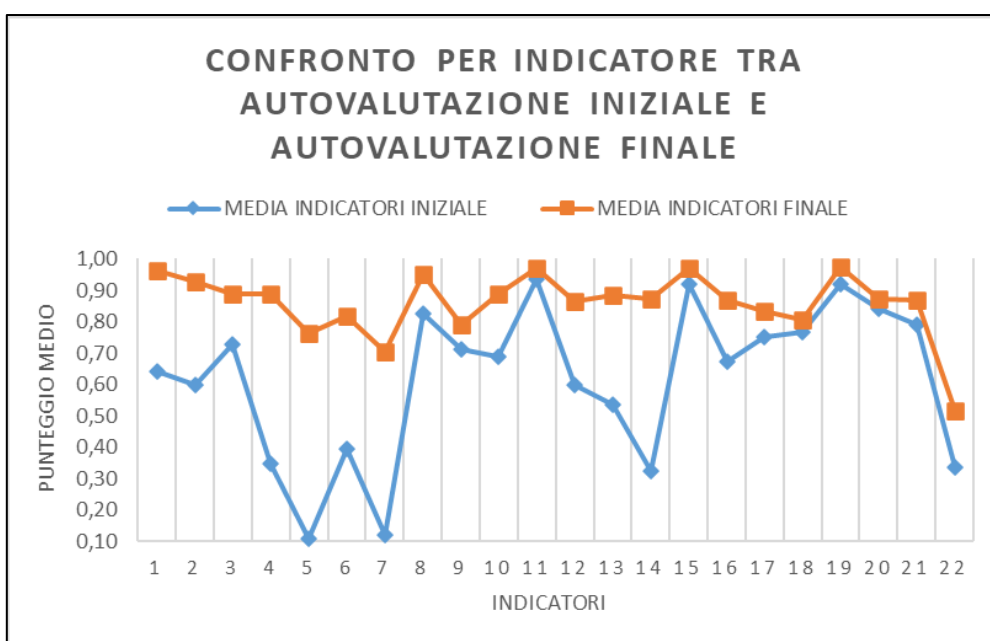


Grafico 2: grafico a linee che permette di confrontare le medie delle autovalutazioni iniziale e finale per ciascun indicatore.

Il Grafico 3 consiste in un istogramma a barre verticali che indica il valore della differenza tra la media dei punteggi di ciascun indicatore dell'autovalutazione finale e la media dei punteggi di ciascun indicatore dell'autovalutazione iniziale.

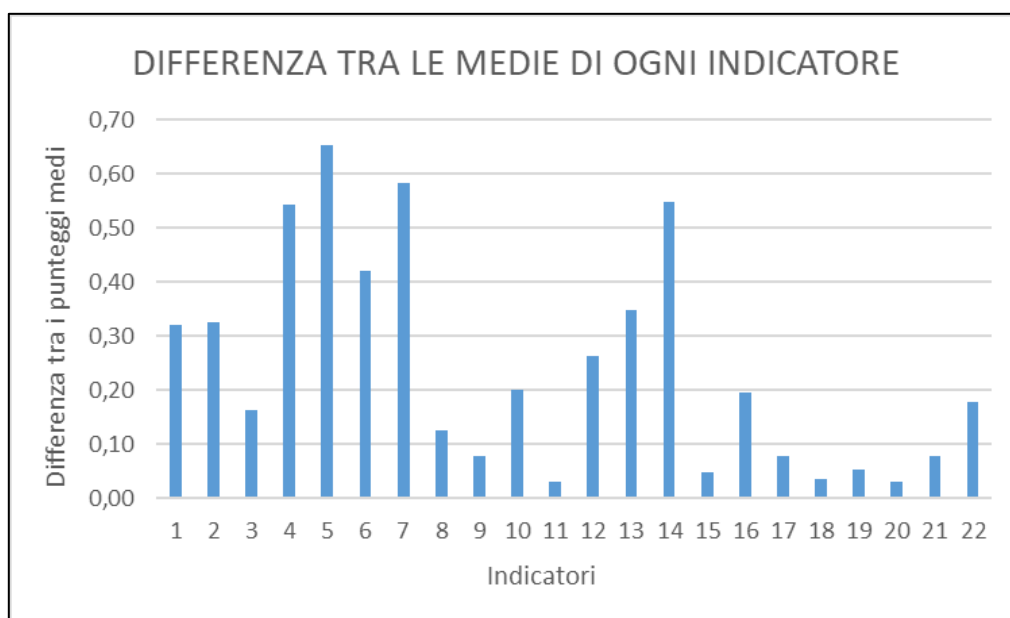


Grafico 3: istogramma a barre verticali che indica la differenza tra la media dei punteggi di ciascun indicatore dell'autovalutazione finale e quella dei punteggi dell'autovalutazione iniziale.

I Grafici 1 e 3 evidenziano chiaramente come gli indicatori su cui gli alunni si sono percepiti notevolmente più competenti siano: “So dire quali sono i tipi di coste”, “So spiegare che cos’è un golfo”, “So spiegare che cos’è una baia”, “So dire che cos’è un promontorio” e “So spiegare cosa sono le correnti marine”. Si può dunque affermare come il percorso abbia condotto gli alunni a percepirsi più abili nello spiegare alcuni concetti di cui probabilmente non conoscevano il significato. Si tratta, infatti, di concetti molto specifici della disciplina della geografia e che avevano ottenuto, nell'autovalutazione iniziale, i punteggi più bassi.

Considerando ora le medie dei punteggi per singolo alunno, anche in questo caso si può osservare come i valori dell'autovalutazione finale siano più alti rispetto a quelli dell'autovalutazione iniziale. Questa tendenza è osservabile in tutti gli alunni, come si evince dai Grafici 4 e 5. Ciò significa che l'intervento didattico ha contribuito in modo positivo alla percezione degli alunni rispetto ai loro personali livelli di apprendimento.

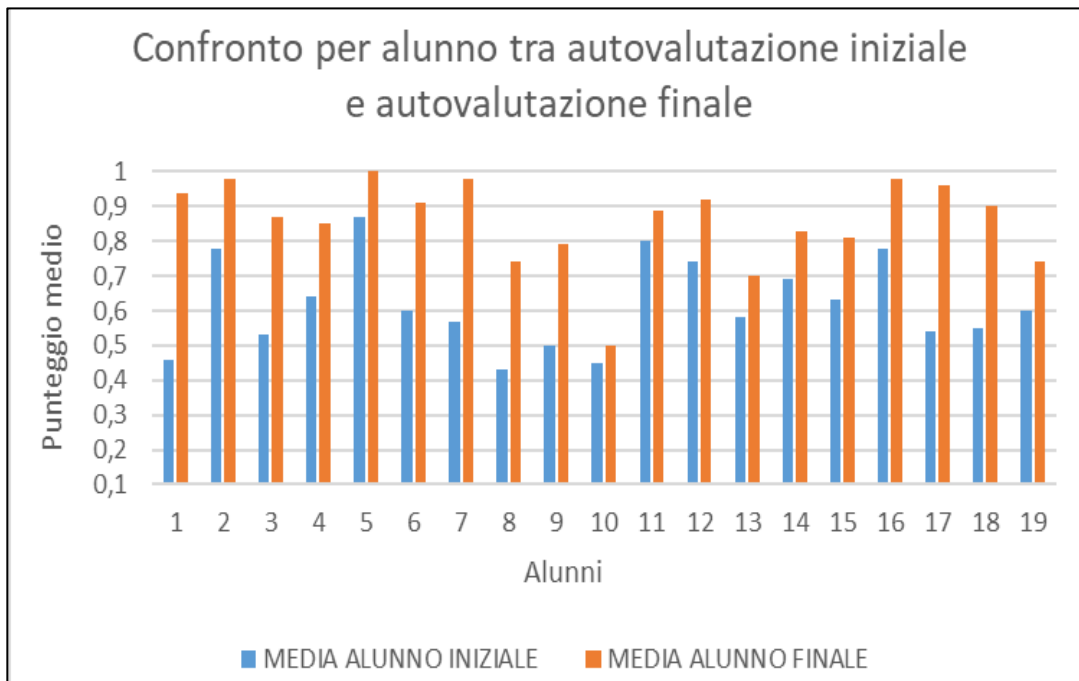


Grafico 4: istogramma a barre verticali che permette di confrontare le medie delle autovalutazioni iniziale e finale per singolo alunno.

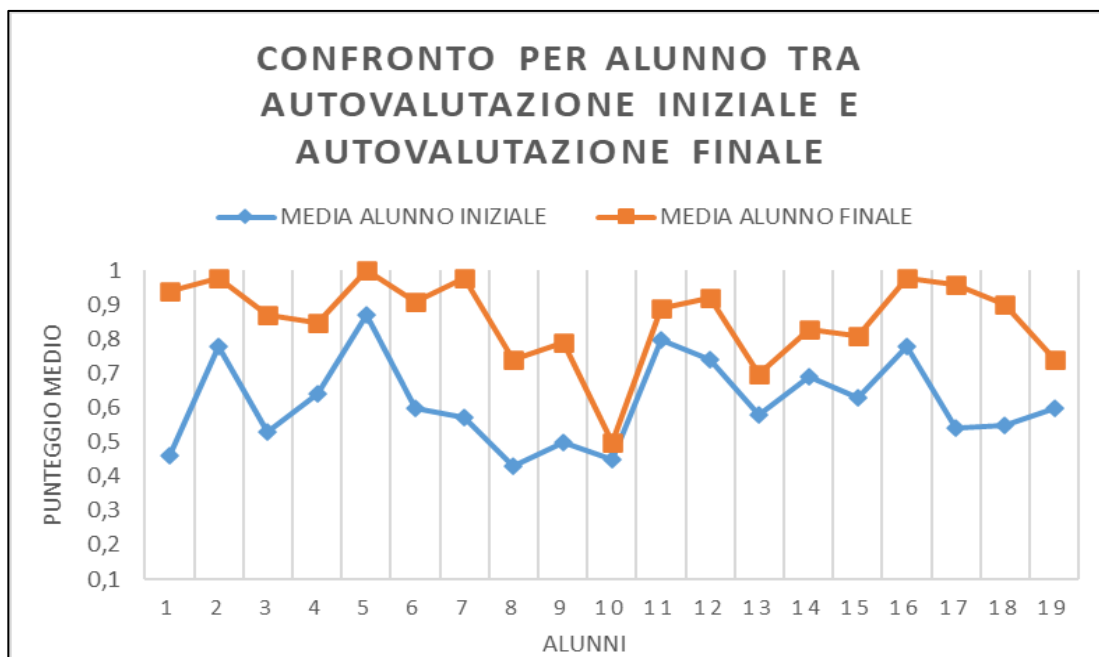


Grafico 5: grafico a linee che permette di confrontare le medie delle autovalutazioni iniziale e finale per singolo alunno.

In alcuni alunni il miglioramento della percezione soggettiva delle proprie abilità è stato estremamente significativo, con una media dei punteggi dell'autovalutazione finale molto più alta delle media dell'autovalutazione iniziale. Solo in pochi casi (ad esempio, l'alunno identificato con il numero 10) la media finale è risultata essere di poco più elevata di quella iniziale.

È doveroso specificare, comunque, che i valori confrontati sono risultati essere le medie dei punteggi che gli alunni si sono attribuiti. Questo al fine di analizzare la tendenza generale dei risultati a cui l'intervento didattico ha condotto e non i singoli e specifici punteggi. Infatti, confrontando i punteggi iniziali con quelli finali che ciascun alunno si è attribuito in ogni singolo indicatore si possono notare dei casi in cui il punteggio finale è risultato essere inferiore rispetto a quello iniziale, probabilmente perché avrei dovuto e potuto approfondire maggiormente alcuni argomenti. In aggiunta, è essenziale sottolineare che durante il percorso non c'è stata la possibilità di sviluppare le abilità relative ad alcuni indicatori, quale, ad esempio, "So fare una presentazione multimediale del mare". È dunque evidente che per tali indicatori la differenza tra le medie finali e quelle iniziali non sia numericamente elevata.

Il Grafico 6, invece, permette di visualizzare la percentuale di alunni che ha ottenuto, nella valutazione finale, uno specifico livello. Per l'assegnazione di tali giudizi mi sono avvalsa della rubrica valutativa, la quale ha permesso di conferire organicità, coerenza e unitarietà alla molteplicità delle evidenze valutative ottenute durante il percorso. Nello specifico, sette alunni hanno ottenuto il livello "avanzato", nove quello "intermedio" e tre quello "base". Nessun alunno ha ottenuto il livello "in via di prima acquisizione". Tali giudizi, che sono stati assegnati coerentemente con quanto stabilito dalle "Linee guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria" (MIUR, 2020), hanno risposto all'esigenza di "[documentare] lo sviluppo dell'identità personale e [promuovere] l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze" (D. Lgs. 62/2017, art. 1), valorizzando, dunque, la funzione formativa della valutazione.

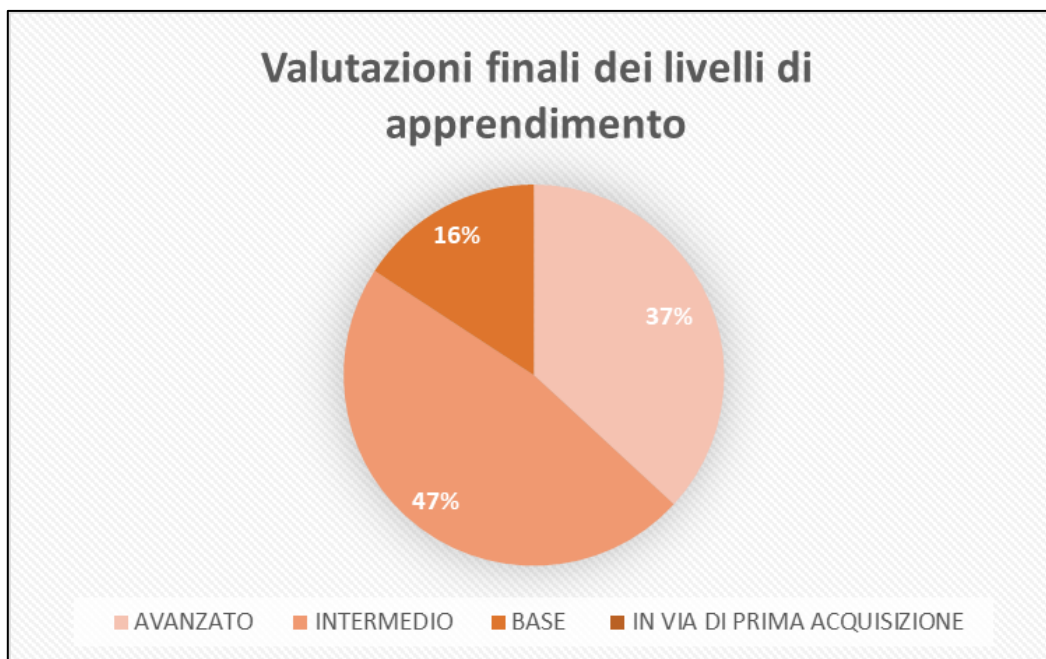


Grafico 6: grafico a torta con indicata la percentuale di alunni della classe che ha raggiunto i diversi livelli di apprendimento nella valutazione finale.

Nel questionario di gradimento del percorso la totalità degli alunni ha dichiarato di aver apprezzato tutte le attività proposte e che non ci sono state attività che non sono piaciute. Alcuni alunni, comunque, hanno specificato che le attività che hanno preferito sono risultate essere quelle di individuazione dei propri talenti al mare, quelle relative alla flora e alla fauna, la costruzione del faro pop-up, la compilazione del radar e la lettura dei messaggi provenienti da Milo.

Come si evince osservando il Grafico 7, la quasi totalità delle affermazioni proposte ha ottenuto come punteggio più scelto quello di “moltissimo”, fatta eccezione per “Le attività sono state difficili” e “Gli argomenti sono stati difficili” in cui il livello più scelto è stato “Pochissimo”. Nel complesso si può quindi asserire che le attività sono state apprezzate dalla classe e che si sono collocate nel giusto livello di abilità e competenze possedute dagli alunni. È infatti di peculiare importanza far percepire a tutti gli alunni un personale senso di autoefficacia, intesa da Bandura (1994) come l’insieme dei pensieri delle persone rispetto alle proprie capacità.

Rispetto allo scorso anno in cui S. aveva attribuito dei punteggi bassi nel questionario finale, quest’anno la sua valutazione si è attestata generalmente ai livelli di “Abbastanza” e “Moltissimo”. Ciò mi ha fatto comprendere come l’argomento affrontato lo abbia stimolato maggiormente e come si sia percepito maggiormente incluso nelle attività.

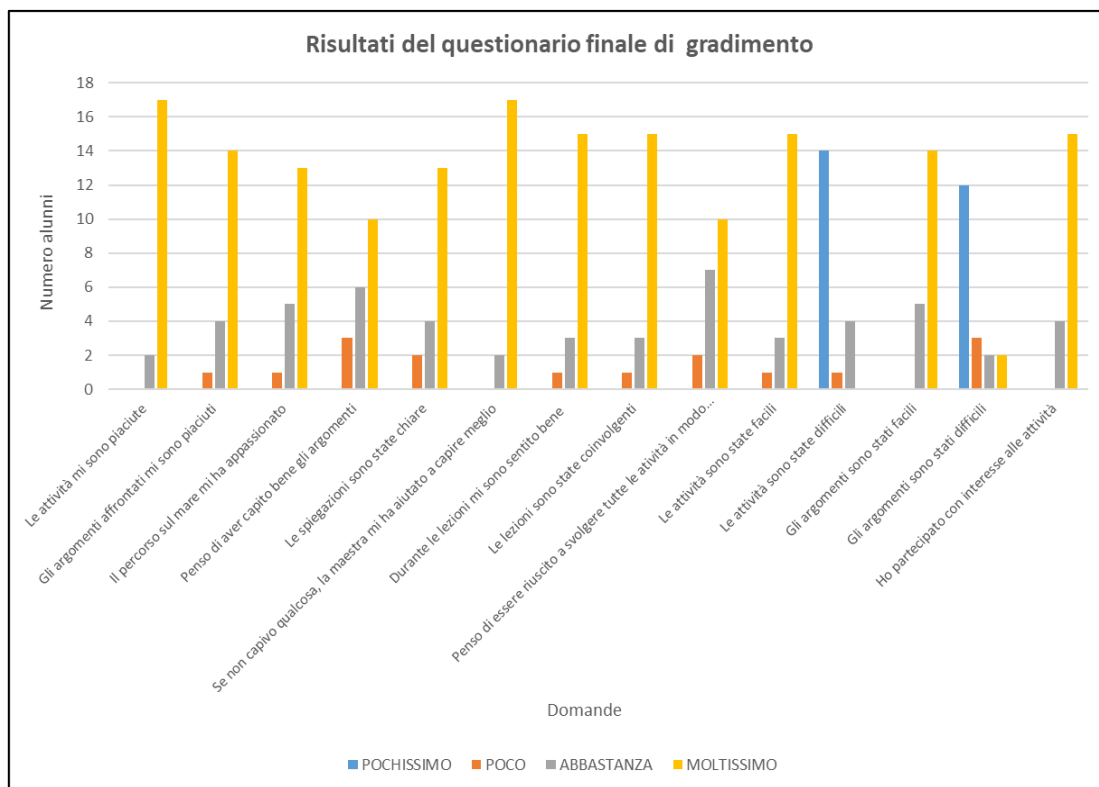


Grafico 7: istogramma a barre verticali che permette di visualizzare i punteggi attribuiti dagli alunni a ciascuna affermazione del questionario finale di gradimento.

2.5. La dimensione inclusiva dell'intervento didattico

La dimensione dell'inclusione, che, come palesato all'interno delle "Indicazioni Nazionali per il curricolo" (MIUR, 2012), rappresenta una dimensione imprescindibile perché "La scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile" (p. 14), ha costituito la "base" e le fondamenta di tutte le proposte didattiche che sono state offerte. Infatti, poiché le classi sono oggi caratterizzate da diversità a tutti i livelli (Tomlinson, 2006) l'inclusione non si realizza solo nel momento in cui si prevedono percorsi individualizzati e personalizzati (Baldacci, 2008) per alunni con disabilità, bensì si concretizza pienamente quando si prende in considerazione la totalità delle situazioni in cui gli alunni vivono e li si considera nella molteplicità dei loro "funzionamenti" (cfr. WHO, *International Classification of Functioning*, 2001) al fine di rendere i diversi contesti di vita "facilitanti" e non "barrieranti". Mossa da tale consapevolezza ho cercato di progettare l'intervento didattico sulla base dei principi

dell'*Universal Design for Learning* (CAST, 2011/2015), una sorta di “struttura” che permette di progettare dei curricula che consentono di soddisfare i bisogni di tutti gli studenti evitando quindi di innalzare delle barriere all'apprendimento. Diventa dunque essenziale, come sostenuto da Dario Ianes all'interno del webinar “Differenziare la didattica attraverso l'UDL” (2019), fornire molteplici possibilità e opportunità di percezione, rappresentazione e coinvolgimento, e non ridurre e semplificare le proposte formative.

Per quanto concerne il primo principio propugnato all'interno dell'UDL (CAST, 2011/2015), ossia “fornire molteplici mezzi di rappresentazione” (pp. 15-23), si è cercato di proporre i contenuti attraverso il ricorso a una varietà di materiali, soprattutto autentici, che hanno stimolato alcuni dei sensi degli alunni. Gli argomenti si sono agganciati alle conoscenze pregresse della classe e i termini specifici incontrati sono sempre stati chiariti. Il secondo principio, legato invece al “fornire molteplici mezzi di azione ed espressione” (*Ivi*, pp. 24-30), ha previsto di conferire la possibilità ai bambini di esprimere le conoscenze in una molteplicità di modalità (orale, grafica, scritta ecc.). A differenza di quanto inizialmente previsto, il compito autentico non è stato trasformato in un prodotto multimediale, nel quale sarebbe stato possibile integrare linguaggi di diversa natura. Infine, il terzo principio ha previsto di “fornire molteplici mezzi di coinvolgimento” (*Ivi*, pp. 30-37): la narrazione che ha fatto da sfondo, il personaggio mediatore, il ricorso a materiali e a contesti di azione autentici e la creazione di manufatti fisici e concreti hanno coinvolto in modo differenziato la classe. Inoltre, attraverso il ricorso a domande stimolo e di riflessione, è stata favorita la partecipazione degli alunni.

L'inclusività delle proposte è stata anche perseguita attraverso il modello di Kolb (1984), definito *Experiential Learning Model* (ELM), il quale mi ha guidata nel proporre un percorso che fosse conforme agli stili di apprendimento “divergente”, “assimilatore/integratore”, “convergente” e “accomodatore/adattatore”. L'intervento didattico ha previsto momenti di esplorazione libera degli argomenti affrontati, al fine di favorire un apprendimento per scoperta. Le conoscenze individuate e comprese sono state soggette a un processo di astrazione e generalizzazione, per poi essere concretamente applicate in un contesto autentico e reale, ossia quello relativo all'elaborazione del compito finale.

La molteplicità di metodologie utilizzate ha permesso di rispondere ai diversi stili cognitivi e di apprendimento degli alunni. È avvenuta un'integrazione delle dimensioni conoscitiva, pedagogica e tecnologica sulla scorta di quanto teorizzato nel *framework*

TPACK elaborato dagli studiosi Mishra e Koehler (Messina & De Rossi, 2015). I modelli progettuali che hanno basato il percorso sono risultati essere quelli *product-oriented*, *process-oriented* e *context-oriented*, in quanto particolare rilevanza è stata conferita al “modello ecologico” di Bronfenbrenner (1979/1986). I metodi maggiormente utilizzati sono stati quelli affermativo, interrogativo e attivo, che si sono dispiegati nei *format* della lezione frontale anticipativa e narrativa, dell’intervento didattico metacognitivo e del laboratorio (Messina & De Rossi, 2015). Poiché la geografia e, più precisamente, lo studio del paesaggio prevederebbe escursioni in prima persona al fine di esperire direttamente il paesaggio stesso (Castiglioni, 2007) sarebbe stato opportuno, se la situazione di emergenza sanitaria lo avesse permesso, utilizzare anche il *format* del transfer in situazione reale, il quale si concretizza nelle uscite didattiche e, dunque, nelle “esperienze immersive in situazione” (Messina & De Rossi, 2015, p. 139). Le strategie adottate sono state quelle espositiva, narrativa, dialogica, dimostrativa, di riflessione guidata, di metacognizione, di apprendimento attivo, di apprendimento di gruppo e di apprendimento per scoperta guidata, mentre le tecniche sono consistite essenzialmente nella narrazione di storie, nella spiegazione, nell’uso di esempi mediati da supporti vari, nella conversazione, negli esperimenti e dimostrazioni e nei giochi cooperativi.

S. è risultato essere incluso durante tutte le attività, in quanto si è cercato di far leva sul linguaggio orale e sulle discussioni in classe, a cui ha pienamente partecipato. Le schede consegnate sono state a lui proposte sempre in stampato maiuscolo e, per la scrittura nel quaderno delle varie definizioni, si è avvalso dell’aiuto dell’insegnante di sostegno e di classe.

L’uso dei mediatori iconici ha permesso agli alunni non italo-foni di comprendere i concetti affrontati, e la verifica finale, poiché abbastanza strutturata, è stata proposta uguale a tutti. La quasi totalità della classe è riuscita a svolgerla autonomamente, fatta eccezione per tre alunni che hanno richiesto, in alcuni punti, la mia mediazione per riuscire a portare a termine il compito. Le domande guida che ho posto loro sono risultate essere sufficienti affinché gli alunni potessero dimostrare le conoscenze che possedevano. S. ha svolto la verifica con l’aiuto dell’insegnante di sostegno.

Nel complesso, ritengo quindi di aver adottato e implementato pratiche di natura inclusiva, ma sono fermamente convinta del fatto che il mio intervento didattico avrebbe richiesto maggiori livelli di inclusione, proponendo anche dei compiti che seguissero la

filosofia della differenziazione (Tomlinson, 2003/2006), fornendo “opzioni per l’autoregolamentazione” (CAST, 2011/2015, p. 35), creando mappe funzionali allo studio ed elaborando in misura maggiore *feedback* personalizzati per ciascun alunno.

2.6. La dimensione valutativa dell’intervento didattico

Nel complesso, il processo valutativo effettuato durante il percorso si è fondato sull’approccio della “valutazione per l’apprendimento”, intrecciato all’approccio della “valutazione dell’apprendimento”, con la finalità di accertare l’apprendimento degli studenti nell’ottica del continuo miglioramento attraverso pratiche continue di riflessione e presa di consapevolezza dei progressi da parte degli studenti (Castoldi, 2016).

Come delineato dallo studioso Galliani (2015), il processo valutativo si compone di tre fasi essenziali, intrinsecamente connesse e in relazione fra loro: una fase iniziale, con funzione “diagnostico-orientativa” (pp. 73-75), una fase *in itinere*, con funzione “formativo-regolativa” (pp. 75-77) e, infine, una valutazione finale con funzione “sommativo-certificativa” (pp. 78-79). Per la valutazione iniziale mi sono avvalsa del radar delle competenze, dell’attività di individuazione dei propri talenti al mare e del *brainstorming*. La valutazione *in itinere* è avvenuta utilizzando la “guida per l’occhio” (Castoldi, 2016) dell’Allegato 3, mentre quella finale ha implicato la proposta di una verifica sui contenuti, l’uso del radar delle competenze e la costruzione del compito autentico.

L’elaborazione delle valutazioni finali è avvenuta utilizzando la rubrica valutativa, la quale ha consentito di valutare il compito autentico e ha condotto all’elaborazione di una valutazione complessiva dell’intero percorso, perché ha permesso di integrare fra loro in modo coerente e organico anche le valutazioni ottenute *in itinere*. La rubrica valutativa rappresenta, infatti, quel dispositivo attraverso il quale risulta possibile precisare i livelli di padronanza del soggetto rispetto alla competenza oggetto d’esame.

“Essa si configura [...] anche come strumento per mettere a confronto diverse rappresentazioni dell’apprendimento dell’allievo, ad esempio l’autovalutazione con la valutazione del docente, in modo da evidenziare le differenze emergenti e gli aspetti su cui l’immagine che l’allievo ha di sé stesso risulta più problematica” (Ivi, p. 265).

Le valutazioni finali elaborate sono risultate essere, dunque, il frutto della considerazione della molteplicità di occasioni di natura valutativa che sono state offerte agli alunni durante il percorso. Infatti, il processo valutativo si è anche fondato sull’impianto della “prospettiva trifocale” (Pellerey, 2004), prospettiva che comprende una dimensione oggettiva, soggettiva e intersoggettiva. La dimensione oggettiva si è riferita alla valutazione del compito autentico, ai risultati ottenuti nella verifica e all’insieme di tutte le attività svolte che ho valutato tramite l’uso della “guida per l’occhio”. La dimensione soggettiva, concernendo i “significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento” (Ivi, p. 82), è stata considerata proponendo la compilazione del radar delle competenze *ex-ante* ed *ex-post* l’intervento didattico. Gli alunni, attraverso attività di autovalutazione, devono infatti essere “messi in grado di analizzare e capire i processi nei quali sono coinvolti” (Grion & Restiglian, 2019, p. 21), in modo tale da poter partecipare alle decisioni circa i loro obiettivi di apprendimento e, soprattutto, diventare consapevoli dei loro progressi. Infine, la dimensione intersoggettiva, poiché connessa all’“istanza sociale” (Castoldi, 2016, p. 82), implica il coinvolgimento di quella molteplicità di persone che hanno modo di percepire e osservare la manifestazione della competenza del bambino. La valutazione intersoggettiva è stata realizzata da me, dall’insegnante mentore e dalla classe di Alice Andretta, che ha fornito dei *feedback* sul compito autentico condiviso. Nel complesso, dunque, l’adozione della “prospettiva trifocale” ha permesso, tramite una triangolazione dei punti di vista, di giungere a una “visione olistica della competenza” (Castoldi, 2016, p. 83) e, quindi, a una valutazione caratterizzata da rigosità e globalità.

2.7. La dimensione sistemica dell’intervento didattico

Nell’implementazione di proposte formative la considerazione della dimensione sistemica risulta essere di fondamentale importanza in quanto, come sostenuto da Urie Bronfenbrenner (1979/1986) all’interno del suo “modello ecologico”, lo sviluppo del bambino è il risultato delle interazioni organiche che avvengono fra i diversi ambienti in cui egli vive ed è immerso.

Nell’intervento didattico della presente annualità è stato fondamentale focalizzarsi, dunque, anche sull’“area dell’organizzazione e comunicazione interna” e su quella “del

raccordo e della comunicazione con l'esterno" (Tonegato, 2018). Per quanto concerne la prima, il percorso si è delineato come interdisciplinare. La scuola primaria, sulla scorta di quanto sostenuto all'interno delle "Indicazioni Nazionali per il curricolo" (MIUR, 2012), deve proporre un sapere caratterizzato da "unitarietà" (p. 24) e non da una frammentazione e separazione rigida fra le diverse discipline. È la stessa geografia che risulta essere "disciplina 'di cerniera' per eccellenza poiché consente di mettere in relazione temi economici, giuridici, antropologici, scientifici e ambientali di rilevante importanza per ciascuno di noi" (*Ivi*, p. 46). In aggiunta, come evidenzia il Consiglio d'Europa (2009) "l'Educazione al Paesaggio è uno dei modi migliori per proporre effettivamente attività interdisciplinari, dal momento che l'argomento stesso richiede il coinvolgimento di materie diverse" (p. 53). L'"area del raccordo e della comunicazione con l'esterno" (Tonegato, 2018) ha invece previsto di costruire alleanze con la comunità territoriale nella quale è inserita la scuola. Nello specifico, è stato stabilito un contatto con il "Progetto LuMe", una mostra realizzata presso il faro di Bibione (VE) che racconta le vicende umane legate proprio alla "lanterna" del paese. È stata dunque determinata una relazione con la realtà territoriale veneta e con un contesto marino che molti bambini già conoscevano in quanto luogo dove trascorrono le vacanze estive.

È stato stabilito un ulteriore legame con il contesto esterno tramite lo scambio del compito autentico con la classe di Alice Andretta, compagna del gruppo di tirocinio indiretto con la quale abbiamo affrontato il percorso di co-progettazione. L'Allegato 10 evidenzia tutti i momenti di raccordo e di comunicazione implementati durante la progettazione e la conduzione del nostro intervento didattico, compresi gli incontri di supporto con la professoressa Lorena Rocca e con Giovanni Donadelli e la visita alla mostra LuMe di Bibione (VE). Lo scambio del compito autentico con la classe di tirocinio di Alice Andretta ha offerto la possibilità ai miei alunni di confrontare il loro personale punto di vista con quello altrui, riflettendo sugli elementi e sulle dimensioni del paesaggio marino evidenziati dalla classe di Alice e che noi non avevamo considerato.

3. RIFLESSIONI IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE

3.1. Commento all'analisi SWOT

Al fine di riflettere ulteriormente sull'intervento didattico svolto, al termine del percorso ho nuovamente compilato la tabella dell'analisi SWOT, la cui versione iniziale è consultabile nell'Allegato 4, mentre quella finale nell'Allegato 9.

Come si nota osservando l'Allegato 9, diversi sono stati gli elementi di vantaggio e di svantaggio che la compilazione dell'analisi SWOT mi ha permesso di individuare. È stato infatti di peculiare importanza riflettere a posteriori sui punti di forza, sui punti di criticità, sulle opportunità e sui rischi incontrati durante la conduzione dell'intervento didattico.

Per quanto concerne gli elementi di vantaggio "interni", ossia quelli riferiti a me stessa, ai soggetti scolastici coinvolti, al contesto di realizzazione e al *Project Work*, durante la conduzione dell'intervento didattico ho colto come nuovi punti di forza il clima di fiducia che si è instaurato con gli alunni della classe, la curiosità dimostrata dai bambini, il fatto che tutti loro avessero ricordi personali legati al paesaggio marino e la presenza in aula dell'insegnante di sostegno. Alcuni dei punti di forza individuati nell'analisi svolta *ex-ante* non sono stati da me sfruttati, quali, ad esempio, la presenza nel plesso di aule polifunzionali e il coinvolgimento delle insegnanti di altre classi.

I punti di criticità che precedentemente non avevo considerato sono risultati essere la scarsa conoscenza di alcune abitudini e vicende pregresse della classe, la presenza in diverse lezioni di alunni sottoposti a quarantena, e dunque in DDI, le scarse possibilità di proporre attività laboratoriali e multisensoriali e le limitazioni legate alla possibilità di portare in aula materiali e strumenti dall'esterno.

Le opportunità relative a elementi e fattori esterni non hanno subito modifiche rispetto a quelle individuate *ex-ante* la conduzione dell'intervento didattico, mentre per quanto concerne i rischi provenienti dall'esterno è stato necessario considerare la presenza di alunni collegati da casa a distanza anche se, fortunatamente, non si è verificato alcun *lockdown* e non sono avvenuti cambi di programma improvvisi.

3.2. Le competenze maturate

Il percorso quinquennale intrapreso e, in particolare, le esperienze di tirocinio diretto mi hanno permesso di sviluppare una molteplicità di competenze che, tuttavia, non considero completamente acquisite perché sono fermamente convinta dell'importanza del percepirsi costantemente "in ricerca", in quanto l'insegnante è "un professionista in ricerca" (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 41). L'Europa delle Comunità asserisce, per l'appunto, che la professione dell'insegnante deve "disporsi in un contesto di apprendimento lifelong, in cui si saldino formazione iniziale e continua, capace di porsi in relazione con l'evolvere dei cambiamenti della società della conoscenza e dunque orientata all'innovazione, alla ricerca e alla sperimentazione" (*Ivi*, p. 54).

Considerando più precisamente i diversi modelli di competenza professionale degli insegnanti elaborati da diversi studiosi, gli autori Felisatti e Mazzucco (2013) individuano, tra le competenze professionali del docente, le "capacità autoriflessive, che pongono in evidenza la capacità del soggetto di esercitare l'autocritica all'interno di percorsi di attiva ricerca professionale, come pure nella normale attività di routine" (p. 52). Paquay e Wagner (2006), invece, isolando i sei tipi di paradigmi relativi alla natura dell'insegnamento, ritengono che il docente debba identificarsi come un " 'esperto riflessivo' che si è costruito un 'sapere esperienziale' sistematico e comunicabile più o meno teorizzato" (p. 150). Perrenoud (2002) afferma che alcune delle competenze che l'insegnante dovrebbe possedere si riferiscono al "Dominio della costruzione di senso della professione"; si tratta, nello specifico, del "Sapere esplicitare le proprie pratiche didattiche" (p. 21) e del "Redigere il proprio bilancio di competenze e il proprio programma personale di formazione continua" (*Ibidem*).

A integrazione di quanto appena asserito, la studiosa Charlotte Danielson (INDIRE, 2002) propugna che i docenti dovrebbero "Riflettere sull'insegnamento" (p. 258), "Crescere e maturare professionalmente" (*Ivi*, p. 259) e "Dimostrare professionalità" (*Ibidem*). Del medesimo avviso risulta essere l'ADI, secondo cui "Gli insegnanti riflettono sistematicamente sulla loro pratica didattica e apprendono dall'esperienza" (Cenerini & Drago, 2001, pp. 45-59).

Sulla base di tali modelli di competenza è inevitabile individuare dei corrispondenti obiettivi specifici che il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria intende sviluppare nei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria (Nota Prot. 1434/2021):

- “capacità di riflessione e di autocritica relativamente alle pratiche didattiche messe in atto per la conduzione della classe e la gestione dei processi di insegnamento-apprendimento” (Obiettivo 13);
- “attitudine ad autovalutare la propria preparazione professionale e a rinnovare le pratiche didattiche tramite l’apertura alla ricerca, alla sperimentazione e all’innovazione” (Obiettivo 14);
- “attitudine ad autosostenere e ad autoregolare il proprio apprendimento tramite la ricerca bibliografica autonoma e la partecipazione interessata a opportunità di formazione e di aggiornamento professionale” (Obiettivo 20).

Al fine di poter intraprendere un percorso di ricerca e di miglioramento professionale è dunque essenziale, per l’insegnante, possedere competenze di natura riflessiva, funzionali ad autovalutare il proprio profilo professionale emergente. Per tale ragione, nel corso dei cinque anni universitari i corsi teorici, i laboratori e le esperienze di tirocinio sia diretto che indiretto hanno condotto noi studenti, futuri insegnanti di scuola dell’infanzia e primaria, ad acquisire e progressivamente interiorizzare un *habitus mentale* volto a riflettere costantemente sui processi apprenditivi e di insegnamento implementati. La riflessione sulle proprie pratiche professionali non risulta essere fine a sé stessa, bensì ha delle conseguenze dirette negli alunni e, più in generale, nella società tutta. Tale prospettiva si è radicata in me entrando in contatto, durante le mie letture funzionali alla ricerca per la mia Tesi di laurea, con il pensiero di Matthew Lipman, l’ideatore del curriculum della *Philosophy for Children*. Egli, nella sua magistrale opera “Educare al pensiero” (2003/2005), afferma:

“Le scuole, come i tribunali, hanno un mandato di razionalità, ma in una società democratica prima di ogni altra cosa c’è bisogno di cittadini ragionevoli. Come possiamo educare alla ragionevolezza?”

Non basta che le scuole siano strutturate in modo razionale perché possano giustificare la loro organizzazione e le procedure per l’istituzione degli organi direttivi scolastici locali. Non basta che agiscano per il bene di coloro a cui è rivolto il servizio (diversamente dalle aziende, le quali operano per il profitto di chi le possiede o di chi le gestisce). Il punto è che gli studenti che frequentano le scuole devono essere trattati con ragionevolezza affinché

diventino esseri umani più ragionevoli. Ciò significa che ogni aspetto dell'istruzione deve essere, perlomeno in linea di principio, razionalmente sostenibile. È necessario che ci siano delle ragioni per utilizzare un determinato curriculum, determinati libri, test e metodi di insegnamento e non altri. In ogni caso, la base razionale rimane la stessa: i bambini allevati in istituzioni ragionevoli hanno maggior probabilità di essere loro stessi persone ragionevoli rispetto ai bambini cresciuti in situazioni irrazionali. Questi ultimi, come sappiamo, hanno maggior probabilità di diventare adulti irrazionali e di crescere i loro figli in modo irrazionale. Disporre di scuole più ragionevoli significa avere futuri genitori e cittadini più ragionevoli e, in generale, valori più ragionevoli” (pp. 21-22).

Le parole di Lipman fanno comprendere l'importanza di basare qualsiasi azione didattica su delle fondamenta solide e costituite da riflessività. Ciò ha inevitabilmente delle ripercussioni positive, non solo sulla formazione dei propri alunni, bensì sulla società tutta, in quanto ricevere un'educazione ragionevole permette di diventare più ragionevoli e, dunque, di comportarsi, agire e educare in modo più ragionevole, con un notevole vantaggio per l'intera comunità sociale. Riflettere significa proprio esaminare l'esperienza e le convinzioni personali che giustificano le decisioni prese, cercando di ricostruire il processo del pensiero, il quale ha delle conseguenze nelle azioni pratiche.

Come sostengono Felisatti e Mazzucco (2013), le competenze dell'insegnante si ramificano concretamente verso cinque direzioni: “competenze disciplinari”, concernenti le conoscenze di natura disciplinare; “competenze didattiche”, che consistono nel possesso di un repertorio organizzato di strategie didattiche e nella capacità di loro applicazione; “capacità autoriflessive”, che comprendono la capacità di esercitare un'autocritica rispetto al proprio agire didattico; “competenze empatico-relazionali”, le quali si esplicano concretamente nell'individuazione di obiettivi educativi, non solo di natura cognitiva, bensì anche affettivo-relazionale; infine, si possono riconoscere “competenze gestionali, che si riferiscono ai livelli di responsabilità ormai assunti dai docenti in classe, nell'ambito dell'azione specifica di insegnamento, e nei diversi contesti dell'organizzazione scolastica” (*Ivi*, p. 52). La presente annualità di tirocinio diretto mi ha conferito

l'opportunità di sviluppare in modo globale tutte le sopracitate competenze ma, in modo particolare, le competenze di natura didattica, autoriflessiva e gestionale.

Per quanto concerne le competenze didattiche, il loro sviluppo ha riguardato soprattutto la dimensione dell'applicazione pratica delle tecniche e strategie didattiche. Il tirocinio diretto mi ha infatti conferito l'opportunità di impiegare concretamente le conoscenze acquisite circa le metodologie e le tecnologie didattiche. L'aver potuto sperimentare le mie conoscenze mi ha permesso di comprendere quali siano i punti di forza e di debolezza di ciascuna tecnica e strategia utilizzata, in relazione alle caratteristiche del contesto-classe e alle modalità con le quali utilizzare le suddette tecniche. Ad esempio, rispetto allo scorso anno nel quale mi ero scontrata con la difficoltà di mediare e condurre una discussione, ritengo di essere molto migliorata sotto tale punto di vista, complice il fatto che per il percorso di tesi ho seguito un corso di formazione sulla *Philosophy for Children* e ho condotto concretamente alcune sessioni in una classe di scuola primaria. Ho dunque avuto modo di comprendere come sia avvenuto un trasferimento delle mie competenze tra contesti, situazioni e classi diversi.

Dal punto di vista della valutazione, poiché lo scorso anno avevo avuto per la prima volta la possibilità di valutare degli studenti secondo l'approccio dell'*Assessment for Learning* (Grion & Restiglian, 2019, p. 21) e di utilizzare una rubrica valutativa da me interamente elaborata, ritengo, nella presente annualità, di aver affrontato tale processo con più competenza.

L'intero percorso di tirocinio della presente annualità è stato inevitabilmente caratterizzato dallo sviluppo di competenze autoriflessive, le quali risultano essere fondamentali per il miglioramento costante e continuo della propria azione didattica. Il percorso di tirocinio indiretto è proprio funzionale allo sviluppo di un *habitus mentale* che induca noi futuri insegnanti a interrogarci costantemente sulle ragioni per le quali compiamo determinate scelte di natura didattica e sul loro livello di efficacia. Solo attraverso un'analisi critica, che implichi anche il confronto con i propri colleghi, si giungeranno a identificare le proprie aree di debolezza e a trovare delle possibili soluzioni alle criticità emerse.

La competenza gestionale, infine, è stata sviluppata durante la conduzione dell'intervento didattico. È essenziale possedere delle conoscenze teoriche che giustifichino le modalità utilizzate per la gestione di una classe, ma la competenza gestionale può essere perseguita solo attraverso la pratica concreta in aula. Nonostante mi ritenga ancora molto

lontana dalla capacità di gestire adeguatamente una classe di alunni, quest'anno ho percepito un maggior e miglior senso di efficacia nella guida dei bambini, complice il fatto che li conoscevo in quanto avevo svolto nella stessa classe anche il tirocinio della scorsa annualità.

Al fine di documentare le mie abilità di natura didattica e, soprattutto, di gestione della classe, al termine di ciascun incontro ho sempre compilato la tabella visibile nell'Allegato 1, che mi ha permesso di esprimere delle considerazioni personali rispetto al coinvolgimento degli alunni, alla valorizzazione delle loro conoscenze, alla spiegazione dei compiti e, più in generale, alla gestione delle dinamiche dell'intera classe. Rispetto allo scorso anno, osservando le mie autovalutazioni, possono notare come ci sia stato un miglioramento soprattutto per quanto concerne il mantenimento dell'attenzione degli alunni, la gestione della classe e il suo coinvolgimento. In aggiunta, la necessità di svolgere un percorso didattico in ottica sistemica mi ha permesso di sviluppare abilità circa l'individuazione di collegamenti interdisciplinari e con il contesto territoriale di vita degli alunni.

Oltre a un processo di autovalutazione, al fine di giungere a un'immagine globale, organica e completa delle mie competenze, ho chiesto alla mia insegnante mentore di compilare lo strumento per l'osservazione di una lezione della studiosa Cisotto (2007) (Allegato 11) e la tabella per l'osservazione del comportamento non verbale (Allegato 12). Come sostiene la studiosa Carolyn Edwards (2010) è di fondamentale importanza un processo di autocritica e di autoriflessione sulla propria azione didattica, processo che necessita di un osservatore esterno che possa analizzare i processi di insegnamento in modo decentrato e distaccato. Rispetto allo scorso anno i criteri sui quali ho constatato un miglioramento sono risultati essere quelli relativi alla creazione di attesa per l'argomento da introdurre, il ricorso a tecniche e strategie multiple, l'uso di strumenti e mediatori didattici di vario tipo e il concordare con gli alunni i criteri di comportamento per partecipare al dialogo. In aggiunta, analizzando la valutazione fornitami dall'insegnante utilizzando la tabella tratta da un articolo di Federica Caccioppola (2017), si nota che ho ottenuto la valutazione di 2. Il punteggio doveva essere espresso in una scala da 0 a 3, dove lo 0 costituiva il punteggio minimo e il 3 quello massimo. Per me ottenere il punteggio 2 è stato estremamente gratificante, in quanto, per la mia percezione soggettiva, mi sarei attribuita punteggi minori. La valutazione ottenuta, se da un lato è il frutto di un progresso

da me realizzato, dall'altro rappresenta il punto di partenza per un ulteriore miglioramento delle mie competenze di comunicazione non verbale.

Nel complesso, posso sostenere come i miei personali punti di forza siano rappresentati dal coinvolgimento degli alunni in riflessioni e condivisioni di conoscenze ed esperienze pregresse, dall'uso di una pluralità di mediatori didattici e dalle competenze di riflessione sul proprio agire didattico.

Uno dei miei punti di debolezza è invece rappresentato, a mio avviso, dal linguaggio da me utilizzato che, in alcuni casi, mi è apparso eccessivamente complesso per una classe terza primaria. In aggiunta a tale aspetto, dovrei acquisire più strategie volte a gestire efficacemente la classe. Percepisco anche la necessità di acquisire abilità relative al condurre attività di *cooperative learning* e di natura laboratoriale. Purtroppo, a causa delle restrizioni imposte dai protocolli anti-Covid, le occasioni per proporre attività che implicassero la vicinanza fisica degli alunni e la condivisione di materiali all'interno di un gruppo sono risultate essere molto limitate.

Nell'ultimo incontro dell'intervento didattico svolto nella presente annualità di tirocinio ho chiesto ai "miei" alunni di classe terza primaria di rispondere, nel questionario di gradimento finale del percorso, alla seguente domanda: secondo te quali sono le cose in cui Alessandra dovrebbe migliorare nel suo modo di insegnare? I *feedback* "di critica" ricevuti sono risultati essere: porre domande più semplici, proporre attività più divertenti, spiegare meglio le attività e parlare più piano. Quest'ultimo riscontro è risultato essere per me molto significativo, in quanto sono consapevole del fatto che parlo molto velocemente e che ciò potrebbe aver ostacolato la comprensione di alcuni alunni. Penso, quindi, che sia fondamentale chiedere opinioni sul proprio modo di insegnare agli alunni stessi, per ottenere evidenze sul proprio profilo professionale e assecondare i bisogni della classe.

L'elaborazione nella presente annualità del portfolio mi ha ulteriormente offerto l'occasione per riflettere sulle mie personali competenze. Lo strumento dell'Allegato 13 è stato compilato prima e dopo l'elaborazione del portfolio. Analizzando i punteggi che mi sono attribuita è possibile notare come in sette criteri su dieci l'autovalutazione finale sia risultata essere di un punto più alta rispetto a quella iniziale. Si evince, dunque, come le riflessioni implementate durante l'elaborazione del mio portfolio mi abbiano condotta a percepire in modo diverso le mie competenze di natura professionale. Mi sono attribuita

il punteggio più alto nel criterio di “Riflessione sul proprio profilo professionale emergente” proprio perché in tutto il percorso quinquennale moltissime sono state le occasioni in cui ho potuto riflettere sulle competenze acquisite sino a quel momento. Il giudizio di “Sufficiente” è stato da me assegnato al criterio della “Comunicazione in diversi contesti”, in quanto ritengo di non aver adeguatamente sviluppato competenze relative alla comunicazione soprattutto con le famiglie degli alunni, comunicazione che risulta essere imprescindibile e di peculiare importanza. Analizzando il resto degli indicatori si può notare come mi percepisca più competente in quegli ambiti e dimensioni che richiedono di osservare, analizzare e riflettere sulle situazioni scolastiche.

Un aspetto che considero di peculiare importanza e di cui penso di aver maturato, nel corso dei cinque anni universitari diverse competenze, risulta essere quello relativo ai processi di scambio e condivisione con alcune figure significative del percorso. *In primis*, le tutor universitarie, che hanno sempre affiancato noi studenti durante tutto il corso del tirocinio, offrendoci costante supporto e preziosi consigli. Anche il gruppo di tirocinio indiretto è stato fondamentale per la condivisione di idee, spunti, materiali e, perché no, anche di preoccupazioni e ansie. I compagni del gruppo mi hanno insegnato che le difficoltà, sia personali che professionali, non si superano mai da soli e che il supporto è fondamentale in qualsiasi circostanza di vita. All'interno del gruppo di tirocinio indiretto una persona con cui ho condiviso moltissimo è stata Alice Andretta, la cui presenza è stata estremamente arricchente e una risorsa costante. L'esperienza co-progettazione svolta insieme ad Alice si è rivelata essere estremamente formativa, in quanto mi ha permesso di sviluppare maggiormente le mie competenze legate al “Lavorare in gruppo” (Perrenoud, 2002, p. 21) e al relazionarmi con figure diverse. Infatti, come si evince dalla tabella dell'Allegato 10, per la progettazione del nostro intervento didattico abbiamo preso contatti con la professoressa del corso di *Fondamenti e didattica della geografia* Lorena Rocca e abbiamo incontrato, presso il Museo di Geografia di Padova, Giovanni Donadelli, insegnante di scuola primaria e responsabile del Museo.

L'esperienza di co-progettazione vissuta mi ha permesso di comprendere in modo profondo il valore dello scambio e della condivisione. Ho notato che la collaborazione aumenta la motivazione nel portare a compimento i progetti iniziati e, come ben si sa, la motivazione dell'insegnante assolve a un ruolo di peculiare importanza nei processi apprenditivi degli alunni (Donadelli et al., 2012).

Riferendosi nuovamente al modello della professionalità docente degli autori Felisatti e Mazzucco (2013), una delle competenze che il docente dovrebbe possedere risulta essere proprio quella “empatico-relazionale”, la quale permette “di condurre l’insegnante nella direzione di un pieno riconoscimento del valore dell’altro e di proiettare l’intervento educativo verso traguardi affettivo-relazionali e sociali, oltre che cognitivi” (p. 52). Il Corso di Laurea mi ha condotta a credere fermamente nel valore del dialogo, dello scambio e del confronto all’interno della professionalità docente al fine di implementare dei percorsi formativi coerenti con una visione condivisa di bambino, di finalità educative e di principi etici e morali. Il confronto e lo scambio consentono, al contempo, dei processi di arricchimento reciproco, di riflessività sulle pratiche didattiche implementate e di ragionevolezza, con la quale Matthew Lipman (2003/2005) intende una “razionalità mitigata dal giudizio” (p. 21). Nelle “Indicazioni Nazionali per il curricolo” (MIUR, 2012) si afferma, a tal proposito, che “La professionalità docente si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, la riflessione sulla pratica didattica, il rapporto adulto con i saperi e la cultura” (p. 17).

Per il futuro professionale mi pongo come obiettivo, dunque, quello di sviluppare maggiormente le competenze che implicano l’agire concretamente all’interno del contesto scolastico (ad esempio, competenze gestionali e comunicative con gli alunni) e di cercare di superare e migliorare i miei personali punti di debolezza, valorizzando comunque le competenze finora acquisite. Mi auguro anche di non abbandonare mai quell’attitudine alla ricerca costante e tutti quegli atteggiamenti che, durante i cinque anni universitari, mi hanno permesso di sperimentare e di *sperimentarmi* appieno, di conoscere la scuola e di conoscermi *nella* scuola, di riflettere *sulla* scuola e di riflettere *su di me a scuola*.

BIBLIOGRAFIA

- Baldacci, M. (2008). *Una scuola a misura d'alunno*. Torino: UTET Università.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behaviour*, New York, Academic Press, vol. 4, pp. 71-81.
- Booth, T., & Ainscow, A. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (trad. it. L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola, Erickson, Trento, 2008).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge MA: Harvard University Press (trad. it. Ecologia dello sviluppo umano, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Carolyn, P. E., Gandini L., & Forman, G. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Reggio Emilia: edizioni Junior.
- Carraro, A., & Gobbi, E. (2016). *Muoversi per star bene. Una guida introduttiva all'attività fisica*. Roma: Carocci.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning (UDL). Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author (trad. it. Progettazione Universale per l'Apprendimento. Linee guida: testo completo, 2015).
- Castiglioni, B. (2002). *Percorsi nel paesaggio*. Torino: Giappichelli.
- Castiglioni, B. (2007). Il progetto 3KCL: un'esperienza di "educazione al paesaggio". In B. Castiglioni, M. Celi, & E. Gamberoni (Eds.), *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità*, Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia, Montebelluna, 15-30.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cenerini, A., & Drago, R. (Eds.). (2001). *Insegnanti professionisti. Standard professionali, carriera e ordine degli insegnanti*. Trento: Erickson.

Cisotto, L. (2007). *Le buone pratiche della Facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova*, in Moro, F., Cisotto, L. (Eds.), *La formazione iniziale degli insegnanti in Europa*. Lecce: Pensa Multimedia.

Commissione Tesi - Relazioni Finali del Corso di Studio (Eds.) (2017). *RELAZIONE FINALE – TESI – ESAME FINALE DI LAUREA. LINEE GUIDA*.

Consiglio d'Europa. (2009). *Education on Landscape for Children*. Strasburgo: Author (trad. it. Educare al paesaggio, Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna, Montebelluna, 2010).

Cosi, F., & Repossi, A. (2008). *Fari d'Europa. Guida alla scoperta dei fari di Italia, Francia, Spagna e Croazia*. Milano: Magenes.

Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.

De Beni, R., Cornoldi, C., Carretti B., & Meneghetti, C. (2003). *Nuova guida alla comprensione del testo. Introduzione teorica generale al programma. Le prove criteriali livello A e B*. Trento: Erickson.

Druvert, H., & Grundmann, E. (2018). *Océan*. Parigi: De La Martinière Jeunesse (trad. it. Oceano. Libro animato per esplorare il mondo marino, L'Ippocampo, Milano, 2019).

Felisatti, E., & Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.

Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Roma: La Scuola.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books (trad. it. Formae Mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze, Feltrinelli, Milano, 1987).

Gottardi, G., & Gottardi, G. G. (2016). *Il mio primo lapbook. Modelli e materiali per imparare a studiare meglio*. Trento: Erickson.

Grion, V., & Restiglian, E. (Eds.) (2019). *La valutazione fra pari nella scuola*. Trento: Erickson.

- INDIRE. (2002). Standard professionali per l'insegnamento. In Castoldi, M., *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lando, F. (1993). *Fatto e finzione. Geografia e letteratura*. Milano: Estas Libri.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. Educare al pensiero, Vita e pensiero, Milano, 2005).
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*. Roma: Carocci.
- ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. New York: Author.
- Paquay, L., & Wagner, M. C. (2006). Competenze professionali privilegiate negli stage e in video formazione. In M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, & P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*. Roma: Armando.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il "Portfolio"*. Firenze: La Nuova Italia.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Plisson, P. (2005). *I fari raccontati ai bambini*. Genova: L'Ippocampo.
- Pocock, D.C.D (1989). *La geografia umanista*. In Bailly, A. (Ed.). I concetti della geografia umana. Bologna: Patron (Originariamente pubblicato nel 1984).
- Pontalti, B. (2016). *Laboratorio mappe. Attività didattiche con schemi, mappe mentali e concettuali*. Trento: Erickson.
- Rinaldi, C. (1999). *L'ascolto visibile*. Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia.

- Rocca, L. (Ed.). (2019). *I suoni dei luoghi Percorsi di geografie degli ascolti*. Roma: Carocci.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Scuola di Barbiana. (2017). *Lettera a una professoressa*. Milano: Mondadori. (Originariamente pubblicato nel 1967).
- Squarcina, E., & Pecorelli, V. (2018). *Diventare grandi come il mare. Esperienze didattiche tra Ocean Citizenship e Ocean Literacy*. Milano: Guerini Scientifica.
- Tomlinson, C.A. (2003). *Fullfilling the Promise of the Differentiated Classroom. Strategies and Tools for Responsive Teaching*. Alexandria VA: Association for Supervision & Curriculum Development (trad. it. Adempiere la promessa di una classe differenziata, LAS, Roma, 2006).
- Tonegato, P. (2018). *Il Sistema Scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*. Materiale per il tirocinio del 2° anno – Area riservata – Tirocinio 2° anno 2018-2019 – Scienze della Formazione Primaria.
- Turco, A. (1988). *Verso una teoria geografica della complessità*. Milano: Unicopli.
- Vianello, R., Gini, G., & Lanfranchi, S. (2015). *Psicologia, sviluppo, educazione*. Torino: UTET Università.
- Vitella, M., Grotto, V., & Cortiana, P. (2018). *Viaggio nel libro e dintorni. Percorsi didattici di lettura e scrittura per la scuola primaria*. Padova: Cleup.
- WHO. (2001). *ICF Short Version: International Classification of Functioning, Disability and Health*. Genva: Author (trad. it. ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione breve, Erickson, Trento, 2004).
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria VA: Association for Supervision & Curriculum Development (trad. it. Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa, LAS, Roma, 2004).

SITOGRAFIA

- Caccioppola, F. (2017). Una proposta di video-osservazione e analisi del comportamento non verbale dell'insegnante in classe. *Formazione & insegnamento*, 15 (3), 163-172. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2634/2336>
- Castiglioni, B. (2011). *La lettura del paesaggio come esperienza educativa*. https://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2019/01/004_Castiglioni_Lettura-Pesaggio-come-Esperienza-Educativa1.pdf
- Consiglio d'Europa. (2000). *Convenzione europea del paesaggio*. Strasburgo: Author. <http://www.convenzioneeuropapaesaggio.beniculturali.it/index.php?id=2&lang=it>
- Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos*, 52, 85-106. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/323>
- eTwinningItalia. (2019). *Differenziare la didattica attraverso l'Universal Design for Learning* [Webinar]. Retrieved January, 5, 2020, from https://www.youtube.com/watch?v=VVF0bxqFT18&ab_channel=eTwinningItalia
- GISCEL. (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>
- Lando, F. (2012). La geografia umanista: un'interpretazione. *Rivista Geografica Italiana*, 119, 259-289. https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/31286/26670/Lando-Geografia_umanista-RGI.pdf
- Rocca, L. (2012). Uno sguardo storico-geografico alle cinque porte della geografia. *Il bollettino di Clio*, XIII(0), 9-14. <https://www.clio92.org/bollettini/>
- UNESCO. (2020). *L'Educazione all'Oceano per tutti. Kit pratico*. Parigi: Author. <http://www.unesco.it/it/News/Detail/822>

NORMATIVA

Raccomandazione 2018/C 189/01 del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE).

L. 8 ottobre 2010, n. 170, *Norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.

D. Lgs. 13 aprile 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*.

D.M. 10 settembre 2010, n. 249, *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'art. 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244*.

Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del Comparto Scuola per il quadriennio normativo 2006-2009 e biennio economico 2006-2007.

Nota Prot. n. 1434, 20 aprile 2021, *Regolamento Didattico del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria*.

MIUR, *Linee guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*, allegata all'Ordinanza n. 172, 4 dicembre 2020.

MIUR, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, allegata alla Legge n. 92, 20 agosto 2019, recante "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica".

MIUR, (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Annali della pubblica istruzione, LXXXVIII, numero speciale.

MIUR, (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.

DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

PTOF IC Galliera Veneta (2019-2022) (Aggiornato nell'A.S. 2021/2022).

RAV IC Galliera Veneta (2019-2022).

PAI IC Galliera Veneta (2021-2022).

MATERIALE GRIGIO

Appunti corso di *Fondamenti e didattica della geografia*, A.A. 2020/2021 (professoressa Rocca).

Appunti corso di *Metodologie e didattiche e tecnologie per la didattica*, A.A. 2018/2019 (professoressa De Rossi).

Appunti corso di *Ricerca educativa, innovazione scolastica e pratiche cooperative*, A.A. 2020/2021 (professor Felisatti).

ALLEGATI

Allegato 1

Strumento di documentazione e di riflessione che ho compilato al termine di ciascun incontro con la finalità di disporre di una documentazione completa e approfondita dell'intervento didattico, concernente, non solo le attività formative proposte ai bambini, bensì anche il comportamento della classe e le modalità di gestione degli apprendimenti e del comportamento da me adottate.

DATA:
LUOGO:
ORA:
INSEGNANTI:
ETÀ ALUNNI:
MATERIALI:
COMPETENZE DA SVILUPPARE⁷:
TRAGUARDO PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA⁸:
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO:
CONTENUTI:
METODOLOGIE: <ul style="list-style-type: none">○ metodo interrogativo○ metodo attivo○ sviluppo permissivo

⁷ Riferimento a Raccomandazione 2018/C 189/01 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

⁸ Riferimento alle "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione" (MIUR, 2012).

○ metodo affermativo
FORMAT:
<ul style="list-style-type: none"> ○ lezione <ul style="list-style-type: none"> - frontale - con dibattito - integrativa - intervento di teorizzazione - lezione di approfondimento ○ seminario ○ intervento didattico metacognitivo ○ laboratorio ○ transfer in situazione reale
TECNICHE⁹:
STRATEGIE¹⁰:
MODALITÀ DI SVOLGIMENTO DELL'ATTIVITÀ:
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Come l'uso di specifiche metodologie/<i>format</i>/tecniche/strategie ha permesso di affrontare un certo argomento? ❖ Com'è stato perseguito il raggiungimento di una certa competenza chiave europea e di un certo obiettivo/traguardo per lo sviluppo della competenza?¹¹ ❖ Che accorgimenti di natura inclusiva sono stati adottati? Sono stati efficaci? Si sarebbero potuti attuare ulteriori accorgimenti? ❖ Con quali modalità è avvenuta la valutazione?

Domanda guida	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Osservazioni personali
Gli alunni hanno partecipato all'attività?					
Gli alunni hanno dimostrato comprensione profonda?					
Le attività proposte hanno suscitato la					

⁹ Riferimento alla tabella 5.1 (p. 139) contenuta nel testo Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.

¹⁰ Riferimento alla tabella 5.1 (p. 139) contenuta nel testo Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.

¹¹ Queste domande servono a guidare la riflessione sulle attività proposte.

motivazione degli alunni?					
Sono stata in grado di gestire correttamente la classe?					
Sono stata in grado di mantenere alta l'attenzione degli alunni?					
Ho esplicitato l'obiettivo della lezione?					
Ho richiamato le conoscenze precedenti degli alunni?					
Ho valorizzato le conoscenze degli alunni?					
Sono stata in grado di spiegare in modo efficace le attività?					
Il tempo dedicato a ciascuna attività è stato sufficiente?					
Ho dimostrato flessibilità nello svolgimento delle attività?					
Tutti gli alunni sono stati coinvolti in modo adeguato?					
Le attività proposte hanno conferito l'opportunità a tutti di esprimersi in modo efficace?					

L'incontro ha permesso di stabilire dei collegamenti con il contesto territoriale in cui vivono gli alunni?					
---	--	--	--	--	--

Allegato 2

“Guida per l’occhio” (Castoldi, 2016) elaborata al fine di implementare una valutazione *in itinere* rispetto ai livelli di interesse, partecipazione e attenzione degli alunni e a quelli di comprensione degli argomenti affrontati. I criteri valutati attraverso i livelli “Sì/Abbastanza/No” sono risultati essere i medesimi della rubrica valutativa utilizzata per elaborare le valutazioni finali di ciascun alunno. La valutazione svolta *in itinere* attraverso la guida per l’occhio ha infatti contribuito alla definizione della valutazione finale.

LEGENDA GUIDA PER L’OCCHIO

Criterio 1: Conoscere i principali elementi naturali del paesaggio del mare.
Criterio 2: Conoscere i principali elementi antropici del paesaggio del mare.
Criterio 3: Utilizzare i cinque sensi per cogliere gli aspetti multisensoriali del mare.
Criterio 4: Esprimere, attraverso modalità differenti, le emozioni legate al mare.
Criterio 5: Partecipare attivamente alle attività proposte.
Criterio 6: Offrire <i>feedback</i> ai pari dell’altra classe per migliorare il loro lavoro.

VALUTAZIONE: SI/ABBASTANZA/NO

ALUNNI	CRITERI																			
	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
A																				
B																				
C																				
D																				
E																				
F																				
G																				
H																				
I																				
L																				
M																				
N																				
O																				
P																				
Q																				
R																				
S																				
T																				
U																				

Allegato 3

Indicatori individuati dalla professoressa Rocca sulla base di una lezione magistrale del 2008 di Giuseppe Dematteis. Si tratta di indicatori che riassumono quelli che, secondo la professoressa, sono gli elementi irrinunciabili che un percorso di geografia (intrecciato anche alla dimensione storica) dovrebbe possedere (appunti corso di *Fondamenti e didattica della geografia*, prof.ssa Rocca, A.A. 2020/2021).

Tabella compilata prima dello svolgimento dell'intervento didattico

INDICATORI	LIVELLO		
	SI	ABBA-STANZA	NO
PROCESSO (farsi geografico)		X	
FATTO GEOGRAFICO	X		
CAMBIAMENTO (analisi di processi storici)			X
ATTORI (dimensione del "multi")	X		
ANALISI DI CAMPO			X
RAPPRESENTAZIONE	X		
PARTECIPAZIONE	X		
LINGUAGGI (iconico, sonoro, grafico, visivo, letterario, numerico e matematico)		X	

Tabella compilata dopo lo svolgimento dell'intervento didattico

INDICATORI	LIVELLO		
	SI	ABBA-STANZA	NO
PROCESSO (farsi geografico)		X	

FATTO GEOGRAFICO	X		
CAMBIAMENTO (analisi di processi storici)			X
ATTORI (dimensione del “multi”)		X	
ANALISI DI CAMPO			X
RAPPRESENTAZIONE		X	
PARTECIPAZIONE	X		
LINGUAGGI (iconico, sonoro, grafico, visivo, letterario, numerico e matematico)		X	

Compilando al termine della conduzione dell'intervento didattico la tabella degli indicatori individuati dalla professoressa Rocca sono divenuta consapevole di come, nel percorso, si sarebbero dovute implementare più occasioni per analizzare, ad esempio, il “farsi geografico” del paesaggio marino, i cambiamenti che sono intervenuti in ambito storico nel territorio di Bibione (realizzando così delle connessioni interdisciplinari con la storia), e la dimensione della rappresentazione soggettiva del paesaggio del mare.

Per quanto concerne i linguaggi, si è cercato di far leva su quelli iconico, grafico e visivo, ma si sarebbero potute offrire delle occasioni formative che coinvolgessero anche quello letterario, numerico e matematico.

Allegato 4

Analisi SWOT compilata *ex-ante* la conduzione dell'intervento didattico.

Analisi SWOT per il <i>Project Work</i> del Tirocinio del 5° anno	Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
<p>Elementi interni in riferimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • allo studente; • ai soggetti coinvolti nella realizzazione del <i>Project Work</i>; • al contesto di realizzazione del <i>Project Work</i>; • al <i>Project Work</i>. 	<p><u>Punti di forza</u></p> <p>STUDENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interesse per l'argomento; • Forte motivazione per una nuova esperienza; • Voglia di mettersi alla prova; • Conoscenza di solidi riferimenti teorici a supporto della progettazione; • Capacità organizzative; • Capacità riflessive; • Disponibilità al confronto. <p>SOGGETTI COINVOLTI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza della classe con cui lavorerò; • Rapporto positivo con l'insegnante mentore; • Collaborazione pregressa con l'insegnante mentore nell'esperienza di tirocinio dello scorso anno; • Classe non particolarmente numerosa; • Classe con buoni livelli di attenzione e di apprendimento. <p>CONTESTO DI REALIZZAZIONE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plesso piccolo in cui è presente un contesto quasi familiare; • LIM; • Aule polifunzionali; 	<p><u>Punti di criticità</u></p> <p>STUDENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Timore nell'affrontare un ambito disciplinare nuovo; • Preoccupazione per la gestione della classe; • Timore di annoiare i bambini; • Difficoltà nella modulazione del linguaggio sia verbale che non verbale; • Preoccupazione per le tempistiche del quinto anno; • Timore di non saper rispondere alle domande dei bambini. <p>SOGGETTI COINVOLTI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classe in quarantena; • Studenti con diversi livelli linguistici; • Modalità diverse di coinvolgimento degli alunni. <p>CONTESTO DI REALIZZAZIONE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Scarsa possibilità di attuare attività di <i>cooperative learning</i> a causa dell'emergenza sanitaria; • Impossibilità di effettuare uscite didattiche nel territorio; • Impossibilità di far entrare a scuola enti esterni. <p>PROJECT WORK:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficoltà nella riprogettazione in caso di ostacoli apprenditivi per gli studenti; • Pochi studi teorici di natura didattica a carattere innovativo;

	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilità di materiale artistico; • Possibilità di avere delle ore di compresenza; • Cooperazione nel <i>team</i> docenti. <p>PROJECT WORK:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buona progettazione di partenza; • Progettazione agganciata al territorio; • Presenza di attività diversificate per materiali e mediatori coinvolti; • Interdisciplinarietà; • Sistemicità. 	<ul style="list-style-type: none"> • Classe in quarantena e conseguente riprogettazione in DAD.
<p>Elementi esterni in riferimento a soggetti (esperti, enti, Comune ecc.) e contesti esterni.</p>	<p><u>Opportunità</u></p> <p>SOGGETTI ESTERNI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tirocinio indiretto e confronto con il gruppo; • Consulenze con tutor coordinatore e organizzatore; • Possibilità di reperire del materiale autentico grazie alla collaborazione con enti esterni; • Co-progettazione con Alice Andretta. <p>CONTESTI ESTERNI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vicinanza a località di mare nel contesto territoriale di vita degli alunni; • Messa a disposizione di materiale autentico proveniente da un contesto esterno del territorio. 	<p><u>Rischi</u></p> <p>SOGGETTI ESTERNI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficoltà nel reperire materiale autentico idoneo e coerente con la progettazione; • Mancanza del permesso della Dirigente Scolastica per le uscite; • Imprevisti dati da cambi di programma improvvisi. <p>CONTESTI ESTERNI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rischio di <i>lockdown</i>.

Allegato 5

Format della progettazione dell'intervento didattico, realizzata attraverso il modello della "progettazione a ritroso" di Wiggins e McTighe (1998/2004).

TITOLO: ESPLORIAMO IL MARE CON UN GUARDIANO DEL FARO!

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI
(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

Competenza chiave (Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)

Competenza europea:

“La competenza in materia di cittadinanza si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità” (2018/C 189/01). Tale competenza “Presuppone la capacità di pensiero critico e abilità integrate di risoluzione dei problemi, nonché la capacità di sviluppare argomenti e di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità [...]” (*Ibidem*).

Competenze trasversali:

- “La competenza alfabetica funzionale indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo” (*Ibidem*);
- “La competenza digitale [...] comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali [...] e il pensiero critico” (*Ibidem*);
- “La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva [...] e di gestire il proprio apprendimento [...]” (*Ibidem*);
- “La competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali implica la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente [...]. Presuppone l'impegno di capire, sviluppare ed esprimere le proprie idee [...] in una serie di modi e contesti” (*Ibidem*).

Disciplina di riferimento *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

Geografia

Traguardi per lo sviluppo della competenza *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

- Lo studente “Individua i caratteri che connotano i paesaggi [...]” (MIUR, 2012, p. 47);
- Lo studente “Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza” (*Ibidem*).

Obiettivi di apprendimento *(solo per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali, per la scuola dell’infanzia vanno dedotti)*

Paesaggio:

- “Conoscere il territorio circostante attraverso l’approccio percettivo e l’osservazione diretta” (MIUR, 2012, p. 47);
- “Individuare e descrivere gli elementi fisici e antropici che caratterizzano i paesaggi dell’ambiente di vita della propria regione” (*Ibidem*).

Regione e sistema territoriale:

- “Comprendere che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane” (*Ibidem*).

Ambito tematico *(di cosa si occupa l’esperienza di apprendimento)*

Il presente progetto didattico si focalizza sull’ambito tematico del paesaggio e, in particolare, sul paesaggio del mare. Nel corso della progettazione verranno affrontati i diversi elementi individuabili nel paesaggio del mare quali, ad esempio, la tipologia di coste, le isole, i golfi, i promontori, le correnti marine, i venti, l’ecosistema marino e le interazioni dell’uomo con quest’ultimo.

Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi *(in relazione al traguardo indicato)*

Gli alunni hanno manifestato il bisogno di acquisire delle nuove chiavi di lettura del paesaggio che comprendano anche la dimensione affettiva ed emozionale. Dal momento che da un anno e mezzo a oggi, in ottemperanza alle disposizioni ministeriali, sono stati annullati tutti i progetti che prevedevano uscite didattiche nel territorio e contatti con enti e associazioni esterni, è emersa la necessità di favorire delle attività esperienziali che consentissero di “portare il fuori dentro” (appunti corso di *Fondamenti e didattica della geografia*, prof.ssa Rocca, A.A. 2020/2021). In aggiunta, gli alunni necessitano di sviluppare la capacità di prestare attenzione a ciò che li circonda, osservando con consapevolezza gli elementi del paesaggio e focalizzandosi sulle sensazioni ed emozioni che provano in specifici contesti paesaggistici.

Situazione problema *(situazione problema e/o domande chiave che danno senso all’esperienza di apprendimento, orientano l’azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento)*

La situazione problema si definisce come una situazione didattica che ha come scopo quello di coinvolgere l'allievo per costruire un sapere di ordine concettuale. Si rifà al pensiero di Piaget, secondo cui, attraverso un conflitto di natura socio-cognitiva, lo studente sviluppa conoscenza: più si propongono al bambino esperienze che gli stimolano un conflitto, più il bambino sarà indotto ad apprendere (appunti corso di *Ricerca educativa, innovazione scolastica e pratiche cooperative*, prof. Felisatti, A.A. 2020/2021).

I bambini verranno guidati attraverso la metafora del faro e il personaggio mediatore (rappresentato da un guardiano del faro) alla scoperta degli elementi naturali ed antropici che caratterizzano il paesaggio del mare.

Le domande chiave che conferiranno senso all'esperienza di apprendimento sono:

- Com'è il paesaggio del mare? (Lettura denotativa);
- Quali emozioni ti suscita il ricordo del mare? (Lettura connotativa);
- Perché il paesaggio del mare è così? (Lettura interpretativa);
- Il mare è sempre rimasto lo stesso o ha subito e subirà delle modificazioni? (Lettura temporale).

Conoscenze e abilità (che cosa gli allievi sapranno e sapranno fare al termine dell'unità)

CONOSCENZE (cosa sapranno)	ABILITÀ (cosa sapranno fare)
Conoscere i principali elementi naturali del paesaggio del mare (costa alta e bassa, correnti marine, alta e bassa marea, flora, fauna, isola, penisola, arcipelago, golfo, baia e promontorio).	Scoprire, attraverso l'analisi e il confronto di materiali autentici, quali sono i principali elementi naturali del paesaggio del mare.
Conoscere i principali elementi antropici del paesaggio del mare (faro, porto, pontile e stabilimento balneare).	Scoprire, attraverso l'analisi e il confronto di materiali autentici, quali sono i principali elementi antropici del paesaggio del mare.
Conoscere le funzioni del mare per la vita dell'uomo (navigazione, pesca, energia e materie prime).	Identificare l'importanza che le attività legate al mare rivestono per la vita dell'uomo.
Conoscere alcune delle principali minacce dell'ambiente marino (inquinamento e pesca eccessiva).	Mettere in atto comportamenti idonei al rispetto dell'ambiente marino.
Conoscere l'utilizzo della piattaforma <i>Genially</i> .	Realizzare un prodotto multimediale attraverso la piattaforma <i>Genially</i> .

Rubrica valutativa (le dimensioni possono far riferimento a conoscenze, abilità, atteggiamento verso il compito, autoregolazione, relazione con il contesto)

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Base	Livello Iniziale
Elementi naturali	- Conoscere i principali elementi naturali	- Individua e verbalizza il significato di costa alta e bassa,	Ipotizza e verbalizza con continuità e autonomia il	Indica adeguatamente il significato degli elementi naturali affrontati.	Verbalizza il significato degli elementi naturali affrontati	Verbalizza il significato degli elementi naturali affrontati solo se

	del paesaggio del mare.	baia, golfo, promontorio, penisola, isola e arcipelago; - Riconosce alcune specie appartenenti alla flora marina; - Riconosce alcune specie appartenenti alla fauna marina.	significato degli elementi naturali affrontati. Fa domande e descrive le caratteristiche di alcune specie appartenenti alla flora marina con continuità e autonomia. Dimostra curiosità e interesse per alcune specie appartenenti alla fauna marina e le descrive in autonomia.	Individua in modo concreto le caratteristiche di alcune specie appartenenti alla flora marina. Fa domande pertinenti rispetto ad alcune specie appartenenti alla fauna marina e le descrive in modo adeguato.	raramente o se sollecitato. Denomina le caratteristiche di alcune specie appartenenti alla flora marina grazie al supporto di domande stimolo. Individua le caratteristiche già note di alcune specie appartenenti alla fauna marina.	ampiamente sollecitato e guidato. Riconosce le caratteristiche di alcune specie appartenenti alla flora marina già note e dopo ripetute sollecitazioni. Riconosce le caratteristiche di alcune specie appartenenti alla fauna marina già note e solo se guidato.
Elementi antropici	- Conoscere i principali elementi antropici del paesaggio del mare.	- Individua e verbalizza il significato di faro, porto, pontile e stabilimento balneare; - Riconosce alcune attività dell'uomo legate al mare come la navigazione e la pesca; - Individua le possibili cause dell'inquinamento marino.	Individua e verbalizza con continuità e autonomia il significato degli elementi antropici affrontati. Fa domande e dimostra curiosità per le attività dell'uomo legate al mare con continuità. Fa ipotesi e individua comportamenti rivolti alla salvaguardia del mare in autonomia.	Indica in modo adeguato il significato degli elementi antropici affrontati. Descrive in modo chiaro le attività dell'uomo legate al mare. Riconosce in autonomia le possibili cause dell'inquinamento marino.	Verbalizza il significato degli elementi antropici affrontati raramente o se sollecitato. Denomina le attività dell'uomo legate al mare già note. Individua le possibili cause dell'inquinamento marino già note e con discontinuità.	Verbalizza il significato degli elementi naturali affrontati solo se ripetutamente sollecitato. Riconosce le attività dell'uomo legate al mare solo se già note e attraverso il supporto di domande stimolo. Verbalizza le possibili cause dell'inquinamento marino con discontinuità e solo se guidato.
Rappresentazione	- Utilizzare i cinque sensi per cogliere gli aspetti multisensoriali del mare; - Esprimere, attraverso modalità differenti, le	- Impiega i cinque sensi per cogliere gli aspetti multisensoriali del mare; - Individua per ognuno dei cinque sensi degli elementi che fanno rievocare il ricordo del mare;	Impiega autonomamente i cinque sensi per cogliere gli aspetti multisensoriali del mare. Individua con autonomia e coerenza, per ognuno dei cinque sensi, degli elementi che fanno rievocare il ricordo del mare.	Impiega adeguatamente i cinque sensi per cogliere gli aspetti multisensoriali del mare. Individua adeguatamente per ognuno dei cinque sensi degli elementi che fanno rievocare il ricordo del mare.	Impiega raramente i cinque sensi per cogliere gli aspetti multisensoriali del mare. Individua per ognuno dei cinque sensi degli elementi che fanno rievocare il ricordo	Impiega i cinque sensi per cogliere gli aspetti multisensoriali del mare solo se guidato. Individua per ognuno dei cinque sensi degli elementi che fanno rievocare il ricordo del mare solo se guidato.

	emozioni legate al mare.	<ul style="list-style-type: none"> - Verbalizza le emozioni che prova al ricordo del mare; - Rappresenta le proprie emozioni con un prodotto grafico. 	<p>Verbalizza con coerenza e continuità le emozioni che prova al ricordo del mare.</p> <p>Rappresenta con chiarezza le proprie emozioni con un prodotto grafico spiegando e verbalizzando le ragioni delle sue scelte.</p>	<p>Verbalizza con autonomia le emozioni che prova al ricordo del mare.</p> <p>Rappresenta le proprie emozioni con un prodotto grafico verbalizzandone il contenuto.</p>	<p>del mare con l'aiuto di domande stimolo.</p> <p>Verbalizza raramente le emozioni che prova al ricordo del mare.</p> <p>Rappresenta le proprie emozioni con un prodotto grafico illustrandone il contenuto se sollecitato con domande guida.</p>	<p>Verbalizza le emozioni che prova al ricordo del mare solo se guidato.</p> <p>Rappresenta le proprie emozioni con un prodotto grafico solo se guidato.</p>
Atteggiamento	<ul style="list-style-type: none"> - Partecipare attivamente alle attività proposte; - Offrire <i>feedback</i> ai pari dell'altra classe per migliorare il loro lavoro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Partecipa alle attività con interesse ed entusiasmo; - Nelle attività collettive risponde alle domande stimolo e di riflessione proposte; - Nelle attività collettive esplicita il suo pensiero per contribuire a portare a termine i compiti; - Verbalizza <i>feedback</i> sui lavori prodotti dai pari. 	<p>Dimostra interesse e vivo coinvolgimento nella partecipazione alle attività proposte.</p> <p>Risponde autonomamente e in modo adeguato e coerente alle domande stimolo e di riflessione.</p> <p>Offre autonomamente un contributo adeguato ed efficace per portare a termine i compiti collettivi.</p> <p>Verbalizza in modo autonomo e continuo <i>feedback</i> adeguati sui lavori dei compagni.</p>	<p>Partecipa attivamente e in modo autonomo alle attività proposte.</p> <p>Risponde attivamente alle domande stimolo e di riflessione.</p> <p>Offre un contributo adeguato al contesto per portare a termine i compiti collettivi.</p> <p>Verbalizza in modo autonomo <i>feedback</i> da fornire ai compagni per migliorare il loro lavoro.</p>	<p>Partecipa raramente in modo autonomo alle attività proposte.</p> <p>Risponde raramente in modo autonomo alle domande stimolo e di riflessione.</p> <p>Offre contributi già noti per portare a termine i compiti collettivi.</p> <p>Verbalizza in situazioni note <i>feedback</i> da fornire ai compagni per migliorare il loro lavoro, con adeguati supporti e facilitazioni.</p>	<p>Partecipa alle attività proposte se guidato e sollecitato.</p> <p>Risponde alle domande stimolo e di riflessione se opportunamente sollecitato.</p> <p>Esplicita il suo punto di vista per contribuire alla risoluzione dei compiti collettivi se opportunamente sollecitato e guidato.</p> <p>Verbalizza in situazioni note <i>feedback</i> da fornire ai compagni per migliorare il loro lavoro se opportunamente sollecitato e guidato.</p>

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

Compito autentico (*compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte; vanno indicate le prestazioni e/o le produzioni attese*)

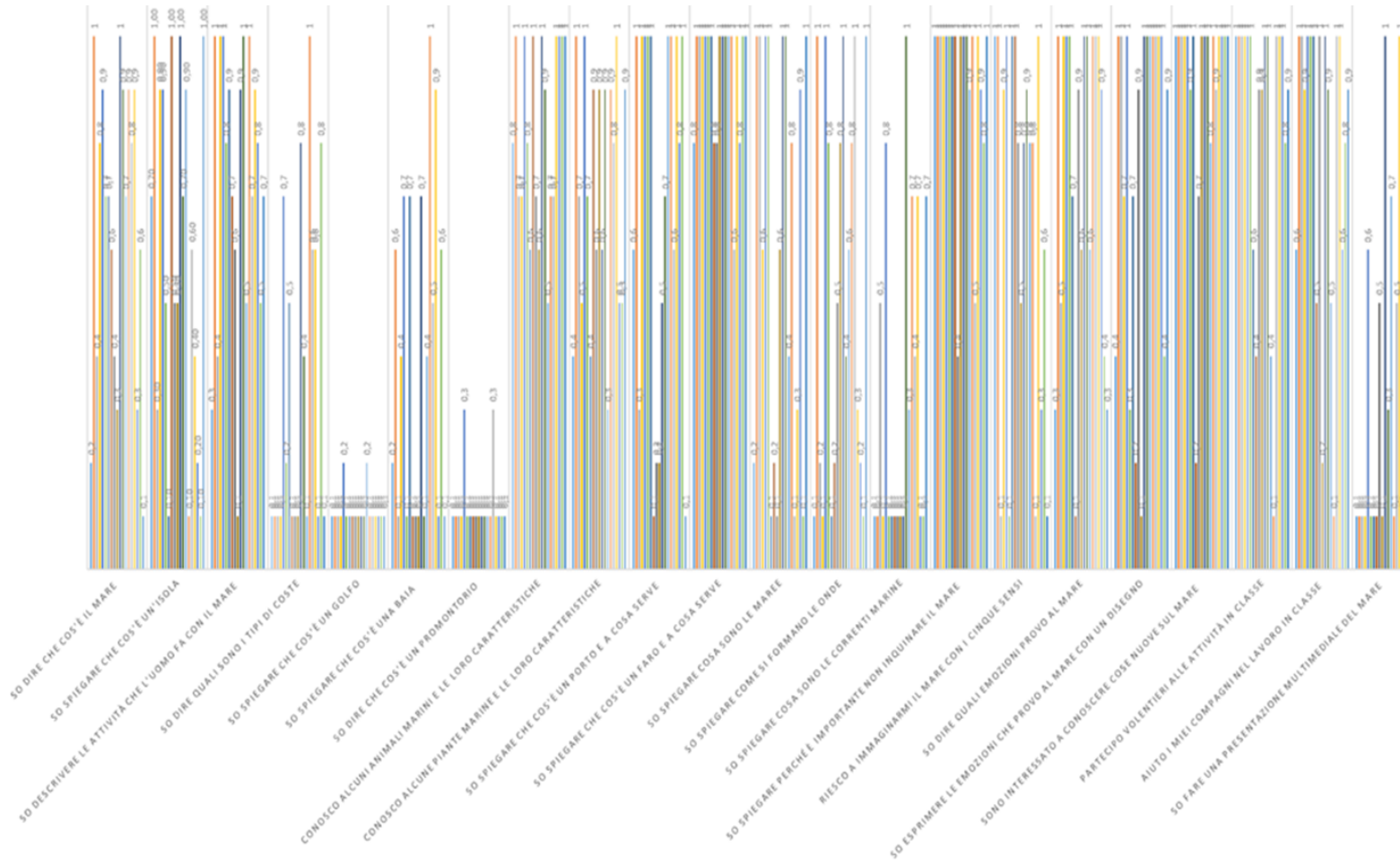
Ogni incontro prevede l'apertura metaforica di una finestra del faro, il quale sarà inteso come "metafora" che fungerà da aggancio per la trattazione di argomenti specifici. In ciascun incontro verrà realizzato dai bambini un manufatto che servirà per costruire l'ambiente in scatola del mare. Quest'ultimo verrà assemblato al termine del percorso didattico e trasformato in un prodotto multimediale attraverso la piattaforma *Genially*. Il prodotto multimediale consentirà di comunicare, attraverso la multisensorialità, la propria rappresentazione del paesaggio del mare. Tale prodotto digitale verrà scambiato con la classe di Alice Andretta, effettuando un processo di valutazione fra pari e di confronto rispetto a quanto individuato da ciascun gruppo classe.

Modalità di rilevazione degli apprendimenti (*strumenti di verifica e strumenti di accertamento con riferimento all'ottica trifocale*)

La valutazione si fonderà sull'approccio della "valutazione per l'apprendimento", intrecciato all'approccio della "valutazione dell'apprendimento", con la finalità di accertare l'apprendimento degli studenti nell'ottica del continuo miglioramento attraverso pratiche di riflessione e presa di consapevolezza dei propri progressi (Castoldi, 2016, pp. 253-272). Sarà anche concretizzato l'approccio della "valutazione sostenibile" teorizzato da Boud nel 2000 (Grion & Restiglian, 2019, p. 27), che concepisce la valutazione come "competenza da sviluppare e far acquisire agli allievi" (*Ibidem*). Come delineato dallo studioso Galliani (2015), il processo valutativo si compone di tre fasi essenziali, intrinsecamente connesse e in relazione fra loro: una fase iniziale, con funzione "diagnostico-orientativa" (pp. 73-75), una fase *in itinere*, con funzione "formativo-regolativa" (pp. 75-77) e, infine, una valutazione finale con funzione "sommativo-certificativa" (pp. 78-79). Per la valutazione iniziale mi avvarrò del radar delle competenze che ciascun alunno compilerà fornendo un punteggio da 0 a 10 rispetto a indicatori espressi in prima persona singolare (ad esempio, "so dire le emozioni che provo quando sono al mare"), relativi alle conoscenze e alle abilità specifiche del percorso didattico che sarà svolto. Inoltre, nel primo incontro verrà proposta un'attività di ricognizione dei talenti personali, che prevederà la costruzione di un cartellone in cui ciascun alunno esprimerà ciò in cui si percepisce competente in relazione al paesaggio marino. *In itinere*, grazie all'uso di una "guida per l'occhio" (Castoldi, 2016, pp. 223-251), monitorerò i livelli di interesse, partecipazione e attenzione degli alunni e avrò la possibilità di verificare la comprensione dei singoli bambini circa gli argomenti via via affrontati. La valutazione finale riguarderà, infine, la valutazione del compito autentico e di una verifica sulle conoscenze. Al termine dell'intero percorso didattico i bambini compileranno nuovamente il radar delle competenze e un questionario autovalutativo relativo alle dimensioni dell'"idea di sé", degli "atteggiamenti", dei "processi", delle "prestazioni" (*Ivi*, p. 192) e del gradimento rispetto al percorso didattico proposto. Per elaborare il giudizio finale di ciascun alunno rispetto all'intero percorso formativo si utilizzerà la rubrica valutativa elaborata, che rappresenterà un prezioso strumento per "esplicitare gli elementi che stanno alla base del giudizio e i punti di riferimento attraverso cui si è apprezzato l'apprendimento del soggetto" (*Ivi*, p. 88). Verrà dunque predisposto un momento di confronto individuale fra bambino e insegnante al fine di concordare in modo collaborativo il giudizio valutativo. Come già traspare dalla descrizione delle modalità di rilevazione degli apprendimenti, l'intero processo valutativo si fonderà sull'impianto della "prospettiva trifocale" delineato da Pellerey (2004). La dimensione oggettiva concerne le "evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati" (*Ivi*, p. 81) e, quindi, si riferirà alla valutazione del compito autentico e a quell'insieme di attività che mi consentiranno di rilevare in termini empirici i livelli di acquisizione di conoscenze e abilità raggiunti. La dimensione soggettiva, riferendosi ai "significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento" (*Ivi*, p. 82) sarà considerata tramite la proposta di strumenti di autovalutazione che gli alunni dovranno compilare. Infine, la dimensione intersoggettiva, poiché connessa all'"istanza sociale" (*Ibidem*), implica il coinvolgimento di quella molteplicità di persone che hanno modo di percepire e osservare la manifestazione della competenza del bambino. Nello specifico caso del mio intervento didattico la dimensione intersoggettiva si riferirà ai processi valutativi messi in atto dai pari, dall'insegnante mentore e da me; ritengo, infatti, che la maestra di classe abbia un ruolo fondamentale, in virtù della sua esperienza professionale e di una maggiore conoscenza degli alunni, nel comprendere il livello di apprendimento raggiunto dagli alunni.

Allegato 6

Istogramma con riportati i diversi punteggi attribuiti da ciascun alunno ai diversi indicatori. I colori delle colonne identificano i diversi alunni.



Allegato 7

Verifica finale somministrata alla classe.

NOME: _____ COGNOME: _____ DATA: _____

VERIFICA DI GEOGRAFIA SUL MARE

Collega le parole alla definizione giusta.

baia	terra completamente circondata dal mare
costa	lingua di terra circondata dal mare su tre lati
golfo	il punto in cui la terra e il mare si incontrano
penisola	insenatura grande e profonda
isola	piccola insenatura
arcipelago	rilievo montuoso che sporge sull'acqua
promontorio	gruppo di isole vicine

____/7

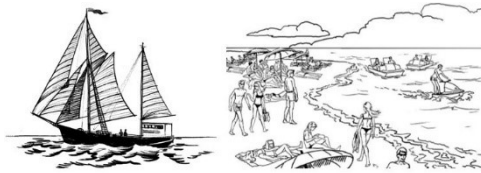
Completa le frasi.

Le _____ sono movimenti dell'acqua provocati dal vento.

Le _____ sono movimenti di grandi quantità di acqua calda o fredda.

Le _____ sono innalzamenti (_____) o abbassamenti (_____) del livello del mare.

____/5



____/4

Rispondi alle seguenti domande.

Che cos'è il mare?

____/3

Nomina almeno cinque elementi della fauna del mare.

____/5

Leggi e poi indica con una X vero (V) o falso (F).

Il mare e gli oceani hanno livelli diversi di profondità. V F

Lo stretto è una striscia di sabbia lungo la riva del mare. V F

La costa può essere alta, media o bassa. V F

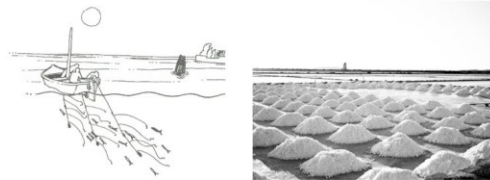
Il faro serve per l'orientamento delle imbarcazioni e per segnalare la posizione di promontori e porti. V F

Il porto è uno spazio attrezzato dove sostano le navi. V F

Sulla spiaggia sorgono spesso degli stabilimenti balneari. V F

____/6

Osserva le immagini e scrivi le attività che l'uomo può fare grazie al mare.



Nomina almeno tre elementi della flora del mare.

____/3

TOT: ____/33

Allegato 8

Questionario di gradimento del percorso compilato dagli alunni.

VALUTAZIONE DELLE ATTIVITÀ E DEL PERCORSO

Dai un punteggio da 1 a 4 alle seguenti affermazioni pensando al percorso sul mare che hai fatto.

AFFERMAZIONE	1 Pochissimo	2 Poco	3 Abbastanza	4 Moltissimo
Le attività mi sono piaciute.				
Scrivi le attività che ti sono piaciute di più:				
Scrivi le attività che ti sono piaciute di meno:				
Gli argomenti affrontati mi sono piaciuti				
Il percorso sul mare mi ha appassionato				
Penso di aver capito bene gli argomenti				
Le spiegazioni sono state chiare				
Se non capivo qualcosa, la maestra mi ha aiutato a capire meglio				
Durante le lezioni mi sono sentito bene				
Le lezioni sono state coinvolgenti				
Penso di essere riuscito a svolgere tutte le attività in modo adeguato				
Le attività sono state facili				
Le attività sono state difficili				

Gli argomenti sono stati facili				
Gli argomenti sono stati difficili				
Ho partecipato con interesse alle attività				

Rispondi alla seguente domanda

Quali sono le cose in cui Alessandra dovrebbe migliorare nel suo modo di insegnare? (ad esempio, spiegare in modo più chiaro, essere più coinvolgente, proporre attività più divertenti ecc.). Scrivile in modo libero.

Allegato 9

Analisi SWOT compilata *ex-post* la conduzione dell'intervento didattico.

Analisi SWOT per il <i>Project Work</i> del Tirocinio del 5° anno	Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
<p>Elementi interni in riferimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • allo studente; • ai soggetti coinvolti nella realizzazione del <i>Project Work</i>; • al contesto di realizzazione del <i>Project Work</i>; • al <i>Project Work</i>. 	<p><u>Punti di forza</u></p> <p>STUDENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interesse per l'argomento; • Forte motivazione; • Voglia di mettersi alla prova; • Conoscenza di solidi riferimenti teorici a supporto della progettazione; • Capacità riflessive; • Capacità di ricerca; • Disponibilità al confronto. <p>SOGGETTI COINVOLTI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buona conoscenza della classe con cui ho lavorato; • Rapporto di fiducia instauratosi con gli alunni; • Rapporto positivo e collaborazione con l'insegnante mentore; • Classe non particolarmente numerosa; • Classe con buoni livelli di attenzione e di apprendimento; • Classe curiosa e volenterosa di apprendere; • Tutti gli alunni avevano ricordi personali legati al paesaggio marino. 	<p><u>Punti di criticità</u></p> <p>STUDENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prima esperienza di insegnamento di un argomento geografico; • Difficoltà di gestione di alcune situazioni in classe; • Difficoltà nella modulazione del linguaggio sia verbale che non verbale; • Tempistiche ristrette del quinto anno; • Scarse conoscenze rispetto ad alcuni ambiti disciplinari; • Non conoscenza di alcune abitudini/vicende della classe. <p>SOGGETTI COINVOLTI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alunni in DDI; • Studenti con diversi livelli linguistici; • Modalità diverse di coinvolgimento degli alunni. <p>CONTESTO DI REALIZZAZIONE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Scarsa possibilità di attuare attività di <i>cooperative learning</i> a causa dell'emergenza sanitaria; • Scarsa possibilità di proporre attività laboratoriali e multisensoriali; • Scarsa possibilità di portare in classe materiali e strumenti dall'esterno; • Impossibilità di effettuare uscite didattiche nel territorio; • Impossibilità di far entrare a scuola enti esterni.

	<p>CONTESTO DI REALIZZAZIONE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenza della LIM in aula; • Disponibilità di materiale artistico; • Ore di compresenza; • Presenza, in alcuni momenti, dell'insegnante di sostegno; • Collaborazione con l'insegnante di area scientifica. <p>PROJECT WORK:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Progettazione agganciata al territorio; • Presenza di attività diversificate per materiali e mediatori coinvolti; • Interdisciplinarietà; • Sistemicità. 	<p>PROJECT WORK:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficoltà nella concretizzazione in aula di alcune idee progettuali; • Pochi studi di natura didattica a carattere innovativo.
<p>Elementi esterni in riferimento a soggetti (esperti, enti, Comune ecc.) e contesti esterni.</p>	<p><u>Opportunità</u></p> <p>SOGGETTI ESTERNI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tirocinio indiretto e confronto con il gruppo; • Consulenze con tutor coordinatore e organizzatore; • Possibilità di reperire del materiale autentico grazie alla collaborazione con enti esterni; • Co-progettazione con Alice Andretta. <p>CONTESTI ESTERNI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vicinanza a località di mare nel contesto territoriale di vita degli alunni; • Messa a disposizione di materiale autentico proveniente da un contesto esterno del territorio. 	<p><u>Rischi</u></p> <p>SOGGETTI ESTERNI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficoltà nel reperire materiale autentico idoneo e coerente con la progettazione; • Mancanza del permesso della Dirigente Scolastica per le uscite. <p>CONTESTI ESTERNI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alunni sottoposti a quarantena e in DDI.

Allegato 10

Incontri di raccordo e di co-progettazione svolti con Alice Andretta.

DATA	ORARIO	LUOGO	DESCRIZIONE
17/11/2021	16.00-19.00	Incontro via Zoom	Elaborazione del <i>format</i> di macro-progettazione.
19/11/2021	14.00-15.30	Padova	Visita al Museo di Geografia a Padova e colloquio con Giovanni Donadelli.
20/11/2021	16.00-19.00	Incontro via Zoom	Elaborazione del <i>format</i> di macro-progettazione.
23/11/2021	9.00-10.00	Incontro via Zoom	Colloquio con la professoressa Lorena Rocca.
23/11/2021	16.30-19.00	Incontro via Zoom	Elaborazione del <i>format</i> di macro-progettazione e della rubrica valutativa.
24/11/2021	10.30-11.00	Incontro via Zoom	Colloquio con la tutor Anna Maso.
24/11/2021	20.30-23.00	Incontro via Zoom	Elaborazione del <i>format</i> di macro-progettazione e della prima lezione.
25/11/2021	14.00-17.00	Incontro via Zoom	Elaborazione seconda e terza lezione.
2/01/2022	10.30-12.30	Bibione (VE)	Visita della mostra LuMe presso il faro di Bibione (VE).
27/01/2022	18.30-19.30	Incontro via Zoom	Stesura della prima parte della storia del guardiano del faro.
19/02/2022	9.00-10.00	Incontro via Zoom	Progettazione attività relativa agli elementi naturali del mare.
28/02/2022	14.30-15.30	Incontro via Zoom	Progettazione attività relativa ai movimenti del mare (onde, maree e correnti marine), alla flora e alla fauna.
3/04/2022	17.00-19.00	Incontro via Zoom	Incontro di confronto sui punti di forza e di criticità dell'intero percorso didattico.

Allegato 11

Strumento per l'osservazione della lezione elaborato dalla studiosa Cisotto (2007) e compilato dalla mia insegnante mentore al fine di riflettere sul modo in cui ho condotto l'intervento didattico.

Fasi della lezione, obiettivi e indicatori		Scala di valutazione			
1. FASE DI SINTONIZZAZIONE <i>Obiettivo: Creare il clima</i> Durata:		Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
1.1.	L'insegnante predispone il setting - contesto in relazione all'attività da svolgere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.	L'insegnante utilizza routines (canti, mimi, registrazione tempo atmosferico...) per creare senso di accoglienza e reclutare l'attenzione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.	L'insegnante crea attesa per l'argomento da introdurre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
1.4.	L'insegnante favorisce la conversazione libera e il racconto di esperienze personali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
1.5.	L'insegnante rivolge lo sguardo a tutti gli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
1.6.	L'insegnante osserva il clima della classe e gli atteggiamenti degli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7.	L'insegnante si preoccupa se qualche bambino tende a estraniarsi e non si lascia coinvolgere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. FASE DI LANCIO DELL'ARGOMENTO <i>Obiettivo: Ingresso nel compito; familiarizzare con l'argomento</i> Durata:		Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
2.1.	L'insegnante richiama conoscenze già note alla classe per avviare lo sviluppo dell'attività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2.2.	L'insegnante fornisce organizzatori anticipati: esempi, domande, simulazioni, immagini, per introdurre l'argomento della lezione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2.3.	L'insegnante concorda con gli alunni criteri di comportamento per la partecipazione al dialogo didattico (alzare la mano, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2.4.	L'insegnante utilizza strategie per motivare gli alunni e favorire la loro partecipazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5.	L'insegnante esplicita e negozia con gli alunni obiettivi, tempi, e modalità di svolgimento dell'attività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. FASE DI SVILUPPO DELLA CONOSCENZA <i>Obiettivo: cambiamento concettuale e/o procedurale</i> Durata:		Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
3.1.	L'insegnante presenta l'argomento ricorrendo a tecniche e strategie multiple: spiegazioni, lezione interattiva, esempi, simulazioni, applicazioni, modelli, immagini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3.2.	L'insegnante utilizza strumenti e mediatori didattici di vario tipo: libro, LIM, video, ecc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3.3.	L'insegnante sollecita e guida gli alunni a partecipare al dialogo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3.4.	L'insegnante valorizza le osservazioni degli alunni e utilizza le loro preconcenze per lo sviluppo dell'argomento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3.5.	L'insegnante utilizza un linguaggio adeguato agli alunni e alla disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3.6.	L'insegnante monitora periodicamente la comprensione degli alunni e la conquista graduale di autonomia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7.	L'insegnante si preoccupa di alunni che non partecipano e non interagiscono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3.8.	L'insegnante crea le condizioni affinché anche gli alunni in difficoltà possano seguire le attività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3.9.	L'insegnante modula volume, prosodia della voce, espressione del volto, orientamento dello sguardo e postura in coerenza con gli scopi comunicativi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. FASE DI ELABORAZIONE COGNITIVA <i>Obiettivo: integrazione rete concettuale</i> Durata:	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
4.1. L'insegnante utilizza metodologie differenziate in base al tipo di argomento, di attività e delle caratteristiche degli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. L'insegnante crea in classe le condizioni per la costruzione condivisa delle conoscenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4.3. L'insegnante modella procedure e strategie per il compito e invita gli alunni a osservarle e a interagire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4. L'insegnante promuove l'apprendimento per esperienza diretta tramite attività di laboratorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5. L'insegnante favorisce l'apprendimento per scoperta e basato sul problem solving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6. L'insegnante sollecita gli alunni ad esplicitare la comprensione, a porre domande e a chiedere aiuto nei passaggi poco chiari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4.7. L'insegnante ricorre a facilitazioni procedurali e a strategie di personalizzazione dell'apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8. L'insegnante si avvale di una pluralità di mediatori e materiali didattici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9. L'insegnante crea le condizioni per integrare conoscenze di argomenti e discipline diversi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.10. L'insegnante cura l'organizzazione e la sistematizzazione delle nuove conoscenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. FASE FINALE DI SINTESI <i>Obiettivo: sintetizzare quanto proposto</i> Durata:	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
5.1. L'insegnante richiama sinteticamente le conoscenze elaborate nelle fasi precedenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5.2. L'insegnante accerta i risultati di apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5.3. L'insegnante assegna attività di approfondimento coerenti con l'argomento trattato e che tengono conto delle capacità degli allievi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Allegato 12

Tabella per l'osservazione del comportamento non verbale dell'insegnante (Caccioppola, 2017, p. 171) compilata dalla mia insegnante mentore.

CATEGORIE DI COMPORTAMENTO NON VERBALE	SISTEMA CORPOREO DI RIFERIMENTO	AZIONI SPECIFICHE DELL'INSEGNANTE	PUNTEGGIO (Segnare il punteggio relativo al comportamento osservato)	
COMPORTAMENTO SPAZIALE	Sistema prossemico (distanza interpersonale, movimenti nello spazio)	Sta fermo vicino la cattedra o la lavagna (massima distanza con gli alunni)	<input type="checkbox"/> 0	
		Si avvicina agli alunni quando parla con loro o durante la spiegazione	<input type="checkbox"/> 1	
		Si sposta continuamente vicino agli alunni e fra i banchi, mantenendo una minima distanza dagli alunni	<input checked="" type="checkbox"/> 2	
		Organizza l'aula fisica in funzione dell'attività degli alunni, con i quali mantiene una vicinanza fisica	<input type="checkbox"/> 3	
	Orientazione	Postura	Mantiene la stessa posizione e postura (in piedi vicino la cattedra o la lavagna; seduto in cattedra), indipendentemente dalle attività svolte in classe	<input type="checkbox"/> 0
			Mantiene la stessa posizione, ma cambia postura (es. si sporge in avanti) quando parla ad un allievo o al gruppo classe, per poi tornare nella posizione dominante	<input type="checkbox"/> 1
			Cambia posizione e postura a seconda delle attività (spiegazione, consolidamento, conversazione): si protende verso l'allunno e lo guarda in viso	<input checked="" type="checkbox"/> 2
			Assume una postura naturale e variabile a seconda delle attività, durante le quali cerca di mantenere interazioni faccia a faccia con i propri allievi	<input type="checkbox"/> 3
	Sistema cinesico (movimento del corpo, gestualità e mimica)	Sistema aptico (contatto fisico o corporeo)	Non fa movimenti con il corpo né comple gesti durante l'eloquio	<input type="checkbox"/> 0
			Muove solo il capo per fornire un feedback all'allievo con il quale comunica (ad esempio, scuote il capo o fa cenno di sì)	<input type="checkbox"/> 1
			Muove il corpo e gesticola per enfatizzare una parte del discorso. Può toccare un allunno per rafforzare un messaggio verbale che gli sta rivolgendo	<input checked="" type="checkbox"/> 2
			Ha un comportamento "teatrale" (si muove, gesticola, sembra che reciti) ed ha un contatto fisico ed emotivo con gli allievi	<input type="checkbox"/> 3
SEGNALI VOCALI	Segnali vocali verbali Segnali vocali non verbali Pause e silenzi	Ha un eloquio costante, con volume e tono invariati e indipendenti dal contesto classe. In caso di brusio di fondo, continua a parlare o urla per ottenere silenzio	<input type="checkbox"/> 0	
		Parla prevalentemente, ottiene il silenzio da parte della classe, nel caso di domande degli alunni varia il volume e il tono della voce	<input type="checkbox"/> 1	
		Cambia tono e volume di voce a seconda delle attività svolte dalla classe. Può capitare di sentire brusio durante alcune attività (ad esempio, nei piccoli gruppi o in momenti poco strutturati)	<input checked="" type="checkbox"/> 2	
		Ha una voce che, per la sua ricchezza d'espressione, richiama l'attenzione della classe. Non parla continuamente, ma lascia spazio anche all'eloquio degli alunni, che trova spazio nelle pause o nei silenzi concessi	<input type="checkbox"/> 3	
VOLTO	Sguardo e contatto visivo Espressioni del volto Sorriso	Non mantiene un contatto visivo con i suoi alunni. Ha un viso che poco esprime ciò che prova	<input type="checkbox"/> 0	
		Mantenere un contatto visivo con il gruppo nel suo insieme, quando parla al gruppo oppure con un alunno in particolare	<input type="checkbox"/> 1	
		Ha un viso animato mentre parla ad un alunno o alla classe (sia da emozioni positive che da emozioni negative) ed un'espressione presente	<input type="checkbox"/> 2	
		Ha un viso espressivo. È sorridente verso tutti gli alunni; ha una espressione interessata e presente mentre parla, risponde o ascolta gli alunni.	<input checked="" type="checkbox"/> 3	
PUNTEGGIO TOTALE DEL COMPORTAMENTO NON VERBALE DELL'INSEGNANTE IN CLASSE			—	
FEEDBACK DELL'OSSERVATORE	Sensazioni ed emozioni personali provate durante l'osservazione	Si ha la sensazione che il comportamento non verbale dell'insegnante sia in contraddizione con quello verbale	<input type="checkbox"/> 0	
		L'osservazione produce una sensazione di noia in quanto il comportamento non verbale dell'insegnante è monotono e sempre uguale oppure non è espresso in maniera evidente	<input type="checkbox"/> 1	
		L'osservazione è resa movimentata dal fatto che l'insegnante varia il repertorio del suo comportamento non verbale	<input checked="" type="checkbox"/> 2	
		L'insegnante è talmente espressiva e dinamica che anche l'osservazione diventa piacevole	<input type="checkbox"/> 3	

Tab. 1. Un modello per l'osservazione del comportamento non verbale dell'insegnante in classe

Allegato 13

Autovalutazione svolta *ex-ante* (in data 7 febbraio 2022) ed *ex-post* (in data 18 aprile 2022) l'elaborazione del portfolio. L'autovalutazione fa riferimento alle dimensioni e ai criteri in base ai quali è stato organizzato e valutato il portfolio.

PORTFOLIO: Autovalutazione delle competenze professionali in formazione

Studentessa	Zen Alessandra
Gruppo/Tutor	Gruppo: Padova Nord. Tutor: Busatto Orietta – Maso Anna
Data	Autovalutazione iniziale: 7/02/2022 Autovalutazione finale: 18/04/2022

